

Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής:  
*Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*



# **Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

*Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:  
Δέσποινα Καρακατσάνη  
Γιούλη Παπαδιαμαντάκη

Πρώτη έκδοση, εκδόσεις ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε. • Θεσσαλονίκη 2012

© εκδόσεις ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ, 2012

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιονδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή διασκευή του ή εκμετάλλυσή του με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου ή τέχνης, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 2121/1993 και της Διεθνούς Σύμβασης Βέρνης-Παρισιού, που κυρώθηκε με τον ν. 100/1975. Επίσης απαγορεύεται η αναπαραγωγή της στοιχειοθεσίας, σελιδοποίησης, εξωφύλλου και γενικότερα της όλης αισθητικής εμφάνισης του βιβλίου, με φωτοτυπικές, ηλεκτρονικές ή οποιεσδήποτε άλλες μεθόδους, σύμφωνα με το άρθρο 51 του ν. 2121/1993.

Επιμέλεια: Δήμητρα Ασημακοπούλου  
Σελιδοποίηση: Χρήστος Γκουντινάκος

Εκδόσεις ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε.  
Αθήνα: Κιάφας 5 - ΤΚ 10678  
τηλ.: 210 3811077 • Fax: 210 3811086  
Θεσσαλονίκη: Καμβουνίων 9 – ΤΚ 54621  
τηλ.: 2310 256146 • Fax: 2310 256148  
www.epikentro.gr • e-mail: epikentro@epikentro.gr

ISBN:

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

---

**Αντί προλόγου  
Συγγραφείς**

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

**Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»: Η Ελληνική Εκδοχή  
της Ευρωπαϊκής Πολιτικής**

## **ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ**

**Η Οργάνωση και Διοίκηση του Ελληνικού Σχολείου**

1. Θεριανός : Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Καπιταλιστική Αναδιάρθρωση
2. Φωτόπουλος Πολιτική Εξουσία, Εκπαίδευση και Διοικητική Κουλτούρα
3. Μπρίνια: Συμμετοχική Διοίκηση στη Σχολική Μονάδα
4. Προβατά - Καρακατσάνη: Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και Διοίκηση μέσω Έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία
5. Παπαδιαμαντάκη – Φραγκούλης: Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης στα Επαγγελματικά Λύκεια: Προκλήσεις Διαχείρισης Ενός Πολυπολιτισμικού Περιβάλλοντος

## **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ**

**Ηγεσία και Σχολική Αποτελεσματικότητα**

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

**Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή – ηγέτη (Δ. Μπουραντά)**

1. Μπουραντάς – Παπαλόη: Η Φρόνηση των Διευθυντικών Στελεχών στο Χώρο της Εκπαίδευσης ως Θεμελιώδης Προϋπόθεση για την Ανανέωση των Εκπαιδευτικών & Διοικητικών Πρακτικών

2. Παπαλόη: Βασικά Ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων
3. Ρέππα: Συγκρούσεις – Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία
4. Χατζηπαναγιώτου: Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας
5. Κουτούζης: Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα
6. Φραγκούλης – Παπαδιαμαντάκη: Η Σχολική Μονάδα ως Πεδίο Διαπραγμάτευσης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής
7. Παύλος: Εμπειρική Αναφορά σε Προβλήματα Διαχείρισης Σχολικής Μονάδας. Η Περίπτωση των ΕΠΑΛ

### **Παραρτήματα**

Το Νέο Σχολείο

Το Τεχνολογικό Λύκειο

Διαφορετικά Συστήματα Κοινοί Στόχοι

## ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

---

Ο ανά χείρας συλλογικός τόμος είναι αποτέλεσμα του γόνιμου διαλόγου και των προβληματισμών που αναπτύχθηκαν κατά την ημερίδα που έλαβε χώρα στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στις 30 Οκτωβρίου 2010, με θέμα *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση. Τάσεις και ενστάσεις*.

Στην ημερίδα αυτή, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος *Comenius Project-Based School Management*, στο οποίο συμμετείχε το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου την περίοδο 2008-2010, συμμετείχαν σημαντικοί έλληνες επιστήμονες και ερευνητές από το χώρο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Η συμμετοχή εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης φώτισε σημαντικές πτυχές της οργάνωσης και διοίκησης της ελληνικής και ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και τροφοδότησε τη συζήτηση γύρω από τα σημερινά προβλήματα, τους τρόπους αντιμετώπισης και επίλυσής τους και τη σχέση επιστημονικής θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλες και όλους όσοι συμμετείχαν στην ημερίδα εκείνη και ειδικότερα τους συνεργάτες και τις συνεργάτιδες αυτού του τόμου:

*Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα, Κώστα Θεριανό, Μανώλη Κουτούζη, Βασιλική Μπρίνια, Δημήτρη Μπουραντά, Ευαγγελία Παπαλόη, Χρήστο Παύλο, Ανθούλα Κ. Προβατά, Γιώργο Φραγκούλη, Νίκο Φωτόπουλο, Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου.*

Ιδιαίτερος ευχαριστούμε τον Δημήτρη Μπουραντά για τη συγγραφή της εισαγωγής του δεύτερου μέρους του συλλογικού αυτού τόμου.

Οι επιμελήτριες του τόμου





## ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

---

Ο **Κώστας Θεριανός** είναι κοινωνιολόγος, Δρ. Επιστημών της Αγωγής. Εργάζεται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα ενδιαφέροντα του εστιάζονται στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και την Εκπαιδευτική Πολιτική.

Η **Δέσποινα Καρακατσάνη** σπούδασε ιστορία στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Συνέχισε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στη Γαλλία, όπου απέκτησε δύο μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών (DEA) στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης (Paris VIII) και τη Διδακτική της Ιστορίας και Γεωγραφίας (Paris VII).

Είναι διδάκτορας του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Paris VIII-Saint Denis (1998).

Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα κινούνται στο χώρο της ιστορίας των παιδαγωγικών θεωριών και των εκπαιδευτικών θεσμών, της ιδιότητας του πολίτη και της πολυπολιτισμικότητας, της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Σήμερα υπηρετεί ως αναπληρώτρια καθηγήτρια Παιδαγωγικών στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Ο **Μανώλης Κουτούζης** είναι Πτυχιούχος του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, κάτοχος Master's (Οργάνωση, Σχεδιασμός και Management της Εκπαίδευσης) και Διδακτορικού Διπλώματος του Πανεπιστημίου του Reading (Αγγλία).

Είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, ενώ από τον Μάρτιο του 2009 είναι Υπεύθυνος του Τομέα Προγραμμάτων και Ερευνών του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ. Επίσης, είναι Καθηγητής Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».

Έχει διδάξει στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, στην Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Έχει επίσης διατελέσει, επιστημονικός υπεύθυνος ερευνητικών προγραμμάτων που σχετίζονται με τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς και εμπειρογνώμονας σε διεθνή προγράμματα του ΟΟΣΑ.

Ο **Δημήτρης Μπουραντάς** είναι καθηγητής του Μάνατζμεντ, Διευθυντής του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Διοίκησης Επιχειρήσεων για στελέχη (Executive MBA) και Διευθυντής του Μεταπτυχιακού Προγράμματος (MSc) Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Έχει διευθύνει μεγάλο αριθμό ερευνητικών προγραμμάτων για το Μάνατζμεντ στην Ελλάδα και έχει συγγράψει 6 βιβλία, εκ των οποίων έχουν γίνει best seller τα παρακάτω: «*Μάνατζμεντ*», εκδόσεις ΜΠΕΝΟΣ (2002), «*Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*», εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ (2005). Το μυθιστόρημα «*Όλα σου τα μάθα μα ξέχασα μια λέξη*», (εκδόσεις ΠΑΤΑΚΗΣ) κέρδισε το βραβείο Αναγνωστών (ΕΚΕΒΙ 2008) και βρέθηκε για τέσσερα χρόνια στις λίστες των ευπώλητων. Το 2010 εκδόθηκε το βιβλίο του «*Επί σκηνής χωρίς πρόβα*», το οποίο βρέθηκε στις λίστες των *Best Sellers* για αρκετούς μήνες. Πρόσφατα εκδόθηκε το νέο του βιβλίο με τίτλο «*Το Γράμμα της Ελπίδας*» (εκδόσεις ΛΙΒΑΝΗΣ) το οποίο επίσης βρίσκεται στις λίστες των ευπώλητων. Εργασίες του έχουν δημοσιευθεί στα πλέον έγκυρα διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Επίσης έχει επιβλέψει διδακτορικές διατριβές στις οποίες έχουν απονεμηθεί το πρώτο και το δεύτερο Ευρωπαϊκό βραβείο. Διαθέτει πολύχρονη επαγγελματική εμπειρία έχοντας εργαστεί ως στέλεχος, σύμβουλος και εκπαιδευτής για διεθνείς Οργανισμούς όπως Ε.Ε, ΟΟΣΑ και CINEAM και για μεγάλο αριθμό ελληνικών και πολυεθνικών επιχειρήσεων.

Ο Δημήτρης Μπουραντάς εξειδικεύεται στην ανάπτυξη ηγετικών στελεχών και ομάδων, στη διοίκηση των αλλαγών, στη διοίκηση της εταιρικής κουλτούρας και στη στρατηγική ευθυγράμμιση των επιχειρήσεων και οργανισμών. Έχει βραβευθεί, επανειλημμένα, με τον «Τίτλο Υψηλής Διδα-

κτικής Επίδοσης» από το Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η Δρ. **Βασιλική Μπρίνια** διδάσκει και είναι επιστημονική υπεύθυνη στο Πρόγραμμα Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Διδάσκει στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και «Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο Ε.Α.Π. και στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου-Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ενώ έχει διδάξει μαθήματα management σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στο Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Έχει διατελέσει εμπειρογνώμονας το 2010 στο Υπουργείο Παιδείας σε θέματα Οργανωτικής και Διοικητικής Αναδιάρθρωσης του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διαθέτει πολύχρονη επαγγελματική και διδακτική εμπειρία. Αρκετά άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε έγκριτα διεθνή επιστημονικά περιοδικά με impact factor στα οποία είναι και κριτής, ενώ έχει συμμετάσχει με ανακοινώσεις εργασιών της σε επιστημονικά συνέδρια και είναι συγγραφέας πέντε (5) μονογραφιών.

Ο **Χρήστος Παύλος** εργάζεται τα τελευταία είκοσι χρόνια σαν εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Έχει κάνει προπτυχιακές σπουδές μηχανολόγου, δασκάλου και πολιτικού επιστήμονα-διεθνολόγου. Έχει μεταπτυχιακές σπουδές στην κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική καθώς και στη διοίκηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Εκπονεί διδακτορική διατριβή στο πεδίο των επιστημών της εκπαίδευσης με αντικείμενο σχετικό με την δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

Τα επιστημονικά ενδιαφέροντά του εστιάζονται κυρίως: στην ιστορία της εκπαίδευσης, στην ιδιότητα του πολίτη όπως παρουσιάζεται μέσα από τα προγράμματα και τα βιβλία, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη διοίκηση και οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων, στην απόκτηση της

γνώσης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και στη δομή και λειτουργία της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Η **Γιούλη Παπαδιαμαντάκη** σπούδασε κοινωνιολογία στο Deree College και στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Έκανε τα μεταπτυχιακά της στην Κοινωνιολογία στο London School of Economics. Το 2001 πήρε το διδακτορικό της στην εκπαιδευτική πολιτική από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Έχει σημαντική ερευνητική εμπειρία σε ερευνητικά προγράμματα που χρηματοδοτήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Non-Official Higher Education, ADMIT, ESI, HEIGLO, EQUAPOL) αλλά και από εθνικούς φορείς (Κ.Ε.Ε./ΥΠΕΠΘ κλπ). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα κινούνται στο χώρο της ελληνικής και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση και περιλαμβάνουν επίσης θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Σήμερα υπηρετεί ως Λέκτορας στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με γνωστικό αντικείμενο Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Παράλληλα διδάσκει στα ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή» και «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Κοινωνικές Διακρίσεις» του ΕΚΠΑ/ΤΕΑΠΗ.

Η **Ευαγγελία Παπαλόη** είναι Διδάκτωρ του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης/Κοινωνικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Toulouse II- Le Mirail. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντά της κινούνται στο χώρο της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας & Διοίκησης, της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της Οργανωτικής Συμπεριφοράς και Επιρροής.

Έχει διδάξει σε πολλά ΑΕΙ, είναι ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ερευνήτρια στο Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών και εκπαιδύτρια σε Σεμινάρια Ενηλίκων.

Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά και έχει συμμετάσχει σε Ευρωπαϊκά Ερευνητικά Προγράμματα και Συνέδρια.

Η κυρία **Ανθή Κ. Προβατά** είναι απόφοιτη των τμημάτων: «Μέσων και Νέων Ελληνικών Σπουδών» και «Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας» της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ολοκλήρωσε το «Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα» του Τμήματος «Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών» της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης στο γνωστικό Αντικείμενο: «Εκπαιδευτική Πολιτική».

Απέκτησε Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης στις Διεθνείς Σχέσεις και Στρατηγικές Σπουδές από το τμήμα «Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών» του Παντείου Πανεπιστημίου.

Απέκτησε Διδακτορικό από το τμήμα «Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών» του Πανεπιστημίου Κρήτης στο γνωστικό αντικείμενο: «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση».

Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα κινούνται στα παρακάτω πεδία: ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Δια Βίου Εκπαίδευση, Εκπαίδευση και Οικονομικές Θεωρίες, Εκπαίδευση και Πολιτικές Θεωρίες.

Σήμερα υπηρετεί ως Επίκουρος Καθηγήτρια στο Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Η Δρ. **Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα** είναι πρώην καθηγήτρια της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε), όπου διετέλεσε Προϊσταμένη του Γενικού Τμήματος Παιδαγωγικών Μαθημάτων και μέλος της Διοικούσας Επιτροπής της. Σπούδασε Πολιτικές Επιστήμες, Δημόσια Διοίκηση και Κοινωνιολογία στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών από όπου έλαβε το μάστερ και το διδακτορικό της τίτλο. Έχει διδάξει σε αρκετά Πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού και έχει δώσει σειρά διαλέξεων και σεμιναρίων σε εκπαιδευτικούς φορείς και οργανισμούς. Είναι Καθηγήτρια – Σύμβουλος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν στην εκπαιδευτική διοίκηση και στην οργανωσιακή συμπεριφορά, με έμφαση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στην Επαγγελματική Ικανοποίηση και Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση κ.αλ. Εργασίες της έχουν δημοσιευτεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και έχουν γίνει πολλές αναφορές στο έργο της. Το τελευταίο της βιβλίο τιτλοφορείται: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά, και το τελευταίο της άρθρο σε συνεργασία με την αναπληρώτρια καθηγήτρια του Πανεπι-

στήμιου Κύπρου κα Μαρία Ηλιοφώτου, έχει τίτλο: *Job Satisfaction among Secondary School Teachers: The Role of Gender and Experience*. Είναι ιδρυτικό μέλος πολλών επιστημονικών οργανώσεων και δικτύων μεταξύ των οποίων και του: *Women Leading Education across the continents*.

Ο **Γιώργος Φραγκούλης** γεννήθηκε το 1978 στην Αθήνα. Σπούδασε Ιστορία στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στη συνέχεια φοίτησε στο ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Διακρίσεις» στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με το Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και πραγματοποίησε διδακτορικές σπουδές στο ΤΕΑΠΗ. Έχει διδάξει Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών και στη Φιλοσοφική Σχολή και έχει εργαστεί ως εκπαιδευτής ενηλίκων και ως εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τέλος, έχει πραγματοποιήσει ανακοινώσεις σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια και δημοσιεύσεις στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Η **Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου** εργάζεται ως Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στις διαδικασίες του προγραμματισμού και της λήψης αποφάσεων, στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στην εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία και στη ΔΟΠ. Έχει δημοσιεύσει δύο βιβλία, άρθρα σε διεθνή και ελληνικά περιοδικά και συμμετέχει με εισηγήσεις σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια.

Ο **Νίκος Φωτόπουλος** γεννήθηκε στην Αμαλιάδα το 1970. Έχει σπουδάσει Κοινωνιολογία και Επιστήμες της Εκπαίδευσης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο αντίστοιχα. Το 2002 ανακηρύχθηκε διδάκτορας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Από το 2005 απασχολείται ως ερευνητής σε θέματα

δια βίου μάθησης και εκπαιδευτικής πολιτικής στο Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) ενώ έχει διδάξει στη μέση ιδιωτική εκπαίδευση, στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο καθώς και στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας όπου σήμερα είναι μέλος ΔΕΠ. Τα ερευνητικά και συγγραφικά του ενδιαφέροντα κινούνται στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, της κοινωνιολογίας του πολιτισμού και της Κριτικής Θεωρίας. Εκτός από το κοινωνιολογικό και παιδαγωγικό σκέλος του έργου του ασχολείται με την ποίηση και τη δημιουργική γραφή.





## **Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»: Η Ελληνική Εκδοχή της Ευρωπαϊκής Πολιτικής**

Την τελευταία δεκαετία η εκπαιδευτική πολιτική που προωθείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση επηρεάζει τις εξελίξεις στις χώρες μέλη της Ε.Ε. όλο και περισσότερο, οδηγώντας σε σειρά μεταρρυθμίσεων (περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένων) στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο ελληνικό πλαίσιο, η επιρροή της ευρωπαϊκής πολιτικής και του ευρωπαϊκού λόγου γίνεται σαφής μέσα από τις πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, όπως περιγράφονται στο κείμενο «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής» που αποτελεί την πλατφόρμα της εκπαιδευτικής πολιτικής από το 2009 (μέχρι και το 2012 που γράφονται αυτές οι γραμμές).

Στόχος φαίνεται να είναι η εισαγωγή ενός νέου τρόπου διακυβέρνησης του εκπαιδευτικού συστήματος, η διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας και τελικά η αλλαγή της οργάνωσης, δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο «Νέο Σχολείο» δεν γίνεται σαφής αναφορά στις βαθιές αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο που χρειάζονται για να υλοποιηθούν οι στόχοι πολιτικής που περιγράφονται. Ωστόσο, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι η επιτυχής υλοποίηση των στόχων αυτών συνεπάγεται σημαντικές μεταβολές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Προϋποθέτει δε, πρώτον την αποδοχή του ευρωπαϊκού τρόπου διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών συστημάτων - την αλλαγή τελικά των σχέσεων κράτους και εκπαιδευτικού συστήματος, και δεύτερον την αποδοχή ιδεών, αξιών και συμπεριφορών που σχετίζονται με αυτόν τον τρόπο διακυβέρνησης.

Η ανάλυση που ακολουθεί αποτελεί προσπάθεια κατασκευής ενός θεωρητικού πλαισίου που ερμηνεύει τις τρέχουσες εξελίξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο ως προσπάθεια εφαρμογής της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την «κοινωνία της γνώσης» στην Ελλάδα.

Έτσι, εξετάζεται η έννοια της διακυβέρνησης μέσα από το φακό της Φουκωϊκής έννοιας της «κυβερνοτροπίας»<sup>1</sup> με στόχο να αναδειχτεί η μεταβολή των σχέσεων κράτους-εκπαιδευτικού συστήματος και η μετάβαση προς νέες, πιο έμμεσες, μορφές ελέγχου. Η διαφοροποίηση του ρόλου του κράτους ερμηνεύεται μέσα από τις «μεγάλες αφηγήσεις» που προέρχονται από το χώρο της πολιτικής επιστήμης και εστιάζουν στις επιπτώσεις του νεο-φιλελευθερισμού στη δημόσια διοίκηση γενικά και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης που εδώ μας ενδιαφέρει. Υποστηρίζεται ότι ο ευρωπαϊκός Λόγος για την εκπαίδευση διαμορφώνει νέες τεχνολογίες κυριαρχίας και «εξ' αποστάσεως» ελέγχου στην εκπαίδευση, μέσα από «αξιοκρατικές» διαδικασίες αξιολόγησης όπου το ίδιο το ελεύθερο αλλά υποταγμένο υποκείμενο ασπάζεται τον κυρίαρχο λόγο και προσαρμόζει τη δράση του ανάλογα. Τέλος, επισημαίνονται οι αντιστοιχίες ανάμεσα στον ευρωπαϊκό Λόγο (Στρατηγική της Λισσαβόνας) και τον ελληνικό Λόγο (Πλατφόρμα για το «Νέο Σχολείο»).

## **A. Προς νέες μορφές οργάνωσης και ελέγχου των εκπαιδευτικών συστημάτων**

### **«Διακυβέρνηση» (Governance) και «Κυβερνοτροπία» (Governmentality)**

Η έννοια της διακυβέρνησης (governance), έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς στη σύγχρονη βιβλιογραφία για να περιγράψει τις σχέσεις κράτους και

---

<sup>1</sup> Η απόδοση του Φουκωϊκού όρου “governmentality” (ο οποίος προέρχεται από το συνδυασμό των αγγλικών λέξεων government και mentality) ως «κυβερνοτροπίας» στα ελληνικά αποτελεί νεολογισμό, και δεν συναντάται σε άλλα κείμενα. Υπεύθυνη για την εν λόγω μετάφραση είναι η Μαρία Σπανού, απόφοιτος του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Κοινωνικές Διακρίσεις» του ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ, η οποία επινόησε την εν λόγω λέξη για τις ανάγκες της διπλωματικής της διατριβής. Από εδώ την ευχαριστώ πολύ για το δικαίωμα που μου έδωσε να χρησιμοποιώ κατά το δοκούν την ευφάνταστη και ακριβή κατά τη γνώμη μου μετάφρασή της.

εκπαιδευτικών συστημάτων και πιο συγκεκριμένα τον τρόπο ελέγχου των εκπαιδευτικών συστημάτων από το κράτος.

Η διακυβέρνηση αφορά τον τρόπο “ενεργητικής καθοδήγησης” και οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των κοινωνικών αναγκών στις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκριθεί. Ο Dean ορίζει τη διακυβέρνηση ως «κάθε περισσότερο ή λιγότερο υπολογισμένης και λογικής δράσης, η οποία αναλαμβάνεται από μια πλειάδα φορέων εξουσίας και οργανισμών, και η οποία χρησιμοποιεί μια πλειάδα τεχνικών και μορφών γνώσης που τείνουν να καθορίσουν τη συμπεριφορά, διαμορφώνοντας τις επιθυμίες, τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα και τις πεποιθήσεις μας, για συγκεκριμένους αν και μεταβαλλόμενους σκοπούς με σχετικά απρόβλεπτες, συνέπειες, επιπτώσεις ή αποτελέσματα» (Dean, 1999:11). Ο Hirst, προσθέτοντας και τη διάσταση της πολιτικής κουλτούρας, ορίζει τη διακυβέρνηση ως τον «τρόπο με τον οποίο μια δραστηριότητα ή μια ομάδα δραστηριοτήτων ελέγχεται ή καθοδηγείται, ώστε να παράγει μια σειρά αποδεκτών αποτελεσμάτων σύμφωνα με κάποιο δεδομένο κοινωνικό πρότυπο» (Hirst, 2000: 24). Έτσι, η έννοια της διακυβέρνησης είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί σε όλο το εννοιολογικό συνεχές που εξετάζει ή ερμηνεύει σκόπιμες ελεγχόμενες δράσεις ή δράσεις που στόχο έχουν την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Το κυβερνάν συνδέεται με τη διαμόρφωση και το συντονισμό του εθνικού καταμερισμού εργασίας, καθώς και, κατά τον Hettne, με την προστασία των (εθνικών) κοινωνιών από τις πιο διασπαστικές επιπτώσεις των τάσεων της παγκοσμιοποίησης (Hettne, 2002: 11).

Για τον Foucault, η διακυβέρνηση δεν εκφράζεται μόνο από την κυβέρνηση ενός κράτους ή τις ευρύτερες πολιτικές δομές. Η διακυβέρνηση διαμορφώνεται και ασκείται και από δυνάμεις της αγοράς ή της κοινωνίας των πολιτών (Pierre 2000:2). Κατά τον Foucault (1991) η διακυβέρνηση μετατρέπεται σε «κυβερνοτροπία», αναφέρεται στην αγωγή της δράσης (the “conduct of conduct”), και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δράσεων, από την πολιτική κυριαρχία έως τις προσωπικές συμπεριφορές. Η κυβερνοτροπία μπορεί να νοηθεί ως ένας «τρόπος ιεράρχησης των σχέσεων μεταξύ ατόμων και πραγμάτων» (Duffield, 2002:116). Αποτελεί έννοια-κλειδί για τον επανακαθορισμό του ρόλου του κράτους που δεν υπονοεί κατά ανάγκη την παρακμή των κρατών, αλλά υποδηλώνει τη δυνατότητα του κράτους να προσαρμόζεται στην εξωτερική αλλαγή. (Pierre, 2000: 21). Εν τέλει,

κατά τον Foucault (1982, σ.221), η κυβερνοτροπία «υποδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο η συμπεριφορά των ατόμων ή των ομάδων κατευθύνεται. Με αυτή την έννοια το κυβερνάν αναφέρεται στον καθορισμό του πεδίου δράσης των άλλων» Έτσι, η κυβερνοτροπία είναι δυνατόν να ερμηνεύσει τη σύγκυση των ορίων μεταξύ κράτους και κοινωνίας που τόσο συχνά συναντάμε σε αναλύσεις της παγκοσμιοποίησης, μεταξύ κρατικών και μη κρατικών μηχανισμών που εμπλέκονται στη νομιμοποίηση των κοινωνικών αγαθών και της προσωπικής συμπεριφοράς (Packer, 2003: 137; Gordon, 1991: 36).

Η Gordon, συνθέτοντας τις απόψεις του Foucault για την κυβερνοτροπία, υποστηρίζει ότι η έννοια περιλαμβάνει «τις σχέσεις ανάμεσα στον εαυτό και τον άλλο, ιδιωτικές διαπροσωπικές σχέσεις που περιλαμβάνουν μορφές ελέγχου ή καθοδήγησης, σχέσεις μεταξύ κοινωνικών θεσμών και κοινοτήτων και τελικά σχέσεις πολιτικής εξουσίας» (Gordon, 1991:3). Με τη χρήση της έννοιας της κυβερνοτροπίας φωτίζεται μια πλειάδα έμμεσων και πολύπλοκων σχέσεων, όπως οι σχέσεις ανάμεσα στο υπερεθνικό/διακυβερνητικό, το εθνικό/κρατικό επίπεδο, το επίπεδο της κοινωνίας των πολιτών και το ατομικό επίπεδο, έτσι που να είναι δυνατόν να αναλυθούν οι μικροπολιτικές της εξουσίας. Η έννοια της κυβερνοτροπίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την κατανόηση των πολλαπλών τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την καθοδήγηση της συμπεριφοράς και την ερμηνεία των κοινωνικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας που διατρέχουν το εθνικό/τοπικό και το υπερεθνικό/παγκόσμιο (και στη συγκεκριμένη περίπτωση το ευρωπαϊκό) επίπεδο. Παράλληλα, είναι δυνατόν να φωτίσει τις διαφορετικές τροχιές που ακολουθούν διαφορετικά εθνικά κράτη ή περιφέρειες που συμμετέχουν σε κοινούς υπερεθνικούς πολιτικούς σχηματισμούς.

Η ανάλυση του Foucault (1991) διακρίνει ανάμεσα σε τεχνολογίες ('apparatuses') και γνώσεις ('savoirs'). Οι πρώτες συνδέονται με τη γραφειοκρατία, τη δύναμη και τον καταναγκασμό και οι δεύτερες με την πολιτισμική και ιδεολογική παραγωγή και τη διάχυσή της. Χωρίς άμεσο έλεγχο, οι νεοφιλελεύθερες μορφές διακυβέρνησης βασίζονται σε «μηχανισμούς του κυβερνάν μέσω της κοινωνίας, μέσω προγραμμάτων που διαμορφώνουν και καθοδηγούν και τροποποιούν τη συμπεριφορά των υπεύθυνων και πειθαρχημένων κοινωνικών υποκειμένων» (Hay, 2003:166). Όπως υποδεικνύει ο Dean, «η άσκηση της εξουσίας προϋποθέτει την ύπαρξη ενός

ελεύθερου υποκειμένου με ανάγκες, επιθυμίες, δικαιώματα, ενδιαφέροντα και επιλογές. Ωστόσο η υποταγή του αποτελεί επίσης όρο και προϋπόθεση της ελευθερίας του. Για να είναι σε θέση να δρά ελεύθερα το υποκείμενο πρέπει πρώτα να διαμορφωθεί σε υποκείμενο ικανό να ακεί υπεύθυνα την ελευθερία του μέσα από συστήματα κυριαρχίας» (Dean, 1999:165).

Διαφορετικές αποφάσεις έχουν διαφορετικό εύρος, βάθος και επιρροή και κατά συνέπεια έχει σημασία σε ποιο επίπεδο και από ποιον λαμβάνονται οι αποφάσεις. Ακολουθώντας τον Foucault, ο Kooiman (2000, σ.154) διακρίνει τρία επίπεδα στα οποία λειτουργεί η κυβερνοτροπία: πρώτης τάξης (first-order), δεύτερης τάξης (second-order) και το μετά-επίπεδο. Το επίπεδο της πρώτης τάξης περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων που εμφανίζονται στην καθημερινή ζωή και επηρεάζεται από την πρακτική λογική. (practical reason). Το επίπεδο δεύτερης τάξης αφορά τους τρόπους διαμόρφωσης των συνθηκών υπό τις οποίες λαμβάνει χώρα η επίλυση προβλημάτων ευκαιριών ή η δημιουργία ευκαιριών που καθοδηγούν τη δράση στο επίπεδο της πρώτης τάξης. Αποφάσεις που καθορίζουν το πλαίσιο της κοινωνικής δράσης, για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία των McGinn & Welsh (1997, σ17), τοποθετούνται στο μετα-επίπεδο κατά τον Kooiman. Αυτό είναι το επίπεδο όπου τοποθετούνται τα περισσότερα μέτρα διαχείρισης και καθοδήγησης της δράσης, το επίπεδο διαμόρφωσης και χάραξης της πολιτικής. Το μετά-επίπεδο ασχολείται με το **πώς** καθοδηγείται τελικά ο κυβερνήτης (Kooiman, 2000).

Προς το παρόν, λείπει μια συνεκτική ανάλυση των επιδράσεων που έχουν οι Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές στο ελληνικό (εθνικό) επίπεδο. Για το σκοπό αυτό, ιδιαίτερα σημαντική είναι η φουκωϊκή έννοια της «κυβερνοτροπίας» για την ανάλυση των σχέσεων εξουσίας και των κανονιστικών προτύπων που διαπερνούν το ευρωπαϊκό και το εθνικό επίπεδο, επιδρούν στο επίπεδο ενός συγκεκριμένου οργανισμού (για παράδειγμα στην οργάνωση και διοίκηση μιας σχολικής μονάδας) και φτάνουν να διαμορφώνουν και να καθοδηγούν τη δράση, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των κοινωνικών υποκειμένων (για παράδειγμα δασκάλων, καθηγητών, διευθυντών σχολικών μονάδων).

Στο παρόν κείμενο υποστηρίζεται ότι μπορεί να ανιχνευθεί μια σταδιακή μετατόπιση στον τρόπο διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Από πρακτικές «άμεσης επιτήρησης» και «εκ των προτέρων ελέγ-

χου»· όπως είναι για παράδειγμα ο κεντρικός καθορισμός των αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων ή η επιτήρηση των εξετάσεων, μεταβαίνουμε προς συστήματα «έμμεσης επιτήρησης» και «εκ των υστέρων ελέγχου» της εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν και διάφορους ιδεολογικούς τρόπους παρέμβασης, όπως την πληροφόρηση, την πειθώ, την αξιολόγηση, τη λογοδοσία. Όλοι αυτοί οι ιδεολογικοί μηχανισμοί, οι «γνώσεις» του Foucault συνεπικουρούμενοι από την επιρροή της επιστημονικά νομιμοποιημένης γνώσης χρησιμοποιούνται για να διαμορφώσουν την κοινή γνώμη και το δημόσιο λόγο σε εθνικό επίπεδο, καθώς το υπερεθνικό/διακυβερνητικό επίπεδο καθορίζει όλο και περισσότερο τα επιθυμητά “κοινωνικά πρότυπα”. Σε αυτό το πλαίσιο, οι πολιτικές και ο λόγος που διαμορφώνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο φαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας για τη διακυβέρνηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Καθώς ο θεσμός της εκπαίδευσης αποσυνδέεται όλο και περισσότερο από το κράτος και συνδέεται όλο και περισσότερο με την αγορά, καθώς μεταφέρεται από το χώρο της πολιτικής στο χώρο της οικονομίας (Neave, 2004) και από το τοπικό/εθνικό στο παγκόσμιο/υπερεθνικό επίπεδο, τα έμμεσα μέσα επιτήρησης ελέγχου και παρέμβασης αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Στο κείμενο αυτό, υποστηρίζεται ότι ο ευρωπαϊκός Λόγος για την εκπαίδευση αποτελεί ήδη έναν τέτοιο έμμεσο τρόπο ελέγχου των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στον μεταβαλλόμενο, αποσπασματικό και κατά περίπτωση αντιφατικό ευρωπαϊκό Λόγο, ο ρόλος αλλά και η τύχη των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέεται με την ανταγωνιστικότητα και την ελκυστικότητα της οικονομίας, όχι μόνον της εθνικής αλλά και της ευρωπαϊκής. Έτσι, στο επίπεδο της ρητορείας τουλάχιστον, η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται με όρους αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας και αναζήτησης της ποιότητας. Καθώς η εκπαίδευση χάνει τις παραδοσιακές εθνικές της λειτουργίες και εμπλέκεται στον ιστό του νεο-φιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης, η αποτίμηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων συνδέεται όλο και λιγότερο με την ικανότητά τους να καλύψουν εθνικές και κοινωνικές ανάγκες και όλο και περισσότερο με τη δυνατότητα τους να καλύψουν τις ανάγκες της ευρωπαϊκής και περιφερειακής αγοράς εργασίας. Ενώ οι παραδοσιακές μορφές επιτήρησης εστίαζαν στον έλεγχο της πρόσβασης στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι νέες μορφές εστιάζουν στον έλεγχο της πρόσβασης στην αγορά εργασίας.

### ***Η Εκπαίδευση στον Αστερισμό του Νεο-φιλελευθερισμού.***

Η μελέτη των τρόπων διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών συστημάτων συνήθως επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές που ασκούνται σε εθνικό επίπεδο. Η σχετική βιβλιογραφία είτε μελετά και περιγράφει τους στόχους και τη φύση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, είτε διερευνά τους τρόπους υλοποίησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και τις επιπτώσεις τους στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, αναλύσεις των δημόσιων πολιτικών που βασίζονται στις «μεγάλες αφηγήσεις» της πολιτικής θεωρίας φαίνεται να υποδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται από μηχανισμούς διακυβέρνησης που αναπτύσσονται όχι μόνο στο εθνικό αλλά και στο ευρωπαϊκό (περιφερειακό) και το υπερεθνικό επίπεδο.

Ως παραδείγματα τέτοιων αναλύσεων που προέρχονται από το χώρο της πολιτικής θεωρίας, μπορούν να θεωρηθούν η οπτική της «νέας δημόσιας διοίκησης» (“new public management”) και η ανάπτυξη της έννοιας της αποδυνάμωσης ή «αποστέωσης» του κράτους (“hollowing out of the state”)<sup>2</sup>.

Στο πλαίσιο των αναλύσεων αυτών υποστηρίζεται ότι τα κράτη σταδιακά αυξάνουν τον έλεγχο τους πάνω στα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και τις άλλες δημόσιες υπηρεσίες, επιδιώκοντας ταυτόχρονα να τα καθοδηγούν από απόσταση. Μπορεί κανείς να προσθέσει ότι αυτή η καθοδήγηση συμπλέει όλο και περισσότερο με το λόγο που αναπτύσσεται στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής πολιτικής.

### ***Νεο-φιλελευθερισμός και η «Νέα Δημόσια Διοίκηση» (New Public Management)***

Μια από τις «μεγάλες αφηγήσεις» της πολιτικής θεωρίας αφορά το ρόλο του νεο-φιλελευθερισμού στον επανακαθορισμό του ρόλου του κράτους. Η οπτική αυτή που έχει γίνει γνωστή ως «Νέα Δημόσια Διοίκηση», εστιάζει στον περιορισμό και το μεγαλύτερο έλεγχο του δημοσίου τομέα. Επισημαίνεται ότι μεταξύ 1940-1980 ένας αριθμός Ευρωπαϊκών κρατών, υπό την επίδραση των Κεϋνσιανών οικονομικών, αύξησε σημαντικά το μέγεθος

---

<sup>2</sup> Για μια σχετική συζήτηση βλ και Ferlie, Musselin and Andressani, 2008

του δημόσιου τομέα και των κοινωνικών παροχών (de Swaan 1988; Ferlie, Musselin and Andressani, 2008; Neave, 2004). Η διεύρυνση των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελούσε μέρος αυτής της ευρύτερης τάσης. Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του 70 και στις αρχές της δεκαετίας του 80, τα Κεϋνσιανά οικονομικά αντικαθίστανται από τις μονεταριστικές οικονομικές πολιτικές υπό την πολιτική πίεση για τη μείωση της αυξημένης φορολογίας που συνεπαγόταν το διευρυνόμενο κράτος πρόνοιας. Ο μονεταρισμός οδήγησε στη μεταρρύθμιση του δημόσιου τομέα και σε συνδυασμένες προσπάθειες να ανατραπεί η πορεία συνεχούς διεύρυνσης του δημόσιου τομέα. Σε μια τομή με το παρελθόν, ο ρυθμιστικός, παρεμβατικός και αναδιανεμητικός ρόλος του κράτους περιορίζεται εις όφελος της αγοράς. Έμφαση δίνεται πλέον στη λογοδοσία, την ιδιωτικοποίηση των εθνικοποιημένων βιομηχανιών, τη μείωση της ισχύος των συνδικαλιστικών σωματείων και την αύξηση της παραγωγικότητας του δημόσιου τομέα.

Η διακυβέρνηση Thatcher στη Μεγάλη Βρετανία αναφέρεται συχνά ως υπόδειγμα εφαρμογής της στρατηγικής της «νέας δεξιάς/νέας δημόσιας διοίκησης» και ως παράδειγμα του επανακαθορισμού του ρόλου του κράτους και της επίπτωσής του στον τομέα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρόμοιες μετραρρυθμίσεις του δημόσιου τομέα έλαβαν χώρα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (πχ. Σουηδία, Ολλανδία και Γαλλία). Ακόμα και σε χώρες όπου η πολιτική της «απορρύθμισης» είχε μικρότερες επιπτώσεις, εφαρμόστηκαν μεταρρυθμίσεις του δημόσιου τομέα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητά του.<sup>3</sup> Στην πολιτική της μείωσης του μεγέθους και της ισχύος του δημόσιου τομέα εκδηλώθηκαν σφοδρές αντιδράσεις από συνδικάτα και επαγγελματικές ενώσεις που αντιπροσώπευαν ισχυρές ομάδες συμφερόντων. Η σύγκρουση οδήγησε στην ανάπτυξη μιας ισχυρής «εκ των άνω» διοίκησης του δημόσιου τομέα, ενώ ένας αριθμός κρατικών λειτουργιών πλέον εκτελούνται από κοινωνικούς φορείς ή την αγορά. Ωστόσο και οι δύο αυτές σφαίρες υπηρετούν αξίες και στόχους διαφορετικούς από αυτούς του κράτους.

Το ανοιχτό πεδίο δράσης στις δυνάμεις της αγοράς, ως αποτέλεσμα των νέο-φιλελεύθερων πολιτικών, κατέστησε δυνατή την ανάδυση μορφών δια-

---

<sup>3</sup> Για σχετικές αναλύσεις βλ. Bezes 2001, 2005 for France; Pollitt and Bouckaert 2004, Page and Wright 2006



κυβέρνησης της εκπαίδευσης που καθοδηγούν τη δράση των υποκειμένων μέσα από πολλαπλούς μηχανισμούς. Εδώ η έννοια της «κυβερνοτροπίας», επειδή ακριβώς στρέφει την προσοχή της σε χώρους εκτός του κράτους, «μπορεί να ερμηνεύσει τη μείωση της σημαντικότητας των πολιτικών διαδικασιών στο σύνολό τους και την υποχώρηση του ιδεώδους του κοινωνικού κράτους» (Dean, 1999: 2). Οι πολιτικές του νεο-φιλελευθερισμού προωθούν έμμεσες μορφές ελέγχου που δεν πηγάζουν ούτε και ελέγχονται κατ' ανάγκη από το χώρο του κράτους ή της εκάστοτε κυβέρνησης. Έτσι σύμφωνα με τον Miklaucic υφίστανται αυτή τη στιγμή διαδικασίες (από-) διακυβέρνησης (de-governmentalization) οι οποίες δεν θα πρέπει να νοηθούν ως διαδικασίες μείωσης του κρατικού ελέγχου αλλά μάλλον ως διαδικασίες διασποράς του και αλλαγής της μορφής του (Miklaucic, 2003:327), ως διαδικασίες που δίνουν τη δυνατότητα να συγκροτηθεί μια «αγορά που κυριαρχείται από τη λογική του ανταγωνισμού, της λογοδοσίας και του καταναλωτισμού» και εργασιακές σχέσεις που διέπονται από τις «απορρυθμισμένες επιλογές του κάθε πολίτη» (Miklaucic, 2003: 328).

### ***Η Αποδυνάμωση του Κράτους και η Διακυβέρνηση Μέσω Δικτύων***

Μια δεύτερη «μεγάλη αφήγηση» που προέρχεται από το χώρο της πολιτικής θεωρίας αφορά στην αποδυνάμωση του εθνικού κράτους και την εμφάνιση της πολυ-επίπεδης διακυβέρνησης μέσω δικτύων και έχει γίνει περισσότερο γνωστή ως η οπτική της «αποστέωσης του (εθνικού) κράτους» (Rhodes 1997; Pierre 2000; Frederickson 2005).

Κατά την οπτική αυτή, το εθνικό κράτος χάνει μέρος των λειτουργιών του, της νομιμοποίησής και της εξουσίας του πάνω σε ένα αυξανόμενο αριθμό κοινωνικών δρώντων;. Οι πολυεθνικές εταιρίες, οι οποίες για πολλά χρόνια δρούσαν ως εναλλακτικά κέντρα εξουσίας, τώρα ισχυροποιούνται λόγω των οικονομικών συνθηκών της παγκοσμιοποίησης. Η παγκοσμιοποίηση συνεπάγεται σε σημαντικό βαθμό την κατάργηση των συνόρων και την ταχύτερη κίνηση των κεφαλαίων μεταξύ χωρών, συνεπικουρούμενη από τα νέα ηλεκτρονικά συστήματα επικοινωνίας που επίσης ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα. Λειτουργίες μεταφέρονται από το επίπεδο του εθνικού κράτους στο υπερ-εθνικό/ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας- αλλά και στο επίπεδο

της περιφέρειας, καθώς οι διαδικασίες αποκέντρωσης φαίνεται να ενισχύονται συνεχώς. Κατά συνέπεια, ο αριθμός των κοινωνικών δρώντων που συμμετέχουν στη διοίκηση του δημόσιου τομέα αυξάνεται. Επιπλέον, μια σειρά λειτουργιών που εκτελούνταν με ευθύνη του δημόσιου τομέα (π.χ. στον τομέα της καθαριότητας) εκχωρούνται σε μη-κρατικούς φορείς. Τα πολιτικά κόμματα φαίνεται να παρακαμάζουν, ενώ η ισχύς των κοινωνικών κινημάτων και των οργανώσεών τους (π.χ. η Greenpeace) φαίνεται να αυξάνεται. Ελλείμματα νομιμοποίησης οδηγούν τους κρατικούς φορείς και δρώντες να συνεννοούνται και να διαβουλεύονται με μη κρατικούς δρώντες, να δημιουργούν συνασπισμούς προάσπισης της πολιτικής τους ώστε να διασφαλίσουν την υποστήριξή τους.

Αν και οι δύο αυτές «μεγάλες αφηγήσεις» δίνουν έμφαση σε διαφορετικές διαδικασίες, φαίνεται να είναι συμπληρωματικές.

Η οπτική της «νέας δημόσιας διοίκησης» ερμηνεύει τη σχέση της πολιτικής και της οικονομίας, όπως έχει διαμορφωθεί υπό την επίδραση των νεο-φιλελεύθερων πολιτικών. Σύμφωνα με αυτήν, η εκπαίδευση τίθεται στην υπηρεσία της αγοράς. Υπό την επίδραση των πολιτικών της «νέας δεξιάς» η εκπαίδευση σταδιακά φαίνεται να αποστερείται τον παραδοσιακό πολιτικό της ρόλο, της διαμόρφωσης και αναπαραγωγής της εθνικής ταυτότητας και διαμόρφωσης του εθνικού εργατικού δυναμικού.

Η οπτική της «πολυ-επίπεδης διακυβέρνησης» δίνει έμφαση στην «αποστέρωση του κράτους», τη σημασία που αποκτούν οι διεθνείς οργανισμοί αλλά και οι ισχυρές περιφέρειες, και στην εξάρτηση της διακυβέρνησης από διαδικασίες συμμετοχής σε δίκτυα και συνασπισμούς προάσπισης και προώθησης συγκεκριμένων πολιτικών.

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι και οι δύο αφηγήσεις τονίζουν τον επανακαθορισμό του ρόλου του εθνικού κράτους, ως απάντηση στις πιέσεις του οικονομικού περιβάλλοντος, είτε αυτές νοηθούν ως αντιδράσεις στις πιέσεις της «παγκοσμιοποίησης» είτε της «ευρωπαϊκόποίησης». Παραδείγματα και των δύο διαδικασιών μπορούν να εντοπιστούν σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Ωστόσο, το μείγμα των νεο-φιλελεύθερων πολιτικών και ο βαθμός ενσωμάτωσης του κάθε εθνικού κράτους στο διεθνές σύστημα, οδηγεί σε διαφορετικούς τρόπους ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος στα διάφορα κράτη.

## **B. Νέες Τεχνολογίες Κυριαρχίας κατά τη Μετάβαση στην Κοινωνία της Γνώσης.**

Ενώ στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η περίοδος μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου χαρακτηριζόταν από τη σχεδόν μονοπωλιακή σχέση μεταξύ κρατικών αρχών και εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, σημαντικές αλλαγές-στη σχέση αυτή επέρχονται σταδιακά από το τέλος της δεκαετίας του 80. Αρμοδιότητες για την εκπαίδευση εκχωρούνται από το εθνικό στο περιφερειακό/τοπικό επίπεδο (βλ. Kehm and Lanzendorf 2006), κυρίως όμως εθνικές αρμοδιότητες εκχωρούνται σταδιακά στο υπερεθνικό επίπεδο που λειτουργεί στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ο ρόλος του κράτους στην παροχή εκπαίδευσης επανακαθορίζεται με πολλούς τρόπους, ο σημαντικότερος από τους οποίους αφορά στη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης για την εκπαίδευση που οδηγεί σε αναδιάρθρωσεις των εκπαιδευτικών μονάδων και μείωση των θέσεων εργασίας στην εκπαίδευση παρά την αύξηση του αριθμού των μαθητών και των σπουδαστών<sup>4</sup>.

Η επίδραση του νεο-φιλελευθερισμού στη διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει συνδεθεί με νέες τεχνολογίες επιτήρησης και ελέγχου που βασίζονται σε τεχνικές διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων μέσω της επίτευξης στόχων. Η επικράτηση των κάθε είδους διαδικασιών αξιολόγησης αποτελεί όψη του ατομοκεντρικού και ανταγωνιστικού πνεύματος που προωθεί ο νεο-φιλελευθερισμός και έχει οδηγήσει στην αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στη σχετική θεωρία και εκπαιδευτική έρευνα, τονίζεται η αυξανόμενη εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, η οποία συνοδεύεται από νέα πρότυπα στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων (new managerialism) και την έλευση της κοινωνίας του ελέγχου (audit society - Power, 1997).

Θα ήταν λάθος να θεωρήσουμε ότι τα παραδοσιακά εργαλεία ελέγχου απώλεσαν το ρόλο τους (Bleiklie, 2000). Άμεσες μορφές ελέγχου χρησιμοποιούνται σε συστήματα πολλών ευρωπαϊκών χωρών. Ωστόσο, νέοι τρόποι ελέγχου με τη μορφή εκχώρησης αρμοδιοτήτων σε νέες δομές ή στο

---

<sup>4</sup> Για μια περιγραφή της κατάστασης στη Γερμανία για παράδειγμα, βλ. Enders 2000

επίπεδο της περιφέρειας έχουν επίσης εμφανιστεί, όπως και διαδικασίες λογοδοσίας ή αξιολόγησης που έχουν οδηγήσει και στον πολλαπλασιασμό των φορέων αξιολόγησης σε όλη την Ευρώπη (Campbell 2003; Schwarz and Westerheijden 2004).

Όπως επισημαίνει ο Pierre, «η λογική της “νέας δημόσιας διοίκησης” ενισχύει κάποιες διαστάσεις του κεντρικού ελέγχου μέσω περικοπών των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση, λογιστικών διαδικασιών και άλλων μορφών επιθεώρησης» (Pierre, 2000:20). Η αποτελεσματικότητα, η σχέση κόστους-απόδοσης (value for money) και η ισχυρή διοίκηση αποτελούν ζητήματα που κυριαρχούν στη χάραξη της πολιτικής για την εκπαίδευση, όπως και στη χάραξη των άλλων δημόσιων πολιτικών. Ζητείται από τα σχολεία να αυξήσουν την αποδοτικότητά τους, να διατυπώσουν νέες αποστολές, να μειώσουν τα λειτουργικά τους κόστη και τη μαθητική διαρροή, να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας, κ.λ.π. (Dill and Sporn, 1995). Η ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων και η ανάπτυξη νέων μορφών εκπαιδευτικής ηγεσίας επανειλημμένα συχνά θεωρούνται αναγκαίες προϋποθέσεις για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών.

Αρκετές μεταρρυθμίσεις, όπως για παράδειγμα αυτές που εφαρμόστηκαν στην Ολλανδία (de Boer et al. 1998; de Boer and Goedegebuure 2001), στόχευαν στην ισχυροποίηση της ηγεσίας και της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων και οδήγησαν στη μείωση της ισχύος των συλλογικών σωμάτων και γενικά του μοντέλου της συμμετοχικής διοίκησης (Braun and Merrien 1999; Braun 2002; Stolting and Schimank 2002). Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιήθηκαν νέα διοικητικά εργαλεία και πρακτικές (στρατηγικά σχέδια, ελέγχοι και αξιολογήσεις) και διαμορφώθηκαν ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων (Cave et al. 1991). Οι εξελίξεις αυτές δεν σηματοδοτούν την απομάκρυνση ή την απεμπλοκή του κράτους από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Αντίθετα, τα εκπαιδευτικά συστήματα όλο και περισσότερο νοούνται ως καθοριστικοί παράγοντες για την έλευση της «κοινωνίας της γνώσης», καθώς συνδέονται άμεσα με τη διάχυση της γνώσης, την παραγωγή της έρευνας και την εισαγωγή της καινοτομίας. Οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις σήμερα δίνουν περισσότερο από

ποτέ σημασία στην εκπαίδευση και στην έρευνα και την αποτελεσματική διοίκηση και καθοδήγησή τους.

Παράλληλα, ασκούνται σε εθνικό επίπεδο και πιο έμμεσες επιδράσεις που εκπορεύονται από άλλους διεθνείς φορείς, όπως ο ΟΟΣΑ (PISA) που επίσης διαμορφώνουν επίπεδα αναφοράς και καλές πρακτικές σε διεθνές, όχι μόνο ευρωπαϊκό, επίπεδο.

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και οι ίδιες οι εκπαιδευτικές μονάδες λειτουργούν σε περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο ταυτόχρονα και οφείλουν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας πλειάδας ενδιαφερομένων ομάδων. Η εξουσία διαχέεται όλο και περισσότερο, ενώ αυξάνεται και ο αριθμός των φορέων οι οποίοι συμμετέχουν στην άσκησή της. Παράλληλα, φαίνεται να πολλαπλασιάζεται με «εξωφρενικούς» ρυθμούς και ο αριθμός των δικτύων στα οποία συμμετέχουν οι ατομικοί και οι συλλογικοί κοινωνικοί δρώντες που εμπλέκονται στην άσκηση εξουσίας.

Δεδομένου ότι οι δυνάμεις της κοινωνίας των πολιτών δεν έχουν την συνολική εικόνα που απαιτείται για το συντονισμό των κοινωνικών (αντι-)δράσεων, οι διεθνείς οργανισμοί μεταβάλλονται σε χώρους όπου διαμορφώνονται τα μέλη των νέων ελίτ, που δρουν de facto ως ειδικοί επί της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Jaya & Rai, 2001; Kooimann, 2000; McGinn, 1997). Παρόλα αυτά, το κράτος παραμένει ο μόνος θεσμός που έχει όλους τους μηχανισμούς και τις πληροφορίες που απαιτούνται για τον εσωτερικό συντονισμό και τη διαμεσολάβηση των δράσεων που πηγάζουν από τους διεθνείς οργανισμούς (Hirst, 2000). Παραδειγματικά εδώ, μπορούμε να αναφέρουμε τον ενεργητικό ρόλο που καλούνται να παίξουν τα κράτη στην υλοποίηση των Ευρωπαϊκών πολιτικών, όπως η εκ των άνω διαμορφωμένη, υπερεθνική στρατηγική της Λισσαβόνας.

### ***Ευρωπαϊκός και Ελληνικός Λόγος για την Εκπαίδευση***

Μια λεπτομερής ανάλυση των στόχων της στρατηγικής της Λισσαβόνας για την εκπαίδευση υπερβαίνει τους στόχους αυτού του κειμένου<sup>5</sup>. Ωστό-

---

<sup>5</sup> Για το λόγο αυτό παρατίθενται στο παράρτημα τόσο το πλήρες αρχικό κείμενο, όσο και το κείμενο του Νέου Σχολείου, ώστε ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης να μπορεί να διαμορφώσει τη δική του άποψη. Να σημειωθεί επίσης ότι παρά το γεγονός ότι ήδη από το 2010 η ΕΕ προχώρησε στη διαμόρφωση των νέων στόχων για την εκπαίδευση πρόγραμμα για την "Εκπαίδευση και Κατάρτι-

σο, αξίζει συνοπτικά να περιγράψουμε τους τρεις «στρατηγικούς στόχους» της Λισσαβόνας και τα βασικά θέματα που τα κράτη καλούνται να αντιμετωπίσουν. Στόχος της περιγραφής είναι να υποστηριχθεί ότι ο ευρωπαϊκός Λόγος για την εκπαίδευση βασίζεται στη δημιουργία και διάχυση νέων τεχνολογιών κυριαρχίας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς έμφαση δίνεται στη δημιουργία συστημάτων αξιολόγησης, δεικτών διασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και επιπέδων αναφοράς. Ταυτόχρονα δε, αυτή η καταγραφή των στόχων της Λισσαβόνας βοηθά να αναδειχθεί η συνάφεια στόχων της ευρωπαϊκής και της Ελληνικής πολιτικής.

Η ευρωπαϊκή πολιτική υποστηρίζεται και από νέες «γνώσεις» που στόχο έχουν τη διαμόρφωση των υποκειμένων που ελεύθερα θα υιοθετήσουν τις νέες τεχνολογίες κυριαρχίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, λειτουργεί και η «Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού» που έχει υιοθετηθεί. Εδώ έχουμε τη διαμόρφωση ενός νέου τρόπου παραγωγής πολιτικής και διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών συστημάτων που δεν λειτουργεί μάλλον στη βάση της από απόσταση επιτήρησης, αλλά στη βάση του άμεσου ελέγχου<sup>6</sup>. Τώρα, η διαμόρφωση πολιτικής κατευθύνεται από τη συμφωνία επίτευξης στόχων και καθοδηγείται με τη διάχυση «καλών πρακτικών».

Ταυτόχρονα, η εφαρμογή της Λισσαβόνας με βάση την «ανοιχτή μέθοδο συντονισμού», φαίνεται να αποτελεί παραδείγμα πολυεπίπεδης διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω δικτύων. Οι παλαιότερες μορφές ελέγχου που εκφράζονταν μέσω υποχρεωτικών κανονισμών και οδηγιών υποχωρούν εις όφελος μιας πολιτικής που στηρίζεται σε κοινά συμφωνημένους στόχους και διαχέεται μέσα από παραδείγματα καλών πρακτικών. Όλα τα παραπάνω μπορούν να νοηθούν ως περιστάσεις νέων τεχνολογιών κυριαρχίας και επιτήρησης και ελέγχου από απόσταση. Τα κράτη- μέλη διευκολύνονται στην επίτευξη των συμφωνημένων στόχων (α) μέσα από την αποτίμηση της προόδου τους σε σχέση με άλλες χώρες με βάση ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες και συγκριτικές αξιολογήσεις,

---

ση 2020<sup>7</sup> το κείμενο του Νέου Σχολείου (που παρουσιάστηκε το 2009) οφείλει να συγκριθεί με το πρώτο πρόγραμμα το οποίο θα ολοκληρωνόταν το 2010.

<sup>6</sup>Ένας πίο άμεσος τρόπος έλεγχου ίσχυε στην Ευρωπαϊκή Ένωση μέχρι το 2000 όταν η διαμόρφωση πολιτικής στην βασιζόταν σε οδηγίες και κανονισμούς που προέβλεπαν, εντός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου, την εναρμόνιση της εθνικής με την ευρωπαϊκή νομοθεσία.

(β) μέσα από τη διάχυση των καλών πρακτικών που επισημαίνονται και την ανταλλαγή εμπειριών Για τη μέτρηση της επίτευξης των τριών στρατηγικών στόχων (με χρονικό ορίζοντα τότε το 2010) η Ευρωπαϊκή επιτροπή παρήγαγε μια σειρά πέντε ποσοτικών δεικτών συνολικής αξιολόγησης<sup>7</sup> της επίδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών.

### ***Η Στρατηγική της Λισσαβόνας***

Οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης αναγνωρίστηκαν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη συνάντηση της Λισσαβόνας (2000). Ο ακόλουθος στρατηγικός στόχος τέθηκε για την Ευρώπη του 2010: «να γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου, βασισμένη στην παραγωγή νέας γνώσης, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και αυξημένη κοινωνική συνοχή» (EC, 2002).

Η εκπαίδευση θεωρείται ως το κυριότερο μέσο για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας. Στη συνάντηση της Βαρκελώνης το Μάρτιο του 2002 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο υπογράμμισε αυτό το γεγονός, δηλώνοντας ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα του Ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου και ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης θα πρέπει να αναχθούν μέχρι το 2010 σε «υποδείγματα ποιότητας για όλο τον κόσμο». Συνοπτικά, η στρατηγική της Λισσαβόνας στην πρώτη της εκδοχή,

---

<sup>7</sup> Η πολιτική της ΕΕ επικουρείται από τη δράση και τις προτάσεις άλλων διεθνών οργανισμών, (π.χ. UNESCO, ΟΟΣΑ, Συμβούλιο της Ευρώπης). Η εργασία για την επίτευξη κάθε στόχου είχε αρχίσει από το 2001 ενώ από το 2002 άρχισαν να συγκροτούνται ομάδες που ασχολούνται με την ανάπτυξη κατάλληλων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών ανά στόχο. Οι ομάδες αυτές αποτελούνται από εμπειρογνώμονες και αντιπροσώπους των φορέων των κοινωνικών εταίρων. Ο συνδυασμός των δραστηριοτήτων είναι διαφορετικός για κάθε συγκεκριμένο στόχο και είναι δυνατό να περιλαμβάνει απολογισμό των δραστηριοτήτων, αξιολογήσεις, διαμόρφωση δεικτών, ορθές πρακτικές, παροχή συμβουλών κλπ. Οι ποσοτικοί δείκτες που προτάθηκαν σε πρώτη φάση είναι οι ακόλουθοι:

- Αύξηση κατά 15% του φοιτητικού πληθυσμού στα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και στις Τεχνολογικές Σπουδές, και βελτίωση της αναλογίας των φοιτητών κατά φύλο
- 12,5% του ενήλικου πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών σε προγράμματα δια βίου μάθησης.
- Αύξηση στο 85% των ατόμων 22 ετών που είναι απόφοιτοι λυκείου,
- Μείωση κατά 20% των μαθητών ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση
- Αύξηση στο 90% του ποσοστού αποφοίτησης από την υποχρεωτική εκπαίδευση μιας μαθητικής γενιάς

αυτή που παρουσιάστηκε στη Βαρκελώνη το 2002, έθετε τους παρακάτω στόχους για τα εκπαιδευτικά συστήματα:

## **1. Βελτίωση της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας των Συστημάτων Εκπαίδευσης στην Ευρώπη.**

**1.1. Βελτίωση της εκπαίδευσης-κατάρτισης για εκπαιδευτικούς-εκπαιδευτές.** Αναγνωρίζονται οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές ως ουσιαστικοί συντελεστές για την πραγμάτωση της κοινωνίας της γνώσης. Καθώς μεταβάλλεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών-εκπαιδευτών, η Ευρώπη πρέπει να βελτιώσει τους τρόπους προετοιμασίας τους στα πλαίσια της αρχικής κατάρτισης, καθώς και υποστήριξης τους στα πλαίσια της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Τα κράτη μέλη οφείλουν (α) να υπάρχει επάρκεια εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σε όλα τα αντικείμενα και επίπεδα, (β) να προσελκύσουν και άτομα με επαγγελματική πείρα σ' άλλους τομείς, ώστε να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί- εκπαιδευτές και (γ) να γίνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελκυστικότερο.

**1.2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.** Το 2002 δεν είχε διαμορφωθεί κοινή άποψη για το ποιες είναι οι απαιτούμενες δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης. Γι' αυτό το λόγο, το κείμενο της Βαρκελώνης αναφέρει ότι οι «δεξιότητες» πρέπει να οριστούν με βάση τις ανάγκες που διαμορφώνονται για την εξασφάλιση της δια βίου μάθησης. Στη συνέχεια, επιτεύχθηκε μερική τουλάχιστον συναίνεση για τις κοινωνικές και μεταγνώστικές δεξιότητες που απαιτούνται επιπλέον των βασικών δεξιοτήτων και δόθηκε έμφαση στη γνώση ξένων γλωσσών και τη χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών. Τα κράτη μέλη οφείλουν να προσδιορίσουν τις νέες δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης και να τις ενσωματώσουν στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων τους, έτσι ώστε τα άτομα να τις αποκτούν και να τις διατηρούν σε όλη τους τη ζωή. Οι βασικές δεξιότητες οφείλουν να καταστούν προσβάσιμες σε όλους, ώστε να περιοριστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο αποκλεισμός από την αγορά εργασίας. Οι δεξιότητες αυτές οφείλουν να επικυρώνονται επίσημα, ώστε να διευκολύνεται η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση και η απασχόληση.



**1.3 Εξασφάλιση της πρόσβασης όλων στις ΤΠΕ.** Παροχή επαρκούς εξοπλισμού ώστε να εφαρμοστούν στην πράξη οι ΤΠΕ και να προωθηθεί η βέλτιστη χρήση καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας.

**1.4. Αύξηση της βαρύτητας των θετικών και τεχνολογικών σπουδών.** Αυτές οι σπουδές συντελούν στην ανάπτυξη στενότερων δεσμών μεταξύ της βιομηχανίας και της επαγγελματικής ζωής. Τα κράτη οφείλουν να επιδιώξουν την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των ατόμων για τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία από μικρή ηλικία, ώστε όλο και περισσότεροι νέοι να επιλέγουν να σπουδάσουν σε αυτούς τους τομείς, στους οποίους αναγνωρίζεται ότι υπάρχει έλλειψη επιστημονικού προσωπικού.

## **2. Διεύρυνση της Πρόσβασης στην Εκπαίδευση**

**2.1. Δημιουργία ανοιχτού περιβάλλοντος μάθησης:** Απλούστευση και διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και κατάρτιση και δικαίωμα δεύτερης ευκαιρίας για την απόκτηση υψηλότερου επίπεδου προσόντων. Για αυτό το λόγο, πρέπει να περιοριστούν οι ασυμβατότητες ανάμεσα στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, ώστε οι διδασκόμενοι να μπορούν να επωφελούνται από τα επιτεύγματά τους σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Βασικά θέματα προς αντιμετώπιση θεωρούνται τα ακόλουθα:

- Η πρόσβαση όλων των ατόμων σε όλο το φάσμα των διαθέσιμων δυνατοτήτων μάθησης στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης με την παροχή συμβουλών, ενημέρωσης και προσανατολισμού.
- Η διευκόλυνση της συμμετοχής των ενηλίκων, ώστε να μπορούν να συνδυάζουν τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης με τις άλλες ασχολίες τους.
- Η καλύτερη πρόσβαση να είναι πραγματική, ώστε να υπάρξει ανταπόκριση.
- Η προώθηση ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών και δικτύων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

**2.2 Δημιουργία Ελκυστικότερου Περιβάλλοντος Μάθησης.** Για την επίτευξη του στόχου οφείλει να προωθηθεί η συνεργασία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τους τοπικούς φορείς, τις οικογένειες και τους εργοδότες. Η ελκυστικότερη μάθηση αυξάνει τα ποσοστά απασχόλησης, για αυτό στόχος είναι μέχρι το 2010 να έχει μειωθεί στο μισό ο αριθ-

μός των νέων (18- 24) που σταματούν στον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο πλαίσιο της επίτευξης του στόχου πρέπει:

- να ενθαρρυνθούν οι νέοι να παραμείνουν στην εκπαίδευση, να δοθούν κίνητρα και δυνατότητα συμμετοχής στους ενήλικες
- να επισημοποιούνται οι άτυπες μορφές μάθησης
- να προαχθεί μια νοοτροπία μάθησης για όλους και να ενημερωθούν οι εκπαιδευόμενοι για τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη της μάθησης.

**2.3. Ενεργή συμμετοχή του πολίτη στα κοινά, ισότητα ευκαιριών και κοινωνική συνοχή.** Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης οφείλουν να συμβάλουν στην υποστήριξη των δημοκρατικών κοινωνιών, για αυτό ζητείται από τα κράτη μέλη να προωθούν την αγωγή στις δημοκρατικές αξίες και να ενθαρρύνουν την ενεργό δημοκρατική συμμετοχή. Για την επίτευξη του στόχου, πρέπει να ενσωματωθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα δικλίδες εξασφάλισης ισότητας ευκαιριών και δίκαιης πρόσβασης, ειδικότερα για τους λιγότερους ευνοούμενους.

### **3. Άνοιγμα Των Συστημάτων Εκπαίδευσης / Κατάρτισης Στον Κόσμο.**

**3.1. Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, την έρευνα, την ευρύτερη κοινωνία:** Παρά τις αλλαγές των τελευταίων χρόνων, τα ευρωπαϊκά συστήματα εξακολουθούν να είναι εσωστρεφή και να αξιολογούν την αφηρημένη ακαδημαϊκή ποιότητα περισσότερο από τη σκοπιμότητα της μάθησης. Απαιτείται η προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών συστημάτων με τους υπόλοιπους κοινωνικούς εταίρους και την κοινωνία συνολικά. Οι επιχειρήσεις και τα ερευνητικά ιδρύματα ενθαρρύνονται να συνεργαστούν, ο δε χώρος εργασίας να μεταβληθεί σε χώρο για κατάρτιση - μάθηση.

**3.2. Ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος:** Εδώ η έννοια της «επιχειρηματικότητας», νοείται με την ευρύτερη έννοια της λέξης και δηλώνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, το ζήλο για τη επίλυση προβλημάτων. Μια κοινωνία της γνώσης πρέπει να προωθεί μέσω της εκπαίδευσης την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα με σκοπό την ανάπτυξη του επιχειρηματι-

κού πνεύματος και την απόκτηση των απαιτούμενων δεξιοτήτων για τη σύσταση και διαχείριση μιας επιχείρησης.

**3.3. Βελτίωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών.** Ενθαρρύνεται η αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα, ώστε τα συστήματα εκπαίδευσης να ενσωματώσουν τη διδασκαλία δύο ευρωπαϊκών γλωσσών επιπλέον της εθνικής. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών προάγει τη γνώση των πολιτιστικών παραδόσεων των χωρών-μελών, συμβάλλει στη διατήρηση της ποικιλομορφίας της Ευρώπης και αναπτύσσει τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των ευρωπαϊκών πολιτών. Ενθαρρύνονται τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

**3.4. Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών:** Η κινητικότητα προωθεί την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη και παρέχει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς να ενισχύουν τις δεξιότητές τους. Η ΕΕ έχει διαμορφώσει προγράμματα κινητικότητας για όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα. Βασικά θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν αποτελούν η διεύρυνση της πρόσβασης στα προγράμματα κινητικότητας ατόμων που ανήκουν σε «ευαίσθητες» κοινωνικές ομάδες και η προαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης.

**3.5. Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας:** Όπου κι αν βρίσκονται οι πολίτες στην Ευρώπη πρέπει να μπορούν να αξιοποιούν τα προσόντα τους. Χρειάζεται να βελτιωθεί η διαδικασία αναγνώρισης σπουδών σε άλλα κράτη μέλη, να εξασφαλιστεί η συμβατότητα ανάμεσα στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, και να προαχθεί η ευρωπαϊκή διάσταση των προγραμμάτων σπουδών.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι εύκολο να καταδειχθεί ότι ο ευρωπαϊκός Λόγος δίνει έμφαση στην δημιουργία ενός «ανοιχτού, ανταγωνιστικού και ελκυστικού» Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και αποδίδει ένα νέο ρόλο στα εκπαιδευτικά συστήματα των Ευρωπαϊκών χωρών. Τα συστήματα εκπαίδευσης τώρα θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες οικονομικής ανάπτυξης που καλούνται να συμβάλουν καθοριστικά στην «κοινωνία της γνώσης», ως κατ'έξοχήν θεσμοί για την εισαγωγή και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών για τις «οικονομίες της γνώσης».

Από τη δική μας οπτική, η στρατηγική της Λισσαβόνας μπορεί να ειπωθεί ως μια προσπάθεια αναζήτησης κοινά αποδεκτών προτύπων ποιότητας, η οποία εμπλέκει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα σε έναν ιστό

σχέσεων εξουσίας. Αρθρώνει ένα λόγο φαινομενικά ουδέτερο, αντιφατικό και αποσπασματικό, τοποθετώντας στην κορυφή της πολιτικής ατζέντας θέματα, όπως η αξιοκρατία, η ποιότητα και η αριστεία από τη μία πλευρά και η κοινωνική δικαιοσύνη αφετέρου. Η αποτύπωση των επιδράσεων των υπερεθνικών/διακυβερνητικών δρώντων στο εθνικό επίπεδο είναι ένα θέμα πολύπλοκο καθώς η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για παράδειγμα δεν έχει αρμοδιότητα άσκησης πολιτικής επί του θέματος. Ωστόσο, η στρατηγική της Λισσαβόνας μπορεί να ειπωθεί ως μέσο για την άσκηση (από απόσταση) ελέγχου και επιτήρησης στα εκπαιδευτικά συστήματα των συμμετεχόντων χωρών. Παράλληλα, σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα Υπουργεία Παιδείας των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν μπορούν να την αγνοήσουν (Alesi et al. 2005; Krucken et al. 2005; Witte 2006;). Στην πορεία επίτευξης κοινά αποδεκτών στόχων, διαμορφώνονται νέα μέτρα ελέγχου των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία σκοπό έχουν να προσδιορίσουν το επιθυμητό περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εδώ το κείμενο του Νέου Σχολείου με το οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

### ***Το «Νέο Σχολείο»: Η de facto εφαρμογή της Λισσαβόνας***

Η τρέχουσα ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και οι σχεδιαζόμενες παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης περιγράφονται συνοπτικά σε ένα κείμενο 37 σελίδων που υπέβαλε το 2009 η Υπουργός Παιδείας στο Υπουργικό Συμβούλιο. Το κείμενο, το οποίο έχει τίτλο το «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής», αποτελεί το νέο σχέδιο δράσης για την υλοποίηση των προγραμματικών δεσμεύσεων της κυβέρνησης στο χώρο της παιδείας. Αποτελεί δε ακόμα μια προσπάθεια συνολικής και σε βάθος αναδιοργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος<sup>8</sup>.

Βέβαια εδώ δεν θα γίνει εξαντλητική ανάλυση του κειμένου, η οποία εξ άλλου θα υπερέβαινε και τους στόχους αυτής της εισαγωγής. Η ανάλυση θα περιοριστεί στο να καταδείξει ότι: (α) εισάγονται στο ελληνικό εκπαι-

---

<sup>8</sup> Μάλιστα, σε μια προσπάθεια αποστασιοποίησης από τις παλαιότερες –αποτυχημένες κατά βάση - μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, το Υπουργείο υιοθετεί τον όρο «αναβάθμιση» αντί του πολύπαθου όρου «μεταρρύθμιση». Είναι δε χαρακτηριστικό ότι σε αυτό το σχετικά σύντομο κείμενο των 37 σελίδων αναφέρεται σε 20 διαφορετικά σημεία η λέξη «αναβάθμιση» και σε άλλα 5 σημεία η λέξη «αλλαγή».

δευτικό σύστημα νέες τεχνολογίες κυριαρχίας, όπως έχει συμβεί και στο μεγαλύτερο μέρος άλλων ευρωπαϊκών χωρών κάτω από την επίδραση νεοφιλελεύθερων πολιτικών για την εκπαίδευση (β) μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιχειρείται η διαμόρφωση των ελεύθερων υποκειμένων που ασπάζονται και υλοποιούν τον ευρωπαϊκό Λόγο για την εκπαίδευση (γ) οι στόχοι πολιτικής που περιγράφονται σε αυτή τη νέα πλατφόρμα υιοθετούν – κατά δήλωση του Υπουργείου- μια αμιγώς ευρωπαϊκή οπτική για την εκπαίδευση και καλύπτουν τους περισσότερους από τους άξονες της στρατηγικής της Λισσαβόνας

Το κείμενο αρθρώνεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο του μέρος αποτελεί μια γενική καταγραφή των στόχων του Νέου Σχολείου. Το δεύτερο μέρος του κειμένου περιγράφει τις άμεσες οριζόντιες δράσεις που θα αναληφθούν. Το τρίτο μέρος του κειμένου του Νέου Σχολείου περιγράφει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις σχεδιαζόμενες παρεμβάσεις σε έξι άξονες : (α) τα προγράμματα σπουδών (β) τις διδακτικές μεθόδους (γ) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (δ) τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική ανάπτυξη (ε) τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και (στ) την πολιτική για την ένταξη «ευάλωτων» κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το τέταρτο μέρος του κειμένου, αφορά τον τρόπο χρηματοδότησης του συστήματος.

Στο πρώτο μέρος του Νέου Σχολείου, σε επίπεδο ρητορείας – και είναι ίσως σημαντική και η επιλογή των λέξεων – υιοθετείται η εικόνα του «ανοιχτού» σχολείου, ενός σχολείου «χωρίς τοίχους» όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά<sup>9</sup>. Θα πρέπει ωστόσο να παρατηρηθεί ότι, ενώ στη Λισσαβόνα το «άνοιγμα των εκπαιδευτικών συστημάτων» αναφέρεται κατ' εσχάτην στην ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος και στην αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών, το ελληνικό κείμενο περιορίζεται στη σύνδεση του σχολείου με τις τοπικές κοινωνίες, χωρίς άμεση αναφορά στην προετοιμασία ενός εργατικού δυ-

---

<sup>9</sup> Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι σε άλλο σημείο του κειμένου αναφέρεται (α) η σύμπλευση με τους στόχους που διατυπώνονται στο κείμενο “Σχολεία για τον 21ο αιώνα” και (β) και η φράση “κανένα παιδί δεν μένει πίσω” που αποτελεί κατά λέξη μετάφραση του τίτλου της αντίστοιχης πλατφόρμας πολιτικής που ψηφίστηκε στις ΗΠΑ από το 2000 – No Child Left Behind.

ναμικού για την εξαιρετικά ανταγωνιστική και ολοένα παγκοσμιοποιούμενη αγορά εργασίας.

Αναφορά στην ανταγωνιστικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται μόνο στο τμήμα του κειμένου που αναλύει τα υφιστάμενα προβλήματα του συστήματος και όπου αναφέρεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συντηρεί και αναπαράγει ανισότητες και δεν είναι ανταγωνιστικό σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο «Οι μέτριες επιδόσεις, αφενός του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΤ 2010) και αφετέρου των Ελλήνων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA, καθώς επίσης η χαμηλότερη θέση της Ελλάδας ως προς τη χρήση της τεχνολογίας και το φαινόμενο της αποδημίας ελλήνων επιστημόνων, δημιουργούν μια απογοητευτική εικόνα απόδοσης του ελληνικού σχολείου» (Ν.Σ. σελ.9).

Στη συνέχεια του πρώτου μέρους επαναλαμβάνεται η πρόθεση του Υπουργείου να προωθήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης, ακόμα και την κατάκτηση μετα-γνωστικών δεξιοτήτων όπως το να «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Τονίζεται επίσης ότι θα δοθεί έμφαση στις σπουδές μαθηματικών, φυσικών επιστημών και ξένων γλωσσών. Χαρακτηριστικά, ότι ο μαθητής θα γίνει «μικρός διανοούμενος», «μικρός επιστήμονας», «μικρός ερευνητής» και «γλωσσομαθής». Επίσης γίνεται αναφορά στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς ο μαθητής «γίνεται συνειδητός Έλληνας πολίτης – πολίτης του κόσμου».

Το πρώτο μέρος του κειμένου καταλήγει απαριθμώντας τους στόχους του Νέου Σχολείου. Με απλή αντιπαραβολή των σχετικών κειμένων, γίνεται σαφές ότι οι στόχοι του Νέου Σχολείου δεν διαφέρουν καθόλου από τους στόχους της Λισσαβόνας. Ενδεικτικά, «Στο Νέο Σχολείο υπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι, κοινοί σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως:

- η προώθηση της δια βίου μάθησης,
- η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- η προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
- η ενίσχυση της καινοτομίας, δημιουργικότητας και επιχειρηματικού πνεύματος.

Οι στρατηγικοί στόχοι στο πλαίσιο του νέου σχολείου υποστηρίζονται με:

- Διασφάλιση της πρόσβασης στην προσχολική εκπαίδευση και αύξηση της συμμετοχής από την ηλικία των 4 ετών
- Διασφάλιση της πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Μείωση του ποσοστού μαθητών που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες.
- Μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής από τη υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Πιστοποίηση των γνώσεων ξένης γλώσσας και χρήσης Η/Υ
- Δραστική αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη διδασκαλία» (Ν.Σ.12-13).

Το δεύτερο μέρος του κειμένου φαίνεται να είναι και το πιο επεξεργασμένο μέρος της πλατφόρμας και ασχολείται με δύο θέματα: Το ψηφιακό σχολείο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ως προς το ψηφιακό σχολείο, προβλέπεται: 1.Ευρυζωνικότητα παντού και εξοπλισμός σε κάθε τάξη ώστε να διασφαλίζεται η πρόσβαση στο διαδίκτυο ως βασικό δικαίωμα και απαραίτητο εφόδιο για κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό. 2.Δημιουργία πύλης ηλεκτρονικής διακυβέρνησης για τις διοικητικές υπηρεσίες του υπουργείου και των περιφερειακών μονάδων, όπου θα παρέχονται υπηρεσίες εξατομικευμένης ψηφιακής πληροφόρησης, ενημέρωσης και διοικητικής εξυπηρέτησης, προς τους γονείς, τους υπαλλήλους και τους εκπαιδευτικούς. 3.Ενίσχυση των εκπαιδευτικών ώστε να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχουν οι ΤΠΕ. 4.Μάθημα με ψηφιακό περιεχόμενο και ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού. 5.Μετασχηματισμός του προγράμματος σπουδών ώστε να αξιοποιούνται νέες μαθησιακές πρακτικές και τα ψηφιακά περιβάλλοντα. 6.Ενίσχυση του ρόλου της ειδικής αγωγής και πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό ανεξάρτητα από δυσκολίες και αναπηρίες. 7. Δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας και προώθηση της αριστείας.

Το κομμάτι που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται στην ουσία με τη δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας «από απόσταση» του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι δε το μόνο κομμάτι του κειμένου που αναφέρεται στις αλλαγές του θεσμικού πλαισίου που επαναπροσδιορίζουν τη σχέση κράτους – εκπαιδευτικού συστήματος. Εξαγγέλε-

ται ο αυστηρότερος έλεγχος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με την καθιέρωση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Κατάρτισης.

Η επιμόρφωση εστιάζεται σε τέσσερις τομείς: α) επιστημονικό αντικείμενο, β) παιδαγωγικές μέθοδοι, γ) νέες τεχνολογίες, δ) στελέχη καθοδήγησης και διοίκησης της εκπαίδευσης. (Ν.Σ.:17). Καθίσταται υποχρεωτική η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης. Παράλληλα, υπηρετείται η διαμόρφωση ενός πλαισίου επαγγελματικής εξέλιξης των διοικητικών στελεχών. Προϋπόθεση επιλογής θα είναι η συμμετοχή σε προγράμματα αυτό-αξιολόγησης σε πρώτη φάση και εξωτερικής αξιολόγησης στη συνέχεια (Νέο Σχολείο σ. 20).

Εισάγεται επίσης διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Το κείμενο αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μοναδική διαδικασία διαπίστωσης της θετικής αλλά και της αρνητικής πορείας, και εντοπισμού αδυναμιών. Σε πρώτη φάση ορίζεται ως εσωτερική διαδικασία – ως αυτοαξιολόγηση – που επιδιώκει την ενεργοποίηση των μελών της με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτή αφορά σε τομείς που σχετίζονται με:

- τους πόρους της σχολικής μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό)
- τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (συντονισμός σχολικής ζωής, διαμόρφωση- εφαρμογή σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση μέσων και πόρων)
- την υλοποίηση του προγράμματος χωρίς απώλεια διδακτικών ωρών
- το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας
- Το συνολικό πρόγραμμα κοινωνικής, πολιτιστικής, περιβαλλοντικής δράσης του σχολείου
- τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες και τις καινοτομικές δράσεις του σχολείου
- τα αποτελέσματα (φοίτηση, επίδοση, ατομική-κοινωνική ανάπτυξη μαθητών)

Κάθε σχολείο μπορεί να τροποποιήσει ή να εμπλουτίσει τα πεδία αυτά, με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Η Έκθεση Αυτο-αξιολό-



γησης περιλαμβάνει την αναλυτική παρουσίαση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της αυτο-αξιολόγησης και θα συνοδεύεται από συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της.

Έτσι, εισάγονται και στην Ελλάδα οι νέες τεχνολογίες κυριαρχίας που έχουν εισαχθεί ήδη από καιρό σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Οι τεχνολογίες αποτίμησης και οι διαδικασίες αξιολόγησης νομιμοποιούνται στο βαθμό που προσλαμβάνονται ως «φυσικές», «αξιόπιστες» και «αντικειμενικές». Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν έχει αποφύγει τις προσπάθειες για μεγαλύτερο έλεγχο μέσω των διαδικασιών αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας, όπου η επίδοση και η απόδοση των εκπαιδευτικών μονάδων αξιολογούνται με βάση δείκτες απόδοσης που έχουν διαμορφωθεί σε επίπεδο ΕΕ (Morley, 2003). Αυτές οι εξελίξεις αποτελούν κύρια τάση στην τρέχουσα ευρωπαϊκή πολιτική και πρακτική και πιέζουν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα προς ακόμα περισσότερη αξιοπιστία και συγκρισιμότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Ο τρέχων Ευρωπαϊκός Λόγος επανέρχεται συστηματικά σε ζητήματα αξιολόγησης της ποιότητας και προώθησης της αριστείας. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι κάποιες όψεις του Ευρωπαϊκού Λόγου συμβάλλουν στην ισχυροποίηση μιας κουλτούρας επιτήρησης, ελέγχου και οδηγούν στην ανάπτυξη μιας «κουλτούρας επιτελεστικότητας» (performativity) στο χώρο της εκπαίδευσης. Εδώ αναφερόμαστε ιδιαίτερα στις όψεις του ευρωπαϊκού Λόγου που αφορούν τη διαμόρφωση ποσοτικών δεικτών απόδοσης (performance indicators), που κρίνουν την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων ή «επιπέδων αναφοράς» (benchmarking) σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και την «ιεράρχηση» εκπαιδευτικών μονάδων και συστημάτων. Η συνεχώς εξαπλούμενη κουλτούρα της επιτελεστικότητας έχει οδηγήσει σε βαθιές μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Πιο σημαντικό όμως ίσως να αποδειχτεί το γεγονός ότι οδηγεί στην αποδοχή νέων κανονιστικών προτύπων συμπεριφοράς και αξιών τόσο από τους μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές όσο και από τους διδάσκοντες. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η εμπειρία άλλων χωρών από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων δεν ήταν πάντα θετική. Η Leathwood για παράδειγμα επισημαίνει ότι στη Μεγάλη Βρετανία «οι τιμωρητικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών μονάδων από την OfSTED

οδήγησαν στην ιεράρχηση των σχολείων, στην δημιουργία πινάκων κατάταξης που ιεραρχούν τις επιδόσεις τους και οδηγούν στη δημόσια διαπόμπευση των σχολείων που υπολείπονται σε επιδόσεις. Στη συνέχεια σημειώνει ότι αυτές οι μορφές αξιολόγησης επιτρέπουν στη Βρετανική κυβέρνηση να επιτηρεί και να ελέγχει τον εκπαιδευτικό τομέα, σε μια προσπάθεια να συνδέθει η εκπαίδευση με τις ανάγκες της οικονομίας και μέσω του ελέγχου του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Αυτό κατέληξε στη δημιουργία ενός εθνικού αναλυτικού προγράμματος και πολύ μεγαλύτερο έλεγχο στη σχολική πρακτική, ενώ οι εθνικές εξετάσεις παρουσιάζονται ως ο καλύτερος και πιο ουδέτερος τρόπος δίκαιης και αντικειμενικής αξιολόγησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών μονάδων. (Leathwood, 2005, σ.311).

Στο Νέο Σχολείο η δημιουργία του μηχανισμού ελέγχου συνδυάζεται και με νέο σύστημα πρόσληψης στην εκπαίδευση, το οποίο θα διασφαλίζει την αξιοκρατία. Η πρόσληψη του νέου εκπαιδευτικού προσωπικού συναρτάται άμεσα με την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, την προσφορά στον μαθητή, αλλά και την αποδοτικότητα των πόρων που διατίθενται για το σκοπό αυτό, ιδιαίτερα στην τρέχουσα οικονομική συγκυρία. Κρίνεται επομένως αναγκαία η αναμόρφωση του συστήματος προσλήψεων με βασικούς στόχους: (α) τον εξορθολογισμό του συστήματος με βάση τις πραγματικές ανάγκες και την εμπέδωση της αξιοκρατίας στις προσλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι ο Λόγος περί αξιοκρατίας συμπληρώνει τις τεχνολογίες αξιολόγησης και αποτίμησης και χρησιμοποιήθηκε για να νομιμοποιήσει και να εκλογικεύσει την άνιση κατανομή εξουσίας και πόρων στις κοινωνίες. Τα κληρονομημένα κριτήρια (του πλούτου και της κοινωνικής θέσης) αντικαταστάθηκαν από τις τεχνολογίες αξιολόγησης και «αξιοκρατίας». Όπως επισημαίνει η Filer, η αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε για να ανταμείψει ορισμένους, περιορίζοντας ταυτόχρονα εκπαιδευτικές και εργασιακές ευκαιρίες από άλλους. Σύμφωνα με την Filer «η μαζική κατηγοριοποίηση και η κοινωνική διαφοροποίηση των πληθυσμών [πρέπει να γίνει ευρέως αποδεκτή] ιδιαίτερα δε από αυτούς οι οποίοι πλήττονται από τις διαδικασίες αξιολόγησης» (Filer, 2000, σ. 43). Ωστόσο πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με ορισμένες εξαιρετικά κριτικές αναλύσεις, ένας τέτοιος λόγος εξισώνει την ικανότητα με την αξία και

προωθεί για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Bourdieu μια «ιδεολογία της χαρισματικότητας»<sup>10</sup> (Bourdieu, 1974), καθώς η ανισότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και επιδόσεων εκλογικεύεται και δικαιολογείται ως πηγάζουσα από διαφορετικές ικανότητες

Το νέο πρότυπο διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, που αναδύεται και στην Ελλάδα, διαφοροποιεί τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς (α) γενικεύεται η χρήση των νέων τεχνολογιών κυριαρχίας – αποτίμηση, αξιολόγηση, λογοδοσία (β) προκρίνεται η διαμόρφωση στόχων στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας και η προώθηση νέων τρόπων διοίκησής της (γ) πολλαπλασιάζονται οι εταίροι που συμμετέχουν στη διαμόρφωση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής και (δ) διαμορφώνονται νέοι μηχανισμοί και μορφές επιμόρφωσης οι οποίοι διαχέουν τις απαραίτητες «γνώσεις» οι οποίες συμπληρώνουν τις νέες «τεχνολογίες» κυριαρχίας και συμβάλλουν στην διαμόρφωση των ελεύθερων υποκειμένων που με τη δράση τους θα εξασφαλίσουν την υλοποίηση της πολιτικής. Βέβαια η κατίσχιση αυτού του προτύπου διακυβέρνησης θα μεταβάλλει τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις, προβάλλοντας νέες αξίες και νέα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς.

Με τα θέματα που παραπάνω αναφέρθηκαν ασχολούνται τα κείμενα του ανα χείρας τόμου. Παρά το γεγονός ότι αντακλούν τις διαφορετικές οπτικές που υιοθετούν οι συγγραφείς τους τα κείμενα θα μπορούσαν να θεωρηθούν και κομμάτια ενός ευρύτερου puzzle. Όλα αναδεικνύουν τα δομικά προβλήματα που το ελληνικό κράτος καλείται να αντιμετωπίσει προκειμένου να υλοποιήσει την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Τα περισσότερα αντανακλούν και τη μετάβαση από παλιότερα (εθνικά) κα-

---

<sup>10</sup> Εκτός από το να επιτρέπει την νομιμοποίηση των διάφορων elites, η «ιδεολογία της χαρισματικότητας», ακρογωνιαίος λίθος του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος. Βοηθά την περιθωριοποίηση των υποβαθμισμένων τάξεων και τον περιορισμό τους στο ρόλο που η κοινωνία τους αποδίδει. Ωθεί τα μέλη των κατώτερων τάξεων να αποδεχθούν ότι είναι η φυσική τους ανικανότητα που οδηγεί στην κατώτερη θέση τους, πείθοντάς τους ότι η μοίρα τους (η οποία όλο και περισσότερο εξαρτάται από τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα, καθώς η κοινωνία εξορθολογίζεται όλο και περισσότερο), οφείλεται στην ατομική τους (αν)ικανότητα και την έλλειψη «χαρίσματος». Η κατ' εξαίρεση επιτυχία των λίγων ατόμων που διαφεύγουν από τη συλλογική μοίρα της τάξης τους, δικαιολογεί την εκπαιδευτική επιλογή και δίνει αξιοπιστία στο μύθο ότι η εκπαίδευση είναι δυνατόν να λειτουργήσει σαν απελευθερωτική δύναμη και ότι η επιτυχία είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα της σκληρής δουλειάς και των ικανοτήτων.

νονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς ή/και αξίες προς νεότερα που φαίνονται να συμπλέουν περισσότερο με την ευρωπαϊκή οπτική.

Ο τόμος χωρίζεται σε δύο διακριτά μέρη, αλλά στενά αλληλοεξαρτώμενα μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει πέντε κείμενα, στα οποία αναλύονται θεωρητικά και εμπειρικά ζητήματα που αφορούν στους τρόπους οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων και οι συνεπαγωγές των πολιτικών αυτών μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο όπου εντάσσεται η εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται επτά κείμενα, στα οποία επίσης τίγονται ζητήματα παρόμοια με αυτά του πρώτου μέρους. Εδώ ωστόσο, η έμφαση δίνεται κατά κύριο λόγο στο ρόλο του διευθυντή και στη σημασία του για τη λειτουργία του «αποτελεσματικού» σχολείου, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό κάθε φορά.

Στο πρώτο μέρος του βιβλίου, ο **Κώστας Θεριανός** αναλύει τη σημασία του κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου και ιδιαίτερα της καπιταλιστικής (ανα)διάρθρωσης της οικονομίας στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι αλλάζει και η αντίληψη της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού που παρέχεται δωρεάν και ισότιμα σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας σε μια νέα θεώρηση όπου η κρατική χρηματοδότηση δεν είναι δεδομένη. Ο ανταγωνισμός πλέον θα ρυθμίζει την ύπαρξη των εκπαιδευτικών οργανισμών, από τους οποίους αναμένεται να μειώσουν το κόστος λειτουργίας τους και να βελτιώσουν την «ποιότητα» των υπηρεσιών τους προκειμένου να επιβιώσουν. Πολιτικές που εκφράζουν αυτή τη νέα αντίληψη και εφαρμόστηκαν σε αγγλοσαξωνικές, σκανδιναβικές και άλλες χώρες θεωρούνται μεταξύ άλλων η γονεϊκή επιλογή σχολείου, η δημοσίευση των μαθητικών αποτελεσμάτων ανά σχολική μονάδα και η χρηματοδότησή των σχολείων από το κράτος (ή τις τοπικές κοινότητες) ανάλογα με αυτά τα αποτελέσματα ή/και τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει και σήμερα αυστηρά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Ο Θεριανός υποστηρίζει ότι, παρά τα θετικά της διοικητικής αποκέντρωσης της εκπαίδευσης, μια μερική αυτοδιοίκηση των σχολείων δεν πρέπει να οδηγήσει στην εισαγωγή πολιτικών της αγοράς που δημιουργούν πόλωση και ανταγωνισμό ανάμεσα στα σχολεία, εις βάρος εν τέλει της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθητών που θα θεωρούνται ότι δεν συμβάλλουν στην «καλή» φήμη του σχολείου.

Ο **Νίκος Φωτόπουλος** υποστηρίζει ότι, παρά την κριτική για τη μεταφορά οργανωτικών και διοικητικών σχημάτων από τον κόσμο των επιχειρήσεων στην εκπαίδευση και παρά τις μεγάλες προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό «ηγέτη», η ανάγκη «διοίκησης» ως μιας επισταμένης λειτουργίας που συντονίζει και ελέγχει την ενότητα και την αλληλουχία επιμέρους πρακτικών παραμένει. Θεωρεί σημαντικό ωστόσο να αποφευχθούν τόσο μηχανιστικές και εργαλειακές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση, όσο και εμπειριστικές και παραδοσιακές πρακτικές. Ο διευθυντής ως άτομο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη σχολική μονάδα. Σε μακροσκοπικό επίπεδο όμως, τα κεντρικά και περιφερειακά όργανα διοίκησης και η μεταξύ τους ιεραρχική διάρθρωση επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στην ιδιωτική εκπαίδευση για παράδειγμα που λειτουργεί με τους όρους της αγοράς, έχει αναπτυχθεί μια διαφορετική κουλτούρα άσκησης διοίκησης και ηγεσίας. Ο Φωτόπουλος υποστηρίζει ότι βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης είναι ο στενός εναγκαλισμός της πολιτικής εξουσίας με τη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα όργανά της. Για αυτό το λόγο, ο καθορισμός των προτεραιοτήτων και του χαρακτήρα της εκπαίδευσης, εν τέλει της οργάνωσης και της διοίκησής της, είναι ζήτημα πολιτικό και όχι τεχνοκρατικό. Οι μακροχρόνιες πολιτικές και κομματικές αγκυλώσεις, εκτός των άλλων συνεπειών, προσφέρουν συγχρόνως το νομιμοποιητικό μανδύα για την προώθηση νεοφιλελεύθερων, ατομοκεντρικών πολιτικών εις βάρος του δημόσιου και κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η υπέρβαση αυτών των αγκυλώσεων και η διαμόρφωση μιας νέας διοικητικής κουλτούρας θεωρείται ότι απαιτεί πρώτα από όλα την ηθική δέσμευση όλων των συμμετεχόντων για το σεβασμό αρχών όπως είναι ο ειλικρινής κοινωνικός διάλογος, η διαφάνεια, η αυτενέργεια, η παιδαγωγική ελευθερία.

Η **Βασιλική Μπρίνια** αναλύει τη σημασία της συμμετοχικής διοίκησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, προκειμένου να διασφαλιστεί η εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία της, ιδιαίτερα στο σύνθετο σημερινό, πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η συγκεντρωτική και γραφειοκρατική οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ωστόσο, εμποδίζει στην πράξη τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας, προκειμένου να αναλάβουν

παιδαγωγικές πρωτοβουλίες και να διαχειριστούν τα συγκεκριμένα, τοπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Για την εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης, πέρα από την άρση των θεσμικών περιορισμών, απαιτείται ο ενεργός ρόλος του διευθυντή που μέσα από ανθρωποκεντρικές πρακτικές πρέπει να διασφαλίσει το κατάλληλο κλίμα στη σχολική μονάδα και μια κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό αναλύονται οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας των συλλογικών οργάνων της σχολικής κοινότητας, όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και η σχολική επιτροπή. Η Μπρίνια υποστηρίζει ωστόσο ότι οι σχεδιαζόμενες νομοθετικές πρωτοβουλίες της πολιτικής εξουσίας κάθε άλλο παρά προωθούν το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης στην εκπαίδευση.

Η **Ανθή Προβατά** και η **Δέσποινα Καρακατσάνη** παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος Project-Based School Management (Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων μέσω Έργου) που διεξήχθη στα πλαίσια του Comenius με τη συνεργασία ιδρυμάτων από πέντε ακόμα χώρες. Στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη μιας νέας μεθοδολογίας διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, της διοίκησης μέσω έργου, που υποστηρίζεται ότι θα οδηγήσει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Οι συγγραφείς παρουσιάζουν τα μεθοδολογικά εργαλεία της διοίκησης μέσω έργου και τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας που ήταν η καταγραφή των ελλείψεων στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης, ώστε να αναδειχθούν οι ανάγκες ενδο-σχολικής επιμόρφωσης των διευθυντών. Η καταγραφή δεικτών σχολικής αποτελεσματικότητας (για τη σημασία των οποίων διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων), και η συγκριτική μελέτη τους ανάμεσα στις χώρες που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα, δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι καλύτερες πρακτικές επιμόρφωσης των στελεχών διοίκησης στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο της κάθε χώρας.

Η **Γιούλη Παπαδιαμαντάκη** και ο **Γιώργος Φραγκούλης** εξετάζουν ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, με έμφαση στη διαχείριση του έντονα πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των επαγγελματικών λυκείων σήμερα. Παρά τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται

στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η θεσμική και κοινωνική υποβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένει ισχυρή. Στο κείμενο διερευνώνται οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών επαγγελματικών λυκείων για το ρόλο και τη δράση του διευθυντή, του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στα σχολεία που υπηρετούν. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν βάσει της ανάλυσης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν ότι το θεσμικό πλαίσιο παρεμβαίνει σημαντικά στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων του δείγματος, δεν επικαθορίζει ωστόσο τη συγκρότηση της κοινωνικής δομής τους. Τα ζητήματα που απορρέουν από τον πολιτισμικό χαρακτήρα των επαγγελματικών λυκείων συνήθως δεν τίθενται σε συλλογικό επίπεδο, αλλά αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ατομικά ή στη βάση μιας άτυπης συνεργασίας λίγων ατόμων, παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι θεωρούν ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου, η **Ευαγγελία Παπαλόη** και ο **Δημήτρης Μπουραντάς**, εκκινώντας από την Αριστοτελική εννοιολόγηση της φρόνησης, επιχειρούν να αναδείξουν τη σημασία της φρόνησης στην ανάπτυξη της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Υποστηρίζεται ότι η φρόνηση παρέχει στα άτομα την απαιτούμενη ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ώστε να αντιμετωπίζουν απρόοπτες καταστάσεις και να αντεπεξέρχονται σε νέες προκλήσεις. Συγχρόνως, αναδεικνύουν την ηθική διάσταση της φρόνησης, ως επίκτητης (και όχι έμφυτης) αρετής και ικανότητας που βοηθά τα άτομα και κυρίως τους πολίτες να διακρίνουν το καλό και ωφέλιμο για τους ανθρώπους και την κοινωνία και να πράττουν προς την κατεύθυνση του κοινού καλού. Στο χώρο της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο του διευθυντή στη λειτουργία της οργάνωσης και στη δράση όλων των μελών που συναπαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, καθίσταται σαφής η μεγάλη σημασία της ηθικής και της πολιτικής σοφίας του ηγέτη της σχολικής μονάδας στη μετάδοση ενός, κοινά διαμορφωθέντος οράματος για το μέλλον και στην παρακίνηση για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η φρόνηση και η δυνατότητα που προσφέρει για την υπέρβαση ατομικιστικών θεωρήσεων και συμφερόντων ανοίγει νέες προοπτικές για ένα μοντέλο ηγεσίας που βασίζεται στην

εμπιστοσύνη, στη συνεργασία και στη συλλογική ανταπόκριση στις νέες προκλήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος.

Η **Ευαγγελία Παπαλόη** αναλύει τις τέσσερις διαστάσεις του έργου των διευθυντών-ηγετών της σχολικής μονάδας, δηλαδή τη συναισθηματική, την ορθολογική, την οργανωσιακή και τη διάσταση του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών, που θεωρεί ότι επηρεάζουν τα μαθητικά αποτελέσματα. Ο ηγέτης πρέπει να συντονίζει και να λαμβάνει υπόψη του όλες αυτές τις διαστάσεις που αλληλεπιδρούν σε σημαντικό βαθμό, ώστε να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και αν παραμένει πολύπλοκος ο ακριβής προσδιορισμός της «αποτελεσματικότητας» λόγω των ιδιαιτεροτήτων του θεσμού της εκπαίδευσης. Με την προώθηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν επακριβώς κριτήρια και διαδικασίες διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που διαπερνούν όλους τους τομείς λειτουργίας και όλες τις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής μονάδας. Η Παπαλόη θεωρεί ότι είναι εφικτή η εφαρμογή ενός συστήματος διοίκησης της ποιότητας στην εκπαιδευτική μονάδα υπό την προϋπόθεση της ουσιαστικής εμπλοκής όλων των ενδιαφερομένων μερών και της θεσμοθέτησης συστηματικών και λεπτομερών διαδικασιών, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη ότι η έννοια της ποιότητας είναι δυναμική και μεταβάλλεται σύμφωνα με τους στόχους και τις προσδοκίες της εποχής και της κοινωνίας όπου εγγράφεται η εκπαιδευτική πράξη.

Η **Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα** αναλύει το ζήτημα και τα πιθανά αίτια των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τη σχέση τους με την ηγεσία και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Υποστηρίζεται ότι οι συγκρούσεις, οι οποίες ορίζονται ως το αποτέλεσμα διαφορετικών και ασύμβατων απόψεων, είναι αναπόφευκτες στο πλαίσιο ενός οργανισμού και οι συνέπειές τους μπορεί να είναι καταστροφικές και να αποτελέσουν πηγή εχθρότητας και ανταγωνισμού. Συγχρόνως όμως, μπορεί και να αποδειχθούν εξαιρετικά επωφελείς και να αποτελέσουν εφελκυστικό δημιουργικότητας και καινοτομίας. Ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης και ειδικά των διευθυντών θεωρείται κρίσιμος, ακριβώς λόγω των ικανοτήτων που πρέπει να έχουν ώστε να αναγνωρίζουν εγκαίρως την ύπαρξη συγκρουσιακού κλίματος και να διαβλέπουν αν και με ποιο τρόπο μπορεί να



διαχειριστεί εις όφελος της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η Αθανασούλα-Ρέππα αναλύει τις στρατηγικές προσέγγισης και τις τεχνικές διαχείρισης της οργανωσιακής σύγκρουσης και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η σύγκρουση καθ' εαυτή δεν είναι ούτε θετική ούτε αρνητική, έχει όμως σημαντικό αντίκτυπο στην οργάνωση και στη συμπεριφορά των ατόμων που εξαρτάται από τον τρόπο αντιμετώπισής της.

Η **Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου** επιχειρεί να οριοθετήσει και να αποκωδικοποιήσει την έννοια του σχολικού κλίματος σε συνάρτηση με την έννοια της σχολικής κουλτούρας. Στόχος εδώ είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη διαμόρφωση και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος. Η συγγραφέας καταλήγει ότι σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του θετικού κλίματος διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος πρέπει να προωθεί και να ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από ένα οργανωμένο σχέδιο δράσης μετατρέποντας έτσι το σχολείο σε μια ενεργό κοινότητα μάθησης.

Το κείμενο του **Μανώλη Κουτούζη** διερευνά τον τρόπο με τον οποίο η συγκεντρωτική ή αποκεντρωμένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και η συνολική οργάνωσή του επηρεάζει τη δυνατότητα ανάπτυξης αποτελεσματικής ηγεσίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Στο πρώτο μέρος του κειμένου του, με βάση το τρίπτυχο αποκέντρωση – ποιότητα – αποτελεσματικότητα, ο Κουτούζης επισημαίνει τη σημασία της «σχετικής αυτονομίας» για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Στη συνέχεια τεκμηριώνεται μέσα από την προσωπική του έρευνα η αντίληψη των διευθυντών για το διαχειριστικό διεκπεραιωτικό ρόλο τους στο συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό και ιεραρχικά οργανωμένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος υποστηρίζεται ότι η «αποτελεσματικότητα» των διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα «αποτιμάται μόνο με όρους πιστής εφαρμογής της κεντρικά καθορισμένης κεντρικής πολιτικής και προσπάθειας εξασφάλισης των απαραίτητων πόρων». Στο δεύτερο μέρος του κειμένου διερευνώνται τα περιθώρια άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας στις ελληνικές σχολικές μονάδες και επισημαίνονται οι δομικές αλλαγές που απαιτούνται ώστε να αναπτυχθεί δυναμική που να ευνοεί την ανάπτυξη της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο.

Ο **Γιώργος Φραγκούλης** και η **Γιούλη Παπαδιαμαντάκη** εξετάζουν ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών που αποτελούν τους αποδέκτες και όχι τους συνδιαμορφωτές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Υποστηρίζεται ότι τις τελευταίες δεκαετίες, και ιδιαίτερα μετά τη διαμόρφωση της στρατηγικής της Λισσαβόνας, έχουν υπάρξει σημαντικές αλλαγές στην αντίληψη για τους τρόπους οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς και για τις προτεραιότητες και τους στόχους που τίθενται. Αυτές οι νέες προσεγγίσεις έχουν υιοθετηθεί είτε θεσμικά είτε σε επίπεδο διακηρύξεων και από την επίσημη εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Υποστηρίζεται ωστόσο ότι ανάμεσα στη θεσμική αποδοχή νέων αντιλήψεων και πρακτικών και στην εφαρμογή τους στο επίπεδο της σχολικής μονάδας μεσολαβούν οι εθνικές αλλά και οι τοπικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές που δύνανται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο. Στο κείμενο αυτό διερευνάται πώς οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας τη δράση του διευθυντή τόσο ως προς τους τρόπους οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, όσο και ως προς τις προτεραιότητες και τους στόχους που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής προωθεί.

Ο **Χρήστος Παύλος** προσφέρει ως εκπαιδευτικός στην επαγγελματική εκπαίδευση μια ιδιαίτερα χρήσιμη εμπειρική οπτική των σύνθετων οργανωτικών και διοικητικών ζητημάτων που καλείται να διαχειριστεί ο διευθυντής ενός επαγγελματικού λυκείου. Τέτοια ζητήματα είναι η επίλυση συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικά τυπικά και ουσιαστικά προσόντα καθώς και η επίλυση συγκρούσεων που αφορούν στη συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων και των σχολικών εργαστηρίων, η ορθή κατανομή του διδακτικού έργου με βάση τα προσόντα των εκπαιδευτικών και το όφελος των μαθητών και η διασφάλιση συνθηκών για τη μη απαξίωση των γενικών μαθημάτων. Η αναζήτηση τρόπων αποφυγής της μαθητικής διαρροής πρέπει να είναι διαρκής και ο διευθυντής οφείλει να ενισχύει και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν νέες μεθόδους και πρακτικές για να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Υποστηρίζεται ωστόσο ότι η συνεχής ενασχόληση του διευθυντή με τη διεκπεραίωση του συνόλου των διοικητικών εργασιών του σχολείου λόγω της έλλειψης αφενός γραμματειακής υποστήριξης και αφετέρου συνεργασίας με

τις τοπικές αρχές, καθώς και η ενασχόλησή του με τα καθημερινά, λειτουργικά ζητήματα του σχολείου, όπως η συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής ή ακόμα και η φύλαξη του σχολείου, περιορίζει τη δυνατότητά του να επικεντρωθεί σε ουσιωδέστερες όψεις του έργου του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Broadfoot, P. (2000) Preface, in: A. Filer (Ed.) *Assessment: social practice and social product*, London, Routledge Falmer, ix–xii.
- Bourdieu, P. (1974) The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities, in: J. Eggleston (Ed.) *Contemporary research in the sociology of education* London, Methuen, 32–46.
- Dean, Mitchell. (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Ecclestone, K. (1999) Empowering or ensnaring? The implications of outcome-based assessment in higher education, *Higher Education Quarterly*, 53(1), 29–48.
- Ferlie, E, Musselin, C and Andressani, G. (2008) ‘The steering of higher education systems: a public management perspective’ *Higher Education*, Nr 56 pp325-348.
- Filer, A. (2000) *Assessment: social practice and social product* London, Routledge-Falmer.
- Foucault, M. (1977), *Discipline and Punish: The Birth of a Prison* (A. Sheridan, Trans.). New York: Vintage.
- Foucault, Michel. (1982), The subject and power. In H.L. Dreyfus and P. Rabinow (eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (pp. 208–226). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1988), The ethic of care for the self as a practice of freedom (J.D. Gauthier, Trans.). In J. Bernauer and D. Rasmussen (eds.), *The Final Foucault* (pp. 1–20). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Foucault, Michel. (1991). On governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, and P. Miller (eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 119–150). Chicago: University of Chicago Press.
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: An introduction. In G. Burchell, C. Gordon, and P. Miller (eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 1–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Hay, J. (2003). Unaided virtues: The (neo)liberalization of the domestic sphere and the new architecture of community. In J.Z. Bratich, J. Packer, and C. McCarthy

- (eds.), *Foucault, Cultural Studies, and Governmentality* (pp. 165–206). Albany: SUNY Press.
- Leathwood, C. & O’Connell, P. (2003) ‘It’s a struggle’: the construction of the ‘new student’ in higher education, *Journal of Educational Policy*, 18(6), 597–615.
- Leathwood, C. (2005) ‘Assessment policy and practice in higher education: purpose, standards and equity’, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 307–324
- Lewis, S. D. (2000) a) frying pan or b) fire?, *Guardian Education*, 6 June, 12–13.
- Marcus, J. (2003) US: controversial test is due to be revamped, *Times Higher Education Supplement*, 22 August. Available online at: [www.thes.co.uk](http://www.thes.co.uk) (accessed 12 January 2004).
- Miklaucic, S. (2003). God games and governmentality: *Civilization II* and hyper-mediated knowledge. In J.Z. Bratich, J. Packer, and C. McCarthy (eds.), *Foucault, Cultural Studies, and Governmentality* (pp. 317–335). Albany: SUNY Press.
- Morley, L. (2003) *Quality and power in higher education* (Maidenhead, SRHE & Open University Press)
- Neave, G (2004) Higher education policy as orthodoxy: being one tale of doxological drift, political intention and changing circumstances. In P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill and A.Amaral (eds) *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality* (pp.127-160), Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Packer, J. (2003). Disciplining mobility: Governing and safety. In J.Z. Bratich, J. Packer, and C. McCarthy (eds.), *Foucault, Cultural Studies, and Governmentality* (pp. 135–161). Albany: SUNY Press.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

# **Η Οργάνωση και Διοίκηση του Ελληνικού Σχολείου**



# Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Καπιταλιστική Αναδιάρθρωση: Από τον Εναγκαλισμό του Κράτους στη Μέγγενη της Αγοράς

---

*Κώστας Θεριανός*

## **Εξωτερικό περιβάλλον και οργάνωση/ διοίκηση της εκπαίδευσης**

Μια σειρά από εξωτερικές μεταβλητές που επιδρούν στην διαμόρφωση της οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών συγκροτούν το εξωτερικό τους περιβάλλον. Τέτοιες μεταβλητές είναι οικονομικοί (αναδι-αρθρώσεις στον τρόπο παραγωγής), κοινωνικοί και πολιτισμικοί (αξίες, θε-σμοί, ιδεολογίες, στερεότυπα, κουλτούρα, ήθος, βαθμός κοινωνικής συνο-χής), πολιτικοί (σύστημα διακυβέρνησης, κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής), τεχνολογικοί (βαθμός ανάπτυξης και ενσωμάτωσης σύγχρονων τεχνολογιών), δημογραφικοί (Bell and Stevenson, 2006· Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 158). Όπως υποστήριζε εύστοχα και ο M.Sadler «αυτό που συμβαίνει έξω από το σχολείο είναι εξίσου σημαντικό με αυτό που συμβαίνει μέσα σε αυτό» (Μπουζάκης 2005<sup>2</sup>: 15)<sup>11</sup>. Άλλωστε, η εκπαιδευτική πολιτική είναι πολιτική, δηλαδή «σύγκρουση και διαπάλη για την κατάκτηση μερι-

---

<sup>11</sup> Μια από τις πρώτες διαπιστώσεις του ρόλου που παίζει το εξωτερικό περιβάλλον των εκπαι-δευτικών οργανισμών στην οργάνωση και την λειτουργία τους έγινε από τον Sadler το 1902 στο δοκίμιο του 'The Unrest in Secondary Education in Germany and Elsewhere' (1902): «Η εκπαι-δευτική σκέψη σε όλο τον κόσμο στις αναλύσεις της για την λειτουργία του σχολείου πρέπει να λαμβάνει πιο πολύ υπόψη της το κοινωνικό περιβάλλον... το κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι μόνο οι υλικές συνθήκες, η τροφή, ο ρουχισμός κ.λπ., αλλά το ηθικό και πνευματικό κλίμα και η δύναμη της παράδοσης» (όπως παρατίθεται από τον Kazamias, 2009: 44).

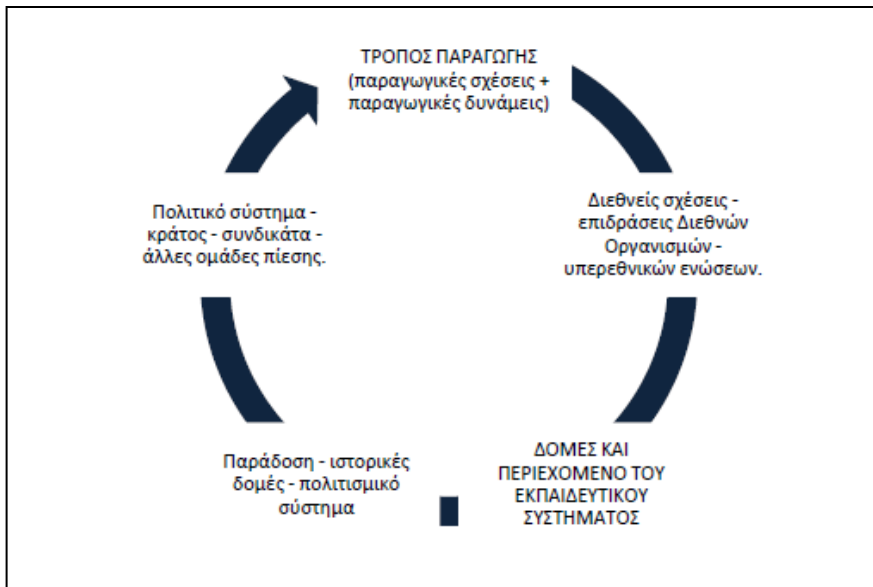
δίου εξουσίας ή επίδρασης πάνω στην κατανομή της εξουσίας» (Bruce and Yearley, 2006: 235). Κατά συνέπεια στην μελέτη των εξωτερικών μεταβλητών που επιδρούν στη διαμόρφωση της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη δύο παράμετροι:

1. Τα ερωτήματα που θέτει ο Michael Apple (2003) για την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία καθορίζει την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών: ποιος έχει την εξουσία να αποφασίσει τι πρέπει να γίνει στην εκπαίδευση; Ποιος κερδίζει από αυτό που γίνεται; Ποιος είναι ο σκοπός αυτού που γίνεται; Ποιος χρηματοδοτεί; Με ποιες εργασιακές σχέσεις εργάζονται οι εκπαιδευτικοί; Τα ερωτήματα αυτά παραπέμπουν ουσιαστικά στην καρδιά της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, η οποία διαμορφώνεται από οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς όρους: Εκπαίδευση: με ποιο σκοπό; Για ποιόν; Ποιος αποφασίζει; Ποιος χρηματοδοτεί; Πρόκειται για πολιτικά διακυβεύματα και ορίζονται διαρκώς από τον μεταβαλλόμενο συσχετισμό δύναμης ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις και τις πολιτικές παρατάξεις που τις εκπροσωπούν. Για αυτό και το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί πεδίο πολιτικής διαπάλης και σύγκρουσης. Το πολιτικό ερώτημα «τι κοινωνία θέλουμε να φτιάξουμε» προσδιορίζει «ποιον τύπο ανθρώπου θέλουμε να μορφώσουμε» και τι «είδους σχολεία θέλουμε να φτιάξουμε». Προσδιορίζει δηλαδή τις δομές και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης.
2. Την επιστημολογική επισήμανση ότι οι εξωτερικές μεταβλητές δεν είναι ισοδύναμες στην διαμόρφωση της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, δεν αποδεχόμαστε επιστημολογικά και κατ' επέκταση μεθοδολογικά ένα «χαοτικό» μοντέλο, στο οποίο όλοι οι εξωτερικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν ισοδύναμα και επικαθορίζουν την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η οικονομία, δηλαδή ο τρόπος παραγωγής και οι αναδιαρθρώσεις του, είναι ο σημαντικότερος παράγοντας προσδιορισμού της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Διαφορετικά, ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής και η κοινωνική λειτουργία του σχολείου σε αυτόν, οι κοινωνικές τάξεις και η άνιση πρόσβαση τους στην εκπαίδευση, το κράτος ως μηχανισμός συμπύκνωσης των ταξικών και πολιτικών συσχετισμών στην κοινωνία εξαφανίζονται και στη θέση τους μένει ένα πολυπαραγοντικό



μοντέλο που η ερμηνευτική του ικανότητα χάνεται μέσα στην πολυπλοκότητα του.

Το επόμενο σχήμα απεικονίζει αυτή την λογική της αλληλεξάρτησης της εκπαίδευσης με τις εξωτερικές μεταβλητές με την επισήμανση ότι αυτές οι μεταβλητές συμπυκνώνουν την κάθε φορά έκβαση των ταξικών αγώνων και των πολιτικών συσχετισμών.



## Καπιταλιστική αναδιάρθρωση και εκπαίδευση

Με τον όρο καπιταλιστική αναδιάρθρωση εννοούμε όλες τις μεταρρυθμίσεις στο θεσμικό πλαίσιο των καπιταλιστικών κοινωνιών που μετατοπίζουν τον συσχετισμό δύναμης προς όφελος του κεφαλαίου και σε βάρος των δυνάμεων της ζωντανής εργασίας. Οι μειώσεις στους μισθούς και τις συντάξεις, οι ευέλικτες εργασιακές σχέσεις, η αύξηση των ορίων ηλικίας για συνταξιοδότηση, η συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας και η συνεπαγόμενη ιδιωτικοποίηση κοινωνικών υπηρεσιών και δημόσιων αγαθών όπως

η εκπαίδευση και η υγεία συνιστούν όψεις της καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης. (Σακελλαρόπουλος - Σωτήρης, 2004· Κάτσικας - Θεριανός 2008). Η καπιταλιστική αναδιάρθρωση είναι μια επιθετική πολιτική του κεφαλαίου, η οποία ξεκινά ουσιαστικά από τα μέσα της δεκαετίας του '70 – μετά την πετρελαϊκή κρίση του 1973 – προκειμένου να αντιμετωπίσει την δομική κρίση υπερσυσσώρευσης (Σακελλαρόπουλος – Σωτήρης, 2004· Σακελλαρόπουλος 2001).

Η διαδικασία αυτή έχει επιπτώσεις και στην εκπαίδευση, η οποία συρρικνώνεται ως δημόσιο αγαθό και αναδεικνύεται ως υπηρεσία. Η εννοιολογική διαφορά μεταξύ δημόσιου αγαθού και υπηρεσίας είναι κομβική, καθώς το δημόσιο αγαθό είναι αυτό στο οποίο όλα τα μέλη της κοινωνίας έχουν πρόσβαση ενώ η υπηρεσία παρέχεται με αμοιβή. Πρόκειται ουσιαστικά για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Ο όρος ιδιωτικοποίηση (privatization) χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει την απόδοση στον ιδιωτικό τομέα διαφόρων επιχειρήσεων όπως οι σιδηρόδρομοι, οι τηλεπικοινωνίες, η παραγωγή και διανομή ηλεκτρικής ενέργειας, νερού, φωταερίου, οι υπηρεσίες αποχέτευσης. Όμως, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος δε συμβαίνει κάτι τέτοιο. Δεν έχουμε το φαινόμενο της παραχώρησης σχολικών μονάδων σε ιδιώτες. Αυτό που αλλάζει είναι ο τρόπος χρηματοδότησης των σχολείων. Τα δημόσια σχολεία, στις νεοφιλελεύθερης έμπνευσης μεταρρυθμίσεις, δεν έχουν εξασφαλισμένη τη χρηματοδότηση τους από τον κρατικό προϋπολογισμό. Απαιτείται οι γονείς να τα επιλέγουν ως σχολεία στα οποία θα φοιτήσουν τα παιδιά τους προκειμένου να πάρουν χρήματα. Για αυτό και στην εκπαίδευση γίνεται λόγος όχι για καθεστώς ελεύθερης αγοράς αλλά για καθεστώς «οιονεί αγοράς» (quasi market) (Le Grand and Barlett, 1993· Whitty, Power, Halpin, 1998).

Στον πυρήνα των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων βρίσκεται το δόγμα from welfare to work, σύμφωνα με το οποίο το κράτος πρόνοιας αποτελεί αναχρονιστική οικονομική αντίληψη που παράγει πληθωρισμό και εμποδίζει την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας (Mead 1997). Η αλλαγή αυτής της κατάστασης προϋποθέτει ότι η κρατική χρηματοδότηση των φορέων που παρέχουν κοινωνικές υπηρεσίες δεν θα είναι δεδομένη με αποτέλεσμα οι φορείς να μπουν σε ανταγωνισμό μεταξύ τους, προκειμένου να μειωθεί το κόστος των υπηρεσιών που προσφέρουν και να

βελτιωθεί η ποιότητα τους. Το δόγμα from welfare to work αποτελεί σύμφωνα με τον Mead (1997), σε βιβλίο του που φέρει αυτό τον τίτλο και που έχει εκδοθεί από το The Institute of Economic Affairs (IEA), τη λειτουργική και οργανωτική αρχή που πρέπει να διέπει τις σύγχρονες κοινωνικές υπηρεσίες, ώστε να γίνουν αποδοτικές. Στον χώρο της οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, αυτό το οργανωτικό δόγμα εμφανίστηκε, σε θεωρητικό επίπεδο, στις πιο ακραίες του διαστάσεις με τα «αυτοκυβερνώμενα σχολεία» (self governing schools), δηλαδή κάθε δημοσιο σχολείο να λειτουργεί σαν μια ιδιωτική εταιρεία<sup>12</sup>.

Όπως επισημαίνουν οι Gorard, Taylor και Fitz (2003: 3) τα στοιχεία της αγοράς που εισήρθαν στην οργάνωση και λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης είναι η επιλογή σχολείου από τους γονιούς με όρους καταναλωτή (parental choice), η δημοσίευση της επίδοσης των μαθητών των σχολείων προκειμένου οι γονείς να μπορούν να επιλέξουν τα καλύτερα σχολεία και η χρηματοδότηση με κριτήριο τα επιτεύγματα του σχολείου. Η πρακτική εφαρμογή αυτών των μέτρων ξεκίνησε το 1988 στην Αγγλία, η οποία έγινε πρότυπο για ανάλογες μεταρρυθμίσεις σε άλλες χώρες.

Πιο συγκεκριμένα, οι οργανωτικές και διοικητικές μεταρρυθμίσεις μέσω των οποίων ιδιωτικοποιείται η εκπαίδευση και εισάγεται στο καθεστώς της οιονεί αγοράς είναι:

- η διοικητική αποκέντρωση των σχολείων μέσω της παροχής διοικητικής αυτονομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας,
- η παροχή της δυνατότητας στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο που θα παρακολουθήσουν τα παιδιά τους (parental choice),
- η χρηματοδότηση των σχολείων με κριτήριο τον αριθμό των μαθητών που εγγράφουν (Whitty, Power, Halpin, 1998· Witte, 2000· Walberg, 2007).

Αυτοί είναι οι βασικοί κατευθυντήριοι άξονες των μεταρρυθμίσεων που έγιναν σε χώρες που κινήθηκαν προς την κατεύθυνση της ιδιωτικοποίησης

---

<sup>12</sup> Το νεοφιλελεύθερο όραμα των «αυτοκυβερνώμενων σχολείων» αναλύεται από τον Atkinson (1997) στο ομότιτλο βιβλίο του, που εκδόθηκε από το διεθνές think tank του νεοφιλελευθερισμού *The Institute of Economic Affairs (IEA)*. Ο John Major, το 1995, δήλωνε ότι πρόθεση του είναι να γίνουν όλα τα βρετανικά σχολεία αυτοκυβερνώμενα (self governing) «εμπιστευόμενος τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και την ωριμότητα των γονιών να κάνουν τις καλύτερες επιλογές για την εκπαίδευση των παιδιών τους» (*The Times* 24 Αυγούστου 1995: 5).

της εκπαίδευσης, όπως η Αγγλία, οι Η.Π.Α., η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία, η Ολλανδία, το Βέλγιο, η Σουηδία, η Φινλανδία. Σε μερικές περιπτώσεις, όπως στις Η.Π.Α., οι μεταρρυθμίσεις προς την ιδιωτικοποίηση έφτασαν στη δημιουργία μορφών «πραγματικής» και όχι «οιονεί» αγοράς με την δημιουργία των ανάδοχων σχολείων<sup>13</sup> (charter schools) (αναλυτικά για τα ανάδοχα σχολεία βλ. Walberg, 2007).

### **Καπιταλιστική αναδιάρθρωση και οργάνωση/ διοίκηση της εκπαίδευσης**

Η καπιταλιστική αναδιάρθρωση (αποκέντρωση / επιλογή σχολείου / αξιολόγηση) προχωρά με διαφορετικούς ρυθμούς και τρόπους στις ευρωπαϊκές χώρες. Αυτό οφείλεται στη διαφορετική παράδοση της κάθε χώρας, στις διαφορές στην οικονομία (ανάπτυξη και διάρθρωση), την έκταση του κράτους πρόνοιας σε κάθε χώρα και κυρίως στις διαφορές στο επίπεδο ανάπτυξης των κοινωνικών αγώνων που επιτρέπουν ή εμποδίζουν την καπιταλιστική αναδιάρθρωση στο σύνολο της ή επιμέρους. Στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα δεν υπήρχε ούτε υπάρχει ο ίδιος βαθμός συγκέντρωσης των αρμοδιοτήτων της διοίκησης του σχολείου και του καθορισμού του αναλυτικού προγράμματος από το κράτος. Υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα όπως το αγγλικό που παραδοσιακά οι σχολικές μονάδες έχουν αρκετά μεγάλη αυτονομία από την κεντρική εξουσία (βλ. Kazamias, 1966. Green, 2010)<sup>14</sup>. Σε άλλες χώρες, όπως η Γαλλία, το εκπαιδευτικό σύ-

---

<sup>13</sup> Τα ανάδοχα σχολεία (charter schools) στις Η.Π.Α. είναι σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία λαμβάνουν χρήματα από τον κρατικό προϋπολογισμό, αλλά δεν υπόκειται σε ορισμένες νομικές ρυθμίσεις και υποχρεώσεις όπως τα άλλα σχολεία. Διαμορφώνουν δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα και μεθόδους διδασκαλίας, αξιολογούνται όμως όπως και τα υπόλοιπα σχολεία από την επίδοση των μαθητών τους. Ουσιαστικά, τα charter schools είναι ιδιωτικά σχολεία που λαμβάνουν χρήματα από τον κρατικό προϋπολογισμό. Τα πρώτα ανάδοχα σχολεία ιδρύθηκαν στην Μινεσότα το 1992 και μέχρι το 2006 λειτουργούσαν περίπου 4.000 ανάδοχα σχολεία στις Η.Π.Α. (Walberg, 2007: 28). Μεγάλη κλίμακας έρευνα της Margaret Raymond (2009) σχετικά με τις επιδόσεις των ανάδοχων σχολείων έδειξε ότι μόνο το 17% των καταστατικών σχολείων εμφάνιζαν υψηλότερες επιδόσεις από τα κρατικά σχολεία, το 46% εμφάνιζαν παρόμοιες επιδόσεις, και το 37% εμφάνιζαν επιδόσεις σημαντικά χειρότερες από τα κρατικά σχολεία.

<sup>14</sup> Όπως επισημαίνει ο Kazamias (1966: 15) στην Αγγλία, μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, «όχι μόνο επικρατούσε ένα διοικητικό χάος, αλλά επίσης ήταν δύσκολο να γίνει κατανοητό τι σήμαινε ο όρος δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Στην πραγματικότητα, δεν υπήρχε «εκπαιδευτικό σύστημα» αλλά αυτόνομα σχολεία που εξυπηρετούσαν τις εκπαιδευτικές ανάγκες διαφορετικών περιοχών,

στημα ήταν υπερβολικά συγκεντρωτικό όπως περιγράφεται και από το ανέκδοτο ότι «αν ο υπουργός παιδείας της Γαλλίας κοιτάξει το ρολόι του στις τρεις το μεσημέρι μπορεί να σου πει τι διδάσκεται εκείνη τη στιγμή σε όλα τα σχολεία της χώρας» (Corbett, 1990). Η καπιταλιστική αναδιάρθρωση προχωρά με διαφορετικό τρόπο και διαφορετικό ρυθμό στις δύο αυτές χώρες. Ο Green και τους συνεργάτες του προσπάθησαν να διαμορφώσουν μια ταξινόμια των εκπαιδευτικών συστημάτων ορισμένων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να συσχετίσουν την «συγκέντρωση» και την «αποκέντρωση» του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος με την εισαγωγή στοιχείων της αγοράς στην εκπαίδευση (επιλογή σχολείου από γονείς, χρηματοδότηση του σχολείου). Διαμόρφωσαν έτσι ορισμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών συστημάτων:

- συγκεντρωτικά συστήματα με στοιχεία αποκέντρωσης και επιλογής
- τοπική αποκέντρωση με ελάχιστα στοιχεία επιλογής σχολείου
- καθοδήγηση των σχολείων από την τοπική αυτοδιοίκηση με εθνικό έλεγχο και μερική αυτονομία των σχολείων
- πλήρης αυτονομία των σχολείων τα οποία λειτουργούν ανταγωνιστικά μέσα σε μια «εκπαιδευτική αγορά» (Green et all. 1999: 79-111).

Καθώς το κομβικό σημείο της καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης είναι η επιλογή σχολείου από τους γονείς μπορούμε να ταξινομήσουμε τους τρόπους εγγραφής του παιδιού στο σχολείο σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

- εγγραφή του παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του (όπως στην Ελλάδα που ο γονιός γνωρίζει από το δημοτικό σε ποιο γυμνάσιο θα εγγραφεί ο μαθητής).
- Ανοικτή εγγραφή όπου ο γονιός κινείται, ανάλογα με τις δυνατότητες του, στο πλαίσιο μιας «ανοικτής εκπαιδευτικής αγοράς» και επιλέγει όποιο σχολείο θέλει.

---

διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (εκκλησία, επαγγελματικές ενώσεις κ.λπ.

- Εγγραφή στο σχολείο με κριτήριο την επίδοση του μαθητή σε εξετάσεις ή με κριτήριο το βαθμό του απολυτηρίου της προηγούμενης βαθμίδας ή/ και με συστατική επιστολή των εκπαιδευτικών της προηγούμενης βαθμίδας ή του σχολείου προέλευσης (όπως γινόταν πιο παλιά στην Ελλάδα με τις εξετάσεις για τα πρότυπα σχολεία όπως το Βαρβάκειο κ.λπ).

Ο επόμενος πίνακας δείχνει από το 1975 πως κινήθηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε σχέση με τα παραπάνω χαρακτηριστικά:

Το έτος 1975/1980 και 1999	A. Ζώνη Ενιαίου Σχολείου	B. Ανοικτή εγγραφή στο ενιαίο/ μερικώς ενιαίο	Γ. Επιλογή με κριτήριο την επίδοση
1. Συγκενρωτικά συστήματα με στοιχεία αποκέντρωσης και επιλογής	Ελλάδα Σουηδία Φιλανδία Δανία  Γαλλία	Ιταλία Πορτογαλία  Γαλλία	Ελλάδα Ιταλία Πορτογαλία Λουξεμβούργο Ισπανία Αυστρία Βέλγιο
2. Τοπική Αποκέντρωση (με μερικά στοιχεία επιλογής)		Ισπανία	Βέλγιο Γερμανία
3. Τοπικός έλεγχος με εθνική επιτήρηση	Αγγλία και Ουαλία	Σουηδία Φιλανδία Δανία	Ιρλανδία
4. Αυτονομία των σχολείων στην εκπαιδευτική αγορά		Αγγλία και Ουαλία	Ολλανδία

Κivirauma, J., Rinne, R., Seppanen, P. (2003)

Η Ελλάδα με τη μεταρρύθμιση του 1976 (κατάργηση εισιτηρίων εξετάσεων από το δημοτικό στο γυμνάσιο, εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση) πέρασε, στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, από τη ζώνη της εγγραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με εισιτήριες εξετάσεις σε ένα σύστημα εγγραφής σε αυτήν με κριτήριο την διεύθυνση της κατοικίας του μαθητή. Από άποψη οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ακόμη και σήμερα σε

αυτή την ζώνη. Τα σχολεία χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό, το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται από το κράτος, υπάρχει ένα σχολικό βιβλίο σε κάθε μάθημα το οποίο διανέμεται δωρεάν από το κράτος και οι μαθητές εγγράφονται στα σχολεία με κριτήριο την διεύθυνση της κατοικίας τους. Κατά συνέπεια, τα σχολεία δεν κινούνται για να εξασφαλίσουν μαθητές και χρηματοδότηση. Ουσιαστικά, οι μεταρρυθμίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1976 μέχρι σήμερα δεν επέφεραν ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο της διοίκησης και οργάνωσης των σχολείων παρά την δημιουργία νέων διοικητικών δομών (περιφέρειες κ.λπ.) (για την οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος βλ. Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 137- 154). Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έγιναν προσπάθειες για να «αποκεντρωθεί» το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση. Την περίοδο 1993-1998, με την θεσμοθέτηση του αιρετού Νομάρχη, επιχειρήθηκε η μεταφορά αρμοδιοτήτων που αφορούν την διοίκηση, την μερική χρηματοδότηση και τμήμα της εκπαιδευτικής πολιτικής στον εκλεγμένο Νομάρχη και το Νομαρχιακό Συμβούλιο. Η μεταρρύθμιση αυτή κατέπεσε στα διοικητικά δικαστήρια<sup>15</sup>. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι προσπάθειες της αποκέντρωσης της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, από τα μέσα της δεκαετίας του '90, συνάντησαν αντιδράσεις και μέσα στα δύο μεγάλα κόμματα (ΠΑΣΟΚ και ΝΔ)<sup>16</sup> παρά τις προγραμματικές τους δεσμεύσεις για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στα πρότυπα των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων.

Οι σκανδιναβικές χώρες (Σουηδία, Φιλανδία, Δανία) προχώρησαν από τις αρχές της δεκαετίας του '90 σε μεταρρυθμίσεις προς την κατεύθυνση

<sup>15</sup> Ο νομάρχης Βοιωτίας Γιάννης Σταμούλης κατάργησε τα γραφεία εκπαίδευσης και προσπάθησε να πάρει τις αρμοδιότητες αυτές ως Νομάρχης. Η ΔΟΕ αντέδρασε με προσφυγή στα διοικητικά δικαστήρια καθώς η επιχειρούμενη μεταρρύθμιση από τον Νομάρχη ελαστικοποιούσε τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών.

<sup>16</sup> Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Μιλτιάδης Έβερτ σε ομιλία του στην Βουλή επεσήμανε: «Μεταφέραμε τις αρμοδιότητες στα σχολεία όσον αφορά τη συντήρηση και την επισκευή, αλλά δεν μεταφέραμε τους πόρους και η διαδικασία ήταν εκ του πονηρού. Ήταν αφήστε δεν έχουμε πόρους, να πάρει η τοπική Αυτοδιοίκηση την ευθύνη, να μην φθείρεται η κυβέρνηση» (Πρακτικά της Βουλής, 20/3/95). Ωστόσο το 2000, σύμφωνα με τις «Προτάσεις της Νέας Δημοκρατίας για την Παιδεία» (Αθήνα 2000) ένας από τους Εθνικούς στόχους πρέπει να είναι η «αποκέντρωση της παιδείας, η εκχώρηση ευθυνών, αρμοδιοτήτων και πόρων που φτάνει μέχρι και τη σχολική μονάδα». Στα πλαίσια της αποκέντρωσης «κάθε σχολείο επιλέγει ελεύθερα τα διδακτικά βιβλία του, μέσα από ένα εγκεκριμένο κατάλογο... κάθε μαθητής επιλέγει ελεύθερα σχολείο στα όρια του Δήμου...».

της εισαγωγής στοιχείων της «αγοράς» στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Έφτασαν έτσι εκεί που ήταν η Αγγλία και η Ουαλία: σε ένα σύστημα με μερικώς ανοικτή εγγραφή (επιλογή σχολείου από γονιό) και αποκεντρωμένο (το σχολείο παίρνει χρήματα από την τοπική αυτοδιοίκηση με κριτήριο την επίδοση και τον αριθμό μαθητών). Η Ισπανία κινήθηκε από εκεί που βρίσκονταν η Ελλάδα σε ένα σύστημα περισσότερο αποκεντρωμένο με στοιχεία επιλογής σχολείου από τους γονείς. Στο πλαίσιο της αποκέντρωσης δόθηκαν μεγαλύτερες αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα όπως η εκλογή του διευθυντή από τους καθηγητές, κάτι που μετέβαλε το επίπεδο της εξουσίας από το κέντρο της ιεραρχικής διοικητικής πυραμίδας προς τα κάτω. Το Βέλγιο παρέμεινε στην εγγραφή μαθητή με επιλογή όμως έδωσε στοιχεία αποκέντρωσης στο σύστημα του. Η Γερμανία κρατάει τις βασικές οργανωτικές δομές του συστήματος της όπως είναι: ομοσπονδιακή διοίκηση και εγγραφή με κριτήρια. Κρατάει δηλαδή ένα αυστηρά επιλεκτικό και διαχωρισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι μαθητές από πολύ νωρίς ακολουθούν διαφορετικούς σχολικούς δρόμους (τεχνική / επαγγελματική – γενική εκπαίδευση). Η Αγγλία και η Ουαλία μετακινούνται σε πιο νεοφιλελεύθερες αναδιαρθρώσεις και φτάνουν σε ένα καθεστώς ανοικτής εκπαιδευτικής αγοράς όπου βρίσκεται η Ολλανδία. Η Ιταλία κινήθηκε στην ανοικτή εγγραφή και ο γονιός μπορεί να επιλέξει σχολείο, όμως οι κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών συνδικάτων το 1999 απέτρεψαν την αξιολογική κατάταξη των σχολείων με κριτήριο την επίδοση των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις. Η Γαλλία συνεχίζει να έχει συγκεντρωτικό σύστημα, τα πάντα καθορίζονται από το κράτος ενώ υπάρχουν επιθεωρητές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και οι εξετάσεις του National Baccalaureate για τους μαθητές, οι οποίες όμως δεν έχουν χρησιμοποιηθεί για την ιεραρχική κατάταξη των σχολείων και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

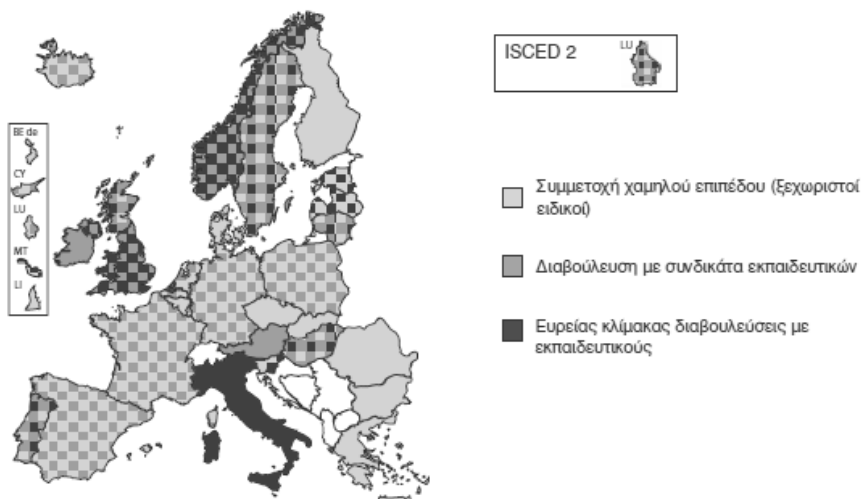
### **Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: από τον εναγκαλισμό του κράτους στην μέγγενη της αγοράς**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επικρίνεται ως «συγκεντρωτικό» και «γραφειοκρατικό» καθώς τα πάντα σε μια σχολική μονάδα καθορίζονται



από το κράτος (Κασσωτάκης – Καζαμίας, 1995). Το αναλυτικό πρόγραμμα, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το σχολικό βιβλίο του μαθητή, το βιβλίο του καθηγητή, ο χρόνος περάτωσης της ύλης, ο καθορισμός της ύλης, τα θέματα των εξετάσεων στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου, η πρόσληψη των εκπαιδευτικών, όλα αυτά τα βασικά παιδαγωγικά στοιχεία που συνθέτουν τη φυσιογνωμία μιας σχολικής μονάδας καθορίζονται από την κεντρική εξουσία. Η σχολική μονάδα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσλαμβάνει την εκπαιδευτική πολιτική, χωρίς να έχει την δυνατότητα να παρέμβει στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 155). Όμως, όχι μόνο η σχολική μονάδα αλλά και οι ενώσεις των εκπαιδευτικών έχουν χαμηλή συμμετοχή στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία διαμορφώνεται σχεδόν αποκλειστικά από την εκάστοτε κυβέρνηση. Το επόμενο σχήμα δείχνει ότι η Ελλάδα ανήκει στις χώρες της Ε.Ε. όπου η συμμετοχή των συνδικάτων των εκπαιδευτικών είναι χαμηλή στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου – Ευρυδίκη 2008):

**Σχήμα:** Συμμετοχή εκπαιδευτικών ή συνδικάτων σε μεταρρυθμίσεις για τα προγράμματα σπουδών ISCED 1 και 2, 2006/07.



Πηγή: Υπουργείο Παιδείας Κύπρου – Ευρυδική (2008: 59)

Δεδομένου ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς τους συμμετέχουν ελάχιστα έως καθόλου στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ποιο είναι το νόημα τελικά της όποιας συζήτησης για αποκέντρωση; Τι άλλο μπορεί να είναι η αποκέντρωση πέρα από νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις που θα δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα στην παιδαγωγική λειτουργία των σχολείων και θα ελαστικοποιήσουν τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών; Όπως παρατηρεί ο Andy Hargreaves (1994:7), η αυτοδιοίκηση του σχολείου μπορεί να είναι κάτι καλό Όταν δίνεται δυνατότητα λήψης αποφάσεων στα σχολεία αυτό μπορεί να οδηγήσει σε καινοτομίες, ποικιλία και δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ασκήσει καλύτερα το έργο του. Άλλωστε, ένας από τους σημαντικότερους όρους βελτίωσης του σχολείου και της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού<sup>17</sup> είναι η παροχή στις σχολικές μονάδες περισσότερων αρμοδιοτήτων στην χάραξη και την υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής (Day, 2004·Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Όμως, αν η αυτοδιοίκηση συνδεθεί με τη χρηματοδότηση του σχολείου, οδηγεί το σχολείο στον αγώνα για την επιβίωση του. Όταν το σχολείο αρχίζει να «αναζητά» χρήματα και μαθητές στην «εκπαιδευτική αγορά» τότε οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύσσονται επαγγελματικά και η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου καθορίζεται από τις όποιες προτιμήσεις γονιών και παιδιών, όχι αποκλειστικά για συγκεκριμένα μαθήματα που προσφέρει το σχολείο. Αν η είσοδος των σχολείων στην αγορά συνδεθεί και με την αξιολόγηση του σχολείου με κριτήριο την επίδοση των μαθητών, τότε το σχολείο θα γίνει κέντρο προετοιμασίας για τις εξετάσεις και θα λειτουργεί ανταγωνιστικά με τα άλλα σχολεία.

Εδώ και πολλά χρόνια είναι γνωστές οι επιπτώσεις των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων στην λειτουργία των σχολείων. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι στη Μεγάλη Βρετανία η έκδοση εθνικών πινάκων (league tables) με την κατάταξη των σχολείων ανάλογα με την επίδοση των μαθητών

---

<sup>17</sup> Ο Day (2004) υποστηρίζει ότι καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να πετύχει μόνο με τον επανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και την εισαγωγή δεικτών ποιότητας και συστημάτων αξιολόγησης αν δεν προκαλέσει «πάθος» στους εκπαιδευτικούς. Αυτό το πάθος δεν μπορεί να προκληθεί όταν ο εκπαιδευτικός είναι αποκλειστικά διεκπαιρωτής εντολών από τα πάνω.

τους, προκειμένου να ξέρουν οι γονείς ποια είναι τα καλά σχολεία, επέφερε την πόλωση των σχολείων. Οι Benn και Chitty (1997: 51) παραθέτουν στοιχεία από περιοχές του Hampshire, του Newcastle, του Rothman, του Oldham, του Manchester, όπου υπήρξε πόλωση των σχολείων σε «καλά» και «κακά» και ανταγωνισμός των καλών σχολείων με τρόπους όπου το ένα προσπαθούσε να δυσφημίσει το άλλο για να συγκεντρώσει περισσότερους μαθητές και να εξασφαλίσει την επιβίωσή του. Τα καλά σχολεία της περιοχής του Yorkshire απέβαλλαν πιο εύκολα μαθητές προκειμένου να κρατήσουν την καλή τους φήμη και την υψηλή τους θέση στους εθνικούς πίνακες επίδοσης. Σε καθεστώς ανταγωνισμού των σχολείων, ένα δυσλεκτικό παιδί, ένας ανήσυχος μαθητής με προβλήματα συγκέντρωσης, χωρισμένους γονείς, με κενά και μαθησιακές δυσκολίες, είναι «κακό μαντάτο» για το καλό σχολείο, κηλίδα που θα κοιτάξει να την ξεφορτωθεί (Vulliamy and Webb, 2000).

Συμπερασματικά, το ζήτημα της αποκέντρωσης και της μεταφοράς αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες δεν πρέπει να εξετάζεται χωριστά από το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο υπάρχει η σχολική μονάδα και, στην παρούσα συγκυρία, από την καπιταλιστική αναδιάρθρωση. Ουσιαστικά επιστρέφουμε στα ερωτήματα του Apple, που παρουσιάσαμε στην αρχή αυτού του κειμένου, σχετικά με το ποιος χρηματοδοτεί και σχεδιάζει την εκπαιδευτική πολιτική, προς όφελος ποιου και με ποιο σκοπό. Οι συζητήσεις για την αποκέντρωση της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης δεν πρέπει να έχουν το βλέμμα τους στραμμένο μόνο στον σφιχτό εναγκαλισμό του κράτους. Πρέπει να προσέχουν και την μέγγενη της αγοράς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*. New York: Routledge and Falmer.
- Atkinson, D. (1997). *Towards Self-governing Schools*. London: Institute of Economic Affairs.
- Bell, L. and Stevenson, H. (2006). *Education Policy. Process, Themes and Impact*. London: Routledge.
- Benn, C and Chitty, C. (1997) *Thirty Years On*. London: Penguin Books.
- Bruce, S. and Yearley, S. (2006). *The Sage Dictionary of Sociology*. London: SAGE Publications.
- Corbett, A. (1990). French Curriculum Reform. In B. Moon (ed.). *New Curriculum - National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton, 135-148.
- Cowen, R. and Kazamias, A. (eds.) (2010). *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Day, C. (2004) *A Passion for Teaching*. New York: Routledge Falmer.
- Gorard, S., Taylor, C. and Fitz, J. (2003). *Schools markets and choice policies*. New York: Routledge Falmer
- Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους* (μτφρ. Π. Κιμουρτζής – Γ. Μανιώτη). Αθήνα: Gutenberg.
- Green, A., Wolf, A. and Leney, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. Institute of Education, University of London.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassel.
- Kazamias, A. (1966). *Politics, Society and Secondary Education in England*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kazamias, A. (2009). 'Forgotten Men, forgotten themes: the historical – philosophical – cultural and liberal humanist motif in Comparative Education'. In Cowen, R. and Kazamias, A. (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer, 37-58.
- Kivirauma, J., Rinne, R., Seppanen, P. (2003). Neoliberal education policy approaching the Finnish shoreline? *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1, 1, <http://www.jceps.com>
- Le Grand, J. and Bartlett, W. (eds) (1993). *Quasi-markets and Social Policy*. London: Macmillan.
- Mead, L. (1997). *From Welfare to Work. Lessons from America*. London: Institute of Economic Affairs.
- Moon, B. (ed.). *New Curriculum - National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.

- Raymond, M. (2009). *Multiple choice: charter school performance in 16 states*. <http://credo.stanford.edu>
- Vulliamy, G. και Webb, R. Stemming the tide of rising schools exclusions: problems and possibilities, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 48, No 2, June 2000, pp. 119-133.
- Walberg, H. (2007). *School choice: the findings*. Washington: Cato Institute.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.
- Witte, J. (2000). *The market approach to education: an analysis of America's first voucher program*. New Jersey: Princeton University Press.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Δίκτυο Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Υπουργείο Παιδείας Κύπρου.
- Κάτσικας, Χ. – Θεριανός, Κ. (2008). *Τα πανεπιστήμια φλέγονται. Αλλαγές και αναταράξεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπουζάκης, Σ. (2005<sup>2</sup>). *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σακελλαρόπουλος, Σ. – Σωτήρης, Π. (2004). *Αναδιάρθρωση και Εκσυγχρονισμός. Κοινωνικοί Σπύρος και πολιτικοί μετασχηματισμοί στην Ελλάδα της δεκαετίας του '90* Αθήνα: Παπαζήσης.



# Πολιτική εξουσία, Εκπαίδευση και διοικητική κουλτούρα. Θεσμικές και έξω-θεσμικές παράμετροι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής

---

*Νίκος Φωτόπουλος  
Λέκτορας, Παιδαγωγική Σχολή/Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

## Εισαγωγή

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αποτελεί ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και νευραλγικά θέματα στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κι αυτό γιατί, χωρίς να υποτιμάται η σημαντικότητα και η αξία άλλων πρακτικών και παραμέτρων, η εκπαιδευτική ηγεσία κρίνεται καθοριστική για την ευόδωση των στόχων της ίδιας της λειτουργίας της εκπαίδευσης και του έργου το οποίο παράγεται μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ειδικότερα του υποκειμένου που την ενσαρκώνει είναι τόσο καθοριστικός που υπερβαίνει κατά πολύ τα όρια, τις δυνατότητες, τις ευκαιρίες ή τις απειλές που διέπουν το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο. Το ζήτημα αυτό όμως δεν μπορεί να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί από μόνο του. Απαιτείται να ιδωθεί μέσα στην ολότητα και τη συνολικότερη διάσταση των πρακτικών που διέπουν την εκπαιδευτική πολιτική, με στόχο την πολύπλευρη και πολυ-πρισμαστική ανάγνωση και ερμηνεία του.

Στο πλαίσιο λοιπόν της εκπαιδευτικής πολιτικής ενυπάρχουν παράγοντες που άλλοτε δρουν θεσμικά και άλλοτε έξω - θεσμικά, παράγοντες οι οποίοι άλλοτε αντανακλώνται κι άλλοτε διαμορφώνουν ή επηρεάζουν τη

δυναμική που αναπτύσσεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική αυτονομία που απολαμβάνει η κάθε σχολική μονάδα στο πλαίσιο της λειτουργίας που τη διέπει, επισημαίνεται η ανάγκη να αναδειχθεί αλλά και να κατανοηθεί βαθύτερα ο ρόλος της ηγεσίας.

Η οπτική όμως της εν λόγω προσέγγισης δεν εστιάζει μονομερώς στη μικροσκοπική εξέταση της σχολικής μονάδας αλλά εκτείνεται στη συστηματική θεώρηση του ευρύτερου όλου που περιβάλλει τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς. Πρόκειται ουσιαστικά για το είδος μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία εξετάζει το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ηγεσίας τόσο από τη σκοπιά του ρυθμιστικού και κανονιστικού ρόλου που διαδραματίζει η πολιτική εξουσία όσο και από το πρίσμα μέσα από το οποίο διαμορφώνεται εξω-θεσμικά η διοικητική κουλτούρα μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει η εξής διευκρίνιση. Το ζήτημα της ηγεσίας μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να συγχέεται με τις αρχές κανονιστικού, οργανωσιακού και ρυθμιστικού περιεχομένου οι οποίες διέπουν συνολικότερα τη διοίκηση και οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων. Πρόκειται ουσιαστικά για διαφορετικές κατηγορίες. Όπως θα δείξουμε και στη συνέχεια, η ηγεσία και ο τρόπος άσκησης της, είναι αυτή που διαμορφώνει και καθορίζει εν τέλει την ευρύτερη διοικητική κουλτούρα, το ψυχολογικό κλίμα, το πολιτισμικό περιβάλλον κ.ο.κ των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στη διαμόρφωση αυτή, εκτός από τις επιμέρους συνιστώσες, μια από τις οποίες είναι και ο ρόλος της προσωπικότητας και των ατομικών συμπεριφορών, νευραλγικός αναδεικνύεται ο ρόλος της πολιτικής εξουσίας που σχεδιάζει, υλοποιεί και εποπτεύει σε ολιστικό επίπεδο την εκπορευόμενη από το κράτος εκπαιδευτική πολιτική. Και με αφετηρία τη συλλογιστική αυτή η παρούσα προσέγγιση αποσκοπεί:

- στη διερεύνηση του ρόλου που το φαινόμενο της πολιτικής εξουσίας μπορεί να διαδραματίσει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης
- στη ανάδειξη των ορίων αυτονομίας, της σχολικής μονάδας, των φραγμών, καθώς και των ευκαιριών που δίνονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής



- στο πώς διαμορφώνονται οι θεσμικές και έξω-θεσμικές, τυπικές και άτυπες παράμετροι οι οποίες κανοναρχούν το έργο της διοίκησης στις εκπαιδευτικές μονάδες
- στην ερμηνεία των παραγόντων που διαμορφώνουν την κουλτούρα διοίκησης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα
- στην ανάδειξη των κρίσιμων σημείων με τα οποία είναι αντιμέτωπη η ηγεσία εντός του πλαισίου της εκπαιδευτικής πολιτικής.

### **Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης: Το μετέωρο άλμα από το “ρεαλισμό” των επιχειρήσεων στη οραματική ηγεσία του σχολείου.**

Από τη δεκαετία του 70 και έπειτα, αναπτύχθηκε ένας σημαντικός αριθμός θεωριών και μοντέλων για τα θέματα οργάνωσης και διοίκησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Burns, 1978, Coneel et.al 1982, Bolman & Deal, 1997, Leithwood et. al,1999, Bush,2002, Gunter,2006,) με προεξάρχουσα αιχμή τη θεμελίωση μιας ενδιαφέρουσας προβληματικής για το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Η προβληματική αυτή όμως, δεν εμφανίστηκε από μόνη της. Αντίθετα δομήθηκε στην προέκταση των κλασικών θεωριών για την οργάνωση και τη διοίκηση (Taylor, Fayol,Gantt, Mayo, 1945, Roethlisberger & Dickinson,1939) με συνέπεια ακόμα και σήμερα να συνεχίζεται ο διάλογος γύρω από το κατά πόσο αυτά τα μοντέλα και οι θεωρίες οργάνωσης- διοίκησης μπορούν να εφαρμοστούν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.(Sheilds, 2005)

Παρόλα αυτά, είναι κοινός τόπος ότι οι πρακτικές της διοίκησης προέρχονται από το χώρο της αμιγούς επιχειρηματικής και εμπορευματικής δραστηριότητας.(Torrington & Weightman,1989). Κι αυτό εκ προοιμίου προκαλεί μια έντονη κριτική και επιφυλακτική στάση σε όλους όσοι έχουν σοβαρούς λόγους να ανθίστανται σε μία προοπτική αποικιοποίησης της εκπαίδευσης από την επιχειρηματική λογική η οποία διέπει τις πρακτικές διοίκησης στο χώρο της ελεύθερης αγοράς.(Apple,1993).

Η επιφυλακτικότητα αυτή εδράζεται ουσιαστικά στις θεμελιώδεις διαφορές που ενυπάρχουν ανάμεσα στις λειτουργίες της εκπαίδευσης και την

παραγωγή, τη διακίνηση και πώληση των αγαθών που υπάγονται στο κοινό εμπορευματικό δίκαιο. Κατά συνέπεια, λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στην εκπαίδευση και τις ραγδαίες εξελίξεις στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Μπουζάκης, 2005), το ερώτημα αναδύεται από μόνο του: μπορεί η άσκηση και η παροχή εκπαιδευτικού έργου να οργανώνεται ακριβώς με την ίδια λογική που διέπει την ύπαρξη των προϊόντων στην ελεύθερη αγορά;

Αφητηριακό υπόβαθρο της προβληματικής αυτής αποτελεί η αρχή ότι εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό διέπεται από ένα ηθικό και αξιακό περιεχόμενο το οποίο αποτελεί και την ουσιώδη ειδολογική διαφορά από τα κοινά εμπορεύματα της ελεύθερης αγοράς. Αυτό σημαίνει ότι το «προϊόν» που παράγεται μέσα στους εκπαιδευτικούς χώρους και οργανισμούς δεν είναι εύκολα μετρήσιμο και υπολογίσιμο κι αυτό γιατί εμφολωρούν ποιότητες οι οποίες δεν μπορούν αβίαστα να υπαχθούν στη θετικιστική λογική της ποσοτικής μέτρησης. Για παράδειγμα τα ζητήματα αξιών, στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών, τα θέματα συνείδησης, οι μεταξύ των υποκειμένων σχέσεις, η δυναμική της ομάδας και οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, η δομή και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, οι τεχνικές διδασκαλίας και ο πολιτικός προσανατολισμός των σχολικών εγχειριδίων, το διαφορετικό ταξικό, πολιτισμικό και φυλετικό υπόβαθρο του μαθητικού πληθυσμού σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να ενταχθούν τυφλά στο management της εμπορευματικής λογικής σύμφωνα με το αξίωμα της βέλτιστης οικονομικής αρχής.

Την ίδια στιγμή όμως, κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι η οργάνωση και η λειτουργία μιας εκπαιδευτικής δομής δεν απαιτεί προγραμματισμό, προετοιμασία, οργάνωση και έλεγχο της ποιότητας του έργου που παράγεται μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. (Bush, 2001). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικές δομές αποτελούν συλλογικούς χώρους εργασίας, οι οποίοι προϋποθέτουν τη συντονισμένη λειτουργία προς την κατεύθυνση αυτού που αποκαλούμε εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Βέβαια το τι εννοούμε κάθε φορά ως εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, αποτελεί ένα εξίσου συγκρουσιακό και σε σημαντικό βαθμό αντιφατικό πεδίο ορισμού, αφού εξαρτάται τόσο από τους στρατηγικούς στόχους που το κάθε εκπαιδευτικό εγχείρημα θέτει στον εαυτό του όσο και από μια σειρά παράγο-

ντες οι οποίοι εμφιλοχωρούν και περιπλέκουν τα πράγματα: τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι η προσωπικότητα και η συμπεριφορά των διευθυντικών στελεχών, η «πολιτισμική χημεία» του συλλόγου διδασκόντων, ο ρόλος των γονέων, το κλίμα και η ατμόσφαιρα των σχέσεων του σχολείου, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών κ.α (Stoll, 2002).

Είναι σαφές λοιπόν, ότι η διοίκηση αποτελεί νευραλγικό τμήμα της εκπαιδευτικής λειτουργίας και για το λόγο αυτό υπάρχουν πρακτικές, κανόνες, τεχνικές, μέθοδοι και διαδικασίες οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν διευκολύνοντας το έργο και την αποστολή των εκπαιδευτικών. Εξ' άλλου είναι σε όλους γνωστό ότι ακόμα κι αν η ουσία του εκπαιδευτικού έργου είναι υψηλού επιπέδου, αν δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις οργάνωσης της παροχής του, αυτό αποβαίνει σε βάρος της αποστολής και της αποτελεσματικότητάς του. Αναμφίβολα λοιπόν, η «διοίκηση» ως μια επισταμένη λειτουργία που συντονίζει, ρυθμίζει και ελέγχει την ενότητα και την αλληλουχία επιμέρους πρακτικών, καταλαμβάνει ένα σημαντικό μερίδιο στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.(Πασιαρδής, 2002).

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όμως όπως το ελληνικό, η πρόκληση για μας, είναι η αποφυγή της μονοσήμαντης επικράτησης δύο πρακτικών οι οποίες ενδημούν στο πλαίσιο ενός γραφειοκρατικού και συγκεντρωτικού μοντέλου άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας: α) της παραδοσιακής γραφειοκρατίας και του εμπειρισμού, β) του γραφειοκρατικού και τεχνοκρατικού συγκεντρωτισμού. (Bush ,1995). Πρόκειται στην ουσία για τη διαπλοκή μιας σειράς θεσμικών και έξω θεσμικών παραμέτρων οι οποίες εδράζονται σε νοοτροπίες οι οποίες αν επικρατήσουν μονομερώς, μπορεί να οδηγήσουν την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου σε μαρασμό και αναποτελεσματικότητα, δημιουργώντας το αίσθημα της μετριότητας, της αδιαφορίας. του καταναγκασμού. Καθίσταται λοιπόν αναγκαίο, να διευκρινιστεί ότι όσο προβληματική είναι η αδόμητη και εμπειρικά αυτοσχέδια πρακτική η οποία τεκμηριώνεται στην παραδοσιακή γραφειοκρατία, άλλο τόσο εξίσου προβληματική είναι η επικράτηση μιας τεχνικής και «εργαλειακά ουδέτερης» αντίληψης για την εκπαιδευτική διοίκηση (Sheilds,2005) η οποία θεωρεί ότι τα πάντα μπορούν να προγραμματίζονται, να μετριοούνται και να είναι

προβλέψιμα στο πλαίσιο των ανθρώπινων σχέσεων που διαμορφώνονται εντός του σχολείου.

Αναφορικά προς το πρώτο σκέλος, η επικράτηση του εμπειρισμού και των παραδοσιακών πρακτικών, δημιουργεί σημαντικά ελλείμματα σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης αφού εδράζεται σε παρωχημένες πρακτικές εκπαιδευτικής ηγεσίας οι οποίες παραπέμπουν στο παρελθόν του «επιθεωρητισμού» και του γραφειοκρατικού πανοπτισμού, (Μαυρογιώργος, 2002), στην κατανομή των ρόλων με βάση αποκλειστικά την αρχαιότητα, την τήρηση μιας αυστηρής τυπολατρίας η οποία βασιίζεται στην ξύλινη καθετοποιημένη ιεραρχική δομή, στη συγκεντρωτική άσκηση της ηγεσίας με βάση το «ευαγγέλιο» του δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα, ή την προσφυγή σε πρακτικές που παραπέμπουν στην παραδοσιοκρατία και την πελατειακή λογική με την οποία εμποτίστηκε ολόκληρη η δημόσια διοίκηση του νεοελληνικού κράτους εδώ και πολλές δεκαετίες.

Στο σημείο αυτό όμως, οφείλουμε να επισημάνουμε πώς σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως αρνητικό ο,τιδήποτε προέρχεται από την εμπειρία της παράδοσης. Παρόλα αυτά, στο πλαίσιο μιας πολυσχιδούς, πολυσύνθετης και αντιφατικής πολλές φορές εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η παραδοσιακή πρακτική της «πεπατημένης» είναι αδύνατον να αντιμετωπίσει επαρκώς τις αυξανόμενες ανάγκες και απαιτήσεις που δημιουργούνται.

Αναφορικά τώρα προς το δεύτερο σκέλος, η θεώρηση της εκπαιδευτικής διοίκησης ως μιας αυστηρά ουδέτερης εργαλειακής τεχνικής, αποτελεί ένα εξίσου προβληματικό πλαίσιο το οποίο εξομοιώνει την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με εκείνη της κλασικής μηχανιστικής αντίληψης περί management στο πλαίσιο των οργανισμών και των επιχειρήσεων της ελεύθερης αγοράς. Η θεώρηση αυτή ουσιαστικά εδράζεται τόσο στην κλασική αντίληψη για την επιστημονική διοίκηση (Taylor,1947) όσο και στη μεταγενέστερη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων η οποία εκλαμβάνει τη διεύθυνση ενός οργανισμού ως ένα συστημικό Όλο που δέχεται εισροές (inputs) και μετά από επεξεργασία και μετασχηματισμό παράγει εκροές (outputs) (Getzels & Guba,1957). Η επισήμανση αυτού του σχήματος, μάς υπενθυμίζει τη συνειδητή υποβάθμιση από μέρους της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας του ρόλου που ο άνθρωπος παράγοντας διαδραμα-

τίζει στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτό σημαίνει πώς είναι πολιτικά επικίνδυνο να εκλαμβάνεται μονοσήμαντα και στενά υπολογιστικά αφού λόγω της φύσης του ενεργεί πολύπλευρα, συγκρουσιακά, συμπληρωματικά, διαλεκτικά. Με άλλα λόγια, οι εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορούν να αποτελούν τυποποιημένα προϊόντα, κι αυτό γιατί τα αλλά ανθρώπινα υποκείμενα που εμπλέκονται στη διαδικασία αποτελούν έλλογα και ζωντανά κοινωνικά όντα τα οποία δρουν και ενεργούν με μία κίνηση από τη φύση και την ουσία της διαλεκτικής.

Κατανοούμε λοιπόν, ότι η τυφλή μεταφορά της κλασικής θεωρίας του management στην εκπαίδευση καθίσταται εν γένει προβληματική, ιδιαίτερα όταν δεν αντιλαμβάνεται την ποιότητα του ανθρώπινου παράγοντα μέσα στη ζωή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Στο σημείο αυτό βέβαια αξίζει σημειωθεί ότι ήδη από τις αρχές του αιώνα το πρόβλημα αυτό είχε απασχολήσει τους θεωρητικούς της διοίκησης με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί το γνωστό «κίνημα ανθρωπίνων σχέσεων» (Mayo, 1945, Roethlisberger & Dickinson, 1939 στο Πασιαρδής, 2004) το οποίο έδινε έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και στη διοίκηση των οργανισμών μέσω διαδικασιών όπως η συνεργατικότητα, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αλληλεγγύη και η εμπέδωση ενός κοινού συστήματος αξιών.

Παρόλα αυτά, η εκπαίδευση σήμερα βρίσκεται αντιμέτωπη με την επιδρομή μιας τεχνοκρατικής ορθολογικότητας η οποία αντιλαμβάνεται τη σχολική διοίκηση μονοσήμαντα, ως πεδίο μέτρησης και αξιολόγησης ποσοτικών μεταβλητών. Η οπτική αυτή εκπορεύεται από τη γενικότερη στρατηγική επιλογή η οποία ηγεμονεύει τόσο στους κόλπους των ευρωπαϊκών όσο και των διεθνών οργανισμών, (Μπουζάκης, 2005) θεωρώντας την εκπαίδευση ως πεδίο που οφείλει να υποτάσσεται στους κανόνες του εμπορευματικού δικαίου και της αμιγούς ελεύθερης αγοράς.

Στο πλαίσιο αυτής της στρατηγικής, η ποιότητα της εκπαίδευσης κρίνεται μόνο από τα αν τα αποτελέσματα τα οποία παράγει, είναι μετρήσιμα και εναρμονισμένα με την αρχή της οικονομικής αποδοτικότητας (σχέση ωφέλειας / κόστους). Το ερώτημα όμως που οφείλουμε να επαναθέσουμε, σχετίζεται με το κατά πόσο η ουσία της εκπαιδευτικής λειτουργίας μπορεί να μετρηθεί με αντικειμενικά και αξιολογικά ουδέτερα κριτήρια. Ακόμα και αν έχουν περιγραφεί μια σειρά κριτηρίων ως δείκτες ποιότητας (Euro-

pean Commission, 2002) υπάρχουν νευραλγικά ζητήματα τα οποία αφορούν το κλίμα και την ατμόσφαιρα της εσωτερικής ζωής μέσα σε μια εκπαιδευτική μονάδα, συντελώντας αποφασιστικά στην πραγμάτωση των σκοπών που μια εκπαιδευτική δομή θέτει στον εαυτό της.

Τα ζητήματα αυτά αφορούν το παιδαγωγικό της όραμα, τους ηθικούς και αξιακούς κώδικες, το πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τη φιλοσοφία που αυτή προάγει. Για τα ζητήματα αυτά όμως ποιος αποφασίζει σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Είναι ευνόητο ότι στην περίπτωση ενός ιδιωτικού εκπαιδευτικού οργανισμού αποφασίζει αυτός που είναι και ο χρηματοδότης. Αυτός δηλαδή που αποτελεί το βασικό πυλώνα χρηματοδότησης, έχει εγγενές συμφέρον να ενδιαφέρεται για τη μεγιστοποίηση της οικονομικής αποδοτικότητας του εγχειρήματος λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά την αναλογία κόστους/θυσίας σε σχέση με το παραγόμενο αποτέλεσμα.. Η υπαγωγή όμως του πολυσχιδούς και ανθρωπιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης καθώς και της τεχνικής και διοικητικής γνώσης που παράγεται και μεταδίδεται μέσα στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς στις δυνάμεις του κεφαλαίου (Noble,1977) αποτελεί πολιτική που αποδυναμώνει την κοινωνική αποστολή και λειτουργία της εκπαίδευσης. Πρόκειται ουσιαστικά για μια εργαλειακή αντίληψη που αλλοτριώνει το εκπαιδευτικό εγχείρημα από τον αναμορφωτικό και χειραφετητικό του ρόλο με συνέπεια τη μετατροπή του σε χρηστικό εργαλείο προσαρμογής στον κυρίαρχο πολιτικό, ηθικό ή αξιακό προσανατολισμό, είτε αυτός εκπορεύεται από το κράτος (πολιτική εξουσία), είτε από την ελεύθερη αγορά. Για το λόγο αυτό η εκπαιδευτική ηγεσία μέσα σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τα εμπόδια, τα όρια, τις ανοχές ακόμα και τις απειλές του συστήματος μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται. Και για να είμαστε ρεαλιστές, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων η πεμπτουσία βρίσκεται στο «περιθώριο» της σχετικής αυτονομίας την οποία οφείλει να απολαμβάνει και να καλλιεργεί ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αφού είτε το κράτος είτε η αγορά είναι ο εργοδότης, θα υπάρχουν πάντα συστημικοί και δομικοί περιορισμοί, θεσμικές και εξω-θεσμικές οριοθετήσεις αλλά και αντιφάσεις που θα κανοναρχούν και θα ελέγχουν την εκπαιδευτική λειτουργία.

## **Η σχετική αυτονομία στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών και ο ρόλος της πολιτικής εξουσίας**

Αναφορικά τώρα προς το ζήτημα της σχετικής αυτονομίας μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ο ρόλος της πολιτικής εξουσίας στον τρόπο με τον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική ηγεσία δεν είναι διόλου τυχαίος. Κι αυτό γιατί ο συσχετισμός των δυνάμεων σε επίπεδο πολιτικής εξουσίας καθορίζει με σχεδόν ευθύ τρόπο τον πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κάτι που επιβεβαιώνεται και από τον M. Apple που όπως ορθά σημειώνει: «ακόμη και οι ριζικές πολιτικές μεταρρυθμίσεις στη διοίκηση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ένα μέρος αυτής της διαδικασίας και αντικατοπτρίζει τις συγκρούσεις στο εσωτερικό του κράτους και τα προβλήματα νομιμοποίησης της συσσώρευσης κεφαλαίου». (Apple, 1993:54).

Και στο σημείο αυτό οφείλουμε να είμαστε σαφείς. Το ζήτημα της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων και των οργανισμών δεν είναι ζήτημα μόνο ατομικής βούλησης η μία πολιτικά αθώα υπόθεση που εξαρτάται μόνο από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Είναι σαφές ότι ο διευθυντής διαθέτει πάντα τη διακριτική ευχέρεια να εφαρμόσει ή να «παρτυρήσει», να υπερβεί τον τύπο και να αναδείξει την ουσία, να καταστεί ο καταλύτης των εξελίξεων, να αναπτύξει δημιουργικό κλίμα καλλιεργώντας τη συνεργατικότητα, την εμπιστοσύνη και την αλληλεγγύη μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, να καλλιεργήσει την αίσθηση ενός κλίματος «ακαδημαϊκής αισιοδοξίας» (Kirby & DiPaola, 2009). Αυτή άλλωστε είναι και η αναγνώριση του ρόλου που διαδραματίζει το ταλέντο στην άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας ή αλλιώς το χάρισμα του “διοικείν” σε ένα οργανισμό.

Εξετάζοντας όμως μακροσκοπικά και ολιστικά το ζήτημα της διοίκησης στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, πέρα από το ζήτημα της εκπαιδευτικής μονάδας και το ρόλο του διευθυντή, υπάρχουν σημαντικές παράμετροι που επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας και αφορούν τα όργανα διοίκησης σε θεσμικό τοπικό και περιφερειακό επίπεδο καθώς και τη μεταξύ τους ιεραρχική διάρθρωση. Πρόκειται με άλλα λόγια, για τη σπονδυλική στήλη ή αλλιώς για τη διοικητική αρχιτεκτονική του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία αρχίζει από τη σχολική μο-

νάδα και επεκτείνεται σε όργανα και θεσμούς όπως η σχολική επιτροπή, τα σχολικά συμβούλια, τα γραφεία και οι διευθύνσεις εκπαίδευσης σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, τα τμήματα και οι Διευθύνσεις του Υπουργείου, οι σύμβουλοι, οι εμπειρογνώμονες και οι πολιτικές ομάδες γύρω και μέσα στο υπουργικό γραφείο της εκάστοτε κυβέρνησης.

Με άλλα λόγια, ανάμεσα στο Διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας και τον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας, εμφιλοχωρεί ένας διοικητικός λαβύρινθος εντός του οποίου διαμεσολαβούν με έντονα δραστικό τρόπο, θεσμικές και εξω-θεσμικές, τυπικές και άτυπες συνιστώσες, οι οποίες κατά κανόνα λειτουργούν σωρευτικά και εν τέλει καταπιεστικά για το επίπεδο της σχολικής μονάδας. Χωρίς καμία αμφιβολία, χωρίς να παραγνωρίζεται η σχετική αυτονομία που διευθυντής και οι σύλλογοι διδασκόντων απολαμβάνουν, η ευρύτερη διοικητική αρχιτεκτονική είναι αυτή που σε τελευταία ανάλυση διαμορφώνει τον πολιτικό προσανατολισμό πάνω στον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική ηγεσία. Συνεπώς η συστημική αυτή ολότητα προσδιορίζει με σχεδόν ευθύ τρόπο την ευρύτερη διοικητική κουλτούρα μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με αποτέλεσμα να διαχέεται παντού η κυρίαρχη διοικητική νοοτροπία την οποία η πολιτική εξουσία μέσω των θεσμών της οργάνων μηχανισμών προωθεί σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής.

Εν κατακλείδι, η διοικητική κουλτούρα μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αποτελεί προϊόν συμπύκνωσης και συσχετισμών, όλων εκείνων των δυνάμεων που δρουν μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για παράδειγμα, δεν είναι τυχαίο ότι η κουλτούρα διοίκησης στην ιδιωτική εκπαίδευση διαφέρει σημαντικά απ' αυτή που αναπτύσσεται στη δημόσια εκπαίδευση, διαμορφώνοντας τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Παράμετροι, όπως οι ευέλικτες και ελαστικές εργασιακές σχέσεις των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, ο ρόλος των διδασκτρων, η ψυχολογία των «γονιών-πελατών» οι οποίοι αγοράζουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες για λογαριασμό των παιδιών τους, η «μυθολογία» για το ρόλο της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή της ελίτ της χώρας κ.ο.κ, συνθέτουν ένα πλέγμα διαδικασιών οι οποίες διαφοροποιούν αισθητά το κλίμα μέσα στο οποίο ασκείται η διοίκηση και η ηγεσία στην ιδιωτική σφαίρα της εκπαίδευσης.



Για το λόγο αυτό, πέρα από τη σχετική αυτονομία και το ρόλο των ανθρωπίνων σχέσεων στο επίπεδο της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, κρίνεται αναγκαίο να τονίσουμε ότι η κατανόηση της ευρύτερης λογικής που διέπει το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας απαιτεί την εστίαση σε θέματα ευρύτερης διοικητικής και θεσμικής αρχιτεκτονικής. Κι αυτό γιατί υπάρχουν αρκετές μικροσκοπικές θεωρήσεις που εστιάζουν μονομερώς στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους, στο μέτρο που του αναλογεί, το ευρύτερο πολιτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ενυπάρχει και λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός. Στις περιπτώσεις που συμβαίνει αυτό, η ερμηνεία του φαινομένου της διοίκησης καθίσταται μονομερής αφού η εστίαση στη συμπεριφορά του διευθυντή ή ενός συλλόγου διδασκόντων και μόνο, αγνοεί ευρύτερα ζητήματα τα οποία συνδέονται με την κυρίαρχη ιδεολογία, το συσχετισμό των πολιτικών δυνάμεων, τις επιδράσεις από τον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο κλπ, στοιχεία τα οποία συνεργούν άλλοτε συμπληρωματικά κι άλλοτε συγκρουσιακά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Είναι σαφές ότι τόσο σε επίπεδο διεύθυνσης ενός οργανισμού, όσο και σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων, παρατηρείται η δυνατότητα διαμόρφωσης μιας σχετικής αυτονομίας η οποία μπορεί να μεταστρέψει θετικά ή αρνητικά τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αυτό που δεν πρέπει σε καμία περίπτωση όμως να αγνοείται, είναι ο καθοριστικός ρόλος που η πολιτική εξουσία διαδραματίζει στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής αφού αυτή είναι που σε τελευταία ανάλυση που κανοναρχεί, υλοποιεί, επιτηρεί, καταστέλλει κ.ο.κ.

Πέρα όμως από τον κρίσιμο ρόλο που η πολιτική εξουσία διαδραματίζει στο ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης, μέσα στο γραφειοκρατικό λαβύρινθο ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως είναι το ελληνικό, εμφιλοχωρούν μια σειρά έκδηλων και μη έκδηλων νευραλγικών διαμεσολαβήσεων οι οποίες διαμορφώνουν τη διοικητική κουλτούρα τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο οργάνων σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό βεληνεκές.

Για παράδειγμα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η γραφειοκρατική και ιεραρχική διάρθρωση, εδώ και χρόνια καλλιέργησε πρακτικές εξάρτησης και χειραγώγησης. Ταυτόχρονα δημιουργήσε

συμπεριφορές οι οποίες εδραιώνονταν όχι στην αξιοκρατία και την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής συνείδησης της εκπαιδευτικής διοίκησης αλλά στην επιβεβαίωση της διοικητικής υπεροχής και την ιεραρχική άσκηση εξουσίας. Κομματικό κράτος, διοικητικός συγκεντρωτισμός, εκπαιδευτικός αυταρχισμός και επιθεωρητισμός, (Ζαμπέτα, 1995) αποτελούν τα συνώνυμα μιας μακράς περιόδου για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με συνέπεια την αργόσυρτη διαμόρφωση μιας νοσηρής δημοσιοϋπαλληλικής και πελατειακής νοοτροπίας στην εκπαιδευτική διοίκηση, διανθισμένης από τις δάφνες του κομματικού κράτους. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, προβληματικός διαφαίνεται και ο ρόλος των πολιτικών κομμάτων, αλλά και των οργανωμένων συμφερόντων στο πλαίσιο άσκησης του συνδικαλισμού, (Ζαμπέτα, 1995) αφού η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης για δεκαετίες αναπτύχθηκε πάνω σε ένα σύστημα πελατειακής λογικής και αλληλοεξυπηρέτησης συμφερόντων και όχι σε ένα ορθολογικό και αντικειμενικό σύστημα το οποίο να επιλέγει και να αναδεικνύει τους αξιότερους σε θέσης διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης. Με άλλα λόγια, αυτό που διαφαίνεται ακόμα και σε σύγχρονες νομοθετικές ρυθμίσεις είναι ο στενός εναγκαλισμός του κράτους και της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας με τη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα όργανά της, γεγονός που σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής αντανακλά σε μεγάλο βαθμό το συσχετισμό δύναμης, όπως αυτός αποτυπώνεται στην ευρύτερη πολιτική ζωή. Και ενθυμούμενοι στο σημείο αυτό το Λουί Αλτουσέρ, η κυρίαρχη ιδεολογία η οποία συμπυκνώνεται στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μηχανισμών (Αλτουσέρ, 1990), σε καμία περίπτωση δεν αφήνει ανέπαφη τη συνολική εκπαιδευτική διοίκηση, τα όργανα, τους θεσμούς και τις πρακτικές της.

### **Κρίσιμα ζητήματα και η πρόκληση μιας νέας διοικητικής κουλτούρας στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής**

Είναι σαφές ότι στις σημερινές συνθήκες το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει απέναντί του μια σειρά σημαντικών προκλήσεων και παραμέτρων τις οποίες οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη στη οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του. Οι μεταβολές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, ο βαθμός πολυπολιτισμικότητας, οι συγχωνεύσεις των μικρών σχολικών

μονάδων και η δημιουργία μεγαλύτερων σχολικών συγκροτημάτων, οι περιφερειακές διοικητικές συγχωνεύσεις και η κατάργηση των υφιστάμενων διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης κ.α, διαμορφώνουν ένα νέο τοπίο για στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πέρα όμως από τις μικρές ή μεγάλες μεταβολές που εμφανίζονται στο πλαίσιο της συγκυρίας της εισόδου της χώρας μας στην εποχή του Μνημονίου, μια σειρά από διαχρονικά και μακροχρόνια ζητήματα εξακολουθούν να παραμένουν δυσεπίλυτα και αφοπλιστικά επίκαιρα. Πρόκειται με άλλα λόγια για κρίσιμα ζητήματα τα οποία συνθέτουν το κάδρο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η εικόνα της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας. Ενδεικτικά, η υιοθέτηση ενός οποιουδήποτε μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας θα πρέπει να λάβει υπόψη του όψεις που αφορούν τόσο το διδακτικό προσωπικό όσο και το μαθητικό πληθυσμό καθώς και να αναμετρηθεί με ζητήματα όπως:

1. οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες (ταξικές, γεωγραφικές, πολιτισμικές)
2. η αυξανόμενη ετερογένεια και πολυμορφία του στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού
3. οι χαμηλές επιδόσεις, η πρόωρη εγκατάλειψη και η σχολική διαρροή
4. η σχολική βία, η επιθετικότητα και η νεανική παραβατικότητα που ενδημούν σε πολλές και όχι κατά ανάγκη σε παραδοσιακά υποβαθμισμένες περιοχές
5. η πλήξη, το άγχος και η αδιαφορία που επιδεικνύουν οι μαθητές
6. η αβεβαιότητα των πτυχίων και της ακαδημαϊκής προοπτικής
7. το επαγγελματικό άγχος και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών
8. το αίσθημα της διαρκούς αβεβαιότητας (εργασιακής, επαγγελματικής, υπαρξιακής μέσα στο σχολείο)
9. η υποβάθμιση του status των εκπαιδευτικών (φτώχεια, ελαστικές εργασιακές σχέσεις, ομιχλώδης επαγγελματική προοπτική)
10. η υπο-χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και οι συστηματικές περικοπές στις δημόσιες δαπάνες για την παιδεία

Εν κατακλείδι, όλα αυτά σκιαγραφούν ότι ένα σημαντικό τμήμα του πλαισίου μέσα στο οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει λειτουργήσει, αποδει-

κνύει περίτρανα ότι η ορθολογική διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί στην κυριολεξία μία μαχητική αποστολή «ενορχήστρωσης του χάους». Εν μέσω τέτοιων συνθηκών η πρόκληση όμως αναδύεται επιτακτική: η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί μία τεχνική και ουδέτερη πρακτική χωρίς πολιτικό περιεχόμενο ή μια βαθιά πολιτική πράξη που προϋποθέτει αναγκαίες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες; Το ερώτημα επανατοποθετείται ως εξής: Μας ενδιαφέρει η διαμόρφωση ενός τύπου εκπαιδευτικής διοίκησης προσανατολισμένης προς την άσκηση των τυπικών καθηκόντων ή μια στρατηγική εκπαιδευτικής ηγεσίας προσανατολισμένης προς τους ανθρώπους; Εδώ ουσιαστικά συγκρούονται δύο πολιτικές φιλοσοφίες πίσω από τις οποίες εδράζονται εντελώς διαφορετικές κοσμοθεωρίες σχετικά με την πρόσληψη της έννοιας της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και της καθοδήγησής της.

Για το λόγο αυτό, η διαμόρφωση της διοικητικής κουλτούρας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ζήτημα πρωτίστως πολιτικό (με την ευρύτερη πολιτισμική και αισθητική έννοια του όρου) και δευτερευόντως τεχνικό. Ακόμα και αν σχεδιαστεί το πιο άρτιο τεχνικά μοντέλο διαχείρισης, προγραμματισμού, οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, (ανθρώπινο δυναμικό, εκπαιδευτικό υλικό, διαδικασίες κλπ) αν αυτό το μοντέλο δεν απαντά στις συλλογικές και ανθρώπινες ανάγκες αυτών που ενεργούν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό τότε είναι καταδικασμένο σε μαρasmus, μετριότητα και εν τέλει αποτυχία.

Για το λόγο αυτό, η ενεργητική αναδιάρθρωση των διοικητικών και υποστηρικτικών θεσμών της εκπαίδευσης προϋποθέτει:

- τη συλλογικότητα,
- την εμπάθυση της δημοκρατίας μέσα στις σχολικές μονάδες,
- τον κοινωνικό έλεγχο,
- την απόλυτη διαφάνεια,
- την πρόωθηση και θεσμική περιφρούρηση της παιδαγωγικής αυτονομίας,
- την πρόωθηση της καινοτομίας,
- τη σταδιακή απομάκρυνση του εκπαιδευτικού ισοπεδωτισμού και της παιδαγωγικής ομοιομορφίας
- την παιδαγωγική ελευθερία.

Η κεντρική, συγκεντρωτική και πυραμειδοειδής οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, σε πολλές περιπτώσεις αναπαράγει:

- τη στασιμότητα,
- την έλλειψη της αυτενέργειας,
- την αυτό-περιθωριοποίηση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος,

κάτι το οποίο γίνεται πολλαπλώς αντικείμενο εκμετάλλευσης από τη νεοφιλελεύθερη πολιτική για την παιδεία, η οποία βλέπει την εκπαίδευση ως ατομικό ζήτημα και όχι ως ευθύνη της δημόσιας σφαίρας. Η μετατόπιση δηλαδή της ευθύνης του δημόσιου χώρου στην ιδιωτική πρωτοβουλία, απογυμνώνει συμβολικά αλλά και ουσιαστικά την εκπαίδευση, μεταλλάσσοντας τον αξιακό και υπαρξιακό της πυρήνα. Αυτό όμως σε καμία περίπτωση δεν τεκμηριώνει ότι οι δυσλειτουργίες και οι αγκυλώσεις που το κομματικό κράτος έχει επί δεκαετίες δημιουργήσει, σε καμία περίπτωση δεν τεκμηριώνει την υιοθέτηση ενός απρόσωπου τεχνοκρατικού μοντέλου λειτουργίας της εκπαίδευσης, μέσα από την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου ιδεολογήματος πρόσληψης της ατομικής ελευθερίας απέναντι στα εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες.

Για παράδειγμα, οι στρατηγικές κατευθύνσεις στο πλαίσιο του αγγλοσαξονικού νεοφιλελευθερισμού (Nicolaidou, 2010) καθώς και οι πολιτικές που εκπορεύονται από διεθνείς οργανισμούς για το «κουπόνι εκπαίδευσης» και την «ελεύθερη» επιλογή σχολείου ή για το “home schooling” (κατ’ οίκον διδασκαλία), ή για τους ατομικούς λογαριασμούς μάθησης (individual learning account), πέρα από τον άτομο - κεντρικό προσανατολισμό που προσδίδουν στην εκπαίδευση φαίνεται ότι συνειδητά υποτιμούν και υποβαθμίζουν την αξία του κοινωνικοποιητικού ρόλου της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Με άλλα λόγια, ακόμα κι αν το μοντέλο της μαζικής εκπαίδευσης υπό τον πέπλο του κρατισμού φαίνεται να εξαντλεί τα όριά του, αυτό δε νομιμοποιεί το ισοπεδωτικό πέρασμα στην αντίπερα όχθη και την αποδόμηση κάθε κοινωνικής κατάκτησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το παράδοξο είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις, οι προωθούμενες πολιτικές, επιμένουν να αγνοούν πεισματικά ότι η τυπική ελευθερία των ευκαιριών ακόμα και στη κλασική εκδοχή των αρχών της αστικής αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, ουσιαστικά αυτοκαταργείται ως αντι-

σταθμιστική κοινωνική πολιτική, αφού απευθύνεται σε ουσιαστικώς κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά άνισους πολίτες.

Υπό την έννοια αυτή, η γνήσια άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων οφείλει να αποτελεί ένα ολιστικό μεταρρυθμιστικό εγχείρημα το οποίο υπερβαίνει κατά πολύ τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτώντας ευρύτερες διαρθρωτικές, θεσμικές και δομικού τύπου αλλαγές οι οποίες εξ ορισμού προϋποθέτουν τον επαναπροσδιορισμό του υφιστάμενου συσχετισμού δυνάμεων. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι μια τέτοια μεταστροφή, δεν είναι διόλου εύκολη υπόθεση αφού απαιτεί μια ισχυρή και πλατιά κοινωνική πλειοψηφία η οποία θα μπορεί στηρίζει και να επιβάλει τους όρους ενός τέτοιου θεμελιακού μετασχηματισμού.

Ωστόσο όμως, στο πλαίσιο μιας εφαρμόσιμης μεταρρυθμιστικής πρότασης, μια ρεαλιστική διοικητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης θα μπορούσε να καταστεί κοινωνικά επωφελής, λιγότερο δύσκαμπτη, περισσότερο ανθρωποκεντρική και δημοκρατική, επιφέροντας ορατά και άμεσα αποτελέσματα.

Η παρέμβαση αυτή θα μπορούσε να αναπτυχθεί τόσο σε επίπεδο εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο περιφερειακής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου,1999) αλλά και σε επίπεδο συνολικότερης, γεωγραφικής και διοικητικής αρχιτεκτονικής. Σε όλες τις περιπτώσεις πάντως, αυτό που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι το συλλογικό υποκείμενο το οποίο δεν μπορεί να είναι άλλο από την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία θα κληθεί να διαχειριστεί και να εφαρμόσει στην πράξη την οποιαδήποτε μεταρρύθμιση. Αυτό που δυστυχώς συμβαίνει δεκαετίες τώρα, είναι η αδιαφορία της πολιτικής εξουσίας για τη συναίνεση και την ουσιαστική εμπλοκή της εκπαιδευτικής κοινότητας με συνέπεια την ανακύκλωση της κακοδαιμονίας, της γραφειοκρατικής μετριότητας, της άρνησης να μετουσιωθούν οι ρητορικές σε καθημερινή ενεργό δράση.

Η ανάπτυξη μιας νέας διοικητικής κουλτούρας στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών, προϋποθέτει την ηθική πάνω απ' όλα δέσμευση και εμπλοκή των συμμετεχόντων καθώς και τον ενσυνείδητο ενστερνισμό των αρχών, της φιλοσοφίας αλλά και των αξιών που επιβάλλεται να ενυπάρχουν σε ένα υγιές μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης: ειλικρινής κοι-

ωνικός διάλογος, δημοκρατικές αρχές, διαφάνεια, αξιοκρατία, παιδαγωγική ελευθερία, κοινωνική αναγνώριση της ατομικής και συλλογικής προσπάθειας, αυτενέργεια και στήριξη των μορφών αυτοδιαχείρισης με προεξάρχοντα το ρόλο και τη δράση των συλλόγων διδασκόντων, διευρυμένη παιδαγωγική αυτονομία, στήριξη του δημόσιου και κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε όλες του τις εκφάνσεις, ενίσχυση των περιοχών αλλά και των κοινωνικών ομάδων που πλήττονται από την επίδραση της διαχρονικής κοινωνικής παθογένειας (κοινωνικός αποκλεισμός, βία και παραβατικότητα, πρόωρη σχολική εγκατάλειψη, σχολική αποτυχία, ανυποληψία και υποτίμηση της εκπαίδευσης κλπ), σύλληψη και διάδοση ενός ανθρωποκεντρικού παιδαγωγικού οράματος για την εκπαίδευση και την κοινωνία.

### **Αντί επιλόγου: η πρόκληση εύρεσης μια νέας ισορροπίας**

Κλείνοντας, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί πως όσο προβληματική και ασφυκτική μπορεί να μπορεί είναι η διοικητική υπερ-συγκέντρωση εξουσιών και αρμοδιοτήτων σε ένα εκτελεστικό όργανο μαμούθ, άλλο τόσο προβληματική μπορεί να καταστεί και μια αδόμητη και βεβιασμένη μεταρρύθμιση στη βάση της διοικητικής αποκέντρωσης. Όσο εφιαλτικό καθίσταται ένα υπερτροφικό διοικητικό «τέρας» στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής άλλο τόσο προβληματική μπορεί να καταστεί η διοικητική εκπαιδευτική αποκέντρωση και η εκχώρηση της οργάνωσης της εκπαιδευτικής λειτουργίας στις περιφέρειες, τους δήμους και την ανεξέλεγκτη ιδιωτική πρωτοβουλία. Ο κίνδυνος να υπαχθεί η εκπαίδευση στην ηγεμονία τοπικών και περιφερειακών φέουδων είναι εξίσου μεγάλος όσο και η προοπτική υποταγής της εκπαίδευσης στη λαίμαργία της αγοράς ή στην υποτέλεια του κρατισμού και της κεντρικής γραφειοκρατίας. Ωστόσο, εν μέσω διεθνών ανακατατάξεων και μεταβολών, με γνώμονα πάντα τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ανάγκες της χώρας, καθώς και μέτρο στάθμισης την ευρωπαϊκή αλλά και διεθνή εμπειρία και πρακτική, η πρόκληση παραμένει παρούσα : οφείλουμε να ισορροπήσουμε ανάμεσα στην αρχή της καθολικότητας (δημόσια ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως) και στην αρχή της εκπαιδευτικής ετερότητας (η α-

να γνώριση του δικαιώματος στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό να αναπτύσσει τη δική του φυσιογνωμία, τα ιδιαίτερα αυτόνομα και διακριτά του χαρακτηριστικά) με αδιαπραγμάτετο κριτήριο την ενίσχυση του δημόσιου και κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Α.(1999) *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα: Λιβάνης
- Αλτουσέρ, Λ.(1990), *Θέσεις*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Bush, T., (2001) "School organization and management International Perspectives", in A.Andreou, (2001) *School Organization & Management*, Athens: Federation of Greek Private School & Branch Educational Institute
- European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*. Fifteen quality indicators
- Ζαμπέτα, Ε. (1995) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Nicolaidou, M.(2010) "The challenges of Education today" in Nicolaidou, (2010) (ed) *Measures for Measures, Research Based approaches for Schools that "fail"* , Athens: Papazissis
- Torrington, D & Weightman, J. (1989) *The reality of School Management*, Oxford:Blackwell Education
- Apple,M.(1993) *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Πασσιαρδής, Π.(2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχιμο
- Noble, D (1977) *America by Design: Science, Technology and the rise of Corporate Capitalism*, New York :Alfred A,Knopf
- Kirby, M. & Dipaola, M. (2009) *Academic Optimism and Achievements, A path model in Hoy, K.& Dipaola, M. (2009) School Improvement*, USA: Information Age Publishing, Inc.
- Μαυρογιώργος Γ., (2002) «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτισμού» στο Κάτσικας, Χ.,και Καββαδίας, Γ., (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και πως*, Αθήνα: Σαββάλας
- Μπουζάκης, Σ., (2005) Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση : η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς, στο Γράβαρης Δ.,& Παπαδάκης Ν., *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Nobbles, D, (1977) *America By Design, Technology and the Rise of Corporate Capitalism*, New York:Alfred A Knopf



- Sheilds, M. C.,(2005) "School leadership in the 21st Century" in Hoy, W., & Miskel,C., *Educational Leadership and Reform*, USA: International Age Publishing
- Stoll,L.,(2002)"Teacher Growth in Effective School", in Fullan, M., & Hargreaves,A., (2002) *Teacher Development end Educational Change*, London and New York: Routledge Falmer
- Taylor, F.W, (1947) *Scientific Management*, New York: Harper
- Getzels, J.W., Guba,E.G (1957) "*Social Behaviour and the administrative Process*" School Review, 65, 423-441



# Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

---

*Δρ. Βασιλική Μπρίνια*

*Διδάσκουσα στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.*

## Εισαγωγή

Με την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και κάτω από την πίεση της παγκοσμιοποίησης, παρουσιάστηκε έντονη κινητικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης με μια ώθηση προς τη συλλογική διοίκηση των σχολικών μονάδων που μπορεί να αποδοθεί τόσο στην άνοδο των Κοινωνικών Επιστημών, όσο και στα θετικά αποτελέσματα των ερευνών στο χώρο της οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Μπρίνια, 2009). Στην Ελλάδα παρατηρούμε τις τελευταίες δεκαετίες ότι υπάρχει μια τάση απομάκρυνσης από αυταρχικούς τρόπους άσκησης εξουσίας και υιοθέτησης περισσότερων δημοκρατικών και συμμετοχικών τρόπων διοίκησης των σχολικών μονάδων. Αυτή η ώθηση προς τη συμμετοχική διοίκηση μπορεί να δικαιολογηθεί τόσο από τις κοινωνικές αλλαγές που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια, όσο και από τις πιέσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν το ελληνικό σχολείο προσαρμόζεται στα νέα περιβαλλοντικά δεδομένα με ενισχυμένη την ανάγκη για συλλογική διοίκηση ιδιαίτερα στις μέρες μας.

## **Η σημερινή πραγματικότητα στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων**

Κάθε σύγχρονη κοινωνία ανάλογα με τις επιδιώξεις και τις ανάγκες της, θέτει κάποιους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, οι οποίοι αποτελούν τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως π.χ. ο προσδιορισμός του αναλυτικού προγράμματος ή η ποιότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών που θα στελεχώσουν τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 1989). Όμως εκτός από τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης υπάρχουν και οι ειδικοί σκοποί οι οποίοι, σύμφωνα με τον Gagne δηλώνουν το αποτέλεσμα της αγωγής και της εκπαίδευσης όπως π.χ. η μάθηση γραφής και ανάγνωσης ή η καλή γνώση και χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (Τριλιανός, 1991). Είναι γεγονός πως οι στόχοι της εκπαίδευσης, γενικοί και ειδικοί, έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα και τη διεύθυνσή της. Γιατί, μια σχολική μονάδα μπορεί και πρέπει να έχει λόγο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και να μην περιορίζεται μόνο σε ρόλο εκτελεστή της εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετείται κάθε φορά από την κεντρική διοίκηση. Μέσα από δύσκολες λοιπόν συνθήκες, καλείται η διεύθυνση του σχολείου να αναπτύξει τις ικανότητές της και να παράγει έργο. Να είναι δηλαδή αποτελεσματική.

Μέσα στις νέες συνθήκες, όπως αυτές διαμορφώνονται σήμερα, το άτομο για να πετύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στους διάφορους τομείς, είναι αναγκαίο να οργανώσει τις ενέργειές του με τέτοιο τρόπο, ώστε η διάταξη των πόρων και η επιστημονική οργάνωση της εργασίας να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες, πραγμάτωσης των στόχων του (Μπρίνια, 2010). Η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών οργανισμών δε θα μπορούσαν να αποτελέσουν εξαίρεση, εφόσον αποτελούν αντανάκλαση των κοινωνιών μέσα στις οποίες πραγματώνουν το έργο και τους σκοπούς τους. Η αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών οργανισμών προϋποθέτει τη γνώση και εφαρμογή των αρχών και των μεθόδων του σύγχρονου management. Βέβαια, κανείς δεν αμφισβητεί πως η διδασκαλία αποτελεί μια από τις κύριες λειτουργίες του σχολείου.

Όμως, υπάρχει ένα σύνολο από διοικητικές και οργανωτικές ενέργειες οι οποίες μπορούν να εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή άσκησή της. Ο

σχεδιασμός, ο συντονισμός και η οργάνωση εκείνων των πολύπλοκων δραστηριοτήτων που απαιτούνται σε μια σχολική μονάδα προκειμένου να γίνει αποτελεσματική, συνιστούν για τον Σαΐτη (2005), την έννοια της σχολικής διοίκησης. Σε ό, τι αφορά τη σχολική διοίκηση είναι χρήσιμο να επισημανθεί πως πρωταρχικός σκοπός της είναι η ποιοτική αναβάθμιση της διαδικασίας μάθησης και της διδασκαλίας που συντελείται μέσα στη σχολική μονάδα καθώς και η ενθάρρυνση της συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού στην λειτουργία της. Όλες οι δραστηριότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων, πρέπει να έχουν αυτήν την κατεύθυνση.

Από τις περισσότερες διεθνείς έρευνες προκύπτει ότι ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων ενός αποτελεσματικού σχολείου χρησιμοποιούν την παιδαγωγική τους αυτονομία, ώστε να καταλήξουν σε αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες βελτιώνουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Η παιδαγωγική αυτονομία όμως, προϋποθέτει μια αποκεντρωμένη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος με αλλαγές και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η οποία θα συνδέεται με τα παρακάτω στοιχεία:

- Ανάπτυξη και εμπλουτισμός αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων κάθε σχολικής μονάδας.
- Σχεδιασμός, προγραμματισμός και κατανομή εκπαιδευτικού, διοικητικού και παιδαγωγικού έργου.
- Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων (π.χ. σχολική αποτυχία, ρατσισμός, ναρκωτικά κ.ά.)
- Σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία.
- Αξιολόγηση και δημόσιος απολογισμός.
- Συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999: 136).

Στην Ελλάδα, η σχολική μονάδα εξακολουθεί ως σήμερα να έχει κυρίως διαχειριστικό - διεκπεραιωτικό ρόλο, να υλοποιεί δηλαδή αποφάσεις προειλημμένες από τα κεντρικά όργανα διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας. Οι παράγοντες της σχολικής καθημερινότητας δεν έχουν τη δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης στην εκπαιδευτική πολιτική που σχεδιάζεται από την κεντρική διοίκηση. Αυτό σημαίνει, πως σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όλοι οι σχολικοί παράγοντες παρασύρονται σε μια παθητική

στάση, αφού ούτε οι Διευθυντές, ούτε οι Σύλλογοι Διδασκόντων δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προκύπτουν καθημερινά, αλλά καλούνται απλά να εφαρμόσουν μέτρα που σχεδιάζονται κεντρικά και ομοιόμορφα. Στην καλύτερη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν, στα στενά περιθώρια που έχουν, να είναι αποτελεσματικοί, πράγμα που δεν αποτελεί όμως τον κανόνα, αφού ούτε καν δεσμεύει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως διοικητικό όργανο (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Έκθεση Επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 2006).

Είναι γεγονός πως η σημερινή γραφειοκρατική οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπονομεύει στην πράξη πολλούς από τους διακηρυγμένους στόχους και αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, είναι αναποτελεσματική στη διαχείριση των αναγκών που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και από την ιδιαιτερότητα και ποικιλομορφία των προβλημάτων της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο, τα οποία προϋποθέτουν ευχέρεια στην αντιμετώπισή τους. Για να αντιμετωπίσει η σχολική μονάδα το παραπάνω πρόβλημα, πρέπει να αξιοποιηθεί ως φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής στους παρακάτω τομείς:

- Στην υποδοχή της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Στη διαμόρφωση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Στην ανάδειξη του σχολικού χώρου ως σημείου συνάντησης όλων των άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων στις διαδικασίες της μάθησης.

Στην καθημερινή διοικητική πρακτική, η σχολική μονάδα ως οργανισμός έχει την ευθύνη υλοποίησης των παρακάτω διοικητικών λειτουργιών (Ανδρέου- Παπακωνσταντίνου, 1994):

### ***A. Του προγραμματισμού***

Με βάση το παρόν, το σήμερα, επιχειρείται η πρόβλεψη μελλοντικών κινήσεων σε ζητήματα που αφορούν τους χρηματοδοτικούς και οικονομικούς πόρους της σχολικής μονάδας (έξοδα λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αγορά εξοπλισμού κ.ά.), τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (επιμόρφωση, επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού κ.ά.) και τη δια-

μόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων (ανάπτυξη προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής ή αγωγής υγείας, προγράμματα για την ένταξη παιδιών μεταναστών ή μειονοτήτων).

Ο προγραμματισμός, ως διαδικασία της διοίκησης, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ορθή λειτουργία και οργάνωση ενός συστήματος, η επιτυχία του, ωστόσο, εξαρτάται άμεσα από τον ανθρώπινο παράγοντα. Στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, διαμορφώνονται βασικά δύο ομάδες: αυτή του εκπαιδευτικού προσωπικού και αυτή των μαθητών. Η καθεμία από αυτές τις ομάδες έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, στάσεις και πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πράξης και ζωής, γι' αυτό και η γνώση ορισμένων χαρακτηριστικών που αυτοί διαθέτουν θα δώσει στο διευθυντή και στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν και να διευθετήσουν πιθανά προβλήματα και να εισηγηθούν αποτελεσματικές και έγκυρες λύσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν στην εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Στα ελληνικά σχολεία σήμερα υπάρχουν εκπαιδευτικοί με σταθερότητα παραμονής στη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικοί με οργανική θέση) καθώς και αναπληρωτές, ωρομίσθιοι και νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί χωρίς σταθερότητα στη σχολική μονάδα (αποσπασμένοι για ένα χρονικό διάστημα είτε στη διάθεση του αρμοδίου ΠΥΣΔΕ ή ΠΥΣΠΕ). Συνεπώς σύμφωνα με αυτές τις συνθήκες, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντικός και καθοριστικός για την άμβλυνση και ρύθμιση τυχόν αντιθέσεων και ανισοτήτων, τη διαμόρφωση συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικά χαρακτηριστικά (π.χ. στην κατανομή των εξωδιδασκτικών εργασιών και δραστηριοτήτων) και στην ομαλή και δημιουργική ένταξη των νεοδιόριστων και νεοτοποθητέντων στη σχολική μονάδα. Η διαδικασία του προγραμματισμού είναι σημαντική για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για τη διαμόρφωσή του απαιτείται η γνώση των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, των δυνατοτήτων της, των αδυναμιών της καθώς και των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού προκειμένου να διαμορφωθούν οι στόχοι της και να καθοριστεί ένα χρονοδιάγραμμα.

## ***B. Της διοίκησης***

Η δραστηριότητα αυτή σχετίζεται με την καθοδήγηση και δραστηριοποίηση του οργανισμού με απώτερο σκοπό την επιτυχία των στόχων του συστήματος. Η διοίκηση είναι κατανεμημένη σε όλη την ιεραρχική κλίμακα με συγκεκριμένες αρμοδιότητες, ανάληψη πρωτοβουλιών, διαμόρφωση και εφαρμογή πολιτικής και πλάνων εργασίας καθώς και εφαρμογή συγκεκριμένων κανονισμών λειτουργίας.

## ***Γ. Ο απολογισμός και η λογοδοσία***

Η δραστηριότητα αυτή είναι ίσως η βασικότερη για τη σωστή λειτουργία και τον συντονισμό των δράσεων της σχολικής μονάδας και βοηθά στη διαρκή στήριξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού και του διδακτικού έργου, στην προώθηση καινοτομιών καθώς και την τροποποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών.

Συνεπώς στο πλαίσιο των νέων συνθηκών του ευρωπαϊκού και παγκόσμιου περιβάλλοντος η σχολική μονάδα καλείται σταδιακά να μετασχηματιστεί και να αναλάβει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω συμμετοχικών διαδικασιών.

Προβάλλεται πλέον η ανάγκη τόσο από τους ερευνητές όσο και από την κεντρική εξουσία (Ν.1566/1985), η σχολική μονάδα να αποτελέσει το βασικό κύτταρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που υποδέχεται κριτικά την κεντρικά διαμορφωμένη εκπαιδευτική πολιτική με απώτερο σκοπό τη δημιουργία εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο που αναφέρεται καταρχήν στο μοντέλο της συμμετοχικής διοίκησης, ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί και πρέπει να αναδειχτεί ακόμα περισσότερο στον κύριο συντελεστή κάθε προσπάθειας, ανανέωσης και εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της ποιοτικής αναβάθμισης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Έτσι στο μοντέλο της συμμετοχικής διοίκησης ο σύλλογος διδασκόντων παίρνει ουσιαστικές αποφάσεις που αφορούν στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου, στον προγραμματισμό, σχεδιασμό και απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου, στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων όσον αφορά τους στόχους, στην επαγγελματική κουλτούρα και στο ήθος



του σχολείου, στις επιμορφωτικές δραστηριότητες, στην παιδαγωγική και διδακτική, στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, στην κοινωνική του ευθύνη κ.ά.

Η συμμετοχική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών και η ανάθεση σε αυτούς ηγετικών ρόλων συμβάλλει τελικά στην ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μπρίνια, 2010). Υπεύθυνος σε μεγάλο βαθμό για αυτό είναι ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος όταν καλλιεργεί πνεύμα ομαδικότητας, αναγνωρίζει τις δυνατότητες που έχει κάθε άτομο ξεχωριστά να προσφέρει κάτι πολύτιμο στον οργανισμό, μπορεί και αποδεικνύει έμπρακτα τη διάθεση να εδραιώσει κουλτούρα συνεργασίας και συμμετοχής στο σχολείο.

Στην ελληνική πραγματικότητα γενικά η διοίκηση του σχολείου ασκείται τις περισσότερες φορές από ανθρώπους που δεν έχουν αντίστοιχη επιστημονική κατάρτιση. Τα εκπαιδευτικά προσόντα θεωρούνται πλεονέκτημα για την ανάληψη διευθυντικών θέσεων, όμως ένας καλός εκπαιδευτικός δεν είναι απαραίτητα και καλός «μάνατζερ». Ωστόσο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας όσο ικανός και αν είναι και όση διάθεση και αν έχει να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς είναι αδύνατο να τα καταφέρει χωρίς τη συνεισφορά των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου 1994).

#### *Ορισμός συμμετοχικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων*

Με τον όρο «συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων», (Χατζηπαναγιώτου Π., 2003: 72), εννοείται ότι τόσο η εξουσία όσο και η λήψη των αποφάσεων, επιμερίζονται σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Με τη συμμετοχική διαδικασία, η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές ως προς τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις, υπάρχουν κοινές αξίες τις οποίες αποδέχονται όλα τα μέλη του σχολείου (σχολική κουλτούρα), συμμετέχουν όλοι στο να ληφθούν οι αποφάσεις και τέλος αποδέχονται όλοι τις αποφάσεις αυτές και δεσμεύονται στην υλοποίησή τους. Όλες αυτές οι συνθήκες συμβάλλουν στο να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται η αξία του κάθε ατόμου αλλά και της ομάδας στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2010).

### *Το μοντέλο της συμμετοχικής διοίκησης*

Το συμμετοχικό ή συνεργατικό μοντέλο στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη των αποφάσεων, στις κοινές αξίες σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνία που μοιράζονται τα μέλη του σχολείου, ενώ η εξουσία και η λήψη των αποφάσεων μοιράζονται ανάμεσα σε μερικά ή όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Βασίζεται στο μικρό μέγεθος των ομάδων που εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων και στην κοινή αποδοχή των αποφάσεων που προκύπτουν μέσα από συμφωνία. (Αθανασούλα-Ρέππα Α., κ συν., 1999: 146).

Θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι η ουσιαστική και αποτελεσματική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων δεν επιτυγχάνεται με την τυπική θεσμοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών, αλλά απαιτεί και προϋποθέτει άμεσο ενδιαφέρον και πρωτοβουλίες από την πλευρά των μελών των φορέων, θυσίες σε χρόνο και καταβολή προσπαθειών.

Με τον όρο συμμετοχή εννοούμε την πνευματική και συναισθηματική σχέση τόσο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ένα σχολείο, όσο και όλων των άλλων συμμετεχόντων στη σχολική διοίκηση (γονείς, μαθητές, σχολική επιτροπή κ.λπ.). Στα πλαίσια της συμμετοχικής διοίκησης όλοι οι μετέχοντες, ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν δημιουργικές ιδέες και να πάρουν πρωτοβουλίες με στόχο να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι του σχολικού οργανισμού. Η συμμετοχή διαφέρει από την συμφωνία. Αυτοί που έχουν κάνει τη συμφωνία δεν συνεισφέρουν, απλώς επιδοκιμάζουν. Η συμμετοχή είναι κάτι παραπάνω από το να συμφωνείς για κάτι το οποίο έχει ήδη αποφασιστεί. Η μεγάλη αξία της συμμετοχής είναι ότι αγγίζει την παραγωγικότητα του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου.

Η συμμετοχή ενθαρρύνει τους ανθρώπους να αποδεχθούν την ευθύνη τους στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της ομάδας τους. Είναι μια κοινωνική εξέλιξη στην οποία οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε έναν οργανισμό θέλουν να τον δουν να δουλεύει επιτυχημένα δηλαδή να επιτυγχάνει τους στόχους του. Ποιοτικά αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντές, γονείς) όταν μιλούν για το σχολείο τους, αρχίζουν να λένε «εμείς» και όχι «αυτοί» και όταν συναντούν ένα πρόβλημα στο σχολείο, λένε είναι «δικό μας» και όχι «δικό τους».

Στη συμμετοχική διοίκηση παρατηρείται αποκέντρωση από τα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα κατά τη λήψη των αποφάσεων. Ο διευθυντής συνεργαζόμενος καθορίζει τους λειτουργικούς και στρατηγικούς σκοπούς της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2010). Η εξουσία και η ευθύνη παρέχονται στον διευθυντή ανάλογα με τους αντικειμενικούς σκοπούς της σχολικής μονάδας. Το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου συμμετέχει σε ομάδες εργασίας από όπου καθορίζουν τις μεθόδους αξιολόγησης επίτευξης των στόχων, τα κίνητρα καθώς και τις δεσμεύσεις ατομικά και ομαδικά για την επίτευξη των στόχων. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση τα αποτελέσματα των εργασιών που έχουν πραγματοποιηθεί.

Τα πλεονεκτήματα της συμμετοχικής διοίκησης είναι τα εξής:

- Αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η συμβολή των ανθρώπων στην πρόοδο του σχολείου.
- Κάθε εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με τις γνώσεις και τις μεθόδους εργασίας των άλλων εκπαιδευτικών μέσα στην ομάδα.
- Αυξάνεται η εξειδίκευση καθώς και η αποτελεσματικότητα των ατόμων της ομάδας.
- Αναπτύσσονται περισσότερες ιδέες καθώς και κλίμα εμπιστοσύνης και δημιουργικότητας μέσα στην ομάδα.
- Επιτρέπει στους νέους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν περισσότερα σχετικά με την εργασία τους στο σχολείο.

Μπορούμε επίσης να καταγράψουμε ως πλεονεκτήματα της αυθεντικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή των όλων μελών της σχολικής μονάδας στη λήψη αποφάσεων τα παρακάτω:

- Δέσμευση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της ομαδικής απόφασης.
- Ενίσχυση του θεσμού της οργάνωσης και της συνειδητοποίησης του στόχου που επιδιώκεται από όλους.
- Αύξηση των κινήτρων για απόδοση στην εργασία.
- Αύξηση της επιθυμίας συμβολής στη βελτίωση της οργάνωσης της σχολικής μονάδας καθώς και της αποτελεσματικότητάς της.
- Πραγματική αλλαγή ή μεταρρύθμιση στο σύστημα λειτουργίας της σχολικής μονάδας.
- Ανάπτυξη της αίσθησης της ευθύνης του κάθε ατόμου.

- Ανάπτυξη του διαλόγου μέσα στη σχολική μονάδα, ανάπτυξη βελτιωμένων και νεωτεριστικών προτάσεων και τέλος βελτίωση της ποιότητας της πληροφόρησης (Ανδρέου Α. και Παπακωνσταντίνου Γ., 1994, σ.187).

Οι συνθήκες αυτές συμβάλουν ώστε να δημιουργηθεί μια κουλτούρα συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα, η οποία στηρίζεται στην αναγνώριση της αξίας τόσο των ατόμων όσο και της ομάδας με τρόπο που να επιτυγχάνονται αποτελεσματικά οι στόχοι του σχολικού οργανισμού και να καλλιεργείται ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των ανθρώπων (Αθανασούλα-Ρέππα κ. συν., 1999: 147).

Η κουλτούρα συνεργασίας προωθεί το «όραμα» της σχολικής μονάδας, το ύφος της και το επαγγελματικό της ήθος. Ένα όραμα, ωστόσο, δεν επιβάλλεται από πάνω ή από έξω, αλλά προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών του σχολείου και των γονέων τους. Το όραμα πρέπει να αποτελεί δέσμευση όλων των φορέων για την πορεία της σχολικής μονάδας στο μέλλον.

Επομένως, το μοντέλο διοίκησης, στα πλαίσια ενός γενικότερου εκσυγχρονισμού, που ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις παραπάνω επισημάνσεις είναι το συνεργατικό, αφού δίνει έμφαση όχι στα γραφειοκρατικά σχήματα, αλλά στα θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας, έρευνας και δράσης των ανθρώπων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στην ανάπτυξη «κουλτούρας» συνεργασίας βοηθάει η «τεχνητή συνεργατικότητα», που μπορεί να προβλέπει επιτροπές και ομάδες εργασίας, στις οποίες εκπαιδευτικοί και φορείς λαμβάνουν μέρος και εργάζονται σε συγκεκριμένη κατεύθυνση με σκοπό να διαμορφωθεί σταδιακά «κουλτούρα» συνεργασίας. (Μαυρογιώργος Γ., 1999: 146-147).

Σύμφωνα με το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης της σχολικής μονάδας και στα πλαίσια της αποκέντρωσης, η εξουσία και η λήψη των αποφάσεων διανέμεται σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στη σχολική ζωή, εμπλουτίζοντάς την και περιορίζοντας έτσι τα περιθώρια σφαλμάτων που είναι εις βάρος της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Ως βασικές αρχές του συνεργατικού μοντέλου θεωρούνται οι παρακάτω:

- Η συλλογικότητα στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.

- Η αντιπροσωπευτικότητα όλων των εμπλεκόμενων φορέων βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας, με μικρό μέγεθος των ομάδων που να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων (Μαυρογιώργος Γ, 1999 ,σ.146).
- Η συνεργασία, που στηρίζεται στην αναγνώριση της αξίας των ατόμων και των ομάδων και αποσκοπεί στην βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής.
- Η διαφάνεια, απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Η δικαιοσύνη, που διασφαλίζει την αμεροληψία στη δράση και τη νομιμότητα, ώστε η σχολική μονάδα να λειτουργεί απρόσκοπτα χωρίς προβλήματα (Παπαδόπουλος Σ, 1996, σ. 69).
- Η κοινή αποδοχή των αποφάσεων που προκύπτουν μέσα από συμφωνία των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Το κοινό όραμα και οι κοινές αξίες για το σχολείο, την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα.

Γενικά, η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα προωθεί την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δεν επιβάλλεται από τα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα με την μορφή της εντολής, αλλά προκύπτει από εσωτερικές διεργασίες μεταξύ όλων των φορέων που εμπλέκονται στη σχολική ζωή. Με την εφαρμογή του συνεργατικού μοντέλου διοίκησης στη σχολική μονάδα, η οργανωτική της δομή μετατρέπεται από διευθυντοκεντρική σε συνεργατική – συλλογική και ο ρόλος του διευθυντή γίνεται περισσότερο εμπυχωτικός, συντονιστικός και διευκολυντικός ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των άλλων φορέων που συμμετέχουν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2009).

### **Προϋποθέσεις εφαρμογής συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης στη σχολική μονάδα**

Προκειμένου να εφαρμοστεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης στη σχολική μονάδα θα πρέπει να επανακαθοριστούν οι ρόλοι των βασικών ομά-

δων που σχετίζονται με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Το σχολικό κλίμα παίζει τον κυρίαρχο ρόλο. Για το κλίμα (climate) ή κουλτούρα (culture), ο Πασιαρδής κ.ά. (2000), αναφέρει πως είναι για έναν κοινωνικό οργανισμό, ό, τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο και έχει βαρύνουσα σημασία για την αποτελεσματικότητά του. Στη διαμόρφωση του καλού κλίματος μέσα στο σχολείο, ο διευθυντής παίζει τον κυρίαρχο ρόλο, ώστε να προάγονται οι καλές ανθρώπινες σχέσεις, η επικοινωνία και η συμμετοχή και να διατηρείται γενικά η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών. Το καλό σχολικό κλίμα είναι ένα από τα βασικά γνωρίσματα των αποτελεσματικών σχολείων που ακολουθούν το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης το οποίο εκτός των άλλων προωθεί και τις απαραίτητες αλλαγές και καινοτομίες που είναι απαραίτητες κάθε φορά, ώστε να υπάρχει συνεχής βελτίωση και ανάπτυξη.

Την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου την έχει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τον κύριο όμως συντονισμό των παραγόντων που δρουν σε μια σχολική μονάδα, τον επωμίζεται ο διευθυντής. Αυτός ευθύνεται για τους ανθρώπινους πόρους της σχολικής μονάδας (άνθρωποι που εργάζονται και μορφώνονται σ' αυτή), τους υλικούς (εγκαταστάσεις και εξοπλισμός) και τους οικονομικούς πόρους (τα διαθέσιμα κονδύλια), ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά. Σε περίπτωση μη αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης και κακής συντήρησης αυτών των πόρων, τότε, απλούστατα, στο τέλος δε θα έχουμε οργανισμό να διοικήσουμε (Everard, Morris, 1999).

Συγκεκριμένα:

- Ο ρόλος του **διευθυντή** της σχολικής μονάδας ως παράγοντα διαρκούς ανανέωσης και ποιοτικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχει η σχολική μονάδα είναι καθοριστικός. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είτε θέτει στόχους, είτε προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα που προκύπτουν μέσα από την καθημερινότητα του σχολείου πρέπει να λαμβάνει και να εφαρμόζει αποφάσεις. Ένα αποτελεσματικό διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης πρέπει να διακρίνει τα γεγονότα, να κάνει σωστές προβλέψεις, και το σπουδαιότερο να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των υφισταμένων του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η δια-

δικασία λήψης αποφάσεων είναι από τις σημαντικότερες διοικητικές λειτουργίες που μπορεί να επιτελέσει ένας διευθυντής και είναι αυτή που καθορίζει το σχολικό κλίμα (Brinia, 2011).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι ένα πλέγμα αρμοδιοτήτων, καθηκόντων και δικαιωμάτων. Εμπεριέχει χαρακτηριστικά που του δίνουν την δυνατότητα να ανταποκριθεί σε ιδιαίτερα σημαντικές λειτουργίες και σε πιο σύνθετες απαιτήσεις από την απλή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών (Μπρίνια, 2010). Ο κυρίαρχος ρόλος του διευθυντή ενός σχολείου είναι πριν από όλα παιδαγωγικός. Με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, ως παιδαγωγός έχει εισέλθει επαγγελματικά στην εκπαίδευση και στη σχολική μονάδα ειδικότερα, κατέχει τα απαραίτητα παιδαγωγικά ακαδημαϊκά προσόντα, έχει λάβει τις εμπειρίες που χρειάζονται από την επαφή του με τους μαθητές και αυτή τη συσσωρευμένη πείρα καλείται να χρησιμοποιήσει από τη θέση του διευθυντή για να καταστήσει το σχολείο έναν οργανισμό μάθησης όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές, μορφώνονται αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους αλλά και με την κοινωνία. Ο διευθυντής πρέπει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να τους ενθαρρύνει να στοχάζονται, να αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους, να πειραματίζονται και να αναπτύσσουν νέες πρακτικές θέτοντας πάντοτε υψηλούς παιδαγωγικούς και μορφωτικούς στόχους. Τους ωθεί επίσης να αντιληφθούν ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο γνώση και εφαρμογή των σχετικών νόμων και εγγυκλίων. Είναι πάνω από όλα επιστημονική ειδικευση η οποία αναφέρεται στην ανάλυση και ερμηνεία της συμπεριφοράς των μαθητών και στην εξερεύνηση των πιο σωστών διαδικασιών, των πιο αποτελεσματικών μέσων και των πιο ολοκληρωμένων σκοπών για την παροχή γνώσης.

- Για να μπορέσει ο ρόλος της **σχολικής επιτροπής** να αντανakλά πραγματικά μορφή συμμετοχικής διοίκησης και ενεργούς συμμετοχής στα θέματα του σχολείου πρέπει (Σαϊτης, 2000: 46):
  - ο Να είναι ολιγομελής έτσι ώστε να καταστεί ευέλικτη και λειτουργική.

- Να έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου που γνωρίζει αλλά και ζει σε καθημερινή βάση τα σχολικά προβλήματα.
- Να συγκροτείται από δύο εκπαιδευτικούς και τρία άτομα από την τοπική κοινωνία (π.χ. από την τοπική αυτοδιοίκηση, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κ.ά.), τα οποία να διακρίνονται για τις γνώσεις και τις διοικητικές ικανότητες, καθώς και το θερμό τους ενδιαφέρον για τα προβλήματα του σχολείου.
- Να συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να προλαμβάνουν τυχόν προβλήματα και να ανταλλάσσονται απόψεις για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου.
- Να διακρίνεται για την ισοκατανομή αρμοδιοτήτων και ευθύνης μεταξύ των μελών.
- Να απλουστευθεί η διαδικασία χρηματοδότησης έτσι ώστε τα ποσά για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων να φθάνουν έγκαιρα και ολόκληρα στις σχολικές επιτροπές.
- Να ενισχυθεί με περισσότερη εξουσία έτσι ώστε να έχει ενεργή συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα. Συγκεκριμένα, ως Νομικό Πρόσωπο η παραπάνω επιτροπή, πρέπει να καταρτίζει δικό της προϋπολογισμό και να διαχειρίζεται υπεύθυνα το ποσό που της εγκρίθηκε.

Ο **σύλλογος γονέων** και κηδεμόνων θα πρέπει να εκπληρώνει τον σκοπό του και πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να δίνεται βάση στα εξής:

- Η συνεργασία των γονέων για την διαπίστωση, μελέτη και προβολή των προβλημάτων που απασχολούν το σχολείο και ο συντονισμός της δράσης τους για την προώθηση και τη λύση τους.
- Η συνεργασία με το Κράτος και ειδικότερα το Υπουργείο Παιδείας.



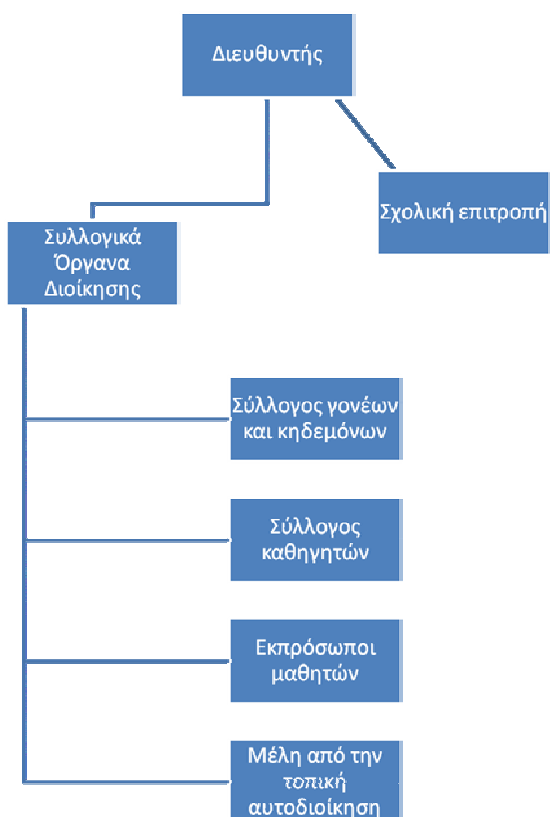
- Η νόμιμη και πλήρης συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων, εκπαιδευτικών και παιδιών, των μαθητών και μαθητριών που φοιτούν στο σχολείο, στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στα Σχολικά Συμβούλια, στις Σχολικές Επιτροπές, στα όργανα διοίκησης των Ευρωπαϊκών Σχολείων, καθώς και στις Ενώσεις Συλλόγων Γονέων ανωτέρου και ανωτάτου βαθμού, όπως προβλέπουν οι σχετικές διατάξεις που ισχύουν.
- Η προώθηση βελτίωσης των διμερών και πολυμερών σχέσεων μαθητών – διδασκάλων, μαθητών και γονέων – διδασκάλων
- Ο **σύλλογος των διδασκόντων** κάθε σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης (Ν. 1566/85) με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στο έργο του σχολείου περιλαμβάνονται τρεις κυρίως εκπαιδευτικοί σκοποί:
  - Η καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών και των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών.
  - Η συναισθηματική καλλιέργεια για την αποδοχή αρχών που θα στηρίξουν τις αξίες τους και θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση για τη ζωή και την κοινωνία.
  - Η καλλιέργεια και διεύρυνση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του μαθητή για την απόκτηση δεξιοτήτων και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία.

Για την πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών ο σύλλογος των διδασκόντων πρέπει:

- Να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και, τέλος, να το αξιολογεί.
- Να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες της αγωγής (ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση), για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

- Να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής των μαθητών, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.
- Να ανανεώνει και να αξιοποιεί τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Σχήμα οργανωτικής δομής μιας σχολικής μονάδας που λειτουργεί με τις αρχές της συμμετοχικής διοίκησης



## **Η νέα πραγματικότητα στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων**

Σύμφωνα με την νέα πραγματικότητα στη διοίκηση των σχολικών μονάδων αναμένουμε έναν νέο ρόλο του διευθυντή: τον ρόλο του manager, που του δίνει την δυνατότητα να διοικεί, να αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο και τους εκπαιδευτικούς και να αποφασίζει για τα κύρια θέματα που αφορούν την σχολική μονάδα. Αυτός είναι ο ρόλος που εισάγει για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων το υπουργείο Παιδείας στο υπό κατάρτιση σχέδιο νόμου για την «αναδιοργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης».

Αυξημένες αρμοδιότητες θα έχει πλέον πέραν του διευθυντή και ο υποδιευθυντής, που ορίζεται πρόεδρος στην Επιτροπή Σχολικής Διαχείρισης.

Σύμφωνα με το νέο αυτό μοντέλο διοίκησης των σχολικών μονάδων το οποίο χαρακτηρίζεται ως εργοκεντρικό ο προσανατολισμός της διοίκησης της σχολικής μονάδας θα είναι προς τα καθήκοντα. Στο μοντέλο αυτό διοίκησης δίνεται μεγάλη προσοχή στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του έργου και ορίζονται με σαφήνεια οι ρόλοι των ανθρώπων στη σχολική μονάδα και οι υποχρεώσεις που έχουν. Ο διευθυντής διατηρεί τυπικές σχέσεις με τους ανθρώπους και οι δομές και οι διαδικασίες είναι καθορισμένες από τα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα. Στο μοντέλο αυτά θεωρείται ότι όταν επιτυγχάνονται οι στόχοι του έργου τότε και τα μέλη της σχολικής μονάδας μπορούν να ικανοποιηθούν. Στο μοντέλο αυτό οι άνθρωποι δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για το αποτέλεσμα και το αποτέλεσμα είναι «καλό» όταν ο διευθυντής είναι παρών και χρησιμοποιεί τη δύναμη της τιμωρίας. Συνεπώς η συμπεριφορά του διευθυντή επικεντρώνεται κυρίως σε ενέργειες που αφορούν την υλοποίηση του έργου και την εκτέλεση των καθηκόντων. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η λήψη και υλοποίηση βασικών εκπαιδευτικών αποφάσεων γίνεται από τα κεντρικά - επιτελικά όργανα διοίκησης.
- Υπάρχει συγκέντρωση εξουσιών στην κορυφή της πυραμίδας της σχολικής μονάδας.

- Οι αποφάσεις λαμβάνονται στην κορυφή και οι υφιστάμενοι διαθέτουν μόνο εκτελεστική εξουσία.
- Δεν υπάρχει συνεργασία στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Οι υφιστάμενοι ουσιαστικά δεν έχουν κίνητρα αύξησης της παραγωγικότητας τους.

Το μοντέλο αυτό διοίκησης που στηρίζεται στην πρωτοκαθεδρία του ενός ατόμου, του διευθυντή της σχολικής μονάδας, δεν προωθεί το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης που είναι προσανατολισμένο προς τον άνθρωπο και τις ανάγκες του που μεταξύ άλλων είναι η επικοινωνία, η συμμετοχή και η συνεργατικότητα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Έρευνες σε διεθνές επίπεδο έχουν δείξει ότι το αποτελεσματικό μοντέλο διοίκησης για τις σχολικές μονάδες είναι αυτό που είναι προσανατολισμένο προς τους ανθρώπους (Πασιαρδής κ.ά., 2000). Συγκεκριμένα, ο διευθυντής που ακολουθεί αυτό το μοντέλο διοίκησης τοποθετεί τον άνθρωπο στο επίκεντρο της σχολικής μονάδας, αποδέχεται τις ιδιαιτερότητές του και αναπτύσσει σχέσεις φιλίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Πιστεύει ότι αν ικανοποιούνται οι άνθρωποι μέσα στη σχολική μονάδα τότε και το αποτέλεσμα της δράσης της θα είναι ικανοποιητικό. Η συμπεριφορά του διευθυντή στο μοντέλο αυτό στρέφεται κυρίως στην ανάπτυξη και την ικανοποίηση των ανθρώπων και στη διατήρηση καλών ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ του διευθυντή και των συναδέλφων του.

Στην εποχή μας είναι ζητούμενο το άνοιγμα της σχολικής μονάδας προς τα μέλη της είτε στο εσωτερικό είτε στο εξωτερικό περιβάλλον της. Αυτό το άνοιγμα δεν μπορεί να επιτευχθεί με τρόπους διοίκησης που ουσιαστικά αποκλείουν την συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας στη διοίκησή της και αναδεικνύουν τον ρόλο ενός και μόνο ατόμου, του διευθυντή, ο οποίος θα αποφασίζει, θα προγραμματίζει, θα οργανώνει, θα διευθύνει και θα ελέγχει τους ανθρώπους στη σχολική μονάδα.

## Επίλογος

Σήμερα το σχολείο έχει να παίξει νέο ρόλο σε μια εποχή κρίσης. Διανύουμε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται, εκτός των άλλων, από θεσμικές καινοτομίες, και η οποία εμπερικλείει προβλήματα, δυσκολίες, αντιθέσεις,

ταυτόχρονα με προσδοκίες βελτίωσης του βιοτικού επιπέδου και κυρίως της ποιότητας ζωής. Στο επίκεντρο αυτής της προσπάθειας βρίσκεται η εκπαίδευση ως βασικό συστατικό παραγωγής πολιτισμού και ανάπτυξης κάθε οργανωμένης κοινωνίας. Εκπαιδευτικά συστήματα που εκπαίδευσαν γενεές πολιτών σε όλο τον κόσμο αναθεωρούνται, νέα τίθενται σε εφαρμογή, προκειμένου να ανταποκριθούν στις συνεχώς διεθνοποιούμενες συνθήκες, εκπαιδεύοντας τους μελλοντικούς πολίτες του κόσμου. Επιπλέον με δεδομένη την εξαιρετική διεύρυνση της επιστημονικής σκέψης, ένα μεγάλο μέρος της ταχύτατα εξελισσόμενης γνώσης, αδυνατεί να συμπεριληφθεί στο περιορισμένο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου, ιδιαίτερα, εντός των παραδοσιακών ορίων των γνωστικών αντικειμένων. Στη βάση αυτού του προβληματισμού, καλείται το σύγχρονο σχολείο με τον τρόπο διοίκησής του και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της τεχνολογίας καθώς και της προσαρμογής των μαθητών στα νέα κοινωνικο-οικονομικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, αποτελεί βασική αρχή της κάθε δημοκρατικής κοινωνίας, ώστε το σχολείο να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Στη γεμάτη προκλήσεις σημερινή συγκυρία, το σχολείο και η διοίκησή του, είναι ανάγκη να παρέμβει στις πολύπλοκες και συναρπαστικές εξελίξεις που συμβαίνουν σε διεθνές επίπεδο, καθώς η παιδεία καθίσταται σημαντικής σημασίας εθνική επένδυση για μια αξιοπρεπή πορεία της Ελλάδας στην Ευρώπη. Απαιτούνται συγκεκριμένες στρατηγικές και πολιτικές που ανταποκρίνονται και αντανακλούν όχι μόνο την ελληνική πραγματικότητα, αλλά και τον ευρύτερο προβληματισμό. Μια τέτοια προσέγγιση θα μεριμνά για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ανθρώπων, τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και του παιδαγωγικού κλίματος μέσα σ' αυτό.

Συνεπώς, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η σχολική μονάδα εμφανίζεται στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πολιτικής ως παράγοντας – κλειδί τόσο για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, όσο και για την σύνδεση της εθνικής κοινωνίας με την παγκόσμια κοινωνία.

Η σχολική μονάδα προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτές τις νέες συνθήκες καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες και ευθύνες για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προκλήσεων και αναγκών της μικροκοινωνίας στην οποία είναι ενταγμένη (Μπρίνια, 2008). Οι ιδιαίτερες προκλήσεις και ανάγκες μιας σχολικής μονάδας συνδέονται με ζητήματα όπως (Μαυρογιώργος, 1999):

- Υπο-επίδοση και υπο-εκπαίδευση.
- Πολιτισμική και κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.
- Σχολική βία και παραβατικότητα.
- Υλικοτεχνική υποδομή και ανθρώπινο δυναμικό.
- Σχέσεις σχολικής μονάδας και τοπικής κοινωνίας.
- Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας
- Τύπος σχολικής μονάδας (ολιγοθέσια, μονοθέσια κτλ.) και τοπική κοινωνία.

Οι σχετικές αναζητήσεις στην διεθνή αρθρογραφία και βιβλιογραφία (Brinia, 2009) δίνουν έμφαση πλέον στην επιστημονική διοίκηση της σχολικής μονάδας με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και τη συμμετοχή του στη σχολική μονάδα (Brinia, 2011). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εγκαταλείψουν τη μοναξιά της τάξης τους και να ανοίξουν την πόρτα στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους και τη διοίκηση. Χρειάζεται να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν την εμπειρία τους. Καλούνται να ασχοληθούν με νέα θέματα που ξεφεύγουν από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας και αφορούν στη συμμετοχή τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Είναι απαραίτητη λοιπόν μια συστηματική και συνολική παρέμβαση στη σχολική μονάδα για να μπορέσει να κατακτήσει τις νέες προκλήσεις. Για να επιτύχει η σχολική μονάδα στο νέο της ρόλο θα πρέπει να ενισχυθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών στις σχολικές διαδικασίες και να αναπτυχθεί το κατάλληλο σχολικό κλίμα ώστε το σχολείο να μπορέσει να εντάξει στο περιβάλλον του το νέο αυτό ρόλο όλων των ομάδων που σχετίζονται με τη λειτουργία του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

- Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα
- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (2006). «Εκθεση Επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Αθήνα, 4-5. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π., 36
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής». Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπρίνια Β. (2008). 'Η εφαρμογή των αρχών της «Οργάνωσης και Διοίκησης» (Management στη διοίκηση σχολικής μονάδας)'. *Τα Εκπαιδευτικά*, 87-88.
- Μπρίνια Β. (2008). 'Η Εφαρμογή των αρχών του Management στο σχολικό περιβάλλον'. *Ανοιχτό Σχολείο*, 107.
- Μπρίνια Β. (2010). 'Μαθησιακή Οργάνωση: Ο Εκπαιδευτικός οργανισμός που μαθαίνει από το περιβάλλον του'. *Ανοιχτό Σχολείο*, 116.
- Μπρίνια, Β. (2009). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Τυπωθήτω.
- Σαϊτής Χ. (2000). 'Η συμβολή της σχολικής επιτροπής στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου'. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 17, 28–49.
- Τριλιανός, Α. (1991). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Χατζηπαναγιώτου Π. (2003). «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα». Στο Παπαναούμ Ζ, Χατζηπαναγιώτου Π., (επιμ), *Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Everard, K B. Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μτφρ Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ε.Α.Π.

**Ξενόγλωση**

- Vasiliki Brinia (2011). 'Male educational leadership in Greek primary schools: A theoretical framework based on experiences of male school leaders'. *International Journal of Educational Management*, 25, 2
- Vasiliki Brinia (2009), 'The Application of "Management by Objectives" in the Management of an Educational Organization'. *Archives of Economic History*, XXI, 2.



# Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και Διοίκηση μέσω Έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία

---

Α. Προβατά\* - Δ. Καρακατσάνη\*

## Εισαγωγή

### *Σκοποί και στόχοι του προγράμματος*<sup>18</sup>

Το Project Based School Management (PRO-SCHOOL) -*Πολυμερές Πρόγραμμα Comenius*- χρηματοδοτήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος δια βίου μάθησης για την περίοδο 2008-2010<sup>19</sup>. Στόχος του προγράμματος ήταν πρώτον η ανάπτυξη μιας νέας μεθοδολογίας διοίκησης για Γυμνάσια και Λύκεια, με την υιοθέτηση της μεθοδολογίας project-based management (διοίκηση μέσω έργων). Δεύτερος και απώτερος στόχος του προγράμματος ήταν η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

---

<sup>18</sup> Το υλικό αυτό βασίζεται στο μεγαλύτερο μέρος του στο κείμενο που παράχθηκε εντός του προγράμματος Project Based School Management. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό κυκλοφόρησε και στα ελληνικά με τον τίτλο: *Σχολική Διοίκηση μέσω έργων. Εκπαιδευτικό υλικό για διευθυντές σχολείων και στελέχη εκπαίδευσης*, εκδόσεις Διόνικος 2010 (επιμέλεια Δ.Καρακατσάνη, Α. Προβατά, Ε. Παπαλόη).

<sup>19</sup> Συντονιστής του προγράμματος ήταν η Τουρκία και συγκεκριμένα η Διεύθυνση Εκπαίδευσης της πόλης Μέντερεζ, στην περιοχή της Σμύρνης ([www.menderes.meb.gov.tr](http://www.menderes.meb.gov.tr)). Συμμετείχαν επίσης: Βέλγιο: Πανεπιστημιακό Κολλέγιο Γάνδης (<http://english.hogent.be/>), Δημοκρατία της Τσεχίας: Ινστιτούτο Παιδείας και Επικοινωνίας (<http://www.ivp.czu.cz>), Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής ([www.uop.gr](http://www.uop.gr), <http://dsep.uop.gr>), Ιταλία: Εθνικός φορέας για την Ανάπτυξη Σχολικής Αυτονομίας, Λομβαρδία (ANSAS), ([www.irgelombardia.it](http://www.irgelombardia.it)), Ρουμανία: Σχολική Επιθεώρηση Νομού Μπρασόβ (<http://www.isjbrasov.ro>), Πανεπιστήμιο Τρανσυλβανίας, (<http://www.unitbv.ro>)

### **Στάδια του προγράμματος**

1. Καταγραφή του ρόλου του διευθυντή σε κάθε χώρα (καθήκοντα, υποχρεώσεις, εκπαίδευση και κατάρτιση του) σε συνάρτηση με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και τη διάρθρωση και οργάνωσή του
2. Έρευνα σε διευθυντές, γονείς και εκπαιδευτικούς με βάση συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο για την ανάδειξη των ελλείψεων στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης και την αποτύπωση:
  - των αναγκών ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης (επιμορφωτικές ανάγκες) των διευθυντών<sup>20</sup> καθώς και
  - των δεικτών σχολικής αποτελεσματικότητας.
3. Επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας: εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών και διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης.
4. Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των διευθυντών με έμφαση στη μεθοδολογία της Διοίκησης μέσω έργων (Project Based School Management).
5. Επιμορφωτικά σεμινάρια σε διευθυντές σχολείων και στελέχη της εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες του προγράμματος πάνω σε άξονες της συγκεκριμένης μεθοδολογίας και με βάση το υλικό που είχε παραχθεί από τις διάφορες χώρες.
6. Επιμόρφωση διευθυντών από όλες τις χώρες στη Σύμρνη πάνω σε διαστάσεις του project based school management (της διοίκησης μέσω έργων).
7. Έκδοση του Εκπαιδευτικού Υλικού στα αγγλικά και σε όλες τις γλώσσες των χωρών που εμπλέκονταν.

---

<sup>20</sup> Τον Οκτώβριο του 2010 κατατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μελέτη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σχολικών μονάδων με σκοπό το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος: «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών». Πρόκειται για εκπαιδευτική περιγραφική έρευνα με εφαρμογή της μεθόδου της επισκόπησης. Αναφορικά με την προσωπική άποψη των Διευθυντών για την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης, το 50% προτείνει το «Μεικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με συμβατικά μέσα και προαιρετική χρήση νέων τεχνολογιών)». Οι πρώτες θεματικές ενότητες, τις οποίες οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων που πήραν μέρος στην έρευνα προτείνουν ως σημαντικές για την επιμόρφωσή τους, είναι οι «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», η «Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών», η «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο», η «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και η «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς», ενώ στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται οι θεματικές ενότητες «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», «Συμβουλευτική και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» και «Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας». Η κυριότερη θεματική ενότητα που προτείνουν οι ίδιοι οι Διευθυντές στις ανοιχτές ερωτήσεις είναι η «Διοίκηση και Εκπαιδευτική πολιτική».

8. Προώθηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος σε ημερίδες, συνέδρια, Newsletter<sup>21</sup>.

9. Συγγραφή σχετικών άρθρων.

## **1. Το μοντέλο της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων μέσω Έργων**

### ***Έργο (project)***

1- Το έργο είναι ένα εγχείρημα συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας, με αρχή και τέλος, που στοχεύει στη δημιουργία ενός προϊόντος, μιας υπηρεσίας, ενός αποτελέσματος μοναδικής αξίας. Επειδή το έργο έχει αρχή και τέλος, ονομάζεται επίσης και ‘προσωρινή προσπάθεια’.

2- Ένα έργο είναι μια σειρά δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη δημιουργία σαφώς προσδιορισμένων στόχων μέσα σε καθορισμένη χρονική περίοδο και με καθορισμένο προϋπολογισμό.

### ***Διοίκηση Έργου (Project Management):***

Η διοίκηση έργου<sup>22</sup> είναι ο χειρισμός της γνώσης, των δεξιοτήτων και των εργαλείων στη διοίκηση του έργου από την αρχή ως το τέλος, με στόχο την εξασφάλιση των προϋποθέσεων του έργου.

### ***Η Διοίκηση μέσω Έργων (Project-Based Management, PBM)***

Η διοίκηση που βασίζεται σε έργα είναι η διεύθυνση των δραστηριοτήτων μέσα σε έναν οργανισμό για την επίτευξη στόχων. Η διοίκηση αυτή μοιράζει τις ειδικές ευθύνες που υπαγορεύει το έργο. Ένας οργανισμός του οποίου η διοίκηση βασίζεται σε έργο αναγνωρίζει τη “Διοίκηση μέσω έρ-

---

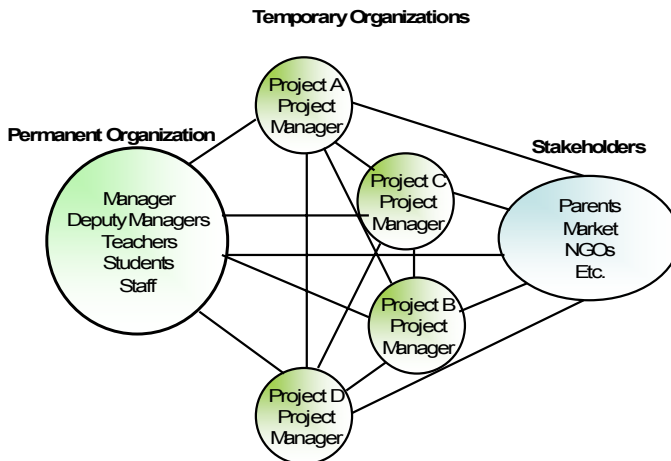
<sup>21</sup> Στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου δημιουργήθηκε ειδικός ιστότοπος για την παρουσίαση της πορείας και των αποτελεσμάτων του προγράμματος: <http://korinthos.uop.gr/~proschool>. Περισσότερες πληροφορίες για το πρόγραμμα υπάρχουν στην ιστοσελίδα: [www.pro-school.eu](http://www.pro-school.eu)

<sup>22</sup> Η διοίκηση έργου αντιπροσωπεύει στις μέρες μας ένα σύνολο εργαλείων για την ολοκλήρωση έργων εντός ενός καθορισμένου πεδίου, χρόνου και εντός των περιορισμών που θέτει το κόστος. Είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι τα τρία αυτά στοιχεία δεν μπορούν ποτέ να βρίσκονται σε κατάσταση μέγιστης πληρότητας συγχρόνως και είναι καθήκον του συντονιστή να αποφασίσει για τη σημασία του καθενός κατά τη διάρκεια του κάθε σταδίου του έργου και του έργου στο σύνολό του.

γων” ως οργανωσιακή στρατηγική, συγκροτεί προσωρινές ομάδες για την εκτέλεση περίπλοκων διαδικασιών, διαχειρίζεται το χαρτοφυλάκιο διαφόρων ειδών έργων, έχει συγκεκριμένους μόνιμους οργανωτικούς μηχανισμούς που παρέχουν λειτουργίες ενσωμάτωσης, έχει συγκεκριμένη κουλτούρα διοίκησης έργων και αντιλαμβάνεται την οντότητά του ως βασισμένη σε έργα (Gareis and Huemann, 2000).

### ***Η Σχολική Διοίκηση μέσω Έργων (Project-Based School Management, PBSM):***

Η Σχολική Διοίκηση μέσω Έργων χαρακτηρίζεται από μια συγκεκριμένη κουλτούρα Διοίκησης έργων, δηλαδή από μια συλλογή αξιών και κανόνων. Η διοίκηση έργων στο σχολείο θεωρείται ως μια διαδικασία για την οποία υπάρχουν συγκεκριμένες ενέργειες και συγκεκριμένη αντίληψη και ερμηνεία της εκτέλεσης αυτής της διαδικασίας (Gareis & Huemann, 2000).



***Εικόνα 2: Το Μοντέλο Σχολικής Διοίκησης μέσω έργων (Project-Based School Management)***

Πηγή: Ανάπτυξη μοντέλου Μ. Emin Bakay, προσαρμογή του μοντέλου Gareis & Huemann, 2000

Το PBSM είναι, μεταξύ άλλων, ένα εργαλείο απόκτησης τρόπων και μέσων οργάνωσης. Κατά τη διαδικασία αυτή, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων οργάνωσης -τόσο για το άτομο όσο και για το σύνολο- προκύπτουν ταυτόχρονα. Κατά την οργάνωση και εκτέλεση ενός έργου υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους διαχειριστές του έργου:

- Απόκτηση συνεργασίας: Η συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών και φορέων είναι απαραίτητη για την επιτυχία των έργων.
- Εξασφάλιση της διαθεσιμότητας των πόρων: Η επιτυχής ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του σχεδίου εξαρτάται από την έγκαιρη εξεύρεση πόρων.
- Καθορισμός αρμοδιοτήτων διοίκησης: Κατά τον καθορισμό των ρόλων του έργου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο το έργο, όσο και οι διοικητικοί ρόλοι, καθώς οι τελευταίοι συνήθως προκαλούν καθυστερήσεις στη διαδικασία. Κρίνεται αναγκαίος ο ορισμός του ποιος θα κάνει τι και ποιος θα πάρει τις αποφάσεις.
- Διασφάλιση ορθής επικοινωνίας: Ο συντονιστής του έργου πρέπει να καθορίσει ποιος χρειάζεται τι είδους πληροφορίες. Εξάλλου οι διάυλοι επικοινωνίας μέσα σε ένα έργο πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένοι και οριοθετημένοι (Turner, 2009).

Τα Εργαλεία της Διοίκησης μέσω Έργων επιτρέπουν στους διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων να βελτιώσουν τα σχολεία τους, να αναγνωρίσουν τα προβλήματα και να κάνουν ορθή διαχείριση των κινδύνων και των προβλημάτων εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή, την υποστήριξη και τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων ατόμων.

## **2. Μεθοδολογικά Εργαλεία της Διοίκησης Έργου**

### **2.1. Τα βασικότερα εργαλεία διοίκησης έργου εντός του προγράμματος**

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη διοίκηση έργου είναι: η Ανάλυση SWOT, Ανάλυση PEST, η Διοίκηση Εμπλεκόμενων Φορέων, τα Διαγράμματα Pert and Gantt, η Μέθοδος της Κρίσιμης Οδού, η Προσέγγιση Λογι-

κού Πλαισίου: Τα ισχυρά σημεία και ο συγκεκριμένος σκοπός κάθε εργαλείου διαφέρουν μεταξύ τους.

### *Ανάλυση SWOT*

Η ανάλυση των Δυνατών σημείων και Αδυναμιών, των Ευκαιριών και των Κινδύνων (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats - SWOT) είναι ένα εργαλείο διοίκησης που χρησιμοποιείται για την εκτίμηση των δυνατών και αδύνατων σημείων, των ευκαιριών και των κινδύνων που παρουσιάζονται σε ένα σχολείο. Το εργαλείο χρησιμοποιείται για την παραγωγή ενός μοντέλου που υποδεικνύει την κατεύθυνση της ανάπτυξης, της διατύπωσης και της αξιολόγησης των σχεδίων έργου. Η ανάλυση SWOT είναι ένα σημαντικό βήμα στη διαδικασία σχεδιασμού, που συχνά υποτιμάται και παραλείπεται από το στάδιο της διοίκησης έργου. Στη βάση του μοντέλου αυτού οι συντελεστές διαιρούνται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς. Με βάση την ανάλυση πληροφοριών που δίνονται από το πρότυπο, η διοίκηση έργου αποφασίζει αν οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν θα συμβάλλουν στην ικανοποίηση στόχων. Διαφορετικά η ανάλυση SWOT μπορεί, επίσης, να αναγνωρίσει πιθανά εμπόδια στην επιτυχία, καθώς και τα ελαττώματα του σχεδίου που πρέπει να αντιμετωπιστούν, να ελεγχθούν ή να εξαλειφθούν προκειμένου να ικανοποιηθούν οι στόχοι (McNamara).

### *Ανάλυση PEST*

Είναι πολύ σημαντικό το σχολείο να λάβει υπόψη του το περιβάλλον, πριν ξεκινήσει τη διαδικασία σχεδιασμού. Η ανάλυση των περιβαλλοντικών παραγόντων, μάλιστα, θα πρέπει να είναι συνεχής και να καλύπτει όλες τις πλευρές του σχεδιασμού. Το περιβάλλον του σχολείου αποτελείται από:

- Το εσωτερικό περιβάλλον π.χ. το προσωπικό, του μαθητές, την οικονομική του κατάσταση κτλ
- Το μικρο-περιβάλλον, π.χ. οικονομικοί φορείς, τοπική κοινωνία κτλ
- Το μακρο-περιβάλλον π.χ. τους Πολιτικούς (και θεμιτούς), τους Οικονομικούς, τους Κοινωνικο-πολιτισμικούς και τους Τεχνολογικούς παράγοντες (Political, Economic, Socio-cultural and Technological factors - PEST factors) που είναι γνωστοί ως παράγοντες PEST.

### **Διοίκηση Εμπλεκόμενων Φορέων**

Η πράξη της διοίκησης των ενδιαφερόμενων αναφέρεται στην πλήρη και εμπειριστατωμένη διαδικασία της διαχείρισης όλων των μορφών επικοινωνίας που έχουν ως στόχο να παρέχουν πληροφορίες σε όλους τους ενδιαφερόμενους. Η ανάλυση των ενδιαφερόμενων είναι η τεχνική που χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τους ανθρώπους που δύναται να εμπλακούν ενεργητικά. Μερικά από τα πλεονεκτήματα της προσέγγισης των εμπλεκόμενων φορέων είναι:

- Η χρήση των απόψεων των περισσότερων ισχυρών εμπλεκόμενων φορέων για τη διαμόρφωση των έργων σε πρώτο στάδιο. Έτσι, όχι μόνο εξασφαλίζεται η υποστήριξή τους, αλλά και μέσω της συμβολής τους, η βελτίωση της ποιότητας του έργου.
- Η εξασφάλιση της υποστήριξης των ισχυρών φορέων βοηθά στην εξεύρεση περισσότερων πόρων – κατ' επέκταση αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχίας του έργου.
- Η έγκαιρη και τακτική επικοινωνία με τους φορείς εξασφαλίζει την εμπιστοσύνη τους, καθώς παρακολουθούν την εξέλιξη και τα οφέλη του έργου – αυτό καθιστά πιο εφικτή την άμεση υποστήριξή τους σε έκτακτα θέματα.
- Η πρόβλεψη των αντιδράσεων των ανθρώπων απέναντι στο έργο βοηθά στην ένταξη στο σχέδιο των δράσεων που θα κερδίσουν την υποστήριξή τους.

### **Διάγραμμα PERT**

Εργαλείο που χρησιμοποιείται για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και το συντονισμό εργασιών μέσα σε ένα έργο. Το διάγραμμα PERT (Τεχνική Αναθεώρηση της Αξιολόγησης Προγράμματος - Program Evaluation Review Technique) είναι μια μέθοδος που αναπτύχθηκε από το Αμερικανικό Ναυτικό τη δεκαετία του 1950 για τη διαχείριση του προγράμματος υποβρυχίων τορπιλών Polaris. Είναι, επίσης, γνωστό ως διάγραμμα προτεραιότητας, ιστόγραμμα κυκλωμάτων και λογικό διάγραμμα<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Το διάγραμμα PERT είναι μια γραφική αναπαράσταση ενός έργου με τη μορφή ενός δικτυακού διαγράμματος που περιέχει δεσμούς (είτε κύκλους, είτε παραλληλόγραμμα), οι οποίοι αντιπροσω-

Παρόμοια μεθοδολογία, η Μέθοδος της Κρίσιμης Οδού (Critical Path Method - CPM), αναπτύχθηκε περίπου την ίδια περίοδο για τη διοίκηση έργου στον ιδιωτικό τομέα. Μπορεί να εφαρμοστεί και στη διοίκηση των σχολείων, αλλά ίσως είναι αρκετά περίπλοκο για τις ανάγκες του σχολείου.

#### *Διάγραμμα Gantt<sup>24</sup>*

Πρόκειται για διαδομένο ιστόγραμμα που αναδεικνύει το συγχρονισμό των εργασιών που προκύπτουν στο πλαίσιο ενός χρονοδιαγράμματος. Ενώ, αρχικά, το ιστόγραμμα αυτό δεν έδειχνε τις σχέσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων, υπέστη αλλαγές που επέτρεψαν την ταυτόχρονη ανάδειξη συγχρονισμού, όσο και αλληλεπιδράσεων μεταξύ εργασιών, τέτοιες ώστε να καταστήσουν δημοφιλή τη χρήση του.

#### *Προσέγγιση Λογικού Πλαισίου (Logical Framework Approach – LFA-LogFrame)*

Πρότυπο σχεδιασμού που περιλαμβάνει τις βασικές διαστάσεις ενός έργου, μιας πολιτικής, ενός σχεδίου, ενός προγράμματος εντός συγκεκριμένου θεσμού, που διευκολύνουν το σχεδιασμό, την εκτέλεση, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση δράσεων σε οποιαδήποτε φάση ενός έργου.

## **2.2. Συμπέρασμα για το μοντέλο της Σχολικής Διοίκησης μέσω Εργων**

Η σχολική διοίκηση μέσω έργων είναι η αφομοίωση της προσέγγισης της διοίκησης έργου στη διοίκηση του σχολείου. Η επίβλεψη των δραστηριοτήτων σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι δύσκολο έργο, επειδή οι περισσότεροι στόχοι είναι γενικοί και δύσκολα μετρήσιμοι. Η μέθοδος Σχολικής Διοίκησης μέσω έργου (Project-Based School Management - PBSM) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ευρέως ως μέσο βελτίωσης των σχολείων. Εκμεταλλευόμενοι τη διοίκηση που βασίζεται σε έργο οι σχολικοί διευθυντές θα

---

πεύουν γεγονότα ή ορόσημα του έργου και συνδέονται με χαρακτηριστικά *διανύσματα* που αντιπροσωπεύουν τις εργασίες του έργου. Η κατεύθυνση των διανυσμάτων δείχνει τη σειρά των εργασιών.

<sup>24</sup> Τα Διαγράμματα Gantt είναι εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία διοίκησης έργων. Πήραν το όνομα τους από τον αμερικανό μηχανικό και σύμβουλο Henry Gantt (1861-1919), ο οποίος κατασκεύασε την τεχνική τη δεκαετία του 1910.



είναι σε θέση να αντιληφθούν σφαιρικά όλες τις διαστάσεις του σχολείου. Οι δραστηριότητες του σχολείου και τα αναπτυξιακά σχέδια θα γίνουν πιο εύκολα ανιχνεύσιμα και μετρήσιμα. Το PBSM θα διευκολύνει τους σχολικούς διευθυντές στην παρακολούθηση και την αξιολόγηση των σχολικών διαδικασιών. Η χρήση του στις δραστηριότητες σχολικής διοίκησης θα βοηθήσει τους διευθυντές ειδικότερα στα εξής: 1) να αποσαφηνίσουν τους στόχους και την υφιστάμενη κατάσταση, 2) να προσδιορίσουν με σαφήνεια τα βασικά στοιχεία, 3) να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων και 4) να συλλάβουν μεθόδους μέτρησης της επιτυχίας ή της αποτυχίας των σχολείων.

### **3. Η Έρευνα**

#### **3.1. Παρουσίαση της έρευνας, σκοποί, στόχοι**

Όπως αναφέραμε και στην αρχή του άρθρου, στο πρώτο στάδιο του προγράμματος έγινε η καταγραφή του ρόλου του διευθυντή (καθήκοντα, υποχρεώσεις, εκπαίδευση και κατάρτιση του) σε συνάρτηση με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και τη διάρθρωση και οργάνωσή του. Στο δεύτερο στάδιο του προγράμματος πραγματοποιήθηκε έρευνα σε διευθυντές, γονείς και εκπαιδευτικούς με βάση συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με σκοπό την ανάδειξη των ελλείψεων στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης και την αποτύπωση των αναγκών ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης των διευθυντών καθώς και των δεικτών σχολικής αποτελεσματικότητας. Στη συνέχεια έγινε επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η έρευνα είχε σαν θέμα τις «ανάγκες ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης των διευθυντών των σχολείων (Λυκείων) σε ορισμένες χώρες της Ε.Ε., (Συγκριτική Μελέτη)» και βασικός σκοπός της ήταν να εντοπισθούν οι ανάγκες ενδο-σχολικής επιμόρφωσης των διευθυντών μέσα από τους δείκτες σχολικής αποτελεσματικότητας.

Στόχος της έρευνας ήταν η διεξαγωγή συγκριτικής μελέτης των δεικτών σχολικής αποτελεσματικότητας, ώστε να αναδειχθούν οι καλύτερες πρακτικές επιμόρφωσης των στελεχών διοίκησης στη σχολική μονάδα και να δημιουργηθεί μία σαφέστερη εικόνα των αναγκών και των προσδοκιών

των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολείων (Γενικών Λυκείων) των συνεργαζόμενων χωρών.

Η έρευνα έγινε σε εθνικό επίπεδο για κάθε συνεργαζόμενη χώρα και στη συνέχεια τα δεδομένα των εθνικών ερευνών μελετήθηκαν συγκριτικά.

Τα αποτελέσματα τα οποία θα έβγαιναν μετά από συγκριτική μελέτη θα χρησιμοποιούνταν στον σχεδιασμό και τη δημιουργία καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων διοίκησης των διευθυντών, υποδιευθυντών και άλλων στελεχών του διευθυντικού προσωπικού του σχολείου και ακόμη, στην ανάπτυξη μεθόδου ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης, ώστε η διοίκηση να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική.

Όσον αφορά τη Μεθοδολογία, η έρευνα είχε δύο στάδια:

1. Τη σύνταξη μιας έκθεσης για κάθε εθνικό πλαίσιο, η οποία κάλυπτε τα ακόλουθα: τη δομή των εθνικών συστημάτων παιδείας, την ταξινόμηση των σχολείων ανά βαθμίδα και την καταγραφή των δεικτών που χρησιμοποιούνται σε κάθε συμμετέχουσα χώρα για την αξιολόγηση των σχολείων και των σχολικών διευθυντών.
2. Τη διεξαγωγή της έρευνας

### **3.2. Αποτελεσματικοί σχολικοί δείκτες, διαμόρφωση ερωτηματολογίων, δείγμα**

Στο τέλος του πρώτου σταδίου παράχθηκε μία λίστα αποτελεσματικών σχολικών δεικτών. Συγκεκριμένα ένα σύνολο 219 δεικτών καταγράφηκε σε έξι διαστάσεις: Φυσικές Συνθήκες, Διοίκηση και σχεδιασμός, Μόρφωση και εκπαίδευση, Κοινωνική Ζωή, Οικονομική διαχείριση και Σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Κάθε δείκτης περιλαμβάνει υποθέματα ως εξής:

**Φυσικές συνθήκες:** υποδομή, τάξεις, εργαστήρια, τεχνολογία πληροφόρησης και επικοινωνίας, Υγιεινή και ασφάλεια κ.λπ.

**Διοίκηση και ο Σχεδιασμός:** ποιότητα των μεθόδων διοίκησης, εξασφάλιση σχολικής και εξω-σχολικής ύλης, εξωσχολικής ύλης, παραγωγικότητα των σχολικών λειτουργιών, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, συστηματική αποχή καθηγητών και προσωπικού, χαρακτήρας διοίκησης και συμμετοχική λήψη αποφάσεων, καθοδήγηση του προσωπικού και το σχολικό κλίμα

Τα ερωτηματολόγια των διευθυντών αποτελούνταν από τρία μέρη:

Α. Τα προσωπικά δεδομένα,

Β. Τους προαναφερόμενους δείκτες με την ένδειξη να σημειώσουν από 1 έως 5 τη σημασία που είχε κατά τη γνώμη τους το περιεχόμενο του κάθε δείκτη για την επιτυχία του σχολείου (με ένδειξη μικρότερης σημασίας το 1) και

Γ. Τις εκπαιδευτικές ανάγκες των στελεχών της διοίκησης σε σχέση με τους προαναφερόμενους δείκτες.

Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των γονέων περιλάμβαναν μόνο τα δύο πρώτα μέρη. Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου για τους διευθυντές, με το ερώτημα: αν χρειάζονται ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση σ' αυτόν τον τομέα, υποβλήθηκαν ερωτήσεις μόνο στα στελέχη διοίκησης της σχολικής μονάδας. Η απάντηση ήταν: ναι ή όχι και οι Δείκτες ήταν οι ίδιοι με τους προηγούμενους.

### **Πληθυσμός της έρευνας**

Στην περίπτωση της Ελλάδας συμμετείχαν Γενικά Λύκεια του Νομού Αχαΐας. Ο αριθμός των Σχολείων τα οποία έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι 27, ενώ ο αριθμός των συμμετεχόντων από κάθε κατηγορία είχε ως ακολούθως: Διευθυντές : 30, Δάσκαλοι: 50 και Γονείς: 50. Ο αριθμός των συμμετεχόντων σχολείων και φυσικά και των διευθυντών ήταν κοινός για όλες τις χώρες, καθώς επίσης και ο αριθμός των δασκάλων και γονέων. Ο Νομός Αχαΐας επιλέγηκε για λόγους πρακτικούς και οργανωτικούς, που αφορούσαν κυρίως την ερευνητική ομάδα στην Ελλάδα. Για τους παραπάνω λόγους και κυρίως λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων στην

---

**Μόρφωση και εκπαίδευση:** διδακτικές δραστηριότητες (εφαρμογή Καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, επικέντρωση στη γενική παιδεία κ.λ.π.), συμπεριφορά των μαθητών (συχνότητα απουσιών, συνθήκες πειθαρχίας ποινές), σχολικά αποτελέσματα σε μορφή επίδοσης (εξετάσεις εντός του σχολείου, συχνότητα επανάληψης της τάξης), σχολικά αποτελέσματα σε μορφή εξωτερικής επιτυχίας (εισαγωγή στα Παν/μια ή σε θέσεις εργασίας)

**Κοινωνική ζωή:** συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας (αθλητικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές δραστηριότητες),

**Οικονομική διαχείριση:** αποτελεσματική διαχείριση του προϋπολογισμού, ικανότητα προσέλκυσης οικονομικού κεφαλαίου (δωρεές, άλλες εισπράξεις)

**Σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον:** συμμετοχή των γονέων, σχέσεις με άλλα ιδρύματα, σχέσεις με ΜΜΕ, άλλες υπηρεσίες προς την κοινότητα, εκπαίδευση ενηλίκων και δημόσια χρήση του σχολικού χώρου.

έρευνα δεν αναφερόμαστε σε ένα δείγμα που αντιπροσωπεύει όλη την Ελλάδα. Όμως, αφ' ενός λόγω του συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος, το οποίο δημιουργεί από μόνο του σχετική ομοιομορφία σε όλα τα ελληνικά Γενικά Λύκεια, όσο και λόγω της ποικιλίας των σχολείων που επιλέχθηκαν (Πειραματικά Λύκεια, Λύκεια σε προνομιούχες και Λύκεια σε υποβαθμισμένες περιοχές της Πάτρας, Λύκεια σε χωριά), θεωρούμε πως τα δεδομένα της έρευνας αυτής δεν παρεκκλίνουν σε μεγάλο βαθμό από τα δεδομένα μιας πανελληνίας έρευνας.

### Προβλήματα

Κατά πρώτον, υπογραμμίστηκαν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε ερευνητής που θέλει να μελετήσει τη σχολική μονάδα<sup>26</sup>. Ένα δεύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ήταν οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν λόγω της χρονικής περιόδου κατά τη διάρκεια της οποίας πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Συγκεκριμένα η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2008-09 την περίοδο των πανελληνίων εξετάσεων, και οι δυσκολίες στη συλλογή των ερωτηματολογίων ήταν πάρα πολλές, ειδικά στους διευθυντές και υποδιευθυντές, οι οποίοι τη συγκεκριμένη περίοδο ήταν υπέρ-απασχολημένοι.

Από τα παραπάνω προέκυψε η δυσκολία προώθησης των ερωτηματολογίων στα σχολεία, που μαζί με την απροθυμία συνεργασίας κάποιων διευθυντών και εκπαιδευτικών, κυρίως λόγω φόρτου εργασίας, ήταν βασικά προβλήματα της έρευνας.

Επειδή ο πληθυσμός στόχος της έρευνας είχε μικρό μέγεθος, απευθυνθήκαμε σε ολόκληρο τον πληθυσμό με ερωτηματολόγιο. Όσον αφορά τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, το ποσοστό επιστροφής ερωτηματολογίων ανήλθε στο 80%.

Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν με δύο τρόπους: στους καθηγητές και γονείς αυτοπροσώπως, στους διευθυντές –υποδιευθυντές ταχυδρομικά και αυτοπροσώπως. Κατά το στάδιο της επεξεργασίας αρχικά έγινε έλεγχος «επιμέλειας» των ερωτηματολογίων και αρίθμηση. Στη συνέχεια

---

<sup>26</sup> Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με την υπ' αριθμ. Γ2/1140/13-386 απόφασή του, απαγορεύει την διεξαγωγή παιδαγωγικής έρευνας στα σχολεία χωρίς την προηγούμενη έγκρισή του. Επίσης με πρόσφατη εγκύκλιο του με αριθμ. πρωτ. 12036/Γ2/1-2-2007 και με θέμα : «Διεξαγωγή έρευνας σε σχολικές μονάδες», το Υπ.Ε.Π.Θ. απαγορεύει τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων στις σχολικές μονάδες χωρίς την προηγούμενη έγκρισή του.

κωδικοποιήθηκαν όλες οι απαντήσεις και ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων στον Η/Υ. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση προγραμμάτων και με την κατασκευή γραφημάτων. Τα δεδομένα της έρευνας, με εστίαση κυρίως στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους διευθυντές και το οποίο περιείχε τα τρία μέρη, τα οποία προαναφέραμε έχουν ως εξής:

### **3.3. Αποτελέσματα**

#### ***3.3.1. Προσωπικά δεδομένα σε εθνικό επίπεδο***

Φύλο: Ο πίνακας δείχνει ότι το 76,66 των διευθυντών είναι άνδρες, ενώ το 23,33 είναι γυναίκες. Αυτό δείχνει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών στην Ελλάδα είναι άνδρες.

Ηλικιακή κατανομή και Επαγγελματική Εμπειρία των Διευθυντών στο Νομό Αχαΐας: Το 26,66 των διευθυντών είναι 41-50 χρονών και το 73,33 είναι 51-65 χρονών. Τα δεδομένα δείχνουν ότι το 3,33% των διευθυντών έχει 16-20 χρόνια εμπειρίας και το 96,66 έχει 20 ή περισσότερα χρόνια εμπειρίας. (Για την Ελλάδα το κριτήριο της προϋπηρεσίας είναι βασικό για την επιλογή των διευθυντών).

Επίπεδο Εκπαίδευσης των Διευθυντών: τα δεδομένα της έρευνας σε εθνικό επίπεδο δείχνουν ότι η πλειονότητα των διευθυντών έχουν πτυχίο, το 16,66 έχει Μεταπτυχιακό και το 6,66 έχει Διδακτορικό.

#### **Σύγκριση Προσωπικών Δεδομένων**

##### Φύλο

Υπήρξε μια ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στο υψηλό ποσοστό γυναικείου διευθυντικού προσωπικού στην Ρουμανία, σε ένα σχεδόν ισόβαρο δείγμα στο Βέλγιο και σε μια επικράτηση του αντρικού διευθυντικού προσωπικού στην Ιταλία, που είναι ακόμα υψηλότερη στην Ελλάδα και τη Δημοκρατία της Τσεχίας

##### Ηλικιακή κατανομή και την επαγγελματική εμπειρία

Είναι ενδιαφέρον να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι οι νεότερες ομάδες διευθυντών παρουσιάστηκαν στην Τουρκία και στη Τσεχία, ακολουθούμενες από το Βέλγιο και την Ρουμανία. Οι μεγαλύτερες -όσον αφορά την

ηλικία- ομάδες, είναι η Ελληνική και η Ιταλική, των οποίων το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελείται από διευθυντικό προσωπικό άνω των πενήντα ετών.

#### Επίπεδο εκπαίδευσης

Οι διαφορές στο εκπαιδευτικό επίπεδο είναι επίσης ενδιαφέρουσες. Όλοι οι διευθυντές/ριες στη Δημοκρατία της Τσεχίας διαθέτουν ένα μεταπτυχιακό τίτλο ή ένα τίτλο ανώτερης εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι διευθυντές/ριες στο Βέλγιο και την Ιταλία έχουν ένα μεταπτυχιακό τίτλο ή ένα τίτλο ανώτερης εκπαίδευσης, ενώ ένα μικρό ποσοστό έχει μόνο πτυχίο ανώτερης εκπαίδευσης. Χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης παρατηρούνται στην Τουρκία και την Ελλάδα. Η ομάδα της Ρουμανίας είναι η μόνη όπου συμμετέχουν διευθυντές/ριες χωρίς ακαδημαϊκό πτυχίο

### **3.3.2. Τα δεδομένα της έρευνας σχετικά με τους δείκτες σχολικής αποτελεσματικότητας σε εθνικό επίπεδο**

#### Οι πιο σημαντικοί δείκτες

Η Αποτελεσματικότητα των σχολικών λειτουργιών,, η Υγιεινή, Ασφάλεια και Προστασία, το Σχολικό κλίμα, η Υποδομή, οι Τάξεις και τα Εργαστήρια, η χρήση ICT και Ίντερνετ, τα Σχολικά Αποτελέσματα όσον αφορά την εξωτερική επιτυχία, η Σχολική Βοήθεια, η Δραστηριοποίηση του Δασκάλων, και Συμμετοχή στη Κοινωνική Ζωή

#### Οι λιγότερο σημαντικοί δείκτες

Η Διοίκηση και ο Σχεδιασμός, Η Οικονομική Διαχείριση (που ερμηνεύεται ως η ικανότητα στην προσέλκυση οικονομικών πόρων και την αποτελεσματική διαχείριση χρημάτων) , οι Σχέσεις με την Κοινότητα και οι Δραστηριότητες των Γονέων.

#### **3.3.2.1 Συγκριτικά**

Στο πρώτο επίπεδο της έρευνας αποτελεσματικοί σχολικοί δείκτες που προήλθαν από εθνικές εκθέσεις συλλέχθηκαν και παρουσιάζονται παρακάτω.

**Πίνακας 1: Αποτελεσματικοί Σχολικοί Δείκτες**

Διαστάσεις	Συνοπτικοί Δείκτες σύμφωνα με τα εθνικά ερωτηματολόγια	Νο.
Φυσικές συνθήκες	Υγιεινή, ασφάλεια και σύστημα ασφάλειας	10
	Υποδομή, αίθουσες και εργαστήρια	11
	ICT και το διαδίκτυο	3
	Τεκμηρίωση	3
Διοίκηση και σχεδιασμός	Σύστημα ποιότητας	7
	Αποδοτικότητα των επιχειρήσεων στο σχολείο	13
	Διδακτέα προσφορά	5
	Εξωσχολική προσφορά	4
	Διαχείριση προσωπικού και ανθρώπινων πόρων	7
	Απουσίες καθηγητών και προσωπικού	3
	Κλίμα στο σχολείο	13
	Μορφή διαχείρισης και συμμετοχική λήψη αποφάσεων	15
Καθοδήγηση	4	
Εκπαίδευση & Κατάρτιση	Εκπαιδευτικές δραστηριότητες	9
	Σχολικά αποτελέσματα όσον αφορά την έκβαση	42
	Σχολικά αποτελέσματα όσον αφορά τα μετρήσιμα αποτελέσματα	
	Μαθητική συμπεριφορά σε σχέση με τον μαθητικό ρόλο	17
Κοινωνική Ζωή	Συμμετοχή στην κοινωνική ζωή	14
Δημοσιο-οικονομικοί Παράγοντες	Αποτελεσματική χρήση του προϋπολογισμού	13
	Ικανότητα προσέλκυσης οικονομικών πόρων	6
Σχέσεις με το περιβάλλον	Γονική συμμετοχή	10
	Σχέσεις με την κοινότητα	7
	Άλλες υπηρεσίες προσφοράς στην κοινότητα	3

Μπορεί να παρατηρηθεί ότι τα υψηλότερα νούμερα των δεικτών σχετίζονται με τα «σχολικά αποτελέσματα όσον αφορά τα μετρήσιμα αποτελέσματα και την έκβασή τους». Τα άλλα ψηλά νούμερα δεικτών σχετίζονται με την «Μαθητική συμπεριφορά σε σχέση με τον μαθητικό ρόλο» και την «Μορφή διαχείρισης και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων».

Από την ανάλυση των δεδομένων γίνεται φανερό ότι το διευθυντικό προσωπικό σε όλες τις συνεργατίδες χώρες δίνει σημασία σε όλους τους δείκτες που καταγράφονται στον **Πίνακα 1**. Τα μέσα των δεικτών αξιολο-

γούνται από το 4.5 μέχρι το 3.5. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι καταγεγραμμένοι δείκτες είναι “σημαντικοί” ή “πολύ σημαντικοί”.

Παρακάτω, δίνεται ένας πίνακας δεικτών σύμφωνα με τις αντιλήψεις του διευθυντικού και εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων.

**Πίνακας 2: Οι σημαντικότεροι δείκτες σύμφωνα με τη σημασία που έχουν για τους διευθυντές/ριες, καθηγητές και γονείς**

*Οι σημαντικότεροι δείκτες ανά κατηγορία*

	Διευθυντές/ριες	Εκπαιδευτικοί	Γονείς
1.	Κλίμα στο σχολείο	Αποτελεσματικότητα της σχολικής λειτουργίας	Σύστημα υγιεινής και ασφάλειας
2.	Αποτελεσματικότητα της σχολικής λειτουργίας	Σύστημα υγιεινής και ασφάλειας	Αποτελεσματικότητα της σχολικής λειτουργίας
3.	Υποδομή, αίθουσες, εργαστήρια	Κλίμα στο σχολείο	Κλίμα στο σχολείο
4.	Πληροφορική και διαδίκτυο	Πληροφορική και διαδίκτυο	Σχολικά αποτελέσματα αναφορικά με την έκβαση
5.	Διαχείριση προσωπικού και Α.Π.	Διαχείριση προσωπικού και Α.Π.	Διαχείριση προσωπικού και Α.Π.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα για κάθε χώρα καθώς και πιο λεπτομερείς πληροφορίες, μπορούν να βρεθούν στο διαδικτυακό τόπο του project (<http://www.pro-school.eu>).

### **3.3.3. Ενδο-υπηρεσιακές επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών – υποδιευθυντών**

Υποβλήθηκε το ερώτημα: αν χρειάζονται ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση σ' αυτόν τον τομέα.

Σε μία συγκριτική διαχείριση των δεδομένων ο δείκτης που αφορά στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση ήταν ο πιο σημαντικός, γιατί αυτή η περιοχή των δεικτών κέρδισε τα υψηλότερα ποσοστά ενδιαφέροντος από τους διευθυντές σχολείων, όσον αφορά την σχολική αποτελεσματικότητα. Συγκριτικά το υψηλότερο ποσοστό αναφέρεται στους Έλληνες σχολικούς διευθυντές (89, 29%), ακολουθούμενο από την Ιταλία (86, 7%), το Βέλγιο



(71%), την Τουρκία (69, 7%), και την Ρουμανία (61,3) ενώ η Τσέχικη Δημοκρατία εμφάνισε το μικρότερο (12,5).

Ο δείκτης «Σχέσεις με το περιβάλλον» αποδείχθηκε χαμηλότερου ενδιαφέροντος, αν και στην Ελλάδα έχει 89,29 % , στην Τσέχικη Δημοκρατία 75%, και στην Ρουμανία 71% ενώ στην Ιταλία, την Τουρκία και το Βέλγιο, όπου απέδωσαν 46.7%, 42.4% και 46.7% αντίστοιχα, δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γι' αυτά τα ζητήματα, ίσως γιατί είχαν επικεντρωθεί σε αυτά για πολλά χρόνια κατά την διάρκεια των προηγούμενων δεκαετιών. Σχετικά με το δείκτη «Κοινωνική Ζωή» οι περιοχές θεωρούνται ως ενδιαφέρουσες από την Ελλάδα και τη Τσέχικη Δημοκρατία κυρίως. Κατέκτησαν 64.28% στην Ελλάδα, 50.0% στην Τσέχικη Δημοκρατία, 45.2% στο Βέλγιο, περίπου 30% στην Τουρκία και στην Ρουμανία, και μόνο 10% στην Ιταλία.

Στην πραγματικότητα, λιγότερο από το μισό ποσοστό του διευθυντικού προσωπικού των σχολείων των άλλων συνεγαζόμενων χωρών, θεωρούν ότι αυτές οι περιοχές έχουν ιδιαίτερη σημασία. Ο δείκτης «Φυσικές συνθήκες» (υλικές προϋποθέσεις) έλαβε από την Ελλάδα 82,14% , από τη Ρουμανία 45,2%, από το Βέλγιο 38,7%, την από Ιταλία 36,7%, και από την Τουρκία 33,3%. Ο δείκτης «Δημοσιονομικοί/Οικονομικοί παράγοντες» θεωρήθηκε ιδιαίτερης σημασίας από όλες τις συνεργάτιδες χώρες, εκτός από την Ελλάδα και τη Τσέχικη Δημοκρατία. Έτσι ενώ η Ρουμανία έδωσε ποσοστά 83.9% , η Ιταλία 67%, η Τουρκία 51,5% και το Βέλγιο 32,3%.

Επομένως οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σε ποσοστά είναι: Φυσικές Συνθήκες (Υλικές προϋποθέσεις) 82,1, Διοίκηση και σχεδιασμός 78,57, Εκπαίδευση και κατάρτιση 89.2, Κοινωνική Ζωή 64,29, Οικονομικά Θέματα 46,43 και Σχέσεις με το περιβάλλον 89,29.

Τέλος ο παρακάτω πίνακας δίνει τις προτιμήσεις των χωρών στους προαναφερόμενους δείκτες.

**Πίνακας 3. Προτιμήσεις των χωρών σε σχέση με τις ανάγκες σε ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση**

	Διάσταση	Δείκτες	Χώρες “top ten”
1	Εκπαίδευση και κατάρτιση	Εκπαιδευτικές δραστηριότητες Σχολικά αποτελέσματα όσον αφορά την έκβαση Σχολικά αποτελέσματα όσον αφορά τα μετρήσιμα αποτελέσματα (output)	GR, CZ, IT, RO, TR GR, IT, RO --
2	Διοίκηση και σχεδιασμός	Σχολικό κλίμα Αποδοτικότητα των σχολικών επιχειρήσεων Διαχείριση προσωπικού και ανθρώπινων πόρων Διαχείριση Στυλ διαχείρισης και συμμετοχική λήψη αποφάσεων καθοδήγηση Διδακτέα προσφορά Αποχή καθηγητών και προσωπικού Σύστημα ποιότητας	BE, CZ, GR, IT, RO, TR, BE, CZ, GR, IT, RO, TR  BE, CZ, GR, IT, RO  BE, CZ, IT, TR  BE, GR CZ, IT, RO, TR RO, TR GR
3	Σχέσεις με το περιβάλλον	Σχέσεις με την κοινότητα	CZ
4	Δημοσιοοικονομικοί παράγοντες	5.1 Αποτελεσματική χρήση του προϋπολογισμού	BE, IT
5	Φυσικές Συνθήκες	1.1 Υποδομή, αίθουσες και εργαστήρια 1.2 ICT και διαδίκτυο 1.4 Υγιεινή, ασφάλεια και σύστημα ασφάλειας	BE, GR, IT, RO, TR GR, IT, RO, TR BE, GR, RO, TR
6	Κοινωνική ζωή	4.1 Συμμετοχή στην κοινωνική ζωή	TR

### 3.4. Συμπεράσματα έρευνας

Μια πρώτη αναλυτική μελέτη των σχολικών συστημάτων των συνεργάτιδων χωρών, δείχνει ξεκάθαρα τις μεγάλες διαφορές που συναντώνται στο νομοθετικό επίπεδο των διαφορετικών χωρών, γεγονός που δεσμεύει τους

σχολικούς διευθυντές σε διαφορετικούς κανόνες και νόρμες. Επομένως ο σχεδιασμός και η δημιουργία καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων διοίκησης των διευθυντών, υποδιευθυντών και άλλων στελεχών του διευθυντικού προσωπικού του σχολείου είναι απαραίτητα αφού ληφθούν υπόψη και οι ιδιαιτερότητες των χωρών. Επίσης η ανάπτυξη μεθόδου ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης θα βοηθήσει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

### **3.5 Γενικά Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι στις διοικητικές δομές των Γυμνασίων και των Λυκείων έχει ανοίξει ένας προβληματισμός όσον αφορά τις νέες διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή-συντονιστή έργου, καθώς η εκπαιδευτική μονάδα βρίσκεται ενώπιον μιας πιο απαιτητικής πραγματικότητας.

Στο νέο αυτό περιβάλλον οι υπεύθυνοι/συντονιστές διοίκησης έργου θα πρέπει να έχουν υψηλά προσόντα, να είναι αποτελεσματικοί και υπεύθυνοι επαγγελματίες. Είναι σαφές ότι, εφόσον τους δοθούν οι κατάλληλες ελευθερίες, θα μπορέσουν να αξιοποιηθούν οι δεξιότητες, οι ικανότητες, η εμπειρία και η εν γένει απόδοσή τους προς όφελος της εξέλιξης του σχολείου σε ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Duta, A., & Visa, M., & Perniu D., & Visa, I. (2006). *Education On Sustainable Development Extended At High School Level*. Brasov: Conference PRASIC.
- European Commission [EC]. (2002). *Project Cycle Management Handbook*: [http://www.sle-berlin.de/sleplus/files/PCM\\_Train\\_Handbook\\_EN\\_March2002.pdf](http://www.sle-berlin.de/sleplus/files/PCM_Train_Handbook_EN_March2002.pdf)
- Gareis, R, and Huemann, M. (2000). *Project Management Competences in Project-Oriented Organization*. University of Economics and Business Administration Vienna Projektmanagement Group, Franz Klein-Gasse 1, A-1190 Vienna, Austria [http://www.pm4dev.com/documents/links/ Links4/Project\\_Management\\_Compencies-PMA.pdf](http://www.pm4dev.com/documents/links/Links4/Project_Management_Compencies-PMA.pdf)
- Mindtools: “Risk Analysis & Project Management”, [www.mindtools.com](http://www.mindtools.com)
- Process Quality Associates Inc., “Project Management History”: <http://www.pqa.net>
- Standish Group. (1995). *CHAOS Report*: <http://www.projectsmart.co.uk/docs/chaos-report.pdf>
- Turner, R. J. (2009). *Handbook of Project-Based Management, Leading Strategic Change in Organisations*. London: The McGraw-Hill Companies.
- Visa, I., & Duta, A., & Diaconescu, D. V. (2009). *Integrated Research and Education in Romanian Universities – Needs and Priorities*. CNETT.
- Visa, I. (2005). *Sustainable Energy for High-School Education. A European Training Tool*. SEE-EU Tool, SOCRATES COMENIUS 2.1, 226362 – CP – 1 – 2005 – 1 – RO – COMENIUS- C21, 2005-2008.
- Visa I., & Perniu, D., & Jaliu, C., & Visa, M., & Duta A. (2008). *European Training In-Service Tool on Sustainable Energy*. The 22<sup>nd</sup> European PV Conference, Hamburg.

# Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης στα Επαγγελματικά Λύκεια: προκλήσεις διάχειρισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος

---

*Γιούλη Παπαδιαμαντάκη,  
Γιώργος Φραγκούλης*

## **Στόχοι, αξίες και νέα κανονιστικά πρότυπα για την εκπαίδευση**

Η ανάγκη οικοδόμησης της κοινωνίας (και κυρίως της οικονομίας) της γνώσης, επίσημος στόχος και προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήδη από το 2000 με τη διαμόρφωση της στρατηγικής της Λισσαβώνας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, Παρ. 5), επανέρχεται με μεγαλύτερη ένταση σήμερα, και ως διέξοδος της δεινής ευρωπαϊκής οικονομικής κρίσης.

Ο εκπαιδευτικός στην κοινωνία της γνώσης αντιμετωπίζεται ως διάυλος μεταφοράς νέων αξιών και προτύπων συμπεριφοράς και διευκολύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση και να αναπτύξουν κριτική ικανότητα. Οφείλει να κατέχει ικανότητες που αφορούν στη συνεργασία με τους συναδέλφους του, στην ανάπτυξη ομαδικών δράσεων, στην επίλυση συγκρούσεων, στη χρησιμοποίηση μοντέρνων παιδαγωγικών μεθόδων και των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), στη γνώση ξένων γλωσσών, στη διαχείριση των ζητημάτων που αναδύονται στις πολυπολιτισμικές τάξεις, στην προώθηση της ενταξιακής πολιτικής (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2008). Έμφαση δίνεται επίσης στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων και δομών που θα διαμορφώσουν ένα ευέλικτο περιβάλλον μάθησης με στόχο την προώθηση της ένταξης όλων των μαθητών (European Commission 2008).

Η στρατηγική της Λισσαβόνας εξειδικεύεται για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) στη διαδικασία της Κοπεγχάγης (European Ministers of Vocational Education and Training and European Commission, Νοέμβριος 2002). Η ευρωπαϊκή συνεργασία θεωρείται απαραίτητη ώστε να αναβαθμιστεί το επίπεδο και το κύρος της ΕΕΚ, καθιστώντας την ελκυστικότερη για τους νέους-ες και συντελώντας στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη ανοιχτών προσεγγίσεων μάθησης και στη δημιουργία πρόσφορων μαθησιακών περιβαλλόντων, στα οποία προωθείται η προσωπικά οργανωμένη μάθηση και χρησιμοποιούνται οι δυνατότητες των ΤΠΕ και της ηλεκτρονικής μάθησης (Υπουργοί για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Μάαστριχτ, 2004). Επισημαίνεται ότι στα περισσότερα συστήματα ΕΕΚ το πλήρες φάσμα των ικανοτήτων για την κοινωνία της γνώσης αντιμετωπίζεται λιγότερο συστηματικά από ότι στη γενική εκπαίδευση, με την ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να τίθεται στο επίκεντρο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2009).

Η πρόσφατη (2010) ελληνική εκπαιδευτική πολιτική συμπλέει σε επίπεδο λόγου με την ευρωπαϊκή. Στο κείμενο για το Νέο Σχολείο δίδεται έμφαση στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, στο ψηφιακό σχολείο, στην ένταξη και στη διαμόρφωση ευέλικτων και διαθεματικών προγραμμάτων. Τονίζεται ότι η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) αποτελεί προτεραιότητα για την ανάπτυξη της χώρας. Αναγνωρίζεται το γεγονός ότι ο θεσμός διέρχεται κρίση και ασκείται κριτική στο νόμο 3475/2006 με τον οποίο ιδρύθηκαν τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) (Υπουργείο Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων 2010).

Η κρίση βέβαια που διέρχεται η ΤΕΕ δεν είναι απόρροια μόνο της τελευταίας μεταρρύθμισης, αλλά της μακράς ιστορίας απαξίωσης της στο ελληνικό πλαίσιο (για την εξέλιξη της ΤΕΕ στην Ελλάδα ως τη δεκαετία του 1990 βλ. ενδ. Ιακωβίδης 1998, σ. 93-166). Σε έρευνες έχουν τεθεί τα ζητήματα της χαμηλής επίδοσης των μαθητών της ΤΕΕ και της προέλευσής τους από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Παναγιωτοπούλου 1993, σ. 163-178, βλ. και Κόκκος 1991, σ. 163, 168, Παπαδιαμαντάκη-Φραγκούλης υπό έκδοση\*). Παράλληλα, η στερεοτυπική εικόνα του μαθη-

τικού πληθυσμού που φοιτά στην ΤΕΕ και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων ανυπακοή, βίαιη συμπεριφορά, γκετοποίηση κατά εθνοτική προέλευση, έλλειψη σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς και άλλα, έχει ενσωματωθεί σε σημαντικό βαθμό από εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ (Σωτηροπούλου 1998, σ. 401-402). Τη στερεοτυπική και απαξιώτικη εικόνα της ΤΕΕ έρχεται σήμερα να ενισχύσει ο ισχυρά πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της που δημιουργεί νέες προκλήσεις τόσο σε θεσμικό επίπεδο, όσο και σε τοπικό, σχολικό επίπεδο. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από τα θεσμικά της όργανα καλεί τα κράτη-μέλη της να προωθήσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία της Ευρώπης με στόχο την εμβάθυνση της αμοιβαίας κατανόησης των πολιτισμών, την προαγωγή του αμοιβαίου σεβασμού και την καταπολέμηση των προκαταλήψεων (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2009).

## **Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργάνωση**

Η εκπαιδευτική μονάδα νοείται εδώ ως οργανισμός, ως «κοινωνική κατασκευή που διαμορφώνεται από τη συλλογική δράση ατόμων, με σκοπό την υποστήριξη συλλογικών επιδιώξεων που προκύπτουν από συγκεκριμένους στόχους» (Scott 2001, σ. 10). Κάθε οργάνωση αποτελείται από τέσσερα δομικά στοιχεία: τους συμμετέχοντες, την κοινωνική δομή, τους στόχους και την τεχνολογία της.

Οι συμμετέχοντες είναι «τα άτομα που συνεισφέρουν στην οργάνωση» (Scott 2001, σ. 19). Ως κοινωνικά υποκείμενα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση και τη μεταβολή της δομής μιας οργάνωσης. «Η δράση τους, η συμμόρφωσή τους ή η ανυπακοή τους, συγκροτούν και διαμορφώνουν τη δομή. Χωρίς τη συμμετοχή τους, δεν υπάρχει κοινωνική δομή, δεν υπάρχει οργάνωση» (Scott 2001, σ. 20). Η κοινωνική δομή αναφέρεται στις σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Ενσωματώνει αξίες, νόρμες και κοινωνικούς ρόλους που υιοθετούν οι συμμετέχοντες. Οι στόχοι αποτελούν «τους επιθυμητούς σκοπούς, τους οποίους οι συμμετέχοντες προσπαθούν να επιτύχουν μέσω της δράσης τους». Παρέχουν κατευθύνσεις για τις αποφάσεις και τις δραστηριότητες της οργάνωσης και θέτουν όρια στη δράση των συμμετεχόντων (Scott 2001, σ. 286). Τέλος, η έννοια της τεχνολογίας

έχει εδώ ευρύ περιεχόμενο, καθώς δεν περιλαμβάνει μόνο την τεχνική υποδομή, αλλά και τις τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες των συμμετεχόντων. Αφορά στη διαχείριση της γνώσης και στη διδασκαλία. «Είναι το κοινό στοιχείο των διαφορετικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικούς συνδυασμούς επιδιώκουν να ανακαλύψουν, να διατηρήσουν, να μεταδώσουν ή να εφαρμόσουν τη γνώση» (Clark 1983, σ. 12).

Οι εκπαιδευτικές μονάδες δεν λειτουργούν σε θεσμικό κενό. Το θεσμικό περιβάλλον μιας οργάνωσης μπορεί να περιλαμβάνει και ευρύτερους πολιτικούς σχηματισμούς, όπως η ΕΕ, στους οποίους επιχειρεί να ενσωματωθεί ένα κράτος. Το περιβάλλον επιδρά στα τεκταινόμενα στο εσωτερικό της οργάνωσης (εδώ της εκπαιδευτικής μονάδας) μέσω τριών «πυλώνων»: του ρυθμιστικού, του κανονιστικού και του πολιτισμικού-γνωστικού. Ο ρυθμιστικός πυλώνας αναφέρεται στο νομικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ο κανονιστικός πυλώνας περιλαμβάνει αξίες, στάσεις και κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς και αποκρυσταλλώνεται σε «αυτό που γνωρίζουμε ότι αναμένεται από τα άτομα ή τις οργανώσεις». Τέλος, ο γνωστικός-πολιτισμικός πυλώνας, στενά συνδεδεμένος με τον κανονιστικό, αντανακλά το επίπεδο της τοπικής (εθνικής) κουλτούρας και περιλαμβάνει ρουτίνες, πρακτικές, τρόπους δράσης και οργάνωσης, που θεωρούνται αυτονόητοι ή δεδομένοι. Είναι προφανές ότι στην κοινωνική πραγματικότητα «δομικά στοιχεία» και «πυλώνες» αλληλεπιδρούν και διαχωρίζονται μόνο για αναλυτικούς λόγους. Μεταβολές στο θεσμικό περιβάλλον είναι δυνατόν να επιφέρουν μεταβολές στα δομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών μονάδων, και το αντίθετο.

Ο σεβασμός στην ετερότητα, η αποδοχή του διαφορετικού και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής είναι έννοιες που δοκιμάζονται μέσα στην κοινωνικά και θεσμικά απαξιωμένη επαγγελματική εκπαίδευση. Η σχολική μονάδα, ως οργάνωση, λειτουργεί μεν σε ένα δεδομένο θεσμικό πλαίσιο, το οποίο όμως διαμεσολαβείται από συγκεκριμένα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς και δράσης και από πρακτικές που δύνανται να επιδράσουν καθοριστικά στην κοινωνική δομή της οργάνωσης και να διαμορφώσουν νέους, άτυπους κανόνες και στόχους.



Το σχολείο βέβαια δεν είναι μια οργάνωση που λειτουργεί ή δύναται να λειτουργήσει με τους ίδιους όρους που λειτουργεί μια οποιαδήποτε άλλη οργάνωση (για τα ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, βλ. αναλυτικά Παπαδιαμαντάκη και Φραγκούλης 2012, στον τόμο εδώ). Επιπλέον, ζητήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση ειδικά, όπως η θεσμική υποβάθμιση και εγκατάλειψη της, καθώς και η κοινωνικά συγκροτημένη απαξίωση των μαθητών της που ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο από τη μεγάλη αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε αυτήν, δύσκολα μπορούν να αντιμετωπιστούν στο επίπεδο της, ουσιαστικά εγκαταλελειμμένης από το κράτος, σχολικής μονάδας. Παρόλα αυτά, ο ρόλος που έχουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί ατομικά και μέσα από τα θεσμικά διοικητικά όργανα του σχολείου, το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, εξακολουθεί να παραμένει σημαντικός για την εύρυθμη και «αποτελεσματική» λειτουργία του σχολείου, εννοώντας σε αυτό το άρθρο κυρίως την επωφελή για όλους τους μαθητές διαχείριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των επαγγελματικών λυκείων.

## Έρευνα-Μέθοδος

Στόχος σε αυτήν την έρευνα είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της ΤΕΕ για την οργάνωση και διοίκηση των επαγγελματικών λυκείων, με έμφαση στη διαχείριση των σοβαρών ζητημάτων που αναδύονται μέσα στο πολυπολιτισμικό και πολύ συχνά έντονα συγκρουσιακό πλαίσιο της ΤΕΕ. Για το σκοπό αυτό, διεξήχθησαν στην περίοδο Νοεμβρίου 2008 - Μαρτίου 2009 ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 7 εκπαιδευτικούς, 3 γυναίκες και 4 άνδρες, ηλικίας 44-52 ετών με σημαντική προϋπηρεσία στην ΤΕΕ (για την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, βλ. ενδεικτικά Mason 2003). Δύο εκπαιδευτικοί είναι Φυσικοί, δύο μαθηματικοί, δύο ηλεκτρονικοί και ένας ηλεκτρολόγος. Τα ΕΠΑ.Λ. συστεγάζονται και εδρεύουν στα Νότια Προάστια. Στο ένα σχολείο φοιτούσαν 280 μαθητές, εκ των οποίων οι 130 ήταν αλλοδαποί, ενώ στο άλλο φοιτούσαν 236 μαθητές, εκ των οποίων οι 45 ήταν αλλοδαποί.

Η έμφαση στις συνεντεύξεις δίνεται στη διερεύνηση του ρόλου των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας στη διαχείριση των προβλημάτων που αναδύονται μέσα στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο των επαγγελματικών λυκείων. Ειδικότερα, διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο λειτουργίας και τα περιθώρια δράσης που θεωρούν ότι έχουν ο διευθυντής και οι ίδιοι ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων, προκειμένου να προωθήσουν θέματα που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην ανεκτικότητα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να περιοριστούν οι συγκρούσεις και να ενισχυθεί ο αλληλοσεβασμός. Συγχρόνως, διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν ότι υπάρχει έλλειμμα εκπαίδευσης προκειμένου να διαχειριστούν τα ζητήματα της πολυπολιτισμικότητας. Τέλος, εξετάζεται αν στα πλαίσια της θεσμοθετημένης συμμετοχικής διοίκησης των σχολείων προωθείται η συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ώστε να συνεισφέρει και αυτός στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

## **Αποτελέσματα**

### ***Ο ρόλος του διευθυντή: Οι περιορισμοί του θεσμικού πυλώνα και τα περιθώρια δράσης.***

Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται με σαφήνεια οι περιορισμοί που τίθενται από το γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης (βλ. Παπαδάκης 2003, σ. 64). Ενδεικτικά, «το πλαίσιο του σχολείου δεν αφήνει πολλά περιθώρια να κάνεις διαφορετικά πράγματα, ανοίγματα. Είναι περιοριστικό. Υπάρχει μια ύλη που τρέχει και πρέπει να βγει. Υπάρχουν και κάποια διαδικαστικά που σε βάζουν σε ένα ρυθμό που δεν σου αφήνει χρόνο και πρέπει να έχεις πολύ δύναμη για να κάτσεις να κάνεις και τα άλλα». Τα προβλήματα που απορρέουν από την κάθετη ιεραρχική δομή φαίνονται σαφέστερα στο λόγο άλλου εκπαιδευτικού «θέτουμε (τα προβλήματα) στους προϊσταμένους μας, σε αυτούς πρέπει να τα θέσουμε γιατί κινδυνεύεις, όπως είναι το σύστημα, αν τα θέσεις πιο ψηλά, να θεωρηθεί ότι κάνεις υπέρβαση ιεραρχίας». Παράλληλα, τίθεται το ζήτημα του τρόπου επιλογής των διευθυντών ως προς τη βαρύτητα που αποδίδεται στην προϋπηρεσία και των

συνεπειών που μπορεί να έχει στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών «αυτοί που βρίσκονται σε αυτές τις θέσεις έχουν, λόγω των θεσμών, πολλά χρόνια στην εκπαίδευση και έχουν μια απογοήτευση και λένε ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα και αυτό είναι το μεγάλο δυστύχημα».

Συγχρόνως όμως, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών αναδύεται ότι τα άτομα δεν είναι απλά γρανάζια μιας κρατικής γραφειοκρατικής μηχανής που μόνο αναπαράγει και διαιωνίζει ανισότητες και στερεότυπα. Αντίθετα, το πρόσωπο που κατέχει τη διεύθυνση φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται το συχνά «απείθαρχο» και συγκρουσιακό κλίμα του σχολείου. Ένας εκπαιδευτικός, αναφερόμενος στην αλλαγή διευθυντή στο σχολείο του, επισημαίνει ότι «περάσαμε από μια απίστευτη χαλαρότητα σε μια προσπάθεια ανασυγκρότησης του σχολείου, πιο πειθαρχημένα πράγματα, άλλη φιλοσοφία... γίνεται μια προσπάθεια να σπάσει ένα κακό απόστημα που δημιουργήθηκε από την παλαιότερη διοίκηση του σχολείου και να περάσουμε προς τα έξω ότι κάτι έχει αλλάξει στο σχολείο μας». Όπως μάλιστα αναφέρει χαρακτηριστικά, μια πρώην μαθήτριά του σχολείου, γνωρίζοντας τις αλλαγές αυτές διερωτήθηκε «τί πάθατε και προσπαθείτε να γίνετε κολλέγιο;».

Άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «η συμπεριφορά της διεύθυνσης εξαρτάται από τα πρόσωπα... η τρέχουσα ζητάει περισσότερα από την προηγούμενη, από τα παιδιά και όσον αφορά στην απόδοση τους και στη συμπεριφορά τους ...προσπαθεί να επιβάλει μια πειθαρχία και ένα σεβασμό ...το κλίμα του σχολείου είναι θέμα διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη συμπεριφορά που θέλει η εκάστοτε διοίκηση». Στα αποσπάσματα αυτά αναδεικνύεται η σημασία του ρόλου του διευθυντή μέσα από τις αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η αλλαγή των προσώπων που κατέχουν τη θέση στο σχολικό κλίμα (βλ. και Mascall and Leithwood 2010), καθώς και στη σχολική επίδοση (βλ. και Hallinger and Heck 2010, σ. 656-657), ενώ αναδεικνύεται και η ανάγκη επιβολής μιας τάξης και πειθαρχίας, κυρίως όσον αφορά στους μαθητές, που συνδέεται άρρηκτα στο λόγο των εκπαιδευτικών με την προσπάθεια ευρύτερης «ανασυγκρότησης» των σχολείων (βλ. και Καψάλης 2005, σ. 14).

Παρά την επίδραση του ρυθμιστικού πυλώνα στους στόχους και στην τεχνολογία του σχολείου, εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι έ-

χουν περιθώρια δράσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας εκπαιδευτικός «μπορεί και από το σχολείο να ξεκινήσουν πρωτοβουλίες». Στο λόγο άλλου εκπαιδευτικού μάλιστα, φαίνεται ότι η δράση οριοθετείται σε καθαρά ατομικό επίπεδο, όχι οργανωμένη δηλαδή σε τοπικό, σχολικό επίπεδο. Έτσι, «το δικό μας σχολείο είναι θετικό στο να πάρει κάποιος μια πρωτοβουλία, να την προχωρήσει, συμπαραστέκεται αλλά δεν προωθεί ένα άτομο να ξεκινήσει να κάνει πράγματα. Αλλά αν κάποιος πάρει μια πρωτοβουλία είναι θετικό, του συμπαραστέκεται, γιατί έχω ακούσει και άλλα σχολεία που τους βάζουν εμπόδια». Εδώ αναδύεται ακόμα περισσότερο η δυναμική σχέση ανάμεσα στο θεσμικό και στον κανονιστικό-γνωστικό πυλώνα. Ο εκπαιδευτικός δεν παρωθείται να αναλάβει πρωτοβουλίες, αλλά αναμένεται να ακολουθήσει ό, τι προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο. Αν ωστόσο αναληφθεί κάποια πρωτοβουλία, η κουλτούρα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συνεχίσει την προσπάθεια του, χωρίς δηλαδή να τον «συνετίσει» με τη λήψη πειθαρχικών μέτρων λόγω παραβίασης της κανονικότητας του σχολείου. Η σχετική αυτονομία της εκπαίδευσης που έχει υποστηριχθεί θερμά από συγγραφείς που αντέδρασαν στην αναπαραγωγική θεώρηση του εκπαιδευτικού μηχανισμού (βλ. ενδ. Apple 1993), εκφράζεται εδώ ως σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού που επιτυγχάνεται περισσότερο μέσω της «ανοχής» και λιγότερο μέσω της ενίσχυσης της σχολικής μονάδας.

### ***Σύλλογος διδασκόντων και εκπαίδευση εκπαιδευτικών: δυσλειτουργίες και ανεπάρκειες;***

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, ώστε να εφαρμοστεί αποτελεσματικότερα η εκπαιδευτική πολιτική (Σαΐτης 1994, σ. 63, για το μοντέλο της συμμετοχικής διοίκησης στο ελληνικό πλαίσιο, βλ. αναλυτικά Μπρίνια 2012, στον τόμο εδώ). Το όργανο αυτό αποτελεί μια έκφραση της έννοιας της συνεργατικής ή συμμετοχικής ηγεσίας, ή αλλιώς της «κατανομής» της ηγεσίας (distributed leadership), ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα μια οργάνωση, εδώ δηλαδή η σχολική μονάδα (για τις έννοιες αυτές, βλ. ενδ. Leithwood et al 2007). Η θεσμοθέτηση των αρμοδιοτήτων του συλλόγου διδασκόντων αποτέλεσε σαφώς ένα βήμα προς τον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής

διαδικασίας χωρίς να άρεται ωστόσο ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς το συλλογικό αυτό όργανο εξακολουθεί να περιορίζεται στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι στη χάραξη πολιτικής με βάση τις ιδιαίτερες, τοπικές ανάγκες της σχολικής μονάδας.

Η επεξεργασία των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύει ότι ζητήματα που απορρέουν από το πολυπολιτισμικό περιβάλλον των επαγγελματικών λυκείων, όπως η ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών και διαπολιτισμικών δράσεων ώστε να προωθηθεί ο αλληλοσεβασμός, η ανεκτικότητα και η κατανόηση του «άλλου», δεν αποτελούν προτεραιότητα στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Ενδεικτικά, «σύλλογος γίνεται όταν δημιουργηθεί ένα σοβαρό πρόβλημα... δεν έχουμε κάτσει να συζητήσουμε γενικά... Νομίζω ότι σε όλα τα σχολεία αυτό δεν γίνεται; Δεν είναι εδώ ένα διαφορετικό σχολείο». Άλλος, «Έχουν εκφραστεί και στο σύλλογο ρατσιστικές συμπεριφορές. Πέρσι στο σύλλογο για μια μαθήτριά που είχε πραγματικά μια απαράδεκτη συμπεριφορά, συζητήθηκε η εθνικότητα της, δηλαδή ότι λόγω εθνικότητας μπορεί να είχε μια τέτοια συμπεριφορά. Υπήρχαν βέβαια και αντιρρήσεις ότι δεν πρέπει να αντιμετωπίζουμε το θέμα από τη χώρα προέλευσης, αλλά σαν συμπεριφορά... το σύλλογο γενικά δεν τον απασχολούν θέματα παιδαγωγικά και προβλήματα συμπεριφοράς. Μόνο όταν υπάρχει ένα έκτακτο περιστατικό». Άλλος, «σε επίπεδο συλλόγου δεν γίνονταν ιδιαίτερες συζητήσεις...». Άλλος, «Σε επίπεδο οργάνων, στο σύλλογο, δεν θα έλεγα ότι έχει συζητηθεί πολύ το θέμα αυτό».

Είναι χαρακτηριστικό ότι παρά τη σημαντική διαφορά ως προς τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών ανάμεσα στα δύο σχολεία που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, φαίνεται ότι και στις δύο περιπτώσεις ο σύλλογος διδασκόντων δεν αποτελεί τόπο συζήτησης και διαχείρισης των ζητημάτων της πολυπολιτισμικότητας. Η δυνατότητα αποτελεσματικής λειτουργίας με τη μορφή της συμμετοχικής ηγεσίας κατά την οποία όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας θα έχουν ενεργό ρόλο, ενέχει κάποιες προϋποθέσεις όπως τη διάθεση του διευθυντή να «μοιραστεί» την εξουσία του, τη διάθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πρωτοβουλίες, την ύπαρξη κινήτρων και αναγνώρισης υλικής ή/και ηθικής, καθώς και την ύπαρξη

πόρων. Τέτοιοι πόροι είναι, μεταξύ άλλων, και η εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για να προετοιμαστούν και να εφαρμοστούν οι δράσεις των εκπαιδευτικών (Leithwood et al 2007, σ. 50-51). Στο ελληνικό πλαίσιο ωστόσο, δεν εξασφαλίζεται καμιά από τις παραπάνω προϋποθέσεις ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά η συμμετοχική ηγεσία και να αποτελέσει ο σύλλογος διδασκόντων αφετηρία και τόπο δράσης και ανάληψης πρωτοβουλιών. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός, «ο σύλλογος θα έπρεπε να γίνεται εντός ωραρίου διδασκαλίας. Όταν γίνεται εκτός ωραρίου, άλλος κοιτάει το ρολόι, άλλος θέλει να πάρει το παιδί του από το σχολείο που σχολάει. Αν το ωράριο ήταν 8:00-16:00 και ήξερε ο συνάδελφος ότι μετά το μάθημα θα έπρεπε να ασχολείται με όλα αυτά τα θέματα, θα έπρεπε να είναι μόνο δάσκαλος και να έχει αποδοχές που του εξασφαλίζουν όλα αυτά». Άλλος εκπαιδευτικός ωστόσο αναφέρει ότι «αν αναγνώριζα ότι μια πρόταση θα είχε τη σωστή πρόθεση, θα θυσιάζα και το χρόνο μου για να κάτσω να το συζητήσω».

Πολλές από τις λειτουργίες του συλλόγου διδασκόντων φαίνεται να υποκαθίστανται από ανεπίσημες συνεργασίες μεταξύ, μικρών συνήθως, ομάδων εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, «έχω συζητήσει με συναδέλφους αλλά όχι επίσημα, φιλικά». Άλλος, «κουβεντιάζω για τα προβλήματα με τους συναδέλφους αλλά όχι σε επίπεδο οργάνων, σε επίπεδο προσωπικό... περισσότερο το συζητάμε με τους συναδέλφους που δουλεύουμε μαζί ή έχουμε τα ίδια παιδιά». Άλλος, «συζητάμε με συναδέλφους κατ' επανάληψη και νιώθουμε αβοήθητοι και μόνοι. Αυτό γίνεται σε προσωπικές κουβέντες και παρεϊστικό στυλ». Άλλος «με τους συναδέλφους που δουλεύαμε μαζί ήταν πολύ πιο καλή, πολύ πιο ζεστή και αναλυτική... συζητούσαμε και σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και παιδαγωγικά θέματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζαμε, πώς θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε την κατάσταση... πολλές φορές είχαμε συζητήσει και με τους υπόλοιπους {εκπαιδευτικούς}, λέγαμε τις απόψεις μας, αλλά δεν εμβαθύναμε, ήταν επιφανειακά». Η ανάλυση των συνεντεύξεων δείχνει με σαφήνεια ότι στην κοινωνική δομή της σχολικής μονάδας που αναφέρεται εδώ στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων, παρεμβαίνει ο κανονιστικός-γνωστικός πυλώνας και η κουλτούρα της μη συνεργασίας που δρα ανασχετικά στη θεσμικά προβλεπόμενη συνεργασία.

Όπως σωστά επισημαίνεται, η ουσιαστική και αποτελεσματική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του συνεργατικού μοντέλου διοίκησης δεν επιτυγχάνεται μόνο με την τυπική θεσμοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών, αλλά προϋποθέτει και άμεσο ενδιαφέρον και πρωτοβουλίες των μελών της οργάνωσης, καθώς και την αποδοχή των αποφάσεων που προκύπτουν μέσα από συμφωνία (Μπρίνια 2010, στο τόμο εδώ). Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι «δυστυχώς εμείς οι ίδιοι δεν δεχόμαστε αυτά που αποφασίζουμε στο σύλλογο. Ενώ συζητάμε στο σύλλογο και ψηφίζουμε, θέτουμε τους κανόνες και μετά εφαρμόζουμε κάτι άλλο, αυτό που εμείς οι ίδιοι έχουμε στο μυαλό μας. Μας αρέσει να είμαστε μαθητοπατέρες. Έτσι νομίζουν κάποιοι συναδέλφοι ότι κερδίζουν την εύνοια των μαθητών». Είναι σαφές ότι η συμπεριφορά και η πρακτική των ατόμων δεν μπορεί να θεωρηθούν ως δεδομένες, καθώς συχνά διαμορφώνουν και προωθούν άτυπα δικούς τους στόχους και συμφέροντα, ακόμα και εναντίον των στόχων της τυπικής οργάνωσης (Μακρυδημήτρης 2004, σ. 166-171; Morgan 2000, σ. 56-57).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ατομικά θεωρούν ότι υπάρχει έλλειμμα ως προς την εκπαίδευση τους και ότι αυτό επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που διαχειρίζονται την πολυπολιτισμικότητα. Ενδεικτικά, «θα μας βοηθούσε μια πραγματική, ρεαλιστική, βιωματική επιμόρφωση. Θα έπρεπε να γίνει επιμόρφωση για να μας μεταφέρουν την κουλτούρα αυτών των μαθητών, των Αλβανών, των Ουκρανών, για να μπορέσει πιο εύκολα να παρακολουθήσει τη συμπεριφορά αυτών των μαθητών». Άλλος, «Δεν με έχει βοηθήσει κανείς, ούτε έχουμε περάσει κανένα σεμινάριο για τη νέα αυτή σύνθεση που έχει αναπτυχθεί στην κοινωνία μας. Πιθανώς χρειαζόμαστε μια εκπαίδευση πάνω σε αυτά... χρειάζεται μια ενημέρωση και μια βοήθεια πώς να αναπτύξουμε μια διαφορετική σκέψη και πώς να το διαχειριστούμε... δεν μιλάμε βέβαια για ένα σεμινάριο ενός Σαββατοκύριακου. Μιλάμε για ένα πιο οργανωμένο πράγμα». Άλλος, «Δεν έχουν εκπαιδευτεί οι καθηγητές... βέβαια αν υπάρχει καλή πρόθεση, μπορεί να βοηθήσει ένα μαθητή... μας χρειάζεται εκπαίδευση και ενημέρωση... δεν ξέρω αν είναι αρκετό ένα σεμινάριο, χρειάζεται κάτι περισσότερο». Άλλος, «θα ήθελα επιμόρφωση για το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας, όχι βέβαια με τη μορφή μιας διάλεξης. Πιο πολύ δουλειά σε ομάδες, πώς γίνονται αυτά

στην πράξη, βιωματικά». Άλλος, «...χρειάζεται και ένας ειδικός μέσα στο σχολείο. Χρειαζόμαστε κάποιον να μας βοηθήσει στον τρόπο που χειριζόμαστε παιδιά με διαφορετικότητες». Φαίνεται έτσι ότι πέραν από τις δυσλειτουργίες του μοντέλου της συμμετοχικής διοίκησης στο ελληνικό πλαίσιο, επιπρόσθετος παράγοντας που δυσχεραίνει τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στα επαγγελματικά λύκεια του δείγματος είναι η ανεπάρκεια εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα ζητήματα αυτά.

### ***Ο ρόλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.***

Ο ρόλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της συμμετοχικής αντίληψης για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η συνεργασία των γονέων και κηδεμόνων είναι απαραίτητη για την καταγραφή, τη μελέτη και την προβολή των ζητημάτων που απασχολούν το σχολείο, ώστε να συμβάλουν και εκείνοι στην προώθηση και στη επίλυση τους (Μπρίνια 2012, στον τόμο εδώ).

Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ωστόσο δείχνουν ότι η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στις σχολικές διαδικασίες είναι ελάχιστη. Ενδεικτικά, «κάναμε στην αρχή της χρονιάς μια προσπάθεια να καλέσουμε το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και φέραμε και μια ψυχολόγο από το δήμο. Ήρθαν μόνο 25-50 γονείς. Εγώ είπα ότι από 282 μαθητές επί δύο γονείς που έπρεπε να είναι εκεί, είναι μόνο 30, αυτό μαρτυρεί αδιαφορία. Αυτή η πρωτοβουλία ξεκίνησε από τη διοίκηση του σχολείου γιατί πιστεύουμε ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι απαραίτητο συστατικό της καλής λειτουργίας του σχολείου. Αν συνεργαστούμε σωστά για να βελτιώσουμε τη λειτουργία του σχολείου και κυρίως την παιδαγωγική διαδικασία, αυτό βοηθάει πολύ». Άλλος, «φέτος μετά από αρκετά χρόνια είδα αρκετούς γονείς να έρχονται για τους βαθμούς των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια, δίναμε βαθμούς και οι γονείς δεν εμφανιζόντουσαν. Ίσως αρχίζει να υπάρχει ένα κανάλι επικοινωνίας με τους γονείς, αλλά πολλές φορές τους καλείς και δεν έρχονται ή έρχονται και σχεδόν δεν σε ακούνε...». Άλλος, «πρέπει να προκαλέσουμε το σύλλογο γονέων για να αναλάβει πρωτοβουλίες... πρέπει να επεκταθούμε στο χώρο των γονιών... να μιλήσουμε μαζί τους, να τους ενημερώσουμε. Πρέπει το scho-



λείο να βάλει τους γονείς στο κλίμα του. Έτσι μπορεί να επηρεάσει το σχολείο την κοινωνία. Με τα παιδιά και τους γονείς μαζί».

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι προσπάθειες ένταξης των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών στη σχολική ζωή πρέπει να εκκινούν από την πλευρά του σχολείου. Χαρακτηριστικά, «η προσπάθεια επικοινωνίας ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό που το λέει στο διευθυντή», άλλος «θα μπορούσαν να γίνουν σεμινάρια και να φέρουμε τους γονείς στο σχολείο». Ωστόσο, φαίνεται ότι οι προσπάθειες αυτές δεν είναι επαρκείς, αφού, σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα δεν είναι θετικά. Η ένταξη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε ατομικά, είτε συλλογικά ως όργανο, παρουσιάζει αυξημένες δυσκολίες στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση πιθανώς και λόγω του χαμηλού πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν πολλοί εξ αυτών, παράγοντας που δυσχεραίνει την επικοινωνία με τις δομές του επίσημου σχολείου (για τη σημασία του πολιτισμικού κεφαλαίου στις σχέσεις γονέων-σχολείου, βλ. ενδ. Lareau 1987). Σε κάθε περίπτωση, η θεσμοποιημένη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή ουσιαστικά αναστέλλεται και αυτό δεν ερμηνεύεται μόνο μέσα από το χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο πολλών γονέων. Πιθανώς δηλαδή και η στάση αυτή των γονέων των μαθητών στα πλαίσια της επαγγελματικής εκπαίδευσης να είναι αυτή ακριβώς που αναμένεται και άρα να αντιμετωπίζεται και ως «φυσιολογική» και μη επιδεχόμενης αλλαγής από τους εκπαιδευτικούς.

## Συζήτηση

Στο άρθρο αυτό φαίνεται ο ρυθμιστικός πυλώνας να παρεμβαίνει κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών του δείγματος αποφασιστικά στην κοινωνική δομή της σχολικής μονάδας. Η ανάλυση των δεδομένων ωστόσο δείχνει ότι δεν είναι μόνο το θεσμικό πλαίσιο με την αυστηρή γραφειοκρατική δομή που δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα της θεσμοθετημένης συμμετοχικής διοίκησης ως προς τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας των επαγγελματικών λυκείων με επωφελή για τους μαθητές τρόπο. Η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του δείγματος στα ζητήματα αυτά, η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο, αλλά και ένα σύνολο στά-

σεων και κανονιστικών προτύπων συμπεριφοράς προς τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ. και τους γονείς τους δρουν εξίσου ανασχετικά στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης και ανεκτικότητας του διαφορετικού. Το δείγμα της έρευνας βέβαια είναι μικρό και δεν μπορεί να οδηγήσει στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ωστόσο καταδεικνύουν την ανάγκη να μελετηθούν διεξοδικότερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΤΕΕ σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση, όπως είναι ο αυξημένος αριθμός αλλοδαπών μαθητών, η μεγάλη συγκέντρωση μαθητών χαμηλής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, ο αποκλεισμός των γονέων από τις σχολικές διαδικασίες, το διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και άλλα και ο τρόπος που τα χαρακτηριστικά αυτά επιδρούν στην οργάνωση και διοίκηση των επαγγελματικών λυκείων και στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. (1993) Εκπαίδευση και Εξουσία. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Clark, R. Burton. (1983). The higher education system: academic organisation in cross-national perspective. Berkeley: University of California Press.
- European Commission (2008). Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools {COM (2008) 425}.
- European Ministers of Vocational Education and Training and European Commission (2002). The Copenhagen Declaration (29-30/11/2002). Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει (25/11/2009). Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009) Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 2009 σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. 2009/C 301/07. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). Συμπεράσματα της Προεδρίας (23-24/03/2000). Βρυξέλλες.
- Hallinger, P., Heck, R.H. (2010) "Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?" in: Educational Management, Administration and Leadership, 38(6), pp. 654-678.
- Ιακωβίδης, Γεώργιος. Ι. (1998). Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα: προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του ελληνικού και του γερμανικού συστήματος. Αθήνα: Gutenberg.

- Καψάλης, Α. (2005) «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου». Στο: Α. Καψάλης (επιμ.) Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κόκκος, Αλέξανδρος (1991). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών τεχνικού λυκείου. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης.
- Lareau, A. (1987) "Social-class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital". In: *Sociology of Education*, vol. 60, pp. 73-85.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., Yashkina, A. (2007) "Distributing leadership to make schools smarter: taking the ego out of the system". In: *Leadership and Policy in Schools*, 6, pp. 37-67.
- Μακρυνήτρης, Α., (2004) Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mascal, B., Leithwood, K. (2010) "Investing in leadership: the district's role in managing principal turnover". *Leadership and Policy in Schools*, 9, pp. 367-383.
- Mason, Jennifer (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Morgan, G. (2000) Οι όψεις της οργάνωσης. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μπρίνια, Β. (2012) «Η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα: κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». Στο: Γ. Παπαδιαμαντάκη, Δ. Καρακατσάνη (επιμ.) Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παναγιωτοπούλου, Ίρις (1993). Η γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων: η μέση επαγγελματική εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαδάκης, Ν. (2003) Εκπαιδευτική Πολιτική: Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ. (2012) «Η σχολική μονάδα ως πεδίο διαπραγμάτευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής». Στο: Γ. Παπαδιαμαντάκη, Δ. Καρακατσάνη (επιμ.) Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σαΐτης, Χ.Α. (1994) Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Scott, W. Richard (2001). *Institutions and Organisations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Σωτηροπούλου, Καλλιόπη (1998). Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΤΕΑΠΗ.
- Υπουργείο Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2010). Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο

Υπουργοί Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2004). Ανακοινωθέν του Μάαστριχ (14/12/2004). Βρυξέλλες.

\* Το άρθρο Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στα ΕΠΑΛ: πορεία προς το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα( ;), στο οποίο μελετάται η κοινωνική συγκρότηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, είναι υπό έκδοση στα πρακτικά του συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης 19-21 Νοεμβρίου 2010. Στα πλαίσια αυτής της έρευνας είχαν συλλεχθεί δεδομένα για ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία επεξεργάζονται και αναλύονται για πρώτη φορά εδώ.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

# **Ηγεσία και Σχολική Αποτελεσματικότητα**



## **Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή – ηγέτη**

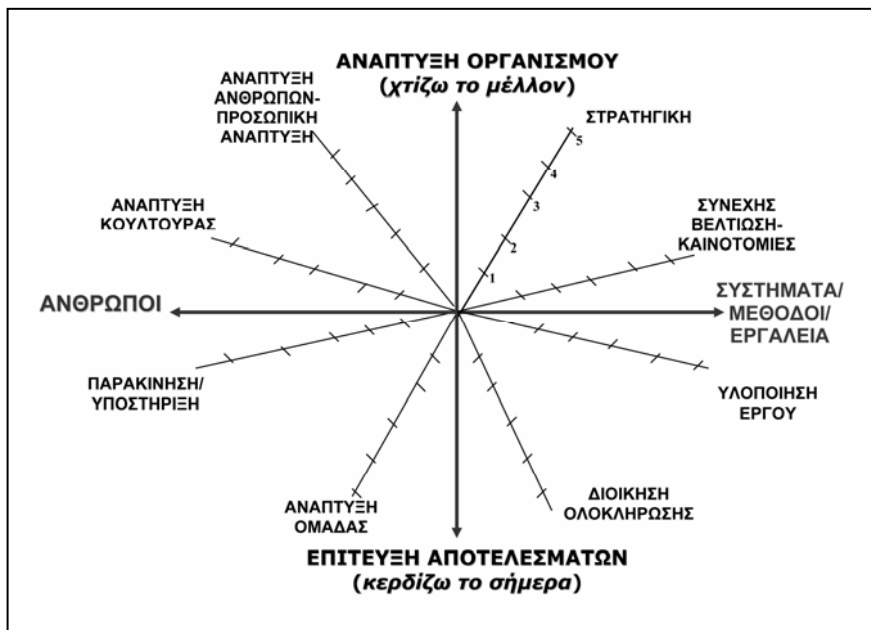
Η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η αριστεία και οι εξαιρετικές επιδόσεις της κάθε σχολικής μονάδας εξαρτώνται ασφαλώς από όλους τους ανθρώπου της, αλλά ο ρόλος των Διευθυντικών στελεχών είναι κρίσιμος. Άλλωστε η αποστολή και η ευθύνη του διευθυντή του σχολείου είναι όλα τα προηγούμενα εξ' ορισμού αλλά και λόγω κανονιστικών ρυθμίσεων (νόμοι, κανονισμοί κλπ). Ο Διευθυντής έχει την ευθύνη της άσκησης των διοικητικών του ρόλων όπως είναι ο σωστός προγραμματισμός, ο έλεγχος, ο συντονισμός, η οργάνωση της σχολικής μονάδας, η ανάθεση καθηκόντων στους ανθρώπους της, η επίβλεψη και η αξιολόγηση τους. Με μια λέξη ο Διευθυντής έχει καθήκον και ευθύνη, λόγω της θέσης να λειτουργεί αποτελεσματικά ως διαχειριστής, διευθυντής ή μάνατζερ. Αυτό όμως δεν μπορεί να εξασφαλίσει παρά μόνο μια σωστή λειτουργία του σχολείου και κάποιες ελάχιστες επιδόσεις που απαιτούνται από τη γραφειοκρατία, δηλαδή, τους νόμους, τους κανονισμούς και τις τυπικές διαδικασίες. Οι υψηλές επιδόσεις, η αποτελεσματικότητα και η αριστεία απαιτεί αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά από τα διευθυντικά στελέχη. Συνεπώς, ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ταυτόχρονα και ως μάνατζερ και ως ηγέτης. Ηγέτης είναι αυτός που ασκεί επιρροή (όχι εξουσία), εμπνέει, κινητοποιεί, οδηγεί και ενώνει τους ανθρώπους μέσω κοινού οράματος και αξιών ώστε να δίνουν εθελοντικά, αυτοβούλως και πρόθυμα τον καλύτερό τους εαυτό για να επιτυγχάνουν τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις για το «κοινό καλό» κατά τον Αριστοτέλη (δηλαδή για τους μαθητές, τους γονείς, τους ίδιους και την κοινωνία γενικότερα). Ο ηγέτης σκέφτεται στρατηγικά, επιτυγχάνει μέσω των ανθρώπων του εξαιρετικά αποτελέσματα, δηλαδή, «κερδίζει το σήμερα» αλλά ταυτόχρονα «χτίζει το μέλλον», αφή-

νοντας κληρονομιά ένα καλύτερο σχολείο κάνοντας βελτιωτικές αλλαγές, αφού πρόσδος χωρίς αλλαγή δεν μπορεί να υπάρξει. Αν αυτή είναι η έννοια του διευθυντή – ηγέτη και αν είναι κατανοητή η αναγκαιότητά της για τις διαρκείς εξαιρετικές επιδόσεις και τη διαρκή αποτελεσματικότητα του σχολείου, τότε το ερώτημα που τίθεται αφορά το τι και το πώς πρέπει να κάνει ένας διευθυντής, ούτως ώστε να λειτουργεί ως ηγέτης στο χώρο της ευθύνης τους. Διαφορετικά διατυπωμένο αυτό το ερώτημα θα μπορούσε να τεθεί ως εξής: σε τι συνίσταται η αποτελεσματική ηγετική και ταυτόχρονα διοικητική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου ώστε «να κερδίζει το σήμερα και να χτίζει το μέλλον». Με βάση τη συμπεριφορική προσέγγισή της ηγεσίας, η αποτελεσματική, ηγετική και ταυτόχρονα διοικητική συμπεριφορά του διευθυντή συνίσταται στην άσκηση συγκεκριμένων ρόλων όπως παρουσιάζονται στο σχήμα. Η αποτελεσματική άσκηση αυτών των ρόλων προϋποθέτει από τη μια την ενστέρνιση ενός κοινού οράματος το οποίο με σαφή, πλήρη και σύντομο λόγο περιγράφει το ιδανικό σχολείο και ταυτόχρονα επιτρέπει τον κάθε ενδιαφερόμενο να βρίσκει τη δική του θέση (όφελος) μέσα σε αυτό. Δηλαδή, ένα όραμα που να «μιλά» στο μυαλό, στη ψυχή και στην καρδιά των ανθρώπων. Από την άλλη, η αποτελεσματική άσκηση των προηγούμενων ρόλων αλλά και ταυτόχρονα η ενστέρνιση του οράματος προϋποθέτει από τον ηγέτη να κερδίσει την εμπιστοσύνη των ανθρώπων του. Αυτό για να συμβεί, χρειάζεται η συμπεριφορά του ηγέτη να διακρίνεται από τέσσερα θεμελιώδη χαρακτηριστικά. Πρώτον, από ακεραιότητα που πρακτικά σημαίνει συνέπεια (consistency) μεταξύ λόγων, συνέπεια μεταξύ λόγων και πράξεων, τήρηση των υποσχέσεων, τήρηση των αξιών, ειλικρίνεια, ευθύτητα, διαφάνεια, εντιμότητα, ανάληψη της προσωπικής ευθύνης και ηγεσία μέσω παραδείγματος. Δεύτερον, η ηγετική συμπεριφορά πρέπει να διακρίνεται από ευαισθησία για τους ανθρώπους (sensitivity to people) που σημαίνει αξιοπρεπή, μεταχείριση και σεβασμός στον άλλον, ενσυναίσθηση (empathy), φροντίδα, προστασία, υποστήριξη και γνήσιο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Τρίτον, απαιτείται αυστηρότητα με ανέντιμες συμπεριφορές, χαμηλές επιδόσεις, έλλειψη συνέπειας και πειθαρχία, αντισωμαδικές συμπεριφορές και γενικά με την μετριότητα και οποιαδήποτε αρνητική συμπεριφορά ή μέτρια επίδοση. Τέταρτον, απαιτείται ταπεινότητα με την έννοια της



αναγνώρισης και των δυνατοτήτων των άλλων, της αναγνώρισης και (δημόσιας) των λαθών και των προσωπικών ευθυνών, την αποφυγή του αρνητικού ναρκισσισμού και της αλαζονείας.

Προφανώς, η αποτελεσματική άσκηση της ηγετικής συμπεριφοράς, όπως αυτή σχηματικά προσδιορίστηκε προηγουμένως, απαιτεί τις ανάλογες ηγετικές διοικητικές ικανότητες. Για παράδειγμα, η άσκηση του ρόλου της «παρακίνησης-κινητοποίησης» των ανθρώπων απαιτεί την αντίστοιχη γνώση και ικανότητα. Το δέσιμο και η ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής ομάδας απαιτεί την ικανότητα της ανάπτυξης ομάδας. Εκτός αυτών των ικανοτήτων που αντιστοιχούν στους συγκεκριμένους ηγετικούς και διοικητικούς ρόλους, απαιτούνται και κάποιες γενικές ικανότητες, όπως η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας, η ικανότητα εστίασης, η ανθεκτικότητα (resilience), η εγρήγορση (mindfulness), η φρόνηση. Πέραν αυτών, η άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας και διοίκησης απαιτεί υπαρξιακή λογική, συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Όλες αυτές οι ικανότητες και οι νοημοσύνες ασφαλώς δεν αποτελούν έμφυτα ή γενετικά χαρακτηριστικά άλλα είναι επίκτητες, δηλαδή, αναπτύσσονται μέσω της εκπαίδευσης και κυρίως μέσω της άσκησης, αφού όπως σωστά υποστήριξε ο Αριστοτέλης η αρετή είναι «έξις» (συνήθεια που δημιουργείται μέσω της επαναληπτικής άσκησης). Συνεπώς, τα διευθυντικά στελέχη, αν επιθυμούν να λειτουργήσουν ως μάνατζερ και ηγέτες, δεν αρκεί ο διορισμός και η εξουσία που προκύπτει από τη θέση τους. Χρειάζεται αν κατανοήσουν και ν' αναπτύξουν όλες τις διοικητικές και ηγετικές ικανότητες που προανέφερα. Αν αυτό το κάνουν, τότε θα έχουν εξαιρετικές επιδόσεις για όφελος των συνεργατών τους, των γονέων, της κοινωνίας αλλά και για το δικό τους όφελος, αφού η συνεισφορά τους θ' αναγνωρισθεί και η εργασία τους θα είναι πιο απολαυστική.



# Η φρόνηση των διευθυντικών στελεχών στο χώρο της εκπαίδευσης ως θεμελιώδης προϋπόθεση για την ανανέωση των εκπαιδευτικών & διοικητικών πρακτικών

---

*Ευαγγελία Παπαλόη - Δημήτρης Μπουραντάς*

## Εισαγωγή

Ο Αριστοτέλης ορίζει τη φρόνηση ως μια σημαντική διανοητική αρετή. Η φρόνηση δίνει τη δυνατότητα για γνώση μέσω της εμπειρίας, ενθαρρύνει την αντικειμενικότητα και την πολυπρισματική θεώρηση των πραγμάτων και αυξάνει την ικανότητα διαχείρισης παράδοξων καταστάσεων, ικανότητες σημαντικές για την ηγεσία της εκπαιδευτικής μηχανής. Θεωρούμε ότι με τη φρόνηση, αναπτύσσονται κάποιες δυναμικές διαδικασίες που βασίζονται σε ένα σύμπλεγμα κοινωνικών και ατομικών παραγόντων, οι οποίες μας επιτρέπουν να αποδεσμευτούμε από την υποκειμενικότητα των κρίσεών μας.

Στην παρούσα ενότητα, σκιαγραφείται ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η φρόνηση στην άσκηση διοίκησης και ηγεσίας προκειμένου οι σχολικές μονάδες να ανταποκριθούν στο αίτημα για προώθηση άμεσων λύσεων στα βασικά προβλήματα και ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική ηγεσία, φρόνηση, διαχείριση εκπαιδευτικής μονάδας, ηθική, εκπαιδευτικές πρακτικές

## Περί ηγεσίας και αρετής

Οι οργανώσεις – δημόσιες και ιδιωτικές - αποτελούν πολύπλοκα ανθρωπίνα συστήματα που αναπτύσσουν διαρκώς δίκτυα σχέσεων και διαδικασίες προκειμένου να προσαρμοστούν σε ένα περιβάλλον ταχύρρυθμων και απρόβλεπτων αλλαγών.

Όλο και περισσότεροι επιστημονικοί αναλυτές διατυπώνουν την άποψη ότι θα πρέπει να στηριζόμαστε όλο και λιγότερο στο παραδοσιακό γραφειοκρατικό μοντέλο και ότι χρειαζόμαστε νέες θεωρίες που να αντανακλούν τις μεταβολές στον οργανωτικό σχεδιασμό, σηματοδοτώντας μια αλλαγή στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τις κοινωνικές ικανότητες των ηγετικών στελεχών.

Η σύγχρονη εποχή θέτει ρητά το θέμα του μετασχηματισμού των θεσμών ως πρόβλημα γενικότερης ανασυγκρότησης της κοινωνίας (Καστοριάδης, 1991). Το κράτος μέσα από τους θεσμούς, οφείλει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες δημιουργώντας και υποστηρίζοντας δυναμικά μοντέλα που δίνουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη νέων δομών και δικτύων συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Μουζέλη (2005), δυστυχώς, δεν σχεδιάστηκε ή δεν εφαρμόστηκε πολιτική που να απαντά στα ανοικτά ζητήματα κοινωνικής πολιτικής των δημόσιων υπηρεσιών και η ελληνική δημόσια διοίκηση από τη συγκρότησή της μέχρι σήμερα αποτελεί βασική τροχοπέδη στην ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας και κύριο παράγοντα της δυσλειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Ο Mintzberg (1985, 1983) υπογραμμίζει ότι οι απαιτήσεις μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον μας επιβάλλουν να εξετάσουμε τις οργανώσεις με όρους πολιτικούς και τις χαρακτηρίζει ως «πολιτικές αρένες» οι οποίες απαιτούν “πολιτική δεξιότητα”, ενώ, οι Ammeter, et al. (2002), επιχειρούν να μοντελοποιήσουν την ηγεσία ως πολιτικό φαινόμενο. “Άλλες έρευνες υπογραμμίζουν τέσσερα βασικά στοιχεία των πολιτικών πτυχών της ηγετικής συμπεριφοράς ως ακολούθως: (Ferris et al.,1999; Ferris, Kolodinsky et al.,2001; Ferris, Witt, et al., 2001)

- κτίσιμο δικτύων/ κοινωνικό κεφάλαιο
- διαπροσωπική επιρροή/ έλεγχος

- δυναμισμός σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο
- αυθεντικότητα/ειλικρίνεια

Έτσι, καθώς οι σύγχρονες αναζητήσεις στον οργανωτικό χώρο του δημόσιου τομέα στρέφονται εκ νέου στα ζητήματα της πράξης (praxis) και της αρετής, δίνοντας έμφαση στην παραγωγή και διάδοση ιδεών, την αξιοποίηση των γνώσεων και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μελών τους, βρίσκουν σταθερά σημεία αναφοράς στο έργο του Αριστοτέλη.

Σύμφωνα με τον μεγάλο φιλόσοφο, η άσκηση ηγεσίας δεν είναι απλά μια θεωρητική γνώση (επιστήμη), ή δεξιότητες (τέχνη) αλλά κυρίως κάτι που περιλαμβάνει πρακτική σοφία (φρόνηση) ενώ, οι αποτελεσματικές πρακτικές προσανατολίζονται προς το συλλογικό καλό (πολιτική σοφία). Κατ'επέκταση, η φρόνηση αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για μια διανοητική ηθική αρετή, 'ένα είδος γνώσης' που περιλαμβάνει αξίες απαραίτητες για την κατανόηση της ευδαιμονίας που αποτελεί το «τέλειο αγαθό».

Στην ενότητα αυτή, θα επιχειρηθεί η ανάδειξη του ρόλου της φρόνησης στην ανάπτυξη αποτελεσματικής ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης.

### **Οριοθετώντας τη φρόνηση: Πρακτική & πολιτική σοφία**

Πολλοί σύγχρονοι μελετητές του έργου του Αριστοτέλη έχουν επιχειρήσει να δώσουν τον ορισμό της φρόνησης. Σύμφωνα με τον Schwarze (1999), η φρόνηση συνδέεται άμεσα με τη ικανότητα να ανταποκρίνεται κανείς σε μια νέα κατάσταση συνδυάζοντας τον πρακτικό συλλογισμό (διαπραγμάτευση μέσω και σκοπών, ειδικών και γενικών, παλαιότερες εμπειρίες και παρούσες καταστάσεις) με την επιθυμία.

Η φρόνηση, συμβάλλει στην ορθή αντιμετώπιση των απρόοπτων και αναπάντεχων γεγονότων του βίου παρέχοντας στο άτομο την απαιτούμενη ευελιξία και προσαρμοστικότητα προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις. Ο «φρόνιμος» διακρίνει το σωστό μέσα από τη διαρκή ανταλλαγή με τους άλλους όντας διαθέσιμος να τους κατανοήσει. *«Το ζητούμενο είναι να ανοιχτούμε στις θάλασσες των διαφορετικών απόψεων, επειδή ο έτερος κατέχει μια άλλη θέση μέσα στο ανθρώπινο σύμπαν και πρέπει πλέον να μετακι-*

νηθούμε για να κατανοήσουμε την προοπτική του» υπογραμμίζει η Μαρτίν Μεέ (2006:63) ερμηνεύοντας την αριστοτελική άποψη περί διαθεσιμότητας και προσαρμοστικότητας κατά τις κοινωνικές συναλλαγές.

Έτσι, αυτό για το οποίο προσπαθεί να μας πείσει ο Αριστοτέλης είναι ότι μπορούμε να συνδέσουμε την έννοια του έργου του ανθρώπου με τη ζωή και τις πράξεις του. Η έννοια της φρόνησης είναι σχετική με το καλό και το ωφέλιμο για τον άνθρωπο και την κοινωνία. *Η ικανότητα να δούμε ότι ορισμένες πράξεις είναι καλές, ενώ άλλες κακές, δεν είναι έμφυτη. Χρειάζεται να εθιστούμε ακολουθώντας τα παραδείγματα των φρονίμων ανθρώπων, προτού ακόμη να είμαστε σε θέση να αναγνωρίσουμε τις πράξεις αυτές ως καλές (Σκαλτσάς, 1993).*

Η φρόνηση συνδέεται με την ηθική και τους ηθικούς κανόνες: οι πράξεις μας αντανακλούν τη φρόνηση και τον ηθικό μας χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, οι ενάρετες πράξεις σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο συνδέονται με τις ηθικές αρχές, την αξιολόγηση προηγούμενων εμπειριών, την ικανότητα εκτίμησης του συνόλου αλλά και την πρόθεση και την θέληση να κάνει κανείς το σωστό

Σε μια τέτοια συνθήκη, η αρετή είναι απαραίτητη καθώς βοηθά τους ανθρώπους να εξετάσουν τα πιστεύω τους, να αναλύσουν τις προσδοκίες τους από την κατάσταση με έναν ανοικτό και όχι άκαμπτο τρόπο (Birmingham, 2004, Jordan & Meara, 1990, Zeichner & Liston, 1987).

Πρόκειται για ένα είδος «ηθικής φαντασίας» που μας επιτρέπει να διακρίνουμε το «αγαθό» και μας οδηγεί στην ευδαιμονία – το υπέρτατο αγαθό σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο

Στο σημείο αυτό, ενδιαφέρον έχει να δούμε πώς η πρακτική σοφία συνδέεται με την πολιτική σοφία καθώς, υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ ατομικής και πολιτικής φρόνησης (Halverson, 2004), μεταξύ καλού πολίτη και καλού ατόμου. *Ο καλός πολίτης κατευθύνεται προς τα όρια και τις αρετές που είναι αποδεκτά από την κοινωνία ενώ το καλό άτομο διαθέτει ηθικές αξίες.*

Ο Αριστοτέλης, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην πολιτική σοφία τονίζοντας ότι το κοινωνικό αγαθό είναι πιο σημαντικό από το ατομικό. Η εμπειρία και η έξη που σχετίζονται με την πρακτική σοφία και τη γνώση επιτρέπουν στους φρόνιμους ανθρώπους να βλέπουν πέρα από τα συγκεκριμένα γεγονότα και να εκτιμούν το σύνολο, αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς και τη σχετικότητα της γνώσης κατά τρόπο ώστε να πάρουν αποφάσεις για το καλό της κοινότητας. Το κοινό καλό, μια έννοια πλατιά στην αριστοτελική ηθική, αναφέρεται στον τελικό σκοπό της σοφίας.

Συνεπώς, η ευτυχία που κατακτάται με την αρετή της φρόνησης αποτελεί το τέλος μιας αναζήτησης και περιπλάνησης η οποία δεν είναι μοναχική αλλά συλλογική και που βασίζεται όχι μόνο στην θεωρητική γνώση αλλά στην εμπειρία και τη γνώση που αντλούμε από την ανταλλαγή με τον άλλο

Για τον Αριστοτέλη, η εκπαίδευση, η άσκηση της φρόνησης, η παιδεία δεν έχουν παρά μόνο έναν τελικό σκοπό: τη ζωή μέσα στην πόλη (Μαρτίν Μεέ, 2006:69).

Κατά τον Αριστοτέλη, η φρόνηση είναι απαραίτητη στις περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει εκ των προτέρων κάποιο σχέδιο δράσης και στις οποίες οφείλουμε να δράσουμε κατά τον ορθό λόγο, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι η σοφία σε επίπεδο ηγετικών στελεχών συνδέει ικανότητες έγκαιρης και σωστής δράσης σε μια κρίσιμη κατάσταση (Burtunet & Nacochea, 2000).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί η σημασία του κύρους των ηγετικών στελεχών το οποίο εδραιώνεται μέσα από μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αναγνώρισης μεταξύ εκείνου που ασκεί την ηγεσία και των υφισταμένων του. «Δρώ», όπως εναργώς αναφέρει ο Αριστοτέλης, σημαίνει βιώνω ως αυτοσκοπό την ανθρώπινη διάσταση, η οποία δεν μπορεί να αναδυθεί παρά μόνο μέσα στον συλλογικό βίο» (Μαρτίν Μεέ, 2006:83). Ομοίως, ο Θουκυδίδης υπογραμμίζει ότι «είναι βλαβερό να αποφασίσει κανείς χωρίς να έχει φωτιστεί»<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Θουκυδίδης, Ιστορία του Πελοποννησιακού Πολέμου, 2.40, μτφρ. Άγγελος Βλάχος, Αθήνα, Εστία, 2004, σελ. 148-149

## Φρόνηση και Εκπαιδευτική Ηγεσία

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών προκειμένου να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο παγκόσμιο περιβάλλον. Αυτό, αναπόφευκτα, οδηγεί στην επικέντρωση σε θέματα βελτίωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε επίπεδο διασφάλισης της ποιότητας των υπηρεσιών, ορθής κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών και δημιουργίας ισχυρών κινήτρων για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα που μπορούν να εγγυηθούν επιτυχή αποτελέσματα και ίσες ευκαιρίες στους μαθητές ενώ ταυτόχρονα, παρακινούν τους εμπλεκόμενους και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος, αποτελούν το ζητούμενο της εκάστοτε εκπαιδευτικής ηγεσίας

Στη σύγχρονη αντίληψη για την οργάνωση, η πολιτική διάσταση του ρόλου της ηγεσίας είναι όλο και περισσότερο αποδεκτή. Έτσι, σύμφωνα με τους Nonaka & Toyama (2007), οι «φρόνιμοι» ηγέτες πέρα από την ικανότητα κατανόησης και αντίληψης της ουσίας των πραγμάτων σε προσωπικό επίπεδο, πρέπει να διαθέτουν πολιτική σοφία προκειμένου να μεταδώσουν στους άλλους το όραμά τους για το μέλλον και να τους παρακινήσουν προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Δεχόμενοι ότι, οι αξίες και οι απόψεις των διευθυντικών στελεχών καθορίζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζονται και ερμηνεύονται τα πράγματα και κατ'επέκταση, οι επιλογές τους επηρεάζουν τη συνολική απόδοση της οργάνωσης (Hambrick & Mason, 1984), αντιλαμβανόμαστε, την τεράστια σημασία που έχει η ηθική των διευθυντικών στελεχών στο χώρο της Εκπαίδευσης.

Ο ρόλος των διευθυντών σχολικών μονάδων συνδέεται με τη σχηματοποίηση της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών, τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων της μονάδας τους, τη διασφάλιση ότι οι διδακτικές πρακτικές είναι οι προσφορότερες, την εισήγηση βελτιωτικών αλλαγών, την παροχή βοήθειας για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν τόσο σε επίπεδο διαχείρισης τάξης και γνώσης όσο και σε



επίπεδο, διοίκησης, συνεργασίας και παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου τους (Hallinger and Heck, 1998). Προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους ακόμα και στις πιο ανοίκειες και παράδοξες καταστάσεις, οι διευθυντές οφείλουν να διαθέτουν δεξιότητες, γνώσεις και αρετές και κυρίως, να έχουν την ικανότητα να τις μοιράζονται με τους υφισταμένους τους επενδύοντας σε αυτούς. Ο «φρόνιμος» διευθυντής σχολικής μονάδας, είναι μέντορας, καθοδηγεί και δίνει τη δυνατότητα αυτόνομης δράσης στους εκπαιδευτικούς μέσα σε ένα δημιουργικό και ασφαλές περιβάλλον.

### **Φρόνηση και Ηθική**

Η έννοια της φρόνησης μας κάνει να σκεφτούμε την ηθική διάσταση της διοίκησης. Η αρετή είναι άρρητα συνδεδεμένη με την πράξη. *Η αρετή δίνει ζωή στην πράξη η οποία με τη σειρά της οικοδομεί την αρετή* (Birmingham, 2004), και ο φρόνιμος δρα ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την έννοια του καλού και του καθήκοντος.

Η σχέση μεταξύ στρατηγικής, πρακτικού πνεύματος και ηθικής έχει αναλυθεί και καθορισθεί από πολλούς ερευνητές στο χώρο του μάνατζμεντ (βλ. Singer, 1994; De George, 1990). Σε πρόσφατες σχετικές έρευνες και μοντέλα, γίνεται αναφορά σε μετα-λογικά και μετα-ηθικά κριτήρια των ηγετικών στελεχών όπως η ικανότητα να βλέπουν μακριά, η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα πράγματα σφαιρικά και συνολικά καθώς και, η ικανότητα να υποστηρίζουν τις θέσεις τους (Mintzberg, 1990; Kerven, 1990).

Ο Flyvbjerg (2006) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική οργάνωση εξαρτάται κυρίως από την αρετή της φρόνησης η οποία μπορεί να εξασφαλίσει την ισορροπία μεταξύ επιστήμης και τέχνης δίνοντας έτσι, έμφαση στην ηθική διάσταση του μάνατζμεντ.

Οι «φρόνιμοι» διευθυντές σχολικών μονάδων δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ηθική διάσταση του ρόλου τους: η κρίση και η δράση τους βασίζονται σε μια κοινά διαμορφωμένη άποψη μέσα σε μια ομάδα και όχι σε μια προσωπική ηθική και προτιμήσεις.

Επιπλέον, ερμηνεύουν και αναλύουν σχέσεις και καταστάσεις τηρώντας κάποιες αποστάσεις από το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο εγγράφεται η δράση τους λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικό κλίμα

Ο Sternberg (2001) υποστηρίζει ότι, υπάρχει στενή σχέση μεταξύ σοφίας και των μετα-γνωσιακών ικανοτήτων που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων ενώ, για έναν ηγέτη, το να δράσει με σοφία σημαίνει:

- α) όλες οι επιδιώξεις του να εστιάζονται στο κοινό καλό
- β) ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ προσωπικών ενδιαφερόντων και απαιτήσεων
- γ) ικανότητα να σκέφτεται βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα
- δ) ικανότητα προσαρμογής, σχηματοποίησης και επιλογής του κατάλληλου περιβάλλοντος για δράση (Sternberg, 1998, 2000, 2003).

### **Πίνακας 1. Η σοφία ως πλέγμα προσωπικών ποιτήτων**

Σύστημα αξιών, Ακεραιότητα  
Κριτικός τρόπος σκέψης, ορθή κρίση, αντανακλαστικά  
Ενόραση  
Ικανότητα διαχείρισης πολύπλοκων και παράδοξων καταστάσεων  
Ανοικτό πνεύμα, διαλλακτικότητα  
Αυτογνωσία, αυτο-έλεγχος  
Γνώση των ορίων, ταπεινότητα  
Ευρύ πνεύμα που στηρίζεται σε θεωρητικές και εμπειρικές γνώσεις  
Αποκεντρωτικός – ενθάρρυνση της αυτονομίας  
Δημιουργικότητα  
Κοινωνικές δεξιότητες  
Ενσυναίσθηση  
Διαίσθηση  
Εθελοντική δράση, γενναιοδωρία, προσανατολισμός στο κοινό καλό  
Ηρεμία  
Αίσθηση του χιούμορ

## **Η φρόνηση των διευθυντικών στελεχών ως προϋπόθεση αποτελεσματικής λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας**

Είναι προφανές ότι, η κατασκευή της γνώσης είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμων και ομάδων μέσα από δυναμικές διαδικασίες επιβολής απόψεων, ελέγχου και επιρροής: οι ισορροπίες μεταξύ των μελών της ομάδας και οι επιδιώξεις τους, οι σχέσεις της ομάδας με άλλες ομάδες, η κρατούσα ιδεολογία και το γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο διαμορφώνουν στάσεις και καθορίζουν προοπτικές.

Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει όχι μόνο τη δική της ανάπτυξη αλλά και την παροχή υπηρεσιών προς όφελος του κοινωνικού συνόλου, η φρόνηση μπορεί να παίξει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο καθώς συνδέει την πράξη (praxis) με την έννοια της συλλογικότητας, και την ανάπτυξη σε οργανωτικό επίπεδο, «ανοίγοντας έναν διάλογο» για περαιτέρω διερεύνηση και ανάλυση των οργανωτικών διαδικασιών, των ηθικών και πολιτικών ικανοτήτων των ηγετικών στελεχών και της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών.

Ο Pierre Clastres (1992) αναρωτιέται εάν μπορεί να υπάρξει κοινωνία χωρίς τον καταπιεστικό θεσμό του κράτους και χωρίς τη διαίρεση σε εξουσιαστές και εξουσιαζόμενους, εάν τελικά, μπορούμε να στοχαζόμαστε γύρω από τη φύση της εξουσίας, τις μετατροπές που της επιβάλλει η ιστορία και τους τρόπους με τους οποίους η κοινωνία αποφεύγει τη στασιμότητα και εξελίσσεται.

Σήμερα, είναι επιτακτική η ανάγκη οι σχολικές μονάδες να μη λειτουργούν συγκεντρωτικά και με όρους ιεραρχικών και αυταρχικών σχέσεων αλλά να είναι αποτελεσματικές στη διαχείριση και στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, να προωθούν μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των μελών τους, παρέχοντας ταυτόχρονα υψηλής ποιότητας υπηρεσίες.

Ειδικότερα, η ηγεσία των σχολικών μονάδων οφείλει να αποδεσμευτεί πλήρως από τη λογική του άκαμπτου γραφειοκρατικού μοντέλου εξαρτημένου και αγκιστρωμένου στο εκάστοτε πολιτικό *status quo*.

Τα ηγετικά στελέχη της εκπαιδευτικής μηχανής με όραμα και θέληση για πραγματικές τομές, οφείλουν να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες που θα ενισχύσουν το αίσθημα της εμπιστοσύνης στους θεσμούς και θα προάγουν τις θεμελιώδεις κοινωνικές αξίες, θεωρώντας τη σχολική μονάδα και τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πράξη ως μέρος ενός ανοικτού συστήματος, ως ένα ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας μας που εξελίσσεται και μεταβάλλεται.

Η φρόνηση δίνει μια νέα προοπτική στην προσέγγιση μιας ουσιαστικής αναβάθμισης των δομών και στη χάραξη μιας πολιτικής για την αντιμετώπιση των χρόνιων προβλημάτων, δυσλειτουργιών και ελλείψεων που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες.

Η φρόνηση μας βοηθά να αντιληφθούμε την ηγεσία των σχολείων όλων των βαθμίδων ως ένα πολύπλοκο φαινόμενο προσανατολισμένο στη δράση δίνοντας τη δυνατότητα στα διευθυντικά στελέχη να κατανοούν τις αξίες, τα κίνητρα και τους στόχους τους καθώς και την πολυπλοκότητα και τη συνέργεια των σχέσεων, βοηθώντας τους να γίνουν περισσότερο αυθεντικοί και αποτελεσματικοί.

Μια τέτοιου τύπου θεώρηση της ηγεσίας προϋποθέτει μια ιδεαλιστική και πολύ-πρισματική προσέγγιση της σχολικής μονάδας και των μελών της. Αυτός ο τρόπος σκέψης, ξεπερνά τα στενά όρια του εαυτού: το ατομικό συναντά το συλλογικό και η προσωπική ευημερία περνά μέσα από την κοινωνική ευημερία και το κοινωνικό καλό. Οι διαδικασίες και οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται με τη φρόνηση, ενθαρρύνουν το άτομο να δει την κοινωνική πραγματικότητα ως «τόπο» συνάντησης του ατομικού με το συλλογικό και του πραγματικού με το συμβολικό με στόχο το καλό του κοινωνικού συνόλου. Όταν πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι αποτελούν μια συλλογική ψυχή, τότε ο κοινός στόχος προκαλεί στους ανθρώπους αυτούς την επιθυμία να συνεισφέρουν στο κοινό καλό και δημιουργεί ένα αίσθημα πληρότητας και ικανοποίησης από τη δουλειά τους. Αυτό είναι που ωθεί την οργάνωση στην καινοτομία, την προσαρμογή και την εξέλιξη (Lewin & Regine, 1999).

Η γνώση κατασκευάζεται κοινωνικά μέσα από έναν πληθυντικό τρόπο «ανάγνωσης» της πραγματικότητας: η φρόνηση μας επιτρέπει να υπερβούμε ατομικιστικές θεωρήσεις και συμφέροντα ενθαρρύνοντας την ανασύνθεση της πραγματικότητας και οδηγώντας μας σταδιακά στην ολοκλήρωση και την ευδαιμονία. Μέσα από την ανακάλυψη της δικαιοσύνης, της εμπιστοσύνης, της τέχνης του ζην σύμφωνα με το μέτρο και του υπολογισμού της κατάλληλης στιγμής, ο «φρόνιμος» υπερβαίνει τα στενά όρια της πραγματικότητας θέτοντας τις βάσεις για μια συλλογική ευτυχία.

Είναι προφανές ότι, ο δρόμος για αλλαγές σε επίπεδο άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και η μετάβαση από τον διαχειριστικό και γραφειοκρατικό έλεγχο σε ένα μοντέλο ηγεσίας βασισμένο στη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και την παροχή υψηλής ποιότητας αγαθών, αναμφίβολα δεν είναι εύκολη υπόθεση. Οι προκλήσεις είναι πολλές τόσο σε επίπεδο προσωπικό/γνωστικό όσο και σε επίπεδο κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικών αλλαγών.

Σε κάθε περίπτωση, η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας εξαρτάται από την ικανότητα ευελιξίας, προσαρμοστικότητας, και «ανοίγματος» στις ανάγκες του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, απαιτείται η συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων και η διασφάλιση της συνοχής του συστήματος. Απαιτείται ο σωστός συνδυασμός σωστά εκπαιδευμένων και ταλαντούχων ατόμων, επαρκείς πόροι και ηγεσία με ηθική που επικεντρώνεται στη δημιουργία υψηλού επιπέδου γνώσης και στη διαμόρφωση ανεξάρτητων προσωπικτήτων με γνώμονα το κοινό καλό.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akrivou, K., Bourantas, D., Mo, S., Papaloi, E. (2011). Solitude ....., *Journal of Business Ethics*, Vol. 102, No.1, Aug.2011, pp.119-133
- Ammeter, A. P., Douglas, C, Gardner, W. L., Hochwater, W.A., & Ferris, G. R. (2002). Toward a political theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 751-756
- Αριστοτέλης (2000). Ηθικά Νικομάχεια. Πετρόπουλος, Κ.Ν. (επιμ.). Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη
- Birmingham, C. (2004). Phronesis : a model for pedagogical reflexion, *Journal of teacher education*, 2004; 55; 313
- Clastres, P.(1992). Η κοινωνία ενάντια στο κράτος. Αθήνα, εκδόσεις Αλεξάνδρεια
- Douglas, C., Ammeter, P. (2004). An examination of leader political skill and its effect on ratings of leader effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 15, 537-550
- De George, R. T. 1990. *Business Ethics* (3<sup>rd</sup> Ed). Macmillan, New York.
- Ferris, G. R.,Berkson, H. M., Kaplan, D. M., Gilmore, D.c., Buckley, M. R., Hochwater, W. A., & Witt, L. A.(1999). Development and initial validation of the political skill inventory. Paper presented at the Academy of Management, 59<sup>th</sup> Annual National Meeting, Chicago
- Ferris, G. R., Kolodinsky, R. W., Hochwater, W. A., Frink, D. D. (2001).Conceptualization, measurement, and validation of the political skill construct. Paper presented at the Academy of Management, 61<sup>th</sup> National Meeting, Washington, Ferris, G. R., Kolodinsky, R. W., Hochwater, W. A., Frink, D. D. (2001).Conceptualization, measurement, and validation of the political skill construct. Paper presented at the Academy of Management, 61<sup>th</sup> National Meeting, Washington, D.C.
- Ferris, G. R., Witt, L. A., & Hochwater, W. A. (2001). Interaction of social skill and general mental ability on job performance and salary. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1075-1082
- Flyvbjerg, B. 2006. Making organizational research matter: power, values and phronesis. *The Sage Handbook of Organization Studies*, 3/13/2006
- Halverson, R., Gomez, L. 2001. Phronesis and design: how practical wisdom is disclosed through collaborative design. Paper presented at the 2001 American Educational Research Association Annual Meeting, Seattle, WA.
- Hambrick, D. C., Mason, P. (1984). "Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers". *Academy of Management Review*, 9, 195-206.
- Jordan, A.E., Meara, N. M. (1990). Ethics and the professional practice of psychologists: the role of virtues and principals. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21(2), 107-114.

- Kerven, G. Y. (1990). «Au coeur des strategies», *Entreprise la Vague Ethique*. (pp.49-54). Paris, Assas Editions.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Pentice-Hall
- Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. *Journal of Management Studies*, 22, 133-154
- Mintzberg, H. (1990). "The design School: Reconsidering the basic premises of strategic management". *Strategic Management Journal*, 11, 171-195.
- Μουζέλης, Ν. (2005). Πέντε θέσεις για τη δημόσια διοίκηση. *Εφημερίδα το Βήμα*, 10.7.2005
- Nonaka, I. & Toyama, R. (2007). Strategic management as distributed practical wisdom (phronesis). *Industrial and corporate change*, 16(3), 371-394
- Καστοριάδης, Κ. (1991). *Τα σταυροδρόμια του λαβύρινθου*. Αθήνα, ύψιλον/βιβλία
- Lewin, R., & Regine, B. (1999). 'Complexity and Business Success', *The LSE Complexity Seminar*, 28 October 1999.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- Schwarze, S., (1999). *Performing Phronesis: The case of Isocrates' Helen. Philosophy and Rhetoric*, Vol.32, No.1, pp.79-96
- Singer, A. (1994). Strategy as moral Philosophy. *Strategic Management Journal*, 15, 191-213.
- Σκαλτσάς, Θ. (1993). *Ο χρυσός αιώνας της αρετής: αριστοτελική ηθική*. Αθήνα, εκδόσεις Αλεξάνδρεια
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. (2001). "Why Schools Should Teach For Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings." *Educational Psychologist* 36(4), 227-245.
- Sternberg, R. J. (2000). Creativity is a decision. In B. Z. Presseisen (Ed.), *Teaching for Intelligence II: A collection of articles*, (pp.83-103). Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing Inc
- Sternberg, R. J., (1998). "A Balance Theory of Wisdom." *Review of General Psychology* 2(4):347-365
- Zeichner, K.M., Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.





# Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων

---

*Ευαγγελία Παπαλόη*

## Εισαγωγή

Η σημασία που αποδίδεται στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης για την επιτυχή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων αναμφίβολα είναι πολύ μεγάλη και αντανακλά τις σημαντικές αλλαγές που έχουν επέλθει σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής τις τελευταίες δεκαετίες.

Το σχολείο ως θεσμός αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας και συντίθεται από πολλά στοιχεία που βρίσκονται μεταξύ τους σε αλληλεπίδραση δημιουργώντας ένα περιβάλλον σύνθετο και πολύπλοκο. Παράλληλα, οι εξελίξεις σε επίπεδο κοινωνικο – οικονομικο – πολιτικό δημιουργούν ένα περιβάλλον εξαιρετικά απαιτητικό για το σύγχρονο σχολείο το οποίο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και να επιβιώσει, θα πρέπει να αναπτύξει μηχανισμούς ευελιξίας, συνεχούς μάθησης, καινοτομίας, συνέργειας και αλλαγής.

Στην παρούσα ενότητα, θα επιχειρήσουμε να ρίξουμε φως στην έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας και το ρόλο που αυτή διαδραματίζει κατά την άσκηση αποτελεσματικής εσωτερικής πολιτικής. Ειδικότερα, θα σκιαγραφηθούν οι διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς σε συνάρτηση με τα μαθητικά επιτεύγματα, η έννοια της αποτελεσματικότητας καθώς και η αναγκαιότητα διοίκησης της ποιότητας στην εκπαιδευτική μονάδα.

## 1. Εκπαιδευτική ηγεσία και μαθητικά αποτελέσματα

Η ηγεσία συνδέεται με την αλλαγή, τον καθορισμό και υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων σύμφωνα με το όραμα, τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες και τις ικανότητες του ηγέτη ενώ η διοίκηση, αναφέρεται κυρίως σε ενέργειες που αποσκοπούν στην αποτελεσματική διατήρηση και διαχείριση των οργανωτικών δράσεων και δομών<sup>28</sup>. Έτσι, στη συζήτηση για την οριοθέτηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διοίκησης ως κεντρικό θέμα έχει αναδειχθεί ο όρος «επιρροή» και όχι η «εξουσία». Ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί *η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας (...) 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 υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005).*

Κατ' επέκταση σε πρακτικό επίπεδο, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον τρόπο που οι διευθυντές, έχοντας ως στόχο την επιτυχία σε επίπεδο μαθησιακών αποτελεσμάτων και λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας τους, ερμηνεύουν και υλοποιούν τους εκπαιδευτικούς στόχους που σε πολλές περιπτώσεις τίθενται κατά τρόπο γενικό, ενίοτε ουτοπικό.

Η εκπαιδευτική ηγεσία και ο τρόπος που αυτή ασκείται συνδέεται άμεσα ή και έμμεσα με τα μαθητικά αποτελέσματα & την ποιότητα των εκπαιδευτικών εμπειριών ενώ ταυτόχρονα, επηρεάζει το κλίμα, την επικοινωνία και τη συνεργασία στην εκπαιδευτική μονάδα

Για την κατανόηση της ηγετικής συμπεριφοράς αναφορικά με την επιτυχή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα παρακάτω:

---

<sup>28</sup> Η ηγεσία και το μάντζμεντ αποτελούν συμπληρωματικές λειτουργίες ή ρόλους εξίσου απαραίτητους και σημαντικούς για την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης

- Μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη υπάρχουν σχέσεις αλληλεπίδρασης
- Τα μέρη ενός ανοικτού συστήματος όπως είναι η εκπαιδευτική μονάδα, πρέπει να έχουν την ικανότητα να απαντούν με ταχύτητα και ευελιξία στις προκλήσεις του περιβάλλοντος υιοθετώντας νέες λογικές
- Το στυλ ηγεσίας πρέπει να είναι ανάλογο και να προσαρμόζεται στο βαθμό ωριμότητας<sup>29</sup> των συνεργατών
- Οι βελτιωτικές αλλαγές δεν οδηγούν νομοτελειακά στην επιτυχία: ο διευθυντής θα πρέπει να έχει όραμα, σαφή στρατηγική, στόχους και ικανότητες να πείσει τους εμπλεκόμενους να το ενστερνιστούν: οι ανθρώπινοι πόροι αποτελούν τη βασική πηγή ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων
- Προκειμένου το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός να ανταποκριθεί στην κοινωνική αποστολή του επιτυχώς, θα πρέπει η ηγεσία του να διαθέτει μια θεμελιώδη ιδεολογία και αξίες που παραμένουν σταθερές και αναλλοίωτες με το πέρασμα του χρόνου

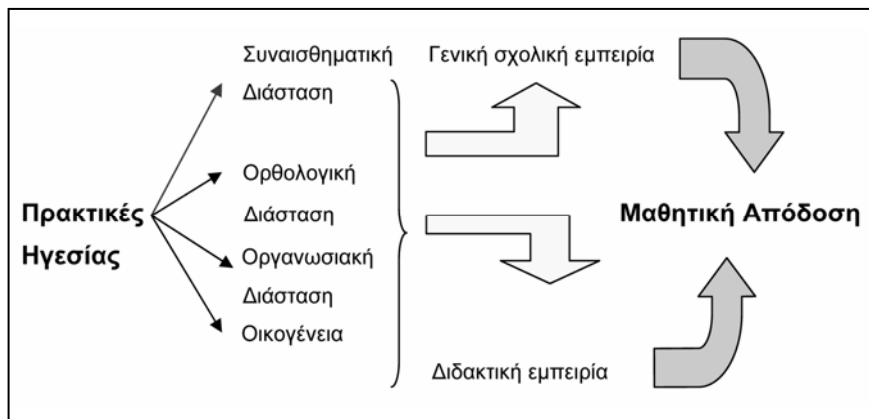
Η κωδικοποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς και έργου έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών (βλ. Quinn, 1996). Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, οι ηγέτες καλούνται να αντιμετωπίσουν καταστάσεις πολύπλοκες και συχνά παράδοξες και αντιφατικές και, σύμφωνα με τους Leithwood, K., et al. (2010), το έργο των διευθυντών – ηγετών έχει τέσσερις διαστάσεις<sup>30</sup> οι οποίες επηρεάζουν τα μαθητικά επιτεύγματα ως εξής :

---

<sup>29</sup> Η ωριμότητα αφορά το προς επίτευξη έργο και τη σχέση των ατόμων (και της ομάδας) με τον ηγέτη. Έτσι έχουμε:

- χαμηλή ωριμότητα: όταν τα άτομα δεν γνωρίζουν, δεν θέλουν ή δεν μπορούν να υλοποιήσουν ένα έργο
- υψηλή ωριμότητα: όταν τα άτομα δεσμεύονται να υλοποιήσουν ένα στόχο, αποδέχονται το ρόλο τους και τον ηγέτη και έχουν τη διάθεση να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό

<sup>30</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι, ο διαχωρισμός της επιρροής του εκπαιδευτικού ηγέτη σε διαστάσεις και η μεταξύ τους ευθυγράμμιση, βασίζεται σε ένα πλούσιο ιστορικό και θεωρητικό υπόβαθρο. Από ιστορικής πλευράς, μελέτες έχουν δείξει ότι, η σχολική αποτυχία συνδέεται με αυτές τις διαστάσεις, ενώ, σύμφωνα με θεωρίες της οργανωσιακής και βιομηχανικής ψυχολογίας για την απόδοση (βλ. Ο' Day, 1996; Rowan, 1996), ο τρόπος δράσης των εκπαιδευτικών είναι απόρροια παρακίνησης (συναισθηματική διάσταση), ικανοτήτων (ορθολογική διάσταση) και της κατάστασης μέσα στην οποία εγγράφεται η δράση τους (οργανωσιακή διάσταση και οικογένεια).



### Η ορθολογική διάσταση

Τα αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με τις σημαντικότερες μεταβλητές σύμφωνα με τις οποίες διαφοροποιούνται οι ηγετικές πρακτικές, περιλαμβάνουν τα παρακάτω (Alig-Mielcarek, 2003; Jacob, 2004; Jurawicz, 2004):

- δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- συντονισμός ενεργειών και ανατροφοδότηση για το σύνολο των εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαδικασιών
- σχεδιασμός και διαπραγμάτευση στόχων
- υποστηρικτικό, φιλικό και ανοικτό πνεύμα
- δημιουργία υψηλών προσδοκιών
- μη-περιορισμός των εκπαιδευτικών με γραφειοκρατικές εργασίες
- βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους κοινούς στόχους
- χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς
- ορθή διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου - σαφής πολιτική για τις εργασίες των μαθητών στο σπίτι
- εξασφάλιση επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής

- ευθυγράμμιση της απόδοσης των μαθητών με τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους
- κλπ<sup>31</sup>.

### ***Η συναισθηματική διάσταση***

Δεχόμενοι ότι το συναισθηματικό περιβάλλον στενάζεται και κατευθύνει τη γνωστική διαδικασία, αντιλαμβανόμενοι τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής διάστασης τόσο σε επίπεδο επιλογής διοικητικών & διδακτικών πρακτικών όσο και σε επίπεδο βελτίωσης της απόδοσης των μαθητών & απόκτησης της γνώσης.

Έτσι, η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, συνδέεται μεταξύ άλλων με την συναισθηματική ευφυΐα και τις κοινωνικές ικανότητες, την επαγγελματική ικανοποίηση, την δέσμευση και εμπλοκή στους οργανωσιακούς στόχους και το επάγγελμα, την ηθική, το άγχος ή το αίσθημα επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout), την εμπιστοσύνη σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς.

Ο διευθυντής που ελέγχει απόλυτα τα συναισθήματά του μπορεί με τρόπο ρεαλιστικό και ακριβή να κατανοήσει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής ομάδας, να δημιουργήσει θετικό κλίμα και να την οδηγήσει σε εξαιρετική απόδοση. Συνοπτικά, μερικές από τις βασικές μεταβλητές αυτής της διάστασης είναι οι εξής:

- σαφής καθορισμός στόχων
- ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συνεργασία & επικοινωνία ώστε να αξιοποιούνται οι εμπειρίες όλων
- σεβασμός στον Άλλο
- παράδειγμα προς μίμηση
- εμπιστοσύνη στον Άλλο και αναγνώριση της προσφοράς του
- δημιουργία ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος
- κλπ.

---

<sup>31</sup> Στη λίστα των προαναφερόμενων ερευνητών, θα προσθέσουμε την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, τη δημιουργική λήψη αποφάσεων και τη συστημική σκέψη που θεωρούμε πολύ σημαντικές μεταβλητές

### ***Η οργανωσιακή διάσταση***

Η σκιαγράφηση των συνιστωσών της οργάνωσης, περιλαμβάνει έννοιες όπως η δομή, η κουλτούρα, η πολιτική, οι αναπαραστάσεις, οι ρόλοι, συμπεριφορές και οι τυποποιημένες διαδικασίες. Η οργάνωση αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο εγγράφεται η δράση των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου, επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο και επιτελούν το έργο τους.

Ενδεικτικά, η έρευνα σχετικά με τη διάσταση αυτή και τον αντίκτυπο που έχει στην ποιότητα της μάθησης περιλαμβάνει την ανίχνευση μεταβλητών όπως: η γενική υλικοτεχνική υποδομή, οι τάξεις & ο εξοπλισμός τους, το μέγεθος του σχολείου & ο αριθμός των μαθητών (Leithwood et al, 2010; Hattie's, 2009), καθώς και η διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου (Marburger, 2006; Roby, 2004; Tornros, 2005; Wang, 1998).

Συμπερασματικά, ο τρόπος που η εκπαιδευτική ηγεσία διαχειρίζεται αυτή τη συνιστώσα επηρεάζει την απόδοση και την ποιότητα της γνώσης και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα επιχειρηθούν αλλαγές και καινοτομίες. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να συνεκτιμήσει όλους τους παράγοντες που αφορούν στη διάσταση αυτή δίδοντας έμφαση στη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων οι οποίες θα δεσμεύουν εκπαιδευτικούς και μαθητές να κάνουν την καλύτερη δυνατή χρήση των δυνατοτήτων τους περνώντας από μια ατομιστική φάση (εγώ) στη δημιουργία μιας συλλογικής μνήμης και μάθησης (εμείς), μεγιστοποιώντας ταυτόχρονα τον ουσιαστικό μαθησιακό χρόνο μέσα από τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό των διδακτικών πρακτικών, του αναλυτικού προγράμματος, των συμπεριφορών και των γενικότερων οργανωσιακών διαδικασιών.

### ***Η διάσταση «οικογένεια»***

Συχνά διατυπώνεται η άποψη ότι, η επιτυχία των μαθητών συνδέεται κυρίως με τις διδακτικές διαδικασίες και μεθόδους. Ωστόσο, σύμφωνα με μελέτες στο πεδίο αυτό, ο παράγοντας «οικογένεια» αποτελεί έναν σημαντικότερο παράγοντα και πρόκληση για τον εκπαιδευτικό ηγέτη. Ειδικότερα, έρευνες αναφέρουν ότι, οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για υψη-

λά μαθητικά επιτεύγματα επηρεάζουν μόνο το 20% της απόδοσης των μαθητών καθώς άλλοι παράγοντες όπως είναι η οικογένεια φαίνεται ότι είναι σημαντικότεροι (Creemers & Reetzigt, 1996).

Οι τέσσερις διαστάσεις που περιγράψαμε παραπάνω, αποτελούν ένα χρήσιμο οδηγό υπενθυμίζοντας, ποιες είναι κάθε φορά οι προτεραιότητες προκειμένου να υπάρχει εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και ορθή αξιοποίηση των πόρων.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, η ανάγκη για ευθυγράμμιση των παραπάνω αναφερόμενων διαστάσεων, παρουσιάζεται ως ένα έργο αρκετά δύσκολο που καλείται να επιτελέσει ο διευθυντής. Αυτός ο τρόπος άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι επιτυχής και αποτελεσματικός εφόσον υπάρχει προσήλωση σε έναν μικρό αριθμό προτεραιοτήτων και στόχων και εφόσον ληφθεί υπόψη η μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Είναι προφανές ότι, παρόλο που αυτές οι τέσσερις διαστάσεις καλύπτουν πεδία απολύτως διακριτά, μεταξύ τους υπάρχει αλληλεπίδραση η οποία θα πρέπει να συνεκτιμηθεί καθώς, ο μη υπολογισμός της περιορίζει σημαντικά την επιρροή του εκπαιδευτικού ηγέτη και κατ' επέκταση, την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας

## 2. Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας

Η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται με την επίτευξη στόχων με όσο το δυνατόν μικρότερη σπατάλη πόρων και αποτελεί βασικό λόγο δημιουργίας και επιβίωσης των οργανώσεων.

Αναμφίβολα, το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς, τα βασικά ερωτήματα σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει ο θεσμός της εκπαίδευσης σε σχέση με άλλες οργανώσεις. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη δύο εννοιών: της αποτελεσματικότητας (effectiveness) και της αποδοτικότητας (efficiency) (Μπουραντάς, 2002). Η αποτελεσματικότητα ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο η εκπαιδευτική μονάδα επιτυγχάνει τους στόχους της ενώ, η αποδοτικότητα αφορά κυρίως στην εσωτερική λειτουργία και στις «θυσίες» που γίνονται για την επίτευξη ενός αποτελέσμα-

τος. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, η συνολική αποτελεσματικότητα (σε μακροπρόθεσμη τουλάχιστον βάση) προϋποθέτει και την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας.

Συνοπτικά, για την αποτελεσματική διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού απαιτείται η τήρηση θεμελιωδών αρχών όπως ο συντονισμός ανθρώπων, δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων σε απόλυτη εναρμόνιση με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές, κοινωνικο-πολιτιστικές και πολιτικές αξίες, ανάγκες και προσδοκίες

Στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχει πλούσιο ερευνητικό έργο σχετικά με την ανάπτυξη μοντέλων αποτελεσματικότητας. Ανάλογα με τα κριτήρια και τους στόχους που έχουν τεθεί, έμφαση δίδεται άλλοτε στις αξίες, στους ανθρώπους και τις εσωτερικές διαδικασίες, άλλοτε στην ευελιξία και τις μορφές ελέγχου ενώ, το ενδιαφέρον κάποιων μοντέλων εστιάζεται στη σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με το εξωτερικό περιβάλλον και τις προσδοκίες του<sup>32</sup>. Ένα επιτυχημένο πρακτικό μοντέλο μέτρησης της αποτελεσματικότητας μιας οργάνωσης είναι το μοντέλο των 7S της Εταιρείας Συμβούλων Mckinsey το οποίο αξιολογεί τις εξής επτά μεταβλητές: στρατηγική, οργανωτική δομή, συστήματα, ικανότητες, προσωπικό, στυλ διοίκησης, απώτεροι στόχοι/κοινές αξίες<sup>33</sup>.

Είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποτιμηθεί συνολικά η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς, συνδέεται με την ευελιξία σε επίπεδο δομών (ισορροπία συγκέντρωσης και αποκέντρωσης), τη σαφήνεια ως προς την ευθύνη και τις απαιτήσεις των ρόλων, τον έλεγχο & τον συντονισμό όλων των ενεργειών, καθώς και την κάμψη των αντιστάσεων στις αλλαγές. Τέλος, είναι σαφές ότι, η αναγκαιότητα συνεχούς προσαρμογής της εκπαιδευτικής μονάδας στις προκλήσεις του περιβάλλοντος, είναι άμεσα συνυφασμένη με τη διαδικασία αξιολόγησης της καταλληλότητας και της ποιότητας των δομών και των διεργασιών της.

<sup>32</sup> Έμφαση στο ρόλο και τη συμβολή του σχολείου στην κοινωνική πρόοδο μέσα από την συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μελών του και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων

<sup>33</sup> strategy, structure, systems, skills, staff, style, super ordinate goals/shared values



### 3. Η έννοια της ποιότητας

Ο όρος ποιότητα πρωτοεμφανίστηκε στο χώρο των επιχειρήσεων και συνδέθηκε με το βαθμό σύμφωνα με τον οποίο ένα προϊόν ή υπηρεσία ανταποκρίνεται με αξιοπιστία αφενός στις προδιαγραφές ή πρότυπα που έχουν τεθεί κατά τον σχεδιασμό αφετέρου, στις απαιτήσεις του «πελάτη». Αργότερα, ο όρος εισήχθη στον εκπαιδευτικό λόγο με την υιοθέτηση από την εκπαίδευση των οργανωτικών και διοικητικών δομών και διαδικασιών που είχαν αποδειχτεί αποτελεσματικές στις επιχειρήσεις.

Ως ποιότητα εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικού ιδρύματος ή εκπαιδευτικού συστήματος, ορίζεται το επιθυμητό επίπεδο διαδικασιών και αποτελεσμάτων το οποίο έχει τεθεί βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και το οποίο μπορεί να μετρηθεί και να εκτιμηθεί αντικειμενικά

Στόχος της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι όχι μόνο η έμφαση στην ποιότητα του τελικού προϊόντος αλλά και στην ποιότητα των διαδικασιών και των μέσων παραγωγής του.

Η διαρκής καταγραφή, η κατανόηση και η συστηματική αποτίμηση του έργου και των υπηρεσιών που παρέχει η εκπαιδευτική μονάδα καθώς και η διαρκής αξιολόγηση και επανεκτίμησή τους, αποτελούν τις βασικές διαδικασίες ελέγχου, διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας. Μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης, εξασφαλίζεται μεγαλύτερη συνέπεια στη διοίκηση της ποιότητας στην εκπαιδευτική μονάδα. Ειδικότερα, η διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης βοηθά την εκπαιδευτική μονάδα να αποκτήσει σφαιρική εικόνα αναφορικά με την ποιότητα των εισροών, των διαδικασιών και των εκροών (αποτελεσμάτων) επιτρέποντάς της ταυτόχρονα, να διακρίνει τα δυνατά σημεία της καθώς και τις περιοχές, όπου μπορούν να υπάρξουν βελτιώσεις.

#### 3.1. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια, η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι επιτακτική και αποτελεί έναν από τους βασικότερους στρατηγικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται αδυναμία απόλυτης συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο της ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, ωστόσο, διαφαίνεται η αποδοχή μιας κοινής άποψης σε επίπεδο βασικών αξιών και τυπικών χαρακτηριστικών του ποιοτικού σχολείου.

Στο διευρυμένο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον της Ε.Ε., οι αξίες αυτές συμβάλλουν στην καλύτερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών στις ανάγκες μιας κοινής δυναμικής ανάπτυξης προσανατολισμού και στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής και περιλαμβάνουν την ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων των μαθητών, την έμφαση στη διοίκηση & την ανάπτυξη υποστηρικτικών μηχανισμών, τη συνέργεια όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη και, τη σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την κοινωνία

Ειδικότερα, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για την Διοίκηση της Ποιότητας<sup>34</sup> (EFQM, 2003), η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, περιλαμβάνει τον έλεγχο, τη διασφάλιση<sup>35</sup> και τη βελτίωση της ποιότητας<sup>36</sup> μέσω ενός μοντέλου εννέα κριτηρίων ως εξής:

- ηγεσία
- πολιτική και στρατηγική
- άνθρωποι
- συνεργασίες και πόροι
- διαδικασίες
- αποτελέσματα για τον «πελάτη»<sup>37</sup>

<sup>34</sup> EFQM :European Foundation for Quality Management

<sup>35</sup> Η Διασφάλιση Ποιότητας αναφέρεται σε ένα πρόγραμμα συστηματικής παρακολούθησης και αξιολόγησης των διαφόρων πτυχών του Έργου, της υπηρεσίας ή της εγκατάστασης, με σκοπό την εξασφάλιση προτύπων ποιότητας. Συνοπτικά, πρόκειται για τη διατήρηση ενός επιθυμητού επιπέδου ποιότητας μιας υπηρεσίας ή ενός προϊόντος, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή σε κάθε στάδιο της διαδικασίας παραγωγής ή παράδοσης

<sup>36</sup> Η βελτίωση ποιότητας αποβλέπει στη βελτίωση των προϊόντων, των διαδικασιών και της ανθρώπινης απόδοσης

<sup>37</sup> Ως πελάτες, μπορούν να θεωρηθούν οι μαθητές, οι οικογένειές τους, οι μελλοντικοί εργοδότες τους, οι καταναλωτές, η κοινωνία και οι πολιτειακοί παράγοντες που μπορούν να ωφεληθούν άμεσα ή έμμεσα από την ποιοτική γνώση που μεταδίδεται, κλπ.

- αποτελέσματα για τους ανθρώπους
- αποτελέσματα για την κοινωνία
- αποτελέσματα σε επίπεδο απόδοσης

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια φιλοσοφία διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας, τόσο σε επίπεδο στρατηγικού προγραμματισμού και οργανωτικών-εκπαιδευτικών διαδικασιών, όσο και σε επίπεδο τελικών αποτελεσμάτων

Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο σύστημα διοίκησης της ποιότητας που διαπερνά όλους τους τομείς λειτουργίας και δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας, και το οποίο βασίζεται στις εξής παραμέτρους:

- όλα τα επίπεδα οργάνωσης θα πρέπει να συμμετέχουν στη διοίκηση της ποιότητας: ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αισθάνονται την ανάγκη να εξασφαλιστεί και να βελτιωθεί η ποιότητα, καθώς και να συνεργαστούν κατά τη διαδικασία διοίκησης της ποιότητας σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- η ποιότητα του τελικού προϊόντος ή υπηρεσίας δεν μπορεί να υπάρξει εάν δεν υπάρχει ποιότητα σε όλα τα προηγούμενα στάδια των επιχειρησιακών διεργασιών-λειτουργιών: η διοίκηση ολικής ποιότητας προϋποθέτει τη διαρκή αυτο-αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας<sup>38</sup>

Ασφαλώς, η εισαγωγή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαιδευτική μονάδα δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση<sup>39</sup> και για την επιτυχή εφαρμογή της θα πρέπει να πληρούνται βασικές προϋποθέσεις όπως: η πίστη, η

---

<sup>38</sup> Η έννοια της ποιότητας στην ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία συνδέεται με την αξιολόγηση χωρίς ωστόσο να γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση (Ν.2525/1997, Ν.2986/2002, αρ.4, παρ.1). Η διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης επιτρέπει στον οργανισμό να διακρίνει τα δυνατά σημεία του και περιοχές όπου μπορούν να υπάρξουν βελτιώσεις. Η διαδικασία κορυφώνεται με προγραμματισμένες ενέργειες βελτίωσης, των οποίων η πρόοδος τίθεται υπό παρακολούθηση

<sup>39</sup> Σχετικά με το θέμα της ποιότητας στην εκπαίδευση, έρευνες που έχουν διεξαχθεί, τόσο ελληνικές όσο και διεθνείς (ΚΕΕ, 2007, ΠΙ, 2008, PISA-OECD, 2007), κατατάσσουν την Ελλάδα σε πολύ χαμηλή θέση

δέσμευση και η υποστήριξη της ιεραρχίας, η μακροπρόθεσμη προσέγγιση, η σύνδεση με το όραμα, τις στρατηγικές και τους στόχους, και τέλος, ο σωστός σχεδιασμός ενεργειών, υπευθυνοτήτων, μέσων και χρονοδιαγραμμάτων. Επιπροσθέτως, για την επιτυχή εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, απαιτούνται τα παρακάτω (Μπουραντάς, 2002):

- στρατηγική και σχέδιο εισαγωγής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας
- διαδικασίες, δομές και τεχνολογία που εξασφαλίζει την επιθυμητή ποιότητα
- προσαρμογή των υφιστάμενων αξιολογικών συστημάτων στις απαιτήσεις της ποιότητας
- διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας
- ενημέρωση, επιμόρφωση
- σύστημα παρακολούθησης της εφαρμογής και μέτρησης των αποτελεσμάτων

Η ποιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης δεν αποτελεί μια έννοια στατική, αλλά μεταβάλλεται εννοιολογικά, σύμφωνα με τους στόχους και τις προσδοκίες της εποχής και της κοινωνίας μέσα στην οποία εγγράφεται η εκπαιδευτική πράξη

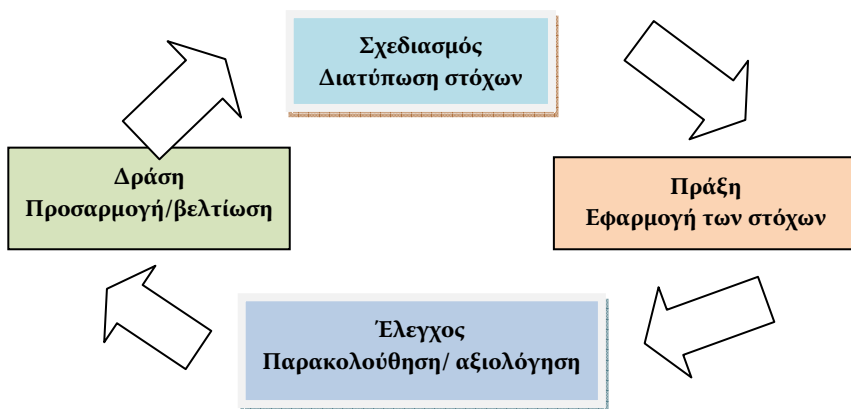
Η εφαρμογή ενός συστήματος διοίκησης της ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας σε μόνιμη βάση είναι εφικτή υπό την προϋπόθεση ότι, όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη θα πεισθούν να εμπλακούν κατά τρόπο ουσιαστικό και όχι τυπικό και ότι η διαδικασία θα είναι συστηματική, διαφανής και λεπτομερής.

Ο κύκλος PDCA<sup>40</sup> (TRIS, 2004)<sup>41</sup> αποτελεί ένα εργαλείο βελτίωσης της ποιότητας όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

---

<sup>40</sup> PDCA: Plan, Do, Control, Act

<sup>41</sup> TRIS: Η συνεργασία εξειδικευμένων εκπαιδευτικών οδήγησε στην υιοθέτηση μιας μεθόδου προσαρμοσμένης στις νέες εξελίξεις στον χώρο της διοίκησης της ποιότητας (αναφορικά κυρίως με την εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση). Το μοντέλο αυτής της Διακρατικής Θεσμικής Συνεργασίας λαμβάνει υπόψη και ενσωματώνει τα εννέα κριτήρια του EFQM



## Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω, αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας η οποία στο πλαίσιο άσκησης μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής έχει την ευθύνη και τη δυνατότητα να *σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να κάνει απολογισμό, να καινοτομεί και να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών* (Μαυρογιώργος, 1999).

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο μιας γραφειοκρατικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι υψίστου σημασίας η εκπαιδευτική μονάδα να αναπτύξει εκείνους τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς που θα της επιτρέψουν να αποτελέσει το ζωτικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλοντας, πρωτίστως, στην ποιοτική μετεξέλιξη της και στη συνέχεια, στον ποιοτικό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και, κατ' επέκταση, του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου<sup>42</sup>.

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, σε ανοικτή επικοινωνία με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ο ρόλος του εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι

<sup>42</sup> Η αναγκαιότητα για αλλαγή στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνει τη διεύρυνση του ρόλου του διευθυντή και την ηθική δέσμευσή του στο έργο του καθώς και την αναγνώριση της αυξημένης πολυπλοκότητας των σχολικών μονάδων

θεμελιώδης. Η επιτυχία της σχολικής μονάδας συνδέεται άμεσα με την ικανότητα της ηγεσίας της για εστίαση στο μέλλον, τις δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στο μέγιστο, την ποιότητα των εκπαιδευτικών εμπειριών, τη συνεργασία, το σεβασμό, την ηθική και τις στρατηγικές κατευθύνσεις που οδηγούν όλους τους εμπλεκόμενους να εντείνουν τις προσπάθειές τους για βελτίωση σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο.

Συνεπώς, οι διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων πρέπει να λειτουργούν περισσότερο ως ηγέτες και λιγότερο ως μάντζερ: *θα πρέπει δηλαδή, να ασχολούνται κυρίως με τους ανθρώπους, τη διάδοση του οράματος, των αξιών, της κουλτούρας και τη δημιουργία του περιβάλλοντος που θα προσελκύσει, θα εμπνέει, θα αναπτύσσει και θα κάνει τους ανθρώπους να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό (Μπουραντάς, 2005).*

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο διευθυντής θα πρέπει να λειτουργεί και ως ηγέτης αναπτύσσοντας ηγετικές ικανότητες και χαρακτηριστικά και διαμορφώνοντας εκείνο το πλαίσιο βελτιωτικών αλλαγών που θα του επιτρέψουν να οδηγήσει το σχολείο στη διαρκή επιτυχία

Ο διευθυντής, επιβάλλεται να λειτουργεί «διαισθητικά» και ταυτόχρονα να ελέγχει τα συναισθήματά του «ακουμπώντας» στα αντικειμενικά δεδομένα προκειμένου οι επιλογές του να μην αποτελούν απλώς προέκταση της κατανόησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας

Αυτό που τελικά χαρακτηρίζει τον αποτελεσματικό διευθυντή μιας σχολικής μονάδας σε επίπεδο διοίκησης και επικοινωνίας με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πράξη, είναι ο βαθμός εμπλοκής του (γνωστικής, συναισθηματικής, ηθικής), ο σεβασμός για τον Άλλο και ο γόνιμος συσχετισμός της «εξωτερικής» και της «εκ των έσω» παρατήρησης του εαυτού του και της ομάδας του

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα Χ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνες για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σσ.27-61, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Βλάχος, Δ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Bush, T. (2011). Theories of educational leadership and management, 4<sup>th</sup> edition, Sage, London
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2010). The principles of educational leadership and management, 2<sup>nd</sup> edition, Sage, London
- Δούκας, Χ. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη
- English, F. (2008). The art of educational leadership, balancing performance and accountability, Sage, London
- Καραγιώργης, Α. (1991). «Ποιότητα εκπαίδευσης», Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό7, Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σς. 3903-3905
- Καψάλης, Α. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Leithwood, K., et al. (2010). School leaders' influences on student learning: the four paths, in Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2010). The principles of educational leadership and management, 2<sup>nd</sup> edition, Sage, London
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Νιτσουπουλος, & Δ. Χαλκιάωτης, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πάτρα, ΕΑΠ
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό. Στο: Συνέδριο του ΚΕΕ « Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στον Σχεδιασμό Παρεμβάσεων», Αθήνα, 15-16 Νοεμβρίου 2007
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας, Αθήνα, εκδόσεις Κριτική
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές, Αθήνα, εκδόσεις Γ. Μπένου
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: Καψάλης, Α (επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, σς.183-194, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Προβατά, Α., Καρακατσάνη, Δ., Παπαλόη, Ε. (επιμ. 2010). Σχολική Διοίκηση μέσω έργων: εκπαιδευτικό υλικό για διευθυντές και διευθυντικά στελέχη εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Διόνικος

- Προβατά, Α., Καρακατσάνη, Δ., Παπαλόη, Ε. (2010). Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και διοίκηση μέσω έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία, [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr), 2/12/2010
- Robertson, J. (2008). *Coaching educational leadership, building leadership capacity through partnership*, Sage, London
- Tomlinson, H. (2004). *Educational leadership, personal growth for professional development*, Sage, London



# Συγκρούσεις – Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα σχολεία

---

*Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα*

## Εισαγωγή

Το γεγονός ότι η δυνατότητα της σύγκρουσης διαπερνά τις σχέσεις των ανθρώπων, είναι μεν μια δύναμη για την υγεία και την ανάπτυξη, αλλά είναι όμως και μια δύναμη για την καταστροφή. Καμία ομάδα δεν μπορεί να είναι πλήρως αρμονική γιατί μια τέτοια ομάδα δεν θα είχε διαδικασία και δομή. Οι συγκρούσεις είναι ένα καθολικό φαινόμενο σε όλη την ανθρώπινη πορεία και μια σημαντική πτυχή της οργανωσιακής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η απουσία σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει αποτίναξη των ευθυνών ή και αδιαφορία (Hanson 1996:260). Η σύγκρουση αποκτά επικίνδυνες διαστάσεις όταν στο αποτέλεσμα διακυβεύεται προσωπική δόξα (Everard & Morris 1999:119 – 120). Η σύγκρουση είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Έχει υπολογιστεί ότι τα διευθυντικά τους στελέχη ξοδεύουν περίπου το 20% του χρόνου τους για την αντιμετώπιση ή επίλυση κάποιας μορφής σύγκρουσης (Κάντας 2009).

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς πολλούς ορισμούς για την έννοια της «σύγκρουσης» με διάφορες αποκλίσεις ο ένας από τον άλλο. Σε όλους όμως υπάρχει η παραδοχή ότι για να έχουμε οποιαδήποτε σύγκρουση, χρειάζονται δύο πράγματα: (1) διαφορετικές (αποκλίνουσες) (ή προφανώς διαφορετικές) απόψεις και (2) ασυμβατότητα αυτών των απόψεων, άρα έχουμε μια ανεπιθύμητη κατάσταση που προκύπτει από την ενέργεια ενός ατόμου ή ομάδας να επηρεάσει την επιθυμητή ενέργεια άλλου ατόμου ή ομάδας) (Owens 2001:306).

Στη γραφειοκρατική θεωρία, η ύπαρξη της σύγκρουσης, αντιμετωπίζεται ως στοιχείο (απόδειξη) της διακοπής (διάλυσης) της οργάνωσης. Είναι

η αποτυχία εκ μέρους της διοίκησης να σχεδιάσει επαρκώς ή να ασκήσει ικανοποιητικό έλεγχο. Υπό το πρίσμα των ανθρώπινων σχέσεων, η σύγκρουση θεωρείται, κάτω από ένα ιδιαίτερα αρνητικό φως, ως απόδειξη αποτυχίας να αναπτυχθούν οι κατάλληλοι κανόνες στην ομάδα. Για αυτό, η παραδοσιακή διοικητική θεωρία, είναι έντονα προκατειλημμένη υπέρ του ιδανικού μιας ομαλής –τρέχουσας οργάνωσης που χαρακτηρίζεται από την αρμονία, την ενότητα, το συντονισμό, την αποδοτικότητα και τη διαταγή (Αθανασούλα – Ρέππα (2008: 320).

Το θέμα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η διευθέτησή τους είναι ένα από τα σημαντικότερα καθώς αυτό αφορά στην αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων και στην αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι συγκρούσεις στα σχολεία μπορεί να είναι διαπροσωπικές (π.χ μεταξύ εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας), μπορεί να είναι διομαδικές (π.χ μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων) και μπορεί να είναι μεταξύ ατόμων και ομάδων (π.χ ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων).(Αθανασούλα – Ρέππα 2008: 320, Hanson 1996:261- 264 ).

Το εκπαιδευτικό στέλεχος θα πρέπει να έχει την ικανότητα και τις δεξιότητες να αναγνωρίζει τις συγκρούσεις σε όλες τις περιπτώσεις και να είναι σε θέση να διαβλέπει αν αυτές θα συμβάλλουν στην πρόοδο και την αποτελεσματικότητα του σχολείου ή θα δημιουργήσουν προβλήματα στη λειτουργία του, ώστε να τις διευθετεί κατάλληλα.

### **Αιτίες και πηγές σύγκρουσης στο σχολείο**

Πολλές φορές στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων ή σε άλλα συλλογικά εκπαιδευτικά 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 σύγκρουση μπορεί να υπάρξει ακόμη σε οποιαδή-

ποτε οργανισμό όσο καλά οργανωμένος και αν είναι, γιατί είναι από τη φύση των πραγμάτων η διαχείριση των πόρων και η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, που δημιουργεί το συγκρουσιακό πεδίο, καθώς σχετίζεται με το μοίρασμα θέσεων και ρόλων. Διαχειριζόμενοι οι διευθυντές ή οι ηγέτες τους πεπερασμένους πόρους σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, θα υπάρξουν ποικιλοτρόπως ανταγωνιστικές ιδέες στο πώς να τους αξιοποιήσουν, πώς να χρησιμοποιηθεί ο χρόνος, πώς να συμπεριληφθούν οι άνθρωποι, πού να ξοδευτούν τα χρήματα, πώς να σχεδιαστούν δραστηριότητες και ούτω καθεξής, γεγονός που μοιραία θα δημιουργήσει αντιπαραθέσεις.

Οι πηγές επομένως των συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι πάρα πολλές, ωστόσο επιγραμματικά θα μπορούσαμε να σημειώσουμε τις κυριότερες. Οι συγκρούσεις είναι πιθανό να προέρχονται από:

1. Το σύστημα της επικοινωνίας του σχολείου.
2. Την οργανωτική του δομή. Γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, τρόπος συμμετοχής στο σύστημα εξουσίας κλπ.
3. Τις αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων. Όταν οι αλληλεπιδράσεις των ομάδων έχουν το στοιχείο της κυριαρχίας, τότε εμφανίζονται συμπτώματα συγκρούσεων, που μπορεί να συμβούν σε όλα τα επίπεδα διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων.
4. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των ατόμων. 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.

## **Συγκρούσεις και Ηγεσία στο σχολείο**

Οι λανθάνουσες ή μη πηγές σύγκρουσης είναι απίθανο να εξαφανιστούν από τη ζωή του σχολείου. Είναι, επομένως, σημαντικό να αναπτυχθεί ένα πνεύμα που να υποστηρίζει τις παραγωγικές προσεγγίσεις (μεθόδους) στη διαχείριση της σύγκρουσης.

Εκείνος που άμεσα εμπλέκεται σε όλη τη σχολική ζωή είναι ο διευθυντής /ντρια του σχολείου. Όταν λοιπόν ο διευθυντής ή η εκάστοτε ηγεσία

του σχολείου είναι «παρούσα», οι άνθρωποι σε αυτό πρέπει να βλέπουν τη σύγκρουση ως κανονικό μέρος της σχολικής ζωής. Επομένως, το κεντρικό ζήτημα, δεν είναι ούτε εάν η σχολική σύγκρουση είναι παρούσα, ούτε ο βαθμός στον οποίο υπάρχει. Το κεντρικό ζήτημα είναι το πόσο καλά γίνεται η διαχείριση της σύγκρουσης στο σχολείο (Αθανασούλα – Ρέππα 2008).

Η σχολική σύγκρουση που έχει κακή διαχείριση, μπορεί να γίνει πηγή εχθρότητας μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών και αυτό μπορεί να οδηγήσει στο μίσος, στην τιμωρία και στον ανταγωνισμό (Hanson 1996:264 – 266).

Ένας βασικός στόχος οποιασδήποτε προσέγγισης στη διαχείριση της σύγκρουσης είναι να αποβάλει ή να μειώσει-στην διαχείριση- την εχθρότητα που προκύπτει από τη σύγκρουση. Είναι σημαντικό για τα μέλη της εκπαιδευτικής οργάνωσης να μάθουν να μιλούν ανοιχτά για τη σύγκρουση πολύ πριν να προκύψει η ανάγκη και να συζητούν περί ποιās σύγκρουσης πρόκειται και ποιες στρατηγικές και τακτικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να διευθετηθεί η σύγκρουση με τρόπους που θα είναι παραγωγικοί και χρήσιμοι στον καθένα (Αθανασούλα – Ρέππα (2008:322-323).

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να μην επιδιώκει τον εκμηδενισμό όλων των συγκρούσεων, αλλά να προσπαθεί να τις διευθετήσει αξιοποιώντας τις δημιουργικές και εκμηδενίζοντας τις καταστρεπτικές (Bondesio, 1992). Θεωρείται λοιπόν απαραίτητο ο εκπαιδευτικός ηγέτης να αναπτύξει τις κατάλληλες δεξιότητες για να χειριστεί, να αποτρέψει ή να επιλύσει τις συγκρούσεις, αλλά και να έχει σαφή στοιχεία για τις πηγές (αίτια) τους στον εκπαιδευτικό οργανισμό, δεδομένου ότι η γνώση των αιτιών είναι ο καθοριστικότερος τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης, καθώς αυτό μας βοηθάει στην προσπάθεια εξάλειψής τους.

Κανένας τρόπος δεν είναι κατάλληλος για όλες τις περιπτώσεις. Γι' αυτό είναι απαραίτητο ο διευθυντής του σχολείου να γνωρίζει καλά όλες τις τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων και να επιλέγει αυτήν που ταιριάζει καλύτερα για τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη είναι η ικανότητά του να διευθετεί τις συγκρούσεις και να

δημιουργεί στο σχολείο που διευθύνει ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης. Όταν συμβαίνει αυτό, αυτόματα δημιουργείται μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου, που είναι στενά συνδεδεμένη με την αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού ηγέτη για το άτομό του και τις ικανότητές του (Πασιαρδής, 1995). Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός ηγέτης, κάθε φορά που επιθυμεί να παρεμβαίνει συμβουλευτικά και ως μεσολαβητής στη διαχείριση των διαφόρων τύπων συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολείο του, θα πρέπει να υιοθετεί μια σειρά από χαρακτηριστικά και να χρησιμοποιεί κατάλληλα μια σειρά από δεξιότητες συμβουλευτικής (Αργυρίου & Ανδρεάδου 2011).

Έτσι, τα χαρακτηριστικά που πρέπει να υιοθετούνται από έναν εκπαιδευτικό ηγέτη, ο οποίος λειτουργεί και ως φορέας υλοποίησης συμβουλευτικής, είναι η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, η εμπραθητική δυνατότητα και η δεξιότητα της επικοινωνίας. Παράλληλα, οι συμβουλευτικές δεξιότητες, που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός ηγέτης να γνωρίζει καλά και να χρησιμοποιεί κατάλληλα κατά τη συμβουλευτική του παρέμβαση σε όλους τους τύπους συγκρούσεων στο σχολείο του, είναι η ενεργός ακρόαση, η ορθή αντίληψη, η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων και δεξιοτήτων διευκρίνησης και η αντανάκλαση συναισθημάτων (Αργυρίου & Ανδρεάδου 2011).

Τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο σε μια σύγκρουση, καθώς διαμορφώνουν τις γνωστικές λειτουργίες και ενεργούν ως παρωθητικές δυνάμεις. Αρνητικά συναισθήματα είναι δυνατό να οδηγήσουν σε γνωστικές υπεραπλουστεύσεις, σε μείωση της εμπιστοσύνης και σε αρνητική θεώρηση της συμπεριφοράς του άλλου μέλους που εμπλέκεται στη σύγκρουση. Όσον αφορά τον παρωθητικό τους χαρακτήρα, μια έντονη συναισθηματική αντίδραση είναι πιθανό να κάνει το άτομο να αγνοήσει συμφέροντα ή κοινωνικούς κανόνες, που θα οδηγούσαν στη διευθέτηση της σύγκρουσης (Αργυρίου & Ανδρεάδου 2011)

Οι πειραματικές μελέτες για τη σύγκρουση καθιστούν σαφές ότι η αντίληψη των ατόμων και των ομάδων εμπλέκεται πάρα πολύ με τη σύγκρουση-συχνά στρεβλώνεται καθώς το επεισόδιο ξετυλίγεται και φυσικά, η αντίληψη είναι το κλειδί στη συμπεριφορά. 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. Έτσι, η κρίση επηρεάζεται αρνητικά από την εμπειρία

σύγκρουσης, κάποιος τείνει να γίνει τυφλά πιστός, να γίνει εχθρικός στα μέλη της άλλης ομάδας, και να δυσφημήσει όχι μόνο τις ιδέες τους αλλά και την αξία τους ως πρόσωπα (.Hanson 1996:265). Οι ηγέτες που παλαιότερα φαινόταν ως ώριμοι, ικανοί άνθρωποι- τώρα τους βλέπουν ως ανεύθυνους και ανίκανους. Γενικά γίνεται παραδεκτό ότι η ικανότητα χειρισμού της σύγκρουσης και οι δεξιότητες διευθέτησής της είναι από τα βασικά στοιχεία επιτυχίας ενός ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα 2008).

### **Η διαδικασία της σύγκρουσης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς**

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).

Ένα επεισόδιο προκαλείται από την απογοήτευση ενός συμβαλλόμενου μέρους από τη δράση του άλλου (παραδείγματος χάριν, άρνηση ενός αιτήματος, υποτίμηση της θέσης, διαφωνία, ή προσβολή). Αυτό αναγκάζει τους συμμετέχοντες να αντιλαμβάνονται τη φύση της σύγκρουσης-συχνά ως μια ιδιαίτερα υποκειμενική διαδικασία που προτείνει τρόπους καθορισμού και αντιμετώπισης θεμάτων που παρατηρούνται σε μια σύγκρουση (Everard & Morris 1999:122). Το βήμα του καθορισμού των θεμάτων και της αναζήτησης εναλλακτικών απαντήσεων αντιμετωπίζονται συχνά από τους συμμετέχοντες στη σύγκρουση ως ένα απλό θέμα νίκης ή ήττας.

Οι εναλλακτικές λύσεις εκτός από τη νίκη ή την απώλεια αγνοούνται και εύκολα παραβλέπονται. Έπεται μια συμπεριφορά που προορίζεται να αντιμετωπίσει τη σύγκρουση. Είναι ένα σύνθετο θέμα να κατανοήσει κανείς τις βάσεις για αυτήν την συμπεριφορά. Παρόλα αυτά τα βασικά στοιχεία περιλαμβάνουν σίγουρα ένα μίγμα που απαρτίζεται από: 1) την επι-

θυμία 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).

Φυσικά ακολουθεί διαντίδραση των συμβαλλόμενων μερών. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα δυναμική φάση της διαδικασίας. Μπορεί να περιλαμβάνει την κλιμάκωση ή την αποκλιμάκωση της σύγκρουσης, ανάλογα με παράγοντες όπως το επίπεδο εμπιστοσύνης που υπάρχει, τις προκαταλήψεις και τις αυτό-εκπληρούμενες προφητείες που εμφανίζονται, το επίπεδο ανταγωνισμού μεταξύ των συμμετεχόντων, και την ειλικρίνεια και την ευαισθησία που έχουν μεταξύ τους. Το αποτέλεσμα όλου αυτού –πρόκειται για το τελευταίο στάδιο σε ένα επεισόδιο σύγκρουσης-είναι όχι μόνο κάποια συμφωνία για τα ουσιαστικά ζητήματα αλλά περιλαμβάνει συναισθηματικά κατάλοιπα (παραδείγματος χάριν, απογοήτευση, εχθρότητα, εμπιστοσύνη-που είτε αυξάνονται είτε μειώνονται). Αυτές οι εκβάσεις έχουν ενδεχομένως μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στη συνέπεια ενός επεισοδίου σύγκρουσης, ιδιαίτερα καθώς θέτουν το στάδιο για τα επόμενα επεισόδια (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Εάν η σύγκρουση επιλύεται πραγματικά και επιφέρει ικανοποίηση όλων των συμμετεχόντων, μπορεί έτσι να θεσπιστεί μια βάση για μια πιο συνεταιριστική σχέση, ή μπορεί οι συμμετέχοντες να μπουν στην κατεύθυνση για μια διαταγμένη σχέση, να εστιάσουν στις λανθάνουσες συγκρούσεις που δεν έγιναν αντιληπτές νωρίτερα και να τις αντιμετωπίσουν. Από την άλλη πλευρά, εάν 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» (Αθανασούλα – Ρέππα 2008).

Έτσι λοιπόν, οι δομικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τη σύγκρουση στις οργανώσεις επηρεάζονται έντονα από τους δομικούς παράγοντες του ίδιου του οργανισμού. Η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής οργάνωσης επηρεάζεται σημαντικά από την ικανότητά της να επιτύχει συνεργατικό συντονισμό παρά εχθρική σύγκρουση μεταξύ των αλληλεξαρτώμενων μερών της. Κατά κανόνα οι Οργανισμοί που στηρίζονται στην παραδοσιακή οργανωτική θεωρία δεν έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις συ-

γκρούσεις που δημιουργούνται από τις νέες απαιτήσεις τις οποίες επέφεραν πρόσφατα κλασσικές αξίες.

### **Στρατηγικές Προσέγγισης της οργανωσιακής σύγκρουσης**

Δύο είναι οι βασικές Στρατηγικές στην προσέγγιση της οργανωσιακής σύγκρουσης: Η στρατηγική του «κερδίζω-χάνεις» και η στρατηγική του «κερδίζω – κερδίζεις», (βλ. αναλυτικά Αθανασούλα – Ρέππα, 2008 και Hanson, 1996). Η στρατηγική προσέγγιση του «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. Η μία πλευρά πρέπει να αποτύχει στο βωμό της επιτυχίας της άλλης. Οι συμμετέχοντες στη σύγκρουση φτάνουν να πιστεύουν ότι τα ζητήματα μπορούν να διευθετηθούν με τον έναν από τους τρεις τρόπους: 1) με μια δυναμική προσπάθεια, 2) με επέμβαση από έναν τρίτο που κατέχει κάποιο είδος δύναμης μεγαλύτερο από τον καθένα από αυτούς (και αυτό μπορεί να περιλάβει την κοινή γνώμη ή την ηθική πειστικότητα), ή 3) με τη μοίρα (Owens 2001:317).

Από άποψη της ανάπτυξης του σεναρίου της σύγκρουσης (που περιγράφηκε νωρίτερα), η τακτική του «κερδίζω-χάνεις» είναι ένας τρόπος να αντιλαμβάνεται κανείς την έννοια της σύγκρουσης και να δίνει αφορμή στα προβλήματα πρότυπα της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών στη σύγκρουση καθώς το επεισόδιο ξετυλίγεται (Owens 2001:317). Αλλά οι συνέπειες, δεν περιορίζονται στη μορφή και το χαρακτήρα της ίδιας της σύγκρουσης. Κάθε μια από τις ομάδες που συμμετέχουν σε σύγκρουση έχουν ισχυρές συνέπειες. Συνήθως, η εχθρότητα μεταξύ της ομάδας που κέρδισε και αυτής που έχασε εντείνεται και αναμένεται να συμβούν επόμενα επεισόδια.

Κατά κανόνα, η ομάδα που έχασε απορρίπτει τους ηγέτες της. Πολύ πιθανό, με τον καιρό, θα αρχίσει να επαναξιολογεί τι πήγε στραβά και θα ξεκινήσει την προετοιμασία ώστε να τα πάει καλύτερα την επόμενη φορά. Είναι πιθανό έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (δυσάρεσκα-ακόμη και έχθρα-και ανησυχία) να συνεχίζουν να στρεβλώνουν τη λειτουργία της ομάδας, μειώνοντας την πιθανότητα να αναπτύξουν ένα κλίμα ενθαρру-



ντικό για την αυτοανανέωση και τη δημιουργική επίλυση του προβλήματος (Owens 2001:318). Κατά συνέπεια, οι λύσεις του τύπου «κερδίω-χάνεις» για τη σύγκρουση τείνουν να χτίσουν μακροπρόθεσμες, δυσλειτουργικές συμπεριφορές που οδηγούν σε μια καθοδική σπείρα όσον αφορά το οργανωτικό κλίμα, την απόδοση, και γενικά την ισορροπία του οργανισμού. Ένα βασικό λοιπόν θέμα θα πρέπει να είναι, πώς θα βρεθούν αποτελεσματικότεροι τρόποι για να αντιμετωπίζεται η σύγκρουση σαν βάση για αποτελεσματικότερη συμπεριφορά.

Η στρατηγική προσέγγιση της σύγκρουσης με την τακτική «κερδίω-κερδίσεις» έχει να κάνει αρχικά με το εάν η σύγκρουση όντως υπάρχει μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών ή εάν μια σύγκρουση φαίνεται να υπάρχει (στα συμβαλλόμενα μέρη). Το κριτήριο είναι εάν τα δύο συμβαλλόμενα μέρη επιδιώκουν στόχους που είναι αμοιβαία ασυμβίβαστοι.

Εάν μια σύγκρουση όντως υπάρχει, (αυτό σημαίνει ότι τα συμβαλλόμενα μέρη έχουν στόχους που είναι αμοιβαία ασυμβίβαστοι). Έπειτα είναι απαραίτητο να επιλεγεί μια τέτοια μέθοδος για να αντιμετωπιστεί που να είναι όσο το δυνατόν πιο παραγωγική από τις όποιες διαθέσιμες επιλογές. Η γενική αρχή είναι ότι μια προσέγγιση του τύπου «κερδίω-χάνεις» τείνει να είναι η λιγότερο παραγωγική, ενώ μια προσέγγιση του τύπου «κερδίω-κερδίσεις» - στην οποία αμφότερα τα συμβαλλόμενα μέρη κερδίζουν κάτι (αν και όχι απαραίτητως το ίδιο) - τείνει να είναι η περισσότερο παραγωγική.

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.

Σε καταστάσεις στις οποίες η θέληση για συνεργασία υπάρχει, αλλά οι δεξιότητες δεν είναι καλά αναπτυγμένες, μπορεί να παρέμβει ένας διαμεσολαβητής «διευκολυντής» για να βοηθήσει τις ομάδες να μάθουν τις απαραίτητες δεξιότητες (Σίμωση, 2005). Αυτό είναι το πιο υψηλό επίπεδο της αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης του τύπου «κερδίζω-κερδίζεις» επειδή προσφέρει στις ομάδες νέες δεξιότητες και νέους τρόπους κατανόησης που θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν όταν θα αντιμετωπίσουν μελλοντικά προβλήματα. Είναι, φυσικά, μια μορφή ανάπτυξης οργάνωσης (οργανωτική αυτοανανέωση).

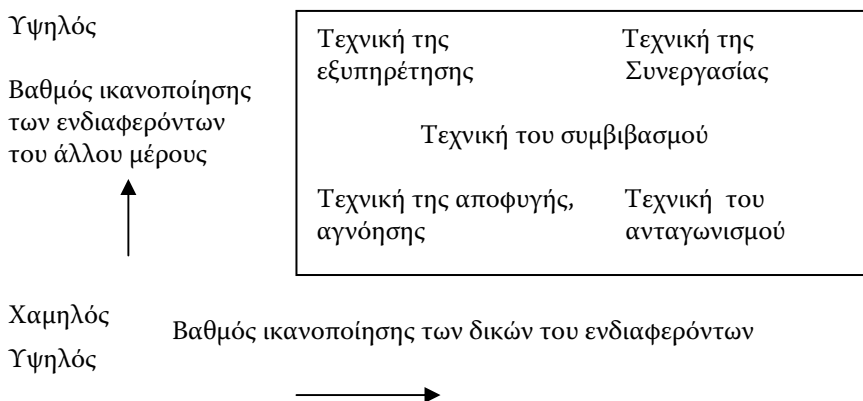
Αλλά η διαπραγμάτευση δεν είναι μια συνεργατική προσέγγιση. Αναγνωρίζει απλά ότι τα δύο συμβαλλόμενα μέρη είναι ουσιαστικά αντίπαλοι και μπορούν να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες ως μια μορφή δύναμης για στρατηγικούς λόγους (Owens 2001:319). Κανένα συμβαλλόμενο μέρος δεν κερδίζει σε μια κατάσταση διαπραγμάτευσης/συμβιβασμού, αλλά όμως και κανένα συμβαλλόμενο μέρος δεν χάνει.

Αν και ο όρος «διαπραγμάτευση» συνδέεται εύκολα με τις σχέσεις διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, οι διαδικασίες διαπραγμάτευσης υιοθετούνται, στην πραγματικότητα, ευρέως μέσα στους οργανισμούς για να διευθετήσουν τις συγκρούσεις. Παραδείγματος χάριν, όταν δύο υποδιευθυντές σχολείου συσκέπτονται για να επιλύσουν μερικά προβλήματα μεταξύ των τμημάτων τους, δεν είναι ασυνήθιστο να χρησιμοποιούν τις τεχνικές της διαπραγμάτευσης και του συμβιβασμού συστηματικά. Εάν οι διαπραγματεύσεις δεν πάνε καλά (κάπου κολλούν), μπορούν να μεταφέρουν το πρόβλημα στον διευθυντή τους για μεσολάβηση. Αυτό είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτού που αποκαλούμε γραφειοκρατικό τρόπο αντιμετώπισης συγκρούσεων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

## **Τρόποι διαχείρισης της σύγκρουσης**

Κατά τους Hanson 1996:271, Everard & Morris 1999:131 και άλλους συγγραφείς υπάρχουν πέντε κύριοι τρόποι (τεχνικές) με τους οποίους μπορούμε να διαχειριστούμε μια σύγκρουση.

**Σχήμα 1 : Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων**



Αυτοί, όπως προκύπτουν και από το ανωτέρω σχήμα, είναι : η υιοθέτηση ανταγωνιστικής συμπεριφοράς, η αποφυγή, η προσαρμογή, το «μοίρασμα», και ο συνεργατικός προσανατολισμός.

1. Η ανταγωνιστική συμπεριφορά είναι η κλασική θεώρηση της σύγκρουσης του τύπου «κερδίζω-χάνεις».
2. Η αποφυγή (συνεσταλμένη-μη συνεργάσιμη) συμπεριφορά εκφράζεται συνήθως από την απάθεια, την απόσυρση, και την αδιαφορία. Ως εκ τούτου, η λανθάνουσα σύγκρουση παραμένει και μπορεί να τη δουν διαφορετικά κάποια άλλη στιγμή.
3. Η προσαρμογή - εξυπηρέτηση (υψηλή συνεργατικότητα –χαμηλός δογματισμός) απεικονίζεται από τον κατευνασμό, όταν κάποιος ανταποκρίνεται στις ανησυχίες του άλλου παραμελώντας τις δικές του. Αυτός ο προσανατολισμός μπορεί να συνδέεται με μια επιθυμία να διατηρηθεί μια εργασιακή σχέση ακόμη και αν θυσιάσουν τα ενδιαφέροντα κάποιου.
4. Το «μοίρασμα» του προσανατολισμού (μέτριος δογματισμός - μέτρια συνεργατικότητα) συχνά οδηγεί στο συμβιβασμό (ανταλλαγές, μοίρασμα των διαφορών, παζάρι).
5. Ο συνεργατικός προσανατολισμός στη σύγκρουση (υψηλός δογματισμός –υψηλή συνεργατικότητα) είναι η έκφραση της στρατη-

γικής του «κερδίζω- κερδίζεις». Οδηγεί στις προσπάθειες να ικανοποιηθούν πλήρως οι ανησυχίες αμφότερων των συμβαλλόμενων μερών μέσω της αμοιβαίας επίλυσης του προβλήματος και η λύση στη σύγκρουση είναι μια γνήσια ολοκλήρωση των επιθυμιών και των δύο πλευρών.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η αποφυγή ή ο κατευνασμός δεν λύνουν το πρόβλημα που προκάλεσε τη σύγκρουση, ούτε αναπτύσσουν την ικανότητα της οργάνωσης να αντιμετωπίσει παραγωγικά τη σύγκρουση. Ανταγωνιστικά παιχνίδια δύναμης του τύπου «κερδίζω-χάνεις» και η συνεργατική επίλυση προβλήματος, απαιτούν περισσότερη ενέργεια, χρόνο και πόρους. Επειδή η αποφυγή και ο κατευνασμός δεν διαχειρίζονται πραγματικά τη σύγκρουση, μας απομένουν τρεις βασικοί τρόποι προκειμένου να την αντιμετωπίσουμε: συνεργασία, διαπραγμάτευση, δύναμη. Η διαπραγμάτευση ενσωματώνει ορισμένες στρατηγικές και της συνεργασίας και της δύναμης. Από αυτή την άποψη, η διαπραγμάτευση χρησιμεύει ως μια γέφυρα μεταξύ των στρατηγικών δύναμης και της συνεργασίας. Καθιστά δυνατό, αλλά κάπως μακριά από το εφικτό - με την πάροδο του χρόνου να κινηθούν, οι οργανωτικές διαδικασίες από τις προσπάθειες δύναμης του τύπου «κερδίζω-χάνεις», στη συνεργατική επίλυση του προβλήματος με τον τύπο «κερδίζω-κερδίζεις». Αυτή η θέση πιθανό να είναι και η αποτελεσματικότερη διαχείριση της σύγκρουσης ( Αθανασούλα – Ρέππα 2008).

Από έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το ποιους τρόπους επίλυσης χρησιμοποιούν οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ηγέτες προέκυψαν αντιφατικά συμπεράσματα. Μερικές μελέτες έχουν υποστηρίξει την υπόθεση ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο συνεργατικές από τους άνδρες και ότι οι άνδρες είναι ανταγωνιστικότεροι από τις γυναίκες (Rubin & Brown, 1975). Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση για προσαρμογή και συμβιβασμό και μικρότερη τάση για κυριαρχία και ανταγωνισμό από τους άνδρες (Ruble & Stander, 1990).

Τα αποτελέσματα άλλων μελετών, εντούτοις, δεν συμφωνούν με τα προαναφερθέντα συμπεράσματα ή μεταξύ τους. Οι Chanin και Schmeer (1984), καθώς και ο Rahim (1983) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν το συμβιβασμό περισσότερο από τους άνδρες και ότι δεν υπήρξε καμιά διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά τη χρήση ενός αντα-

γωνιστικού ή εξουσιαστικού ύφους. Επιπλέον η μελέτη του Rahim (1983) βρήκε ότι οι άνδρες είναι περισσότερο προσαρμοστικοί από τις γυναίκες, ενώ οι γυναίκες υιοθετούν τακτικές αποφυγής πιο συχνά από τους άνδρες. Οι Chanin και Schneer (1984) βρήκαν τους άνδρες πιο συνεργατικούς από τις γυναίκες και ότι οι γυναίκες αλλά και οι άνδρες δεν διέφεραν στην προσαρμογή ή την αποφυγή καταστάσεων.

### **Συγκρούσεις και αποτελεσματικότητα του σχολείου**

Η συχνή και ισχυρή εχθρότητα που προκύπτει από τη σύγκρουση μπορεί να ασκήσει καταστρεπτική επίδραση στη συμπεριφορά των ανθρώπων στις οργανώσεις. Η σύγκρουση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς θεωρείται καταρχήν αρνητικό φαινόμενο, που μπορεί να έχει σοβαρές επιδράσεις στη λειτουργία και την παραγωγικότητά τους καθώς και στο ηθικό των μελών τους. Πράγματι, η σύγκρουση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες όπως: παρεκτρέπει την ενεργητικότητα από το κύριο έργο, εκμηδενίζει το ηθικό της ομάδας, δημιουργεί αντιπαλότητα μεταξύ ατόμων και ομάδων, εντείνει τις διαφορές, παρεμποδίζει τη συνεργασία, δημιουργεί δυσπιστία και καχυποψία και μειώνει την παραγωγικότητα (Αθανασούλα – Ρέππα 2008). Ωστόσο, η σύγκρουση μπορεί να είναι πηγή δημιουργικότητας και να συντελέσει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Συγκεκριμένα, προκαλεί τη δημιουργία νέων θεμάτων προς συζήτηση και τη διευκρίνιση ενός θέματος, αυξάνει τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων, βελτιώνει την ποιότητα της λύσης των προβλημάτων, προσφέρει περισσότερο αυθορμητισμό και ειλικρίνεια στη συζήτηση, είναι χρήσιμη για την πραγματοποίηση των αλλαγών και σε πολλές περιπτώσεις βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις (Αθανασούλα – Ρέππα 2008).

Για τις ομάδες τα αποτελέσματα των συγκρούσεων μπορεί να έχουν σχέση με τη συνοχή και την αποτελεσματικότητά τους. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά στην έρευνα των Tekleab et al. (2009), στην οποία εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ των συγκρούσεων στις ομάδες, τη διαχείριση των συγκρούσεων, τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα της ομάδας μέσα από στοιχεία που συλλέχθηκαν από 53 ομάδες. Τα αποτελέσματα δεί-

χνουν ότι η διαχείριση των συγκρούσεων έχει άμεση και θετική επίδραση στη συνοχή της ομάδας. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι φανερό ότι ένα ψηλό ποσοστό διαχείρισης των συγκρούσεων όχι μόνο έχει άμεσο αντίκτυπο στη συνοχή της ομάδας, αλλά αλλάζει και τις αρνητικές και θετικές επιπτώσεις των συγκρουσιακών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας και την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Όσον αφορά τις έρευνες που ασχολήθηκαν με τη διαχείριση των συγκρούσεων στις ομάδες ενδιαφέροντα αποτελέσματα έχουν και έρευνες των DeChurch και Marks (2001) καθώς και των Somech et al. (2008).

Για να περιοριστούν οι καταστρεπτικές συνέπειες των συγκρούσεων οι Everard & Morris 1999:127 -128 υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να τηρούνται κάποιες βασικές αρχές στο χειρισμό τους. Αυτές οι αρχές είναι:

- 1) Η διατήρηση της μέγιστης δυνατής επικοινωνίας με το συμβαλλόμενο μέλος και η μη αναβολή της συζήτησης με την ελπίδα ότι το πρόβλημα θα λυθεί από μόνο του. Μάλλον θα επιδεινωθεί.
- 2) Αντίσταση στον πειρασμό να μιλάμε για τον άλλο πίσω από την πλάτη του και μιλάμε μαζί του ευθέως. Καλό είναι να μην προσπαθούμε να συσπειρώσουμε τάξεις υποστηρικτών γύρω μας.
- 3) Προώθηση κοινών προγραμμάτων σε θέματα που μπορούν να συνεργαστούν όλοι και αποφυγή στεγανών.
- 4) Προσοχή στην ανάπτυξη της στρατηγικής «όλα ή τίποτα» και κατανόηση όλων των πλευρών της διαμάχης, έχοντας στο νου μας ότι οι άνθρωποι συνήθως συμπεριφέρονται αρνητικά μόνο όταν νομίζουν ότι απειλούνται ή βάλλονται.
- 5) Αποφυγή συγκρούσεων που προκαλούνται εξαιτίας συστημάτων «ανταμοιβής» και αν υπάρχουν τέτοια τα καταργούμε. Προσέχουμε τη σπατάλη χρόνου και τις κολακείες, στις περιπτώσεις όπου κάποιοι προσπαθούν να σφετεριστούν την εύνοιά μας. Δίνουμε έμφαση στο αποτέλεσμα και ξεπερνούμε τις κακοτοπιές.

Ο αγώνας δύναμης είναι, φυσικά, η προσπάθεια από κάθε συμβαλλόμενο μέρος να κερδίσει, ανεξάρτητα από τις συνέπειες για το άλλο συμβαλλόμενο μέρος. Αν και μπορεί κανείς να δει τη σύγκρουση ως κάτι από το οποίο μπορεί να προσφέρει κάποιες ευεργετικές δυνατότητες για τους

οργανισμούς (ή, τουλάχιστον, δεν είναι καταστροφικό), εν τούτοις αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης της θεωρείται σχεδόν παγκοσμίως καταστρεπτικός. Είναι η κλασική κατάσταση του «κερδίζω-χάνεις». Η κατάσταση αυτή όμως οδηγεί τις περισσότερες φορές σε αναποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

Οι συμπεριφοριστικές συνέπειες της σύγκρουσης στην εκπαιδευτική οργάνωση μπορεί να είναι ανεπιθύμητες. Η ατελέσφορη διαχείριση της σύγκρουσης μπορεί-και -δημιουργεί συχνά ένα κλίμα που επιδεινώνει την κατάσταση και είναι πιθανό να αναπτύξει ένα σπειροειδές με κατεύθυνση προς τα κάτω που απαρτίζεται από απογοήτευση, επιδείνωση οργανωτικού κλίματος και αύξηση της καταστροφικότητας (Owens 2001:322). Προφανώς, η υγεία μιας εκπαιδευτικής οργάνωσης που πάσχει από αυτό το σύνδρομο τείνει να μειωθεί.

Η αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης, (παραδείγματος χάριν, διαχείριση του προβλήματος ως κάτι που λύνεται, υπογραμμίζοντας τη συνεργατική ουσία της οργανωτικής ζωής), μπορεί με την πάροδο του χρόνου, να οδηγήσει στις εκβάσεις που είναι παραγωγικές και ενισχύουν την υγεία της οργάνωσης. Το σημείο που υπογραμμίζεται είναι ότι η σύγκρουση αυτή καθ' αυτή δεν είναι ούτε καλή ούτε κακή. Είναι ως προς την αξία ουδέτερη, όμως ο αντίκτυπός της στην οργάνωση και τη συμπεριφορά των ατόμων, κατά ένα μεγάλο μέρος, εξαρτάται από τον τρόπο που αντιμετωπίζεται η σύγκρουση (Αθανασούλα – Ρέππα 2008).

Κάποιος θα έκανε καλά να λάβει υπόψη ότι, σε τελευταία ανάλυση, υπάρχουν επίσης άνθρωποι που απολαμβάνουν τη σύγκρουση, την βρίσκουν διασκεδαστική και την επιδιώκουν. Το ζήτημα, είναι ο αντίκτυπος της σύγκρουσης στην ικανότητα απόδοσης της εκπαιδευτικής μονάδας ή του συστήματος.

Κάτω από αυτό το πρίσμα έρχονται στο προσκήνιο τα προβλήματα στη μέτρηση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών οργανώσεων και η συζήτηση της σχετικότητας των εσωτερικών όρων του σχολικού συστήματος ή του σχολείου (δηλαδή επιχειρησιακή φιλοσοφία, σύστημα αλληλεπίδραση-επιρροής). Κατά συνέπεια, οι λειτουργικές ή δυσλειτουργικές συνέπειες της σύγκρουσης στις εκπαιδευτικές οργανώσεις κατανοούνται κα-

λύτερα από άποψη οργανωτικής υγείας, προσαρμοστικότητας, και σταθερότητας (Αθανασούλα – Ρέππα 2008).

Τέλος, υπάρχει ένας ολοένα αυξανόμενος λόγος (βασισμένος και στην έρευνα και στην άποψη των ειδικών), να πιστεύουμε, ότι η σύγκρουση αναγκάζει τους ανθρώπους να επιδιώκουν να βρουν αποτελεσματικούς τρόπους προκειμένου να την αντιμετωπίσουν, επιφέροντας στο τέλος βελτίωση στις λειτουργίες του οργανισμού (παραδείγματος χάριν, συνεκτικότητα, διευκρινισμένες σχέσεις, πιο σαφείς διαδικασίες επίλυσης προβλήματος) (Αθανασούλα – Ρέππα 2008).

Μιλώντας για την κοινωνία γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η σύγκρουση μέσα σε μια ομάδα βοηθά συχνά να αναζωογονηθούν οι υπάρχοντες κανόνες ή συμβάλλει στην εμφάνιση νέων κανόνων. Από αυτή την άποψη, η κοινωνική σύγκρουση είναι ένας μηχανισμός για την προσαρμογή των κανόνων (νορμών) στις νέες συνθήκες. Μια ευπροσάρμοστη κοινωνία επωφελείται από τη σύγκρουση επειδή μια τέτοια συμπεριφορά, με το να βοηθά να δημιουργηθούν και να τροποποιηθούν οι κανόνες, εξασφαλίζει τη συνέχισή της υπό την αλλαγή συνθηκών. Θα πρέπει επίσης να γνωρίζουμε ότι τα άκαμπτα συστήματα που καταστέλλουν τη σύγκρουση πνίγουν ένα χρήσιμο σήμα προειδοποίησης, μεγιστοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τον κίνδυνο της καταστροφικής διακοπής.

Αν και είναι λίγοι αυτοί που καταλαβαίνουν πραγματικά τη σύγκρουση και θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη σκόπιμη χρήση της στη ζωή ενός οργανισμού, εν τούτοις είναι ακόμα λιγότεροι αυτοί που θα υποστήριζαν την επιδίωξη της εξάλειψης (εξουδετέρωσης) ή της αποφυγής της. Μάλλον, εφαρμόζοντας τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων, η πρόθεση να ελαχιστοποιηθεί η καταστρεπτική δυνατότητα και να καταστεί η σύγκρουση όσο το δυνατόν πιο παραγωγική, δημιουργική, και πιο χρήσιμη είναι ορατή.



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ** (μετά βιβλιογραφία abstract ) και λέξεις κλειδιά

- Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην
- Αργυρίου, Α., και Ανδρεάδου Δ., (2010) Συμβουλευτική παρέμβαση των Δ/ντων Σχολικών Μονάδων Β/μιας Εκπαίδευσης στη διευθέτηση των συγκρούσεων. Μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία της Νομαρχίας Δ. Αττικής. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία του ΠΕΠΣΥΠ /ΑΣΠΑΙΤΕ )
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. (μετ. Κίκιζας Δ.) Πάτρα.: ΕΑΠ
- Καντάς, Α (2009). Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας-Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή-Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Α.Ε
- Πασιαρδής, Π. (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 20, 171-205.
- Σίμωση, Μ. (2005). «Ο ρόλος του διαμεσολαβητή στη διαχείριση συγκρούσεων». Στο βιβλίο των Δ. Μαρκουλή & Μ. Δικαίου (Επιμ.) “Πολιτική Ψυχολογία”. Αθήνα: Τυπωθήτω: Δαρδανός

## **Ξενόγλωσση**

- Bondesio, M.J., (1992). Conflict Management at School: An Unavoidable Task. 7<sup>th</sup> Regional Conference of the Commonwealth Council of Educational Administration. Hong Kong 17-21 August.
- Chanin, M. N., & Schneer, J. A. (1984). A study of the relationship between Jungian personality dimensions and conflict-handling behavior. *Human Relations*, 37, 863-879.
- DeChurch, A. L., Marks, A., (2001). Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management. *The International Journal of Conflict Management*, 12 (1), 4-22.
- Owens, R. (2001). *Organizational behavior in Education*, Allyn and Bacon A Pearson Education Company. P.C.P, 1998
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles for handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368-376.
- Rubin, J. Z., & Brown, B. R. (1975). *The social psychology of bargaining and negotiation*. New York: Academic Press.
- Ruble, T. L., & Stander, N. E. (1990). Effects of role and gender on conflict handling styles. A paper presented at the third conference of the International Association for Conflict Management, Vancouver, BC

- Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 359-390.
- Tekleab, G. A., Quigley, R. N., & Tesluk, E. P. (2009). A Longitudinal Study of Team Conflict, Conflict Management, Cohesion, and Team Effectiveness. *Group & Organizational Management*, 34 (2), 170-205.

# Διαμόρφωση και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

---

*Δρ. Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου*

## **Αποκωδικοποίηση και συσχέτιση των εννοιών «κλίμα» και «κουλτούρα»**

Το σχολικό κλίμα συχνά περιγράφεται ως η «καρδιά του σχολείου», το στοιχείο εκείνο που κάνει μαθητές και εκπαιδευτικούς να το αγαπούν και να θέλουν ν' αποτελούν μέρος του (Macneil, Prater, Busch, 2009). Αναφέρεται και ως η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα και περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που την κάνουν να ξεχωρίζει από μια άλλη (Hoy, 1990). Η κάθε σχολική μονάδα δημιουργεί το δικό της κλίμα, αφού αυτό καθορίζεται κατά ένα μέρος από στοιχεία του περιβάλλοντος, αλλά και από τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη σχολική ζωή. Δηλαδή το σχολικό κλίμα μπορεί να επηρεαστεί από την κοινωνική μοναδικότητα του συγκείμενου στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα, αλλά και από κάποια «πιο ορατά στοιχεία» όπως η δομή της, τα προγράμματά της, οι σκοποί και στόχοι της. Ως εκ τούτου επηρεάζει έντονα την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την παραγωγικότητα και γενικότερα την όλη απόδοση των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004), γι' αυτό και οι Sergiovanni και Starratt (1998) ορίζουν το κλίμα ως την ατμόσφαιρα (π.χ. φιλική, εχθρική) που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο και που σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό. Με την παραπάνω νοηματοδότηση του κλίματος συμφωνεί και ο Hayes, (1994) αναφέροντας

ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί μια αντανάκλαση του πώς τα παιδιά, το διδακτικό προσωπικό, καθώς και όλοι οι μέτοχοι του σχολικού χώρου βιώνουν τα χαρακτηριστικά ολόκληρου του σχολικού περιβάλλοντος, φυσικού, ακαδημαϊκού και ψυχολογικού.

Το σχολικό κλίμα αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης και πολλοί ερευνητές συνδέουν την έννοια του σχολικού κλίματος με αυτή της κουλτούρας, πιθανότατα επειδή και οι δυο έννοιες περιγράφουν τον χαρακτήρα του οργανισμού και καταγράφονται ως δείκτες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Van Houtte, 2005). Μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει μάλιστα ότι οι δυο έννοιες χρησιμοποιούνται και ως ταυτόσημες. Κατά τους Hoy και Miskel (2008) κουλτούρα και κλίμα είναι δυο έννοιες ανταγωνιστικές, αλλά και εν μέρει συμπληρωματικές. Η κουλτούρα αναφέρεται στις κοινές ιδεολογίες και παραδοχές των μελών μιας σχολικής μονάδας, οι οποίες και θεωρούνται σταθερές και δεδομένες, είναι ο κοινωνικός και δομικός δεσμός που αποτελείται από αξίες, ιδέες και πιστεύω και αποτελεί την κολλητική ουσία, η οποία προσφέρει ένα δέσιμο, μια συνοχή στον οργανισμό. Αυτό προσδίδει στη σχολική μονάδα την ιδιαίτερή της ταυτότητα, που τη διαφοροποιεί από όλες τις άλλες. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι κουλτούρα και κλίμα είναι δυο έννοιες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, θεωρείται μάλιστα ότι η κουλτούρα επηρεάζει το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα και αντανακλάται σε αυτό.

Παρά τις ομοιότητες που μπορούν να ανιχνευθούν στις δύο έννοιες, η σύγχρονη βιβλιογραφία τείνει να τις διαχωρίζει. Η βασική διαφορά τους συνοψίζεται στο ότι το κλίμα αναφέρεται σε αντιλήψεις, ενώ η κουλτούρα σε κοινές παραδοχές και ιδεολογίες (Hoy, 1990). Το κλίμα είναι έννοια πιο πλατιά και πιο συγκεκριμένη, ενώ η κουλτούρα πιο αφηρημένη. Το σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ως η περιρρέουσα ατμόσφαιρα, η οποία «εισπράττεται» πολύ εύκολα και σχεδόν ταυτόχρονα με την είσοδο στη σχολική μονάδα (Πασιαρδή, 2001). Αντίθετα, η κουλτούρα είναι δύσκολο να ανιχνευθεί και μπορεί να λεχθεί ότι είναι ο τρόπος που γίνονται τα πράγματα στον οργανισμό. Γι' αυτό και το κλίμα είναι έννοια μετρήσιμη και για την αξιολόγησή του χρησιμοποιούνται ποσοτικές μέθοδοι, ενώ η κουλτούρα μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από παρατήρηση κι έτσι η μέτρηση της

καθορίζεται με βάση ποιοτικές, εθνογραφικές μεθόδους. Η διαφορά αυτή κατατάσσει το μεν κλίμα στα πεδία έρευνας της ψυχολογίας, ενώ την κουλτούρα στην κοινωνιολογία-ανθρωπολογία (Hoy, 1990). Επιπλέον η κουλτούρα χαρακτηρίζεται από μια ομογενοποίηση, αφού αποτελείται από κοινές αξίες και νόρμες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των ατόμων σε μια προσπάθεια να λειτουργούν ως ομάδα (Van Houtte, 2005), σε αντίθεση με το κλίμα που μπορεί να θεωρηθεί ως οι αντιλήψεις που έχουν τα άτομα ξεχωριστά για τον οργανισμό.(Lindahl, 2006). Ως τέτοια κατά τον Hoy (1990) δεν είναι δεκτική σε αλλαγές, σε αντίθεση με το κλίμα, η μελέτη του οποίου τις περισσότερες φορές στοχεύει στην αλλαγή. Σημαντική είναι η επισήμανση του Van Houtte (2005), ότι σε ένα οργανισμό μπορούν να υπάρξουν υποκουλτούρες, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι η κουλτούρα δύσκολα επιδέχεται αλλαγή.

### **Επαγγελματική ανάπτυξη και διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος**

Το σχολικό κλίμα αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο έρευνας. Πολλοί επιστήμονες με τη χρήση ποικίλων εργαλείων προσπαθούν να το αποκωδικοποιήσουν και να ερευνήσουν τις παραμέτρους του. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών καταδεικνύουν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από επίσημες και ανεπίσημες συμπεριφορές, από την προσωπικότητα των εμπλεκομένων, καθώς και από την ηγεσία της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα οι διάφοροι ερευνητές εντοπίζουν και προτείνουν συγκεκριμένους διαχωρισμούς ή διαστάσεις του κλίματος, όπως το ανοικτό ή το κλειστό με βάση την αλληλεπίδραση που παρατηρείται ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού ή/και ανάμεσα στο προσωπικό και στο διευθυντή ενός σχολείου (Hoy & Miskel, 2008). Ένα ανοικτό - θετικό κλίμα ασκεί θετική επίδραση στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και προωθεί την αναγκαία, λόγω των συνεχών μεταβολών, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με την ανάπτυξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που προωθούν την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο επηρεάζονται όχι μόνο οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η μόρφωση του εκπαιδευτικού, αλλά και η ίδια η σχολική μονάδα, αφού η συνεργασία και

η συλλογική εργασία των εκπαιδευτικών προάγουν ένα συνεκτικό, ενισχυτικό και φιλικό κλίμα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει «όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες, καθώς και εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής...» (Day, 2003:28). Οι απαιτήσεις της σύγχρονης μεταβιομηχανικής εποχής επιβάλλουν την προσαρμογή του σχολείου στα νέα δεδομένα και τη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς του πολυδιάστατου ρόλου τους, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη συνεχή τους επαγγελματική ανάπτυξη (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργεί ως μέσο στήριξης ενδυνάμωσης και ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών, προσβλέποντας στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, όπου τελικοί αποδέκτες είναι οι μαθητές (Παπαναούμ, 2003). Τα «θεμέλια» μιας αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η μάθηση, η συμμετοχή, η συνεργασία και η δραστηριοποίηση διαμέσου της οποίας οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ενεργοί φορείς του επαγγελματισμού τους (Sachs, 1997).

Μια από τις πιο γνωστές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία επιτυγχάνεται κυρίως στο πλαίσιο της συνεδρίας προσωπικού μέσα από παρουσιάσεις θεμάτων, που αφορούν στους στόχους της σχολικής μονάδας και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Οι παρουσιάσεις γίνονται από εκπαιδευτικούς, το διευθυντή ή από άλλους ειδικούς. Με τον τρόπο αυτό η επιμόρφωση εντάσσεται στο πλαίσιο της πολιτικής του σχολείου και αποτελεί μια μορφή συνεργατικής εκπαίδευσης, η οποία ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς ατομικά και συλλογικά (Παπαναούμ, 2005). Επιπρόσθετα δημιουργείται κοινή επαγγελματική κουλτούρα, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την κοινή αντίληψη και θεώρηση των πραγμάτων, τη αποδοχή κοινών στόχων. Έτσι με την ενδοσχολική επιμόρφωση δημιουργείται μια σχέση αλληλοϋποστήριξης, αλληλοεπίδρασης και εποικοδομητικής επικοινωνίας συμβάλλοντας στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Οι εκπαιδευτικοί δεν εξελίσσονται από μόνοι τους, αλλά μαθαίνουν πολλά από την επαφή τους με άλλους ανθρώπους, κυρίως με συναδέλφους από τον ίδιο χώρο εργασίας (Hargreaves, 1995). Η συνεργασία μπορεί να αποτελέσει μια άλλη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μια μορφή συνεργασίας αναπτύσσεται, όταν δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται από κοινού για το σχεδιασμό ενός μαθήματος, ενώ παράλληλα γίνονται ενεργοί παρατηρητές και συνδιδάσκοντες στις τάξεις των συναδέλφων τους. Επίσης συνεργασία μπορεί να επιτευχθεί μέσω παρατήρησης και ανταλλαγής απόψεων με συναδέλφους, μέσω αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Day, 2003), ανταλλαγής ιδεών για διδακτικές μεθόδους και συζήτησης για εφαρμογή νέων προγραμμάτων. Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ενθαρρύνεται η σύσφιξη των σχέσεων τους, καλλιεργείται η ανταλλαγή απόψεων, η μάθηση και η βελτίωση των δεξιοτήτων σε ένα σχολικό κλίμα υποστήριξης και συνεργασίας (Hargreaves, 1995). Επομένως, η εποικοδομητική συνεργασία συμβάλλει στη δημιουργία και τη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος το οποίο χαρακτηρίζεται από τη *«θετική αλληλεξάρτηση, την προωθητική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές δεξιότητες»* (Πασιαρδή, 2001:53).

Στο πλαίσιο της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών, εντάσσεται μια άλλη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, ο θεσμός του μέντορα, ο οποίος αποτελεί σημαντική παράμετρο στην ετοιμασία και τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια συνεχιζόμενη διαδικασία κατά την οποία άτομα, μέσα στον οργανισμό, τα οποία έχουν πείρα ή εξειδικευμένες γνώσεις, παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε άλλους, κυρίως νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας θετικά στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Ο θεσμός του μέντορα κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναλαμβάνουν νέους ρόλους και σ' ένα σχολείο μπορεί να αναπτύξει θετικό κλίμα συναδελφικότητας και συνεργασίας και να δημιουργήσει κώδικες για ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών.

Πολλά υποσχόμενη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η έρευνα δράσης, η οποία στοχεύει στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, αλλά και των συνθηκών εργασίας (Day, 2003). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνες δράσης ενισχύει την αυτονομία του εκπαιδευτικού τους έργου,

αφού τους δίνει τη δυνατότητα να διερευνούν, να αναλύουν και να επιλύουν προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης (Αυγητίδου, 2005). Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας, αναλαμβάνει ο ίδιος την επαγγελματική του ανάπτυξη και παραγάγει γνώσεις που συμβάλλουν στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι ως στοχαζόμενος επαγγελματίας αναλαμβάνει την ευθύνη για την αλλαγή και τη βελτίωση της επαγγελματικής του πρακτικής. Ο αναστοχασμός, μια άλλη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, διασυνδέεται άμεσα με την έρευνα δράσης. Τα στάδια του αναστοχασμού, μέσα από τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να σκεφτεί και να αναπτυχθεί γενικότερα, είναι ο προβληματισμός για το τι λειτουργεί καλύτερα στην τάξη, η ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία, η αναζήτηση-έρευνα και ο πειραματισμός σε νέες διδακτικές πρακτικές. Επιδίωξη του αναστοχασμού είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από την οποία από την μια ο εκπαιδευτικός θέτει σε κριτική διερεύνηση τις στάσεις του, την επαγγελματική του συμπεριφορά κ.α. και από την άλλη χρησιμοποιεί εναλλακτικούς τρόπους δράσης ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός. Μέσα από τον αναστοχασμό (ο εκπαιδευτικός) ενδυναμώνεται και βελτιώνει τον τρόπο εργασίας του έχοντας ως επίκεντρο και μέλημά του τους μαθητές, γεγονός το οποίο συμβάλει στη διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος.

Σε συνάρτηση με την έρευνα δράσης, τον αναστοχασμό και τη συνεργασία, σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί και η συμμετοχή τους σε δίκτυα μάθησης. Τα δίκτυα μάθησης αποτελούνται από εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων που εργάζονται μαζί για μεγάλο χρονικό διάστημα με κύριο σκοπό την προώθηση βελτιωτικών αλλαγών (Day, 2003). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα δίκτυα μάθησης είναι μια σημαντική μέθοδος μάθησης και ευκαιρία για ανταλλαγή εμπειριών αναφορικά με την ανάπτυξη νέων πρακτικών ή στρατηγικών. Η Morrissey (2000) αναφέρει ότι η κοινότητα μάθησης είναι μια σπουδαία ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει στη διαδικασία της μάθησης και να γίνει πιο αποτελεσματικός. Συνεπώς η συμμετοχή σε τέτοιου είδους δίκτυα έχει σημαντική επίδραση στους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο, αλλά και στο σύνολο της σχολικής μονάδας.



Για τους παραπάνω λόγους η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της έννοιας του σχολείου ως «μιας δυναμικής κοινότητας μάθησης», εφόσον ο σχολικός ηγέτης υιοθετήσει έναν τέτοιο ρόλο (Day, 2003:191). Επομένως οι διευθυντές κατέχουν ένα κρίσιμο ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου τους δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες και δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να εμπνέονται και να διδάσκουν ενεργοποιώντας όλες τις δυνατότητές τους. Ο αποτελεσματικός διευθυντής αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή σε θέματα διδασκαλίας μέσα από τον οποίο συντονίζει, καθοδηγεί και παρέχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για βελτίωση του έργου τους. Σε ένα ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα προωθείται η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να αποτελέσουν ο ένας για τον άλλο «την πιο πολύτιμη πηγή επαγγελματικής εξέλιξης» (Hargreaves & Fullan, 1995). Με μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως η παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων, η ανταλλαγή απόψεων και προσωπικών πρακτικών, η συζήτηση και ο επαγγελματικός διάλογος όχι μόνο αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά το πρόβλημα της απομόνωσης που παρατηρείται στις σχολικές μονάδες, αλλά και δημιουργείται ένα κλίμα αλληλεπίδρασης και αλληλοσεβασμού. Εκτός από την ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις η αίσθηση της συναδελφικότητας μπορεί να ενισχυθεί και με την ανάληψη συνεταιριστικής διδασκαλίας, αλλά και με την δημιουργία χώρων εντός της σχολικής μονάδας για συζήτηση και επικοινωνία, καθώς και για ανατροφοδότηση. Μέσα από τις συζητήσεις αυτές που μπορούν να πάρουν και τη μορφή του αναστοχασμού και να ενισχύσουν την επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτικών, παρέχεται και στήριξη στους εκπαιδευτικούς ως προς τις στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι δεν νοιώθουν κατά τον Hargreaves (1995) ότι «αρχίζοντας την επαγγελματική τους ζωή θα πρέπει να ανακαλύψουν και πάλι τον παιδαγωγικό τροχό». Αξίζει ακόμη να σημειωθεί πως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι μια πολύ καλή στρατηγική από μέρους του διευθυντή, αφού τους ενδυναμώνει, (Campro, 1993) και τους ενθαρρύνει να συνεργάζονται δημιουργώντας ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη.

Η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών και ευκαιριών μάθησης αποτελεί το κλειδί για αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση και μια από τις πιο επαρκείς στρατηγικές για επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών στους σχολικούς οργανισμούς. Επομένως, η αποτελεσματική ηγεσία στηρίζει την ανάπτυξη σχολικού κλίματος στο οποίο υπάρχει στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και αλληλοϋποστήριξη στην πορεία προς βελτίωση και αλλαγή. Ο σχολικός ηγέτης αξιοποιεί κατάλληλα τις διαθέσιμες πηγές της σχολικής μονάδας και δημιουργεί μέσα από κατάλληλο προγραμματισμό τις προϋποθέσεις για επίτευξη των στόχων της (Πασιαρδής, 2004). Απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί, είναι η ύπαρξη ενός προγράμματος, ενός σχεδίου δράσης. Το σχέδιο δράσης αποτελεί τον κοινό παρονομαστή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς μέχρι τους μαθητές και τους γονείς (Wynne, 1981). Το σχέδιο δράσης είναι η πυξίδα του σχολείου. Περιλαμβάνει τους σκοπούς και στόχους της σχολικής μονάδας, οι οποίοι καθορίζουν την συμπεριφορά και δράση όλων των εμπλεκόμενων στο σχολικό γίγνεσθαι. Θέτει χρονοδιαγράμματα, αξιοποιεί πόρους και αξιολογεί συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στην ύπαρξη θετικού κλίματος.

Η οικοδόμηση θετικού σχολικού κλίματος θα πρέπει να είναι ο πρωταρχικός στόχος του διευθυντή, ο οποίος επιβάλλεται όχι μόνο να έχει ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, αλλά και να το μοιράζεται με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αξιοποιεί στο μέγιστο όλες τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, να γνωρίζει τα μέλη του προσωπικού καλά (κλίση, ικανότητες κ.τ.λ.), για να μπορεί να αναθέσει υπευθυνότητες εμπλέκοντας και το προσωπικό στη διαδικασία λήψης απόφασης. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας του 21<sup>ου</sup> αιώνα μπορεί μέσα από τη σωστή διοίκηση να συμβάλλει στη δημιουργία ενός επικοινωνιακού κλίματος μάθησης και υψηλών επιτευγμάτων στο σχολείο του επιφέροντας έτσι την πολυπόθητη αλλαγή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόφωνη

- Αυγητίδου, Σ. (2005). «Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς». στο Γ. Μπαγάκης (επ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών – Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Hargreaves, A. (1995). «Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής». Στο: M. Fullan & A. Hargreaves. *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης, 329-365.

### Ξενόγλωσση

- Campo, C. (1993). "Collaborative School Cultures: How principals make a difference". *School Organisation*, 13(2), 119-126.
- Hayes, N. (1994). *Empowering schools: process and outcome considerations. School Development Program Research Monograph*. New Haven: Yale Child Study Center.
- Hoy, W. (1990). "Organizational Climate and Culture: A Conceptual analysis of the School Workplace". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, Wayne K., & Cecil, G. Miskel. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (8th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Lindahl, R. (2006). "The Role of Organizational Climate and Culture in the School Improvement Process: A Review of the Knowledge Base". National Council of Professors of Educational Administration.
- Macneil, A., Prater, D., & Busch, S. (2009). "The effects of school culture and climate on student Achievement". *International Journal of Leadership in Education*, 12, (1), 73-84.

- Morrissey, M. (2000). *Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 22, 2011, από <http://www.sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf>
- Sachs, J. (1997). "Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience". *Journal of Education of Teaching*, 23(3), 263-275.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1998). *Supervision: a Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Wynne, E. A. (1981). "Looking at good schools". In: *Phi Delta Kappan*, 62, 377-381.
- Van Houtte, M. (2005). "Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research". *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 71-89.

# Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

---

*Μανώλης Κουτούζης  
Επιστημονικός Συνεργάτης ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ  
Επίκουρος Καθηγητής  
Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου*

## Εισαγωγικά

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια στη διεθνή (αγγλόφωνη) βιβλιογραφία και έρευνα στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκηση κυριαρχούν οι όροι «αποτελεσματικότητα» (effectiveness) και «ηγεσία» (leadership)<sup>43</sup>. Πιο πρόσφατα, οι όροι αυτοί εμφανίζονται και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Όμως, ποια είναι τα κριτήρια «αποτελεσματικότητας» και τι νόημα και περιεχόμενο έχει ο όρος «ηγεσία» στο ελληνικό σχολείο το οποίο λειτουργεί στα πλαίσια ενός παραδοσιακά συγκεντρωτικού και φορμαλιστικού εκπαιδευτικού συστήματος;

Τα ερωτήματα αυτά φαίνεται να χαρακτηρίζουν εδώ και λίγα χρόνια το επιστημονικό αλλά και επαγγελματικό και συνδικαλιστικό διάλογο στη χώρα μας, ο δε σχετικός προβληματισμός έχει συνδυαστεί και με πιο πρακτικές ενδείξεις αποκέντρωσης ή αποσυγκέντρωσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994), σε κάθε περίπτωση πάντως ουσιαστικότερης ενεργοποίησης της μονάδας και των περιφερειακών θεσμών.

---

<sup>43</sup> Ενδεικτικά: Bush, T. (2011). *Theories of Educational Management (4<sup>th</sup> ed)*. London: Sage., Hargreaves, A. (2007). *School Leadership for Systemic Improvement in Finland: A case study report for the OECD activity Improving School Leadership*. Paris: OECD., Nelson, B & Sassi A., (2005) *The Effective Principal: Instructional Leadership for High Quality Learning*, New York: Teachers College Press

Η συζήτηση στα πλαίσια της συγκεκριμένης εισήγησης θα προσπαθήσει να αναδείξει τον σχετικό προβληματισμό, τα πεδία ουσιαστικής παρέμβασης και ενεργοποίησης των στελεχών, τα σχετικά όρια και προϋποθέσεις.

### **Αποκέντρωση – ποιότητα – αποτελεσματικότητα.**

Η διαπίστωση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και φορμαλισμό δεν είναι καινούργια. Η σχετική βιβλιογραφία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Κουτούζης (επ. 2008) αλλά και μελέτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος (ΟΟΣΑ, 1996) καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα: Παρά τη σχετική ρητορική της αποκέντρωσης αλλά και κάποιες προσπάθειες θεσμικού χαρακτήρα, ο συγκεντρωτισμός συνεχίζει να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του συστήματος.

Όμως, η συζήτηση για την αποκέντρωση του κρατικού μηχανισμού (συνολικά) που ξεκίνησε στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια λόγω του επαναλαμβανόμενου αιτήματος για μικρότερο αλλά αποτελεσματικότερο κράτος, οι παραιτήσεις ή/και ο παρεμβατισμός από την Ε.Ε. (κυρίως – βλ. και δείκτες ποιότητας Ε.Ε.) και υπερεθνικούς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ (2001) για «ποιότητα στην εκπαίδευση», «αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα» του συστήματος και κοινωνική λογοδοσία των οργανισμών που χρηματοδοτούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό, διαμόρφωσαν ένα νέο περιβάλλον λειτουργίας για τις εκπαιδευτικές μονάδες.

Αναμφίβολα, οι παραπάνω εξελίξεις έχουν και ιδεολογική φόρτιση. Το μικρότερο και αποτελεσματικότερο κράτος, η αποδοτικότητα των κρατικών υπηρεσιών και η ανάγκη απόδοσης λόγου στον φορολογούμενο πολίτη, εντάσσονται στη νεοφιλελεύθερη ρητορική και λογική, η οποία φαίνεται να έχει επικρατήσει (και) στο χώρο της εκπαίδευσης<sup>44</sup>. Όπως θα δούμε παρακάτω η εστίαση της συζήτησης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως αυτόνομης μονάδας είναι ακόμα ένα δείγμα τις ενίσχυσης επιχειρημάτων

---

<sup>44</sup> Θα πρέπει ωστόσο να αναφέρουμε την σχετικά πρόσφατη αλλά εξαιρετικά δυναμική τάση για Εκπαίδευση για Κοινωνική Δικαιοσύνη (Pounder, Reitzug & Young 2002: Shields, 2003 & 2009: Theoharis, 2008) η οποία επανατοποθετεί τα ζητήματα του ρόλου της εκπαίδευσης και του σχολείου μέσα σε ένα περιβάλλον εντεινόμενων κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών

νεοφιλελεύθερης προέλευσης. Η ίδια η έννοια της «ποιότητας», η οποία επίσης κυριαρχεί στη σχετική ρητορική, φέρει ιδεολογικές οριζούσες.

Ο λόγος περί ποιότητας είναι πολιτικός, γιατί γίνεται με σκοπό ακριβώς να οδηγήσει σε αποφάσεις (αλλιώς είναι προσχηματικός). Σε αποφάσεις που θα πρέπει να συνεκτιμήσουν βεβαία τις θέσεις και τις ευαισθησίες των πρωταγωνιστών στο χώρο της εκπαίδευσης.

(Ματθαίου, 2007 σ. 20).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, το γεγονός ότι και στην Ελλάδα εδώ και μια δεκαπενταετία περίπου διαμορφώνονται νέες συνθήκες λειτουργίας για την εκπαιδευτική μονάδα λειτουργήσε ως καταλύτης στην ανανέωση της συζήτησης δύο αλληλένδετων ζητημάτων: τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας το ρόλο των διευθυντών στην λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

### **Ο ρόλος του Διευθυντή: Διεκπεραίωση ή Διοίκηση;**

Θα πρέπει από την αρχή να γίνει σαφές ότι η έννοια της «διοίκησης» ενός οργανισμού αποκτά νόημα και περιεχόμενο<sup>45</sup> όταν υπάρχουν περιθώρια σχετικής αυτονομίας. Όταν αυτά είναι εξαιρετικά περιορισμένα, δηλαδή σε «υπερσυγκεντρωτικά» συστήματα, τότε η διοίκηση του οργανισμού «εκφυλίζεται» στην τυπική διεκπεραίωση των καθηκόντων όπως αυτά προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο. Έτσι λοιπόν στην Ελλάδα, λόγω του εξαιρετικά συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, μέχρι τις αρχές τις δεκαετίας του '90 η συζήτηση για τον ρόλο του διευθυντή της (δημόσιας) σχολικής μονάδας περιοριζόταν στις γραφειοκρατικές – διεκπεραιωτικές διαδικασίες που τον βοηθούσαν να επιτελέσει «επιτυχώς» το έργο του.

Σταδιακά όμως, σε θεωρητικό – αρχικά – επίπεδο μεταφέρθηκε και στην Ελλάδα ο προβληματισμός και η συζήτηση για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων καθώς και η ανίχνευση των δυνατοτήτων και περιθωρίων άσκησης διοίκησης (βλ. παραπάνω ορισμό) από τους διευθυντές. Αναμενό-

---

<sup>45</sup> Αναφερόμαστε στην έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση ως τη «διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο» (Κουτούζης, 1999:30).

μενο ήταν, η «ακαδημαϊκή» συζήτηση να προκαλέσει ευρύτερο και ουσιαστικότερο προβληματισμό για το ρόλο των διευθυντών των σχολικών μονάδων, αλλά και γενικότερα των «στελεχών» της εκπαίδευσης στην αναζήτηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την περιγραφή των γραφειοκρατικών διαδικασιών που βοηθούσαν τον Έλληνα διευθυντή να επιτελέσει «επιτυχώς» το έργο του, η συζήτηση μετατοπίστηκε στην διαδικασία της διοίκησης, τη στοχοθεσία, την οργάνωση των μονάδων, την εκπαιδευτική «ηγεσία», την επικοινωνία με σκοπό την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας. Είναι χαρακτηριστικό ότι την εποχή εκείνη (τέλη της δεκαετίας του 1990) εμφανίστηκαν και στην ελληνική βιβλιογραφία κείμενα αντίστοιχου προσανατολισμού. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1996, Αθανασούλα – Ρέππα κ.α 1999).

Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι μέσα σε λίγα χρόνια άλλαξε ριζικά ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε ότι μέσα σε ένα σχετικά περιορισμένο χρονικό διάστημα η μονάδα απέκτησε την αυτονομία καθορισμού στόχων και διαδικασιών που παρατηρείται στις μονάδες που λειτουργούν σε παραδοσιακά αποκεντρωμένα συστήματα. Σε σχετική έρευνα (Κουτούζης επ., 2008) διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό το ρόλο τους ως διαχειριστικό – διεκπεραιωτικό, ενώ και τα βασικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι τα διαχειριστικά, και όσα αφορούν την διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας των μονάδων.

Όπως φαίνεται από τους παρακάτω Πίνακες ζητήματα όπως η γνώση η τήρηση του θεσμικού πλαισίου καθώς και η αντιμετώπιση των καθημερινών –λειτουργικών προβλημάτων θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές δραστηριότητες για τους έλληνες διευθυντές σχολείων, ενώ δαπανούν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες και σημαντικό μέρος του χρόνου τους. Αντίστοιχα, τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν αφορούν, κατά κύριο λόγο τη διεκπεραίωση των τυπικών υποχρεώσεων (λόγω έλλειψης σχετικών πόρων και ανθρώπινου δυναμικού)



**Πίνακας 1: Δραστηριότητες που οι Έλληνες Διευθυντές θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές**

Δραστηριότητα	N	%
Να εξασφαλίζω την ύπαρξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων από την έναρξη και σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους	196	87.5
Να εφαρμόζω απαρέγκλιτα και ισότιμα για όλο το προσωπικό την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία	189	84.4
Να ενημερώνομαι για τις εκάστοτε ισχύουσες εκπαιδευτικές διατάξεις	186	83
Να εξασφαλίζω την ύπαρξη όλων των αναγκαίων διδακτικών μέσων για όλο το διδακτικό έτος	180	80.7
Να γνωρίζω την εκπαιδευτική νομοθεσία	177	79

**Πίνακας 2: Δραστηριότητες στις οποίες οι έλληνες διευθυντές δαπανούν πολύ χρόνο**

Δραστηριότητα	N	%
Να κάνω ενέργειες ώστε να επιλύονται λειτουργικά θέματα (π.χ. τεχνικές εργασίες, συντήρηση κτιρίου, κ.λπ.)	98	43.8
Να διαχειρίζομαι τους υπάρχοντες οικονομικούς πόρους (π.χ. χρηματοδότηση)	70	31.3
Να τηρώ το αρχείο του σχολείου (π.χ. Πρωτόκολλο, Μαθητολόγιο, κ.λπ.)	67	29.9
Να επιλύω άμεσα και προσωπικά προβλήματα (λειτουργικά και προσωπικά) που ανακύπτουν	65	29
Να κάνω ενέργειες ώστε το σχολείο να αποκτήσει και να διατηρήσει τον τεχνολογικό εξοπλισμό του (π.χ. τεχνικές εργασίες, συντήρηση κτιρίου, κ.λπ.)	54	24.1

**Πίνακας 3: Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες διευθυντές**

Δραστηριότητα	N	%
Δεν έχω γραμματειακή υποστήριξη	107	47.8
Αναλώνομαι κατά κύριο λόγο σε γραφειοκρατικές ενέργειες	107	47.8
Ο φόρτος εργασίας είναι δυσανάλογος με τις απολαβές μου	100	44.6
Είναι πολύς ο φόρτος εργασίας	89	39.7
Αναλώνομαι στην επίλυση τρεχόντων ζητημάτων (π.χ. επισκευή κτιρίου, φωτοτυπίες κ.λπ.) και δεν έχω χρόνο για ουσιαστικό διοικητικό ή/και παιδαγωγικό έργο	81	36.2

(Πηγή Κουτούζης (επ) 2008)

Μέσα σε ένα πλαίσιο με χρόνια χαρακτηριστικά τον συγκεντρωτισμό, τη γραφειοκρατία και το φορμαλισμό, είναι απόλυτα φυσικό η αποτελεσματικότητα των διευθυντών να αποτιμάται μόνο με όρους πιστής εφαρμογής της κεντρικά καθορισμένης κεντρικής πολιτικής και προσπάθειας εξασφάλισης των απαραίτητων πόρων, με σχετικές (απ)αιτήσεις προς την κεντρική εξουσία.

Σήμερα, μπορούμε με σχετική ασφάλεια να υποστηρίξουμε ότι, σταδιακά, έχουν διαμορφωθεί συνθήκες αυξημένης σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων και προϋποθέσεις ουσιαστικής αξιοποίησής τους. Υπάρχει πλέον περιθώριο άσκησης ουσιαστικής διοίκησης από τους διευθυντές και διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999). Η εκπαιδευτική μονάδα δεν είναι παθητικός αποδέκτης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά την υποδέχεται κριτικά και παρεμβαίνει προκειμένου να την προσαρμόσει στα φυσιολογικά χαρακτηριστικά της. Ενδεικτικά, πεδία όπως η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, η αποδοχή και αξιοποίηση της διαφορετικότητας, η αντιμετώπιση των περιπτώσεων υποεπίδοσης, παραβατικότητας, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή

και διαχείριση της καινοτομίας, προσφέρονται για αξιοποίηση μέσα στα πλαίσια της διακριτικής ευχέρειας της κάθε μονάδας. Μέσα στα πλαίσια αυτά όπως είναι φανερό, αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο και ο όρος «αποτελεσματικότητα» για το σχολείο και τον διευθυντή.

Ο διευθυντής έχει πλέον τη δυνατότητα να εντοπίσει, να ιεραρχήσει, να διαμορφώσει την κατάλληλη κουλτούρα και να κινητοποιήσει το προσωπικό της μονάδας προκειμένου να μπορέσει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες αυτές. Ο «αποτελεσματικός» διευθυντής είναι αυτός που μπορεί να αξιοποιήσει τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας, καθορίζοντας στόχους (σε συνδυασμό ή/και συμπληρωματικά) με τους στόχους της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, οργανώνοντας και αξιοποιώντας τις υποδομές και το ανθρώπινο δυναμικό που έχει στη διάθεσή τους και αποτιμώντας τη διαδικασία που ακολουθείται κάθε φορά προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Βέβαια η επιλογή και ιεράρχηση των στόχων και των πεδίων παρέμβασης δεν μπορεί παρά να συνδέονται με αντιλήψεις και παραδοχές για το ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης στην κοινωνία.

Συνεπώς η έννοια «διοίκηση» έχει αποκτήσει πλέον νόημα και περιεχόμενο για το ελληνικό σχολείο και τον διευθυντή του, παρά το γεγονός ότι ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία συνεχίζουν να χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

## **Ηγεσία στην εκπαίδευση: Η έννοια και το πεδίο εφαρμογής**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο όρος «ηγεσία» (leadership) καταλαμβάνει πλέον σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας στο πεδίο της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Πριν επιχειρήσουμε να τον οριοθετήσουμε στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου, θα πρέπει να γίνει μια προσπάθεια αποσαφήνισής του. Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας αποτυπώνουν την παραδοχή ότι εμπεριέχει σκόπιμη και εκούσια κοινωνική επιρροή μέσα στα πλαίσια ενός οργανισμού η οποία ασκείται από κάποιο άτομα (ή ομάδα) προς άλλα άτομα, προκειμένου να επηρεαστούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις μέσα στον του οργανισμού (Yukl, 2002). Πιο απλά, πρόκειται για μια διαδικασία σκόπιμης επιρροής των μελών ενός οργανισμού προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του. Σημειώνουμε ότι στους παρα-

πάνω ορισμούς, οι οποίοι δεν έχουν ως πεδίο αναφοράς μόνο τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, δεν περιλαμβάνεται η έννοια της εξουσίας – ισχύος. Συμπληρωματικά με τα παραπάνω η ηγεσία συνδέεται με την δημιουργία προοπτικής για τους οργανισμούς, κυρίως όταν αυτοί λειτουργούν σε ένα σχετικά ασταθές και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Υκλ ο.π)

Αν δεχθούμε αυτήν την προσέγγιση για την ηγεσία τότε τι σημαίνει η ανάδειξη της ως μείζον ζήτημα στα πλαίσια της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων; Είναι απλά ζήτημα αλλαγής - επικαιροποίησης όρων ή υπάρχει κάποια διαφοροποιημένη αντιμετώπιση της διοίκησης στην εκπαίδευση και, συνακόλουθα, του ρόλου του Διευθυντή;

Οι Bell and Stevenson (2006) υποστηρίζουν ότι αυτή η αλλαγή δεν είναι ζήτημα σημειολογίας (semantics) ή απλά νέας «τάσης». Αποτυπώνει βαθιά (πλέον) ριζωμένες, σημαντικές εξελίξεις στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Διείσδυση των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση, ανταγωνισμός μεταξύ των μονάδων για την προσέλκυση πελατών, αυξημένη κοινωνική απαίτηση για ικανοποιητικά μετρήσιμα αποτελέσματα, ισχυρές πιέσεις για «ποιότητα», όπως αυτή αντιμετωπίζεται στις σύγχρονες κοινωνίες, αλλά και λογοδοσία προς τους πελάτες και την κοινωνία, δημιουργούν μια νέα πραγματικότητα λειτουργία για τις εκπαιδευτικές μονάδες. Έτσι, σε χώρες όπως η Μ. Βρετανία, οι ΗΠΑ η Αυστραλία, ο ρόλος των διευθυντών, έχουν επηρεαστεί σε πολύ σημαντικό βαθμό από τις εξελίξεις αυτές και έχει διευρυνθεί ο βαθμός της αυτονομίας τους, το περιεχόμενο των αρμοδιοτήτων τους καθώς και η κοινωνική απαίτηση για απόδοση λόγου (accountability).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η ηγεσία αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, μέσα σε ένα ανταγωνιστικό και ρευστό περιβάλλον αναζητούν προοπτική, κατεύθυνση και αποτελεσματικότητα προκειμένου να ανταποκριθούν σε πιέσεις. Ο/η «ηγέτης» είναι το πρόσωπο το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα τέτοιο ρόλο «καθοδήγησης» των εκπαιδευτικών. Χρήσιμο είναι να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι όλα τα παραπάνω ισχύουν σε εκπαιδευτικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από αποκέντρωση και διευρυμένα περιθώρια σχετικής αυτονομίας για τις εκπαιδευτικές μονάδες. Οι ηγέτες στις μονάδες αυτές, ανάλογα με το ευρύτερο περιβάλλον, τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα

της εκπαιδευτικής τους μονάδας, την προσωπικό τους «όραμα» για τη μονάδα, μπορούν να υιοθετήσουν διαφορετικά «μοντέλα» ηγεσίας.

Η νέα αντίληψη για τη σχολική ηγεσία, όπως απορρέει από την αναγωγή της σχολικής μονάδας σε εποικοδομητική και μαθητοκεντρική κοινότητα μάθησης συνεπάγεται την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας, τη διάρρηξη παραδοσιακών στεγανών και την κατάρριψη μύθων, την ενεργό συμμετοχή και τις εμπρόθετες ενέργειες (Lambert, 2003).

Οι Leithwood, Jantzi and Steinbach (1999), σε μια προσπάθεια συστηματοποίησης των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας, μετά από εκτενή ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας εντόπισαν έξι (6) ενώ οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις (Bush, 2011) ανεβάζουν τον σχετικό αριθμό σε δέκα (10). Ενδεικτικά, και με κάποιες επιφυλάξεις ως προς τη μεταφορά των όρων από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα αναφέρουμε τα «μοντέλα» της κατανεμημένης (distributed), της συναλλακτικής (transactional) της μετασχηματιστικής (transformational), της παιδαγωγικής (instructional) ηγεσίας. Δεν είναι στις προθέσεις αυτής της παρουσίασης να αναλύσει τις παραμέτρους και τις βασικές επιδιώξεις του κάθε μοντέλου. Μπορούμε απλώς να αναφέρουμε ότι μοντέλα αυτά διαφοροποιούνται ως προς τους στρατηγικούς στόχους, τις διαδικασίες που ακολουθούνται μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, το ρόλο των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτές καθώς και την κουλτούρα που διαμορφώνεται.

Ανεξάρτητα από τις επιμέρους διαφορές των διάφορων μοντέλων, η εμπειρική έρευνα έχει δείξει μεταξύ άλλων ότι:

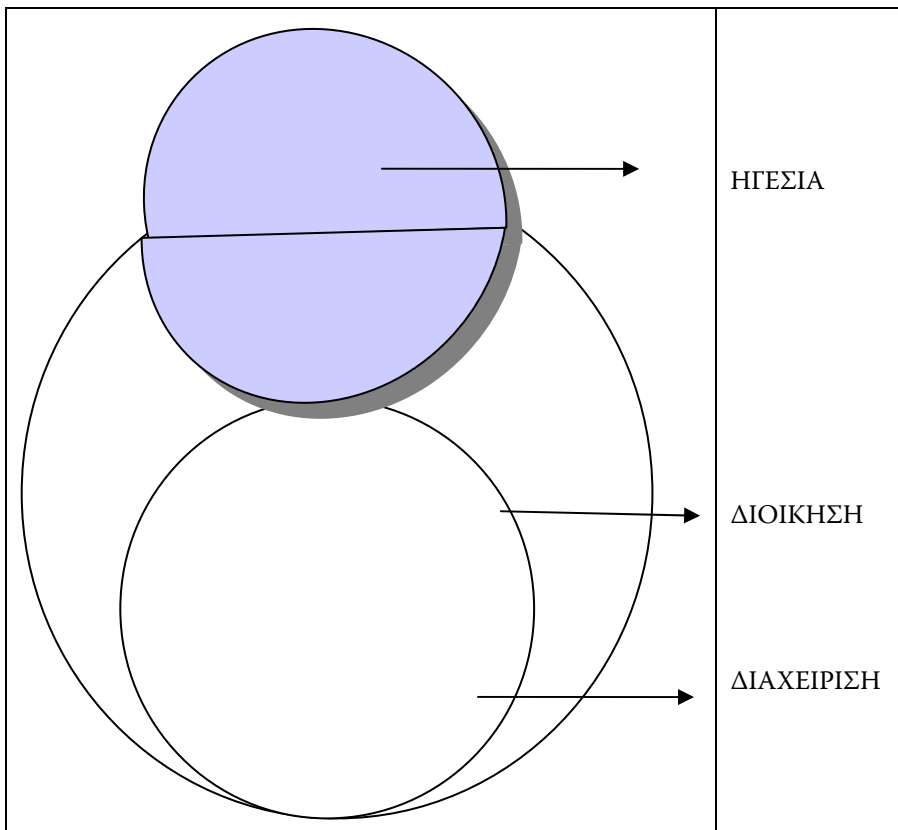
1. Η ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση στη σχολική τάξη. Είναι ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας - μετά τη διδασκαλία - σε έμμεση η άμεση επίδραση στη μάθηση!
2. Οι ηγέτες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς βελτιώνουν τη διδασκαλία με έμμεσο τρόπο μέσω της επίδρασής τους στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση και της συνθήκες εργασίας.
3. Η ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχει ισχυρότερη επίδραση (στα σχολεία και τους μαθητές) όταν είναι ευρέως κατανεμημένη

4. Ένας μικρός αριθμός προσωπικών χαρακτηριστικών μπορεί να εξηγήσει ένα μεγάλο ποσοστό διαφοροποιήσεων στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας

(Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006)

### Ηγεσία στο ελληνικό σχολείο

Επιστρέφοντας στα αρχικά ερωτήματα, θα ολοκληρώσουμε τη συζήτηση προσπαθώντας να διερευνήσουμε τα περιθώρια άσκησης ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μέχρι τώρα συζήτηση μπορεί να αποτυπωθεί σε το παρακάτω σχήμα:



Η διαχείριση καταλαμβάνει το χώρο της διοίκησης και διευρύνεται όσο πιο πολύ ελέγχεται από τη κεντρική εξουσία, ενώ συρρικνώνεται όσο πιο αποκεντρωμένο είναι το σύστημα. Το περιθώριο που αφήνει η διαχείριση στη διοίκηση με βάση το πιο πάνω δεδομένο, μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας, την οποία μπορεί να αξιοποιήσει ο Διευθυντής. Πάνω σε αυτό το περιθώριο μπορεί να χτιστεί η ηγεσία, η οποία έχει στενή σχέση με τη διοίκηση και στηρίζεται στη διαχείριση.

Στα συγκεντρωτικά – γραφειοκρατικά συστήματα, η έννοια της ηγεσίας συνδέεται με τη θέση στην ιεραρχία του συστήματος. Η ηγετική θέση αποδίδεται στα πρόσωπα λόγω της θέσης τους στην κορυφή της ιεραρχίας ενός οργανισμού. Οι γραφειοκρατικές δομές και η γνώση και διαχείριση των γραφειοκρατικών πρακτικών ενισχύουν το προφίλ του «ηγέτη». Θα έλεγε κανείς ότι η έμφαση δε δίνεται στη διαδικασία επιρροής (ηγεσία) αλλά στις ορθολογικές διαδικασίες και διαχειριστικές πρακτικές. Έτσι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η «ηγεσία» αφορούσε μέχρι πρόσφατα τον διευθυντή του σχολείου ο οποίος ηγείτο «εκ θέσεως» και όχι λόγω της αλληλεπίδρασης του/της με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Ήταν το πρόσωπο το οποίο έλεγχε τις γραφειοκρατικές-διαχειριστικές διαδικασίες.

Αν όμως ο ισχυρισμός που διατυπώσαμε παραπάνω, ότι δηλαδή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας έχουν διευρυνθεί, τότε δημιουργούνται συνθήκες άσκησης ηγεσίας. Ο/Η διευθυντής/ρια στο ελληνικό σχολείο δεν χρειάζεται πλέον αναζητά τη νομοποίησή του/της αποκλειστικά στη θέση στην κορυφή της ιεραρχίας του σχολείου, δεν χρειάζεται να παραμένει αγκιστρωμένος/η σε γραφειοκρατικές δομές και σε διαχειριστικές πρακτικές (Hallinger, 2003· Κουτούζης, 1999· Shields, 2003 & 2009). Υπάρχουν πλέον περιθώρια να αμφισβητηθεί το ιεραρχικό, συναλλακτικό πρότυπο σχολικής ηγεσίας (transactional), βάσει του οποίου, ο διευθυντής αναλαμβάνει τη συμπεριφοριστική διαχείριση ενός συστήματος ανταμοιβών και ποινών, ως αντάλλαγμα της επιθυμητής και αποδεκτής, ή μη, συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού (Bass & Avolio, 1994).

Τα παραπάνω φαίνεται να είναι πλέον, σε κάποιον βαθμό, αποδεκτά (τουλάχιστον ως ρητορική) και από την κεντρική εξουσία. Σημειώνουμε

βέβαια την αναφορά στην τήρηση νόμων εγκυκλίων κλπ, η οποία επιβεβαιώνει τον συγκεντρωτικό και φορμαλιστικό χαρακτήρα του συστήματος και την προσπάθεια ελέγχου των διαδικασιών από την κεντρική εξουσία.

«Ο διευθυντής του σχολείου καθίσταται ο ηγέτης, ο εμπυχωτής και ο διευκολυντής των αλλαγών στη σχολική του μονάδα. Έχει ευθύνη για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επίδοσης και καλής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο σε εκπαιδευτικό επίπεδο και για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου σε διοικητικό επίπεδο {...} και είναι υπεύθυνος για την ομαλή, αρμονική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την εποπτεία της λειτουργίας του σχολείου, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, καθώς και του ωρολογίου προγράμματος.» (ΥΠΑΔΜΘ, Απρίλιος, 2011).

Όμως για να μπορέσει πράγματι να αναπτυχθεί δυναμική που να ευνοεί την ανάπτυξη του φαινομένου της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο απαιτούνται πέρα από τη σχετική ρητορική δομικές αλλαγές,

- Εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα.
- Πολιτική και τεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο (συνδικάτα, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές).
- Προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας.
- Αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα, με έμφαση σε ηγεσία που εμπυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί.

(Μαυρογιώργος, 1999)

Τα παραπάνω δεν φαίνεται να ισχύουν στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Θα λέγαμε ότι υπάρχει πλέον έντονη απαίτηση για αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας, χωρίς ακόμα να έχουν ολοκληρωθεί οι διαδικασίες που θα επιτρέψουν την επίτευξη της.

### **Καταληκτικές επισημάνσεις**

Με βάση τα όσα συζητήθηκαν μέχρι τώρα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι:



Σε ένα παραδοσιακά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, σταδιακά έχουν δημιουργηθεί πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που ευνοούν τη συζήτηση και τον προβληματισμό για την «αποτελεσματικότητα», τη «διοίκηση» και την «ηγεσία» στις εκπαιδευτικές μονάδες. Σε πρακτικό ωστόσο επίπεδο το σύστημα διατηρεί τα παραδοσιακά χαρακτηριστικά του τα οποία έδιναν διαφορετικό περιεχόμενο στους παραπάνω όρους. Θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε αυτή την διάσταση αποδίδοντάς την είτε στην αδράνεια του συστήματος, είτε στην ιδεολογική αντίδραση σε μια κατά βάση νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση στην εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται ότι βρισκόμαστε σε μεταβατική περίοδο με, μάλλον προδιαγεγραμμένη κατάληξη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Ντισόπουλος Β., Χαλκιάτης Δ. (1999) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα – Ρέππα. Α.,(2008), Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Αθήνα: Ελλην
- Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ. (1994) Εξουσία και Οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (eds) (1994) Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bell L. and Stevenson H., (2006) Policy in Education: Process, Themes and Impact. London: RoutledgeFalmer
- Bush, T. (2011) Theories of Educational Management (4<sup>th</sup> ed). London: Sage.
- Θεριανός, Κ. (2006) Αποτελεσματικά Σχολεία και Εκπαιδευτικοί. Αθήνα, Τυπωθήτω –Γ. Δαρδάνος.
- Hallinger, P. (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33 (3), 329-351.
- Hargreaves, A. (2007) School Leadership for Systemic Improvement in Finland: A case study report for the OECD activity Improving School Leadership. Paris: OECD.,
- Κουτούζης Ε. (1999) Γενικές αρχές Μάνατζμεντ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης Ε., (επ) (2008).Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα,
- Κουτούζης Μ., Πέτρου – Νεοκλέους Ε., (2010) «Ηγετικό Στυλ Διευθυντών και Επαγγελματικό Άγχος των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση της σχέσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου». Επιστήμες της Αγωγής (2010:4)
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (επ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη.
- Lambert, L. (2003). Leadership capacity for lasting school improvement. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood K., Day D., Sammons P., Harris A. and Hopkins D., (2006) Seven Strong Claims About Leadership, Nottingham: NCSL
- Leithwood, Jantzi and Steinbach (1999) Changing Leadership for Changing Times, Buckingham: Open University Press.
- Ματθαίου Δ., (2007) Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές Ορίζουσες, Εννοιολογήσεις και Πολιτικές – Μια συγκριτική\_θεώρηση\_Πρακτικά Συνεδρίου: Η

- Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: Από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων, Αθήνα, 15-16 Νοεμβρίου, 2007
- Μαυρογιώργος, Γ., (χχ). Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Στον ιστότοπο: [edu.per.uoi.gr](http://edu.per.uoi.gr) . Στη διεύθυνση: <http://edu.per.uoi.gr/gmavrog/EsEkrPolitiki.doc>
- Μαυρογιώργος Γ. (1999α) Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης Δ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σ. 115-160). Πάτρα, Ε.Α.Π..
- Nelson B & Sassi A., (2005) *The Effective Principal: Instructional Leadership for High Quality Learning*, New York: Teachers College Press
- ΟΟΣΑ (1996), Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση εμπειρογνομώνων, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- OECD (2001). *Education at a Glance, OECD Indicators 2001*. Paris: OECD/CERI.
- Pounder D., Reitzug U., & Young M. (2002) Preparing school leaders for social improvement, social justice, and community. Στο J. Murphy (Επιμ.), The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century (σελ. 261-288). Chicago: University of Chicago Press.**
- Shields C. M. (2003). *Good Intentions are Not Enough. Transformative Leadership for Communities of Difference*. Lanham, MD: Scarecrow.
- Shields, C. M. (2009). *Democratizing practice: Courageous leadership for transforming schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Theoharis, G. (2008). *Woven in deeply: identity and leadership of urban social justice principals*. *Education & Urban Society*. 41, σελ. 3-25.
- Yukl G.A., (2002) *Leadership in Organizations*, (5<sup>th</sup> ed.) NJ: Prentice Hall



# Η Σχολική Μονάδα ως Πεδίο Διαπραγμάτευσης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

---

*Γιώργος Φραγκούλης,  
Γιούλη Παπαδιαμαντάκη*

## **Κλασικές και σύγχρονες θεωρίες οργάνωσης και διοίκησης**

Οι κλασικές οργανωσιακές θεωρίες που αντιμετωπίζουν την οργάνωση ως μηχανή που λειτουργεί με προβλεπόμενο και ακριβή τρόπο για την επίτευξη ενός σκοπού, επικράτησαν σε μεγάλο βαθμό ως το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ ακόμα και σήμερα οι αρχές τους εφαρμόζονται στη διοίκηση οργανισμών. Βασικά κοινά σημεία αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι ότι η διοίκηση ενός οργανισμού συνίσταται σε μια διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης, συντονισμού και ελέγχου, με διάφορες παραλλαγές ως προς τον αριθμό και την κατανομή των λειτουργιών (Morgan 2000, σ. 44, πιο αναλυτικά για τις βασικές λειτουργίες οργάνωσης και διοίκησης όπως αναπτύχθηκαν από τον Fayol, βλ. Μακρυδημήτρης 2004, σ. 195-201; Ράπτης και Βιτσιλάκη 2007, σ. 17). Προτεραιότητα αποτελεί η διασφάλιση ότι οι εντολές που δίνονται από την κορυφή μιας οργάνωσης διατρέχουν την οργάνωση με τρόπο καθορισμένο, ώστε να προκαλούν επακριβώς καθορισμένα αποτελέσματα (Morgan 2000, σ. 47).

Θέτοντας ως παράδειγμα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εντολές μέσω μιας κάθετης και γραφειοκρατικής οργάνωσης μεταβαίνουν από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, στη βάση, στους εκπαιδευτικούς δηλαδή που αντιμετωπίζονται ως οι εντολοδόχοι για την εφαρμογή του ενιαίου Αναλυτικού Προγράμματος. Η θεωρητική κατασκευή της γραφειοκρατίας και η ανάλυση της εξουσίας, της ιεραρχίας και του καταμερισμού της εργασίας από τον

Weber αποτέλεσε την αφετηρία των κλασικών οργανωσιακών θεωριών (Μακρυδημήτρης 2004, σ. 30).

Οι βασικές αρχές από την άλλη της «επιστημονικής» διοίκησης, όπως προτάθηκαν από τον Taylor, συνίστανται στην απόλυτη εξειδίκευση, στην τυποποίηση και στην επιτήρηση της εργασίας. Η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας θεωρήθηκε ότι θα επιτευχθεί με τη μετάθεση του συνόλου της ευθύνης για την οργάνωση ενός οργανισμού στα ανώτατα στελέχη, με την επιμονή στην ανακάλυψη και χρησιμοποίηση επιστημονικών μεθόδων ακόμα και για εργασίες με ελάχιστες απαιτήσεις και την κατάλληλη επιλογή και εκπαίδευση προσωπικού για την επιτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας με τρόπο τυποποιημένο και απολύτως ακριβή (Morgan 2000, σ. 49, βλ. πιο αναλυτικά Μακρυδημήτρης 2004, σ. 158-162). Οι αρχές «ορθολογικοποίησης» του τείλορισμού, οι οποίες επικρίθηκαν έντονα λόγω της έμφασης στην επιτήρηση της εργασίας, στην προβλεψιμότητα και στην αποστέρηση των εργαζομένων από την ανάπτυξη δεξιοτήτων ώστε να κοστίζουν ελάχιστα και να αντικαθίστανται εύκολα, εφαρμόστηκαν σε γραμμές παραγωγής και εταιρίες όπως τα MacDonal'd's, αλλά και σε εντελώς διαφορετικούς οργανισμούς και θεσμούς, όπως στην εκπαίδευση (Morgan 2000, σ. 51).

Η μηχανιστική λογική των παραπάνω θεωριών, θεωρήθηκε, ορθά, ότι οδηγεί σε άκαμπτη γραφειοκρατία, σε δυσκολία προσαρμογής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, σε απάθεια των εργαζομένων και σε μείωση της ικανότητας ανάληψης πρωτοβουλιών και προώθησης καινοτομιών. Επιπλέον, η συμπεριφορά και η πρακτική των ατόμων δεν μπορεί να θεωρηθούν ως δεδομένες, καθώς οι εργαζόμενοι δύνανται να διαμορφώνουν και να προωθούν άτυπα δικούς τους στόχους και συμφέροντα, συχνά και εναντίον των στόχων της τυπικής οργάνωσης (Μακρυδημήτρης 2004, σ. 166-171; Morgan 2000, σ. 56-57). Ως αντίδραση στη μηχανιστική αυτή λογική, αναπτύχθηκαν οι θεωρίες των ανθρωπίνων σχέσεων που θέτουν στο επίκεντρο τον άνθρωπο και δίνουν έμφαση σε παράγοντες όπως η συνεργασία, η ειλικρίνεια, η αναγνώριση της αξίας των ατόμων, η αμφίδρομη επικοινωνία κ.ά. (Morgan, σ. 62-66; Μακρυδημήτρης, σ. 175-182). Οι έρευνες εκπροσώπων αυτής της σχολής, όπως των Follett, Mayo, Maslow, McGregor ανέδειξαν τη σημασία της μελέτης της συμπεριφοράς των ατό-

μων, των αναγκών τους και της δυναμικής της ομάδας και έδωσαν σημαντική ώθηση στη διοικητική θεωρία συμβάλλοντας στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Συγχρόνως όμως, υποστηρίχθηκε ότι η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες όπως η αναζήτηση της εξουσίας και της επιβολής ή η προσκόλληση στο ατομικό συμφέρον που επίσης είναι πολύ σημαντικοί στη λειτουργία ενός οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, σ. 55-61).

Οι δομολειτουργικές προσεγγίσεις που έχουν ως αφετηρία τη θεωρία του Parsons και επιχειρούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν το εκπαιδευτικό σύστημα και τη λειτουργία του με συστημικούς όρους, έχουν επίσης σφόδρα επικριθεί για τη μηχανιστική λογική τους και την προώθηση του κοινωνικού συντηρητισμού. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν τεθεί στο επίκεντρο πρακτικές διοίκησης ολικής ποιότητας με σημαντική επίδραση και σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ιδιαίτερα στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εδώ η έμφαση δίνεται στη συνεχή αναζήτηση και επιδίωξη της *ποιότητας* και της *αριστείας* μέσα από τον καθορισμό στρατηγικών στόχων, τον προσδιορισμό προτύπων ποιότητας, τη διαρκή και πολυεπίπεδη αξιολόγηση, την κινητοποίηση και συνεισφορά όλων των εμπλεκόμενων μερών, τη συνεχή εκπαίδευση του προσωπικού και άλλες πρακτικές (Παπαδάκης 2003, σ. 245-246; Αθανασούλα-Ρέππα 2008, σ. 76-83).

## **Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων με αναφορές στο ελληνικό πλαίσιο**

Παρά την επιχειρηματολογία που έχει αναπτυχθεί υπέρ της θεώρησης της εκπαιδευτικής διοίκησης ως διακριτού επιστημονικού κλάδου (βλ. Αθανασούλα-Ρέππα 2008, σ. 34-39) και της κριτικής που έχει ασκηθεί για τη μεταφορά των κλασικών διοικητικών θεωριών από τον κόσμο των επιχειρήσεων στην εκπαίδευση (βλ. Φωτόπουλος 2012, στον τόμο εδώ), βασικές αρχές των θεωριών οργάνωσης και διοίκησης που αναφέρθηκαν εφαρμόζονται ακόμα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Σαϊτίης 2000, σ. 35-37). Οι αρχές του τειλορισμού εξακολουθούν να προκαλούν αντιδράσεις ακόμα και στη διοίκηση οργανισμών που η εφαρμογή τους θα μπορούσε να θεωρηθεί πιο νομιμοποιημένη, πολύ περισσότερο στους εκπαιδευτικούς

οργανισμούς. Από την άλλη, η βεμπεριανή προσέγγιση περί γραφειοκρατίας, καθώς και οι γενικές αρχές διοίκησης του Fayol βρίσκουν μεγαλύτερη απήχηση στην εκπαίδευση (Ράπτης και Βιτσιλάκη 2007, σ. 33).

Το συγκεντρωτικό μοντέλο διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής με τον πρωτεύοντα ρόλο του κράτους και την κάθετη ιεραρχική δομή, αποτέλεσε παραδοσιακά και αποτελεί ακόμα το βασικό τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδάκης 2003, σ. 64; Χατζηπαναγιώτου 2005, σ. 42; Μιχόπουλος 1997, σ. 86). Οι λεπτομερείς κανόνες κατανομής αρμοδιοτήτων, η συγκέντρωση του συνόλου των λειτουργιών και μεταξύ αυτών της εποπτείας και του ελέγχου, η εξειδίκευση των εργαζομένων, η πυραμιδοειδής δομή της εξουσίας, ο απρόσωπος χαρακτήρας της διοίκησης, καταδεικνύουν ακριβώς το γραφειοκρατικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου 1994, σ. 352-354, βλ. και Σαϊτης 1994, σ. 39-40). Η κεντρική διοίκηση ελέγχει και νομιμοποιεί την ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης ώστε να εξυπηρετεί τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και συγχρόνως ενισχύονται η ομοιογένεια, η μονολιθικότητα και ο υψηλός βαθμός προτυποποίησης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου 1994, σ. 355). Οι διοικητικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που άρχισαν κυρίως με το νόμο 1566/1985 (βλ. ενδ. Ανδρέου 1999, σ. 81-104) κινήθηκαν προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης και του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, τα βασικά συστατικά στοιχεία όμως ενός κατά βάση συγκεντρωτικού συστήματος παρέμειναν στη συνέχεια άθικτα, ως και σήμερα. Θα μπορούσε έτσι να υποστηριχτεί ότι η εκάστοτε κεντρική, κρατική εξουσία μπορεί να προωθήσει και να επιβάλει μέσω των μηχανισμών της την πολιτική που επιθυμεί.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η διοίκηση ασκείται από το διευθυντή ή τον υποδιευθυντή όταν ο πρώτος δεν μπορεί να ασκήσει τα καθήκοντα του, και από το σύλλογο διδασκόντων. Έτσι, το σύνολο των απασχολούμενων, ο διευθυντής δηλαδή σε επίπεδο διοίκησης και οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο των εργαζομένων, εντάσσονται στην κατηγορία του ειδικού, επιστημονικού προσωπικού. Το γεγονός αυτό σήμερα, καθώς επιζητείται η μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης, καθιστά ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού στη βάση όχι μιας ιεραρχικής εξουσίας της θέσης, αλλά στη βάση της οριζόντιας συνερ-



γασίας και της αναγνώρισης της προσωπικής αξίας και της δύναμης της γνώσης (για την ανάλυση των εννοιών αυτών, βλ. Μακρυδημήτρης 2004, σ. 140-148). Όπως ήδη προΐμα επεσήμανε ο Gulick, το έργο της διοίκησης πρέπει να στηρίζεται περισσότερο στην πειθώ και λιγότερο στην επιβολή και στην πειθαρχία (Gulick στο: Μακρυδημήτρης 2004, σ. 245).

Στο επίκεντρο αυτής της έρευνας τίθενται οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια. Σύμφωνα με τον Bush, οι βασικότερες θεωρίες διοίκησης αντιστοιχούν σε έξι μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης, το τυπικό, το συναδελφικό, το πολιτικό, το υποκειμενικό, της ασάφειας και της κουλτούρας, τα οποία διαφοροποιούνται στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Αυτά τα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης υποστηρίζεται ότι μπορούν να αντιστοιχηθούν και με τα διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας, όπως αυτά παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία (για μια σύνοψη αυτών, βλ. Ράπτης και Βιτσιλάκη 2007, σ. 34-35).

Σε αυτό το κείμενο δεν παρουσιάζονται αναλυτικά τα μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας των σχολείων. Ο ρόλος του διευθυντή, είτε από τη σκοπιά του τεχνοκρατικού management, είτε από τη σκοπιά του leadership (βλ. ενδ. για αυτήν τη σχέση Ράπτης και Βιτσιλάκη 2007, σ. 73-78), θεωρείται κρίσιμος για μια σειρά πραγμάτων. Στη διεθνή βιβλιογραφία ωστόσο και ιδιαίτερα στον αγγλοσαξωνικό κόσμο, παρουσιάζεται έκδηλη η πεποίθηση ότι σχολική διεύθυνση με την έννοια της ηγεσίας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη θετική αλλαγή μιας σχολικής μονάδας και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, για παράδειγμα μέσω της υποκίνησης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης των πρακτικών τους στη σχολική τάξη (Harris 2005, σ. 73-74). Από την άλλη ωστόσο, υποστηρίζεται ότι η ηγεσία, όπως γίνεται αντιληπτή στο αγγλικό πλαίσιο, έχει εγκλωβιστεί σε ζητήματα επίδοσης, λογοδοσίας και διαχείρισης των αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (Colmer and Daly 2004, σ. 264).

Οι σχετικές μελέτες για τη σχολική αποτελεσματικότητα ενίσχυσαν τη σημασία που αποδόθηκε στην ηγεσία (Harris 2005, σ. 74, βλ. και Καψάλης 2005, σ. 10-11), χωρίς όμως να είναι πάντα σαφές υπό ποιες συνθήκες και σε ποιο βαθμό ο διευθυντής ως ηγέτης επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου και την επίδοση των μαθητών (Harris 2005, σ. 75). Η μετασχηματι-

στική ηγεσία για παράδειγμα θεωρείται ότι συνδυάζει πολλές επιθυμητές ικανότητες των υπευθύνων για τη διοίκηση σχολικών μονάδων (Προβατά και Τουργέλη-Προβατά 2010, σ. 130). Σε σχετική επισκόπηση ερευνών για τη μετασχηματιστική ηγεσία ωστόσο, αναλύονται διάφοροι παράγοντες, όπως το μέγεθος του σχολείου ή η οργανωσιακή κουλτούρα που σχετίζονται με τη δυνατότητα της ηγεσίας να ασκήσει θετική επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood and Jantzi 2005). Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ορθά επισημαίνεται ότι ο αυστηρά συγκεντρωτικός και ελεγχόμενος χαρακτήρας του ως προς τους σκοπούς και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, ακόμα και ως προς τις αξίες που προωθεί, αφήνει ελάχιστα περιθώρια μετασχηματιστικής πρακτικής (Ράπτης και Βιτσιλάκη 2007, σ. 71). Σε κάθε περίπτωση, δεν υπάρχει συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας που να εγγυάται τη μέγιστη δυνατή βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Gelmetti and Petrizzi 2010, σ. 183), στόχος που στην πράξη εξακολουθεί να αποτελεί προτεραιότητα εις βάρος άλλων όψεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## **Κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές και ο ρόλος του διευθυντή. Η διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου**

Το ελληνικό κράτος, μέσω της συγκεντρωτικής και γραφειοκρατικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, καθορίζει τους στόχους και τα μέσα της εκπαιδευτικής πολιτικής και ελέγχει την εφαρμογή της. Ο διευθυντής, αν και αποτελεί τον τελευταίο κρίκο στη διοικητική ιεραρχία, κατέχει καίρια θέση, καθώς σε επίπεδο σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως με σαφήνεια διατυπώνεται στο καθηκοντολόγιο του διευθυντή, ο διευθυντής *ενημερώνει* (η έμφαση δική μας), το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου (ΦΕΚ 1340/2002, άρθρο 28, παρ. 2ζ). Ακόμα, ο διευθυντής 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 διδασκόντων (ΦΕΚ 1340/2002, άρθρο 28, παρ. 2γ). Η νομοθετική πρόβλεψη γίνε-

ται ακόμα σαφέστερη σε άλλο άρθρο του σχετικού νόμου, όπου αναφέρεται ότι ο διευθυντής απλά ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου και στην εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης (ΦΕΚ 1340/2002, άρθρο 29, παρ. 6).

Ο νόμος προσδιορίζει με σαφήνεια τα παραδοσιακά καθήκοντα του διευθυντή που αφορούν στην πιστή τήρηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και στη διασφάλιση της διοικητικής ευρυθμίας. Άλλοι παραδοσιακοί στόχοι που τίθενται αφορούν στην προμήθεια και συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, στη διασφάλιση της καθαριότητας και της ασφάλειας των μαθητών, καθώς και στη τήρηση της «πειθαρχίας» των μαθητών σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (ΦΕΚ 1340/2002, άρθρο 29). Η έννοια της πειθαρχίας εδώ τίθεται ασαφώς και μπορεί να εκληφθεί ως οτιδήποτε θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «απείθαρχο», για παράδειγμα στη συμπεριφορά των μαθητών, ή ακόμα και στην εξωτερική τους εμφάνιση.

Οι κλασικές αρχές διοίκησης, όπως η διατύπωση στόχων στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο σχεδιασμός και κατανομή του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου, ο συντονισμός, η επιτήρηση και ο έλεγχος επιτέλεσης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, είναι παρούσες στα άρθρα του σχετικού νόμου. Επιπλέον, προβλέπεται και περιγράφεται ο διοικητικός μηχανισμός πειθαρχικού ελέγχου του εκπαιδευτικού που εκκινεί από «συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης» και καταλήγει στη σύνταξη γραπτής αναφοράς από το διευθυντή του σχολείου προς το διευθυντή εκπαίδευσης (ΦΕΚ 1340/2002, άρθρο 29, παρ. 13).

Συγχρόνως, στο νόμο ενυπάρχουν και πιο σύγχρονες προσεγγίσεις ως προς τα καθήκοντα του διευθυντή που αντλούν και από τις θεωρίες των ανθρωπίνων σχέσεων. Έτσι, καθώς στα πλαίσια μιας οργάνωσης εκδηλώνονται διαφορές και συγκρούσεις (βλ. Μακρυδημήτρης 2004, σ. 312-315), ο διευθυντής καλείται ρητά να ενισχύσει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων και να αμβλύνει τις αντιθέσεις (ΦΕΚ 1340/2002, άρθρο 27, παρ. 2δ). Ακόμα, ο διευθυντής καλείται να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, να τους παρέχει θετικά κίνητρα (ΦΕΚ 1340/2002, άρθρο 27, παρ. 2δ), να τους ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημο-

κρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών (ΦΕΚ 1340/2002, άρθρο 28, παρ. 1), ενώ θεωρείται ότι έχει και την παιδαγωγική ευθύνη για τη δημιουργία θετικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (ΦΕΚ 1340/2002, άρθρο 28, παρ. 2ι).

Οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής βέβαια δεν εκφράζονται μόνο μέσα από τις θεσμικές διατάξεις για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς υπάρχει ένα μεγάλο corpus σχετικών εθνικών και ευρωπαϊκών κειμένων. Εκπαιδευτική πολιτική άλλωστε δεν είναι μόνο αυτή που ασκείται, αλλά και οι προγραμματικές διακηρύξεις, τα προγράμματα και οι αποφάσεις, ανεξάρτητα από το βαθμό υλοποίησής τους (Παπαδάκη 2003, σ. 80). Η υποχρεωτική εκπαίδευση παραμένει εθνικά ελεγχόμενη σε σημαντικό βαθμό, ωστόσο υπάρχουν σημαντικές αλλαγές στους κεντρικούς της στόχους που είναι απόρροια και εξωτερικών επιρροών. Τέτοιες αλλαγές για παράδειγμα αφορούν στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην ανάγκη διαχείρισης της αυξανόμενης πολυπολιτισμικότητας των σχολικών τάξεων ή στη ραγδαία τεχνολογική πρόοδο που ανατρέπει το νόημα και τη σημασία της γνώσης (Σταμέλος 2010, σ. 63).

Ζητήματα όπως ο νέος χαρακτήρας και ο κεντρικός ρόλος της γνώσης στην οικονομική ανάπτυξη, η ανάδυση της κοινωνίας της πληροφορίας και η ανάγκη καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής έχουν τεθεί επισήμως σε ευρωπαϊκό επίπεδο ήδη από το 2000 με τη διαμόρφωση της στρατηγικής της Λισσαβώνας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000). Η επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αναφέρει με σαφήνεια την ανάγκη ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων της δια βίου μάθησης που θεωρούνται αναγκαίες για την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργή ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα όλων των ατόμων, συμπεριλαμβανομένων ρητά των μειονεκτούντων ατόμων. Τέτοιες δεξιότητες είναι, μεταξύ άλλων, η ψηφιακή ικανότητα, οι ικανότητες μεθοδολογίας της μάθησης, κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και πολιτισμικής συνείδησης και έκφρασης (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2009). Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στα ευρωπαϊκά κείμενα στην προώθηση της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης στα σχολεία της Ευρώπης με στόχο την εμπάθυνση της κατανόησης των πολιτισμών, την προαγωγή του αμοιβαίου σεβασμού και την καταπολέμηση των προκαταλήψεων (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2009).

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική υιοθέτησε σε προγραμματικό επίπεδο τους παραπάνω ευρωπαϊκούς στόχους με τη δημοσίευση του κειμένου για το *νέο σχολείο* και μιας δέσμης πολιτικών για την υλοποίησή του (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων 2010). Για την επίτευξη αυτών των στόχων, ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός. Στα ευρωπαϊκά κείμενα σκιαγραφείται μια προσέγγιση του ρόλου του διευθυντή που υπερβαίνει τις κλασικές διοικητικές θεωρήσεις και αντλεί κυρίως από προσεγγίσεις των ανθρωπίνων σχέσεων και της αντίληψης της διοίκησης ως ηγεσίας. Έτσι, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, οι διευθυντές δεν πρέπει να επιβαρύνονται υπερβολικά με διοικητικά καθήκοντα, ώστε να επικεντρώνονται σε «ουσιαστικά» θέματα, όπως στη διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, στην απόδοση των εκπαιδευτικών, στην παροχή κινήτρων, στις πρακτικές διδασκαλίας, στη συμπεριφορά και στις φιλοδοξίες των μαθητών και των γονέων τους (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2009α).

Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός στη διαχείριση των ζητημάτων που απορρέουν από τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών τάξεων ή άλλων εκπαιδευτικών χώρων, στην προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου και στην ανάπτυξη δράσεων για την καταπολέμηση του ρατσισμού (βλ. ενδ. Gillborn 1995; Ryan 2003; Lumby 2009). Εύστοχα βέβαια τονίζεται ότι παρά τις σημαντικές προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν σήμερα τα στελέχη της εκπαίδευσης στη διαχείριση της ετερότητας, οι προκλήσεις αυτές παραμένουν λιγότερο απαιτητικές σε σχέση με αυτές που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι μαθητές και οι γονείς τους που αποτελούν τους «άλλους» των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Ryan 2003, σ. 7).

Η ρητορική ωστόσο που αναπτύσσεται δεν συνεπάγεται πάντα μια αληθινή και συγκροτημένη πρόθεση συνολικής αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδάκης 2003, σ. 126). Όπως ορθά υποστηρίζεται, σε περιπτώσεις πολύπλοκων οργανώσεων, η μονοσήμαντη αντίληψη των οργανωτικών σκοπών ως ένα σύνολο σαφών και απαρέγκλιτων στόχων αδυ-

νατεί να καταγράψει και να ερμηνεύσει την πραγματικότητα. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στις περιπτώσεις δημοσίων οργανισμών που είναι επιφορτισμένοι με την εφαρμογή σύνθετων και πολλαπλών κοινωνικών αξιών, αναγκών και επιδιώξεων, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δηλαδή, και πρέπει να ιεραρχήσουν προτεραιότητες, να συγκεκριμενοποιήσουν ασφείς και αόριστες επιδιώξεις, να συνθέσουν εναλλακτικές και πιθανώς αντικρουόμενες επιλογές. Αυτοί οι αντιφατικοί σκοποί και επιδιώξεις αποτελούν συνάρτηση και αντανάκλαση των αντιφάσεων και των συγκρούσεων των αξιών που εμφανίζονται σε μια σύνθετη κοινωνική δομή (Μακρυδημήτρης 2004, σ. 311-312).

Τέτοιες αντιφάσεις και συγκρούσεις αξιών και συμφερόντων επισυμβαίνουν συχνά στη συγκρότηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, τις οποίες καλείται να διαχειριστεί η σχολική μονάδα στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής. Η ανάπτυξη για παράδειγμα μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας αποτέλεσε ένα βασικό ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο, που φαίνεται τελικά να καταλήγει στην επιδίωξη της ευρύτερα αποδεκτής έννοιας του ευρωπαίου πολίτη. Η διαπραγμάτευση τέτοιων ζητημάτων ήταν και εξακολουθεί να είναι δύσκολη μέσα στην Ευρώπη των εθνών-κρατών, των ανταγωνισμών και των πολέμων, καθώς και των κατοίκων της με διαφορετική θρησκευτική και πολιτισμική ταυτότητα (Σταμέλος 2010, σ. 61-63). Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να ακροβατεί ανάμεσα στην προώθηση των στόχων αυτών και στη διατήρηση ενός εθνοκεντρικού κατά βάση εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά τον ίδιο τρόπο, στο πεδίο της καθημερινής πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να διαχειριστούν διαφορετικές αξίες, επιδιώξεις και συμφέροντα.

Η ιεραρχική και συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα μπορούσε να οδηγήσει στην υπόθεση ότι η κεντρική εξουσία διαθέτει τους μηχανισμούς επιβολής της πολιτικής που επιθυμεί να εφαρμόσει, παρά τις όποιες εσωτερικές αντιφάσεις της. Η υπόθεση αυτό ωστόσο συχνά δεν επαληθεύεται στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής. Ως βασική αιτία για παράδειγμα των αποτυχημένων προσπαθειών εισαγωγής καινοτομιών στα σχολεία θεωρήθηκε το γεγονός ότι υποτιμήθηκε η σημασία του σταδίου πραγματοποίησης των καινοτομιών αυτών. Επικρά-

τησε δηλαδή η αντίληψη ότι η υλοποίηση των αλλαγών εξαρτάται από τον ορθολογικό σχεδιασμό τους με βάση τα ευρήματα των ερευνών και την απόφαση εισαγωγής τους στα σχολεία, σύμφωνα με τις αρχές των κλασικών οργανωτικών θεωριών. Ωστόσο, σύγχρονες αναλύσεις οργάνωσης των σχολείων δείχνουν ότι δομικά και πολιτισμικά στοιχεία των σχολείων δύνανται να ακυρώσουν την εκ των άνω επιβολή αλλαγών (Παπαναούμ 1995, σ. 36-37).

Μια τέτοια προσέγγιση αντλεί από τα μοντέλα κουλτούρας στη διοίκηση που δίνουν έμφαση στις ανεπίσημες πλευρές των οργανισμών και όχι στην τυπική δομή τους. Τα μοντέλα αυτά στηρίζονται περισσότερο στη σφαίρα των αξιών και των στάσεων των ατόμων και υπογραμμίζουν τη σημασία των παραγόντων κουλτούρας στη διοίκηση (βλ. Ράπτης και Βιτσιλάκη 2007, σ. 61-65, για μια ανάλυση της σχέσης κουλτούρας και οργάνωσης, βλ. Morgan 2000, σ. 154-192). Αν και η σχολική κουλτούρα λειτουργεί συνήθως ως παράγοντας σταθερότητας του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος μέσα στο οποίο εντάσσεται (εν τέλει, προσθέτουμε, και συντήρησης και αναπαραγωγής της υπάρχουσας τάξης), διαφορετικές κουλτούρες μπορούν να υπάρχουν σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Έτσι, σε σχολικές μονάδες μπορούν για παράδειγμα να συγκροτηθούν ομάδες εκπαιδευτικών ή και μαθητών, ειδικά μέσα στα πλαίσια του σημερινού πολυπολιτισμικού σχολείου, με διαφορετικές, και συχνά αντικρουόμενες, αξίες και στάσεις (βλ. Αθανασούλα-Ρέππα 2008, σ. 83-89).

Αν τα μοντέλα κουλτούρας ερμηνεύουν κυρίως τη συγκρότηση κοινών αξιών και παραδοχών στο εσωτερικό ενός οργανισμού που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση σθεναρής αντίστασης στην εισαγωγή νέων αντιλήψεων και πρακτικών, η θεώρηση της οργάνωσης ως σύστημα πολιτικής δραστηριότητας αναδεικνύει το δυναμικό και συχνά απρόβλεπτο χαρακτήρα των δράσεων της. Η πολιτική της οργάνωσης εστιάζει και γίνεται ευκρινέστερη μέσα από τη μελέτη της σχέσης συμφερόντων, συγκρούσεων και εξουσίας, ωστόσο, και αυτό είναι πολύ σημαντικό, είναι πάντα παρούσα ακόμα και όταν είναι αδιόρατη στους εξωτερικούς παρατηρητές (Morgan 2000, σ. 201). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται, οι οργανώσεις μπορεί να θέτουν στόχους και να επιδιώκουν με «ορθολογικούς» τρόπους να τους εκπληρώσουν, όμως η αποδοχή της αναγκαιότητας αυτών

των στόχων και της ορθολογικότητας ή της αποδοτικότητας των μέσων επίτευξής τους εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα των συμμετεχόντων (Morgan 2000, σ. 255).

Η ανάλυση αυτή δείχνει ότι κάθε άλλο παρά γραμμική και δεδομένη πρέπει να θεωρείται η σχέση ανάμεσα στους επίσημους στόχους, όπως διατυπώνονται μέσα από τα θεσμικά κείμενα ή τις προγραμματικές διακηρύξεις, και στην εφαρμογή τους στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Η ιεραρχική και συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος υποδεικνύει ως «κάτοχο» της εξουσίας το κράτος που μπορεί να επιβάλει τη θέλησή του. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι υπάρχει μια πρώτη και θεμελιώδης αρχή εξουσίας που κυριαρχεί απόλυτα. Αντίθετα, οι μορφές και οι τόποι της διακυβέρνησης των ανθρώπων, οι δυνατότητες δράσης πάνω στη δράση των άλλων, είναι πολλαπλοί σε μια κοινωνία. Το κράτος στις σύγχρονες κοινωνίες ασφαλώς αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μορφές και τόπους άσκησης της εξουσίας, για τον επιπλέον λόγο ότι και άλλες μορφές εξουσίας αναφέρονται με πολλούς τρόπους επίσης στο κράτος. Παρά τις «στρατηγικές εξουσίας» που χρησιμοποιούνται για τη λειτουργία και τη διατήρηση ενός συστήματος εξουσίας, παραμένει το γεγονός ότι κάθε σχέση εξουσίας συνεπάγεται, εν δυνάμει τουλάχιστον, και την ύπαρξη «στρατηγικών αγώνα». Η ίδια η ύπαρξη των σχέσεων εξουσίας περιλαμβάνει *in principle* και σημεία ανυποταξίας που όταν εξαλείφονται οδηγούν στη δημιουργία νέων σχέσεων εξουσίας (Foucault 1991, σ. 97-99).

Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται σαφές ότι η μελέτη του ρόλου των διευθυντών των σχολικών μονάδων, των προτεραιοτήτων τους, των στόχων που επιδιώκουν να επιτύχουν και των μέσων που χρησιμοποιούν για την επίτευξη τους δεν μπορεί να αναχθεί απλά στη μελέτη των σχετικών θεσμικών κειμένων ή των προγραμματικών διακηρύξεων. Η, για προφανείς λόγους, υιοθέτηση των επίσημων στόχων δεν συνεπάγεται και δέσμευση για την εφαρμογή τους, πολύ περισσότερο όταν ούτε οι ίδιοι οι επίσημοι στόχοι έχουν εσωτερική συνοχή και δεν διασφαλίζονται τα μέσα για την επίτευξη τους.



## Έρευνα-μέθοδος

Οι κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως περιγράφονται στο θεσμικό πλαίσιο για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς και στα ευρωπαϊκά κείμενα για το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο σήμερα και τη διακήρυξη για το «νέο σχολείο», αποτελούν μια μείξη τυπικών, «παραδοσιακών» στόχων και μέσων για την επίτευξη τους και σύγχρονων αντιλήψεων και πρακτικών. Έτσι, ο διευθυντής του σχολείου καλείται μεταξύ άλλων να διασφαλίσει τη διοικητική ευρυθμία, την ασφάλεια των μαθητών, την υλικοτεχνική υποδομή, την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, την πειθαρχία των μαθητών, καθώς και, προσθέτουμε, τον παραδοσιακό εθνοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου μέσα από τις τελετουργίες και τους συμβολισμούς που αναπαράγουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις περί έθνους.

Συγχρόνως, ο διευθυντής καλείται μέσα από το σύγχρονο ευρωπαϊκό λόγο που γίνεται αποδεκτός σε προγραμματικό επίπεδο από το ελληνικό κράτος να προωθήσει στόχους όπως την κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μαθητών, το διαπολιτισμικό διάλογο, καινοτόμα προγράμματα, τις Νέες Τεχνολογίες, τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα, τον εφοδιασμό των μαθητών με τις σύγχρονες δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία της γνώσης, την ενίσχυση του χαρακτήρα του Ευρωπαίου πολίτη και άλλα. Τέλος, συνυπάρχουν επίσης κλασικές αρχές διοίκησης, όπως η σαφής διατύπωση στόχων, ο σχεδιασμός και η κατανομή του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου, ο έλεγχος υλοποίησης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, με σύγχρονες προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν το σχολείο ως πεδίο συγκρούσεων που ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί και δίνουν έμφαση στην παρακίνηση και εμπύχωση των εκπαιδευτικών, στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, στην ανάπτυξη κουλτούρας εμπιστοσύνης.

Ο διευθυντής έχει ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, καθώς είναι αυτός που προωθεί, ή πρέπει να προωθεί, και διαχειρίζεται όλα τα παραπάνω σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σχετικές έρευνες όπως των Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007) και Παπαναούμ (1995), μελετούν διάφορα ζητήματα που αφορούν στη διεύθυνση του σχολείου μέσα από την οπτική των ίδιων των διευθυντών, ενώ η έρευνα του Λαϊνά (Lainas 2010) έχει ως αντικείμενο τις αντιλή-

ψεις των στελεχών της εκπαίδευσης. Σε αυτήν την εργασία, η οποία έχει πιλοτικό χαρακτήρα, επιχειρείται να διερευνηθεί σε ένα πρώτο επίπεδο πώς αντιμετωπίζονται τα παραπάνω ζητήματα από το διευθυντή του σχολείου, μέσα όμως από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία αυτή ενέχει ένα σημαντικό πλεονέκτημα, τη δυνατότητα δηλαδή να μελετηθούν οι διευθυντικές πρακτικές και προτεραιότητες μέσα από την οπτική των αποδεκτών των πολιτικών αυτών, μειώνοντας έτσι τον κίνδυνο ενός προκατειλημμένου ή πολιτικά ορθού λόγου εκ μέρους των διευθυντών. Συγχρόνως όμως, υπάρχουν και περιορισμοί σε έναν τέτοιο ερευνητικό σχεδιασμό, καθώς δεν διερευνώνται οι αντιλήψεις και πρακτικές των διευθυντών, αλλά ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί τις προσλαμβάνουν.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα 1 στο τέλος του κειμένου) που περιλαμβάνει 31 κλειστές προτάσεις για τις πρακτικές του διευθυντή ως προς τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, όπως αυτά τα ζητήματα αναλύθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία που θεωρούν ότι ο διευθυντής αποδίδει στα ζητήματα που τίθενται σε κάθε μία από τις 31 προτάσεις με βάση μια δεκαβάθμια κλίμακα (όπου 1 αντιστοιχεί στην ελάχιστη σημασία και 10 στην εξαιρετική σημασία). Με αυτήν την τεχνική, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σκιαγραφήσουν τη σχολική πραγματικότητα όπως ακριβώς την αντιλαμβάνονται, καθώς θα μπορούσαν για παράδειγμα να θεωρήσουν ότι ο διευθυντής αποδίδει εξαιρετική σημασία σε όλα τα ζητήματα που τίθενται στο ερωτηματολόγιο, ή και σε κανένα, χωρίς να πρέπει να τα ιεραρχήσει μεταξύ τους. Συγχρόνως, μέσα από τρεις ανοιχτές ερωτήσεις για τα ζητήματα που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να δίνουν οι διευθυντές μεγαλύτερη βαρύτητα και για τα προσόντα και τα κίνητρα διεκδίκησης μιας τέτοιας θέσης, επιχειρούνται να διερευνηθούν άμεσα οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο της έρευνας δοκιμάστηκε σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών πριν διανεμηθεί, ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητα του (για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της τεχνικής του αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου, βλ. ενδ. Bryman 2001, σ. 128-134).

Το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας αποτελείται από 56 εκπαιδευτικούς, 45 γυναίκες και 11 άνδρες, που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της περιφέρειας της Αττικής. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν την περίοδο Σεπτεμβρίου-Νοεμβρίου 2001, στις περισσότερες περιπτώσεις εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στο πρόγραμμα της μείζονος επιμόρφωσης και σε άλλο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη σχολική βία και τη διαχείριση συγκρούσεων. Σε δεύτερο στάδιο και με διαφορετικό ερευνητικό σχεδιασμό θα ήταν σημαντικό να εξεταστούν αντιλήψεις εκπαιδευτικών της περιφέρειας και μικρών οικισμών/χωριών, καθώς είναι πιθανό να διαφοροποιείται ο τρόπος που προσλαμβάνεται το έργο του διευθυντή. Ο σκοπός της έρευνας εδώ είναι να τεθούν σε μια πρώτη φάση τα ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς το δείγμα είναι μικρό και δεν έχουν εφαρμοστεί μέθοδοι δειγματοληψίας για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ούτε για την περιφέρεια της Αττικής. Σημαντικό είναι ωστόσο ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν προέρχονται από διαφορετικά σχολεία που αντιπροσωπεύουν τις περισσότερες εκπαιδευτικές περιφέρειες της Αττικής.

Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι μια τέτοια ερευνητική προσπάθεια, εκτός από τους υλικούς και ανθρώπινους πόρους που απαιτούνται για τη διεξαγωγή της σε αντιπροσωπευτικό δείγμα, ενέχει και σημαντικές δυσκολίες ως προς τη διασφάλιση της ευρείας συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα εδώ, το δείγμα συγκεντρώθηκε μέσω ενός δικτύου εκπαιδευτικών που ανέλαβαν να διανείμουν και να παραλάβουν τα ερωτηματολόγια, ενώ ένας μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών τα συμπλήρωσαν και τα επέστρεψαν ηλεκτρονικά. Αν και το αρχικά σχεδιαζόμενο δείγμα περιλάμβανε περίπου διπλάσιο αριθμό ατόμων, πολλοί εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο παρά τη διαβεβαίωση για την τήρηση της ανωνυμίας τους. Η αξιολόγηση του έργου του διευθυντή αποτέλεσε για πολλούς εκπαιδευτικούς ανασταλτικό παράγοντα, κάτι το οποίο εκφράστηκε και ρητά σε κάποιες περιπτώσεις. Σε ένα νέο ερευνητικό εγχείρημα στο πεδίο αυτό πρέπει να ληφθεί η υπόψη ο παράγοντας της απροθυμίας συμμετοχής των εκπαιδευτικών και να αναζητηθούν τρόποι αντιμετώπισης αυτού του ζητήματος.

Η επεξεργασία των δεδομένων γίνεται με την κατασκευή πινάκων κατανομής συχνοτήτων για τις κλειστές ερωτήσεις, καθώς το μέγεθος του δείγματος επιτρέπει την εξαγωγή ενδεικτικών μόνο συμπερασμάτων που μπορούν να αποτελέσουν οδηγό για περαιτέρω διερεύνηση, ενώ γίνεται ανάλυση λόγου στις ανοιχτές ερωτήσεις. Όσον αφορά σε ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους, η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο δεν επιτρέπει περαιτέρω συσχετίσεις, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν πολύ αριθμητικά από τους άνδρες. Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης, συνολικά 51/56 εκπαιδευτικούς του δείγματος συμπλήρωσαν τη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου. Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, 22 άτομα έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων και έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή έχουν φοιτήσει σε πρόγραμμα διετούς μετεκπαίδευσης. Οι υπόλοιποι 29 εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων, ενώ κάποιοι είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών ακαδημιών με εξομοίωση. Τέλος, 18 άτομα είναι σχετικά νέοι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως και δέκα έτη που έχουν κοινωνικοποιηθεί μέσα στο κλίμα των έντονων ζυμώσεων, τουλάχιστον σε επίπεδο λόγου, στο πεδίο της εκπαίδευσης την τελευταία δεκαετία. Οι υπόλοιποι 35 εκπαιδευτικοί έχουν, στις περισσότερες περιπτώσεις, σημαντικά μεγαλύτερη εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης.

Οι αναλύσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους δεν παρουσιάζονται εδώ, καθώς το μέγεθος του δείγματος ανά κατηγορία και η κατανομή των απαντήσεων καθιστούν τα αποτελέσματα μη αξιοποιήσιμα σε ερευνητικό επίπεδο, ανεξάρτητα από τις στατιστικές συσχετίσεις.

### **Αποτελέσματα.**

Ο σχετικά μικρός αριθμός των 56 εκπαιδευτικών που τελικά συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, καθώς και η μη συχνή χρησιμοποίηση των κατώτερων ορίων της δεκαβάθμιας κλίμακας, κυρίως του 1 και του 2, οδήγησε στην επανακωδικοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως εξής: στην κατώτερη κλίμακα εντάχθηκαν οι απαντήσεις 1-5 που σημαίνει ότι οι

εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής αποδίδει καθόλου ή μικρή σημασία στα ζητήματα των προτάσεων αυτών. Στη μεσαία κλίμακα εντάχθηκαν οι απαντήσεις 6-8 που σημαίνει αντίστοιχα ότι ο διευθυντής θεωρεί αρκετά σημαντικά τα ζητήματα των προτάσεων αυτών. Στην τελευταία κλίμακα εντάχθηκαν οι απαντήσεις 9-10 που σημαίνει ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής αποδίδει εξαιρετική σημασία στα ζητήματα των προτάσεων αυτών. Η ανώτερη κλίμακα έχει μικρότερο εύρος σε σχέση με τις άλλες δύο κλίμακες, έχοντας ως στόχο ακριβώς να αναδειχθούν οι διευθυντικές προτεραιότητες.

Στο χώρο του κειμένου εδώ δεν είναι δυνατό να παρουσιαστούν αναλυτικά οι πίνακες κατανομής συχνοτήτων με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται ομαδοποιημένες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας. Έτσι, στον **πίνακα 1** παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που μπορούν να θεωρηθούν ως κλασικοί/παραδοσιακοί στόχοι της σχολικής διοίκησης στο ελληνικό πλαίσιο.

<i>Παραδοσιακοί στόχοι</i>	<b>εξαιρ. σημαντ.</b>	<b>αρκετά σημαντ.</b>	<b>καθ.-λίγο σημαντ.</b>
Η ασφάλεια των μαθητών	45 (80,4%)	10 (17,9%)	1 (1,8%)
Η διοικητική ευρυθμία	34 (60,7%)	16 (28,6%)	6 (10,7%)
Η διασφάλιση καθαριότητας και θέρμανσης	28 (50%)	20 (35,7%)	8 (14,3%)
Η προμήθεια και συντήρηση υλικοτεχνικής υποδομής	24 (42,9%)	19 (33,9%)	11 (19,6%)
Η συμπεριφορά και ο πειθαρχικός έλεγχος των μαθητών	19 (33,9%)*	26 (46,4%)	10 (17,9%)
Η πιστή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος	11 (19,6%)	26 (46,4%)	17 (30,4%)
Η ενίσχυση της ελληνικής ταυτότητας και πολιτισμού	6 (10,7%)	25 (44,6%)	24 (42,9%)
Η έγκαιρη ολοκλήρωση της διδακτικής ύλης	6 (10,7%)	31 (55,4%)	17 (30,4%)
Η επίδοση των μαθητών	5 (8,9%)	29 (51,8%)	21 (37,5%)
Η εξωτερική εμφάνιση των μαθητών	3 (5,4%)	19 (33,9%)	34 (60,7%)
* αριθμός ατόμων, ποσοστό % (υπολογίζονται τα missing values)			

Στον πίνακα αυτό περιλαμβάνονται τέσσερις από τις επτά συνολικά προτάσεις του ερωτηματολογίου που μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, περίπου οι μισοί ή και περισσότεροι, θεώρησαν ως εξαιρετικής σημασίας για το διευθυντή. Αυτές είναι η διασφάλιση της διοικητικής ευρυθμίας, της καθαριότητας και της θέρμανσης, της προμήθειας και της συντήρησης της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και, κυρίως, της ασφάλειας των μαθητών, κάτι αναμενόμενο ειδικά στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι σαφές εδώ ότι στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές των σχολείων τους αναλώνουν σημαντικό μέρος του χρόνου, της προσοχής και των προσπαθειών τους στην επίλυση ζητημάτων καθημερινής λειτουργίας του σχολείου.

Από την άλλη, η πιστή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος και η έγκαιρη ολοκλήρωση της διδακτικής ύλης δεν αποτελούν ζητήματα μεγάλης σημασίας για το διευθυντή, κάτι που πιθανώς οφείλεται στη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου διεξάγεται η έρευνα. Το ίδιο ισχύει και για τη μαθητική επίδοση που επίσης η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι είναι ζήτημα λίγο/καθόλου ή αρκετά σημαντικό. Η μη υψηλή ιεράρχηση της επίδοσης πιθανώς ερμηνεύεται από το γεγονός ότι στο ελληνικό πλαίσιο δεν αναμένεται από το διευθυντή να συμβάλει με τη δράση του στον τομέα αυτό και τα σχολεία δεν λογοδοτούν για τα, μη δημοσιεύσιμα, μαθητικά αποτελέσματα όπως συμβαίνει σε διαφορετικά πλαίσια (βλ. ενδ. James et al, 2011; Jacobson et al, 2007). Η εξωτερική εμφάνιση των μαθητών δεν αποτελεί ζήτημα μεγάλης σημασίας για το διευθυντή σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, κάτι επίσης αναμενόμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εν αντιθέσει με τα ζητήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών που εξακολουθούν να αποτελούν πεδίο ενασχόλησης της σχολικής διεύθυνσης.

Στον **πίνακα 2** παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις προτάσεις που μπορεί να θεωρηθούν ότι εκφράζουν σύγχρονους στόχους της εκπαιδευτικής διοίκησης.

<b>Πίνακας 2</b>			
<b>Σύγχρονοι στόχοι</b>	<b>εξαιρ. σημαντ.</b>	<b>αρκετά σημαντ.</b>	<b>καθ.-λίγο σημαντ.</b>
Η καλλιέργεια κλίματος κατανόησης και αλληλοσεβασμού μεταξύ μαθητών με διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμ. χαρακτηριστικά	27 (48,2%)*	18 (32,1%)	10 (17,9%)
Η προώθηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και προγραμμάτων	16 (28,6%)	26 (46,4%)	13 (23,2%)
Ο εφοδιασμός των μαθητών με δεξιότητες κοινωνίας της γνώσης	12 (21,4%)	23 (41,1%)	19 (33,9%)
Η προώθηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική τάξη	11 (19,6%)	32 (57,1%)	13 (23,2%)
Δράσεις για τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα	10 (17,9%)	26 (46,4%)	20 (35,7%)
Η συμμετοχή σε εθνικά ή/και ευρωπαϊκά προγράμματα	10 (17,9%)	26 (46,4%)	19 (33,9%)
Η εύρεση πόρων, πέραν της κρατικής χρηματοδότησης	9 (16,1%)	24 (42,9%)	21 (37,5%)
Οι περιβαλλοντικές δράσεις	9 (16,1%)	32 (57,1%)	14 (25%)
Η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου	7 (12,5%)	29 (51,8%)	19 (33,9%)
Η προώθηση δράσεων για την ενίσχυση του χαρακτήρα του Ευρ.πολίτη	6 (10,7%)	21 (37,5%)	26 (46,4%)
*αριθμός ατόμων, ποσοστό % (υπολογίζονται τα missing values)			

Στον παραπάνω πίνακα, μόνο η καλλιέργεια κλίματος κατανόησης και αλληλοσεβασμού μεταξύ μαθητών με διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά αξιολογείται στην αντίληψη της μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ως ζήτημα εξαιρετικά ή αρκετά σημαντικό για τους διευθυντές των σχολείων. Η προώθηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και προγραμμάτων, ζήτημα στο οποίο έχει δοθεί μεγάλη έμφαση τόσο σε επίπεδο λόγου, όσο και στο επίπεδο πολλών επιμορφωτικών δράσεων, εμφανίζεται επίσης να ιεραρχείται ως ζήτημα υψηλής προτεραιότητας στην αντίληψη αρκετών εκπαιδευτικών. Στις υπόλοιπες προτάσεις που αντικατοπτρίζουν σύγχρονους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής υπάρχει υψηλή συγκέντρωση απαντήσεων στη μεσαία κλίμακα, ως ζητήματα δηλαδή αρκετά σημαντικά για το διευθυντή. Συγκεκριμένα ζητήματα μάλιστα, όπως οι δράσεις για τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, η εύρεση πόρων πέραν της κρατικής χρηματοδότησης, η συμμετοχή σε εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα, οι διαπολιτισμικές δράσεις, οι δράσεις για την ενίσχυση του χαρακτήρα του ευρωπαίου πολίτη, καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης, αξιολογούνται ως ελάχιστα ή καθόλου σημαντικά από σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών. Φαίνεται έτσι ότι πολλοί από τους σύγχρονους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής που συμβαδίζουν και με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική,

όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, όπως το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η εύρεση εναλλακτικών πηγών χρηματοδότησης, ή ανάπτυξη ικανοτήτων μάθησης (learning to learn), δεν αποτελούν σύμφωνα με αρκετούς εκπαιδευτικούς ζητήματα μεγάλης σημασίας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Στον **πίνακα 3** παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις προτάσεις που αποτελούν κλασικές αρχές της εκπαιδευτικής διοίκησης.

<b>Πίνακας 3</b>			
	<b>εξαιρ. σημαντ.</b>	<b>αρκετά σημαντ.</b>	<b>καθ.-λίγο σημαντ.</b>
<b>Κλασικές αρχές διοίκησης</b>			
Η ακριβής επιτέλεση των διοικητικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών	19 (33,9%)	29 (51,8%)	7 (12,5%)
Η διατύπωση σαφών στόχων στην αρχή της σχολικής χρονιάς	17 (30,4 %)*	27 (48,2%)	12 (21,4 %)
Σαφής σχεδιασμός και κατανομή του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου	17 (30,4%)	30 (53,6%)	9 (16,1%)
Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων	15 (26,8%)	22 (39,3%)	19 (33,9%)
Ο απολογισμός ως προς την υλοποίηση των στόχων στο τέλος της χρονιάς	14 (25%)	28 (50%)	14 (25%)
Η πειθαρχία των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση των εντολών του	12 (21,4%)	23 (41,1%)	18 (32,1%)
*αριθμός ατόμων, ποσοστό % (υπολογίζονται τα missing values)			

Οι αρχές εκπαιδευτικής διοίκησης που αναφέρονται εδώ αντλούν από τις κλασικές διοικητικές θεωρίες και αποτελούν έκφραση του τεχνοκρατικού management, όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικό είναι ότι καμία από τις αρχές αυτές δεν θεωρείται στην αντίληψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ως ζήτημα μεγάλης σημασίας για τους διευθυντές. Και σε αυτήν την περίπτωση, εμφανίζεται υψηλή συγκέντρωση απαντήσεων στη μεσαία κλίμακα. Παραμένει ωστόσο το γεγονός ότι δράσεις όπως ο σαφής σχεδιασμός και η κατανομή του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου, η διατύπωση στόχων και ο απολογισμός ως προς την υλοποίηση αυτών των στόχων που αποτελούν βασικές αρχές οργάνωσης και διοίκησης ενός οποιουδήποτε οργανισμού δεν φαίνεται να αποτελούν αδιαπραγμάτευτες αρχές στα πλαίσια της σχολικής διοίκησης.



Τέλος, στον **πίνακα 4** παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις προτάσεις που εκφράζουν σύγχρονες αρχές της εκπαιδευτικής διοίκησης.

<b>Πίνακας 4</b>			
<b>Σύγχρονες αρχές διοίκησης</b>	<b>εξαίρ. σημαντ.</b>	<b>αρκετά σημαντ.</b>	<b>καθ.-λίγο σημαντ.</b>
Η επίλυση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων	32 (57,1%) *	23 (41,1%)	1 (1,8%)
Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και έκφρασης διαφορετικών απόψεων	26 (46,4%)	19 (33,9%)	11 (19,6%)
Η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας εντός της σχολικής κοινότητας	19 (33,9 %)	22 (39,3%)	13 (23,2%)
Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων	17 (30,4 %)	24 (42,9 %)	14 (25%)
Η εμπύχωση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών	14 (25%)	28 (50%)	13 (23,2%)
* αριθμός ατόμων, ποσοστό % (υπολογίζονται τα missing values)			

Η αντιμετώπιση και η ικανότητα επίλυσης των συγκρούσεων αποτελούν βασική δεξιότητα ενός διευθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο (βλ. και Αθανασούλα-Ρέππα 2012, στον τόμο εδώ) και συνδέεται με την καλλιέργεια κλίματος διαλόγου και ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων, ζητήματα που γίνονται αντιληπτά από πολλούς εκπαιδευτικούς ως εξαιρετικά σημαντικά για τους διευθυντές των σχολείων. Οι διοικητικές αυτές αρχές που αντλούν τόσο από τις θεωρίες των ανθρωπίνων σχέσεων, όσο και από την αντίληψη του οργανισμού ως πολιτικού πεδίου, μπορούν να θεωρηθούν ως σημαντικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου. Από την άλλη, μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικός θεωρεί εξίσου σημαντικά για το διευθυντή τη, θεσμοθετημένη, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και την εμπύχωση/παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Όπως έχει τονιστεί, στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα η πλειοψηφία των στόχων και αρχών διοίκησης που παρουσιάστηκαν στους παραπάνω πίνακες, είτε χαρακτηρίζονται ως κλασικοί είτε ως μοντέρ-

νοι/σύγχρονοι, δεν αλληλοαναιρούνται και έχουν τη δική τους διακριτή σημασία. Για αυτό το λόγο άλλωστε, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την κάθε πρόταση ξεχωριστά και όχι να τις ιεραρχήσουν. Στη σχετική ανοιχτή ερώτηση ωστόσο, σε ποια δηλαδή από τα παραπάνω ζητήματα θα ήθελαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία από τη σχολική διεύθυνση, δίνεται η δυνατότητα αφενός να ιεραρχηθούν τα ζητήματα αυτά σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Έτσι, είναι χαρακτηριστικό ότι ελάχιστος αριθμός εκπαιδευτικών επέλεξαν έστω έναν από τους χαρακτηριζόμενους ως *παραδοσιακούς* στόχους της σχολικής διεύθυνσης (βλ. πίνακα 1), ως ζήτημα που θα επιθυμούσαν να αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία. Σχεδόν το ίδιο ισχύει και για τις κλασικές αρχές διοίκησης, όπου μικρός αριθμός εκπαιδευτικών έθεσε κυρίως το ζήτημα της ανατροφοδότησης τους. Από την άλλη, όσον αφορά στους σύγχρονους στόχους της εκπαιδευτικής διοίκησης, από πολλούς εκπαιδευτικούς εκφράζεται το αίτημα για προώθηση των καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και προγραμμάτων και, λιγότερο, το αίτημα για προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου και εφοδιασμό των μαθητών με τις αναγκαίες για την κοινωνία της γνώσης δεξιότητες. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ωστόσο, δίνει έμφαση στις σύγχρονες αρχές διοίκησης, ιδιαίτερα στην ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων και στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και δυνατότητας έκφρασης διαφορετικών απόψεων, καθώς και, λιγότερο, στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και στην εμπύχωση/παρακίνησή τους. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος παρακολουθούσε στη διάρκεια συλλογής των δεδομένων αυτής της έρευνας είτε το πρόγραμμα της μείζονος επιμόρφωσης στο οποίο δίνεται μεγάλη βαρύτητα στα ζητήματα αυτά, είτε ένα άλλο πρόγραμμα επιμόρφωσης στο οποίο επίσης διαπραγματεύονταν ζητήματα διαχείρισης συγκρούσεων με βιωματικές μεθόδους. Είναι πιθανό ότι οι επιμορφωτικές αυτές δράσεις άσκησαν επίδραση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ακόμα και αν αυτό δεν οφείλεται στην αποτελεσματικότητά τους, αλλά στο ότι συνέπεσαν χρονικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση, είναι σαφές το αίτημα εδώ για ένα διευ-

θυντή/ηγετή που σέβεται τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού εργασιακού κλίματος.

Όσον αφορά στα, τυπικά και άτυπα, προσόντα, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντικά για τη θέση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, αναδεικνύεται ακριβώς ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του ρόλου του διευθυντή που υπερβαίνει τα όρια μιας μόνο θεωρητικής προσέγγισης. Έτσι, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι ο διευθυντής είναι αναγκαίο να διαθέτει διοικητικές και οργανωτικές γνώσεις και ικανότητες για να μπορεί να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Συγχρόνως όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις θεωρούνται επίσης αναγκαία προσόντα το συνεργατικό πνεύμα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Οκτώ εκπαιδευτικοί αναφέρουν ρητά ότι ο διευθυντής πρέπει να εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να έχει όραμα και ηγετικές ικανότητες. Είκοσι ένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρουν επίσης τη σημασία των σπουδών για την κατάληψη της θέσης του διευθυντή, αναφερόμενοι στις περισσότερες περιπτώσεις στην παιδαγωγική κατάρτιση και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις στην ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης, στις γνώσεις στον τομέα της ψυχολογίας ή στη γενικότερη επιστημονική κατάρτιση. Τέλος, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως προσόν τα έτη προϋπηρεσίας, κάτι σημαντικό αν ληφθεί υπόψη η σημασία αυτού του κριτηρίου στην επιλογή των διευθυντών. Στην έρευνα των Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007) όπου τέθηκε σε μεγάλο δείγμα διευθυντών σχολικών μονάδων το ερώτημα για τα προσόντα διεκδίκησης της διευθυντικής θέσης (με κλειστές ερωτήσεις), το ποσοστό των διευθυντών που θεώρησαν την προϋπηρεσία ως το πλέον σημαντικό προσόν ήταν επίσης συγκριτικά μικρό, σε σχέση με τα προσόντα της διοικητικής ικανότητας, της συνεργατικότητας και της επιστημονικής κατάρτισης. Οι δύο έρευνες βέβαια δεν είναι άμεσα συγκρίσιμες, καθώς στην έρευνα των Ράπτη και Βιτσιλάκη απαντούν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ήδη ως διευθυντές.

Τέλος, όσον αφορά στους λόγους διεκδίκησης της θέσης του διευθυντή, η απάντηση θα μπορούσε να συνοψιστεί στο τρίπτυχο επίδομα θέσης-γότητρο-απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα. Συγκεκριμένα, 31 από τους 51 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση θέτουν με-

ταξύ των κινήτρων διεκδίκησης της θέσης του διευθυντή το επιπλέον εισόδημα που προκύπτει από το επίδομα θέσης, 24 εκπαιδευτικοί θέτουν την κούραση από τη διδασκαλία, το γνωστό *burn out* και την επιθυμία εγκατάλειψης της σχολικής τάξης και 18 εκπαιδευτικοί θέτουν τον παράγοντα του γοήτρου και της κοινωνικής καταξίωσης. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θέτουν ως κίνητρο διεκδίκησης την επαγγελματική ανέλιξη, ενώ έξι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιθυμία άσκησης εξουσίας αποτελεί επίσης κίνητρο. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόλις έξι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι λόγος διεκδίκησης της θέσης του διευθυντή αποτελεί η επιθυμία προσφοράς στην εκπαίδευση από άλλο πόστο, ενώ ενδιαφέρουσα είναι η απάντηση δύο εκπαιδευτικών ότι μέσα από μια τέτοια θέση τα άτομα μπορούν να αυξήσουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο. Στην προαναφερόμενη έρευνα των Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), η πλειοψηφία των διευθυντών θεωρούν ως πλεονέκτημα το διδακτικό ωράριο της θέσης, την κοινωνική αναγνώριση και τη μισθολογική κατάσταση, ενώ μικρό ποσοστό θεωρεί ως πλεονέκτημα την άσκηση εξουσίας. Πρέπει να επισημανθεί ωστόσο ότι η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών του δείγματος θεωρεί ως πλεονέκτημα της θέσης τις δημόσιες σχέσεις, τη σημασία των οποίων φαίνεται ότι μόνο η εμπειρία μπορεί να αποκαλύψει στους εκπαιδευτικούς.

## Συζήτηση

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική τα τελευταία χρόνια επαναπροσδιορίζεται διαρκώς, τουλάχιστον σε επίπεδο λόγου, ως απόρροια και των πολλαπλών εξωτερικών επιδράσεων που δέχεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο εν μέσω μιας δεινής οικονομικής κρίσης. Οι αλλαγές όμως που αποφασίζονται, ή έστω διακηρύσσονται, είτε αυτές αφορούν στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του σχολικού οργανισμού, είτε ευρύτερα στους στόχους και τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο ότι εφαρμόζονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο, γεγονός που όπως είδαμε αποτέλεσε και τη βασική κριτική στις κλασικές διοικητικές θεωρίες. Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα από τα ζητήματα στα οποία έχει δοθεί μεγάλη έμφαση για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο λόγος βέβαια αυτός διατρέχεται, πολλές φορές σκό-

πιμα, από υπερβολικές προσδοκίες για τις δυνατότητες του σχολείου να παρέμβει αντισταθμιστικά για τις κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές και στις οικογένειες τους. Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει ότι ο ρόλος του διευθυντή δεν παραμένει σημαντικός, λαμβάνοντας υπόψη ότι στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα τα μοντέλα διοίκησης που διαμορφώνονται σε θεωρητικό επίπεδο αλληλοδιαπλέκονται. Η κοινωνική συντήρηση και η σύγκρουση είναι δυνατό να συνυπάρχουν και να οδηγούν κάθε φορά σε διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με τις συνθήκες. Είναι πολύ χαρακτηριστικό άλλωστε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως απαραίτητα προσόντα για τη θέση του διευθυντή τόσο τις κλασικές διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, όσο και σύγχρονες ικανότητες και δεξιότητες που αντλούν από τις θεωρητικές προσεγγίσεις των ανθρώπινων σχέσεων. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ασφαλώς δεν μπορούν να γενικευτούν λόγω του μεγέθους του δείγματος και της έλλειψης κριτηρίων αντιπροσωπευτικότητας. Αναδεικνύεται ωστόσο η ανάγκη διερεύνησης των πρακτικών της σχολικής διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, όπως προσδιορίζονται και επαναδιαπραγματεύονται διαρκώς τόσο μέσα από τη σχέση εθνικού και ευρωπαϊκού λόγου, όσο και στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής και της μικροεξουσίας της σχολικής μονάδας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012) «Συγκρούσεις- ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία». Στο: Γ. Παπαδιαμαντάκη, Δ. Καρακατσάνη (επιμ.) *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική διοίκηση & Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- Ανδρέου, Α. (1999) *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Bryman, A. (2001) *Social Research Methods*. Oxford University Press.

- Colmer, O., Daly, C. (2004) “Engaging in teacher research: processes, problems and successes”. In: *Teacher development*, vol. 8 (2&3), pp. 263-275.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2009) *Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει*. COM(2009)640. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009) *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 2009 σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών*. 2009/C 301/07. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009α) *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων*. 2009/C 302/04. Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000) *Συμπεράσματα της Προεδρίας (23/24/03/2000)*. Βρυξέλλες.
- Foucault, M. (1991) «Δύο δοκίμια για το υποκείμενο και την εξουσία». Στο: Λ. Τρουλινού (επιμ.) *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Gelmetti, P., Pedrizzi, T. (2010) «Διευθυντές σχολείων και μαθητικά αποτελέσματα». Στο: Μ.Ε. Bakay, G. Kalem and M. Slavic (επιμ.) *Σχολική διοίκηση μέσω έργων*. Αθήνα: Διόνικος.
- Gillborn, D. (1995) *Racism and antiracism in real schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Harris, A. (2005) “Leading from the chalk-face: an overview of school leadership”. In: *Leadership*, vol. 1(1), pp. 73-87.
- Jacobson, S.L., Brooks, S., Giles, S., Johnson, L., Ylimaki, R. (2007) “Successful leadership in three high-poverty urban elementary schools”. In: *Leadership and Policy in Schools*, vol. 6, pp. 291-317.
- James, C., Brammer, S., Connolly, M., Fertig, M., James, J., Jones, J. (2011) “School governing bodies in England under pressure: the effects of socio-economic context and school performance”. In: *Educational Management, Administration & Leadership*, vol. 39 (4), pp. 414-433.
- Καψάλης, Α. (2005) «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου». Στο: Α. Καψάλης (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Lainas, A. (2010) “Local directors of school education in Greece: Their role and main sources of job stress”. In: *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(4), 454-471.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2005) “A review of transformational school leadership research 1996-2005”. In: *Leadership and Policy in Schools*, vol. 4, pp. 177-199.
- Lumby, J. (2009) “Leaders orientation to diversity: two cases from education”. In: *Leadership*, vol. 5(4), pp. 423-446.
- Μακρυδημήτρης, Α., (2004) *Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Μιχόπουλος, Α. (1997) *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Morgan, G. (2000) *Οι όψεις της οργάνωσης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Παπαδάκης, Ν.Ε. (2003) *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995) *Η διεύθυνση του σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Προβατά, Α., Τουργέλη-Προβατά, Μ. (2010) «Θεωρίες διοίκησης και στυλ σχολικής διοίκησης». Στο: Μ.Ε. Bakay, G. Kalem and M. Slavic (επιμ.) *Σχολική διοίκηση μέσω έργων*. Αθήνα: Διόνικος.
- Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ. (2007) *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ryan, J. (2003) *Leading diverse schools*. USA: Kluwer.
- Σαϊτής, Χ.Α. (2000) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτής, Χ.Α. (1994) *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σταμέλος, Γ. (2009) *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2010) *Νέο σχολείο: πρώτα ο μαθητής*. Αθήνα: Εκδόσεις Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- ΦΕΚ 1340/2002, Άρθρο 27. *Έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων*.
- ΦΕΚ 1340/2002, Άρθρο 28. *Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων*.
- ΦΕΚ 1340/2002, Άρθρο 29. *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων*.
- Φωτόπουλος, Ν. (2012) «Πολιτική εξουσία, εκπαίδευση και διοικητική κουλτούρα». Στο: Γ. Παπαδιαμαντάκη, Δ. Καρακατσάνη (επιμ.) *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005) «Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός». Στο: Α. Καψάλης (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### ΑΓΑΠΗΤΟΙ-ΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

**Α. Από την εμπειρία σας, ο διευθυντής/τρια του σχολείου που εργάζεστε, ποια από τα παρακάτω ζητήματα θεωρεί πιο σημαντικά. Αξιολογείστε όλες τις προτάσεις βάζοντας από 1 έως 10, όπου 1 το λιγότερο σημαντικό και 10 το εξαιρετικά σημαντικό.**

1. Η συμπεριφορά και ο πειθαρχικός έλεγχος των μαθητών/τριών .....
2. Η διασφάλιση καθαριότητας και θέρμανσης.....
3. Η προμήθεια και συντήρηση υλικοτεχνικής υποδομής.....
4. Η επίδοση των μαθητών/τριών...
5. Η διατύπωση σαφών στόχων στην αρχή της σχολικής χρονιάς.....
6. Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών ως προς την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων.....
7. Η ενίσχυση της ελληνικής ταυτότητας και πολιτισμού.....
8. Η καλλιέργεια κλίματος κατανόησης και αλληλοσεβασμού μεταξύ μαθητών/τριών με διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά.....
9. Η διοικητική ευρυθμία.....
10. Η επίλυση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων....
11. Η ασφάλεια των μαθητών/τριών.....
12. Η προώθηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και προγραμμάτων.....
13. Η προώθηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική τάξη.....
14. Η εμπύχωση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών.....
15. Δράσεις για τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα.....
16. Η εύρεση πόρων, πέραν της κρατικής χρηματοδότησης.....
17. Η συμμετοχή σε εθνικά ή/και ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.....
18. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων.....
19. Η πιστή τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος.....
20. Η έγκαιρη ολοκλήρωση της διδακτικής ύλης.....
21. Οι περιβαλλοντικές δράσεις.....
22. Η ακριβής επιτέλεση των διοικητικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών.....
23. Η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας εντός της σχολικής κοινότητας.....
24. Η εξωτερική εμφάνιση των μαθητών/τριών.....
25. Η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου.....
26. Ο εφοδιασμός των μαθητών με τις σύγχρονες δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία της γνώσης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω).....



27. Η προώθηση δράσεων για την ενίσχυση του χαρακτήρα του Ευρωπαίου πολίτη.....
28. Η πειθαρχία των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση των εντολών του.....
29. Ο απολογισμός ως προς την υλοποίηση των στόχων στο τέλος της χρονιάς.....
30. Σαφής σχεδιασμός και κατανομή του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου.....
31. Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και δυνατότητας έκφρασης διαφορετικών απόψεων.....

**Β. Εσείς προσωπικά, σε ποιο/ποια από τα παραπάνω ζητήματα θα θέλατε να δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα ο διευθυντής/τρια;**

**Γ. Ποια προσόντα τυπικά ή/και άτυπα, θεωρείτε πιο σημαντικά για τη θέση ενός διευθυντή/τριας σήμερα;**

**Γ. Για ποιους κυρίως λόγους θεωρείτε ότι εκπαιδευτικοί διεκδικούν τη θέση του/της διευθυντή/τριας;**

**Ε. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (ΘΑ ΤΗΡΗΘΕΙ ΑΠΟΛΥΤΗ ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΩΝΥΜΙΑ)**

Φύλο:

Ηλικία:

Έτη προϋπηρεσίας:

Σπουδές:

Περιοχή που βρίσκεται το σχολείο σας:

Επάγγελμα/Εκπαίδευση πατέρα:

Επάγγελμα/Εκπαίδευση μητέρας:

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ!!!**



# Εμπειρική αναφορά σε προβλήματα διαχείρισης σχολικής μονάδας. Η περίπτωση των<sup>46</sup>

---

*Χρήστος Παύλος*

## **Εισαγωγή**

Τις τελευταίες δεκαετίες, παγκοσμίως, η εκπαίδευση έχει δεχθεί μεγάλες αλλαγές οι οποίες οφείλονται σε εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών υπολογιστών και η δυνατότητα άμεσης μετάδοσης της γνώσης (τουλάχιστον στον λεγόμενο αναπτυγμένο κόσμο), η οποία δημιούργησε έναν ενοποιημένο γνωστικά παγκόσμιο χώρο, είναι ένας από τους βασικούς εξωγενείς παράγοντες που την επηρέασαν. Από την άλλη η ανάπτυξη των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης γενικότερα, επηρέασαν από τα μέσα το εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που είχε σαν αποτέλεσμα, μια σειρά από αλλαγές στην αντίληψη που υπήρχε για το πώς και το γιατί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών, αναπτύχθηκε μια σειρά από προσεγγίσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν στην όλη προβληματική τους σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και την περίπτωση της διαφοροποίησης του τρόπου διοίκησης αυτού, το οποίο αποτελεί τον πυρήνα του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή την εκπαιδευτική μονάδα. Έτσι τα τελευταία χρόνια στις συζητήσεις που αφορούν την εκπαίδευση, συναντάμε έννοιες και όρους όπως διοίκηση, ηγεσία, αποτελεσματικότητα, αξιολόγηση, κουλτούρα οργανισμού, οργανωτική σκέψη και δράση κ.α., οι οποίοι περνάνε από το γενικότερο επιστημονικό πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης

---

<sup>46</sup> Το μεγαλύτερο μέρος των προβλημάτων τα οποία θα περιγραφούν παρακάτω, αφορούν κυρίως τις μεγάλες σχολικές μονάδες. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να υφίστανται και στις μικρότερες, απλά ίσως εκεί είναι πιο εύκολα αντιμετωπίσιμα.

(management), στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μονάδων ειδικότερα (Μπρίνια, 2010). Βέβαια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβαίνει το εξής άξιο παρατήρησης: ενώ έχουμε βάλει το θέμα της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στη συζήτηση, τουλάχιστον μέχρι τώρα, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι απόλυτα συγκεντρωτικό και καθορίζει το ίδιο, σε κεντρικό επίπεδο, την λειτουργία των σχολικών μονάδων. Έτσι η εφαρμογή των αρχών του εκπαιδευτικού management στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας καθίσταται εκ προοιμίου οριοθετημένη από τις αποφάσεις της εκάστοτε κεντρικής εξουσίας. Έχοντας λοιπόν αυτή την πραγματικότητα ως δεδομένο, θα ασχοληθούμε σε γενικές γραμμές<sup>47</sup> στην παρούσα εργασία, με τα προβλήματα που υπάρχουν κατά την διοίκηση μεγάλων κυρίως μονάδων της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης.

## **Η Δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση και οι ιδιαιτερότητές της**

Η τεχνική εκπαίδευση στην χώρα μας ενώ λειτουργεί σαν ένα κομμάτι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει μια σειρά διαφορετικά χαρακτηριστικά που την κάνουν να ξεχωρίζει από την γενική εκπαίδευση. Αυτά μπορούν να συνοψισθούν στις εξής κατηγορίες:

- Διαφορετικό κόστος λειτουργίας. Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) είναι ακριβό είδος εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει, ότι αν θέλει ένα εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργήσει σωστά την εκπαίδευση αυτής της κατεύθυνσης πρέπει να διαθέσει χρήματα. Συνεπώς ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ο εκάστοτε σχεδιαστής της, θα δώσει την βαρύτητα στο κομμάτι που κρίνει σκόπιμο και θα ξοδέψει και τα ανάλογα ποσά. Το παράδοξο στην ελληνική πραγματικότητα είναι, ότι ενώ χρειάζονται πολύ περισσότερα χρήματα για να λειτουργήσει η συγκεκριμένη εκπαίδευση και θα θεωρείτο

---

<sup>47</sup> Η λεπτομερής ενασχόληση με το θέμα δεν μπορεί να εξαντληθεί στα δεδομένα επιτρεπτά μεγέθη του παρόντος πονήματος, και πιστεύουμε ότι δεν θα ωφελούσε κιόλας, διότι η περαιτέρω ανάλυση των προβληματισμών που θα βάλουμε, θα πρέπει να απασχολήσει τον κάθε διευθυντή της κάθε μονάδας, ο οποίος είναι αυτός που γνωρίζει τις ξεχωριστές ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου.

φυσιολογικό να ήταν και πιο ελκυστική για τον μαθητικό πληθυσμό, ολοένα και λιγότεροι μαθητές την προτιμούν. Πιθανόν αυτό να μπορούσε να αιτιολογηθεί, αν ανατρέξει κανείς σε αναλύσεις που παρουσιάζουν την αντίληψη για την μόρφωση και τον μορφωμένο άνθρωπο σε συνάρτηση με την κλασική παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση έτσι όπως διαμορφώθηκε από την σύσταση του ελληνικού κράτους και μετά.<sup>48</sup> Όμως πιστεύουμε ότι αν η λειτουργία της τεχνικής εκπαίδευσης ήταν αυτή που έπρεπε, πράγμα που σημαίνει ότι θα δαπανιόνταν τα απαιτούμενα και με το σωστό τρόπο ποσά, οι νέοι θα την επέλεγαν όλο και περισσότερο μιας και υπάρχει αντικειμενική υπερτροφοδότηση της ελληνικής κοινωνίας από «επιστήμονες» πράγμα που καθιστά την απασχόλησή τους προβληματική, ιδίως σε περιόδους οικονομικής στενότητας.

- Διαφορετικών αναγκών επιμορφούμενο προσωπικό. Σήμερα, που η τεχνολογία προχωρά πάρα πολύ γρήγορα, η εξέλιξη των επαγγελματιών είναι διαρκής, και η γνώση κυκλοφορεί με τρόπο που να μην μπορεί εύκολα να κρυφθεί η κάθε αδυναμία, οι δάσκαλοι της τεχνικής εκπαίδευσης πρέπει να βρίσκονται σε μια σχεδόν διαρκή επιμόρφωση που θα τους κάνει ουσιαστικά επαρκείς και αποτελεσματικούς για να αντιμετωπίσουν το κάθε καινούργιο γνωστικό πεδίο στο οποίο θα πρέπει να εκπαιδεύουν τους μαθητές τους. Το παράδοξο και εδώ είναι, ότι στην Ελλάδα, τουλάχιστον τα τελευταία 20 χρόνια που ο γράφων μπορεί να γνωρίζει, δεν προσφέρθηκε καμία ουσιαστική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς, και τα πάντα αφήνονταν στην θέληση του καθενός δασκάλου, ο οποίος για να κάνει με μια στοιχειώδη αξιοπρέπεια την δουλειά του, έβρισκε (αν μπορούσε βέβαια) τρόπους ιδιωτικής επιμόρφωσης.
- Μαθητές, οι οποίοι χρήζουν σε μεγάλο βαθμό, γνωστικής και πολλές φορές και προσωπικής υποστήριξης, αφού στην πλειοψηφία τους έρχονται σε αυτά τα σχολεία κουβαλώντας μαθησιακές ελλείψεις που

---

<sup>48</sup> Αν κάποιος θα ήθελε να ασχοληθεί με την αντιμετώπιση της τεχνικής εκπαίδευσης από την κοινωνία στην διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα γενικότερα ενδεικτικά αναφέρουμε το βιβλίο Μπουζάκης, Σ. (2005). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (Τόμ Α.& Β'). Αθήνα: Gutenberg.

έχουν συσσωρευτεί χρόνια και κοινωνικά, προσωπικά και οικονομικά προβλήματα τα οποία σε αρκετά μεγάλο βαθμό τους καθόρισαν την μαθητική τους εξέλιξη. Οι μαθητές της ΤΕΕ θέλουν υποστήριξη και πολλές φορές, εξειδικευμένη διδακτική προσέγγιση, διότι χωρίς αυτά, δεν έχουν πρακτικά καμία πιθανότητα να προσεγγίσουν τις γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου τους.

Με κυρίως τις παραπάνω ιδιαιτερότητες να χαρακτηρίζουν την τεχνική εκπαίδευση, η προσέγγιση των προβλημάτων διοίκησης των σχολικών μονάδων της, είναι σε ένα βαθμό διαφορετική σε σχέση με την διοίκηση των γενικών λυκείων όπως θα δούμε παρακάτω.

### *Ομάδες προβλημάτων*

Τα προβλήματα τα οποία ένας διευθυντής θα αντιμετωπίσει κατά την άσκηση των καθηκόντων του θα μπορούσαμε να τα χωρίσουμε σε κατηγορίες οι οποίες πιστεύουμε είναι οι ίδιες για όλα τα σχολεία. Αυτές είναι οι ομάδες:

- των διοικητικών προβλημάτων
- των λειτουργικών
- και των οικονομικών

Αυτό που αλλάζει για το κάθε επίπεδο εκπαίδευσης, από την προσχολική μέχρι και την δευτεροβάθμια είναι να ξεχωρίσουμε τι ανήκει στην κάθε κατηγορία σε κάθε βαθμίδα, πώς εκδηλώνεται και με ποια βαρύτητα και το πώς μπορούν να αντιμετωπισθούν αυτά, πάντα μέσα στις δυνατότητες που δίνει το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο. Στην παρούσα αναφορά θα ασχοληθούμε, μόνο με αυτά που νομίζουμε, ότι αφορούν την δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση.

### **Διοικητικά Προβλήματα**

Ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που έχει να διαχειριστεί η διεύθυνση σε ένα τεχνικό σχολείο είναι αυτό της διαχείρισης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτό συμβαίνει εντονότερα στις μεγάλες μονάδες, όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, με διαφορετικό επίπεδο ουσιαστικής και τυπικής μόρφωσης.

Έτσι στο επίπεδο της τυπικής διαφοροποίησης θα δούμε προσωπικό με διαφορετικό επίπεδο μόρφωσης και παιδαγωγικής κουλτούρας, το οποίο θα πρέπει να συνεργαστεί για να αποδώσει συλλογικά. Θα πρέπει να κατανοήσει, ότι αφού έκανε την επιλογή να εργαστεί στην εκπαίδευση, πιθανόν να έχει τα ίδια καθήκοντα και υποχρεώσεις με συναδέλφους οι οποίοι μπορεί να μην έχουν του ίδιου επιπέδου τυπικά προσόντα, αλλά είναι ικανότατοι στον να εκπαιδεύουν παιδιά σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Η συμβολή της διεύθυνσης στο να εξομαλυνθούν τέτοιου είδους αντιπαλότητες, όταν προκύπτουν, συνήθως κατά τις αναθέσεις μαθημάτων και την εκτέλεση του καθηκοντολογίου, πρέπει να είναι προς την κατεύθυνση της εξομάλυνσης των διαφορών και της δημιουργίας κλίματος ηρεμίας και συναδελφικότητας στην σχολική μονάδα.

#### *Παράδειγμα περίπτωσης 1*

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται, κυρίως σε ειδικότητες που έχουν ίδιες αναθέσεις (έτσι όπως προκύπτουν από τις οδηγίες της υπηρεσίας), αλλά και σε μαθήματα (κυρίως των εργαστηρίων) τα οποία δεν προτιμούσαν (όσο υπήρχε ικανός αριθμός μαθητών στην ΤΕΕ και υπήρχε πλεόνασμα ωρών) καθηγητές ΠΕ και τα οποία έκαναν καθηγητές ΤΕ, να έχουμε συγκρούσεις. Στην περίπτωση αναθέσεων που καθορίζεται από το νόμο η προτεραιότητα, ο διευθυντής θα πρέπει να εξηγήσει στον καθηγητή, ότι παρόλο που τα προηγούμενα χρόνια το έκανε αυτός το συγκεκριμένο μάθημα, τώρα που το διεκδικεί κάποιος άλλος, ο οποίος έχει την νόμιμη προτεραιότητα, αυτός έχει και το δικαίωμα επιλογής. Η μεγάλη αναστάτωση έρχεται σε περιπτώσεις που ο νόμος δίνει ίδιες πιθανότητες διεκδίκησης. Σε αυτή την περίπτωση η διεύθυνση, θα πρέπει, κατά την άποψή μας, να ξεπεράσει αγκυλώσεις από απόψεις του τύπου: αρχαιότητα, ηλικία, μονομερής γνώση διδακτικού αντικειμένου (που άλλωστε δεν προκύπτουν από καμιά οδηγία), να παραμερίσει τις όποιες προσωπικές συμπάθειες υπάρχουν και να ακολουθήσει την αρχή που υποστηρίζει ότι σε κάθε θέση πρέπει να μπαίνει ο κατάλληλος άνθρωπος.

Η άλλη πλευρά των διοικητικών προβλημάτων, τα οποία αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό σε αυτού του είδους τις σχολικές μονάδες, έχει να κάνει με τις ουσιαστικού περιεχομένου διαφορές γνώσεων μεταξύ του

εκπαιδευτικού προσωπικού. Αυτό θα μπορούσε απλά να εξηγηθεί από τη πραγματικότητα και ιδιαιτερότητα που υπάρχει στο μορφωτικό αντικείμενο, το οποίο πρέπει να περάσει στους μαθητές σε αυτά τα σχολεία. Έτσι επειδή στα μαθήματα ειδικοτήτων απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις διαρκώς ανανεούμενες, και από τη άλλη δεν υπάρχει σχεδόν καμιά ουσιαστική ειδική επιμόρφωση από την υπηρεσία, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν πάντα να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις κάποιων ειδικοτήτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να υπάρχει επιδίωξη κυρίως από το αρχαιότερο εκπαιδευτικό προσωπικό, να αναλαμβάνει πάντα συγκεκριμένα μαθήματα τα οποία υφίσταντο ανέκαθεν και δεν υπάρχει ανάγκη ανάπτυξης των γνώσεων (τουλάχιστον σε αυτό το επίπεδο των απαιτήσεων), τις οποίες είχαν μέχρι τώρα. Έτσι, οι νεώτεροι καθηγητές, αναγκάζονται σε μόνιμη βάση να αναλαμβάνουν ότι μαθήματα περισσεύουν, ενώ σε κάποια άλλα, λόγω εξειδικευμένων γνώσεων, θα μπορούσαν να αποδώσουν καλύτερα. Αυτή η πρακτική, ιδίως όταν είναι εμφανής, δημιουργεί μια σειρά αντιπαλότητες μεταξύ του προσωπικού, οι οποίες δεν βοηθούν την ανάπτυξη του καλού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων, το οποίο θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο σε μια σχολική μονάδα.

### *Παράδειγμα περίπτωσης 2*

Καθηγητής σχολικής μονάδας, με πολλά χρόνια υπηρεσίας, συνηθίζει να αναλαμβάνει τη διδασκαλία του ιδίου μαθήματος για πολλά χρόνια. Δεν προωθεί νέες γνώσεις (όπως ισχυρίζονται στο σύνολο τους οι μαθητές), οι σημειώσεις του είναι αυτές που χρησιμοποιούσε εδώ και πολλά χρόνια, δεν χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες και γενικά υπάρχει μια σχετική δυσανεμία από τους μαθητές οι οποία εξαργυρώνεται με αυξημένη χαλαρότητα και υψηλή βαθμολογία. Στην σχολική μονάδα έρχεται νέος συνάδελφος με μεταπτυχιακό τίτλο στο συγκεκριμένο αντικείμενο, επιστημονικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα ανακοινώσεις πάνω στην διδασκαλία του αντικειμένου, εμπειρία στον εργασιακό χώρο εκτός σχολείου, έτοιμο υλικό χρήσης των ΤΠΕ στην διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, (πράγμα που αποτελεί γενικά για τους μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων αφορμή ενδιαφέροντος). Ο νέος συνάδελφος χωρίς να ξέρει το καθεστώς, αναφέρει την επιθυμία του για να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο αντικεί-



μενο και εισπράττει μια πολύ επιθετική συμπεριφορά από κάποιους συναδέλφους. Έτσι και αυτός δεν ασχολείται με την συγκεκριμένη εξειδίκευση του, αναλαμβάνει να διδάξει άλλο μάθημα και τα πράγματα συνεχίζουν να λειτουργούν όπως στο παρελθόν. Ο διευθυντής βλέπει την κατάσταση, αλλά δεν υποστηρίζεται από κάποιο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο να μπορεί να εφαρμόσει. Κατά την άποψή μας θα πρέπει να υποστηρίξει το αυτονόητο δημόσια, έτσι ώστε ή να αλλάξουν οι αγκυλωτικές νοοτροπίες που εμποδίζουν την εξέλιξη της όλης διδακτικής διαδικασίας, σε ένα κόσμο που αλλάζει γενικότερα ή να υποχρεωθεί ο συνάδελφος (του οποίου η πρότερη προσφορά σαφώς δεν πρέπει να μπει σε αμφισβήτηση) να βελτιώσει και να προσαρμόσει την διδακτική του πρακτική με γνώσεις και μεθόδους της εποχής μας. Συχνά, δικαιολογίες του τύπου, δεν το κάνω διότι η υπηρεσία δεν με εκπαιδεύει, σε μια κοινωνία πλέον που η γνώση είναι διάσπαρτη και εύκολα προσβάσιμη, κρύβουν τα πραγματικά αίτια της αρνητικής στάσης. Ο διευθυντής σε τέτοιες περιπτώσεις με σαφή τρόπο, αλλά χωρίς να απαξιώνει κανένα, πιστεύουμε ότι πρέπει να πείσει το σύνολο των εκπαιδευτικών, για την ανάγκη που υπάρχει ώστε όλοι μας να συμβάλλουμε με θετικό τρόπο στην ανάδειξη αυτών των τύπων σχολείων. Έτσι αυτά θα γίνουν πιο ελκυστικά για τους μαθητές τους, και δεν θα έχουμε αυτό το φαινόμενο της τραγικής μείωσης του μαθητικού πληθυσμού σε σχέση με την γενική εκπαίδευση, το οποίο παρατηρείται στην χώρα μας τα τελευταία χρόνια.

Σε μια άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών που επίσης δημιουργούνται προβλήματα σε τεχνικά σχολεία τα οποία πολλές φορές πρέπει να χειριστεί η διεύθυνση είναι οι εκπαιδευτικοί γενικών μαθημάτων. Αυτό συμβαίνει επειδή, κατά κανόνα το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα γενικής παιδείας στην τεχνική εκπαίδευση είναι ανύπαρκτο. Οι λόγοι που αυτό συμβαίνει, δεν μπορούν να αναλυθούν στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας, μιας και αφορούν κατά την άποψή μας αδυναμίες που εκτείνονται σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά ακόμη και στην κοινωνικοψυχολογική υποστήριξη που θα έπρεπε να υπάρχει, από δομές γύρω από το σχολείο, για τους μαθητές χαμηλότερων βαθμίδων την οποία δεν μπορεί για κάποιους λόγους να παρέχει η οικογένεια. Όμως αυτή η εντονότατη αδιαφορία, και πολλές φορές πραγματική αδυναμία πα-

ρακολούθησης των εν λόγω μαθημάτων, σε συνδυασμό με ένα σχετικά σφικτό πρόγραμμα σπουδών που καθορίζει την διδακτέα ύλη κεντρικά καθιστά το έργο της διδασκαλίας πολλές φορές πολύ δύσκολο. Επιπλέον και σε αυτή την βαθμίδα και κατηγορία σχολείων δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου υποστηρικτικές δομές (σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κλπ), αλλά και όταν υπάρχουν σε γνωστικό επίπεδο (ενισχυτική διδασκαλία κλπ), κακολειτουργούν με αποτέλεσμα να δημιουργούνται οξύτατα προβλήματα στη φάση της διδασκαλίας. Η διεύθυνση λοιπόν πρέπει να καταφέρει να εξασφαλιστεί περιβάλλον, ώστε ο εκπαιδευτικός των γενικών μαθημάτων να μπορεί να κάνει αξιοπρεπώς την δουλειά του και να μην αναπτύσσει μηχανισμούς προσωπικής άμυνας που τον οδηγούν πολλές φορές σε καταστάσεις αδιαφορίας.

### *Παράδειγμα περίπτωσης 3*

Μαθηματικός τοποθετείται πρώτη φορά σε τεχνικό σχολείο, και προσπαθεί να εφαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα μαθηματικών στην Β' λυκείου. Μια μερίδα μαθητών του τμήματος, από τη μια λόγω αδυναμίας, από την άλλη λόγω αδιαφορίας για το εν λόγω μάθημα, σε συνάρτηση με μια απειθαρχία που διακρίνει ένα μέρος μαθητών στο εν λόγω τμήμα, δημιουργούν απίστευτα προβλήματα στον καθηγητή και στη διδασκαλία του μαθήματος που πιθανό να ενδιαφέρει τους υπολοίπους. Ο καθηγητής ακούει απόψεις για πρακτικές του τύπου:

- εξαγορά συνεργασίας με απομάκρυνση από την τάξη των συγκεκριμένων μαθητών, και παροχή προβιβάσιμων βαθμών ώστε να γίνει διδασκαλία στους υπολοίπους
- αδιαφορία για το μάθημα και γενική χαλαρότητα, παροχή θεμάτων στα διαγωνίσματα και πέρασε η χρονιά αφού η κατάσταση δεν σώζεται
- επιδίωξη τιμωρίας συνεχώς και τελικά αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος
- και άλλες παρομοίου τύπου συμβουλές.

Η εφαρμογή παρομοίου είδους πρακτικών, θεωρούμε ότι είναι καταστροφικές, αφού και αν λύσουν πρόσκαιρα τα προβλήματα του εκπαιδευτικού, αποτελούν κακά προηγούμενα, που καθιερώνουν πρακτικές που δεν ωφελούν κανένα. Αντιθέτως πιστεύουμε ότι με την βοήθεια της διεύθυνσης που αν επιδείξει σταθερή και αποφασιστική στάση η οποία θα δώ-

σει στους μαθητές να καταλάβουν ότι υπάρχουν όροι συμπεριφοράς (οι οποίοι βεβαίως δεν πρέπει να φθάνουν στα όρια της αφαίρεσης των δικαιωμάτων των μαθητών) στους οποίους όλοι πρέπει να προσαρμόζονται στην σχολική μονάδα (δυστυχώς πολλές φορές η στάση της διεύθυνσης δεν είναι ξεκάθαρη) τα πράγματα θα πάνε καλύτερα. Επιπλέον, πρέπει η διεύθυνση να πείσει τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν σταθερή ενιαία στάση και συμπεριφορά, απέναντι σε τέτοιου είδους συμπεριφορές από την πλευρά των μαθητών (δυστυχώς όμως, δεν λείπουν από τα σχολεία αυτοί που νομίζουν ότι καταργώντας κάθε κανόνα, προοδεύει το εκπαιδευτικό σύστημα). Συγχρόνως θα ήταν πολύ χρήσιμο να βοηθήσει και τον καθηγητή να καταφέρει να προσαρμόσει το επίπεδο του μαθήματος, όσο το δυνατόν, στα μέτρα το μαθητών, και να βρει τρόπους να το κάνει πιο ελκυστικό.

Έτσι πιστεύουμε θα καταφέρει να λύσει το πρόβλημα οριστικά, χωρίς εντάσεις και χωρίς να θίγεται, ούτε η επαγγελματική αξιοπρέπεια του εκπαιδευτικού, ούτε να οδηγούνται οι μαθητές είτε σε απαξιωτικές συμπεριφορές απέναντι στον σχολικό θεσμό, είτε σε αντίδραση που δεν ωφελεί κανέναν.

Όμως ένα μεγάλο μέρος διοικητικών προβλημάτων στα τεχνικά σχολεία έχει σχέση με την διαχείριση του μαθητικού δυναμικού. Αυτό οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων από τους οποίους οι σημαντικότεροι κατά την άποψή μας είναι οι παρακάτω:

- Οι μαθητές που έρχονται σε αυτά τα σχολεία, έρχονται μέσα από μια σχολική διαδρομή στην οποία έχουν συνήθως στερηθεί την ουσιαστική βοήθεια σε γνωστικό επίπεδο, την οποία αν την είχαν ανάγκη, δεν την είχαν εντός της επίσημης σχολικής δομής και ούτε μπόρεσαν να την πάρουν ιδιωτικά (που συνήθως δεν μπορούν γιατί το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο τους ή δεν δύναται να τους την προσφέρει ή δεν την θεωρεί απαραίτητη).
- Δεν έχουν δεχθεί ένα αποτελεσματικό και επιστημονικό επαγγελματικό προσανατολισμό (ακόμα και το μάθημα του ΣΕΠ όταν υπήρχε χρησιμοποιείτο συνήθως απλά σαν συμπλήρωση ωραρίου), έτσι ώστε αυτό που παρακολουθεί να είναι κοντά στα ενδιαφέροντά του.

- Επιπλέον οι μαθητές που έρχονται στα ΕΠΑΛ είναι αυτοί που ή συνήθως δεν μπορούν να ανταποκριθούν γνωστικά στις απαιτήσεις της γενικής εκπαίδευσης ή δεν μπορούν να προσαρμοστούν σε κανόνες και συμπεριφορές μαθητή που συνήθως επιβάλλονται στα γενικά λύκεια.

Όλα τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα, αυτά τα παιδιά να μην μπορούν να προσαρμοστούν σε μια ελάχιστη απαίτηση σχολικού ρυθμού, κανόνων και πειθαρχίας. Αυτό αναγκάζει την διοίκηση της μονάδας να πασχίζει (χωρίς πάντα να είναι δυνατόν να τα καταφέρει) από τη μια μεριά να υποχρεώσει τους μαθητές σε μια ελάχιστη σχολική προσαρμοστικότητα, ενώ από την άλλη να προσπαθεί να ισορροπήσει την κατάσταση, σε βάρος συνήθως του γνωστικού αποτελέσματος. Αυτή η προσπάθεια γίνεται με κύριο στόχο να κρατηθούν αυτά τα παιδιά στο σχολείο, καθώς η απομάκρυνσή τους από αυτό θα τα οδηγούσε πιθανόν σε αναζήτηση περιέργων διεξόδων. Άλλωστε σήμερα, είναι γενικότερα αποδεκτό από τους ειδικούς της εκπαίδευσης, ότι το σχολείο εκτός από το ρόλο της μετάδοσης εξειδικευμένης γνώσης, έχει και μια σειρά άλλων στόχων που χαρακτηρίζουν τον κοινωνικό του χαρακτήρα (ανάπτυξη προσωπικότητας, κοινωνικοποίηση, ανάπτυξη πολιτισμικών και περιβαλλοντολογικών ευαισθησιών, κλπ). Στο πλαίσιο λοιπόν αυτών των νέων και κατά την άποψή μας πολύ θετικών αντιλήψεων, υπάρχει χώρος και για αυτούς τους μαθητές, που με τους κατάλληλους χειρισμούς θα μπορούσαν να αναπτύξουν μια σειρά δράσεων στα σχολεία, από το να οδηγηθούν σε μια σχολικά διαρροή που δεν θα μπορεί να ελεγχθεί.

#### *Παράδειγμα περίπτωσης 4*

Οι μαθητές μιας τάξης ενός ΕΠΑΛ, καθώς διδάσκονται το μάθημα της θερμοδυναμικής και καθώς δεν μπορούν να ανταποκριθούν γνωστικά στις απαιτήσεις του, βαριούνται και κάνουν φασαρία μέσα στην τάξη. Ο καθηγητής σκέπτεται πως μπορεί να τους τραβήξει το ενδιαφέρον και να τους κάνει να ασχοληθούν έστω λίγο με το μάθημα. Θέλει να δοκιμάσει να χρησιμοποιήσει στην διδασκαλία οπτικοακουστικά μέσα, διδασκαλία σε ομάδες που η κάθε μια θα έχει να μελετήσει και να παρουσιάσει ένα φαινόμενο, να αναθέσει μικρής έκτασης και απαιτήσεων εργασίες που θα φτιάχνουν οι ίδιοι οι μαθητές και θα αφορούν το μάθημα και μια σειρά άλλες

δράσεις που μπορεί ο καθένας να σκεφτεί να πειραματιστεί και να δει το αποτέλεσμα. Είναι βέβαιο ότι αυτό δεν θα έχει την απόλυτη επιστημονική αξία, αλλά θα φέρνει αυτά τα παιδιά πιο κοντά στο γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος και θα τα οργανώσει σε σχέση με μια άλλου είδους δουλειά στο σχολείο. Η διεύθυνση του σχολείου, οφείλει να βοηθήσει με όλα τα μέσα τέτοιου είδους προσπάθειες, να ενθαρρύνει και να εμπνεύσει τους συναδέλφους προς τέτοιου είδους κινήσεις, και να προσπαθήσει να εξοικονομήσει τους πόρους και τα μέσα που είναι απαραίτητα για να υλοποιηθούν τέτοιου είδους διδασκαλίες (Η/Υ, οπτικοακουστικά μέσα, πρόσβαση σε βιβλιοθήκες, διαδίκτυο κλπ). Δυστυχώς η εμπειρία μας δείχνει ότι και πολλοί εκπαιδευτικοί προτιμούν την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία (αφού αυτή δεν απαιτεί κόπο και χρόνο από μέρους τους) και ας μην έχει κανένα αποτέλεσμα στους συγκεκριμένους μαθητές, αλλά και πολλοί διευθυντές όχι μόνο δεν βοηθούν, αλλά αντιμετωπίζουν τουλάχιστον αδιάφορα τέτοιου είδους προσπάθειες. Πιστεύουμε ότι αν οι διοικήσεις των συγκεκριμένων σχολείων, δεν πασχίσουν για την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών που θα κρατήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, τότε μοιραία θα βλέπουμε ή να αδειάζουν τα τεχνικά σχολεία ή να χαμηλώνει όλο και περισσότερο το γνωστικό επίπεδο, γεγονός που και αυτό θα τα οδηγήσει στην συρρίκνωσή τους.

Εκτός των άλλων διοικητικών προβλημάτων η διεύθυνση σε αυτά τα σχολεία έχει να αντιμετωπίσει και μια σειρά από διοικητικές συγκρούσεις. Αυτές κυρίως δημιουργούνται μεταξύ της σχολικής μονάδας και του σχολικού εργαστηρίου που την εξυπηρετεί. Είναι γνωστό ότι για να λειτουργήσει ένα ΕΠΑΛ χρειάζεται ένα ΣΕΚ το οποίο τις περισσότερες φορές εξυπηρετεί πολλά ΕΠΑΛ. Το ΣΕΚ είναι σχολική μονάδα με αυτόνομη διοίκηση και ανεξάρτητη λειτουργία. Πολλές φορές οι διοικητικές και διευθυντικές δράσεις συγκρούονται με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται το αποτελεσματικότερο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Επιπλέον το προσωπικό της μιας σε σχέση με το προσωπικό της άλλης (ένεκα κυρίως του διαφορετικού καθηκοντολογίου που προβλέπεται) έρχεται σε σύγκρουση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, η διεύθυνση να ψάχνει να βρει λύσεις προς όφελος της λειτουργίας της μονάδας, σε ζητήματα καθημερινότητας που

συνήθως δημιουργούν εντάσεις (εφημερίες ,τμήματα, χρήση εργαστηρίων, αίθουσες, βαθμολογίες κλπ).

### *Παράδειγμα περίπτωσης 5*

Καθηγητές οι οποίοι έχουν την δυνατότητα να διδάξουν και εργαστηριακά μαθήματα, πολλές φορές ζητούν την ολική διάθεσή τους στο ΣΕΚ, έτσι ώστε να μην επιβαρύνονται με εξωδίδακτικές υποχρεώσεις οι οποίες υπάρχουν στην σχολική μονάδα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, το διαθέσιμο προσωπικό που απομένει στην μονάδα να μην επαρκεί, ώστε να επωμίζεται ένα λογικό βάρος εξωδίδακτικών υποχρεώσεων, ενώ αυτοί που έχουν διατεθεί ολικά να μην αναλαμβάνουν καμία. Η αποδοχή τέτοιων μεθοδεύσεων από τη διεύθυνση, η οποία έχει και την ευθύνη της διάθεσης του προσωπικού στο ΣΕΚ, δημιουργεί εντάσεις στην σχολική μονάδα, οι οποίες δημιουργούν δυσλειτουργία. Κατά την άποψή μας, θα πρέπει να ο διευθυντής εκτός των στελεχών του ΣΕΚ να μην διαθέτει κανέναν ολικά, και να προχωρά σε μερικές διαθέσεις (έστω και αν κρατά το ελάχιστο δυνατό τον εκπαιδευτικό στη διάθεση της σχολικής μονάδας), έτσι ώστε να μπορεί η μονάδα να χρησιμοποιεί για τις εξωδίδακτικές της υποχρεώσεις και τους ως άνω εκπαιδευτικούς.

### **Λειτουργικά Προβλήματα**

Η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας, είναι δεδομένο στην Ελληνική πραγματικότητα ότι είναι διαχειριστής και διεκπεραιωτής προβλημάτων της καθημερινότητας (μικροβλάβες εγκαταστάσεων, μικροεπισκευές κτιρίων κλπ). Σε μεγάλες μονάδες η ανάγκη επεμβάσεων είναι μεγάλη και στα τεχνικά σχολεία μπορεί να είναι πολλές φορές άμεσα αναγκαία (μηχανήματα, ηλεκτρικές συνδέσεις κλπ). Παρότι ότι από τη νομοθεσία προβλέπεται η ύπαρξη τεχνικού προσωπικού, αυτό δεν υφίσταται και η αποτελεσματικότητα και αμεσότητα των υπηρεσιών των περισσότερων δήμων δεν είναι θέμα για σοβαρή συζήτηση. Άρα η μόνη λύση τις περισσότερες φορές είναι η ενασχόληση σε προσωπικό επίπεδο του διευθυντή μαζί με κάποιους πρόθυμους εκπαιδευτικούς. Πιστεύουμε ότι μια λύση θα μπορούσε να ήταν (χωρίς βέβαια να είναι και η μοναδική), να καθοριστεί το πλαίσιο ύπαρξης τεχνικής υπηρεσίας υποστήριξης των σχολείων σε επίπεδο είτε

σχολικής μονάδας είτε σε επίπεδο διευθύνσεων εκπαίδευσης, η οποία θα στελεχώνεται από υπεραριθμους τεχνικούς εκπαιδευτικούς και θα συντηρεί εγκαταστάσεις και εργαστήρια των σχολείων όταν δεν μπορούν άλλοι φορείς να το κάνουν.

Επίσης, ένα άλλο σοβαρότατο αλλά απίστευτα χρονοβόρο έργο για την διεύθυνση, το οποίο συμβαίνει ελλείψη επαρκούς γραμματειακής υποστήριξης, είναι ότι αναγκάζεται να ασχολείται και με όλες τις ανάγκες επικοινωνιακού τύπου με τις διάφορες υπηρεσίες ή με την κεντρική διοίκηση, εργασία που χρειάζεται πάρα πολύ χρόνο ο οποίος αναγκαστικά αφαιρείται από πιθανές δημιουργικές δράσεις που μπορεί να πραγματοποιούνταν με σκοπό τη ανάπτυξη και ανάδειξη του έργου της σχολικής μονάδας. Δυστυχώς τα τελευταία χρόνια βλέπουμε ότι ενώ προβλέπεται η ύπαρξη γραμματείας, εκεί όπου δεν υπάρχουν (δηλαδή πλην ελαχίστων πουθενά) η διεύθυνση είναι αυτή που σηκώνει το φόρτο εργασιών. Επειδή δε η υπηρεσία δεν προβλέπει μείωση διδακτικού ωραρίου για να χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικούς σε αυτές τις θέσεις, αναγκάζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συνήθως επωμιζόμενος και την ευθύνη, να δημιουργεί πλασματικές απασχολήσεις στο πρόγραμμα, ώστε να απασχολεί κάποιους φιλότιμους εκπαιδευτικούς. (λέω φιλότιμους διότι η απασχόλησή τους είναι σχεδόν διαρκής και η μείωση που μπορεί να γίνει με όλες τις αλχημείες δεν μπορεί να είναι πάνω από 3-4 ώρες εβδομαδιαία. Πιστεύουμε ότι αν υπάρξει επισήμως, μέσα από ένα ακριβώς καθορισμένο πλαίσιο, δυνατότητα απασχόλησης των υπεραριθμών θα λυθούν μια σειρά προβλημάτων και των μονάδων και του προσωπικού.

Ακόμη πρέπει να γίνει ουσιαστική αναβάθμιση του ρόλου της φύλαξης. Σε μεγάλες σχολικές μονάδες υπάρχουν προβλήματα με φθορές οι οποίες είναι τεραστίου κόστους και με την είσοδο εξωσχολικών στοιχείων (που με το υπάρχον σύστημα δεν μπορούν να ελεγχθούν) που έχουν σαν στόχο ή τη δημιουργία επεισοδίων ή τη διακίνηση ουσιών. Επειδή λοιπόν η φύλαξη όπου υπάρχει, υπάρχει συνήθως τύποις, η διεύθυνση αναγκάζεται όταν προφταίνει, που δεν προφταίνει συνήθως εκ των πραγμάτων, να γυρνάει το σχολείο με στόχο τον έλεγχό του. Θεωρούμε, ότι είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός νέου πλαισίου που θα αφορά τις αρμοδιότητες, τις υποχρεώσεις των σχολικών φυλάκων και της αξιολόγησης του έργου τους, με

παράλληλη εκπαίδευσή τους για να κάνουν αυτό το πολύ σημαντικό έργο (κυρίως σε μονάδες με ακριβούς εξοπλισμούς ή μεγάλους μαθητές ) το οποίο τελικά έχει υποβαθμιστεί σε διακοσμητικό ρόλο.

Επιπλέον χρειάζεται μια συνεργασία με την σχολική επιτροπή και τον υπεύθυνο παιδείας του δήμου, διότι και ακόμη όταν υπάρχει καλή διάθεση, η όλη λειτουργία, περνά μέσα από μια γραφειοκρατία που πολλές φορές δημιουργεί καθυστερήσεις στην όλη λειτουργία της μονάδας. Ελπίζουμε με τη νέα διάθρωση λειτουργίας των σχολικών επιτροπών και την ύπαρξη των συμβουλίων των σχολικών μονάδων να λειτουργούν πιο γρήγορα οι διαδικασίες και να επωμιστούν οι δήμοι τις σχέσεις με εφορίες, ΙΚΑ κλπ. (τις οποίες μέχρι τώρα είχαν οι διευθυντές) πράγμα βέβαια που για την αρχή δεν φαίνεται πλήρως εφαρμοστέο, διότι οι περισσότεροι δήμοι ισχυρίζονται ότι δεν έχουν το προσωπικό που θα τα αναλάβει.

Ένα ακόμη πρόβλημα είναι αυτό της συστέγασης σχολείων μια και συνήθως οι μεγάλες κτιριακές εγκαταστάσεις δέχονται, υποτίθεται προσωρινά, και δεύτερο σχολείο. Αυτό έξω από τα προβλήματα της καθημερινότητας που δημιουργούν στις διευθύνσεις και των δύο σχολείων – εφημερίες χώροι ευθύνης κλπ- δημιουργούνται και μια σειρά λειτουργικά προβλήματα (πχ πως χωρίζεται ο λογαριασμός του ηλεκτρικού, οι δαπάνες επισκευής της θέρμανσης κλπ), τα οποία πολλές φορές είναι η αιτία συγκρούσεων μεταξύ των δύο σχολείων. Θεωρούμε, ότι πρέπει να δημιουργηθεί ένα ξεκάθαρο πλαίσιο, το οποίο να καθορίζει τις όποιες κοινές υποχρεώσεις υπάρχουν, ώστε να μην αναπτύσσεται αντιπαλότητα μεταξύ των μονάδων, η οποία συνήθως δημιουργεί προβλήματα στην συγκατοίκηση.

Κωλυσιεργίες, επίσης, που δημιουργούνται κυρίως σε θέματα υποδομών της σχολικής μονάδας από μια σειρά διοικητικών συναρμοδιοτήτων μεταξύ του υπουργείου, της περιφέρειας, και των δήμων (παλιότερα και του ΟΣΚ) κυρίως σε θέματα που χρήζουν άμεσα χρήματα για την αντιμετώπισή τους, δημιουργούν λειτουργικές κωλυσιεργίες που η λύση τους ιδίως αν αφορούν σχολεία με λιγότερο έμπειρους διευθυντές δημιουργεί καταστάσεις απίστευτης πίεσης. Πιστεύουμε ότι η πλήρης μεταφορά του ιδιοκτησιακού καθεστώτος των μονάδων αλλά και της ευθύνης λειτουργίας των εγκαταστάσεων αυτών των μονάδων που επιχειρείται, είναι μια



λύση, εφόσον η τοπική αυτοδιοίκηση μπορεί πραγματικά να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους και μεγέθους προβλήματα.

Λειτουργικές καινοτομίες, οι οποίες κατά καιρούς γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστούν (πχ φωτοβολταϊκά στις μεγάλες μονάδες που το κόστος του ρεύματος είναι πολύ μεγάλο), και οι οποίες θα έλυναν ουσιαστικά προβλήματα λειτουργίας της μονάδας, κολλούν στην γραφειοκρατία, με αποτέλεσμα να απογοητεύεται η διεύθυνση και να τα παρατάει. Θεωρούμε ότι οι δήμοι, μέσα από τις τεχνικές τους υπηρεσίες, πρέπει να προωθήσουν κατά προτεραιότητα αυτού του είδους τις πρωτοβουλίες, που αν μη τι άλλο θα εξοικονομήσουν χρήματα, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθούν για άλλες ανάγκες των σχολείων.

### **Οικονομικά Προβλήματα**

Είναι γεγονός ότι το κυρίως πρόβλημα των σχολικών μονάδων είναι ο οικονομικός προγραμματισμός εξαιτίας κυρίως της ελλιπούς χρηματοδότησης τους. Η χρηματοδότηση που φεύγει από το υπουργείο (που έτσι και αλλιώς δεν είναι και πολύ μεγάλη) λέγεται ότι δεν είναι πάντα αυτή που φτάνει στις σχολικές μονάδες και ότι πολλές φορές οι δήμοι αναγκάζονται από αυτά τα χρήματα να καλύψουν και άλλες ανάγκες τους. Για να μην υπάρχουν τέτοιου είδους υπόνοιες, θα πρέπει οι τοπική αυτοδιοίκηση να διαχειρίζεται με απόλυτη διαφάνεια αυτές τις χρηματοδοτήσεις ώστε οι τοπικές κοινωνίες να είναι ενήμερες για το πόσο χρηματοδοτούνται τα σχολεία τους. Αυτό όμως που πραγματικά ενδιαφέρει τις σχολικές μονάδες και την διοίκησή τους, είναι η κατανομή των χρημάτων που παίρνουν μέσω της τοπικής αυτοδιοίκησης. Αυτά δεν μερίζονται πάντα με βάση ένα προϋπολογισμό αναγκών γνωστό και καθορισμένο εκ των προτέρων, αλλά με διάφορα μη καθορισμένα από κάποιο πλαίσιο κριτήρια, που εξαρτώνται ακόμη ακόμη και στο πόσο καλές δημόσιες σχέσεις έχει η διεύθυνση με την δημοτική αρχή. Έτσι πολλές φορές η διεύθυνση της σχολικής μονάδας πρέπει να παλεύει για να πάρει μεγαλύτερη χρηματοδότηση και πολλές φορές να καταφεύγει για τα αυτονόητα, σε μεθόδους ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, που δεν νομίζουμε ότι θα έπρεπε να υφίστανται, για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου. Άρα νομίζουμε ότι ο καθορισμός από πριν ενός ξεκάθਾਰου τρόπου της κατανομής της χρημα-

τοδότησης (με βεβαίως τη διατήρηση ενός αποθεματικού για έκτακτες περιπτώσεις) θα βοηθούσε τους διευθυντές να προγραμματίσουν καλύτερα τη λειτουργία της μονάδας τους.

## Επίλογος

Στις παραπάνω σκέψεις προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε εν συντομία τα κύρια σημεία των προβλημάτων που έχουμε εντοπίσει στα χρόνια που υπηρετούμε στην τεχνική εκπαίδευση και να διατυπώσουμε προσωπικές απόψεις για τον τρόπο που αυτά θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν καλύτερα. Δεν ακολουθήσαμε τις αυστηρά επιστημονικές νόρμες συγγραφής επιστημονικής εργασίας (ας μας συγχωρήσουν οι δάσκαλοί μας οι οποίοι κατά καιρούς μας τις έχουν διδάξει που δεν τις ακολουθήσαμε σε τούτες τις σκέψεις) αφού πρόκειται για καθαρά προσωπικές απόψεις που προήλθαν από μείξη προσωπικού βιώματος και θεωρητικής ενασχόλησης με ζητήματα της εκπαίδευσης. Δεν διεκδικούμε το αλάθητο, αλλά πιστεύουμε ότι τέτοιου είδους σκέψεις και προβληματισμοί, μπορεί να συμβάλουν έστω και λίγο, ώστε να ανοίξουν οι διαδικασίες της συζήτησης για όλα αυτά που ανέφερα παραπάνω, από εκείνους που είναι υπεύθυνοι για να καθορίσουν την όλη λειτουργία της εκπαίδευσης.

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Είναι γεγονός ότι οι παραπάνω σκέψεις είναι προσωπικές και βιωματικές και συνεπώς δεν χρησιμοποιήθηκε βιβλιογραφία με την αυστηρή έννοια που θα χρησιμοποιούνταν σε άλλου είδους επιστημονική συγγραφή. Όμως αν θα ήθελα να σκεφτώ βιβλιογραφία που με έχει προβληματίσει και μου έχει ίσως δημιουργήσει μια υποδομή για να εκφράσω τα παραπάνω, αυτή θα ήταν η παρακάτω:

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Συνορα.
- Θεριανός, Κ. (2004). Αναζήτηση της αποτελεσματικότητας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τρεις μελέτες περίπτωσης. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κωστίκης, Β. (2001). Εκπαιδευτικά συστήματα. Αθήνα: Έλλην.
- Μπρίνια, Β. (2010). Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων. Αθήνα: Σταμούλης.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2011). Εισαγωγή στην διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσόνιας, Σ. (2005). Επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ομήγυρις.
- Χρίστου, Ε. (2010). Ηγεσία και Διεύθυνση στην εκπαίδευση: Εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες της Κύπρου. Πτυχιακή Μελέτη. Αθήνα: Τμήμα οικιακής οικονομίας και οικολογίας. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.