**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

# ΣΤΕΛΕΧΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥΣ ΣΤΟΝ 21$^{Ο}$ ΑΙΩΝΑ»

**ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΛΙΝΑΚΗΣ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

# «ΣΤΕΛΕΧΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥΣ ΣΤΟΝ 21$^{ο}$ ΑΙΩΝΑ»

**ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΛΙΝΑΚΗΣ**

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:**

**Μαρία Σακελλαρίου,** Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

**Σήφης Μπουζάκης,** Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών.

**Πέλλα Καλογιαννάκη** Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

**Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

**Μαρία Σακελλαρίου,** Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

**Σήφης Μπουζάκης,** Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών.

**Πέλλα Καλογιαννάκη** Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

**Απόστολος Παπαϊωάννου,** Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

**Θωμάς Μπάκας** Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

**Παναγιώτης Γιαγκουνίδης,** Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

**Ευστρατία Σοφού,** Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017**

***«Δίπλα στις μεγάλες καινοτομίες (…) πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την καινοτομία της κάθε ημέρας, την καινοτομία στην καθημερινή πρακτική, την καινοτομία ενάντια στη ρουτίνα, στην αποτελμάτωση των συνηθειών….»***

***GASTON MIALARET***

## Abstract

The present study aims at highlighting the factors that are related to the pedagogical, administrative and social dimensions of the role of education executives in the 21st century. Considering that the contribution of executives to the shaping and success of educational events and reforms is decisive, we are urged to investigate this role and their attitudes in relation to their profession and especially in relation to the exert of administrative tasks and hierarchical structures within the educational system.

Lately, the question of the de-professionalization of teachers as well as the issue of their multidimensional role is discussed. This multidimensional role can have pedagogical, administrative and socio-political dimensions. The pedagogical dimensions are mainly related to their pedagogical training and behavior, their advisory, socializing and mediating role as pedagogues. The administrative dimensions are mainly related to the exert of administration and authority, organizational processes and decision-taking, and so on. The socio-political dimensions are mainly related to their personality and actions as citizens, their social and political efficiency available, the configuration of their political conscience and identity, their active participation in socio-political events, etc. .

This survey, which uses both quantitative and qualitative research methods, was conducted in March 2014 using questionnaires. The following sections analyze the problem and the issues that will concern us, the purpose and research questions of the survey , its methodology, its results, as well as the discussion of the results. Finally, the Bibliographic References and the Appendix of this study follow.



## Key-words

Primary Education Executives- Attitudes- Research study- Education in the 21st century

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην ανάδειξη των παραγόντων που σχετίζονται με τις παιδαγωγικές, διοικητικές και κοινωνικές διαστάσεις του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα. Θεωρώντας ότι η συμβολή των στελεχών στη διαμόρφωση και την επιτυχία των εκπαιδευτικών δρώμενων και μεταρρυθμίσεων είναι καθοριστική, ωθούμαστε να ερευνήσουμε το ρόλο αυτό και τις στάσεις τους σε σχέση με το επάγγελμά τους και κυρίως σε σχέση με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και ιεραρχικών δομών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τελευταία συζητιέται πολύ το θέμα της αποεπαγγελματικοποίησης των εκπαιδευτικών όπως και το θέμα του πολυδιάστατου ρόλου τους. Ο πολυδιάστατος αυτός ρόλος μπορεί να έχει διαστάσεις παιδαγωγικές, διοικητικές και κοινωνικό-πολιτικές. Οι παιδαγωγικές διαστάσεις σχετίζονται κυρίως με την παιδαγωγική τους κατάρτιση και συμπεριφορά, με τον συμβουλευτικό, κοινωνιοποιητικό και διαμεσολαβητικό τους ρόλο ως παιδαγωγοί. Οι διοικητικές διαστάσεις έχουν κυρίως να κάνουν με την άσκηση διοίκησης και εξουσίας, με οργανωτικές διαδικασίες και λήψη αποφάσεων και άλλα συναφή. Οι κοινωνικό-πολιτικές διαστάσεις συνδέονται κυρίως με την προσωπικότητα και τη δράση τους ως πολίτες, με την κοινωνική και πολιτική αποτελεσματικότητα που διαθέτουν, με τη διαμόρφωση της πολιτικής τους συνείδησης και ταυτότητας, με την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινωνικό-πολιτικά δρώμενα, κ.λπ.

Στη διερεύνηση αυτή, χρησιμοποιήσαμε τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους έρευνας και πραγματοποιήθηκε τον Μάρτη του 2014, με τη χρήση ερωτηματολογίων. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται αναλυτικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που θα μας απασχολήσουν, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης. Τέλος, ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα της.



**Λέξεις-κλειδιά**

Στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Στάσεις- Έρευνα- Εκπαίδευση στον 21$^{ο}$ αιώνα

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ……..……4-5

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ…….….9-10

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ……..…11-13

**ΜΕΡΟΣ Α΄: ΕΙΣΑΓΩΓΗ……..15-17**

**Κεφάλαιο 1: Σημασία του θέματος και γενική προβληματική– Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα…….....18-68**

1.1: Σημασία του θέματος και γενική προβληματική……..….....18-21

1.2. Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα……..22-25

1.3. Ανασκόπηση της ξενόγλωσσης και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας…….…....26-68

**ΜΕΡΟΣ Β΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ…….....69-189**

**Κεφάλαιο 2: Διαστάσεις του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης…….....69-159**

2.1. Οι Παιδαγωγικές διαστάσεις του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης.....70-72

2.1.1. Η ‘διαφορετικότητα’ - Μια πραγματικότητα στα σχολεία μας……73-75

2.1.2.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο.....76-97

2.1.3. Η κριτική παιδαγωγική- Μια άλλη προσέγγιση …….98-107

**2.2 .Κοινωνικο-πολιτικές διαστάσεις του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικές πολιτικές….....108-114**

**2.3.Παιδαγωγικές και διοικητικές διαστάσεις του ρόλου των στελεχών**

**εκπαίδευσης……115-135**

**2.4. Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης …….....136-142**

2.4.1. Προσόντα σχολικών συμβούλων για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης…….……143-144

2.4.2. Επιπτώσεις της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς…….144-145

2.4.3. Διαδικασία αξιολόγησης…….....…...145-147

2.4.4. Σύστημα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας - Μια άλλη προσέγγιση /πρόταση…….148-159

**Κεφάλαιο 3: Διοικητικές διαστάσεις του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης……..160-194**

3.1. Ηγεσία και μάνατζμεντ…….160-161

3.2. Μετασχηματιστική ηγεσία……...161-166

3.3. Η διοίκηση στην εκπαίδευση……...……....167-168

3.4. Η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση…….....….168-170

3.5. Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης …….....170-170

3.6. Η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης……..…….…..171-179

3.7. Ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης…….……....179-180

3.8. Οι διοικητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....180-186

**3.9.Οι προκαταλήψεις ως σημαντική παράμετρος τωνπαιδαγωγικών- διοικητικών και κοινωνικών διαστάσεων στην εκπαίδευση στο πλαίσιο των στελεχών ……..187-187**

3.9.1. Ανάλυση της θεωρητικής γνώσης του οργανισμού σχετικά με την αντίληψη των στερεοτύπων/προκαταλήψεων……..…….….187-187

3.9.2. Χαρτογράφηση της αναγκαιότητας για τη στρατηγική ενάντια στις διαδόσεις – συνηθισμένα στερεότυπα - διαθεσιμότητα οργανισμού……..188-188

3.9.3. Εφαρμογή παρέμβασης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς……....188-188

**Κεφάλαιο 4: Μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης…….....189-220**

4.1. Κλασική διοίκηση…….....189-189

4.1.1.Η φυσιοκρατική αντίληψη του F. Taylor…….…….….189-190

4.1.2.Η διοικητική αντίληψη του H. Fayol…..…….....…191-192

4.1.3.Η γραφειοκρατική αντίληψη κατά τον M. Weber…….…….…..192-194

4.2. Η νεοκλασική διοίκηση……..…….....194-195

4.3. Η σύγχρονη διοίκηση……..…….....196-199

4.4. Η συστημική θεωρία…….…….....200-202

4.5. Επιχειρησιακό σχέδιο δράσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης: Μία πρόταση για ένα μοντέλο εκπαιδευτικήςδιοίκησης ……,..203-218

**Γενικά συμπεράσματα ……219-220**

**ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ…….....221-313**

**Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της έρευνας…….....222-248**

5.1. Μέθοδος και μέσο συλλογής δεδομένων…….....222-223

5.2. Περιγραφή μέσου συλλογής δεδομένων…….....223-225

5.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας…….....225-226

5.4. Τεχνικές επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων…….....226-226

5.5. Στατιστικές τεχνικές για ανάλυση ποσοτικών δεδομένων……...227-227

5.6. Περιορισμοί της έρευνας…….....227-227

5.7. Το δείγμα της έρευνας……..…….....228-232

**Κεφάλαιο 6: Τα αποτελέσματα της έρευνας…….....233-300**

6.1. Παρουσίαση και ανάλυση ποσοτικών δεδομένων…….....233-238

6.2. Παρουσίαση και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων…….…….…...239-250

Σκέψεις - Προτάσεις των στελεχών που συμμετείχαν στην έρευνα……...251-252

Ανάλυση-Ερμηνεία των αποτελεσμάτων……..…….....253-270

Συμπεράσματα - Προτάσεις……..…….....271-290

Βιβλιογραφία…….....,292-314

**ΜΕΡΟΣ Δ΄:ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ……..315-330**

Ι.Τελικό Ερωτηματολόγιο……..……...315-318

ΙΙ. Πιλοτικό ερωτηματολόγιο…….319-321

ΙΙΙ. Πίνακες στατιστικής ανάλυσης (SPSS)…….....322-328

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΙ: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Α.με..Α.: Άτομα με Αναπηρία

Α.Π: Αναλυτικά Προγράμματα

Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε. – Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.: Ανώτερα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Α.Τ.Ε.Ι : Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΑΣΕΠ : Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού

Δ.Ο.Ε.: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος

Δ.Ο.Π.: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Ε.Α.Ε : Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών

Ε.Ε: Ευρωπαϊκή Ένωση

Ε.Κ.Δ.Δ.Α.: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης Αθήνας

ΕΚΠΑ : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ε.Λ.Μ.Ε.: Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Η.Δ.Σ.Ε.: Ηγετικά Διοικητικά Στελέχη Εκπαίδευσης

Η/Υ : Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

Ι.Τ.Υ.Ε.–ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων

ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης Υποστήριξης

ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ: Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών

ΚΕ.ΣΥ.Π.: Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού

Κ.Π.Ε.: Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Κ.Τ.Ε.Λ. : Κοινά Ταμεία Εισπράξεων Λεωφορείων

Κ.Υ.Σ.Π.Ε.-Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.: Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας

και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μ.Μ.Ε. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

ΠΕ02: Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης – 02 Φιλόλογος

Π.Δ: Προεδρικό Διάταγμα

Π.Δ.Ε.: Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης

Π.Δ.Σ: Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη

Π.Τ.Δ.Ε. : Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Π.Υ.Σ.Π.Ε –Π.Υ.Σ.Δ.Ε.: Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σ.Ε.Κ.: Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτιση

ΣΜΕΑΕ: Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΣΣΝ: Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων

Τ.Π.Ε: Τεχνολογικές Πληροφορίες και Επικοινωνία

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Υ.Α : Υπουργική Απόφαση

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization - Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών

SPSS : Superior Performance Software System - Πρόγραμμα Στατιστικής Ανάλυσης Δεδομένων

## ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Στο πλαίσιο της εργασίας μας αυτή επιθυμούμε να εκφράσουμε την χαρά μας και την ευγνωμοσύνη μας για τη δυνατότητα που μας δόθηκε για την εκπόνηση αυτής της Διδακτορικής Διατριβής. Με τον τρόπο αυτό μπορέσαμε να βιώσουμε τη διαδικασία της έρευνας και της μελέτης θεμάτων που σχετίζονται με τη διερεύνηση των παιδαγωγικών, κοινωνικών και κυρίως των διοικητικών διαστάσεων του ρόλου των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα των στελεχών της εκπαίδευσης, σε ελληνικό αλλά και διεθνές επίπεδο, ζητήματα τα οποία μέχρι σήμερα είχαμε βιώσει στην πράξη στο συγκεκριμένο χώρο.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι εκτός από τις σπουδές που έχουμε κάνει, μέσα από την εκπαιδευτική μας προϋπηρεσία ως μάχιμοι δάσκαλοιστην τάξη, τη συνδικαλιστική μας δράση και συμμετοχή σε δεκάδες εκπαιδευτικού και αυτοδιοικητικού χαρακτήρα επιτροπές, την προϋπηρεσία μας σε διάφορες θέσεις Διοίκησης της Εκπαίδευσης για πολλά χρόνια και κυρίως μέσα από τη θητεία μας για έξι περίπου χρόνια στη θέση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης, μία από τις μεγαλύτερες και με πολλές ιδιαιτερότητες εκπαιδευτική δομή στην Ελλάδα, που έχει υπό την εποπτεία της 1050 σχολικές μονάδες 12.500 χιλιάδες εκπαιδευτικούς και 100.000 μαθητές, καταφέραμε να αποκτήσουμε πολύ μεγάλη εμπειρία και γνώσεις στα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα, αλλά περισσότερο θα λέγαμε μας δημιουργήθηκε η *ανάγκη της θεωρητικής εμβάθυνσης και της ανάπτυξης τεχνογνωσίας στον τομέα του σχεδιασμού και της διοίκησης εκπαιδευτικών δομών, με τη σύγχρονη και ευρεία έννοια του όρου και την εφαρμογή σ' αυτές σύγχρονων διοικητικών μοντέλων.*

Από την πρώτη στιγμή που συνειδητά επιλέξαμε να υπηρετήσουμετο χώρο της εκπαίδευσης, πιστεύαμε ότι η γενικότερη φιλοσοφία της πρέπει να εστιάζει στο άτομο, στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, αντιμετωπίζοντας τους, όχι ως ένα ακόμα "αριθμό" αλλά ως πρόσωπα με ανάγκες τις οποίες οφείλουμε να καλύπτουμε με αμεσότητα και αποτελεσματικότητα. Το ίδιο το σχολείο πιστεύουμε ότι έχει να επιτελέσει ένα σημαντικό ρόλο στη σημερινή εποχή της αμφισβήτησης και της κρίσης θεσμών και αξιών. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον συνεχών αλλαγών, μαθητές και εκπαιδευτικοί καλούμαστε να προσαρμοζόμαστε συνεχώς, να διατηρούμε ζωντανή την επαφή με τη γνώση και να

υπηρετούμε το υψηλό ιδανικό της μόρφωσης με βαθιά και ουσιαστική συνεργασία, γόνιμο και ειλικρινή διάλογο, καλόπιστη και εποικοδομητική κριτική και αμοιβαία συμπληρωματική δράση. Το σχολείο είναι αυτό που ετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες, για αυτό και θα πρέπει να είναι μια κυψέλη χαράς, εργασίας και δημιουργικότητας.

Πιστεύουμε ακράδαντα ότι όλα είναι θέμα Παιδείας, πιστεύαμε και πιστεύουμε ότι πρέπει να προσπαθήσουμε να διαμορφώσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αναβαθμισμένο, ποιοτικό και ανταγωνιστικό, το οποίο θα διασφαλίζει στις νέες και τους νέους του τόπου μας, τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες να ικανοποιήσουν τα όνειρά τους και να ενταχθούν με τα καλύτερα δυνατά εφόδια στον επαγγελματικό και τον κοινωνικό στίβο. Πάντα πιστεύαμε, ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι ο πρωταγωνιστής της αγωνίας και της προσδοκίας για ένα καλύτερο μέλλον για τη νέα γενιά και την κοινωνία στο σύνολό της.

Όταν αποφασίσαμενα ασχοληθούμε με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, είχαμε πλέον διαμορφώσει την άποψη ότι μόνο μέσα από τις συνεργασίες, τις ποιοτικές δράσεις, τις δυναμικές πρωτοβουλίες, τον αμοιβαίο σεβασμό, τη σύνθεση απόψεων και το διάλογο μπορούμε να καταφέρουμε να στηρίξουμε την εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να διαμορφώσουμε και να επιτύχουμε ένα πολύπλευρο παιδαγωγικό περιβάλλον, προς την κατεύθυνση της ανάδειξης ενός περισσότερο "ανθρώπινου" προσώπου της διοίκησης, μακριά από την απόλυτα λογιστική θεώρηση των πραγμάτων.

*Κλείνοντας το σύντομο αυτό προλογικό μας σημείωμα, οφείλουμε να εκφράσουμε ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ και την ιδιαίτερη εκτίμηση μας στην επιβλέπουσα της Διδακτορικής μας Διατριβής, κ. Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια και Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μία εξαίρετη εκπαιδευτικό και διακεκριμένη επιστήμονα διεθνώς, που μας έκανε την τιμή ως διδακτορικούς της φοιτητές, δείχνοντάς μας έτσι εμπιστοσύνη και δίνοντάς μας τη δυνατότητα και την ευκαιρία να βιώσουμε μια μοναδική και συγκλονιστική εμπειρία, αυτή της εμπεριστατωμένης μελέτης και έρευνας θεμάτων όπως αυτό που πραγματεύεται η παρούσα διατριβή «Στελέχη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές, Διοικητικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του ρόλου τους στον 21$^{ο}$ αιώνα».*

Επίσης, οφείλουμε ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ και την ιδιαίτερη εκτίμηση μας, *στους συνεπιβλέποντες καθηγητές μας, την κ. Πέλλα Καλογιαννάκη,Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και τον κ. Σήφη Μπουζάκη, Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών, δύο επίσης εξαίρετους δασκάλους και διακεκριμένους επιστήμονες διεθνώς, που στάθηκαν δίπλα μας, σε όλο αυτό το ταξίδι και μας στήριξαν με ιδιαίτερη αγάπη και κατανόηση, αλλά και στα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς επιτροπής της Διδακτορικής μας Διατριβής, επίσης εξαίρετους επιστήμονες και παιδαγωγούς, τον κ. Απόστολο Παπαϊωάννου, Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον κ. Θωμά Μπάκα Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την κ. Ευστρατία Σοφού, Λέκτορα του Τμήματος Νηπιαγωγών* του *Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Παναγιώτη Γιαγκουνίδη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.*

*Οφείλω ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, στους γονείς μου και ιδιαίτερα στη σύζυγό μου Μαρία και στα παιδιά μου Ελευθερία και Βαγγέλη, για την ηθική και τη συναισθηματική υποστήριξη που μου πρόσφεραν και μου προσφέρουν όλα αυτά τα χρόνια*

# ΜΕΡΟΣ Α΄: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## ΜΕΡΟΣ Α΄: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας, η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές πολιτικές είναι ολοένα και περισσότερο το επίκεντρο των συζητήσεων, ιδιαίτερα μάλιστα στο πλαίσιο των σύγχρονων οικονομικό-ιδεολογικών, κοινωνικό-πολιτικών και πολιτισμικών συγκυριών. Πολλά θέματα και προβλήματα που συζητιούνται σήμερα στο χώρο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι κοινά για πολλές χώρες, ενώ κάποια άλλα αντανακλούν όπως είναι φυσικό τις κατά τόπους ιδιαιτερότητες.

Ο ρόλος δε και το έργο των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και έξω από αυτό, ανέκαθεν υπήρξαν σημαντικό θέμα επιστημονικού προβληματισμού και ερευνητικών αναζητήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μάλιστα, ο «μετασχηματισμός» του σύγχρονου σχολείου συνδέεται άρρηκτα με τις σχέσεις του σχολείου, με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και ανακατατάξεις στο ευρύτερο συγκείμενο. Αρκετοί μελετητές, όπως ο (Καζαμίας, 2002 ; Πανταζής, 2004), αναφέρονται σε μία «νέα τάξη πραγμάτων» η οποία σχετίζεται με την παγκοσμιοποίηση και τις επιδράσεις της στο χώρο της εκπαίδευσης.Τονίζεται δε το γεγονός πως η «εμπορευματοποίηση» και η «εργαλειοποίηση» της γνώσης και της διάδοσής της, αποτελεί πλέον εξαιρετικά σημαντικό ζήτημα.

Στο παραπάνω πλαίσιο συζητιέται πολύ το θέμα της αποεπαγγελματικοποίησης των εκπαιδευτικών όπως και το θέμα του πολυδιάστατου ρόλου τους. Ο πολυδιάστατος αυτός ρόλος μπορεί να έχει διαστάσεις παιδαγωγικές, διοικητικές καικοινωνικό-πολιτικές. Οι παιδαγωγικές διαστάσεις σχετίζονται κυρίως με την παιδαγωγική τους κατάρτιση και συμπεριφορά, με τον συμβουλευτικό, κοινωνικοπολιτικό και διαμεσολαβητικό τους ρόλο ως παιδαγωγοί. Οι διοικητικές διαστάσεις έχουν κυρίως να κάνουν με την άσκηση διοίκησης και εξουσίας, με οργανωτικές διαδικασίες και λήψη αποφάσεων. Οι κοινωνικό-πολιτικές διαστάσεις συνδέονται κυρίως με την προσωπικότητα και τη δράση τους ως πολίτες, με την κοινωνική και πολιτική αποτελεσματικότητα που διαθέτουν, με τη διαμόρφωση της πολιτικής τους συνείδησης και ταυτότητας, με την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινωνικό-πολιτικά δρώμενα.

Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις παιδαγωγικές, διοικητικές αλλά και κοινωνικές διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα των στελεχών της εκπαίδευσης. Η διερεύνηση αυτή, η

οποία χρησιμοποιεί τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους έρευνας, πραγματοποιήθηκε τον Μάρτη του 2014με τη χρήση ερωτηματολογίων.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που θα μας απασχολήσουν, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης. Τέλος, ακολουθούν βιβλιογραφικές αναφορές και το Παράρτημα της.

## Κεφάλαιο 1: Σημασία του θέματος και γενική προβληματική –Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα

### 1.1. Σημασία του θέματος και γενική προβληματική

Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας απαιτείται από το δάσκαλο να οργανώνει αποτελεσματικά το μάθημά του, να το αξιολογεί, να μεθοδεύει καλύτερους τρόπους οργάνωσης της τάξης του, ζητήματα που έχουν να κάνουν με τις «τεχνικές» άσκησης του επαγγέλματος, αλλά και με το γεγονός ότι αυτός αποτελεί τον κύριο αποδέκτη της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται τόσο στη χώρα του όσο και στο χώρο της Ευρώπης. Όπως έχει τονιστεί, ο κίνδυνος συνίσταται στο ότι ο δάσκαλος κινδυνεύει να μετατραπεί σε απλό «μάνατζερ-διεκπεραιωτή», «τεχνοκράτη», ενώ ταυτόχρονα υποβαθμίζεται ο μορφωτικός και παιδαγωγικός του ρόλος. Το ζητούμενο πάντως δεν είναι να «κατασκευάζονται» εξειδικευμένοι δάσκαλοι-επιστήμονες, αλλά και πεπαιδευμένοι επαγγελματίες επιστήμονες. Εξάλλου, πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού: οι δημογραφικές ανακατατάξεις, οι οικονομικές εξελίξεις, η σύγχρονη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, η έννοια της πολιτιστικής ταυτότητας, η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, οι παγκόσμιες θέσεις απέναντι στη φτώχεια, το περιβάλλον, τη μετανάστευση, την ανεργία και άλλα.

Επιπλέον, αξίζει να επισημάνει κανείς ότι, ενόψει των αλλαγών και εξελίξεων στις επιστήμες, την τεχνολογία, την οικονομία, οι σημερινοί εκπαιδευτικοί καλούνται να αποκτούν διαρκώς περισσότερα εφόδια, όπως η γνώση των ξένων γλωσσών και της τεχνολογίας, η συνείδηση της ευρωπαϊκής και οικουμενικής τους ταυτότητας, η θετική στάση απέναντι στους διάφορους πολιτισμούς, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα κ.λπ., απαραίτητα στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης των ανθρώπων - μελών μιας διεθνούς κοινωνίας, ( Mearns & J.E. Cain, Stress and Coping, 16, 2003, pp. 71-82).

Είναι γεγονός ότι ο πολύπλευρος και πολυσύνθετος ρόλος του εκπαιδευτικού, ως κύριος φορέας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί το κατεξοχήν αντικείμενο δράσης της εκπαιδευτικής έρευνας αλλά και του διαλόγου που εντοπίζεται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ύστερα από μια πολυετή και «περιπετειώδη εξέλιξη» οι δάσκαλοι αναγκάστηκαν να υποστούν πολλές ταπεινώσεις και να υποβληθούν σε πολλές θυσίες, ώσπου να απαλλαχθούν από τα δεινά των δημάρχων, των πολιτευτών και των τόσων άλλων γνωστών ή αγνώστων «παραγόντων», που κάθε φορά παρεμπόδιζαν το έργο τους», (Πυργιωτάκης, 1992, σελ. 13 ; Σακελλαρίου, 2002).

Είναι γνωστό ότι ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπιζόταν κυρίως, ως ο μοναδικός υπεύθυνος για τη μετάδοση της γνώσης από τον οποίο ξεκινά και στον οποίο καταλήγει η διαδικασία της μάθησης. Είναι όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο μικρός και περιορισμένος; Θα ήταν άραγε σκόπιμη η συμβολή του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας να περιοριστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, να περιοριστεί μόνο σ' αυτό που παραδοσιακά ονομάζουμε «ρόλος του εκπαιδευτικού», εννοώντας πολύ απλά μονάχα το ρόλο που συνηθίσαμε να έχει αυτός μέσα στη σχολική τάξη, δηλαδή αυτόν του φορέα της γνώσης; Η απάντηση είναι σαφώς, όχι, καθώς μια τέτοια εξέλιξη θα μπορούσε να οδηγήσει το εκπαιδευτικό επάγγελμα σε τέλμα και μαρασμό. Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας, «οφείλει» να συμβάλει αφενός στην έρευνα και την παραγωγή της νέας γνώσης και αφετέρου είναι σκόπιμο να αποτελεί και ο ίδιος αντικείμενο έρευνας και ανάλυσης, προκειμένου μέσα απ' την εμπειρία του να κάνει γνωστές πτυχές της εκπαίδευσης, που εάν ληφθούν υπόψη θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε πολιτικές αλλαγών όπου υπάρχει πραγματικά ανάγκη.

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (Μπουζάκης 2001:σελ. 262):«*Η Ευρώπη αντιμετωπίζεται πρωτίστως ως ενιαίος οικονομικός και όχι ως ενιαίος κοινωνικοπολιτικός χώρος. Αυτό με τη σειρά του επηρεάζει τις αντιλήψεις για την εκπαίδευση και το σχολείο, το οποίο αποκτά τα χαρακτηριστικά της αγοράς, όπως ανταγωνιστικότητα, άμιλλα, απορρίψεις, ιεραρχίες, δομές κ.λ.π.*», τονίζοντας με τον τρόπο αυτό ότι ενισχύεται ο συγκεντρωτισμός και ο κρατισμός με την έννοια του κεντρικού κρατικού ελέγχου των εκπαιδευτικών λειτουργιών. «Ο συνολικός μηχανισμός, που λειτουργεί, τόσο για την καθηγητοποίηση, όσο και για την ένταξη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μας κάνει να δούμε ότι η τελευταία αποτελεί ένα αντικείμενο πάλης, το οποίο σχετίζεται περισσότερο με την άσκηση εξουσίας και λιγότερο με τη δημιουργία γνώσης….. Η βασική σχέση, που διαμορφώνεται με τον αναξιοκρατικό-διεφθαρμένο αυτόν τρόπο (η διαφθορά νοούμενη ως μια μορφή δράσης της πνευματικής μεταπρατικής τάξης για την αναπαραγωγή της, της κυρίαρχης τάξης του πολιτικού πεδίου για τον έλεγχο του πεδίου της εκπαίδευσης, και μελών των κυριαρχημένων τάξεων για κοινωνική άνοδο) στο εσωτερικό των ΑΕΙ, είναι μια σχέση κομματικών πατρόνων και κομματικών πελατών, πράγμα που έχει ως συνέπεια τη δημιουργία υπακοής και κομφορμιστικής, αντί επιστημονικής, γνώσης». (Παληός, Κυριαζή, 1999, σελ. 197-233). (στόχοι, περιεχόμενα, μέθοδοι, βιβλία, κ.λ.π), (Ibid, σελ. 267).

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα των προαναφερθέντων επιλογών και πολιτικών, «*θα τείνουν να διαμορφώσουν ένα κλίμα κοινωνικής έντασης που θα επιδεινώνεται με την ενίσχυση των αδιεξόδων της εκπαίδευσης, με τη διάψευση καλλιεργημένων φρούδων ελπίδων από τις*

*έντεχνα ΄΄μυθοποιημένες΄΄ δυνατότητες της εκπαίδευσης*». Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι «*τα αδιέξοδα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πρωτίστως αδιέξοδα της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής*», (Ibid, σελ. 267, 268).

Αξίζει στο παραπάνω πλαίσιο να σημειώσουμε ότι , με δεδομένες τις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, την παρουσία ενός όλο και πιο ποικίλου και πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού και της αλλαγής του προφίλ των εκπαιδευτικών, η χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών που να στοχεύουν στην προσέλκυση, κατάρτιση και στήριξη των «αποτελεσματικών» εκπαιδευτικών έχει γίνει πιεστικό αίτημα στις μέρες μας. Η ικανότητα των σχολείων να προσαρμοστούν στις ραγδαία μεταβαλλόμενες σημερινές κοινωνικές ανάγκες θα εξαρτηθεί κατά μεγάλο μέρος από την ύπαρξη διαθέσιμου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού δυναμικού που διαθέτουν.

Γνωρίζουμε επίσης ότι ένα σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού δυναμικού δεν έχει τα απαραίτητα τυπικά προσόντα και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα «εκτός ειδικότητας» είναι εντυπωσιακά υψηλό σε μερικά γνωστικά αντικείμενα, (Unesco, «Information and Communication Technologies in Teacher Education», 2002: pp. 13-21).

Είναι γεγονός ωστόσο, η ποιότητα της διδασκαλίας δεν καθορίζεται αποκλειστικά από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζονται. Ικανοί εκπαιδευτικοί συχνά δεν μπορούν να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους σε περιβάλλοντα που δεν τους παρέχουν στήριξη ή αρκετά κίνητρα και επιβράβευση στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται. Οι κατά καιρούς πολιτικές που στοχεύουν στην προσέλκυση και "συγκράτηση" "αποτελεσματικών" εκπαιδευτικών πρέπει να μεριμνούν για την πρόσληψη ικανών επαγγελματιών, αλλά και να παρέχουν στήριξη και κίνητρα για συνεχώς υψηλή απόδοση στο έργο τους καθώς και δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης.

Είναι επίσης γνωστό ότι, η άποψη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας γενικά για το ρόλο και το έργο τους αποτελεί μια σημαντική διάσταση τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής τους ζωής. Η διάσταση αυτή επηρεάζει συχνά την αποδοτικότητά τους και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Ωστόσο, παρόλο που έρευνες σχετικές με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επάγγελμα τους θα έπρεπε να αποτελούν μέριμνα της Πολιτείας, προκειμένου αυτή να διερευνά τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην ικανοποίηση ή την δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών σε σχέση με το επάγγελμα τους, εντούτοις τέτοιου είδους έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε περιορισμένο αριθμό και μικρά δείγματα από μεμονωμένους ερευνητές,

τουλάχιστον όσον αφορά στον ελληνικό χώρο.Το ζήτημα της απασχόλησης και των παραμέτρων της σε συνδυασμό με την επιρροή που αυτές μπορούν να ασκήσουν στην ψυχική υγεία του σύγχρονου εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας, είναι ένα θεμελιώδες ζήτημα που στις μέρες μας μελετάται από πλειάδα επιστημόνων από τους κλάδους της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής, κ.ά.

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, (Κάντας, 1995, σελ. 101-102), υπάρχουν αρκετές αναφορές και μελέτες που συσχετίζουν την ατομική, κοινωνική και επαγγελματική ευχαρίστηση του εργαζομένου με την προσωπική ψυχική του υγεία. Έχει διαπιστωθεί από πληθώρα ερευνών ότι ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών υπάρχει στενή συσχέτιση ανάμεσα στους δύο προηγούμενους παράγοντες. Για τον λόγο αυτό και εξαιτίας των προεκτάσεων που έχει η αρνητική ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών, αφενός στις σχέσεις τους με τους μαθητές και αφετέρου συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται απολύτως αναγκαία η μελέτη του ζητήματος των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση πάντοτε με το επάγγελμα τους.( Gaziel, 29(1), 1993, pp. 67-79).

Με δεδομένα τα παραπάνω, η μετατροπή της διδασκαλίας σ' ένα επάγγελμα πιο ελκυστικό, τόσο για τους τωρινούς, όσο και για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, προβάλλει πλέον ως επείγουσα πολιτική ανάγκη. Η χάραξη κατάλληλων πολιτικών θεωρούμε ότι προϋποθέτειτη βαθύτερη κατανόηση του εύρους των παραγόντων που επηρεάζουν την προσέλκυση, κατάρτιση και "συγκράτηση" των "αποτελεσματικών" εκπαιδευτικών, καθώς και την κατανόηση των παραγόντων εκείνων που διαμορφώνουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε σχέση με το επάγγελμά τους. Οι προσεγγίσεις αυτές συχνά καθορίζουν τις αναπαραστάσεις που οι ίδιοι δημιουργούν σε σχέση με το επάγγελμά τους και κατά συνέπεια το βαθμό αποτελεσματικότητας που αυτοί, πιθανόν, θα επιδείξουν ως αποτέλεσμα της ψυχοσυναισθηματικής τους κατάστασης. (Καΐλα, Ανδρεαδάκης, Ξανθάκου, & Φιλίππου, 1995).

## 1.2. Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη μας αποσκοπεί στην ανάδειξη των παραγόντων αυτών που σχετίζονται με τις παιδαγωγικές, διοικητικές και κοινωνικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού στον 21ο αιώνα. Θεωρώντας ότι η συμβολή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και την επιτυχία των εκπαιδευτικών δρώμενων και μεταρρυθμίσεων είναι καθοριστική, ωθούμαστε να ερευνήσουμε το ρόλο αυτό και τις στάσεις του σε σχέση με το επάγγελμά του, κυρίως *σε σχέση με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και ιεραρχικών δομών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.*

Είναι ανάγκη προς την κατεύθυνση αυτή να τοποθετηθούν εκείνοι οι όροι ενός διαλόγου ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης (γονείς, εκπαιδευτικοί, πολιτεία, πανεπιστήμια, διεθνείς οργανισμοί, κ.ά)., ώστε να προσεγγιστούν καλύτερα τα χρόνια προβλήματα και να δοθούν ουσιαστικές λύσεις, αποκομμένες από πολιτικού και πυροσβεστικού χαρακτήρα μεταρρυθμίσεις που καλύπτουν, αλλά δεν διορθώνουν ουσιαστικά τίποτα. Για τους λόγους αυτούς, όπως τονίζεται και από την αρμόδια Επιτροπή της Unesco για την Εκπαίδευση, είναι πλέον επιτακτική ανάγκη να κατευθυνθούμε προς μια «κοινωνία της εκπαίδευσης». Με τον τρόπο αυτό όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην ίδια έκθεση, οι πολίτες «*θα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να έχουν αντίληψη του περιβάλλοντος τους και να ενθαρρύνονται ώστε να διαδραματίζουν τον ανάλογο κοινωνικό ρόλο στην εργασία και την κοινότητα*».(Unesco, όπ.π., p. 33).

Παράλληλα, όπως έχει ήδη επισημανθεί, στο κέντρο των σύγχρονων προβληματισμών για την εκπαίδευση βρίσκεται ο διάλογος για τις σχέσεις του σχολείου με το ευρύτερο πολιτικό-κοινωνικό, και οικονομικό περιβάλλον/συγκείμενο (context). Ιδιαίτερα μάλιστα στον 21ο αιώνα οι ερευνητικές αναζητήσεις επικεντρώνονται στην οριοθέτηση, αξιολόγηση και κριτική προσέγγιση των σχέσεων αυτών τόσο στην Ελλάδα όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ερωτήματα που τίθενται αφορούν τη λεγόμενη εσωτερική αποτελεσματικότητά του σχολείου (internalefficiency), αλλά και την εξωτερική αποτελεσματικότητά του (externalefficiency). Η εσωτερική αποτελεσματικότητά συνδέεται με τα όσα συμβαίνουν μέσα στο σχολείο (διδασκαλία, διδακτικές προσεγγίσεις και διδακτικά εγχειρίδια, ατμόσφαιρα τάξης, προσωπικότητα εκπαιδευτικού, σχέσεις δασκάλων-μαθητών και ατμόσφαιρα μάθησης, και άλλα παρόμοια), ενώ η εξωτερική αποτελεσματικότητα του σχολείου έχει κυρίως να κάνει με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στην ευρύτερη κοινωνία και την αγορά εργασίας, την ιδεολογικό-πολιτική διάσταση του

σχολικού προγράμματος, την ιεράρχηση και αξιολόγηση της γνώσης, της σχολικής κοινωνικοποίησης κλ.π. Εξάλλου, όροι και έννοιες επαναπροσδιορίζονται, προκλήσεις και νέα δεδομένα εμφανίζονται για την εκπαίδευση και τον σύγχρονο εκπαιδευτικό.

Είναι γεγονός ότι η μελέτη των νέων συνθηκών επιβάλλει και έναν «αναστοχασμό» αλλά και «νέες αναγνώσεις» στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η πολυπολιτισμικότητα, ο εθνοκεντρισμός, η στάση απέναντι στον 'άλλο', η παγκοσμιοποίηση, συγκαταλέγονται ανάμεσα στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και οριοθετούν και τις νέες προτεραιότητες/προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι μελετητές καλούνται επίσης να δώσουν πλέον πολλαπλές ερμηνείες, καλλιεργώντας τον σκεπτικισμό και την κριτική αντιμετώπιση των όσων συμβαίνουν, (Balibar, & Wallerstein, 1991), στο χώρο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα διαμορφώνεται ένας νέος λόγος που συνδέεται με τις νέες συνθήκες και προκλήσεις, τους νέους οραματισμούς: την κατανόηση του κόσμου που περνά μέσα από την κατανόηση του εθνικού εαυτού και του άλλου, τη δημοκρατική συμμετοχή, την πάλη ενάντια στον αποκλεισμό, στην μεροληψία, τα στερεότυπα και την προκατάληψη, τις οικονομικές προκλήσεις, τις πολιτικές επιλογές, τους νεωτερισμούς και τη διεθνή συνεργασία. (J. Delors, L'Education, un Trésor est Caché dedans, éditions Unesco! Odile Jacob, Paris, Unesco, 1996, cf. επίσης, Ενημερωτική Έκθεση 25, *Η Εκπαίδευση, μέσα της κρύβεται ένας Θησαυρός,* Έκθεση προς την ΟΥΝΕΣΚΟ της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα υπό την Προεδρία του ΖΑΚ ΝΤΕΛΟΡ, παρουσίαση και σχολιασμός Δ.Γ. Τσαούση, Αθήνα, Οκτώβριος 1996).

*"Περισσότερο από ποτέ, το σχολείο έχει ως αποστολή να προετοιμάσει τους νέους να γίνουν πρωταγωνιστές σε μια κοινωνία κινητική, αβέβαιη και ανοιχτή, να διαθέτουν γνώσεις που θα τους επιτρέψουν μιαν επαρκή κοινωνική ένταξη". (*Φερί, 1996, σελ. 52-53).

Η διαφορετικότητα, η πολυπλοκότητα και η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τον σύγχρονο κόσμο κάνει και τους εκπαιδευτικούς ως αποδέκτες πολύ σημαντικών εκπαιδευτικών πολιτικών να εμπλέκονται ενεργά στον προβληματισμό που τίθεται και αφορά τη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη, την ανάγκη διατύπωσης προτάσεων για τις μεθόδους, τους σκοπούς και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, να κρίνου τις διαδικασίες που τους αφορούν, να στοχάζονται για το ρόλο και το έργο τους όπως αυτά διαμορφώνονται σε εθνικά και ευρωπαϊκά πλαίσια αλλά και σε παγκόσμια. Στις μέρες μας η εκπαίδευση θεωρείται ότι περνά ριζικές αναθεωρητικές διαδικασίες και η εποχή μας με τη σειρά της μπορεί να θεωρηθεί σαν μια εποχή επανερμηνείας και ευρέων ερμηνευτικών προσεγγίσεων, αλλά και εποχή

πολλαπλής μεθοδολογικής ανανέωσης. Οποιαδήποτε πλευρά της ανθρώπινης κοινωνίας δεν προσεγγίζεται πλέον σαν αυτόνομη και κλειστή μονάδα. Η έρευνα αναπροσανατολίζεται, εκσυγχρονίζεται και διευρύνεται. (Καλογιαννάκη, 1998, σελ. 94-106).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των στελεχών της εκπαίδευσης για τον διοικητικό και παιδαγωγικό ρόλο που διαδραματίζουν στα σημερινά σχολεία και την εκπαίδευση γενικότερα. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- Πως αντιλαμβάνονται τα στελέχη της εκπαίδευσης το ρόλο τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής;
- Ποίοι είναι οι παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στη λήψη διοικητικής θέσης;
- Ποιες δυσκολίες ή ποιες εντάσεις εντοπίζουν σε σχέση με το διοικητικό τους ρόλο ;
- Ποιες μορφές διοίκησης συμπαθούν, προωθούν ή ακολουθούν;
- Πως προσφέρουν σε παιδαγωγικό επίπεδο μέσα από το διοικητικό τους ρόλο;

Είναι πάντως γεγονός ότι η κοινή προβληματική σε διάφορες χώρες για τη σχέση οικονομίας, εκπαίδευσης, κουλτούρας, η «κρίση του κράτους-έθνους» και η συζήτηση για το τοπικό και το παγκόσμιο, για την ταυτότητα και την ετερότητα, η διεθνοποίηση του πανεπιστημιακού κόσμου και της επιστημονικής έρευνας, η υιοθέτηση των πολλαπλών ερμηνειών στο χώρο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών πολιτικών, η αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας και οι συνεχείς αλλαγές στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό, ιδεολογικό και πολιτιστικό συγκείμενο, οι δυναμικές διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, οι ριζικές αναθεωρήσεις των εννοιών του χώρου και του χρόνου, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για προσέγγιση και κατανόηση της εκπαίδευσης και των ζητημάτων που αφορούν τον εκπαιδευτικό και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχει για το ρόλο και το έργο του στο πλαίσιο της χώρας του αλλά και στο ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο, (Ibid).

Προς την κατεύθυνση αυτή, οι νέες «*παιδαγωγικές προκλήσεις*» (pedagogical challenges) συνδέονται στενά με τους προβληματισμούς που έχουν να κάνουν με την «*εκπαιδευτική ανάπτυξη*» (educational development) και το «*μετασχηματισμό*» (transformation) της κοινωνίας και την «*προσαρμογή*» της στη λεγόμενη «*παγκόσμια οικονομία*» (global economy), με την «*εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*» (educational reform) και τη «*γλωσσική πολιτική*» (language policy) σε κοινωνίες που βρίσκονται σε «*μεταβατικό στάδιο*» (transitional societies), με την «*εκπαιδευτική ανοικοδόμηση*» (educational reconstruction) και τον «*εκπαιδευτικό εκδημοκρατισμό*» (educational democratisation) σε

διάφορες χώρες και άλλα συναφή, (Mebrahtu, Crossley & Johnson, 2000, Κουλούρη, 2006, σελ. Β410).

Μάλιστα, δύο πλευρές της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων θεωρούνται στις μέρες μας πολύ σημαντικές. Η μία είναι το σχολείο και το είδος της γνώσης που προωθεί καθώς και ο ρόλος του στην προετοιμασία των μαθητών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης έως το Πανεπιστήμιο για την κοινωνικοποίησή τους και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας (εδώ ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών είναι κεφαλαιώδης), και η δεύτερη είναι ο χώρος του Πανεπιστημίου και ο ρόλος του στο χώρο της κοινωνίας και της οικονομίας (και εδώ οι θέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους και την άσκηση των καθηκόντων τους θεωρούνται αποφασιστικής σημασίας), (Δαμανάκη, Κουλαϊδή, Καλογήρου &Παπαδάκη, 2007, Καλογιαννάκη, 2005).

## 1.3. Ανασκόπηση της ξενόγλωσσης και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας

### Α. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Σύμφωνα με τον Bipath, (Bipath 2012), στη διεθνή βιβλιογραφία αναγνωρίζεται ο καθοριστικός ρόλος του ηγέτη για τη δημιουργία της λειτουργικής κουλτούρας ενός οργανισμού. Στα πλαίσια αυτά η παρούσα μελέτη του επιχειρεί να εντοπίσει τα βασικά συστατικά για τη δημιουργία μιας λειτουργικής κουλτούρας στα σχολεία της Νότιας Αφρικής, καθώς και να διερευνήσει το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στη δημιουργία της.

Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική μελέτη σε δύο αστικά σχολεία, τα οποία είχαν την έδρα τους σε δύο διαφορετικές χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού status περιοχές, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομοιομορφία των μεταβλητών συγκείμενου που εμπλέκονται στην έρευνα. Το ένα από αυτά τα σχολεία είχε χαρακτηριστεί ως λειτουργικό και το άλλο ως δυσλειτουργικό ως προς το ερευνώμενο θέμα.

Κατά τη διάρκεια των τεσσάρων εβδομάδων στις οποίες έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα, αναζητήθηκαν απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα (σελ. 205):

- Τι μπορείτε να μου πείτε για το σχολείο σας;
- Ποια είναι τα δυνατά σημεία και ποιες οι αδυναμίες/ελλείψεις του σχολείου σας;
- Πως μπορείτε να βελτιώσετε το σχολείο σας;

Στα ερωτήματα αυτά κλήθηκαν να απαντήσουν μαθητές, διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικοί, γονείς, ο πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, καθώς και τα εκλεγμένα μέλη του μαθητικού συμβουλίου. Αναλύθηκαν, επίσης, τα πρακτικά των συνεδριάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού, του συλλόγου γονέων, του συμβουλίου των μαθητών, τα έγραφα για τα αναπτυξιακά σχέδια και την ευρύτερη πολιτική του σχολείου, οι ανακοινώσεις, καθώς και τα υπομνήματα που στάλθηκαν στους γονείς των μαθητών.

Η έρευνα κατέδειξε ότι τα βασικότερα συστατικά για την επίτευξη της επιθυμητής σχολικής κουλτούρας σχετίζονται άρρηκτα με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Έτσι ο διευθυντής του λειτουργικού σχολείου φάνηκε ότι διέθετε και χρησιμοποίησε σε ικανοποιητικό βαθμό όλα τα απαραίτητα στοιχεία για τη δημιουργία μιας επιθυμητής σχολικής κουλτούρας. Αυτό κατέστη δυνατό μέσω της συνειδητοποίησης από μέρους του ότι αυτός συνιστά την αρχή του

σχολείου, αναλαμβάνει την ευθύνη και καθίσταται υπόλογος για τη δημιουργία και την ενδυνάμωση επιθυμητών και αποτελεσματικών συμπεριφορών και στάσεων αναφορικά με τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία.

Από την άλλη πλευρά, ο διευθυντής του δυσλειτουργικού σχολείου δεν αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ηγέτη, επιδεικνύει σημάδια θυματοποίησης και όχι μόνο αποτυγχάνει να δημιουργήσει μια θετική σχολική κουλτούρα, αλλά είναι ταυτόχρονα υπεύθυνος για την διατάραξη της ομαλής διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Κατηγορεί συνεχώς τους άλλους για τα λάθη του, και διοικεί τη σχολική μονάδα μέσα από τις κλειστές πόρτες του γραφείου του, αφού διακρίνεται από έλλειψη αυτοπεποίθησης αναφορικά με την εφαρμογή ενός σχεδίου που θα συμβάλει στη δημιουργία μιας λειτουργικής σχολικής κουλτούρας. Αυτή η έλλειψη αυτοπεποίθησης σε συνδυασμό με την ασυνέπειά του καθιστούν το σχολείο του δυσλειτουργικό.

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα μελέτη είναι ότι αν ο διευθυντής του σχολείου ασχολείται με πάρα πολλά θέματα που σχετίζονται με τις προσωπικές του προτεραιότητες, τους στόχους και τις ανάγκες του ή αν ακόμα διαφαίνεται μια ασυνέπεια ανάμεσα στα λόγια και τις πράξεις του, τότε τόσο το διδακτικό προσωπικό όσο και οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν διαφορετικά κριτήρια, τα οποία απορρέουν από τις προσωπικές τους εμπειρίες, προκειμένου να αποφασίσουν τι είναι στ’ αλήθεια σημαντικό και τι όχι. Το αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι η δημιουργία εκ διαμέτρου διαφορετικών οραμάτων και προσδοκιών, καθώς και πολλών διαφορετικών υποκουλτούρων.

Άλλο σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία μιας λειτουργικής κουλτούρας στο χώρο του σχολείου, είναι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής αντιδρά σε κρίσιμα περιστατικά, δημιουργώντας νέες νόρμες, αξίες και συνθήκες εργασίας, οι οποίες ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις νέες συνθήκες.

Σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία αυτή διαδραματίζουν, επίσης, ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής του σχολείου διαχειρίζεται τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, αλλά και καθιστά τον εαυτό του πρότυπο αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία και τη διαχείριση της ευταξίας στο χώρο του σχολείου.

Τέλος, τα κριτήρια που χρησιμοποιεί ο διευθυντής κατά τη διαδικασία απόδοσης αμοιβών και επαίνων αναφορικά με το διδακτικό του προσωπικό, καταδεικνύονται από την

παρούσα μελέτη ως εξίσου καταλυτικός παράγοντας στην προσπάθειά του για τη δημιουργία μιας λειτουργικής κουλτούρας στο σχολείο του.

Επισημαίνουμε ότι με σχετική μελέτη που διεξήγαγε ο Goksoy, (Goksoy 2014, σελ.173), διερευνήθηκε η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου και στις οργανωτικές τους δεξιότητες. Τα ερωτήματα στα οποία ο συγγραφέας ευελπιστεί να απαντήσει είναι τα ακόλουθα:

- Ποιο είναι το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου;
- Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου διαφοροποιείται σύμφωνα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, φορέας αρχικής κατάρτισης, διάρκεια υπηρέτησης στο ίδιο σχολείο);
- Ποιο είναι το επίπεδο των οργανωτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών;
- Οι οργανωτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σημαντικά με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, φορέας αρχικής κατάρτισης, διάρκεια υπηρέτησης στο ίδιο σχολείο);
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου και στις οργανωτικές τους δεξιότητες;

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 424 εκπαιδευτικούς προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν τόσο στο κέντρο όσο και στα προάστια της Κωνσταντινούπολης. Η επιλογή τους έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες «Participation in Administration" (Uyar, 2007) & "Organizational Citizenship" (Di Paolaetal, 2007).

Η παρούσα μελέτη κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα πίστευαν ότι συμμετείχαν σε πολύ μεγάλο βαθμό στη διοίκηση των σχολείων τους, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά από εκείνα των γυναικών. Η απροθυμία των γυναικών να συμμετάσχουν στη διοίκηση του σχολείου, ενδεχομένως, σχετίζεται με τη ευρύτερη δομή της τουρκικής κοινωνίας ή μπορεί να εδράζεται σε γραφειοκρατικούς παράγοντες.

Ως προς τον παράγοντα ηλικία, όσο μεγαλύτεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο θεωρούν ότι οι απόψεις τους διαδραματίζουν καθοριστικότερο ρόλο στη διοίκηση του σχολείου. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν επιπρόσθετα προσόντα (μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών) θεωρούν ότι συμμετέχουν περισσότερο στη διοίκηση του σχολείου, λόγω του ότι

μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματικότερη διάρθρωση του οργανωτικού σχολικού συγκείμενου, μέσω των επιπρόσθετων γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων που διαθέτουν.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες συναδέλφους τους, ότι συμμετέχουν εθελοντικά σε περισσότερες οργανωτικές δραστηριότητες που υπερβαίνουν τους συνηθισμένους ρόλους και αρμοδιότητές τους. Επίσης, φάνηκε ότι ήταν περισσότερο ανιδιοτελείς. Η ίδια τάση καταγράφηκε και αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς εκείνους που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δε διέθεταν επιπρόσθετα προσόντα.

Τέλος, όσο περισσότερο συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, όπως φάνηκε από την παρούσα μελέτη, τόσο υψηλότερες είναι οι οργανωτικές τους δεξιότητες, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στηρίζονται ουσιαστικά από τον διευθυντή του σχολείου, καθώς και ότι οι ιδέες, οι σκέψεις και οι απόψεις τους γίνονται σεβαστές.

Ο Ibrahim (2013) διερευνά την ύπαρξη ή μη πιθανής συσχέτιση ανάμεσα στο στιλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας και το επίπεδο απόδοσης του σχολείου, καθώς και της αποτελεσματικότητας του διευθυντή στα ΗΑΕ και συγκεκριμένα στα σχολεία του Ντουμπάι, λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη το φύλο, την προϋπηρεσία, καθώς και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία αυτός υπηρετεί.

Τα ερωτήματα στα οποία καλείται να βρει ο μελετητής απαντήσεις είναι τα ακόλουθα: (5)

- Ποια είναι τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών που υπηρετούν στα σχολεία του Ντουμπάι;
- Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο στιλ ηγεσίας του διευθυντή και των επιδόσεων του σχολείου;
- Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο στιλ ηγεσίας του διευθυντή και την αποτελεσματικότητά του;
- Το στιλ ηγεσίας που υιοθετεί ένας διευθυντής διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετεί και τα χρόνια υπηρεσίας του;
- Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή διαφοροποιείται αναφορικά με το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετεί και τα χρόνια υπηρεσίας του;

Για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε το Multifactoreader ship Questionnaire (Avolio & Bass 1995), το οποίο αποτελείται από 45 ερωτήσεις, οι 36 από τις

οποίες καταγράφουν τα διαφορετικά στιλ ηγεσίας και οι 9 τελευταίες μετρούν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Τα δεδομένα που αφορούν την απόδοση των σχολείων αντλήθηκαν από τα στοιχεία του υπουργείου παιδείας για το έτος 2010. Το δείγμα της έρευνας απετέλεσαν οι εκπαιδευτικοί 34 σχολείων, τα οποία επιλέχθηκαν σύμφωνα με το επίπεδο στο οποίο είχαν καταταχθεί (μη ικανοποιητικό, αποδεκτό, καλό και εξαιρετικό) από το υπουργείο παιδείας του Ντουμπάι. Ο αριθμός των υποκειμένων ήταν 219 άνδρες και 271 γυναίκες.

Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέγραψαν ότι η πλειοψηφία των διευθυντών υιοθετούν κατά κύριο λόγο το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας σε αντίθεση με το παθητικό. Φάνηκε, επίσης, ότι το στιλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής σχετίζεται με το αν το διδακτικό του προσωπικό τον θεωρεί ως αποτελεσματικό αρχηγό, αλλά δε σχετίζεται με το επίπεδο απόδοσης του σχολείου του, όπως αυτό έχει εκτιμηθεί και καταγραφεί από το υπουργείο παιδείας του Ντουμπάι. Επίσης οι γυναίκες διευθύντριες ήταν πιο αποτελεσματικές και μετασχηματιστικές από τους άνδρες συναδέλφους τους, και, επίσης, τα σχολεία τους είχαν καλύτερες επιδόσεις.Τέλος, το στιλ ηγεσίας αλλά και η αποτελεσματικότητα του διευθυντή διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά όχι και με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο ερευνητής είναι ότι προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των σχολείων, οι διευθυντές δεν οφείλουν αποκλειστικά και μόνο να είναι μετασχηματιστικοί ηγέτες, αλλά πρέπει να γίνουν και διδακτικοί ηγέτες και να συνεργάζονται στενά με τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον Uqwalashi (2012), κανένας σχολικός οργανισμός δεν είναι δυνατό να υπάρξει χωρίς την εφαρμογή και υλοποίηση των αναγκαίων για την εύρυθμη λειτουργία του διαδικασιών που δεν είναι άλλες από το σχεδιασμό, την οργάνωση, την επιλογή του διδακτικού προσωπικού, τη διεύθυνση, το συντονισμό, την ανατροφοδότηση, τη διαχείριση και την αξιολόγηση.Στη μελέτη του (2012) καταδεικνύει την άρρηκτη ανάγκη εφαρμογής όλων των προαναφερθέντων διοικητικών διαδικασιών ως μέρος των καθημερινών αρμοδιοτήτων των διευθυντών των σχολείων, με το σκεπτικό ότι συντελούν καθοριστικά στη βελτίωση της διοίκησης τους.

Κατά τη διεξαγωγή των καθημερινών διοικητικών του αρμοδιοτήτων ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να χρησιμοποιεί ποικίλες διοικητικές λειτουργίες, στοιχεία ή

διαδικασίες, προκειμένου να διασφαλίσει την όσο το δυνατόν ομαλότερη πραγμάτωση των οργανωτικών εκείνων διαδικασιών που θα συμβάλουν καθοριστικά στην επίτευξη των επιθυμητών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Στην προσπάθειά του αυτή οφείλει να εργαστεί ως εξής:

Ο σχεδιασμός αναφέρεται στην ενόραση και τον αναστοχασμό ως προς το μέλλον του σχολείου του. Σχετίζεται και διασφαλίζει την υιοθέτηση και τη διάχυση των «κοινών» εκείνων στόχων που θα λειτουργήσουν ως καταλυτικός παράγοντας στην προσπάθεια ανάπτυξης της παραγωγικότητας της ομάδας και της μείωσης των ενδοομαδικών συγκρούσεων. Μέσω αυτού επιτυγχάνεται η συνοχή των δραστηριοτήτων και παρέχεται η δυνατότητα επίτευξης των βασικών σκοπών και στόχων της διοίκησης με τη χρήση των ελάχιστων απαιτούμενων πόρων. Τέλος, καταδεικνύει την ικανότητα του διευθυντή να επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί την κατάλληλη στιγμή μέσω της αναγνώρισης των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του ανθρώπινου και υλικοτεχνικού δυναμικού, καθώς και των πόρων που είναι διαθέσιμοι στο σχολείο.

Η οργάνωση συνιστά, με τη σειρά της, μια εξίσου σημαντική πτυχή της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου, η οποία διασφαλίζει ότι οι σχεδιασμένες δραστηριότητες έχουν διαρθρωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν την εύκολη επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων. Για το σκοπό αυτό ο διευθυντής οφείλει να αναθέσει στον εκπαιδευτικό, και όχι μόνο, προσωπικό συγκεκριμένους ρόλους, να αυξήσει τις ανθρώπινες και υλικές πηγές, και να πραγματώσει τις σχεδιασμένες δραστηριότητες στοχεύοντας στη βελτιστοποίηση της διδακτικής- μαθησιακής διαδικασίας.

Από την άλλη, μέσω της διαδικασίας επιλογής του διδακτικού προσωπικού, ο διευθυντής οφείλει να ασχοληθεί και με τον επιτυχή συντονισμό και καθοδήγηση του δυναμικού του σχολείου του καθώς και με την σφαιρικότερη και συστηματικότερη εκπαίδευση και επιμόρφωσή του.

Η διεύθυνση, αποτελεί μια εξίσου σημαντική ηγετική διαδικασία, χωρίς την οποία οι ρόλοι που έχουν ανατεθεί στο εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να έρθουν σε σύγκρουση, με συνέπεια την αναποτελεσματική εφαρμογή τους, καθώς και την απώλεια σημαντικών ανθρώπινων πηγών και οικονομικών πόρων. Πρωταρχικό, λοιπόν, καθήκον του διευθυντή είναι να ανακαλύπτει την ύπαρξη συγκεκριμένων αδυναμιών στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την επιλογή του διδακτικού προσωπικού και να παρέχει τις αναγκαίες διεξόδους, οι

οποίες θα συμβάλλουν στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη υλοποίηση των αρχικών σκοπών και στόχων του.

Ως εξίσου αναπόσπαστη ηγετική διαδικασία, ο συντονισμός αναφέρεται στη διασύνδεση των επιμέρους δραστηριοτήτων με την επίτευξη του υπό πραγμάτωση εκπαιδευτικού στόχου. Σε συνδυασμό, μάλιστα με την επανατροφοδότηση, που οφείλει να παρέχει συνεχώς ο διευθυντής στο εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου του, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού, ρεαλιστικού και αβίαστου διαλόγου, ο οποίος επιτρέπει την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των αισθημάτων εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Ταυτόχρονα, η αποτελεσματική διαχείριση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων συνιστά ένα από βασικότερα κριτήρια της «ορθής» ηγετικής λειτουργίας. Ο σχολικός προϋπολογισμός επιτρέπει στο διευθυντή την ορθολογική οργάνωση και χρήση των διαθέσιμων πόρων, προκειμένου να επιτευχθούν οι απαραίτητοι σκοποί της εκπαίδευσης.

Τέλος, η αξιολογική διαδικασία διασφαλίζει την αποδοτικότερη οργάνωση και διεύθυνση των δραστηριοτήτων και των δομών του σχολείου, μέσω της συνεχούς αξιολόγησής τους, καθώς και του επανακαθορισμού των διορθωτικών δράσεων που απαιτούνται για τη διασφάλιση της επίτευξης των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων.

Ο Wang (2010) διερευνά τη σημασία που διαδραματίζει ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην υιοθέτηση και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο. Ως μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε ένα σχολείο το οποίο βρίσκεται στα προάστια της πόλης Changhua στην Ταϊβάν, του οποίου οι κάτοικοι ανήκουν στη μεσαία προς χαμηλή κοινωνικο-οικονομική τάξη. Το συγκεκριμένο σχολείο θεωρήθηκε δυσλειτουργικό αναφορικά με την υιοθέτηση και τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε σχέση με τα πολύ καλά χρηματοδοτούμενα σχολεία του μητροπολιτικού κέντρου της πόλης. Το συγκεκριμένο σχολείο λάμβανε πολύ περιορισμένη, σχεδόν μηδαμινή, χρηματοδότηση από την τοπική αυτοδιοίκηση ή διάφορους άλλους τοπικούς φορείς.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, τα οποία συλλέχτηκαν μέσω της χρήσης της προσωπικής συνέντευξης του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, ο διευθυντής δεν συμπεριλάμβανε στο όραμα που είχε για την παρεχόμενη από το σχολείο του εκπαίδευση την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή-διδακτική διαδικασία. Επίσης, δεν αναλάμβανε την ευθύνη διαχείρισης των διαθέσιμων σχολικών πόρων με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθήσει την

υιοθέτηση της νέας τεχνολογίας, ούτε και παρείχε κάποιας μορφής στήριξη στους εκπαιδευτικούς που προσπάθησαν να την χρησιμοποιήσουν. Αυτή η έλλειψη υποστήριξης από την πλευρά του διευθυντή επηρέασε αρνητικά το ηθικό των εκπαιδευτικών που προσπάθησαν να υιοθετήσουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι οποίοι δεν κατάφεραν να γίνουν αποτελεσματικοί φορείς αλλαγής για το σχολείο τους.

Υπογραμμίστηκε, λοιπόν, στα πλαίσια της παρούσας μελέτης ότι όσο αφοσιωμένοι και να είναι οι εκπαιδευτικοί στη χρήση των νέων τεχνολογιών και όσο και αν πιστεύουν στα οφέλη που μπορούν να προκύψουν για τους μαθητές τους από αυτήν μέσα στη σχολική τάξη, δεν θα είναι σε θέση να επιτύχουν και πάρα πολλά, αν δεν υποστηρίζονται- τόσο σε οικονομικό όσο και σε ηθικό επίπεδο- από το διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Βασικός στόχος του εκπονήματος των Thien & Razak (2012) είναι η παροχή ενός θεωρητικού πλαισίου αναφορικά με τη θεωρητική βάση της πολλαπλότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Διεθνώς το σχολείο αναγνωρίζεται ως ένας οργανισμός, ο οποίος διακρίνεται από καινοφανείς οργανωτικές δομές, τις οποίες οι ειδικοί χαρακτηρίζουν ως ορθολογικές, πολιτικές ή ως κοινωνικά συστήματα. Για κάθε μία από αυτές έχει αναπτυχθεί και περιγραφεί ένα ξεχωριστό μοντέλο, το οποίο είναι γνωστό ως ορθολογικό μοντέλο, πολιτικό μοντέλο και μοντέλο κοινωνικού συστήματος αντίστοιχα. Τα τρία αυτά μοντέλα διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους.

Το ορθολογικό μοντέλο συνδέεται άρρηκτα με την παραδοχή ότι όλοι οι οργανισμοί, και κατά συνέπεια και το σχολείο, διακρίνονται από ένα συγκεκριμένο σύνολο σκοπών και στόχων. Σε αντιδιαστολή, το πολιτικό μοντέλο, εστιάζεται στο αλληλοδραστικό σύστημα που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων και των υποομάδων που υποστηρίζουν και επιδιώκουν αντικρουόμενα συμφέροντα, έχουν διαφορετικά αιτήματα και ιδεολογίες, κυρίως, μέσω της χρήσης της εξουσίας ή και άλλων πόρων που διαθέτουν. Το μοντέλο κοινωνικού συστήματος εμφανίζεται ως μια προσπάθεια εφαρμογής της γενικής συστημικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία κάθε μέλος του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας αλληλεπιδρά με όλα τα υπόλοιπα στην προσπάθειά τους να συντονίσουν και να διαχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Εκτός, λοιπόν, από τη λειτουργία του ως οργανισμός, το σχολείο μπορεί σε θεωρητικό επίπεδο να χαρακτηριστεί ως ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο βασίζεται στην οργανωμένη

και συστηματική διευθέτηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των ατόμων που διαβιούν μέσα σ' αυτό. Εντούτοις, υποστηρίζεται ότι το σχολείο συνιστά μια οντότητα, η οποία δεν χαρακτηρίζεται απλά και μόνο από τις υφιστάμενες ενδοσχολικές αλληλεξαρτήσεις, αλλά και από την αλληλεπίδρασή του με το εξωσχολικό περιβάλλον. Γι' αυτό το σκοπό, το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως ένα ανοιχτό και πολυδιάστατο κοινωνικό σύστημα, το οποίο μπορεί να περιγραφεί αποτελεσματικά μόνο μέσα από το συνδυασμό της ανοιχτής συστημικής θεωρίας και της πολυδιάστατης οργανωτικής θεωρίας (Open system theory/ multilevel organizational theory).

Η ανοιχτή συστημική θεωρία πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον βιολόγο Ludwig VonBertalanffy το 1956, σύμφωνα με τον οποίο το εξωτερικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από διοικητικού τύπου κανονικότητες, κοινωνικο-πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις. Ως εκ τούτου, το εξωτερικό περιβάλλον μπορεί να γίνει αντιληπτό ως ένας από τους καθοριστικότερους παράγοντες που συντελούν στην επιβίωση ενός συστήματος.

Η πολυδιάστατη οργανωτική θεωρία διατυπώθηκε από τους Klein&Kozlowski στις αρχές του 1920, και συνδέεται άρρηκτα με το μίκρο και μάκρο επίπεδο ενός οργανισμού. Αναλυτικότερα, το μάκρο επίπεδο απορρέει από την κοινωνιολογική οπτική μέσω της θέσης ότι οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο μέσα στα πλαίσια συγκεκριμένων δομικών και δημογραφικών περιορισμών. Ωστόσο, η οπτική αυτή δεν λαμβάνει υπόψη της τις ατομικές διαφορές που υφίστανται στη συμπεριφορά, τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα και τις αλληλεπιδράσεις των δρώντων προσώπων, τα οποία δυνητικά επηρεάζουν τη λειτουργία ολόκληρης της ομάδας. Από την άλλη, το μίκρο επίπεδο δε λαμβάνει υπόψη του εκείνους τους παράγοντες συγκείμενου που απορρέουν από το επίπεδο της ομάδας και οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάσουν καταλυτικά τις ατομικές ιδιαιτερότητες των δρώντων προσώπων. Ωστόσο αυτός ο τρόπος θεώρησης του σχολείου το αντιμετωπίζει ως ένα δυναμικό και αλληλεπιδραστικό οικοδόμημα, το οποίο αποτελείται από διαφορετικά επίπεδα δράσεων και διαδικασιών, ξεκινώντας από εκείνο των μαθητών έως και εκείνο του διευθυντή του σχολείου.

Σκοπός της μελέτης που διεξήγαγε ο Shellinger (2005) είναι ο εντοπισμός και η απαλοιφή των παραγόντων εκείνων που παρεμποδίζουν τους διευθυντές να προάγουν αποτελεσματικά τις επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία τους. Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2003-2004 και επικεντρώθηκε στο κατά πόσο μπορεί ο διευθυντής να λειτουργήσει ως ένας αποτελεσματικός διδακτικός ηγέτης ή αν τα υπερβολικά διοικητικά

του καθήκοντα δρουν ανασταλτικά στη βασική αυτή υποχρέωσή του. Συγκεκριμένα γίνεται προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα: (σ.1)

- Μπορούν τα διοικητικά καθήκοντα να διαχωριστούν από τις υπόλοιπες υποχρεώσεις των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Μπορεί ένας σχολικός διοικητικός μάνατζερ να αναλάβει και να διεκπεραιώσει τα διοικητικά αυτά καθήκοντα επιτυχώς;
- Μ' αυτόν τον τρόπο ο διευθυντής του σχολείου θα αφιερώσει περισσότερο χρόνο στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών;
- Η εστίασή του αυτή στις διδακτικές πρακτικές θα βελτιώσει τις σχέσεις του με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου του;
- Οι επιδόσεις των μαθητών θα αυξηθούν σε σημαντικό βαθμό;

Το παρόν πόνημα εστιάζεται αποκλειστικά στο πέμπτο ερώτημα, τις επιπτώσεις στην επίδραση των μαθητών. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το Kentucky's CommonwealthAccountabilityTestingSystem (CATS).

Και στα τρία σχολεία, που απετέλεσαν τμήμα της παρούσας μελέτης, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση των επιδόσεων των μαθητών, ξεπερνώντας μάλιστα κατά πολύ τους μέσους όρους των σχολείων της πολιτείας του Κεντάκι. Η ανάθεση των διοικητικών υποχρεώσεων του διευθυντή του σχολείου στον σχολικό διοικητικό μάνατζερ, συνέβαλε εξίσου καθοριστικά στον περιορισμό του χάσματος που παρατηρείται, στην προγενέστερη φάση, μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών που φοιτούσαν στο ίδιο σχολείο. Μάλιστα στο ένα από αυτά οι διαφοροποιήσεις των επιδόσεων των μαθητών, οι οποίες οφείλονταν στην εθνοτική τους καταγωγή εξαλείφθηκαν πλήρως.

Οι βασικές συνιστώσες που συνέβαλαν στην αλλαγή αυτή σχετίζονται με το χρόνο, τα διαθέσιμα δεδομένα, την επαγγελματική ανάπτυξη και την αλλαγή συμπεριφοράς των διευθυντών των σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές δε διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο, προκειμένου να παρέχουν υψηλής ποιότητας διδακτική ηγεσία στα πλαίσια των παραδοσιακών σχολικών δομών.

Καμία ουσιαστική διαφοροποίηση δεν παρατηρήθηκε μέχρι τη στιγμή που ο σχολικός διοικητικός μάνατζερ ανέλαβε τον προγραμματισμό του χρόνου του διευθυντή, καθώς και την αναφορά της εβδομαδιαίας προόδου. Οι διευθυντές και των τριών πιλοτικών σχολείων επεσήμαναν ότι αυτή η συνεχής παροχή δεδομένων ήταν εκείνη που λειτούργησε καταλυτικά

αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο επέλεγαν να χρησιμοποιήσουν το διαθέσιμο χρόνο τους. Η ύπαρξη του σχολικού διοικητικού μάνατζερ ή η αναβάθμιση του ρόλου του, στις περιπτώσεις εκείνες που ήδη υπήρχε στο σχολείο, συνέβαλε καθοριστικά στην υποβοήθηση των διευθυντών στην άσκηση της διδακτικής ηγεσίας τους. Τέλος, αν και με σημαντικές δυσκολίες, και οι τρεις διευθυντές κατάφεραν να ξεπεράσουν τις πρακτικές και τις ρουτίνες που χρησιμοποιούσαν στο παρελθόν και να αλλάξουν την ευρύτερη συμπεριφορά τους στο χώρο του σχολείου.

Για τους Cloud & Kritsonis (2012) οι διευθυντές των σχολείων οφείλουν να επιδιώκουν τη δημιουργία οργανωτικών δομών που βοηθούν τα σχολεία να επιτύχουν και να διατηρήσουν το όραμά τους γι' αυτά. Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι η σύντομη εξέταση των τρόπων με τους οποίους τα κλειστά συστήματα μπλοκάρουν την ύπαρξη καινοτομίας, συνεργασίας και ευελιξίας στο χώρο του σχολείου. «Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι ο όρος κλειστό σύστημα αναφέρεται στην επίτευξη παραγωγικότητας αποκλειστικά μέσω της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας». (σ.88)

Οι οργανισμοί που χαρακτηρίζονται από γραφειοκρατικές δομές αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα κλειστών συστημάτων. Μια ατυχής αντίληψη που σχετίζεται μ' αυτά είναι ότι αυτοί οι οργανισμοί είναι αυτοσυντηρούμενοι. Η υιοθέτηση αυτής της αντίληψης στο χώρο του σχολείου οδηγεί στην παρανόηση ότι συγκεκριμένα άτομα μέσα σ' αυτό λειτουργούν μόνο με προαποφασισμένους και πλήρως προδιαγεγραμμένους ως την τελευταία τους λεπτομέρεια ρόλους, προκειμένου να φέρουν εις πέρας τους συγκεκριμένα καθήκοντά τους για συγκεκριμένα έργα.

Τα κλειστά συστήματα αντιμετωπίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών προσφέροντας μόνο μία συνεχή και εμπεριστατωμένη μέτρηση των επιδόσεών τους. Σε πολλές περιπτώσεις, η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται στενά με τις επιδόσεις σε δομημένα τεστ, οδηγώντας σχεδόν πάντα σε συμπεράσματα του τύπου ότι αν οι επιδόσεις των μαθητών ενός σχολείου σ' αυτού του είδους τα τεστ είναι χαμηλές τότε το διδακτικό προσωπικό κρίνεται αναποτελεσματικό. Ωστόσο, αυτός ο τρόπος θέασης των πραγμάτων δεν επιτρέπει την ελεύθερη διακίνηση και ανταλλαγή ιδεών.

Με δεδομένες, όμως, τις απαιτήσεις που απορρέουν από το σύγχρονο τρόπο ζωής, όλοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να αποκτήσουν τις αναγκαίες εκείνες γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να αντιλαμβάνονται τις εκπαιδευτικές και διδακτικές στρατηγικές ως

καινοτομίες. Και αυτό γιατί, στις μέρες μας πλέον, η καινοτομία, η συνεργασία και η ευελιξία συνιστούν τα βασικά συστατικά για τη δημιουργία επιτυχημένων διδακτικών προγραμμάτων.

Μια τέτοιου είδους προσπάθεια συνιστά η εφαρμογή στην πράξη της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Howard Gardner. Κύρια θέση της αποτελεί η παρατήρηση και ο εντοπισμός των ιδιαίτερων και ομαδικών μαθησιακών στιλ των μαθητών, ως μέσου που θα τους βοηθήσει στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν νέες μορφές μάθησης και να διευρύνουν τη γνωστική τους βάση. Σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας του, οι μαθητές μπορούν να είναι εξαιρετικά ευέλικτοι όταν έχουν έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος πραγματικά ενδιαφέρεται για μια θεματική και προσπαθεί να τους τη μεταλαμπαδεύσει. Η διδασκαλία πρέπει να συνιστά μια συστηματική διαδικασία, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι υπάρχει ο ένας και μοναδικός συστηματικός τρόπος για να διδάξει κάποιος όλους τους μαθητές. Αντίθετα, θα πρέπει να ενθαρρύνεται η συνεργασία, καθώς και η ενσωμάτωση όλων των δεξιοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές.

Συμπερασματικά, τα κλειστά συστήματα απεμπολούν την καινοτομία, τη συνεργασία και την ευελιξία από την καθημερινή πρακτική που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, αν και αυτές αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία των επιτυχημένων εκπαιδευτικών-διδακτικών προγραμμάτων. Καθίσταται, επομένως, επιτακτική η ανάγκη υιοθέτησης από τους διευθυντές των σχολείων εκείνων των οργανωτικών δομών που βοηθούν το σύνολο των δρώντων, στο χώρο του σχολείου, προσώπων να επιτύχουν και να διατηρήσουν το όραμά τους γι’ αυτό.

Οι Mitchell & Castle (2005) υποστηρίζουν ότι προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές των σχολείων αντιλαμβάνονται και πραγματώνουν τη διδακτική ηγεσία τους, στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, κρίνεται αναγκαία η χρήση μιας ποιοτικής μεθοδολογίας, η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να ερμηνεύσουν τα διάφορα θέματα που αναλύονται και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με το δικό τους τρόπο. Το σκεπτικό ήταν ότι η εξιστόρηση αυτών των προσωπικών εμπειριών θα συμβάλλει στη δημιουργία νέων ενοράσεων τόσο για τους ίδιους τους συμμετέχοντες όσο και για τους ερευνητές.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν οι διευθυντές 12 δημοτικών σχολείων του νότιου Οντάριο. Η επιλογή τους έγινε έπειτα από συλλογή σχετικών στοιχείων, τα οποία αντλήθηκαν από το υπουργείο, αλλά και από άλλους διευθυντές σχολείων και τα οποία καταδεικνύουν ότι οι εν λόγω διευθυντές είχαν τη φήμη ότι καλλιεργούσαν τις διδακτικές

ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού και ότι προωθούσαν αποτελεσματικές στρατηγικές για τη βελτίωση του σχολείου τους. Έξι από τους συμμετέχοντες ήταν άντρες και έξι γυναίκες.

Η έρευνα διήρκεσε μία ολόκληρη σχολική χρονιά. Πηγές των δεδομένων της υπήρξαν οι προσωπικές συνεντεύξεις του κάθε διευθυντή, μία στην αρχή και μία στο μέσο του σχολικού έτους. Μια δεύτερη μορφή πηγής υπήρξε η παρατήρηση του τρόπου δράσης κάθε διευθυντή στο χώρο του σχολείου του για μιάμιση ή δύο ολόκληρες μέρες, ανάλογα με το πρόγραμμα των σχολικών δραστηριοτήτων του. Κρατήθηκαν λεπτομερείς σημειώσεις για τις ενέργειες των διευθυντών, καθώς και για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν για να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές καθώς και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας σε διάφορες εκπαιδευτικές/διδακτικές δραστηριότητες. Η τρίτη πηγή δεδομένων προήλθε από τρεις ομαδικές συνεδρίες των διευθυντών, οι οποίες έλαβαν χώρα τον Ιανουάριο, τον Απρίλιο και το Μάιο. Σ' αυτές τις συνεδρίες δόθηκε στους διευθυντές η δυνατότητα να μοιραστούν τις εμπειρίες τους αναφορικά με διάφορες εκπαιδευτικές πτυχές των καθηκόντων τους καθώς και να συζητήσουν πρακτικά θέματα/προβλήματα που σχετίζονται με τη διδακτική ηγεσία τους.

Από την ερευνητική διαδικασία προέκυψε μια πληθώρα θεμάτων, τα οποία κατέδειξαν την ύπαρξη ομοιοτήτων αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές εκφράζουν το ρόλο τους. Η παρουσίασή τους γίνεται στο πλαίσιο δύο ευρύτερων κατηγοριών: της προσέγγισης και του τρόπου πραγμάτωσης της διδακτικής του ηγεσίας. Οι θεωρήσεις τους αναφορικά με την αντίληψη του διδακτικού τους ρόλου περιστράφηκαν γύρω από τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος, την επίσημη παροχή τρόπων και μεθόδων επαγγελματικής ανάπτυξης και την ανεπίσημη οικοδόμηση της κουλτούρας του σχολείου.

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την έννοια της διδακτικής ηγεσίας, ζητήθηκε από τους διευθυντές να ορίσουν το πώς την αντιλαμβάνονται. Η μεγάλη πλειοψηφία τους την ταύτισε με την έννοια του ειδήμονα στα θέματα του αναλυτικού προγράμματος. Από αυτή την οπτική δεν ήταν πρόθυμοι να χαρακτηρίσουν τους εαυτούς τους ως διδακτικούς ηγέτες, γιατί θεωρούν ότι δεν είναι πλήρως ενημερωμένοι για τα θέματα αυτά.

Σημαντικό ήταν, επίσης, το εύρημα ότι οι διευθυντές θεωρούν πως η διδακτική ηγεσία εμπεριέχει μία επίσημη και μία ανεπίσημη διάσταση. Η επίσημη σχετίζεται με τη διοργάνωση

συνεδρίων, ομάδων εργασίας και διαλέξεων, στις οποίες οι ειδικοί παρέχουν σχετικές πληροφορίες, γνώσεις και πρακτικές στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, στοχεύοντας στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους σε διάφορους επιμέρους τομείς της διδακτικής διαδικασίας. Παράλληλα, θεωρούσαν ότι οι ίδιοι (οι διευθυντές) διαδραμάτιζαν πιο ενεργητικό ρόλο στην ανεπίσημη διάστασή της, προσπαθώντας να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον.

Ωστόσο, από τις παρατηρήσεις στο χώρο του σχολείου, φάνηκε ότι αυτές οι στρατηγικές δεν αντιπροσωπεύονται εξίσου. Οι δύο στρατηγικές που παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούνται ως επί το πλείστον ήταν ο άτυπος καθημερινός διάλογος με τους εκπαιδευτικούς καθώς και η χρήση επαίνων και ενθάρρυνσης στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, οι οποίοι συνέβαλαν εξίσου στην οικοδόμηση μιας λειτουργικής κουλτούρας. Λιγότερη έμφαση δινόταν στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών δεξιοτήτων, όπως η διευκόλυνση της εποπτείας και της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, ο συντονισμός και η σε βάθος αξιοποίηση των θετικών στοιχείων του προσωπικού ή η παροχή ανατροφοδότησης και η παρότρυνση για αναστοχασμό.

Μια δεύτερη τάση που επέδειξαν οι διευθυντές σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τις έννοιες του ελέγχου και της αυτονομίας μέσω της επιλογής μιας ηγετικής προσέγγισης, η οποία θα ήταν είτε διευκολυντική είτε καθοδηγητική. Όλοι οι διευθυντές ανέφεραν ότι προωθούσαν τη δημιουργία ενός μαθησιακού κλίματος, το οποίο επέτρεπε τη λήψη συνεργατικών αποφάσεων, όμως από τις παρατηρήσεις που διεξήχθησαν φάνηκε ότι κάποιοι από αυτούς αναλάμβαναν εξολοκλήρου τον έλεγχο μιας σειράς καταστάσεων, καθιστώντας εμφανή και επιτακτική την άμεση προβολή της εξουσίας τους, αντί να διευκολύνουν τη συνεργατική διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ως προς τον τρόπο πραγμάτωσης της διδακτικής ηγεσίας τους, καταδείχθηκε ότι ήταν εξίσου σημαντικός με τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι κατανοούν και αντιλαμβάνονται αυτό το ρόλο τους. Σε γενικές γραμμές η διδακτική ηγεσία τους, ωθεί τους διευθυντές να κατευθύνουν την προσοχή τους στο γνωστικό και το συναισθηματικό κλίμα που αναπτύσσεται μέσα στο σχολικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές οφείλουν να λάβουν υπόψη τους τις ανάγκες, τις δεξιότητες και τις δυνατότητες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, και τους εξωσχολικούς θεσμούς.

Ως προς το γενικότερο επίπεδο, φάνηκε ότι οι διευθυντές δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη δόμηση του συναισθηματικού κλίματος των σχολείων τους. Αναφέρουν ότι ο προσφορότερος τρόπος δημιουργίας αυτού του κλίματος είναι η οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές αυτοί επέμειναν ότι η δημιουργία αυτού του είδους θετικών σχέσεων αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα κατά τη διαδικασία πραγμάτωσης και προαγωγής της διδακτικής ηγεσίας τους, του προσωπικού τους στιλ, του βαθμού συνοχής μεταξύ των προς επίτευξη στόχων και των αναγκαίων πρωτοβουλιών και τέλος της διαθεσιμότητας των υποστηρικτικών μηχανισμών. Στα πλαίσιο της παρούσας μελέτης επιβεβαιώθηκε η επιρροή του προσωπικού τους στιλ στην προαναφερθείσα διαδικασία, αλλά όχι και εκείνη της συνοχής και διαθεσιμότητας.

Η βασική θέση της μελέτης του Arlesting (2007) απορρέει από την αντίληψη ότι η σχολική ηγεσία δεν είναι δυνατή χωρίς την ύπαρξη της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές επικοινωνούν με τα άτομα που εργάζονται και διαβιούν στο χώρο του σχολείου, προκειμένου να μεταδώσουν πληροφορίες, καθώς και να γνωρίσουν και να ερμηνεύσουν τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε καθημερινή βάση αναφορικά με το όραμα και τους σκοπούς του σχολείου, συνιστά μια εξίσου ζωτικής σημασίας οργανωτική διαδικασία όσο και η μάθηση. Γι’ αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση της σχέσης που υφίσταται ανάμεσα στους διευθυντές και τις διαφορετικές όψεις των επικοινωνιακών διαδικασιών που αυτοί χρησιμοποιούν.

Η μελέτη αυτή συνιστά μια εμπειρική έρευνα για τον τρόπο με τον οποίο η δομή, η κουλτούρα και το περιεχόμενο των μηνυμάτων επηρεάζουν την επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον εστιάζεται, κυρίως, στην ενδοσχολική επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στο διευθυντή και τον εκπαιδευτικό προσωπικό γύρω από παιδαγωγικά ζητήματα, καθώς και θέματα βελτίωσης του σχολείου και επιχειρεί να δώσει απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα: (σελ.263).

- Μπορούν διαφορετικές όψεις της επικοινωνιακής διαδικασίας όπως η δομή, η κουλτούρα και το περιεχόμενο του μηνύματος, να χρησιμοποιηθούν ως αναλυτικά εργαλεία για την κατανόηση της επικοινωνίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου;

- Με ποιους συγκεκριμένους τρόπους, αν υπάρχουν, επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής στο σχολείο, κυρίως, για θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση;
- Με ποιους συγκεκριμένους τρόπους, αν υπάρχουν, η επικοινωνιακή διαδικασία που αναπτύσσεται στο χώρο του σχολείου, συμβάλλει στην προώθηση της επαγγελματικής βελτίωσης και μάθησης;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο αστικής περιοχής στο Middletown της βόρειας Σουηδίας, το οποίο λειτούργησε ως μελέτη περίπτωσης. Τα εμπειρικά δεδομένα βασίστηκαν σε έγγραφα, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, τα οποία αντλήθηκαν από το χώρο του σχολείου. Σ' αυτά συμπεριλαμβάνονται τα σχέδια λειτουργίας του σχολείου, καθώς και παραδείγματα εβδομαδιαίων πληροφοριακών αναφορών. Τόσο οι 2 διευθυντές όσο και οι 36 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το σχετικό ερωτηματολόγιο. Διεξήχθησαν 30λεπτες ατομικές συνεντεύξεις με έξι από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία από τη γραμματεία του σχολείου. Και οι δύο διευθυντές παραχώρησαν ξεχωριστή ωριαία συνέντευξη.

Η έρευνα κατέδειξε ότι η ενδοσχολική επικοινωνία, στα πλαίσια του συγκεκριμένου σχολείου, συνέβαλε μερικώς στη μετάδοση των αναγκαίων για τη διεκπεραίωση της καθημερινής εργασίας πληροφοριών, η οποία είχε ως απόρροια την εμφάνιση εύκολα προβλέψιμων συμπεριφορών και όχι την ενεργοποίηση της μάθησης και την προώθηση ενός προκλητικού διαλόγου γύρω από σημαντικά παιδαγωγικά ζητήματα και θέματα βελτίωσης του σχολείου.

Η επικοινωνία, σ' αυτό το σχολικό συγκείμενο, δεν χρησιμοποιείται συνειδητά ως ένα εργαλείο για την κατανόηση της σχολικής πραγματικότητα και της εξαγωγής συγκεκριμένου νοήματος, αλλά για τη δημιουργία και σταθεροποίηση της προβλεψιμότητας και του ελέγχου από τη διευθυντική ηγεσία. Η έμφαση τόσο από τους διευθυντές όσο και από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου περιορίζεται στην απλή μετάδοση και αναπαραγωγή συγκεκριμένων πληροφοριών. Ακόμα και σε εκείνες τις περιπτώσεις που μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί ή ομάδες εκπαιδευτικών είχαν διαφορετικές απόψεις, η επίτευξη ομοφωνίας και η λήψη λογικοφανών αποφάσεων ήταν πιο σημαντική από τη διάθεση του αναγκαίου χρόνου για την επιχειρηματολογία και την κατανόηση των διαφορετικών παιδαγωγικών αντιλήψεων. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές δυσκολεύτηκαν πολύ να

προσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να βελτιωθεί η ενδοσχολική επικοινωνία, ωστόσο όλοι συμφώνησαν ότι σχετικές αλλαγές κρίνονται αναγκαίες.

Ο Yolcu (2011) εστιάζει το ενδιαφέρον του στην αποκεντροποίηση της εκπαίδευσης, καθώς και στην προώθηση της συμμετοχής των γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Το δείγμα της έρευνάς του αποτελείται από 15 διευθυντές, 14 από τους οποίους είναι άντρες και 1 γυναίκα. Όλοι έχουν πάνω από 18 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Παρατηρήθηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις απόψεις των διευθυντών του δείγματος ως προς το θέμα της συμμετοχής των γονέων στη διοίκηση του σχολείου. Η συμμετοχή τους παρατηρήθηκε ότι ήταν αντίστοιχη με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του σχολείου. Ο ίδιος παράγοντας φάνηκε ότι επηρέαζε καταλυτικά τόσο τη συμμετοχή τους στη λήψη σημαντικών αποφάσεων όσο και τις ευρύτερες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τόσο οι γονείς όσο και οι διευθυντές στην προσπάθειά τους αυτή.

Αρκετοί από τους διευθυντές θεωρούσαν ότι είναι λάθος η συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου, μια που οι γονείς δεν έχουν λάβει καμία σχετική εκπαίδευση στον τομέα αυτό. Σημαντική παρατήρηση, στο σημείο αυτό, είναι ότι όλοι οι διευθυντές που εξέφρασαν αυτή την άποψη δεν είχαν ούτε οι ίδιοι τα απαραίτητα τυπικά προσόντα, μια που δεν ήταν απόφοιτοι του τμήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. Επίσης, φάνηκε ότι οι διευθυντές που έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας είναι εκείνοι που αντιδρούν περισσότερο στη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου. Η στάση τους αυτή μπορεί, ενδεχομένως, να εξηγηθεί από το γεγονός ότι υιοθετούν μια αυταρχική και όχι δημοκρατική προσέγγιση αναφορικά με τη διοίκηση του σχολείου, φοβούμενοι μην χάσουν την εξουσία που κατέχουν.

Όπως προαναφέρθηκε, οι γονείς των μαθητών που προέρχονταν από το μεσαίο και το ανώτερο κοιωνικο-οικονομικό επίπεδο συμμετείχαν περισσότερο στη διοίκηση του σχολείου, ενώ αυτοί που προέρχονταν από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα αποκλείονταν παντελώς από τη διαδικασία αυτή. Η πρακτική αυτή δημιουργεί μεγαλύτερη πίεση στους διευθυντές που εργάζονται στα μεσαίου και ανώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου σχολεία, αναγκάζοντάς τους να είναι περισσότερο ξεκάθαροι, διαυγείς και κατανοητοί. Επιπρόσθετα, απαιτείται από τους διευθυντές αυτούς να αναπτύξουν

περισσότερες και αρτιότερες δεξιότητες επικοινωνίας και πειθούς ως διοικητές της σχολικής μονάδας.

Ο Aslanargun (2012) υποστηρίζει ότι στην πορεία των χρόνων η διοίκηση του σχολείου είναι επηρεασμένη διεθνώς από τη λογική του θετικισμού, η οποία βασίζεται, κατά κύριο λόγο, σε ορθολογικές τεχνικές και αγνοεί αξίες και συναισθήματα στο βωμό της ορθολογικής επίλυσης προβλημάτων, της αποτελεσματικότητας και των στρατηγικών σχεδιασμού. Ωστόσο, τα σχολεία αποτελούν αξιακά καθοδηγούμενους οργανισμούς, οι οποίοι στοχεύουν στην εκπαίδευση των μαθητών ώστε να λειτουργήσουν ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα στα πλαίσια της κοινωνίας. Οι διευθυντές των σχολείων δεν είναι μόνο επιφορτισμένοι με νομικά και επαγγελματικά καθήκοντα, αλλά και υποχρεωμένοι να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της κοινωνίας από μια πιο ηθική άποψη. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αξιών που οι διευθυντές οφείλουν να διαθέτουν και να εξασκούν κατά τη διαδικασία διοίκησης του σχολείου.

Το δείγμα της έρευνάς του (Aslanargum, 2012) αποτελείται από 19 διευθυντές σχολείων της πόλης Akcakoca, στην επαρχία Duzce της Τουρκίας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι δομημένες ομαδικές συνεντεύξεις. Οι διευθυντές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες από 6, 6, και 7 άτομα. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν 3 ώρες ανά γκρουπ. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις.

Οι απόψεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι σε γενικές γραμμές έχουν επηρεαστεί και διαμορφωθεί από την εξετασιοκεντρική νομοθεσία του υπουργείου παιδείας. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκαν οι έννοιες της δικαιοσύνης, της εμπιστοσύνης, της αυτοπεποίθησης, της καριέρας και του γενικού καλού, παρά την πλήρη έλλειψη ολοκληρωμένης ή κοινής περιγραφής τους.

Παράλληλα, θεωρούν ότι οι διευθυντές των σχολείων οφείλουν να διαπνέονται από μια σειρά κοινών αξιών, όπως η δικαιοσύνη, η εμπιστοσύνη, οι σχολικοί κανόνες και η αγάπη για τη δουλειά τους. Ωστόσο, αξιολογούν ως περισσότερο σημαντική κατά τη διαδικασία επιλογής τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, την επιτυχία στις εξετάσεις που από το 2010 έχει θεσπίσει το τουρκικό υπουργείο παιδείας. Επιπρόσθετα, υποβαθμίζουν τη σημασία τόσο των επαγγελματικών χαρακτηριστικών όσο και εκείνων που συνδέονται με την προσωπικότητά τους, θεωρώντας τα απλά ως επιπρόσθετες δεξιότητες.

Αυτό που απαιτείται είναι η στενότερη συνεργασία με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, η οποία θα τους επιτρέψει να αποκαλύψουν και να εφαρμόσουν στην πράξη τις αξιακές έννοιες της δικαιοσύνης, της αγάπης για τη δουλειά τους, καθώς και του κοινού καλού. Καθοριστικής σημασίας κρίνεται, επίσης, η προώθηση της δικαιοσύνης και της εμπιστοσύνης κατά τη διαδικασία υιοθέτησης της σχολικής κουλτούρας από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Σκοπός της μελέτης των Calik, Sezgin&Kilinc (2012) είναι η εξέταση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις διδακτικές διοικητικές συμπεριφορές των διευθυντών και της ατομικής και συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επιδιώκεται, επίσης, η συστηματική παρατήρηση των άμεσων και έμμεσων επιπτώσεων της ατομικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδακτική ηγεσία για τη συλλογική αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε 328 τάξεις δημόσιων σχολείων της Άγκυρας κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Οι 215 από αυτούς ήταν άντρες και οι 113 γυναίκες.

Για τη μέτρηση της ατομικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Teachers' SenseofEfficacy, ενώ για τη συλλογή των στοιχείων αναφορικά με την ομαδική αποτελεσματικότητά τους η κλίμακα CollectiveEfficacy, που αναπτύχθηκε και χρησιμοποιήθηκε από τους Goddardetal (2000). Για την αξιολόγηση των διδακτικών ηγετικών συμπεριφορών των διευθυντών, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα InstructionalLeadership, η οποία αναπτύχθηκε από τον Sisman (2002). Τέλος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των εργαλείων πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση.

Τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν ότι η διδακτική ηγεσία είχε σημαντική άμεση και θετική επίδραση στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι η προσωπική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξισορροπούσε τη σχέση ανάμεσα στη διδακτική ηγεσία και τη συλλογική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου.

Η αναλυτική εξέταση των σχέσεων ανάμεσα στις ερευνητικές μεταβλητές κατέδειξε ότι τα υψηλότερα ποσοστά συσχέτισης διαπιστώθηκαν ανάμεσα στη συλλογική αποτελεσματικότητα και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, ως προς τις σχέσεις μεταξύ των διαστάσεων της διδακτικής

ηγεσίας και της ατομικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τα υψηλότερα ποσοστά συσχέτισης εντοπίστηκαν ανάμεσα στην αξιολόγηση των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και της ανταπόκρισης σ' αυτές των μαθητών τους. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε σημαντικό ποσοστό συσχέτισης μεταξύ της ατομικής και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.Ένα ακόμα αποτέλεσμα που προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση ήταν ότι η διδακτική ηγεσία του διευθυντή του σχολείου εμφανίζει μεγαλύτερα ποσοστά συσχέτισης με τη συλλογική παρά με την ατομική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη κατέδειξε σαφώς ότι η βελτίωση τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εξαρτάται άμεσα από την διδακτική καθοδήγηση που λαμβάνουν από τον διευθυντή του σχολείου.

Από την άλλη, οι Horng, Kalson & Loed (2009) εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο χρόνο που δαπανά ο διευθυντής στους διάφορους τύπους αρμοδιοτήτων που καλείται να φέρει εις πέρας και στα αποτελέσματα του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων των επιδόσεων των μαθητών, της αξιολόγησης του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, καθώς και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα μελέτη συνιστά μια από τις πρώτες ευρείας κλίμακας μελέτες αναφορικά με τη χρήση του χρόνου από το διευθυντή του σχολείου. Τα δεδομένα προέρχονται από συστηματική παρατήρηση σε όλα τα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Μαϊάμι.Μετρήθηκαν 43 διαφορετικά έργα που καλείται να πραγματώσει ο διευθυντής σε καθημερινή βάση. Η καταγραφή τους έγινε ανά πεντάλεπτο για μία ολόκληρη μέρα. Οι δραστηριότητες των διευθυντών κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι γενικές κατηγορίες- Διοίκηση, οργανωτική διαχείριση, διδασκαλία, διδακτικό πρόγραμμα, εσωτερικές και εξωτερικές σχέσεις.

Τα ερωτήματα στα οποία επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση είναι: (σ.2)

- Με τι ασχολούνται οι διευθυντές;
- Που ξοδεύουν το χρόνο τους;
- Με ποιους τρόπους οι ρόλοι των διευθυντών επηρεάζονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου;
- Με ποιους τρόπους οι διαφοροποιήσεις των δραστηριοτήτων των διευθυντών αντανακλώνται στα μετρήσιμα αποτελέσματα του σχολείου τους;

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια κατέδειξε την πολυπλοκότητα της δουλειάς του σχολικού διευθυντή. Διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος που δαπανάται στις δραστηριότητες οργανωτικής διαχείρισης συνδέεται με την εμφάνιση θετικών σχολικών αποτελεσμάτων, όπως οι επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις και η θετική τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων αξιολόγηση του διδακτικού κλίματος. Από την άλλη οι καθημερινές διδακτικές δραστηριότητες σχετίζονται ελάχιστα ή καθόλου με τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και συχνά έχουν αρνητική επίδραση στις αξιολογήσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων αναφορικά με το κλίμα του σχολείου.

Κατά μέσο όρο οι δραστηριότητες στις οποίες οι διευθυντές δαπανούν τον περισσότερο από το χρόνο τους είναι η επίβλεψη των δραστηριοτήτων των μαθητών, η διαχείριση των οικονομικών πόρων, καθώς και η ενασχόλησή τους με θέματα ευταξίας και πειθαρχίας των μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι, κατά μέσο όρο, οι διευθυντές δαπανούν καθημερινά σχεδόν το 30% του χρόνου τους στη διευθέτηση διοικητικών αρμοδιοτήτων όπως η επίβλεψη των μαθητών και η διαχείριση προγραμμάτων. Διαθέτουν ένα επιπλέον 20% του χρόνου τους σε δραστηριότητες οργανωτικής διαχείρισης, όπως η πρόσληψη και η διαχείριση του διδακτικού προσωπικού και η κατά το δυνατόν καλύτερη διάθεση των οικονομικών πόρων. Αντιθέτως, χρησιμοποιούν μόνο 10% του χρόνου τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία, όπως η παρατήρηση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και γι’ αυτές που σχετίζονται με το ευρύτερο διδακτικό πρόγραμμα, όπως είναι η εφαρμογή/υλοποίηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, διαπιστώθηκε ότι οι διοικητικές αρμοδιότητες των διευθυντών είναι εκείνες που συμβάλλουν λιγότερο στη βελτίωση του σχολείου, από ότι οι υπόλοιπες μορφές αρμοδιοτήτων τους. Ωστόσο, εκείνες που κατηγοριοποιήθηκαν στις δραστηριότητες οργανωτικής διαχείρισης εμφανίζονται περισσότερο σημαντικές ακόμα και από εκείνες που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία. Από την παρούσα μελέτη καταδείχθηκε, λοιπόν, ότι ο μονοδιάστατος προσανατολισμός των διευθυντών στην εξάσκηση της διδακτικής ηγεσίας τους μέσω της άμεσης επαφής τους με τους εκπαιδευτικούς, ενδεχομένως, να αποδειχθεί επιζήμιος στην περίπτωση εκείνη που συντελεί στην υποβάθμιση του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζουν ως οργανωτικοί ηγέτες.

Οι Burkhauser, etal. (2012) με τη σειρά τους υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές που αναλαμβάνουν για πρώτη φορά τέτοιου είδους καθήκοντα σε ένα σχολείο, αναμένεται να βελτιώσουν ή τουλάχιστον να διατηρήσουν σταθερό το επίπεδο των επιδόσεων των μαθητών του σχολείου τους. Στην προσπάθειά τους να επιτύχουν αυτόν τον στόχο, οι νέοι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με μια πληθώρα προκλήσεων και ευκαιριών, η φύση των οποίων διαφοροποιείται ανάλογα με το σχολείο και την περιοχή στην οποία αυτό εδράζεται. Η παρούσα μελέτη διερευνά τόσο τις ενέργειες όσο και τις συνθήκες εργασίας των νέων διευθυντών, συνδέοντάς τις με τις συνέπειες στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

«Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, ως νέοι διευθυντές ορίζονται εκείνοι που βρίσκονται για πρώτη χρονιά σε ένα σχολείο, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων των διευθυντών που διαθέτουν προϋπηρεσία ως διευθυντές σε κάποιο άλλο σχολείο». Το ενδιαφέρον εστιάζεται, κυρίως, στην κατανόηση των συσχετισμών ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών, την πιθανότητα ο διευθυντής να παραμείνει στο σχολείο και τις εκθέσεις τους αναφορικά με τις πρακτικές, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων και των ικανοτήτων/δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα ερωτήματα τα οποία χρήζουν απάντησης είναι τα ακόλουθα:

- Κατά πόσο η παραμονή του νέου διευθυντή ενός σχολείου σχετίζεται με την αποδοτικότητα αυτού του σχολείου;
- Τι συμβαίνει στην αποδοτικότητα εκείνων των σχολείων από τα οποία αποχωρούν οι νέοι διευθυντές;
- Η αποδοτικότητα αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με την προσωπικότητα του διευθυντή που αποχωρεί;
- Σε τι βαθμό η κατανομή του χρόνου που δαπανά ο διευθυντής στα διάφορα καθήκοντά του σχετίζεται με την αποδοτικότητα και τη συνοχή του σχολείου;
- Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις του διευθυντή αναφορικά με τις ικανότητες του διδακτικού προσωπικού, καθώς, επίσης, και το σχολικό και τοπικό περιβάλλον σχετίζονται με την αποδοτικότητα και τη συνοχή του σχολείου;
- Σε ποιο βαθμό ο μελλοντικός σχεδιασμός και το όραμα που έχει ο διευθυντής σχετίζονται με τη συνοχή του σχολείου;

Παρουσιάζονται εδώ τα αποτελέσματα ενός συνόλου αναλύσεων, οι οποίες εξετάζουν τις εμπειρίες των νέων διευθυντών σε έξι πολιτείες των ΗΠΑ: το Μέμφις, το Σικάγο, τη Νέα Υόρκη, την Ουάσιγκτον, τη Βαλτιμόρη και το Όκλαντ.

Τα σχετικά δεδομένα αντλήθηκαν από 4 βασικές πηγές. Τα τοπικά θεσμικά στοιχεία αναφορικά με τις τοποθετήσεις των διευθυντών στα σχολεία, τις επιδόσεις των μαθητών στις γραπτές εξετάσεις, οι οποίες επιτρέπουν τον υπολογισμό των κερδών ή των απωλειών αναφορικά με την αποδοτικότητα του σχολείου, τις απαντήσεις των διευθυντών σε μία διαδικτυακή έρευνα που έλαβε χώρα την άνοιξη του 2008 και, τέλος, τη μελέτη 20 σχολείων, τα οποία λειτούργησαν ως μελέτες περίπτωσης, και τα οποία διοικούνταν από νέους διευθυντές κατά το σχολικό έτος 2008-2009. Κάθε μία από τις πηγές δεδομένων συμπεριελάμβανε διευθυντές που είχαν παρακολουθήσει το σχετικό πρόγραμμα προετοιμασίας των νέων διευθυντών, όσο και άλλους που δεν είχαν συμμετάσχει σ' αυτό. Πιο συγκεκριμένα, από τα υποκείμενα του δείγματος τα 94 είχαν ολοκληρώσει την παρακολούθηση του προγράμματος ενώ 425 δεν είχαν συμμετάσχει σ' αυτό.

Αντλήθηκαν, επίσης, δεδομένα από τους ίδιους τους διευθυντές αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους δαπανούν τον διαθέσιμο χρόνο τους για το αν είναι οι ίδιοι ικανοποιημένοι από αυτή τους τη διαχείριση καθώς και για το κατά πόσο παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το σχολείο ή την περιοχή στην οποία αυτό εδρεύει επηρεάζουν τους ίδιους, τις πηγές οικονομικών πόρων, καθώς και το γενικότερο σύστημα υποστήριξης και σχεδιασμού της μελλοντικής επαγγελματικής ανάπτυξης και σταδιοδρομίας τους. Για το σκοπό αυτό εξετάστηκαν οι απαντήσεις των διευθυντών σε σχετικές ερωτήσεις.

Τα σχετικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται από τους νέους διευθυντές ποικίλουν σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό. Οι νέοι διευθυντές τοποθετούνται σε σχολεία τα οποία διαφέρουν ως προς το συγκείμενο, όμως αυτό δε φαίνεται να συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την εμφάνιση των ποικίλων αυτών αποτελεσμάτων.

Οι νέοι διευθυντές που είχαν τοποθετηθεί σε σχολεία που οι επιδόσεις των μαθητών στις γραπτές εξετάσεις ήταν υψηλές κατά τα χρόνια που είχαν προηγηθεί της τοποθέτησής τους σ' αυτά τα σχολεία ή εκείνοι που τοποθετούνταν σε νεοϊδρυθέντα σχολεία, ήταν λιγότερο πιθανό να αποχωρήσουν από αυτά μετά από ένα ή δύο χρόνια, από ότι εκείνοι οι νέοι διευθυντές που τοποθετήθηκαν σε σχολεία που βρίσκονταν πολύ κάτω από το μέσο όρο ως προς τις επιδόσεις των μαθητών τους. Στην τελευταία περίπτωση οι νέοι διευθυντές ήταν πιθανό να αντικατασταθούν σ' αυτά τα σχολεία ακόμα και στη μέση του σχολικού έτους, στην περίπτωση εκείνη που παρατηρείται ακόμα μεγαλύτερη αρνητική απόκλιση στις επιδόσεις των μαθητών.

Οι σχετικές αναλύσεις έδειξαν ότι πολλοί νέοι διευθυντές εγκαταλείπουν τα σχολεία τους ένα ή δύο χρόνια μετά την τοποθέτησή τους σ' αυτά. Από τους 519 νέους διευθυντές του δείγματος, οι 61 έφυγαν στα μέσα ή μετά το πέρας του πρώτου χρόνου, και άλλοι 56 με το τέλος του δεύτερου σχολικού έτους. Οι αποχωρήσεις αυτές επηρεάστηκαν καθοριστικά και από ειδικούς παράγοντες που σχετίζονταν με την περιοχή στην οποία βρισκόταν το σχολείο.

Το γεγονός ότι το 78% των νέων διευθυντών που έφυγαν με τη συμπλήρωση ενός έτους από το σχολείο τους, σχετιζόταν με την εμφάνιση αρνητικότερων επιδόσεων των μαθητών των συγκεκριμένων σχολείων, απορρέει από την ανεπάρκεια που έδειξαν κατά τη διαδικασία εκπλήρωσης των καθηκόντων τους. Πολλοί από αυτούς, μάλιστα, άλλαξαν τελείως τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Η πολυπαραγοντική ανάλυση με τη σειρά της επιβεβαίωσε τη στατιστική σημαντικότητα της σχέσης των δύο παραπάνω μεταβλητών. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι νέοι διευθυντές που συνέβαλαν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στα σχολεία που τοποθετήθηκαν, παρέμειναν σ' αυτά τουλάχιστον μέχρι και το 2011.

Τα περισσότερα σχολεία από τα οποία ο νέος διευθυντής έφυγε μετά από ένα χρόνο, παρουσίασαν περαιτέρω επιδείνωση στις επιδόσεις των μαθητών και το επόμενο διδακτικό έτος. Από τα 40 σχολεία που εμπίπτουν σ' αυτήν την κατηγορία, μόνο στα 9 παρατηρήθηκε βελτίωση στις μαθητικές επιδόσεις, ενώ στα μισά από αυτά (20) υπήρξε σημαντική επιδείνωση. Στα 11 σχολεία στα οποία δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αποκλίσεις, ούτε θετικές ούτε αρνητικές, αλλά παρόλα αυτά αντικατέστησαν το διευθυντή τους μετά τον πρώτο χρόνο, μόνο σε 1 παρατηρήθηκε βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών. Σε 7 η κατάσταση επιδεινώθηκε, ενώ στα υπόλοιπα 3 παρέμεινε στα ίδια επίπεδα.

Το μυστικό της επιτυχίας των διευθυντών δεν είναι δυνατόν να καταγραφεί σε μία απλή συνταγή, η οποία θα χρησιμοποιείται από όλους σε όλα τα περιβάλλοντα με την ίδια επιτυχία. Δε βρέθηκαν σχετικά στοιχεία, τα οποία να αποδεικνύουν ότι αν οι διευθυντές έδιναν μεγαλύτερη βαρύτητα σε μία συγκεκριμένη αρμοδιότητά τους ή αν αφιέρωναν περισσότερο χρόνο σε κάποια άλλη, θα βελτιώνονταν οι επιδόσεις του σχολείου τους. Αντιθέτως, ήταν η ποιότητα των ενεργειών τους και όχι ο χρόνος που αφιέρωναν σ' αυτές, η οποία φάνηκε ότι σχετίζεται με την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Η ανάλυση των απαντήσεων της διαδικτυακής έρευνας δεν εντόπισε την ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στο χρόνο που αφιερώνει ο διευθυντής σε κάποια αρμοδιότητά του και της ύπαρξης συνοχής στο χώρο του σχολείου του.

Οι νέοι διευθυντές ανέφεραν ότι οι στρατηγικές οι οποίες τους δυσκολεύουν υπερβολικά, με αποτέλεσμα να αφιερώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό του διαθέσιμου χρόνου του σ' αυτές, είναι η προώθηση νέων πληροφοριών, η διεξαγωγή παρατήρησης μέσα στη σχολική τάξη, η οικοδόμηση μιας συνεκτικής κουλτούρας σχέσεων ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, η δημιουργία ομάδων ηγεσίας και η προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στο τοπικό και σχολικό συγκείμενο και στη συνοχή του σχολείου και τις επιδόσεις των μαθητών δεν εντόπισε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης. Ως καθοριστικοί παράγοντες για τις επιδόσεις των μαθητών εμφανίζονται η ικανότητα και η συνοχή των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές στις εκθέσεις τους αναφέρουν ότι όσο περισσότερες ήταν οι ικανότητες των εκπαιδευτικών αλλά και η συνοχή μεταξύ τους ,τόσο θετικότερες ήταν οι επιδόσεις των μαθητών. Η ανάλυση των δεδομένων που αντλήθηκαν από τα σχολεία που λειτούργησαν ως μελέτες περίπτωσης έδειξε ότι η επιτυχής χρήση των στρατηγικών του διευθυντή δε συνδεόταν με τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πριν αυτός αναλάβει τα καθήκοντά του, αλλά, κυρίως, με τις δράσεις που ο ίδιος αναλάμβανε. Εντοπίστηκαν, επίσης, διαφόρων τύπων στρατηγικές, μέσω της χρήσης των οποίων, οι διευθυντές μπορούν να διασφαλίσουν τόσο την υιοθέτηση του οράματός τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου όσο και την ανάπτυξη της συνοχής μεταξύ τους. Σ΄ αυτές συμπεριλαμβάνονται η άμεση στήριξη των ικανότερων μελών του διδακτικού προσωπικού, η διεξαγωγή προσωπικών συναντήσεων με κάθε ένα από τους εκπαιδευτικούς χωριστά, ο σεβασμός της προϋπάρχουσας κουλτούρας, καθώς και των πρακτικών που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, η συχνή επίσκεψή τους σε όλες τις σχολικές τάξεις, και, τέλος, η ικανοποίηση και η προώθηση ξεκάθαρων και δίκαιων προσδοκιών αναφορικά με τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας, που φάνηκε ότι επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη συνοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, είναι η έκταση της επιρροής που αισθάνονται ότι έχουν αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων. Αν και τα ποσοστά ήταν χαμηλότερα, από αυτά που σχετίζονται με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, και οι τρεις αυτές περιοχές- περιεχόμενο της διδασκαλίας, διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού και προγραμματισμός δραστηριοτήτων και διαχείριση οικονομικών πόρων- σχετίζονται περισσότερο με υψηλότερα επίπεδα επίδρασης/επιρροής για τους διευθυντές που

παρέμειναν στη θέση τους και μετά τον σχολικό έτος 2008-2009. Το όραμα και ο μελλοντικός σχεδιασμός των διευθυντών δεν φάνηκε να επηρεάζουν την παραμονή ή όχι στη θέση τους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Φάνηκε, επίσης, ότι οι νέοι διευθυντές που είχαν τοποθετηθεί σε χαμηλών επιδόσεων σχολεία εμφάνισαν περισσότερες πιθανότητες ν' αποχωρήσουν μετά τη συμπλήρωση ενός σχολικού έτους. Αυτό, ενδεχομένως, οφείλεται και στο γεγονός ότι τα σχολεία αυτά βρίσκονται υπό στενότερο λεπτομερή έλεγχο, τόσο από τα αρμόδια γραφεία εκπαίδευσης, όσο και από την πολιτεία και την τοπική κοινότητα.

Συμπερασματικά, τα σχολεία που χάνουν τους νέους διευθυντές τους δεν εμφανίζουν καλές επιδόσεις κατά την επόμενη σχολική χρονιά, καταδεικνύοντας ότι η ανεπαρκής προσαρμογή του διευθυντή στο σχολικό συγκείμενο έχει καταστροφικές συνέπειες. Η διαπίστωση αυτή καθιστά επιτακτική τη βελτίωση της διαδικασίας που ακολουθείται για την τοποθέτηση των διευθυντών στα σχολεία, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι αυτοί είναι πραγματικά έτοιμοι να αναλάβουν και να υποστηρίξουν τους νέους ρόλους τους, οι οποίοι συμβάλλουν καθοριστικά στις επιδόσεις των μαθητών, ειδικότερα στα σχολεία χαμηλών επιδόσεων.

Οι διευθυντές που αναφέρουν την ύπαρξη υψηλών επιπέδων συνεργασίας και συνεκτικότητας μεταξύ αυτών και του διδακτικού προσωπικού συγκεντρώνουν περισσότερες πιθανότητες να παραμείνουν στο σχολείο τους, καθώς και να συμβάλλουν στην επίτευξη θετικότερων επιδόσεων των μαθητών. Φάνηκε, επίσης, ότι οι νέοι διευθυντές επιδρούν άμεσα και καταλυτικά τόσο στην ικανότητα όσο και στη συνοχή του διδακτικού προσωπικού. Αυτοί που εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας είναι εκείνοι οι διευθυντές που εστιάζουν το ενδιαφέρον και τις ενέργειές τους σ' αυτούς τους δύο τομείς, διαπίστωση που ενισχύει την κρισιμότητα του ρόλου τους στην οργάνωση και τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου του σχολείου τους.

Κατά τον Su (2013) ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη των επιθυμητών σχολικών αποτελεσμάτων είναι η ηγετική διδακτική συμπεριφορά που επιδεικνύει ο διευθυντής του σχολείου. Σκοπός της μελέτης του (Su, 2013) ήταν να διερευνήσει αν η παρακολούθηση από το διευθυντή του σχολείου ενός εξειδικευμένου επιμορφωτικού προγράμματος αναφορικά με τη διαχείριση του χρόνου, μπορεί να βελτιώσει

τη χρήση του διαθέσιμου από τους διευθυντές χρόνου τους, καθώς και να αυξήσει το ποσοστό του χρόνου που αυτοί αφιερώνουν σε διδακτικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν αρκετές τεχνικές διαχείρισης χρόνου, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τα ηγετικά στελέχη να χρησιμοποιήσουν το χρόνο τους αποτελεσματικά. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνονται η ανάθεση εργασιών σε τρίτους, ο προγραμματισμός, η θέση προτεραιοτήτων, ο σχεδιασμός στόχων, η άρνηση και η διαχείριση των παρασιτικών παραγόντων. Αυτές οι τεχνικές διδάχτηκαν και στους διευθυντές που έλαβαν μέρος στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Τρεις ήταν οι διευθυντές που απετέλεσαν το δείγμα της παρούσας μελέτης, των οποίων η επιλογή έγινε σύμφωνα με το ενδιαφέρον που οι ίδιοι επέδειξαν ως προς την εκμάθηση των παραπάνω τεχνικών, καθώς και της προθυμίας τους ν' αυξήσουν τον χρόνο που αφιέρωναν σε διδακτικές δραστηριότητες. Αρχικά μετρήθηκε ο χρόνος που οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές αφιέρωναν σε διδακτικές δραστηριότητες πριν από την εκμάθηση των νέων τεχνικών. Κάθε διευθυντής παρακολούθησε στη συνέχεια το πρόγραμμα, το οποίο διήρκεσε για 4 ώρες τη μέρα, για 2 μέρες την εβδομάδα για 10 ακριβώς εβδομάδες. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο σχολείο του καθενός ξεχωριστά. Έγινε βιντεοσκόπηση του προγράμματος, προκειμένου, να εξεταστεί το επίπεδο, η αμεσότητα, οι τάσεις/προτιμήσεις του όλου προγράμματος. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος μετρήθηκε ξανά το ποσοστό του διαθέσιμου χρόνου τους που αφιέρωναν οι διευθυντές σε διδακτικές δραστηριότητες.

Πριν την παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος διαπιστώθηκε ότι και οι τρεις διευθυντές αφιέρωναν ελάχιστο από το χρόνο τους σε διδακτικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεικνύουν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα συνέβαλε αποτελεσματικά στην αύξηση του χρόνου που αφιέρωναν οι διευθυντές σε διδακτικές δραστηριότητες.

Ωστόσο, αν και ο μέσος όρος του χρόνου που αφιέρωναν και οι τρεις διευθυντές σε διδακτικές δραστηριότητες αυξήθηκε σημαντικά, εντοπίστηκαν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις ως προς την αμεσότητα των αλλαγών, των τάσεων και των προτιμήσεών τους. Οι δύο από τους τρεις διευθυντές τροποποίησαν τη συμπεριφορά τους με την ολοκλήρωση του προγράμματος, ο τρίτος, όμως, χρειάστηκε πολύ περισσότερο χρόνο. Το ίδιο ίσχυσε και ως

προς το θέμα των τάσεων/προτιμήσεών τους αναφορικά με τους τομείς των αρμοδιοτήτων τους που επέλεγαν για να δαπανήσουν τον διαθέσιμο χρόνο τους.

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης εντοπίστηκαν, επίσης, εκείνες οι δραστηριότητες που οι διευθυντές θεωρούν ως πιο χρονοβόρες. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνονται η διαχείριση διαφόρων συναντήσεων, π.χ. με το εκπαιδευτικό προσωπικό ή με επισκέπτες του σχολείου, καθώς και η πειθάρχηση των μαθητών.

Οι διευθυντές εμφανίζονται επιφυλακτικοί αναφορικά με τη διάθεση ικανοποιητικών ποσοστών από το χρόνο τους σε διδακτικές δραστηριότητες για ποικίλους λόγους. Ένας από αυτούς είναι ότι προτιμούν να ασχολούνται με τα καθημερινά διοικητικά τους καθήκοντα. Ένας άλλος λόγος είναι η αδυναμία τους να θέσουν συγκεκριμένους στόχους, προτεραιότητες ή προθεσμίες. Οι διευθυντές γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, αλλά δεν έχουν ένα σχέδιο προτεραιοτήτων ανάλογο με τη σπουδαιότητα των όσων καλούνται να φέρουν εις πέρας. Τέλος, ένας ακόμα λόγος είναι ότι οι διευθυντές δεν είναι σε θέση να διαχωρίσουν πλήρως τις διδακτικές από τις μη διδακτικές ηγετικές συμπεριφορές που αναμένεται να πραγματώσουν.

Ζητήθηκε, επίσης, και από τους τρεις διευθυντές να παρέχουν ανατροφοδότηση, μέσω των σχολίων και των παρατηρήσεών τους γύρω από το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Και οι τρεις ανέφεραν ότι ήταν χρήσιμο και εύκολο στην παρακολούθησή του. Εντούτοις, ανέφεραν, επίσης, ότι αν και γνωρίζουν πόσο σημαντικές είναι οι διδακτικές δραστηριότητες, δε διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο για να συμμετέχουν σ' αυτές, ιδιαίτερα στην αρχή και στο τέλος κάθε σχολικού τριμήνου.

Οι Bryketal. (2009) υποστηρίζουν ότι η οργάνωση των σχολείων με απώτερο στόχο τη βελτίωσή τους συνιστά ένα φιλόδοξο στόχο, ο οποίος εγείρει πολλά ερωτήματα. Ποια είναι τα αναγκαία και επαρκή συστατικά στοιχεία που συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στα αστικά σχολεία; Πως συνδυάζονται μεταξύ τους; Τι συμβαίνει στις περιπτώσεις εκείνες που κάποιο από αυτά τα συστατικά απουσιάζει; (σ. 29)

Πρώτα απ' όλα πρέπει να δοθεί έμφαση στο ρόλο του διευθυντή του σχολείου να οικοδομήσει ένα αποτελεσματικό διδακτικό-μαθησιακό περιβάλλον, θέτοντας ένα κοινό όραμα, αναπτύσσοντας μια θετική σχολική κουλτούρα και ένα διδακτικό πρόγραμμα, διασφαλίζοντας τη σωστή διαχείριση των διαθέσιμων πόρων και προάγοντας τη συνεργασία τόσο ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό όσο και στους μαθητές του σχολείου του.

Οι διευθυντές πρέπει, επίσης, να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Έμφαση, λοιπόν, κρίνεται αναγκαίο να δοθεί στις διδακτικές τους ικανότητες ως εκπαιδευτικών, στη βελτίωση των γνώσεών τους γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές, καθώς και στην ορθή καθοδήγηση και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου τους.

Αυτού του είδους η οργάνωση του σχολείου στηρίζεται στο σκεπτικό ότι οι πλήρως ενημερωμένοι σχολικοί διευθυντές μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην προαγωγή των εκπαιδευτικών ευκαιριών ισότητας μέσω της προαγωγής του αναλυτικού προγράμματος, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζουν, επίσης, η καλλιέργεια των επαγγελματικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, τόσο των δικών τους όσο και του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, η ενδυνάμωση ενός μαθητοκεντρικού κλίματος, καθώς και η ενεργή συμμετοχή τόσο των γονέων όσο και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας στην προσπάθεια αυτή.

Τέλος, ο Omemu (2015) θεωρεί ότι από όλες τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολείων, οι ηγετικές και οι διοικητικές δραστηριότητές τους εμφανίζονται ως οι πλέον σημαντικές, μια που συνιστούν τα βασικά συστατικά για την προαγωγή των επιδόσεων των μαθητών του σχολείου τους, μέσω της υλοποίησης των εποπτικών, διδακτικών και συμβουλευτικών ρόλων τους.

Στη Νιγηρία, η Καθολική Βασική Εκπαίδευση (ΚΒΕ) αποτελεί τη βάση του εκπαιδευτικού της συστήματος, με κύρια απόρροια το γεγονός ότι η συνολική επιτυχία του εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη λειτουργικότητα της βασικής εκπαίδευσης. Γι’ αυτό και κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των βασικών συνιστωσών των ηγετικών και διοικητικών δεξιοτήτων των διευθυντών των σχολείων που συμβάλλουν καθοριστικά στην επίτευξη θετικών επιδόσεων.

Σ’ αυτή τη διερεύνηση θα πρέπει να συμπεριληφθούν τα ηγετικά στιλ των διευθυντών, καθώς και τα χαρακτηριστικά εκείνα που σχετίζονται με τα διοικητικά τους καθήκοντα. Πιο συγκεκριμένα, έμφαση πρέπει να δοθεί στα χαρακτηριστικά της διοίκησης, στα οποία εντάσσονται η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου οργανισμού, ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός της, η καθοδήγηση για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, καθώς και η αντίληψη ότι αυτή συνιστά ένα συνεχές και όχι μεμονωμένη αποσπασματική προσπάθεια.

Τέλος, σημαντική βαρύτητα πρέπει να αποδοθεί στις διοικητικές λειτουργίες/διαδικασίες, δηλαδή, στον προγραμματισμό, την οργάνωση, την καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, καθώς και στο συντονισμό της όλης προσπάθειας.

**Β. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία**

Ο Μπουζάκης, (Μπουζάκης Σ.,2016), σε απόσπασμα από εισήγησή του, σε ημερίδα της ΔΟΕ στις Σέρρες, με θέμα: «Η ελληνική εκπαίδευση: Αντλώντας από το ελληνικό και ευρωπαϊκό παρελθόν και διαμορφώνοντας το ελπιδοφόρο αύριο της ελληνικής εκπαίδευσης», και σε σχετική προσέγγιση που κάνει στα προβλήματα που απασχολούν διαχρονικά την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευση στη χώρα μας, θέτει πολύ σοβαρά ερωτήματα όπως:

«Συγκέντρωση, αποκέντρωση, αποσυγκέντρωση ή συνδυασμός; Τέλος, τι έχει να μας πει το ελληνικό κράτος χθες για ζητήματα συγκεντρωτισμού, αποκέντρωσης και αποσυγκέντρωσης; Το ελληνικό σχολικό σύστημα υπήρξε, από τότε που θεσμοθετήθηκε επί Βαυαρών, την τριετία 1834-1837, συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, πατερναλιστικό, λάφυρο των νικητών, κομματικό-πελατειακό. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές προέτασσαν, όπως σημειώνει ο Ν. Μουζέλης, το κομματικό-πολιτικό και όχι το κοινωνικό-οικονομικό. Το κράτος δε λειτούργησε ως μοχλός ανάπτυξης αλλά ως φορέας τακτοποίησης των ημετέρων. Δυστυχώς, αυτές οι αντιαναπτυξιακές παθογένειες, παρά τις προσδοκίες από την πολιτική αλλαγή του Γενάρη και του Σεπτέμβρη του 2015 αντί να αμβλύνονται μάλλον επιδεινώνονται με ολίγη δημοκρατική επίφαση με την ψήφο των εκπαιδευτικών στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα, κατά την κρίση μου, αξιοπερίεργο εφεύρημα για τη νομιμοποίηση της εμβάθυνσης του κομματικού- πελατειακού κράτους».

Συνεχίζοντας μας επισημαίνει επίσης το θέμα του αυτονόητου στη χώρα μας όπως σε όλες τις «προηγμένες χώρες» δηλαδή αυτό της στελέχωσης των εκπαιδευτικών δομών με τα πλέον άξια και ικανά στελέχη (και όχι τους αρεστούς), επιλεγμένα με αξιοκρατικού και αδιάβλητου χαρακτήρα διαδικασίες. Φέρνει ως παράδειγμα το μοντέλο της Κύπρου με την (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας ) που αναλαμβάνει να διεκπεραιώνει όλες αυτές τις διαδικασίας και προτείνει και σε ελληνικό επίπεδο την ίδρυση διακομματικής επιτροπής που θα αναλαμβάνει επίσης αυτές τις διαδικασίες πέραν από τα οποιουδήποτε ιδεολογικού και κομματικού χαρακτήρα σύνδρομα και προκαταλήψεις.

Στη συνέχεια επισημαίνει τα σοβαρά βήματα που έχουν γίνει στο παρελθόν σχετικά με την ανάγκη αποκέντρωσης και αυτονομίας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, κάνοντας αναφορά στο ΑΕΣ του 1930, το ΕΣΥΠ του Ν.1566/85 και του Νόμου 2986/ 2002 για τις περιφερειακές διοικήσεις εκπαίδευσης. Άμεσης ανάγκης θεωρεί την παραπέρα αποκέντρωση του ελληνικού σχολείου και, επιτέλους όπως μας λέει, «ας τελειώνουμε με τον

μπαμπούλα της αξιολόγησης με το ψευδοεπιχείρημα ότι επιστρέφουμε στον κακό επιθεωρητή, όταν νομοθετείται η αξιολόγηση (έχουν νομοθετηθεί από το 1982 δέκα τρία νομοθετήματα για την αξιολόγηση. Κανένα δεν εφαρμόστηκε πλήρως). Το σημερινό κοινωνονικοπολιτικό δημοκρατικό μας σύστημα, παρά τις αδυναμίες και τα ελλείμματά του, δεν επιτρέπει παλινδρομήσεις στο 'μας κατηγγέλθη ότι συζείτε μετά τινος γυναικός...' ή στο 'απαγορεύεται το συνομπρελλίζεσθαι..' Συστήματα που δεν αξιολογούν όλους τους παράγοντες του σχολείου, υποδομές, προγράμματα, βιβλία, εκπαιδευτικό έργο αλλά και τους εκπαιδευτικούς 'σύρεται προς τα κάτω', ευνοεί τους τεμπέληδες και τιμωρεί τους ικανούς που χρειάζεται η κοινωνία που έρχεται».

Επιλογικά μας μιλάει για την 4η βιομηχανική επανάσταση που είναι 'προ των πυλών' και θα πρέπει να μας βρει όλους προετοιμασμένου και κυρίως τους νέου που θα καλεστούν να αντιμετωπίσουν τη νέα τάξη πραγμάτων και στο εργασιακό χώρο, αναλαμβάνοντας να κάνουν εργασίες που δεν υπάρχουν σήμερα. Κλείνοντας αναρωτιέται για το πόσο και εάν η πολιτεία είναι έτοιμη να αντιμετώπιση αυτή τη νέας τάξη πραγμάτων που διαμορφώνεταικαι επισημαίνει: «- Σχέδια για μια αξιολόγηση όλων όσων ανέφερα πιο πάνω, με στόχευση τη βελτίωση του σχολείου και των εκπαιδευτικών, με έμφαση στη διοίκηση ολικής ποιότητας, υπήρξαν πολλές στο παρελθόν αλλά οι ευκαιρίες χάθηκαν. Θυμίζω τα σχέδια του αείμνηστου Ιωσήφ Σολομών, αντιπροέδρου του .Π.Ι. (σ' αυτά είχε αναφερθεί ο Ν. Κωνσταντόπουλος στη Βουλή), τα σχέδια δώδεκα Π.Δ. του αείμνηστου Χρήστου Φράγκου την περίοδο 1986-1988 (έμειναν στα συρτάρια), την πρόταση της ΔΟΕ, το 1983, όπου για πρώτη φορά γίνεται λόγος για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κ.ά. Τέλος, ας διαβάσουν οι ιθύνοντες τα πορίσματα επιστημονικών συνεδρίων για την αξιολόγηση, όπως αυτά του συνεισηγητή μου Γ. Μπαγάκη στην Πάτρα».

Σύμφωνα με τον Φασούλη,( ΦασούληςΚ.,2006) και στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, η μεγάλη ανάγκη πλέον και διεθνώς για επαγγελματικοποίηση των διευθυντών σχολικών μονάδων, οδηγεί στο να αλλάξουνόλοι κουλτούρα και επαγγελματικό προφίλ. Δηλαδή από απλοί γραφειοκράτες και διεκπεραιωτές ως στελέχη, να γίνουν ηγέτες και καθοδηγητές φορέων, ατόμων και κοινωνικών ομάδων. Αυτή η αλλαγή επιβάλει στα στελέχη να αποκτήσουν επαγγελματισμός όχι μόνο στα πλαίσια θεωρίας αλλά και σε επίπεδο επαγγελματικής δεινότητας. Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να είναι ικανός, να έχει αποτελέσματα, να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τη μάθηση, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αποτελεσματικά με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου

του και να φέρει εις πέρας τις προσδοκίες των διεθνών οργανισμών, κρατών, κοινωνιών και μονάδων. Γενικά, ο διευθυντής σχολικής μονάδας πρέπει να γίνει ταυτόσημο της επιτυχίας, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την αναθεώρηση του επαγγέλματος. Έτσι παράλληλα με την επιστημονική κατάρτιση για την εκπαιδευτική διοίκηση, αρχίζει να διαμορφώνεται ένα σώμα επιστημονικής γνώσης για τη σχολική ηγεσία που στηρίζεται σε μία σειρά ερευνών, περιγράφει θεωρίες και αναλύει συμπεριφορές και επαγγελματικές τακτικές. Σε πολλές χώρες του κόσμου καθιερώνονται διαδικασίες πιστοποίησης και χορήγησης άδειας άσκησης επαγγέλματος, ιδρύονται επαγγελματικές συντεχνίες, καθιερώνονται κώδικες επαγγελματικής δεοντολογίας, προωθούνται συγκεκριμένες επαγγελματικές αξίες και δημιουργούνται τάσεις συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης (βλ. Καλογιάννης, 2015; Φασούλης, 2006).

«Προκειμένου να επιτευχθεί η δημιουργία μιας αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας προσφέρεται ένα πλούσιο μίγμα μεθόδων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Huber, 2004· Darling-Hammond και LaPointe, 2007) που περιλαμβάνει:

- τις παραδοσιακές μεθόδους των θεωρητικών διαλέξεων,
- τις συνεργατικές, επικοινωνιακές και διαδικαστικά προσανατολισμένες μεθόδους που εστιάζουν στις δομές, στις ομαδικές συζητήσεις και τις συζητήσεις της ολομέλειας των συμμετεχόντων,
- τις αλληλεπιδραστικές μεθόδους παιχνιδιού ρόλων και προσομοίωσης προβλημάτων και καθηκόντων,
- τις πρακτικές μεθόδους της προγύμνασης, του mentoring, των μαθητειών στο πεδίο, των επισκέψεων γνωριμίας,
- τις μεθόδους που δίνουν έμφαση στην επίλυση προβλημάτων (problem based learning, μελέτες περίπτωσης, έρευνα δράσης και πρότζεκτ). Οι μέθοδοι αυτές συνδέουν τη θεωρία με την πράξη και ενεργοποιούν τον στοχασμό, και
- τις σύγχρονες μεθόδους μάθησης μέσω διαδικτύου».

Η υψηλή αποτελεσματικότητα και το χαμηλό κόστος τωνμεθόδων αυτών κάνουν το θεσμό του μέντορα (mentor) και του προγυμναστή (coach) να κυριαρχούν.

Επιλογικά, σε μια εποχή έντονων διεθνών ανακατατάξεων στο επάγγελμα του διευθυντή σχολικής μονάδας, όπου αρχίζουν να παγιώνονται καταστάσεις, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αρνείται ακόμη να αναγνωρίσει το δομικό ρόλο του σχολικού ηγέτη στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτό έχει ως συνέπεια να αδιαφορεί για την επαγγελματική κατάρτισης και επιμόρφωση των εν δυνάμει και εν ενεργεία διευθυντών

σχολικών μονάδων. Το δυσοίωνο σε ελληνικό επίπεδο είναι η απουσία πρωτοβουλιών για το σχεδιασμό πολιτικής ειδικά για τη σχολική ηγεσία. Αυτό σε συνδυασμό με τον ιδεολογικό, κομματικό χρωματισμό της εκπαίδευσης, υποβιβάζει το ρόλο του διευθυντή σε απλό διεκπεραιωτικό-εκτελεστικό όργανο της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας.

«Από την άλλη πλευρά, η δημοσιονομική κρίση έρχεται να καταστήσει απαγορευτική την οποιαδήποτε συζήτηση για σχεδιασμό, οργάνωση και προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων μαζικής κλίμακας. Σε τούτη τη συγκυρία λοιπόν, τα επιμορφωτικά σχήματα του μέντορα και του προγυμναστή μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες υπηρεσίες σχετικά χαμηλού κόστους για το κράτος και αρκετά υψηλού οφέλους για την εκπαίδευση. Κώστας ΦασούληςΚαθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ Ιούλιος 2016».

Επίσης, οι Φασούλης Κ., Κουτρουμάνος Γ., & Αλεξόπουλος Ν., (2009), στην έρευνα – εργασίας τους, με θέμα: «Διοικητικά στελέχη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: προθέσεις, στάσεις, υποκειμενικά πρότυπα και αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο», συγκρίνουν τις θεωρίες της Έλλογης Δράσης και της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς με πλαίσιο τις προθέσεις, τις στάσεις, τα υποκείμενα πρότυπα και τον αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχος των Η.Δ.Σ.Ε. Στο δείγμα της έρευνας που έγινε το Γενάρη του 2007 με τη χρήση ερωτηματολογίου, συμμετείχαν 83 εκπαιδευτικοί του Μαράσλειου Διδασκαλείου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι και οι δύο αυτές θεωρίες μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία. Η θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, μάλιστα, με πρόβλεψη διακύμανσης 63,7% της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Η.Δ.Σ.Ε., παρουσιάζεταιαυξημένη σε σχέση με εκείνη της Έλλογης Δράσης, της οποίας το ποσοστό πρόβλεψης ήταν στο 62%. Μάλιστα όπως μας επισημαίνουν το ποσοστό της διακύμανσης και των δύο θεωριών είναι υψηλότερο σε σχέση με αυτό που βρέθηκε σε προηγούμενες έρευνες που εφαρμόστηκαν αυτές οι θεωρίες (βλ. Godin&Kok,1996 Armitage&Conner, 2001).

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αυτής βασίστηκε αρχικά στη θεωρία της Έλλογης Δράσης (Ajzen&Fishbein,1980), σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από τη διάθεση του ατόμου να εκδηλώσει την εκάστοτε συμπεριφορά (attitudestowardsthebehaviour) και τα υποκειμενικά πρότυπα (subjectivenorms). Με την προσθήκη του αντιληπτού συμπεριφορικού ελέγχου ως Τρίτη μεταβλητή στα πλαίσια της

Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen 1991), τα αποτελέσματα έδειξαν, σε ότι αφορά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναδειχθούν σε Η.Δ.Σ.Ε., ότι αυτή επηρεάζεται από δύο παράγοντες, τη στάση τους στο ενδεχόμενο μιας τέτοιας ανάδειξης και, από τον αντιληπτό συμπεριφορικό έλεγχο της ανάδειξης τους αυτής.

Από πρακτικής άποψης οι παραπάνω διαπιστώσεις ενδέχεται να ληφθούν υπόψη στον κεντρικό στρατηγικό σχεδιασμό των πολιτικών ανάδειξης των Η.Δ.Σ.Ε., από την πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κύρια διαπίστωση της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στο ενδεχόμενο να ανελιχθούν στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να συμβάλει στη θετική αντιμετώπιση του ενδεχομένου ανάληψης θέσεων ευθύνης στο μέλλον.«Η θετική στάση όταν μεταφράζεται σε συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών στις διαδικασίες που διοργανώνει ανά τετραετία το ΥΠ.Ε.Π.Θ και συνδυάζεται με εκπαίδευση- επιμόρφωση των ενδιαφερομένων στο γνωστικό πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαίτης, 2007), τις τεχνολογίες, της πληροφορίας και επικοινωνίας όπως επίσης της απόκτησης εμπειρίας από τη συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα, τότε το αποτέλεσμα των διαδικασιών της επιλογής Η.Δ.Σ.Ε θα είναι αναμφίβολα ποιοτικότερο».

Για τη επίτευξη των παραπάνω σημαντική θα πρέπει να είναι η προσπάθεια από την πολιτείανα εξασφαλίσει την υλικοτεχνική υποδομήκαι την ποιότητατου ανθρώπινου δυναμικού ώστε το τελευταίο να αισθανθεί ασφαλές και να διεκδικήσει θέσεις ευθύνης.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί και στις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Οι αντικειμενικότητα, η αξιοκρατία και η διαφάνεια θα μπορούσε να αποχρωματίσει τις ήδη κομματικά χρωματισμένες διαδικασίες και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί να εξελίξουν τις γνώσεις τους ώστε να διεκδικήσουν θέσεις διοικητικής ευθύνης.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό, (Κατσαρός Γ.,2008, σελ. 6-7), στο βιβλίο του, «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης»,οι πολιτικές επιλογές, το φιλοσοφικό υπόβαθρο και η συγκεκριμένη παιδαγωγική-εκπαιδευτική ιδεολογία καθορίζουν την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και επηρεάζουν την κατανομή της εξουσίας δίνοντας στοιχεία συγκεντρωτικά ή αποκεντρωτικά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και οριοθετώντας τα διοικητικά περιθώρια των στελεχών.

Ο ίδιος συνεχίζοντας αναφέρεται στη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης στη χώρα μας και την εντάσσει στο ευρύτερο πλαίσιο του «οργανοδιοικητικού συστήματος του ελληνικού κράτους» και με ίδια βασικά χαρακτηριστικά με αυτό, δηλαδή τον «υπερβολικό συγκεντρωτισμό, πληθωρισμό οργάνων και υπηρεσιών, επικάλυψη και σύγκρουση αρμοδιοτήτων μεταξύ μονομελών και συλλογικών οργάνων, νομοθετικό χάος και ανυπαρξία κωδικοποίησης των κανόνων δικαίου, τυπολατρική γραφειοκρατική νοοτροπία και δύσκαμπτες, χρονοβόρες και δαπανηρές διαδικασίες. Στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης η κατανομή της εξουσίας και των ευθυνών ακολουθεί την πυραμιδική και γραφειοκρατική οργάνωση, η οποία στοχεύει στην εξασφάλιση ομοιομορφίας, όσον αφορά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαδικασίας, καθώς και στον αποτελεσματικότερο συντονισμό και έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δραστηριότητας. Η όλη οργανωτική δομή και λειτουργία, η διοίκηση, η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσδιορίζονται από τις αποφάσεις του ΥΠΕΠΘ και από ένα πλέγμα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, καθώς επίσης υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων, που καθορίζουν ως και στην τελευταία τους λεπτομέρεια όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Επομένως τα διοικητικά στελέχη δυσκολεύονται να ασκήσουν ρόλους που δεν έχουν οριστεί με σαφήνεια, ενώ ο κεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης αφήνει ελάχιστα περιθώρια τοπικής αυτονομίας, περιορίζει τη δυνατότητα άσκησης ουσιαστικής διοίκησης, συστηματικής μετεκπαίδευσης και σχετικής εξάσκησης των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα σύγχρονου μάνατζμεντ. Παγιώνεται έτσι μια νομικίστικη αντίληψη που θέλει το διευθυντή απλό διεκπεραιωτή και την ελληνική εκπαίδευση χωρίς αποτελεσματικήδιοικητική οργάνωση σε περιφερειακό επίπεδο.

Βέβαια, τελευταία μόνο φαίνεται να κερδίζει έδαφος η άποψη για την αναγκαιότητα εισαγωγής των αρχών του μάνατζμεντ στη διοίκηση της εκπαίδευσης καθώς σχετικές έρευνες ανέδειξαν τις αρχές αυτές σε βασικούς συντελεστές για την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης. Άλλωστε το σύγχρονο μάνατζμεντ θεωρήθηκε βασικό εργαλείο εξορθολογισμού και αποδοτικότερης αξιοποίησης των πόρων που διατίθενται για τη δημόσια εκπαίδευση.

Στη συνέχεια κάνει αναφορά στη διάκριση πλέον ανάμεσα στη διοίκηση και την ηγεσία και επισημαίνει ότι τα στελέχη σχετικά και με τα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται στην εκπαιδευτική διοίκηση απαιτείται τα να είναι όχι μόνο αποτελεσματικοί προϊστάμενοι

αλλά και ηγέτες και «αυτό μπορούν να το επιτύχουν μόνο εφόσον: α) γνωρίζουν και εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της σύγχρονης οργάνωσης και διοίκησης, β) έχουν την ικανότητα να βρίσκονται στο κέντρο της δράσης και παράλληλα να αποστασιοποιούνται από τα προβλήματα που θέτει η καθημερινή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, γ) έχουν όραμα για την εκπαίδευση το οποίο πηγάζει από τις ανάγκες και από τις επιθυμίες της κοινωνίας τους, δ) θέτουν στόχους, ε) διαθέτουν επικοινωνιακές ικανότητες και μπορούν να εμπνέουν. Γιάννη Κατσαρό (2008)».

Η Λόζγκα, (Λόζγκα Ε. Χ., 2015), στη μεταπτυχιακή της εργασία-μελέτη, με θέμα: "Η διοικητική κουλτούρα στην εκπαίδευση",επιχείρησε μέσα από τη συστηματική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και από τα δευτερογενή δεδομένα να προσαρμόσει το θεωρητικό πλαίσιο της διοικητικής κουλτούρας στα εκπαιδευτικά δρώμενα και στα εκπαιδευτικά Στελέχη. Στην εργασία-μελέτη της αυτή μεταξύ άλλων, «ορίζει την διοικητική κουλτούρα ως «οι κοινές συμπεριφορές, οι αξίες που ασπάζονται και οι βαθύτερες παραδοχές των εκπαιδευτικών Στελεχών» και επισημαίνει την ανάγκη μετακίνησης του πεδίου ενδιαφέροντος στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο περισσότερο στη νέα οπτική που προσφέρει η κουλτούρα γενικά, με συστηματικές και διεξοδικές μελέτες και έρευνες. Κυρίως, όμως, τονίζειτην καθοριστική σημασία της διοικητικής κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης και στο ίδιο το ανθρώπινο δυναμικό που την αποκτά μέσα από την κοινωνικοποίησή του, όπως και η ευθύνη που βαραίνει την Πολιτεία για τη μεταβολή και την ποιοτική αναμόρφωσή της».

Η Τεκτονοπούλου, (Τεκτονοπούλου Μ., 2015), στη μεταπτυχιακή της εργασία-μελέτη, με θέμα: «Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Έρευνα», επισημαίνει ότι η ηγεσία αποτελεί μια σημαντική λειτουργία της διοίκησης και θεωρείται ως μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή την αποτυχία των σχολικών οργανισμών. Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου καθώς τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών. Καθοριστικοί παράγοντες στην άσκηση ηγετικού ρόλου είναι οι διευθυντές σχολικών μονάδων. Το δείγμα της έρευνας αυτής ορίστηκε επιλεκτικά. Βασικό στοιχείο ανάλυσης ήταν ο διευθυντής σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο συνδυασμός των απαντήσεων των ερωτηθέντων αποτύπωσε εάν και πώς οι διευθυντές ασκούν ηγεσία στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο και για την άντληση του δείγματος επιλέχθηκαν οι νομοί Έβρου, Ροδόπης και Ξάνθης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Στην έρευνα καταγράφεται η ανάγκη για διευθυντές-ηγέτες και όχι διευθυντές απλούν εντολοδόχους διεκπεραιωτές των κεντρικών διοικήσεων. Στην έρευνακαταγράφονται στοιχεία από στελέχη του παραδοσιακού μοντέλου του «διευθυντή-γραφειοκράτη»μακριά από το μοντέλο αυτού του σύγχρονου και αποτελεσματικού που λειτουργεί ως εμπνευστής καθοδηγητής και φορέας της αλλαγής. Εδώ καταγράφεται επίσης η αδυναμία και η ανάγκη αλλαγής του θεσμικού πλαισίου προκειμένου τα στελέχη να μπορούν να έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες άσκησης ηγεσίας. Ο υπερβολικόςσυγκεντρωτισμός του συστήματος, η ανεπάρκεια και η δυσκαμψία στη λειτουργία του θεσμού αλλά και η έλλειψηκινήτρων και υποστήριξης των οργάνων διοίκησης,αποθαρρύνουν τα στελέχη να αναλαμβάνουν δράσεις και πρωτοβουλίες και να προωθούν

Επίσης στην έρευνα αυτή,αναδεικνύεται επιτακτικά η ανάγκη εφαρμογής νέων εκπαιδευτικών πολιτικών που θα προσφέρουν μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία, συστηματική επιμόρφωση και θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα ηγεσίας και διαχείρισης σχολείου αλλά και η άρση του κριτηρίου της αρχαιότητα σε βάρος άλλων κριτηρίων, αφού τα χρόνια που απαιτούνται σύμφωνα και με τους ερωτώμενους είναι πολλά σε σχέση και με τη διεθνή πρακτική. Στο τέλος αναδεικνύεται και σε αυτή την έρευνα η άμεση ανάγκη για ένα αξιόπιστο, αξιοκρατικό και αδιάβλητο θεσμικό πλαίσιο επιλογής διευθυντών, ώστε να εξασφαλιστεί στο μέγιστο βαθμό η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας.

Η Διπλάρη, (Διπλάρη Χ., 2010) στη Διδακτορική της Διατριβή με θέμα: «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Οργάνωση, τη Διοίκηση και την Εποπτεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας της Ισπανίας και της Γαλλίας 1980-2010 μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση», μεταξύ των συμπερασμάτων της έρευνάς της, επισημαίνει ότι η επιλογή των διευθυντών πρέπει να είναι ανάλογη με το στόχο του σχολείου δηλαδή την προετοιμασία πολιτών ικανών να ανταπεξέλθουν στις εξελίξεις και στις τρείς χώρες. Αυτό προϋποθέτει αντικειμενικότητα στην επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων κάτι που στη χώρα μας υποθάλπεται από κομματικές ιδεολογίες και σύνδρομα ενώ στη Γαλλία και την Ισπανία, η διασφάλιση της αντικειμενικότητας πραγματοποιείται με τη διεξαγωγή διαγωνισμού. Επίσης μια από τις προτεραιότητες των εθνικών πολιτικών των εν λόγω χωρών αποτελεί η κατάρτιση και η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης. Αντίθετα στην Ελλάδα δεν προβλέπεται αντίστοιχη περίοδος άσκησης αν και τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα που σχετίζονται με την

κατάρτιση στη διοίκηση, τη διαχείριση των σχολικών μονάδων, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων, αυξάνονται όμως με προαιρετική ισχύ. Ο Ν.3848/2010 θέτει ως προϋπόθεση επιλογής στελέχους εκπαίδευσης την κατοχή πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας που, αν εφαρμοστεί, θα καλύψει το κενό της επιμόρφωσης που υπάρχει στην Ελλάδα σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

«Από την άλλη πλευρά, για να μπορέσει η εκπαιδευτική μονάδα να αναλάβει ένα πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται, ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας. Ένα πλαίσιο που θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας και της ανάδειξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλως των μελών της (Μαυρογιώργος, 1999,σελ.145). Και η εκπαιδευτική μονάδα είναι δυνατόν να αναδειχτεί σε σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής αν αναβαθμιστεί ο ρόλος του διευθυντή σχολείου και αν τα στελέχη της εκπαίδευσης διαθέτουν τις σχετικές επιστημονικές γνώσεις και επαγγελματικές εμπειρίες (Charlier&Moens, 2003, sel.88)»

«Αλλά και το πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας τονίζει τη σημασία ανάπτυξης πλαισίου επικοινωνίας, συνεργασίας, συλλογικής ευθύνης και απολογισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, θέλοντας να δημιουργήσει ένα ανοικτό σχολείο, φορέα γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η βελτίωση των δημόσιων σχολείων, η αύξηση της ποιότητας και του ανταγωνισμού απαιτούν μια βαθιά και άμεση αλλαγή του διευθυντικού μοντέλου, που μέχρι τώρα ήταν ένα μοντέλο εξαντλημένο και με σοβαρές ελλείψεις.(Marchesi, 1998, Fialaire, 1999). Σε αυτό το σημείο η συζήτηση τοποθετείται όχι γύρω από το αν πρέπει να διατηρηθεί το μη επαγγελματικό διευθυντικό μοντέλο αλλά από το μέχρι ποιο σημείο πρέπει να αλλάξει. Η δημιουργία και η διοίκηση ενός δημοκρατικού σχολείου απαιτεί συνεχή εφαρμογή και χρήση των αρχών της λογοδοσίας και της κριτικής στην ανάπτυξη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, με βασικό κλειδί στον εκδημοκρατισμό των σχολείων να είναι ο εκδημοκρατισμός των διευθυντών (Aspin, 1997,p.255)».

Ο Φώτης Πολίτης (2007), στη διπλωματική του εργασία, «Γυναίκες & Άνδρες εκπαιδευτικοί στην ηγεσία σχολικών μονάδων μια ποιοτική προσέγγιση με προ(ς)κλήσεις από τη φεμινιστική διανόηση», δίνει και την άλλη διάσταση στο θέμα μας, σχετική με τις στάσεις, ανδρών και γυναικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους σε θέσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.

Αποδείχθηκε ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα ως έμφυλα υποκείμενα άσκησαν διαφορετικές μορφές ηγεσίας κινούμενοι όχι μόνο από την διαφορετικότητα του φύλου τους αλλά και από την υποκειμενικότητα τους.

Πιο συγκεκριμένα:

- «Η πλειοψηφία των διευθυντών και των διευθυντριών αντιμετώπιζαν την ηγεσία ουσιοκρατικά, δηλαδή ως μια ουσία, ως μια σταθερά της υποκειμενικότητας, κάτι σαν «φύση»,η οποία στηρίζεται σε βιολογικές προκείμενες και συναρτάται στενά με την ανδρική «ταυτότητα».Χαρακτηριστικό είναι ότι απουσίαζεη ερμηνεία της μη-παρουσίας των γυναικών από την ιστορία λόγω κοινωνικών παραμέτρων.
- Οι διευθύντριες αντιμετώπιζαν μορφές (ετερο)σεξισμού και αποκλεισμού από την υπηρεσία και από την κοινωνία, οι οποίες βασίζονταν στη στερεοτυπική αντίληψη ότι διεύθυνση-ηγεσία είναι γένους αρσενικού και συνεπώς δε συνάδει με τη γυναικεία φύση.
- Οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν (κατα) δέχονταν «οδηγίες» από τις γυναίκες προϊσταμένες τους θεωρώντας κάτι τέτοιο ως υποτιμητικό γι' αυτούς. Η διεκδίκηση ιεραρχικών θέσεων συχνά ερχόταν σε σύγκρουση με τη «θηλυκότητά» τους, καθώς αυτή ερμηνευόταν ως απώλειά της, με συνέπεια τη δημιουργία ενοχών. Παράλληλα, προκειμένου να γίνουν αποδεκτές στο ρόλο τους και να ξεπεράσουν τα εμπόδια έπρεπε να εργαστούν υπεράνθρωπα και πολλαπλάσια σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.
- Επίσης, «κάποιοι διευθυντές και διευθύντριες αντιμετώπιζαν την ηγεσία ως ηγεμονική μορφή ανδρισμού, καθώς θεωρούσαν ότι αυτή ανήκε αρχετυπικά στους άνδρες Μερικές διευθύντριες προτιμούσαν να χρησιμοποιούν την εξουσία με διευκολυντικό και υποστηρικτικό τρόπο, από τα διττά καθήκοντά τους προτιμούσαν τη διδασκαλία στην τάξη, σε σύγκριση με την άσκηση διοίκησης, ήταν προσανατολισμένες στις ανθρώπινες σχέσεις και δεν επιθυμούσαν να θέσουν υποψηφιότητα για ανώτερες θέσεις στη διοικητική ιεραρχία.
- Οι διευθυντές υιοθετούσαν «ανδρικές» μορφές διεύθυνσης-ηγεσίας και οι γυναίκες «θηλυκές». Διαπιστώθηκε ανάγκη των υποκειμένων για άμεση επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, σημειώνοντας ότι η άσκηση διεύθυνσης-ηγεσίας των στελεχών βασίζεται στον εμπειρισμό, γεγονός που φαίνεται και από τα τυπικά προσόντα τους».

Εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η παραδοσιακή υπεροχή του άνδρα σε θέσεις εξουσίας αποδυναμώνεται από την εισαγωγή ικανοποιητικού αριθμού γυναικών στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Η Αντωνοπούλου Ζωή Μαρίνα,επίσης, (Θεσσαλονίκη, 2006), στην πολύ ενδιαφέρουσα διπλωματική εργασίας με θέμα «Γυναίκες και διευθυντικές θέσεις στη Β΄/θμια Εκπαίδευση: Μια φεμινιστική θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση» θέτει ένα προβληματισμό για το θέμα, του πώς θα μπορούσε τελικά να επιτευχθεί η ισότητα των δύο φύλων σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν οι γυναίκες να αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Σε μια γενικότερη απάντηση όπως μας επισημαίνει θα μπορούσαμε να δώσουμε στο θέμα πολιτικό περισσότερο περιεχόμενο συνδέοντας το πιο πολύ με τους ευρύτερους εκπαιδευτικούς προβληματισμούς που έχουν να κάνουν με την κοινωνική ανισότητα, την εκπαιδευτική αλλαγή και την κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ θα πρέπει ταυτοχρόνως να σκεφθούμε και τις υλικές και πολιτισμικές συνθήκες που παρήγαγαν τις συγκεκριμένες αυτές αντιλήψεις για την ηγεσία και οι οποίες τελικά αποκλείουν τις γυναίκες και ευνοούν τους άνδρες. «Χαρακτηριστικά μας επισημαίνει ότι μέσα σ' ένα γυναικοκρατούμενο επαγγελματικό χώρο διοικούν οι άνδρες».

Στη συνέχει και μέσα τώρα από τις συζητήσεις – συνεντεύξεις με τις διευθύντριες της έρευνας της προέκυψαν, προτάσεις – μέτρα που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την κατανομή των ιεραρχιών και ανώτερων θέσεων στη Β/θμια Εκπαίδευση με δεδομένο και το γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός γυναικών σε θέσεις διοίκησης θα επηρέαζε το χαρακτήρα των σχολείων και θα τα έκανε πιο ευαίσθητα και πιο δίκαια σε θέματα φύλου. Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε σχετικές προτάσεις όπως: Να υπάρχει ενθάρρυνση από τους προϊσταμένους και γενικότερα από τους ανώτερους τους για τη συμμετοχή τους σε επιλογές στελεχών, αλλά και να επανεξεταστεί και να επαναπροσδιοριστεί ίσως ο όρος «επαγγελματίας- εκπαιδευτικός» και «επαγγελματική ανάπτυξη- καριέρα». Σύμφωνα με την έρευνα τα ίδια τα κριτήρια επιλογής με τον τρόπο που διατυπώνονται αποκλείουν τις γυναίκες, ενώ προτείνεται να αναδειχτεί πανελλαδικά το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευση αλλά και δείγμα από γυναίκες στη διοίκηση ως μοντέλα, προκειμένου να ευαισθητοποίηση τους ενδιαφερόμενους. Σημαντική ακούγεται η πρόταση επίσης για ποσόστωση των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις στη Β/θμια Εκπαίδευση, αλλά και ουσιαστική αποκέντρωση της διοίκησης και του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος ενδιαφέροντες τομείς στους οποίους θα μπορούσε να αναπτυχθεί περαιτέρω έρευνα θα ήταν

το πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν την εκπαιδευτική διοίκηση οι εκπαιδευτικοί όταν αυτή ασκείται από άνδρες ή γυναίκες, τις αντιλήψεις που έχουν τα ίδια τα παιδιά για τους άνδρες και τις γυναίκες στο διευθυντικό ρόλο και τη διαχείριση συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) από άνδρες και γυναίκες σε διευθυντικό ρόλο κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Ο Στυλιανίδης, (Στυλιανίδης Σ.,2008), στη μεταπτυχιακή επιστημονική του εργασία «Οι διευθυντές σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο λόγο της ευρωπαϊκής ένωσης και των χωρών Ελλάδας, Φινλανδίας και Κύπρου (προσλήψεις – συγκρίσεις) με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Σ. Μπουζάκης του Πανεπιστημίου Πατρών», μας επισημαίνει ότι τις δύο τελευταίες δεκαετίες ο ρόλος και τα καθήκοντα των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών άλλαξαν και έχουν αποκτήσει εξαιρετική σημασία ως απόρροια των εξελίξεων εντός και εκτός της εκπαίδευσης.

«Η μαζικοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο σε μαθητικό δυναμικό όσο και σε εκπαιδευτικό προσωπικό, η επέκτασή τους, ο εμπλουτισμός και οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, η εισαγωγή καινοτομιών, η ανάληψη από το σχολικό σύστημα ενός διαρκώς διευρυμένου φάσματος αρμοδιοτήτων, η διεύρυνση των υποστηρικτικών θεσμών, η συνεργασία με τους κοινωνικούς, τοπικούς και επιχειρηματικούς φορείς κτλ. είναι μόνο μερικές από τις σημαντικές αλλαγές που έχουν επέλθει. Σχετίζονται δε, με τα αιτήματα για διεύρυνση της «σχετικής αυτονομίας» των σχολικών μονάδων, για αποκέντρωση ή αποσυγκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, για «αποτελεσματική» διοίκηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, για ευέλικτες μορφές διοίκησης και για το πέρασμα από τη γραφειοκρατία στο δημόσιο management (Ανδρέου, 2005)».

Όλες οι παραπάνω αλλαγές όπως μας επισημαίνει, δημιουργούν την ανάγκη για μια άλλη κουλτούρα και άποψη για τη διοίκηση, πέραν από τις γραφειοκρατικού και καθαρά διεκπαιρεωτικού χαρακτήρα αντιλήψεις που πλέον δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Δεδομένα που απαιτούν στελέχη επαγγελματίες με εξειδικευμένες γνώσεις στη διοίκηση αλλά και γενικότερα, στελέχη με γνώσεις παιδαγωγικού και κοινωνικού περιεχομένου.

Στη συνέχεια κάνει αναφορά στα «νέα δόγματα της οικονομίας της ελεύθερης αγοράς» που διαμορφώνονται, κυριαρχούν και καθορίζουν τις εξελίξεις σε Παγκόσμιο και

Ευρωπαϊκό επίπεδο και επηρεάζουν τις χώρες που ακολουθούν αυτή την τάση, ενάντια σε όλες τις άλλες χώρες που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα επιβίωσης. Μία, ενοποιημένη όπως μας επισημαίνει Ευρώπη, μπορεί να ανατρέψει τη εικόνα αυτή και να βοηθήσει να περάσει ο κόσμος από ένα αυταρχικό και καταναγκαστικό πλαίσιο σε ένα νέο, δημοκρατικού και εκσυγχρονιστικού χαρακτήρα ισορροπημένο περιβάλλον, που θα σέβεται αξίες και αρχές όπως αυτές, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της αλληλεγγύης, της κοινωνικής συνοχής και της δικαιοσύνης σε παγκόσμιο και πανανθρώπινο επίπεδο.

«Η πορεία προς τον 21ο αιώνα μόλις ξεκίνησε και κανείς δεν ξέρει αν το άτομο θα συνεχίσει να είναι πολίτης, αν το έθνος-κράτος θα συνεχίσει την πορεία του, αν ο «καθένας μας θα μπορεί να βρίσκει τον εαυτό του στο έθνος του», και τέλος, αν η εκπαίδευση θα μπορέσει να αποτελέσει αληθινή πηγή νοηματοδότησης και προσανατολισμού για τον άνθρωπο στο σύγχρονο κόσμο (Schnapper, 2000)».

# ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

## ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### Κεφάλαιο 2: Διαστάσεις του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης

#### 2.1. Παιδαγωγικές διαστάσεις του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο αντανακλώνται η πολυπλοκότητα και οι ανακατατάξεις της κοινωνίας μας, ο εκπαιδευτικός, (αλλά και το στέλεχος εκπαίδευσης θα λέγαμε εμείς, όπως θα προσπαθήσουμε να το τεκμηριώσουμε και στη μελέτης μας), θα πρέπει να συνδυάζει μια ποικιλία ιδιοτήτων, όπως παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, εμψυχωτής, ερευνητής, φίλος, μεταρρυθμιστής (βλ. Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001, σελ. 93-95). Τα παραπάνω θεωρούνται απαραίτητα δεδομένου ότι στις μέρες μας «η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια κοινωνική εμπειρία μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν για τον εαυτό τους, αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες και αποκτούν βασικές θεωρητικές γνώσεις και τεχνογνωσία» (Εκπαίδευση, 1999, σελ. 39).

Επιπλέον, εξαιρετική σημασία θα έχει πάντα μέσα στο σχολικό πλαίσιο «η εδραίωση ενός βοηθητικού ήθους στο σχολείο σύμφωνα με το οποίο η προσωπική ελευθερία εξισορροπείται με ένα πλαίσιο σαφών κανόνων και διαδικασιών και υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές» και «η ύπαρξη εξέλιξης στους κανόνες και στις σχέσεις μεταξύ προσωπικού και μαθητών» (Head, 2000, σ. 171).

Πιο αναλυτικά, ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού διαγράφεται με σαφήνεια μέσα από την ποιότητα της θεωρητικής του κατάρτισης, το επίπεδο της τεχνογνωσίας του και τη συνολικότερη επάρκεια της ψυχο-συναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας. Ειδικότερα, η γενική παιδεία, η επαγγελματική κατάρτιση, η μύηση στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η διαπολιτισμική μόρφωση είναι οι τέσσερις τομείς που πρέπει να συνθέτουν το περιεχόμενο της μόρφωσης του Ευρωπαίου εκπαιδευτικού (Τρούλης, 1996, σελ. 320).

Έτσι, σύμφωνα με ένα σημαντικό κομμάτι της βιβλιογραφίας (βλ. Ματσαγγούρας, 2002, Κελεσίδης, 2001) ο εκπαιδευτικός δύναται να είναι:

• ο λειτουργός, διότι η αποστολή του είναι κοινωνική,

• ο επιστήμονας, διότι κατέχει ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο,

• ο δημόσιος υπάλληλος, διότι επιτελεί μία εργασία που υπόκειται και σε διοικητικές δεσμεύσεις, και

• ο διαμεσολαβητής μεταξύ νέου ατόμου και κοινωνίας, ο συνδετικός κρίκος μεταξύ μιας πραγματικότητας που προϋπάρχει -κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής- και

μιας νέας δυναμικής που αναπτύσσει το νεαρό άτομο προσπαθώντας να ενσωματωθεί και να δημιουργήσει, πολλές φορές με αντιφάσεις, αντιθέσεις, ίσως και βιαιότητες.

Μια διευρυμένη έννοια του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό-σύμβουλο και τον εκπαιδευτικό-ερευνητή απαιτεί βασικές ικανότητες, όπως (Κοσμίδου-Hardy & Μαρμαρινός, 1994, σελ. 54-55):

I. Γνωστικές ικανότητες, οι οποίες συνίστανται στις ευρύτερες αντιληπτικές δεξιότητες με γνώμονα μια κριτική ανάλυση των πληροφοριών και των ανθρώπινων καταστάσεων.
II. Ικανότητες στο χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων, γεγονός που απαιτεί ενσυναίσθηση, καθώς και προώθηση του αισθήματος επάρκειας στους άλλους.
III. Ύπαρξη κινήτρων για την ικανοποίηση αναγκών, όπως η επίτευξη στόχων και η άσκηση επιρροής

Τα παραπάνω, τοποθετούνται στο πλαίσιο των αλλαγών που έχουν σημειωθεί στην επιστήμη της εκπαίδευσης, καθώς η εκπαίδευση και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί καλούνται σήμερα να μεταβούν από τα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, στην νέα εποχή των κοινωνικό- γνωστικών θεωριών της μάθησης, του κονστρουκτιβισμού, του μαθητοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας και της ενεργητικής και αλληλοσυνεργατικής μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός από απλός μεταφορέας γνώσης με τους μαθητές παθητικούς δέκτες πληροφοριών, καθίσταται ο μέντορας, ο καθοδηγητής, ο βοηθός και ο συνεργάτης των μαθητών που θα τους δώσει τις επιλογές να διερευνήσουν και να οικοδομήσουν οι ίδιοι τη νέα γνώση. Με πιο απλά λόγια, οι εκπαιδευτικοί, χρειάζεται:

«*Να μάθουν τους μαθητές τους πώς να μαθαίνουν, όσο και να τους προετοιμάσουν γνωστικά, πνευματικά και ηθικοκοινωνικά ώστε να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων*» (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σελ. 28).

Είναι γεγονός πως οι αυξημένες απαιτήσεις της εποχής μας σε γνώσεις υψηλού επιπέδου, διαρκώς εμπλουτιζόμενες, απαιτούν ανάπτυξη στους παρακάτω άξονες:

i. Υψηλό επίπεδο της γενικής παιδείας,
ii. Διδασκαλία και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών,
iii. Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών,
iv. Δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση,
v. Ενίσχυση των μεταπτυχιακών σπουδών,

vi. Έμφαση και ενίσχυση στην έρευνα.

Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της επαρκούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να ανταποκριθούν στο σύγχρονο και απαιτητικό τους ρόλο. Η επιμόρφωση αφορά την επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση ή ειδίκευση (Τσολάκης, 1994), που συνδέεται με την ανανέωση και τη συμπλήρωση της βασικής κατάρτισης (που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τα προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών τους), αλλά και με τη βελτίωση, την ανανέωση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Μπουζάκης, 2000).

Παρόλα αυτά αρκετοί μελετητές έχουν επισημάνει πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί ( Σούλης, 2002), κάτι που διαφαίνεται και από τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών:

«*Τα συνηθισμένα συμπτώματα αποτυχίας στο εκπαιδευτικό μας έργο, (λ.χ αδιαφορία όχι μικρού ποσοστού μαθητών σε κάθε τάξη, ασυνεννοησία, συγκρούσεις δασκάλων-μαθητών, φαινόμενα έλλειψης σεβασμού από μέρους αρκετών μαθητών, χαμηλό επίπεδο γνώσεων κ.α), έχουν βέβαια ποικίλες αιτίες, δεν είναι όμως άσχετα με κάποια δυσλειτουργικότητα του ρόλου μας. Κουβαλώντας μέσα μας εσωτερικευμένα βιώματα μιας στρεβλής παιδείας που πήραμε στα μαθητικά μας χρόνια και χωρίς επιστημονική και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική μεθοδολογία, λειτουργούμε τις περισσότερες φορές στη βάση του αυτοσχεδιασμού και του εμπειρισμού*..» (Ε.Λ.Μ.Ε Λέσβου, 1988, σελ. 760).

Τα παραπάνω, αν και δεν μπορούν να θεωρηθούν ως δεδομένα επιστημονικού επιπέδου, αποτελούν μία πραγματικότητα και δημιουργούν ερωτηματικά τόσο για την επιρροή των ξεπερασμένων παραδοσιακών παιδαγωγικών μοντέλων του παρελθόντος στους σημερινούς εκπαιδευτικούς και βέβαια τα στελέχη εκπαίδευσης που είναι και το θέμα μελέτης μας, όσο και για την επιρροή των προγενέστερων κοινωνικών και διοικητικών προσεγγίσεων στο ρόλο των εκπαιδευτικών.

### 2.1.1. Η "διαφορετικότητα" - Μια πραγματικότητα στα σχολεία μας

Ο ορισμός της διαφορετικότητας αφορά κυρίως τα προσωπικά στοιχεία ενός ατόμου που το διαφοροποιούν, το καθιστούν ιδιαίτερο και διαφορετικό συνάμα. Η έννοια της διαφορετικότητας έχει αρνητικού πρόσημου περιεχόμενο όταν η διαφοροποίηση του ατόμου καθιστά δύσκολη την δραστηριοποίησή του σε μία κοινωνική ή πιο συγκεκριμένα σε μία μαθητική ομάδα. Σε όλους τους εκπαιδευτικούς οίκους συλλήβδην υπάρχουν μαθητές με διαφορετικότητες. Ως διαφορετικότητα μπορεί να ληφθεί η διαφορά στη γλώσσα, στη θρησκεία, στους εθιμικούς κανόνες, στις ιδεολογίες, στις σωματικές ανωμαλίες κ.α.

Ωστόσο, η έννοια της διαφορετικότητας δεν αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων. Τουναντίον, η διαφορετικότητα αποτελεί ένα ευρύ φάσμα μέσα στο οποίο τα παιδιά ως ενδυνάμει καλλιεργημένα όντα μπορούν να αυτοδημιουργηθούν και να ενεργοποιήσουν την ιδιότητά τους ως παιδαγωγούμενα όντα. Η σύγχρονη εποχή που παρουσιάζει ραγδαία εξελισιμότητα καλεί το σχολείο ως εκπαιδευτικό φορέα γνώσεων και δεξιοτήτων να διαδραματίσει τον ουσιώδη ρόλο του, ο οποίος δεν είναι άλλος από το να αφυπνίσει ενστικτωδώς αλλά και γνωστικά στις συνειδήσεις των μαθητών την ατομικότητα ως ένα αναγκαίο κομμάτι της συλλογικότητας. Η διαφορετικότητα, λοιπόν, δεν εμπερικλείει προκαταλήψεις και υποτιμητικά καθεστώτα στις δεξιότητες του ατόμου, αλλά αντίθετα ενδυναμώνει και υποστηρίζει το δικαίωμα της ανθρώπινης υπόστασης να αναγνωρίζεται ως αυτόνομη ύπαρξη.

Ο δάσκαλος, ως παιδαγωγός και κυρίως ως καθοδηγητής καλείται να εκμαιεύσει τα στοιχεία αυτά των μαθητών που συντελούν σε μία διαφοροποιημένη υπόσταση και έπειτα να τα αξιοποιήσει. Σε μία κοινωνική μαθητική ομάδα συνυπάρχουν όλοι οι μαθητές και αξιοποιούν τη διαφορετικότητά τους ως ένα ιδιαίτερο ταλέντο. Στην ουσία ενώνουν τις δυνάμεις εκείνες που τους κάνουν να είναι ιδιαίτεροι και μοναδικοί και προσφέρουν τις ικανότητές τους κατά το πλείστον. Ο δάσκαλος έχει την ικανότητα, όμως, μέσα από διαδικασίες βιωματικού χαρακτήρα, μέσα από ατομικές και συλλογικές δραστηριότητες να προσδιορίσει και να καθιερώσει την θέση κάθε μαθητή ξεχωριστά. Παράγοντες όπως το σχολείο φοίτησης, η περιοχή που ζει το κάθε παιδί, τα επαγγέλματα των γονέων του, η οικονομική κατάσταση, η εθνικότητά τους, η θρησκεία τους, κάποιο ποσοστό αναπηρίας προσδιορίζουν την έννοια της διαφοροποίησης. Επί παραδείγματι, στην περίπτωση των Α.με.Α, ο δάσκαλος οφείλει να παρέμβει με διακριτικό τρόπο ώστε να αποτελέσει σημαντικό

αρωγό, στην ηθική ενίσχυση αυτών των ατόμων με σκοπό να καταλάβουν θέση στη μαθητική ομάδα αξιοποιώντας τις δεξιότητές τους.

Η αναγνώριση της μοναδικότητας του παιδιού ως ατομικότητα αποτελεί σεβασμό στην αυτονομία του και εκτίμηση στις δυνατότητές του. Αναγνωρίζονται τα δικαιώματά του ως ανθρώπινο ον πρωτίστως και ως παιδαγωγούμενη υπόσταση δευτερευόντως. Έτσι ενεργοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα εκστασιακό μυστήριο στο οποίο ενώνονται όλες οι δυνατότητες σαν μία ενέργεια και όλες οι σκέψεις σαν ένας νους. Η πρόσβαση στη γνώση εκκινεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο δάσκαλος σε πρώτο στάδιο, πρέπει να παρατηρήσει το παιδί, να κατανοήσει τις αντιδράσεις του ώστε να εισάγει την αρμόζουσα παιδαγωγική μέθοδο που θα καθοδηγήσει το παιδί κατευθύνοντάς το στο κατάλληλο εκπαιδευτικό μονοπάτι. Ωστόσο, ορισμένες παρεμβατικές διορθωτικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή κρίνονται αναγκαίες στο διάβα του χρόνου (Παπανούτσος, *Πρακτική Φιλοσοφία*, 1974, σελ. 41-63).

Χρήζει επισήμανσης ότι η διαφορετική προσέγγιση στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο προσδιορίζει τον τύπο της διαφορετικότητας. Τα προβλήματα που απορρέουν από την έννοια της διαφορετικότητας αντιμετωπίζονται με το δέοντα τρόπο. Ο ρόλος του δασκάλου κατέχει την πρώτη θέση, καθώς ο τρόπος αντιμετώπισής της είναι καταλυτικός και καθοριστικός διότι επηρεάζει άμεσα την διαδικασία της μάθησης στο παιδί ως μαθητή και της κοινωνικοποίησης στο παιδί ως άτομο. Με την προσκόμιση των κατάλληλων ευκαιριών του παιδιού από τον παιδαγωγό και με την αξιοποίηση των εμπειριών του, πραγματώνεται η αντιμετώπιση όλων των ανωτέρω προβλημάτων. Δεν πρέπει να διαλάθει της προσοχής μας ότι η οικογένεια του παιδιού όπως και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρός του διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην μείωση των αρνητικών επιπτώσεων για την ανάπτυξη του παιδιού. Ο καθημερινός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πράξης, ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, η συνεχής αξιολόγησή του και ποικίλες αξιόλογες παρεμβατικές διαδικασίες κρίνονται απαραίτητες μέθοδοι για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούνται στο φαινόμενο της διαφοροποίησης. (http://users.sch.gr/simeonidis/EIDIKHAGOGH/diaforetikothta.pdf).

Όπως μας επισημαίνει πολύ εύστοχα η κ. Καλογιαννάκη (2015, σελ.833) στο βιβλίο της «Περί Συγκριτικής Παιδαγωγική», *η συζήτηση και ο προβληματισμός γύρω από τις εκπαιδευτικές αλλαγές, τα προγράμματα, τις μεταρρυθμίσεις, τις εκπαιδευτικές πολιτικές καθώς και το ρόλο του σχολείου στην πολιτική κοινωνικοποίηση στην Ελλάδα αλλά και αλλού αναδεικνύει την ανάγκη για την προώθηση μιας πολιτικής κοινωνικοποίησης στα παιδιά και στους νέους στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται ολοένα από τη συνθετότητα, τη διαφορετικότητα, την πολυπλοκότητα, την ετερογένεια, αλλά και την αβεβαιότητα.*

«Η έννοια της Πολιτικής Κοινωνικοποίησης, (Καλογιαννάκη 2015,σελ.834), θεωρούμενη και ως αξία πολιτιστική, οφείλει να συνδέεται επίσης με μια εκπαίδευση που θα επιδιώκει να προωθεί την ανάπτυξη του εθνικού αλλά και του οικουμενικού πολίτη, ο οποίος θα συμμετέχει, θα ξέρει πως μπορεί να αποφασίζει, θα εκφράζει ελεύθερα την άποψη του, θα σέβεται τον δημοκρατικό διάλογο, θα επιδιώκει να συνεργάζεται, θα ενδιαφέρεται να μαθαίνει για τον κόσμο που τον περιβάλει, θα ασκεί κριτική στον κόσμο αυτό. Σε αυτό το πλαίσιο σήμερα προβάλλει έντονα και η ανάγκη για αναγνώριση και υποστήριξη της πολιτιστικής ταυτότητας του σύγχρονου πολίτη, ο οποίος χρειάζεται να έχει αντίληψη για τα δικαιώματα και το status του, να μπορεί να συμβιώνει με άλλους, γνωρίζοντας ενδεχομένως ότι οι ανάγκες και οι ελπίδες του είναι διαφορετικές, να διεκδικεί τα δικαιώματα του στη γλώσσα, στην αντιπροσώπευση, στη θρησκεία, στην εκπαίδευση, στην πολιτική. Ουσιαστικά, θα λέγαμε πως η πολιτική κοινωνικοποίηση σήμερα – στην ευρύτερή της μορφή – ανάγεται σε ουσιώδες ζήτημα συγκρότησης μιας σημαντικής σχέσης: της σχέσης του «Εγώ προς την « Ετερότητα» του άλλου».

## 2.1.2.Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο

Στο σημείο αυτό και με δεδομένο το γεγονός ότι ως στελέχη, αλλά και ως εκπαιδευτικοί, καλούμαστε καθημερινά να διαχειριστούμε μέσα στα σχολεία, θέματα διαφορετικότητας και γενικότερα βιώνουμε ένα άλλο διαπολιτισμικό περιβάλλον, επιβάλλεται να κάνουμε μια πολύ σύντομη αναφορά στις παιδαγωγικές διαστάσεις της *διαφοροποιημένης διδασκαλίας*, που αποτελούν το επίκεντρο της τρίπτυχης διεξοδικής ανάλυσης (παιδαγωγικές – κοινωνικές – διοικητικές διαστάσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) της παρούσας εργασίας. Παρά του ότι η μελέτη μας αναφέρεται κυρίως στα στελέχη εκπαίδευσης που συγχρόνως όμως θα πρέπει να είναι και γνώστες όλων των παιδαγωγικών θεωριών, κρίνουμε αναγκαίο να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία γιατί όχι μόνον έχει παιδαγωγικές διαστάσεις, αλλά συνάμα παρουσιάζει και κοινωνικές διαστάσεις, καθώς ο παιδαγωγικός ρόλος του στελέχους και του δασκάλου ταυτίζονται άμεσα με εκείνον του κοινωνικού.Κινούμενοι στα εκπαιδευτικά πλαίσια πέραν των ξεπερασμένων παραδοσιακών παιδαγωγικών μοντέλων του παρελθόντος και εστιάζοντας στους σημερινούς εκπαιδευτικούς, η διαφοροποιημένη διδασκαλία σηματοδοτεί μία καινοτόμα και εντέλει μια ερευνητική διαδικασία, η οποία μέσω της έννοιας της διδασκαλίας θα μπορέσει να γίνει αντιληπτή και κατανοητή από τον αναγνώστη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το γνωσιολογικό σύστημα που εδραιώνει ο παιδαγωγός βάσει ενός ολιστικού μοντέλου διαπαιδαγώγησης, η οποία συνυφαίνεται και προσαρμόζεται στις ανάγκες, την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον, το μαθησιακό προφίλ, το κοινωνικό περιβάλλον και τα γνωστικά ερεθίσματα των εν δυνάμει μαθητών κρίνεται κατευθυντήριος αρωγός για την γνωστική εξέλιξη και επιτυχία αυτών. Με βάση τα ανωτέρω δεδομένα, θα πρέπει να τονιστεί ότι με την έννοια *εν δυνάμει μαθητής* εννοούμε το μαθητή, ο οποίος μέσω της σωστής και βαθμιαίας καθοδήγησης του εκπαιδευτή θα μετεξελιχθεί σε ενέργεια, δηλαδή σε ενεργητικό δέκτη εν ολίγοις σε γνωσιακό όν (Τερέζης Χρήστος, *Εισαγωγή στην Φιλοσοφία,* 2002, σελ. 11-55) .

**Ορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Με την γνωσιολογική έννοια διδασκαλία εννοείται η αμφίδρομη παιδαγωγική σχέση μεταξύ δύο τουλάχιστον ή και περισσότερων ατόμων. Κεντρικό πρόσωπο είναι ο δάσκαλος, δηλαδή ο ενεργός πράτων, το πρόσωπο εκείνο που κατά βάση ενεργεί και συνεχώς δραστηριοποιεί τους μαθητές του. Μαθητής είναι το πρόσωπο εκείνο που υπόκειται στην ενέργεια της συνεχούς διαδικασίας της προσλήψεως πληροφοριών (μάθηση) και αλληλεπιδρά από κοινού με το υποκείμενο της ενεργειακής αυτής διαδικασίας, το δάσκαλο Tomlinson, 2000). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική (Κουτσελίνη, 2001).

Αναμφίβολα, γίνεται αντιληπτό ότι ο κάθε μαθητής διακρίνεται για την ιδιαιτερότητά του. Με άλλα λόγια, κάθε μαθητευόμενος είναι "προικισμένος" με διαφορετικές δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και ενδιαφέροντα, γεγονός που προαπαιτεί την εξατομικευμένη διδασκαλία από τον παιδαγωγό. Είναι, δηλαδή, επιτακτική ανάγκη να παρέχεται στα παιδιά η απαραίτητη βοήθεια και καθοδήγηση από το σχολείο ώστε να μπορέσουν να εξελιχθούν και να βελτιωθούν σύμφωνα με τις δικές τους ικανότητες.

Η *διαφοροποίηση στη διδασκαλία* είναι η προσοχή εκ μέρους του εκπαιδευτικού στις μαθησιακές ανάγκες ενός συγκεκριμένου μαθητή ή μιας μικρής ομάδας μαθητών σε αντίθεση με τη διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζονται ωσάν να είναι όμοιοι μεταξύ τους. Σημαίνει διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών.(Tomlinson, 2000). Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία οργανωτική και παιδαγωγική στρατηγική (Κουτσελίνη, 2001) κατά την οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων και εφαρμογών και τις ιεραρχεί βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων με σκοπό την ανάδειξη ατομικών αναγκών των διαφορετικών μαθητών. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχωρίζει το κάθε τί για τον έκαστο μαθητή κάθε μέρα διότι αφενός είναι αδύνατο να γίνει και αφετέρου κάτι τέτοιο θα ήταν ανώφελο για τη λειτουργία της τάξης.

*«Μόνο οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών μοντέλων θα επιτύχουν τη μεγιστοποίηση της επιτυχίας όλων των μαθητών..... Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούν τις δυνατότητες των μαθητών και να μετριάζουν τις μαθησιακές τους αδυναμίες. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο με τη χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων»* ( T.J.Lasley, T.J Matczynski 1997 ).

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι βασίζεται τόσο στην έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση όσο και στη συνεχή αξιολόγηση. Η συντρέχουσα και διαγνωστική αυτή αξιολόγηση αποσκοπεί στο να αντιληφθεί και να αποκομίσει ο εκπαιδευτικός πληροφορίες σχετικά με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών του ώστε στη συνέχεια να μπορέσει να διαφοροποιήσει την προσεχή διδασκαλία του (Tomlinson Carol Ann, «Η διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας»βλ.σελ.8-18, 20-21, 28, μτφρ: Θεοφιλίδης - Φορσιέ, 2010).

**Θεωρητικό υπόβαθρο.**

Η διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας δεν είναι μόνον μια μοντέρνα καινοτομία, αλλά είναι και ένα φυσικό επακόλουθο της γνώσης που έχουμε σήμερα για τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές. Η διαφοροποίηση των εκπαιδευόμενων όντων πραγματώνεται στην ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ. Σύμφωνα μάλιστα με τον (Vygotsky 1988), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει τις βάσεις της στις θεωρίες της *εποικοδόμησης της μάθησης (*constructivism) και της *αλληλεπίδρασης*. Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού, η γνώση κωδικοποιείται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας με βάση προηγούμενες έννοιες, σημασιολογικά δίκτυα και γνωστικά σχήματα (Vosniadou,1994,Weinstein & Mayer, 1986). Επομένως, η γνώση οικοδομείται σε προηγούμενες – προαπαιτούμενες για το συγκεκριμένο καθήκον γνώσεις. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, λοιπόν, θεμελιώνεται στην ανάλυση της αδιαφοροποίητης ύλης σε *βασικές γνώσεις (*του αντικειμένου που διδάσκεται )και σε *προαπαιτούμενες γνώσεις* (αυτές που είναι απαραίτητες για τη στήριξη των βασικών).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι η Κουτσελίνη Μ. προτείνει την ανάλυση και σε *μετασχηματιστικές γνώσεις,* τις γνώσεις, δηλαδή, που ξεπερνούν τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και της ανάπτυξης στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Η πρότασή της αυτή βασίστηκε στην εκτίμησή της πως η διαφοροποίηση δεν πραγματοποιείται μόνο για να βελτιωθούν οι μαθητές με χαμηλή επίδοση και μαθησιακά προβλήματα, αλλά συγχρόνως και για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους τα παιδιά με ταλέντο και προχωρημένη γνώση σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Επιπροσθέτως, ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky υποστηρίζει ότι μέχρι ενός σημείου το παιδί δρα και λειτουργεί ανεξάρτητα για να κατανοήσει μια δεξιότητα ή έννοια. Πέραν από αυτό το σημείο, το παιδί δεν μπορεί να προχωρήσει αυτόβουλα. Όταν, όμως, ένας

εκπαιδευτικός προσφέρει βοήθεια στο παιδί, τότε το παιδί μπορεί να προχωρήσει στην επόμενη περιοχή και να επιτύχει. Την περιοχή αυτή την ονόμασε «Ζώνη Εγγύτατης Ανάπτυξης». Μέσα σε αυτή τη ζώνη πραγματοποιείται η νέα μάθηση, όταν δηλαδή η εργασία είναι κατά το έλλασον πιο δύσκολη για το επίπεδο του παιδιού, αλλά που με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού οδηγείται στην επιτυχία.

Χρήζει επίσης επισήμανσης ότι το ενδιαφέρον αποτελεί το βασικό κίνητρο ώστε να συνδεθεί ο μαθητής με τη διαδικασία της μαθήσεως εφόσον οι επιλογές που στηρίζονται στο ενδιαφέρον καλλιεργούν εσωτερικά κίνητρα με αποτέλεσμα οι εργασίες να γίνονται προκλητικές και ικανοποιητικές για τον καθένα. Ακολούθως, όσον αφορά τον τρόπο που διαπαιδαγωγείται ο καθένας (μαθησιακό προφίλ) έχει επιτευχθεί πληθώρα αξιόλογων ερευνών. Πιο αναλυτικά, η Dunn (1996) εισήγαγε τέσσερις κατηγορίες μαθησιακού προφίλ: το *περιβαλλοντικό ,* το *συναισθηματικό ,* το *κοινωνιολογικό* και το *φυσικό.* Για παράδειγμα, ο περιβαλλοντικός παράγοντας συγχέεται άμεσα με ήχους, φωτισμό και τον τρόπο καθίσματος κ.α. Ο συναισθηματικός παράγοντας συνυφαίνεται με τον τρόπο αντίληψης και τις γνωσιακές ικανότητες που αναπτύσσει ο μαθητής (ακουστικός τρόπος αντίληψης, οπτικός, κινησιαισθητικός). Ο κοινωνιολογικός έπειτα αφορά τις σχέσεις που δύνανται να αναπτυχθούν μεταξύ των συμμαθητών και γενικότερα τις σχέσεις που συνάπτουν με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Τέλος, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο φυσικός παράγοντας σχετίζεται με το βαθμό κινητικότητας των παιδιών.

Ο Howard Garder (1983) υποστήριξε την έννοια της *πολλαπλής νοημοσύνης,* καθώς ο ίδιος διέκρινε οκτώ μοντέλα που συναποτελούν αυτή την έννοια. Αυτοί οι τύποι νοημοσύνης είναι ο *γλωσσικός,* ο *λογικομαθηματικός, οπτικό-χωροταξικός,* ο *κινησιαισθητικός*, ο *μουσικός*, ο *διαπροσωπικός*, ο *ενδοπροσωπικός* και ο *φυσιογνωστικός.* Παράλληλα, ο Robert Sternberg (1985) παρουσίασε τρεις τύπους νοημοσύνης *τον αναλυτικό,* το *δημιουργικό* και τον *πρακτικό.* Επίσης και οι δύο υποστηρίζουν, ότι οι άνθρωποι λειτουργούν σε περισσότερα του ενός επίπεδα νοημοσύνης, ενώ προτιμούν συνήθως ένα. Επομένως, εισηγούνται ότι η διαδικασία της διδασκαλίας για να είναι αποτελεσματική πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον προτιμητέο τύπο νοημοσύνης του ατόμου.

**Η αναγκαιότητα και η σημασία της διαφοροποίησης στη διδασκαλία και τη μάθηση**

Στην σημερινή εποχή, παρατηρείται ως επί των πλείστων ο δασκαλοκεντρικός τρόπος εκμάθησης, σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν έναν μονολιθικό τρόπο εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία είναι βασισμένη σε προκαθορισμένες μεθόδους, προκαθορισμένα περιεχόμενα και προκαθορισμένους στόχους για να μπορέσει να διεξαχθεί ως μάθηση. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολείο έχει μετατραπεί σε έναν δύσκαμπτο οργανισμό μεταλαμπάδευσης στείρων επιστημονικών γνώσεων.

Η άποψη του Dewey (1859-1952), του μαθητή του Kilpatrick,του Key, του Pestalozzi (1746-1827), της Montessori (1870-1952),του Kerschensteiner (1854-1932) κ.α. για την ανάγκη προσέγγισης του σχολείου στη ζωή και ιδιαίτερα στις ανάγκες, τα βιώματα, τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς των μαθητών βρήκε μεγάλη απήχηση σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά σε πρακτικό επίπεδο δεν υλοποιήθηκε όσο θα έπρεπε. Επομένως, η *διαφοροποίηση,* ως μια δυνατότητα προσέγγισης της γνήσιας, φυσικής μάθησης (Κοσσυβάκη, 2006), έρχεται για να καλύψει το κενό που προκαλεί αυτός ο αυστηρός δασκαλοκεντρισμός , προγραμματισμός και συμπεριφορισμός.

Τα καίρια αίτια της διαφοροποίησης είναι οι διαφορές των μαθητών και οι διαφορετικές προοπτικές μάθησης. Αυτά σχετίζονται με τις διαφορετικές κοινωνικές απαιτήσεις, καθώς και με τις προσδοκίες που τίθενται από τους τύπους σχολείων. (Κοσσυβάκη, 2002). Με τον όρο διαφοροποίηση εννοούνται σαφώς οι μεθοδικές προσπάθειες ομαδοποίησης που γίνονται για να αξιοποιηθούν καλύτερα οι κλίσεις, οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να πραγματωθούν εξίσου οι διδακτικοί στόχοι στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Κοσσυβάκη,2002). Η διαφοροποίηση βασίζεται στην αναγνώριση της αξίας και η αξία υπάρχει σε κάθε άτομο (Fenech Adami, 2004).Ταυτοχρόνως, οι στόχοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνυφαίνονται κυρίως στην παροχή ίσων ευκαιριών, στην ουσιαστική λήψη αποφάσεων των μαθητών, στην ανάπτυξη της διαμαθητικής επικοινωνίας και συνεργασίας, στη διαλλακτικότητα και στον αυτοέλεγχο, την αυτονομία, τον αυτοσεβασμό, αξίες που ανυψώνουν όλα τα ανθρώπινα όντα.

**<u>Η διαφοροποίηση διακρίνεται κατά βάση σε *εξωτερική* και σε *εσωτερική*</u>**

Η *εξωτερική διαφοροποίηση* (μακρό-επίπεδο) αφορά τους τύπους των σχολείων, τις βαθμίδες και τις τάξεις και διαχωρίζεται σε <<*διασχολική*>> *(*κάθετη και οριζόντια δομή ενός εκπαιδευτικού συστήματος με τους διάφορους τύπους σχολείων) και σε <<*ενδοσχολική*>> (ορίζεται στις τάξεις ενός σχολείου).

Η *εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας* αναφέρεται στην οργάνωση της διαδικασίας της μάθησης για ορισμένο χρόνο με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές μιας τάξης υπό την επίβλεψη και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να μαθαίνουν και να εξελίσσονται σύμφωνα με τις ατομικές τους ιδιαιτερότητες και ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το βαθμό της μαθησιακής τους εξέλιξης σε έναν ορισμένο κλάδο (Klafski, 1998).Η εσωτερική διαφοροποίηση είναι μια πρακτική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να μεταχειριστεί κατάλληλα τους μαθητές του, να σχεδιάσει τα προγράμματα σπουδών, να θεσπίσει κανόνες και να διελεγχθεί μαζί με αυτούς τη μάθηση αυτών (Benjamin, 2006).Στις μέρες μας λοιπόν είναι επιτακτική η ανάγκη να έχει ο κάθε μαθητής δικαίωμα στη μόρφωση και στην ατομική ενισχυτική διδασκαλία, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές του, την οικονομική του κατάσταση, την καταγωγή και το φύλο του (Κοσσυβάκη, Φ, 2002).

Η *εσωτερική διαφοροποίηση* κρίνεται αναγκαία για λόγους κοινωνικούς, παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς. Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης επιβάλλεται για κοινωνικούς, παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς λόγους. Εκκινώντας από τους κοινωνικούς λόγους παρατηρούμε ότι η ανθρώπινη γνώση έχει πολλές μορφές και μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς. Γι΄ αυτό το λόγο η παιδεία πρέπει να ακολουθεί ένα ολιστικό μοντέλο, πλήρες, εξελισσόμενο και υπό εξέλιξη και να μην παραμένει ένας άκαμπτος φορέας απλών πληροφοριών που καθιστούν την γνώση νωθρή και άνευ γνωσιολογικού νοήματος. Αντ' αυτού κρίνεται επιτακτική ανάγκη η γνώση να είναι ευφυής (δλδ να έχει νοηματική απόδοση) και εύχρηστη (δλδ να είναι εξελίξιμη). (Βλ. William G. Lycan, 2007, σε μτφσ: Μαραγκού Γ. , σελ. 20-29) Το επιστημονικό σύστημα της γνώσης εδραιώνεται, λοιπόν, στην ευφυΐα και τη χρησιμότητά της. Όταν ο διαπαιδαγωγούμενος μαθητής αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες, τότε θα μπορεί με απόλυτη ευφυΐα να γνωρίζει ποιο γνωστικό μονοπάτι πρέπει να ακολουθήσει και με ποιες δεξιότητες αυτό μπορεί να γίνει εφικτό και να οδηγηθεί σε μία διαδικασία συνεχούς και πλήρους μάθησης και δια βίου εκπαίδευσης.

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης γενικότερα και ειδικότερα ο *εποικοδομητισμός, δομισμός ή κονστρουκτιβισμός (constructivism)* προσεγγίζουν τη μάθηση ως μία ενεργητική διαδικασία στην οποία οι σημασίες βασίζονται στην εμπειρία. Πιο αναλυτικά, το σχολείο παρέχει στους παιδαγωγούμενους την ευκαιρία να εξετάζουν τα πράγματα υπό τη μορφή πολλαπλών προοπτικών και διαφορετικών οπτικών διαστάσεων με σκοπό να επεξεργάζονται τα ποικίλα θέματα διδασκαλίας και να επιτυγχάνουν την ουσιαστική κατανόησή τους. Κατά την ενεργητική δραστηριότητα της μάθησης, ο μαθητής με την καθοδήγηση του παιδαγωγού μεταβάλλει τις κρίσεις του και αναδομεί τις κατεστημένες γνώσεις σε νέες γνώσεις με νόημα και περιεχόμενο. Σημείο αναφοράς για να πραγματοποιηθούν τα ανωτέρω αποτελεί η προηγούμενη γνωστική εμπειρία του μαθητή όπως και το κίνητρο για μάθηση στο οποίο εκδηλώνεται το ενδιαφέρον του για την πλήρη επανεξέταση και αναδόμηση των προγενέστερων γνώσεων (Gudjons,1997) (http://users.sch.gr/simeonidis/EIDIKHAGOGH/diaforetikothta.pdf).

**Συνεκπαίδευση και διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Σύμφωνα με τα δεδομένα της UNESCO, η *συνεκπαίδευση* καλείται ως μία διαδικασία κατά την οποία ενδυναμώνεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία με βάση την οποία οι πολυποίκιλες ανάγκες, οι ιδιαιτερότητες και τα πολυποίκιλα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών βρίσκουν ανταπόκριση, πληρούνται και καλύπτονται. Για να μπορέσει να γίνει αυτό εφικτό θα πρέπει μέσα από αυτή τη διαδικασία της συνδιδασκαλίας να αυξάνεται η συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση και τη διδασκαλία, τις κουλτούρες και τις κοινότητες καθώς και να εξαλειφθεί ο αποκλεισμός αυτών μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Ένα συνεκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να δημιουργηθεί μόνο αν τα κοινά σχολεία γίνουν πιο συνεκπαιδευτικά.

Η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας προτάσσει ότι το αντικείμενο που μαθαίνουν τα παιδιά, ο τρόπος που το μαθαίνουν και ο τρόπος με τον οποίο αυτά αποδεικνύουν ότι το έμαθαν πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, (Παντελιάδου, 2008).

Με άλλους λόγους, οι διαφορές που διέπουν τον κάθε εκπαιδευόμενο προαπαιτούν ως επί των πλείστων μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ευελιξία και ένα ευρύ φάσμα τεχνικών, τόσο από την πλευρά του δασκάλου, όσο και από την πλευρά των ιδίων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος. Κρίνεται, επομένως, αναγκαίο να

υπάρχει ευελιξία, διαρκής έλεγχος, επαναδιαπραγμάτευση των στόχων που τίθενται και διαφοροποίηση, (Weston, 1992).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θεωρείται μία πολύ επιτυχημένη τεχνική που όμως χρειάζεται σημαντική προεργασία και ακόμα μεγαλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα επιλέξουν να την εφαρμόσουν. Πρόκειται για μία ευέλικτη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορεί να παρέχει τις πιο κατάλληλες στρατηγικές με βασική επιδίωξή της την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος παράλληλα με τις γνώσεις, τις εμπειρίες, την κατανόηση, την αντίληψη, τις στάσεις και τις δεξιότητες που διαθέτει το σύνολο των μαθητών και τη διαδικασία της μάθησης, (Hall, 1992).

Αξίζει να σημειωθεί ότι έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο τις ιδέες της Ann Tomlinson,η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη κάθε είδους διαφορετικότητας μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού και του σχολείου σε αυτές τις διαφορές των μαθητών δεν μπορεί να είναι μία <<επίπεδη>> διδασκαλία για όλους αλλά θα πρέπει να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να λαμβάνεται υπόψη το πλέγμα όλων αυτών των διαφορετικών χαρακτηριστικών που τους διέπει.

Ταυτοχρόνως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι πανάκεια και δεν λειτουργεί αυτόματα. Πρώτον, πρέπει να συνειδητοποιήσει ο εκπαιδευτικός και το σχολείο την αναγκαιότητά και την αποτελεσματικότητά της. Θα πρέπει δηλαδή να έχουν την πεποίθηση ότι αν την εφαρμόσουν θα λυθούν πληθώρα διδακτικών προβλημάτων και θα καλυφθούν περισσότερες ανάγκες όλο και περισσότερων μαθητών ταυτοχρόνως. Δεύτερον, υπάρχει ανάγκη σαφούς και εμπεριστατωμένης επιμόρφωσης από γνώστες των θεωρητικών στοιχείων αλλά και των ειδικών συνθηκών του σχολείου. Τρίτον, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην εφαρμογή των στοιχείων της διαφοροποίησης καθώς και διαρκής εκτίμηση και καθοδήγηση των αναγκών από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέταρτον, είναι πρέπον να ενημερώνονται συχνά οι γονείς των παιδιών σχετικά με το επίπεδο γενικών στόχων και ειδικών πρακτικών. Τέλος, υπάρχει ανάγκη για ανατροφοδότηση και συγχρονισμό ενεργειών σε επίπεδο τάξης, σχολείου και ευρύτερης περιφέρειας,*(Βλ. Λαγός Δ., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, 2008).*

**Η συμβολή των Τ.Π.Ε. στη διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Η ανομοιογένεια που επικρατεί στις σχολικές τάξεις απασχολεί δημιουργικά τις τελευταίες δεκαετίες την εκπαιδευτική κοινότητα. Στην ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες, δυνατότητες και δεξιότητες κάθε μαθητή απαντά η διαφοροποίηση της διδασκαλίας που αποτελεί τη σύγχρονη διδακτική πρόταση καθώς έχει τη μορφή μίας ριζικής αναδόμησης της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) διαθέτουν εγγενή χαρακτηριστικά που τις καθιστούν το κατάλληλο μέσο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Πολλά εμπόδια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ξεπερνιούνται με την αποτελεσματική αξιοποίηση της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, όσοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονταν να αντιμετωπίσουν τις πολυποίκιλες και πολύμορφες ανάγκες των μαθητών τους έχουν πλέον άμεση πρόσβαση σε περισσότερες, από οποτεδήποτε άλλοτε, επιλογές ως αποτέλεσμα της διαθεσιμότητας ενός ευρέως φάσματος εφαρμογών και λογισμικών. Η τεχνολογία είναι ένα ιδιαίτερα ελκυστικό και διαδραστικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να προσαρμόσει τη διαδικασία της μάθησης σε οιοδήποτε μοτίβο διδασκαλίας επιλέξει ο δάσκαλος.

Οι ΤΠΕ αποτελούν το κατάλληλο μέσο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς ενθαρρύνουν τους ατομικούς ρυθμούς και τις προσωπικές επιλογές του μαθητή. Μέσω των ΤΠΕ οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν, να διερευνήσουν και να παρουσιάσουν την εργασία τους με υποστήριξη όπου χρειάζεται και να επωφεληθούν από πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις κατά την διαδικασία της μάθησης. Πολλά προγράμματα παρέχουν ποικίλες δραστηριότητες, η πολυπλοκότητα των οποίων τροποποιείται εύκολα και έτσι επιτρέπουν στους μαθητές να ελέγχουν την ταχύτητα με την οποία μαθαίνουν και να προσαρμόζονται στα όρια που οι ίδιοι θέτουν στους εαυτούς τους. Ένα πλεονέκτημα των ΤΠΕ είναι ότι παρουσιάζουν πληροφορίες με πολλούς τρόπους μερικοί εκ των οποίων είναι οι οπτικοί, οι ακουστικοί, με μορφή κειμένου κ.α. Οι μαθητές βρίσκονται στην πλεονεκτική θέση κατ' αυτόν τον τρόπο να κατανοήσουν το περιεχόμενο, να επεξεργαστούν έννοιες και να δημιουργήσουν.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ εμπερικλείει πολλούς τύπους διδασκαλίας σε σύντομο χρονικό διάστημα ελαχιστοποιώντας την ανάγκη επιβράδυνσης του ρυθμού κάλυψης του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.). Μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν

από υποστηρικτική τεχνολογία που τους επιτρέπει να συμβαδίζουν με τους συμμαθητές τους. Τάξεις που αξιοποιούν τις ΤΠΕ παρέχουν υποστήριξη και δομημένο πλαίσιο σε μαθητές που την χρειάζονται και εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών.

Η Benjamin (2005) συνοψίζει τη συνεισφορά των ΤΠΕ σε έξι χαρακτηριστικά τους με τα οποία υποστηρίζουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία:

i. *Ιδιωτικότητα:* Η τεχνολογία προστατεύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, οι οποίοι εργάζονται με διαφορετικό ρυθμό, παρέχοντάς τους ιδιωτικότητα.
ii. *Συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες*: Οι online τεχνολογίες (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, forum, τηλεδιάσκεψη κ.ά) ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών ενισχύοντας ταυτοχρόνως τη διάθεση για δημιουργία και τη διατήρηση των πολλαπλών κοινοτήτων μαθήσεως.
iii. *Οργάνωση*: Λογισμικά και εφαρμογές επικουρούν τους μαθητές να οργανώσουν τις γνώσεις τους σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.
iv. *Υποστήριξη μαθησιακών στυλ και αισθητηριακής μάθησης*: Οι ΤΠΕ ανταποκρίνονται στα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, καθώς ενθαρρύνουν την ακουστική, την οπτική και την κοινωνική μάθηση. Επιπροσθέτως, η επανεξέταση των εννοιών καθίσταται ταχύτερη και ευκολότερη.
v. *Παροχή επιλογών*: Η αφθονία πληροφοριών και εφαρμογών καθιστά εύκολη για τους μαθητές την επιλογή δραστηριοτήτων και την εργασία σε αυτές.
vi. *Αυθεντική μάθηση*: Πολλές δραστηριότητες που βασίζονται σε αξιόλογα λογισμικά και στον Παγκόσμιο Ιστό υποστηρίζουν την αυθεντική μάθηση και την κονστρουκτιβιστική προσέγγισης της γνώσης.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ βοηθά τον παιδαγωγό να αντιμετωπίσει τις ιδιαιτερότητες που έχει έκαστος μαθητής χειριζόμενος την πολυπλοκότητα ή το επίπεδο δυσκολίας του περιεχομένου, τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται με το περιεχόμενο αυτό, τις επιλογές τους για να κάνουν φανερά τα αποτελέσματα της μάθησής τους και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή συντελείται. Η αποτελεσματική αξιοποίηση της τεχνολογίας και η ανάδειξη των δυνατοτήτων της εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει τη διδασκαλία του.

Οι Jonassen & Reeves (1996), θεωρούν τις τεχνολογίες γνωστικά εργαλεία επειδή διευρύνουν τις γνωστικές δυνατότητες των ατόμων κατά τη διάρκεια του στοχασμού,

επιλύουν τυχόν προβληματισμούς και αναβαθμίζουν τις διαδικασίες της μάθησης. Είναι ευρέως γνωστό ότι ο υπολογιστής, ως γνωστικό-διερευνητικό εργαλείο, συνιστά τον κύριο άξονα ένταξης των νέων τεχνολογιών στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κόμης, 2000) και η εύστοχη χρήση λογισμικών και εφαρμογών τα προάγει σε αξιόλογα γνωστικά εργαλεία, καθώς οικοδομούν και ενισχύουν γνωστικές δεξιότητες όπως είναι η κριτική σκέψη, η επίλυση των προβλημάτων, η δημιουργικότητα κ. α. (Κόμης, 2004). Τα ΤΠΕ προσαρμόζονται σε κάθε τύπο διδασκαλίας και μάθησης στο μαθησιακό προφίλ, το ενδιαφέρον και την ετοιμότητα κάθε μαθητή.

Η πρώτη και σημαντικότερη βασική αρχή της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι η επικέντρωση στα αποτελέσματα της διδασκαλίας και όχι μόνον στην τεχνολογία. Στη σύγχρονη εποχή είναι σχεδόν θα λέγαμε απεριόριστο το φάσμα των ψηφιακών δεδομένων, τα οποία είναι άμεσα διαθέσιμα στους μαθητές ως ψηφιοποιημένα βιβλία, εικονικοί χειρισμοί, προσομοιώσεις, οπτικοποιήσεις, εφαρμογές, απεικονίσεις, γραφήματα, επιστημονικά βίντεο, αρχεία ήχου και εικόνων και πολλά άλλα που μπορούν να φωτίσουν και να εξηγήσουν έννοιες, ιδέες, ορισμούς των περιεχομένων της μάθησης. Οι μαθητές έχουν πλέον την δυνατότητα να ανατρέξουν άμεσα στο εκπαιδευτικό υλικό με διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι ανταποκρίνονται σε κάθε μαθησιακό προφίλ. Επίσης παρέχονται στους εκπαιδευτικούς πλείστες ηλεκτρονικές πηγές για να αξιοποιήσουν τη διδασκαλία των μαθητών τους. Ακριβώς όπως η τεχνολογία διευκολύνει την πρόσβαση σε διαφοροποιημένο περιεχόμενο, παρέχει επίσης τρόπους που καθιστούν το ίδιο περιεχόμενο προσιτό σε όλους τους μαθητές. Ενδεικτικά παραδείγματα εργαλείων που εξυπηρετούν την προσαρμογή του περιεχομένου αποτελούν:

Τα λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης. Λογισμικά (Kidspiration, Inspiration) και εφαρμογές εννοιολογικής χαρτογράφησης του Web2.0 (Cmap, Webspiration κ.α.) διευκολύνουν σήμερα το έργο της επιτυχούς διδασκαλίας εννοιών και σχέσεων σε όλους τους μαθητές αναλαμβάνοντας την οπτικοποίησή τους και βοηθώντας τους μαθητές με δυσκολίες να διαβάσουν και να κατανοήσουν το ίδιο κείμενο με τους συνομηλίκους τους. Αξίζει να επισημανθούν δε οι πολύπλευρες δυνατότητες διαβάθμισης των εννοιολογικών χαρτών, όπως και των γραφικών οργανωτών (graphic organizers) που μπορούν να κατασκευαστούν εξαρχής με τα συγκεκριμένα λογισμικά ή να βασιστούν σε τροποποιήσεις των προτύπων (templates) που περιέχουν. Σημειώνεται ότι οι γραφικοί οργανωτές κάνουν φανερή τη δομή και την πληρότητα της διαδικασίας της σκέψης του μαθητή, ανήκουν στις προτεινόμενες στρατηγικές

για τη διδασκαλία και αξιοποιούνται συχνά, καθώς αποτελούν ευέλικτα, δυναμικά εργαλεία με ποικίλες εφαρμογές για διάφορες φάσεις της διδασκαλίας και για πολλούς τύπους μαθητών (Drapeau, 2009).

**Το λογισμικό ανάγνωσης οθόνης.**

Η αξιοποίηση του λογισμικού ανάγνωσης οθόνης υποστηρίζει σαφώς τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ή προτίμηση στην ακουστική μάθηση, εντοπίζοντας το κείμενο και άλλα δεδομένα στο γραφικό περιβάλλον του ηλεκτρονικού υπολογιστή και εκφωνώντας πληροφορίες με τη βοήθεια του συστήματος μετατροπής κειμένου σε ομιλία. Σε κάποιες περιπτώσεις το λογισμικό αναδεικνύει τις λέξεις κατά την ανάγνωση ενεργοποιώντας και την οπτική δίοδο των μαθητών.

**Τα ψηφιακά βιβλία, τα eBooks και τα Audiobooks.**

Τα ψηφιακά βιβλία παρέχουν ευκαιρίες πρόσβασης του ίδιου περιεχομένου σε διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας. Πλεονεκτούν έναντι της έντυπης μορφής κυρίως στο ότι μπορούν να ενσωματώνουν διαδραστικά μέσα και διαβαθμισμένες δραστηριότητες απευθείας μέσα στο κείμενο. Πολλά ψηφιακά βιβλία σε CD διαθέτουν επιπλέον ποικίλα χαρακτηριστικά, όπως π.χ. οδηγίες στίξης, υποστήριξη λεξιλογίου, text-to-speech δυνατότητες, καθώς και την επιλογή που δίνεται στο χρήστη να αλλάξει ακόμη και τη διαμόρφωση του κειμένου προκειμένου να βελτιώσει την αναγνωσιμότητα.

**Ο κειμενογράφος-Microsoft Word.**

Πρόκειται για ένα από τα ευκολότερα και τα πλέον διαθέσιμα, στους περισσότερους, μέσα διαφοροποίησης περιεχομένου. Αξιοποιώντας απλά τις δυνατότητές του προκύπτουν μικρότερα κείμενα, λέξεις, παράγραφοι και κείμενα με επισημάνσεις που επικεντρώνουν την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένα σημεία όπως π.χ. διαλόγους, λόγια στοιχεία, λέξεις κλειδιά ή βασικά σημεία μιας παραγράφου κ.τ.λ. Η δυνατότητα προσθήκης σχολίων δεν μπορεί να παράσχει προσαρμοσμένο υποστηρικτικό πλαίσιο στους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια για την επεξεργασία ενός κειμένου ή προτάσεις εμβάθυνσης/επέκτασης στους προχωρημένους (Hobgood & Ormsby, n.d.).

Εργαλεία όπως E-books, Podcasts, Blogs, Κοινωνικά Δίκτυα, Forums, Διαδικτυακά περιοδικά και εφημερίδες, YouTube κ.α. δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να μαθαίνουν αξιοποιώντας το προσωπικό μαθησιακό τους προφίλ και στους δασκάλους να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους όπως επί παραδείγματι να δώσουν γραπτές οδηγίες, κατάλληλες

προτροπές ή ακόμη να υποστηρίξουν τους μαθητές τους σε ένα Blog με σκοπό να ανταποκριθούν στο επίπεδο ετοιμότητάς τους. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασφαλίσουν τη διαφοροποίηση για όλους τους μαθητές τους ανεξαιρέτως με τα εργαλεία των ΤΠΕ παρέχοντας παράλληλα ένα αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον με πολλαπλά επίπεδα μάθησης, το οποίο ανταποκρίνεται σε ένα υψηλόβαθμο επίπεδο στοχασμού, δημιουργικότητας και συνεργασίας (Schweizer & Kossow, 2007).

Αναμφίβολα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρουσιάζει προκλήσεις ακόμη και για τον πιο έμπειρο εκπαιδευτικό. Η επιτυχής ενσωμάτωση όμως των ΤΠΕ βασίζεται στον έξυπνο σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν τις μεταβλητές που δεν μπορούν να ελέγξουν (ετοιμότητα, ενδιαφέρον και μαθησιακό προφίλ των μαθητών). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία σχεδιάζεται μέσω της τεχνολογίας διασφαλίζει τάξεις, οι οποίες αποτελούν πλούσια κέντρα μάθησης για όλους τους μαθητές. (http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB_51_64.pdf).

**Συμπεράσματα - Προτάσεις**:

I. Στη σύγχρονη εποχή οι μαθητές διαφέρουν όλο και περισσότερο, μέρα με τη μέρα με αποτέλεσμα η ομοιογένεια να διασπάται. Γι΄ αυτόν το λόγο κρίνεται απαραίτητο να εφαρμόζεται η διαφοροποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση και ο παιδαγωγός θα πρέπει να προσαρμόζει τις διαφορές των μαθητών στην υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους.

II. Βασικοί παράγοντες για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι οι παιδαγωγικοί, οι κοινωνικοί και οι ψυχολογικοί. Παρά ταύτα, ο ρόλος του δασκάλου κρίνεται αυστηρά αναγκαίος και καθοριστικός, καθώς ο ίδιος ως καθοδηγητής, αποτελεί τον διαμεσολαβητικό φορέα στη δημιουργική εξέλιξη των μαθητών οι οποίοι αναπτύσσουν πλην των γνωστικών διεργασιών και βασικά ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η αυτονομία, ο αυτοέλεγχος, ο αυτοσεβασμός, η κριτική ικανότητα κ.α.

III. Κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης στην αίθουσα διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στο διδακτικό του έργο οφείλει να έχει ως θεμέλιο ένα προμελετημένο σταδιακό σχέδιο εργασίας, το οποίο θα αποτελέσει το γνωστικό κατ΄ επέκταση και το ηθικό επιστέγασμα στη μαθησιακή διαδικασία.

IV. Ο δάσκαλος μέσω των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (το περιεχόμενο, η διαδικασία, το αποτέλεσμα) οφείλει προσαρμόζοντάς τα στα τρία βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών (ενδιαφέρον, ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ), τα οποία αποδεικνύουν τα χαρακτηριστικά της διαφορετικότητάς τους να πραγματώσει μία ποικιλία διδακτικών μεθόδων και εφαρμογών που θα διασφαλίσουν την επιτυχία και την ποιοτική αναδόμηση των μαθητών.

V. Συνεκπαίδευση: έννοια βαρύνουσας σημασίας, της οποίας το περιεχόμενο χρήζει ιδιαίτερης επισήμανσης για την πρακτική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Έτσι, λοιπόν, καλείται να λειτουργήσει συμπληρωματικά ως επικουρικό στοιχείο στη διαδικασία όχι μόνον της θεωρητικής εφαρμογής αλλά και επί του πρακτέου.

VI. Οι *ΤΠΕ* ως βασικά ψηφιακά εργαλεία μάθησης παρέχουν πολυποίκιλες δυνατότητες και ρυθμούς μάθησης που ανταποκρίνονται στα διαφορετικά μεταβλητά στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών. Η τεχνολογία θεωρείται ως βασικό μέσο επιπρόσθετο της παιδαγωγικής διαδικασίας, η οποία αναμφισβήτητα συντελεί στην διαφοροποιημένη διδασκαλία.

**Σύντομη αναφορά στη θεωρία της διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σχεδόν συνώνυμη με τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη. Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις οργανωτικές και μεθοδικές προσπάθειες που στοχεύουν στο να αντιμετωπίζουν δίκαια και αποτελεσματικά μέσα σε ένα σχολείο ή μία τάξη, τις ατομικές ικανότητες, δυνατότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντα του μαθητή ξεχωριστά ή μιας ομάδας μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετική χώρα, με διαφορετικούς εθιμικούς κανόνες και πολυποίκιλες συμπεριφορές.

Το παρόν κεφάλαιο αντιπροσωπεύει κυρίως μία απόπειρα για μελέτη και εξέταση της – γνωσιολογικού και παιδαγωγικού περιεχομένου – έννοιας της *διαπολιτισμικής διδασκαλίας,* έννοια η οποία κατά κόρον αναφέρεται στη σχέση του δασκάλου με τους εν δυνάμει μαθητές και εστιάζει στην προσπάθεια του ιδίου να ενεργοποιήσει διά της μεθόδου της μαθησιακής διαδικασίας τις πολυποίκιλες προσωπικότητες και δυνατότητες των παιδαγωγούμενων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το γνωσιολογικό σύστημα που εδραιώνει ο παιδαγωγός βάσει ενός ολιστικού μοντέλου διαπαιδαγώγησης, η οποία συνυφαίνεται και προσαρμόζεται στις ανάγκες, την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον, το μαθησιακό προφίλ, το κοινωνικό περιβάλλον, τις γλωσσικές επιρροές και τα γνωστικά ερεθίσματα των εν δυνάμει μαθητών κρίνεται κατευθυντήριος αρωγός για τη γνωστική εξέλιξη και επιτυχία αυτών. Με βάση τα ανωτέρω δεδομένα, θα πρέπει να τονιστεί ότι με την έννοια *εν δυνάμει μαθητής* εννοούμε το μαθητή, ο οποίος μέσω της σωστής και βαθμιαίας καθοδήγησης του εκπαιδευτή θα μετεξελιχθεί σε ενεργεία, δηλαδή σε ενεργητικό δέκτη εν ολίγοις σε γνωσιακό όν, (Βλ. Τερέζης Χρήστος, 2002, σελ. 11-55) .

Οιαδήποτε συνδιαλλαγή περί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα περί της φύσης, των σκοπών και της αναγκαιότητάς της, εκκινεί από την κοινή διαπίστωση ότι η Ελλάδα, ως χώρα υποδοχής μεταναστών πλέον, τείνει να μετασχηματιστεί σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική. Όλο και περισσότεροι κοινωνικοί επιστήμονες αποδίδουν στην ελληνική κοινωνία αυτόν τον χαρακτηρισμό (Δαμανάκης, 1998). Από την άλλη πλευρά,ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και η πρωτοφανής τεχνολογική εξέλιξη, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας της αγοράς και η ταχεία ανάπτυξη των υπερεθνικών θεσμών, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, δίνουν το στίγμα των σύγχρονων κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών. Υπό αυτές τις νέες συνθήκες κρίνεται σκόπιμη η αναγκαιότητα αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε αυτό να υπερβεί τη μονοπολιτισμική κατεύθυνση

και να λάβει υπόψη τον γλωσσικό και τον πολιτισμικό πλουραλισμό ο οποίος αφορμάται από το μαθητικό πληθυσμό. Εντούτοις, η αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός πλαισίου διαχείρισης της ετερότητας επιφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα ορισμένα προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, ο προβληματισμός γίνεται εμφανής τη στιγμή εκείνη που πρέπει να διατυπωθούν οι όροι βάσει των οποίων θα πραγματοποιηθούν οι προσιδιάζουσες αλλαγές, οι στόχοι, οι παιδαγωγικοί μέθοδοι και ο κανονιστικός ρόλος στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο Γκότοβος (2002), τονίζει ότι το πρόβλημα το οποίο απορρέει εκ της υπάρξεως των πολυπολιτισμικών στοιχείων μιας πολυπολιτισμικής μειονότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η απόπειρα του να θέσουμε όρια στην εκπαιδευτική αρμοδιότητας του εθνικού κράτους. Εκτός αυτού, το αίτημα για εμπλουτισμό της σχολικής αγωγής με πολλαπλά αξιακά συστήματα ώστε να αντιπροσωπεύονται και οι υπόλοιπες ομάδες, (εκτός από την κυρίαρχη), θέτει ζητήματα βαρύνουσας σημασίας όπως τα κατωτέρω: Μέχρι ποιό βαθμό το σχολείο μπορεί να παραμείνει αξιακά ουδέτερο; Τι γίνεται στις περιπτώσεις σύμφωνα με τις οποίες οι πολλαπλοί κανονιστικοί κώδικες των πολλαπλών και διαφορετικών ομάδων είτε είναι αντιφατικοί είτε έρχονται σε αντιδιαστολή με αυτόν της κυρίαρχης;

**Ορισμός της διδασκαλίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Με τη γνωσιολογική έννοια διδασκαλίας όπως την έχουμε ορίσει και παραπάνω, εννοείται η αμφίδρομη παιδαγωγική σχέση μεταξύ δύο τουλάχιστον ή και περισσότερων ατόμων. Κεντρικό πρόσωπο είναι ο δάσκαλος και ο μαθητής το πρόσωπο εκείνο που υπόκειται στην ενέργεια της συνεχούς διαδικασίας της προσλήψεως πληροφοριών (μάθηση) και αλληλεπιδρά από κοινού με το υποκείμενο της ενεργειακής αυτής διαδικασίας, το δάσκαλο, (Τερέζης Χρήστος, 2002).

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τώρα, κάθε μαθητευόμενος είναι "προικισμένος" με διαφορετικές δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και ενδιαφέροντα, γεγονός που προαπαιτεί την πολυπολιτισμική διδασκαλία από τον παιδαγωγό. Ο όρος *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* δεν παραπέμπει σε ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά περιλαμβάνει μια πληθώρα θεωρητικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών εφαρμογών ανάλογα με τις θεωρητικές παραδοχές για τον πολιτισμό, την εκπαίδευση, την κοινωνική προέλευση.Σε καμία περίπτωση όμως ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να παραβλέπει την πολυπολιτισμικότητα των μαθητών του και να παρέχει σ’ αυτά την απαραίτητη εκπαίδευση στο σχολείο.

**Θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τόσο ως σύστημα θεωρητικών αρχών όσο και ως πρόγραμμα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, καθορίζεται από την περιγραφή της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, δηλαδή από το μοντέλο πολυπολιτισμού από το οποίο αντλεί τις αναφορές, τις αρχές και τις παραδοχές που επιτελούνται αναφορικά με αυτό όπως επί παραδείγματι τη θέση των υποκειμένων, το ρόλο των συλλογικοτήτων, το χώρο του σχολείου. Κατ' επέκταση, η πολυπολιτισμικότητα, η οποία εστιάζει και επικεντρώνεται στην εκπαίδευση, αποτελεί μέρος του γενικότερου προβληματισμού σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

Η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* περιγράφεται ως η ύπαρξη των διαφορετικών εθνικών ή πολιτισμικών ομάδων σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, θέτοντας τον πολιτισμό ως το πρωταρχικό ερμηνευτικό σχήμα. Ο κυρίαρχος πολυπολιτισμικός λόγος, ξεκινώντας από μια στατική θεώρηση της έννοιας του πολιτισμού και κατ' επέκταση από μια αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών ως αντικειμενικών και αμετάβλητων, κωδικοποιεί τη «διαφορετικότητα» σε πολιτισμικές διαφορές, παραγνωρίζοντας άλλες κοινωνικές, ταξικές ή οικονομικές παραμέτρους και εξαντλεί την ανάλυσή του στην ανάγκη διατήρησης αυτών των διαφορών ως την υιοθέτηση της πολιτισμικής παράδοσης (Γκόβαρης, 2002). Φαίνεται ότι σε μια τέτοια προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας, αυτό που συνιστά την πολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών καθορίζεται βάσει των αντιλήψεων της κυρίαρχης ομάδας για τον πολιτισμικό «άλλον» και όχι βάσει των αναγκών των αλλοδαπών. Τέτοιες προσεγγίσεις δημιουργούν ένα προβληματισμό για το εάν τελικώς η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προωθεί τη διαπολιτισμική συνάντηση και επικοινωνία ή επιτείνει και διαιωνίζει φαινόμενα διάκρισης και αποκλεισμού.

Σύμφωνα με το Γιαγκουνίδη, (Γιαγκουνίδης Π.,2003), «η πολυπολιτισμικότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο του πολύμορφου μετασχηματισμού του συγχρόνου σχολείου, των προσπαθειών αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών, με στόχο να προωθηθεί η υπεράσπιση του δικαιώματός τους να αναπτύξουν την κουλτούρα τους, με ό,τι αυτό συνεπάγεται και προωθείται η καλλιέργεια ενός πολύγλωσσου και πολυπολιτισμικού δυναμικού, όπου σε τελική ανάλυση μέσα από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτιστικών εκφράσεων και ιδιαιτεροτήτων, μπορούν να αναδειχτούν ταυτόχρονα κοινές αξίες και ιδανικά, ανεξαρτήτως φυλής, πολιτισμού και θρησκευτικών πεποιθήσεων».

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, (Γιαγκουνίδης Π.,2003), όπως μας επισημαίνει στο ίδιο άρθρο, «δεν μπορεί να αγνοεί τις παγκόσμιες εξελίξεις και θα πρέπει να υιοθετηθούν μέτρα και αλλαγές και να αλλάξει ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του και να περάσει σ' ένα πιο πλουραλιστικό πρόσωπο, όπου θα προωθηθούν πιλοτικά προγράμματα, διδακτικές καινοτομίες και παιδαγωγικές πρακτικές για την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και άλλων κοινωνικών διακρίσεων, αλλά και η προαγωγή και διεύρυνση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με το χειρισμό και τη διευθέτηση των διαπολιτισμικών ζητημάτων που αναφύονται στο χώρο της εκπαίδευσης και η ανάπτυξη διδακτικών μεθοδολογικών μοντέλων για την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής».

**Η αναγκαιότητα και η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία και τη μάθηση.**

Στη σημερινή εποχή, παρατηρείται ως επί των πλείστων ο δασκαλοκεντρικός τρόπος εκμάθησης, σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν ένα μονολιθικό τρόπο εργασίας. Με αυτό τον τρόπο η διδασκαλία είναι βασισμένη σε προκαθορισμένες μεθόδους, προκαθορισμένα περιεχόμενα και προκαθορισμένους στόχους για να μπορέσει να διεξαχθεί ως μάθηση. Κατ' ουσία, αφενός, ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ως φορέας γνώσεων και πληροφοριών και αφετέρου τα θέματα διδασκαλίας δεν πηγάζουν από τα βιώματα, τους προβληματισμούς και τα ερωτήματα των παιδιών, γεγονός που οδηγεί στη μη καλλιεργήσιμη κριτική σκέψη αυτών. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολείο έχει μετατραπεί σε έναν δύσκαμπτο οργανισμό μεταλαμπάδευσης στείρων επιστημονικών γνώσεων.

Ο κριτικός πολυπολιτισμός διαφοροποιείται από οιοδήποτε πλουραλιστικό παράδειγμα και αντλεί τις αναφορές του τόσο από τη νεομαρξιστική όσο και από τη μεταδομιστική προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στο ρόλο της γλώσσας και των αναπαραστάσεων για τη συγκρότηση του νοήματος και των ταυτοτήτων. Αυτό που τον διαφοροποιεί από τις άλλες μορφές πολυπολιτισμού είναι ότι δε διαπραγματεύεται τον πολιτισμό ως έννοια την οποία διακρίνει η ομοφωνία και η αρμονία. Εν αντιθέσει, αναγνωρίζει ότι η ετερότητα (διαφορετικότητα) συναντάται τόσο μεταξύ όσο και εντός των ομάδων, θεωρώντας την ως αποτέλεσμα ιστορίας, εξουσίας και ιδεολογίας (Mc Laren, 1995).

Επίσης, σηματοδοτεί τη μετατόπιση από την ενσωμάτωση και την ανεκτικότητα, σε έννοιες όπως η ισότητα και η δικαιοσύνη. Επομένως, δεν παραπέμπει στην απλή συνύπαρξη

στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο πολλών κλειστών και περιχαρακωμένων εθνοπολιτισμικών ομάδων, αλλά στην ανάπτυξη της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης τους. Ο κριτικός πολυπολιτισμός αναδεικνύει τον επίπλαστο χαρακτήρα της ουδετερότητας της δημόσιας σφαίρας που επικαλείται ο φιλελεύθερος πολυπολιτισμός, θεωρώντας ότι πρόκειται για έναν χώρο, ο οποίος στην ουσία αντανακλά το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο της κυρίαρχης ομάδας. Επιπλέον, εντάσσει τις πολιτισμικές διαφορές εντός ενός ευρύτερου πλαισίου σχέσεων εξουσίας. Αυτό σημαίνει ότι η κριτική πολυπολιτισμικότητα αναγνωρίζει τις διαφοροποιημένες πολιτισμικές γνώσεις που φέρουν οι μαθητές στο σχολείο, ωστόσο αντιμετωπίζει αυτό το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο ως αποτέλεσμα άνισων κοινωνικό-οικονομικών σχέσεων, (May, 1999).

Ο κριτικός πολυπολιτισμός διεκδικεί και απαιτεί την επαναδόμηση και επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεων εξουσίας τόσο μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων, επιβεβαιώνοντας έτσι το χειραφετητικό του χαρακτήρα, όσο και εντός των ίδιων των ομάδων, αναδεικνύοντας την κριτική στάση απέναντι στην παράδοση ως βασική του αρχή. Μια κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση υιοθετεί μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση εννοιών όπως ταυτότητα, φυλή, τάξη κ.α. Αυτό αυτοστιγμεί σημαίνει πως αντιλαμβάνεται την έννοια της πολιτισμικής ή εθνικής ταυτότητας ως κοινωνική κατασκευή, η συγκρότηση της οποίας πραγματώνεται στη βάση κοινωνικών και πολιτικών συμφερόντων και ως τέτοια υπόκειται σε μια διακαή εξέλιξη (Μανιάτης, 2006).

**<u>Προϋποθέσεις επιτυχίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου για την επίτευξη της.</u>**

Ο δάσκαλος, ως παιδαγωγός και κυρίως ως καθοδηγητής καλείται να εκμαιεύσει τα στοιχεία αυτά των μαθητών που συντελούν σε μία διαφοροποιημένη υπόσταση και έπειτα να τα αξιοποιήσει. Σε μία κοινωνική μαθητική ομάδα συνυπάρχουν όλοι οι μαθητές και αξιοποιούν τη διαφορετικότητά τους ως ένα ιδιαίτερο ταλέντο. Στην ουσία ενώνουν τις δυνάμεις εκείνες που τους κάνουν να είναι ιδιαίτεροι και μοναδικοί και προσφέρουν τις ικανότητές τους κατά το πλείστον.

Ο δάσκαλος έχει την ικανότητα, όμως, μέσα από διαδικασίες βιωματικού χαρακτήρα, μέσα από ατομικές και συλλογικές δραστηριότητες να προσδιορίσει και να καθιερώσει τη θέση κάθε μαθητή ξεχωριστά. Παράγοντες όπως το σχολείο φοίτησης, η περιοχή που ζει το κάθε παιδί, τα επαγγέλματα των γονέων του, η οικονομική κατάσταση, η εθνικότητά τους, η

θρησκεία τους, κάποιο ποσοστό αναπηρίας προσδιορίζουν την έννοια της διαφοροποίησης. Επί παραδείγματι, στην περίπτωση των Α.με.Α., ο δάσκαλος οφείλει να παρέμβει με διακριτικό τρόπο ώστε να αποτελέσει σημαντικό αρωγό στην ηθική ενίσχυση αυτών των ατόμων με σκοπό να καταλάβουν θέση στη μαθητική ομάδα αξιοποιώντας τις δεξιότητές τους.

Η αναγνώριση της μοναδικότητας του παιδιού ως ατομικότητα αποτελεί σεβασμό στην αυτονομία του και εκτίμηση στις δυνατότητές του. Αναγνωρίζονται τα δικαιώματά του ως ανθρώπινο ον πρωτίστως και ως παιδαγωγούμενη υπόσταση δευτερευόντως. Έτσι ενεργοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα εκστασιακό μυστήριο στο οποίο ενώνονται όλες οι δυνατότητες σαν μία ενέργεια και όλες οι σκέψεις ωσάν ένας νους. Η πρόσβαση στη γνώση εκκινεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο δάσκαλος σε πρώτο στάδιο, πρέπει να παρατηρήσει το παιδί, να κατανοήσει τις αντιδράσεις του ώστε να εισάγει την αρμόζουσα παιδαγωγική μέθοδο που θα καθοδηγήσει το παιδί κατευθύνοντάς το στο κατάλληλο εκπαιδευτικό μονοπάτι. Ωστόσο, ορισμένες παρεμβατικές διορθωτικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή κρίνονται αναγκαίες στο διάβα του χρόνου (Παπανούτσος, *Πρακτική Φιλοσοφία*, 1974, σελ. 41-63).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μέσο αλλά και το κλειδί για την επιτυχημένη εφαρμογή και υλοποίηση οποιασδήποτε καινοτομίας ή αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα όταν η αλλαγή αυτή έχει να κάνει με τη διδασκαλία. Έτσι, αυτοί που θα αναλάβουν να εφαρμόσουν οποιαδήποτε αλλαγή ή καινοτομία στο σχολείο πρέπει να επιμορφωθούν και να νιώσουν ότι είναι μέρος αυτής της προσπάθειας, ώστε να την οικειοποιηθούν και να μπορούν να την εφαρμόσουν με επιτυχία (Tomlinson Carol Ann, «Η διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας» βλ. σελ.158, μτφρ: Θεοφιλίδης-Φορσιέ, 2010).

Γενικώς, τα αργά και σταθερά βήματα ανάπτυξης του εκπαιδευτικού θα οδηγήσουν σε μία συστηματική πρόοδο και εξέλιξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή. Αναμφίβολα, σημαντικό ρόλο σε αυτό θα παίξει και το γεγονός πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να οραματιστεί μία δραστηριότητα που θα εξελίσσεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Έτσι, λοιπόν μπορεί να αφιερώσει λίγο χρόνο προτού ξεκινήσει η ημέρα και να αναρωτηθεί πώς θέλει να ξεκινήσει μία διαπολιτισμική δραστηριότητα, πώς θέλει να φαίνεται ενώ εκτυλίσσεται και πώς πρέπει να τελειώσει. Στη συνέχεια, να προγραμματίσει πώς να αποτρέψει τα αρνητικά στοιχεία να συμβούν. Να καταγράψει διαδικασίες τις οποίες ο ίδιος

θα ακολουθήσει και οδηγίες που θα δώσει στους μαθητές του. Φυσικά, δεν μπορεί να αποτρέψει κάθε πιθανό μπέρδεμα, αλλά μπορεί συνεχώς να βελτιώνει την ικανότητα να προβλέπει σχετικά προβλήματα καθώς να σχεδιάζει και να δίνει αποτελεσματικές οδηγίες. Καθώς λοιπόν προσπαθεί να δημιουργήσει μία αίθουσα διδασκαλίας στην οποία να γίνεται εφικτή η διαπολιτισμικότητα της εργασίας, οφείλει να σκεφτεί και τον τρόπο με τον οποίο θα τη δημιουργήσει, (TomlinsonCarolAnn, «Η διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας»βλ.σελ159,160, μτφρ: Θεοφιλίδης-Φορσιέ, 2010).

Το παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο υιοθετείται είναι το εποικοδομητικό μοντέλο, το οποίο έχει προταθεί ως το καταλληλότερο παιδαγωγικό μοντέλο για την εκμάθηση του προγραμματισμού στην εκπαίδευση γενικότερα. Οι άξονες του προτεινόμενου μοντέλου περιλαμβάνουν τα εξής: την καθοδηγούμενη ανακάλυψη, τη γνωστική σκαλωσιά (scaffolding), την παιχνιδοκεντρική μάθηση, την αυθεντική μάθηση και τη μεικτή μάθηση.

Ο πρώτος άξονας του μοντέλου είναι η αποκαλυπτική μάθηση, η οποία λαμβάνει χώρα οποτεδήποτε δεν παρέχεται στον μαθητή το τελικό αποτέλεσμα και ταυτόχρονα ο μαθητής καλείται να το βρει μόνο με το εκπαιδευτικό υλικό που του παρέχεται. Η καθοδηγούμενη ανακάλυψη έδειξε ότι υπερτερεί της αυτόνομης ανακάλυψης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ενώ φαίνεται ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία και στην εκμάθηση προγραμματιστικών εννοιών (Mayer, 2004). Ένας ακόμα λόγος αυτής της επιλογής ήταν ότι, στην περίπτωση του προγραμματιστικού περιβάλλοντος του Scratch, εμφανίζονται αρνητικά αποτελέσματα όταν οι μαθητές αφήνονται να δημιουργήσουν μόνοι τους προγράμματα με ελάχιστη βοήθεια. Οι μαθητές δηλαδή ενώ καταφέρνουν να δημιουργήσουν απλά προγράμματα, ωστόσο δεν καταφέρνουν να εμβαθύνουν σε δύσκολες έννοιες όπως είναι οι αλληγορίες και οι μεταφορικές έννοιες.

Ο δεύτερος άξονας του μοντέλου είναι η γνωστική σκαλωσιά (scaffolding), η οποία περιλαμβάνει οιοδήποτε μέσο, στοιχείο, πληροφορία, υπόδειξη ή ενέργεια που στοχεύει στην υποστήριξη και ενίσχυση της μαθησιακής πορείας του μαθητή, ώστε να επιτύχει το αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Η έννοια της γνωστικής σκαλωσιάς περιλαμβάνει δηλαδή εκείνο το πλαίσιο μάθησης που παρέχεται στον εν δυνάμει μαθητή για να μπορεί να μάθει. Το πλαίσιο αυτό, στην παρούσα πρόταση, στηρίχθηκε στις προτάσεις του, ο οποίος αναφέρει ότι το πλαίσιο μάθησης πρέπει να παρέχει ξεκάθαρες οδηγίες και στόχους, να καθοδηγεί τους μαθητές σε ένα μονοπάτι μάθησης, να παρέχει ανατροφοδότηση, να υποδεικνύει πηγές που βοηθούν στην ικανοποίηση των στόχων

του μαθήματος, να μειώνει την αβεβαιότητα και την απογοήτευση των μαθητών και να αυξάνει την αποδοτικότητα των μαθητών.

Ο τρίτος άξονας του μοντέλου είναι η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι ή με άλλους λόγους στην παιχνιδοκεντρική μάθηση (game-based learning), σύμφωνα με την οποία η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα από "παιγνιώδεις" καταστάσεις. Η επιλογή αυτή έγινε επειδή ο σχεδιασμός και η δημιουργία ηλεκτρονικών παιχνιδιών έχουν ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μαθαίνουν με έναν ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο, να έχουν μεγαλύτερο κίνητρο για να μάθουν και να συμμετέχουν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο τέταρτος άξονας του μοντέλου είναι η «αυθεντική μάθηση» (authentic learning), η οποία αναφέρεται στη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε συνθήκες ή εργασίες που αναπαριστούν καταστάσεις. Η χρήση των αυθεντικών δραστηριοτήτων φαίνεται ότι ενεργοποιεί τους μαθητές σε διάφορα θέματα, αλλά δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι έχουν χαρακτηριστικά που ίσως δυσκολέψουν τους μαθητές όπως είναι η πολυπλοκότητα τους, η ασάφεια τους και η ποικιλία των αποτελεσμάτων. Έτσι, σαφώς και η διδασκαλία κρίνεται ως μαθητοκεντρική.

### 2.1.3. Κριτική παιδαγωγική - Μια άλλη προσέγγιση

Ο όρος «Κριτική Παιδαγωγική» παραπέμπει αρχικά στην προσιδιάζουσα παιδαγωγική θεωρία και στις στρατηγικές μεθόδους της διδασκαλίας και της μάθησης σε δεύτερο στάδιο, οι οποίες έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης του υποκειμένου ενάντια στις "αντίξοες" συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η διαμόρφωση της κριτικής συνείδησης γίνεται αντιληπτή ως το θεμέλιο που ορίζει τη διαδικασία του κοινωνικού μετασχηματισμού. Χρησιμοποιεί τα μεθοδολογικά εργαλεία μιας κριτικής κοινωνικής επιστήμης και υποβάλλει τα εμπλεκόμενα άτομα (μαθητές – δασκάλους) σε μια διαδικασία κριτικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών καταστάσεων (Carr και Kemiss, 2000). Αυτή η θεμελιώδης παραδοχή καταδεικνύει τον σαφή πολιτικό χαρακτήρα και τη μετασχηματιστική προοπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Τα ζητήματα στα οποία εστιάζουν οι θεωρητικοί της είναι, η αλλοτρίωση, η ανισότητα και η εξάρτηση. Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι εάν υπάρχει συμβατότητα μεταξύ των δύο εννοιών:

Μπορεί η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* να συνδυαστεί με την Κριτική Παιδαγωγική; Πλείστοι εκ των μελετητών αποπειρώνται να συνθέσουν τις δύο έννοιες, αντλώντας αναφορές τόσο από τη νεομαρξιστική προσέγγιση όσο και από τη μετανεωτερική σκέψη, έχοντας ως στόχο την διεύρυνση των οριζόντων τους (Gay, 1995).

Μία ριζοσπαστική *διαπολιτισμική εκπαίδευση* δεν αποτελεί παρά μία μορφή κριτικής παιδαγωγικής. Πρόκειται δηλαδή για δύο παραλλαγές της διαδικασίας επίτευξης της κατά κόρον εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισότητας. Μεθοδολογικά αμφότερες οι έννοιες παραπέμπουν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προωθούν την ισότητα στις ευκαιρίες, την επίτευξη αυτονομίας και την εκπαιδευτική ενδυνάμωση των μαθητών.

Με βάση τα όσα ως τώρα ειπώθηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει έναν χειραφετητικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα και εκκινεί από μια κριτική επιστημολογική παράδοση και την επακόλουθη εκπαιδευτική και διδακτική της διάσταση, όπως καθορίστηκε από την Κριτική Παιδαγωγική. Δεν αρκείται σε διορθωτικές παρεμβάσεις στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά αποβλέπει στο ριζικό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, στρατηγικές διδασκαλίας, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών) με προοπτική την αλλαγή της κοινωνίας. Θα πρέπει να προωθεί εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες θα οδηγούν σε κριτική

θεώρηση των συλλογικών ταυτοτήτων και της πολιτισμικής παράδοσης μέσω μιας αναστοχαστικής κριτικής και αμφισβήτησης των δεδομένων και παγιωμένων αντιλήψεων.

**Κριτική ερμηνεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω του sitewww.polydromo.gr και του emathima.gr σχετικά με το περιεχόμενό τους και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται ζητήματα επαφής γλωσσών στο σχολείο.**

Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού χρηματοδοτήθηκε από την Ε.Ε. και το Υπουργείο Παιδείας στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, βασίστηκε στη δημιουργία πλούσιων περιβαλλόντων μάθησης μέσα από τη χρήση διδακτικών υλικών. Κάθε ενότητα του εγχειριδίου περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες όπου το παιδί καλείται να αλληλεπιδράσει με το διδακτικό υλικό, τον εκπαιδευτικό, αλλά και τους συμμαθητές του. Ο στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι να διδάξει μια παιδαγωγική έννοια, αλλά κυρίως μέσα από τις ενέργειες των παιδιών να διερευνήσει αλλά και να εξελίξει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συγκεκριμένη μαθηματική έννοια (http://emathima.gr/?cat=13 ).

Η σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών, φαντάζει ακόμα πιο ανεξήγητη, αν οι μαθητές αυτοί δεν εντάχθηκαν στο ελληνικό σχολείο από την Α΄ τάξη. Αφού δεν υπάρχει γλωσσική συμφωνία ανάμεσα στο σχολείο και στο οικογενειακό περιβάλλον, αφού δεν υπάρχει συγκροτημένη παιδαγωγική αντιμετώπιση από την πλευρά της πολιτείας, αφού δεν υπάρχει συστηματική προετοιμασία, διαρκής επανεκπαίδευση και ειδίκευση των εκπαιδευτικών, τότε πρέπει να αναρωτηθούμε πού στηρίζεται η δυναμική που αναπτύσσουν αυτοί οι μαθητές σε βαθμό που τους επιτρέπει να ανταγωνίζονται τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους. Αυτό είναι ένα σημαντικό ζήτημα μάθησης που πρέπει να μας απασχολήσει, διότι τελικά οι πολιτισμικά διαφέροντες και οι δίγλωσσοι μαθητές και οι οικογένειές τους επωμίζονται και ευθύνες που αναλογούν στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό.

Πρέπει επίσης να μας απασχολήσει, διότι άγνωστες γλωσσικές και μαθησιακές εμπειρίες (και όχι οπωσδήποτε κοινωνικά αποδεκτές) στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό δεν εμπόδισαν το δίγλωσσο μαθητή στην επίδοσή του. Προφανώς συνέβη το αντίθετο: τον βοήθησαν να μάθει την ελληνική γλώσσα και μέσω αυτής τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Δημιούργησε δηλαδή ο μαθητής, από την πλευρά του, μία κοινότητα μάθησης με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, παρά το αντίστροφο (http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/SkourtouVratsali

s_Daskaloi&MathitesPolitismikiEterothta.pdf ).

Τόσο το www.poludromo.gr όσο και το emathima.gr αποτελούν σύγχρονα εκπαιδευτικό υλικά για όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου. Ως βασικό περιεχόμενο έχουν πολλαπλά θέματα ειδικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τούτο ενισχύει και προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία τελείται ηλεκτρονικά, μέσω υπολογιστή. Σαφώς και αποτελούν σημαντικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια, τα οποία προσαρμόζονται στις ατομικές, ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, οιασδήποτε κοινωνικής προέλευσης, καθώς δεν αφορούν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό επίπεδο (κυρίαρχο ή μειονοτικό) και κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ενισχύουν την προσπάθεια μίας εποικοδομητικής ηλεκτρονικής διδασκαλίας στηριζόμενη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό οι ρόλοι των εκπαιδευτικών μετασχηματίζονται, καθώς η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των ιδίων θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τις αρχές της «διά βίου μάθησης» και της «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης», αλλά και το πολυπολιτισμικό κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και διαφορετικότητα, είτε αυτή είναι διακρατική είτε περιορίζεται "εντός των τειχών". Σκοπός μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι όχι μόνο η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων ή η επικαιροποίηση αυτών που ήδη έχουν αποκτηθεί, αλλά και η δημιουργική εφαρμογή τους σε αυθεντικές συνθήκες, καθώς και η συνεχής ανάπτυξή τους με επαγγελματική συνέπεια. Αυτή είναι, άλλωστε, και η επιδίωξη πολλών εθνικών ή υπερεθνικών θεσμών και οργανώσεων, με απώτερο στόχο τη βελτίωση τηςπαρεχούσης εκπαίδευσης.

Η Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απαιτεί ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο σαφώς αμφισβητεί το κυρίαρχο εθνικό πρότυπο, αλλά από την άλλη δε δομείται στη λογική των διαφορών, κάτι το οποίο, όπως είπαμε, μπορεί να συμβάλει στην διατήρηση των εθνοτικών ορίων και των διαχωριστικών γραμμών. Αυτό δε σημαίνει ότι ο μαθητής εκλαμβάνεται ως μονάδα απογυμνωμένη από το κοινωνικοποιητικό του πλαίσιο (Μανιάτης, 2006). Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι όλοι οι μαθητές έχουν μια συγκεκριμένη ιστορία, συγκεκριμένες εμπειρίες, από συγκεκριμένες πολιτισμικές προσλαμβάνουσες. Όμως, η αναγνώριση της ύπαρξης δεδομένης κουλτούρας δεν σημαίνει ούτε την οριοθέτησή της, ούτε την υποτίμηση των υπολοίπων. Οι μαθητές πρέπει να επικοινωνούν κριτικά με όλα τα εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης των υπολοίπων, ενώ παράλληλα να έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν, να μετασχηματίσουν ή να απορρίψουν το δικό τους. Δύο βασικές αρχές που τις προσδίδει το κριτικοπαιδαγωγικό της

υπόβαθρο είναι ο πραξιακός προσανατολισμός της και ο αναστοχασμός ως μια διαδικασία επαναδιατύπωσης, επανακαθορισμού και ανακατασκευής των προσωπικών και εκπαιδευτικών παραδοχών.

Η online εκπαίδευση είτε αυτή χρησιμοποιείται από τους γονείς είτε από τους ίδιους τους μαθητές αποτελεί ένα σημαντικό επικουρικό εκπαιδευτικό μέσο για πολλούς λόγους:

I. Είναι κοινή για όλους.

II. Δεν κοστίζει οικονομικά.

III. Προσφέρεται με τέτοιο τρόπο, ώστε και ο μαθητής που δεν είναι τόσο "καλός" να μπορεί να βελτιωθεί, αλλά και ο "δυνατός" μαθητής να μπορεί να κάνει επιπρόσθετες ασκήσεις στο σπίτι.

IV. Παρέχεται έτοιμο εκπαιδευτικό υλικό και στους γονείς με στόχο να μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία γονείς, οι οποίοι δεν κατάγονται από την Ελλάδα και τους είναι ακόμη δύσκολο να μάθουν τους κανόνες της ελληνικής γλώσσας. Αυτομάτως, το ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό κρίνεται ως χρήσιμο για γονείς και παιδιά.

V. Υπάρχει και εικονογραφημένο υλικό με πολλές εικόνες, ώστε να γίνεται περισσότερο κατανοητό και να μην κουράζει πνευματικά τον επικείμενο μαθητή.

VI. Υπάρχουν τεστάκια εμπέδωσης της θεωρίας, ώστε ο μαθητής να μπορεί να αυτοελέγχει τις γνώσεις του ή να ελέγχεται το επίπεδο γνώσεών του από τον γονέα.

VII. Πολλές οικογένειες προτιμούν να ελέγχουν τα παιδιά τους μέσω αυτών των εκπαιδευτικών site και έτσι απαλλάσσονται από τα έξοδα των φροντιστηριακών μαθημάτων.

VIII. Η σχέση γονέων ως εκπαιδευτικών και παιδιών ως μαθητών καλλιεργείται γόνιμα και έτι περαιτέρω η γονεϊκή σχέση αναπτύσσεται μέσω της παιδαγωγικής αυτής αναδόμησης.

IX. Η μάθηση μέσω εκπαιδευτικών site συνεισφέρει στην εξέλιξη τόσο της παιδείας όσο και του πολιτισμού μας γενικότερα, καθώς αποδεικνύεται καθημερινά ότι η τεχνολογία και η επιστήμη εξελίσσεται με γοργό ρυθμό.

X. Οι εκπαιδευτικοί επικουρούνται σχετικά με τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιούν, τα διδακτικά μέσα και τις ασκήσεις που βάζουν στους μαθητές τους

**Συμπεράσματα-Προτάσεις**

I. Στη σύγχρονη εποχή οι μαθητές διαφέρουν όλο και περισσότερο, μέρα με τη μέρα με αποτέλεσμα η ομοιογένεια να διασπάται. Γι΄ αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητο να εφαρμόζεται η διαπολιτισμικότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση και ο παιδαγωγός θα πρέπει να προσαρμόζει τις διαφορές των μαθητών στην υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους.

II. Βασικοί παράγοντες για την αξιοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι παιδαγωγικοί, οι κοινωνικοί και οι ψυχολογικοί. Παρά ταύτα, ο ρόλος του δασκάλου κρίνεται αυστηρά αναγκαίος και καθοριστικός, καθώς ο ίδιος ως καθοδηγητής, αποτελεί το διαμεσολαβητικό φορέα στη δημιουργική εξέλιξη των μαθητών του. Έτσι, οι μαθητές αναπτύσσουν πλην των γνωστικών διεργασιών και βασικά ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η αυτονομία, ο αυτοέλεγχος, ο αυτοσεβασμός, η κριτική ικανότητα κ.α.

III. Κατά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην αίθουσα της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στο διδακτικό του έργο οφείλει να έχει ως θεμέλιο ένα προμελετημένο σταδιακό σχέδιο εργασίας, το οποίο θα αποτελέσει το γνωστικό κατ΄ επέκταση και το ηθικό επιστέγασμα στη μαθησιακή διαδικασία.

IV. Ο δάσκαλος μέσω των στόχων του αναλυτικού προγράμματος οφείλει προσαρμόζοντάς τα στα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία αποδεικνύουν τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικότητάς τους να πραγματώσει μία ποικιλία διδακτικών μεθόδων και εφαρμογών που θα διασφαλίσουν την επιτυχία και την ποιοτική αναδόμηση των μαθητών.

Μία αξιόλογη διδακτική μέθοδος και εφαρμογή είναι αυτή που χρησιμοποιείται μέσω ηλεκτρονικών πηγών όπως είναι το www.poludromo.gr και toemathima.gr.

**Προκαταλήψεις και στερεότυπα.**

Η παιδαγωγική πράξη στο επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας συνίσταται 1) στην ανίχνευση, 2) στη συνειδητοποίηση και 3) στην αποδυνάμωση των αρνητικών στερεότυπων και προκαταλήψεων που απαξιώνουν τη διαφορετικότητα των μαθητών, δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο σημαντικά εμπόδια στις διαδικασίες σχολικής και κοινωνικής ένταξης τους και κατ' επέκταση στην υλοποίηση του βασικότερου στόχου της εκπαίδευσης.

**Στοχοθεσία/Στρατηγικές παρέμβασης & επικοινωνίας/Ομάδα στόχου/Μέσα διάχυσης.**

Η εμπειρική επιστήμη συστηματοποιεί τη διαδικασία εξερεύνησης του άγνωστου και της ανακάλυψης του νέου. Επιχειρεί να ανακαλύψει περισσότερα από αυτά που θα μαθαίναμε μέσα από την καθημερινή, τυχαία εμπειρία κάποιου νέου πράγματος. Ένα είδος εμπειρικής εργασίας είναι η «επιστημονική μέθοδος», η οποία προέρχεται από τη στενότερη σύλληψη της επιστήμης ως φυσικής επιστήμης. Ως μέθοδος απόκτησης της γνώσης, η επιστημονική μέθοδος περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία:

a. ***Εστίαση:*** Αποφάσισε τι θέλεις να ανακαλύψεις και ποιο θα είναι το αντικείμενο της μελέτης σου στον φυσικό ή κοινωνικό κόσμο.
b. ***Έρευνα:*** Ενημερώσου σχετικά με όσα έχουν ήδη ανακαλύψει ερευνητές για το συγκεκριμένο ζήτημα.
c. ***Διατύπωση υποθέσεων:*** Δώσε μια πρώτη εικόνα του αντικειμένου που διερευνάς και εξήγησε γιατί αξίζει η διερεύνησή του.
d. ***Παρατήρηση ή/και πείραμα:*** Αυτό είναι το στάδιο της συστηματικής έρευνας. Τι βλέπεις που δεν είναι ορατό με την πρώτη ματιά, αλλά αποκαλύπτεται χάρη στη συστηματική και εστιασμένη παρατήρηση; Εναλλακτικά, πειραματίσου: κάνε κάτι και δες τις συνέπειες.
e. ***Καταγραφή:*** Τα δεδομένα της έρευνάς σου μπορεί να είναι ποσοτικά, καθώς προέρχονται από συγκεκριμένες μετρήσεις. Μπορεί επίσης να είναι ποιοτικά, εάν, για παράδειγμα, η έρευνά σου είναι εθνογραφική και έχεις εισχωρήσει σε μια ξένη κοινωνική ομάδα, προσπαθώντας να δεις τον κόσμο με τα μάτια των μελών της, να μιλήσεις, να νιώσεις και να σκεφτείς για τον κόσμο όπως μιλούν, νιώθουν και σκέπτονται αυτά. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σου είναι δεδομένα και γεγονότα, όχι μόνο απλές γνώμες ή πεποιθήσεις. Στην ποσοτική έρευνα μπορείς να βγάλεις συμπεράσματα για τα στοιχεία που συγκέντρωσες από τις μετρήσεις και τους υπολογισμούς σου. Στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας, δίνεις μια περιγραφή για

την ορθότητα της οποίας μπορεί να είσαι αρκετά σίγουρος διότι ζεις πολύ καιρό σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο διερευνώντας το ζήτημα που σε απασχολεί από πολλές οπτικές και με βάση τις προσεγγίσεις και τις απόψεις πολλών ανθρώπων.

f. ***Ανάλυση:*** Στη συνέχεια, αναλύεις τα δεδομένα και καταλήγεις σε συμπεράσματα. Ίσως το συμπέρασμά σου να έχει την εξής μορφή: «Παρατηρήσαμε το Χ επί μακρόν ή προσεκτικά για πολύ καιρό ή από πολλές απόψεις. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι το Χ πρέπει να είναι γενικώς αληθές». Αυτή είναι η επαγωγική μέθοδος, σύμφωνα με την οποία συνάγουμε την αλήθεια με τη μορφή γενικών κανόνων από την εξέταση επιμέρους περιπτώσεων.

g. ***Επιβεβαίωση:*** Προκειμένου να πείσεις τους άλλους για την ορθότητα του συμπεράσματός σου, εξήγησε λεπτομερώς όλα τα βήματα που έκανες μέχρι να φτάσεις σε αυτό. Εάν κάποιος άλλος επαναλάβει τη δική σου έρευνα (είτε πραγματικά είτε φανταστικά), θα περιμένεις μέχρι να καταφέρει να βρει τα ίδια δεδομένα και να καταλήξει στα ίδια συμπεράσματα. Το ερευνητικό έργο σου πρέπει να εξηγεί το αντικείμενο μελέτης και τη μέθοδο της παρατήρησης, της καταγραφής, της ανάλυσης και της εξαγωγής συμπερασμάτων. Έτσι, δεν χρειάζεται να βασίζεσαι στην τυφλή εμπιστοσύνη των άλλων – επίτρεψε σε όποιον αμφιβάλλει να επιβεβαιώσει τα συμπεράσματά σου. Εάν εξετάσει τα πράγματα όπως τα εξέτασε κάποιος, θα πρέπει και οποιοσδήποτε άλλος να βρει τα ίδια δεδομένα που βρήκε και εκείνος (newlearningonline.com: They Know Much More Than We Realised, Γνώση και Μάθηση, σελ.329).

***<u>Εννοιολογώντας μέσω ορολογίας</u>***

Η επιστημονική μέθοδος της εννοιολόγησης μέσα από την ορολογία διακρίνει τις λέξεις και τις έννοιες με ακριβέστερο και λιγότερο αμφίσημο τρόπο σε σχέση με ό,τι συμβαίνει συχνά στον καθημερινό βιόκοσμό μας ή σε σχέση με τις έννοιες που εκφράζονται στη φυσική γλώσσα. Φτάνει σε υψηλότερα επίπεδα σημασιολογικής ακρίβειας και σημασιολογικής προβλεψιμότητας. Κάνει σαφείς διαχωρισμούς. Διατυπώνει σαφείς ορισμούς όσον αφορά το σκοπό της εκάστοτε διαδικασίας παραγωγής γνώσης, αποσπώντας το νόημα, για να εντοπίσει τις υποκείμενες λειτουργίες μιας έννοιας, προσδιορίζοντας έτσι την ακριβή έκταση εφαρμογής της.

Η εννοιολόγηση μέσα από την ορολογία ωθεί τους μαθητές να αποσαφηνίζουν, να κατηγοριοποιούν, να ομαδοποιούν και να διακρίνουν  όλα αυτά είναι ουσιαστικά στοιχεία

μιας διαδικασίας παραγωγής γνώσης. Δεν είναι απλώς ζήτημα απομνημόνευσης του ορισμού των λέξεων. Είναι ένα είδος ενεργού συμμετοχής και δράσης. Η διδακτική διδασκαλία αρκείται στην αποστήθιση των όρων και των ορισμών τους. Αντίθετα, χρησιμοποιούμε την εννοιολόγηση μέσα από την ορολογία για να γνωρίσουμε τον εαυτό μας, όχι για να αποστηθίσουμε μια βαρετή λίστα από ονόματα και ορισμούς.

***Εννοιολογώντας μέσω θεωρίας***

Η θεωρία είναι ένας ιδιαίτερος τρόπος σκέψης και έκφρασης, ο οποίος συναντάται αποκλειστικά στο είδος της μη συνηθισμένης παραγωγής γνώσης που ονομάζουμε επιστήμη. Οι επιστημονικές θεωρίες εκφράζουν ρητά το άρρητο. Μετατρέπουν την καθημερινή εμπειρία σε χρήσιμες γενικεύσεις που μπορούν να εφαρμοστούν εποικοδομητικά σε νέες καταστάσεις. Προϋποθέτουν ένα συγκεκριμένο είδος συγκροτημένης σκέψης που μας βοηθά να συμπεράνουμε, να προβλέψουμε και να αξιολογήσουμε. Όταν αναπτύσσουμε επιστημονικές θεωρίες, καταβάλλουμε πρόσθετη προσπάθεια για να προσδώσουμε στη σκέψη μας μεγαλύτερη σαφήνεια και οργάνωση. Η χρησιμότητα της διατύπωσης, κατανόησης και εφαρμογής θεωριών είναι επίσης μεγαλύτερη όταν είμαστε οι δημιουργοί και όχι απλώς οι χρήστες των διαφόρων πραγμάτων.

Οι μαθητές μπορεί να μαθαίνουν, όμως οι δάσκαλοι είναι αυτοί που κατέχουν τις θεωρίες για τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η μάθηση. Η αυθεντική εκπαίδευση ωθεί τους μαθητές είτε να αφομοιώσουν το υποβόσκον μήνυμα των θεωριών είτε να κατανοήσουν μόνοι τους μια θεωρία πραγματοποιώντας ένα πείραμα ή χρησιμοποιώντας μια μαθηματική απόδειξη. Τους ζητά να υποδομήσουνκαι στη συνέχεια να αναδομήσουν τις έννοιες του εκάστοτε αντικειμένου.

Η μετασχηματιστική εκπαίδευση ζητά από τους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι θεωρητικοί με ενεργό τρόπο, καλώντας τους, για παράδειγμα, να ανακαλύψουν μόνοι τους τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι θεωρίες που βασίζονται σε κάποιον κανόνα. Βλέποντας οι ίδιοι γιατί η επιστήμη έχει καταλήξει σε συγκεκριμένο συμπέρασμα, κατανοούν την υποβόσκουσα λογική των θεωριών. Η μετασχηματιστική εκπαίδευση ενθαρρύνει επίσης τους μαθητές να δημιουργούν τις δικές τους θεωρίες, ιδιαίτερα με βάση τον κριτικό αναστοχασμό των εμπειριών και των γνώσεων από τον κόσμο τους.

***Αναλύοντας λειτουργικά***

Καθημερινά και διαρκώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη λογική, εντοπίζουν αιτιώδεις σχέσεις, σκέφτονται παραγωγικά και επαγωγικά. Εάν, για παράδειγμα, δούμε στο χάρτη ότι πρέπει να στρίψουμε στην επόμενη στροφή για να φτάσουμε στο ηφαίστειο που θέλουμε να επισκεφτούμε, είμαστε βέβαιοι ότι θα χρειαστεί να ανέβουμε κάποιο λόφο για να φτάσουμε στον προορισμό μας. Σκεφτόμαστε, δηλαδή, με βάση μια άρρητη θεωρία για τη γεωλογική δομή των πεδιάδων και των βουνών. Απλώς δε γνωρίζουμε τη θεωρία όσο συστηματικά και σχεδιασμένα θα την γνωρίζαμε εάν χρησιμοποιούσαμε τη γνωσιακή διαδικασία της λειτουργικής ανάλυσης.

Η επιστήμη χρησιμοποιεί πλαίσια συλλογιστικής που βασίζονται στα αναλυτικά εργαλεία της λογικής, της εξαγωγής συμπερασμάτων και της πρόβλεψης. Η παραγωγική μέθοδος μπορεί να έχει τη μορφή αυτού που ονομάζεται συλλογισμός: εάν το Χ είναι αληθές και το Υ είναι παράδειγμα του Χ, τότε και το Υ είναι αληθές. Το Χ είναι η πρόταση, η οποία θεωρείται αληθής, και από αυτήν παράγεται μέσω του συλλογισμού μια άλλη πρόταση, το συμπέρασμα.

***Αναλύοντας κριτικά***

Δεν είναι πάντα εύκολο να καταλάβουμε ότι κάποιος διαστρεβλώνει την αλήθεια για δικό του όφελος. Είναι επίσης πιθανό τα φαινόμενα να απατούν. Το ένστικτο της κριτικής σκέψης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των καθημερινών εμπειριών στη ζωή μας. Η επιστήμη μετατρέπει αυτά τα ένστικτα σε μέθοδο, σε τρόπους κατανόησης του κόσμου με κριτικό και αναλυτικό βλέμμα. Οφείλουμε να αναζητούμε τα συμφέροντα, τα κίνητρα και την ηθική που μπορεί να κρύβονται πίσω από αξιώσεις και ισχυρισμούς όσον αφορά τη γνώση. Πρόκειται για μια στάση «κριτικής», μια στάση διαρκούς επαγρύπνησης και αναστοχασμού των σκοπών και των συμφερόντων.

Η κριτική ανάλυση είναι μια σημαντική γνωσιακή διαδικασία. Μέσω της χρήσης της οι μαθητές μαθαίνουν πώς να εντοπίζουν τα συμφέροντα πίσω από μια πράξη ή τα κίνητρα πίσω από έναν ισχυρισμό. Η κριτική ανάλυση δεν πρέπει να εξαντλείται όμως σε αυτό. Τα αποτελέσματά της απαιτούν συχνά την ανάληψη κοινωνικής δράσης. Οι θεράποντές της μπορούν να περάσουν σε άλλες μεθόδους εφαρμοσμένης γνώσης για να μπορέσουν να αλλάξουν τον κόσμο. Ασφαλώς, είναι ευπρόσδεκτη η κριτική ανάλυση κάθε γεγονότος, κειμένου ή πρακτικής. Είναι όμως επίσης βέβαιο ότι η κριτική γνώση θα ενισχυόταν εάν ανήκε σε ένα ευρύτερο γνωσιακό ρεπερτόριο, στο οποίο θα μπορούσε κάποιος να διατυπώσει τη δική του εναλλακτική πρόταση.

***Εφαρμόζοντας κατάλληλα***

Γνωρίζουμε ενστικτωδώς πώς να εφαρμόζουμε τις γνώσεις μας, καθώς είναι κάτι το οποίο κάνουμε κάθε ώρα και στιγμή. Ο άνθρωπος εφαρμόζει από συνήθεια όσα γνωρίζει. Σκοπός της επιστήμης είναι επίσης η εφαρμογή, όμως μάλλον πρόκειται για μια πιο εστιασμένη και συστηματική εφαρμογή. Πρέπει να προσπαθήσουμε περισσότερο από όσο απαιτείται για την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης γιατί θέλουμε να την αξιοποιήσουμε αυτήν τη γνώση. Θέλουμε επίσης να βεβαιωθούμε ότι η εφαρμογή της γνώσης είναι λειτουργική και χρήσιμη.

Στο μαθησιακό πλαίσιο, η διαδικασία της κατάλληλης εφαρμογής μπορεί να υλοποιείται όταν, για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνται να κάνουν κάτι πρακτικό με προβλέψιμο ή αναμενόμενο τρόπο είτε σε πραγματικές συνθήκες είτε σε συνθήκες προσομοίωσης του «πραγματικού κόσμου». Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει το πέρασμα από τη θεωρία στην εφαρμογή της μέσα από ένα σχετικό παράδειγμα. Η γνώση που αποκτά με τον τρόπο αυτό ο μαθητής μπορεί να αξιολογηθεί με κριτήριο την ίδια την εφαρμογή. Είναι αποτελεσματική η γνώση; Είναι κατάλληλη στο πλαίσιο της εφαρμογής; Δίνει μια χρήσιμη λύση σε ένα γνωστό και αναγνωρισμένο πρόβλημα;

***Εφαρμόζοντας δημιουργικά***

Είτε το συνειδητοποιούμε είτε όχι, με κάθε πράξη και κάθε λέξη μας μετασχηματί-ζουμε τον κόσμο. Κανένας άλλος δεν έχει ακριβώς τις ίδιες εμπειρίες, δεν έχει κάνει ακριβώς τα ίδια πράγματα, δεν είχε την ίδια συμβολή και δεν έχει αναπαραστήσει τον κόσμο στους άλλους με τη μοναδική χροιά των δικών μας εμπειριών. Η καινοτομία είναι στη φύση μας. Παίρνουμε τα αντικείμενα και τα νοήματα του κόσμου και τα διευθετούμε με νέους τρόπους. Μπορεί οι καινοτομίες μας να είναι μικρές ή μπορεί να μην έχουμε καν επίγνωση ότι καινοτομούμε, παρόλα αυτά όμως καινοτομούμε διαρκώς.(newlearningonline.com: TheyKnowMuchMoreThanWeRealised, ΓνώσηκαιΜάθηση, σσ.327-339).

## 2.2. Κοινωνικό-πολιτικές διαστάσεις του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικές πολιτικές

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο τα στελέχη εκπαίδευσης θα επισημαίναμε ότι καλούνται να είναι επαρκείς όχι μόνο στις διοικητικές γνώσεις και ικανότητες, αλλά συγχρόνως και επαρκείς ως επιστήμονες, αλλά και ως παιδαγωγοί, έτοιμοι να κοινωνικοποιήσουν επιτυχώς, πολιτικά, πολιτισμικά και ηθικά τους μαθητές του σχολείου τους. Τα παραπάνω συνδέονται σαφώς με την προσωπικότητα και τη δράση του στελέχους ως πολίτη, με την κοινωνική και πολιτική ικανότητα που διαθέτει ο ίδιος, με τη διαμόρφωση της πολιτικής του συνείδησης και ταυτότητας, με την ενεργό συμμετοχή του στα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα, κ.λπ.

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Giroux, (Giroux 1988), ο δημόσιος διάλογος της εκπαίδευσης φαίνεται πως δε λαμβάνει υπόψη ούτε το ρόλο που παίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προετοιμασία των μαθητών να είναι ενεργοί και σκεπτόμενοι πολίτες, αλλά ούτε και την εμπειρία των εκπαιδευτικών (και περισσότερο των στελεχών θα λέγαμε εμείς), που θα μπορούσε να συμβάλλει σημαντικά στις προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις. Με πιο απλά λόγια υποστηρίζεται πως αντί οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών και (ιδιαίτερα των στελεχών εκπαίδευσης), να αξιοποιούνται στο δημόσιο διάλογο όντας τα υποκείμενα των μεταρρυθμίσεων, καθίστανται το αντικείμενό τους, καλούμενοι να εφαρμόσουν στόχους, που έχουν τεθεί χωρίς να ληφθεί υπόψη η κρίση τους. Τα παραπάνω μειώνουν αναμφισβήτητα το κύρος των στελεχών και των εκπαιδευτικών γενικότερα. Σύμφωνα μάλιστα με τον Giroux (1988), η απαξίωση και η αποεπαγγελματοποίηση της εργασίας του εκπαιδευτικού γενικότερα συνδέεται με την αυξανόμενη επιρροή της εργαλειακής ιδεολογίας, που δίνει έμφαση στην τεχνοκρατική προσέγγιση της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού και της εργασίας του στην τάξη «απαξίωση της κριτικής δυνατότητας και της διανοητικής εργασίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών προς όφελος της πρακτικής εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, η τυποποίηση της σχολικής γνώσης με σταθμισμένα τεστ ώστε να ελεγχθεί κ.α.».

Στο ίδιο πλαίσιο ο Giroux, (Giroux 1988) επισημαίνει πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί « και τα μετέπειτα στελέχη θα λέγαμε εμείς», δε διδάσκονται τη μεθοδολογία του να σκεφθούν κριτικά σε ζητήματα της σχολικής οργάνωσης και της ζωής των σχολείων αλλά διδάσκονται στο πως να αντιμετωπίσουν το σχολείο και τη διδασκαλία μέσα από τη λογική της αποτελεσματικότητας και του μάνατζμεντ (μία έννοια που θα αναλυθεί στη συνέχεια).

Παρά το μη ευνοϊκό κλίμα για τους εκπαιδευτικούς–στελέχη (πολιτικό και ιδεολογικό), φαίνεται πως υπάρχει η δυνατότητα για να συμμετάσχουν στο δημόσιο διάλογο εκπαιδευτικής πολιτικής διατυπώνοντας την κριτική τους και να εκφράσουν την άποψη τους για τον τρόπο της επιμόρφωσης τους σε όλα τα αντικείμενα, τις συνθήκες εργασίας τους και τις κυρίαρχες μορφές που επικρατούν στη διοίκηση και τη διδασκαλία. Τέτοιου είδους συζητήσεις δίνουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να οργανωθούν και να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας τους, δείχνοντας δημόσια ποιος είναι ο κεντρικός ρόλος που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θέλει να είναι ουσιαστική και βιώσιμη (Giroux, 1988). Έτσι,οι εκπαιδευτικοί έχοντας αναπτύξει πολιτικοκοινωνικές δεξιότητες και κριτική ικανότητα, οφείλουν κατά τον Giroux (1988) να είναι οι διανοούμενοι των κοινωνικών αλλαγών δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να σκεφθούν κριτικά, να προβληματισθούν πάνω στη γνώση, να συζητήσουν και να αγωνισθούν για ένα καλύτερο κόσμο.

Κατά τους Δερμιτζάκη Μ. Δ.&Ιωαννίδη Β.,( 2004), η εκπαίδευση καλείται να παίξει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία διαμόρφωση ενός ενεργού και χειραφετημένου πολίτη, με δημοκρατικές αξίες και αρχές αλλά και ενός πολίτη με επαγγελματική κατάρτιση και επάρκεια, ούτως ώστε να μπορεί στη συνέχεια και ο ίδιος να συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία μιας καλύτερης και προοδευτικότερης κοινωνίας με αρχές και αξίες όπως αυτές της ειρήνης, της φροντίδα και της ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, της μέριμνας για την υγεία, της εκπαίδευσης και της εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες. Της προσαρμογής επίσης σε ένα νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και της δημιουργία νέων αντιλήψεων και χαρακτηριστικών ως προς την ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη, χωρίς να αποδυναμώνονται τα εθνικά και τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά του. Τα παραπάνω είναι κατά τους Δερμιτζάκη Μ. Δ.& Ιωαννίδη Β μερικά από τα σημαντικά εκείνα στοιχεία που θα προάγουν την ανθρώπινη προσωπικότητα, με καίριας και καθοριστικής σημασίας στην επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου το ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Πασιά, (Πασιάς 2006), οι πολιτικές για τον εκπαιδευτικό γενικότερα αποκτούν ξεχωριστή σημασία στο πλαίσιο των ευρύτερων πολιτικών ανταπόκρισης και προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στις πολλαπλές απαιτήσεις του διεθνούς περιβάλλοντος στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια κρίσιμη μάζα διαμεσολάβησης των σύγχρονων σχέσεων ‘εξουσίας-γνώσης’ ως ‘*κάτοχοι*’ της νέας γνώσης, ως ‘*φορείς*’ μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές, ως ‘*αξιολογητές*’ της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μάθησης, ως ‘*εκπαιδευτές*’ των εκπαιδευτικών

στιςδιαδικασίες επιμόρφωσης, ως '*συμμέτοχοι στην αναπαραγωγή*' σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών, ως '*ενεργοί πολίτες*' και '*κριτικοί διανοούμενοι*' της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής .

Κατά τον Φυκάρη, (Φυκάρης 2007), «ο γενικότερος προβληματισμός σχετικά με το πώς διαμορφώνεται ο σύγχρονος διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικά και επιστημονικά περιβάλλον, όπου η γνώση διαφοροποιείται και επαναπροσδιορίζεται σε τέτοιο βαθμό, που ο σύγχρονος άνθρωπος για να την προσεγγίσει έχει ανάγκη την ύπαρξη πολυεπίπεδης και πολύπλευρης αντίληψης. Στη διαγραφόμενη αυτή κατάσταση απαιτείται από το σύγχρονο εκπαιδευτικό να απεκδυθεί το ρόλο του "μεταδότη", "αναμεταδότη" ή "μεταβιβαστή" μιας κοινωνικά αποδεκτής "επίσημης" και άνωθεν επιβαλλόμενης "βασικής γνώσης" και εξελικτικά να αναλάβει το ρόλο του ενεργητικού συμμέτοχου, στην προώθηση του παιδαγωγούμενου προς την απόκτηση της ικανότητας αναζήτησης και ανακάλυψης της γνώσης. Μιας γνώσης απαιτούμενης και αναγκαίας για την επίλυση ρεαλιστικών και ουσιαστικών προβλημάτων της καθημερινής ζωής του παιδαγωγούμενου. Στόχος δεν πρέπει να είναι η παροχή διδακτικών δυνατοτήτων, αλλά ο ευρύτερος προβληματισμό προς το "διδακτικώς πράττειν" του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ο μοναδικός παράγοντας ή ως ο μόνος υπεύθυνος για την αντιμετώπιση ή επίλυση όλων των σύγχρονων κοινωνικών και εκπαιδευτικών απαιτήσεων, αλλά θεωρείται ως μια δυναμική συνιστώσα, η οποία μπορεί να συμβάλει εποικοδομητικά προς την κατεύθυνση αυτή».

Στη δύσκολη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα, την οποία βιώνει σήμερα η χώρα μας, τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί γενικότερα όμως, είναι αυτοί που καλούνται για άλλη μια φορά να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και στις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής με πίστη στην αποστολή τους, αφοσίωση στο έργο τους και ανιδιοτέλεια στην κοινωνική προσφορά τους. Να εμπνεύσουν, να εμψυχώσουν, να δώσουμε κίνητρα και να επιβραβεύσουμε τη νέα γενιά, προκειμένου να συμβάλει και αυτή με τη σειρά της στη βελτίωση της πραγματικότητας που βιώνουμε όλοι μας. Να δώσουν πνοή στο όραμα ενός καλύτερου κόσμου, δημιουργώντας καλά πρότυπα και στάσεις ζωής για τους μαθητές τους. Να μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση και τις αξίες του πολιτισμού μας αλλά και την ελπίδα ότι ένας άλλος κόσμος δικαιοσύνης, προόδου και ευημερίας είναι εφικτός.

Κατά τους Δρογίδη Α Δημήτρη &Παππά Δ. Άννα (2008), είναι τόσο μεγάλες και συνεχείς οι μεταβολές στην εποχή μας, ώστε αναπόφευκτα πλέον και ως ανθρώπους, αλλά κυρίως ως δασκάλους μας επιβάλλεται να επαναπροσδιορίσουμε τη στάση μας και να

βρούμε μία νέα θέση μέσα στο σύγχρονο σκηνικό που πλέον είναι παγκόσμιο. Η προσαρμογή του ατόμου στο νέο περιβάλλον είναι κατορθωτή πλέον μόνο με συνεχή και έντονη προσπάθεια. Η επιτυχής αντιμετώπιση των προβλημάτων της ζωής σήμερα απαιτεί περισσότερες θετικές γνώσεις, μεγαλύτερη άσκηση των δεξιοτήτων, ισχυρότερα νεύρα, εντονότερη ενεργητικότητα, μεγαλύτερη και ταχύτερη βουλητική αντοχή και ευελιξία.

Συνεχίζοντας μας επισημαίνουν ότι η νέα θέση του σημερινού δασκάλου είναι πλέον«το ζητούμενο και το άμεσο ερωτηματικό. Ποιος είναι λοιπόν, ο μορφωτικός και ο ηθικός ρόλος του δασκάλου της εποχής που ζούμε; Παραμένει μέσα στη σύγχρονη κοινωνία θεμελιώδης η συμβολή της παιδείας όπως πριν ή όχι; Η απάντηση είναι πως ουδέποτε άλλοτε, η σημασία του δασκάλου και ως προσωπική συμπεριφορά και ως επαγγελματική επίδοση δεν υπήρξε τόσο κεφαλαιώδης και τόσο πρωταρχική όσο στον καιρό μας. Η αναγκαιότητα της παιδείας προβάλλει κολοσσιαία. Και κατά συνέπεια ουδέποτε άλλοτε υπήρξε τόσο δύσκολο και τόσο βαρύ το έργο του εκπαιδευτικού. Η συνθετική πολυμέρεια της σημερινής ζωής, μας κατακλύζει από την πρώτη ώρα. Καθημερινά εμφανίζονται και αποταμιεύονται με ταχύτητα τόσα πνευματικά αγαθά και τόσες κατακτήσεις στο τεχνικό τομέα, ώστε είναι αναπόφευκτο το βάρος της παιδείας να αυξάνει κάθε μέρα με εντατικό ρυθμό και για εκείνον που τη δέχεται και για εκείνον που την ασκεί. Στη σημερινή εποχή λοιπόν το ζήτημα της πνευματικότητας και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο από κάθε άλλη εποχή θέμα προς συζήτηση απ' όλους τους σύγχρονους παιδαγωγούς και την πανεπιστημιακή κοινότητα».

Επίσης οι Δρογίδης Α. Δημήτρης ; Παππά Δ. Άννα (2008),σε απόσπασμα από το άρθρο τους, «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο», επισημαίνουν ότι «ο ίδιος ο μαθητής, είναι ήδη πολίτης του παγκόσμιου χωριού». «Θα πρέπει να γίνει το πιστεύω όλων των δασκάλων ότι οι νέοι μας πρέπει να αποκτήσουν ευρύτερη κριτική και ευέλικτη σκέψη, πιο ισχυρή ψυχική και πνευματική θωράκιση και ηθικές αξίες τέτοιες που θα είναι η πανοπλία προστασίας τους σε ένα περιβάλλον χωρίς σύνορα. Από τα σχολεία μας να βγαίνουν μαθητές που θα είναι ικανοί ως αυριανοί πολίτες να διαχειρίζονται σωστά τις πληροφορίες που δέχονται καθημερινά, να αξιολογούν και να ιεραρχούν τις καταναλωτικές τους συνήθειες, αλλά και να εντρυφούν στις αιώνιες και αναλλοίωτες εκείνες αξίες που στήριξαν τον πολιτισμό μας κάνοντάς τον καλύτερο για τη δική τους γενιά και για τις επόμενες. Πολιτισμός είναι ν' αφήνεις πολιτισμό και στους επόμενους. Για να ανταποκριθεί ο δάσκαλος στο δύσκολο έργο του σήμερα απαιτείται να είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος, θετικός παρατηρητής και ερμηνευτής των γεγονότων και ουσιαστικός και απροκατάληπτος

μορφωτής». Το ίδιο το σχολείο, που αποτελεί θα λέγαμε ένα μικρό κομμάτι της κοινωνία μας, με ότι αυτό συνεπάγεται στη σημερινή εποχή της αμφισβήτησης και της κρίσης θεσμών και αξιών και έχει πραγματικά να επιτελέσει ένα πολύ σημαντικό ρόλο».

Το σχολείο αποτελεί πεδίο, σύμφωνα και με την έκφραση του Bourdieu, τόπο διαπάλης ή χώρους στους οποίους μπορεί να αναπτυχθεί διαπάλη και αντίσταση, όπως γράφει και ο Apple. Αν θεωρήσουμε ότι στο σχολείο δεν μπορεί να γίνει τίποτα και ο εκπαιδευτικός είναι μόνο «ιεροφάντης της κυρίαρχης ιδεολογίας» (Althusser), ότι πρέπει πρώτα να αλλάξουμε την κοινωνία και μετά να αλλάξουμε το σχολείο, τότε δεν μπορούμε να αλλάξουμε ούτε το σχολείο ούτε την κοινωνία.

Κατά τον *Κωνσταντίνου, (Κωνσταντίνου Χ. 2017),«Το σχολείο συνιστά θεμελιώδη κοινωνικό θεσμό με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς, κοινωνικοποιητικούς και κοινωνικούς προσανατολισμούς, με αδιαμφισβήτητη προτεραιότητά του τη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων που άπτονται της ανθρώπινης και κοινωνικής συμπεριφοράς».*

Δυστυχώς όμως ο χώρος της εκπαίδευσης στη χώρα μας και ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, αντιμετωπίζει πολλά και σοβαρά προβλήματα που έχουν να κάνουν με το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την υποχρηματοδότηση, τα προβλήματα γενικότερα σε υλικοτεχνική υποδομή, αλλά κυρίως με την έλλειψη οράματος. Παρά το ότι ο ρόλος της παιδείας για την εξέλιξη της κοινωνίας μας είναι πολύ σημαντικός, δεν μπορούμε παρά επισημάνουμε το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα «πάσχει», έχει προβλήματα τα οποία οδηγούν σε μια γενική άποψη ότι χρειάζονται πλέον άμεσες αλλαγές. Αλλαγές οι οποίες όμως απαιτούν το συνδυασμός πολλών αλληλοσυμπληρούμενων παραγόντων, αποφασιστικών πολιτικών, σωστό προγραμματισμό, συντονισμένη και αποδοτική συνεργασία. Κρίνεται άμεσα αναγκαίο να προχωρήσουμε σε ένα πραγματικά ουσιαστικό και εποικοδομητικό διάλογο, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων και βέβαια της ίδιας της πολιτείας, που θα πρέπει να θέσει ως κυρίαρχο εθνικό ζήτημα την παιδεία, πέραν από τις όποιες αντιλήψεις και επιλογές πολιτικού και κυρίως στενού κομματικού χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τον Μπαγάκη, (Μπαγάκης Γ.2017), "Πολύπαθη σχολική εκπαίδευση quovadis"; "Πέρα από την τεχνική ορθολογικότητα της από τα πάνω εκπαιδευτικής πολιτικής για τη σχολική εκπαίδευση"(esos, 11-1-2017).«Δεκαετίες βιώνουμε ποικίλες, μη βιώσιμες,από τα πάνω προς τα κάτω (top-down) εκπαιδευτικές αλλαγές στη χώρα μας, οι οποίες εκπορεύονται από διαφορετικούς Υπουργούς Παιδείας. Παρόλο που πολύ συχνά οι πρωθυπουργοί αναθέτουν το Υπουργείο Παιδείας σε εσωκομματικούς τους αντιπάλους για να απαλλαγούν από αυτούς, παρά το ότι σπάνια και κατ' εξαίρεση ένας Υπουργός Παιδείας

επανεκλέγεται βουλευτής στις επόμενες εκλογές, τα μοντέλα των εκπαιδευτικών πολιτικών που επιλέγονται συχνά δεν διαφέρουν σημαντικά και οι εναλλακτικές τους δεν είναι εύκολα ανιχνεύσιμες».

Συνεχίζοντας μας επισημαίνει το αυτονόητο, δηλαδή ότι «στην υπάρχουσα κατάσταση απαιτείται αλλαγή πορείας των πολιτικών, η οποία δυστυχώς δεν είναι ακόμα ορατή. Δεν είναι σίγουρο ακόμα ότι έχει συνειδητοποιηθεί επαρκώς η εστία του προβλήματος.Παρά τους άπειρους διαλόγους πολυπληθών ομάδων, τα διάφορα αναπαλαιωμένα «νέα καινοτόμα» πακέτα και οι άπειρες εξαγγελίες έχουν μάλλον προκαλέσει σύγχυση, κούραση και απογοήτευση στην εκπαιδευτική κοινότητα».

Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί, όπως μας επισημαίνει επίσης,«που πλέον αδιαφορούν, δεν εμπιστεύονται και δεν ελπίζουν, μετά και τις κυβιστήσεις που τους περιβάλουν. Το γεγονός ότι κεντρικές κυβερνητικές πολιτικές συναντούν μεγάλες αντιστάσεις ή αδιαφορία αποτελεί μια καλή ευκαιρία προβληματισμού, που θα μπορούσε ενδεχομένως να οδηγήσει σε αλλαγή πορείας των κεντρικών εκπαιδευτικών πολιτικών».

Το σοβαρό πρόβλημα της εκπαίδευσης στην χώρα μας, θα λέγαμε εμείς, το αναδεικνύεικαι το επισημαίνει ο ίδιος πολύ εύστοχα στο άρθρο του, με τηνπαρακάτωδήλωση.

*« Οι κρατούντες ας ξεφύγουν από τις κομματικές «παρωπίδες», ας αξιοποιήσουν τις επιστήμες της εκπαίδευσης που τις έχουν απαξιώσει, ας θέσουν λίγες και εφικτές προτεραιότητες και ας τις υποστηρίξουν με τον κατάλληλο τρόπο και με συνέχεια, μέχρι τέλους»,* (Μπαγάκης Γ.2017).

Κατά τους Λαγό Δ, Καλούρη Ουρ., Αντωνόπουλο Ι., & Παμουκτσόγλου Α., (2006), είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα για να είναι επιτυχής και να επιφέρει ευνοϊκά αποτελέσματα για την κοινωνία, πρέπει να είναι αντικειμενική και εφαρμόσιμη, να έχει μια σταθερή πορεία κατεύθυνσης έχοντας μια ευελιξία αντιμετώπισης της εμφάνισης ειδικών περιπτώσεων, να διαμορφώνει πλαίσια για μελλοντικές δράσεις και να σχηματίζεται με την συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων παραγόντων. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί δεν είναι άλλοι από την εκάστοτε κυβέρνηση που ασκεί την κρατική εξουσία εκφράζοντας την βούληση και την επιλογή του λαού. Η εκπαιδευτική πολιτική, στα

πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας, νομιμοποιείται και σχηματίζεται μετά την παράθεση των απόψεων όλων των ενδιαφερόμενων κοινωνικών ομάδων (π.χ. πολιτεία, στελέχη, εκπαιδευτικοί, τοπική αυτοδιοίκηση, οικογενειακό περιβάλλον κτλ.).Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η επίλυση των ενδεχόμενων προβλημάτων της εκπαίδευσης και η αποκατάσταση της ευταξίας και της ομαλότητας. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να είναι αντικειμενική και όχι να μεροληπτεί  εις βάρος συγκεκριμένων τομέων ή ομάδων.

## 2.3. Παιδαγωγικές και διοικητικές διαστάσεις του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης

Η ενασχόληση και η προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού/στελέχους στο βαθμό που επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική και διαδικασία, συντελεί στη συγκέντρωση των σημαντικότερων σημείων επί του ζητήματος, τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης σημασίας για την όλη ανάλυση και επεξεργασία του. Εν συνεχεία, θα παρουσιάσουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις βασικών εννοιών, προκειμένου να αποσαφηνιστούν και να διευκρινιστούν μελανά σημεία τα οποία δυσχεραίνουν την ανάγνωση και ειδικότερα την ενασχόληση του αναγνώστη με αυτό. Θα μεταβούμε, έπειτα, στην παρουσίαση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής της διοίκησης και εν συνεχεία θα κάνουμε μια αναφορά στην έννοια της αξιολόγησης καθώς και στην κοινωνική-ιστορική εξέλιξη του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, αυτό που θα επιχειρήσουμε είναι να εμβαθύνουμε στην έννοια της αξιολόγησης και τη συναφή εξέλιξη του θεσμού, ώστε να προσεγγίσουμε καλύτερα και βαθύτερα την ευρύτερη οπτική της έννοιας αναδεικνύοντας παράλληλα τη σπουδαιότητα του θέματός μας.

### Έννοια της εκπαίδευσης και κριτικές στον ορισμό της εκπαίδευσης

Η έννοια της εκπαίδευσης αποτελεί μια πυκνή έννοια, δηλαδή (1) έχει ευρύ περιεχόμενο και (2) είναι αξιολογικά φορτισμένη. Είναι επομένως δύσκολο να δώσουμε έναν τελειωτικό ορισμό για την έννοια αυτή. Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να αποπειραθούμε να ορίσουμε την έννοια, ώστε να έχουμε μια κοινή αφετηρία για συζήτηση, ( www.vlioras.gr, Dewey, 1916, Marples 2010, Bailey (ed) 2010). Ένας από τους πιο πολυσυζητημένους ορισμούς της εκπαίδευσης έχει δοθεί από τον R.S.Peters (31 Οκτωβρίου 1919 – 30 Δεκεμβρίου 2011, Βρετανός φιλόσοφος), στο άρθρο του 1970 «Education and the educated man».( Peters R. S. 1972, Peters (eds.). Ο Peters προσπαθεί να ορίσει την έννοια της εκπαίδευσης, θέτοντας τρία βασικά κριτήρια:

a) Πρόκειται για τη μετάδοση κάποιου προγράμματος που είναι άξιο για όσους αφοσιώνονται σε αυτό.

b) Εμπερικλείει γνώση και κατανόηση και επίσης ένα είδος γνωστικού ορίζοντα.

c) Αποκλείει τουλάχιστον κάποιες διαδικασίες μετάδοσης της γνώσης λόγω του ότι δεν ανταποκρίνονται στη θελληματική και συνειδητή παρουσία του μαθητή.

Πολλοί έχουν κάνει κριτική στον παραπάνω ορισμό. Κάποιοι θεωρούν ότι είναι μονόπλευρος. Ο Paul Hirst (20 Μαΐου 1946 - 17 Ιουνίου 2003,Βρετανός κοινωνιολόγος και πολιτικός θεωρητικός) για παράδειγμα θεωρεί ότι ο ορισμός του Peters δίνει υπερβολική έμφαση στη γνώση και στους γνωστικούς στόχους της εκπαίδευσης. Έτσι του διαφεύγει η βασική αξία που θα πρέπει να διαπνέει την εκπαίδευση: να δίνει το νέο άτομο την ικανότητα να ελευθερωθεί από το εδώ και τώρα. Το ιδανικό της φιλελεύθερης εκπαίδευσης κατά τον Hirst, μπορεί να υπηρετηθεί όταν ο άνθρωπος μάθει να αναπτύσσει τον ορθό λόγο, δηλαδή την ικανότητα σκέψης. Και αυτό θα γίνει όταν αναπτυχθεί σε ένα περιβάλλον που του επιτρέπει να συζητά και να κρίνει αξίες, συνήθειες και πεποιθήσεις που είναι άξιες λόγου. Μια διαφορετική κριτική προτείνεται από τη Jane Roland Martin (Martin, 1981), (Καθηγήτρια Φιλοσοφίας στον Πανεπιστήμιο της Βοστώνης) στο βιβλίο της Reclaiming a Conversation (1987). Η Martin θεωρεί ότι το ιδεώδες που προτείνει ο Peters με τον ορισμό του είναι σεξιστικό. Θεωρεί δε ότι αυτό είναι πράγματι το ιδεώδες που προωθείται σήμερα από τα εκπαιδευτικά μας συστήματα: προωθούμε ένα ιδανικό για τον «εκπαιδευόμενο άνθρωπο» τον οποίο εξυμνεί και προωθεί χαρακτηριστικά παραδοσιακά «ανδρικά», υπό την έννοια ότι έχουν τεθεί ως ιδανικά και υπηρετηθεί ιστορικά από άνδρες. Για παράδειγμα προωθούνται συγκεκριμένοι κλάδοι σπουδών (η φυσική, τα μαθηματικά, η λογοτεχνία) και συγκεκριμένες δραστηριότητες (υγιεινή, μαγείρεμα, κέντημα, κηπουρική, τυπογραφία), στα οποία ιστορικά έχουν διακριθεί γυναίκες. Παράλληλα, και στο αξιακό επίπεδο προωθούνται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Έτσι θέλουμε τα παιδιά να είναι «δυναμικά», «αποφασιστικά» και «εργατικά» και όχι «ευαίσθητα», «δημιουργικά» ή «αλληλέγγυα». Προωθούμε και πάλι χαρακτηριστικά που έχουν ταυτιστεί ιστορικά με το ανδρικό φύλο. Κατά τον τρόπο αυτό, λέει η Martin, δεν εξισώνουμε τις γυναίκες με τους άνδρες, αντιθέτως καταπιέζουμε όλους τους ανθρώπους ώστε να μοιάσουν σε ένα συγκεκριμένο αρχέτυπο. Ειδικώς για τις γυναίκες τα πράγματα είναι ακόμα χειρότερα έτσι, διότι οι παραδοσιακές αξίες δεν έχουν απολύτως εκλείψει. Κι έτσι, από τη μία πιέζουμε τις γυναίκες να μοιάσουν με αυτό το πρότυπο και από την άλλη, όταν τα καταφέρνουν, τις μεμφόμαστε για αυτό. Μια επιτυχημένη «δυναμική». «αποφασιστική», «εργατική» γυναίκα έχει να αντιμετωπίσει την κατακραυγή της κοινωνίας.

Η φιλόσοφος θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να είναι το ίδιο για όλους, με την προϋπόθεση όμως, ότι θα συμπεριλάβει τα καλύτερα στοιχεία και των δύο φυλετικών παραδόσεων και θα ελευθερώσει τους νέους ανθρώπους τα παλαιά πρότυπα. Αυτό προϋποθέτει μια μεγάλη συζήτηση και εκ βάθρου αναδιάρθρωση της παιδείας. Το να προτείνει κανείς το ίδιο ιδανικό για όλους, χωρίς να έχει προηγηθεί μια τέτοια συζήτηση, ισούται με το να προωθεί το αντρικό πρότυπο και την ανωτερότητα του ανδρικού φύλου. Η Martin προσπαθεί στο έργο της να ανοίξει αυτή τη συζήτηση. Ευελπιστεί ότι από αυτή τη συζήτηση θα προκύψει ένα σχολείο πολύ πιο «ανοικτό» σε ποικίλες δραστηριότητες και προγράμματα σπουδών.

Το ερώτημα τι είναι εκπαίδευση, σχετίζεται τελικά με τους σκοπούς που θα θεωρήσουμε ότι έχει η εκπαίδευση. Ο παραπάνω διάλογος συνοψίζει εν μέρει τα προβλήματα κάθε απόπειρας ορισμού. Η έννοια της παιδείας, της εκπαίδευσης, της μόρφωσης κ.λπ. έχουν να κάνουν με τις αξίες τις οποίες ο κάθε φιλόσοφος θεωρεί σημαντικότερες. Είναι δε κατανοητό ότι διαφορετικές αξίες συνεπάγονται και διαφορετικούς στόχους. Έτσι άλλοι όπως ο Peters δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη γνώση, άλλοι, όπως ο Hirst, στην πνευματική απελευθέρωση του ανθρώπου κι άλλοι, όπως η Martin στη θέσπιση μιας πιο ισότιμης κοινωνίας, (Noddings 1995).

**Η έννοια του κράτους**

Ό όρος «κράτος» εμφανίζεται πρώτη φορά συνειδητά μέσα στον «Ηγεμόνα» του Μακιαβέλι σε μια απόπειρα του Ιταλού φιλοσόφου να περιγράψει την αντίληψη του για την πολιτική. Έτσι δίνει στο κράτος την έννοια της κυριαρχίας που πηγάζει από την άσκηση της πολιτικής εξουσίας.

Ο Ελληνικός όρος «κράτος» αν και δεν εμφανίζεται στην επίσημη ορολογία της κλασσικής αρχαιότητας, αποδίδεται ως έννοια από το ρήμα «κρατέειν» και ταυτίζεται με το λατινικό status, που αντιπροσωπεύει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα άτομο ή μία κοινωνική ομάδα. Κράτος στα αρχαία Ελληνικά σήμαινε "δύναμη". Η έννοια του κράτους έχει να κάνει με μια οργανωμένη πολιτική οντότητα που κατέχει καθορισμένη γεωγραφική περιοχή και αντιπροσωπεύει ένα πληθυσμό. Αυτά μπορεί να αντιστοιχούν σε εθνικά κράτη, υποεθνικά κράτη, ή πολυεθνικά κράτη. Ένα κράτος συνήθως περιλαμβάνει ένα σύνολο οργανισμών οι οποίοι έχουν την αρμοδιότητα να διαμορφώνουν τους κανόνες εκείνους οι οποίοι κυβερνούν τον πληθυσμό μίας κοινωνίας με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της και

την ομαλή συμβίωση των ατόμων στα πλαίσια της κοινωνίας. Το κράτος έχει κυβέρνηση, νόμους και αναγνωρισμένη κυριαρχία.

Κάνοντας μια μικρή ιστορική αναδρομή, αξίζει να επισημανθεί ότι το κράτος ήταν η προσωποποίηση της υπαρκτής εξουσίας κάθε μορφής. Το Κράτος, η Βία, ο Ζήλος και η Νίκη αναφέρονται από τον Ησίοδο στη *Θεογονία* του ως αδέλφια, τέκνα της Στυγός και του Πάλλαντα.

Ωστόσο, σε άλλες εκδοχές, το Κράτος είναι το νόθο παιδί του Δία και μιας ανώνυμης θνητής γυναίκας, ή ένας Τιτάνας που δένει τον Προμηθέα στο βράχο. Ο Αισχύλος, στην τραγωδία του *Προμηθεύς Δεσμώτης* παρουσιάζει το Κράτος και τη Βία ως υπηρέτες του Δία να επιχειρούν να παράσχουν βοήθεια στον Ήφαιστο να δέσει τον Προμηθέα στα βράχια του Καυκάσου. Το Κράτος απλά αποδέχεται και εκτελεί χωρίς δεύτερη σκέψη ή αναστέλλει τις διαταγές του Δία. Η μόνη δικαιοσύνη για το Κράτος είναι η δικαιοσύνη του Δία. Το Κράτος δεν δύναται να αισθανθεί φιλία ή οίκτο, επειδή δεν έχει δικό του σύστημα αξιών πέρα από αυτό που του έχει επιβληθεί από τον Δία.

Ο Πλάτωνας με τη σειρά του, στο έργο του Πολιτεία, με αφορμή το ερώτημα «τι είναι δικαιοσύνη», περιγράφει την τέλεια πόλη-κράτος, αυτή που θα ενσαρκώνει σχέσεις δικαιοσύνης. Θεωρεί ότι μια πολιτεία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αυτοπραγμάτωση και την ευδαιμονία του ανθρώπου. Αποτελεί, έτσι, αναγκαία προϋπόθεση για τη δικαιοσύνη.

Η οργάνωση των ανθρώπων σε πολιτικούς σχηματισμούς προκύπτει, κατά τον Πλάτωνα, λόγω ανάγκης. Οικονομικές ανάγκες οδηγούν συχνά στην ανάγκη για επέκταση της πόλης κι αυτό με τη σειρά του σε πόλεμο. Ο πόλεμος προκύπτει ως αναγκαία κατάσταση. Αναγκαίοι, επομένως, είναι και οι φύλακες-πολεμιστές: είναι άνθρωποι αφοσιωμένοι στο κράτος. Εδώ ο Πλάτωνας δίνει έμφαση στην ηθική διαπαιδαγώγηση: οι φύλακες παίρνουν τέτοια εκπαίδευση ώστε να γίνουν δίκαιοι. Οι φύλακες όμως είναι πλήρως αφοσιωμένοι στην προστασία της πόλης. Δεν είναι δυνατόν να ασχολούνται και με τα προς το ζην. Κάποιος τρόπος θα πρέπει να βρεθεί για να τρέφονται αυτοί και η πόλη. Αναγκαία, λοιπόν, είναι μια δεύτερη ομάδα που θα τρέφει τους φύλακες και αυτοί θα την προστατεύουν: οι δημιουργοί. Οι δημιουργοί θα πρέπει να είναι άνθρωποι εγκρατείς κι εργατικοί. Τέλος αναγκαία είναι και η διοίκηση της πόλης. Κάποιος πρέπει να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις. Αυτή τη δουλειά

αναλαμβάνουν οι άρχοντες φιλόσοφοι, οι οποίοι είναι οι καλύτεροι των φυλάκων. Έτσι δημιουργούνται τελικά τρεις κοινωνικές τάξεις.

ΟΠλάτωνας πρώτος αναδεικνύειτην ανάγκη για μια κρατική, δημόσια εκπαίδευση. Το κράτος πρέπει να μεριμνά για την εκπαίδευση διότι αυτή είναι ένα από τα βασικότερα μέσα επιβίωσή ς του, ( Colin Hay, Michael Lister, David Marsh, μετάφραση: Γιώργος Αντωνίου, Αλέξανδρος Κουτσογιάννης, επιμέλεια σειράς: Μιχάλης Σπουρδαλάκης, 2011).

**Στόχοι της εκπαίδευσης - Απόψεις φιλοσόφων περί αυτής της έννοιας**

Αρχικά, ο Πλάτωνας, όπως και πολλοί σύγχρονοι φιλόσοφοι και στοχαστές, κρίνουν ως πρωτεύοντα σκοπό της εκπαίδευσης τη διαμόρφωση καλών πολιτών. Το κάθε άτομο θα πρέπει να εκπαιδευτεί έτσι ώστε να προσφέρει τα μέγιστα στην κοινωνία στην οποία ζει, ακόμα και με τίμημα την προσωπική του ευχαρίστηση. Κι αυτό διότι αν δεν κάνει κανείς το καθήκον του, δεν δύναται να είναι πραγματικά ευδαίμων. Ευδαίμων είναι αυτός που πληροί το σκοπό του. Το κοινωνικό σύνολο είναι επομένως πάνω από το άτομο. Εξάλλου, μια δίκαιη πολιτεία αποτελεί προϋπόθεση για μια καλή ζωή. Και για να έχουμε μια δίκαιη πολιτεία θα πρέπει το κάθε άτομο να εκπαιδευτεί έτσι ώστε να εξυπηρετήσει το κοινό καλό.

Επομένως, οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδεύονται ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Από τη στιγμή που οι άνθρωποι δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες δεν μπορούν να λαμβάνουν την ίδια ακριβώς εκπαίδευση. Εξάλλου και η κοινωνία έχει πολλές διαφορετικές ανάγκες. Είναι εύκολο να φέρουμε το Πλατωνικό μοντέλο στη σημερινή κοινωνία. Μια κοινωνία χρειάζεται όλες τις ειδικότητες.

Αναλόγως με το τι είδους ειδικότητες χρειάζονται, θα πρέπει να αναπροσαρμόζεται η εκπαίδευση. Βεβαίως, σήμερα υπάρχει μια σημαντική διαφορά με τον Πλάτωνα: στην εποχή του, αλλά και στην ιδανική πολιτεία του, κανείς δεν αμείβεται.

Οι δημιουργοί είναι οι μόνοι που μπορούν να έχουν ιδιοκτησία, αλλά ουσιαστικά την θέτουν στην υπηρεσία του κράτους: τα χωράφια τους ή οι βιοτεχνίες τους τρέφουν όλους τους πολίτες. Οι διαφορές στην εκπαίδευση δεν συνεπάγονται ανισότητες οικονομικές. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι είναι και όλοι ίσοι: υπάρχουν σαφείς διακρίσεις οι οποίες υπογραμμίζονται από το πόση εξουσία έχει ο καθένας στις ζωές των υπολοίπων.

Και ο Ντιούι (J. Dewey, 1859-1952) πιο πρόσφατα υποστήριξε επίσης ότι η Εκπαίδευση θα πρέπει να πηγαίνει χέρι χέρι με την κοινωνική ανάπτυξη. Κι αυτός θεωρεί

πως κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μόνο εφόσον τα προγράμματα σπουδών προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Όμως η αντίληψή του διαφέρει από του Πλάτωνα σημαντικά. Κι αυτό διότι, αντιθέτως με τον Πλάτωνα που ιεραρχεί πολύ αυστηρά την εκπαίδευση, ο Ντιούι ήταν ενάντια στην ιεράρχηση των προγραμμάτων σπουδών σε ανώτερα και κατώτερα. Ακόμα περισσότερο δεν πίστευε ότι οι μαθητές αναγκαστικά εντάσσονται σε τρεις μόνο κατηγορίες.

Το μοντέλο του Πλάτωνα είναι απολύτως φανξιοναλιστικό (από το function= σκοπός): ο σκοπός της εκπαίδευσης επιβάλει αναλόγως και κατάλληλα προγράμματα σπουδών. Για αυτό και ο Πλάτωνας αναπτύσσει τις ιδέες του για την εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο της αναζήτησης της ιδανικής πολιτείας. Η εκπαίδευση έρχεται να ενισχύσει την εγκαθίδρυση και την συντήρηση ενός πολιτικού κράτους και διαμορφώνεται έτσι ώστε να φτιάχνει καλούς πολίτες. Ο Πλάτωνας δεν θεωρεί ότι υπάρχει κάποια εγγενής σύγκρουση μεταξύ της πολιτείας και των ατόμων. Αντιθέτως μάλιστα θεωρεί ότι η ευδαιμονία καθενός μπορεί να επιτευχθεί μόνο εντός της πολιτείας.

Την ίδια σκέψη βρίσκουμε επίσης και στον Ντιούι. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να εργαστούν ώστε οι μαθητές να εκπληρώσουν τα όνειρά τους και να συμβάλουν στην ευρωστία των κρατών τους (στην περίπτωση του Ντιούι, στην ενδυνάμωση της δημοκρατίας). Είναι όμως ζητούμενο αν όλοι όσοι ζουν στην Πολιτεία του Πλάτωνα είναι ευδαίμονες.

Ο Πλάτωνας υποθέτει ότι είναι όλοι, εφόσον πράττουν αυτό για το οποίο έχουν τις εγγενείς δυνατότητες. Όμως, ο ίδιος συχνά υπαινίσσεται (εδώ π.χ. με την αλληγορία του σπηλαίου, αλλά ακόμα περισσότερο σε άλλα έργα) μια πολύ συγκεκριμένη θεωρία για το τι συνιστά την «καλή ζωή», για το πότε δηλαδή το άτομο πραγματικά κατακτά την ευδαιμονία. Μόνο ένας άνθρωπος ο οποίος διάγει «θεωρητικό βίο» είναι πραγματικά ευδαίμων. Βεβαίως, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η ευδαιμονία δεν σημαίνει ευτυχία με τη σημερινή έννοια του όρου. Η «καλή ζωή» άρχεται από τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα ενός πολίτη, αλλά παράλληλα οδηγεί και στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου.

Ο Ντιούι αντιθέτως, υποστηρίζει ότι διαφορετικά υποκείμενα έχουν διαφορετικές ανάγκες, δυνατότητες, ταλέντα κι ενδιαφέροντα και η εκπαίδευση θα πρέπει να προσαρμόζεται σε αυτά, διότι μόνο έτσι κατακτούν όλοι την καλή ζωή που τους ταιριάζει. Επομένως δεν υπάρχει ένας τρόπος ζωής που να είναι ο ιδανικός ή ο ανώτερος. Η ευδαιμονία

επιτυγχάνεται με διαφορετικούς τρόπους για τον καθένα μας και κανένας από αυτούς τους τρόπους δεν είναι ανώτερος ή κατώτερος από τους άλλους.

Επιπλέον, η εκπαίδευση θα πρέπει να απελευθερώνει το νέο άτομο. Η εκπαίδευση θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να ζήσει όπως θέλει το ίδιο: να διαλέξει ένα επάγγελμα και έναν τρόπο ζωής αυτόνομα.

Η αυτονομία αναδεικνύεται ως αξία στη νεότερη εποχή. Όπως και οι αξίες της ισότητας και της ελευθερίας, με τις οποίες σχετίζεται, δεν αποτελεί ιδανικό στην αρχαιότητα. Στην πρώτη ματιά εξάλλου η έννοια της αυτονομίας μοιάζει ανταγωνιστική ως προς την έννοια του Πολίτη, όπως την υπερασπίστηκαν φιλόσοφοι της αρχαιότητας. Οι φιλόσοφοι των νέων χρόνων πάντως, προσπάθησαν να συνδέσουν τις δύο αυτές έννοιες.

Ο Λοκ (J. Locke, 1632-1704) θέτει ευθέως έναν τέτοιο στόχο για την αγωγή. Είναι δε από τους πρώτους φιλοσόφους που στα νεότερα χρόνια ασχολήθηκαν με την παιδεία σε ένα ξεχωριστό έργο. Η εκπαίδευση, στους νεότερους χρόνους, απασχολεί και πάλι τη φιλοσοφία και το βασικό διακύβευμα των φιλοσόφων τότε είναι καθαρά πολιτικό. Η εκπαίδευση είναι το όχημα για την αυτονομία του ανθρώπου και την απελευθέρωση της κοινωνίας.

Και ο Ρουσσώ (J.J. Rousseau, 1712-1770) λίγο αργότερα, στο έργο του Αιμίλιος ή περί αγωγής θέτει επίσης ένα παρόμοιο ιδεώδες: η εκπαίδευση θα πρέπει να δημιουργεί αυτόνομα υποκείμενα. Το κείμενο αυτό του Ρουσσώ αποτελεί ένα ιδιαίτερο υφολογικά έργο: μοιάζει άλλοτε με δοκίμιο κι άλλοτε με μυθιστόρημα, το οποίο περιγράφει μια φανταστική ιστορία διαπαιδαγώγησης. Γράφεται δε εν μέρει ως απάντηση στον Λοκ. Και οι δύο θέτουν την αυτονομία ως τον βασικό στόχο της αγωγής. Όμως εννοούν την έννοια αυτή διαφορετικά.

Και ο Καντ (I. Kant,1724-1804). Στο έργο του Περί παιδαγωγικής, συμφωνεί με τον Ρουσσώ ότι μέσω της εκπαίδευσης γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ φυσικού κόσμου και ηθικής πράξης. Οδηγεί το παιδί από το στάδιο των φυσικών παρορμήσεων στην αυτοσυνειδησία και την αυτονομία του ως λογικό/ηθικό ον. Η εκπαίδευση προσθέτει, θα πρέπει να αποτελεί βασική μέριμνα του κράτους. Εδώ διαφαίνονται ήδη και οι αντιρρήσεις του Καντ στον Ρουσσώ και τον Λοκ.

Η εκπαίδευση, κατά Καντ, πρέπει να τιθασεύσει την έντονη παρόρμηση για ασυδοσία και να αποδεχθεί τα προτάγματα της λογικής. Το ιδανικό που καθοδηγεί την εκπαίδευση θα πρέπει, κατά τον Καντ, να είναι η ιδέα της τελειότητας. Η έννοια του ανθρώπου για τον Καντ ενέχει έντονη κανονιστικότητα: ο άνθρωπος οφείλει να είναι λογικό ον, να πειθαρχεί στο καθήκον, να θέλει να τελειοποιείται. Η ιδέα του τέλειου υπάρχει στον καθένα μας και καθοδηγεί την εκπαίδευση διότι όλοι θέλουμε να έχουμε εμπειρία αυτής της τελειότητας. Φυσικά, θα πρέπει να προσέξουμε τις κλίσεις του παιδιού, να αφήσουμε χώρο για ελευθερία έκφρασης.

Επίσης να το διδάξουμε χρησιμοποιώντας τη σωκρατική μέθοδο: βοηθά στην ανάπτυξη της λογικής, στην αυτοπειθαρχία της σκέψης, στην αυτονομία και καθιστά την εκπαίδευση σκλαβιά. Τέλος να φροντίσουμε για την ηθική διαπαιδαγώγηση και την αυτονομία του παιδιού: να μάθει να σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους, να μάθει να παλεύει για όσα θέλει να επιτύχει και να μάθει να αφήνει τους άλλους να παλεύουν για όσα θέλουν να επιτύχουν. Μέσα από την εκπαίδευση, το παιδί πρέπει πρωτίστως να μάθει να πειθαρχεί. Δεν πρέπει να προσπαθούμε να το πείσουμε για τα πάντα. Κυρίως, δεν πρέπει να μάθει ότι η εκπαίδευση (ή ότι όλα) είναι ένα παιχνίδι. Αν του δημιουργηθεί αυτή η εντύπωση τότε δεν θα σεβαστεί ούτε τον κόπο των άλλων, ούτε το δικό του. Το πρώτο μέλημα της εκπαίδευσης είναι κατά τον Καντ η πειθαρχημένη σκέψη. Μετά, μπορούν να επιτευχθούν και όλοι οι άλλοι επιμέρους στόχοι, δηλαδή η δημιουργία ενός καλλιεργημένου βλέμματος για τον κόσμο, η προώθηση του πολιτισμού και τέλος, η ηθική ακεραιότητα: η αυτονομία ταυτίζεται με την ηθική ολοκλήρωση του ανθρώπου.

Ένας καλλιεργημένος αλλά κακός άνθρωπος φανερώνει μια αποτυχημένη εκπαιδευτική προσπάθεια. Η αυτονομία στον Καντ σχετίζεται άμεσα με την ηθική, τη λογική και τη πειθαρχία. Αυτόνομος είναι ο άνθρωπος, ο οποίος πειθαρχεί συνειδητά στα προτάγματα της λογικής. Και καθότι η ηθική πηγάζει από τη λογική, ο άνθρωπος αυτός είναι ταυτόχρονα και ηθικός. Η έννοια της αυτονομίας έτσι αποκτά ένα έντονο κανονιστικό νόημα. Οφείλουμε να υπακούμε στις προσταγές του λόγου. Αν δεν είμαστε λογικά όντα, δεν μπορούμε να είμαστε αυτόνομα. Η έννοια της κριτικής σκέψης ταυτίζεται με την έννοια της αυτονομίας και της ηθικής.

Ο Γουίντς (C. Winch), μεταξύ άλλων σύγχρονων φιλοσόφων, επιχειρηματολογεί υπέρ του εκπαιδευτικού στόχου της αυτονομίας. Θέτει όμως, παράλληλα και κάποιους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, διαχωρίζει την αυτονομία σε αδύναμη και ισχυρή. Η ισχυρή

αυτονομία είναι η δυνατότητα του καθενός να επιλέγει να ζήσει όπως θέλει, να υιοθετήσει όποιες αξίες, πεποιθήσεις και σκοπούς επιθυμεί, είτε αυτοί επιδοκιμάζονται από την κοινωνία είτε όχι. Το τι είναι αξιόλογο και ικανοποιητικό, στην συγκεκριμένη περίπτωση, αποφασίζεται αποκλειστικά από το ισχυρά αυτόνομο άτομο. Αντίθετα όταν έχει αδύναμη αυτονομία, το άτομο έχει την δυνατότητα να κάνει επιλογές, μεταξύ αξιών πεποιθήσεων και σκοπών, οι οποίοι εγκρίνονται ήδη από την κοινωνία. Ακόμη, στόχος της εκπαίδευσης είναι και ηθική διαπαιδαγώγηση των ατόμων.

Όλοι οι παραπάνω φιλόσοφοι θεωρούν ότι για να επιτευχθεί η εκπαίδευση καλών πολιτών ή αυτόνομων προσωπικοτήτων, χρειάζεται και ηθική διαπαιδαγώγηση. Τα άτομα θα πρέπει να εξελιχθούν σε ηθικές οντότητες, οι οποίες θα σέβονται τόσο την ατομική τους ύπαρξη όσο και το συλλογικό καλό, θέτοντας παράλληλα όρια στην προσωπική τους δράση. Τα όριά τους θα πρέπει να σταματούν εκεί που εκκινούν τα όρια των συνανθρώπων τους.

Επιπλέον, η εκπαίδευση οφείλει να στοχεύει στην επαγγελματική απασχόληση-αποκατάσταση των ατόμων. Η σωστή επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να είναι δικαίωμα όλων των μαθητών. Μια καλή δουλειά σήμερα θεωρείται βασικό συστατικό μιας ολοκληρωμένης ζωής. Στις κοινωνίες που ζούμε είναι δύσκολο να βρει κανείς ικανοποίηση σε μια καθημερινότητα που δεν περιέχει μια νοηματοδοτούμενη εργασία.

Παρόλο που η επαγγελματική αποκατάσταση είναι τόσο σημαντική σήμερα, συχνά υποτιμάται ως στόχος της εκπαίδευσης. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το μοναδικό έργο που τους αναλογεί είναι να μορφώνουν τους μαθητές. Δεν ενδιαφέρονται να προετοιμάσουν τους μαθητές για τον πραγματικό κόσμο της εργασίας. Ακόμα περισσότερο, θεωρούν ότι ο στόχος της επαγγελματικής αποκατάστασης, υποτάσσει την εκπαίδευση σε εξωτερικούς χρηστικούς στόχους, έτσι όπως αυτοί τίθενται από την κοινωνία.

Ο Ντιούι πρώτος θέτει τον στόχο της επαγγελματικού προσανατολισμού δια μέσω της πρωτοβάθμιας ήδη εκπαίδευσης. Αμφισβητεί ότι υπάρχει ένταση μεταξύ των αξιών που αναφέραμε πιο πάνω: το να μπορείς να προσαρμόζεσαι σε ένα χώρο εργασίας δεν θεωρεί ότι σου αφαιρεί κριτική σκέψη ή ατομική ελευθερία. Αμφισβητεί επιπλέον, τη νομιμότητα της διάκρισης μεταξύ πρακτικής και θεωρητικής εκπαίδευσης, και συνεπακόλουθα την πρωτοκαθεδρία της θεωρητικής εκπαίδευσης.

Ένας τελευταίος σκοπός της εκπαίδευσης αποτελεί η πραγμάτωση της ευημερίας. Κάθε νέος άνθρωπος μπαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό μακροπρόθεσμα να αποκτήσει ευημερία ή την καλή ζωή. Στην πραγματικότητα βέβαια, καμία ζωή δεν είναι απαλλαγμένη από λύπες, όπως επίσης και από απολαύσεις.

Επιπλέον, δεν υπάρχει κάποιος τύπος ζωής ο οποίος να θεωρείται από όλους καλός και ευχάριστος. Η ευημερία είναι υποκειμενική. Πώς μπορεί λοιπόν η εκπαίδευση να βοηθήσει τους νέους να κατακτήσουν την καλή ζωή; Φιλόσοφοι από την αρχαιότητα ως σήμερα προσπαθούν να περιγράψουν την καλή ζωή, το ευ ζην. Οι προτάσεις του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη περί ευδαιμονίας ή η ταύτιση της καλής ζωής με τον θεωρητικό βίο, αποτελούν κομμάτι αυτής της συζήτησης. Στη νεότερη εποχή μεγάλη επίδραση έχει ασκήσει η προσπάθεια του Μιλλ να κατατάξει τις απολαύσεις σε ανώτερες (πνευματικές) και κατώτερες (υλικές και σωματικές). Κατά τον Μιλλ, είναι χίλιες φορές προτιμότερο να ζει κανείς ως φτωχό και μελαγχολικός Σωκράτης, παρά ως ένα χαρούμενο και χορτασμένο γουρούνι. Μια διαφορετική προσέγγιση εκφράζει ο Μπένθαμ (J. Bentham), ο οποίος προσπαθεί να βρει έναν τρόπο υπολογισμού της ποσότητας ηδονής που κρύβεται πίσω από κάθε πράξη, συνυπολογίζοντας την έντασή της, τη διάρκεια, το κατά πόσο προκαλεί δευτερεύουσες απολαύσεις κ.λπ.. Παρά τις προσπάθειες των φιλοσόφων ανά τους αιώνες όμως, να αντικειμενοποιήσουν έννοιες όπως απόλαυση, ευημερία, ευτυχία κ.λπ., οι έννοιες αυτές αντιστέκονται. Και αυτό διότι είναι πραγματικά πολύ υποκειμενικό το τι μετράει ως καλή ζωή για τον καθένα μας. Μια κατάσταση που για εμένα είναι παραδείσια, για εσένα μπορεί να είναι κόλαση. Και είναι βάρβαρο να αποπειραθεί κανείς να επιβάλει έναν τύπο ζωής στους άλλους επειδή τον θεωρεί «ανώτερο».

Είναι λοιπόν, δύσκολο να εκπαιδεύσεις κάποιον να διεκδικήσει την καλή ζωή, όταν αυτός ο στόχος είναι τόσο υποκειμενικός. Από την άλλη, δεν θα θέλαμε η εκπαίδευση να αποσυρθεί από κάθε προσπάθεια να μας παρέχει μια ευκαιρία για ευημερία Ίσως η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους, όχι παρέχοντας συνταγές, αλλά ανοίγοντάς τους διαφορετικές επιλογές. Οι μαθητές σε ένα καλό σχολείο θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν σχέσεις με νόημα. Η παιδεία εξάλλου, μπορεί να τους εμφυσήσει ενθουσιασμό για γνωστικά αντικείμενα ή για αξίες, μπορεί να τους εξοπλίσει με γνώσεις και ιδέες. Κατ' αυτόν τον τρόπο ίσως μπορεί να βοηθήσει τους νέους να βρουν ενασχολήσεις, τις οποίες να απολαμβάνουν. Έτσι, η εκπαίδευση μπορεί να δώσει νόημα στη ζωή μας. Κυρίως μπορεί να μας βοηθήσει να επιλέξουμε μεταξύ σημαντικών

εναλλακτικών τύπων ζωής. Η παιδεία μπορεί, εν ολίγοις, να σου δώσει μια δίκαιη ευκαιρία να σχεδιάσεις και να ζήσεις τη δική σου ζωή.

**Θα πρέπει να έχει η εκπαίδευση άλλους σκοπούς πέραν την ίδια την εκπαίδευση;**

Είδαμε ορισμένους από τους στόχους που προτείνονται για την εκπαίδευση. Ο κατάλογος δεν τελειώνει εδώ. Η έννοια της *εκπαίδευσης* είναι συνυφασμένη με τους σκοπούς που θεωρούμε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί ή πρέπει να επιτύχει και το γεγονός ότι δεν εννοούμε όλοι το ίδιο όταν μιλάμε για εκπαίδευση σχετίζεται με το ότι δίνουμε προτεραιότητα σε διαφορετικούς στόχους.

Πριν κλείσουμε το κεφάλαιο αυτό επομένως, αξίζει να αναρωτηθούμε αν η εκπαίδευση θα πρέπει πράγματι να έχει άλλους σκοπούς πέραν της ίδιας. Μήπως το να θέτουμε εξωτερικούς σκοπούς, απαξιώνει την εκπαίδευση; Μήπως θα πρέπει η εκπαίδευση να είναι ο απόλυτος αυτοσκοπός;

Μια τέτοια οπτική υπαινίσσεται εν μέρει ο Ντιούι. Η εκπαίδευση ενός ανθρώπου δεν πρέπει να έχει άλλο στόχο παρά μόνο την πολύπλευρη ανάπτυξή του. Έτσι, συχνά μιλά για την εκπαίδευση σαν να ήταν συνώνυμο της *ανάπτυξης*. Πολλοί άσκησαν κριτική σε αυτήν την άποψη, λέγοντας ότι δεν εξηγεί που αποσκοπεί αυτή η ανάπτυξη. Προς απάντηση τους, ο Ντιούι υποστήριξε ότι *η ανάπτυξη αποσκοπεί σε περισσότερη ανάπτυξη και ότι δεν πρέπει να καθορίσουμε την κατεύθυνση της περισσότερο για να μην την περιορίσουμε.* Κάτω από αυτό το πρίσμα, υποστήριξε ότι μια εκπαιδευτική εμπειρία έχει εκπαιδευτική άξια μόνο αν συμβάλλει στην ανάπτυξη, αν δηλαδή οι μαθητές κερδίζουν από αυτήν την εμπειρία δεξιότητες ή ενδιαφέρον *για άλλες έμπειρες.*

Στο έργο του *Εμπειρία και Εκπαίδευση* δίνει ένα χαρακτηριστικό αντιπαράδειγμα: τα παραχαϊδεμένα παιδιά. Η ζωή των στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα των επόμενων εμπειριών. Συγκεκριμένα, στο παράδειγμα οι εμπειρίες που πήραν τα παιδιά και έγιναν παραχαϊδεμένα, τα σπρώχνουν σε μια παθητική στάση η οποία τα δυσκολεύει να βιώσουν περαιτέρω εμπειρίες ώστε να αναπτυχθούν περαιτέρω.

Για τον Ντιούι, ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η περαιτέρω εκπαίδευση. Η εκπαίδευση, όπως λέει, είναι το μέσο αλλά και ο σκοπός. Παρόλα αυτά, υποστηρίζει επίσης, ότι η εκπαίδευση χρειάζεται και άλλους σκοπούς, απλά αυτοί οι σκοποί, καθώς και τα μέσα με τα οποία θα επιτευχθούν, δεν είναι προκαθορισμένα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν

στους μαθητές τους τα μέσα να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις εμπειρίες τους στο μέλλον και να θέτουν οι *ίδιοι* τους σκοπούς τους, ( Ντιούι, 1916).

Πάντως, η *ανάπτυξη* κατά τον Ντιούι είναι παράλληλα ατομικός και κοινωνικός στόχος. Μέσα από την εκπαίδευση προάγεται ο άνθρωπος και η κοινωνία. Δεν θα πρέπει να προδικάζουμε όμως περαιτέρω το σκοπό αυτής της ανάπτυξης διότι έτσι την περιορίζουμε.

Είναι άχρηστη λοιπόν όλη η παραπάνω συζήτηση περί εκπαιδευτικών στόχων; Το λάθος είναι, όπως λέει ο Ντιούι, οι στόχοι να θεωρούνται ως ο τελικός τρόπος πράξης αντί για καθοδηγητικά ερεθίσματα. Νομίζω ότι κάθε εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθορίζει κάποιους στόχους που θα καθοδηγούν τον ρόλο της, αλλά παράλληλα θα πρέπει να αφήνει ένα περιθώριο επαναδιαπραγμάτευσης των σκοπών της. Οι σκοποί της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ρητοί και συνειδητοποιημένοι προκειμένου να καθοδηγούν την εκπαιδευτική πράξη και τη συμπεριφορά μας: Για να κάνει κανείς ένα πλάνο μαθήματος πρέπει να έχει κατά νου τι θέλει να επιτύχει διδάσκοντας το μάθημα αυτό. Όμως, η προτεραιότητά μας δεν είναι να επιτύχουμε τους σκοπούς μας, αλλά να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να θέσουν τους δικούς τους σκοπούς.

**Η εκπαιδευτική πολιτική στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης**

Σύμφωνα με τον Καζαμία (2011), για πολύ καιρό η εκπαίδευση θεωρήθηκε και μελετήθηκε ως ένα ευρύ κλειστό πεδίο συνάντησης, αντιπαράθεσης, συνεργασίας, στην καλύτερη περίπτωση, εκπαιδευτικών (κάθε είδους)και μαθητών. Λαμβάνονταν υπόψη μόνο οι παιδαγωγικές; διαστάσεις της και αγνοούνταν οι άλλες ιστορικές, θρησκευτικές, γεωγραφικές, οικονομικές, τεχνικές, επιστημονικές, πολιτικές, δημογραφικές, κ.α επιρροές και οι άλλοι εταίροι: οι γονείς, οι διάφοροι παράγοντες της τοπικής κοινότητας (η εκκλησία, οι τοπικές κυβερνήσεις), οι πολιτικοί ιθύνοντες της εθνικής κοινότητας.

Εδώ και μερικές δεκαετίες, Καζαμίας (2011), λέγεται ότι το σχολείο (εννοώντας τον σχολικό θεσμό στο σύνολο του), βρίσκεται σε κρίση και ορισμένοι έφτασαν να διερωτηθούν ποια είναι η θέση και ποιος ο ρόλος αυτού του σχολείου μέσα σε ένα κόσμο που διέπεται από όρους όπως αυτοί της παγκοσμιοποίησης, της διεθνοποίησης, της πλανητοποίησης……

Η παγκοσμιοποίηση ως έννοια υφίσταται από την αρχαιότητα, δημιουργός όμως του όρου με οικονομικό προσανατολισμό φέρεται ο Γερμανοεβραίος μετανάστης στις ΗΠΑ και Αμερικανός στη συνέχεια, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Χάρβατ Θήοντορ Λέβιτ (Theodore Levitt 1983). Με τον όρο παγκοσμιοποίηση νοείται η αυτονόμηση της οικονομίας, της κουλτούρας, του πολιτισμού, των γραμμάτων και των τεχνών, της επικοινωνίας και

άλλων παραμέτρων, οι οποίες παλαιότερα ήταν προϊόν ενός κράτους μόνο. Ο όρος και οι επιρροές του άρχισαν να γίνονται αισθητές μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Στο πολιτισμικό επίπεδο, υπάρχει μια διχογνωμία ανάμεσα στις τάσεις της παγκοσμιοποίησης να προωθήσει την τυποποίηση και την πολιτισμική ομοιογένεια, αφενός, και, αφετέρου, να δημιουργήσει μεγαλύτερη κατάτμηση μέσω κινημάτων με τοπικιστικό προσανατολισμό. Μια άλλη επίσης εναλλακτική εκδοχή είναι η συνύπαρξη της πολιτισμικής ομοιογένειας με την πολιτισμική ανομοιογένεια (Barber, 1995).

Εν συνεχεία, θα αναφέρουμε κάποια από τα αποτελέσματα-επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης μέσα από την πολιτική, οικονομική και πολιτισμική εκδοχή στην εκπαίδευση είναι οι ακόλουθες:

**i. <u>Πολιτικό επίπεδο</u>**

Η παγκόσμια οικονομική δραστηριότητα, πέραν της οικονομικής συνεργασίας που έχει επιφέρει ανάμεσα στα κράτη-μέλη της, έχει ωθήσει και στην εμφάνιση της διεθνοποίησης, της παγκόσμιας σύγκρουσης, της τρομοκρατίας, της παραβίασης του περιβάλλοντος, της βίας-εγκληματικότητας, χωρίς να έχουν αναπτυχθεί πολιτικοί θεσμοί που να αφορούν σε αυτά τα φαινόμενα και στην αντιμετώπισή τους. Σε αυτήν την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν συμβάλλουν στην αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων, αλλά και στο χειρισμό των πολύπλοκων επιπτώσεών τους στο σύγχρονο και στο μελλοντικό πολίτη. Για παράδειγμα, οι νέες σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσονται μεταξύ των λαών, οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι ζητήματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στην εκπαιδευτική πολιτική, ( Reich, 1992. Kiely, 1998, Beyer, 1998, Apple, 1993).

**ii. <u>Οικονομικό επίπεδο</u>**

Τα σχολεία στρέφουν αλλού την αποστολή που είχαν σχετικά με την προετοιμασία των νέων για την αγορά εργασίας υπό το πρίσμα των ραγδαίων μεταβολών στον τομέα της απασχόλησης. Απαιτείται γι' αυτό ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ευελιξία και προσαρμοστικότητα αφού οι νέοι θα αλλάζουν επαγγέλματα κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η οργάνωση επίσης διαφόρων δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξασκούνται στην αντιμετώπιση διαφόρων δυσκολιών και να προβαίνουν στη διαμόρφωση αναγκαίων συμπεριφορών και γνωστικών εφοδίων κατά την «έξοδό» τους στον εργασιακό χώρο. Κατά αυτόν τον τρόπο, το σχολείο μετατρέπεται σε επιχείρηση, πράγμα που ικανοποιεί και τις προθέσεις της παγκοσμιοποίησης σε αυτό το επίπεδο. Με άλλα λόγια, τα οικονομικά

αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης τείνουν να ωθούν τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και τακτικές σε ένα νεοφιλελεύθερο πλαίσιο.

### iii. Πολιτισμικό επίπεδο

Η παγκοσμιοποίηση έχει οδηγήσει στην αλλαγή των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία έχουν γίνει πιο διεπιστημονικά. Η παιδαγωγική στόχευση διευρύνεται θεματικά και πληθυσμιακά. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διακυβέρνησης των σχολικών μονάδων δεν μπορεί πλέον να χωρέσει σε περιγραφές με όρους παραδοσιακών διαχωρισμών, ανταγωνισμών ή αποκλεισμών. Η εκπαίδευση οφείλει στα πλαίσια της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας να διευρύνει τα όρια της κοινότητας πέρα από την οικογένεια, τις παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα και γενικότερα το έθνος στο οποίο εντάσσεται το κάθε άτομο. Η οικογένεια, η εργασία και η ιθαγένεια, που ήταν οι κύριες πηγές της διαμόρφωσης της ταυτότητας του πολίτη παλαιότερα, τώρα γίνονται πιο εφήμερες. Ενώ τα σχολεία λειτουργούσαν προετοιμάζοντας τους μαθητές για εκπαιδευτικές ευκαιρίες και επιλογές στο μέλλον, τώρα πια έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από μεταβαλλόμενες προσδοκίες, οι οποίες καθορίζονται από εναλλακτικούς τρόπους ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να είναι πιο εύκαμπτοι και προσαρμόσιμοι στα νέα δεδομένα (π.χ. στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την εργασία), να αναφερθούν στην εξάσκηση των ατόμων στο να συνυπάρξουν με τους άλλους και να συμβάλουν στη διαμόρφωση και στην υποστήριξη μιας ιδέας για την πολιτισμική ταυτότητα των ατόμων, που θα μπορεί να διατηρηθεί στο πλαίσιο της πολλαπλότητας των νέων σχέσεων που προκύπτουν και των θεσμών , (European Journal of Intercultural Studies, 1994 και 1998, Βασιλού – Παπαγεωργίου, 2007).

**Ορισμός και σκοποί της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής**

Ο όρος «εκπαιδευτική πολιτική» περικλείει το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που χρησιμοποιούνται από το κράτος για την πραγμάτωση της σκοποθεσίας τους. Εκφράζει ο συγκεκριμένος όρος, τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διοίκησης για την αντιμετώπιση των ποικίλων θεμάτων-προβλημάτων της εκπαίδευσης. Μια ορθή και καλά στερεωμένη εκπαιδευτική πολιτική παρέχει ένα σταθερό στήριγμα για την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και την ευρυθμία του.

Στις σύγχρονες κοινωνίες της δημοκρατίας, ποικίλοι παράγοντες, επηρεάζουν την διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προσανατολισμού εκτός της πολιτείας. Τέτοιοι παράγοντες είναι:

- Ο πολιτικός παράγοντας

- Ο οικονομικός παράγοντας
- Ο θρησκευτικός
- Ο κοινωνικο-πολιτιστικός παράγοντας

Η εκπαιδευτική πολιτική για να είναι επιτυχής και να επιφέρει ευνοϊκά και αποτελεσματικά για την κοινωνία αποτελέσματα, πρέπει να είναι αντικειμενική και εφαρμόσιμη, να έχει μια σταθερή πορεία κατεύθυνσης έχοντας μια ευελιξία αντιμετώπισης της εμφάνισης ειδικών περιπτώσεων, να διαμορφώνει πλαίσια για μελλοντικές δράσεις και να σχηματίζεται με την συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων παραγόντων. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί δεν είναι άλλοι από την εκάστοτε κυβέρνηση που ασκεί την κρατική εξουσία εκφράζοντας την βούληση και επιλογή του λαού. Η εκπαιδευτική πολιτική, στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας, νομιμοποιείται και σχηματίζεται μετά την παράθεση των απόψεων όλων των ενδιαφερόμενων κοινωνικών ομάδων (π.χ. πολιτεία, εκπαιδευτικοί, τοπική αυτοδιοίκηση, οικογενειακό περιβάλλον κτλ.).

Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η επίλυση των ενδεχόμενων προβλημάτων της εκπαίδευσης και η αποκατάσταση της ευταξίας και της ομαλότητας. Η εκπαιδευτικοί πολιτική οφείλει να είναι αντικειμενική και όχι να μεροληπτεί εις βάρος συγκεκριμένων τομέων.

**Χαρακτηριστικά καλού εκπαιδευτικού**

Ένας καλός εκπαιδευτικός είναι ωφέλιμο να εκλαμβάνεται ως λειτουργός, ως επαγγελματίας, ως ερευνητής και ως ερμηνευτής. Ειδικότερα:

**I. Οι εκπαιδευτικοί ως λειτουργοί**

Η επικρατούσα άποψη είναι ότι ο καλός εκπαιδευτικός προσφέρει «λειτούργημα», επιτελεί κοινωνική υπηρεσία και όχι απλώς ένα επάγγελμα. Επενδύει προσωπικά στην εκπαίδευση των μαθητών του, εμπλέκεται συναισθηματικά μαζί τους και δεσμεύεται απέναντί τους ηθικά.

Τη θέση αυτή προασπίζεται ο Πλάτωνας στο *Συμπόσιο* ή ο Ρουσσώ στον *Αιμίλιο*.

Ο Πλάτωνας μιλά για μια *ερωτική σχέση*: φιλία, αγάπη, σεβασμός και θαυμασμός σε μια ένταση που παρασύρει εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενο, ( Συκουτρής, 1999).

Στο *Συμπόσιο* η διαδικασία της εκπαίδευσης παρακινείται από τη σχέση μαθητή-δασκάλου. Ο νέος βλέπει στα μάτια του δασκάλου τον μελλοντικό του εαυτό. Για αυτό και κατά τον Πλάτωνα ο νέος θα πρέπει να μπορεί να επιλέξει τους δασκάλους του. Από την

άλλη, ο δάσκαλος βλέπει στον νέο την ευκαιρία για ανανέωση και αθανασία. Ο διάλογος με τον νέο ανανεώνει τις ιδέες του δασκάλου και αυτές περνούν στην επόμενη γενιά.

Ο Ρουσσώ επίσης αναπαράγει ένα τέτοιο ιδεώδες. Ο δάσκαλος φροντίζει να αναπτυχθεί το παιδί συναισθηματικά, ηθικά, γνωστικά και από μια κατάσταση στέρησης να γίνει «έτοιμος άνθρωπος». Η διαδικασία αυτή αποτελεί το βασικό μέλημα του δασκάλου κι έτσι αυτός αφιερώνεται αποκλειστικά σε αυτή καθ όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης του παιδιού, ως την ενηλικίωση. Μετά, αποσύρεται και παραμένει απλός φίλος του νέου. Και οι δύο φιλόσοφοι λοιπόν, περιγράφουν μια πολύ στενή σχέση μεταξύ ενός μαθητή και ενός δασκάλου. Αυτή η σχέση αποτελεί το βασικό μοχλό της εκπαίδευσης. Αν δεν λειτουργήσει η σχέση, δεν μπορεί να επιτευχθεί και ο στόχος της εκπαίδευσης.

Οι ιδέες αυτές τονίζουν τη σημασία της παιδαγωγικής σχέσης. Επίσης υπογραμμίζουν το ρόλο του δασκάλου και τη δύναμη που έχει στους μαθητές. Η εξουσία αυτή του δασκάλου απέναντι στο μαθητή δημιουργεί το αίτημα ο δάσκαλος να είναι ένα πρότυπο συμπεριφοράς. Όμως, και ο Πλάτωνας και ο Ρουσσώ περιγράφουν δυαδικές σχέσεις. Σήμερα στις πολυπληθείς αίθουσες διδασκαλίας υπάρχει η ίδια ανάγκη;

Σε ένα βαθμό, κάθε ανθρώπινη σχέση είναι μια ηθική σχέση. Πόσο μάλλον όταν αυτή εμπλέκει έναν ενήλικα με ανήλικους, στους οποίους πρέπει να μεταδώσει ιδανικά, αξίες και γνώσεις. Η εκπαιδευτική σχέση αποτελεί εν μέρει μια σχέση άνιση, από την άποψη ότι τα παιδιά βρίσκονται κάτω από την επιρροή του παιδαγωγού και εξαρτώνται από αυτόν για την ανάπτυξή τους. Η «ανισότητα» αυτή δημιουργεί επιπλέον ηθικά αιτήματα από την πλευρά του ενηλίκου παιδαγωγού. Αποτελεί λοιπόν, κοινό τόπο να πούμε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά μια ηθική και συναισθηματική σχέση και φέρει τις ανάλογες δεσμεύσεις, (Bailey, ed, 2010).

Μία από τις δεσμεύσεις αυτές έχει να κάνει με τον χαρακτήρα των παιδαγωγών. Για να μπορεί κανείς να επιτελέσει αυτό το λειτούργημα θα πρέπει να είναι ηθικός και να προσβλέπει στην ολόπλευρη άνθιση των χαρισμάτων των μαθητών του. Όλοι θα συμφωνούσαμε θεωρητικά ότι ένας δάσκαλος πρέπει να είναι ηθικός, όμως αν προσπαθήσουμε να ορίσουμε πιο συγκεκριμένα τι σημαίνει να είναι κανείς *ηθικός*, θα αρχίσουν τα προβλήματα και οι διαφωνίες. Το πρόβλημα ορισμού της *ηθικής* συνεπάγεται δυσκολίες και στον ορισμό της έννοιας του *λειτουργήματος.* Είναι πολύ δύσκολο να απαριθμήσουμε και να συμφωνήσουμε ποια συγκεκριμένα προσόντα ή χαρίσματα χρειάζεται να έχει ένας λειτουργός.

Επίσης, η άποψη αυτή που θέλει τους εκπαιδευτικούς ως λειτουργούς, παραγνωρίζει ενδεχομένως το έργο τους: Είναι ή πρέπει να είναι ο-η παιδαγωγός ένας δεύτερος γονιός; Μπορεί ή πρέπει να αναλαμβάνει την ηθική, κοινωνική και συναισθηματική διαπαιδαγώγηση των παιδιών ή μήπως έτσι υπερβαίνει τον ρόλο του και ασκεί υπέρμετρη επιρροή στους μαθητές του; Ο Ρουσσώ για παράδειγμα, περιγράφει έναν δάσκαλο που έχει αναλάβει πλήρως τα καθήκοντα του γονιού. Είναι όμως ζητούμενο αν στις μέρες μας μπορούμε ή πρέπει να ζητήσουμε το ίδιο. Ένας περιορισμός, μεταξύ άλλων, είναι ότι σήμερα ο δάσκαλος έχει απέναντί του πολλά παιδιά και όχι μόνο ένα. Ένας δεύτερος περιορισμός είναι ότι κάθε ένα από αυτά τα παιδιά έχει δικούς του γονείς οι οποίοι θέλουν να μεταδώσουν (και) τις δικές τους αξίες και συνήθειες στα παιδιά τους. Δεν είναι αυτονόητο ότι ο δάσκαλος έχει τόσα δικαιώματα απέναντι στους μαθητές του, αλλά ούτε ότι έχει την ίδια υποχρέωση με τον γονιό, ( Carr, 2003).

Επιπλέον, ακόμα κι αν δεχθούμε ότι οι παιδαγωγοί έχουν *και* ένα τέτοιο (γονεϊκό) καθήκον, θα πρέπει να αναρωτηθούμε μήπως η επιμονή μας να προβάλουμε τον ιδανικό του λειτουργού κρύβει και μια επανάπαυση σε σχέση με τα υπόλοιπα καθήκοντα ενός εκπαιδευτικού. Διότι στην πραγματικότητα οποιοσδήποτε μπορεί να γίνει γονιός: δεν χρειάζεται καμία ιδιαίτερη εκπαίδευση, καμία πιστοποίηση και ο καθένας μπορεί να θεωρεί ότι διαπαιδαγωγεί τα παιδιά που έχει απέναντί του με τον καλύτερο τρόπο. Δεν μπορεί όμως, να βασιστούμε μόνο στις προσωπικές διαισθήσεις ενός παιδαγωγού για το αν κάνει καλά τη δουλειά του.

Εδώ υπάρχει και μία ακόμα παράμετρος. Ο παιδαγωγός του *Αιμιλίου* ή του *Συμποσίου* δεν απεργεί, ούτε και πληρώνεται. Όταν λοιπόν, η ίδια η κοινότητα των εκπαιδευτικών προβάλει τον ρόλο της ως *λειτούργημα*, θα πρέπει ενδεχομένως να θέτει τα επαγγελματικά (συνδικαλιστικά, μισθολογικά, ασφαλιστικά κ.α.) δικαιώματά της σε άλλη βάση από ότι οι υπόλοιπες ομάδες εργαζομένων. Αν επιτελώ *λειτούργημα*, είναι ζητούμενο αν θα πρέπει, π.χ., να απεργήσω, διότι έτσι στερώ στους μαθητές μου τη διαπαιδαγώγησή τους. Όπως λοιπόν, ένας γονιός δεν απεργεί ποτέ, ενδεχομένως και εγώ να μην δικαιούμαι ηθικά να διεκδικώ επαγγελματικά μου δικαιώματα με τέτοιους τρόπους. Ενδεχομένως μάλιστα να μην έχω επαγγελματικά δικαιώματα, να μην πρέπει να πληρώνομαι, εφόσον δεν επιτελώ *επάγγελμα*. Στην σύγχρονη κοινωνία, κάτι τέτοιο είναι δύσκολο: παιδαγωγοί θα μπορούσαν να γίνουν μόνο συνταξιούχοι ή ευκατάστατοι κύριοι και κυρίες, που θα προσέφεραν εθελοντική εργασία.

## II. Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες

Μια εναλλακτική πρόταση είναι να θεωρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν κι αυτοί μια επαγγελματική ομάδα, όπως κι όλες οι άλλες, με συγκεκριμένα επαγγελματικά δικαιώματα και υποχρεώσεις. Οι εκπαιδευτικοί άρα, όπως και όλοι οι υπόλοιποι εργαζόμενοι, μπορούν να διεκδικούν επαγγελματικά δικαιώματα, εφόσον πληρούν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, (Σαβατέρ, 2009).

Από τη στιγμή που ένας εκπαιδευτικός αμείβεται για το έργο του, επιτελεί εξορισμού ένα επάγγελμα. Όμως, ο όρος *επαγγελματίας* έχει και μια κανονιστική διάσταση. Λέμε, π.χ. «φέρθηκε εντελώς αντιεπαγγελματικά», όταν έχει κάνει κάτι μεμπτό, ή «η συμπεριφορά του ήταν απολύτως επαγγελματική», όταν έχει κάνει κάτι αξιέπαινο. Ο όρος ενέχει λοιπόν, αξιακή φόρτιση και ενέχει και αυτός ηθικές δεσμεύσεις. Το να θεωρήσουμε επομένως τους δασκάλους επαγγελματίες, δεν σημαίνει ότι αποποιούμαστε του ηθικού τους ρόλου.

Ένας επαγγελματίας επιπλέον, θα πρέπει να είναι επαρκώς καταρτισμένος αλλά και διαρκώς καταρτιζόμενος σε νέες μεθόδους, τεχνολογίες, εξελίξεις. Ανάλογα με την εξειδίκευσή τους και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται ανά εποχή ώστε να επιτελέσουν επιτυχώς το έργο τους, (www.gsae.edu.gr).

Κάθε επαγγελματίας επίσης, προσφέρει κάποιο συγκεκριμένο *έργο*. Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν εκπαίδευση και *γνώσεις*. Ένα δάσκαλος στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, π.χ., θα πρέπει να μάθει στα παιδιά ανάγνωση, γραφή, αριθμητική κ.λπ.. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες αυτές αποτελούν επίσης αξίες, δίπλα στις ηθικές ή άλλες αξίες που ένας εκπαιδευτικός ενδεχομένως να μεταδώσει. Το παιδί λοιπόν, θα πρέπει τελειώνοντας το δημοτικό, το γυμνάσιο, το λύκειο κ.λπ. να κατέχει ορισμένες βασικές δεξιότητες.

Όμως, εάν συμφωνήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παράγουν και τέτοιο έργο θα πρέπει να δεχθούμε επίσης ότι θα πρέπει να κρίνονται και να αξιολογούνται βάσει του έργου αυτού. Και αν δεχθούμε ότι θα πρέπει να αξιολογούνται, θα πρέπει να συζητήσουμε και τι θα έχει να κερδίσει (ή να χάσει) ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος επιτυγχάνει (ή αποτυγχάνει) στο έργο αυτό.

Στη συζήτηση αυτή υπάρχει άλλη μία σημαντική συνιστώσα. Όταν επιλέγει κανείς ένα επάγγελμα συνήθως προσβλέπει σε μία *καριέρα*. Οι περισσότεροι χρειάζεται να εργαζόμαστε για πολλές ώρες κάθε μέρα. Όπως η καθεμιά και ο καθένας μας έχει κάποια

όνειρα για την προσωπική του ζωή, έχει ανάλογες προσδοκίες και για την επαγγελματική του καταξίωση. Ακριβώς επειδή η εργασία αποτελεί τη μισή ζωή μας, προσπαθούμε να επιλέγουμε ένα επάγγελμα που μας αρέσει, δίνει νόημα στη ζωή μας, μας κάνει να αισθανόμαστε δημιουργικοί. Η καθεμία και ο καθένας μας επιδιώκει να γίνεται καλύτερος μέρα τη μέρα, ώστε να εξελίσσονται τα προσόντα και οι δεξιότητές του και μαζί τους να εξελίσσεται και το έργο του.

Ελπίζει ότι η προσπάθεια και η αξία του θα αναγνωριστεί με τον καιρό. Και αυτό συνήθως σημαίνει ότι θα εξελιχθούν τα δικαιώματα του, οι ευθύνες του και οι απολαβές του, ηθικές και υλικές, (Bailey R., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον στην Ελλάδα, δεν έχουν ακόμα πολλές τέτοιες διεξόδους για εξέλιξη. Ξεκινούν και τερματίζουν το έργο τους κάνοντας οι περισσότεροι το ίδιο πράγμα. Δεν υπάρχουν αρκετές βαθμίδες ή διέξοδοι, ώστε ο καθένας μας να 1αναλαμβάνει διαφορετικά έργα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, να προωθεί τα ταλέντα του κι ενδεχομένως να βοηθά στη μεταλαμπάδευση της εμπειρίας του σε νεότερους συναδέλφους. Ενδεχομένως, η συζήτηση αυτή να πρέπει να ανοίξει, αλλά μαζί της τίθεται και πάλι το ζήτημα της αξιολόγησης. Διότι κάθε επάγγελμα που μπορεί να αποβλέπει σε καριέρα, ενέχει και αξιολογήσεις.

Η συζήτηση περί αξιολόγησης έχει πολλές πτυχές που αξίζουν διερεύνηση. Σήμερα είναι κοινός τόπος ότι το έργο ενός εκπαιδευτικού θα πρέπει να αξιολογείται, όμως είναι ζητούμενο με ποια κριτήρια μπορεί να γίνει αυτό. Πιο πάνω υπονοήσαμε ήδη ένα τέτοιο κριτήριο: την επίδοση ή τις γνώσεις των μαθητών. Αν οι παιδαγωγοί διδάσκουν δεξιότητες, μπορούμε να αξιολογήσουμε κατά πόσο οι μαθητές και οι μαθήτριές τους αποκτούν πράγματι αυτές τις δεξιότητες.

Όμως, μας ενδιαφέρει μόνο να αποκτήσουν τα παιδιά τις δεξιότητες αυτές, ή μας ενδιαφέρει επίσης και ο τρόπος με τον οποίον τις απέκτησαν; Αν ένας εκπαιδευτικός π.χ. χρησιμοποιεί τον εκφοβισμό για να επιτύχει το έργο του και έχει πράγματι καταπληκτικά ποσοστά επιτυχίας, είναι καλύτερος από κάποιον άλλο που προσπαθεί, αλλά καταφέρνει λιγότερα, εφαρμόζοντας πιο ήπιες μεθόδους; Επίσης, έχουν όλα τα παιδιά ίδιες ευκαιρίες και ίδιες ανάγκες; Μια δασκάλα στο κέντρο της Αθήνας και ένας δάσκαλος σε ένα ακριτικό νησί, π.χ., θα πρέπει να κρίνεται με τα ίδια μέτρα και σταθμά; Τέλος, είναι όλα τα μαθήματα ίδια ή θα πρέπει για διαφορετικά μαθήματα να εφαρμόζουμε διαφορετικά κριτήρια; Η συζήτηση περί αξιολόγησης είναι μεγάλη και πιθανώς δεν μπορεί να γίνει με τόσο γενικούς όρους. Θα

πρέπει ανά αντικείμενο σπουδών οι ειδικοί να προτείνουν κάποια κριτήρια. Όμως, σε κάθε περίπτωση δεν είναι δυνατόν κάποιος ο οποίος επιτελεί ένα τόσο υπεύθυνο έργο, όπως ο εκπαιδευτικός, να μην κρίνεται και να μην λογοδοτεί για τις μεθόδους του.

## III. Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές

Οι εκπαιδευτικοί είναι επιστήμονες. Για να γίνει κανείς εκπαιδευτικός χρειάζεται να σπουδάσει, συνήθως μάλιστα σπουδάζει μια τουλάχιστον ειδική επιστήμη και παιδαγωγικά. Σε όλες τις επιστήμες, συμπεριλαμβανομένων και των επιστημών της αγωγής, οι εξελίξεις είναι καθημερινές. Συνήθως μάλιστα η σχολική ύλη καθυστερεί πολύ να ακολουθήσει τις εξελίξεις. Ένας τρόπος να μετριαστεί αυτό είναι ο εκπαιδευτικός να πάρει σοβαρά τον ρόλο του ως επιστήμονα και να συνεχίσει να παρακολουθεί την έρευνα που τελείται στην επιστήμη που διδάσκει.

Ο Ντιούι, για παράδειγμα, θεωρεί ότι ο καλός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ερευνητικός: να προσπαθεί να εφαρμόσει, να βελτιώσει και να εφεύρει θεωρίες και μεθόδους που θα κάνουν τη διδασκαλία του πιο αποτελεσματική και πιο ενδιαφέρουσα. Οφείλει να επιδιώκει πολλαπλούς στόχους με τη διδασκαλία του και επίσης να συνδέει κάθε τι που διδάσκει με τις γενικότερες εμπειρίες των παιδιών.

Οι επιστήμες της αγωγής χρειάζονται τους εκπαιδευτικούς ως ερευνητές. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας, νέες μορφές εκπαιδευτικής παρέμβασης χρειάζεται να δοκιμάζονται στην τάξη. Ακόμα περισσότερο, χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς που από την εμπειρία τους θα τροφοδοτήσουν την έρευνα με ιδέες για νέες εφαρμογές. Ένας καλός εκπαιδευτικός ενδεχομένως να πρέπει να είναι και ερευνητής.

## IV. Οι εκπαιδευτικοί ως ερμηνευτές

Πολλοί παρομοιάζουν ένα καλό εκπαιδευτικό με ερμηνευτή/ηθοποιό (performer). Ως παράδειγμα χρησιμοποιούνται συχνά παιδαγωγοί-ινδάλματα όπως ο Σωκράτης. Άνθρωποι οι οποίοι έχουν ένα ιδιαίτερο ταλέντο όταν απευθύνονται στους νέους: τους κεντρίζουν ενδιαφέρον, τους προκαλούν, τους εμπνέουν.

Πράγματι, για να προσελκύσουν και να κρατήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν συχνά πολλά τεχνάσματα. Δοκιμάζει κανείς διαφορετικούς τρόπους και μεθόδους, γράφει και σβήνει σημειώσεις, τολμά ερωτήσεις, αφηγήσεις, αστεία κ.λπ.. Υπάρχει άραγε εδώ κάποια μαγική ιδιότητα (ταλέντο) ή είναι κάτι που κάθε δάσκαλος

μαθαίνει να κάνει με την εμπειρία; Αν συμβαίνει το δεύτερο, πως γίνεται και ορισμένοι δεν γίνονται ποτέ αρκετά καλοί σε αυτό; Αν συμβαίνει το πρώτο, πως γίνεται και συνήθως βελτιωνόμαστε με τον χρόνο;

Η αλήθεια είναι ότι σε κάποιους η διαδικασία αυτή (δηλαδή να δοκιμάζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας), τους αρέσει περισσότερο ενώ σε άλλους λιγότερο. Με λίγα λόγια, σε ορισμένους αρέσει το επάγγελμα τους ενώ σε άλλους όχι, κι αυτό ενδεχομένως σηματοδοτεί μεγάλη διαφορά στον τρόπο που εξασκείται η διδασκαλία.

Όμως, πέραν αυτού του προφανούς γεγονότος, ερώτημα παραμένει το κατά πόσο η *παράσταση* συνιστά την καλή διδασκαλία. Και αυτό διότι ο Σωκράτης (π.χ.) θα θεωρούνταν παιδαγωγός –ίνδαλμα, είχε κάτι ενδιαφέρον να πει και να διδάξει να το δούμε. Ο Σωκράτης, π.χ δεν ενδιαφερόταν για τον ορθό τρόπο ζωής και δράσης είτε σε προσωπικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο «σωκρατικό τρόπο σκέψης». Το περιεχόμενο όμως της διδασκαλίας παίζει μεγάλο ρόλο. Ο καλός παιδαγωγός είναι αυτός που θα μας θέσει ενδιαφέροντα ερωτήματα, θα μας μάθει χρήσιμες δεξιότητες, θα μας ανοίξει νέους δρόμους.

Φυσικά, δεν είναι για όλους μας τα ίδια πράγματα ενδιαφέροντα. Ενδεχομένως αυτό εν μέρει να εξηγεί και γιατί δεν συμφωνούμε πάντα στο ποιος είναι ο καλός δάσκαλος. Αλλά σίγουρα και η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών μας επηρεάζει-κάποιοι μας εμπνέουν οικειότητα, άλλοι δέος κ.λπ. και ανάλογα και με τον δικό μας χαρακτήρα αντιδρούμε θετικά ή αρνητικά στις μεθόδους τους.

## 2.4. Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα παγκοσμίως στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης και στους παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία της. Η έμφαση αυτή έχει σαν στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του τρόπου ύπαρξης και λειτουργίας της εκπαίδευσης, η οποία εκλαμβάνεται ως προϋπόθεση για την επιτυχή ανταπόκριση της κοινωνίας της γνώσης.

Με τον όρο αξιολόγηση νοείται η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει με αντικειμενικότητα το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους.

Ο Κωνσταντίνου, (Κωνσταντίνου Χ. 2016), σε σχετικό του άρθρο, επισημαίνει ότι «σε ευρύ επίπεδο, δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η έννοια ή η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης**.** Από τις σχετικές θεωρητικές και ερευνητικές πραγματεύσεις προκύπτει η παραδοχή ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο δεν αφορά μόνο την παιδαγωγική επιστήμη και τους εκπαιδευτικούς. Είναι μια διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πράξης και συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τον τρόπο που λειτουργεί το ίδιο το σχολείο αλλά και η ίδια η κοινωνία με τα δικά της ιδιαίτερα ιστορικά, πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και επιστημονικά χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν έχει μόνο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αλλά και πολιτικό, ιδεολογικό, οικονομικό και κοινωνικό. Αυτό την καθιστά μια μη ουδέτερη και αυτόνομη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται οι κοινωνικές, πολιτικές και λοιπές συνθήκες, στις οποίες υπάγεται και με τις οποίες αλληλεπιδρά το σχολείο».

Στην Ελλάδα, ωστόσο, η αποδοχή της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι αμφίβολη, διότι οι εκπαιδευτικοί στάθηκαν εμπόδιο σε αυτή τη διαδικασία και αυτό διότι δεν διασφάλιζαν τους όρους που απαιτούνται για την εφαρμογή ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης κι έρχονταν σε εκ διαμέτρου αντιπαραβολή με τις ανάγκες της εκπαίδευσης, αντιστρατεύονταν βασικά δικαιώματα των εκπαιδευτικών.

Επίσης ο Κωνσταντίνου, (Κωνσταντίνου Χ. 2016),υποστηρίζει ότι υπάρχουν «παράγοντες (παιδαγωγικοί, εκπαιδευτικοί, πολιτικοί, συνδικαλιστικοί κ.ά.) στους οποίους αποδίδεται το πρόβλημα εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Συνοπτικά αναφέρεται: 1) Στην έλλειψη «κουλτούρας» στο θέμα της αξιολόγησης. 2) Τη αδυναμία διασφάλιση των όρων για ένα αξιόπιστο πραγματικά σύστημα αξιολόγησης. 3) Τη δυσπιστία που υπάρχει ως προς την εγκυρότητα, το αδιάβλητο και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης,. 4) Την αδυναμία του νόμου ως προς την αξιολόγηση σε όλου τους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. 5) Το κακό παράδειγμα της του παρελθόντος που αφορά τον «επιθεωρητισμό». 6) Τις έντονες και δυναμικές αντιδράσεις κυρίως των συνδικαλιστικών οργανώσεων και γενικά της εκπαιδευτικής κοινότητας. 7) Την περιορισμένη, ασαφή και πρόχειρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες απόψεις περί αξιολόγησης 8) Τον ελεγκτικό και αποσπασματικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. 9) Τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. 10) Την άμεση εξάρτηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μέτρων από την πολιτική ηγεσία. 11) Το πρόβλημα της σωστής αξιοποίησης από την Πολιτεία των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. 12) Τις παλινδρομήσεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και την απουσία ουσιαστικού διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα. 13) Και βέβαια, τη δυσπιστία που έχει καλλιεργηθεί στους εκπαιδευτικούς απέναντι στις προθέσεις και στη σκοπιμότητα των αξιολογικών διαδικασιών της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η αντίδραση των εκπαιδευτικών απέναντι στο σύστημα αξιολόγησης, που ως εκ τούτου καθιστά την εφαρμογή του αδύνατη, αυξάνεται διότι: (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008).

- Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι το σχέδιο προεδρικού διατάγματος που προωθείται επικεντρώνεται μόνο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέοντας το προϊόν της αξιολόγησης με τις άδικες και αυθαίρετες ποσοστώσεις που ισχύουν για τη μισθολογική και τη βαθμολογική εξέλιξη τους.

- Η αξιολόγηση που προωθείται δεν έχει σαν στόχο την βελτιστοποίηση και πρόοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά στοχεύει να μετατραπεί σε εργαλείο άσκησης πιεστικού ελέγχου και επιβολής ποινών στους μη πληρώντας τα απαραίτητα κριτήρια.

- Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι άνθρωποι που διεξάγουν τη διαδικασία της αξιολόγησης, οι αξιολογητές δηλαδή είναι στελέχη που στη πλειονότητά τους δεν επιλέχθηκαν με αξιοκρατικά και αμερόληπτα κριτήρια βάσει γνώσεων αλλά με κομματικά και μη αντικειμενικά κριτήρια.

Οι εκπαιδευτικοί/στελέχη, είναι υπέρ της αξιολόγησης συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, νομοθεσία, υποδομή, βιβλία, προγράμματα, δαπάνες κλπ.) στα πλαίσια ενός αξιοκρατικού συστήματος, προκειμένου να λυθούν αρκετά προβλήματα στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι υπέρ της αξιολόγησης που θα έχει ως στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και όχι την τιμωρία και την κατακραυγή του. Ωστόσο, η διασφάλιση των απαιτήσεων-κριτηρίων που απαιτούνται για την εφαρμογή ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου δεν έχει εντοπιστεί (Παμουκτσόγλου, – Καλούρη, Λαγός).

**Αξιολόγηση εκπαιδευτικών**

Η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών γενικότερα, παρουσιάζει μία αμφισημία στις στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, σχετικά με τους στόχους της αξιολόγησης. Ειδικότερα, ενώ η πλειοψηφία θεωρεί ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου, ένα άλλο αξιοπρόσεκτο ποσοστό θεωρεί ότι η αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί για να ενοχοποιηθούν και να τιμωρηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί τόσο για τις αδυναμίες τις δικές τους όσο και για αυτές της εκπαιδευτικής και διοικητικής διαδικασίας. Για αυτό το λόγο, απαιτείται η ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με τον σκοπό της αξιολόγησης προκειμένου να αποφευχθούν οι διαφορετικές στάσεις αντιμετώπισης της αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του εκπαιδευτικού του έργου, (www.chiourea.gr).

Εντούτοις, οι πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης πρωτίστως της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και δευτερευόντως της υπηρεσιακής τους συνέπειας και της τήρησης της υπευθυνότητάς τους.

**Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει:**

- Στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου προς όφελος τόσο των μαθητών και της κοινωνίας εν γένει όσο και των ίδιων.

- Στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού τους έργου.

- Στη διεκπεραίωση των υπηρεσιακών διαδικασιών που χρειάζεται η λειτουργικότητα του συστήματος εκπαίδευσης.

- Στην χορήγηση κινήτρων για την επαγγελματική και επιστημονική ανέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης.

- Στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως κύριου συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης του έργου τους.

Υπάρχουν συγκεκριμένοι τομείς πάνω στους οποίους βασίζεται η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να συνοψιστούν στους εξής:

**Ι. Επαγγελματική κατάρτιση**

- Γνώση του εκπαιδευτικού υλικού και παιδαγωγική κατάρτιση
- Επιστημονική ενημέρωση (παρακολούθηση σεμιναρίων και ημερίδων αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία, γνώση των επαγγελματικών εξελίξεων μέσω επιμορφωτικών μαθημάτων ή μέσω προσωπικής μελέτης).

**ΙΙ. Επάρκεια στην εκτέλεση εργασίας (Διδακτική Ικανότητα και Μεταδοτικότητα, Ευσυνειδησία, Αποδοτικότητα)**

- Εξισορρόπηση του διαφορετικού μαθητικού επιπέδου ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών
- Ικανοποίηση ατομικών διαφορών των μαθητών
- Αξιοποίηση χρόνου των μαθητών
- Επικοινωνία και ψυχική επαφή με τους μαθητές

- Σχέσεις που προάγουν την αλληλοσυνεργασία και επικοινωνία διδάσκοντος και μαθητή
- Συναίσθηση αποστολής και ευθύνης (προετοιμασία μαθήματος, γνώση του γνωστικού αντικειμένου, έλεγχος εργασίας μαθητών)
- Συμβολή στην ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης μεταξύ των μαθητών
- Συμβολή στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας και αισθήματος αυτοεκτίμησης και αλληλοσεβασμού των μαθητών
- Προπαρασκευή - Προγραμματισμός (σαφήνεια στόχων και αποτελεσματική χρήση διδακτικών μέσων)
- Συμβολή στην ανάπτυξη του επιστημονικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών
- Επιτεύγματα σε όλους τους τομείς (γνωσιολογικό , συναισθηματικό, ψυχοκινητικό )

**III. Οργάνωση - Διοίκηση - Ανθρώπινες Σχέσεις**

- Ευθυκρισία - Αμεροληψία
- Αξιοκρατικό πνεύμα
- Δημοκρατικότητα
- Στόχοι - Προγραμματισμός
- Αξιολόγηση μαθητών ως προς το μαθησιακό τους επίπεδο αλλά και ως προς την ενδοσχολική τους συμπεριφορά
- Επικοινωνία - Κατανομή ευθυνών – Συντονισμός
- Καθοδήγηση
- Ανθρώπινες Σχέσεις - Ικανότητα για επίτευξη στόχων χωρίς παραγκωνισμό ή αλλοίωση των αναγκών των μαθητών ή των δασκάλων
- Εμπνέει εμπιστοσύνη, εκτίμηση, αγάπη
- Καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων.

## IV. Γενική Συμπεριφορά - Δράση

- Περιβολή, ομιλία και γενικοί τρόποι συμπεριφοράς
- Κοινωνικότητα - αξιοπρέπεια
- Επιδεκτικότητα σε εισηγήσεις αλλά και θάρρος γνώμης
- Ηθική οντότητα
- Σχέσεις προς ανωτέρους, μαθητές, γονείς
- Συμβολή στην ανάπτυξη καλών τρόπων μεταξύ των μαθητών
- Καλλιέργεια αγάπης προς το συνάνθρωπο και το εθνικό σύνολο και ευλάβειας προς το θείο
- Διαφώτιση γονέων, φιλανθρωπική δράση, πολιτιστική δράση, πνευματική δράση, θρησκευτική δράση
- Συμβολή στην ανάπτυξη δημοκρατικού πολίτη και των δημοκρατικών ιδεωδών (μαθητική αυτοδιοίκηση, ανάληψη ευθυνών και επίδειξη δημιουργικών πρωτοβουλιών από τους μαθητές, ανάπτυξη αλληλοσεβασμού και αλληλοαποδοχής, σεβασμός προς τη γνώμη της πλειοψηφίας).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

α) Εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη
- Οργάνωση της σχολικής τάξης

β) Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

- Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας
- Στόχοι και περιεχόμενο
- Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα

γ) Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

- Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία
- Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα
- Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης
- Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.

δ) Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

- Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις
- Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της
- Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς

ε) Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

- Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη
- Επαγγελματική ανάπτυξη, (Κουμπαρού – Χανιώτη).

### 2.4.1. Προσόντα σχολικών συμβούλων για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου από άτομα καταρτισμένα στο χώρο της εκπαίδευσης τα οποία θα αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης αμερόληπτα. Ειδικότερα, τα επιθυμητά προσόντα των σχολικών συμβούλων με σκοπό την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Επιστημονική κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο
- Διδακτική εμπειρία
- Παιδαγωγική κατάρτιση
- Αμεροληψία και αίσθημα δικαιοσύνης
- Γνώση της σχολικής πραγματικότητας
- Γνώση της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του καθηγητή
- Αγωνία για την εκπαίδευση και κατανόηση της αξίας της για τις νέες γενιές

Επιπλέον, ένας καλός σχολικός σύμβουλος οφείλει να:

- μη διακατέχεται από το αίσθημα του αλάθητου (ότι είναι αυθεντία)
- είναι καλός και δίκαιος άνθρωπος, ήπιος, ευγενικός
- διακατέχεται από αγάπη, συμπάθεια και συμπόνια προς τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο.
- έχει ηθικές αρχές
- έχει ευρύτητα πνεύματος
- έχει διαλεκτική σκέψη
- έχει αμεσότητα στην επικοινωνία
- είναι συνεργατικός και όχι αλαζόνας απέναντι στον εκπαιδευτικό του οποίου την ποιότητα του έργου κρίνει
- μην είναι καυστικός και επικριτικός αλλά συμβουλευτικός
- να έχει αναπτυχθεί και καλλιεργηθεί πολύπλευρα ώστε να διαθέτει κριτική σκέψη
- έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος πριν αξιολογήσει άλλους.
- μη διορίζεται από κομματικούς μηχανισμούς
- αξιολογεί βοηθώντας τον εκπαιδευτικό στη μάχη, που δίνει καθημερινά για εξεύρεση μέσων υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να υλοποιήσει το μάθημά του
- συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
- εμπνέει αίσθημα αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς

- απέχει των λογικών ισοπεδωτικής θεώρησης της αξιολόγησης
- έχει συναίσθηση της ευθύνης για τις συνέπειες της αξιολογικής δραστηριότητας
- έχει εντιμότητα, κατανόηση, ανθρωπιά, ακεραιότητα
- είναι καταξιωμένος στον κλάδο των εκπαιδευτικών

έχει περάσει από σχολές στελεχών της εκπαίδευσης,( Μπαλάσκας, 1999).

### 2.4.2. Επιπτώσεις της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς

Οι επιδράσεις από την αξιολόγηση του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών είναι τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Όσον αφορά τις θετικές επιπτώσεις αξίζουν να σημειωθούν οι ακόλουθες:

- Αναβαθμίζεται το διδακτικό έργο και η λειτουργία του σχολείου
- Αναζητούνται καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας

Εντοπίζονται οι αδυναμίες και τα προβλήματα του διδακτικού έργου με σκοπό την άμεση επίλυσή τους, (Μπαμπινιώτης).

- Αναδεικνύονται συσσωρευμένα προβλήματα από τις συνεχείς αλλαγές εξεταστικών συστημάτων και βιβλίων. Έτσι μπορεί να υπάρξει ουσιαστική παρέμβαση και από την πλευρά της πολιτείας
- Βελτιώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης
- Υπάρχει συνεχής και συστηματική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο
- Καθοδηγούνται επιτυχώς οι νέοι εκπαιδευτικοί
- Συμβάλει στην ανέλιξη και την πρόοδο των εκπαιδευτικών
- Εξασφαλίζεται η αξιοκρατία
- Είναι κίνητρο για όσους εργάζονται και μοχθούν
- Αποφεύγεται η ισοπέδωση
- Περιορίζει στο ελάχιστο την ενδεχόμενη μαλθακότητα και μετριότητα ως προς την απόδοση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών
- Διακρίνει τους εκπαιδευτικούς που επιτελούν επαρκώς το έργο τους από τους υπόλοιπους
- Βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών

Οι αρνητικές επιδράσεις της αξιολόγησης είναι οι εξής:

- Δεν υπάρχουν κατάλληλα εκπαιδευμένα άτομα για το σκοπό αυτό
- Δεν υπάρχουν εγγυήσεις για αντικειμενική αξιολόγηση του διδακτικού έργου
- Υποκρύπτεται ο κίνδυνος αναξιοκρατικής μεταχείρισης του εκπαιδευτικού

- Ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται αξιολόγηση του έργου του διότι αυτή γίνεται καθημερινά από τους μαθητές και τους γονείς.
- Ο ευσυνείδητος εκπαιδευτικός δε χρειάζεται αξιολόγηση για να συνεχίσει να εργάζεται με αυτόν τον τρόπο.
- Δεν μπορεί το διδακτικό έργο να αξιολογηθεί, με μικρή ή μεγάλη παρακολούθηση διδασκαλίας, όσα άτομα και αν το παρακολουθούν
- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να συνδεθούν με προαγωγή και μισθό και αυτό είναι άδικο για όσους εργάζονται με αντίξοες συνθήκες στα σχολεία
- Φανερώνει έλλειψη επιστημοσύνης στον μαχόμενο εκπαιδευτικό
- Δεν προηγείται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μετά να ακολουθήσει η αξιολόγηση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι απροετοίμαστοι για αξιολόγηση
- Αγχώνεται ο εκπαιδευτικός και δεν μπορεί να αποδώσει, όπως θα ήθελε, (Παπακωνσταντίνου, 1993 ; Δεληγιάννη, 2002).

### 2.4.3. Διαδικασία αξιολόγησης

Η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια με σκοπό την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη ολοκλήρωση της διαδικασίας, τα οποία παρουσιάζονται ως εξής:

Ι.α) Οι αξιολογητές πριν από την έναρξη της αξιολόγησης προσκαλούν εγγράφως τους αξιολογούμενους με καθορισμένη ημέρα και ώρα σε συνάντηση συζήτησης σχετικά με την αξιολόγηση. Βέβαια, η πρόσκληση κοινοποιείται στον αξιολογούμενο τουλάχιστον τρεις ημέρες πριν από την ημέρα της συνάντησης. Η παράλειψη πρόσκλησης του αξιολογούμενου έχει σαν συνέπεια την ακυρότητα της έκθεσης αξιολόγησης. Η ημερομηνία πραγματοποίησης της συνάντησης καθώς και οι υπογραφές του αξιολογητή και του αξιολογούμενου σημειώνονται στον χώρο του εντύπου της έκθεσης αξιολόγησής του.

β) Οι αξιολογητές μετά το πέρας της διαδικασίας συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης. Οι εκθέσεις γνωστοποιούνται αποδεδειγμένα, το αργότερο εντός πέντε εργάσιμων ημερών από την ημερομηνία σύνταξή τους, στους αξιολογούμενους. Σε περίπτωση νόμιμης απουσίας του αξιολογούμενου από την υπηρεσιακή μονάδα που υπηρετεί η έκθεση αξιολόγησης αποστέλλεται στην κατοικία του ταχυδρομικά. Οι εκθέσεις αξιολόγησης γνωστοποιούνται εντός της αξιολογικής περιόδου ή το αργότερο τρεις εργάσιμες ημέρες από τη λήξη της.

ΙΙ. α) Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αρχίζει με την κοινοποίηση σχετικής πρόσκλησης του αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο. Σε περίπτωση που η εκπαιδευτική αξιολόγηση κινείται

κατόπιν έγγραφης αίτησης του αξιολογούμενου προς τον αξιολογητή, για προσωπικούς ή υπηρεσιακούς λόγους, ο τελευταίος οφείλει να απαντήσει εντός 15ημέρου ορίζοντας ενδεικτική ημερομηνία πραγματοποίησης της αξιολόγησης.

β) Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

αα) Προγραμματισμού και προετοιμασίας της παρακολούθησης διδασκαλιών. Στο στάδιο αυτό ο αξιολογητής παρέχει διευκρινίσεις στον αξιολογούμενο σχετικά με τα κριτήρια και τη διαδικασία της αξιολόγησης και ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός ενημερώνει τον αξιολογητή για τα κοινωνικοπολιτισμικά και μαθησιακά δεδομένα της τάξης του. Στη συνέχεια ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος προγραμματίζουν την παρακολούθηση διδασκαλιών του αξιολογούμενου σε χρόνο που ορίζει ο αξιολογητής. Ο αξιολογητής μπορεί να λαμβάνει υπόψη τις προτιμήσεις του αξιολογούμενου ως προς τα μαθήματα και τις τάξεις στα οποία επιθυμεί να γίνει η παρακολούθηση.

ββ) Παρακολούθησης δύο τουλάχιστον διδασκαλιών.

γγ) Μεταξιολογικής συζήτησης και αναστοχασμού. Στο στάδιο αυτό, πραγματοποιείται προφορική συζήτηση μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου, στην οποία παρέχεται και ανατροφοδότηση από τον αξιολογητή σχετικά με την παρακολούθηση των διδασκαλιών. Μέσα σε μία εβδομάδα από την πραγματοποίηση της συζήτησης, ο αξιολογούμενος υποβάλλει στον αξιολογητή την έκθεση εκπαιδευτικής αυτοαξιολόγησής του και τον τυχόν συνοδευτικό ατομικό φάκελο που προβλέπεται στην παράγραφο.

ΙΙΙ. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της οικείας έκθεσης. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο αξιολογηθείς εκπαιδευτικός έχει κριθεί ως "ελλιπής" σε κάποιο κριτήριο, ο αξιολογητής οφείλει να προτείνει κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης, ενδοσχολικής κυρίως φύσης. Η αξιολόγηση στο συγκεκριμένο κριτήριο επαναλαμβάνεται σε εύλογο χρονικό διάστημα και όχι σε διάστημα μεγαλύτερο του έτους. Οι εκθέσεις αυτοαξιολόγησης συνοδεύονται, προαιρετικά, από ατομικό φάκελο στον οποίο κάθε αξιολογούμενος μπορεί να περιλαμβάνει τα κάθε είδους δικαιολογητικά και παραστατικά που τεκμηριώνουν την αυτοαξιολόγησή του.

ΙV.4. Η έκθεση αυτοαξιολόγησης και ο ατομικός φάκελος αποσκοπούν στην πληρέστερη ενημέρωση του αξιολογητή και δεν τον δεσμεύουν στην αξιολογική του κρίση.

V. Αξιολογητής που αποβάλλει την κύρια ιδιότητά του το αργότερο δεκαπέντε ημέρες πριν από τη λήξη της αξιολογικής περιόδου, λόγω διορισμού, μετάθεσης, απόσπασης, μετάταξης ή μετακίνησης σε άλλη υπηρεσία, δεν απαλλάσσεται από τις προβλεπόμενες στις παραγράφους 1 και 2 του παρόντος άρθρου υποχρεώσεις του.

VI. Αξιολογητής που άσκησε τα καθήκοντα της θέσης ευθύνης που κατέχει για τέσσερις τουλάχιστον, συνεχόμενους μήνες, αλλά απομακρύνθηκε το αργότερο πέντε ημέρες πριν από τη λήξη της αξιολογικής περιόδου, λόγω απαλλαγής από τα καθήκοντά του ή λόγω υποβιβασμού ή λύσης της υπαλληλικής του σχέσης, δεν συντάσσει έκθεση αξιολόγησης, εκτός από τις περιπτώσεις που η υπαλληλική σχέση λύθηκε λόγω παραίτησης, συμπλήρωσης του ορίου ηλικίας ή τριακονταπενταετίας. Στην περίπτωση του προηγούμενου εδαφίου οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται και υποβάλλονται, κατά προτεραιότητα, από αναπληρωτές αξιολογητές, οι οποίοι ορίζονται από τους άμεσους προϊσταμένους των αξιολογητών, υποχρεωτικά πριν από την παράδοση των καθηκόντων όσων απομακρύνονται.

VII. Η διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Η διοικητική αξιολόγηση των λοιπών εκπαιδευτικών διενεργείται μεταξύ 1ης Φεβρουαρίου και 15ης Μαΐου κάθε έτους.

VIII. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διενεργείται, με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού, μία, τουλάχιστον, φορά ανά τριετία εντός συνεχούς χρονικού διαστήματος που δεν υπερβαίνει τους 2 μήνες (διμηνιαία αξιολογική περίοδος), (Άρθρο 17 Συντάγματος).

## 2.4.4. Σύστημα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας - Μια άλλη Προσέγγιση /Πρόταση

Η πρόταση αυτή ήταν μία από τις εργασίες που είχαμε την υποχρέωση να καταθέσουμε πριν την ολοκλήρωση της επιμόρφωσής μας ως Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης στο ΕΚΔΔΑ «Ιστιντούτο Επιμόρφωσης Αθήνα» το 2015 και προκειμένου να πάρουμε τη Βεβαίωση – Πιστοποίησης της Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικού, (παρ. 9 άρθρου 11 του Ν.3848/2010.

Τα τελευταία χρόνια όπως επισημάναμε και παραπάνω, εκδηλώνεται ένα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αυτό απορρέει από την ανάγκη ενός εργαλείου ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να υπάρχει αύξηση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Παράλληλα η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στην επιδίωξη από μέρος των εκπαιδευτικών για βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αλλά και της σχολικής μονάδας γενικότερα (Chrysos, 2000).

Όσον αφορά την πρόταση μας για το σύστημα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, πρέπει να επισημάνουμε ότι στο πέρασμα του χρόνου η αξιολόγηση έχει διέλθει από διαφορετικά στάδια και έχει πάρει πολλές μορφές. Οι διάφορες τάσεις που έχουν επικρατήσει κατά καιρούς στο τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, έχουν αναπόφευκτα επηρεάσει το τομέα της αξιολόγησης και των συστημάτων αξιολόγησης. Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης, όπως το μοντέλο της επιθεώρησης με βάση την επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση και το οποίο βασίστηκε στις αρχές της οργάνωσης της εργασίας που ανέπτυξε ο Taylor για τον παραγωγικό εργάτη. Μια αναχρονιστική και μη παραγωγική προσέγγιση σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα. Από τις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις αποτελεί, η επιθεώρηση με βάση τη θεωρία του ανθρωπίνου δυναμικού όπου αφορά μια συμμετοχική διαδικασία αξιολόγησης που απαιτεί εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητή.

Στο πλαίσιο της ενδυνάμωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού και μιας δημοκρατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι Holland και Garman (2001) προτείνουν μια αξιολόγηση της οποίας το πλαίσιο βασίζεται στα εξής:

a. Η αξιολόγηση πρέπει να διεξάγεται από άτομα που θεωρούνται δρώντα συνυποκείμενα με τους εκπαιδευτικούς και μπορούν να κάνουν τεκμηριωμένες κρίσεις για την ποιότητα της διδασκαλίας.
b. Στο καθορισμός των κριτηρίων και διαδικασιών αξιολόγησης, πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί.
c. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδυναμώνονται για το πώς η ανατροφοδότηση που παίρνουν θα ενδυναμώσει τις διδακτικές τους πρακτικές.
d. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου παραμένει σημαντικός.

Οι θεωρίες των κινήτρων έχουν επηρεάσει και το κομμάτι της αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να υποστηρίζουν ότι αν ένα σύστημα προσφέρει κίνητρα, τότε γίνεται πιο αποτελεσματικό μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα συστημάτων αμοιβών είναι οι κλίμακες ανέλιξης.

Το παρακάτω προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης αποσκοπεί στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, τόσο για την ποιοτικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου η οποία αποτελεί την διαμορφωτική αξιολόγηση, όσο και την λήψη αποφάσεων για την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, τελική αξιολόγηση. Ανάλογα με τη θέση που κατέχει το άτομο στην εκπαιδευτική βαθμίδα ιεραρχίας, έχει και ανάλογα καθήκοντα. Για παράδειγμα έχουμε τους επί δοκιμασία εκπαιδευτικούς, τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και τους αξιολογητές. Μια πρόταση για τους φορείς αξιολόγησης, είναι η αξιοποίηση τόσο **εσωτερικών** όσο και **εξωτερικών** αξιολογητών. Για παράδειγμα αν το αντικείμενο αξιολόγησης είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσαν να αξιολογούν τόσο άτομα μέσα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση π.χ. ένας εκπαιδευτικός με εμπειρία στην εκπαίδευση,, όσο και μισθωμένοι αξιολογητές έξω από αυτή π.χ. ένας παιδαγωγικός σύμβουλος για μια συνολική εκτίμηση (Δημητρόπουλος, 1999).

Μια από τις σύγχρονες εναλλακτικές πρακτικές στο χώρο της αξιολόγησης, είναι η μεντορική προσέγγιση η οποία διευκολύνει τη βελτίωση της διδασκαλίας και θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιηθεί. Συμβαίνει όταν ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, αποδέχεται να υποστηρίξει κάποιο άλλο μέλος του επαγγελματικού προσωπικού, με στόχο την επαγγελματική του βελτίωση. Η μεντορική προσέγγιση σύμφωνα με την έρευνα φαίνεται να είναι σημαντική, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους ίδιους τους μέντορες, καθώς νιώθουν ότι προσφέρουν και αναγνωρίζεται παράλληλα ο ρόλος του επαγγέλματός τους (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2007).

**Διαμορφωτική αξιολόγηση**

Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, βασικός στόχος θα πρέπει να είναι η ποιοτική βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Με τη βοήθεια του **αναστοχασμού,** της αυτοανάλυσης και της λήψης νέων διορθωτικών αποφάσεων, θα προκύπτει μια αποτελεσματικότερη διαδικασία. Για την επίτευξη των παραπάνω, τόσο οι μέντορες, όσο και οι ανώτεροι εκπαιδευτικοί αξιολογητές, θα πρέπει να συναντούνται με τους εκπαιδευτικούς για τυχόν διδακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να συμβουλεύουν για την οργάνωση του μαθήματος και να προσφέρουν βοηθητικό υλικό. Παράλληλα να ενημερώνουν για τους στόχους του Υπουργείου Παιδείας και ιδιαίτερα οι ανώτεροι αξιολογητές, μπορούν να γίνουν η σύνδεση μεταξύ σχολείου και προϊστάμενων αρχών, έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι εισηγήσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα όπως, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία κτλ.

Οι βασικές τεχνικές που μπορούν να μας δώσουν χρήσιμες πληροφορίες στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι οι εξής:

a. **Παρατήρηση της διδασκαλίας :** Αυτή μπορεί να είναι είτε μεντορική-συναδελφική, είτε από κάποιον αξιολογητή και γίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του προς αξιολόγηση εκπαιδευτικού. Κατά τη διδασκαλία ο αξιολογητής, συμπληρώνει ένα φύλλο αξιολόγησης το οποίο άπτεται στις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί στην πορεία της διδασκαλίας και παρουσίασης της ύλης, οργάνωση και διοίκηση της τάξης-μαθησιακό κλίμα κτλ. Με την χρήση διαβαθμιστικών κλιμάκων, ο αξιολογητής προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές για ενεργό συμμετοχή και επιτυχία στο μάθημα¨, ο αξιολογητής επιλέγει την πιο αντιπροσωπευτική.
b. **Χρήση ερωτηματολογίων ετεροαξιολόγησης από εκπαιδευτικούς και γονείς:** Για παράδειγμα ένα ερωτηματολόγιο φτιαγμένο κατάλληλα για τους μαθητές, μπορεί να βοηθήσει στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικούς, μπορεί να εξετάσει τους λόγους για τους οποίους μπορεί κάποιοι γονείς ή παιδιά να μην είναι ικανοποιημένοι από κάποιες πτυχές του έργου του.
c. **Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης:** Δίνει την ευκαιρία να αναστοχαστεί και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του και το κατά πόσο πέτυχε τους στόχους του.

d. **<u>Φάκελος επιτευγμάτων</u>:** Μια σύγχρονη τάση στον τομέα της αξιολόγησης αποτελούν οι φάκελοι επιτευγμάτων, οι οποίοι αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο και ένα ιστορικό του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ο αναστοχασμός τον οποίο περιλαμβάνει ο φάκελος, στοχεύει στην επίγνωση του ίδιου του εκπαιδευτικού για την μαθησιακή διαδικασία. Θεωρείται απαραίτητο συμπλήρωμα των εκθέσεων αξιολόγησης. Στόχος είναι να περιλαμβάνει όσο το δυνατόν καλύτερα δείγματα της εργασίας του εκπαιδευτικού. Αυτός μπορεί να περιλαμβάνει τεκμηριωμένες επαγγελματικές δραστηριότητες, εκθέσεις άλλων αξιολογητών, όπως μεντόρων στο πλαίσιο της ένδειξης συναδελφικής υποστήριξης, επιμορφωτικά σεμινάρια παρακολούθησης, κοινωνική πολιτιστική πνευματική δράση, δράση στη τάξη, δράση στη σχολική μονάδα (Δημητρόπουλος, 1999 ; Σαββίδου, 2007.

**<u>Τελική αξιολόγηση</u>**

Η τελική αξιολόγηση έχει ως στόχο τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, τόσο για σκοπούς μονιμοποίησης αυτών που τελούν υπό δοκιμασία, όσο και για τους σκοπούς προαγωγής αυτών που είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Οι βασικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης είναι οι εξής:

- Συνέντευξη εκπαιδευτικού
- Κλινική παρακολούθηση και αξιολόγηση της διαδικασίας
- Φάκελος επιτευγμάτων

Η τελική αξιολόγηση στην περίπτωση των αδιόριστων εκπαιδευτικών θα κρίνει την καταλληλότητα ή μη του προς μονιμοποίηση εκπαιδευτικού. Κατά την εισδοχή του νέου εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να υπάρχει σημαντική στήριξη από τους μέντορες.

**<u>Αποτελέσματα – Συμπεράσματα</u>**

Όπως φαίνεται και από την βιβλιογραφία, η **παροχή κινήτρων** στους εκπαιδευτικούς είναι βασικό στοιχείο για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση και αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτών των κινήτρων είναι η αναγνώριση του κύρους των εκπαιδευτικών με την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτή, η επιμόρφωση και η συνεχής ανατροφοδότηση για το έργο τους, η αναβάθμιση της θέσης του εκπαιδευτικού, η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και της προσφοράς τους.

Τα παραπάνω θα έχουν ως αποτέλεσμα μια **μαθητοκεντρική αξιολόγηση,** όπου το όφελος θα στρέφεται στο βασικό συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός από την μια βελτιώνει τις επιδόσεις του μέσα από την αυτοαξιολόγηση της δουλείας του και της εποικοδομητικής ανατροφοδότησης από τους αξιολογητές του, ενώ παράλληλα θα ωφεληθεί ο απώτερος στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δηλαδή ο ίδιος μαθητή

**Γενικά Συμπεράσματα- Προτάσεις :**

Η εκπαίδευση θεωρείται ένα βασικό αγαθό και το κράτος θα πρέπει να φροντίζει να παρέχεται στα μέλη του. Όμως, αν η πολιτεία μεριμνά για την εκπαίδευση, τότε αυτομάτως την ελέγχει κιόλας. Η εκπαίδευση έτσι γίνεται ένα πολύ ισχυρό μέσο επιβολής και διατήρησης της όποιας κρατικής εξουσίας.

Μόνο από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και μετά, αρχίζει το κράτος να ρυθμίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στο δυτικό κόσμο. Η εξέλιξη αυτή συνοδεύει τη βιομηχανική επανάσταση και την αστικοποίηση των δυτικών κοινωνιών. Όπως γράφει ο P. Miller «την ίδια στιγμή που το κρατικό σχολικό σύστημα επιβλήθηκε στους εργαζόμενους, αυτοί ταυτόχρονα του αντιστάθηκαν, το υπερασπίστηκαν και το χρησιμοποίησαν».

Εδώ δεν μας ενδιαφέρουν τόσο οι ιστορικοί μηχανισμοί που συντέλεσαν στην διαμόρφωση της ιδέας της κρατικής παιδείας. Μας ενδιαφέρει περισσότερο το κατά πόσο θα πρέπει η πολιτεία να ελέγχει την εκπαίδευση. Θα αναζητήσουμε επομένως επιχειρήματα υπέρ ή κατά της παρέμβασης του κράτους στην παιδεία.

Αν ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να παράγει καλούς πολίτες, δηλαδή ανθρώπους που θα μπορούν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται για την ανάπτυξη μιας ευνομούμενης πολιτείας, το κράτος θα πρέπει να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτό και ο Πλάτωνας, ο Χομπς ή ο Καντ ζητούν να εμπλακεί το κράτος στην εκπαίδευση σε μια εποχή όπου η εκπαίδευση ήταν αποκλειστική αρμοδιότητα των γονιών. Η συνύπαρξη των ανθρώπων και η ευδαιμονία μιας κοινωνίας μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της εκπαίδευσης. Αυτό δεν είναι όμως, το μοναδικό επιχείρημα υπέρ της κρατικής παρέμβασης.

Συνοψίζοντας κρίνεται απαραίτητο να εφαρμόζεται η διαφοροποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση και ο παιδαγωγός θα πρέπει να προσαρμόζει τις διαφορές των μαθητών στην υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους.

**Επίσης:**

i. Ο ρόλος του δασκάλου και του στελέχους κρίνεται αυστηρά αναγκαίος και καθοριστικός, καθώς ο ίδιος ως καθοδηγητής, αποτελεί τον διαμεσολαβητικό φορέα στη δημιουργική εξέλιξη των μαθητών του. Έτσι, οι μαθητές αναπτύσσουν πλην των γνωστικών διεργασιών και βασικά ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η αυτονομία, ο αυτοέλεγχος, ο αυτοσεβασμός, η κριτική ικανότητα κ.α.

ii. Κατά την εφαρμογή της διαφοροποίησης στην αίθουσα της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στο διδακτικό του έργο οφείλει να έχει ως θεμέλιο ένα προμελετημένο σταδιακό σχέδιο εργασίας, το οποίο θα αποτελέσει το γνωστικό κατ΄ επέκταση και το ηθικό επιστέγασμα στην μαθησιακή διαδικασία.

iii. Ο δάσκαλος/στέλεχος μέσω των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (το περιεχόμενο, η διαδικασία, το αποτέλεσμα) οφείλει προσαρμόζοντάς τα στα τρία βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών (ενδιαφέρον, ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ), τα οποία αποδεικνύουν τα χαρακτηριστικά της διαφορετικότητάς τους να πραγματώσει μία ποικιλία διδακτικών μεθόδων και εφαρμογών που θα διασφαλίσουν την επιτυχία και την ποιοτική αναδόμηση των μαθητών.

iv. Συνεκπαίδευση και ΤΠΕ (βασικά ψηφιακά εργαλεία μάθησης) παρέχουν πολυποίκιλες δυνατότητες και ρυθμούς μάθησης που ανταποκρίνονται στα διαφορετικά μεταβλητά στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών. Η τεχνολογία θεωρείται ως βασικό μέσο επιπρόσθετο της παιδαγωγικής διαδικασίας, η οποία αναμφισβήτητα συντελεί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Με αυτόν τον τρόπο οι δάσκαλοι διεξάγουν το προκαθορισμένο έργο τους με μεγαλύτερη ευκολία και τα παιδαγωγούμενοι δέχονται και αφομοιώνουν τις καταιγιστικές πληροφορίες που επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα με περισσότερο ενδιαφέρον.

v. Οι θεωρητικοί του διαπολιτισμικού πλουραλισμού θεωρούν ότι μία σύγχρονη κοινωνία αποτελείται από την κυρίαρχη ομοιογενή πλειοψηφία και από μικρές μειονότητες με τους δικούς τους ποικίλους πολιτισμούς. Αυτοί οι πολιτισμοί πρέπει να κατανοηθούν και να γίνουν αποδεκτοί. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζονται αρμονικές σχέσεις στην εκπαιδευτική κοινωνία. Στον χώρο της εκπαίδευσης αναπτύσσεται η ποικιλία των προγραμμάτων στα οποία λαμβάνονται υπόψη οι διαπολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών και αντιμετωπίζονται

θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές στάσεις των παιδιών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας.

vi. Στη σχολική τάξη εμπλέκονται παιδιά με διαφορετικές προγενέστερες γλωσσικές δομές και συμπεριφορές και καλούνται να ξεπεράσουν την ανομοιογένειά τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ανάλογα με τα σχολικά προαπαιτούμενα. Το σχολείο απεικονίζει την εκπαιδευτική πολλαπλότητα του συνόλου της κοινωνίας, όσο και την απαίτηση για τη δημιουργία συνθηκών εξισορρόπησης των ανισοτήτων, οι οποίες ανάγονται στην προέλευση των μαθητών.

vii. Ένα πολύπλοκο πλέγμα σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες μας καθιστά προνομιούχους παρατηρητές των πολιτιστικών στοιχείων που εμπλέκονται σε όλα τα βήματα της μαθητικής συμπεριφοράς. Η επικοινωνία στην τάξη διασαλεύεται από την αντανάκλαση των νέων συνθηκών που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Οι παράγοντες που δημιουργούν την εμπλοκή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι:

a) Οι διαχωριστικές γραμμές που ενθαρρύνουν την κοινωνική διάκριση και τον πολιτισμικό ρατσισμό.
b) Οι μειωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών.
c) Ο σχολικός χώρος και ιδιαίτερα οι αίθουσες διδασκαλίας βασίζονται σε ένα μοντέλο, το οποίο έχει μόνο λειτουργικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι έτσι όπως είναι διαρρυθμισμένος οι αίθουσες δεν επιτρέπουν παρά μόνο παραδοσιακού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις. Έχει αποδειχτεί ότι δεν ευνοούν καθόλου την ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μέσα στο κλίμα της τάξης, αλλά οδηγούν στην περιθωριοποίησή τους και κατ' επέκταση σε σχολική αποτυχία.
d) Διαπιστώνουμε, επίσης, ότι υπάρχει μία σοβαρότατη αγκύλωση των εκπαιδευτικών σε παραδοσιακού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις. Οι τελευταίες αναστέλλουν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη και προωθούν έναν ανταγωνιστικό τρόπο λειτουργίας. Στον αντίποδα, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι έχει αποδειχθεί ότι ευνοούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία.
e) Η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
f) Πρόβλημα, όμως, μπορεί να είναι και η απόπειρα για κατάργηση της διαφοράς των πολιτισμών.

g) Η έκφραση επιθετικότητας οδηγεί σε πολιτισμική σύγκρουση.

h) Η σημερινή συγκυρία χαρακτηρίζεται λοιπόν από αναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών όρων με βάση τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν να εντάσσουν τον εαυτό τους, ως μέλη του κοινωνικού συνόλου.

i) Η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας θριαμβεύει στη θεωρία, αλλά λανθάνει στην πράξη. Δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη στάση και τη συμπεριφορά του άλλου, χωρίς να γνωρίζουμε ποιος είναι ο άλλος και από πού προέρχεται.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην κατάργηση της ιεραρχικής σκέψης και την αποσυντόνιση της λογικής, διότι μέσα από την ιεραρχική σκέψη θεμελιώνονται οι ανάρμοστοι διαχωρισμοί των μαθητών.

Οι στόχοι μέσα στην εκπαιδευτική κοινωνία του σχολείου που θεμελιώνονται στα αναλυτικά προγράμματα και στις μεθόδους διδασκαλίας έχουν ως εξής:

- Να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον της ζωής και της μάθησης του μαθητή.
- Να συμβάλλουν στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών των μαθητών μεταξύ τους.
- Να διευκολύνεται η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία.
- Να καταπολεμάται ο ρατσισμός που προκύπτει μέσα στους πολιτισμούς και στις γλώσσες.
- Η σχολική τάξη πρέπει να οργανώνεται και να αναπτύσσει τη δυναμική της κατά τρόπο ώστε να λειτουργεί ως συμπλήρωμα των μαθητών και ως προέκταση στον κόσμο των ενηλίκων.
- Να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές κοινωνικές σχέσεις.
- Να προσφέρεται ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης ταυτότητας των μαθητών μέσα από τις σχέσεις τους..
- Να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση.

Ακόμη οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να συνοψίζονται στα παρακάτω:

– Στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών, οι οποίοι θα κληθούν να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας, και στην ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης στα παιδιά, τα οποία είναι φορείς μιας άλλης κουλτούρας.

Οι συνθήκες είναι αυτές που καθορίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία και όχι οι υποκειμενικές αξιολογήσεις. Οι απαιτήσεις του διαπολιτιστικού μαθήματος είναι πολλές και βασίζονται στις διαφορές και ομοιότητες των πολιτισμών, και στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων.

- Η πολυπολιτισμικότητα δημιουργήθηκε για να εκφράσει καταστάσεις πολιτιστικού πλουραλισμού που διαμορφώνεται βαθμιαία ή στο πλαίσιο της συνύπαρξης διαφόρων κοινωνιών ή στην περίπτωση ένωσης διαφόρων κοινωνιών με στόχο τη δημιουργία ενός ευρύτερου σχηματισμού ή στο παγκόσμιο επίπεδο. Η διαπολιτισμικότητα εμφανίζεται κυρίως σαν πραγματικότητα μέσα στην εκπαιδευτική κοινωνία.

Το να κατανοήσεις το νόημα του διαπολιτισμού προϋποθέτει να κατανοήσεις τις σχέσεις ανάμεσα στους πολιτισμούς. Σήμερα αναγνωρίζουμε σε όλους τους πολιτισμούς το δικαίωμα να υπάρχουν και να αναπτύσσονται, να είναι ίσοι και να ανταλλάσσουν απόψεις και διαλογισμούς. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, κάθε μαθητής έχει δικαίωμα να εκπαιδεύεται, ώστε να διατηρεί και να εκδηλώνει το δικό του πολιτισμό, αλλά και να κατανοεί το διαφορετικό στοιχείο.

Η αναφορά σε μια διαπολιτισμική κοινωνία και γενικότερα σε μια διαπολιτισμικότητα είναι ανάγκη να επισημανθεί ως προς τη διάκριση των όρων τους.

- Η διαπολιτισμικότητα διερευνά την ουσία του φαινομένου, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφόρων εθνικών ομάδων, οι οποίες ζουν και μένουν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο και προσπαθούν να οργανωθούν σε κοινότητες στηριγμένες στην αλληλεγγύη, συνειδητοποιώντας πως κάθε πολιτισμός έχει τη δική του αξία. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει τη συνύπαρξη, η οποία σέβεται την ιδιαιτερότητα του άλλου.

Στις σύγχρονες διαπολιτισμικές συνθήκες παρατηρείται από το ένα μέρος μια τάση αναζήτησης της πολιτισμικής ταυτότητάς μας και από την άλλη μια παραγωγή παγκόσμιας σύγχρονης μαζικής κουλτούρας, η οποία διακρίνεται από μια τάση παγκοσμιοποίησης.

Η διαπολιτισμικότητα στοχεύει στο να καθορίσει τους όρους και τους κανόνες στους οποίους ο άνθρωπος κάθε φυλής και χρώματος, πίστης και ιδεολογίας να ζει αρμονικά με τους γύρω του, ακόμα κι αν αυτοί δεν μοιάζουν με αυτόν, δεν αποδέχονται τα πιστεύω του και δεν συμμερίζονται τις απόψεις και τα πιστεύω του.

Αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι το σχολείο δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, τότε η ικανοποίηση του αιτήματος για ίσες ευκαιρίες για τα παιδιά των μεταναστών και των μειονεκτούντων ομάδων πλησιάζει τα όρια της ουτοπίας. Η εσωτερική πολιτική μιας σχολικής μονάδας που ενδιαφέρεται για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού και διαπολιτισμικού προγράμματος που δεν θα περιορίζεται μόνο στον σχολικό χώρο ή στα παιδιά των μεταναστών.

Το ελληνικό πνεύμα και η ελληνική κοινωνία που το εκφράζει αποδείχτηκε ανοικτό σε άλλες ιδέες, νοοτροπίες, πολιτισμικά επιτεύγματα και στους κοινωνικούς τους φορείς. Τις επιδράσεις τους τις αφομοίωσε δημιουργικά, αφού το προνόμιό του ήταν η διαλεκτική αντιπαράθεση και η συνεχής εγρήγορση για την αναζήτηση της αλήθειας.

Για να επικρατήσει η ισότητα στην εκπαίδευση και για να εκπληρωθούν οι σκοποί της διαπολιτισμικής αγωγής, καλό θα είναι οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς γενικότερα της εκπαίδευσης να ενδιαφέρονται παράλληλα με την εκπαίδευση, να υπάρχει κοινωνική μέριμνα για τα παιδιά. Αν δεν υπάρχει κοινωνική φροντίδα για τα παιδιά των αλλοδαπών, πως μπορεί να υπάρχει και ισότητα στην εκπαίδευση που είναι ένας από τους βασικούς σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση ανθρώπινη και σφαιρική, διότι αγγίζει τις σύγχρονες ανθρωπιστικές και παιδαγωγικές αρχές της εκπαίδευσης γενικότερα.

Η εκπαίδευση θεωρείται ένα βασικό αγαθό και το κράτος θα πρέπει να φροντίζει να παρέχεται στα μέλη του. Όμως, αν η πολιτεία μεριμνά για την εκπαίδευση, τότε αυτομάτως την ελέγχει κιόλας. Η εκπαίδευση έτσι γίνεται ένα πολύ ισχυρό μέσο επιβολής και διατήρησης της όποιας κρατικής εξουσίας.

Μόνο από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και μετά, αρχίζει το κράτος να ρυθμίζει το εκπαιδευτικό σύστημα στον δυτικό κόσμο. Αν ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να παράγει καλούς πολίτες, δηλαδή ανθρώπους που θα μπορούν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται για την ανάπτυξη μιας ευνομούμενης πολιτείας, το κράτος θα πρέπει να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτό και ο Πλάτωνας, ο Χομπς ή ο Καντ ζητούν να εμπλακεί το κράτος στην εκπαίδευση σε μια εποχή όπου η εκπαίδευση ήταν αποκλειστική αρμοδιότητα των γονιών. Η συνύπαρξη των ανθρώπων και η ευδαιμονία μιας κοινωνίας μπορεί να

επιτευχθεί μόνο μέσω της εκπαίδευσης. Αυτό δεν είναι όμως, το μοναδικό επιχείρημα υπέρ της κρατικής παρέμβασης.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας βρίσκεται σε ένα περιβάλλον προκλήσεων και απαιτήσεων. Ο βασικός στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου για όλους τους μαθητές. Όποιες διαπιστώσεις και παρεμβάσεις γίνονται στο σχολείο ή στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να στηρίζονται στη γενική αίσθηση που έχουμε για την πραγματικότητα. Απαιτούνται συστηματικές, οργανωμένες και αξιόπιστες διαδικασίες διερεύνησης στις σχολικές μονάδες, ώστε τα αποτελέσματά τους να αξιοποιηθούν τόσο για τοπικές όσο και για γενικότερες παρεμβάσεις, σχεδιασμό και αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Οι σύγχρονες αξιολογικές διαδικασίες συνδέονται με μια ολόπλευρη αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα που αφορά: στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στην εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί, στην επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, στο εκπαιδευτικό έργο τους, στη σχολική μονάδα, στα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια, στην επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων, στο μαθητή κ. α.

Η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου οδήγησε σε αρκετά ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Στα αρνητικά θα μπορούσαν να εκφραστούν τα εξής: Επιβάρυνε γραφειοκρατικά τις σχολικές μονάδες, δεν υπήρχε αντίστοιχος εργασιακός χρόνος για την υλοποίηση των απαραίτητων συναντήσεων, επιλέγονταν συχνά από τους εμπλεκόμενους δείκτες που δεν μπορούσαν να βελτιωθούν κι επίσης η μετακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού δημιουργούσε αρκετές δυσλειτουργίες στην υλοποίηση του προγράμματος. Από την άλλη όμως, βελτίωσε τη συλλογικότητα, τις συνεργασίες, τη συμμετοχή των γονέων και γενικότερα αυτό που ονομάζουμε σχολική κουλτούρα και παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου. Το συνολικό πλαίσιο κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν με επάρκεια σ' αυτή τη συνεχή και δυναμική διαδικασία αυτο-αξιολόγησης και να την ενσωματώσουν στη λειτουργία του σχολείου.

Απαιτείται όμως η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας από τη μεριά της Πολιτείας: χρειάζεται ένα *εκπαιδευτικό συμβόλαιο* που σημαίνει εκ των προτέρων σαφείς διατυπωμένοι και κοινά αποδεκτοί όροι (πλαίσιο, διαδικασίες και εργαλεία αξιολόγησης).

Κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω προετοιμασία των σχολικών μονάδων για την εφαρμογή της αξιολόγησης, η ενδελεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς και

τη χρήση της αξιολογικής διαδικασίας, ώστε να αρθούν οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των αξιολογικών αποτελεσμάτων και να αντιμετωπισθεί με ανάλογους πόρους ο επιπρόσθετος φόρτος εργασίας τους. Είναι ακόμη σημαντικό να διαμορφωθεί ένα αξιολογικό πλαίσιο που θα επιτρέπει την αποδοχή της σχετικής αυτονομίας και των βαθμών ελευθερίας του εκπαιδευτικού, καθώς η επιβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών πάνω στους εκπαιδευτικούς οδηγεί στην αποτυχία τους.

Σε αντιδιαστολή με αυτά, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η υποστήριξή τους και η ενθάρρυνση αυτών που κάνουν, συνιστά μια πολιτική παιδαγωγική με ουσιαστικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης, της συνεκπαίδευσης.

Κρίνεται αναγκαία η τροποποίηση του άρθρου 7 του Ν. 4024/2011 που συνδέει τις προαγωγές με τις ποσοστώσεις καθώς πράγματι αποτελεί τροχοπέδη στην όλη αξιολογική διαδικασία των εκπαιδευτικών.

Παρόλο που η ελληνική εμπειρία έχει μέχρι σήμερα δείξει ότι η εφαρμογή ενός νέου τρόπου λειτουργίας δομών συναντά μεγάλα μειονεκτήματα που εστιάζουν σε προβλήματα στελέχωσης, υποδομών και εκχώρησης αρμοδιοτήτων, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, βρίσκονται σήμερα υπό εξέλιξη και εφαρμογή.

Εν κατακλείδι, στη σύγχρονη εποχή στην οποία η εκπαίδευση αποτελεί ένα δια βίου ταξίδι, κρίνεται αναγκαία η διδακτική της πορεία να είναι συναφής με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές διαφέρουν όλο και περισσότερο, μέρα με την μέρα με αποτέλεσμα η ομοιογένεια να διασπάται. Γι΄ αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητο να εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη και η διαπολιτισμική διδασκαλία, καθώς και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στη μάθηση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσαρμόζει τις διαφορές των μαθητών στην ποικιλότητα και τη διαφορετικότητα ή τη διαπολιτισμικότητα των μαθησιακών ικανοτήτων τους αποσκοπώντας στην υλοποίηση της διαφοροποιημένης και διαπολιτισμικής διδασκαλίας και στην ενεργεί εφαρμογή της.

Οι τρόποι προσέγγισης της γνώσης που χρησιμοποιούνται πρέπει να είναι αποτελεσματικοί για τους μαθητές και το γεγονός αυτό αποτελεί ένα εποικοδομητικό ακόμη λόγο της ενασχόλησής μας με το θέμα της διαφοροποιημένης και διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να αναδειχθεί αρωγός βαρύνουσας σημασίας στην διακαή αναζήτησή μας διδακτικών προσεγγίσεων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

## Κεφάλαιο 3: Διοικητικές διαστάσεις του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης

Πριν εστιάσουμε στις διοικητικές διαστάσεις του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης, που αποτελεί και το επίκεντρο της παρούσας μελέτης, θεωρείται σκόπιμη η εννοιολογική προσέγγιση του όρου της διοίκησης, εξηγώντας όρους όπως «ηγεσία» και «μάνατζμεντ (management)» και περιγράφοντας «την εκπαιδευτική διοίκηση». Στη συνέχεια εξετάζεται η υπάρχουσα ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση, τα διοικητικά της στελέχη, τα κριτήρια επιλογής τους καθώς και ο ρόλος τους στην εκπαίδευση.

### 3.1. Ηγεσία και Μάνατζμεντ

Το μάνατζμεντ θα μπορούσε να οριστεί συνοπτικά ως η διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου των ανθρώπινων, χρηματοοικονομικών, φυσικών και πληροφοριακών πόρων ενός οργανισμού, ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικά οι στόχοι του (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή 2003). Είναι περισσότερο ένας τεχνικός όρος που συνδέεται με στενό προσανατολισμό, σε αντίθεση με τον όρο της ηγεσίας που θεωρήθηκε πιο κατάλληλος, για να αποδώσει την ηθική, επαγγελματική και δημοκρατική διάσταση των σχολείων ως οργανισμών (Grace, 1995).

Μερικοί ερευνητές συνδέουν το μάνατζμεντ με τη διοίκηση και τους βραχυπρόθεσμους στόχους, ενώ την ηγεσία με την καινοτομία και το όραμα του σχολείου (MacBeath, 2003). Ενώ δηλαδή το μάνατζμεντ επικεντρώνεται στη δημιουργία σταθερότητας διατηρώντας σταθερές διαδικασίες λειτουργίας, η ηγεσία αφορά τον προσανατολισμό των ανθρώπων προς το όραμα, δημιουργώντας συχνά θεαματικές αλλαγές (Kotter, 2001).

Κάποιοι στην προσπάθεια τους να κάνουν το διαχωρισμό των δύο εννοιών χρησιμοποίησαν ευφυολογήματα, («οι διευθυντές είναι οι άνθρωποι που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ ηγέτες είναι εκείνοι που κάνουν τα σωστά πράγματα» (Bennis & Nanus, 1985, σ. 21) θέλοντας ίσως να τονίσουν πως η ηγεσία κινείται πέρα από τα όρια της γραφειοκρατίας του μάνατζμεντ. Μια ακόμα σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών είναι πως η θέση του μάνατζερ είναι θεσμοθετημένη από κάποια αρχή με σκοπό τη διαχείριση διοικητικών ευθυνών, ενώ ο ηγέτης είναι πρόσωπο που αναδεικνύεται και αντλεί την εξουσία του – ανεξαρτήτως διοικητικής ιεραρχίας - από τους γύρω του, οι οποίοι τον ακολουθούν στις απόψεις του εκούσια.

Η ηγεσία είναι στρατηγική, που έχει να κάνει με τις αξίες, τον ηθικό σκοπό και σε βάθος χρόνου το όραμα για την κατάσταση του οργανισμού στο μέλλον. Το management μπορούμε να πούμε πως είναι το μέσο που κάνει αυτό το όραμα πραγματικότητα. Έτσι,

γίνεται αντιληπτό πως η εκπαίδευση στις μέρες μας, χρειάζεται στελέχη που να έχουν τόσο ηγετικές δεξιότητες όσο και διοικητικές (με την έννοια των γραφειοκρατικών δεξιοτήτων του management).

## 3.2.Μετασχηματιστική Ηγεσία

Στο σημείο αυτό και σε συνέχεια του παραπάνω θέματός μας, είναι νομίζουμε πολύ σημαντικό και καθοριστικό να κάνουμε αναφορά στη Μετασχηματιστική Ηγεσία (transformational leadership), η οποία σύμφωνα και με τον BM Bass, (1990), σε σχετική του βιβλιογραφία, "Από τη Συναλλαγή στην Μετασχηματιστική Ηγεσία: Μαθαίνοντας να μοιραστούμε το Όραμα", θεωρείται η πλέον σύγχρονη και ανώτερη εξελικτικά μορφή ηγεσίας.

Στη Μετασχηματιστική Ηγεσία, έχουμε θα λέγαμε αυτό ακριβώς που επισημαίνουμε και παραπάνω, δηλαδή τη στρατηγική που έχει να κάνει με αξίες και αρχές. Εδώ έχουμε τον ηγέτη που αναδεικνύει πραγματικά με τις ενέργειές του και τις πράξεις του, το θεσμό που υπηρετεί, αλλά συγχρόνως επιτυγχάνει να αναδεικνύεται και ο ίδιος, αντλώντας εξουσία, κύρος, σεβασμό, αναγνώριση και εμπιστοσύνη από τους γύρω του. Είναι ο ηγέτης που έχει πραγματικά την ικανότητα να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του και να τους προκαλεί το ιδιαίτερο ενδιαφέρον να τον ακολουθήσουν ηθελημένα, να είναι αποτελεσματικοί, (έννοια σύμφωνα με το Θεοφιλίδη Χ.,2012 που έχει κεντρική θέση στη διοίκηση οργανισμών), να κάνουν καλά πράγματα μαζί του και να τα κάνουν και καλά.

Είναι ο ηγέτης που λειτουργεί δημοκρατικά και συνεργατικά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του δεν είναι απλή αριθμοί για αυτόν, αλλά άνθρωποι με ιδιαιτερότητες, αδυναμίες, καλές και κακές στιγμές και προβλήματα της καθημερινότητας.Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του, είναι άνθρωποι μορφωμένοι, με ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες, εκπαιδευτικοί με άποψη για όλα τα θέματα, αλλά και πολλοί απ’ αυτούς εξειδικευμένοι επιστήμονες τους οποίους αξιοποιεί, δίνοντας τους την ευκαιρία, να αναδείξουν τις ικανότητές τους αυτές, τις γνώσεις τους, τις δεξιότητές τους, αλλά και τα ενδιαφέροντά τους.

Είναι ο ηγέτης που πραγματικά βλέπει μπροστά και επιδιώκει την εύρυθμη λειτουργία της δομής που προΐσταται, με ανοικτό μυαλό και χαρακτήρας, χωρίς σύνδρομα και προκαταλήψεις. Είναι ο ηγέτης που τολμά να αναλαμβάνει τις ευθύνες που του αναλογούν, αλλά και τις πρωτοβουλίες που πρέπει, ενώ συγχρόνως διακατέχεται από μεγαλοψυχία,

ιδιαίτερη ευαισθησία και διακριτικότητα, αλλά και ανθρωπιά και αγάπη για τους συναδέλφους του. Είναι απόλυτα πεπεισμένος ότι μόνο μέσα από τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη στους συναδέλφους του, τον αμοιβαίο σεβασμό, τη σύνθεση απόψεων και το διάλογο, θα καταφέρει να διαμορφώσει και να επιτύχει ένα πολύπλευρο και αποτελεσματικό παιδαγωγικά περιβάλλον, προς την κατεύθυνση της ανάδειξης ενός περισσότερο "ανθρώπινου" προσώπου της διοίκησης και με απώτερο σκοπό την εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί.

Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη,( Θεοφιλίδης Χ. 2012σελ.205), «η εκπαιδευτική έρευνα και η θεωρητικοποίηση της, καθώς και οι ανάγκες του σημερινού σχολείου, επιβάλλουν τη μετακίνηση της σχολικής ηγεσίας από ένα καθαρά γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης σ' ένα μετασχηματιστικού τύπου. Στο μοντέλο αυτό ενώ εξακολουθεί να ισχύει η λογικότητα στην επιδίωξη στόχων και στην πορεία εργασίας, υπάρχει, ταυτόχρονα, και σεβασμός της προσωπικότητας των εργαζομένων. Πρόκειται για μετακίνηση από ένα παραδοσιακό σχολείο εργοστασιακού τύπου, σ' ένα φιλελεύθερο προοδευτικό σχολείο, στο οποίο υπάρχει περιθώριο ελεύθερης σκέψης και ανάδειξης των ιδιαίτερων ικανοτήτων κάθε εργαζόμενου. Η μεταλλαγή αυτή περιγράφεται ως μετακίνηση από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική και την κατανεμημένη ηγεσία».

Σύμφωνα επίσης με τους, (Θεοφιλίδης Χ., 1994; Σαΐτης, 2002 & Πασιαρδής, 2004), η μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, βοηθά από τη μια στο να γίνονται περισσότερο κατανοητοί από όλους, (εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές), οι στόχοι που έχουν τεθεί και από την άλλη, να επιτυγχάνεται η ηθική δέσμευση και ευαισθητοποίηση όλων των παραπάνω, προκειμένου να συμβάλλουν και αυτοί με τη σειρά τους στο συλλογικό όραμα, συμμεριζόμενοι την αντίληψη που αφορά τους στόχους αυτούς σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Μάλιστα στο σημείο αυτό και σχετικά με την κατανεμημένη ηγεσία, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι Θεοφιλίδης Χρήστος&Γιάγκου Γιάγκος, (2012),στο 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου,«Η ανατομία ενός δημοτικού σχολειού μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας»Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, επιχειρούν να εισηγηθούν τις προϋποθέσεις, που θα βοηθήσουν στηνανάδυση ποιοτικής Κατανεμημένης Ηγεσίας.Στο κέντρο αυτών των προϋποθέσεων τοποθετούν, «την επιμόρφωση του επίσημου ηγέτη.Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνα του μια κατανεμημένη μορφή ηγεσίας είναι δυσκολότερη από την εφαρμογή μιας ηγεσίαςσυγκεντρωτικής μορφής.Ο επίσημος ηγέτης που θα καλεστεί να προωθήσει την ποιοτική Κατανεμημένη Ηγεσίαθα πρέπει να κυριαρχείτε από

υψηλές αξίες και ιδανικά, βασικά χαρακτηριστικά ενώ πραγματικού ηγέτη που με αυτά θα μπορέσει παρά τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να προκύψουν,να εμπνεύσει αλλά και να ευαισθητοποιήσει τα μέλη της εκπαιδευτικής του ομάδας. Βασικές επίσης προϋπόθεση είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του επίσημου ηγέτη που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη υπόψη του «την ωριμότητατου προσωπικού όπως προτείνουν οι Hersey & Blanchard (1988) και δεύτερο, να έχειστο πίσω μέρος του μυαλού του τις τέσσερις παραμέτρους που προτείνει ο Spillane(2006), οι οποίες αφορούν την αποδοχή από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ενός ομόβαθμού τους ως επίσημου ηγέτη. Οι παράμετροι αυτοί αφορούν το κοινωνικόκεφάλαιο, το ανθρώπινο κεφάλαιο, το οικονομικό κεφάλαιο και την κουλτούρα πουχαρακτηρίζει τον ανεπίσημο ηγέτη. Τρίτο, ο επίσημος ηγέτης να αντιλαμβάνεται τημοναδικότητα που έχει η δική του σχολική μονάδα ως ανοιχτό σύστημα, όπως αναφέρεται από τους Hoy & Miskel (2005). Ως εκ τούτου, να κατανοεί ότι οι ανάγκεστης σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται είναι μοναδικές, αλλά όχι σταθερές και έτσινακινείται ευέλικτα, αλλά και να προσαρμόζεται ανάλογα».

«Ο επίσημος ηγέτης, σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη Χ.& Γιάγκου Γ., (2012),αφού έχει την εμπειρογνωμοσύνη, διέπεται και προωθεί ανώτερεςαξίες, μπορεί και οφείλει να κινηθεί ευέλικτα και να οικοδομήσει τη δομή και τηνκουλτούρα στη σχολική του μονάδα που θα μπορέσουν να στηρίξουν την ΚατανεμημένηΗγεσία. Η μεγαλύτερη δυσκολία που θα αντιμετωπίσει στην προσπάθειά του αυτή δενείναι η οικοδόμηση μιας νέας δομής και κουλτούρας, αλλά το γκρέμισμα της συγκεντρωτικής, η οποία για πολλά χρόνια εξυπηρέτησε την εκπαίδευση και μάλιστα μεεπιτυχία. Η καθημερινή προσπάθεια του επίσημου ηγέτη οφείλει να στοχεύει στονπεριορισμό της εξάρτησης από τη σχέση προϊστάμενου υφιστάμενου και στην ανάδυσητης σχέσης συνεργάτη με κοινό σκοπό και πορεία».

Τέλος, οι Θεοφιλίδης Χ.&Γιάγκου Γ., (2012),μας επισημαίνουν ότι «η Κατανεμημένη Ηγεσία, είναι εν μέρει η απάντηση στις ραγδαίες αλλαγές πουσυμβαίνουν στην άσκηση ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Πρώτο, διότι οι στόχοι και οιευθύνες στις οποίες πρέπει να αντεπεξέλθει ένας διευθυντής είναι τόσες πολλές πουυποχρεωτικά πρέπει να εμφανίζεται στο σχολείο σκόπιμη και ενεργή Κατανεμημένη Ηγεσία. Δεύτερο, η ανάγκη για επανακαθορισμό και αναδιοργάνωση των σχολικώνμονάδων για να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας οδηγεί στην Κατανεμημένη Ηγεσία, η οποία είναι πιο κατάλληλη (Harris & Spillane, 2008). Τρίτο, οπερίπλοκος και γρήγορα αναπτυσσόμενος κόσμος της εκπαίδευσης χρειάζεται ποικιλίακαι ευελιξία στην άσκηση της ηγεσίας και τέταρτο, γιατί η

μέχρι τώρα επιστημονική εμπειρίααποδεικνύει σε μεγάλο βαθμό ότι η Κατανεμημένη Ηγεσία οδηγεί στη βελτίωση τωνμαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών και της οργάνωσης του σχολείου (Harris &Spillane, 2008). Επίσης επισημαίνουνότι η προώθηση μιαςκατανεμημένης μορφής ηγεσίας είναι δυσκολότερη από την προώθηση μιας ηγεσίαςσυγκεντρωτικής μορφής.Για να μπορέσει όμως ο επίσημος ηγέτης να προωθήσει την ποιοτική Κατανεμημένη Ηγεσίαπρέπει να χαρακτηρίζεται από ανώτερες αξίες. Θεωρούν ότι ένας ηγέτης που δε διέπεταιαπό αυτές τις αξίες, δύσκολα θα μπορέσει να πείσει και τα μέλη του προσωπικού να τις ενστερνιστούν, αλλά ταυτόχρονα και ένας ηγέτης που διέπεται από αυτές τις αξίες δεσημαίνει ότι οπωσδήποτε θα μπορέσει να εμπνεύσει και τα μέλη του προσωπικού του μετις αξίες αυτές».

Σύμφωνα επίσης με το Λαμπράκης Α. (2016), σε έρευνά του που αφορά, «Το Πολυπαραγοντικό Μοντέλο Ηγεσίας του Bass, Ερευνητική Εφαρμογή στο Δημόσιο Τομέα», «ο Μετασχηματιστικός Ηγέτης διερευνά και ανυψώνει τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των εργαζομένων, όταν δημιουργεί την αποδοχή των στόχων και της αποστολής της ομάδας στα μέλη της, όταν παρακινεί τους εργαζόμενους να κινηθούν πέρα από τα όρια των προσωπικών φιλοδοξιών και στόχων τους, για το καλό του συνόλου και του οργανισμού. Οι Μετασχηματιστικοί Ηγέτες "μετασχηματίζουν" τους υφισταμένους τους ανυψώνοντάς τους σε υψηλότερα επίπεδα ηθικών αξιών, ιδανικών, κινήτρων και αποδόσεων, μεταλαμπαδεύοντας σε αυτούς τις δικές τους εσωτερικές αξίες (values) και οράματα (visions)».

«Οι Μετασχηματιστικοί Ηγέτες ενεργούν με θαυμαστούς τρόπους, επιδεικνύοντας πεποιθήσεις και στάσεις που ασκούν μέγιστη επιρροή στους άλλους (followers). Οι άλλοι αποδέχονται τις αξίες αυτές, τις αναγνωρίζουν ως ύψιστα ιδανικά και επιζητούν να ταυτίζονται με τους ηγέτες αυτούς, με απώτερο σκοπό την καλύτερη δυνατή επίτευξη των στόχων τους (Χάρισμα ή Εξιδανικευμένη επιρροή / Charisma, or, Idealized influence). Οι Μετασχηματιστικοί Ηγέτες είναι φορείς ενός οράματος (vision) που εμπνέει και παρακινεί τους άλλους, μεταλαμπαδεύοντας σε αυτούς την ιδέα ότι μπορούν να επιτύχουν πράγματα πέρα από τα αναμενόμενα (Παρακίνηση που εμπνέει / Inspirational motivation). Οι Μετασχηματιστικοί Ηγέτες υποδεικνύουν στους άλλους νέους τρόπους σκέψης, νέους τρόπους ανάπτυξης ευκαιριών και επίλυσης προβλημάτων. Εστιάζουν στη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη, στο δρόμο της επιτυχούς ολοκλήρωσης των στόχων και της αποστολής τους (Πνευματική διέγερση Intellectual stimulation). Οι Μετασχηματιστικοί Ηγέτες δείχνουν μέριμνα για κάθε εργαζόμενο και λειτουργούν ως μέντορες αυτών. Σέβονται και εκτιμούν τη

συνεισφορά του κάθε ατόμου στη συνολική προσπάθεια και ορίζουν καθήκοντα με γνώμονα τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του κάθε εργαζόμενου. Αυτό επαυξάνει την επιθυμία του καθενός για την προσωπική ολοκλήρωση μέσω της επίτευξης των στόχων του οργανισμού (Εξατομικευμένημέριμνα / Individualized consideration)».

Οι Βασιλειάδου Δέσποινας & Διερωνίτου Ειρήνης, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (2014), παρακάτω μας παραθέτουμε σχετικά συμπεράσματα από την έρευνα – μελέτης τους με θέμα, «Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση», που αφορούσε τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα άτομα που έλαβαν το ερωτηματολόγιο ήταν εκπαιδευτικοί της Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία της Βορείου Ελλάδος, κατά το σχολικό έτος 2014- 2015 και το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο του Ken Leithwood.

«Τα κύρια ευρήματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας ήταν περισσότερο ευχαριστημένοι από την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους όσον αφορά τον καθορισμό κατεύθυνσης, την ανάπτυξη προσωπικού και τη βελτίωση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με την αναδόμηση του οργανισμού όπου οι εκπαιδευτικοί της Δ/θμιας φαίνεται να ήταν πιο ικανοποιημένοι. Όπως αναφέρουν, η έρευνα αυτή κρίθηκε σημαντική διότι συμβάλλει στο σχετικό προβληματισμό που αναπτύσσεται στην Ελλάδα για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, ενώ αναμένεται από τις ίδιες ότι τα αποτελέσματά της θα αποτελέσουν το έναυσμα για αναστοχασμό και περαιτέρω έρευνες στον τομέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας και στις ανάγκες των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για βελτίωση των ηγετικών πρακτικών τους».

Επίσης η Κολοβού Σ. (2016), στη διπλωματική της εργασία με τίτλο «Μορφές ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Οι απόψεις του προσωπικού του ΚΕ.ΔΔ.Υ», κάνει αναφορά σε μια άλλη όψη της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτή του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με την ίδια λοιπόν εξατομικευμένο ενδιαφέρον σημαίνει, να μπορείς αντιλαμβάνεσαι και να μοιράζεσαι με τους άλλους τα ίδια πράγματα, τις ίδιες ιδέες, τα ίδια ενδιαφέροντα αλλά και τις ίδιες αναπτυξιακές ανάγκες και να ασχολείσαι με το κάθε ένα από αυτά τα άτομα ξεχωριστά. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε κάθε άτομο αντιπροσωπεύει την προσπάθεια που κάνει ο ηγέτης, όχι μόνο να αναγνωρίζει και να ικανοποιεί τις τρέχουσες ανάγκες των συνεργατών του, αλλά και

να αναδεικνύει εκείνες τις ανάγκες που θα τους αναβαθμίσουν και θα τους αναπτύξουν, το δυνατόν περισσότερο. «Ένα κύριο χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ότι η επιτυχία αυτού του είδους του ηγέτη μετράται όχι μόνο από τα αποτελέσματα, όπως η λειτουργία και η παραγωγικότητα του οργανισμού, αλλά και από το πόσο καλά ο ηγέτης έχειαναπτύξει τους συνεργάτες του σε αποτελεσματικούς μετασχηματιστές ηγέτες (Anolio&Bass 2004)».

Επιλογικά και σύμφωνα με την ίδια η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καλλιεργεί στους συνεργάτες του ηγέτη την αίσθηση ότι είναι και αυτοί ικανοί να ασκούν αποτελεσματική ηγεσία με τους δικούς τους συνεργάτες,αναλαμβάνοντας ευθύνες και πρωτοβουλίες προς την αποδοτικότερη και καλύτερη λειτουργία της δομής στην οποία υπηρετούν.

### 3.3. Η «Διοίκηση» στην Εκπαίδευση

Η διοίκηση είναι μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου, αφού μέσω αυτής, δηλαδή της διοικητικής λειτουργίας, εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων για την πραγματοποίηση του κοινού στόχου (ή στόχων). Γενικά στο χώρο της διοίκησης διακρίνουμε σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008, σ.31-32) τα εξής στοιχεία:

- Τον καθορισμό του σκοπού
- Τον καταμερισμό του έργου σε επιμέρους ειδικότητες
- Την ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στους εργαζόμενους
- Την αξιοποίηση του αποτελέσματος μετά την εκτέλεση του σχεδίου μας και
- Την επιβολή διορθωτικών μέτρων, όταν διαπιστωθεί κάποια απόκλιση από το αρχικό σχέδιό μας (Σαΐτης, 2008 σελ.31-32).

Ετυμολογικά ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα διοικώ, που σημαίνει μεριμνώ για την περάτωση ενός έργου. Κατά τον H. Fayol η «διοίκηση» ορίζεται ως μια «λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο» (Σαΐτης, 2008, σελ. 33).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (αλλά και αλλού) η διοίκηση κατά κύριο λόγο με την πραγματοποίηση στόχων μέσω της συνεργασίας (Σαΐτης, 2008, σελ. 34). Η εκπαιδευτική διοίκηση ως ένα σύστημα δράσης, που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων για την πραγματοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού μηχανισμού, αποβλέπει σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008, σελ. 34):

• Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.

•Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου, που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.

• Στη δημιουργία του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος.

• Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, για τη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

• Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού.

• Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου η όλη

συμπεριφορά να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί (Σαΐτης, 2008, σελ. 34-35).

### 3.4. Η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση

Σε ένα πρώτο επίπεδο κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και κατ' επέκταση η οργάνωση της διοίκησής του έχουν συγκεντρωτικό χαρακτήρα, αφού την ευθύνη της διεύθυνσης διαχρονικά έχει η Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας μέσα από την κατανομή των ευθυνών σε κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια.

Τη διοικητική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορούμε με βάση το βαθμό εξουσίας και τη γεωγραφική θέση των υπηρεσιών, να τη διακρίνουμε σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το επίπεδο σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008).

Ειδικότερα:

a) **Στο εθνικό επίπεδο**, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια (ΚΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ) και τους βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης (π.χ. ο ΟΣΚ, ο ΟΕΔΒ και σήμερα το «Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Ι.Τ.Υ.Ε.– ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ), λαμβάνονται αποφάσεις από την πολιτική ηγεσία αναφορικά με τη διαμόρφωση του ανθρώπινου παράγοντα της σχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι διάφορες διευθύνσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Ι.Ε.Π όπως έχει μετονομαστεί σήμερα, μπορούν να λαμβάνουν οποιοδήποτε μέτρο που σχετίζεται με την επιμόρφωση, την υποκίνηση, την καθοδήγηση, το συντονισμό κ.ά. του διδακτικού προσωπικού των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης.
b) **Στο περιφερειακό επίπεδο**, που αποτελείται από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, –των οποίων προϊστανται μετακλητοί Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι διορίζονται και παύονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στον οποίο υπάγονται ιεραρχικά- και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (ΑΠΥΣΠΕ και ΑΠΥΣΔΕ), οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία σε όλες τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως αυτές προβλέπονται στο άρθρο 14 της παρ. ζ του Νόμου 2817/2000 και στο άρθρο 1 του Νόμου 2986/2002. Κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, η οποία εδρεύει

στην πρωτεύουσα «Περιφέρειας», στην περιοχή της ευθύνης της ασκεί τις αρμοδιότητες, τις οποίες εκχωρεί ο εκάστοτε υπουργός Παιδείας (Υ.Α. 105657/16-10-2002).

c) **Στο νομαρχιακό επίπεδο,** που αποτελείται από τις Διευθύνσεις τα Γραφεία Εκπαίδευσης τα οποία και έχουν πλέον καταργηθεί – αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας- και τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ), οι Διευθυντές Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ασκούν διοίκηση και εποπτεία της λειτουργίας σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους και παράλληλα είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι του διδακτικού προσωπικού, ενώ αρμοδιότητα υποκίνησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών λειτουργών καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης, ανήκει στους σχολικούς συμβούλους (Ν. 1304/1982, Π.Δ. 214/1984).

d) **Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας,** που περιλαμβάνει το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι μονομελές διοικητικό όργανο και βάσει των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων που του έχουν εκχωρηθεί από την ισχύουσα νομοθεσία είναι ο ιεραρχικός προϊστάμενος όλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου. Ο υποδιευθυντής σχολικής μονάδας είναι μονομελές όργανο διοίκησης και αναπληρώνει, σύμφωνα με το άρθρο 11 του ν. 1566/1985, το διευθυντή του σχολείου όταν δεν υπάρχει ή όταν απουσιάζει ή κωλύεται. Επίσης, επικουρεί το διευθυντή του σχολείου στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων και είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή του διοικητικού του έργου. Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή της σχολικής μονάδας και είναι συλλογικό όργανο, με σκοπό τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Σε κάθε σχολείο λειτουργούν επίσης, οι Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες είναι Νομικά Πρόσωπα και καλύπτουν ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες, όπως αυτές εκτιμώνται από τον αντίστοιχο ΟΤΑ και υποχρεωτικά μετέχουν σε αυτές, ο Διευθυντής του σχολείου, ένας εκπρόσωπος του Συλλόγου Γονέων, ένας εκπρόσωπος του δήμου και εκπρόσωπος των Μαθητικών Κοινοτήτων για σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σήμερα, βάση και του

νέου Ν.3852/2010 (Καλλικράτη) και το ΦΕΚ 318/2011 - Αρ.8440, «Καθορισμός Λειτουργίας Σχολικών Επιτροπών και Ρυθμίσεις Οικονομικών Θεμάτων στους Καλλικρατικούς Δήμους», ανατίθεται στις Δημοτικές - Σχολικές Επιτροπές Παιδείας, η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τη κάλυψη των λειτουργικών δαπανών, για την αμοιβή των καθαριστριών, την εκτέλεση των έργων επισκευής και συντήρησης των σχολείων, τον εφοδιασμό με είδη εξοπλισμού, την αξιοποίηση των εσόδων από εκμετάλλευση των κυλικείων και τη λήψη κάθε μέτρου για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

### 3.5. Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης

Ως στελέχη της Εκπαίδευσης κατά τον Ανδρέου (2001) νοούνται όσοι κατέχουν διοικητική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, διοικητικά στελέχη αποτελούν: οι διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, διευθυντές ΣΕΚ, υπεύθυνοι εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης, Διευθυντές Διευθύνσεων και Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι Φυσικής Αγωγής, Σχολικοί Σύμβουλοι, Σύμβουλοι Εκπαίδευσης εξωτερικού (Νόμοι 1304/82, 1566/85, Π.Δ. 340/83, 214/84, Υπουργικές αποφάσεις ΥΠΕΠΘ Η/8353/22-10-1985, Γ2/4087/4-7-1995, Δ1/910/19-2- 1987).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να διαχωρίσουμε τα στελέχη τις εκπαίδευσης σε τρεις κατηγορίες:

1. Στελέχη για την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. Σχολικοί Σύμβουλοι).

2. Διοικητικά στελέχη (π.χ. Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, Διευθυντές Διευθύνσεων Εκπαίδευσης Νομών και Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης, θεσμός που έχει πλέον καταργηθεί).

3. Στελέχη με διοικητικές αρμοδιότητες και εκπαιδευτικό έργο (Διευθυντές και Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων) (Βρυώνης & Γούπος , 2008, σ. 312-313).

Στο ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, υπάρχει μία και μοναδική εξουσία στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας και οι υποδεέστερες διοικητικά δομές είναι υποταγμένες στις αποφάσεις και τις εντολές της ιεραρχίας χωρίς να έχουν καμιά ανεξαρτησία ή εξουσία. Έτσι η συγκέντρωση εμπεριέχει τις έννοιες της ιεραρχίας, της οργανωμένης διοίκησης και της εξουσίας. Σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζεται στη συνέχεια ο ρόλος των στελεχών στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

## 3.6. Η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, όπως καθορίζεται σήμερα που γίνεται η παρούσα μελέτη – έρευνα με το νόμο 3848/2010 (άρθρο 10), που αντικατέστησε το Ν.3467(ΦΕΚ 128/21- 06- 2006), για την πλήρωση των θέσεων των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης, επιλέγονται εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης με βάση αξιολογικούς πίνακες επιλογής, οι οποίοι ισχύουν για τέσσερα έτη και αφορούν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι οι παρακάτω:

1) Σχολικών συμβούλων προσχολικής αγωγής, 2) Σχολικών συμβούλων δημοτικής εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 3) Σχολικών συμβούλων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), 4) Διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 5) Προϊσταμένων γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο θεσμός αυτός έχει καταργηθεί, 6) Προϊσταμένων – Υπεύθυνων γραφείων φυσικής αγωγής, 7) Διευθυντών δημοτικών σχολείων και σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 8) Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 9) Διευθυντών πειραματικών δημοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 10) Διευθυντών μουσικών - καλλιτεχνικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις προϋποθέσεις επιλογής των στελεχών της πρωτοβάθμιας (γενικής) εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί πως για την επιλογή των σχολικών συμβούλων επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α’ δωδεκαετή τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί δέκα τουλάχιστον έτη» (Νόμος 3848/2010, άρθρο 11).

Ως διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας, με βαθμό Α’ και δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί επτά τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον πέντε σε σχολεία της οικείας βαθμίδας. Ως διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και προϊστάμενοι γραφείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγονται και εκπαιδευτικοί του κλάδου νηπιαγωγών, οι οποίοι πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις (Νόμος 3848/2010, άρθρο 11).

Ως διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α’ τώρα με Β’ και οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την

προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. (Νόμος 3848/2010, άρθρο 11). Υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί πως οι υποψήφιοι για θέσεις διευθυντών στα μουσικά ή καλλιτεχνικά σχολεία μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί που έχουν τα ειδικά προσόντα που απαιτούνται για την τοποθέτηση στα σχολεία αυτά., ενώ για τις θέσεις των διευθυντών των πειραματικών σχολείων των πανεπιστημίων, εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν τα προσόντα άσκησης καθηκόντων διευθυντή στα λοιπά σχολεία αντίστοιχης βαθμίδας και τα προσόντα τοποθέτησης σε θέσεις εκπαιδευτικών στα ανωτέρω σχολεία (Νόμος 3848/2010, άρθρο 11).

Ως υποδιευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προϊστάμενοι ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, επιλέγονται εκπαιδευτικοί με οκταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, που υπηρετούν κατά το χρόνο επιλογής με οργανική θέση στη σχολική μονάδα. Αν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δεν πληρούν την προϋπόθεση της οκταετούς εκπαιδευτικής υπηρεσίας, υποψήφιοι μπορεί να είναι και εκπαιδευτικοί με μικρότερο βαθμό και λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (Νόμος 3848/2010, άρθρο 11).

Ως προϊστάμενοι τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί με βαθμό Α’ και τώρα με Β΄ και οκταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία. Ειδικότερα, ως προϊστάμενοι τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων στις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν υποψήφιοι που πληρούν τις ανωτέρω προϋποθέσεις, μπορεί να είναι υποψήφιοι και εκπαιδευτικοί με μικρότερο βαθμό και λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (Νόμος 3848/2010, άρθρο 11).

Σύμφωνα με τον νόμο 3848/2010 (άρθρο 12) κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν:

α) Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από: αα) την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και ββ) την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.

β) Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής.

γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε αναγκαίο να κάνουμε μια πολύ σύντομη αναφορά και στους δύο νέους νόμους , Ν. 4327/2015 και Ν. 4473/2017 επιλογής στελεχών:

Κάνοντας λοιπόν μια πολύ σύντομη αναφορά στους νέους νόμους, Ν.4327/2015 και Ν.4473/2017για τις επιλογές στελεχών, επισημαίνουμε ότι αποτέλεσαν και αποτελούν, κακέκτυπα του Ν.3848/2010, αφού σε πρώτη εφαρμογή τους όπως θα προσπαθήσουμε το τεκμηριώσουμε και παρακάτω, υπήρξαν πολλές τροποποιήσεις σε πολλά σημεία του Ν.3848/2010 κατά το δοκούν και εξυπηρετώντας συγκεκριμένες πολιτικές, που αναδεικνύουν θα λέγαμε μια νοοτροπία εγκλωβισμένη στις παρωπίδες προσωπικών ιδεοληψιών της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε πρώτη εφαρμογή του νόμου, είχαμε την κατάργηση της δομημένης συνέντευξης όπως προέβλεπε ο Ν.3848/2010 και τη θεσμοθέτηση της ψηφοφορίας στους συλλόγους διδασκόντων για την επιλογή διευθυντών, μια διάταξη που έφερε πολύ σοβαρά προβλήματα και ρίξεις μέσα στους συλλόγους διδασκόντων και δημιούργησε ένα κλίμα δυσπιστίας και καχυποψίας σε όλους τους συναδέλφους. Διάταξη η οποία στη συνέχεια βέβαια κρίθηκε ομόφωνα αντισυνταγματική, όπως και ο ίδιος ο Νόμος στο σύνολό του από την ολομέλεια του Συμβουλίου Επικρατείας. Στην εφαρμογή τώρα του νέου Ν.4473/2017 και σε σχετικές πάλι αναφορές και τροποποιήσεις και του Ν.3848/2010,αλλά και του Ν. 4327/2015, έχουμε την επαναφορά της συνέντευξης (όχι δομημένη), τη μείωση των μορίων των επιστημονικών κριτηρίων και της διοικητικής εμπειρίας, με ότι αυτό συνεπάγεται, αλλά και την αξιολόγησης – αποτίμησης των υποψηφίων από τους συλλόγους διδασκόντων.

Διαδικασία στην οποία συμμετέχουν μόνο οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί για να συμπληρώσουν τα φύλλα αποτίμησης για τους συναδέλφους τους που θα είναι υποψήφιοι διευθυντές και διευθύντριες με ένα μόνο «Συμφωνώ – Διαφωνώ».«Με άλλα λόγια δηλαδή, η κατάρτιση, η εμπειρία, οι ικανότητες, τα οράματα ενός εκπαιδευτικού που φιλοδοξεί να διευθύνει ένα σύγχρονο σχολείο θεωρήθηκε ότι μπορεί να αποτυπωθούν σε τέσσερα απόλυτα ναι ή όχι. Έλενα Ζερβού ΠΕ02 (2017)».Εδώ αξίζει επίσης να επισημάνουμε ότι στη

διαδικασία αυτή δεν θα συμμετέχουν οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι συνάδελφοι, πρόβλεψη και αυτή πολύ ύποπτη και σκόπιμη.

Σχετικά δε με τις συνεντεύξεις έχουμε την απόλυτη απαξίωση του θεσμού, αλλά και των εκπαιδευτικών, αφού δεν θα γίνουν με μελέτες περίπτωσης όπως προέβλεπε ο Ν.3848/2010 αλλά με ερωτήσεις κατά την κρίση και τις τυχών γνώσεις των μελών του 7/μελούς συμβουλίου επιλογής, ενός συμβουλίου επιλογής στο οποίο θα συμμετέχουν μέλη χωρίς καμία διαδικασία επιλογής και τοποθέτησής τους και το σημαντικότερο ότι στα περισσότερα από αυτά τα συμβούλια, θα συμμετέχουν μέλη χωρίς καμία διοικητική εμπειρία. Διατάξεις που δυστυχώς στην εφαρμογή τους, απαξιώνουν όπως θα αναδείξουμε και στη μελέτη μας, τον πολύ σημαντικό ρόλο των στελεχών στην εκπαίδευση και βάζουν σε μεγάλο κίνδυνο τον ίδιο το θεσμό.

Ο Κατσαρός, (Κατσαρός**,** 2017),επίσης**,** σε σχετικό του Άρθρο esos.gr με τίτλο, «Έως η διαδικασία συνέντευξης των υποψηφίων διευθυντών ΣΜ: μικρή ελπίδα ο αυτοσεβασμός και η αυτοδέσμευση των μελών των συμβουλίων επιλογής» και σχετικά με το Ν.4473/2017 μας επισημαίνειότι για τη διαδικασία της συνέντευξης που αποτελεί βασικό κριτήριοεπιλογή των στελεχών καιαναδεικνύει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συγκρότησης του κάθε υποψηφίου, έχουνκαταγραφείπολλές αρνητικές κριτικές με δεδομένο και το γεγονός ότι έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα πελατειακών και κομματικών παρεμβάσεων στη συγκρότησητων υπηρεσιακών συμβουλίων επιλογής, αλλά και σε αυτή καθ' αυτή τη διαδικασία επιλογής με καθαρά υποκειμενικού χαρακτήρα κριτήρια που εξυπηρετούν συγκεκριμένες πολιτικές και προωθούν τους ημετέρους. Για την αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων και με δεδομένο το γεγονός ότι στη «Διοικητική Επιστήμη και τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης», όσο και στην κυρίαρχη διεθνώς πρακτική στον δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα, έχει αναδειχθεί η σημαντικότητα και η αξία της συνέντευξης στις διαδικασίες επιλογής στελεχών σε όλα τα επίπεδα. Μάλιστα τα τελευταία χρόνια όπως αναφέρει, έχουν αναπτυχθεί και στη χώρα μας διάφορες προτάσεις και τρόποι που διασφαλίζουν το υψηλότερο επίπεδο αντικειμενικότητας, διαφάνειας και αξιοκρατίας.Σχετική αναφορά κάνει στοΝ.3848/2010 με τον οποίος εισήχθη ο τύπος της «δομημένης συνέντευξης» και της μαγνητοφώνησής της, η χρήση «τράπεζας θεμάτων» και η διαδικασία των ερωτήσεων με τη χρήση της «μελέτης περίπτωσης».

Στη συνέχεια κάνει αναφορά στους νόμους, Ν.3839/2010, Ν.4275/2014, αλλά και στο Ν.4369/16, και στις διατάξεις τουςπου είναι σχετικές με τη βελτίωση της διαδικασίας της συνέντευξη, επισημαίνοντας ότι: «Η αποδοχή τους από τον υπουργό θα βελτίωνε σημαντικά την κατάσταση, αν και η ενδεδειγμένη λύση για να πάμε ένα βήμα πιο μπροστά, ενόσω παραμένουμε στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θα ήταν η θεσμοθέτηση διαδικασιών απλών, διαφανών και γρήγορων υπό την ευθύνη ανεξάρτητης αρχής, όπως είναι το ΑΣΕΠ. Παρά τούτο, στον Ν.4473/17 για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων δεν περιλήφθηκε καμιά δεσμευτική διατύπωση, πέραν αυτής για μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Μέχρι την έκδοση της Υπουργικής Απόφασης για τον "Καθορισμό της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων, επιλογής και τοποθέτησης διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων" (Φ.361.22/21/90780/Ε3/31-3-2017) υπήρχε η ελπίδα ότι θα συμπεριληφθούν σε αυτήν κάποιες ρυθμίσεις, η οποία όμως διαψεύστηκε».

Συνεχίζοντα μας επισημαίνει ότι το μεγάλο βάρος πέφτει πλέον στα μέλη των συμβουλίων επιλογής, που θα πρέπει με αίσθηση ευθύνης και καθήκοντος αλλά και αντιλαμβανόμενοι ότι το σύστημα είναι διαβλητό και μειωμένου κύρους, να αντιδράσουν να αυτοδεσμευτούν και να αναπτύξουν μεταξύ τους έναν ενιαίο αδιάβλητο και αξιοκρατικό τρόπο διεξαγωγής των διαδικασιών που θα αντιμετωπίζει δίκαια και ομοιόμορφα όλους τους υποψηφίους, με ενιαίου και δομημένουτύπου συνέντευξη και με τη χρήση "τράπεζας θεμάτων'' από την οποία θα μπορούν οι υποψήφιοι να καλούνται, να μελετήσουν και στη συνέχεια να αναπτύξουν το θέμα της μελέτης περίπτωσης που του έτυχε.

Επιλογικά και σύμφωνα τον ίδιο, «Η δηλωμένη αυτοδέσμευση των μελών κάθε συμβουλίου, παρά το γεγονός ότι δύσκολα θα πείσει την εκπαιδευτική κοινότητα, θα λειτουργήσει πολύ ισχυρά για τα ίδια τα μέλη, θα προσδιορίσει καθοριστικά τον τρόπο λειτουργίας τους και θα συμβάλει σε κάποιο βαθμό στην άμβλυνση των προβλημάτων. Απαιτείται όμως συστηματική προετοιμασία και εργασία για την διαμόρφωση του περιεχομένου των "αυτοδεσμεύσεων" και ο διαθέσιμος χρόνος είναι περιορισμένος. Μια ιδέα ως προς την "τράπεζα" θεμάτων είναι η συμπερίληψη σε αυτήν συγκεκριμένων – των πιο βασικών - νομοθετημάτων, καθώς και μελετών περιπτώσεων που αξιοποιήθηκαν κατά τις κρίσεις του 2010. Στην κατεύθυνση αυτή σημαντική θα μπορούσε να είναι και η συμβολή των Επιστημονικών Ενώσεων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών Εκπαίδευσης».

Η Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε., (22 Μαΐου, 2017), alfavita.gr., σε ανακοίνωσή της κάνει σχετικές επισημάνσεις και παρατηρήσεις που αφορούν βασικά σημεία του Σχεδίου Νόμου(2017), επιλογής Δ/ντων-Δ/ντριων Σχολικών Μονάδων. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη νοοτροπία και την απαξιωτική στάση και άποψη της πολιτείας και του ΥΠ.Π.Ε.Θ, σχετικά με τη διαδικασία της διαβούλευσης και της συμμετοχής των εμπλεκόμενων φορέων στο διάλογο για κρίσιμα θέματα που προωθεί, όπως αυτό της επιλογής στελεχώνεκπαίδευσης.Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να μείνουμε σε κάποιααπό αυτά, που τα θεωρούμε εξόχως σημαντικά και αναδεικνύουν θα λέγαμε, το σοβαρό πρόβλημα που επισημαίνουμε και στη μελέτη μας, αυτό της επιδεικτικής άρνησης της πολιτείας, να αναγνωρίσει τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μάχιμων εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των στελεχών της εκπαίδευσης και να τις αξιοποιήσει αναλόγως σε σχετικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και μεταρρυθμίσεις. Πιο συγκριμένα έχουμε σχετικές επισημάνσεις/παρατηρήσειςπου αφορούν τοπαραπάνω Σχεδίο Νόμου (2017), όπως:

α)Τη δίκαιη και αναλογική μοριοδότηση, όλων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών τους, καθώς και όλων των επιμορφώσεών τους που έχουν πραγματοποιηθεί ή πιστοποιηθεί από δημόσιους φορείς.

β)Το να μην μοριοδοτούνται οι θεσμοθετημένες από την Πολιτεία επιμορφώσεις, (Τ.Π.Ε. επιπέδου 2, η τρίμηνη επιμόρφωση στα ΠΕΚ, τα σεμινάρια διάρκειας 40 ωρών από τα ΠΕΚ, το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης διάρκειας 200 ωρών και τα πιστοποιημένα σεμινάρια του ΕΚΔΔΑ, τα οποία μοριοδοτούνται για όλους τους δημοσίους υπαλλήλους εκτός των εκπαιδευτικών).

γ)Επίσης σημαντικό ότι η πιστοποιημένη επιμόρφωση στις ΤΠΕ επιπέδου 1 μοριοδοτείται μόνο με 0,5 μονάδες και ταυτόχρονα αυξάνεται η μοριοδότηση της γνώσης ξένης γλώσσας επιπέδου Β2 σε 0,8 μονάδες, από 0,5 μονάδες που ήταν μέχρι τώρα, αλλά και τη μείωση της μοριοδότησης του δεύτερου πτυχίου κατά 0,5 μονάδες.

δ)Επισημαίνουν αυτό που αναφέρουμε κι εμείς στη μελέτη μας, δηλαδή την ανάγκη επαναφορά της δομημένης συνέντευξης, όπως προβλεπόταν από το Ν.3848/2010, αλλά και τον πρόσφατο νόμο Βερναρδάκη (Ν.4369/2016) για τις κρίσεις Προϊσταμένων σε όλο το Δημόσιο.

ε) Πολύ σημαντικό θεωρούν, αυτό που επίσης επισημαίνομαι στη μελέτη μας ότι τα μέλη στα Συμβούλια Επιλογής των Διευθυντών σχολικών μονάδων, θα πρέπει να διαθέτουν οπωσδήποτε διοικητική εμπειρία, όπως προβλεπόταν από το Ν. 3848/2010.

ζ) Και τέλος, επισημαίνουν ότι η επιλογή των Διευθυντών σχολικών μονάδων είναι

μια πολύ σοβαρή διαδικασία, την οποία η Πολιτεία θα πρέπει να σταματήσει επιτέλους να την αντιμετωπίζει αποσπασματικά και με προχειρότητα, διότι το κόστος για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι υψηλό.

Οι Μπακάλμπαση Ελένη &Φωκάς Επαμεινώνδας, (2014), σε έρευνα τους με θέμα τις «Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης». Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, αναφέρουν ότι σκοπός της εργασίας ήταν η καταγραφή των αντιλήψεων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων σχετικά με το ισχύον τότε σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζονταν από το Νόμο 3848/2010, και παρουσιάζονται οι προτάσεις τους σχετικά με αλλαγές του υπάρχοντος συστήματος επιλογής ηγετικών στελεχών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην έρευνα πήραν μέρος 78 άτομα όλοι Διευθυντές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, 43 (55%) είναι άνδρες και οι 35 (45%) γυναίκες σχεδόν από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Ελλάδας με κεντρικό το αίτημα των ερωτηθέντων Διευθυντών για αλλαγή στον τρόπο που διεξάγετε η συνέντευξη, ενώ όλοι συμφωνούν για την ανάγκη να υπάρχει ως βασική διαδικασία αξιολόγησης της προσωπικότητας των υποψηφίων αλλά και αν είναι δυνατόν η καταγραφή και της ψυχοσυναισθηματικής τους κατάσταση. Κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στη σύσταση των επιτροπών επιλογής στελεχών και ζητούν εγκυρότητα και αντικειμενικότητα στη λειτουργία τους. Κάνουν νύξη στις διοικητικές εμπειρίες που θα πρέπει να έχουν τα μέλη των συμβουλίων επιλογής, προκειμένου να μπορούν να κάνουν αντικειμενική αξιολόγηση και αρνούνται κατηγορηματικά το φαινόμενο της υποκειμενικής κρίση ατόμων που απλά είναι κομματικά πρόσωπα. Προτάσσουν ως βασικά κριτήρια τα προσόντα των υποψηφίων διευθυντών και αναδεικνύουν την ανάγκη πλέον τα σχολεία να στελεχώνονται με άξιους και ικανούς εκπαιδευτικούς σε θέσεις ευθύνης, με εξειδικευμένεςγνώσεις στη διοίκηση αλλά και γενικότερες παιδαγωγικού χαρακτήρα γνώσεις ενώ επισημαίνουν και την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Εδώ φαίνεται πραγματικά η θέληση των υποψηφίων διευθυντών για την αναβάθμιση του θεσμού που αφορά την επιλογή τους ούτως ώστε:

- «Να μπορούν να σταθούν ενώπιον των εκπαιδευτικών του σχολείου τους με το κύρος της αυστηρά αντικειμενικής αξιολόγησής τους από επιστήμονες.
- Να επιλέγονται οι καλύτεροι και να αποκλείονται οι μη ικανοί.
- Να αποτελεί εσαεί μίξη προσωπικότητας και προσόντων.

- Να εδραιωθεί – μέσα από έγκυρη αξιολογική κρίση – ο τόσο σημαντικός ρόλος του Διευθυντή στην εκπαιδευτική – και όχι μόνο – κοινότητα»

Σε σχετικό άρθρο της Ζερβού, (Ζερβού Έ. 2017), με τίτλο, «Επιλογή Διευθυντών 2017: Μια κακοστημένη παράσταση», φαίνεται πολύ χαρακτηριστικά το πώς ένας απλός εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις προθέσεις του εμπνευστή και του νομοθέτη των παραπάνω νόμων.«Τελικά όλες οι δηλώσεις περί εκπαιδευτικών με υψηλό επίπεδο γνώσεων και κατάρτισης ήταν μόνο λόγια στη χώρα μας. Κι όχι μόνο αυτό αλλά κανένα από τα προσόντα της α΄ κατηγορίας δεν θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την πλήρωση μιας διευθυντικής θέσης. Είναι δυνατόν κάποιος να μην έχει κανένα επιπλέον προσόν πέραν του πτυχίου με το οποίο διορίστηκε και παρόλ' αυτά να διεκδικήσει και να πάρει θέση διευθυντή σε σχολείο. Και αναρωτιέται κανείς πώς γίνεται για θέσεις διοικητικών υπαλλήλων ή μηχανικών που προσλαμβάνονται για πρώτη φορά στον δημόσιο τομέα μέσω ΑΣΕΠ να υπάρχουν απαιτούμενα (π.χ. ξένη γλώσσα, χρήση Η/Υ κλπ.) αλλά, την ίδια στιγμή, για τη θέση διευθυντή ενός σχολείου να μην θεωρείται απαραίτητο οτιδήποτε πλέον του βασικού πτυχίου, είτε αυτό είναι κάποια επιμόρφωση είτε γνώση ξένης γλώσσας, Η/Υ !»

Κάνει επίσης αναφορά στη σημερινή ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και περί της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης για τους μαθητές, ενώ από την άλλη, έρχεται να εφαρμόσει ένα πολύ απλό και πρόχειρο πλαίσιο αξιολόγησης για τους υποψήφιους διευθυντές. Ταυτόχρονα, αναδεικνύει τις προθέσεις του Υπουργείου για την αξιολόγηση ως «μνημονιακή» δέσμευση και εύλογα αναρωτιέται για το πόσο κοντά είμαστε μετά την αξιολόγηση των διευθυντών κατ' αυτόν τον τρόπο να ακολουθήσει και η αξιολόγηση του υπόλοιπου εκπαιδευτικούς προσωπικού των σχολείων με τη χρήση των «μικρώναυτώνκουτιών». Αναρωτιέται δε για ποιο λόγο προστέθηκε αυτό το στάδιο της γνωμοδότησης του συλλόγου διδασκόντων στην αξιολόγηση των διευθυντών, με δεδομένο και το γεγονός ότι το αποτέλεσμά του δεν είναι δεσμευτικό για το συμβούλιο επιλογής, αλλά και ότι η διαδικασία αυτή καθεαυτή μόνο αναστάτωση, πικρία και παρεξηγήσεις άφησε πίσω της όπως έχουμε ήδη επισημάνει και παραπάνω. Σχολιάζει επίσης την οκτάβαθμης αριθμητικής κλίμακας, και επισημαίνει ότι κάθε μέλος βαθμολογεί κατά την κρίση του, καταργώντας έτσι οποιαδήποτε έννοια αντικειμενικότητας αφού κάθε μέλος δύναται να ερμηνεύσει την κλίμακα αυτή κατά το δοκούν και μάλιστα σε μία μη-δομημένη συνέντευξη. Αναρωτιέται επίσης αν τα μέλη των συμβουλίων επιλογής και μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις και εμπειρίες στη διοίκηση,μπορούν να ανταποκριθούν στη διεξαγωγή της συνέντευξης.Τέλος επισημαίνει την πολύ σημαντική αξία της

συνέντευξηςθεωρώντας την ως ένα εξαιρετικό εργαλείο για την επιλογή στελεχών, αλλά όπως όλα τα εργαλεία μπορεί να εξελιχθεί και αυτό σε μέσο καρατόμησης άξιων στελεχών όταν δεν υπάρχει η απαραίτητη σοβαρότητα και η αντικειμενική και αμερόληπτη στάση των μελών των συμβουλίων επιλογής κατά τη διαδικασία της κρίση των υποψηφίων.

Επιλογικά επισημαίνει, «Η παράσταση πολύ σύντομα τελειώνει και μένει να δούμε στο χειροκρότημα ποια θα είναι τα αποτελέσματα. Πάντως, ο 'νέος' τρόπος επιλογής των διευθυντών – που τελικά δεν ήταν και τόσο 'νέος' – δεν πείθει ως ρηξικέλευθος ή αντικειμενικός, δεν διασφαλίζει οποιαδήποτε έννοια αξιοκρατίας στην επιλογή, ενώ ταυτόχρονα προοιωνίζει ένα σύστημα αξιολόγησης χονδροειδές και άδικο για τους εκπαιδευτικούς».

## 3.7. Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης

Ο ρόλος των Στελεχών Εκπαίδευσης και οι δυνατότητες ουσιαστικής παρέμβασής τους στη διαμόρφωση και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από το βαθμό αποκέντρωσης ή συγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο λειτουργεί. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται όπως προαναφέρθηκε από έντονο συγκεντρωτικό χαρακτήρα, η εξουσία και η δύναμη του εκπαιδευτικού ελέγχου ανήκει στην κεντρική εξουσία.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως βασικός μηχανισμός του κράτους είναι και αυτό γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό, ιεραρχικά δομημένο και χρησιμοποιείται για την προώθηση των εκάστοτε ευνοϊκών πολιτικών (Μπουζάκης, 1994). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρει ο Φίλιας (1981) είναι δομημένο σε μια πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου, που λειτουργεί σε κάθετη οργανωτική δομή και περιγράφει τόσο τα καθήκοντα όσο και τις σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή, ενιαίο σχεδιασμό και έλεγχο με τη συντριπτική πλειοψηφία των αρμοδιοτήτων και των αποφάσεων να αποτελούν ευθύνη της κεντρικής εξουσίας.

Κυρίαρχο όργανο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί το Υπουργείο Παιδείας και η εκάστοτε πολιτική του ηγεσία, η οποία μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο (νόμοι, Π.Δ., εγκύκλιοι, υπουργικές αποφάσεις) ρυθμίζει τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης. Τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος όπου οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο, με ελάχιστες ρυθμίσεις για τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων τους, με αποτέλεσμα την περιορισμένη ενεργοποίηση τους (Παπαναούμ, 2001, σελ. 87).

Τα στελέχη της εκπαίδευσης περιορίζονται στην επανάληψη προκαθορισμένων δραστηριοτήτων γραφειοκρατικού και διεκπεραιωτικού χαρακτήρα με αποτέλεσμα ο ρόλος τους να καθίσταται περισσότερο συντονιστικός και λιγότερο αποφασιστικός χωρίς τη δυναμική της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και της ηγετικής δράσης. Ο ρόλος τους εμπεριέχει μια αντίφαση: Καθώς αφενός οφείλουν να λειτουργούν ως «εντεταλμένα όργανα» ανταποκρινόμενα στις προσδοκίες των προϊσταμένων της πολιτικής αρχής ή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και αφετέρου να λειτουργούν ως «ηγέτες» της κοινωνικής – εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικών-μαθητών κλπ) χωρίς ουσιαστικά εξουσία ή κίνητρα που ενισχύουν το σύγχρονο ρόλο τους (Φασούλης, 2000, σελ. 417).

Παρά την προσπάθεια του νομοθέτη να απαλλάξει το εποπτικό έργο της εκπαίδευσης από στοιχεία διοικητικού χαρακτήρα, αυτό δεν κατέστη εφικτό. Βέβαια, τόσο η διοίκηση όσο και η εποπτεία στην εκπαίδευση από άποψη λειτουργική δεν μπορούν να διαχωριστούν απόλυτα η μια από την άλλη, αφού συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν στις δραστηριότητές τους και μετέχουν από κοινού σε ενέργειες του εκπαιδευτικού συστήματος (Λαγός, Καλούρη, Αντωνόπουλος & Παμουκτσόγλου, 2006).

### 3.8. Οι διοικητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση προβάλλεται ως η καινοτόμα παιδαγωγική μέθοδος για τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, αν και οι σύγχρονοι φορείς εκπαίδευσης εφαρμόζουν περισσότερο συνδυαστικά μοντέλα. Επιπροσθέτως, οι παιδαγωγικές εφαρμογές συνδέονται άρρηκτα με την ιστορικότητα της εμφάνισης του μεταναστευτικού φαινομένου, καθώς και με τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού μοντέλου.

Κρίνεται αξιοσημείωτη η αναφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση στα πλαίσια του νέου ευρωπαϊκού πλαισίου μεταξύ των Υπουργών Παιδείας. Στην εν λόγω συνάντηση, οι υπουργοί Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατέληξαν στα κατωτέρω βασικά σημεία:

- Διαπιστώνοντας ότι «οι κοινωνίες μας είναι ποικίλες στα επίπεδα των εθνικοτήτων, των πολιτισμών, των γλωσσών, των θρησκειών και των εκπαιδευτικών συστημάτων» και δηλώνοντας «ενήμεροι για την επιμονή, στις κοινωνίες μας, των ξενοφοβικών και ρατσιστικών πρακτικών, της βίας και της μισαλλοδοξίας», δήλωσαν ότι είναι αποφασισμένοι να κάνουν τις πρέπουσες διευθετήσεις έτσι ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση να ενταχθεί ως μια σημαντική συνιστώσα των εκπαιδευτικών μας πολιτικών, γεγονός που υποδηλώνει τα

απαιτούμενα μέτρα στο επίπεδο των σχολικών προγραμμάτων, της διαχείρισης μέσα στα σχολεία, και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

- Αναγνωρίζοντας τον ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της μέγιστης συμβολής του Συμβουλίου της Ευρώπης στη διατήρηση και την ανάπτυξη της ενότητας και της διαφορετικότητας των ευρωπαϊκών μας κοινωνιών, ζητείται από το Συμβούλιο της Ευρώπης να ενισχύσει τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης, και να υιοθετήσει νέες στρατηγικές που θα παροτρύνουν τα κράτη- μέλη να εισάγουν στις εκπαιδευτικές τους πολιτικές, τη διαπολιτισμική διάσταση στην οποία θα επιτρέπουν τον εντοπισμό των καλών πρακτικών σχετικά με τη δημοκρατική διαχείριση και την εξασφάλιση της ποιότητας στο σχολείο.
- Οι Υπουργοί εξήγγειλαν την έναρξη του έργου "Η νέα διαπολιτισμική πρόκληση της εκπαίδευσης: θρησκευτική ποικιλία, διάλογος στην Ευρώπη", το οποίο έχει ως σκοπό την πραγματοποίηση ενός στόχου που τίθεται στην δήλωση αυτή. Το να γίνει κατανοητή σε όλους η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, εισάγοντας τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της πολυποικιλίας που αποτελούν το θεμέλιο της διαχείρισής της και του ανοίγματος σε άλλες κουλτούρες. Οι υπουργοί θεώρησαν ότι η έναρξη αυτού του προγράμματος θα αποφέρει μια πολύ σημαντική συμβολή στους κοινούς στόχους, της αμοιβαίας γνώσης, του αλληλοσεβασμού και της μάθησης στην διαπολιτισμική συνύπαρξη, (Γκότοβος Α., 1998).

Στη χώρα μας, οι πολιτικοί και οι παιδαγωγοί αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ως εκ τούτου ο ορισμός παραπέμπει σε αναλυτικό λόγο γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική πράξη. Οι έννοιες διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες, (Γκότοβος Α., 2002).

Στην Ελλάδα, τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης άρχισαν να εφαρμόζονται στην αρχή της δεκαετίας του 1980, ως συνέπεια της αναγνώρισης των προβλημάτων που προέκυπταν λόγω της ανεπαρκούς γνώσης της γλώσσας των παιδιών των παλιννοστούντων Ελλήνων, αλλά και της εισόδου του μεγάλου ποσοστού των Ποντίων. Καθιερώνονται, έτσι, οι τάξεις υποδοχής (1980-1981) και τα φροντιστηριακά τμήματα (1982-1983). Η ίδρυση και η λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων ρυθμίζεται με νόμους και υπουργικές αποφάσεις και προσδιορίζονται και τα όργανα ελέγχου αυτής της λειτουργίας. Θεσμοί που δυστυχώς πλέον υπολειτουργούν ή δεν λειτουργούν καθόλου γεγονός που δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία των προγραμμάτων

αυτών και στην ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες.

Συγκεκριμένα, στον νέο νόμο για τη μετανάστευση ρυθμίζονται ζητήματα που αφορούν στην πρόσβαση των ανηλίκων αλλοδαπών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα ορίζεται ότι:

i. Ανήλικοι αλλοδαποί που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρέωση της ελάχιστης σχολικής φοίτησης, όπως οι ημεδαποί.
ii. Οι ανήλικοι αλλοδαποί που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν, χωρίς περιορισμούς, πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας.
iii. Για την εγγραφή αλλοδαπών ανηλίκων στα δημόσια σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά.
iv. Αλλοδαποί που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, υπό τους αυτούς όρους και προϋποθέσεις όπως οι ημεδαποί. Στο νέο νόμο, υπάρχει πρόβλεψη και για περιπτώσεις αλλοδαπών που, για κάποιους λόγους, δεν είναι δυνατόν να έχουν δικαιολογητικά, έτσι, τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο, διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία όλων των αλλοδαπών. Στο ίδιο άρθρο, γίνεται ιδιαίτερη μνεία για τα παιδιά των προσφύγων, τα οποία γίνονται δεκτά στα σχολεία ακόμη και με ελλιπή δικαιολογητικά, επειδή συνήθως δεν έχουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά (πιστοποιητικά γέννησης, φοίτησης, κ.α.). (Υπουργική Απόφαση αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171Β/18-3-96), «Σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ).

Στο θεωρητικό πλαίσιο παραγωγής του διδακτικού υλικού που απευθύνεται προς τον δάσκαλο αναφέρονται οι βασικές αρχές και οι στόχοι του διδακτικού υλικού: Κατευθυντήριος στόχος του διδακτικού υλικού είναι να συμβάλλει στην καλλιέργεια και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στον απόδημο ελληνισμό, έτσι ώστε οι νέες γενιές να αποκτήσουν μια ταυτότητα ανάλογη με τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, δηλαδή μια διαπολιτισμική ταυτότητα. Επίσης, ο παραπάνω στόχος εντάσσεται στους γενικότερους στόχους που θέτει η διαπολιτισμική θεωρία και αποδέχεται τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής.

Τα τρία βασικά αξιώματα στα οποία στηρίζεται είναι:

α) Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών.

β) Η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς ή η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης.

γ) Η αρχή των ίσων ευκαιριών.

Θεμελιώδης διδακτική αρχή του υλικού είναι η αποδοχή και αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών, ως επέκταση και συγκεκριμενοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής, (Γκότοβος, 1998).

Η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων διακρίνεται σε δύο περιόδους:

α) Την πρώτη περίοδο, από της ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (1951) μέχρι το 1971 δεν υπάρχει καμία εκπαιδευτική πολιτική των Κοινοτήτων.

β) Την δεύτερη περίοδο, η οποία αρχίζει στις 16 Νοεμβρίου 1971 μέχρι σήμερα στην οποία παρατηρείται μια αξιόλογη πολιτική σε θέματα εκπαίδευσης.

Η συνθήκη του Μάαστριχ για την Ευρωπαϊκή Ένωση, με τις τροποποιήσεις που επέφερε στην Συνθήκη για την Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας δημιουργεί μια νέα κατάσταση για τα εκπαιδευτικά πράγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών μελών της.

Συγχρόνως η ένταξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στον ίδιο τίτλο με την κοινωνική πολιτική της Κοινότητας προσδίδει στην κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική μια ευρύτερη κοινωνική και πολιτική διάσταση.

**Μεταξύ των ευρύτερων στόχων που επιδιώκει η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνονται και οι εξής:**

i. Η προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας.
ii. Η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.
iii. Η συμβολή στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας με την ανάπτυξη της ιδέας του ευρωπαϊκού πολίτη.
iv. Η προπαρασκευή των νέων για την καλύτερη και απρόσκοπτη ένταξή τους στη σταδιακά διαμορφούμενη ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.
v. Η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με τη διερεύνηση των δυνατοτήτων πρόσβασης κατηγοριών πληθυσμού που μειονεκτούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τον αποπροσανατολισμό και την εξασφάλιση δυνατοτήτων επανένταξης ενηλίκων στην αγορά εργασίας.
vi. Η διασφάλιση των προϋποθέσεων της ελεύθερης διακίνησης και εγκατάστασης για επαγγελματικούς λόγους των κρατών μελών.
vii. Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
viii. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την παραγωγή με την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των επιστημονικών και επαγγελματικών οργανώσεων.
ix. Η εξασφάλιση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και ευπροσάρμοστου στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις εργατικού δυναμικού.
x. Η εξασφάλιση της δυνατότητας παραγωγής και χρήσης σύγχρονης τεχνολογίας, που θα καθιστά την Ευρωπαϊκή Ένωση ικανή να αναπτύσσεται οικονομικά και να διατηρεί ένα υψηλό βιοτικό επίπεδο υπό συνθήκες παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και έντονου και σκληρού ανταγωνισμού.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας μπορεί να διακριθεί σε γενική και ειδική. Η γενική εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο και την προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών γενικώς, όποιοι και αν είναι οι φορείς, τα επίπεδα, οι διαδικασίες και ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνονται. Η ειδική εκπαιδευτική πολιτική αφορά ιδιαίτερες κατηγορίες πληθυσμού (π.χ. μειονεκτικές ομάδες, άτομα με ειδικές ανάγκες, κ.α.), η προώθηση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η ανάπτυξη σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας και των καινοτόμων μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μπορεί επίσης να διακριθεί σε τυπική και άτυπη.

Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από την Κοινότητα μπορεί να είναι τυπική κατά δύο έννοιες:

a) Γιατί επιδιώκει σαφείς και συγκεκριμένους στόχους.
b) Γιατί η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόζεται μέσω των επίσημων εκπαιδευτικών φορέων κάθε χώρας μέλους που χορηγούν ακαδημαϊκούς τίτλους σπουδών.

Τυπική είναι η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται κυρίως μέσω των προγραμμάτων SOCRATES, LEONARDODAVINCI, COMENIUS και ERASMUS + (στο σκέλος της συνεργασίας επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων).

Άτυπη είναι η εκπαιδευτική πολιτική, η οποία αφορά την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης που δεν οδηγούν σε ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό τίτλο και που προσφέρονται υπό την εποπτεία κρατικών ή εξουσιοδοτημένων από το κράτος φορέων με αρμοδιότητες συντονισμού και ελέγχου. (http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/milesi.htm. )

«Το 2001 στη Στοκχόλμη εγκρίθηκαν οι στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης όπως εκτέθηκαν από το Συμβούλιο Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εκεί, αναφέρονται διεξοδικά οι στόχοι του Προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση το 2010. Το Πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει τρεις βασικούς στρατηγικούς στόχους που υποδιαιρούνται σε επιμέρους:

α. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε., μέσω της: Βελτίωσης της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, της ανάπτυξης δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης, της εξασφάλισης της πρόσβασης στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών για όλους, της αύξησης της προσέλευσης στις τεχνολογικές και επιστημονικές σπουδές, της βέλτιστης χρήσης των πόρων.

β. Διευκόλυνση της πρόσβασης στη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση.

γ. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην κοινωνία και στον κόσμο μέσω της βελτίωσης της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, της ανάπτυξης του κριτικού πνεύματος, της ενίσχυσης της ευρωπαϊκής συνεργασίας. Η βελτίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων, η οποία αποτελεί συνιστώσα του ευρύτερου στρατηγικού στόχου περί βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στη δια βίου εκπαίδευση και το άνοιγμα στην κοινωνία των συστημάτων εκπαίδευσης δείχνουν να συνδέονται με το γενικό θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας, το οποίο απορρέει και θεμελιώνεται στην «Παγκόσμια

Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» στα 1948 και στο Συνέδριο της Unesco στα 1960 με θέμα αιχμής την πάλη ενάντια στις διακρίσεις στην εκπαίδευση.

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική στην περίπτωση της Ελλάδας στοχεύει στη σύγκλιση των ανισοτήτων, προσπάθεια που εστιάζει στη μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής και στην εφαρμογήτης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», (Μαγουλά,2001), (http://kedek.inpatra.gr/patra2012_vol1.pdf. ).

Οι θεωρητικοί του διαπολιτισμικού πλουραλισμού θεωρούν ότι μία σύγχρονη κοινωνία αποτελείται από την κυρίαρχη ομοιογενή πλειοψηφία και από μικρές μειονότητες με τους δικούς τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Αυτοί οι πολιτισμοί πρέπει να κατανοηθούν και να γίνουν αποδεκτοί. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζονται αρμονικές σχέσεις στην κοινωνία. Στον χώρο της εκπαίδευσης αναπτύσσεται ποικιλία προγραμμάτων στα οποία λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικές και διαπολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών των ομάδων αυτών και αντιμετωπίζονται θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές στάσεις των παιδιών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας.

Οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να συμφωνούν στους παρακάτω βασικούς της στόχους:

α. Στη μεταρρύθμιση του σχολείου με στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.

β. Στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών και ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές.

γ. Στην καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας, καθώς και θετικών στάσεων έναντι ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση.

δ. Στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών. (http:// repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1674/294.pdf.

## 3.9. Οι προκαταλήψεις ως σημαντική παράμετρος των παιδαγωγικών- διοικητικών και κοινωνικών διαστάσεων στην εκπαίδευσης στο πλαίσιο των στελεχών

Οι φορείς εκπαίδευσης με τις οδηγίες και το συντονισμό των διευθυντών τους, π.χ (σχολικές μονάδες), φροντίζουν να εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων των παιδιών. Έχουν ενιαίο επίπεδο, χωρίς σκάλες, για ελεύθερη και ασφαλή μετακίνηση. Ο χώρος συνδράμει στην ελεύθερη κίνηση και έκφρασή τους καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι παιδοκεντρικοί και όχι δασκαλοκεντρικοί, γεγονός που ευνοεί την αυτενέργεια και την ανάληψη πρωτοβουλιών και καλλιεργεί την υπευθυνότητα και την κριτική σκέψη.

Οιίδιοι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τις συνθήκες, δίνουν τις αρχικές κατευθυντήριες γραμμές χωρίς να παρεμβαίνουν συνεχώς βοηθητικά και υπερπροστατευτικά, με στόχο ο μαθητής να μάθει να εργάζεται αυτόνομα. Στόχος είναι το παιδί να ξέρει «Τι θέλω να μάθω;», «Γιατί να το μάθω;», «Πώς μπορώ να το μάθω;».

Στόχος είναι: από τη μια, το παιδί να ερμηνεύει στοιχεία της καθημερινότητάς του και να τα συνδυάζει με τη θεματική που γίνεται στο σχολείο κι από την άλλη, τη γνώση που θα πάρει από το σχολείο στη συγκεκριμένη θεματική να την αξιοποιεί στην καθημερινότητά του, για να αντιλαμβάνεται και να επεξεργάζεται περισσότερο αυτά που βλέπει και ακούει.

### 3.9.1. Ανάλυση της θεωρητικής γνώσης του οργανισμού για το θέμα/του πώς αντιλαμβάνεται τα στερεότυπα/διαδόσεις

Για να επιτευχθεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθητική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τα προσεγγίζουν όχι μόνον ομαδικά αλλά και εξατομικευμένα.
Η εξατομικευμένη διδασκαλία απαιτείται για κάθε παιδί που για έναν συγκεκριμένο λόγο παρουσιάζει μια επιμέρους δυσκολία (δεξιότητες, γλώσσα, μαθηματικά, συμπεριφορά, μαθησιακές δυσκολίες κ.α.). Με τον τρόπο αυτό το παιδί βελτιώνει την εικόνα για τον εαυτό του, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή του και καταφέρνει να προσεγγίσει τον μέσο όρο της ομάδας.

Επιπροσθέτως, η εξατομικευμένη διδασκαλία απαιτείται για οιοδήποτε παιδί που παρουσιάζει ταλέντα πάνω από το μέσο όρο του τμήματος. Με τον τρόπο αυτό καλλιεργούνται περαιτέρω οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του.

### 3.9.2. Χαρτογράφηση της αναγκαιότητας για τη στρατηγική ενάντια στις διαδόσεις – συνηθισμένα στερεότυπα- διαθεσιμότητα οργανισμού

Στους φορείς εκπαίδευσης πρέπει να:

i. Υλοποιούνται καινοτόμες δράσεις - προγράμματα με στόχο την ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά θέματα και την καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης.
ii. Υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα για τους κανόνες σωστής διατροφής και υγιεινής.
iii. Πραγματοποιούνται επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους για την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ταυτόχρονα, όμως, οι υποδομές του σχολείου πρέπει να διευκολύνουν τη φιλοξενία εντός των εγκαταστάσεων των προγραμμάτων από μουσεία και πολιτιστικούς φορείς και θεατρικών παραστάσεων.
iv. Καλλιεργείται η φιλαναγνωσία και η επαφή με την λογοτεχνία. Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς τα παιδιά πρέπει να μελετούν ειδικά επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα και να δημιουργούν ιστορίες, ενώ παράλληλα, να μαθαίνουν να αξιοποιούν τη δανειστική βιβλιοθήκη.
v. Διοργανώνονται σεμινάρια και ημερίδες για γονείς και εκπαιδευτικούς.

### 3.9.3. Εφαρμογή παρέμβασης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

- Γνωριμία με τα παιδιά, επαφή με τον εκπαιδευτικό οργανισμό.
- Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές αίθουσες, παιδαγωγική εστίαση, μοίρασμα ερωτηματολογίων, συζήτηση με τον υπεύθυνο του εκπαιδευτικού οργανισμού και τους εκπαιδευτικούς.
- Παρατήρηση των παιδιών και των εκπαιδευτικών, μοίρασμα δεύτερου τύπου ερωτηματολογίων, έρευνες, πειράματα, καταγραφή, ανάλυση, επιβεβαίωση.
- Κριτική αποτίμηση ερωτηματολογίων, υπεύθυνη στάση απέναντι στις αντιδράσεις και τις πράξεις των παιδιών, οικειοποίηση με παιδιά και εκπαιδευτικούς.

## Κεφάλαιο 4: Μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης

Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα διατυπώθηκαν αρκετές θεωρίες της διοίκησης ως αποτέλεσμα των διαφόρων τρόπων και μεθόδων έρευνας, το διαφορετικό περιβάλλον αναζήτησης της θεωρίας της διοίκησης, ώστε σήμερα να γίνεται λόγος για Σχολές ή Προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν με διάφορους τρόπους, ανάλογα με το στόχο που επιδιώκει ο κάθε μελετητής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ. 94- 95). Η ταξινόμηση των προσεγγίσεων αυτών παρουσιάζει επίσης μία ποικιλία, αφού μερικοί μελετητές, όπως ο Dubrin, ο Θεοφιλίδης, οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου κ.α., τις ταξινομούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες Σχολών, κάποιοι άλλοι όπως ο Ζευγαρίδης, ο Κουτούζης, τις διακρίνουν σε τέσσερις, ενώ κάποιοι άλλοι όπως ο Germain Gvichiani, τις κατηγοριοποιούν σε πέντε (Σαΐτης, 2008, σελ. 42).

### 4.1. Κλασική διοίκηση

Οι απαρχές της κλασσικής θεωρίας εντοπίζονται στο τέλος του 19$^{ου}$ αιώνα όταν η μεγάλη βιομηχανική ανάπτυξη στη Βόρεια Αμερική και στη Δυτική Ευρώπη, κατέστησε επιτακτική την ανάγκη για την οργάνωση της βιομηχανικής παραγωγής, την καλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων. Έτσι, δημιουργήθηκε η κλασική θεωρία με κύριους εκπροσώπους τους Frederick Taylor, Henri Fayol, Max Weber, Luther Gulick και Lyndall Urwick. Η. Παναγιωτοπούλου (1997, σελ. 77-78) διαχωρίζει τους υποστηρικτές της κλασικής σχολής σε τρεις ευρύτερες τάσεις: α) στη φυσιοκρατική αντίληψη, στην οποία ανήκει ο Taylor, β) στη διοικητική αντίληψη, της οποίας βασικοί εκφραστές είναι ο Fayol και οι Gulick και Urwick και γ) στη γραφειοκρατική αντίληψη που ανέλυσε ο M. Weber (όπ. αναφ. η Τάκη 2009, σελ. 18).

#### 4.1.1. Η φυσιοκρατική αντίληψη κατά το F. Taylor

Η θεωρία αυτή εντοπίζεται το 1911, όταν δημοσιεύτηκε το βιβλίο του Taylor «The Principles of Scientific Management» (Αρχές της επιστημονικής διοίκησης). Ο F. Taylor ασχολήθηκε κατά κύριο λόγο με την αύξηση της αποδοτικότητας των επιχειρήσεων εστιάζοντας στο άτομο και τις δυνατότητες απόδοσής του σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Ανέδειξε δηλαδή την εφαρμογή των επιστημονικών κριτηρίων και μεθόδων στην επιλογή και εκπαίδευση των εργαζομένων, που θεωρείται και η βάση του επιστημονικού μάνατζμεντ. Γι' αυτό το λόγο ο Taylor θεωρείται και «πατέρας» της επιστημονικής διοίκησης (Κουτούζης, 1999, σελ. 20). Ο Taylor υποστήριξε ότι υπάρχει ένας άριστος τρόπος εκτέλεσης και εφαρμογής κάθε εργασίας ή ενέργειας και αυτό θα μπορούσε να γίνει μόνο με την υιοθέτηση

επιστημονικά επεξεργασμένων νέων τεχνικών και μεθόδων οργάνωσης και διοίκησης (Κουτούζης, 1999 ; Τάκη , 2009).

Σύμφωνα με το Σαΐτη (Σαΐτης 2008, σελ. 43), κεντρικά σημεία της θεωρίας του Taylor είναι: η ανάλυση της εργασίας, η ορθολογική οργάνωση η οποία επιτυγχάνεται με την αρχή του καταμερισμού της εργασίας, η ανάθεση καθηκόντων κάθε θέσης σε κατάλληλα επιλεγέντα και εκπαιδευθέντα άτομα, η εφαρμογή ορθολογικών μεθόδων εργασίας και η δημιουργία κινήτρων για αυξημένη αποδοτικότητα. Ειδικότερα, ο Taylor διατύπωσε τέσσερις θεμελιώδεις αρχές στις οποίες συνοψίζει την επιστημονική διοίκηση (scientific management) και είναι οι εξής:

• Αντικατάσταση των εμπειρικών κανόνων με την ανάπτυξη επιστήμης για κάθε στοιχείο ανθρώπινης εργασίας

• Επιστημονική επιλογή του ατόμου για κάθε ειδικευμένη εργασία και στη συνέχεια επιμόρφωση και εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων, αλλά και παροχή κατάλληλων κινήτρων (π.χ. αμοιβές) που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εργαζομένων, με στόχο τη βελτίωση των επιπέδων παραγωγικότητας

• Καταμερισμός της εργασίας και ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας ανάμεσα στα διευθυντικά στελέχη και τους απλούς υπαλλήλους ενός οργανισμού

• Ισόρροπη κατανομή της ευθύνης μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων, δηλαδή διαχωρισμό της εργασίας μεταξύ του σχεδιασμού και της διεύθυνσης από τη μία πλευρά και της εξειδίκευσης και εκτέλεσής της από την άλλη.

Οι θέσεις του Taylor για την επιστημονική οργάνωση της μελέτης, δέχθηκαν έντονες αντιδράσεις τόσο από την πλευρά των επιστημόνων που ασχολήθηκαν με τη διοίκηση των επιχειρήσεων- γιατί όπως υποστηρίζουν αποπροσωποποίησε τον άνθρωπο- όσο και από την πλευρά των εργαζομένων. Παρά τις αντιδράσεις οι τέσσερις αρχές που διατύπωσε ο Taylor για την επιστημονική διοίκηση εξακολουθούν να επηρεάζουν τα σύγχρονα θεωρητικά συστήματα διοίκησης.

### 4.1.2. Η διοικητική αντίληψη του Η. Fayol:

Την ίδια περίοδο ο Γάλλος μηχανικός Henri Fayol διατύπωσε τις δικές του απόψεις σχετικά διοίκηση των κοινωνικών οργανισμών. Ο Fayol στο βιβλίο του «Administration Industrielle et Generale» (Γενική και Βιομηχανική Διοίκηση) διατυπώνει γενικές αρχές που αφορούν την αποδοτικότερη διάρθρωση και λειτουργία της διοίκησης και οργάνωσης, πολλές από τις οποίες φαίνεται πως συνυπάρχουν και σήμερα στο διοικητικό σύστημα του δημόσιου τομέα και της εκπαίδευσης (Κουτούζης, 1999 ; Τάκη , 2009).

Ο Fayol υποδιαιρεί τη διοικητική του θεωρία σε πέντε λειτουργίες:

1. τον προγραμματισμό (το σχεδιασμό των αντικειμενικών σκοπών και της στρατηγικής),
2. την οργάνωση (οργανόγραμμα και οργάνωση εργασίας σε κάθε επίπεδο),
3. τη διεύθυνση (κατευθυντήριες εντολές για ταχεία εκτέλεση και διορθωτικές παρεμβάσεις),
4. το συντονισμό (σύγκλιση των προσπαθειών προς αυτό τον σκοπό) και τον έλεγχο προς αποφυγή και εντοπισμό των σφαλμάτων (Ζανίκας, χ.χ.:29).

Οι βασικές αρχές της διοίκησης κατά τον Fayol, όπως αναφέρουν ο Σαΐτης (2008, σελ. 44-45) και η Τάκη (2009, σελ. 23-26) είναι:

1. Καταμερισμός της εργασίας
2. Εξουσία και υπευθυνότητα
3. Πειθαρχία
4. Ενότητα εντολών ή διεύθυνσης
5. Ενότητα διοίκησης ή κατεύθυνσης
6. Υποταγή του ατομικού στο γενικό συμφέρον
7. Η ανταμοιβή του προσωπικού
8. Επικέντρωση
9. Η αλυσίδα κλιμάκωσης
10. Σταθερότητα του προσωπικού
11. Τάξη
12. Πρωτοβουλία
13. Ισότητα
14. Συνεργασία και συνοχή της οργάνωσης

Με τις αρχές αυτές, ο Fayol δίνει κάποιες οδηγίες κυρίως ηθικού περιεχομένου (δημιουργία καλού κλίματος ανάμεσα στο προσωπικό, ισότητα, δικαιοσύνη, ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας για την επίτευξη εργασιακού ζήλου, ενότητα του προσωπικού κ.α.). Με πιο

απλά λόγια η συγκεκριμένη προσέγγιση εστίασε στο πώς τα διοικητικά στελέχη να εκτελούν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους μέσα στον οργανισμό.

### 4.1.3. Η γραφειοκρατική αντίληψη που ανέλυσε ο M. Weber.

Ο Max Weber είναι ένας από τους πρώτους κοινωνιολόγους (αρχές του 20ου αιώνα) που συνέλαβαν τη σημασία του γραφειοκρατικού μοντέλου στις σύγχρονες κοινωνίες, το οποίο επέδρασε και επιδρά στη διοίκηση των οργανισμών. Για τον Weber, όπως αναφέρει ο Μουζέλης (1992, σελ. 80-81), οι γραφειοκρατικές αρχές οργάνωσης κυριαρχούν στη σύγχρονη εποχή σε όλες τις θεσμικές σφαίρες (οικονομική, θρησκευτική, εκπαιδευτική κλπ.). Η εξάπλωση των γραφειοκρατικών, ορθολογιστικών-οικονομικών αρχών και μορφών οργάνωσης οδήγησαν στην παραγωγή ακρωτηριασμένων προσωπικοτήτων που λειτουργούν σαν γρανάζια μιας τεράστιας γραφειοκρατικής μηχανής.

Συγκεκριμένα, η «γραφειοκρατία» είναι ένας όρος που έχει να κάνει με την τυποποίηση των εργασιών, την υπέρμετρη ισχύ και την επιρροή των ανώτερων στελεχών, την κακή εφαρμογή της εξουσίας, την απροσωπολησία στις κοινωνικές σχέσεις και την ιεραρχική δομή της εξουσίας. Σήμερα ο όρος, όπως αναφέρει ο Φαναριώτης (1999) και επισημαίνει ο Σαΐτης (2008), χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει είτε την οργάνωση του σύγχρονου κράτους είτε την επέκταση του κρατικού παρεμβατισμού είτε το θεσμό της δημόσιας υπηρεσίας είτε ως συνώνυμο της μη αποτελεσματικότητας και ειδικότερα της παθογένειας, δηλαδή των ελαττωμάτων που υπάρχουν στην οργάνωση και λειτουργία της δημόσιας διοίκησης.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της βεμπεριανής αντίληψης που εξακολουθούν να ισχύουν στα σύγχρονα γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης, σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994, σ. 97-98) είναι:

• *Ένα σύστημα απρόσωπων σχέσεων* (η αντικειμενικότητα και η ορθολογικότητα πρέπει να καθοδηγούν τις σχέσεις που διέπουν τα άτομα που συμμετέχουν σε μια γραφειοκρατική οργάνωση, τις αποφάσεις και τις επιλύσεις των προβλημάτων)

• *Ένα σύστημα εξειδίκευσης των λειτουργιών* ώστε να απασχολούνται οι κατάλληλοι άνθρωποι στις κατάλληλες θέσεις εργασίας και να καθίσταται ο καθένας από αυτούς υπεύθυνος για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων του.

• *Ένα σύστημα ιεράρχησης των λειτουργιών* (όλες οι λειτουργίες δεν είναι ίδιες, από πλευράς εξουσίας και υπευθυνότητας, άρα πρέπει να υπάρχει μία ιεραρχική τάξη ανάλογη μ' αυτά τα χαρακτηριστικά)

• *Ένα σύστημα διαδικασιών* (σύστημα κανονισμών και οδηγιών, για να διευκολύνονται οι διευθυντές και ο διοικητής στην άσκηση των καθηκόντων τους)

• *Ένα σύστημα ανταμοιβών* ανάλογα με την εξέλιξη και τη λειτουργία, την υπευθυνότητα και την απόδοση στην οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού.

Ο Πασιαρδής (2004) επισημαίνει πως το βασικό χαρακτηριστικό του γραφειοκρατικού μοντέλου είναι ότι πρέπει ο εργαζόμενος να προσπαθεί πάντα να είναι όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικός στην εκπλήρωση των στόχων του. Βασική προϋπόθεση λοιπόν φαίνεται να είναι η εξειδίκευση του εργαζομένου. Με την εξειδίκευση πιστεύεται ότι ο εκπαιδευτικός θα γίνει καλύτερος γνώστης του γνωστικού του αντικειμένου και άρα αποδοτικότερος στην εργασία του (Πασιαρδής, 2004, σελ. 41).

Οι Gladden (1958), Ζευγαρίδης (1993), Dubrin (1998) και Κέφης (2005), όπως επισημαίνει ο Σαΐτης (2008, σελ. 187), συνοψίζουν τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής θεωρίας στα εξής βασικά σημεία:

• Στο σαφή καταμερισμό της εργασίας. Ο καταμερισμός της εργασίας παρέχει τη δυνατότητα να απασχολούνται οι κατάλληλοι άνθρωποι στις κατάλληλες θέσεις εργασίας και να καθίσταται ο καθένας από αυτούς υπεύθυνος για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων του.

• Στην ιεραρχία της εξουσίας. Μέσα σ' ένα οργανισμό η ιεραρχική δομή εξουσίας έχει σχήμα πυραμίδας, όπου κάθε στέλεχος είναι υπεύθυνος στους προϊσταμένους του τόσο για τις δικές του αποφάσεις και πράξεις όσο και για τις ενέργειες των υφισταμένων του.

• Στην ενότητα της διοίκησης, σύμφωνα με την οποία ένας υφιστάμενος λαμβάνει εντολές από έναν προϊστάμενο μόνο και αναφέρεται σε αυτόν.

• Στην ομοιομορφία για την εκτέλεση κάθε έργου. Οι κανονισμοί εξασφαλίζουν την ομοιομορφία των ενεργειών και μαζί με τη διάρθρωση της εξουσίας καθιστούν δυνατή τη συνεργασία των επιμέρους δραστηριοτήτων.

• Στην απροσωπολησία στις κοινωνικές σχέσεις. Σε αυτήν την περίπτωση τα διοικητικά στελέχη έχουν μία τυπική και απρόσωπη στάση με τους πελάτες ή με τα άλλα στελέχη της γραφειοκρατικής οργάνωσης. Με αυτήν την απόσταση εξασφαλίζεται σύμφωνα με το Weber η όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη κρίση κατά την εκτέλεση των υποχρεώσεων και των καθηκόντων τους.

• Στην αξιολόγηση του προσωπικού βάσει αντικειμενικών κριτηρίων. Σύμφωνα με αυτήν η επιλογή των στελεχών των οργανισμών γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια και προσόντα.

Οι απόψεις του Weber δέχτηκαν σημαντική κριτική, αφού αρκετοί υποστήριξαν ότι το γραφειοκρατικό σύστημα «αναιρεί τις περί αυτονομίας διακηρύξεις της σχολικής εκπαίδευσης και οδηγεί στη δημιουργία ενός απόλυτα μηχανιστικού σχολικού συστήματος, αδύναμου να ανταποκριθεί στη δυναμικότητα και στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών καταστάσεων (Ματσαγγούρας, 2000, σελ.12). Ακόμα έχει υποστηριχθεί ότι ο σύγχρονος τύπος γραφειοκρατικής οργάνωσης προωθεί «έναν "ακρωτηριασμένο" τύπο ανθρώπινης προσωπικότητας, τον ειδικό, τον τεχνοκράτη, που συνεχώς απομακρύνεται από το ιδανικό του ουμανιστικά εκπαιδευμένου ατόμου που επικρατούσε σε προηγούμενους πολιτισμούς» (Παναγιωτοπούλου, 1997, σελ. 104-105).

## 4.2. Νεοκλασική διοίκηση

Το μοντέλο της Νεοκλασικής Διοίκησης ή διοίκησης με βάση τις Ανθρώπινες Σχέσεις διαμορφώθηκε κατά το δεύτερο τέταρτο του 20ου αιώνα και παρουσιάζεται ως αντίδραση των επιστημόνων πάνω στην ακαμψία των μοντέλων των κλασικών θεωριών, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν οι θεωρίες της σχολής των ανθρωπίνων σχέσεων, που όπως αναφέρει η Παναγιωτοπούλου (1997), έχουν ως επίκεντρο τον ανθρώπινο παράγοντα, δηλαδή το άτομο και τη συμπεριφορά του και τη μελέτη των οργανώσεων ως κοινωνικά σύνολα.

Ασχολούνται κυρίως με τις έννοιες των αναγκών, της ικανοποίησης των αναγκών αυτών, των κινήτρων, του κλίματος, της λειτουργίας και των χαρακτηριστικών της ηγεσίας, οι οποίες δίνουν μία νέα δυναμική στις μεθόδους οργάνωσης και διοίκησης. Συγκεκριμένα, η Νεοκλασική Διοίκηση εκπροσωπείται από τους Mary Parker Follett, Elton Mayo, Douglas Mc Gregor κ.ά. Η κοινωνική φιλόσοφος Mary Parker Follett πίστευε πως κεντρικό σημείο ήταν η ανάπτυξη και διατήρηση αρμονικής συνεργασίας μεταξύ των μελών των κοινωνικών οργανισμών, δηλαδή διοικούντες και διοικούμενοι πρέπει να βλέπουν τους εαυτούς τους ως μέλη μιας ομάδας που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους.

Ο ψυχολόγος καθηγητής του Πανεπιστημίου Harvard Elton Mayo και οι συνεργάτες του στη προσπάθειά τους να διερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ παραγωγικότητας των ομάδων και φυσικού περιβάλλοντος, έφτασαν στο συμπέρασμα πως οι επιδιώξεις της ομάδας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την προσωπική συμπεριφορά των εργαζομένων και γενικά η παραγωγή επηρεάζεται περισσότερο από το κοινωνικό περιβάλλον παρά από τις φυσικές συνθήκες εργασίας (Ζαβλανός, 1998). Ο Douglas Mc Gregor διατύπωσε δύο θεωρίες διοίκησης: τη θεωρία Χ και τη θεωρία Ψ, καταλήγοντας στο γενικό συμπέρασμα ότι η αιτία για τη χαμηλή παραγωγικότητα σε έναν οργανισμό δεν οφείλεται τόσο στη δομή του ή στις μεθόδους εργασίας, όσο στο ανθρώπινο δυναμικό ανάλογα με τις δυνατότητες και τις

ικανότητές του (Σαΐτης, 2008, σελ.50). Η θεωρία Χ στηρίζεται στην υπόθεση ότι τα περισσότερα άτομα από τη φύση τους δεν επιθυμούν την εργασία, δεν είναι φιλόδοξα και προτιμούν να τους διευθύνουν, επειδή δε θέλουν να αναλάβουν ευθύνες. Επίσης δε διαθέτουν δημιουργική ικανότητα έτσι ώστε να επιλύουν τα προβλήματα του οργανισμού και προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του θα πρέπει τα άτομα να ελέγχονται ή/και να απειλούνται με τιμωρία. Τα διευθυντικά στελέχη που δέχονται τη θεωρία αυτή ασκούν επίβλεψη και έλεγχο με χρήση εξουσίας. Προτεραιότητα γι' αυτούς έχουν οι ανάγκες του οργανισμού και όχι των εργαζομένων (Σαΐτης, 2008, σελ.50).

Από την άλλη πλευρά, η θεωρία Ψ υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να είναι δημιουργικοί στην εργασία τους και να προσφέρουν πολύ περισσότερα, αρκεί να βρεθούν στο κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον. Σ' αυτή την περίπτωση ο εξωτερικός έλεγχος και η απειλή δεν είναι απαραίτητα διοικητικά μέσα για να εκπληρωθούν οι στόχοι της οργάνωσης. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι η μέγιστη αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται όταν οι εργαζόμενοι μπορούν να ικανοποιούν τις επιδιώξεις τους συμβάλλοντας όσο το δυνατόν περισσότερο στην επιτυχία του οργανισμού. Συνεπώς, διαφαίνεται πως η διοίκηση πρέπει να στηρίζεται στη θεληματική συνεργασία των εργαζομένων και στον ουσιαστικό διάλογο μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων (Σαΐτης, 2008, σελ.50).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ιαπωνικός τύπος της συμμετοχικής διοίκησης γνωστός ως θεωρία Z, που διατυπώθηκε από τον William Ouchi (1981). Κεντρικό σημείο της θεωρίας του είναι ότι οι ομαδικές αποφάσεις είναι πιο αποτελεσματικές από τις ατομικές. Το μοντέλο αυτό της διοίκησης έχει λιγότερους κανόνες και επιπροσθέτως αυξάνεται η ομαδική υπευθυνότητα και βελτιώνεται η ποιότητα του παραγόμενου προϊόντος (Σαΐτης, 2008, σελ.53). Σε γενικές γραμμές η νεοκλασική διοίκηση σε αντίθεση με την κλασική προσέγγιση που έδινε έμφαση στον οικονομικό άνθρωπο, εισήγαγε τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό στον τομέα της διοίκησης. Όσον αφορά τη διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι οι κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών και οι πιέσεις των διαφόρων συνδικαλιστικών οργανώσεων οδήγησαν στον «εμπλουτισμό» του κλασικού μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης με στοιχεία από τη Σχολή των Ανθρωπίνων Σχέσεων (Ζαβλανός, 1998). Έτσι, το ελληνικό σχολείο, διατηρώντας τη γραφειοκρατική του δομή (Σαΐτης, 1992), γίνεται ανοικτό σύστημα και η συμμετοχή όλων των διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου τους είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή (Σαΐτης, 2008).

## 4.3. Σύγχρονη διοίκηση

Το μοντέλο της Σύγχρονης Διοίκησης εμφανίζεται επίσημα στη δεκαετία του 1950 και έχει σύνθετο χαρακτήρα, αφού πρόκειται για μία ενσωμάτωση προτάσεων από διάφορες επιστήμες όπως της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της οικονομίας κ.ά. Εκπρόσωποι της Σύγχρονης Διοίκησης θεωρούνται οι Chester Barnard, Herbert Simon, Abraham Maslow, Chris Argyris, Frederick Herzberg κ.ά.

Ως «πατέρας» της συνθετικής προσέγγισης στη διοίκηση θεωρείται ο C. Barnard, ο οποίος στο έργο του με τίτλο "The functions of the executive" (1938) τονίζει τη σημασία που έχει η επικοινωνία και επιπλέον πως ο πετυχημένος προϊστάμενος (ή διευθυντής) θα πρέπει να συνδέει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εργαζομένων, για κοινωνική αναγνώριση, οικονομικά οφέλη, συναίσθημα επάρκειας στην εργασία κ.ά., με τις ανάγκες και τους στόχους του οργανισμού. Παράλληλα αναφέρει πως οι εργαζόμενοι παρωθούνται να παράγουν περισσότερο έργο, αν πραγματοποιηθούν οι στόχοι τους (Σαΐτης, 2008).

Ο καθηγητής Herbert Simon στο βιβλίο του "Administrator Behavior" (1947) υποστηρίζει πως η καλή διοίκηση εξαρτάται από την ορθολογική λήψη αποφάσεων και γενικά πως η ανθρώπινη συμπεριφορά παίζει σημαντικό ρόλο σε κρίσιμες διοικητικές δραστηριότητες, όπως είναι ο έλεγχος και η λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2008).

Ο ψυχολόγος Abraham Maslow θεωρείται θεμελιωτής της Σύγχρονης Διοίκησης με τη θεωρία του περί ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών (1954), η οποία αποτελείται από πέντε κατηγορίες, οι οποίες κατατασσόμενες ανοδικά, σε ό,τι αφορά στη σημασία τους , είναι οι εξής:

*1. Οι φυσιολογικές ανάγκες*, όπου στην κατηγορία αυτή υπάγονται οι βασικές ανάγκες των ανθρώπων για αέρα, νερό, τροφή κ.ά.

*2.Οι ανάγκες για ασφάλεια* και περιλαμβάνει τις ανάγκες που σχετίζονται με την ασφάλεια και τη σταθερότητα (π.χ. στέγη, εργασία κ.ά.)

*3. Οι κοινωνικές ανάγκες*, που υπάγονται οι ανάγκες που έχουν σχέση με τη φιλία, τη στοργή και τις κοινωνικές σχέσεις.

*4. Οι ανάγκες εκτίμησης*, όπου στην κατηγορία αυτή υπάγονται το κύρος, το γόητρο, η κοινωνική θέση, η αυτοεκτίμηση κ.ά.

*5. Οι ανάγκες ολοκλήρωσης*, που περιλαμβάνει ανάγκες που έχουν σχέση με την ανάπτυξη, την επιτυχία και την εξέλιξη του ατόμου.

Σύμφωνα με το Maslow, οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας θεωρούνται ανάγκες κατωτέρου επιπέδου, ενώ οι κοινωνικές, εκτίμησης και ολοκλήρωσης

θεωρούνται ανάγκες ανωτέρου επιπέδου και πως οι άνθρωποι προχωρούν βαθμιαία από την ικανοποίηση των αναγκών κατωτέρου επιπέδου προς την ικανοποίηση των αναγκών ανωτέρου επιπέδου. Η θεωρία του Maslow δέχθηκε κριτική από διάφορους ερευνητές οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ανάγκες των ανθρώπων δεν ακολουθούν μία δεδομένη ιεραρχία και η ισχύς των αναγκών διαφέρει από άτομο σε άτομο (Σαΐτης, 2008).

Ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Yale, Chris Argyris, διατύπωσε τη θεωρία ανωριμότητας-ωριμότητας (1957), σύμφωνα με την οποία τα άτομα που προσλαμβάνονται σ' έναν οργανισμό εμποδίζονται να φθάσουν στην ωριμότητα εξ' αιτίας του τρόπου άσκησης της διοίκησης μέσα σ' αυτόν και είναι παθητικά και εξαρτημένα. Επομένως, οφείλει η διοίκηση να δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα μέσα στον οργανισμό ώστε ο εργαζόμενος να έχει την ευκαιρία να αναπτυχθεί και να ωριμάσει (Ζαβλανός, 1998). Δηλαδή, να γίνει ενεργητικό και ανεξάρτητο άτομο, με πλούσια δράση και γενικά να είναι δημιουργικός στην εργασία του.

Ο Frederick Herzberg ανέπτυξε τη θεωρία των δύο παραγόντων υποστηρίζοντας ότι ο άνθρωπος διέπεται από δύο διαφορετικές κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και είναι οι παράγοντες υγιεινής και υποκίνησης. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, η κοινωνική θέση, η αμοιβή, οι συνθήκες εργασίας κ.ά., ενώ στη δεύτερη περιλαμβάνονται η αναγνώριση της απόδοσης, η προαγωγή, η επιτυχία κ.ά. Κατά τον Herzberg η ισόρροπη ικανοποίηση αυτών των παραγόντων βοηθά στο να αναπτυχθεί το άτομο και να δράσει ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Σαΐτης, 2008, σελ. 58-59).

Επίσης ο Herzberg οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως οι παράγοντες υποκίνησης ενεργώντας μαζί, αυξάνουν περισσότερο την ικανοποίηση από την εργασία, παρά μειώνουν τη δυσαρέσκεια. Για παράδειγμα όσο μεγαλύτερη σχέση έχει η φύση της δουλειάς με την ανάληψη ευθυνών (το αίσθημα δηλαδή ότι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ότι οι Προϊστάμενοί τους θεωρούν υπεύθυνα άτομα), τόσο πιο ευχαριστημένοι ήταν οι άνθρωποι στις έρευνες για τη θεωρία του Herzberg, από την εργασία τους. Οι παράγοντες υγιεινής, ενεργώντας μαζί, επηρεάζουν περισσότερο τη δυσαρέσκεια παρά την ικανοποίηση από την εργασία, όπως όταν υπάρχουν πολλοί κανονισμοί, δηλαδή γραφειοκρατικά συστήματα, προκαλούν μεγάλη δυσαρέσκεια στους εργαζόμενους (Πασιαρδής, 2004). Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει πως οι παράγοντες υγιεινής και υποκίνησης, είναι παρωθητικές δυνάμεις, δηλαδή είναι ξεχωριστές και σαφείς προδιαθέσεις των στάσεων ενός ατόμου προς την εργασία του, που δεν είναι αντίθετες αλλά αλληλοσυμπληρώμενες. Επομένως για να νιώθει

ικανοποιημένος ένας εργαζόμενος στο περιβάλλον εργασίας του, θα πρέπει να υπάρχουν και οι δύο κατηγορίες παραγόντων έτσι ώστε να έχει κίνητρα το άτομο για να παραγάγει έργο.

Το μοντέλο της Σύγχρονης Διοίκησης ενισχύεται ακόμη από την Ενδεχομενική θεωρία και τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.). Η Ενδεχομενική θεωρία του Fred Fiedler (1967) υποστηρίζει την αναγκαιότητα της διερεύνησης και αντιμετώπισης των προβλημάτων όχι με τη μορφή συνόλου ή γενική, αλλά «κατά περίπτωση». Συγκεκριμένα επιχειρεί να ενσωματώσει τις μεταβλητές της προσωπικότητας, της μορφής της ηγεσίας και της φύσης της περίστασης βασισμένη στην παραδοχή ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι ενδεχομενική και απαιτείται η συμβατή σχέση μεταξύ διευθυντικών-ηγετικών προσωπικών ποιοτήτων και μορφών ηγεσίας και των απαιτήσεων της συγκεκριμένης περίστασης. Σε κάθε περίπτωση ο τρόπος της ηγεσίας πρέπει να σχετίζεται με την προσωπικότητα του ηγέτη και την ικανότητα, την εκπαίδευση και τη στάση των κατωτέρων (Σαΐτης, 2008).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) (Total Quality Management) είναι ένας τρόπος Διοίκησης των οργανισμών, μία φιλοσοφία Διοίκησης η οποία «αγκαλιάζει» όλες τις δραστηριότητες μέσω των οποίων οι ανάγκες και οι προσδοκίες του πελάτη, καθώς επίσης και οι στόχοι του οργανισμού ικανοποιούνται με τον πιο επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, μεγιστοποιώντας τις δυνατότητες των εργαζομένων μέσω μιας διαρκούς πορείας βελτίωσης (Ζαβλανός, 2003). Πατέρας της θεωρίας αυτής θεωρείται ο W. Edwards Deming (1986). Οι αρχές της ΔΟΠ εφαρμόστηκαν όχι μόνο στη βιομηχανία και στις επιχειρήσεις αλλά και στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Τα στοιχεία που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργήσει ένας οργανισμός είναι:

• Η ύπαρξη οράματος, αποστολής και πολιτικής ποιότητας
• Η δέσμευση της διοίκησης
• Η ικανοποίηση του πελάτη
• Η συνεχής βελτίωση της ποιότητας
• Η συμμετοχή και η δέσμευση του ανθρώπινου δυναμικού
• Η έμφαση στην πρόληψη λαθών (Σαΐτης, 2008, σελ. 64).

Για την εκπαίδευση «ολική ποιότητα» είναι η διηνεκής προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο, την τελειότητα και αποβλέπει στη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου. Τα προβλήματα επιλύονται καλύτερα, όταν κατά τη διαδικασία της επίλυσής τους συμμετέχουν όλα τα άτομα τα οποία επηρεάζονται από το πρόβλημα, για να πραγματοποιηθεί η αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Ζαβλανός, 2003, σελ. 32). Η εισαγωγή της Δ.Ο.Π. στον εκπαιδευτικό οργανισμό απαιτεί την προσπάθεια και

τη συμμετοχή όλων των ατόμων, την αποδοχή του κοινού οράματος και σκοπών και τη χρησιμοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων τα οποία προσδιορίζουν το πόσο καλά το σύστημα ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των ενδιαφερομένων μελών μέσα και έξω από τον οργανισμό (Ζαβλανός, 2003). Συμπεραίνεται λοιπόν πως δίνεται μεγάλη σημασία πάνω στις ομαδικές εργασίες. Όταν εφαρμόζεται η ΔΟΠ, η πυραμίδα της εξουσίας, οι δομές και η ιεραρχία ανατρέπονται. Η ΔΟΠ είναι ένας νέος τρόπος σκέψης, ο οποίος όμως δεν είναι και η πανάκεια όλων των προβλημάτων των σύγχρονων οργανισμών. Αρκεί να υιοθετείται εκεί που χρειάζεται ύστερα από σκέψη, προγραμματισμό και σωστή εφαρμογή (Πασιαρδής, 2004, σελ. 120-121).

Κατά τον Θεοφιλίδη, (Θεοφιλίδη 2012), τέσσερα είναι τα βασικά μηνύματα αναφορικά με τη δράση του σχολικού ηγέτη.

«Το πρώτο αφορά στην ηγετική και διοικητική συμπεριφορά και δράση του διευθυντή σχολείου. Ο σχολικός ηγέτης αξιοποιεί ανθρώπινους και υλικούς πόρους για την πραγμάτωση συγκεκριμένων επιδιώξεων.

Το δεύτερο αφορά τη σημασία της συμμετοχικότητας. Η σύγχρονη αντίληψη για τη διοίκηση σχολικών μονάδων περιγράφεται ως συμμετοχική ηγεσία.

Το τρίτο αφορά τη σχολική μονάδα η οποία είναι ανοικτό σύστημα και πρέπει μα λειτουργεί ως τέτοιο. Ως ανοικτό σύστημα η σχολική μονάδα βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον της, δηλαδή δέχεται τις επιδράσεις του και ταυτόχρονα το επηρεάζει.

Ενώ το τέταρτο μήνυμα αφορά τη σχολική μονάδα ως σύστημα. Το σύστημα αποτελείται από υποσυστήματα. Κάθε υποσύστημα επιτελεί ιδιαίτερη λειτουργία και ταυτόχρονα βρίσκεται σε αλληλεπίδραση μα τα υπόλοιπα».

Ανακεφαλαιώνοντας θα λέγαμε ότι η Σύγχρονη Διοίκηση, ως συνδυασμός θεωριών από διάφορες επιστήμες αναζητεί τη χρυσή τομή, δηλαδή εκείνη τη μορφή διοίκησης που να εξυπηρετεί τις ανάγκες και του οργανισμού και των εργαζομένων. Όσον αφορά στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διοίκησης, στο διοικητικό μοντέλο που θα υπερισχύσει στους σχολικούς οργανισμούς είναι βέβαιο ότι ο διευθυντής σχολικών μονάδων δε θα παίζει το ρόλο του γραφειοκράτη αφέντη, όπως συνέβαινε σε προηγούμενες εποχές, αλλά του συντονιστή της σχολικής κοινότητας και του υποστηρικτή των συναδέλφων του. Επομένως, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί σε διοικητικές θέσεις να είναι άτομα με διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες στον ανθρώπινο παράγοντα (Ζαβλανός, 2003, σελ. 64-65).

## 4.4. Η Συστημική θεωρία

Ο όρος «συστημική θεωρία» περιλαμβάνει τις διάφορες επιστημονικές τάσεις οι οποίες θεωρούν ότι οι οργανώσεις είναι κοινωνικά συστήματα ή υποσυστήματα που εντάσσονται στο γενικότερο σύστημα, της κοινωνίας στο σύνολό της. Η συστημική θεωρία, που εντοπίζεται γίνεται κατά τη δεκαετία του 1960, επηρέασε σε σημαντικό βαθμό την εκπαίδευση και θεωρείται μάλιστα από τις σημαντικότερες θεωρίες της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, μία σχολική μονάδα συνιστά ένα σύστημα. Ο όρος «σύστημα» κατά το Σαΐτη (2008, σελ. 67) υποδηλώνει ένα πλήθος αλληλεξαρτημένων στοιχείων, που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου ή σειρά στόχων. Σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση, αν όλα τα στοιχεία (υποσυστήματα) του σχολείου λειτουργούν καλά, τότε ο συνολικός σχολικός οργανισμός λειτουργεί καλά. Αν όμως ένα από τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας δε λειτουργεί σωστά, επηρεάζεται η απόδοση ολόκληρου του συστήματος, δηλαδή της σχολικής μονάδας.

Το σχολείο, όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση, είναι ανοικτό σύστημα γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό. Δηλαδή το σχολείο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ανοικτού κοινωνικού συστήματος (Σαΐτης, 2008, σελ. 68. Πασιαρδής, 2004, α. 18-20. Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ. 58-59) είναι:

• Οι εισροές στο σύστημα από το εξωτερικό του περιβάλλον. Στην εκπαίδευση οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η γνώση, ο οποιοσδήποτε εξοπλισμός, τα εφόδια, θεωρούνται οι κυριότερες εισροές.

• Η επεξεργασία ή ο μετασχηματισμός (οι διάφορες διεργασίες) των εισροών από το εξωτερικό περιβάλλον σε προϊόν ή υπηρεσία.

• Οι εκροές, δηλαδή η διοχέτευση του τελικού προϊόντος (ή υπηρεσίας) στο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο και επηρεάζει. Πρόκειται δηλαδή για τα αποτελέσματα των διεργασιών επί των εισροών σε εκροές που θεωρούνται χρήσιμες για το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σύστημα.

• Η ανατροφοδότηση (feed back), δηλαδή η κυκλική διαδικασία που αποτελεί μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου και φέρνει στο σύστημα, στα στοιχεία του (υποσυστήματά του) και στο περιβάλλον μια συνεχή ροή πληροφοριών σχετική με τη λειτουργία του συστήματος. Ουσιαστικά, είναι ο μηχανισμός μέσα από τον οποίο ο οργανισμός πληροφορείται εσωτερικά

για τον τρόπο λειτουργίας του και εξωτερικά για την επιτυχία ή μη της επίτευξης των στόχων του, έτσι ώστε η διοίκηση του συστήματος να κινηθεί αναλόγως και να ασκήσει διορθωτικό έλεγχο αν χρειαστεί στο σύστημα.

• Τα όρια, δηλαδή τα σύνορα που οριοθετούν το σύστημα έναντι του περιβάλλοντός του. Από τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται πως σύστημα είναι η σκόπιμη επιλογή ανθρώπων, αντικειμένων και διεργασιών ώστε να λειτουργήσουν μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον, με σκοπό να δημιουργήσουν επιθυμητά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Talkott Parsons (Σαΐτης, 2008), τρία κύρια επίπεδα μπορούν να αναγνωριστούν στη διοίκηση του σχολείου:

α) Οι πραγματικές διαδικασίες της διδασκαλίας, δηλαδή οι «τεχνικές» λειτουργίες.

β) Η διεύθυνση της οποίας η λειτουργία είναι να μεριμνά για τις εσωτερικές υποθέσεις του σχολείου αλλά και να μεσολαβεί ανάμεσα στο σχολείο και στο εξωτερικό περιβάλλον.

γ) Το κοινωνικό σύστημα, το οποίο καθορίζει τις συνθήκες για τον έλεγχο των δραστηριοτήτων του σχολείου, ώστε να μπορεί να φτάσει στους στόχους που έχει θέσει και να είναι αποδεκτό από το κοινό, δηλαδή να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Το περιβάλλον θεωρείται ως εξωτερική δύναμη και φαίνεται να επιδρά σε όλα τα επιμέρους υποσυστήματα του σχολείου. Υπάρχει δηλαδή άμεση επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος στην όλη λειτουργία ενός συστήματος. Οι βασικότεροι παράγοντες που αποτελούν το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2004, σελ. 29-32) είναι:

a. Οι εκπαιδευτικές οργανώσεις. Οι αποφάσεις των οργανώσεων αυτών έχουν μεγάλο αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς και μπορούν να τους επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά, όπως και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.
b. Η γνώση και τα εφόδια που αποκομίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από το πανεπιστήμιο θεωρούνται ως παράγοντες επιρροής σε ολόκληρη την εκπαιδευτική πράξη.
c. Οι γονείς. Οι σύλλογοι γονέων προσφέρουν μέσα και πόρους κάποιες φορές στις σχολικές μονάδες και απαιτούν να κατευθύνουν το έργο των σχολείων. Προβλέπεται ότι οι γονείς στο μέλλον θα αποκτούν ολοένα και περισσότερη δύναμη στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.
d. Οι φορολογούμενοι μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για παράδειγμα η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών προέρχεται από τη φορολογία των πολιτών.

e. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις. Για παράδειγμα μία απεργία που προέρχεται από συνδικαλιστική οργάνωση έχει άμεσο αντίκτυπο στα σχολεία, στους μαθητές κτλ. Βέβαια και τα κόμματα μπορούν με άλλους τρόπους να επηρεάσουν την εκπαίδευση.
f. Η νομοθεσία. Οι νόμοι και τα νομοσχέδια μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στα διάφορα υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος.
g. Η εκκλησία. Σήμερα μπορεί να επηρεάσει το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά μάλλον σε μικρότερο βαθμό το επίπεδο της σχολικής μονάδας.
h. Οι διάφοροι άλλοι κοινωνικοί οργανισμοί, με βάση τις ανάγκες τους αλλά και τις ανάγκες της αγοράς, επιζητούν από την εκπαίδευση να προετοιμάσουν τους αυριανούς πολίτες.

Η θεωρία των συστημάτων είναι ίσως η πιο διαδεδομένη σύγχρονη θεωρία Διοίκησης της Εκπαίδευσης, διότι είναι η πρώτη που συνέδεσε την οργανική θέση ενός ιδρύματος με την προσωπικότητα του ατόμου που την κατέχει. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι θέσεις που πρέπει να καλυφθούν σε ένα ίδρυμα, όπως είναι τα σχολεία, απαιτεί συμπεριφορά που είναι συνάρτηση των γραφειοκρατικών προσδοκιών του ιδρύματος, των ατομικών αναγκών και κινήτρων και των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2004, σελ. 27).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004, σελ. 28), η στελέχωση της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες είναι ελλιπής και σίγουρα δε συνάδει προς το συμφέρον της εκπαίδευσης όταν στις διοικητικές-διευθυντικές θέσεις τοποθετούνται άτομα των οποίων η προσωπικότητα και η κατάρτιση δεν έχουν σχέση με το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία συγκρούσεων και η ελλιπής λειτουργία του όλου συστήματος. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και σχετικές έρευνες (Σαΐτης, 2008, σελ.72) όπου έδειξαν ότι το 80%-88% των ηγετικών στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν τύχει ειδικής εκπαίδευσης για την απόκτηση διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων.

## 4.5 Επιχειρησιακό Σχέδιο Δράσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης: Μία πρόταση για ένα Μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης

Το επιχειρησιακό αυτό σχέδιο δράσης, ήταν επίσης μία από τις εργασίες που είχαμε την υποχρέωση να καταθέσουμε, πριν την ολοκλήρωση της επιμόρφωσής μας ως Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπάιδευσης στο ΕΚΔΔΑ «Ιστιντούτο Επιμόρφωσης Αθήνας» το 2015 και προκειμένου να πάρουμε τη Βεβαίωση - Πιστοποίησης της Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικού, (παρ. 9 άρθρου 11 του Ν.3848/2010.

Στο σημείο αυτό λοιπον και μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης του σχετικού κεφαλαίου 3: «Διοικητικές διαστάσεις του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης», θεωρούμε ότι θα είναι περισσότερο χρήσιμο, ουσιαστικό, ενδιαφέρον, αλλά και θέμα προς κρίση και προβληματισμό από τον ίδιο τον αναγνώστη, να παρουσιάσουμε ως πρόταση και ως μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης το επιχειρησιακό σχέδιο δράσης που καταρτίσαμε στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης την περίοδο 2010-2015 και στο οποίο προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε σύγχρονες θεωρίες διοίκησης, προκειμένου να δημιουργήσουμε ένα υγιές εργασιακά και αποτελεσματικό εκπαιδευτικά περιβάλλον.

Σύμφωνα με τοΖαβλανό, (Ζαβλανός, 2003, σελ. 64-65)όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η Σύγχρονη Διοίκηση, ως συνδυασμός θεωριών από διάφορες επιστήμες αναζητεί τη χρυσή τομή, δηλαδή εκείνη τη μορφή διοίκησης που να εξυπηρετεί τις ανάγκες και του οργανισμού και των εργαζομένων. Όσον αφορά στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διοίκησης, στο διοικητικό μοντέλο που θα υπερισχύσει στους σχολικούς οργανισμούς, (αλλά και σε όλους τους άλλους οργανισμούς), είναι βέβαιο ότι ο διευθυντής σχολικών μονάδων ή (ο διευθυντής μιας οποιασδήποτε άλλης διοικητικής δομής), δε θα παίζει το ρόλο του γραφειοκράτη αφέντη, όπως συνέβαινε σε προηγούμενες εποχές, αλλά του συντονιστή της σχολικής κοινότητας και του υποστηρικτή των συναδέλφων του. Επομένως, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί σε διοικητικές θέσεις να είναι άτομα με διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες στον ανθρώπινο παράγοντα.

Σύμφωνα επίσης με το Σαΐτη, (Σαΐτης, 2008, σελ. 34-35), η εκπαιδευτική διοίκηση ως ένα σύστημα δράσης, που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων για την πραγματοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού μηχανισμού, αποβλέπει:

• Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.

•Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου, που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.

• Στη δημιουργία του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος.

• Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, για τη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

• Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού.

• Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου η όλη συμπεριφορά να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί.

Κινούμενοι λοιπόν και εμείς σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό και τους διαθέσιμους πόρους, (εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, κτηριακές υποδομές, υλικοτεχνική υποδομή, χρηματοδότηση από σχολικές επιτροπές κτλ.), προκειμένου να επιτευχθούν οι βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης των μαθητών, κάτω από τις ιδανικότερες συνθήκες για αυτούς και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το πλέον κατάλληλο σχολικό περιβάλλον για όλες τις σχολικές μονάδες της, αλλά και για όλες τις άλλες εκπαιδευτικές και διοικητικές δομές που λειτουργούν σε επίπεδο Κρήτης.

**α. Εισαγωγή**

Το να καταρτίσει κανείς ως ηγεσία ένα Επιχειρησιακό Σχέδιο Δράσης της Υπηρεσίας που Προΐστασαι και μάλιστα σε δύσκολες και πολλές φορές με ανυπέρβλητα προβλήματα συνθήκες, που δημιουργούν σοβαρά θέματα στην εύρυθμη λειτουργία της ίδιας της υπηρεσίας, αλλά και των εποπτευόμενων φορέων και δομών που έχεις, δεν είναι καθόλου εύκολη διαδικασία. Η ηγεσία αυτή καθεαυτή έχει γίνει πλέον ένα επάγγελμα που βασίζεται σε βαθύτερες και πολύπλευρες γνώσεις και δεξιότητες, όλο και πιο αναγκαίες από ό, τι στο παρελθόν, ενώ συγχρόνως η οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρας μας προβάλλει επιτακτική την ανάγκη για αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου και την διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του. Οι μέχρι τώρα έρευνες, μας οδηγούν στο αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα ότι η σχολική διοίκηση αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Μάλιστα, ο «μετασχηματισμός» του σύγχρονου σχολείου συνδέεται άρρηκτα με τις σχέσεις του σχολείου με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και ανακατατάξεις στο ευρύτερο

συγκείμενο, ενώ ο πολυδιάστατος ρόλος που καλείται σήμερα να παίξει ο εκπαιδευτικός, έχει διαστάσεις παιδαγωγικές, διοικητικές, αλλά και κοινωνικο-πολιτικές.

Σύμφωνα με το Σαΐτη, (Σαΐτης 2008, σ.31-32), η διοίκηση είναι μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου, αφού μέσω αυτής, δηλαδή της διοικητικής λειτουργίας, εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων για την πραγματοποίηση του κοινού στόχου (ή στόχων). Σύμφωνα με τον ίδιο, τα βασικά στοιχεία που πρέπει να αναδείξουμε και να ορίσουμε είναι τα εξής:

- Τον καθορισμό του σκοπού
- Τον καταμερισμό του έργου σε επιμέρους ειδικότητες
- Την ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στους εργαζόμενους
- Την αξιοποίηση του αποτελέσματος μετά την εκτέλεση του σχεδίου μας και
- Την επιβολή διορθωτικών μέτρων, όταν διαπιστωθεί κάποια απόκλιση από το αρχικό σχέδιό μας.

Επίσης, oW. Edwards Deming (1986), πατέρας της θεωρίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας όπως αναφέρουμε και παραπάνω, μας επισημαίνει ότι τα τελευταία χρόνια όχι μόνο στη βιομηχανία και στις επιχειρήσεις, αλλά και στην εκπαίδευση, θα πρέπει να κυριαρχούν τα παρακάτω στοιχεία τα οποία και θα καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργεί ένας οργανισμός:

- Η ύπαρξη οράματος, αποστολής και πολιτικής ποιότητας
- Η δέσμευση της διοίκησης
- Η ικανοποίηση του πελάτη
- Η συνεχής βελτίωση της ποιότητας
- Η συμμετοχή και η δέσμευση του ανθρώπινου δυναμικού
- Η έμφαση στην πρόληψη λαθών (Σαΐτης, 2008, σελ. 64).

**β. Κυρίως θέμα**

Παρακάτω θα σας παρουσιάσουμε το Επιχειρησιακό Σχέδιο Δράσης που προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε με τους συνεργάτες μας όταν αναλάβαμε τη διοίκηση της

Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης και λαμβάνοντας υπόψη μας παράγοντες όπως:

- Τις ιδιαίτερες συνθήκες της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας της Κρήτης
- Το ανθρώπινο δυναμικό της υπηρεσίας μας
- Τους εποπτευόμενους φορείς και τις δομές που συντονίζαμε
- Τις πολιτικές εκπαίδευσης που εφαρμόζονταν κάθε φορά

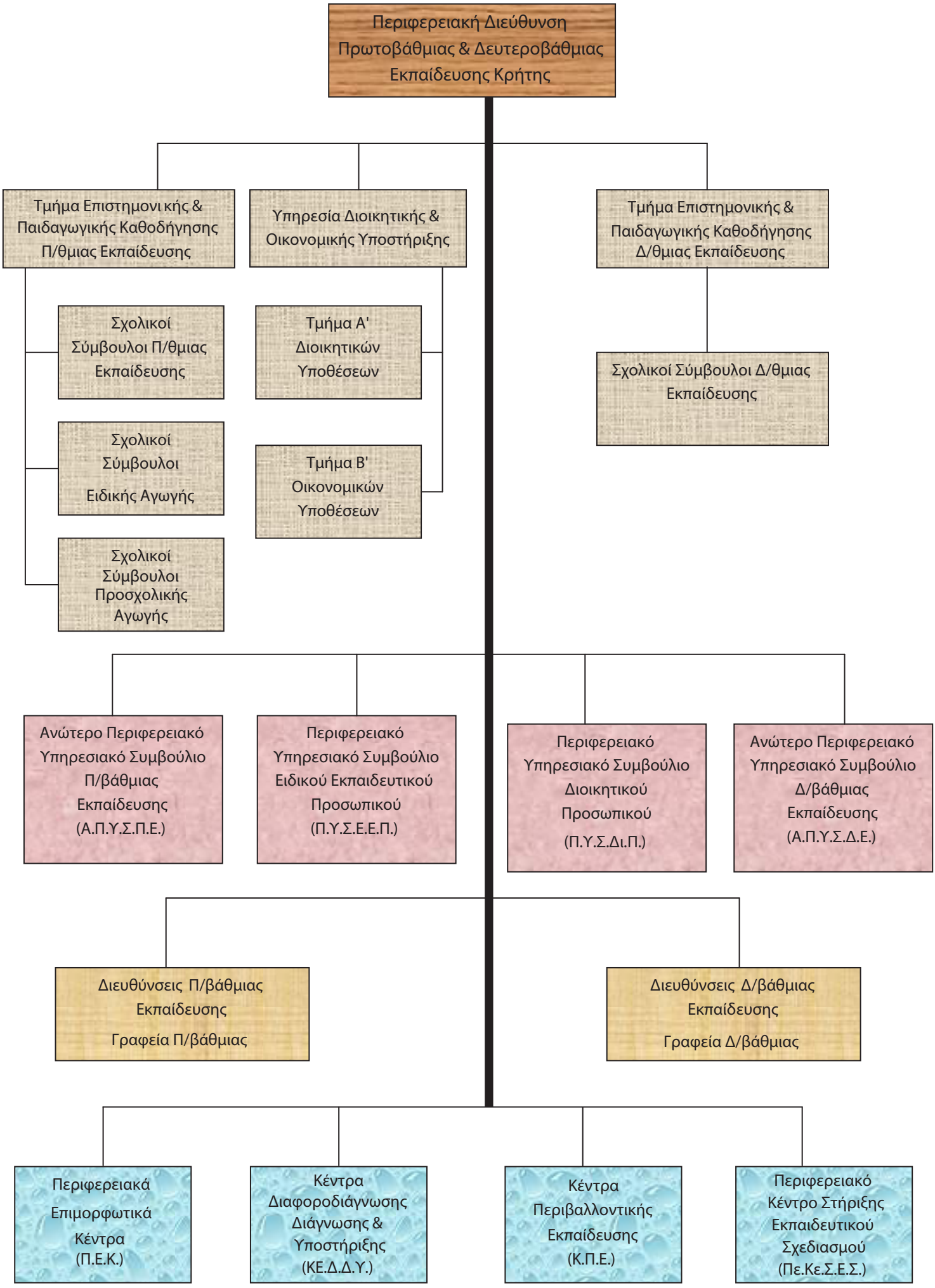
**1.Οι ιδιαίτερες συνθήκες της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Κρήτης**

Η εκπαιδευτική Περιφέρεια της Κρήτης είναι μία ιδιαίτερα δύσκολη Περιφέρεια με πολλά προβλήματα και δυσκολίες. Προβλήματα που έχουν να κάνουν περισσότερο, με το δυσπρόσιτο των περιοχών για πολλές σχολικές μονάδες, το κακό οδικό δίκτυο και το μεγάλο αριθμό ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων. Προβλήματα που έχουν να κάνουν επίσης με τα πολλά κενά που παρουσιάζονται κάθε χρόνο στην έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, τη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, αλλά και τις μεταφορές των μαθητών, ένα ιδιαίτερα δύσκολο και δαπανηρό έργο για το ελληνικό δημόσιο εξαιτίας και της ιδιομορφίας του νησιού.

**2. Το ανθρώπινο δυναμικό**

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης έχει υπό την εποπτεία της περίπου 1.100 σχολικές μονάδες και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα 866 δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στη δευτεροβάθμιας 234 γυμνάσια και λύκεια γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (117 γυμνάσια, 74 λύκεια, 43 επαγγελματικές σχολές). Στην περιφέρεια της Κρήτης, διδάσκουν περίπου 12.500 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, (6.460 στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 5.985 στη Δευτεροβάθμια) και ο συνολικός αριθμός των μαθητών ανέρχεται περίπου στις 100.000 (54.065 στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 44.480 στη Δευτεροβάθμια). Επίσης θα πρέπει να αναφέρω ότι οι διοικητικοί υπάλληλοι που υπηρετούν στην Περιφερειακή Διεύθυνση, Εκπαίδευσης Κρήτης, στις άλλες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, αλλά και σε κάποιες σχολικές μονάδες είναι περίπου 110.

## 3. Εποπτευόμενοι φορείς και δομές



## 4. Πολιτικές εκπαίδευσης που εφαρμόζονται

### Βασικός Σκοπός

Ο βασικός σκοπός και το όραμα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης ήταν και πρέπει να είναι η δημιουργία ενός σύγχρονου, επικοινωνιακού, εξωστρεφούς και ασφαλούς σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης και θα εφοδιάζει τους μαθητές και τις μαθήτριες με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών που θα παίρνουν πρωτοβουλίες και θα συνεργάζονται, με στόχο τη Βιώσιμη Ανάπτυξη της περιοχής τους και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπνέουμε και να εμψυχώνουμε τη νέα γενιά, προκειμένου να συμβάλει και αυτή με τη σειρά της στη βελτίωση της πραγματικότητας που βιώνουμε όλοι μας. Να δώσει πνοή στο όραμα ενός καλύτερου κόσμου. Να μεταλαμπαδεύσει τη γνώση και τις αξίες του πολιτισμού μας αλλά και την ελπίδα ότι ένας άλλος κόσμος δικαιοσύνης, προόδου και ευημερίας είναι εφικτός.

Κοινός μας στόχος γενικότερα, να διαμορφώσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αναβαθμισμένο, ποιοτικό και ανταγωνιστικό, το οποίο θα διασφαλίζει στις νέες και τους νέους του τόπου μας τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες να ικανοποιήσουν τα όνειρά τους και να ενταχθούν με τα καλύτερα δυνατά εφόδια στον επαγγελματικό και τον κοινωνικό στίβο. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να σας παρουσιάσουμε τους βασικούς άξονες και τους στόχους του Επιχειρησιακού Σχεδίου που επιδιώξαμε να εφαρμόσουμε για τη λειτουργία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης.

**Άξονας Προτεραιότητας 1: Αλλαγή του τοπίου της Διοίκησης και σύνδεση της με τις πολιτικές που εφαρμόζονται κάθε φορά στην Παιδεία.**

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι ο ρόλος όλων των Στελεχών Εκπαίδευσης θα μπορούσε να είναι ουσιαστικός ως προς τη διαμόρφωση και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών εάν και εφόσον υπήρχε η δυνατότητας αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σχετικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτικώνμας δομών σε επίπεδο περιφέρειας. Δυστυχώς όμως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται όπως προαναφέρθηκε από έντονο συγκεντρωτικό χαρακτήρα, η εξουσία και η δύναμη του εκπαιδευτικού ελέγχου ανήκει στην κεντρική εξουσία.

Όπως μας επισημαίνει ο Μπουζάκης (Μπουζάκης, 1994), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως βασικός μηχανισμός του κράτους είναι και αυτό γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό, ιεραρχικά δομημένο και χρησιμοποιείται για την προώθηση των εκάστοτε ευνοϊκών πολιτικών Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρει επίσης ο Φίλιας (1981) είναι δομημένο σε μια πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου, που λειτουργεί σε κάθετη οργανωτική δομή και περιγράφει τόσο τα καθήκοντα όσο και τις σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή, ενιαίο σχεδιασμό και έλεγχο με τη συντριπτική πλειοψηφία των αρμοδιοτήτων και των αποφάσεων να αποτελούν ευθύνη της κεντρικής εξουσίας.

Σύμφωνα επίσης με τον Φασούλη, (Φασούλης, 2000, σελ. 417), τα στελέχη της εκπαίδευσης περιορίζονται στην επανάληψη προκαθορισμένων δραστηριοτήτων γραφειοκρατικού και διεκπεραιωτικού χαρακτήρα με αποτέλεσμα ο ρόλος τους να καθίσταται περισσότερο συντονιστικός και λιγότερο αποφασιστικός χωρίς τη δυναμική της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και της ηγετικής δράσης. Ο ρόλος τους εμπεριέχει μια αντίφαση: Καθώς αφενός οφείλουν να λειτουργούν ως «εντεταλμένα όργανα» ανταποκρινόμενα στις προσδοκίες των προϊσταμένων της πολιτικής αρχής ή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και αφετέρου να λειτουργούν ως «ηγέτες» της κοινωνικής – εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικών-μαθητών κλπ) χωρίς ουσιαστικά εξουσία ή κίνητρα που ενισχύουν το σύγχρονο ρόλο τους.

Προσπαθώντας λοιπόν να ανατρέψουμε τα δεδομένα και να λειτουργήσουμε σε ένα επίπεδο περισσότερης διοικητικής ελευθερία, στα πλαίσια βέβαια των αρμοδιοτήτων μας επιδιώξαμε σχεδιάζοντας, προγραμματίζοντας και συντονίζοντας να έχουμε συγκεκριμένο πλάνο δράσης, και συγκεκριμένους στόχους και βέβαια την απόλυτη εποπτεία όλων των

διοικητικών δομών τις Περιφέρειας μας, αλλά και τον συνεχή έλεγχο, και τη αποτίμηση των στόχων αυτών.

**Βασικοί Στόχοι ενδεικτικά:**

- Βασικός στόχος η αναδιοργάνωση και η συνεχής αποτίμηση των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης και η στελέχωση των Διευθύνσεων με όσο το δυνατόν περισσότερο μόνιμο προσωπικό.
- Περιορισμός της άσκοπης γραφειοκρατίας, μείωση των διοικητικών βαρών μέσω της μεγαλύτερης αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών σε όλα τα επίπεδα, και συνεχής προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων στην πηγή με βάση την αρχή της επικουρικότητας.
- Πλήρης αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού για την άρτια εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών ακόμα και στα πλέον απομακρυσμένα και δυσπρόσιτα σκολεία με τη συνεχή συνεργασία και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης και την αξιοποίηση των πληροφοριακών συστημάτων.
- Αξιοποίηση επίσης με τον καλύτερο δυνατό τρόπο των διαθέσιμων πόρων (κτηριακές υποδομές, υλικοτεχνική υποδομή, χρηματοδότηση από σχολικές επιτροπές κτλ.) ώστε να επιτυγχάνονται οι βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης των μαθητών, κάτω από τις ιδανικότερες συνθήκες και το πλέον κατάλληλο σχολικών περιβάλλον σε όλες τις σχολικές μονάδες της Κρήτης.
- Συχνές περιοδείες και επισκέψεις του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες και την άμεση επαφή με το σύνολο των εκπαιδευτικών της Περιφέρεια Κρήτης, με στόχο την ανάδειξη καλών πρακτικών και δράσεων που υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και την ανάπτυξη, αλλά και εμψύχωση γενικότερα του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων.
- Συχνές συναντήσεις απολογισμού και προγραμματισμού με όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι οποίες θα καταλήγουν σε ετήσιους στόχους, κατευθύνσεις και χρονοδιαγράμματα προσανατολισμένα στην εφαρμογή των πολιτικών εκπαίδευσης.
- Επιμόρφωση όλων των Στελεχών της εκπαίδευσης (Διευθυντές Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές σχολικών μονάδων, υπεύθυνοι άλλων δομών κ.λ.π) για τη δημιουργία αποτελεσματικών ομάδων δουλειάς.
- Επιμόρφωση όλων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων αποκλειστικά σε θέματα Διοίκηση των σχολικών μονάδων, του νησιού.

- Σχεδιασμός και εφαρμογή συστήματος καταγραφής προτάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης για τα βασικά θέματα πολιτικής και εύρυθμης λειτουργίας των σχολικών μονάδων.
- Καθιέρωση εξαμηνιαίου και ετήσιου απολογισμού δράσεων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης με στόχο την καλύτερη οργάνωση και το συντονισμό της υπηρεσίας μας.

**Άξονας Προτεραιότητας 2: Συνεργασία με την τοπική Αυτοδιοίκηση, τις δημόσιες υπηρεσίες και τους τοπικούς φορείς**

**Βασικοί Στόχοι ενδεικτικά:**

- Συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς (Περιφέρεια, Δήμους, κοινωνικούς φορείς, συλλόγου εκπαιδευτικών, συλλόγους γονέων κ.α) με στόχο το σχεδιασμός υποστηρικτικών δράσεων για την Ψυχική Υγεία, την Πρόληψη και την Προαγωγή Υγείας μέσω λειτουργίας δικτύων στις τοπικές κοινωνίες.
- Συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση Α΄ και Β΄ βαθμού, αλλά και με άλλους θεσμικούς φορείς, ώστε τα πλεονεκτήματα μας ως Περιφέρεια Κρήτης και οι στόχοι των τοπικών κοινωνιών να συνδέονται με την τυπική και άτυπη εκπαίδευση και την ενίσχυση της ιδέας του μαθητή ως αυριανού πολίτη.
- Στόχος ένα ανοικτό σχολείο στην κοινωνία και τους άλλους φορείς, με την αξιοποίηση σχολικών χώρων κατά τις ώρες μη λειτουργίας τους, για την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης που να απευθύνονται όχι μόνο στην εκπαιδευτική, αλλά και στην τοπική κοινότητα.
- Δημιουργία δικτύων στις τοπικές κοινωνίες των νομών, που να προωθούν τη συνεργασία των τοπικών φορέων και υπηρεσιών, με στόχο την αξιοποίηση κρατικών και μη κρατικών φορέων και ατόμων για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Α.Τ.Ε.Ι Κρήτης, με στόχο τα σχολεία μας να γίνουν ανοιχτοί φορείς υποδοχής των πρακτικών ασκήσεων των φοιτητών, αλλά και άλλων συνεργασιών που θα προωθούν την επιμόρφωση και τη δια βίου εκπαίδευση.
- Συνεργασία επίσης με τοπικούς αυτοδιοικητικούς και άλλους φορείς (πολιτισμού, αθλητισμού, υγείας κλπ) με στόχο την προώθηση και την υλοποίηση δράσεων δημιουργία ιστορικής και πολιτιστικής κουλτούρας, δράσεων άθλησης, υγιεινής

διατροφής, αλλά και σωστής διαβίωσης όχι μόνο των μαθητών, αλλά και του συνόλου της τοπικής κοινωνίας.

**Άξονας Προτεραιότητας 3: Αλλαγή εργασιακής κουλτούρας του προσωπικού των υπηρεσιών μας και τη δημιουργία δυναμικών και αποτελεσματικών ομάδων δουλειάς.**

**Βασικοί Στόχοι ενδεικτικά:**

- Καθιέρωση εβδομαδιαίων, αλλά και έκτακτων συσκέψεων με τους Προϊσταμένους των τμημάτων της υπηρεσίας μου, με στόχο να γίνεται ο προγραμματισμός των υπηρεσιακών μας υποχρεώσεων, να μπορούμε να έχουμε την άμεση εποπτεία, τον έλεγχο και το συντονισμό των δράσεων της υπηρεσίας μας και των περιφερειακών μας υπηρεσιών μέσα στα συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα που καθορίζουμε, αλλά και να επισημαίνονται οι τυχόν αδυναμίες ή τα προβλήματα και οι καθυστερήσεις που θα προκύπτουν, ούτως ώστε να επανασχεδιάζονται και να προγραμματίζονται οι περαιτέρω ενέργειες μας.
- Καθημερινή επικοινωνία με τους ΔιευθυντέςΠρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για τον καλύτερο συντονισμό και τη λειτουργία των υπηρεσιών τους και των σχολικών μονάδων αρμοδιότητας τους.
- Καθημερινή επίσης επικοινωνία με τους Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, αλλά και τους Σχολικούς Συμβούλους Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, για τον καλύτερο δυνατό συντονισμό του παιδαγωγικού και καθοδηγητικού τους έργου.
- Προσωπική επαφή του Περιφερειακού με το διοικητικό προσωπικό των υπηρεσιών του με επισκέψεις στους Νομούς και στις αρμόδιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης όλης της Κρήτης, με στόχο την ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών για τη διοικητική τους δράση και παρουσία στις υπηρεσίες,
- Επιμόρφωση επίσης του διοικητικού προσωπικού των υπηρεσιών μας σε διοικητικά θέματα, αλλά και θέματα διαχείρισης κρίσεων, θεσπίζοντας ακόμα και διαδικασίες λειτουργίας ομάδων επίλυσης διαφορών μέσω διαμεσολάβησης για την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία τους.
- Σύνταξη οργανογράμματος και αναλυτικού χάρτη αρμοδιοτήτων για κάθε τμήμα και υπάλληλο σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης, των άλλων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και των υπόλοιπων δομών της υπηρεσίας μας.

- Δημιουργία διαδικτυακών φορμών για την ηλεκτρονική τυποποίηση των διοικητικών εργασιών, με στόχο τη μείωση της γραφειοκρατίας.
- Δημιουργία συστήματος επικοινωνίας με τους πολίτες με στόχο την ενημέρωση και την εξυπηρέτηση τους σε θέματα αρμοδιότητάς μας.
- Στο πλαίσιο της έγκαιρης και έγκυρης ενημέρωσης και επικοινωνίας, στόχος μας ήταν η δημιουργία νέας ιστοσελίδα για την υπηρεσία μας και ιστοσελίδας για τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Ο νέος αυτός ιστότοπος στόχευε στην αποτύπωση των στοιχείων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κρήτης, αλλά και όλων των υπηρεσιών που βρίσκονται στην περιοχή ευθύνης μας, προκειμένου η υπηρεσία μας να αποτελεί ένα ζωντανό κεντρικό πυρήνα πληροφόρησης και συνεργασίας μεταξύ των δομών της εκπαίδευσης, αλλά και κάθε άλλου ενδιαφερόμενου φορέα.

**Άξονας Προτεραιότητας 4: Προτεραιότητα στους μαθητές - Καινοτόμες Δράσεις**

**Βασικοί Στόχοι ενδεικτικά:**

- Στόχος η διαρκής τεχνική υποστήριξη και ο εκσυγχρονισμός των δικτυακών και εργαστηριακών υποδομών των σχολείων. Εγκατάσταση ψηφιακού εξοπλισμού (φορητών υπολογιστών, παροχή τοπικού δικτύου, εγκατάσταση λογισμικών με δομημένη καλωδίωση) κυρίως στα ολιγοθέσια και απομακρυσμένα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Κρήτης.
- Η επιμόρφωση όλων των στελεχών εκπαίδευσης για θέματα Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, Ρατσισμού και Ξενοφοβίας με τη δημιουργία συντονιστικού οργάνου καταγραφής και παρακολούθησης του φαινομένου.
- Στόχος επίσης ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονα εργαλεία τηλεκπαίδευσης και καινοτόμες εφαρμογές από τα ΚΕΠΛΗΝΕΤ (Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών) σχετικά με την χρήση και την παιδαγωγική αξιοποίηση εργαλείων λογισμικού.
- Επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών όλων των σχολικών μονάδων μέσω επιμορφωτικών και άλλων δράσεων από τους Σχολικούς Συμβούλους και με τη χρήση τηλεδιασκέψεων. Οι δράσεις αυτές πραγματοποιούνταν βάσει ολοκληρωμένου σχεδιασμού και προγραμματισμού με στόχο να δημιουργηθεί ένα δίκτυο υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους.

- Οργάνωση πολύπλευρων δράσεων, ημερίδων, συνεδρίων, βιωματικών εργαστηρίων, εκδηλώσεων από τις παράλληλες εκπαιδευτικές δομές, στους τομείς του πολιτισμού, του περιβάλλοντος, του επαγγελματικού προσανατολισμού, της συμβουλευτικής (ατομικής, γονέων, σταδιοδρομίας), της επιχειρηματικότητας, της ασφάλειας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, των νέων τεχνολογιών, της μετάβασης, της ασφάλειας στο διαδίκτυο και της πρόληψης, προσανατολισμένες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με σκοπό τη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής για τους μαθητές.
- Στόχος η στήριξη του θεσμού της καινοτομία στην εκπαίδευση και γενικότερα πρωτοβουλίες και δράσεις που θα προάγουν το σχολείο στην ευρύτερη κοινωνία και στην εκπαιδευτική κοινότητα.
- Παρακίνηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα και διαγωνισμούς, όπως τα προγράμματα Euroscola, e Twinning, Comenious. Teachers 4 Europe, Erasmus + κ.α.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την ευαισθητοποίηση τους σε θέματα περιβαλλοντικής αγωγής και αειφορίας, με την αξιοποίηση των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Κρήτης.
- Καθιέρωση σχεδιασμένων και με συγκεκριμένη ατζέντα συσκέψεων με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους, τους υπευθύνους όλων των άλλων δομών (ΚΕΔΔΥ, ΚΠΕ, ΚΕΠΛΗΝΕΤ, ΚΕΣΥΠ, ΣΣΝ, κ.α), με στόχο την καλύτερη προετοιμασία και την οργάνωση της κάθε νέας σχολικής χρονιάς, αλλά και για όλα τα άλλα θέματα που θα έπρεπε να σχεδιάσουμε και να προγραμματίσουμε τη δρομολόγηση τους και αφορούσαν τις αρμοδιότητες της κάθε μιας από τις παραπάνω δομές.
- Καθιέρωση ξεχωριστών συναντήσεων για τα Ειδικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρουσία των Διευθυντών Εκπαίδευσης, του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής, των Διευθυντών των σχολείων αυτών και των υπευθύνων των ΚΕΔΔΥ, με συγκεκριμένη ατζέντα σε θέματα εγγραφής και κατανομής μαθητών, κατανομής εκπαιδευτικών σε εξειδικευμένα πρόγραμμα στήριξης μαθητών, σε τμήματα ένταξης, την καταγραφή των αναγκών σε εποπτικό ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και για τις ανάγκες στελέχωσης των σχολείων αυτών με το απαραίτητο εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό.

- Επίσης καθιέρωση ξεχωριστών συναντήσεων και για τα Επαγγελματικά Γυμνάσια - Λύκεια τα ΣΕΚ της Κρήτης, αλλά και το Σχολείο Ευρωπαικής Παιδείας το μοναδικό σε όλη την Ελλάδα και υπό την απόλυτη εποπτεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης, παρουσία των Διευθυντών Εκπαίδευσης, των υπεύθυνών Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών των σχολείων αυτών για την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία τους.

**Άξονας Προτεραιότητας 5: Συνεργασία με την πολιτική και την αυτοδιοικητική ηγεσία**

**Βασικοί Στόχοι ενδεικτικά:**

Όπως αναφέρουμε και παραπάνω αναλάβαμε καθήκοντα σε μια περίοδο (2010), με πάρα πολλά προβλήματα στην Εκπαίδευση, γι' αυτό και επιδιώξαμε τη συνεργασία με όλους τους υπηρεσιακούς παράγοντες και σε επίπεδο Υπουργείο Παιδείας, αλλά και σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης. Διεκδικήσαμε χωρίς αναστολές και δισταγμούς απέναντι στις κατά περιόδους πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας αυτά που αναλογούσαν στη Εκπαιδευτική Περιφέρεια της Κρήτη. Απαιτήσαμε με δυναμισμό και επιχειρήματα, αλλά και διαμορφώνοντας το απαραίτητο κλίμα συνεργασίας τις προϋποθέσεις για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων της Περιφέρειάς μας.

Μέλημα μας ήταν να εμπνεύσουμε και να καθοδηγήσουμε, σχεδιάζοντας, προγραμματίζοντας, συντονίζοντας και εποπτεύοντας, όλες της διοικητικές δομές τις Περιφέρειας μας. Επιδιώξαμε με τις ενδεδειγμένες και θεσμικά νόμιμες διοικητικές πράξεις και ενέργειες, μέσα στα προβλεπόμενα και καθορισμένα πάντα χρονοδιαγράμματα, να βοηθήσουμε στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία όλων των υπηρεσιών μου, αλλά κυρίως όλων των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας μας.

- Βασικός στόχος, η συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, περνώντας το μήνυμα ότι η Παιδεία είναι υπόθεση όλων μας. (Υπουργείο Παιδείας, Γ, Γραμματέα Αποκεντρωμένης Διοίκησης, Περιφερειάρχη Κρήτης, Δημάρχους και άλλους φορείς).
- Συχνή επικοινωνία με το Υπουργείο Παιδείας με στόχο τη διαχείριση σοβαρών θεμάτων όπως, τον προγραμματισμό έναρξης της κάθε νέας σχολικής χρονιάς, πανελλαδικές εξετάσεις, λειτουργία βαθμολογικών κέντρων, κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας κ.α, αλλά και για το σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτικών αναβάθμισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος και την καλύτερη λειτουργία των σχολικών μονάδων της Περιφέρειάς μας.

- Υποστήριξη, διάχυση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. (Ωρολόγια Προγράμματα, Προγράμματα Σπουδών, Π.Δ.Σ, κλπ.) με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες της Κρήτης
- Επαφές και καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς με τους υπεύθυνους Αντιδημάρχους Παιδείας σε όλους τους Δήμους της Κρήτης, αλλά και με τους Προέδρους των Σχολικών Επιτροπών για θέματα όπως, (προγράμματα σχολικής στέγης, συντήρηση κτηρίων, υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, λειτουργικά έξοδα, κ.α), θέματα σύμφωνα και με το Ν.3852 (Καλλικράτη) αποκλειστικά αρμοδιότητας των Δήμων.
- Συχνές επαφές καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς με τους αναδόχους του έργου της μεταφοράς των μαθητών, που στην Κρήτη εδώ και χρόνια είναι τα ΚΤΕΛ ανατολικής και δυτικής Κρήτης, με στόχο την έγκαιρη και ασφαλή μεταφορά των μαθητών.
- Συστηματική επικοινωνία και παρουσία στα ΜΜΕ για την ανάδειξη των δράσεων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης, την προβολή του εκπαιδευτικού έργου και των καλών πρακτικών των σχολείων, καθώς και την υποστήριξη των Εκπαιδευτικών πολιτικών.

**γ. Αποτελέσματα - Συμπεράσματα**

Στα αποτελέσματα – συμπεράσματα του σχεδίου δράσης θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε θέματα, όπως: Διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης των ομάδων εργασίας, διευθέτηση προβλημάτων χρόνου, θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας, παρεκκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό και αναθεωρήσεις του σχεδίου, επιδράσεις σε διάφορους δείκτες, βαθμός ικανοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας από την εφαρμογή του σχεδίου δράσης, γενική εκτίμηση της επιτυχίας του σχεδίου δράσης και προοπτικές.

**Κινηθήκαμε στην κατάρτιση και της εφαρμογή του παραπάνω σχεδίου δράσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης έχοντας ως άμεσης προτεραιότητας μας βασικά ζητήματα όπως:**

- Την εξασφάλιση για κάθε σχολική χρονιά, εκπαιδευτικών σε όλα τα σχολεία της Κρήτης, με την έγκαιρη πρόσληψη των απαιτούμενων αναπληρωτών και με ιδιαίτερη έμφαση στα μονοθέσια και διθέσια σχολεία, στα οποία η έλλειψη εκπαιδευτικών δημιουργεί σοβαρότατα προβλήματα στη λειτουργία τους, με αποδέκτες του ίδιους τους μαθητές, τους γονείς τους, αλλά και τις τοπικές κοινωνίες γενικότερα.

- Τις ιδιαίτερες ανάγκες για την υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρία και των οικογενειών τους.
- Την ανάγκη βελτίωσης των κτιριακών εγκαταστάσεων καθώς και την ανάγκη άμεσης χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων από τους Δήμους και τις αρμόδιες σχολικές επιτροπές.
- Το θέμα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης για να μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα στα νέα δεδομένα που διαμορφώνοντες κάθε φορά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**Μέσα από τη συνεχή αποτίμηση των δεδομένων και την ανατροφοδότηση, μέλημα μας ήταν να επικεντρώνουμε την προσπάθειά μας στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, με στόχους όπως:**

- Την υποστήριξη των μαθητών μέσω της ενίσχυσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα της καινοτομίας.
- Τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις τοπικές κοινωνίες μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών δράσεων για τη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη.

- Την εξειδίκευση και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών στις ιδιαίτερες συνθήκες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης.

*Είναι απόλυτα σαφές ότι μόνο μέσα από τη συνεργασία, τις ποιοτικές δράσεις, τις δυναμικές πρωτοβουλίες, τον αμοιβαίο σεβασμό, τη σύνθεση απόψεων και το διάλογο, θα καταφέρουμε να στηρίξουμε την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να διαμορφώσουμε και να επιτύχουμε ένα πολύπλευρο παιδαγωγικό περιβάλλον, προς την κατεύθυνση της ανάδειξης ενός περισσότερο "ανθρώπινου" προσώπου της διοίκησης, μακριά από την απόλυτα λογιστική θεώρηση των πραγμάτων.*

Πιστεύαμε και πιστεύουμε ότι η γενικότερη φιλοσοφία της εκπαίδευσης πρέπει να εστιάζει στο άτομο, το μαθητή και τον εκπαιδευτικό αντιμετωπίζοντας τους, όχι ως ένα ακόμα "αριθμό", αλλά ως πρόσωπα με ανάγκες τις οποίες οφείλουμε να καλύπτουμε με αμεσότητα και αποτελεσματικότητα. Το ίδιο το σχολείο πιστεύουμε ότι έχει να επιτελέσει ένα σημαντικό ρόλο στη σημερινή εποχή της αμφισβήτησης και της κρίσης θεσμών και αξιών. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον συνεχών αλλαγών, μαθητές και εκπαιδευτικοί καλούμαστε να προσαρμοζόμαστε συνεχώς, να διατηρούμε ζωντανή την επαφή με τη γνώση

και να υπηρετούμε την υψηλή ιδέα της μόρφωσης με βαθιά και ουσιαστική συνεργασία, γόνιμο και ειλικρινή διάλογο, καλόπιστη και εποικοδομητική κριτική και αμοιβαία συμπληρωματική δράση. Το σχολείο είναι αυτό που ετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες, για αυτό και θα πρέπει να είναι μια κυψέλη χαράς, εργασίας και δημιουργικότητας.

*Ήμασταν και είμαστε απόλυτα πεπεισμένοι ότι με το σχεδιασμό μας και το προγραμματισμό μας, σταθερά προσανατολισμένο προς τα παιδιά, και με την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων, μπορεί η εκπαίδευσης να αποτελέσει τη σημαντικότερη επένδυση για το μέλλον της Κρήτης και της χώρας μας γενικότερα.*

**Γενικά συμπεράσματα**

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η ηγεσία αυτή καθεαυτή έχει γίνει πλέον ένα επάγγελμα που βασίζεται σε βαθύτερες και πολύπλευρες γνώσεις και δεξιότητες, όλο και πιο αναγκαίες από ό, τι στο παρελθόν, ενώ συγχρόνως η οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρας μας προβάλλει επιτακτική την ανάγκη για αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου και την διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του. Οι μέχρι τώρα έρευνες, μας οδηγούν στο αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα ότι η σχολική διοίκηση αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Μάλιστα, **ο «μετασχηματισμός»** του σύγχρονου σχολείου συνδέεται άρρηκτα με τις σχέσεις του σχολείου με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και ανακατατάξεις στο ευρύτερο συγκείμενο, ενώ ο πολυδιάστατος ρόλος που καλείται σήμερα να παίξει ο εκπαιδευτικός, έχει διαστάσεις παιδαγωγικές, διοικητικές, αλλά και κοινωνικό-πολιτικές.

Έχοντας την εμπειρία δώδεκα χρόνων περίπου στη διοίκηση της Εκπαίδευσης θα θέλαμε να πούμε ότι κάθε διοικητικό στέλεχος, ανεξάρτητα σε ποιο επίπεδο της ιεραρχίας βρίσκεται και μέσα από την άσκηση διοίκησης στο χώρο ευθύνης του, θα πρέπει να έχει ως κύριο σκοπό και στόχο του, την προώθηση και τη στήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που υλοποιείται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, ώστε να αξιοποιούνται αποτελεσματικά και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι διαθέσιμοι πόροι (ανθρώπινο δυναμικό, κτηριακές υποδομές, υλικοτεχνική υποδομή, κτλ.) και να επιτυγχάνονται οι βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης των μαθητών σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις σχολικές μονάδες.

Η φύση της εργασίας της σχολικής ηγεσίας σε όλα τα διοικητικά επίπεδα, απαιτεί ένα σύνολο ειδικών και γενικών γνώσεων, ικανοτήτων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας, ώστε να είναι αποτελεσματικά. Ο συνδυασμός γνώσεων, ικανοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας είναι τα στοιχεία που θα πρέπει να διακρίνουν το διοικητικό στέλεχος και να προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητά του στο χώρο της οργάνωσης.

Η προσωπικότητα του διοικητικού στελέχους πρέπει να διακρίνεται από ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα και τους ανθρώπους, επιθυμία για ανάληψη ευθυνών, πρωτοβουλία, ανεξάρτητη σκέψη, ηθική, ακεραιότητα – αξιοπιστία, θετική στάση στις αλλαγές, φιλοδοξία. Με τον τρόπο αυτό η άσκηση διοίκησης εμπλουτίζεται με στοιχεία ηγεσίας και ανέρχεται σε υψηλότερα επίπεδα. Η κοινωνία έχει μεγάλες προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό και «απαιτεί» από αυτόν να είναι πρώτα απ' όλα επαγγελματίας, αλλά και συγχρόνως λειτουργός, δάσκαλος

και παιδαγωγός. Συνεπώς η άσκηση διευθυντικών καθηκόντων και η λήψη αποφάσεων από πλευράς διοίκησης της εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και πάντα οφείλει να επιτυγχάνει το βέλτιστο συνδυασμό νομοθεσίας και παιδαγωγικής θεώρησης.

Ιδιαίτερα σήμερα, που η χώρα μας δοκιμάζεται από τις συνέπειες μιας πρωτοφανούς οικονομικής κρίσης με θύματα της και την ίδια την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς με ότι επακόλουθο μπορεί να έχει αυτό, είναι νομίζω περισσότερο από κάθε άλλη φορά αναγκαία η συνεργασία όλων μας και η σύγκλιση των προσπαθειών μας για την αξιοποίηση των δημιουργικών και παραγωγικών δυνάμεων του τόπου μας. Είναι ανάγκη να τοποθετηθούν εκείνοι οι όροι ενός διαλόγου ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης, (γονείς, εκπαιδευτικοί, πολιτεία, τοπική Αυτοδιοίκηση, πανεπιστήμια, διεθνείς οργανισμοί, Κ.), προκειμένου να μπορέσουμε να υλοποιήσουμε, εξειδικευμένες πολιτικές αποκέντρωσης στον κρίσιμο και ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης. Η στενή και συστηματική συνεργασία με όλους αυτούς τους φορείς μπορεί να συμβάλει από κοινού στην προσπάθεια για την αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών τη δημιουργία ενός σχολείου που θα είναι ανοιχτό στην κοινωνία και θα αποτελέσει το μοχλό της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης του τόπου μας

# ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

## ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της έρευνας

#### 5.1.Μέθοδος και μέσο συλλογής δεδομένων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη του προβλήματος, το οποίο τέθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005, σελ. 257), η επιλογή της μεθόδου πρέπει να δίνει σε ικανοποιητικό βαθμό απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και να βρίσκεται σε συμφωνία με το γενικότερο σκοπό της έρευνας.

Δεδομένου ότι τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας χρειάζονται τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές προσεγγίσεις επιλέχθηκε η συνδυαστική και η συμπληρωματική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, αφού αποτελεί την πλέον αποτελεσματική μεθοδολογική προσέγγιση για μια ολοκληρωμένη περιγραφή και εξήγηση των διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας. Η συνδυαστική αυτή μεθοδολογία επιτρέπει τη συγκέντρωση διαφορετικών όψεων-παραγόντων που συγκροτούν ένα φαινόμενο, τη συμπλήρωση πληροφοριών στα αποτελέσματα της δεύτερης μεθόδου με βάση την αλληλουχία της πρώτης, την αποκάλυψη αντιφάσεων και άγνωστων πτυχών μιας πραγματικότητας καθώς και την επέκταση του εύρους της έρευνας από την αύξηση πληροφοριών που δίνουν οι μεικτές μέθοδοι (Σαμαράδες, 2011).

Γι’ αυτό το λόγο ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Ι), το οποίο διαθέτει τόσο ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες θα αναλυθούν με ποσοτικές μεθόδους (χρήση SPSS) όσο και με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, για τις οποίες θα χρησιμοποιηθεί η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (όπου το άτομο είναι ελεύθερο να εκθέτει τις απόψεις του σε συνεχή λόγο) επιλέχθηκαν διότι δίνουν στο συμμετέχοντα τη δυνατότητα να φέρει στην επιφάνεια μεταβλητές που ίσως ο ερευνητής δεν έχει σκεφτεί (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005, σελ. 116). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις καλούν τον συμμετέχοντα να επιλέξει ως απάντηση μία από τις δοθείσες προκαθορισμένες επιλογές μειώνοντας έτσι το βαθμό της ελευθερίας του. Όμως επιλέχθηκαν διότι κωδικοποιούνται και αναλύονται εύκολα, εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες περιορίζοντας τον εξεταζόμενο στα πλαίσια εναλλακτικών επιλογών, και θέτουν τον ερωτηθέντα μπροστά σε επιλογές, που ίσως θα λησμονούσε να αναφέρει σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογία, αφού επιτρέπει με τη χρήση στατιστικής τη διερεύνηση ενός μεγάλου δείγματος, που απαιτείται στην παρούσα έρευνα, σε σύντομο χρονικό διάστημα (Bryman, 2004, Βάμβουκας, 2006). Από την άλλη η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ενδείκνυται για την ενδελεχή εξέταση μεγάλου όγκου δεδομένων με σχετική ευκολία και συστηματικό τρόπο, καθώς παρέχει τη δυνατότητα σύμπτυξης των ποικίλων θεμάτων σε λιγότερες κατηγορίες, βάσει σαφών κανόνων κωδικοποίησης και επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων (Cohen & Manion, 1997). Σύμφωνα με τον Bryman (2001) πρόκειται για μία ευέλικτη τεχνική, που επιτρέπει μέσω της δυνατότητας που παρέχει για την ανάδειξη νέων κατηγοριών κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης, τη διαρκή ανακάλυψη και σύγκριση μεταξύ καταστάσεων και διαδικασιών.

## 5.2.Περιγραφή μέσου συλλογής δεδομένων

Έπειτα από την επιλογή της συνδυαστικής και της συμπληρωματικής χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων επιλέχτηκε, όπως προαναφέρθηκε, ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο, το οποίο θεωρείται ως το κατεξοχήν μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005). Πέρα από το γεγονός ότι πρόκειται για ένα ευρέως διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων, οι λόγοι, που οδήγησαν στην επιλογή του, αφορούν τα πλεονεκτήματα που αυτό προσφέρει. Σύμφωνα με τους Wilson και McLean (1994) το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα εύχρηστο, σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση εργαλείο (όπ. αναφ. Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 414), που δεν έχει απολύτως κανένα αναγνωριστικό σημείο εξασφαλίζοντας την πλήρη ανωνυμία των συμμετεχόντων (Cohen et al., 2008, σελ. 99).

Έτσι κατασκευάστηκε αρχικά ένα ερωτηματολόγιο ώστε να ανταποκρίνεται επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και χρησιμοποιήθηκαν τόσο ανοιχτές όσο και κλειστές ερωτήσεις για να ανταποκρίνεται στον γενικότερο σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και κατ΄ επέκταση στη μεθοδολογία που επιλέχθηκε. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 27 ερωτήσεις. Από αυτές οι 11 ήταν καθαρά κλειστού τύπου ($3^{η}$, $6^{η}$, $8^{η}$, $9^{η}$, $10^{η}$, $12^{η}$, $13^{η}$, $14^{η}$, $15^{η}$,$18^{η}$, και $24^{η}$), οι 2 ήταν κλειστού τύπου αλλά έδιναν παράλληλα τη δυνατότητα συμπλήρωσης ($5^{η}$ και $11^{η}$) και οι υπόλοιπες 14 ήταν ερωτήσεις ανοιχτής επιλογής ($1^{η}$, $2^{η}$, $4^{η}$, $7^{η}$, $16^{η}$, $17^{η}$, $19^{η}$, $20^{η}$, $21^{η}$, $22^{η}$, $23^{η}$, $25^{η}$ ,$26^{η}$ ,$27^{η}$). Να σημειωθεί πως υπάρχει ακόμη μία ελεύθερη απάντηση που οι συμμετέχοντες μπορούν να σημειώσουν προαιρετικά ό,τι θέλουν.

Οι πρώτες ερωτήσεις σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, θέση εκπαίδευσης, βασικές σπουδές, επιμόρφωση, επιμόρφωση πριν η μετά την τοποθέτησή ως στελέχη εκπαίδευσης, μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, εμπειρία συνδικαλισμού, θεσμικό πλαίσιο της επιλογής τους) (βλ. Ερωτήσεις 1 έως 7, Παράρτημα Ι).

Στη συνέχεια οι ερωτήσεις επικεντρώνονται στην ανάληψη των καθηκόντων τους, αφού οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν αν δέχτηκαν κάποιου είδους ενημέρωση/σεμινάριο πριν την τοποθέτησή τους (ερώτηση $8^{η}$), αν αντιμετώπισαν δυσκολίες ως προς την ανάληψη τον καθηκόντων τους (ερώτηση $9^{η}$) , αν δέχθηκαν πιέσεις για θέματα που άπτονταν των καθηκόντων τους (ερώτηση $10^{η}$) καθώς αν κατά την ανάληψη των καθηκόντων τους διαπίστωσαν διάθεση συνεργασίας ή συγκρούσεων (ερώτηση $11^{η}$ ) (βλ. Ερωτηματολόγιο, Παράρτημα Ι).

Στη συνέχεια οι ερωτήσεις στρέφονται στο ρόλο που διαδραματίζουν τα στελέχη της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την $12^{η}$ ερώτηση που διερευνά αν τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν ξεκάθαρη άποψη για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την $13^{η}$ ερώτηση που ρωτά αν η άποψη αυτή έγινε στόχος μέσα από τη θέση τους, καθώς και με την $14^{η}$ ερώτηση που εξετάζει αν τα στελέχη έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος (βλ. Ερωτηματολόγιο, Παράρτημα Ι). Στο ίδιο πλαίσιο διερευνάται αν οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να συμβουλευτούν ή να συγκρουστούν με τις εκπαιδευτικές αρχές προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος τους (ερώτηση $15^{η}$) καθώς και αν τα διοικητικά τους καθήκοντα τους επέτρεπαν να έχουν ελευθερία κινήσεων/απόψεων σε τέτοια ζητήματα (ερώτηση $16^{η}$) (βλ. Ερωτηματολόγιο, Παράρτημα Ι).

Το ερωτηματολόγιο στρέφεται στη συνέχεια στον παιδαγωγικό/συμβουλευτικό ρόλο των συμμετεχόντων με την $17^{η}$ να ρωτά ποιες δραστηριότητες ανέπτυξαν οι συμμετέχοντας στα πλαίσια αυτού του ρόλου, την $18^{η}$ ερώτηση που διερευνά αν συμμετέχοντες έχουν κάνει προτάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις εμπίπτουν και στις δύο παραπάνω κατηγορίες αφού διερωτάται τι βαρύτητα έχουν οι προτάσεις των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική κατάσταση στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (ερώτηση $19^{η}$), καθώς επίσης διερωτάται και κατά πόσο πιστεύουν ότι ο ρόλος τους θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερης σημασίας σε κάποια ζητήματα αν το θεσμικό πλαίσιο ήταν διαφορετικό (ερώτηση $20^{η}$ ).

Στη συνέχεια προσπαθώντας να κατανοήσουμε σε βάθος το σκεπτικό των συμμετεχόντων και τις πλευρές του επαγγέλματός τους οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στο γιατί επέλεξαν το ρόλο της διοίκησης ως εκπαιδευτικοί (ερώτηση 21η), ποια ήταν η εμπειρία τους ως μάχιμοι δάσκαλοι (ερώτηση 22η). Στη συνέχεια ερωτώνται για τις εμπειρίες που είχαν από τους προϊσταμένους τους (ερώτηση 23η) και αν ή με ποιον τρόπο επηρεάστηκαν από αυτούς (ερώτηση 24η). Ακόμα οι συμμετέχοντες ερωτώνται για το ποιες εκπαιδευτικές πολιτικές έπαιξαν ρόλο στην επιλογή τους να καταστούν στελέχη της εκπαίδευσης (ερώτηση 25η) καθώς και πως αντιλαμβάνονται έννοιες όπως «επαγγελματισμός και εκπαίδευση, επαγγελματική ικανοποίηση» (ερώτηση 26η). Τέλος, τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να δηλώσουν αν γνωρίζουν κάποιο μοντέλο διοίκησης και ποιο από αυτά θεωρούν πιο αποτελεσματικό (ερώτηση 27η).

## 5.3.Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο και η διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων. Με βάση τα παραπάνω επιλέχθηκε η συνδυαστική και η συμπληρωματική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, ορίστηκαν οι βασικοί άξονες ανάλυσης και έγινε η κατάρτιση των αρχικών ερωτηματολογίων (βλ. Παράρτημα ΙΙ), που επιλέχθηκαν ως μέσα συλλογής δεδομένων.

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε 30εκπαιδευτικούς,στελέχη από τον χώρο της εκπαίδευσης, εκ των οποίων τα 12 ήταν Διευθυντές σχολικών μονάδων, τα 6 Διευθυντές εκπαίδευσης, τα 4 Περιφερειακοί Διευθυντές και τα 8 Σχολικοί Σύμβουλοι. Οι ερωτήσεις στο σύνολό τους ήταν 36. Κάποιες από αυτές τις ερωτήσεις ήταν κλειστού, ενώ κάποιες άλλες ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις 1-7 σχετίζονται με βασικά στοιχεία των υποκειμένων, όπως το φύλο, την ηλικία, το αντικείμενο σπουδών και τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Ο λόγος που δόθηκαν τα πιλοτικά ερωτηματολόγια ήταν για να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις ή δυσχέρειες κατά τη συμπλήρωση του. Πράγματι διαπιστώθηκε πως οι 36 ερωτήσεις που είχε συνολικά το ερωτηματολόγιο δεν ήταν λειτουργικές αφού οι συμμετέχοντες χρειάζονταν αρκετό χρόνο, γεγονός που επισημάνθηκε από τους ίδιους. Έτσι, το ερωτηματολόγιο ανακατασκευάστηκε και οι ερωτήσεις μειώθηκαν στις 27.Επίσης έγιναν κάποιες διορθωτικές παρεμβάσεις στη διατύπωση κάποιων ερωτημάτων. Το πιλοτικό και το τελικό ερωτηματολόγιο παρουσιάζονται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Ακολούθως το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά και μοιράστηκε σε 125 εκπαιδευτικούς στελέχη της εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, στο διάστημα μεταξύ 1ης και 25ης Μαρτίου 2014.

Στη συνέχεια και έπειτα από τη συλλογή των 108 από το σύνολο των 125 ερωτηματολογίων που είχαν μοιραστεί, έγινε η καταγραφή των αποτελεσμάτων και η ανάλυσή τους.

## 5.4. Τεχνικές επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων

Όπως ήδη προαναφέρθηκε η επεξεργασία των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου πραγματοποιήθηκε με την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Βασικός σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου είναι να πάρει ένα λεκτικό, μη ποσοτικό ντοκουμέντο και να το μετασχηματίσει σε ποσοτικά δεδομένα (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008, σελ.282). Η Κυριαζή (2001, σελ. 283) αναφέρει ότι η ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων και επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου, σε αντίθεση με την απλή ανάγνωση του κειμένου.

Όπως επισημαίνουν και οι Selltiz, Wrightsman, Cook, αυτό σημαίνει:

α) ότι το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά,

β) ότι οι κατηγορίες για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια για να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές και

γ) ότι ποσοτικοποιούνται τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο για να διαπιστωθεί η σημασία τους μέσα στο κείμενο αλλά και σε σύγκριση με άλλα (Κυριαζή, 2001, σελ. 283).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κάναμε μια προκαταρκτική μελέτη του υλικού μας, δηλαδή των ερωτηματολογίων μας στις ανοικτές ερωτήσεις, και στη συνέχεια οριστικοποιήσαμε τους άξονες, τις κατηγορίες αλλά και τις υποκατηγορίες που προέκυψαν. Οι θεματικές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν ήταν τέτοιες και τόσες, ώστε να εξαντλούν όλες τις δεδομένες απαντήσεις. Υπήρχε, δηλαδή, για καθεμιά από τις διαφορετικές απαντήσεις κάποια κατηγορία για να ταξινομηθεί. Κάθε απάντηση ταξινομήθηκε σε μία και μόνο κατηγορία, έτσι ώστε οι κατηγορίες που σχηματίστηκαν να είναι εξαντλητικές και αμοιβαίως αποκλειόμενες (Παρασκευόπουλος, 1993, σελ. 124). Οι γενικοί άξονες, η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

## 5.5. Στατιστικές τεχνικές για ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων των κλειστών ερωτήσεων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistics 20), το οποίο σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005) αποτελεί ένα δυναμικό και ευέλικτο σύστημα ανάλυσης.

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι συχνότητες της περιγραφικής στατιστικής τόσο για την επεξεργασία του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου, το οποίο περιελάμβανε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών όσο και για την επεξεργασία των υπόλοιπων ερωτήσεων κλειστού τύπου ζητούμενο των οποίων ήταν τα ποσοστά και οι συχνότητες των απαντήσεων. Οι πίνακες της στατιστικής ανάλυσης του SPSS παρουσιάζονται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

## 5.6. Περιορισμοί της έρευνας

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε σκόπιμο να επισημανθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας: Περιορισμό θα πρέπει να θεωρηθεί το γεγονός των διαφορετικών θέσεων και των διαφορετικών αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων που έχουν τα στελέχη που συμμετέχουν στην έρευνα μας, γεγονός που μας δυσκολεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, Διευθυντές Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

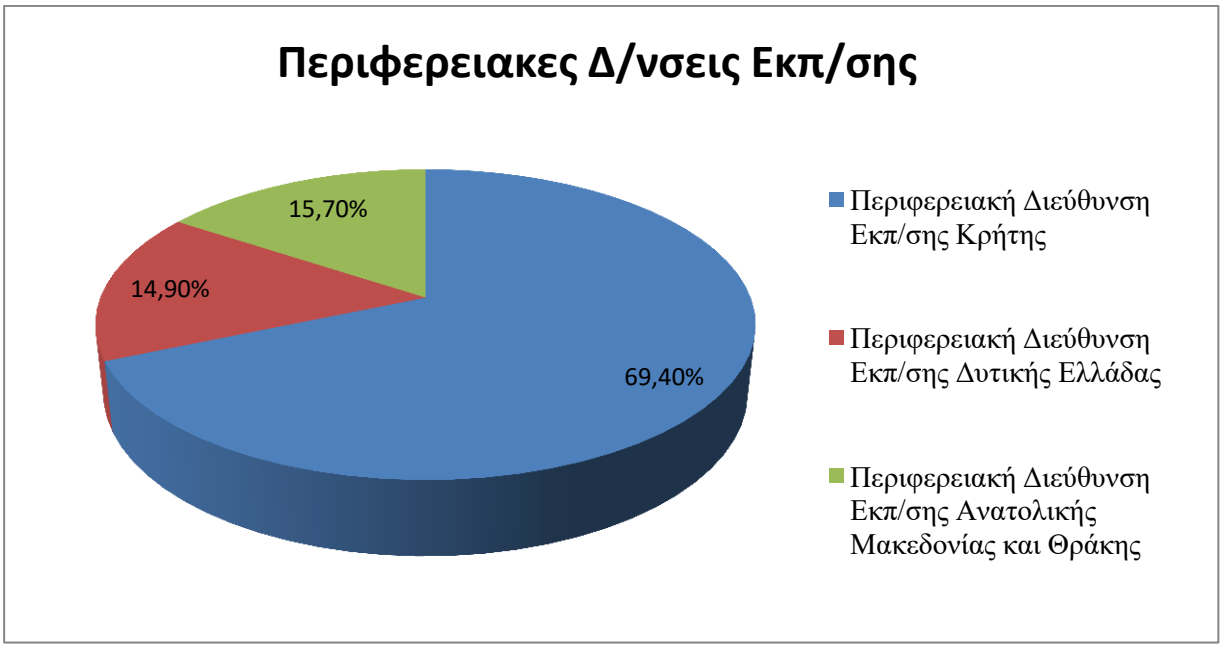
Επίσης μία σημαντική δυσκολία που διαπιστώθηκε στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, δέχτηκε με προθυμία και μεγάλο ενδιαφέρον να βοηθήσει στην έρευνά μας, με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τους ευχαριστούμε θερμά για αυτό, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν συμπλήρωσε κάποιες από τις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας, με αποτέλεσμα σε κάποιες περιπτώσεις να καταγράφονται μόνο τα ποσοστά των απαντήσεων.

Στις παραπάνω δυσκολίες προστίθεται και η δυσχέρεια στην εξαντλητική κατηγοριοποίηση κάποιων ποιοτικών δεδομένων εξαιτίας κυρίως της φύσης κάποιων ερωτημάτων (βλ. Ενότητα 6.2.), αλλά και η δυσκολία συγκέντρωση όλων των ερωτηματολογίων που είχαν διανεμηθεί σε άλλες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης πέραν της Κρήτης. Παρόλα αυτά, κατέστη δυνατό να καταγράψουμε μία όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για το υπό εξέταση φαινόμενο.

## 5.7.Το δείγμα της έρευνας

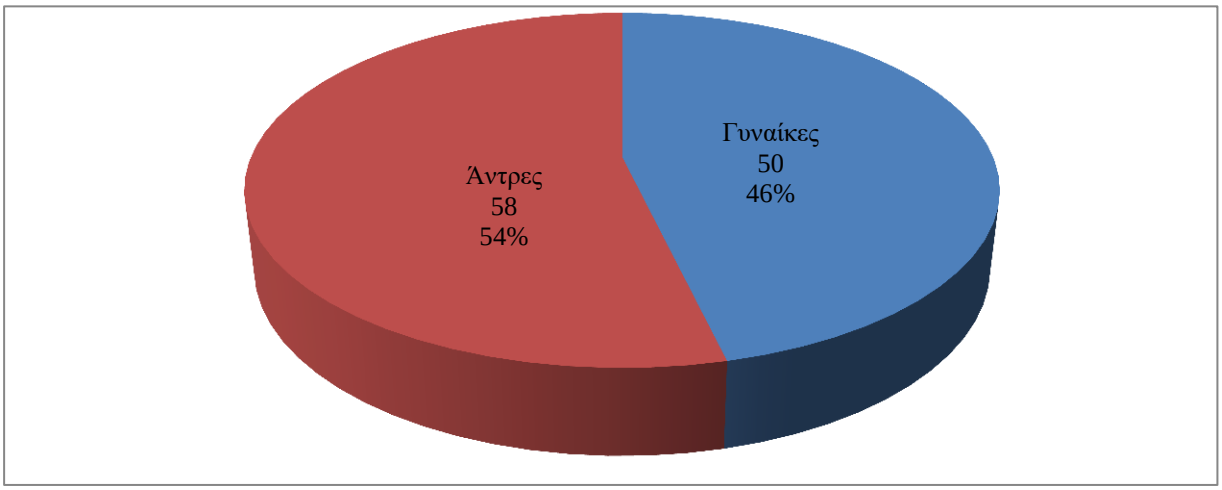
Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν συνολικά 108 στελέχη της εκπαίδευσης, και ειδικότερα 74 στελέχη από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης (69,40%), 17 από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας (14,90%), 17 από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (15,70%), (βλ. Γραφική Παράσταση 1).

**Γραφική Παράσταση 1: Κατανομή του δείγματος**



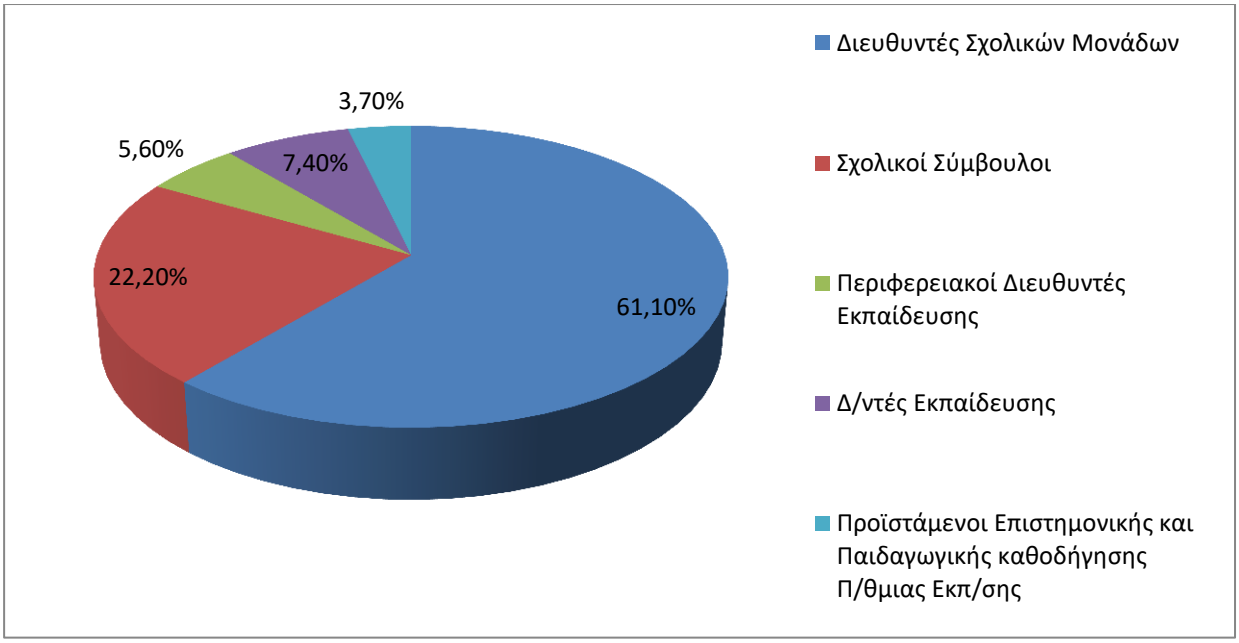

Όσον αφορά το φύλο του δείγματος αξίζει να σημειωθεί πως από τους 108, οι 58 (54%) ήταν άντρες και οι 50 (46%) ήταν γυναίκες,(βλ. Γραφική Παράσταση 2).
Παρατηρείται επομένως, πως οι άνδρες που συμμετείχαν στην έρευνα είναι περισσότεροι από τις γυναίκες.

**Γραφική Παράσταση 2: Το φύλο**




Όσον αφορά τη θέση των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία, δηλαδή το 61,1% ήταν **Διευθυντές ΣχολικώνΜονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**, το 22,2% ήταν **Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**, το 5,6% συμμετεχόντων ήταν **Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, το** 7,4% **Διευθυντές Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης** και το 3,7% **Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,** (βλ. Γραφική Παράσταση 3). Επομένως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αντιστοιχεί σε άτομα όπου η θέση τους στην εκπαίδευση ήταν Διευθυντές Σχολικών Μονάδων. Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να επισημάνουμε για άλλη μια φορά τις διαφορετικές θέσεις και τις αρμοδιότητες των στελεχών που συμμετέχουν στην έρευνα, γεγονός που θα μας δυσκόλεψε στην εξαγωγή των συμπερασμάτων και των επισημάνσεων που θα έπρεπε να κάνουμε.Παρόλα αυτά όμως, κατέστη δυνατό να καταγράψουμε μία όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για το υπό εξέταση φαινόμενο.

**Γραφική Παράσταση 3: Η διοικητική θέση των ερωτηθέντων στην εκπαίδευση**



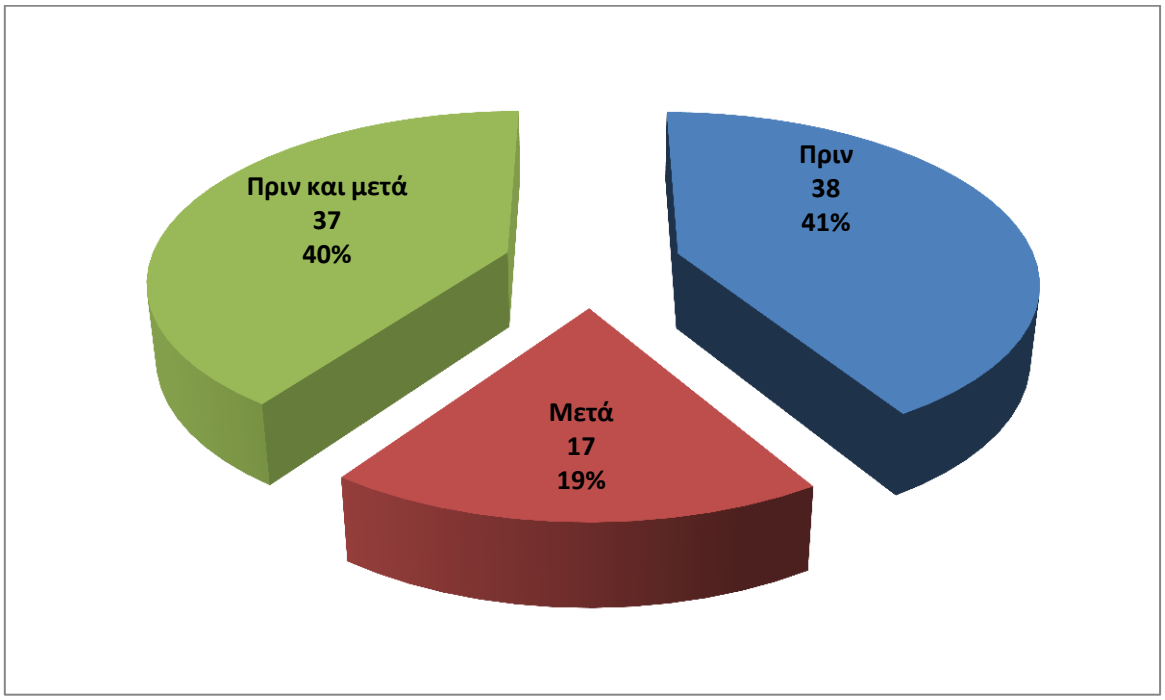

Η ηλικία του δείγματος, η οποία επεξεργάστηκε με το στατιστικό πρόγραμμα (SPSS) κυμαίνεται από 27 ετών έως και 63 ετών, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν 48-56 ετών (Τ.Α. 6,620) (Βλ. Παράρτημα, Πίνακα 1).

Όσον αφορά τις σπουδές των συμμετεχόντων παρατηρήσαμε ότι - όπως ήταν αναμενόμενο - όλοι ήταν κάτοχοι Πτυχίου ΑΕΙ. Ειδικότερα, 18 συμμετέχοντες ανέφεραν πτυχίο ΑΕΙ χωρίς να διευκρινίσουν το κλάδο τους, 30 στελέχη δήλωσαν απόφοιτοι Π.Τ.Δ.Ε. και 40 απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (πολλοί από αυτούς ανέφεραν και εξομοίωση). Ακόμα, 7 στελέχη δήλωσαν απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, 2 απόφοιτοι Γυμναστικής Ακαδημίας, 2 απόφοιτοι Αγγλικής Φιλολογίας και 2 απόφοιτοι Φιλοσοφικής Σχολής. Να σημειωθεί πως 7 συμμετέχοντες κατείχαν δύο πτυχία εκ των οποίων το ένα ήταν από Π.Τ.Δ.Ε. και το δεύτερο από Οικονομικές Σχολές (4 συμμετέχοντες), από Νομική Σχολή (1 συμμετέχων) καθώς και από Πολιτικές Επιστήμες (2 συμμετέχοντες).

Ακόμα το 46,7% των συμμετεχόντων είχε Μεταπτυχιακούς Τίτλους Σπουδών, ενώ το53,3% όχι. Να σημειωθεί πως ένας συμμετέχων δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση και έτσι γίνεται αναφορά μόνο στα έγκυρα ποσοστά (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 2). Επομένως, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού, όσον αφορά το επίπεδο της μόρφωσής τους.

Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (91,7%) είχαν παρακολουθήσει επιμορφώσεις (99 συμμετέχοντες), ενώ μόλις το 7,4% δήλωσε πως δεν είχε παρακολουθήσει (8 συμμετέχοντες). Σε αυτήν τηνερώτηση δεν απάντησε επίσης ένας συμμετέχοντας και γι αυτό γίνεται αναφορά μόνο στα έγκυρα ποσοστά (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 3). Σε συνέχεια του παραπάνω ερωτήματος οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν παρακολούθησαν επιμόρφωση πριν ή μετά την τοποθέτησή τους. Από τις απαντήσεις τους παρατηρούμε πως από τους 99 επιμορφωμένους, οι 38 είχαν επιμορφωθεί πριν την τοποθέτησή τους, οι 17 μετά και 37 δήλωσαν πως είχαν παρακολουθήσει επιμορφώσεις και πριν και μετά την τοποθέτησή τους (βλ. Γραφική Παράσταση 4).Να σημειωθεί πως 7 από αυτούς που είχαν δεχθεί επιμόρφωση δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

**Γραφική Παράσταση 4: Αν υπήρξε επιμόρφωση πριν την τοποθέτηση των στελεχών**




Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν ακόμα να σημειώσουν αν είχαν εμπειρία συνδικαλισμού, όπως βλέπουμε στον Πίνακα 1, το 40,8% των συμμετεχόντων απάντησαν πως είχαν, ενώ το 59,2% πως δεν είχαν. Σε αυτήν την περίπτωση δεν απάντησαν 5 συμμετέχοντες και γίνεται αναφορά μόνο στα έγκυρα ποσοστά (βλ. ΠαράρτημαΙΙ, Πίνακα 4). Επομένως, το μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού δεν είχαν εμπειρία συνδικαλισμού.

**Πίνακας 1: Συνδικαλιστική εμπειρία των στελεχών**

| | **Συχνότητες** | **Ποσοστά (%)** |
|---|---|---|
| Ναι | 42 | 40,8 |
| Όχι | 61 | 59,2 |
| Χαμένες Απαντήσεις | 5 | |
| Σύνολο | 108 | 100,0 |

Όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο βάσει του οποίου έγινε η επιλογή των στελεχών, όλοι οι υποψήφιοι επικαλούνται τις νόμιμες διαδικασίες όπως αυτές προβλέπονται από τους σχετικούς Νόμους (π.χ. Νόμος 3848/2010, ο οποίος εμφανίζεται στην συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων). Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί περιγράφοντας όσα αναφέρει ο νόμος σημειώνουν πως επιλέχθηκαν βάσει μοριοδότησης και συνέντευξης ή βάσει του Πίνακα κατάταξης (που επίσης προβλέπει ο ίδιος νόμος, βλ. Ενότητα 3.5.). Η παραπάνω διαδικασία περιγράφεται διαφορετικά από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, αφού αναφέρουν ότι χρειάστηκε η υποβολή του βιογραφικού/φακέλου υποψηφιότητας με τα προσόντα τους, ενώ ο ένας συμπληρώνει και την τοποθέτησή του με Απόφαση Υπουργού.

## Κεφάλαιο 6: Τα αποτελέσματα της έρευνας

### 6.1. Παρουσίαση και ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στις ερωτήσεις 8 έως 15, 18 και 24 του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Ι), οι οποίες - όπως έχει προαναφερθεί - ήταν κλειστού τύπου και επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS. Να σημειωθεί πως στην ερώτηση 11, η οποία έδινε τη δυνατότητα συμπλήρωσης, περιγράφονται και οι ελεύθερες απαντήσεις που δόθηκαν.

Αρχικά εξετάστηκε αν οι συμμετέχοντες δέχτηκαν κάποιου είδους σεμινάριο/ενημέρωση πριν από την τοποθέτησή τους (ερώτηση 8η). Όπως βλέπουμε στον ακόλουθο Πίνακα (βλ. Πίνακα 2) η πλειοψηφία (70,8%) δήλωσαν πως δεν δέχθηκαν καμία ενημέρωση, ενώ το 29,2% απάντησε θετικά. Να σημειωθεί πως 2 συμμετέχοντες δεν απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση και γίνεται αναφορά μόνο στα έγκυρα ποσοστά (βλ. Παράρτημα ΙΙ, Πίνακα 5).

**Πίνακας 2: Σεμινάριο/ενημέρωση που δέχτηκαν πριν από την τοποθέτησητους**

| | **Συχνότητες** | **Ποσοστά (%)** |
|---|---|---|
| Ναι | 42 | 40,8 |
| Όχι | 61 | 59,2 |
| Χαμένες Απαντήσεις | 5 | |
| Σύνολο | 108 | 100,0 |

Στη συνέχεια διερευνήθηκε κατά πόσο οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν δυσκολίες ως προς την ανάληψη των καθηκόντων τους (ερώτηση 9η). Στον πίνακα που ακολουθεί (βλ. Πίνακα 3) παρατηρούμε πως το 38,9% αντιμετώπισαν ελάχιστες δυσκολίες και το 19,4% δεν αντιμετώπισαν καθόλου δυσκολίες. Το 36,1% δήλωσε πως αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες ενώ μόνο το 5,6% δήλωσε πως αντιμετώπισε πάρα πολλές δυσκολίες.

**Πίνακας 3: Δυσκολίες που υπήρξαν πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους**

| | **Συχνότητες** | **Ποσοστά (%)** |
|---|---|---|
| Ναι, πάρα πολλές | 6 | 5,6 |
| Ναι, αρκετές | 39 | 36,1 |
| Όχι, ελάχιστες | 42 | 38,9 |
| Όχι, καθόλου | 21 | 19,4 |
| Σύνολο | 108 | 100,0 |

Ακολούθως τα στελέχη που συμμετείχαν ερωτήθηκαν αν δέχτηκαν πιέσεις για κάποια θέματα που άπτονταν των καθηκόντων τους (ερώτηση 10η). Όπως παρατηρούμε στον ακόλουθο Πίνακα (βλ. Πίνακα 4) το 42,1% δεν αντιμετώπισε καμία πίεση, το 32,7% αντιμετώπισε λίγες πιέσεις, το 21,5% αρκετές πιέσεις, ενώ μόλις το 3,7% δήλωσε πως αντιμετώπισε πολλές πιέσεις. Να σημειωθεί πως σε αυτήν την ερώτηση δεν απάντησε ένας συμμετέχων και παρουσιάζονται μόνο τα έγκυρα ποσοστά (βλ. Παράρτημα ΙΙ, Πίνακα 7).

**Πίνακας 4: Πιέσεις που δέχτηκαν για θέματα που άπτονταν των καθηκόντων τους**

| | **Συχνότητες** | **Ποσοστά (%)** |
|---|---|---|
| Πολλές | 4 | 3,7 |
| Αρκετές | 23 | 21,5 |
| Λίγες | 35 | 32,7 |
| Καμία | 45 | 42,1 |
| Χαμένες Απαντήσεις | 1 | |
| Σύνολο | 108 | 100,0 |

Στην 11η ερώτηση εξετάστηκε αν οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν διάθεση συνεργασίας σε σχέση με το ρόλο και τα καθήκοντά τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (73,8%) υποστήριξε πως διαπίστωσε διάθεση συνεργασίας ενώ το 15% δήλωσε το αντίθετο. Να σημειωθεί πως το 11,2% προτίμησε να συμπληρώσει την ελεύθερη απάντηση, υποστηρίζοντας ομόφωνα πως διαπίστωσαν τόσο διάθεση συνεργασίας όσο και συγκρούσεων, ανάλογα με τις καταστάσεις ή με ποιον συνεργάζονταν. Να σημειωθεί πως ένας συμμετέχων δεν απάντησε σε αυτήν την ερώτηση και γίνεται αναφορά μόνο στα έγκυρα ποσοστά (βλ. Παράρτημα ΙΙ, Πίνακα 8).

**Πίνακας 5:Αν υπήρξε διάθεση συνεργασίας σε σχέση με το ρόλο και τα καθήκοντα τους**

| | **Συχνότητες** | **Ποσοστά (%)** |
|---|---|---|
| Ναι | 79 | 73,8 |
| Όχι | 16 | 15,0 |
| Άλλη απάντηση | 12 | 11,2 |
| Χαμένες Απαντήσεις | 1 | |
| Σύνολο | 108 | 100,0 |

Στη συνέχεια εξετάστηκε αν οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι έχουν ξεκάθαρη άποψη για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής ($12^{η}$ ερώτηση). Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 6 η πλειοψηφία (81,5%) δήλωσε πως έχει ξεκάθαρη άποψη ενώ το 18,5% το αρνήθηκε.

**Πίνακας 6: Αν είχαν ξεκάθαρη άποψη για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφάρμοζαν**

| | **Συχνότητες** | **Ποσοστά (%)** |
|---|---|---|
| Ναι | 88 | 81,5 |
| Όχι | 20 | 18,5 |
| Σύνολο | 108 | 100,0 |

Σε συνέχεια της παραπάνω ερώτησης διερευνήθηκε κατά πόσο η άποψη αυτή για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει καταστεί στόχος προς επίτευξη μέσα από τη διοικητική θέση των συμμετεχόντων (ερώτηση $13^{η}$). Στον Πίνακα που ακολουθεί παρατηρούμε πως το 75,7% δήλωσε πως πράγματι οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν γίνει στόχοι για τους ίδιους, ενώ το 23,3% το αρνήθηκε (βλ. Πίνακα 7). Να σημειωθεί πως ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 4,6% δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση και γίνεται αναφορά μόνο στα έγκυρα ποσοστά (βλ. Παράρτημα ΙΙ, Πίνακα 10).

**Πίνακας 7: Η παραπάνω άποψη και αν αυτή ήταν στόχος προς επίτευξη μέσα από την διοικητική θέση**

| | **Συχνότητες** | **Ποσοστά (%)** |
|---|---|---|
| Ναι | 42 | 40,8 |
| Όχι | 61 | 59,2 |
| Χαμένες Απαντήσεις | 5 | |
| Σύνολο | 108 | 100,0 |

Συνεχίζοντας την εξέταση του ίδιου θέματος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος (της εκπαιδευτικής πολιτικής) (ερώτηση 14η). Στον Πίνακα 8, που ακολουθεί παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (80,2%) δήλωσε πως προχώρησε σε συγκεκριμένες ενέργειες, ενώ το 19,8% το αρνήθηκε. Να σημειωθεί πως 2 συμμετέχοντες δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και γι΄ αυτό το λόγο παρουσιάζονται μόνο τα έγκυρα ποσοστά (βλ. Παράρτημα ΙΙ, Πίνακα 11).

**Πίνακας 8: Συγκεκριμένες ενέργειες που έκαναν τα στελέχηγια να επιτευχθεί αυτός ο στόχος (Εκπαιδευτικής Πολιτικής)**

| | **Συχνότητες** | **Ποσοστά (%)** |
|---|---|---|
| Ναι | 85 | 80,2 |
| Όχι | 21 | 19,8 |
| Χαμένες Απαντήσεις | 2 | |
| Σύνολο | 108 | 100 |

Στην συνέχεια διερευνάται αν οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να συμβουλευτούν ή να συγκρουστούν με τις εκπαιδευτικές αρχές (ΥΠΕΠΘ, Υπουργό κ.ά.) προκειμένου να επιτύχουν το στόχο τους (ερώτηση 15η). Όπως παρατηρούμε στον ακόλουθο Πίνακα (βλ. Πίνακα 9) το, 36,1% δήλωσε πως δεν χρειάστηκε καθόλου και το 32,4% πως χρειάστηκε ελάχιστες φορές. Ακόμα το 25.9% δήλωσε πως χρειάστηκε αρκετές φορές ενώ μόλις το 5,6% δηλώνει πως χρειάστηκε συχνά (βλ. Πίνακα 9).

**Πίνακας 9: Συμβουλή ή σύγκρουση που υπήρξε με τις εκπαιδευτικές αρχές για την επίτευξη του στόχου**

| | **Συχνότητες** | **Ποσοστά (%)** |
|---|---|---|
| Ναι, συχνά | 6 | 5,6 |
| Ναι, αρκετές φορές | 28 | 25,9 |
| Όχι, ελάχιστες φορές | 35 | 32,4 |
| Όχι καθόλου | 39 | 36,1 |
| Σύνολο | 108 | 100 |

Στην ερώτηση 18 εξετάζεται αν τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν κάνει προτάσεις προς το Υπουργείο σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση. Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 10, το 41,9% των συμμετεχόντων δηλώνει πως έχει κάνει προτάσεις ενώ το 58,1%, το αρνείται. Να σημειωθεί πως στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 3 εκπαιδευτικοί και έτσι γίνεται αναφορά μόνο στα έγκυρα ποσοστά (βλ. Παράρτημα ΙΙ, Πίνακα 13).

**Πίνακας 10: Αν υπήρξαν προτάσεις προς το Υπουργείο Παιδείας σχετικές με την εκπαιδευτική κατάσταση**

| | **Συχνότητες** | **Ποσοστά (%)** |
|---|---|---|
| Ναι | 44 | 41,9 |
| Όχι | 61 | 58,1 |
| Χαμένες Απαντήσεις | 3 | |
| Σύνολο | 108 | 100 |

Τέλος εξετάστηκε κατά πόσο οι συμμετέχοντες επηρεάστηκαν από τους Προϊσταμένους τους (24$^{η}$ ερώτηση). Όπως παρατηρούμε στον ακόλουθο Πίνακα (βλ. Πίνακα 11), το 74,8% των συμμετεχόντων δήλωσε πως επηρεάστηκε θετικά, το 24,3% πως δεν επηρεάστηκε καθόλου, ενώ μόλις ένας συμμετέχων (1%) δήλωσε πως επηρεάστηκε αρνητικά. Πέντε συμμετέχοντες δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και παρουσιάζονται για αυτό το λόγο μόνο τα έγκυρα ποσοστά (βλ. Παράρτημα ΙΙ, Πίνακα 14).

**Πίνακας 11: Η επιρροή που μπορεί να υπήρξε από τους Προϊσταμένους τους**

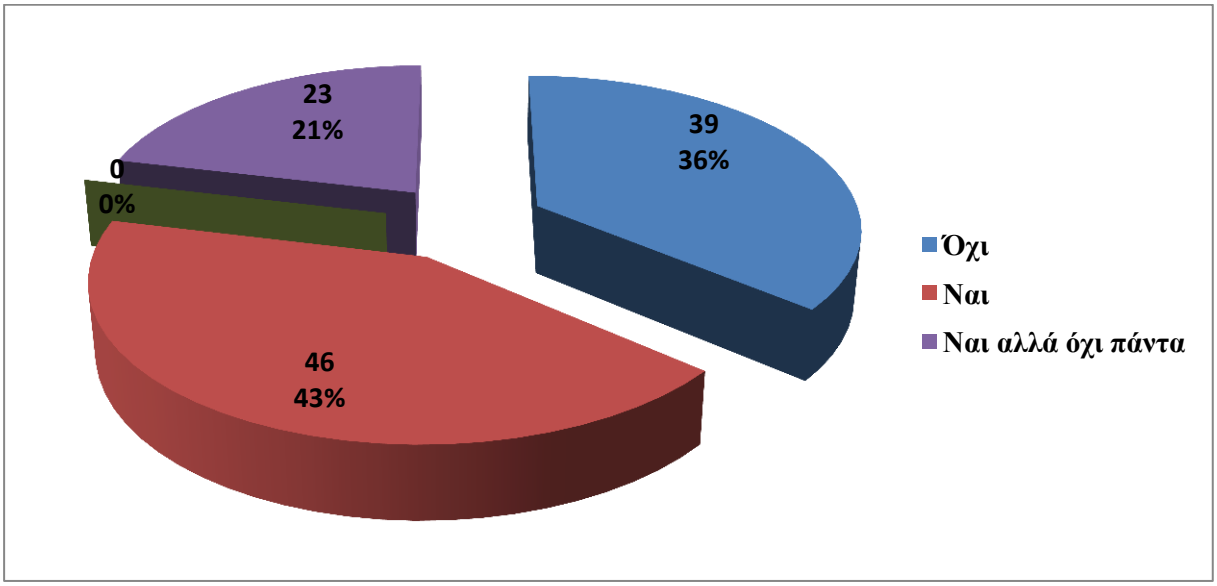
| | **Συχνότητες** | **Ποσοστά (%)** |
|---|---|---|
| Θετικά | 77 | 74,8 |
| Αρνητικά | 1 | 1,0 |
| Καθόλου | 25 | 24,3 |
| Χαμένες Απαντήσεις | 5 | |
| Σύνολο | 108 | 100 |

## 6.2. Παρουσίαση και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τα δεδομένα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των ανοιχτών ερωτήσεων ($16^{η}$, $17^{η}$, $19^{η}$ έως $23^{η}$, $25^{η}$ έως $27^{η}$). Στο πλαίσιο της επεξεργασίας των δεδομένων δημιουργήσαμε ευρύτερες κατηγορίες απαντήσεων, ενώ παράλληλα καταβλήθηκε προσπάθεια να ποσοτικοποιηθούν τα δεδομένα μας με τρόπο κατανοητό από τον αναγνώστη, όπου αυτό κατέστη δυνατό (ακολουθούν γραφικές παραστάσεις).

Αρχικά ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να απαντήσουν στην ερώτηση 16: «Τα διοικητικά σας καθήκοντα σας επέτρεπαν να έχετε ελευθερία κινήσεων/απόψεων σε τέτοια ζητήματα;»(συμβουλές/συγκρούσεις με εκπαιδευτικές αρχές).Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων παρατηρήσαμε πως το 43% δηλώνει πως είχε ελευθερία, και το 21% πως είχε αλλά όχι πάντα, ενώ το 36% των συμμετεχόντων δήλωσε πως δεν είχε ελευθερία κινήσεων (βλ. Γραφική παράσταση 5).

**Γραφική Παράσταση 5: Ελευθερία κινήσεων**



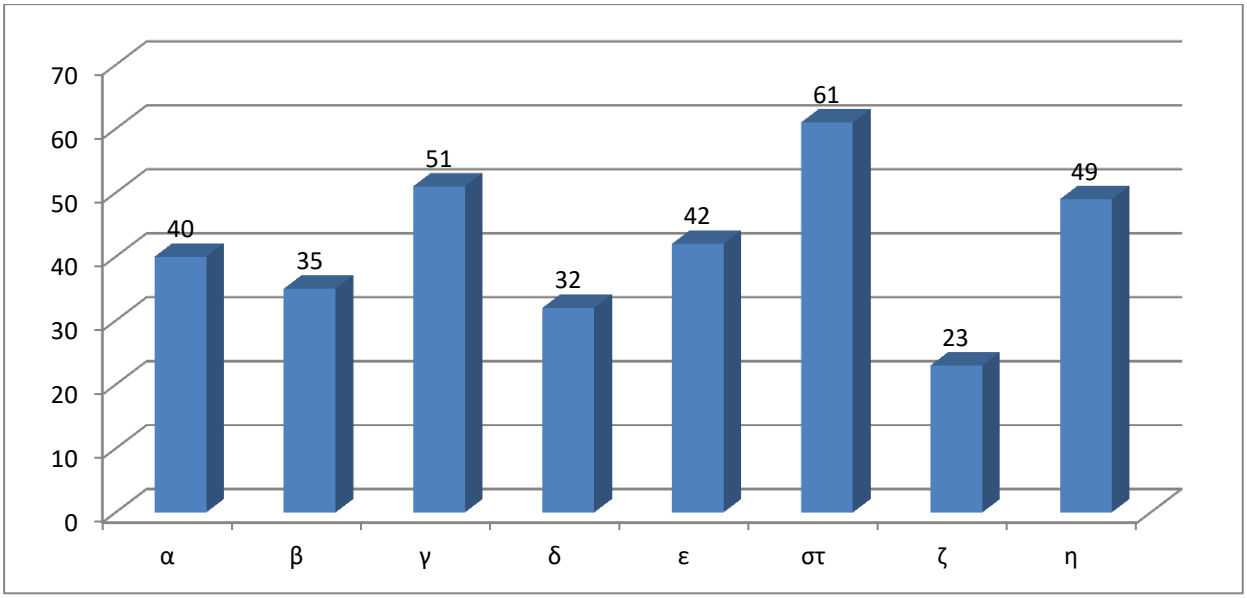
Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί πως αρκετοί από όσους εμπίπτουν στις κατηγορίες (Όχι και Ναι αλλά όχι πάντα), δικαιολόγησαν αυτήν την απάντηση εξηγώντας πως η δομή της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι συγκεντρωτική και η εξουσία έρχεται από πάνω προς τα κάτω, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαφοροποιήσουν τη στάση/δράση τους σε μεγάλο βαθμό.

Η ερώτηση 17: «Ποιες δραστηριότητες αναπτύξατε στα πλαίσια του παιδαγωγικού/συμβουλευτικού σας ρόλου;» έδωσαν ομολογουμένως μία ποικιλία απαντήσεων, αφού οι συμμετέχοντες σημείωσαν αρκετές δραστηριότητες. Ομαδοποιημένες οι δράσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 12 και ακλουθεί η γραφική παράσταση 6 με τις συχνότητες που εντοπίστηκαν οι συγκεκριμένες απαντήσεις.

**Πίνακας 12: Δραστηριότητες των στελεχών στο πλαίσιο του παιδαγωγικού/συμβουλευτικού τους ρόλου**

| | **Δραστηριότητες** |
|---|---|
| **α** | Συμβουλές, εμψύχωση, Παρότρυνση για επιμόρφωση |
| **β** | Υποδειγματικές διδασκαλίες/Βιωματικά εργαστήρια |
| **γ** | Διοργάνωση /παρακολούθηση σεμιναρίων-ημερίδων/Ενδοσχολική επιμόρφωση |
| **δ** | Ερευνητικές δραστηριότητες |
| **ε** | Συμμέτοχη σε ευρωπαϊκά προγράμματα |
| **στ** | Συνεργασία με φορείς/γονείς/εκπαιδευτικούς |
| **ζ** | Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε |
| **η** | Προώθηση συνεργασίας και συνοχής |

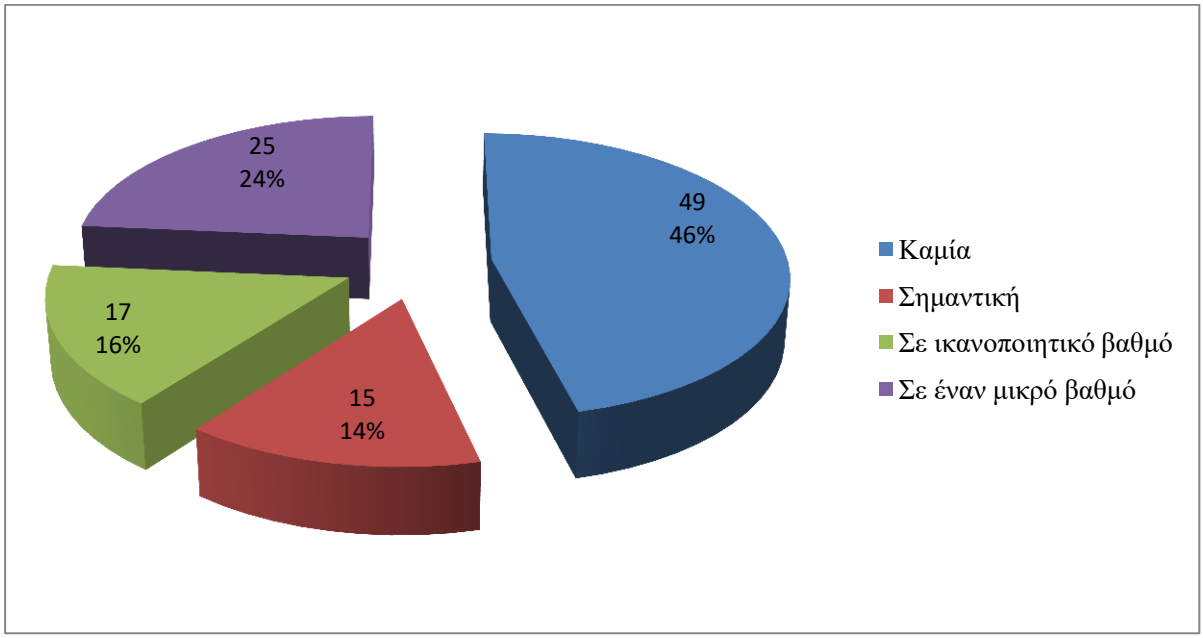
**Γραφική Παράσταση 6: Δραστηριότητες των στελεχών στο πλαίσιο του παιδαγωγικού/ συμβουλευτικού τους ρόλου**




Όπως παρατηρούμε οι παραπάνω δράσεις αναφέρθηκαν από αρκετούς εκπαιδευτικούς με την πιο συχνή (61 συμμετέχοντες) να είναι η συνεργασία με φορείς, γονείς και εκπαιδευτικούς αλλά και η διοργάνωση /παρακολούθηση σεμιναρίων-ημερίδων/ενδοσχολική επιμόρφωση (51 συμμετέχοντες) (βλ. Γραφική Παράσταση 6).

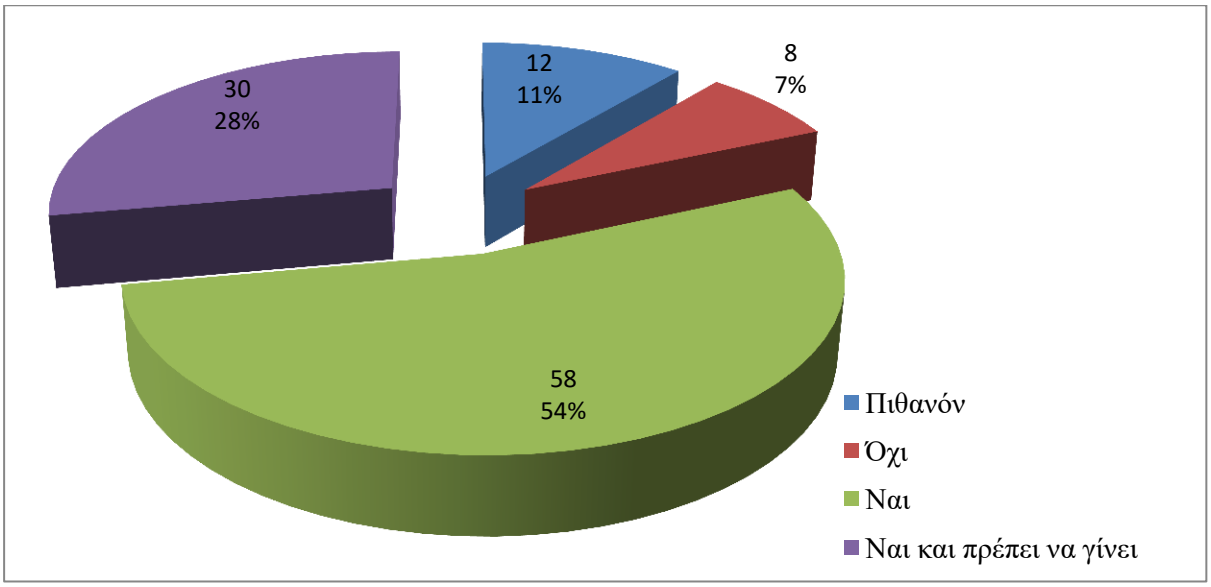
Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση 19 σχετικά με το τι βαρύτητα πιστεύουν ότι έχουν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως παρατηρούμε στην γραφική παράσταση που ακολουθεί (βλ. Γραφική Παράσταση 7) διαπιστώνεται μία σχετική απογοήτευση σε σχέση με αυτό το ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, βλέπουμε πως το 46% πιστεύει ότι δεν έχει καμία βαρύτητα, το 24% θεωρεί πως έχει σε ένα μικρό βαθμό, το 16% σε έναν ικανοποιητικό βαθμό, ενώ μόνο το 14% θεωρεί πως έχει σημαντική βαρύτητα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αξίζει να σημειωθεί πως όσοι εμπίπτουν στις κατηγορίες (Καμία, Σε μικρό βαθμό και Σε ικανοποιητικό βαθμό) είναι κυρίως διευθυντές και δικαιολόγησαν τις απαντήσεις τους επικαλούμενοι το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ακόμα, όσοι θεωρούσαν ότι είχαν σημαντική βαρύτητα ήταν κατά κύριο λόγο ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, ωστόσο εντοπίστηκαν απαντήσεις Σχολικών Συμβούλων όπως η παρακάτω*: «Θα μπορούσαν να έχουν περισσότερη* (βαρύτητα) *αν μας καλούσαν να πούμε την άποψή μας».*

**Γραφική Παράσταση 7: Τι βαρύτητα είχαν τα εν λόγω στελέχη στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.**




Ακολούθησε η 20η ερώτηση «Πιστεύετε ότι ο ρόλος σας θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερης σημασίας σε κάποια ζητήματα αν το θεσμικό πλαίσιο ήταν διαφορετικό;». Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (βλ. Γραφική Παράσταση 8) μπορούμε να πούμε πως η πλειοψηφία τους υποστήριξε πως ναι, ο ρόλος τους θα ήταν σημαντικότερος με την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου (54%), ενώ ένα ποσοστό συμπλήρωσε πως είναι ανάγκη αυτή η αλλαγή να επέλθει (28%). Το 8% φάνηκε αρνητικό, ενώ το 11% απάντησε πως δεν ήταν σίγουρο (Δε ξέρω, Πιθανόν, Ίσως κτλ) (βλ. Γραφική Παράσταση 8).

**Γραφική Παράσταση 8: Ο ρόλος των στελεχών και αν θα ήταν μεγαλύτερης σημασίας με ένα διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο.**

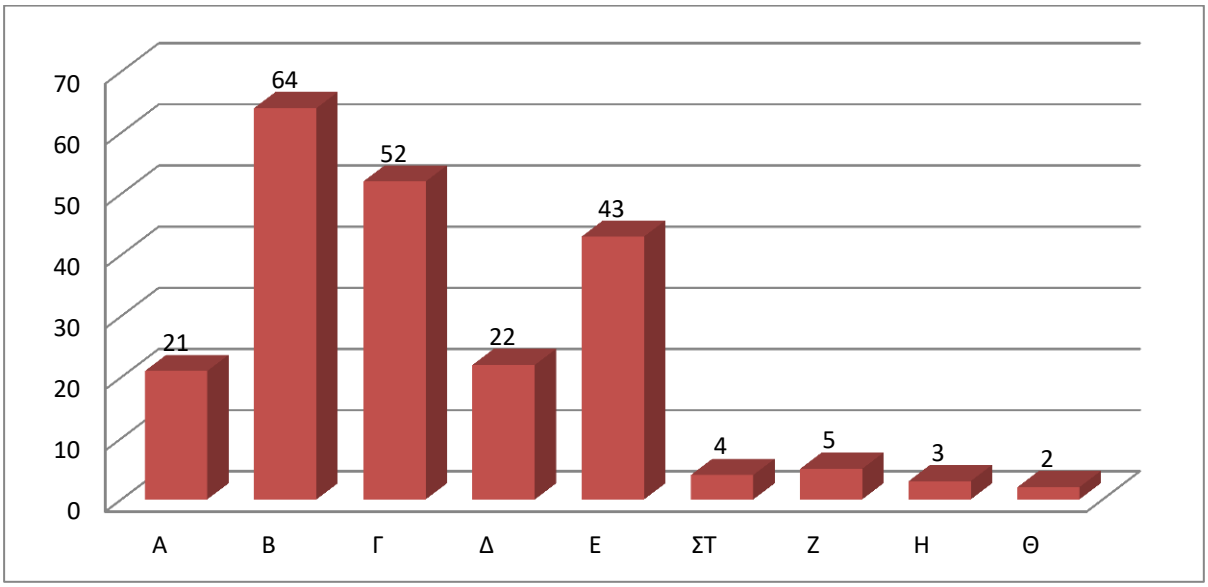



Ακολούθως, με την 21η ερώτηση εξετάστηκαν οι λόγοι για τους οποίους τα στελέχη επέλεξαν το ρόλο της διοίκησης σε σχέση με αυτόν του «μάχιμου εκπαιδευτικού». Πρόκειται για μία ερώτηση που δεν απευθύνεται τόσο σε Σχολικούς Συμβούλους καθώς όπως αρκετοί επεσήμαναν ο ρόλος τους είναι πρωτίστως καθοδηγητικός και συμβουλευτικός, παρόλο που πολλοί από αυτούς σημείωσαν απαντήσεις σκεπτόμενοι τους λόγους, για τους οποίους άφησαν τη διδασκαλία. Προχωρώντας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τις κατηγοριοποιήσαμε στις εξής κατηγορίες (βλ. Πίνακα 13)

**Πίνακας 13: Λόγοι επιλογής διοικητικής θέσης**

| **Λόγοι επιλογής διοικητικής θέσης** | |
|---|---|
| Α | Για να βοηθήσω/προσφέρω στους συναδέλφους μου/εκπαιδευτικό έργο |
| Β | Για να προσφέρω στην εκπαίδευση/σχολική μονάδα (δημοκρατική διοίκηση)/ στα παιδιά/ προώθηση βελτιωτικών πολιτικών και νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων |
| Γ | Λόγω των σπουδών/προσόντων/ικανοτήτων μου/Πιστεύω ότι μπορώ |
| Δ | Για να δοκιμάσω την εμπειρία/Να διευρυνθούν οι ορίζοντές μου/πρόκληση |
| Ε | Για να προχωρήσω στην ιεραρχία/Ανέλιξη/Μόνη επιλογή για ανέλιξη |
| Στ | Γιατί η τάξη με έχει κουράσει/Πολλά χρόνια στην τάξη |
| Ζ | Από ανάγκη/ Για οικονομικούς λόγους |
| Η | Με εκφράζει/Μου αρέσει αυτός ο ρόλος |
| Θ | Δεν ήταν δική μου επιλογή |

**Γραφική Παράσταση 9: Λόγοι επιλογής διοικητικής θέσης**




Όπως παρατηρούμε στην Γραφική Παράσταση 9, σε 64 απαντήσεις παρουσιάζεται η επιλογή της διοικητικής θέσης για να προσφέρουν οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση ή τη σχολική μονάδα ή στα παιδιά. Όσον αφορά τη σχολική μονάδα μερικοί εξηγούν πως θέλουν να προωθήσουν μία πιο δημοκρατική διοίκηση, άλλοι να κάνουν πραγματικότητα το όραμά τους για το σχολείο και άλλοι για να προωθήσουν νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις.Σε 21 απαντήσεις εντοπίζεται η επιλογή της θέσης για να βοηθηθούν οι συνάδελφοι και να βελτιωθεί γενικότερα το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και σε 22 για να δοκιμαστεί η διοικητική θέση ως εμπειρία που αποτελεί συνάμα πρόκληση.

Επίσης, σχεδόν στις μισές απαντήσεις (52) εντοπίζονται τα προσόντα των στελεχών ως λόγος επιλογής της τρέχουσας θέσης τους. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως σε αρκετές περιπτώσεις τα προσόντα καταγράφονται ως τεκμηρίωση για τη βοήθεια/όφελος, που θέλουν να προσφέρουν τα στελέχη στην εκπαίδευση π.χ. *«Για να αξιοποιήσω την πείρα και τα προσόντα μου»,* και άλλες φορές η επιλογή της θέσης φαίνεται ως ανταμοιβή των προσόντων «..*Διότι έκανα ειδικές σπουδές, δεύτερο πτυχίο στην Οικονομία και Διοίκηση».*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ακόμα το γεγονός πως σε 43 απαντήσεις εντοπίζεται ως λόγος η επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών ή αλλιώς η άνοδος στην ιεραρχία, π.χ. *«Το θεωρούσα φυσιολογικό βήμα επαγγελματικής εξέλιξης».* Να σημειωθεί πως σε αρκετές απαντήσεις σημειώθηκε πως η διοικητική θέση είναι η μόνη επιλογή για κάποιον που θέλει να ανέβει ιεραρχικά. Ακόμα αξίζει να επισημανθεί πως οι απαντήσεις αυτές

συνδέονται με τις 4 απαντήσεις που θεωρούν ως λόγο τα πολλά/ ή και κουραστικά χρόνια στην τάξη.

Ενδεικτικά αναφέρονται:

α) «*Ήθελα να ξεφύγω από την τάξη*»,

β) *«Γιατί με είχε κουράσει το διδακτικό έργο….*»και

γ) «*Αν θέλεις να προχωρήσεις στην ιεραρχία δεν έχεις άλλες επιλογές. Είναι η εναλλακτική για το ότι "είμαι στην τάξη πολλά χρόνια"».*

Ακόμα, 3 στελέχη σημείωσαν ότι επέλεξαν διοικητική θέση γιατί τους αρέσει αυτός ο ρόλος ή ταιριάζει στην προσωπικότητα τους. Όσον αφορά την κατηγορία Z, διαπιστώθηκε πως τέσσερις διευθυντές αναφέρουν πως η επιλογή έγινε για οικονομικούς λόγους, ενώμία άλλη απάντηση ανέφερε πως η επιλογή έγινε από ανάγκη χωρίς να διευκρινίζεται αν ήταν λόγω μονοθέσιου σχολείου, λόγω οικονομικής ανάγκης ή λόγω κούρασης από την σχολική τάξη. Άλλα δύο στελέχη (διευθυντές) υποστήριξαν πως δεν ήταν δικιά τους επιλογή:

α) «*Δεν το επέλεξα. Λόγω οργανικής*(θέσης) *είχα προτεραιότητα»* και

β) *«Δεν ήταν δικιά μου επιλογή, οι συνάδελφοι με πίεσαν».*

Ακολούθησε η 22$^{η}$ ερώτηση «Ποια είναι η εμπειρία σας στην τάξη ως μάχιμος δάσκαλος». Σε αυτήν την ερώτηση αρκετοί εκπαιδευτικοί (σε 42 απαντήσεις) σημείωσαν την εμπειρία τους σε χρόνια προϋπηρεσίας (τα οποία, σε όλες τις περιπτώσεις που εντοπίστηκαν ήταν πάνω από 10 έτη), ενώ άλλοι σημείωσαν τόσο τα έτη προϋπηρεσίας όσο και την αποτίμηση της εμπειρίας αυτής. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (61 απαντήσεις) σημείωσαν θετικές εμπειρίες με διάφορους τρόπους έκφρασης όπως «*μεστή εμπειρία, πολύ καλές, θετικές, εξαιρετικές, άριστες, καλές, πολύ καλές κτλ).* Μόνο τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι εμπειρίες τους ήταν θετικές αλλά συνάμα και κουραστικές, ενώ άλλοι 3 επισημαίνουν και άλλα στοιχεία για το διδακτικό έργο (βλ. Γραφική Παράσταση 10).

Ειδικότερα κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν:

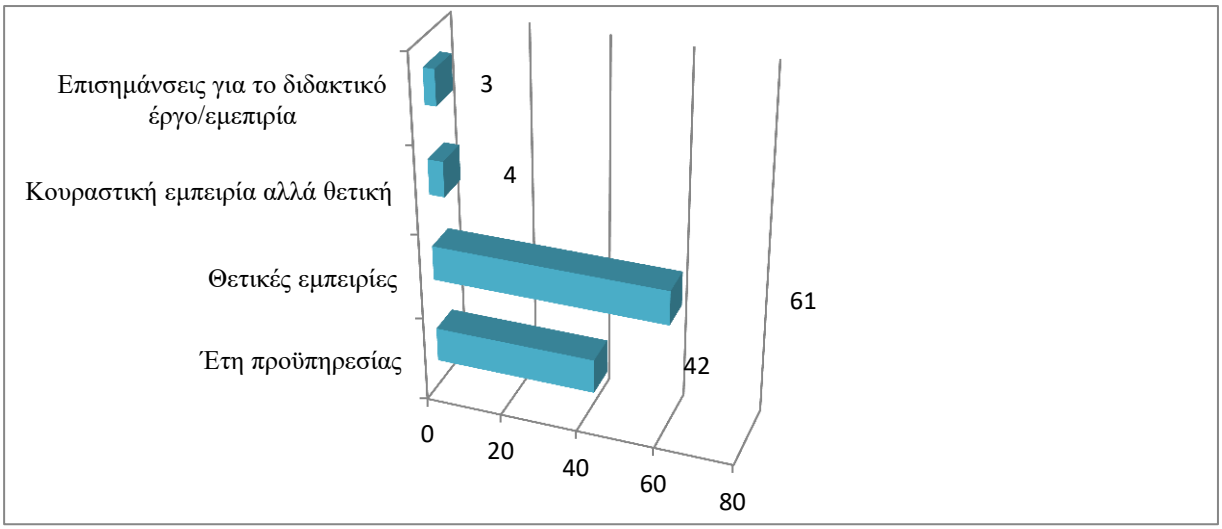
α) *«Αντιμετώπιση ελλείψεων, καθοδήγησης, πληροφόρησης, στήριξης αλλά θετική φόρτιση και παρακίνηση κυρίως από μαθητές»,*

β) *«Η εμπειρία μου είναι θετική. Χρειάζεται ενημέρωση και επιμόρφωση σε πολλούς τομείς»,*

γ) *«Πολύ δύσκολο το έργο μας με ελάχιστη αναγνώριση από την κοινωνία και τον εργοδότη μας (Κράτος)»*και

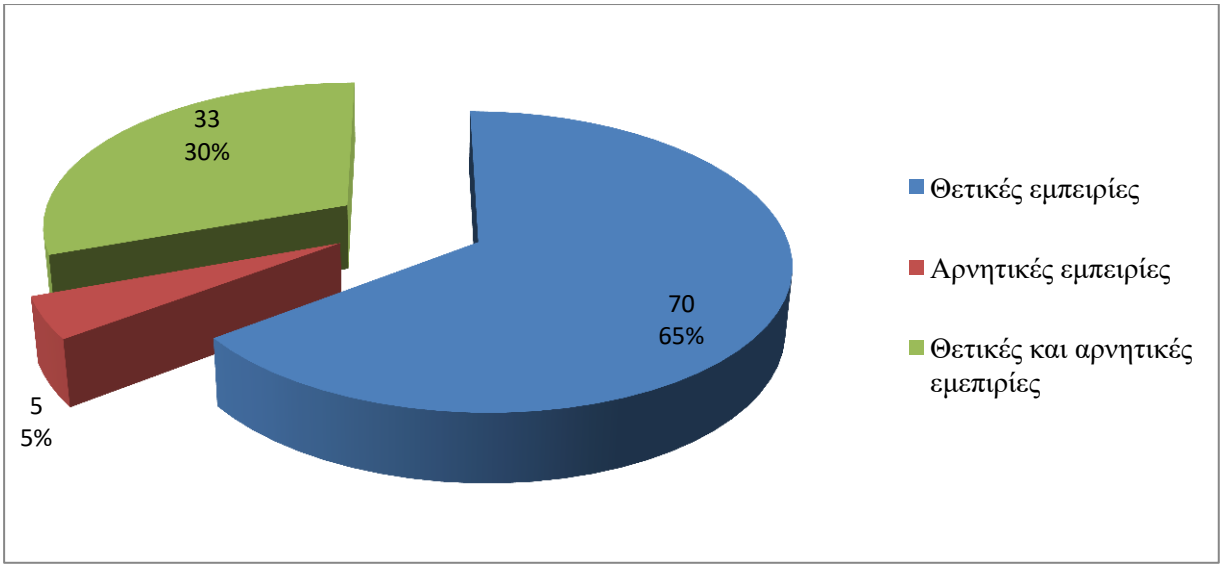
δ) *««Προτιμώ την θέση της τάξης από τη θέση του Διευθυντή».*

**Γραφική Παράσταση 10: Εμπειρία από τη σχολική τάξη**



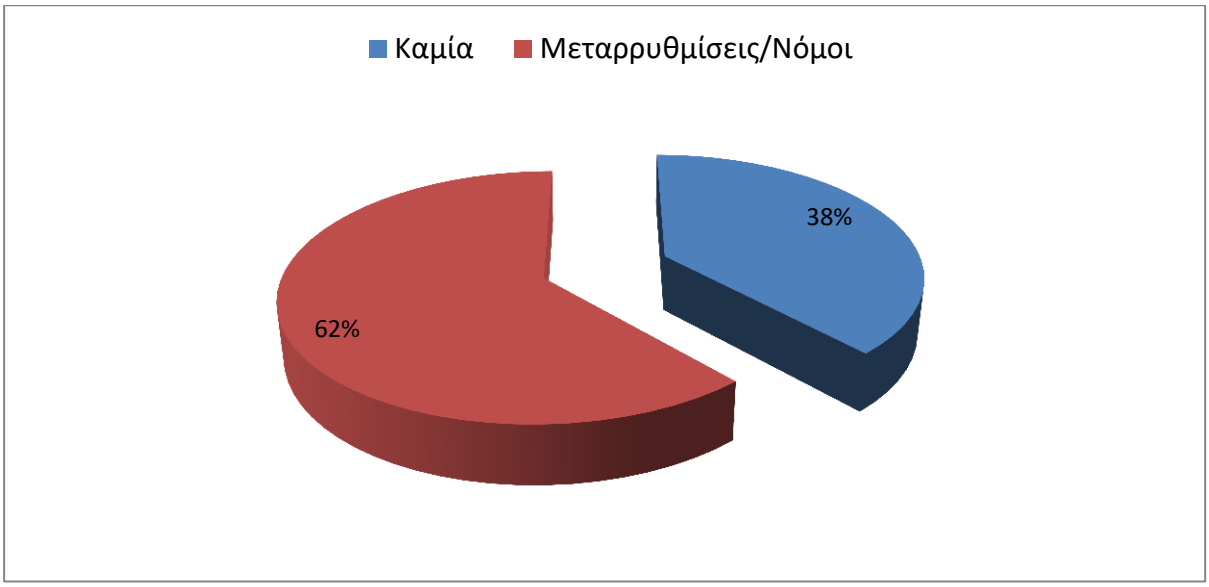

Στην 23η ερώτηση εξετάζεται η άποψη των στελεχών που συμμετείχαν στην έρευνα για τους Προϊσταμένους τους. Όπως παρατηρούμε στη Γραφική Παράσταση 11, τα περισσότερα στελέχη (65%) έχουν θετικές εμπειρίες από τους Προϊσταμένους τους, κάποιοι (34%) αναφέρουν πως έχουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές εμπειρίες στην πορεία των χρόνων, ενώ άλλοι δηλώνουν πως είχαν αρνητικές εμπειρίες ή όχι τόσο θετικές εμπειρίες (4%). Όσον αφορά τις αρνητικές απόψεις κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν κάποιες επεξηγηματικές δηλώσεις των στελεχών: α) «Οι περισσότεροι ασχολούνται με τις τυπικές διαδικασίες», β) «Θεωρώ ότι δεν υπάρχει αμερόληπτη και αξιοκρατική συμπεριφορά εκ μέρους τους και ότι δεν είναι καταρτισμένοι σε θέματα διοίκησης και εκπαίδευσης»

**Γραφική Παράσταση 11: Εμπειρίες που είχαν τα στελέχη από τους Προϊσταμένους τους**




Συνεχίζοντας με την ανάλυση της 25ης ερώτησης «Ποιες Εκπαιδευτικές Πολιτικές διαχρονικά έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας», διαπιστώθηκε πως για ένα σημαντικό ποσοστό (38%) των συμμετεχόντων δεν έπαιξε ρόλο καμία μεταρρύθμιση, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (62%) ανέφεραν διάφορες μεταρρυθμίσεις και νόμους, οι οποίοι δεν ήταν δυνατόν να ενταχθούν σε ευρύτερες κατηγορίες (βλ. Γραφική Παράσταση 12). Ενδεικτικά αναφέρονται: ο «Νόμος 3848/2010», «ο Νόμος 1566/82», ο «Νόμος 1304/82», το «Π.Δ.201», «Το καθηκοντολόγιο 1343/Β/16/10/02» και η «θέσπιση του Ολοήμερου Σχολείου».

**Γραφική Παράσταση 12: Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και ανέπαιξαν διαχρονικά ρόλο στην επιλογή της διοικητικής θέσης**




Στην 26η ερώτηση «Πώς αντιλαμβάνεστε έννοιες όπως επαγγελματισμός και εκπαίδευση, επαγγελματική ικανοποίηση;» παρουσιάστηκε επίσης μία ποικιλία απαντήσεων, καθώς ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται με το δικό του τρόπο τις διάφορες έννοιες. Αν και η κατηγοριοποίηση-ποσοτικοποίηση των δεδομένων δεν κατέστη εκ των πραγμάτων δυνατή στην ερώτηση αυτή παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον έννοιες που αναφέρθηκαν και συνδέθηκαν με τις έννοιες επαγγελματισμός και εκπαίδευση και επαγγελματική ικανοποίηση:

- Λειτούργημα
- Συναισθηματισμός
- Προσφορά
- Αφοσίωση
- Ικανοποίηση-ευχαρίστηση
- Πληρότητα
- Δια βίου εκπαίδευση/επιμόρφωση
- Συνεργασία
- Αυτοαξιολόγηση/ανατροφοδότηση
- Επίτευξη στόχων
- Καθήκον
- Ευσυνειδησία
- Περιβάλλον εργασίας

- Υλικοτεχνικές υποδομές
- Πρωτοβουλίες
- Οικονομικές απολαβές
- Δεν υπάρχει επαγγελματική ικανοποίηση

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως αρκετά στελέχη επεσήμαναν πως ο εκπαιδευτικός δεν ασκεί επάγγελμα αλλά λειτούργημα.

Στην 27η ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση: «Ποια μοντέλα διοίκησης γνωρίζετε και ποιο από αυτά θεωρείτε ως το πιο αποτελεσματικό». Σε αυτήν την ερώτηση επίσης παρατηρήθηκε μία δυσκολία στην κατηγοριοποίηση των επιμέρους μοντέλων, που οφείλεται κυρίως στους όρους που χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν τα στελέχη τα διοικητικά μοντέλα.

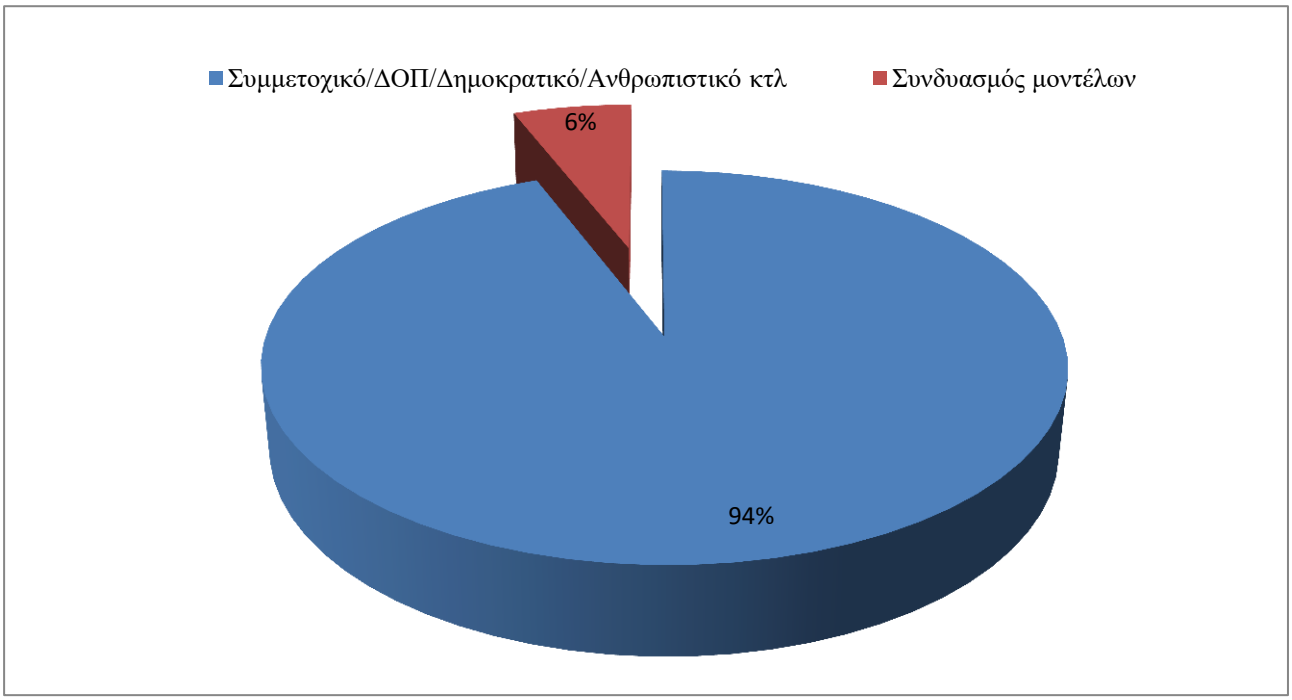
Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως όσοι απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση είχαν γνώση των βασικών στοιχείων των διοικητικών μοντέλων, τα οποία με βάση τις απαντήσεις τους θα μπορούσαμε να τα διαχωρίσουμε σε 2 κατηγορίες:

α) συγκεντρωτικά/γραφειοκρατικά και

β) σε δημοκρατικά/συμμετοχικά/ΔΟΠ/ανθρωπιστικά κ.τ.λ.

Δεδομένου ότι στην έρευνα αυτή δεν ελέγχονται οι θεωρητικές γνώσεις των στελεχών για τα διοικητικά μοντέλα, αλλά η άποψή τους για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αποτελεσματική διοίκηση, διαμορφώθηκε η ακόλουθη Γραφική Παράσταση (βλ. Γραφική Παράσταση 13), στην οποία παρατηρούμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (94%) προτιμά τα δημοκρατικά συμμετοχικά μοντέλα, ενώ ένα 6% δήλωσε πως χρειάζονται στοιχεία από όλα τα μοντέλα. Να σημειωθεί ότι κανένας δεν φάνηκε να θεωρεί αποτελεσματικά τα γραφειοκρατικά/συγκεντρωτικά μοντέλα. Βέβαια να σημειωθεί πως στην κατηγορία συνδυασμού των μοντέλων συμπεριλήφθηκε η εξής απάντηση, η οποία ίσως εμπίπτει τόσο στα δημοκρατικά όσο και στα γραφειοκρατικά μοντέλα: *«Το συγκεντρωτικό μοντέλο είναιαποτελεσματικό αλλά δημιουργεί εντάσεις. Το δημοκρατικό είναι καλύτερο αλλά απαιτεί ωριμότητα».*

**Γραφική Παράσταση 13: «Ποια μοντέλα διοίκησης γνωρίζετε και ποιο από αυτά θεωρείτε ως το πιο αποτελεσματικό»**



**Σκέψεις - Προτάσεις των Στελεχών που συμμετείχαν στην έρευνα**

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, θεωρείται ωφέλιμο να προστεθούν οι σκέψεις - προτάσεις των στελεχών, οι οποίες καταγράφηκαν, στην τελευταία ελεύθερη ερώτηση «Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;» Αν και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν να προσθέσουν κάτι, αρκετά ήταν τα στελέχη κυρίως διευθυντές, που εξέφρασαν τις σκέψεις, τις ανησυχίες, τις προτάσεις και τις ενστάσεις τους για το ρόλο που διαδραματίζουν οι διευθυντές των σχολείων και γενικότερα τα στελέχη εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής απαντήσεις:

a) *«Με ανησυχούν οι κινήσεις που στο όνομα του εξορθολογισμού (πόρων και μέσων και ανθρώπινου δυναμικού), αποδυναμώνουν εμμέσως το ρόλο των στελεχών ενισχύοντας τον υδροκέφαλο συγκεντρωτισμό».*
b) *«Θεωρώ ότι η συμμετοχική διοίκηση που στηρίζεται στη συνεργασία και στην ενεργητική συμμετοχή όλων έχει τα καλύτερα αποτελέσματα».*
c) *«Ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να οραματιστεί και να προάγει το νέο σχολείο εφόσον απαλλαχτεί από τις υποχρεώσεις και το έργο του κλητήρα γραφειοκράτη».*
d) *Η διοίκηση πρέπει να διακρίνεται από χαρακτηριστικά ηγεσίας. Πρόκειται για μία συνεχή εξέλιξη και βελτίωση που όταν συνδυάζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου που ασκεί διοίκηση μπορεί να γίνει μοχλός ανάπτυξης και προόδου σε ατομικό αλλά κυρίως σε συλλογικό επίπεδο».*
e) *«Για να απαιτούμε από τους άλλους κυρίως τους υφισταμένους μας, πρέπει να αποτελούμε γι αυτούς πρότυπο και να δίνουμε το σωστό παράδειγμα*

Κάποιοι θέτουν επίσης το ζήτημα της αναγνώρισης του έργου του εκπαιδευτικού από την κοινωνία και το Κράτος:

f) «*Προσδοκώ να έχει ο εκπαιδευτικός μεγαλύτερη αναγνώριση και σεβασμό για την προσφορά του στη μόρφωση τη διαμόρφωση και στη διάπλαση του χαρακτήρα του παιδιού».*
g) *Η εκπαίδευση είναι κατάθεση ψυχής του εκπαιδευτικού. Οφείλει η Πολιτεία να σκύψει στον εκπαιδευτικό και να αναγνωρίσει το έργο του».*

Επίσης οι εκπαιδευτικοί θίγουν θέματα εκπαίδευσης, μεταρρυθμίσεων και επιμόρφωσης:

h) *«Να αλλάξει ο τρόπος εκπαίδευσης ώστε τα παιδιά να έρχονται με χαρά στο σχολείο και να φεύγουν με χαρά το μεσημέρι».*

i) *«Για όποια μεταρρύθμιση θα γίνει στην Παιδεία πρέπει να ερωτάται ο μάχιμος εκπαιδευτικός και όχι οι γραφειοκράτες σύμβουλοι των Υπουργών».*

j) *«Κάθε εκπαιδευτικός πριν την ανάληψη υπηρεσίας ως στέλεχος είναι απαραίτητο να παρακολουθήσει και να συμμετέχει σε κάποια επιμόρφωση».*

k) «*Πιστεύω ότι τα διοικητικά μας καθήκοντα δεν πρέπει να είναι μόνο υποχρεώσεις, αλλά να έχουμε περισσότερη ελευθερία κινήσεων».*

l) *«Να υπάρχει ένα μοντέλο διοίκησης με σκοπό την αξιολόγηση της εργασίας του εκπαιδευτικού ανάλογα με τη σχολική μονάδα που εργάζεται».*

**Ανάλυση-Ερμηνεία των αποτελεσμάτων**

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν συνολικά 108 στελέχη της εκπαίδευσης, και ειδικότερα 74 στελέχη από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης (68,50%), 17 από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας (15,70%), 17 από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (15,70%), (βλ. Γραφική Παράσταση. Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, το γεγονός των διαφορετικών θέσεων και των διαφορετικών αρμοδιοτήτων και καθηκόντων που έχουν τα στελέχη που συμμετέχουν στην έρευνα μας, (Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, Διευθυντές Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), μας δυσκόλεψε στην εξαγωγή των συμπερασμάτων και των επισημάνσεων που έπρεπε να κάνουμε, παρόλα αυτά όμως, κατέστη δυνατό να καταγράψουμε μία όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα για το υπό εξέταση φαινόμενο και μάλιστα, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τις διαφορετικές αυτές θέσεις, αρμοδιότητες και εμπειρίες, μπορέσαμε να βγάλουμε και τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

**Όσον αφορά το φύλο του δείγματος αξίζει να σημειωθεί πως από τους 108, οι 58 (54%)** ήταν άντρες και οι 50 (46%) ήταν γυναίκες,. Παρατηρείται και καταγράφεται πως οι άνδρες που συμμετέχουν στην έρευνα είναι περισσότεροι από τις γυναίκες, όμως θα πρέπει να επισημανθεί ως θετικό, αισιόδοξο και ανατρεπτικό και το γεγονός της μεγάλη συμμετοχής των γυναικών τα τελευταία χρόνια στις επιλογές στελεχών, που έρχεται να αμφισβητήσει μελέτες και έρευνες, αλλά και να καταρρίψεις τυχών μύθους και προκαταλήψεις που μπορεί να υπάρχουν ακόμα και στην εκπαιδευτική κοινότητα, όπως και σε πολλούς άλλους εργασιακούς χώρους, για την ενεργεί συμμετοχή γυναικών σε θέσεις ευθύνης, όπως είναι οι διοικητικές θέσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε όλα τα επίπεδα.

Η Τσικαλάκη, (Τσικαλάκη 2009), επισημαίνει το ζήτημα της χαμηλής εκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοικητική ιεραρχία του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Όπως αναφέρει στην έρευνα της, είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που απασχολεί δεκαετίες τώρα την εκπαιδευτική κοινότητα και έχει πολλές προεκτάσεις (π.χ έλλειψη δημοκρατίας και ισότητας των δύο φύλων κ.α) και πολλούς αποδέκτες (π.χ τους μαθητές και κυρίως τις μαθήτριες τα πρότυπα που καλλιεργούνται και τους επαγγελματικούς ρόλους που προβάλλονται έμμεσα και είναι άνισοι ως προς τα δύο φύλα). Κάνει αναφορά επίσης και στο γεγονός ότι και σε πολλές άλλες χώρες της Ευρώπης καταγράφεται το φαινόμενο αυτό και όπως μας επισημαίνει, από την έρευνα φαίνεται να είναι είτε επιλογή των γυναικών, είτε αποκλεισμός από το σύστημα για συγκεκριμένους λόγους που δεν υφίσταστε για τους άνδρες των οποίων το ποσοστό κυριαρχεί στη διοίκηση, παρά του ότι οι γυναίκες γενικότερα υπερτερούν των ανδρών στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η Αντωνοπούλου Ζωή Μαρίνα,(2006), χαρακτηριστικά μας επισημαίνει «ότι μέσα σ' ένα γυναικοκρατούμενο επαγγελματικό χώρο διοικούν οι άνδρες».

Επιλογικά, όπως καταγράφεται στην έρευνα μας, και με κάθε επιφύλαξη βέβαια, τολμούμε να μιλήσουμε σήμερα για ανατροπή των δεδομένων, η οποία φαίνεται να επέρχεται τα τελευταία χρόνια στη διοίκηση της εκπαίδευσης, με μεγαλύτερη συμμετοχή γυναικών στις διαδικασίες επιλογής στελεχών. Για να δώσουμε θα λέγαμε όμως τη σωστή διάσταση στο θέμα, ίσωςθα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας: α)το γεγονός ότι πραγματικά για πολλά χρόνια οι θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευσης ήταν ένας ανδροκρατούμενος θεσμός για πολλούς και διάφορους λόγους, συντηρητικού κυρίως χαρακτήρα όπως, (κοινωνικά στερεότυπα, προκαταλήψεις), λόγους που αφορούν κυρίως τις γυναίκες όπως, (φοβικά σύνδρομα, έλλειψη αυτοπεποίθησης, έλλειψη προσόντων), αλλά και λόγους που έχουν να κάνουν με θεσμικές αδυναμίες και σκοπιμότητες, λόγοι που φαίνεται να αποδυναμώνονται τελευταία και β) το γεγονός ότι το ποσοστό πλέον των γυναικών στην εκπαιδευτική κοινότητα, είναι πολύ μεγαλύτερο, ίσως και πάνω από το 60% από αυτό των ανδρών, αφού είναι ένα επάγγελμα που τα τελευταία χρόνια, επιλέγεται περισσότερο από το γυναικείο πληθυσμό, γεγονός που καταγράφεται τα τελευταία χρόνια και στους εισακτέους στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων.

**Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν από την ΠεριφερειακήΔιεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης και ήταν άντρες.** Εδώ έχουμε πραγματικά να επισημάνουμε ότι παρά τις προσπάθειες μας και την αποστολή ερωτηματολογίων και σε άλλες εκπαιδευτικές Περιφέρειες της Ελλάδας, η συλλογή τελικά σε πολλές απ' αυτές τις περιοχές ήταν αρκετά δύσκολη, με αποτέλεσμα τα περισσότερα απ' αυτά τα ερωτηματολόγια να έχουν συγκεντρωθεί από την Κρήτη που είναι και ο τόπος διαμονής και εργασίας μας.

**Όσον αφορά τη θέση των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση η πλειοψηφία, δηλαδή οι 94 από τους 108 (87%) ήταν Διευθυντές Σχολικών Μονάδων.**

Αυτό προκύπτει εκ΄ των πραγμάτων από το γεγονός ότι οι περισσότερες θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση, είναι αυτές των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.

**Ο μέσος όρος των ηλικιών των στελεχών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ηλικίας 48 - 56 ετών**. Είναι δηλαδή ηλικίες που κυριαρχούν συνήθως στα στελέχη εκπαίδευση αφού βάση και του Νόμου 3848/2010, προβλέπεται 12/ετή ή 8/ετή ανάλογα με τη θέση επιλογής, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, προκειμένου να έχει το δικαίωμα ο εκπαιδευτικός να συμμετέχει ως υποψήφιος στις διαδικασίες επιλογής νέων στελεχών. Σύμφωνα με το Νόμο 3848/2010, άρθρο 11, όπως έχουμε ήδη αναφέρει και πιο συγκεκριμέναόσον αφορά τις προϋποθέσεις επιλογής των στελεχών της πρωτοβάθμιας (γενικής) εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί πως για την επιλογή των σχολικών συμβούλων και διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α' και δωδεκαετή τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί δέκα τουλάχιστον έτη».

Ως διευθυντές, υποδιευθυντές και προϊστάμενοι ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων, όπως και για προϊστάμενοι τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α' τώρα με Β' και οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. (Νόμος 3848/2010, άρθρο 11). Υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κ.α.

**Όσον αφορά το επίπεδο μόρφωσης ήταν άπαντες κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ ενώ, οι περισσότεροι από αυτούς ήταν απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και δεν είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.** Σημαντικό το στοιχείο που συλλέξαμε και που θα μπορούσαμε να το σχολιάσουμε αρνητικά, με δεδομένο και το γεγονός ότι τα στελέχη όπως έχουμε επισημάνει, θα πρέπει να επιδιώκουν να έχουν συνεχή επιμόρφωση, κατάρτιση, αλλά και επιστημονική και κοινωνική εξέλιξη, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται με γοργούς ρυθμούς στο χώρο της διοίκηση, αλλά και της εκπαίδευση γενικότερα. Έχουμε αναδείξει ήδη το γεγονός ότι στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί-τα στελέχη, καλούνται να είναι επαρκείς επιστήμονες, αλλά και ικανοί παιδαγωγοί, έτοιμοι να κοινωνικοποιήσουν επιτυχώς, πολιτικά, πολιτισμικά και ηθικά τους μαθητές τους. Καλούνται να είναι ισχυρές προσωπικότητες, με ιδιαίτερη δράση ως πολίτες, με κοινωνική και πολιτική ικανότητα και να μπορούν να διαμορφώνουν την πολιτική συνείδηση και την ταυτότητα του κάθε μαθητή, ούτως ώστε στη συνέχει και ο ίδιος να έχει ενεργή συμμετοχή, στα κοινωνικο-πολιτικά δρώμενα.

Όπως μας επισημαίνει ο Δημητρόπουλος, (Δημητρόπουλος 1998), «Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (και των στελεχών θα συμπληρώναμε εμείς, το τεκμηριώνουμε εξάλλου σε πολλά σημεία της μελέτης μας), δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία, αλλά είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής Εδώ θα λέγαμε ότι επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός να επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξης, σε συνδυασμό με τη βελτίωση του ως προς την άσκηση των καθηκόντων του, δηλαδή, «να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του», (Μαυρογιώργος 1999).Άλλωστε, όπως τονίζει και ο Πασιαρδής (Πασιαρδής 1993, σ.28), «το μέλλον της εκπαίδευσης στον τόπο μας δεν μπορεί να είναι λαμπρότερο από το μέλλον της συστηματικής προετοιμασίας των ηγετικών στελεχών της».

**Όσον αφορά την ερώτηση «Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση;» σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν** θετικά και συμπλήρωσαν πως είχαν παρακολουθήσει αρκετοί και πριν καθώς και μετά την τοποθέτησή τους ως στελέχη σε διάφορες θέσεις.Με δεδομένο το γεγονός ότι η πολιτεία αδιαφορεί επιδεικτικά για την ανάπτυξη σχετικών σχημάτων εισαγωγικής κατάρτισης και συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και των στελεχών εκπαίδευσης, όπως γίνεται σε όλες τις προηγμένες χώρες, θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ως θετικό, το γεγονός ότι υπάρχει ενδιαφέρον και διάθεση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς – στελέχη για επιμόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση και εξέλιξη και μάλιστα πολλές φορές τα τελευταία χρόνια μέσω ιδιωτικών φορέων και με δικά τους έξοδα.

**Στη συνέχεια στην ερώτηση «Είχατε πριν την εμπειρία του συνδικαλισμού;» οι περισσότεροι ερωτώμενοι δεν είχαν κάποια τέτοια εμπειρία**. Στο σημείο αυτό θέλουμε να επισημάνουμε ότι συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας αυτό το ερώτημα γιατί πιστεύουμε στον υγιή συνδικαλισμός, αλλά και τις εμπειρίες που προσφέρει, από τις οποίες θα μπορούσαμε να πάρουμε πολλά και θετικά στοιχεία προς αξιοποίηση. Πιστεύουμε δηλαδή ότι αρκετά χρήσιμα στοιχεία, που προσφέρει μια μακρά συνδικαλιστική θητεία, θα μπορούσαν στη συνέχεια με τη σωστή αξιοποίηση να βοηθήσουν στο να έχουμε ικανότερα και αποτελεσματικότερα διοικητικά στελέχη, που με τον καλύτερο δυνατό τρόπο θα κάνουν πράξη, πάντα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, πολλές από τις απόψεις και ιδέες για μια καλύτερη λειτουργία της οποιασδήποτε διοικητικής δομής στην οποία θα προΐσταται. Επίσης είναι άξιο σχολιασμού σε συνδυασμό και με τα παραπάνω, το γεγονός ότι ο συνδικαλισμός δεν φαίνεται να αποτέλεσε για ένα μεγάλο ποσοστό από αυτούς, το πρώτο βήμα ή το εφαλτήριο, για τη διοικητική τους επιλογή και εξέλιξη, κάτι που κυριαρχεί στο χώρο τον εκπαιδευτικών, κακοπροαίρετα θα λέγαμε τις περισσότερες φορές και προκαλεί πολλές φορές, μεγάλες προστριβές και συγκρούσεις και σε τοπικό, αλλά και σε κεντρικό επίπεδο.

**Όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο βάσει του οποίου έγινε η επιλογή των στελεχών, όλοι οι υποψήφιοι επικαλούνται τις νόμιμες διαδικασίες όπως αυτές προβλέπονταν τότε από τους σχετικούς Νόμους**. Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, όπως αυτό ίσχυε την περίοδο που γινόταν η έρευνα - μελέτη δηλαδή με το νόμο 3848/2010. Ένας νόμος που θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ανεπιφύλακτα ότι ήρθε για να λύσει, (με τις όποιες αδυναμίες του βέβαια ), πολλά θέματα σε κρίσιμα ζητήματα του υπάρχοντος τότε θεσμικού πλαισίου

επιλογής στελεχών και κυρίως θέματα αξιοκρατίας και διαφάνειας. Νόμος που θα έπρεπε να αντιμετωπιστεί με περισσότερη σοβαρότητα και κριτική σκέψη, από του συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών και μέσα από ένα εποικοδομητικό και πραγματικά ουσιαστικό διάλογο, να είχαμε τη βελτίωση και την αναβάθμισή του. Σύμφωνα με Νόμο 3848/2010, για την πλήρωση των θέσεων των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης, επιλέγονταν εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης με βάση αξιολογικούς πίνακες επιλογής, οι οποίοι ίσχυαν για τέσσερα έτη και αφορούσαν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικά θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με το νόμο 3848/2010 (άρθρο 12) βασικά κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούσαν:

α) Η γνώση του αντικειμένου, του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από: αα) την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και ββ) την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.

β) Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής.

γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις.

**Στην ερώτηση «Δεχθήκατε κάποιου είδους σεμινάριο/ενημέρωση πριν από την τοποθέτησή σας;»,**παρατηρείται πως δεν είχαν κάποια ενημέρωση ή σεμινάριο πριν την τοποθέτησή τους. Εδώ αναδεικνύεται πραγματικά η ευθύνη και η αδυναμία της πολιτείας και ο πρόχειρος τρόπος με το οποίο αντιμετωπίζει το θέμα της διοίκηση των σχολικών μονάδων, αλλά και όλων των άλλων δομών της εκπαίδευσης.

Δεν θα μπορούσαμε να το προσεγγίσουμε ευστοχότερα και με την απόλυτη σαφήνεια που απαιτεί το θέμα, απ’ ότι ο Φασούλης Κ., (2016). Ζούμε όπως μας επισημαίνει,«σε μια εποχή έντονων διεθνών ζυμώσεων για το επάγγελμα του διευθυντή σχολικής μονάδας, όπου προωθούνται συγκεκριμένες τάσεις, δρομολογούνται εξελίξεις και αρχίζουν να παγιώνονται καταστάσεις, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να μη θέλει ακόμη να αναγνωρίσει έμπρακτα την κεντρική θέση του σχολικού ηγέτη στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτό έχει ως συνέπεια να αδιαφορεί για την ανάπτυξη σχημάτων εισαγωγικής κατάρτισης και συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης για επίδοξους και εν ενεργεία διευθυντές σχολικών μονάδων. Το δυστυχές είναι ότι σε επίπεδο σχεδιασμού πολιτικής δεν φαίνεται να υπάρχει έστω η

πρόθεση να παραχθούν πολιτικές ειδικά για την ελληνική σχολική ηγεσία. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εκάστοτε πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης βολεύεται με τον έως τώρα διεκπεραιωτικό-εκτελεστικό ρόλο των διευθυντών, όταν μάλιστα πολλοί από αυτούς διάκεινται φιλικά ή πρόσκεινται σε συγκεκριμένα κόμματα και πολιτικές ιδεολογίες, ακολουθούν πολιτικές γραμμές και γενικά συνιστούν τον τοποτηρητή των κεντρικών πολιτικών επιλογών. Από την άλλη πλευρά, η δημοσιονομική κρίση έρχεται να καταστήσειαπαγορευτική την οποιαδήποτε συζήτηση για σχεδιασμό, οργάνωση και προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων μαζικής κλίμακας. Σε τούτη τη συγκυρία λοιπόν, τα επιμορφωτικά σχήματα του μέντορα και του προγυμναστή μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες υπηρεσίες σχετικά χαμηλού κόστους για το κράτος και αρκετά υψηλού οφέλους για την εκπαίδευση».

**Έπειτα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης «Αντιμετωπίσατε άμεσα δυσκολίες ως προς την ανάληψη των καθηκόντων σας;»,** οι ερωτώμενοι δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες παρά μόνο ελάχιστες κατά την ανάληψη των καθηκόντων τους. Όπως σχολιάσαμε και παραπάνω, όταν ένας θεσμός όπως είναι αυτός των κατώτερων στελεχών της διοίκησης, είναι απλά διεκπερεωτικού χαρακτήρα και δεν λαμβάνεται υπόψη από την κεντρική διοίκηση, αλλά και τα ίδια τα στελέχη επαναπαύονται σε αυτή την κατάσταση και δεν διεκδικούν λόγο και συμμετοχή σε πολιτικές πρωτοβουλίες που αφορούν την εκπαίδευση, δεν έχουνδηλαδή όραμα και διάθεση για δράσεις που θα αναδείξουν μια άλλη ηγετική στάση και θα απογειώσουν το σχολείο, αλλά απλά εκτελούν εντολές ως συνεπείς και απλοί υπάλληλοι, όλα θα μπορούν να βαίνουν καλώς, χωρίς ιδιαίτερες προστριβές, διαφωνίες και συγκρούσεις. Η ανάληψη καθηκόντων γίνεται μια τυπική διαδικασία που απλά περιλαμβάνει ένα πρωτόκολλο παράδοσης και παραλαβής από την προηγούμενη διοίκηση στην επόμενη, ή αν παραμένει η ίδια διοίκηση, απλά έχουμε τη συνέχιση της θητείας με μια απλή αναφορά ανάληψη υπηρεσίας, χωρίς περεταίρω δυσκολίες και προβλήματα.

**Οι ερωτώμενοι δεν αντιμετώπισαν καμία πίεση για θέματα που άπτονταν των καθηκόντων τους σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «Δεχθήκατε πιέσεις για κάποια θέματα που άπτονταν των καθηκόντων σας;».** Σε συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματός μας ένας καλός υπάλληλος, όπως τον αντιλαμβάνεται τη κεντρική διοίκηση, που εκτελεί απλά τις εντολές της, λογικό είναι να μην έχει ιδιαίτερα προβλήματα ή

πιέσεις και να καταλήγει να είναι ένας υπάκουος εντολοδόχος, διεκπεραιωτής, εξυπηρετώντας έτσι απλά το σύστημα και τις εκάστοτε κυβερνητικές επιλογές και πολιτικές.

**Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες φαίνεται πως διαπίστωσαν διάθεση συνεργασίας σε σχέση με το ρόλο και τα καθήκοντά τους βάση των αποτελεσμάτων**. Ακούγεται πολύ ενθαρρυντικό αφού όπως έχουμε ήδη αναδείξει, ο στόχος όλων μας θα πρέπει να είναι να εμπεδωθεί μια νέα κουλτούρα συνεργασίας, που θα αποσκοπεί να προωθήσει το «όραμα» της εκπαιδευτικής μονάδας, το ύφος της και το επαγγελματικό της ήθος. Το «όραμα» της εκπαιδευτικής μονάδας, που δεν επιβάλλεται από πάνω ή από έξω, αλλά προκύπτει μέσα από το διάλογο, την καλόπιστη κριτική σε κάθε πολιτική πρόταση, την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών τους και των γονέων τους. Ένα όραμα που θα πρέπει να αποτελεί δέσμευση όλων των φορέων για την πορεία της εκπαιδευτικής μονάδας στο μέλλον. Μια νέα αντίληψη για το σχολείο στην υπηρεσία της τοπικής κοινωνίας ώστε το κάθε σχολείο να μετατραπεί από κλειστή δομή, που εξυπηρετεί μόνο για μερικές ώρες της ημέρας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, σε τοπικό πολυδύναμο κέντρο γνώσης, με εργαστήρια, βιβλιοθήκες, χώρους πολιτισμού, αθλητικές υποδομές, κ.λ.π., το οποίο θα μπορεί να εξυπηρετεί τις ανάγκες για πολιτισμό και δια - βίου εκπαίδευση της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας, με τελικό στόχο να συσπειρωθούν οι τοπικές κοινωνίες γύρω από το σχολείο, να το χρησιμοποιήσουν για τις δικές τους ανάγκες (προγράμματαεπιμόρφωσης, ενημερωτικές διαλέξεις, αναψυχή, πολιτισμός, άθληση). Υπουργείο Παιδείας, Σχέδιο Νόμου, (31/03/2011), για την "Αναδιάρθρωση των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης" - Τα νέα καθήκοντα Διευθυντών, Υποδιευθυντών και Συλλόγου Διδασκόντων «Αναδιάρθρωση των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης». Αθήνα

Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο επίσης, (Μαυρογιώργος, 1999), «όταν η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική γίνεται δεκτή με τρόπο κριτικό, προωθείται η σχετική αυτονομία, η συλλογική ευθύνη και ο δημόσιος απολογισμός. Προς την κατεύθυνση αυτή απαιτείται επανεξέταση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με στόχο την αποκέντρωση και υψηλότερο βαθμό σχετικής αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών».

**Η ερώτηση «Έχετε ξεκάθαρη άποψη για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής;»,** έδειξε πως στην συγκεκριμένη έρευνα υπήρξε ξεκάθαρη άποψη από την πλευρά των ερωτώμενων για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμη τόνισαν πως η

παραπάνω άποψη είχε γίνει στόχος προς επίτευξη μέσα από την διοικητική τους θέση και προχώρησαν με συγκεκριμένες ενέργειες στην επίτευξη του στόχου τους αυτού.

**Στη συνέχεια, στο ίδιο θέμα και στην ερώτηση «Χρειάστηκε να συμβουλευτείτε ή να συγκρουστείτε με τις εκπαιδευτικές αρχές (ΥΠΕΠΘ, Υπουργούς, Προϊσταμένους κ.ά.) προκειμένου να επιτύχετε το στόχο σας;»,** φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας πως δεν χρειάστηκε καθόλου να συμβεί κάτι τέτοιο προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος.Όπως έχουμε ήδη σχολιάσει ένας καλός υπάλληλος, όπως τον αντιλαμβάνεται η κεντρική διοίκηση, που εκτελεί απλά τις εντολές της, λογικό είναι να μην έχει και ιδιαίτερα προβλήματα, συγκρούσεις ή συμβουλευτικού χαρακτήρα επαφές, με τις εκπαιδευτικές αρχές (ΥΠΕΠΘ, Υπουργούς, Προϊσταμένους κ.ά.) προκειμένου να επιτύχουν το στόχο τους.

**Έπειτα οι συμμετέχοντες στην ερώτηση «Τα διοικητικά σας καθήκοντα σας επέτρεπαν να έχετε ελευθερία** κινήσεων/απόψεων σε τέτοια ζητήματα;», δήλωσαν πως δεν υπήρχε ελευθερία κινήσεων γενικότερα. Δικαιολόγησαν αυτήν την απάντηση εξηγώντας πως η δομή της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι συγκεντρωτική και η εξουσία έρχεται από πάνω προς τα κάτω, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαφοροποιήσουν τη στάση/δράση τους σε μεγάλο βαθμό. Εδώ νομίζουμε ότι θα πρέπει να επισημανθεί για άλλη μια φορά ότι ηγεσία σημαίνει αυτονομία. Ένα ηγέτης δεν μπορεί να εκτελεί μόνο εντολές, δεν είναι απλά εντολοδόχος και διεκπεραιωτής, αλλά ένα στέλεχος με άποψη, εμπειρία και κουλτούρα, που η πολιτεία θα πρέπει να αξιοποιήσει στο μέγιστό βαθμό, ξεπερνώντας σύνδρομα και προκαταλήψεις. Η πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας ειδικότερα, πρέπει να πάψουν να διακατέχονται από φοβικά σύνδρομα και προκαταλήψεις ιδεολογικού κυρίως χαρακτήρας, ελέγχοντας κεντρικά το σύστημα, όπως γίνεται όλα αυτά χρόνια και εξυπηρετώντας καθαρά κοντόφθαλμες και αναποτελεσματικές πολιτικές. Το σημαντικότερο απ' όλα όμως είναι ότι με αυτόν τον τρόπο, δεν δίνεται η ευκαιρία στο σύστημα αυτό καθ' εαυτό να εξελιχτεί, να περάσει σε άλλο επίπεδο διοίκησης, αυτό της εμπιστοσύνης και της αξιοποίησης με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, αυτού που όλες οι τελευταίες έρευνες αναδεικνύουν, ότι δηλαδή η σχολική διοίκηση αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας**.**

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη,( Μπουζάκης, 2005, σελ. 26), «η απουσία του ενεργητικού κοινωνικού συνόλου, ο εθνικός διχασμός, το φαινόμενο των πελατειακών σχέσεων και το κλίμα φανατισμού και πολιτικής αντεκδίκησης που καλλιεργήθηκε, σε συνδυασμό με την πρόωρη καθυπόταξη των τοπικών πολιτικών στην κεντρική εξουσία

συνέτειναν ώστε το ελληνικό κράτος να διαμορφωθεί σε αυστηρά συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, αυταρχικό και πατερναλιστικό». Επίσης σύμφωνα με τον Καζαμίας, (1993), «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως ένας από τους βασικούς μηχανισμούς του ελληνικού κράτους, είναι και αυτό γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό, ιεραρχικά δομημένο και λειτουργεί ως σύστημα πολιτικού και ιδεολογικού ελέγχου της εκπαίδευσης. Έτσι, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί και χρησιμοποιείται, άμεσα ή έμμεσα, για να προωθηθούν εκείνες οι πολιτικές αξίες και συμπεριφορές, που είναι κάθε φορά ευνοϊκές, Μπουζάκης, (2005, σελ. 26)».

**Ακολούθησε η ερώτηση «Πιστεύετε ότι ο ρόλος σας θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερης σημασίας σε κάποια ζητήματα αν το θεσμικό πλαίσιο ήταν διαφορετικό;». Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορούμε να πούμε πως η πλειοψηφία τους υποστήριξε πως ναι, ο ρόλος** τους θα ήταν σημαντικότερος με την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό συμπλήρωσε πως είναι ανάγκη αυτή η αλλαγή να επέλθει άμεσα. Δεν θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε καλύτερα το θέμα απ' ότι ο εξαίρετος καθηγητής μας κ. Μπουζάκης, (Μπουζάκης 1994). «Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως βασικός μηχανισμός του κράτους είναι και αυτό γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό, ιεραρχικά δομημένο και χρησιμοποιείται για την προώθηση των εκάστοτε ευνοϊκών πολιτικών».

Κατά τον Φίλια, (Φίλιας 1981) επίσης, «Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι δομημένο σε μια πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου, που λειτουργεί σε κάθετη οργανωτική δομή και περιγράφει τόσο τα καθήκοντα όσο και τις σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή, ενιαίο σχεδιασμό και έλεγχο με τη συντριπτική πλειοψηφία των αρμοδιοτήτων και των αποφάσεων να αποτελούν ευθύνη της κεντρικής εξουσίας.

Επίσης και σύμφωνα με τον Παπαναούμ,( Παπαναούμ 2001, σ. 87). «Κυρίαρχο όργανο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί το Υπουργείο Παιδείας και η εκάστοτε πολιτική του ηγεσία, η οποία μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο (νόμοι, Π.Δ., εγκύκλιοι, υπουργικές αποφάσεις) ρυθμίζει τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης. Τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος όπου οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο, με ελάχιστες ρυθμίσεις για τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων τους, με αποτέλεσμα την περιορισμένη ενεργοποίηση τους».

Τέλος και σύμφωνα με τον Φασούλη, (Φασούλης 2000, σελ. 417).«Τα στελέχη της εκπαίδευσης περιορίζονται στην επανάληψη προκαθορισμένων δραστηριοτήτων γραφειοκρατικού και διεκπεραιωτικού χαρακτήρα με αποτέλεσμα ο ρόλος τους να καθίσταται περισσότερο συντονιστικός και λιγότερο αποφασιστικός χωρίς τη δυναμική της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και της ηγετικής δράσης. Ο ρόλος τους εμπεριέχει μια αντίφαση: Καθώς αφενός οφείλουν να λειτουργούν ως «εντεταλμένα όργανα» ανταποκρινόμενα στις προσδοκίες των προϊσταμένων της πολιτικής αρχής ή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και αφετέρου να λειτουργούν ως «ηγέτες» της κοινωνικής – εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικών-μαθητών κλπ) χωρίς ουσιαστικά εξουσία ή κίνητρα που ενισχύουν το σύγχρονο ρόλο τους».

**Στην ερώτηση «Ποιες δραστηριότητες αναπτύξατε στα πλαίσια του παιδαγωγικού/συμβουλευτικού σας ρόλου;».** Από τις απαντήσεις φαίνεται πως οι ερωτώμενοι στοχεύουν πραγματικά στο να συμβουλεύουν, να εμψυχώνουν, να καθοδηγούν, να ενθαρρύνουν, καθώς και να παροτρύνουν για επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, στα νέα προγράμματα σπουδών και στις καινοτόμες δράσεις, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Είναι απόλυτα σαφές ότι κινούνται σ' αυτό που επισημαίνουμε ως πλαίσιο καλής διοίκησης και αφορά τις βασικές αρχές και τις αξίες του ηγέτη που επιζητεί και επιδιώκει το συνεργατικό και αποτελεσματικό παιδαγωγικά κλίμα, προκειμένου να επιτυγχάνει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής του μονάδας και την απόλυτη επίτευξη των διδακτικών και εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και όλων των άλλων στόχων που έχει βάλει προς όφελος των μαθητών και του σχολείου ως θεσμός.

**Οι συμμετέχοντες δεν έκαναν κάποια πρόταση στο Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση και όπως μας επισημαίνουν,η** οποιαδήποτε πρότασή τους δεν θα είχε κάποια βαρύτητα. Θεωρούν πως ο ρόλος τους θα ήταν σημαντικότερος αν υπήρχε αλλαγή του θεσμικού πλαισίου. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι το γενικότερο περιβάλλον είναι αποθαρρυντικό με δεδομένο και το γεγονός όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ότι στην πραγματικότητα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στην εσωτερική οργανωτική του δομή, χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό και πολύπλοκο. Στο σημείο αυτό ίσως πρέπει να γίνει περισσότερο σαφές ότι ο ρόλος των στελεχών, θα πρέπει να είναι σημαντικός σε όλα τα επίπεδα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής και αξιοποίησης των εμπειριών τους ως ισότιμοι συνομιλητές σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

**Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση σχετικά με το τι βαρύτητα πιστεύουν ότι έχουν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.** Όπως επισημάναμε και παραπάνω, αλλά παρατηρήσαμε και στη σχετική γραφική παράσταση, διαπιστώνεται μία απογοήτευση σε σχέση με αυτό το ζήτημα. Αξίζει νασημειωθεί πως όσοι εμπίπτουν στις κατηγορίες (Καμία, Σε μικρό βαθμό και σε ικανοποιητικό βαθμό) είναι κυρίως διευθυντές σχολείων και δικαιολόγησαν τις απαντήσεις τους επικαλούμενοι το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ακόμα, όσοι θεωρούσαν ότι είχαν σημαντική βαρύτητα ήταν κατά κύριο λόγο ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, ωστόσο εντοπίστηκαν απαντήσεις Σχολικών Συμβούλων όπως η παρακάτω*: «Θα μπορούσαν να έχουν περισσότερη* (βαρύτητα) *αν μας καλούσαν να πούμε την άποψή μας».*

*Σύμφωνα με τον Giroux (1988) ο δημόσιος διάλογος της εκπαίδευσης φαίνεται πως δε λαμβάνει υπόψη ούτε το ρόλο που παίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προετοιμασίατων μαθητών να είναι ενεργοί και σκεπτόμενοι πολίτες, αλλά ούτε και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, που θα μπορούσε να συμβάλλει σημαντικά στις προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις. Με πιο απλά λόγια υποστηρίζεται πως αντί οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών να αξιοποιούνται στο δημόσιο διάλογο όντας τα υποκείμενα των μεταρρυθμίσεων, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται το αντικείμενό τους, καλούμενοι να εφαρμόσουν στόχους, που έχουν τεθεί χωρίς να ληφθεί υπόψη η κρίση τους.*

Σύμφωνα επίσης με το Ζαβλανό, (Ζαβλανός 2003, σελ. 64-65), η σύγχρονη Διοίκηση, ως συνδυασμός θεωριών από διάφορες επιστήμες, αναζητεί τη χρυσή τομή, δηλαδή εκείνη τη μορφή διοίκησης που να εξυπηρετεί τις ανάγκες και του οργανισμού και των εργαζομένων. Όσον αφορά στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διοίκησης, στο διοικητικό μοντέλο που θα υπερισχύσει στους σχολικούς οργανισμούς είναι βέβαιο ότι ο διευθυντής σχολικών μονάδων δε θα παίζει το ρόλο του γραφειοκράτη αφέντη, όπως συνέβαινε σε προηγούμενες εποχές, αλλά του συντονιστή της σχολικής κοινότητας και του υποστηρικτή των συναδέλφων του. Επομένως, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί σε διοικητικές θέσεις να είναι άτομα με διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες στον ανθρώπινο παράγοντα.

Τα δεδομένα όπως επισημάναμε σε προηγούμενο ερώτημα, απαιτούν γόνιμο και ουσιαστικό διάλογο γενικότερα με όλους τους εμπλεκομένου φορείς, γιατί εκ' των πραγμάτων τα στελέχη εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο είναι υπεύθυνα για την ομαλή, αρμονική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό,

την υλοποίηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, 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 του σχολείου. Είναι υπεύθυνα για την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων και του συμβουλίου διοίκησης του σχολείου που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες αυτών των οργάνων. Τη συστηματική επαφή με την τοπική κοινωνία και τους θεσμούς της Δια βίου Μάθησης και τα ζητήματα σχετικά με τους πόρους και τη διαχείρισή τους. Μεριμνούν για τη διαφάνεια και την κοινωνική λογοδοσία. Τα στελέχη εκπαίδευσης έχουν ευθύνη τόσο για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επίδοσης και καλής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο σε εκπαιδευτικό επίπεδο, όσο και για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου σε διοικητικό επίπεδο.

**Οι βασικοί λόγοι για να επιλέξει κάποιος να ασκήσει το ρόλο της διοίκησης είναι γιατίμπορεί να επιθυμεί να βοηθήσει ή να προσφέρει στους συναδέλφους του και γενικότερα στο εκπαιδευτικό του έργο**. Για να προσφέρει στην εκπαίδευση, στη σχολική μονάδα (δημοκρατική διοίκηση), στα παιδιά καθώς και να προσπαθήσει να προωθήσει βελτιωτικές, πολιτικές και νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Ακόμα κάποιος μπορεί να επιλέξει αυτό το «ρόλο» λόγω των σπουδών του, των προσόντων του, των ικανοτήτων του καθώς και στο πιστεύω του ότι μπορεί και του αξίζει αυτή η θέση. Για τη γενικότερη ανέλιξη και εμπειρία, πρόκληση, οικονομικούς λόγους, ακόμα και γιατί μπορεί να μην ήταν καν δική του επιλογή. Ακόμα αξίζει να επισημανθεί πως οι απαντήσεις αυτές συνδέονται με τις 4 απαντήσεις που θεωρούν ως λόγο τα πολλά/ ή και κουραστικά χρόνια στην τάξη.

Ενδεικτικά αναφέρονται:

α) «*Ήθελα να ξεφύγω από την τάξη*».

β) *«Γιατί με είχε κουράσει το διδακτικό έργο….*».

γ) «*Αν θέλεις να προχωρήσεις στην ιεραρχία δεν έχεις άλλες επιλογές».*

*δ) Είναι η εναλλακτική για το "είμαι στην τάξη πολλά χρόνια.*

Εδώ θα πρέπει να σχολιάσουμε ότι πέραν από δύο από τους ερωτηθέντες, που όπως διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις τους ο πραγματικός λόγος της επιλογής τους σε θέση διοίκησης, ήταν το απόλυτο ενδιαφέρον τους για τη θέση, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις της, για όλους τους άλλους διαπιστώνεται ότι δεν ήταν η απόλυτη και συνειδητή τους

επιλογή, στην οποία γνώριζαν το εύρος των ευθυνών που αναλάμβαναν και το έργο που θα καλούνταν να φέρουν εις πέρας, αλλά μια επιλογή για άλλου λόγους εν προκειμένω δευτερευούσης σημασία. Εδώ θέλουμε να επισημανθεί το γεγονός ότι δεν έχουμε αυτό επιζητούμε από τα στελέχη εκπαίδευσης, δηλαδή το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, την κουλτούρα, το όραμα και το μεράκι, όπως θα λέγαμε, να ασχοληθεί κάποιος με τη διοίκηση, με τη θέση ευθύνης που αναλαμβάνει και ότι αυτό συνεπάγεται. Έχουμε ήδη επισημάνει, ότι η φύση της εργασίας της σχολικής ηγεσίας σε όλα τα διοικητικά επίπεδα, απαιτεί ένα σύνολο ειδικών και γενικών γνώσεων, ικανοτήτων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας, ώστε να είναι αποτελεσματική. «Η προσωπικότητα του διοικητικού στελέχους θα πρέπει να διακρίνεται, από ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα και τους ανθρώπους, επιθυμία για ανάληψη ευθυνών, πρωτοβουλία, ανεξάρτητη σκέψη, ηθική, ακεραιότητα, αξιοπιστία, όραμα, θετική στάση στις αλλαγές και φιλοδοξία».

*«Το στέλεχος για να κάνει καλά τα πράγματα θα πρέπει να έχει εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρίες πάνω στη διοίκηση, ενώ για να κάνει καλά πράγματα θα πρέπει να έχει όραμα και μεράκι».*

**Ακολούθησε η ερώτηση «Ποια είναι η εμπειρία σας στην τάξη ως μάχιμος δάσκαλος».** Σε αυτήν την ερώτηση αρκετοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν την εμπειρία τους σε χρόνια προϋπηρεσίας τα οποία, σε όλες τις περιπτώσεις που εντοπίστηκαν ήταν πάνω από 10 έτη), ενώ άλλοι σημείωσαν τόσο τα έτη προϋπηρεσίας όσο και την αποτίμηση της εμπειρίας αυτής. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί σημείωσαν θετικές εμπειρίες με διάφορους τρόπους έκφρασης όπως «*μεστή εμπειρία, πολύ καλές, θετικές, εξαιρετικές, άριστες, καλές, πολύ καλές κτλ).* Μόνο τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι εμπειρίες τους ήταν θετικές αλλά συνάμα και κουραστικές, ενώ άλλοι τρείς επισημαίνουν και άλλα στοιχεία για το διδακτικό έργο.

Η εμπειρία της τάξης θα λέγαμε ότι τις περισσότερες φορές είναι καθοριστικής σημασίας, εξάλλου όπως προβλέπεται και από το νόμο, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία είναι βασικό κριτήριο για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής στελεχών. Επομένως οι καλές ή οι κακές εμπειρίες, αν αξιοποιηθούν σωστά, μπορούν να γίνουν οδηγοί για καλύτερη και αποδοτικότερη διοίκηση στη σχολική μονάδα ή σε οποιαδήποτε άλλη δομή.

Εδώ θα ήταν πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι πολλές φορές, γίνεται αναφορά σε στελέχη ή συνεργάτες του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας, που συμμετέχουν σε διάφορες επιτροπές διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών και διαπιστώνεται στη συνέχεια ότι δεν έχουν καμία επαφή με την πραγματικότητα και καμία γνώση ή εμπειρία σχετική με το

σχολείο, την τάξη, αλλά και τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Είναι αυτό που επισημαίνουμε σε πολλά σημεία της έρευνας μας, δηλαδή ότι ο ρόλος των μάχιμων εκπαιδευτικών και κυρίως των στελεχών εκπαίδευσης πρέπει να είναι καθοριστικός σε όλα τα επίπεδα της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

**Στη συνέχεια της έρευνας παρατηρήθηκε ότι υπήρξε καλή σχέση μεταξύ των στελεχών και των Προϊσταμένων τους και αυτό υπήρξε μια θετική επιρροή για τα στελέχη.** Η αλήθεια είναι πως αυτό ακούγετε επίσης πολύ αισιόδοξο, άλλα πιστεύουμε ότι υπάρχει μεγάλη προοπτική βελτίωσης, αν πραγματικά μπορέσουμε να οικοδομήσουμε μια άλλη κουλτούρα οργάνωσης, σχέσεων και ιεραρχικών επιπέδων διοίκησης, που θα βελτιώσει καθοριστικά την ποιότητα της υποστήριξης, της επικοινωνίας και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Όπως επίσης θα πρέπει να αποτελεί κεντρική μας επιδίωξη, η ενίσχυση της αυτονομίας όλων των εκπαιδευτικών δομών και της μετατροπής τους από φορείς με αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες, σε φορείς γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

**Είναι σημαντικό επίσης να σημειωθεί πως καμία μεταρρύθμιση δεν έπαιξε ρόλο στην επιλογή τους, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε διάφορες μεταρρυθμίσεις και νόμους, οι οποίοι όμως δεν ήταν δυνατόν να ενταχθούν σε ευρύτερες κατηγορίες**. Το συγκεκριμένο ερώτημα, σε σχέση και με τις απαντήσεις που πήραμε, μας βάζει σε ιδιαίτερες σκέψεις και προβληματισμό αφού έρχεται να επιβεβαιώσει την άγνοια πολλές φορές των στελεχών σε βασικά θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και να τους διαψεύσει αφού σε άλλο ερώτημα απαντούν ότι γνωρίζουν και τις πολιτικές και τους στόχους που έχουν βάλει και πώς θα τους πραγματοποιήσουν. Τελικά δηλαδή διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι από αυτούς στην επιλογή τους να υπηρετήσουν τη διοίκηση, δεν είχαν ως βασικό κριτήριο τις πολιτικές  που τυχών η πολιτεία προτίθεται να εφαρμόσει, γεγονός πολύ αρνητικό σε σχέση με τους στόχους που επικαλούνται ότι έχουν ορίσει και επιδιώκουν να υλοποιήσουν.

Το γεγονός ίσως ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει απομυθοποιήσει τις λεγόμενες κάθε φορά εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, έρχεται να αναδείξει την απόσταση που έχει δημιουργηθεί χρόνια τώρα, ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και την εξουσία του Υπουργείου Παιδείας, με τις περιφερειακές δομές εκπαίδευσης. Αυτό από τη μια έχει ως αποτέλεσμα, οι εντολές αυτές από άνωθεν να έχουν καταστεί ρουτίνα και χωρίς ιδιαίτερη

βαρύτητα για το ίδιο το στέλεχος και τον εκπαιδευτικό, αφού σ' αυτές δεν είχε άποψη ή δεν ρωτήθηκε, αλλά κι αν τυχών ρωτήθηκε διαπίστωσε ότι δεν ελήφθησαν υπόψη οι προτάσεις του, ενώ από την άλλη ξέρει ότι κάποια στιγμή οι εντολές αυτές ή οι προτάσεις θα αποδυναμωθούν, αφού κάποια άλλη πολιτικού ή ιδεοληπτικού χαρακτήρα άποψη θακυριαρχήσει και θα έρθει να ανατρέψει τις προηγούμενες, δημιουργώντας έτσι ένα ασταθές και αβέβαιο περιβάλλον. Εκπαιδευτικές πολιτικές δηλαδή αποσπασματικών και χωρίς όραμα και προοπτική παρεμβάσεων, που δεν μπορούν να φέρουν την ανατροπή στα εκπαιδευτικά δρώμενα και να οδηγήσουν την εκπαίδευση γενικότερα σε άλλο επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Μπαγάκη, (Μπαγάκης Γ.2017α), «Πολύπαθη σχολική εκπαίδευση quovadis; (esos, 11-1-2017)», «δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που πλέον αδιαφορούν, δεν εμπιστεύονται και δεν ελπίζουν, μετά και τις κυβιστήσεις που τους περιβάλουν. Το γεγονός ότι κεντρικές κυβερνητικές πολιτικές συναντούν μεγάλες αντιστάσεις ή αδιαφορία (δες τον εκσυγχρονισμό της ύλης, την περιγραφική αξιολόγηση, τις δημιουργικές εργασίες, τη θεματική εβδομάδα) αποτελεί μια καλή ευκαιρία προβληματισμού, που θα μπορούσε ενδεχομένως να οδηγήσει σε αλλαγή πορείας των κεντρικών εκπαιδευτικών πολιτικών».

Σχετικά μα τα παραπάνω, ας μας επιτραπεί να αναφέρουμε μια προσωπική εμπειρία από εκπαιδευτικό συνέδριο στο Ηράκλειο, με θέμα τις εκπαιδευτικές πολιτικές-μεταρρυθμίσεις, στο οποίο ο κ. Μπουζάκη κλείνοντας την εισήγηση του, έκανε αναφορά σε Υπουργούς Παιδείας επισημαίνονταν ότι « πιο επιτυχημένος θα είναι αυτό ο Υπουργός Παιδείας που αφού αναλάβει τα καθήκοντά του και στη συνέχεια για κάποιους λόγους αποχωρήσει, να μην έχει αλλάξει τίποτα από αυτά τα θετικά που θεσμοθέτησε και εφάρμοσε ο προηγούμενος Υπουργός Παιδείας». Εδώ νομίζουμε ότι πολύ εύστοχα ο εξαίρετος καθηγητής μας, αναδεικνύει το πραγματικό πρόβλημα της Παιδείας στη χώρα μας.

**Ουσιαστικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να χαρακτηρίζεται πιο ορθά ως λειτούργημα**. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι επαρκείς επιστήμονες αλλά και ικανοί παιδαγωγοί, έτοιμοι να κοινωνικοποιήσουν επιτυχώς, πολιτικά, πολιτισμικά και ηθικά τους μαθητές τους. Τα παραπάνω συνδέονται σαφώς με την προσωπικότητα και τη δράση του εκπαιδευτικού ως πολίτης, με την κοινωνική και πολιτική ικανότητα που διαθέτει ο ίδιος, με τη διαμόρφωση της πολιτικής του συνείδησης και ταυτότητας, με την ενεργό συμμετοχή στα κοινωνικο-πολιτικά δρώμενα, κ.λπ.

Θα πρέπει επίσης, ανάμεσα σε όλα τα άλλα, να επισημανθεί και το γεγονός ότι η ίδια η κοινωνία έχει μεγάλες προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό και «απαιτεί» από αυτόν να είναι

πρώτα απ' όλα επαγγελματίας, αλλά και συγχρόνως λειτουργός, δάσκαλος και παιδαγωγός. Μάλιστα, όταν ο εκπαιδευτικό θα αναλαμβάνει διευθυντικά καθήκοντα και θα παίρνει αποφάσεις ως διοίκηση, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τηςεκπαίδευσης και πάντα οφείλει να επιτυγχάνει το βέλτιστο συνδυασμό νομοθεσίας και παιδαγωγικής θεώρησης.

Κατά τους Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, (2001), στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο αντανακλώνται η πολυπλοκότητα και οι ανακατατάξεις της κοινωνίας μας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνδυάζει μια ποικιλία ιδιοτήτων, όπως παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, εμψυχωτής, ερευνητής, φίλος, μεταρρυθμιστής (βλ. Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001, σελ. 93-95). Τα παραπάνω θεωρούνται απαραίτητα δεδομένου ότι στις μέρες μας «η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια κοινωνική εμπειρία μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν για τον εαυτό τους, αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες και αποκτούν βασικές θεωρητικές γνώσεις και τεχνογνωσία» (Εκπαίδευση, 1999, σελ. 39).

Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού όπως μα λέει ο κ. Τρούλης, (Τρούλης, 1996, σελ. 320), διαγράφεται με σαφήνεια μέσα από την ποιότητα της θεωρητικής του κατάρτισης, το επίπεδο της τεχνογνωσίας του και τη συνολικότερη επάρκεια της ψυχο-συναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας. Ειδικότερα, η γενική παιδεία, η επαγγελματική κατάρτιση, η μύηση στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η διαπολιτισμική μόρφωση είναι οι τέσσερις τομείς που πρέπει να συνθέτουν το περιεχόμενο της μόρφωσης του Ευρωπαίου εκπαιδευτικού.

**Τέλος, πάντα προτιμώνται τα δημοκρατικά συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης γιατί θεωρούνται πιο αποτελεσματικά**. Βέβαια αξίζει να σημειωθεί πως στην κατηγορία συνδυασμού των μοντέλων συμπεριλήφθηκε η εξής απάντηση, η οποία ίσως εμπίπτει τόσο στα δημοκρατικά όσο και στα γραφειοκρατικά μοντέλα: *«Το συγκεντρωτικό μοντέλο είναι αποτελεσματικό αλλά δημιουργεί εντάσεις. Το δημοκρατικό είναι καλύτερο αλλά απαιτεί ωριμότητα».*

Είναι πλέον σαφές και θα πρέπει να γίνει απόλυτα κατανοητό απ' όλα τα στελέχη εκπαίδευσης, εξάλλου το έχουμε ήδη τεκμηριώσει σε πολλά σημεία της μελέτης μας, ότι η λειτουργία του σχολείου οφείλει να στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο σε δημοκρατικές, διαδικασίες, αρχές και αξίες, αυτές που επιβάλει το περιβάλλον του σχολείου, για τη λήψη αποφάσεων, αλλά και στη δέσμευση απ' όλους ότι όλες αυτές οι αποφάσεις θα υλοποιηθούν απαρέγκλιτα. Με τον τρόπο αυτό η άσκηση διοίκησης εμπλουτίζεται με στοιχεία ηγεσίας και ανέρχεται σε υψηλότερα επίπεδα, αυτά που απαιτεί το καλό και αποτελεσματικό κλίμα της

σχολικής μονάδας που θα πρέπει να επιδιώκουν τα διοικητικά στελέχη. Τα διοικητικά στελέχη απαιτείται επίσης να είναι οι εμψυχωτές των εκπαιδευτικών και συγχρόνως αυτοί που θα αποδίδουν τον απαραίτητο σεβασμό και την εκτίμηση, αλλά και τη συμπαράσταση, την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση, που έχουν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί, στοιχεία απαραίτητα για την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του σχολείου προς το συμφέρον των μαθητών και της κοινωνίας γενικότερα.

**Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Από τις στατιστικές αναλύσεις, τα συμπεράσματα και τις ερμηνείες που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα, τις βιβλιογραφικές αναφορές σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο, αλλά και από τη θεωρητική προσέγγιση που προσπαθήσαμε να κάνουμε στο θέμα μας, θα επιδιώξουμε να αναδείξουμε και να αποτυπώσουμε παρακάτω τις διαπιστώσεις, τις επισημάνσεις, τις απόψεις, αλλά και τις προτάσεις μας σχετικά με την έρευνα και τα ευρήματα της:

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην ανάδειξη των παραγόντων αυτών που σχετίζονται με τις *παιδαγωγικές, διοικητικές και κοινωνικές διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών στον 21$^{ο}$ αιώνα.* Θεωρώντας ότι η συμβολή τους στη διαμόρφωση και την επιτυχία των εκπαιδευτικών δρώμενων και μεταρρυθμίσεων είναι καθοριστική, ωθούμαστε να ερευνήσουμε το ρόλο αυτό και τις στάσεις τους σε σχέση με το επάγγελμά τους, *κυρίως σε σχέση με την άσκηση διοικητικών καθηκόντων και ιεραρχικών δομών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα*. Όπως επισημαίνουμε και στη μελέτη μας, είναι ανάγκη πλέον να τοποθετηθούν εκείνοι οι όροι ενός διαλόγου ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης (γονείς, εκπαιδευτικοί, πολιτεία, πανεπιστήμια, διεθνείς οργανισμοί, κ.ά)., ώστε να προσεγγιστούν καλύτερα τα χρόνια προβλήματα και να δοθούν ουσιαστικές λύσεις, αποκομμένες από πολιτικού και πυροσβεστικού χαρακτήρα μεταρρυθμίσεις που καλύπτουν, αλλά δεν διορθώνουν ουσιαστικά τίποτα. Για τους λόγους αυτούς, όπως τονίζεται και από την αρμόδια Επιτροπή της Unesco για την Εκπαίδευση, είναι πλέον επιτακτική ανάγκη να κατευθυνθούμε προς μια *«κοινωνία της εκπαίδευσης».*

Κατά τον Πασιά, (Πασιάς 2006), οι πολιτικές για τον εκπαιδευτικό γενικότερα, αποκτούν ξεχωριστή σημασία στο πλαίσιο των ευρύτερων πολιτικών ανταπόκρισης και προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στις πολλαπλές απαιτήσεις του διεθνούς περιβάλλοντος, στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια κρίσιμη μάζα διαμεσολάβησης των σύγχρονων σχέσεων 'εξουσίας-γνώσης' ως '*κάτοχοι*' της νέας γνώσης, ως '*φορείς*' μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων στους μαθητές, ως '*αξιολογητές*' της διαδικασίας και του αποτελέσματος της μάθησης, ως '*εκπαιδευτές*' των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιμόρφωσης, ως '*συμμέτοχοι στην αναπαραγωγή*' σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων και αξιών, ως '*ενεργοί πολίτες*' και '*κριτικοί διανοούμενοι*' της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής (Πασιάς 2006).

Στο πλαίσιο της δύσκολης οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας, την οποία βιώνει σήμερα η χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί, μια κατηγορία εργαζομένων με υψηλό βαθμό επιστημονικής κατάρτισης και επαγγελματικής εξειδίκευσης, με κατά παράδοση υψηλό αίσθημα ευθύνης, αφοσίωσης και κοινωνικής προσφοράς, είναι αυτοί που καλούνται να δώσουν, μέσα σε αντίξοες συνθήκες και κάτω από τους καταναγκασμούς της ιστορικής στιγμής, τον καλύτερο εαυτό τους για μια ολοκληρωμένη παιδεία στα νιάτα της πατρίδας μας και να συμβάλουν, στο μέτρο που τους αναλογεί, στην οικονομική, κοινωνική και πνευματική ανόρθωση του τόπου μας. Καλούνται να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και στις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής με πίστη στην αποστολή τους, αφοσίωση στο έργο τους και ανιδιοτέλεια στην κοινωνική προσφορά τους. Να εμπνεύσουν και να εμψυχώσουν τη νέα γενιά, προκειμένου να συμβάλει και αυτή με τη σειρά της στη βελτίωση της πραγματικότητας που βιώνουμε όλοι μας. Να δώσουν πνοή στο όραμα ενός καλύτερου κόσμου. Να μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση και τις αξίες του πολιτισμού μας αλλά και την ελπίδα ότι ένας άλλος κόσμος δικαιοσύνης, προόδου και ευημερίας είναι εφικτός. Για τις μαθήτριες και τους μαθητές, το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής τους, αφού όχι μόνο συνδέεται με την καθημερινότητά τους αλλά και με τα όνειρά τους για το μέλλον και τις προοπτικές της προσωπικής τους ζωής.

Παραθέτουμε σχετικό απόσπασμα από την έκδοση της UNESCO, Le droit de I'enfant a I'education, (1979). "Τι είδους Εκπαίδευση"; «'Να αναπτύσσεις δίχως να ξεριζώνεις, να εμπλουτίζεις δίχως να ακρωτηριάζει, να προωθείς τις οικουμενικές αξίες του πολιτισμού δίχως να αγνοείς τον πλούτο και την αξία των τοπικών πολιτισμών, να δημιουργείς ένα ολοκληρωμένο άτομο που να μπορεί να συμμετάσχει ενεργά στην οικοδόμηση του αυριανού κόσμου {….} αυτές θα έπρεπε να είναι οι κατευθυντήριες γραμμές μιας εκπαίδευσης για την οποία αξίζει τον κόπο να αγωνιστούμε».

Το ίδιο το σχολείο, έχει να επιτελέσει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη σημερινή εποχή της αμφισβήτησης και της κρίσης θεσμών και αξιών. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον συνεχών αλλαγών, μαθητές και εκπαιδευτικοί καλούμαστε να προσαρμοζόμαστε συνεχώς, να είμαστε αποτελεσματικοί, να διατηρούμε ζωντανή την επαφή με τη γνώση και να υπηρετούμε την υψηλή ιδέα της μόρφωσης με βαθιά και ουσιαστική συνεργασία, γόνιμο και ειλικρινή διάλογο, καλόπιστη και εποικοδομητική κριτική, αμοιβαία και συμπληρωματική δράση. Το σχολείο ετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες. Είναι και πρέπει να είναι μια κυψέλη χαράς, εργασίας και δημιουργικότητας. Γι' αυτό και η συνεργασία πρέπει να είναι βαθιά, καλόπιστη, ειλικρινής και ουσιαστική.

Σύμφωνα με το Γιαγκουνίδη,( Γιαγκουνίδης Π. 2001), «το σχολείο είχε μέχρι τώρα σαν σκοπό να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας νέας και καλύτερης κοινωνίας, αλλά αυτή η αισιόδοξη άποψη των προοδευτικών αμερικανών εκπαιδευτικών άλλαξε, και σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ένα διπλό ρόλο στην καπιταλιστική κοινωνία. Από τη μια πλευρά προσπαθεί να περάσει και να διατηρήσει την ισχύουσα ιδεολογία της αστικής κοινωνίας και από την άλλη πλευρά προσπαθεί να αναπαραγάγει την κοινωνική πυραμίδα του κόσμου εργασίας. Η εκπαίδευση άλλαξε στις βιομηχανικές κοινωνίες κατά το δεύτερο ήμισυ του 20ού αιώνα σαν αποτέλεσμα των αλλαγών των συνθηκών του καπιταλιστικού μηχανισμού. Έτσι στο σχολείο αντικατοπτρίζεται το πνεύμα της καπιταλιστικής κοινωνίας που έχει απαιτήσεις και διαμορφώνει ανάλογα τον μαθητή - εργατική δύναμη για να μπορέσει να ενταχθεί στον κοινωνικό περίγυρο, αλλά και να αναλάβει τις ευθύνες του. Βέβαια το σχολείο πρέπει να προετοιμάσει τους νέους που θα ζήσουν τα παραγωγικά τους χρόνια στον 21ο αιώνα, σε μια κοινωνία και μια οικονομία που θα διαφέρουν σε σημαντικούς τομείς από τις σημερινές. Για να επιτύχει αυτούς τους στόχους το σχολείο δε θέλει, αλλά και δεν μπορεί να αποκοπεί και να απομονωθεί από την αγορά εργασίας και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά και αναπαράγει κοινωνικά στερεότυπα και κοινωνικούς ρόλους, τα οποία συνδέονται με τις παραγωγικές σχέσεις. Γι' αυτό προβλέπονται τα ανάλογα αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών».

Ο χώρος της εκπαίδευσης γενικότερα και ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα που έχουν να κάνουν με το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την υποχρηματοδότηση, τα προβλήματα γενικότερα σε υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και την έλλειψη οράματος για την εκπαίδευση στη χώρα μας. Η παιδεία αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου και είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την πορεία της ζωής του και της εξέλιξής του. Οδηγεί στη γνώση, η οποία δεν περιορίζεται στον επαγγελματικό τομέα μόνο, αλλά συμβάλλει στη διαμόρφωση του ανθρώπου και της κοινωνικοποίησής του. Η παιδεία προωθεί και ενδυναμώνει τη σκέψη, την αναζήτηση και την κυοφορία νέων προσεγγίσεων - ιδεών - αντιλήψεων που οδηγούν την κοινωνία στην πρόοδο και την ανάπτυξη όλων των μελών της. Παρόλο τον αναμφισβήτητα σημαντικό ρόλο της παιδείας για την εξέλιξη της κοινωνίας μας είναι κοινή διαπίστωση ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα «πάσχει», έχει προβλήματα τα οποία οδηγούν σε μια γενική άποψη ότι χρειάζονται αλλαγές.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα σήμερα, μετά από πολλαπλές, αποσπασματικού χαρακτήρα και ασύνδετες μεταξύ τους μεταρρυθμίσεις, εμφανίζει βασικές αδυναμίες και προβλήματα που ταλανίζουν τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς. Το θέμα της ποιότητας παραμένει ένα μεγάλο ζητούμενο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο δεν κατάφερε την κατοχύρωση της ουσιαστικής ισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Οι αδυναμίες αυτές δεν είναι τυχαίες, δεν οφείλονται γενικά και αόριστα στο δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αλλά κυρίως στις πολιτικές που ακολουθήθηκαν όλα αυτά τα χρόνια, πολιτικές συρρίκνωσης των δαπανών και υποβάθμισης γενικότερα του επιπέδου των γνώσεων που παρέχονται. Πολιτικές στο πόδι σχεδιασμένες, χωρίς όραμα και την παραμικρή στόχευση και πάντα στη βάση των εξετάσεων για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια και μόνο, πολιτική που έχει αποδειχτεί εντελώς λανθασμένη.

Σύμφωνα με τον Καζαμία, (Καζαμίας 1995, σελ. 41) «οι διάφορες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες «ερμηνεύονται μάλλον ως επίπονες προσπάθειες, ως επίπονοι ιστορικοί αγώνες που διεξάγονται στα πλαίσια ενός ιδιόμορφου κρατικού μηχανισμού εξουσίας, μιας ιδιόμορφης πολιτικής κουλτούρας, ενός ιδιόμορφου καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος, μιας ιδιόμορφης πολιτιστικής παράδοσης και ενός αντιφατικού ρεφορμιστικού ιδεολογήματος». Σ'όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες διακρίνονται ορισμένες κοινωνικές και πολιτικές ομάδες, οργανώσεις και οργανισμοί που για πολλούς λόγους, είτε υπεράσπισαν είτε πολέμησαν τη μεταρρύθμιση στο σύνολό της ή σε μερικά της σημεία. Οι παράγοντες αυτοί δεν ήταν πάντοτε οι ίδιοι σ' όλες τις προσπάθειες (Καζαμίας:1986)».

«Οι ομάδες, μας επισημαίνει επίσης ο Μπουζάκης, (Μπουζάκης, 2002), επηρεάζονται από ιδέες και αξίες που επικρατούν στην κοινωνία, αλλά μπορούν ακολούθως να ασκήσουν επιρροή σ' αυτήν. Οι ομάδες εκφράζουν διαφορετικά συμφέροντα και πιέζουν για αποφάσεις που μπορούν να ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Αυτή η πίεση αφορά και την εκπαίδευση καθώς διάφορες ομάδες (σύλλογοι γονέων, σύλλογοι εκπαιδευτικών, εκκλησία, τοπική αυτοδιοίκηση) με κοινά ή αντικρουόμενα συμφέροντα, μέσω συνεργασίας ή σύγκρουσης επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα και άλλοτε προκαλούν, άλλοτε αντιστέκονται και άλλοτε συμβιβάζονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι διάφορες κοινωνικές ομάδες έχουν διαφορετική αντίληψη για το ρόλο του σχολείου. Οι κυρίαρχες βλέπουν σ' αυτό ένα δομολειτουργικό ρόλο που εξυπηρετεί και προσαρμόζεται στις ανάγκες του υπάρχοντος κοινωνικού κατεστημένου και άλλες ένα ρόλο μετασχηματιστικό που μπορεί να οδηγήσει σε

κοινωνική αλλαγή για δικό τους όφελος. Αυτή η διαφοροποίηση οδηγεί σε συγκρούσεις με αποτέλεσμα την πίεση για μεταρρύθμιση ή αντιμεταρρύθμιση».

Η αναμόρφωση της παιδείας, τους θεσμικού πλαισίου θα λέγαμε της εκπαίδευσης στη χώρα μας, είναι πλέον απόλυτα αναγκαία και απαιτεί το συνδυασμό πολλών αλληλοσυμπληρούμενων παραγόντων και αποφασιστικών πολιτικών. Για να πετύχουμε αυτό που οραματιζόμαστε στην εκπαίδευση, απαιτείται σωστός προγραμματισμός, συντονισμένη και αποδοτική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, των στελεχών του Υπουργείου Παιδείας και της Πολιτείας γενικότερα.

Η πρόταση για το «Νέο Σχολείο» το 2010 θα μπορούσαμε να πούμε ότι έδωσε την αισιοδοξία σε όλους μας ότι πολλά πράγματα, μπορούν να αλλάξουν. Για πρώτη φορά, ξεκίνησε μια προσπάθεια από κάτω προς τα πάνω, δηλαδή από τη μεταρρύθμιση στο Νηπιαγωγείο. Στόχος ήταν η Δημόσια, Δωρεάν και Υψηλής Ποιότητας Παιδεία για όλους, με προτεραιότητα στο μαθητή, για τη δική του μόρφωση, τη δική του πνευματική ανέλιξη τη δική του προοπτική για τη ζωή. Ήταν ένα σχέδιο που ξεκινούσε με άμεσες παρεμβάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και θα συνέχιζε στο γυμνάσιο και στο λύκειο, αντιμετωπίζοντας ενιαία τη δεκάχρονη τότε και σήμερα εντεκάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά και τη λυκειακή εκπαίδευση που συνδέεται άμεσα με την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο (Πανελλαδικές εξετάσεις), θέμα πολύ σοβαρό και ιδιαίτερα κρίσιμο και σημαντικό για όλους τους Έλληνες. Πιστεύουμε ότι το «Νέο Σχολείο» ήταν το μεγάλο και οραματικό σχέδιο που αφορούσε τη συνολική αλλαγή του περιεχομένου και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Έθετε το μαθητή, στο επίκεντρο κάθε πρωτοβουλίας του στο χώρο της εκπαίδευσης και απαιτούσε τον συντονισμό και τη σύγκλιση όλων των επιλογών, των ρυθμίσεων, των επενδύσεων, των αποφάσεων για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων και τη διαμόρφωση των όρων για την εκπλήρωση υψηλών προσδοκιών για κάθε μαθητή, την άρση των ανισοτήτων και τη σύγκλιση με τους στόχους που έχουν τεθεί από την Ε.Ε για την εκπαίδευση.

Κατά τους Λαγό Δ., Καλούρη Ουρ., Αντωνόπουλο Ι. & Παμουκτσόγλου Α., (2006), είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα για να είναι επιτυχής και να επιφέρει ευνοϊκά αποτελέσματα για την κοινωνία, πρέπει να είναι αντικειμενική και εφαρμόσιμη, να έχει μια σταθερή πορεία κατεύθυνσης έχοντας μια ευελιξία αντιμετώπισης της εμφάνισης ειδικών περιπτώσεων, να διαμορφώνει πλαίσια για μελλοντικές δράσεις και να

σχηματίζεται με την συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων παραγόντων. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί δεν είναι άλλοι από την εκάστοτε κυβέρνηση που ασκεί την κρατική εξουσία εκφράζοντας την βούληση και την επιλογή του λαού. Η εκπαιδευτική πολιτική, στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας, νομιμοποιείται και σχηματίζεται μετά την παράθεση των απόψεων όλων των ενδιαφερόμενων κοινωνικών ομάδων (π.χ. πολιτεία, εκπαιδευτικοί, τοπική αυτοδιοίκηση, οικογενειακό περιβάλλον κτλ.).Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η επίλυση των ενδεχόμενων προβλημάτων της εκπαίδευσης και η αποκατάσταση της ευταξίας και της ομαλότητας. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να είναι αντικειμενική και όχι να μεροληπτεί  εις βάρος συγκεκριμένων τομέων.

Σύμφωνα με την Αρβανίτη, (Αρβανίτη2014)  στο άρθρο της, 'Ο συμβολισμός του μύθου του Σίσυφου', *«Αν ο Μύθος του Σίσυφου, αναφερόταν στο μάταιο των προσπαθειών του ανθρώπου, με το να αναγνωρίζει τρόπον τινά τη φυσική του αδυναμία να πράξει σπουδαία έργα, δεν θα υπήρχε ο διαχωρισμός στην μετά θάνατο ζωή ανάλογα με τα εν ζωή έργα του. Συνεπώς ο μύθος του Σίσυφου δεν συμβολίζει τη ματαιότητα των προσπαθειών του ανθρώπου σε ατομική βάση αλλά την συλλογική προσπάθεια της ανθρωπότητας,».*

Συνεχίζοντας η Αρβανίτη (Αρβανίτη2014), επισημαίνει ότι «ο Σίσυφος αντιπροσωπεύει τη συμπυκνωμένη προσπάθεια της ανθρωπότητας σε μία χωρίς τέλος, επίπονη, ανοδική και εξελικτική πορεία και όχι τον άνθρωπο και τις ατομικές του προσπάθειες. Η ανθρωπότητα έχει τον «βράχο» της, το βαρύ της φορτίο που με πολύ κόπο και συνεχή προσπάθεια το σπρώχνει προς την κορυφή. Σπρώχνοντας το φορτίο της, το φορτίο της γνώσης, της επιστήμης, της τεχνολογίας, των κοινωνικών αξιών, μέσα από μία συνεχή πάλη του καλού του κακού, της ελευθερίας και της δουλείας, του σωστού και του λάθους, του λογικού, του παράλογου και της βλακείας, του δίκαιου και του άδικου, της ισότητας, ισονομίας και ισοπολιτείας και μέσα από μία διαρκή πάλη των αντιθέσεων που φέρνει την εξέλιξη, η ανθρωπότητα, κοπιάζει, αγωνιά και βήμα- βήμα σπρώχνει το «βράχο της» προς τη κορυφή».

*Σαν άλλος Σίσυφος θα συμπληρώναμε εμείς, ο Έλληνας μαθητής προσπαθεί να ορθοποδήσει σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο  σύστημα εκπαίδευσης ως άλλη τιμωρία των Θεών……..*

Μπορούμε θα λέγαμε όμως και πρέπει να είμαστε αισιόδοξοι, αλλά και συνάμα απόλυτα πεπεισμένοι ότι για την επίτευξη του κοινού μας αυτού στόχου, να διαμορφώσουμε δηλαδή ένα εκπαιδευτικό σύστημα πραγματικά σύγχρονο, αναβαθμισμένο, ποιοτικό και ανταγωνιστικό, το οποίο θα διασφαλίζει στις νέες και τους νέους του τόπου μας, τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες να ικανοποιήσουν τα όνειρά τους και να ενταχθούν με τα καλύτερα δυνατά εφόδια στον επαγγελματικό και τον κοινωνικό στίβο, θα πρέπει να προχωρήσουμε σε ένα ουσιαστικό και εποικοδομητικό διάλογο με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων και βέβαια την ίδια την πολιτεία να έχει ως κυρίαρχο όλων των πολιτικών και κομματικών της επιλογών και αντιλήψεων, την παιδεία ως εθνικό και μόνο ζήτημα.

Μέσα σ' αυτή την προσπάθεια της γενικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τρία από τα σημαντικότερα θέματα που θα πρέπει να συμπεριληφθούν και να υλοποιηθούν άμεσα και τα οποία συνδέονται πολύ στενά με αυτή, θέματα εξάλλου που αποτελούν κεντρικά ζητήματα της μελέτης μας είναι: α) Αλλαγή του θεσμικού πλαισίου που αφορά τις ιεραρχικές δομές και το διοικητικό μοντέλο σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο. β) Νέο θεσμικό πλαίσιο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. γ) Περισσότερο σημαντική θα λέγαμε όμως ότι είναι η ανάγκη αλλαγής της αντίληψης, της νοοτροπίας, της κουλτούρας και του οράματος γενικότερα για την παιδεία στη χώρα μας, αξίες που θα πρέπει να κυριαρχούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και κυρίως στα στελέχη διοίκησης-ηγεσίας της εκπαίδευσης.

«Σε τελική ανάλυση, αν όλοι συμφωνούμε πως επιθυμούμε να ζήσουμε σε μια «κοινωνία των αρίστων» και όχι στην «κοινωνία των αρεστών», από κάπου πρέπει να ξεκινήσουμε για να το επιτύχουμε. Η κοινή λογική υπαγορεύει να ξεκινήσουμε από εκεί που αρχίζουν και τελειώνουν όλα: Τον μαθητή». Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων,( 2010), «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής».

**α) Αλλαγή του θεσμικού πλαισίου που αφορά τις ιεραρχικές δομές και το διοικητικό μοντέλο σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο,**

Όσον αφορά λοιπόν το θεσμικό πλαίσιο για τις ιεραρχικές δομές, και το διοικητικό μοντέλο σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο, αξίζει να επισημάνουμε ότι την περίοδο 2010-2012, με το Νόμο 3848/2010, που αποτελεί συνέχεια θα λέγαμε, του 1304/1982, του 1566/1985, του 2817/2000 και του 2986/2002, αλλά και με το σχετικό Σχέδιο Νόμου (2011), η τότε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, ξεκίνησε μια πολύ σοβαρή προσπάθεια στην οποία συμμετείχαμε και όλοι οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, της οργάνωση και η αναδιάρθρωση του διοικητικού μοντέλου της εκπαίδευση και ιδιαίτερα των περιφερειακών υπηρεσιών της. Προσπάθεια που δυστυχώς δεν ολοκληρώθηκε λόγο των έκτακτων πολιτικών εξελίξεων που είχαμε την περίοδο εκείνη, γεγονός που αναδεικνύει για άλλη μια φορά το σοβαρό πρόβλημα που υπάρχει στην Ελλάδα σχετικό με τις διαχρονικά επιχειρούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίζεις.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στην προσπάθεια αυτή αναδείχτηκε το γεγονός ότι στην πραγματικότητα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στην ανάλυση της εσωτερικής οργανωτικής του δομής, είναι ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό και πολύπλοκο, λόγω του μεγέθους και τους πλήθους των δομών του, που είναι χαρακτηριστικό των μηχανιστικών και γραφειοκρατικών μοντέλων του παρελθόντος. Διαπιστώθηκε και αναδείχθηκε ότι η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταστούν πρωταγωνιστές, φορείς παραγωγής και υλοποίησης εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών πρωτοβουλιών και ο χώρος του σχολείου επίσης, πεδίο γνώσης, αριστείας και καινοτομιών. Και αυτό γιατί αποτελεί απόλυτη παραδοχή πως πρωταγωνιστής στην υλοποίηση των πολιτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός και επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος, πρέπει να είναι ο μαθητής.

Σύμφωνα με το σχέδιο νόμου του Υπουργείου Παιδείας (2011), για την "Αναδιάρθρωση των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης" - Τα νέα καθήκοντα Διευθυντών, Υποδιευθυντών και Συλλόγου Διδασκόντων», ο ρόλος των Περιφερειακών Διευθύνσεων και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης πρέπει να είναι πολυδιάστατος. Πρέπει να αναπτυχθεί η σχέση και η επικοινωνία τους με τις τοπικές δομές, να υπάρχει η γνώση για τις τοπικές ιδιαιτερότητες ούτως ώστε στη συνέχεια η σχέση με το Υπουργείο να μπορεί να λειτούργει αμφίδρομα, να προκαλεί, δηλαδή, την έκδοση οδηγιών και εγγράφων που να στηρίζουν εξειδικευμένα τις σχολικές μονάδες της περιφέρειάς τους.

Για το λόγο αυτό οι Περιφερειακές Διευθύνσεις και οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, θα πρέπει να ενισχυθούν επιστημονικά και διοικητικά και στα οργανογράμματά τους να περιλαμβάνονται νέα τμήματα, ώστε να μετεξελιχθούν σε πλήρως αποκεντρωμένες και ολοκληρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας για να μπορούν έτσι να αναδείξουν τις τοπικές ιδιαιτερότητες, να έχουν τη δυνατότητα να καταρτίζουν και να υλοποιούν «Προγραμματικές Συμφωνίες» με τις αιρετές περιφέρειες.

Σύμφωνα επίσης με τους Κελεσίδη Γ.; Κελεσίδη Β., (Κελεσίδης Γ.; Κελεσίδης Β 2010), «Για μια νέα Αρχιτεκτονική στην Εκπαίδευση – Από τον Καλλικράτη με τον Ικτίνο οικοδομούμε το Νέο Σχολείο». «Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι εμφανές και αποτελεί κοινή διαπίστωση όλων όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση πως μαζί με τα πολλά και διάφορα εκπαιδευτικά προβλήματα έχουμε δύο κυρίαρχα: α) Στη δομή και το σύστημα της διοίκησης της εκπαίδευσης β) Στη δομή και το σύστημα καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για την ανάγκη ίδρυσης Γραφείων Στήριξης ως νέα δομή, αλλά και την ενοποίηση και εννιαιοποίηση όλων των υπαρκτών δομών Επιμόρφωσης, Υποστήριξης και Καθοδήγησης, - αυτό αποτελεί τη σύγχρονη πρόταση για τη διασφάλιση της ποιότητας στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού με προσδοκώμενο τη βελτίωση του έργου του, για μια εκπαίδευση ποιότητας και αποτελεσματικότητας».

Για να μπορέσουμε λοιπόν να έχουμε αυτό που λέμε κοινός σχεδιασμός καθώς και την απαραίτητη ενότητα μεταξύ όλων των εμπλεκομένων φορέων στη λειτουργία του Σχολείου, καθίσταται αναγκαία η ύπαρξη ενιαίου καθοδηγητικού και υποστηρικτικού μηχανισμού. Ενός μηχανισμού που θα σχεδιάζει, θα οργανώνει και θα συντονίζει τη λειτουργία του Σχολείου ώστε αυτό να καταστεί λειτουργική οντότητα.

Η προσπάθεια που ξεκίνησε τότε και την οποία συνεχίζουμε να πιστεύουμε, αλλά και να προτείνουμε ως τη σημαντικότερη που έχει γίνει τα τελευταία χρόνια, είχε ως σκοπό της την οργάνωση και την αναδιάρθρωση του διοικητικού μοντέλου της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των περιφερειακών υπηρεσιών της. Σ'αυτή την προσπάθεια αναδείχθηκε πολύ έντονα η ανάγκη της αναδιάρθρωσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης και των επιπέδων σχεδιασμού και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως εθνική στρατηγική επιλογή για τον επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε σύγχρονες συνθήκες, για να μπορέσουμε έτσι να οικοδομήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα θέτει ως μεγάλες αξίες τη γνώση, την αριστεία και την καινοτομία.

Αυτό το εθνικό σχέδιο, «Σχέδιο νόμου του Υπουργείου Παιδείας (2011), για την "Αναδιάρθρωση των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης" - Τα νέα καθήκοντα Διευθυντών, Υποδιευθυντών και Συλλόγου Διδασκόντων», για το μέλλον της χώρας μας λοιπόν, είχε ως κεντρική ιδέα του την Παιδεία και ως κεντρικές επιδιώξεις:

• Την ενίσχυση του επιτελικού και εποπτικού ρόλου του υπουργείου με παράλληλη μείωση του εύρους και του όγκου (και των δαπανών) του υπουργείου.

• Τον εξορθολογισμός της διοικητικής δομής, διαμόρφωση απλής, ευέλικτης, λειτουργικής και αποτελεσματικής δομής σε λειτουργική αντιστοιχία με το εκπαιδευτικό σύστημα.

• Την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της δυνατότητάς της να προγραμματίζει, να οργανώνει, να υλοποιεί, να αξιολογεί το έργο της.

• Την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και ενίσχυση του ρόλου των περιφερειακών δομών διοίκησης της εκπαίδευσης στη λήψη και υλοποίηση σημαντικών αποφάσεων.

• Την ενίσχυση, συντονισμός των δομών και υπηρεσιών στήριξης και επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης του εκπαιδευτικού έργου και αναχωροθέτησή τους, ώστε να βρίσκονται σε άμεση επαφή με το βασικό κύτταρο της εκπαίδευσης, τη σχολική μονάδα και με τον εκπαιδευτικό.

• Τον συντονισμός της δράσης των διοικητικών και υποστηρικτικών δομών της δευτεροβάθμιας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

• Τον περιορισμός της πληθώρας των Στελεχών και Υπευθύνων, με τον, πολλές φορές, αυτόνομο και ασυντόνιστο ρόλο, που δημιουργεί αντιφατικές καταστάσεις και πολύπλοκα σχήματα.

• Την οικονομία μέσων, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, αξιοποίηση νέας γνώσης, απλούστευση των διοικητικών διαδικασιών.

•Το σαφή προσδιορισμός αρμοδιοτήτων μεταξύ των οργάνων διοίκησης της εκπαίδευσης

**β) Αναβάθμιση του θεσμικού πλαισίου επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης**

Όπως επισημαίνουμε και παραπάνω, ένα πολύ σημαντικό επίσης θέμα που θα πρέπει να προχωρήσει άμεσα, είναι αυτό της αλλαγής του θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Οι τελευταίες εμπειρίες από τους Νόμους **4327/2015 και 4473/2017** είναι πραγματικά ανησυχητικές. Κάναμε ήδη εκτενή αναφορά και στο Νόμο 3848/2010, αρκετά θετικά σχόλια σχετικά με τις βελτιώσεις που έφερε στο θεσμό, αλλά και για τις όποιες αδυναμίες του που θα πρέπει να επανεξεταστούν και να βελτιωθούν.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, (Πασιαρδής,2004, σελ.28), η στελέχωση της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες είναι ελλιπής και σίγουρα δε συνάδει προς το συμφέρον της εκπαίδευσης όταν στις διοικητικές-διευθυντικές θέσεις τοποθετούνται άτομα των οποίων η προσωπικότητα και η κατάρτιση δεν έχουν σχέση με το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν.

Η επιλογή στελεχών - ηγεσίας στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης είναι ένα πολύ σοβαρό θέμα που θα πρέπει πρώτα απ' όλα, η ίδια η πολιτεία να το δει με υπευθυνότητα, κατανοώντας επιτέλους ότι δεν μπορεί να συνεχίσει να είναι κομματική υπόθεση του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας, αλλά μια κρίσιμη διαδικασία που θα πρέπει να στηριχτεί σε θεσμικού χαρακτήρα μεταρρυθμίσεις σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεσμικού χαρακτήρα μεταρρυθμίσεις οι οποίες θα φέρουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης και την ταυτόχρονη διασφάλιση της παιδαγωγικής αρτιότητας, που θα θέτει στο επίκεντρο τη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή το μαθητή. Ο διευθυντής του σχολείου και ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να λειτουργούν ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ της σχολικής μονάδας και της ευρύτερης κοινότητας, στην οποία εντάσσεται το σχολείο. Κατά συνέπεια, ο ρόλος του απαιτεί, αυξημένες ικανότητες για την επίτευξη των στόχων, του σχεδιασμού και της υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και τις ανάγκες των καιρών, πρέπει να καταστήσουμε τη σχολική μονάδα, βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού μας συστήματος μεταφέροντας σ' αυτή, στο διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, νέες διοικητικές αρμοδιότητες.

Έχουμε ήδη επισημάνει ότι οι μέχρι τώρα έρευνες, μας οδηγούν στο αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα ότι η σχολική διοίκηση αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας και μάλιστα, ο **«μετασχηματισμός»** του σύγχρονου σχολείου συνδέεται άρρηκτα με τις σχέσεις του σχολείου με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές

αλλαγές και ανακατατάξεις στο ευρύτερο συγκείμενο, ενώ ο πολυδιάστατος ρόλος που καλείται σήμερα να παίξει ο εκπαιδευτικός, έχει διαστάσεις παιδαγωγικές, διοικητικές, αλλά και κοινωνικο-πολιτικές.

Όπως μας επισημαίνει πολύ εύστοχα και ο Alain Bouvier, (2013 σελ 19), «η μάθηση ακολουθεί πλέον καινούριες διαδρομές και καλλιεργεί νέες ιδιότητες, η νόηση δημιουργεί νέους κόσμους. Η σχολική διοίκηση, η παιδαγωγική και η διδασκαλία είναι τρείς δραστηριότητες που εμπλέκονται, περιέχουν η μια στοιχεία της άλλης, συνεισφέρουν μαζί με την οικογένεια και την κοινωνία στο δύσβατο τοπίο του σύγχρονου πολιτισμού. Σε αυτό το τοπίο, το κάθε παιδί έχει να διανύσει μια διαφορετική διαδρομή. Η ποικιλία των διαδρομών είναι πολλαπλάσια των προελεύσεων, των περιβαλλόντων των διακρίσεων ή των προσδοκιών. Η σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να διανοηθεί το εύρος και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά αυτής της ποικιλίας».

Η εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία ενός σχολείου, ως οργανισμού, συνηθίζεται να εξετάζεται με την έννοια της αποτελεσματικότητας και της ικανότητας που διαθέτει για την επίλυση τυχόν προβλημάτων και την επίτευξη προγραμματισμένων στόχων. Τίθεται όμως το ερώτημα τι εννοούμε όταν λέμε ότι μία σχολική μονάδα είναι αποτελεσματική; Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, βάσει σχετικής βιβλιογραφίας (Edmonds 1979, Θεοφιλίδης 1994, Stall et al. 1997, MacBeath 2001, Φασούλης 2001 και 2002, Καψάλης 2005, Saiti et al. 2006, Saiti 2007) είναι οι εξής:

« • ***<u>Η σχολική διεύθυνση.</u>*** Το σχολείο, όπως κάθε κοινωνική οργάνωση, για να λειτουργήσει αποδοτικά χρειάζεται διευθυντή – ηγέτη, ο οποίος με τη συμπεριφορά και τη δράση του να εμπνέει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, καθώς και να δημιουργεί το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον για παρακίνηση όλου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου του. Με άλλα λόγια, το σύγχρονο σχολείο δεν χρειάζεται διευθυντή που θα είναι απλώς διεκπεραιωτής των καθημερινών διοικητικών και γραμματειακών καθηκόντων, αλλά ηγέτη, ο οποίος, σε συνεργασία με το προσωπικό, να διαμορφώνει τη σωστή πολιτική του σχολείου, να ενθαρρύνει τη συλλογική λήψη αποφάσεων και να ωθεί το προσωπικό για ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων. Είναι γενικά παραδεκτό, ότι η σαφήνεια και η συνειδητοποίηση των στόχων διδασκαλίας και μάθησης από διδάσκοντες και διδασκόμενους συμβάλλουν σε μεγάλο ποσοστό στην επιτυχία της διδασκαλίας και κατά προέκταση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

• ***Η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού***. Σε κάθε κοινωνικό οργανισμό, άρα και στο σχολείο, η σταθερότητα του προσωπικού συντελεί στην σωστή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, αφού η παραμονή των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο για ένα λογικό χρονικό διάστημα τονώνει και δυναμώνει τη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας και επηρεάζει θετικά το ηθικό του προσωπικού, άρα και την επίδοση των μαθητών. Περαιτέρω, η σταθερότητα του προσωπικού βοηθά τη σχολική διοίκηση στον σωστό προγραμματισμό για την ανάληψη διαφόρων σχολικών εκδηλώσεων κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

• ***Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.*** Η ραγδαία ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας, είναι βασικές αιτίες για συνεχή επιμόρφωση όλων των εργαζομένων. Η παιδαγωγική επιστήμη και το προσωπικό που σχετίζεται άμεσα με αυτή, δεν αποτελεί εξαίρεση του κανόνα. Επομένως, δημιουργείται η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης στις νέες γνώσεις για την καλύτερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου τους. Ας σημειωθεί, ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συνδέονται άμεσα με το πρόγραμμα του σχολείου αυξάνουν τις γνώσεις και ικανότητες των δασκάλων, και συμβάλλουν στην βελτίωση της εκπαιδευτικής

• ***Η οργανωσιακή υποστήριξη***. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το σχολείο είναι μια θεσμοθετημένη κοινωνική οντότητα που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους. Για την επίτευξη των στόχων του, το σχολείο πρέπει να διαθέτει, εκτός των άλλων, την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (π.χ. κτίρια, εργαστήρια, έπιπλα, κτλ.), καθώς και τα απαραίτητα υλικά μέσα (π.χ. διδασκαλίας, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, κτλ.), τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ας υπογραμμισθεί, ότι τα παραπάνω στοιχεία (ή υλικοί πόροι) από μόνα τους δεν εξασφαλίζουν την καλή ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Όμως, η έλλειψη τους επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των εκπαιδευομένων».

«Τα παραπάνω χαρακτηριστικά όπως μας επισημαίνουν οι, (Edmonds 1979, Θεοφιλίδης 1994, Stall et al. 1997, MacBeath 2001, Φασούλης 2001 και 2002, Καψάλης 2005, Saiti et al. 2006, Saiti 2007), δεν επιδρούν ως μεμονωμένοι και ανεξάρτητοι παράγοντες, αλλά αλληλεπιδρούν δυναμικά, έτσι ώστε η επίδραση του ενός, άλλοτε να αυξάνει και άλλοτε να μειώνει την επίδραση του άλλου. Συνεπώς, οι παράγοντες αυτοί αποκτούν σπουδαιότητα όταν συνδεθούν μεταξύ τους με βάση τις αρχές και τους κανόνες

που διέπουν την οργάνωση και λειτουργία ενός σχολείου».

Ο βασικός σκοπός και το όραμα της ηγεσίας θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός ποιοτικού, σύγχρονου, επικοινωνιακού, εξωστρεφούς και ασφαλούς σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης και θα εφοδιάζει τους μαθητές και τις μαθήτριες με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών που θα παίρνουν πρωτοβουλίες και θα συνεργάζονται, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη της περιοχής τους και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Μάλιστα όπως μας επισημαίνει ο (Πασιάς 2007), η έννοια της «ποιότητας» αποτελεί κεντρικό διακύβευμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Ως εκπαιδευτικός ιδεότυπος η «ποιότητα» έχει πολυδιάστατο αναφορικό περιεχόμενο σε διάφορα επίπεδα ανάγνωσης (πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, επιστημονικό) και ερμηνείας (συμβολικό, φαντασιακό, πραγματικό). Η ποιότητα εκφέρεται τόσο στο επίπεδο του θεσμικού «λόγου» όσο και σε αυτό των εκπαιδευτικών «πρακτικών» καθώς συνδυάζει εξειδικευμένο και επιστημονικά νομιμοποιημένο πλαίσιο αναφοράς, συνδέεται με διακριτές ιδεολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις, καθορίζει επιδιωκόμενους στόχους, χρησιμοποιεί εργαλεία και μέσα αξιολόγησης, ασκείται από συγκεκριμένους φορείς υλοποίησης σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, επιβάλλει διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας, αποτυπώνει λειτουργίες σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο, καταγράφει αποτελέσματα και εκροές (Πασιάς 2007).

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός για την έννοια της ποιότητας, η οποία θεωρείται ως ένας «όρος χαμαιλέων» (Vidovich 2001) που αποκτά σημασία ανάλογα με το πλαίσιο/επίπεδο αναφοράς (Harvey&Green 1993). Από τη δεκαετία του ΄90 επιχειρήθηκε η διαμόρφωση μιας ολιστικής προσέγγισης της έννοιας, στην οποία συμπεριλαμβάνονται όροι όπως ο καθορισμός και επίτευξη προτύπων αριστείας (excellencestandards), η άριστη σχέση σκοπού-αποτελέσματος (fitnesforpurpose), η αποδοτική επένδυση (valueformoney), η διασφάλιση της ποιότητας (qualityassurance), η αξιολόγηση της ποιότητας (qualityassessment), η βελτίωση της ποιότητας (qualityimprovement), η διαχείριση (qualitymanagement), η παρακολούθηση (qualitymonitoring) και ο συνολικός έλεγχος της ποιότητας (totalqualitycontrol) (VanDamme 2000, Knight&Trowler 2000, Ursin 2007, Harvey&Stensaker 2008).

Σύμφωνα με το ίδιο σχετικό Σχέδιο Νόμου (2011), τα διοικητικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πρωταγωνιστές, φορείς παραγωγής και υλοποίησης εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών πρωτοβουλιών και να κάνουν το χώρο του σχολείου πεδίο

γνώσης, αριστείας και καινοτομιών. Και αυτό γιατί πρωταγωνιστής στην υλοποίηση των πολιτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός και επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος να είναι ο μαθητής.

Τα διοικητικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπνέουν και να εμψυχώνουν τη νέα γενιά, προκειμένου να συμβάλει και αυτή με τη σειρά της στη βελτίωση της πραγματικότητας που βιώνουμε όλοι μας. Να δώσει πνοή στο όραμα ενός καλύτερου κόσμου. Να μεταλαμπαδεύσει τη γνώση και τις αξίες του πολιτισμού μας αλλά και την ελπίδα ότι ένας άλλος κόσμος δικαιοσύνης, προόδου και ευημερίας είναι εφικτός. Κοινός στόχος όλων μας γενικότερα,να διαμορφώσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αναβαθμισμένο, ποιοτικό και ανταγωνιστικό, το οποίο θα διασφαλίζει στις νέες και τους νέους του τόπου μας τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες να ικανοποιήσουν τα όνειρά τους και να ενταχθούν με τα καλύτερα δυνατά εφόδια στον επαγγελματικό και τον κοινωνικό στίβο.

Η προσωπικότητα του διοικητικού στελέχους πρέπει να εμπνέει ασφάλεια και σεβασμό προς όλους και να διακρίνεται από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου του.«Είναι σημαντικό, το διευθυντικό στέλεχος να αποτελεί πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, να παρακολουθεί την εργασία του κάθε μέλους του προσωπικού και να εργάζεται συστηματικά και μεθοδικά μαζί τους με στόχο να συμβάλλει στη βελτίωση του διδακτικού τομέα (Θεοφιλίδης, 2012)». Το διευθυντικό στέλεχος όπως έχουμε ήδη αναδείξει, εκτός από διευθυντής-ηγέτης είναι και επιστημονικά και παιδαγωγικά υπεύθυνος της σχολικής του μονάδας, και εκτός της διασφάλισης της ομαλής λειτουργίας του, πρώτιστο καθήκον του πρέπει να είναι η στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών με κάθε τρόπο, καθώς και η συμβουλευτική μαθητών και γονέων.Ένα ηγετικό πραγματικά στέλεχος πρέπει να έχει ανεξάρτητη σκέψη, ηθική, ακεραιότητα, αξιοπιστία, θετική στάση στις αλλαγές, και φιλοδοξία. Πρέπει να διακρίνεται από την επιθυμία για ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών για δράσεις, αλλά και το ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα τον δράσεων και των πρωτοβουλιών αυτών. Με τον τρόπο αυτό η άσκηση διοίκησης εμπλουτίζεται με στοιχεία ηγεσίας και ανέρχεται σε υψηλότερα επίπεδα.

Για ένα στέλεχος που λειτουργεί δημοκρατικά και συνεργατικά, αλλά και με διορατικότητα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του δεν είναι απλοί αριθμοί, αλλά άνθρωποι με ιδιαιτερότητες, αδυναμίες, καλές και κακές στιγμές και προβλήματα της καθημερινότητας που θα πρέπει να μην επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι μορφωμένοι, με ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες, που μπορούν να

αξιοποιηθούν,αν τους δοθεί η ευκαιρία. Ο Lamber (2005), προτείνει «ο διευθυντής να προσκαλέσει τα μέλη του προσωπικού να αναπτύξουν ένα κοινό όραμα μέσα από εντατική διαβούλευση. Με αυτό τον τρόπο όλοι θα ένιωθαν σημαντικοί, όλοι θα ήταν συνυπεύθυνοι για το όραμα και θα ετίθεντο και οι βάσεις για μια υγιή συνεργασία. Ο διευθυντής οφείλει να δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες για τους συμβάλλοντες να δημιουργήσουν, να υποστηρίξουν, να αναπτύξουν μέσα από συνεχόμενη συζήτηση παρά να εργαστούν για υλοποίηση προκαθορισμένων στόχων από την ηγεσία (Wasonga & Murphy, 2007). Κάθε ένας απ' αυτούς, αποτελεί για το διευθυντή του σχολείου ένα «εργαλείο» που θα πρέπει να το αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, δίνοντας του ρόλο και ενθαρρύνοντας τον να συμμετέχει σε δράσεις και ενέργειες που έχουν ενδιαφέρον και για τον ίδιο, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός, αλλά περισσότερο για τους μαθητές και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον».

Ένας ηγέτης που πραγματικά βλέπει μπροστά και επιδιώκει την εύρυθμη λειτουργία της δομής που προΐσταται, πρέπει να είναι ανοικτός χαρακτήρας, χωρίς σύνδρομα και προκαταλήψεις, να διακατέχεται από μεγαλοψυχία, ιδιαίτερη ευαισθησία και διακριτικότητα, αλλά και ανθρωπιά και αγάπη για τους συναδέλφους του. Πρέπει να είναι ψύχραιμος και πάντα με καθαρό μυαλό, να έχει υπομονή, να είναι πάντα έτοιμος να προλαμβάνει καταστάσεις και να διαχειρίζεται την οποιαδήποτε κρίση, με διπλωματία και πολιτική, προκειμένου να εκτονώνει το κλίμα και να επαναφέρει σε υγιές και παιδαγωγικά αποτελεσματικό και συνεργατικό επίπεδο, το περιβάλλον του σχολείου. Είναι απόλυτα σαφές ότι μόνο μέσα από τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη, την ισότητα απέναντι στους συναδέλφους, τις ποιοτικές δράσεις, τις δυναμικές πρωτοβουλίες, τον αμοιβαίο σεβασμό, τη σύνθεση απόψεων και το διάλογο, θα καταφέρουμε να στηρίξουμε την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να διαμορφώσουμε και να επιτύχουμε ένα πολύπλευρο και αποτελεσματικό παιδαγωγικό περιβάλλον, προς την κατεύθυνση της ανάδειξης ενός περισσότερο "ανθρώπινου" προσώπου της διοίκησης, μακριά από την απόλυτα λογιστική θεώρηση των πραγμάτων.

Σύμφωνα με το Μιχόπουλο, (Μιχόπουλος Α. 1998 σελ.180), «σε μια γενική θεώρηση των πραγμάτων, ο ανοικτός χαρακτήρας είναι ένα καλό κριτήριο αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.(Halpin and Croft (1962) και μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό όρο στην υποστήριξη μιας οργανωτικής αλλαγής. Το ανοικτό κλίμα εμπιστοσύνης είναι εκείνο που μπορεί να κάνει τους διευθυντές των σχολείων να βελτιώσουν την αποδοτικότητα

της εκπαιδευτικής πράξης και διαδικασίας (Hoy and forsyth, 1987). Όσο ανοικτότερο είναι το κλίμα μέσα στο σχολείο, τόσο αποδοτικότερος είναι ο σχολικός ηγέτης. Με την έννοια αυτή, το ανοικτό κλίμα του σχολείου ή με άλλες λέξεις ο ανοικτός χαρακτήρας του εργασιακού περιβάλλοντος των σχολείων αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα ηγέτη- διευθυντή. Ένας τέτοιος διευθυντής έχει τη δυνατότητα να επιτύχει τη μεγαλύτερη οργανωτική δέσμευση των μελών στο σχολείο».

Σε μια πολύ σημαντική και ενδιαφέρουσα επίσης έρευνα των Γιάγκου Γιάγκος & Θεοφιλίδης Χρήστος, (2008), σε σχολική μονάδα της Λευκωσίας, που είχε ως βασικό της σκοπό να διερευνήσει: « α) Ποια χαρακτηριστικά του Συνεργατικού Δημιουργικού Μοντέλου Διοίκησης εμφανίζονται και ποια απουσιάζουν από τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. β) Ποια από αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό για να βελτιωθεί η σχολική τους μονάδα. γ) Υπέβαλαν προτάσεις στηριζόμενες στα αποτελέσματα και στη βιβλιογραφία, ούτως ώστε η σχολική μονάδα να κινηθεί προς πιο συνεργατικά μοντέλα διοίκησης, *οι δάσκαλοι της σχολικής μονάδας αυτής, δήλωσαν ότι τα τρία πιο, σημαντικά χαρακτηριστικά που θα βοηθούσαν τη μονάδα να βελτιωθεί είναι η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και η ισότητα.* Αυτό σύμφωνα με τους Γιάγκου Γιάγκος & Θεοφιλίδης Χρήστος, (2008), προέκυψε από το ότι οι συγκεκριμένοι τομείς παρουσίαζαν έλλειμμα στο σχολείο τους και δεύτερο θεωρούσαν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά απαραίτητα για μια επιτυχημένη σχολική μονάδα. Μέσα από την έρευνα φάνηκε ότι η συνεργασία, η ισότητα, η εμπιστοσύνη και η καλλιέργεια κουλτούρας, εμφανίζονταν σε μη ικανοποιητικό βαθμό στη σχολική μονάδα, σε αντίθεση με την ενεργητική ακρόαση, την υπομονή και την ταπεινοφροσύνη που εμφανίζονταν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό».

Σύμφωνα με τον Μπάκα, (Μπάκας 2011), «ο Διευθυντής του σχολείου, οφείλει να συνεργάζεται αρμονικά με όλο το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του, αφού στην καλή συνεργασία στηρίζεται όλο ο διδακτικό έργο του σχολείου. Ο Διευθυντής του σχολείου για να πετύχει στον παιδαγωγικό του ρόλο, δεν πρέπει να συζητά από θέση ισχύος, αλλά σε κλίμα ηρεμίας, συνεργασίας, συναδελφικότητας και συμμετοχικότητας. Η συμβολή του στη σχολική μονάδα είναι πολύ σημαντική, στη διαμόρφωση ευνοϊκού σχολικού κλίματος, στην καλή επικοινωνία και τη συνεργασία με όλο το σύλλογο διδασκόντων, στην υποκίνηση του διδακτικού προσωπικού για τη συμμετοχή του σε δράσεις, όπως επίσης και στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και την ελαχιστοποίηση της ιεραρχικής απόστασης, και συνεργασία με τους γονείς».

Επίσης σύμφωνα με τον Μπάκα, (Μπάκας 2011), «είναι καθοριστικός ο ρόλος του διευθυντή και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του και ιδιαίτερα των νέων εκπαιδευτικών που έχουν περισσότερο την ανάγκη μας και τη στήριξη μας. Απόλυτο σεβασμό σε όλους τους εκπαιδευτικού με δικαίωμα λόγου και άποψης, σε όλες τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Τέλος καθοριστικός είναι ο ρόλος του Διευθυντή ως προς τον απόλυτο σεβασμός που πρέπει να δείχνει στην προσωπικότητα των συναδέλφων του, τη δικαιοσύνη στην ανάθεση των διαφόρων καθηκόντων, αλλά και το πραγματικό ενδιαφέρον για την επίλυση των υπηρεσιακών και των προσωπικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών του σχολείου του».

Ο Μαυρογιώργος (1999), «παρατηρεί πως σήμερα περισσότερο από ποτέ, αναδύεται η ανάγκη για επιστημονική διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας, που μπορεί να έχει την πλήρη ευθύνη για τα ζητήματα της οικονομικής διαχείρισης, του ανθρώπινου δυναμικού και της διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Αναγκαία είναι η διεύρυνση των περιθωρίων *σχετικής* αυτονομίας για κάθε εκπαιδευτική μονάδα μέσα από διαδικασίες *συμμετοχής*, ώστε να καλλιεργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και να γίνει πράξη το όραμα της *αποτελεσματικής* εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό μπορεί να προωθηθεί πρωτίστως με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και μέσα από την ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς, με τοπικούς φορείς, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών».

Η στενή και συστηματική συνεργασία του διευθυντή με όλους τους φορείς της εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλει από κοινού στην προσπάθεια για την αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, τη δημιουργία της ποιοτικής εκπαίδευσης και του ποιοτικού σχολείου που θα αγαπούν οι μαθητές και θα έρχονται χαρούμενοι σ’ αυτό, όπως μας αναφέρει και η κ. Σακελλαρίου, στο «Τάξη της Χαράς», Καρράς Κ., Σακελλαρίου Μ., Πεδιαδίτης Α., Δρακάκης Μ., «Παιδαγωγική της Χαράς Προς Ένα Αντισυμβατικό Σχολείο» (Ρέθυμνο 2016, σελ,219). Ένα σχολείο που θα είναι ανοιχτό στην κοινωνία και τελικά να μπορέσει να αποτελέσει το μοχλό της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης του τόπου μας.

Συνοψίζοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι πιστεύουμε σε μια νέα προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων και όλων των δομών εκπαίδευσης καθώς και της επιλογής στελεχών.Με γνώμονα τις εμπειρίες, τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία των προηγούμενων νόμων μα κυρίως, με την επιταγή για την εκ θεμελίων αναδιάρθρωση όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης και την αλλαγή νοοτροπίας,

ιδιοσυγκρασίας, άποψης και αντίληψης για το θεσμό της διοίκησης στην εκπαίδευση, θα μπορούμε να είμαστε αισιόδοξοι για ένα πραγματικά σύγχρονο και αποτελεσματικό διοικητικό μοντέλο, αλλά και για ένα αξιοκρατικό, αδιάβλητο, διαφανές και διαχρονικά αξιόπιστο σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.

Στη νέα αυτή προσέγγιση και προκειμένου για τη συνέχιση και την αναβάθμιση του θεσμού, βασικά στοιχεία που πιστεύουμε ότι θα πρέπει να συμπεριληφθού ανάμεσα σε όλα τα άλλα είναι και τα παρακάτω:

i. Σχολές Διοίκησης για όλα τα υποψήφια και εν' ενεργεία στελέχη της Εκπαίδευσης.

ii. Επαναθέσπιση του πιστοποιητικού διοικητικής και καθοδηγητικής επάρκειας, που θα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή και την τοποθέτηση εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

iii. Αξιολόγηση όλων των στελεχών καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας τους.

iv. Θέσπιση σταθερού πλαισίου συνεχούς επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης.

v. Θέσπιση θα λέγαμε σταθερού πλαισίου συνεχούς επιμόρφωσης όλων εκπαιδευτικών και σε θέματα διοίκησης, μέσα από προγράμματα βραχείας ή μεγάλης διάρκειας (ετήσια ή εξάμηνα) από φορείς που ιδρύονται για αυτό το σκοπό (π.χ. Ε.Κ.Δ.Δ.Α.: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης Αθήνας, Ινστιτούτο Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών κ.α). Οργάνωση ενδοσχολικών και διασχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

vi. Για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης όπως επισημαίνουν πολύ εύστοχα και οι Κώστας Φασουλής, Γιώργος Κουτρουμάνος, Νίκος Αλεξόπουλος (2009), «οι αντικειμενικές, αξιοκρατικές και σταθερές προϋποθέσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα μέτρο που θα έκανε τις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης περισσότερο διαφανείς, και θα περιόριζε, τόσο τα ευμετάβλητα χαρακτηριστικά τους, όσο και τις επιρροές από το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον. Αυτό θα είχε και ως αποτέλεσμα να ενθαρρυνθεί ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός ικανών εκπαιδευτικών να βελτιώσει τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούν οι θέσεις διοικητικής ευθύνης στη εκπαίδευση και να συμμετέχει στις διαδικασίες επιλογής».

vii. Ιδιαίτερη μέριμνα θα πρέπει να ληφθεί για τη διασφάλιση της διαδικασίας της συνέντευξης, που σε καμιά περίπτωση δεν επιτρέπεται να ακυρώνει τα μετρήσιμα κριτήρια (επιστημονικά κριτήρια, διοικητική εμπειρία) και γενικότερα να μην ακυρώνει την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού από προηγούμενη αξιολόγηση του.

*«Κλείνοντας θα θέλαμε, για άλλη μια φορά και όσο πιο απλά μπορούμε, να επισημάνουμε ότι η ανάγκη πλέον της στιγμής, απαιτεί συναίνεση, σύνεση, υπευθυνότητα και ωριμότητα απ' όλους. Απαιτεί να καθίσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς μαζί σ' ένα τραπέζι και να μιλήσουν για Παιδεία. Να θέσουν επιτέλους ως κυρίαρχο θέμα εθνικής πολιτικής, ανεξάρτητα και μακριά από τις όποιες προκαταλήψεις και τα ιδεοληπτικού χαρακτήρα σύνδρομα των πολιτικών κομμάτων και της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, την Εκπαίδευση των νέων της χώρας μας. Μόνο έτσι πιστεύουμε ότι θα μπορέσουμε να ανατρέψουμε τη δύσκολη οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα που βιώνει σήμερα η χώρα μας και να επαναφέρουμε στο προσκήνιο τις ηθικές και ανθρώπινες αξίες, αλλά και τις συνθήκες για την πνευματική ανόρθωση που πραγματικά έχει ανάγκη η χώρα μας και η κοινωνία μας.*

*Εν κατακλείδι, και παραφράζοντας τον Gaston Mialaret στην παρούσα μελέτη*

*για τα στελέχη της Εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι*

*'Όποιος δεν συνεχίζει να μαθαίνει, δεν είναι άξιος να διοικεί'*

**Βιβλιογραφίες:**

**Α. Ελληνόγλωσσες Μελέτες**

Αθανασίου Λεωνίδας – Γεωργούση Κυριακή, Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές.

Αντωνοπούλου Ζωή Μαρίνα, (Θεσσαλονίκη, 2006), «Γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις στη Β΄/θμια Εκπαίδευση: Μια φεμινιστική θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση».

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994), Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Νέα Σύνορα -Λιβάνη, Αθήνα.

Ανδρέου, Α. (Επιμ.) (2001) Οργάνωση & Διοίκηση Σχολικών Μονάδων \ School Organisation & Management. Αθήνα : Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝ.Ε.\ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Αρβανίτη Μ.(2014), Άρθρο, Ο συμβολισμός του μύθου του Σίσυφου, https://tovivlio.net

Βάμβουκας, Μ. (2006). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. (8ή έκδ.). Αθήνα: Δελφοί.

Βασιλού Βάσω – Παπαγεωργίου, Αριστοτέλης μας, (2007), επιμέλεια σειράς Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική, Μεταίχμιο.

Βασιλειάδου Δέσποινα, Διερωνίτου Ειρήνη, vdespina1@yahoo.gr, dieronitou.i@unic.ac.cy Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Λέκτορας Εκπαιδευτικής Πολιτικής & Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας 2014, Έρευνα – μελέτης με θέμα «Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση» Λευκωσίας 2014.

Βοσνιάδου Σ.,Γιάννης Παπαμιχαήλ, Μαρία Κατή, Γιόγια Πολιτοπούλου, (1994), Συλλογικό έργο. Κοινωνιο-γνωστική προσέγγιση και διδακτικές διαδικασίες της μάθησης των φυσικών και λογικο-μαθηματικών εννοιών στο σχολείο**,** επιμέλεια: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός,

Βρυώνης Κ. & Γούπος Θ., (2008), Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, στο Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Διεθνές Συνέδριο, Άρτα, 14-16 Μαρτίου 2008, επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης, Τόμος 1, Πάτρα, σσ.310-319.

Βρυώνης Κ. & Γούπος Θ. , (2008), Διευθυντές και Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων σ. 312-313.

Γιάγκου Γιάγκος & Θεοφιλίδης Χρήστος, (2008), 10$^{Ο}$ Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου , «Το συνεργατικό-δημιουργικό μοντέλο διοίκησης», Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Γιαγκουνίδης Π.,(**2001)** Ο ρόλος του σχολείου σήμερα. Σελίδες διαλόγου: Το σχολείο σήμερα και αύριο. Μια συγκριτική προσέγγιση ... www.antitetradia.gr Τεύχος 59.

Γιαγκουνίδης Π.,(2003), Σελίδες διαλόγου: Η συμβολή της επικοινωνιακής διάστασης των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά. Συγκριτικές εμπειρίες, www.antitetradia.gr› Τεύχος 67.

Γκόβαρης Χ., (2002) «Ανοιχτά ερωτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στο Καΐλα Μ. κ.α (επιμ.) Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Γκότοβος Α., (2002) Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Γκότοβος Α., (1998), Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ.

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α., Μαυρικάκη, Ε. (2001). Αγωγή Υγείας και Σχολείο. Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Δαμανάκη Μ., Β. Κουλαϊδή Γ., Καλογήρου Ν., Παπαδάκη (2007)(επιμ.), Το Πραγματικό και το Κεκτημένο. Το Πανεπιστήμιο σε μετάβαση, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δαμανάκης Μ., (1998) Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκη Μ, Β. Κουλαϊδή, Γ. Καλογήρου, Ν. Παπαδάκη (2007). Για μια συνοπτική επισκόπηση του Πανεπιστημίου, του πολιτικού του ρόλου σε σχέση μάλιστα με το δημόσιο συμφέρον και τη θέση του «ως πρωταγωνιστή» στις σύγχρονες κοινωνίες, βλ. Δαμανάκη Μ, Το Πραγματικό και το Κεκτημένο. Το Πανεπιστήμιο σε μετάβαση, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δεληγιάννη. Ν., (2002), «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Δενδάκη Αγάπη Καθηγήτρια ΠΕ06 Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Δερμιτζάκης Μιχ. Δ., Ιωαννίδη Β., (2004), «Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Αξιοποίηση αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία» Τιμητικός Τόμος καθηγ. ΛΟΥΚΑ ΣΠΑΡΟΥ σελ. 329-339.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1999). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα:Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες, Στο Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδάνος.

Διπλάρη Χριστίνα Διδακτορική της Διατριβή 2010 με θέμα: «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Οργάνωση τη Διοίκηση και την Εποπτεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας της Ισπανίας και της Γαλλίας 1980-2010 μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση».

Δρογίδης Α. Δημήτρης Ph. D Σχολικός Σύμβουλος , Παππά Δ. Άννα Δασκάλα – Συγγραφέας, (2008), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο»3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας με θέμα : Ο Εκπαιδευτικός και το έργο του : Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον 17 – 19 / 10 / 2008 Δράμα).

Ε.Λ.Μ.Ε Λέσβου, (1988). Επιμόρφωση: Αναγκαιότητα και βασικές αρχές. Στο Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών (σσ. 759-763), Πρακτικά Ε΄ Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Unsesco. (1999). Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την Προεδρία του Jacques Delors. Μετάφραση: Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Πρόλογος: Μ. Κασσωτάκης. Αθήνα: Gutenberg.

Ζαβλανός Μ., (1998), Μάνατζμεντ, Εκδ. Έλλην, Αθήνα

Ζαβλανός Μ., (2003), Η ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Εκδ. Σταμούλη, Αθήνα.

Ζανίκας Χ.,(2012) Διοικητική Επιστήμη και Πρακτική στο Δημόσιο-Δυναμική εκσυγχρονισμού, Εκδ. Σιδέρης, Αθήνα

Ζερβού Έλενα (ΠΕ02) (2017). Άρθρο «Επιλογή Διευθυντών 2017: Μια κακοστημένη παράταξη» esos.gr 26 Ιουνίου.

Θεοφιλίδης Χ.(2012) «Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση - Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία τέσσερα είναι τα βασικά μηνύματα αναφορικά με τη δράση του σχολικού ηγέτη». σελ.19-21 Εκδόσεις Σ. Λειβαδιώτη Λτδ.

Θεοφιλίδης Χρήστος & Γιάγκου Γιάγκος, (2012), Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, «Η ανατομία ενός δημοτικού σχολειού μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας».

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου. Λευκωσία: Αυτοέκδοση. Θεοφιλίδης, Χ., (2012).

Ιωαννίδου – Κουτσελίνη Μ., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Κύπρου Ιστότοπος

Καζαμίας Α., (2002).«Η Ανθρωπιστική Παιδεία στο Απόσπασμα. Δυσμενείς επιπτώσεις στην Εκπαίδευση από την Παγκοσμιοποίηση», στην εφημερίδα Ο Φιλελεύθερος της Κυριακής,.

Καζαμίας, Α. (1995), Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στο Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος, σελ. 41.

Καζαμίας Α., (1993), Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα 2006, σσ. 169-183.

Καζαμίας, Α. (1986), Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, στο Α. Καζαμίας-Μ. Κασσωτάκης (επιμ.).

Καΐλα Μ., Ανδρεαδάκης Ν., Ξανθάκου Γ., Φιλίππου Γ., (1995). Αναπλαισιώσεις στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού. Στάσεις αισιοδοξίας ή απαισιοδοξίας, στο: Η σχολική αποτυχία (επιμ. Μαρία Καΐλα), Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα,.

Καλογιαννάκη Π., (1998). 'Συγκριτικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση. Τόποι και Τρόποι, Τομές και Παραδείγματα", Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.

Καλογιαννάκη Π., (2015). «Περί Συγκριτικής Παιδαγωγική» Αθήνα Εκδ. GUTENBERG.

Καλογιαννάκη Π., (2005).Ο «Κόσμος» της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Ατραπός.

Καλογιαννάκη Π., Κωνσταντίνος Καρράς, Νίκος Ανδρεαδάκης, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συμποσίου (2013), με θέμα «Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο – Σύγχρονες τάσεις, προβληματισμοί και προοπτικές» Επιστημονική επιμέλεια, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο 28-30 Μαΐου, Εκδόσεις, C.C. Wolhuter.

Καλογιαννάκη Πέλλα, Κωνσταντίνος Καρράς (2011), Επιμέλεια, GASTON MIALARET «Περί παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης» , Εκδόσεις Gutenberg.

Κάντας Α., (1995). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 3ο, Αθήνα, 2η Εκδ., Ελληνικά Γράμματα.

Καρράς Κ., (2011).‘ «Ο Εκπαιδευτικός σ’ ένα κόσμο που αλλάζει - Μια πρόκληση για την παιδαγωγική σήμερα», Εκδόσεις Gutenberg.

Καρράς Κ.,(2007). “Ευρωπαίοι Εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης - οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για το ρόλο και το έργο τους’’ Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Κατσαρός Γιάννης (2008,σελ.6-7), Σχολικός Σύμβουλος Δρ Διοίκησης στην Εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα. «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» 3ο Κ.Π.Σ. \ 2Ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. \ Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1 \ ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1.\ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.στ «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης».

Κατσαρός Γιάννης,(2017). Σχολικός Σύμβουλος Δρ Διοίκησης στην Εκπαίδευση, μέλος ΠΡΩ.ΠΑΙΔΕΙ.Α. «Έωλη η διαδικασία συνέντευξης των υποψηφίων διευθυντών ΣΜ: μικρή ελπίδα ο αυτοσεβασμός και η αυτοδέσμευση των μελών των συμβουλίων επιλογής».Άρθρο στοesos.gr 02-06-2017.

Κελεσίδης Γ., (2001). Εκπαιδευτική πραγματικότητα και προκλήσεις του 21ου αιώνα. Στο ανθολόγιο: Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α. (επιμέλεια).

Κελεσίδης Γ., Κελεσίδης Β., (2010), «Για μια νέα Αρχιτεκτονική στην Εκπαίδευση – Από τον Καλλικράτη με τον Ικτίνο οικοδομούμε το Νέο Σχολείο». Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ροδόπης - Έβρου. Αλεξανδρούπολη 2010.

Κολοβού Σ. (2016), Διπλωματική εργασία με τίτλο «Μορφές ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Οι απόψεις του προσωπικού του ΚΕ.ΔΔ.Υ., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονία Επιστήμες Αγωγής.

Κόμης Ι. Β., (2000), Πληροφορική στην Εκπαίδευση. Πανεπιστημιακές παραδόσεις. Πάτρα.

Κόμης Ι. Β. (2004)Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών,Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κόντος Π. χ.χ. Θέματα φιλοσοφίας της παιδείας. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Παν/μιο Θράκης

Κοσμίδου-Hardy, Χ.& Μαρμαρινός, Γ. (1994). Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 79, 51-59).

Κοσσυβάκη, Φ. (2002) Εναλλακτική Διδακτική, εκδ. Gutenberg. Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, εκδ.Gutenberg, Αθήνα.

Κουλούρη Χ., (1994 και 1998).Το όραμα της Μεταρρύθμισης, Το Βήμα, 30 Ιουλίου 2006.European JournalofInterculturalStudies.

Κουμπαρού Χρυσάνθη – Χανιώτη, Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα

Κουτούζης Μ., (1999), Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, Τ. Α΄, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη. Λευκωσία Αυτοέκδοση.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Λευκωσία.

Κουτσουράκη Στέλλα, Σχολική Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Ηρακλείου, Μπερκούτης Αντώνης, Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Ρεθύμνης

Κυρανάκη Παναγιώτα Μπιθαρά, Ματίνα Μαυράκη, επιμέλεια: Ελένη Γιαννακοπούλου, (2009), επιμέλεια σειράς: Βάσω Βασιλού-Παπαγεωργίου, Μεταίχμιο,.

Κυριαζή Ν. (2001), Η Κοινωνιολογική Έρευνα σελ. 283. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου Χ., (2000), "Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα - Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά", Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,.

Κωνσταντίνου Χ, (2014), Άρθρο, Βασικοί λόγοι που καθιστούν δυσεφάρμοστη και αναποτελεσματική τη δρομολογημένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού.

Κωνσταντίνου Χ,(2016), Άρθρο, Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κωνσταντίνου Χ., (2017), Άρθρο, «Σχολείο Σημαιοφόροι και κοινωνική μάθηση», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 4 Αυγούστου, 2017.

Κωτσίκης Β., (2001) «Εκπαιδευτικά συστήματα Οργάνωση & Διοίκηση συστημική προσέγγιση» Εκδόσεις «ΈΛΛΗΝ».

Λαγός Δ.(2008), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη.

Λαγός Δ., Καλούρη Ουρ., Αντωνόπουλος Ι., Παμουκτσόγλου Α., (2006), Δια βίου επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης: προσδοκίες – προτάσεις, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης, Άρτα 2006, επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης.

Λόζγκα Ε. Χ.,( 2015) "Η διοικητική κουλτούρα στην εκπαίδευση", Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Λαμπράκης Αθανάσιος (2016), έρευνα με θέμα, Το Πολυπαραγοντικό Μοντέλο Ηγεσίας του Bass, Ερευνητική Εφαρμογή στο Δημόσιο Τομέα. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τ.Τ. lamprakis.than@gmail.com

Μαγουλά, Θ. (2001), Παγκοσμιοποιημένη οικονομία και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Ζούκης Ν. & Μητάκος Θ., (επιμ.), (2001), Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου (Ναύπλιο 8 – 10 Νοεμβρίου).

Μανιάτης Π. (2006), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα.

Ματσαγγούρας Η., (2000), Η Σχολική Τάξη, Β΄ Έκδοση, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002) Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. τ. Α΄: Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος Γ. 1999. Κεφάλαιο 4: Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα Ρέππα – Μ. Κουτούζης κ.α. «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική». Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005) Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο διαδίκτυ.

Μιχόπουλος Α. (1998 σελ.180), «Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι – Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας » Αθήνα 1998.

Μουζέλης Ν., (1992), «Μεταμαρξιστικές προοπτικές για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία», Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

Μπαγάκης, Γ. (2017) "Πολύπαθη σχολική εκπαίδευση quovadis; "; "Πέρα από την τεχνική ορθολογικότητα της από τα πάνω εκπαιδευτικής πολιτικής για τη σχολική εκπαίδευση" (esos, 11-1-2017).

Μπάκας Θ. (2011), «Ο πολλαπλός ρόλος του Διευθυντή στο νέο σχολείο», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπακάλμπαση Ελ., (2014) Εκπαιδευτικός Φ. Α – Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου- Msc στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», mpakalmp@gmail.com Φωκάς Επαμεινώνδας, (2014) Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας- Msc στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», fokas61@gmail.com «Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης». Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης:

Μπαλάσκας. Κ., (1999), «Σχολικός σύμβουλος στην τάξη: προτάσεις και παρατηρήσεις για τη διδασκαλία»

Μπαμπάλης Θ., (2011), Η ζωή στη σχολική τάξη. Αθήνα: Διάδραση .

Μπαμπινιώτης, Γ.(2010), « Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μας».

Μπουζάκης Σ. (1994), Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Τόμος Α΄, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Μπουζάκης Σ., (2000). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος. εκδ. Gutenberg Αθήνα 1994.

Μπουζάκης, Σ. (2002), Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, τόμος Α΄, Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19ος αιώνας, 1913, 1929, Αθήνα, γ΄έκδ. Gutenberg.

Μπουζάκης Σ., (2001). Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, εκδ. Gutenberg, Αθήνα σελ.262.

Μπουζάκης, Σ., (2005), Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, Τόμος Β΄, Μεταρρυθμιστικές Προσπάθειες 1959, 1964, 1976/77, 1985, 1997/98, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Μπουζάκης Σ., (2016). Ημερίδα της ΔΟΕ στις Σέρρες στις 13 Φεβρουάριος 2016. Θέμα εισήγησης: «Η ελληνική εκπαίδευση: Αντλώντας από το ελληνικό και ευρωπαϊκό παρελθόν και διαμορφώνοντας το ελπιδοφόρο αύριο της ελληνικής εκπαίδευσης».

Μπουραντάς Δ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). Εισαγωγή στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Αθήνα: Ε. Μπένου

Νάνου Α., Ειδική παιδαγωγός, Διδάκτωρ παιδαγωγικών επιστημών Α.Π.Θ., Διαφοροποίηση και ευελιξία σε «ένα σχολείο για όλους».

Ντολιοπούλου Έλση, Έφη Γουργιώτου, (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Με έμφαση στην προσχολική, , Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Ξωχέλλης Παναγιώτης Δ.(2005). « Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο – Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του». Εκδόσεις Τυπωθύτω Γιώργος Δαρδανός.

Παληός Ζ, Ου. Κυριαζή,(1999). «Οι Έλληνες πανεπιστημιακοί», στο: Επιστήμη και Κοινωνία, Τεύχος 2-3, εκδ. Αντ. Σάκκουλα, Αθήνα σσ. 197-233.

Παμουκτσόγλου Αναστασία – Καλούρη Ουρανία – Λαγός Δημήτριος, Στάσεις και απόψεις των στελεχών Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών

Παναγιωτοπούλου Ρ.,(1997), Η Επικοινωνία στις Οργανώσεις, Εκδ. Κριτική, Αθήνα.

Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε., (22 Μαΐου, 2017), alfavita.gr. Ανακοίνωση για το σχέδιο Νόμουεπιλογής Δ/ντων-Δ/ντριων Σχολικών

Μονάδων, «14 επισημάνσεις για το σχέδιο νόμου επιλογής διευθυντών: Απαράδεκτη τακτική του Υπ. Παιδείας», alfavita.gr, http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/14-episimanseis-gia-shedio-nomoy-epilogis-dieythynton-aparadekti-taktiki-toy#ixzz4rjPssdcC.

Πανταζής Σπ., (2004) "Η εποχή του μεταμοντέρνου και οι προκλήσεις για την Παιδαγωγική", Πρακτικά Συνεδρίου Ε' ΚΕΕΠΕΚ, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αθηνών, Νοέμβριος.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στων Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.) Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεσσαλονίκη.

Παπακωνσταντίνου, Π., (1993), Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, εκδ. Έκφραση, Αθήνα

Παπαναούμ Ζ., (2001), Το έργο Ενδοσχολική Επιμόρφωση: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου, στο Ξωχέλλης Π. & Παπαναούμ Ζ., (2001) (επιμ.), Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, σσ. 39-45.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου Ε. Κ. (2005). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Έκδοση των συγγραφέων.

Παπανούτσος Ε., (1974).Πρακτική Φιλοσοφία, εκδ. Δωδώνη.

Παπανούτσος Ε., (1974 ), Πρακτική Φιλοσοφία, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τμ.1. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πασιαρδής, Π., (1995). Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση αναγκών των Διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

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

Πασιαρδής Π, Ι. Σαββίδης, & Α. Τσιάκκιρος (επιμ.) (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών (σσ. 63-85). Αθήνα: Έλλην.

Πασιαρδής Π, Ι. Σαββίδης, & Α. Τσιάκκιρος (επιμ.) (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών (σσ. 297-322). Αθήνα: Έλλην.

Πασιαρδής Π., Σαββίδης Ι, & Τσιάκκιρος Α. (2007). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Πασιαρδής, Π. (2008α). Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Τόμος Ι., Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Β. (2008). Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία σε σχολεία της Υπαίθρου. Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης, 22, 9 – 11. 128 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου

Πασιάς Γεώργιος Κων. (2006) «Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της γνώσης». Προκλήσεις και διακυβεύματα.»

Πατσίδου Μ., – Ηλιάδου Σχολική Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής 7ης Περιφέρειας και σχολικοί σύμβουλοι: Τσακαλίδης Αριστείδης, Κουραντζή Ευδοκία, Κέκια Μέλπω, Καλλαρά Αθηνά, Μπότσας Γεωργία, Τύμπα Ευαγγελία, Τρικκαλιώτης Ιωάννης, Σταγιόπουλος Πέτρος, Γκουτρουμανίδου Παγώνα, Γώτη – Δουμά Ευθύμία, « Εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με ιδιαιτερότητες ».

Πολίτης Φώτης, (2007), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Διπλωματική Εργασία, «Γυναίκες & Άνδρες εκπαιδευτικοί στην ηγεσία σχολικών μονάδων μια ποιοτική προσέγγιση με προ(ς)κλήσεις από τη φεμινιστική διανόηση».

Πυργιωτάκης Ι, (2002). Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1992, σελ. 13. Σακελλαρίου, Μ., Εισαγωγή στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Εργασία του Νηπιαγωγείου, Αθήνα.

Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου 26-27 Σεπτεμβρίου 2014 « Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα - Επιμέλεια έκδοσης πρακτικών Κατερίνα Κασιμάτη, Μαρία Αργυρίου.

Πρακτικά Συνεδρίου (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Μάιος 2001), με θέμα: «Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση» (σελ. 353-363). Ξάνθη: Σπανίδη.

Σαβατέρ, Φ. (2009). Η αξία του εκπαιδεύειν. Ελληνικά Γράμματα.

Σαββίδου Β., (2007). Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών λειτουργιών: Ένα συμμετοχικό/μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης.

Σαΐτης Χ., (1992), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη, Αυτοέκδοση, Αθήνα

Σαΐτης, Χ. (2002). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης Χ., (2008), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σακελλαρίου, Μ.,(2002). Εισαγωγή στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Εργασία του Νηπιαγωγείου, Αθήνα: Ατραπός

Σακελλαρίου Μ., Καρράς Κ., Πεδιαδίτης Α., Δρακάκης Μ. (2016) «Παιδαγωγική της Χαράς Προς Ένα Αντισυμβατικό Σχολείο» Ρέθυμνο.

Σαμαρίδης, Τ., (2011). Διδασκαλία και status της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα. Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σιμεωνίδης (http://users.sch.gr/simeonidis/EIDIKH_AGQGH/diaforetikothta.pdf ).

Σκοταράς Νικόλαος, Σχ. Σύμβουλος ΠΕ12, Δρ Ε.Μ.Π.

Σούλης, Γ. (2002). Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους». Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.

Στυλιανιδης Σ. (2008). Μεταπτυχιακή επιστημονική του εργασία «0ι διευθυντές σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο λόγο της ευρωπαϊκής ένωσης και των χωρών Ελλάδας, Φινλανδίας και Κύπρου (προσλήψεις – συγκρίσεις)», με επιβλέπων καθηγητής τον κ. Σ. Μπουζάκης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Συκουτρής Ι. (1999). Εισαγωγή στο Συμπόσιον του Πλάτωνος. Εκδόσεις Εστία.

Τάκη Β., (2009), Έμφυλη απουσία-Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο, Εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Τεκτονοπούλου Μ., (2015). «Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Έρευνα». Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό Τμήμα. Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης της Αλεξανδρούπολη.

Τερέζης Χ., (2002). Εισαγωγή στην Φιλοσοφία, εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών.

Τρούλης, Γ. Μ. (1996). Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μια ενωμένη Ευρώπη: Σκιαγράφηση του ρόλου τους – Κύριοι άξονες της εκπαίδευσής τους. Στο ανθολόγιο: Κοσμόπουλος, Α.,

Τσικαλάκη Κ. (2009), «Γυναικών διαδρομές στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια ποιοτική διερεύνηση», Εκδόσεις ΙΤΑΝΟΣ.

Τσολάκης, Χ.(1994). «Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου». Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε., Λεπτοκαριά Πιερίας, 1994

Υφαντής, Α., Πετρουλάκης, Ν. (Επιμέλεια). Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 1991), με θέμα: «Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη» (σελ. 312-323). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φαναριώτης Π., (1999), Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση, Εκδ. Σταμούλη, Αθήνα

Φασούλης Κ., (2000), Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας, στο Παππάς, Α. κ.α.(2000) (επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου , Τόμος Α΄, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σσ. 415-420.

Φασούλης Κ. (2016)Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ «Η επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης»

Φασούλης Κ., Κουτρουμάνος Γ., Αλεξόπουλος Ν.,(2009) «Διοικητικά στελέχη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: προθέσεις, στάσεις, υποκειμενικά πρότυπα και αντιληπτός συμπεριφορικός έλεγχος».

Φυκάρης Μ. Ιωάννης (2007), «Σύγχρονες Διαστάσεις του Διδακτικού Έργου και Ρόλου του Εκπαιδευτικού-Όρια και Δυνατότητες» Αφοι Κυριακίδη.

Φερί Λικ, (1996) "Τι διδάσκει το Σχολείο", Εφημερίδα Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία,.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Β. Ξενόγλωσσες Μελέτες**

ArlestigH. (2007). Principal's communication inside schools: A contribution to school improvement?, The Educational Forum, 71, Spring: 262-273.

Aslanargun E. (2012). Principals' values in school administration, Educational Sciences: Theory and Practice, 12(2), Spring: 1339-1344.

Bailey R. (2010). «What is wrong with Indoctrination and brainwashig?»

Bailey, ed, (2010). The Philosophy of Education. Continuum International Press.

Balibar E., & Wallerstein I., Race, (1991), Nation, Class: Ambiguous Identities, London, Verso.

B. M. Bass (1990), "From transactional to transformational leadership: learning to share the vision",

Organizational Dynamics.

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

Benjamin, A. (2005). Differentiated Instruction using technology: A guide for middle and high-school teachers, N.Y.: Routledge

Bipath K. (2012). Exploring the role of the principal in creating a functional school culture, International Journal of Humanities and Social Science, 2(17), September, 203-209

Bouvier Alain (2013) «Μάνατζμεντ και Γνωστικές Επιστήμες». Σειρά 1Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Υπεύθυνοι Σειράς: Α. Κοντάκος, Φ. Καλαβάσης. ΕκδόσειςΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Bryk A., et al. (2009). Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago, UCEA Review, 52(1):28-32.

Bryman A., (2001). Social Research Methods. Great Britain: Oxford University Press.

Burkhauser S., et al. (2012). First-year principals in urban school districts. How actions and working conditions relate to outcomes, rand Corporation, Santa Monica, CA.

European Journal of Intercultural Studies, 1994 και 1998).

Carr D. (2003). Making Sense of Education. Routledge [partI].

Carr W. & Kemiss S., (2000) Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώσηκαιέρευναδράσης, εκδ. Κώδικας, Αθήνα.

Cloud M. & Kritsonis W.A. (2012). National implications: Closed systems stifle innovation, collaboration & flexibility, National Forum Journals, 3(1):87-91

Cohen L., Manion L., Morrison K., (2008),Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, σελ.282.Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις έκφραση.

Colin Hay, Michael Lister, David Marsh, (2011), μετάφραση: Γιώργος Αντωνίου, Αλέξανδρος Κουτσογιάννης, επιμέλεια σειράς: Μιχάλης Σπουρδαλάκης, Το κράτος, Θεωρίες και προσεγγίσεις, Σαββάλας.

Chrysos, M. D. (2000), Government Policy on Teacher Evaluation in Greece. education policy analysis archives, 8, 28

Dewey, J. (1916). Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education.

Donna M. Mertens, (2009). Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία, μετάφραση: Σταύρος Κυρανάκης, Παναγιώτα Μπιθαρά, Ματίνα Μαυράκη, επιμέλεια: Ελένη Γιαννακοπούλου, επιμέλεια σειράς: Βάσω Βασιλού-Παπαγεωργίου, Μεταίχμιο.

Drapeau, P. (2009). Differentiating with Graphic Organizers: Tools to Foster Critical and Creative Thinking. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Gay G., (1995) «Mirror Images on Common Issues: Parallels between Multicultural Education and Critical Pedagogy». In Sleeter, C. & McLaren, P. L. (Eds.) Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference. Albany, NY: State University of New York Press.

Gaziel H.,(1993) Coping with occupational stress among teachers: A cross-cultural study. Comparative Education, 29(1), pp. 67-79.

GASTON MIALARET (2011) «Περίπαιδαγωγικής και Εκπαίδευσης». Επιμέλεια, Πέλλα Καλογιαννάκη, Κωνσταντίνος Καρράς, Εκδόσεις Gutenberg.

Giroux H., (1988). Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning. Διαθέσιμοστο: Διαδίκτυο.

Goksoy S. (2014). Participation of teachers in school administration and their organizational citizenship behaviors, International Journal of Humanities and Social Science, 4(7), May, 171-182.

Gudjons,(1997) (http://users.sch.gr/simeonidis/EIDIKHAGOGH /diaforetikothta.pdf

Head J., (2000). Εκπαιδεύοντας τους Εφήβους. Ζητήματα της εφηβείας που επιδρούν στην ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας κατά την εκπαίδευση και την εργασία. Μετάφραση: Π. Κατσώνη. Αθήνα: Σαββάλας.

Holland, P. E., & Garman, N. (2001). Toward a resolution of the crisis of legitimacy in the field of supervision. Journal of Curriculum and Supervision,16(2), 95-111.

Horng E.L., Kalsok D. &Loed S. (2009). Principal time-use and school effectiveness, Institute for Research on Education Policy & Practice, Stanford.

Ibrahim Ali S. (2013). Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools, International Journal of Research Studies in Education, 2(1), January, 41-54.

J. Delors, L'Education (1996), un Trésor est Caché dedans, éditions Unesco! Odile Jacob, Paris, Unesco, 1996, cf. επίσης, Ενημερωτική Έκθεση 25, Η Εκπαίδευση, μέσα της κρύβεται ένας Θησαυρός, Έκθεση προς την ΟΥΝΕΣΚΟ της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα υπό την Προεδρία του ΖΑΚ ΝΤΕΛΟΡ, παρουσίαση και σχολιασμός Δ.Γ.Τσαούση, Αθήνα, Οκτώβριος.

Jonassen & Reeves (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools.

Mearns J. & J.E. Cain,(2003) Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies, Anxiety, Stress and Coping, 16, pp. 71-82.

Karras K.,- Wolhuter C.C. (eds), (2010) International Handbook on Teachers Education Worldwide, Issues and Challenges for Teacher Profession, Atrapos Editions.

Lamber, L. (2005) Leadership for lasting reform. Educational Leadership.

Lyca Wiliam G., (2007) Φιλοσοφία της Γλώσσας, σε μτφσ: Μαραγκός Γ., εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

MacBeath, J. (2003). The alphabet Soup of Leadership. Inform no. 2. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

Marples R. (2010). «What is Education for». Στο Bailey R.(ed) 2010. The Philosophy of Education. Continuum International Press.

Martin, J. R. (1981). «The ideal of an Educated Person», Educational Theory .

May S., (1999) «Critical Multiculturalism and Cultural Difference». In May S., (ed.) Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education, Falmer Press, London.

Mayer, R. (2004). «Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction». American Psychologist.

Mearns J. & J.E. Cain,(2003) Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies, Anxiety, Stress and Coping, 16,.

Mebrahtu T, M. Crossley, D. Johnson (eds.) (2000), Globalisation, Educational Transformation and Societies in Transition, Symposium Books, U.K.,.

Mitchell C. & Caste J.B. (2005). The instructional role of elementary school principals, Canadian Journal of Education, 28(3):409-433.

Noddings N. (1995). The philosophy of Education. Westview Press

Norris, N., (1990), « Understanding Educational Enaluation», Kogan Page.

Omemu F. (2015). Leadership and administrative skills for optimal universal basic education delivery in Nigeria, International Multidisciplinary Journal, 9(3):50-61.

Peters R. S. (1972). "Education and the Educated Man". Στο R. F.Dearden, P. H. Hirst, and R. S. Peters (eds.), A Critique of Current Educational Aims. Routledge & Kegan Paul.

Reich, (1992). Kiely, (1998). Beyer, 1998. Apple, 1993

Roland Jane Martin (1987), «Reclaiming a Conversation». Καθηγήτρια Φιλοσοφίας στον Πανεπιστήμιο της Βοστώνης.

Robert Sternberg (1985), Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence

Schachter, H.C., (1984) « Teacher Evaluation: The organizational criteria» in American Secondary Education, school administration in Turkey: What has changed?, Educational Sciences: Theory and Practice, 11(3), Summer: 1243-1251.

Shellinger M. (2005). Jefferson County Public Schools Leading Educational Achievements in Districts (LEAD), a Wallace Foundation Initiative Alternative School Administration Study, Kentucky, USA.

Schweizer, H., & Kossow, B. (2007). Web Quests: Tools for Differentiation. Gifted Child Today.

Su Y. (2013). Improving instructional leadership behaviors of school principals by means of implementing time management training sessions, University of Iowa, USA.

Theodore Levitt (1983), article "Globalization of Markets", issue of Harvard Business Review.

Thoma J. Lasley, Thomas J. Matczynski, (1997), Strategies for Teaching in a Diverse Society: Instructional Models.

T. Mebrahtu, M. Crossley, D. Johnson (eds.), Globalisation, (2000). Educational Transformation and Societies in Transition, Symposium Books, U.K.

Thien L.M. & Razak N. (2012). A proposed framework of school organization from open system and multilevel organization theories, World Applied Sciences Journal, 20(6): 889-899.

Tomlinson Carol Ann, (2010)Η διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας, σε μτφσ: Θεοφιλίδης-Φορσιέ, εκδ. Γρηγόρη,.

Ugwulashi Ch. S. (2012). Effective integration of administrative processes in school administration, Academic Research International, 2(2), March, 315-320.

Unesco, (2002) «Information and Communication Technologies in Teacher Education», pp. 13-21

Unesco, όπ.π., p. 33.

Unesco, Le droit de I'enfant a I'education, (1979).

Wang Ch. (2010). A technology-coordinator's perspective, Asian Social Science, 6(1),January:67-71.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C.

Weston P. (1992) A Decade for Differentiation. British Journal of Special Education, Volume 19, No.1 March 1992

Wasonga, T. A. and Murphy, J. F. (2007) Co-creating leadership disposition. International Studies in Educational Administration.

Yolcu H. (2011). Decentralization of education and strengthening the participation of parents in Delors J., L'Education, un Trésor est Caché dedans, éditions Unesco! Odile Jacob, Paris, Unesco, 1996, cf. επίσης, Ενημερωτική Έκθεση 25, Η Εκπαίδευση, μέσα της κρύβεται ένας Θησαυρός, έκθεση προς την ΟΥΝΕΣΚΟ της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα υπό την Προεδρία του ΖΑΚ ΝΤΕΛΟΡ, παρουσίαση και σχολιασμός Δ.Γ. Τσαούση, Αθήνα, Οκτώβριος 1996.

## Γ. Πρωτογενή – Θεσμικά κείμενα


Νόμος 1304 (ΦΕΚ Α’ 144/1982), Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 1566 (ΦΕΚ Α’ 167/1985), Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

Νόμος 2817 (ΦΕΚ 78/14-03-2000, τ. Α΄, άρθρο 14 της παρ. ζ), Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2986 (ΦΕΚ 24/13-2-2002, τ. Α΄, άρθρο 1), Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3467(ΦΕΚ 128/21-06-2006), Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3839 ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ (ΦΕΚ 51/29-03-2010) Σύστημα επιλογής προϊσταμένων οργανικών μονάδων με αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια − Σύσταση Ειδικού Συμβουλίου Επιλογής Προϊσταμένων (ΕΙ.Σ.Ε.Π.) και λοιπές διατάξεις.

Νόμος 3848 (ΦΕΚ71/Α/19-5-2010, Κεφάλαιο Β’ Άρθρα από 10 έως 29) Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Νόμος 4024 ( 226/Α/27.10.2011 ) άρθρου 7, Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.

Νόμος 3852 (ΦΕΚ. 87Α/2010), Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτη.

Νόμος 4275 (ΦΕΚ Α' 149/15-07-2014) Τροποποίηση διατάξεων του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ. (ν. 3528/2007) - Επιλογή προϊσταμένων οργανικών μονάδων και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4327(ΦΕΚ 50 Α/14-05-2015) Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4369/16 (ΦΕΚ 33/Α/27-02-2016( Εθνικό Μητρώο Επιτελικών Στελεχών Δημόσιας Διοίκησης, βαθμολογική διάρθρωση θέσεων, συστήματα αξιολόγησης, προαγωγών και επιλογής προϊσταμένων (διαφάνεια − αξιοκρατία και αποτελεσματικότητα της Δημόσιας Διοίκησης) και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4473(ΦΕΚ 78Α/30-5-2017) Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης.

ΦΕΚ 318/2011Αρ.8440 «Καθορισμός Λειτουργίας Σχολικών Επιτροπών και Ρυθμίσεις Οικονομικών Θεμάτων στους Καλλικρατικούς Δήμους».

Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 (Φ.Ε.Κ. 77/τ.Α'), Καθήκοντα και. αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων.

Προεδρικό Διάταγμα 340/1983 (ΦΕΚ 120 τ.Α/8-9-83).

Υπουργείο Παιδείας (2011). Σχέδιο Νόμου, για την "Αναδιάρθρωση των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης" - Τα νέα καθήκοντα Διευθυντών, Υποδιευθυντών και Συλλόγου Διδασκόντων «Αναδιάρθρωση των περιφερειακών υπηρεσιών διοίκησης της εκπαίδευσης» 31/03/2011 Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων,( 2010), «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής»

Υπουργική Απόφαση ΥΠΕΠΘ 105657/16-10-2002

Υπουργική Απόφαση ΥΠΕΠΘ Γ2/4087/4-7-1995

Υπουργική Απόφαση ΥΠΕΠΘ Δ1/910/19-2-1987

Υπουργική Απόφαση ΥΠΕΠΘ Η/8353/22-10-1985

Υπουργική Απόφαση (Φ.361.22/21/90780/Ε3/31-3-2017)

Υπουργική Απόφαση αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171Β/18-3-1996), «Σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ).

**Διαδικτυακοί τόποι**


- Δενδάκη Αγάπη Καθηγήτρια ΠΕ06 Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (file:///C:/Users/User/Downloads/dendaki%20(8).pdf ) Ανακτήθηκε στις 25-6- 2015
- Σιμεωνίδης (http://users.sch.gr/simeonidis/EIDIKH_AGQGH/diaforetikothta.pdf) Ανακτήθηκε στις 7-7- 2015
- Σκοταράς Νικόλαος, Σχ. Σύμβουλος ΠΕ12, Δρ Ε.Μ.Π. (file:///C:/Users/User/Downloads/%C3%8E%E2%80%9D%C3%8E%E2%84%A2%C3%8E%E2%80%98%C3%8E%C2%A6%C3%8E%C5%B8%C3%8E%C2%A1%C3%8E%C5%B8%C3%8E%C2%A0%C3%8E%C5%B8%C3%8E%E2%84%A2%C3%8E%E2%80%94%C3%8E%C2%A3%C3%8E%E2%80%94%20%C3%8E%C2%A0%C3%8E%E2%84%A2_%C3%8E%C2%A3%C3%8E%C5%A1%C3%8E%C5%B8%C3%8E%C2%A4%C3%8E%E2%80%98%C3%8E%C2%A1%C3%8E%E2%80%98%C3%8E%C2%A3%20(8).pdf ) Ανακτήθηκε στις 12-6- 2015
- Κουτσουράκη Στέλλα, Σχολική Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Ηρακλείου, Μπερκούτης Αντώνης, Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Ρεθύμνης (http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB_51_64.pdf ) Ανακτήθηκε στις 14-7-2015
- Ιωαννίδου – Κουτσελίνη Μ., Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Κύπρου Ιστότοπος file:///C:/Users/User/Downloads/Koutselini%20(6).pdf Ανακτήθηκε στις 20-8- 2015
- http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1674/294.pdf Ανακτήθηκε στις 15-6- 2015
- http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/milesi.htm Ανακτήθηκε στις 11-7- 2015
- http://www.pi-schools.gr Ανακτήθηκε στις 19-6- 2015
- http://www.ioannina24.gr Ανακτήθηκε στις 13-7- 2015
- http://pep.uoi.gr/gmavrog/pol_ep_anapt.htm 20/01/2008 Ανακτήθηκε στις 28 -7- 2017
- http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/govaris/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B5%CE%BF%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B1.pdf Ανακτήθηκε στις 10-6-2015

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=1Opyme28anEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Teachers+as+Intellectuals.+Toward+a+Critical+Pedagogy+of+Learning+(1988)&ots=N6HFTn

y_7hsig=JFvKRgv9Qh2xlfiC7FPEto4ksdI#v=onepage&q=Teachers%20as%20I Ανακτήθηκε στις 24-6- 2015

- ntellectuals.%20Toward%20a%20Critical%20Pedagogy%20of%20Learning%20(1988)&f=false Ανακτήθηκεστις 16-6- 2015
- https://www.youtube.com/watch?v=4HcB2aMeaaM Ανακτήθηκε στις 5 -6 -2015
- http://pep.uoi.gr/gmavrog/pol_ep_anapt.htm 20/01/2008 Ανακτήθηκε στις 30-7- 2017
- http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/14-episimanseis-gia-shedio-nomoy-epilogis-dieythynton-aparadekti-taktiki-toy#ixzz4rjPssdcC Ανακτήθηκε στις 5-9-2017
- Ibid, σελ. 267, 268 Ανακτήθηκε στις 25-7- 2015
- Ibid, σελ. 267 Ανακτήθηκε στις 17-7- 2015
- lamprakis.than@gmail.com Ανακτήθηκε στις 25-8- 2017
- www.fylatos.com Ανακτήθηκε στις 9-6- 2015
- www.vlioras.gr Ανακτήθηκε στις 15-7- 2015
- http://www.ioannina24.gr Ανακτήθηκε στις 20-6-2015
- www.gsae.edu.gr Ανακτήθηκε στις 12-6- 2016
- www.pi-schools.gr Ανακτήθηκε στις 10-6-2015
- www.semifind.gr Ανακτήθηκε στις 9-6 -2015
- www.chiourea.gr Ανακτήθηκε στις 22-7 -2015
- www.vlioras.gr Ανακτήθηκε στις 25-6 -2015
- www.chiourea.gr Ανακτήθηκε στις 7-6 -2015

# ΜΕΡΟΣ Δ΄: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**ΜΕΡΟΣ Δ΄: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

**Ι. Τελικό Ερωτηματολόγιο**

Αγαπητοί συνάδελφοι και συναδέλφωσες,

Στο πλαίσιο μιας έρευνας που γίνεται.....και αφορά την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το παρόν ερωτηματολόγιο βάζοντας ένα Χ στην απάντησή σας.

**Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο.**

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας στην έρευνα αυτή!

**Σημειώστε με Χ τις απαντήσεις σας όπου χρειάζεται**

1. Ηλικία:……. Φύλο:……. Θέση στην Εκπαίδευση:…….
2. Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές; …….
3. Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση; Ναι ……Όχι…….
4. Πριν ή μετά την τοποθέτησή σας (για τα στελέχη μόνον)…….
5. Έχετε μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών; Ναι……. Όχι……

Αν ναι, σε ποια αντικείμενα; ……..

6. Είχατε πριν την εμπειρία του συνδικαλισμού; Ναι…….. Όχι……
7. Η επιλογή σας με βάση ποιες διαδικασίες έγινε και με ποιο θεσμικό πλαίσιο;

……
……
…….

8. Δεχθήκατε κάποιου είδους σεμινάριο/ενημέρωση πριν από την τοποθέτησή σας;

Ναι…. Όχι…

9. Αντιμετωπίσατε άμεσα δυσκολίες ως προς την ανάληψη των καθηκόντων σας;

Ναι, πάρα πολλές…….. Ναι, αρκετές……. Όχι, ελάχιστες……. Όχι, καθόλου….

10. Δεχθήκατε πιέσεις για κάποια θέματα που άπτονταν των καθηκόντων σας;

Πολλές…….. Αρκετές…….. Λίγες……. Καμία……

11. Σε σχέση με το ρόλο και τα καθήκοντά σας, διαπιστώνετε διάθεση συνεργασίας;

Ναι…… Όχι…… Άλλη απάντηση……

12. Έχετε ξεκάθαρη άποψη για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής; Ναι… Όχι…

13. Η άποψη αυτή είχε γίνει στόχος προς επίτευξη μέσα από την διοικητική σας θέση;
Ναι……. Όχι…….

14. Κάνατε συγκεκριμένες ενέργειες για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος; Ναι… Όχι…..

15. Χρειάστηκε να συμβουλευτείτε ή να συγκρουστείτε με τις εκπαιδευτικές αρχές (ΥΠΕΠΘ, Υπουργό κ.ά.) προκειμένου να επιτύχετε το στόχο σας;
Ναι, συχνά…… Ναι, αρκετές φορές…… Όχι, ελάχιστες φορές…. Όχι καθόλου…..

16. Τα διοικητικά σας καθήκοντα σας επέτρεπαν να έχετε ελευθερία κινήσεων/απόψεων σε τέτοια ζητήματα;

……

……

17. Ποιες δραστηριότητες αναπτύξατε στα πλαίσια του παιδαγωγικού/ συμβουλευτικού σας ρόλου;

……

……

18. Κάνετε προτάσεις προς το ΥΠΕΠΘ σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση; Ναι… Όχι…

19. Τι βαρύτητα πιστεύετε ότι έχουν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής;

……

……

20. Πιστεύετε ότι ο ρόλος σας θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερης σημασίας σε κάποια ζητήματα αν το θεσμικό πλαίσιο ήταν διαφορετικό;

……

……

21. Γιατί επιλέξατε το ρόλο της διοίκησης ως εκπ/κός

……

……

……

22. Ποια είναι η εμπειρία σας στην τάξη ως μάχιμος δάσκαλος

……

……

23. Ποιες οι εμπειρίες σας από τους Προϊσταμένους σας

……

……

24. Πώς επηρεαστήκατε από αυτούς (θετικά ή αρνητικά στην επιλογή σας)

Θετικά……. Αρνητικά…… Καθόλου……..

25. Ποιες Εκπαιδευτικές Πολιτικές διαχρονικά έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας (Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις - Προσπάθειες αναβάθμισης του ρόλου του εκπ/κού, κάτι άλλο)

..……

……

26. Πώς αντιλαμβάνεστε έννοιες όπως επαγγελματισμός και εκπαίδευση, επαγγελματική ικανοποίηση;

……

……

27. Ποια μοντέλα διοίκησης γνωρίζετε και ποιο από αυτά θεωρείτε ως το πιο αποτελεσματικό;

……

……

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

……

……

**II. Πιλοτικό Ερωτηματολόγιο**

Στο πλαίσιο μιας πιλοτικής έρευνας που γίνεται.....και αφορά την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το παρόν ερωτηματολόγιο βάζοντας ένα Χ στην απάντησή σας. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας στην έρευνα αυτή.

1. Ηλικία:……. Φύλο:……. Θέση στην Εκπαίδευση:…….
2. Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές; …….
3. Έχετε δεχτεί κάποια επιμόρφωση; Ναι ……Όχι…….
4. Πριν ή μετά την τοποθέτησή σας (για τα στελέχη)…….
5. Έχετε μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών; Ναι……. Όχι……

Αν ναι, σε ποια αντικείμενα; …….

6. Είχατε πριν την εμπειρία του συνδικαλισμού; Ναι…….. Όχι…….
7. Η επιλογή σας με βάση ποιες διαδικασίες έγινε και με ποιο θεσμικό πλαίσιο;

……..

8. Δεχθήκατε κάποιου είδους σεμινάριο/ενημέρωση πριν από την τοποθέτησή σας.;

Ναι…. Όχι…

9. Αντιμετωπίσατε άμεσα δυσκολίες ως προς την ανάληψη των καθηκόντων σας;

Ναι, πάρα πολλές…….. Ναι, αρκετές……. Όχι, ελάχιστες……. Όχι, καθόλου….

10. Αντιμετωπίσατε προβλήματα σχετικά με τα καθήκοντα ή τις υποχρεώσεις σας;

Ναι, πολλά …….. Ναι, λίγα Όχι, καθόλου……..

11. Δεχθήκατε πιέσεις για κάποια θέματα που άπτονταν των καθηκόντων σας;

Πολλές…….. Αρκετές…….. Λίγες……. Καμία……

12. Σε σχέση με το ρόλο και τα καθήκοντά σας, διαπιστώνετε διάθεση συνεργασίας ή αντιπαράθεσης και συγκρούσεων;

Ναι…… Όχι…… Άλλη απάντηση……

13. Έχετε ξεκάθαρη άποψη για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής; Ναι… Όχι…

14. Η άποψη αυτή είχε γίνει στόχος προς επίτευξη μέσα από την διοικητική σας θέση;

Ναι……. Όχι…….

15. Κάνατε συγκεκριμένες ενέργειες για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος; Ναι… Όχι…..

16. Χρειάστηκε να συμβουλευτείτε ή να συγκρουστείτε με τις εκπαιδευτικές αρχές (ΥΠΕΠΘ, Υπουργό κ.ά.) προκειμένου να επιτύχετε το στόχο σας;

Ναι, συχνά…… Ναι, αρκετές φορές…… Όχι, ελάχιστες φορές…. Όχι καθόλου…..

17. Τα διοικητικά σας καθήκοντα σας επέτρεπαν να έχετε ελευθερία κινήσεων/απόψεων σε τέτοια ζητήματα; Ναι……. Όχι…… Άλλη απάντηση……..

18. Τα διοικητικά σας καθήκοντα ήταν απολύτως ξεκαθαρισμένα με την ανάληψη των καθηκόντων σας; Ναι……. Όχι…… Άλλη απάντηση……..

19. Υπήρχαν περιπτώσεις που χρειάστηκε να συγκρουστείτε με υφισταμένους σας για κάποιο διοικητικό ζήτημα; Ναι……. Όχι…… Άλλη απάντηση……

20. Ποιες δραστηριότητες αναπτύξατε στα πλαίσια του παιδαγωγικού/ συμβουλευτικού σας ρόλου;

……

……

……

21. Κρίνετε επαρκή αυτή τη δραστηριότητα;

Ναι…….Όχι…….άλλη απάντηση……..

22. Θα μπορούσατε να πραγματοποιήσετε περισσότερες δραστηριότητες;

Ναι… Όχι… Δεν ξέρω….

23. Κάνετε προτάσεις προς το ΥΠΕΠΘ σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση; Ναι… Όχι…

24. Τι βαρύτητα πιστεύετε ότι έχουν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής;

……

……

……

25. Πιστεύετε ότι ο ρόλος σας θα μπορούσε να ήταν μεγαλύτερης σημασίας σε κάποια ζητήματα αν το θεσμικό πλαίσιο ήταν διαφορετικό;

……

……5

……..…

26. Προσπαθήσατε μέσα από τη διοικητική σας θέση και τις υποχρεώσεις που έχετε να κατευθύνετε απόψεις συναδέλφων σας, υφισταμένων σας, των υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ ή των συλλόγων και των οργανώσεων στο χώρο της εκπαίδευσης; Όχι ποτέ….. Σπάνια… Συχνά…..

27. Γιατί επιλέξατε το ρόλο της διοίκησης ως εκπ/κός

……

28. Ποια είναι η εμπειρία σας στην τάξη ως μάχιμος δάσκαλος

…….

29. Ποιες οι εμπειρίες σας από τους Προϊσταμένους σας

……

30. Πώς επηρεαστήκατε από αυτούς (θετικά ή αρνητικά στην επιλογή σας)

Θετικά……. Αρνητικά…… Καθόλου……..

31. Πως ήταν το κλίμα στα σχολεία που έχετε εργαστεί σε σχέση με τη διοίκηση γενικά

……..

32. Έχετε εμπειρίες από άλλους εργασιακούς χώρους σε θέματα διοίκησης; Ναι….. Όχι….

33. Ποιες Εκπαιδευτικές Πολιτικές διαχρονικά έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας (Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις - Προσπάθειες αναβάθμισης του ρόλου του εκπ/κού, κάτι άλλο)

..……

……

……

34. Πώς αντιλαμβάνεστε έννοιες όπως επαγγελματισμός και εκπαίδευση, επαγγελματική ικανοποίηση;

……

……

……

……

35. Ποια μοντέλα διοίκησης γνωρίζετε και ποιο από αυτά θεωρείτε ως το πιο αποτελεσματικό;

……

……

……

Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

……

……

## ΙΙΙ. Πίνακες Στατιστικής Ανάλυσης (SPSS)

### Πίνακας 1: Η ηλικία του δείγματος

**Descriptive Statistics**

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|---|---|
| Ηλικία | 108 | 27 | 63 | 48,56 | 6,620 |
| Valid N (listwise) | 108 | | | | |

### Πίνακας 2: Μεταπτυχιακοί Τίτλοι

**Έχετε μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 50 | 46,3 | 46,7 | 46,7 |
| | Όχι | 57 | 52,8 | 53,3 | 100 |
| | Total | 107 | 99,1 | 100 | |
| Missing | System | 1 | 0,9 | | |
| Total | | 108 | 100 | | |

**Πίνακας 3: Επιμόρφωση**

**Έχετε παρακολουθήσει επιμόρφωση;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 99 | 91,7 | 92,5 | 92,5 |
| | Όχι | 8 | 7,4 | 7,5 | 100 |
| | Total | 107 | 99,1 | 100 | |
| Missing | System | 1 | 0,9 | | |
| Total | | 108 | 100 | | |

**Πίνακας 4: Εμπειρία συνδικαλισμού**

**6. Είχατε πριν την εμπειρία του συνδικαλισμού**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 42 | 38,9 | 40,8 | 40,8 |
| | Όχι | 61 | 56,5 | 59,2 | 100 |
| | Total | 103 | 95,4 | 100 | |
| Missing | System | 5 | 4,6 | | |
| Total | | 108 | 100 | | |

**Πίνακας 5**

**8. Δεχθήκατε κάποιου είδους σεμινάριο/ενημέρωση πριν από την τοποθέτησή σας;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 31 | 28,7 | 29,2 | 29,2 |
| | Όχι | 75 | 69,4 | 70,8 | 100 |
| | Total | 106 | 98,1 | 100 | |
| Missing | System | 2 | 1,9 | | |
| Total | | 108 | 100 | | |

**Πίνακας 6**

**9. Αντιμετωπίσατε άμεσα δυσκολίες ως προς την ανάληψη των καθηκόντων σας;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι, πάρα πολλές | 6 | 5,6 | 5,6 | 5,6 |
| | Ναι, αρκετές | 39 | 36,1 | 36,1 | 41,7 |
| | Όχι, ελάχιστες | 42 | 38,9 | 38,9 | 80,6 |
| | Όχι, καθόλου | 21 | 19,4 | 19,4 | 100 |
| | Total | 108 | 100 | 100 | |

**Πίνακας 7**

**10. Δεχθήκατε πιέσεις για κάποια θέματα που άπτονταν των καθηκόντων σας;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Πολλές | 4 | 3,7 | 3,7 | 3,7 |
| | Αρκετές | 23 | 21,3 | 21,5 | 25,2 |
| | Λίγες | 35 | 32,4 | 32,7 | 57,9 |
| | Καμία | 45 | 41,7 | 42,1 | 100 |
| | Total | 107 | 99,1 | 100 | |
| Missing | System | 1 | 0,9 | | |
| Total | | 108 | 100 | | |

**Πίνακας 8**

**11.Σε σχέση με το ρόλο και τα καθήκοντά σας, διαπιστώνετε διάθεση συνεργασίας;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 79 | 73,1 | 73,8 | 73,8 |
| | Όχι | 16 | 14,8 | 15,0 | 88,8 |
| | Άλλη απάντηση | 12 | 11,1 | 11,2 | 100 |
| | Total | 107 | 99,1 | 100 | |
| Missing | System | 1 | 0,9 | | |
| Total | | 108 | 100 | | |

**Πίνακας 9**

**12.Έχετε ξεκάθαρη άποψη για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 88 | 81,5 | 81,5 | 81,5 |
| | Όχι | 20 | 18,5 | 18,5 | 100 |
| | Total | 108 | 100 | 100 | |

**Πίνακας 10**

**13.Η άποψη αυτή είχε γίνει στόχος προς επίτευξη μέσα από την διοικητική σας θέση;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 78 | 72,2 | 75,7 | 75,7 |
| | Όχι | 24 | 22,2 | 23,3 | 99,0 |
| | | 3 | 1,9 | 1,0 | 100 |
| | Total | 103 | 95,4 | 100 | |
| Missing | System | 5 | 4,6 | | |
| Total | | 108 | 100 | | |

**Πίνακας 11**

**14.Κάνατε συγκεκριμένες ενέργειες για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 85 | 78,7 | 80,2 | 80,2 |
| | Όχι | 21 | 19,4 | 19,8 | 100 |
| | Total | 106 | 98,1 | 100 | |
| Missing | System | 2 | 1,9 | | |
| Total | | 108 | 100 | | |

**Πίνακας 12**

**15.Χρειάστηκε να συμβουλευτείτε ή να συγκρουστείτε με τις εκπαιδευτικές αρχές (ΥΠΕΠΘ, Υπουργό κ.ά.) προκειμένου να επιτύχετε το στόχο σας;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι, συχνά | 6 | 5,6 | 5,6 | 5,6 |
| | Ναι, αρκετές φορές | 28 | 25,9 | 25,9 | 31,5 |
| | Όχι, ελάχιστες φορές | 35 | 32,4 | 32,4 | 63,9 |
| | Όχι καθόλου | 39 | 36,1 | 36,1 | 100 |
| | Total | 108 | 100 | 100 | |

**Πίνακας 13**

**18.Κάνετε προτάσεις προς το ΥΠΕΠΘ σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση;**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Ναι | 44 | 40,7 | 41,9 | 41,9 |
| | Όχι | 61 | 56,5 | 58,1 | 100 |
| | Total | 105 | 97,2 | 100 | |
| Missing | System | 3 | 2,8 | | |
| Total | | 108 | 100 | | |

**Πίνακας 14**

**24.Πώς επηρεαστήκατε από τους Προϊσταμένους σας (θετικά ή αρνητικά στην επιλογή σας);**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | Θετικά | 77 | 71,3 | 74,8 | 74,8 |
| | Αρνητικά | 1 | ,9 | 1,0 | 75,7 |
| | Καθόλου | 25 | 23,1 | 24,3 | 100 |
| | Total | 103 | 95,4 | 100 | |
| Missing | System | 5 | 4,6 | | |
| Total | | 108 | 100 | | |

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

# ΣΤΕΛΕΧΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥΣ ΣΤΟΝ 21$^{Ο}$ ΑΙΩΝΑ»

**ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΛΙΝΑΚΗΣ**

**ΔΑΣΚΑΛΟΣ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017**

Copyright © Απόστολος Κλινάκης ,Ιούλιος 2017.
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διατριβής, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Τμήμα Νηπιαγωγών δε δηλώνει αποδοχή των γνωμών του συγγραφέα.