



**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ-ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

Στέφανος Συρμακέσης

**Το σύστημα Οργάνωσης και Διοίκησης της Β/θμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα
από το 1985 ως το 2008 και οι επιδράσεις του στην διαμόρφωση του
Εκπαιδευτικού Επαγγέλματος.**

Διδακτορική διατριβή

Επιβλέπων: Επίκουρος Καθηγητής Σιάκαρης Κωνσταντίνος

Ιωάννινα 2015

Συμβουλευτική Επιτροπή:

Κωνσταντίνος Σιάκαρης (Επιβλέπων καθηγητής)

Αθανάσιος Γκότοβος

Γιώργος Παπακωνσταντίνου

Εξεταστική Επιτροπή:

Κωνσταντίνος Σιάκαρης

Γεώργιος Παπακωνσταντίνου

Αθανάσιος Γκότοβος

Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου

Ελένη Σιάνου Κύργιου

Λουτσιάνα Μπενινκάζα

Αναστάσιος Εμβαλωτής

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>ABSTRACT</i>	σελ. 6
<i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	σελ. 7

ΜΕΡΟΣ 1^ο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: *Ανασκόπηση των θεωριών διοίκησης*

Εισαγωγή.....	σελ. 12
1.1 Οργάνωση και Διοίκηση: έννοια και περιεχόμενο.....	σελ. 13
1.2 Κλασσική Σχολή Διοίκησης.....	σελ. 15
1.2.1 Η Κίνηση της Επιστημονικής Διοίκησης.....	σελ. 15
1.2.2 Ευρωπαϊκή Σχολή Διοίκησης.....	σελ. 19
1.2.3 Γραφειοκρατικό μοντέλο Διοίκησης (M. Weber).....	σελ. 21
1.2.4 Κριτική της Κλασσικής Σχολής Διοίκησης.....	σελ. 23
1.2.5 Νεοκλασική Σχολή Διοίκησης.....	σελ. 24
1.2.5.1 Σχολή των ανθρώπινων σχέσεων.....	σελ. 24
1.2.5.2 Οργανωτικοί Ουμανιστές	σελ. 26
1.2.6 Κριτική της Νεοκλασικής Σχολής.....	σελ. 28
1.3 Σύγχρονη Οργανωτική θεωρία.....	σελ. 29
1.3.1 Συστημική Προσέγγιση.....	σελ. 29
1.3.2 Θεωρίες Σύγκρουσης.....	σελ. 33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Σύστημα - Οργάνωση - Λειτουργίες

- 2.1 Σύστημα και Συστημική Προσέγγιση σελ. 34
- 2.2 Η Οργάνωση ως Σύστημα: Η περίπτωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος..... σελ. 37
- 2.3 Είδη Συστημάτων Διοίκησης σελ. 42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Κουλτούρα οργάνωσης

- 3.1 Έννοια..... σελ. 52
- 3.2 Το περιεχόμενο της κουλτούρας οργάνωσης..... σελ. 54
- 3.3 Κουλτούρα οργάνωσης και κλίμα..... σελ. 56
- 3.4 Επίπεδα κουλτούρα οργάνωσης..... σελ. 57
- 3.5 Τύποι κουλτούρα οργάνωσης..... σελ. 59
- 3.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την κουλτούρα οργάνωσης.....σελ. 61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Επάγγελμα - Επαγγελματισμός - Επαγγελματική Ανάπτυξη

- 4.1 Βασικές Έννοιες..... σελ. 64
- 4.2 Ο Επαγγελματισμός στην Εκπαίδευση..... σελ. 70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Δομή, λειτουργία και εξέλιξη του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

- 5.1 Η ελληνική περίπτωση..... σελ. 74
- 5.2 Γενικά Συμπεράσματα..... σελ. 93

ΜΕΡΟΣ 2^ο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Προβληματική

6.1	Μεθοδολογία και προβληματική της έρευνας.....	σελ. 100
6.1.1	Σκοπός της έρευνας.....	σελ. 100
6.1.2	Η σκοπιμότητα της έρευνας.....	σελ. 102
6.2	Μεθοδολογία της έρευνας.....	σελ. 104
6.2.1	Υπόθεση εργασίας - ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ. 104
6.2.2	Ερευνητική Μέθοδος και επεξεργασία δεδομένων.....	σελ. 106
6.2.3	Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	σελ. 109
6.2.4	Το δείγμα.....	σελ. 113

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Αποτελέσματα

7.1	Αποτελέσματα της έρευνας.....	σελ. 119
7.1.1	Τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.....	σελ. 119
7.1.1.1	Συμπεράσματα.....	σελ. 133
7.1.2	Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.....	σελ. 139
7.1.2.1	Συμπεράσματα.....	σελ. 151
7.1.3	Η επικοινωνία μεταξύ των μερών του συστήματος διοίκησης και οργάνωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Ιωαννίνων.....	σελ. 155
7.1.3.1	Συμπεράσματα.....	σελ. 173
7.1.4	Ο επαγγελματικός βίος των εκπαιδευτικών: Προσδοκίες, πραγματικότητα, προτάσεις.....	σελ. 181
7.1.4.1	Συμπεράσματα.....	σελ. 189
7.1.5	Ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων στην διαδικασία της διοίκησης και οργάνωσης των σχολικών μονάδων.....	σελ. 194
7.1.5.1	Συμπεράσματα.....	σελ. 196

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Συμπεράσματα

8.1	Συμπεράσματα.....	σελ. 197
	Βιβλιογραφία.....	σελ. 214
	Παραρτήματα.....	σελ. 248

ABSTRACT

The study aims to analyze the relations among the staff members of different management levels in the secondary educational system.

Finding out and recording the main parameters which affect these relations and the organizational culture of the secondary level education system was the first step.

The main research fields of the study are the structures, the functions and the development of the secondary educational management system.

In order to examine the above-mentioned subjects, grounded theory was applied. The questionnaire and mainly qualitative content analysis have been used as research tools for analyzing data.

The study showed that the grounded organizational culture which characterized the relations of the educational staff in all administrative levels of educational management, significantly affects the professional Greek teachers' profile in the secondary school system.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναδόμηση (Charman *et al*, 1996) και οι συνακόλουθες μεταρρυθμίσεις των διοικητικών δομών του κράτους είναι έννοιες που κυριαρχούν τις δύο τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα και χαρακτηρίζουν τις ερευνητικές αναζητήσεις σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνιολογικό επίπεδο στον Ελλαδικό χώρο ενώ είχαν ήδη ξεκινήσει από την δεκαετία του 1980 στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α.

Τα πεδία εφαρμογών των διοικητικών μεταρρυθμίσεων, σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, είναι τα επιμέρους συστήματα διοίκησης και οργάνωσης που αφορούν μεγάλα τμήματα του πληθυσμού (π.χ. τομείς Παιδείας και Υγείας). Αυτές οι μεταρρυθμίσεις έχουν ως απώτερο στόχο την δημιουργία φορέων προσφοράς ποιοτικών υπηρεσιών προς τους πολίτες.

Έννοιες όπως η κοινωνική λογοδοσία (accountability), αποτελεσματικότητα (effectiveness), βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων δημόσιων υπηρεσιών (total quality management) εντάσσονται στην διοικητική κουλτούρα και προσδιορίζουν τους στόχους των Συστημάτων Δημόσιας Διοίκησης τα οποία καλούνται να αλλάξουν ρόλο και από φορείς άσκησης εξουσίας και ελέγχου και να εξελιχθούν σε φορείς προσφοράς υπηρεσιών.

Στην Ελλάδα οι προσπάθειες διοικητικής μεταρρύθμισης επικεντρώνονται στην αποσυγκέντρωση διοικητικών δομών του κράτους (π.χ στο τομέα υγείας ιδρύονται κέντρα υγείας ενώ καθιερώνεται ο δεύτερος βαθμός αυτοδιοίκησης και πραγματοποιούνται συνενώσεις δήμων και κοινοτήτων), με ταυτόχρονη διατήρηση του συγκεντρωτικού συστήματος λήψης και ελέγχου των αποφάσεων. Δίνεται έμφαση στην βελτίωση της παροχής ορισμένων πολιτικό-διοικητικών δραστηριοτήτων με την χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) παρά στην ανατροπή παγιωμένων δομών και λειτουργιών και κατ' επέκταση στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων πολιτικών σχεδιασμών και ενεργειών (Καρκατσούλης, 2004).

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Συστήματος Διοίκησης και Οργάνωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ.Δ.Β.Ε) αποτυπώνεται στους Ν.1566/1985, Ν.2525/1997, Ν.3475/2006, Ν.3848/2010 και Ν.4186/2013.

Με αυτή την νομοθετική προσπάθεια επιχειρείται μεταξύ άλλων, να συντελεσθεί αποσυγκέντρωση των διοικητικών δομών του Σ.Δ.Β.Ε χωρίς την ανάθεση επιτελικών

δραστηριοτήτων, η καταγραφή των καθηκόντων των μερών του Συστήματος και να θεθούν οι σκοποί του που συχνά συγχέονται ή επικαλύπτονται από τους επιμέρους στόχους. Ουσιαστικά διατηρείται ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του Σ.Δ.Β.Ε με έμφαση στις λειτουργίες της εποπτείας και του ελέγχου εκτέλεσης των εντολών που μεταβιβάζονται από τα ανωτέρα στα κατώτερα ιεραρχικά όργανα διοικητικής εξουσίας.

Συνεπώς εάν το ζητούμενο της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στις Η.Π.Α και σε ορισμένα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε) είναι οι δομικές μεταβολές των επιμέρους συστημάτων διοίκησης με την μεταβίβαση επιτελικών λειτουργιών στις νέες αποκεντρωμένες διοικητικές δομές και συνεπώς η καλλιέργεια μίας νέας κουλτούρας οργάνωσης προσαρμοσμένης στα νέα δεδομένα, στην Ελλάδα δεν μεταβάλλεται ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του Σ.Δ.Β.Ε και συνεπώς διατηρείται η κουλτούρα οργάνωσης που διαμορφώνεται από τις δομές και τους μηχανισμούς άσκησης εξουσίας και μετάδοσης των εντολών.

Στην Ελλάδα η Διοίκηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος αρχίζει να αποτελεί ξεχωριστό ερευνητικό πεδίο της Διοικητικής Επιστήμης από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η ερευνητική προσπάθεια, χρησιμοποιώντας ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους, εστιάζεται σε επιμέρους θέματα που μπορούν να ενταχθούν στους ακόλουθους άξονες (Πυργιωτάκης, 1992· Ξωχέλης, 1990· Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991· Δημητρόπουλος, 1997· Γκότοβος & Μαυρογιώργος 1984· Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου 2000· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου Γ, 1994· Χατζηπαναγιώτου, 2003· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Αναστασίου, 2011· Βλάχος, 2008· Νταφλούκα, 2011· Σιάπκα, 2011):

- ☞ Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμα τους.
- ☞ Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.
- ☞ Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- ☞ Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.
- ☞ Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.
- ☞ Ο ρόλος των δύο φύλων στην Διοίκηση Εκπαίδευσης.
- ☞ Τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας.
- ☞ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- ☞ Σχολική κουλτούρα.

Διαπιστώνουμε ότι στην χώρα μας δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, με την αξιοποίηση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων, ποιες και πως αναπτύσσονται οι διοικητικές λειτουργίες των οργανωτικών δομών των Σ.Δ.Β.Ε, η κουλτούρα που διαμορφώνεται¹ αλλά και οι επιδράσεις της στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θέτουμε σε πρώτο πλάνο το Σ.Δ.Β.Ε καθώς εξακολουθεί να διατηρεί μηχανισμούς μετάδοσης εντολών και πληροφοριών μονής κατεύθυνσης.

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων που διαμορφώνεται μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών του Σ.Δ.Β.Ε σε επίπεδο λειτουργίας δομής και επαγγελματικής εξέλιξης.

Ο κεντρικός στόχος είναι διττός:

α) η ανάδειξη των παραμέτρων που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και συνθέτουν μία κουλτούρα οργάνωσης.

β) Η ανάδειξη των επιδράσεων που ασκούνται από την συγκεκριμένη κουλτούρα στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Η έννοια της διερεύνησης καθιστά αναγκαία την αποσαφήνιση των εννοιών του ΣΔΒΕ και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα η έννοια του ΣΔΒΕ εμπεριέχει ως συστατικά στοιχεία την **δομή**, την **λειτουργία** και την **εξέλιξη** του .

Με αυτήν την ερευνητική διαδρομή εκτιμούμε ότι μπορούμε να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά του Σ.Δ.Β.Ε που επιδρούν, στον μεγαλύτερο βαθμό, στην διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της υπάρχουσας επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και με βάση τα ερευνητικά συμπεράσματα να διατυπώσουμε προτάσεις αξιοποιήσιμες για την βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** παρουσιάζουμε τις βασικές αρχές που διέπουν την δομή της οργάνωσης (προσθέτοντας την διαδικασία της επικοινωνίας και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μερών του Σ.Δ.Β.Ε) και της διοίκησης της οργάνωσης. Επίσης επιχειρούμε μία επισκόπηση των σημαντικότερων σχολών της Διοικητικής Επιστήμης που επηρέασαν τα συστήματα διοικητικής οργάνωσης των δημόσιων και ιδιωτικών οργανισμών (συγκεκριμένα τα συστήματα δημόσιας διοίκησης) και καταγράφουμε τα βασικά σημεία κριτικής προσέγγισης αυτών των σχολών.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζουμε το περιεχόμενο της έννοιας του συστήματος και την συστημική προσέγγιση η οποία προσδιορίζει τα βασικά συστατικά στοιχεία του που είναι η οργάνωση και η διοίκηση στις οποίες προαναφερθήκαμε.

¹ Πρόκειται για ερευνητικό ζητούμενο.

Εξειδικεύουμε την θεωρητική προσέγγιση στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος με την προσαρμογή των εννοιών της οργάνωσης και της διοίκησης στο εκπαιδευτικό σύστημα και τέλος περιγράφουμε τα βασικότερα (και σε ισχύ) Συστήματα Διοίκησης.

Στο **τρίτο κεφάλαιο**, αρχικά, αναλύουμε τα δομικά στοιχεία της κουλτούρας των οργανώσεων, τα επίπεδα ανάπτυξης και τους τύπους που επικρατούν στις σύγχρονες οργανώσεις. Στην συνέχεια εντοπίζουμε και αναλύουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν και προβάλλουν την κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανώσεων. Αυτοί οι παράγοντες -επαγγελματικές σχέσεις (professional relationships), οι συμφωνίες μεταξύ των μελών του οργανισμού (organizational arrangements) και οι ευκαιρίες μάθησης (opportunities for learning) και ειδικότερα η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) του ανθρώπινου δυναμικού- αποτελούν τις συνδυαστικές γέφυρες με το δεύτερο² ερευνητικό αντικείμενο της εργασίας μας που είναι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** επιχειρούμε την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων επάγγελμα, επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Παρακολουθούμε τον επιστημονικό διάλογο που αναπτύσσεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 σχετικά με τις διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικού επαγγέλματος και επαγγελματισμού, αναλύουμε την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ολοκληρώνουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις των δύο ερευνητικών αντικειμένων (Σ.Δ.Β.Ε και επάγγελμα) και του ερευνητικού υποκειμένου (εκπαιδευτικοί: στελέχη και εκπαιδευτικοί τάξης).

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** αναλύουμε την εξέλιξη του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό υλικό την σχετική νομοθεσία και επικεντρώνουμε το ερευνητικό ενδιαφέρον στις εξής βαθμίδες διοικητικής ιεραρχίας: το Υ.ΠΑΙ.Θ, την Περ/κη Δ/ση Β/θμιας Εκπ/υσης, την Δ/ση Εκπ/υσης και στην σχολική μονάδα. Ειδικότερα επιχειρούμε να καταγράψουμε τα χαρακτηριστικά της δομής, λειτουργίας και εξέλιξης του υφισταμένου (από το 1985) συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας εκπαίδευσης (οριζόντια ή κάθετη, συγκεντρωτική ή αποκεντρωτική, μηχανισμούς επικοινωνίας κ.α).

Στο **έκτο κεφάλαιο** διατυπώνουμε τον κεντρικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Αναλύουμε του λόγους για τους οποίους αποκτά ερευνητικό ενδιαφέρον

² Το πρώτο ερευνητικό αντικείμενο είναι το Σ.Δ.Β.Ε

η παρούσα εργασία. Περιγράφουμε τα ερευνητικά ερωτήματα και τους άξονες πάνω στους οποίους δομούνται. Αναπτύσσουμε τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (Grounded Theory) που χρησιμοποιήσαμε (σε συνδυασμό με την ανάλυση περιεχομένου) για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Περιγράφουμε το μεθοδολογικό εργαλείο (ημιδομημένη συνέντευξη) που χρησιμοποιήσαμε για την συλλογή των δεδομένων και τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Στο *έβδομο κεφάλαιο* γίνεται μία σύντομη περιγραφή του τρόπου με τον οποίο εργασθήκαμε και στην συνέχεια γίνεται η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και καταγράφονται οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες που προκύπτουν και θα αποτελέσουν τα συστατικά μίας θεωρητικής προσέγγισης (άλλωστε αυτό είναι το ζητούμενο από την χρησιμοποίηση της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας) που περιγράφει τις επιδράσεις που ασκεί το Σ.Δ.Β.Ε στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Στο *όγδοο κεφάλαιο* διατυπώνονται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε το χρονικό διάστημα 2010-2012 τα οποία αναδεικνύουν τις αντιφάσεις μεταξύ των προθέσεων (όπως αυτές διατυπώνονται στους σκοπούς των σχετικών νομοθετημάτων) και των πολιτικών και ενεργειών που διατυπώνονται (πάλι στην σχετική νομοθεσία) για την οργάνωση και την διοίκηση του συστήματος Δ/θμιας Εκπ/σης. Προσδιορίζουν τις διοικητικές ασυνέχειες στα διάφορα επίπεδα οργάνωση και διοικητικών λειτουργιών του συστήματος. Οι διοικητικές ασυνέχειες εντοπίζονται (ενδεικτικά) στην διαδικασία επικοινωνίας, λήψης των αποφάσεων, στην έλλειψη ή στην προβληματική λειτουργία των διαδικασιών της αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης κ.λ.

Η ολιστική προσέγγιση του ερευνητικού πεδίου που επιλέξαμε (δεν επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τι συμβαίνει στα επιμέρους πεδία π.χ σχολική μονάδα), είχε ως αποτέλεσμα να προσδιορισθούν οι τρόποι, οι ενέργειες, οι συμπεριφορές και οι πολιτικές που χρησιμοποιούνται για την άσκηση διοίκησης στα πλαίσια του Σ.Δ.Β.Ε, η κουλτούρα που καθιερώνουν στο πλαίσιο λειτουργίας των οργανώσεων (σχολική μονάδα, Δ/νση Β/θμιας Εκπ/σης, Π/κη Δ/νση Εκπ/σης, Υ.ΠΑΙ.Θ) και οι επιδράσεις τους στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Επίσης αναδείχθηκαν παράμετροι που επηρεάζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. (π.χ οι πανεπιστημιακές σπουδές του).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Διοίκηση ως έννοια και περιεχόμενο εντοπίζεται στους αρχαίους πολιτισμούς της Αιγύπτου, της Κίνας και της Αρχαίας Ελλάδας. Στοιχεία Διοικητικής Σκέψης εντοπίζονται στα αποφθέγματα Αρχαίων Φιλόσοφων όπως «άρχεσθαι μαθών άρχειν επιστήση» (να μάθεις να διοικείσαι, για να μπορείς να διοικείς) και «σκοπείν χρή παντός χρήματος την τελευταίην κή αποβήσει» (να σκέπτεσαι και να υπολογίζεις τις συνέπειες της κάθε ενέργειας σου) του Σόλωνα (640-559 π.Χ.), «άρχων κόσμει σ' αυτόν» (να εφοδιάζεις τον εαυτό σου με προϊόντα όταν διοικείς) και «αρχή άνδρα δείκνυσι» (η άσκηση της εξουσίας δείχνει τις ικανότητες αυτού που την ασκεί) του Πιττακού (640-569 π.Χ.) και στην Πολιτεία του Πλάτωνα όπου γίνεται αναφορά στην έννοια του καταμερισμού έργων.

Η εξέλιξη της Διοικητικής Επιστήμης πραγματοποιείται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα κατά την διάρκεια του οποίου ξεκίνησε μία συστηματική προσπάθεια συστηματοποίησης και αξιοποίησης των γνώσεων και της εμπειρίας που συσσωρεύονται στο πεδίο της Διοίκησης.

Όπως είναι φυσικό η ανάπτυξη διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων στην διερεύνηση των διοικητικών φαινομένων οδήγησε στην διατύπωση πολλών διαφορετικών θεωριών διοίκησης και σε μία προσπάθεια ομαδοποίησης τους. Ειδικότερα ορισμένοι συγγραφείς αναφέρονται σε τρεις (Κανελλόπουλος, 1990· Durbin, 1998) και άλλοι σε πέντε σχολές (Naylor, 1999).

Στην παρούσα εργασία θα υιοθετήσουμε την ταξινόμηση σε τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις (Τύπας & Κατσαρός, 2006:102).

1.1 Οργάνωση και Διοίκηση: έννοια και περιεχόμενο

Η οργάνωση χαρακτηρίζεται από τον επίσημο καθορισμό των δομών και διαδικασιών, από τις επίσημες περιγραφές καθηκόντων και από τον ρητό καθορισμό των σκοπών κάθε πράξης και κάθε εργασίας. Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να γίνει αντιληπτή η έννοια της οργάνωσης ως οντότητα (π.χ σχολείο, Ι.Ε.Κ κ.λ.π) και ως μία από τις βασικές λειτουργίες της Διοίκησης. Εναλλακτικά η οργάνωση αποτελεί ένα σύστημα που δέχεται εισροές από το περιβάλλον οι οποίες μετασχηματίζονται σε εκροές³ με την ενεργοποίηση των υπόλοιπων λειτουργιών και τον συντονισμό τους από την Διοίκηση.

Οι βασικές αρχές που διέπουν την δομή της οργάνωσης είναι:

- Η αρχή του καθορισμού των αντικειμενικών στόχων.
- Η αρχή της λειτουργικότητας: η οργάνωση δομείται γύρω από αυτοτελείς λειτουργίες και όχι από πρόσωπα.
- Η αρχή της τμηματοποίησης: αναφερόμαστε στην ομαδοποίηση των λειτουργιών που είναι παρόμοιες μεταξύ τους, έτσι που να σχηματίζουν διάφορες διευθύνσεις ή τμήματα μέσα στην οργάνωση. Παρόμοιες λειτουργίες είναι αυτές που έχουν όμοιους αντικειμενικούς στόχους, όμοια χαρακτηριστικά εργασίας και όμοιες απαιτήσεις.
- Η αρχή της εξειδίκευσης.
- Η αρχή της ανάθεσης εξουσίας και ευθύνης.
- Η αρχή των ορίων ελέγχου.
- Η αρχή του διαχωρισμού των λειτουργιών.

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας επισημαίνουμε ότι δεν θα περιοριστούμε σε αυτές τις αρχές (που χαρακτηρίζουν την «λειτουργιστική» προσέγγιση της οργάνωσης) αλλά θα προσθέσουμε και την διαδικασία της επικοινωνίας των μελών της οργάνωσης, τις σχέσεις⁴ που αναπτύσσονται (σχέσεις συνεργασίας, συγκρούσεων κ.λ.π).

Στην βιβλιογραφία θα συναντήσουμε πολλούς ορισμούς της Διοίκησης ανάλογα με το οργανωτικό σχήμα που θα εφαρμοσθεί, όμως όλοι συγκλίνουν στα κοινά χαρακτηριστικά που αναφέρονται στο ορισμό των Hersey P. και Blanchard J. (Hersey

³ Με το όρο εκροές εννοούμε τα τελικά ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα που δημιουργούνται από το σύστημα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες του.

⁴ Αναφερόμαστε στις άτυπες σχέσεις (π.χ πελατειακές εξυπηρετήσεις στην διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού) που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των τυπικών οργανώσεων (π.χ σύστημα Διοίκησης Β/θμιας Εκπ/σης).

& Blanchard, 1997) που ορίζουν την Διοίκηση ως μία εργασία ενεργοποίησης, συντονισμού των δραστηριοτήτων των μελών ενός οργανισμού για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων⁵. Θα προσθέσουμε σε αυτό το σημείο ότι η έννοια του συντονισμού επεκτείνεται πέρα από τον έλεγχο της ομαλής εξέλιξης των διοικητικών λειτουργιών μίας οργάνωσης, στην εξασφάλιση της απρόσκοπτης επικοινωνίας των μελών τους και στην διαδικασία της ανατροφοδότησης που αποσκοπεί στην ενημέρωση του συστήματος για την επίτευξη των στόχων, την επισήμανση των ατελειών και την καταγραφή των εναλλακτικών λύσεων αντιμετώπισης τους.

Οι βασικές αρχές που διέπουν τη διοίκηση της οργάνωσης είναι:

- Η αρχή της ενότητας των αντικειμενικών στόχων.
- Η αρχή της χάραξης πολιτικής.
- Η αρχή του σχεδιασμού και του προγραμματισμού (Τι πρέπει να γίνει, πως πρέπει να γίνει, πότε πρέπει να γίνει, ποιος πρέπει να το κάνει).
- Η αρχή της διοίκησης με βάση τους αντικειμενικούς στόχους (σαφήνεια στόχων, προσδιορισμός του χρόνου επίτευξης).
- Η αρχή της αποδοτικότητας (επίτευξη των στόχων με το χαμηλότερο δυνατό κόστος).
- Η αρχή του ελέγχου.
- Η αρχή της προτυποποίησης (πρότυπα διασφάλισης ποιότητας).
- Η αρχή της προσωπικής αποτελεσματικότητας.
- Η αρχή των οικονομικών κινήτρων.
- Η αρχή της συνετής διοίκησης.

Ανακεφαλαιώνοντας θεωρούμε ότι η Διοίκηση αποτελεί την σημαντικότερη μεταβλητή στην αποτελεσματική λειτουργία και στην επίτευξη των στόχων ενός συστήματος διότι ο αποτελεσματικός ή μη συντονισμός των λειτουργιών της οργάνωσης⁶ επηρεάζει το τελικό αποτέλεσμα τους.

⁶ Οι όροι οργάνωση και σύστημα χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι πλέον.

1.2 Κλασική σχολή Διοίκησης

Αναπτύσσεται από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μέχρι τις αρχές του 20^{ου} και συμπίπτει με την σημαντική ανάπτυξη της βιομηχανίας στις Η.Π.Α και στην Δυτική Ευρώπη.

Οι Henry Ford, W. Taylor, H. Fayol, M. Weber, L. Gulick, L. Urwick, επικεντρώνεται στην ορθολογική οργάνωση των παραγωγικών συντελεστών με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα. Ανώτερος σκοπός είναι η εξασφάλιση της καλύτερης αποδοτικότητας των επιχειρήσεων.

Αν και οι απόψεις τους δεν συμπίπτουν σε όλα τα ζητήματα με τα οποία ασχολούνται ωστόσο τοποθετούνται στην ίδια σχολή με βάση τα ακόλουθα σημεία:

- Ο χρόνος εμφάνισης τους.
- Η επιστημονική προσέγγιση, δηλ. ο εντοπισμός και η επεξεργασία κάποιων γενικών αρχών αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον κορμό της ενιαίας διοικητικής επιστήμης.
- Η οπτική του αντικειμένου εννοώντας την αναζήτηση των οργανωτικών δομών και διαδικασιών που δίνουν το καλύτερο αποτέλεσμα με το μικρότερο κόστος (Τύπας & Κατσαρός, 2006).

Διακρίνουμε τρεις ομάδες θεωρητικών που εντάσσονται στην κλασική σχολή:

1.2.1 Η κίνηση της Επιστημονικής Διοίκησης (Scientific Management)

Οι F. Taylor, F., and L., Gilbert, ο H. Ford, και ο H. Emerson επικεντρώνουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στα ζητήματα παραγωγικότητας των οργανισμών και στην ορθολογική οργάνωση με βάση τον καταμερισμό εργασίας, την οργανωτική δομή και τον βαθμό ευθύνης σε κάθε επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας. Για τους εκπροσώπους της πρώτης Ομάδας η εφαρμογή ορθολογικών μεθόδων οργάνωσης αποσκοπεί στην επίτευξη του στόχου με το ελάχιστο κόστος και στον ελάχιστο χρόνο.

Ειδικότερα:

Ο F. Taylor (Taylor, 1947) από το 1911 υποστήριξε την διάκριση μεταξύ της γραμμικής (εκτελεστικής) για την οποία ευθύνεται ο εργαζόμενος και της επιτελικής εργασίας για την οποία ευθύνεται η Διοίκηση και αντίστοιχα των γραμμικών και επιτελικών καθηκόντων. Επικεντρώνεται στον άριστο τρόπο εκτέλεσης κάθε εργασίας για την καταπολέμηση της ανορθολογικής διαχείρισης των παραγωγικών πόρων, στη αξιοποίηση της αμοιβής ως κινήτρου για την βελτίωση της παραγωγικότητας της εργασίας. Χρησιμοποιεί την μέθοδο της συστηματικής

παρατήρησης και του πειραματισμού με σκοπό να βρει νέες τεχνικές που θα αφορούσαν την διαδικασία παράγωγης (Time and Motion Studies) αλλά και τις μεθόδους και τις Αρχές της Διοίκησης.

Το διοικητικό μοντέλο του Taylor θα μπορούσε να συνοψισθεί στις παρακάτω θεμελιώδεις αρχές της επιστημονικής διοίκησης οι οποίες συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας και στην μεγιστοποίηση της απόδοσης:

- Αντικατάσταση των πρακτικών μεθόδων διοίκησης με τα πορίσματα της επιστημονικής διερεύνησης.
- Συνεργασία των διοικητικών στελεχών με τους εργαζομένους για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων.
- Ισόρροπη κατανομή της ευθύνης μεταξύ των στελεχών και των εργαζομένων, ώστε οι πρώτοι να προγραμματίζουν και να ελέγχουν και οι δεύτεροι να εκτελούν την εργασία.
- Βάσει των πληροφοριών που αφορούν την μελέτη του χρόνου εργασίας και των κινήσεων των εργαζομένων, η συνολική εργασία αναλύεται σε επιμέρους εργασίες.
- Με βάση τις ικανότητες που απαιτούνται για κάθε εργασία, επιλέγονται οι εργαζόμενοι οι οποίοι και εκπαιδεύονται. Επίσης απαιτείται συνεχή ενημέρωση τους σε ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη νέων μεθόδων εργασίας.
- Η διοίκηση καθίστα ομοιόμορφες τις διαδικασίες παραγωγής δηλ. τι, πως και σε πόσο χρόνο θα παραχθεί.
- Η διοίκηση είναι υπεύθυνη για την επιλογή υλικών και εργαλείων που θα βελτιώσουν την απόδοση της εργασίας⁷.
- Η διοίκηση (προγραμματισμός-σχεδιασμός: επιτελική λειτουργία) ασκείται από τα στελέχη και η εκτέλεση από τα κατώτερα μέλη του εργατικού δυναμικού.
- Μέριμνα της διοίκησης είναι η εξασφάλιση της συνεργασίας και η αποφυγή συγκρούσεων.
- Βασικό κίνητρο αύξησης της παραγωγικότητας είναι η σύνδεση με την αμοιβή.

⁷ Μία από τις δομικές αδυναμίες είναι το σύστημα μηχανογράφησης του Υ.ΠΑΙ.Θ που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συγκέντρωσης δεδομένων και χαμηλό βαθμό διαχείρισης πληροφοριών.

- Επίτευξη ομαδικής δράσης και συνεργασίας μεταξύ των διάφορων ομάδων αντί του ατομισμού και της αντιπαράθεσης⁸.

Ο Η. Gantt, συνεργάτης του F. Taylor, τονίζει στο επιστημονικό του έργο την σημασία που έχει η μείωση του χρόνου που απαιτείται για την εκτέλεση των παραγωγικών εργασιών. Για αυτό ασχολήθηκε με την διαμόρφωση χρονοδιαγραμμάτων εξέλιξης των εργασιών τα οποία θεωρούνται σημαντικά διοικητικά εργαλεία καθώς παρέχουν μια γραφική απεικόνιση του σχεδιασμού, του ελέγχου της εργασίας, και της καταγραφής της προόδου ενός έργου (Τύπας & Κατσαρός, 2006).

Οι Mooney και Reily (Mooney & Reily, 1939) υποστήριζαν ότι η κινητήρια δύναμη της οργάνωσης είναι ο συντονισμός των επιμέρους λειτουργιών της διοίκησης έτσι ώστε να επιτευχθεί ο τελικός σκοπός. Υποστήριξαν ότι υπάρχουν τρεις βασικές αρχές διοίκησης που συναντάμε σε όλους τους τύπους οργανισμών. Αυτές είναι:

- Η αρχή του συντονισμού.
- Η αρχή της διοικητικής ιεραρχίας.
- Η αρχή της εξειδίκευσης των λειτουργιών.

Ο Gulick L. (Gulick, 1937) ασχολήθηκε κυρίως με τα οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα της δημόσιας διοίκησης. Αναγάγει τις έννοιες της αποδοτικότητας και της βέλτιστης αξιοποίησης των πόρων ως πρωταρχικής σημασίας στόχο της Διοίκησης. Υποστήριξε ότι η σαφή διάκριση των επιτελικών από τα εκτελεστικά καθήκοντα συμβάλλει στην αποδοτικότερη λειτουργία της οργάνωσης. Συμπληρώνοντας τις πέντε διοικητικές λειτουργίες⁹ του Fayol υποστήριξε ότι τα βασικά καθήκοντα των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός-προγραμματισμός (planning), η οργάνωση (organizing), η στελέχωση (staffing), η διεύθυνση-ηγεσία (directing), ο συντονισμός (coordination), η αναφορά (reporting), και ο προϋπολογισμός (budgeting) (POSDCORRB).

Σημαντική συνεισφορά αποτέλεσε η αναφορά του σε τέσσερα διαφορετικά κριτήρια ή μεθόδους κατανομής της διοικητικής δράσης σε κάθε οργάνωση:

- Με βάση τον επιδιωκόμενο στόχο π.χ ένταξη στο Υ.ΠΑΙ.Θ διαφόρων ειδικοτήτων για την εξυπηρέτηση του κοινού στόχου (π.χ τυπική και άτυπη εκπαίδευση, κατάρτιση, επιμόρφωση κ.λ.).

⁸Αναφέρεται στην κουλτούρα εργασιακού περιβάλλοντος την οποία εξειδικεύουμε στην παρούσα εργασία στους εκπαιδευτικούς και στις σχέσεις μεταξύ στελεχών διοίκησης και εκπαιδευτικών.

⁹ Προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, συντονισμός, έλεγχος

- Με βάση την χρησιμοποιούμενη εργασία ή την χρησιμοποιούμενη επαγγελματική εξειδίκευση, εντάσσονται στο οργανωτικό πλαίσιο, πρόσωπα και δραστηριότητες με όμοιες χαρακτηριστικές ιδιότητες ακόμα κι αν έχουν διαφορετικούς σκοπούς π.χ ένταξη στο Υ.ΠΑΙ.Θ όλων των προσώπων και δράσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση.
- Με βάση τα υπηρετούμενα πρόσωπα, εντάσσονται στο οργανωτικό πλαίσιο, πρόσωπα και δραστηριότητες που ασχολούνται με την ικανοποίηση των αναγκών μίας ιδιαίτερης κατηγορίας πληθυσμού.
- Με βάση την υπηρετούμενη γεωγραφική περιοχή, εντάσσονται στο οργανωτικό πλαίσιο, πρόσωπα και δραστηριότητες που ασχολούνται με την ικανοποίηση των αναγκών όλου του πληθυσμού μιας περιοχής π.χ ένταξη σε κάθε περιφερειακή διοίκηση όλων των υπηρεσιών που αντιστοιχούν στα διάφορα υπουργεία για την κάλυψη των ειδικών αναγκών και συνθηκών κάθε περιοχής (εκπαίδευση, εμπόριο, γεωργία κ.λ.π).

1.2.2 Ευρωπαϊκή σχολή διοίκησης

Η συνεισφορά του Fayol H. (Fayol, 1949) στην Διοικητική Επιστήμη έγκειται στην λειτουργική υποδιαίρεση των διοικητικών δραστηριοτήτων σε: προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση, συντονισμό και έλεγχο. Υποστήριξε ότι η κατάτμηση του συνολικού διοικητικού έργου σε επιμέρους λειτουργίες θα μπορούσε να συμβάλει στην αποτελεσματική ανάπτυξη των στόχων της επιχείρησης. Οι βασικές λειτουργίες της διοικητικής δραστηριότητας είναι:

Προγραμματισμός - χαρακτηριστικά

- Ο σχεδιασμός που περιλαμβάνει την ένταξη όλων των επιμέρους σχεδίων σε μία συνολική στόχευση ώστε να αποφεύγονται επικαλύψεις, παραλείψεις και συγκρούσεις.
- Η εξασφάλιση της συνέχειας ώστε να εξυπηρετούνται όλοι οι μακροπρόθεσμοι στόχοι.
- Η ευελιξία αναπροσαρμογής σε περιπτώσεις που οι αντικειμενικές συνθήκες το απαιτούν.
- Ο σαφής και επακριβής προσδιορισμός των σκοπών που θα αποτελέσουν το μέτρο για την αξιολόγηση της επιτυχίας της οργάνωσης.

Οργάνωση - χαρακτηριστικά

- Δημιουργία κατάλληλης οργανωτικής - διοικητικής διάρθρωσης.
- Κατάλληλα επιλεγμένο και εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό για κάθε ιεραρχικό επίπεδο και κάθε εξειδικευμένη εργασία.

Διατύπωσε δεκατέσσερις αρχές Διοίκησης που καθιστούν την οργάνωση περισσότερο λειτουργική και αποτελεσματική :

- Η εξειδίκευση πρέπει να συνδέεται με τον καταμερισμό εργασίας.
- Η σύνδεση της εξουσίας με την ευθύνη.
- Η πειθαρχία.
- Η ενότητα των εντολών: η υπαγωγή κάθε υφιστάμενου σε έναν προϊστάμενο από τον οποίο και μόνον δέχεται εντολές ώστε να αποφεύγονται οι αλληλοσυγκρουόμενες ή αποκλίνουσες αποφάσεις -Γραμμική Δομή-.
- Η ενότητα της διοίκησης: η υπαγωγή όλων των δράσεων που έχουν κοινό στόχο σε ενιαία διοίκηση.
- Ο βαθμός συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης θα πρέπει να προσαρμόζεται εμπειρικά από τη Διοικητική Αρχή διότι η συγκέντρωση των αρμοδιοτήτων

είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση του συντονισμού ενώ η αποκέντρωση είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση του άμεσου έλεγχου και της εποπτείας.

- Ο σεβασμός της ιεραρχίας.
- Η σταθερότητα της απασχόλησης.
- Η υπαγωγή του ατομικού στο γενικό συμφέρον.
- Η ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των υφισταμένων.
- Η δίκαιη αμοιβή.
- Η αμοιβαιότητα και η επικράτηση του συνεργατικού πνεύματος.
- Η τάξη στο χώρο και στο χρόνο («στην σωστή θέση ο σωστός εργαζόμενος»).

Διεύθυνση - χαρακτηριστικά

- Μεριμνά για την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και την επίτευξη των σκοπών.
- Ελέγχει, εποπτεύει και εξασφαλίζει αποτελεσματική επικοινωνία.
- Με βάση την διάκριση των διοικητικών και εκτελεστικών καθηκόντων μεταβιβάζει αρμοδιότητες σε κατώτερα στελέχη.

Συντονισμός - χαρακτηριστικά

- Προσπαθεί να ενοποιήσει και να εναρμονίσει όλες τις διοικητικές λειτουργίες και να εξασφαλίσει αποτελεσματική επικοινωνία η οποία καθίσταται όλο και πιο σημαντική καθώς αυξάνεται ο βαθμός πολυπλοκότητας της οργανωτικής δομής ενός οργανισμού.

Έλεγχος - χαρακτηριστικά

- Εντοπίζει τις αποκλίσεις και τις αιτίες που τις προκαλούν.
- Ενεργοποιεί την διαδικασία της ανατροφοδότησης μέσω της οποίας γίνεται επαναπροσδιορισμός των σκοπών και των δράσεων έτσι ώστε να προλαμβάνονται οι δυσλειτουργίες και να επιτυγχάνονται τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Προϋποθέσεις εφαρμογής του έλεγχου

- Να είναι τακτικοί, συστηματικοί, λεπτομερείς και επίκαιροι.
- Να συνοδεύονται από τη δυνατότητα επιβολής κυρώσεων ώστε να μην χάνουν την αξία και την χρησιμότητα τους¹⁰.

¹⁰ Κατά την διάρκεια της έρευνας διαπιστώσαμε ότι υπάρχει διαστρεβλωμένη αντίληψη για την έννοια του ελέγχου και του καταμερισμού ευθυνών στην Δημόσια Διοίκηση.

Συνεπώς η αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας είναι κατά κύριο λόγο συνέπεια της ορθά ασκούμενης διοίκησης που βασίζεται στις προαναφερόμενες αρχές για μία αποτελεσματική οργάνωση.

1.2.3 Το γραφειοκρατικό μοντέλο Διοίκησης του M.Weber

Ο Weber M. (Weber, 1947) δεν επιδίωξε την διαμόρφωση πρακτικών και θεωρητικών αρχών που η εφαρμογή τους θα μπορούσε να επιφέρει βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της οργάνωσης αλλά εισήγαγε την κοινωνιολογική μέθοδο ανάλυσης της Διοικητικής Επιστήμης με την οποία προσπαθεί να εντοπίσει τις αιτιώδεις σχέσεις, οι οποίες σε κάθε ιστορική και κοινωνική συγκυρία συμβάλλουν στην εμφάνιση συγκεκριμένων κοινωνικών φαινομένων. Οι απόψεις του διαφέρουν ριζικά από αυτές της «επιστημονικής Διοίκησης» του Taylor οι οποίες έχουν περισσότερο εμπειρικό - πρακτικό χαρακτήρα.

Τα κυριότερα σημεία του έργου του M. Weber σχετικά με την Διοικητική Επιστήμη είναι:

- Η κατάλληλη οργανωτική μορφή για την σύγχρονη κοινωνία, ήταν η γραφειοκρατία την οποία θεωρούσε ιστορικά αναγκαία και λογική εξέλιξη των κοινωνικών οργανισμών.
- Ανέπτυξε την θεωρία των δομών εξουσίας και περιέγραψε τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε έναν οργανισμό με βάση τις σχέσεις εξουσίας.
- Σε μία γραφειοκρατική οργάνωση η εξουσία, οι ευθύνες και οι ενέργειες των οργάνων ρυθμίζονται από κανόνες. Αποδίδει στην γραφειοκρατία ένα νομικό-ορθολογικό χαρακτήρα.
- Οι σχέσεις εξουσίας παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού. Διακρίνει το νομικό-ορθολογικό τύπο εξουσίας που βασίζεται σε θεσπισμένους νόμους, διατάξεις, κανόνες και όχι στην παράδοση (παραδοσιακή εξουσία) ή την χαρισματικότητα (χαρισματική εξουσία).
- Δύο είναι οι θεμελιώδεις δυνάμεις σε κάθε τυπική οργάνωση¹¹: Η κατανομή της εργασίας και η συγκέντρωση της εξουσίας. Η εξισορρόπηση αυτών των

¹¹ Ο Weber M. αναγνωρίζει την ύπαρξη μόνο τυπικών οργανώσεων. Αγνοεί τις άτυπες οργανώσεις που αναπτύσσονται παράλληλα με τις τυπικές στο εσωτερικό του οργανισμού και επηρεάζουν επίσης τις σχέσεις στο εσωτερικό του.

δυνάμεων αποτελεί ένα από τα βασικά προβλήματα που καλείται να επιλύσει η οργανωτική θεωρία. Ως λύση προτείνει έναν ιδεατό τύπο γραφειοκρατίας που έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- ❖ Την κατανομή των εργασιών.
 - ❖ Την συγκέντρωση της εξουσίας με την εφαρμογή ενός συστήματος εξειδίκευσης και ιεράρχησης των διαδικασιών – λειτουργιών και άσκησης της εξουσίας.
 - ❖ Το ορθολογικό πρόγραμμα διεύθυνσης προσωπικού.
 - ❖ Τους κανονισμούς.
 - ❖ Τα έγγραφα στοιχεία.
 - ❖ Το σύστημα ανταμοιβής.
- Αποφεύγει να δώσει έναν ακριβή ορισμό του ιδεατού τύπου διότι αποτελεί ένα αναλυτικό θεωρητικό εργαλείο για την κατανόηση και την ερμηνεία του οργανωτικού φαινομένου.
- Εισάγει τους όρους του ουσιαστικού ορθολογισμού που επιτρέπει τον έλεγχο της συνέπειας των ατόμων ως προς τις υποκειμενικές πεποιθήσεις τους και του τεχνικού ορθολογισμού που σημαίνει ότι στο πλαίσιο της οργάνωσης, οι δράσεις - ενέργειες πραγματοποιούνται με την εφαρμογή κανονισμών και όχι με υποκειμενικές πεποιθήσεις (πολιτικές θρησκευτικές κ.λ.π).

Συνοψίζοντας την αναφορά μας στην Κλασική Σχολή συμπεραίνουμε ότι το έργο κάθε οργάνωσης συντελείται με βάση τα συστήματα που προσδιορίζουν την ανάπτυξη της διοικητικής διαδικασίας. Πρόκειται για τα γραμμικά συστήματα οργανωτικής δομής που βασίζονται στην αρχή της ενότητας του Fayol, τα λειτουργικά συστήματα του Taylor που βασίζονται στην αρχή της λειτουργικής διαδικασίας και στα μικτά που αποτελούν την σύνθεση των γραμμικών και λειτουργικών συστημάτων.

Σε αυτό το σημείο επισημαίνουμε ότι τα συστήματα οργανωτικής δομής της Δημόσιας Διοίκησης ενσωματώνουν της διάφορες μορφές ιεραρχικής οργάνωσης και διοίκησης (γραμμική, λειτουργική, κ.λ.π) και τις μεθόδους κατανομής της οργανωτικής διάρθρωσης π.χ κατά σκοπό κ.λ. (Σαΐτης, 2005)¹².

¹² Άρα έχουμε ένα συγκεντρωτικό σύστημα Δ.Δ.Ε με οργανωτική διάρθρωση που βασίζεται στα τέσσερα κριτήρια κατανομής της διοικητικής δράσης (επιδιωκόμενο σκοπό, εξειδίκευση, υπηρετούμενα πρόσωπα, γεωγραφική κατανομή).

1.2.4 Κριτική της Κλασσικής Σχολής

Βασικό χαρακτηριστικό της Κλασσικής Σχολής είναι η διαχειριστικού χαρακτήρα αντίληψη της οργανωτικής δράσης και η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στα εξωτερικά και τυπικά γνωρίσματα της οργάνωσης.

Η κριτική εστιάζεται στην υπερβολική έμφαση που δόθηκε στην ορθολογική αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού στην παραγωγική διαδικασία υποτιμώντας την πολύπλευρη φύση του ανθρώπου, την πολυπλοκότητα των σχέσεων (τυπικών και άτυπων) και των μηχανισμών που αναπτύσσονται στο πλαίσιο μίας οργάνωσης.

Η συνεισφορά εντοπίζεται:

- Στην επιδίωξη διαμόρφωσης μίας ορθολογικά προσανατολισμένης οργανωτικής δομής που βασίζεται στη σαφή ιεράρχηση και στην διάκριση των επιτελικών από τα εκτελεστικά καθήκοντα.
- Στην αναγνώριση της εξειδίκευσης και της κατάλληλης επιλογής και επιμόρφωσης των εργαζομένων ως παραγόντων για την αύξηση της παραγωγικότητας.
- Στην αναγνώριση πρότυπων διαδικασιών και πρακτικών στην παράγωγη και την οργάνωση.
- Στην αναγνώριση της αμοιβής ως κινήτρου για την αύξηση της παραγωγικότητας.
- Στην διάκριση των λειτουργιών της διοίκησης σε προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχο και συντονισμό.
- Στην αρχή της ενότητας της εντολής για την αποφυγή της σύγχυσης (γραμμικά συστήματα κατά Fayol).
- Στην αναγνώριση της ανάγκης για έναν αποτελεσματικό σύστημα έλεγχου που συνδέεται με το περιορισμό της εποπτείας μικρού αριθμού υφισταμένων από τον προϊστάμενο.

1.2.5 Νεοκλασική Σχολή Διοίκησης

Διαμορφώνονται δύο τάσεις: η Νεοκλασική οργανωτική και διοικητική θεωρία ή σχολή των ανθρώπινων σχέσεων και συμπεριφοράς και οι Οργανωτικοί Ουμανιστές .

1.2.5.1 Σχολή των ανθρώπινων σχέσεων

Αναπτύχτηκε κυρίως στις Η.Π.Α κατά την περίοδο 1930-1960 με κυριότερους εκπροσώπους τους E. Mayo, F.J Roethlisberger και W.J Dickson.

Σημαντική υπήρξε και η συνεισφορά των Mary Parker Follet, Douglas Mc Gregor και Edger Schein που στηρίχθηκαν στα συμπεράσματα των πρωτοπόρων της νεοκλασικής σχολής και τα αναθεώρησαν.

Σε αντίθεση (Σαϊτης, 2005:70) με τους εκπροσώπους της Κλασικής Σχολής που έδωσαν έμφαση στην τυποποίηση των εργασιών που πραγματοποιούνται κατά την διάρκεια της παραγωγικής διαδικασίας, το κοινό σημείο αναφοράς των εκπροσώπων της Νεοκλασικής Σχολής είναι το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν για την μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των ανθρώπινων σχέσεων ως σημαντικού παράγοντα βελτίωσης της απόδοσης των εργαζομένων.

Υποστηρίζουν ότι στο εσωτερικό ενός οργανισμού συνυπάρχουν η τυπική δομή της οργάνωσης και η άτυπη οργανωτική δομή που βασίζεται στα ατομικά χαρακτηριστικά και στις αξίες των μελών της συγκεκριμένης οργάνωσης.

Αναλυτικά οι κυριότεροι εκπρόσωποι της Νεοκλασικής Σχολής υποστήριξαν τα εξής: Ο Roethlisberger F.G. υποστήριξε ότι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την δημιουργία ικανών διοικητικών στελεχών στην διαχείριση κοινωνικών προβλημάτων, στο πλαίσιο της οργανωτικής δομής είναι:

- Η ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης με την πρακτική εκπαίδευση και την κοινωνική εμπειρία που αποκτάται στο πεδίο της συνεργατικής δράσης.
- Η ανάπτυξη της διαγνωστικής εμπειρίας δηλ. της ικανότητας ελέγχου των οικονομικών μεγεθών, της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των παραγόντων που την επηρεάζουν.
- Η εξασφάλιση της ανεμπόδιστης ανέλιξης στην διοικητική ιεραρχία των ικανών στελεχών ώστε να εξασφαλίζεται η ανανέωση του διοικητικού προσωπικού.
- Τα άτομα συχνά δεν λειτουργούν αυτονομημένα αλλά συμμετέχουν σε ομάδες που παίρνουν αποφάσεις που μπορεί να μην αναγνωρίζονται ως μέρος της τυπικής οργάνωσης (Mitcel, Dowling, Kabanoff, and Lardon, 1992).

Τα κυριότερα σημεία του έργου της Follet P., M. (Τύπας & Κατσαρός 2003) συνοψίζονται στα εξής:

- Οι ψυχολογικοί παράγοντες αποτελούν το υπόστρωμα της διάρθρωσης και της λειτουργίας κάθε επιχείρησης. Οι αποφάσεις σε μία οργάνωση πρέπει να λαμβάνονται μέσα σε κλίμα εποικοδομητικής σύνθεσης διαφορετικών ή ακόμα και συγκρουόμενων απόψεων.
- Η εξουσία και οι εντολές πρέπει να εντάσσονται στο πλαίσιο καθηκόντων και των ευθυνών που συνοδεύουν κάθε θέση στην οργάνωση.
- Δεν υπάρχει σαφής και αναλυτική διάκριση επιτελικών και εκτελεστικών καθηκόντων.
- Ο έλεγχος είναι πλήρης όταν κάθε μέλος της οργάνωσης συμβάλλει στην άσκηση του.
- Ο συντονισμός είναι μία συνεχής διαδικασία.

Elton Mayo

Ο Mayo E. χρησιμοποιεί την μέθοδο της συνέντευξης για την διερεύνηση παραγόντων όπως οι στάσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων απέναντι στην εργασία τους, στην οργάνωση και στις μεταβολές των εξωτερικών συνθηκών. Εφαρμόζοντας την μέθοδο της άμεσης παρατήρησης των ομάδων κατά την διάρκεια της εργασία τους, διαπίστωσε ότι η επίδραση των ακόλουθων παραγόντων είναι καθοριστική στην βελτίωση της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού:

- Το κλίμα συνεργασίας και η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων.
- Η επίδειξη ενδιαφέροντος για την εργασία τους συντελούσε στην αύξηση της αυτοεκτίμησης της ομάδας.
- Η σταδιακή ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος και αλληλεγγύης επηρεάζουν θετικά την συμπεριφορά των εργαζομένων.

Η επιστημονική άποψη του Affanasief V, παρουσιάζει ενδιαφέρον διότι αναφέρεται στην άσκηση της Διοίκησης σε μάκρο επίπεδο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) όπως είναι η περίπτωση της Δ/ση Β/θμιας Εκπαίδευσης η οποία εποπτεύει έναν συγκεκριμένο αριθμό σχολικών μονάδων και όχι σε μικρο επίπεδο (π.χ σχολική μονάδα).

Υποστήριξε ότι το περιεχόμενο της διοίκησης (αποτελείται από τις λειτουργίες της λήψης της απόφασης, της οργάνωσης, της ρύθμισης που αποσκοπεί στην επαναφορά του συστήματος σε ισορροπία κατά την διάρκεια της ανάπτυξης του, του ελέγχου και της πληροφόρησης) ανάγεται σε σημαντική λειτουργία του συστήματος διοίκησης

διότι καταγράφει, επεξεργάζεται και κωδικοποιεί πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την άσκηση της διοικητικής πολιτικής.

1.2.5.2 Οργανωτικοί Ουμανιστές

Ο D. Mc Gregor (Mc Gregor 1960) υποστήριξε ότι οι ηγετικές συμπεριφορές μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: το αυταρχικό και δημοκρατικό στυλ ηγεσίας .

Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας (Θεωρία X) βασίζεται σε έναν αριθμό υποθέσεων σύμφωνα με τις οποίες τα περισσότερα άτομα είναι φυγόπονα, δεν έχουν δημιουργική φαντασία και δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών.

Συνεπώς διαμορφώνεται η ανάγκη για την άσκηση μίας διοικητικής πρακτικής που προβλέπει τιμωρίες και ποινές ως μέσα επίτευξης των στόχων.

Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας (θεωρία Ψ) βασίζεται σε ένα αριθμό υποθέσεων σύμφωνα με τις οποίες ο μέσος άνθρωπος θεωρεί την εργασία πηγή ευχαρίστησης, είναι υπεύθυνος και δεν χρειάζεται εξωτερικό έλεγχο, έχει δημιουργικές ικανότητες και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Συνεπώς το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι αποτελεσματικότερο σε αυτή την περίπτωση.

Ωστόσο η θεωρία X και Ψ δεν αντιμετωπίζει τις περιπτώσεις όπου οι managers, λόγω των ειδικών συνθηκών, καλούνται να εφαρμόσουν την θεωρία X έως ότου τα άτομα μπορέσουν να αναπτύξουν τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την εφαρμογή της θεωρίας Ψ .

Ο Argyris C. (Argyris, 1957) προκειμένου να αντιμετωπίσει τις παραπάνω περιπτώσεις υποστήριξε ότι εκτός από τα πρότυπα των θεωριών X και Y υπάρχουν και τα πρότυπα συμπεριφοράς A και B.

Το πρότυπο συμπεριφοράς A είναι αυταρχικό και ακολουθεί συγκεκριμένο και προκαθορισμένο τρόπο διοίκησης που προβλέπει αυστηρό έλεγχο και στενή επίβλεψη και εμποδίζει τα άτομα να φτάσουν στην ωριμότητα.

Το πρότυπο B έχει χαρακτήρα ήπιο και ανθρωπιστικό, βασίζεται στην πειθώ για την συμμόρφωση των υφισταμένων και συνεπώς την εξασφάλιση καλών ανθρώπινων σχέσεων .

Το πρότυπο συμπεριφοράς A βασίζεται στις υποθέσεις της θεωρίας X ενώ το πρότυπο της συμπεριφοράς B βασίζεται στις υποθέσεις της θεωρίας Ψ και αξιολογείται ως αποτελεσματικότερο για την λειτουργία της οργανωτικής δομής.

Σημαντική είναι η συμβολή του στην ανάπτυξη του συμμετοχικού management (Argyris, 1971) το οποίο δίνει την δυνατότητα στους εργαζομένους να αναπτύξουν την δημιουργικότητα τους και να βελτιώσουν την αποδοτικότητα τους μέσα από την συμμετοχή τους στην διαδικασία προγραμματισμού και λήψης αποφάσεων.

Ο Likert R. (Likert, 1961) μαζί με τον C. Argyris είναι οι βασικότεροι εκπρόσωποι του συμμετοχικού management.

Οι έρευνες τους έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ ηγεσίας και βαθμού απόδοσης της ομάδας δεν είναι άμεση αλλά προϋποθέτει τρεις κατηγορίες «παρεμβαινουσών» μεταβλητών.

Αυτές οι κατηγορίες είναι:

- Οι **ανεξάρτητες μεταβλητές** που επηρεάζονται από την συμπεριφορά του ηγέτη όπως είναι οι αξίες, οι πρακτικές διοίκησης κ.λ.π.
- Οι **εξαρτημένες** όπως είναι οι στάσεις και η συμπεριφορά των μελών της ομάδας που επηρεάζονται από το σύστημα Διοίκησης και Οργάνωσης.
- Οι τελικές που εξαρτώνται από τις προηγούμενες και περιλαμβάνουν την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα το κόστος, την ροή, την ποιότητα κ.λ.π

Σύμφωνα με τον Rensis Likert (Likert, 1967) ο αποτελεσματικός συντονισμός επιτυγχάνεται με την συμμετοχή του προϊστάμενου στην ομάδα που εποπτεύει άλλα και στην συμμετοχή του στα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια έτσι ώστε να αποτελεί τον συνδετικό κρίκο τη ομάδα και της διοίκησης.

1.2.6 Κριτική της Νεοκλασικής Σχολής

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά αυτής της τάσης επισημαίνουμε ότι σε αντίθεση από την κλασσική σχολή, δίνει έμφαση στην *άτυπη οργάνωση* μέσα την οποία ο άνθρωπος αναπτύσσει ιδιαίτερες σχέσεις και επικοινωνιακή συμπεριφορά και γενικότερα αναγνωρίζει την σημασία της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην βελτίωση της αποδοτικότητας της οργάνωσης (Σαϊτής, 2005).

Η κριτική εστιάσθηκε (και αφορά ολόκληρη την νεοκλασική σχολή) στο γεγονός ότι ασχολήθηκαν κυρίως με την αναζήτηση μηχανισμών εξασφάλισης ισορροπίας μέσα από την αποφυγή διαπροσωπικών διενέξεων στο εσωτερικό των άτυπων οργανώσεων και δεν ασχολήθηκαν με προβλήματα συγκρούσεων που προκύπτουν από την δομή των οργανώσεων, με θέματα οργανωτικών δομών και με την μέτρηση της επίδρασης των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στην παραγωγικότητα της οργάνωσης (Τύπας & Κατσαρός, 2006:138).

1.3 Σύγχρονη Οργανωτική θεωρία

Κεντρικός άξονας των Σύγχρονων Οργανωτικών Θεωριών είναι η έννοια και το περιεχόμενο των οργανώσεων που γίνονται αντιληπτές ως συστήματα τα οποία θα πρέπει να προσεγγιστούν και να αναλυθούν ως πολύπλοκα κοινωνικά φαινόμενα. Ειδικότερα οι εκπρόσωποι των Σύγχρονων Οργανωτικών Θεωριών υποστηρίζουν ότι η λειτουργία της οργάνωσης¹³ δεν μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα από την μελέτη των τυπικών κανόνων και συνδέσεων των διαφορετικών τμημάτων ενός οργανισμού αλλά θα πρέπει να επεκταθεί και στην διερεύνηση των επιδράσεων που ασκεί στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Μουζέλης, 199:173).

Διαμορφώνονται δύο θεωρητικές προσεγγίσεις, η μία εκ των οποίων είναι η συστημική προσέγγιση που εξετάζει την έννοια της οργάνωσης ως ένα σύστημα που αποτελείται από αλληλοεξαρτώμενα μέρη και άλλη είναι η συγκρουσιακή θεωρητική προσέγγιση που τονίζει περισσότερο τις συγκρούσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων ενδιαφέροντος στο εσωτερικό του οργανωτικού πλαισίου ενός συστήματος¹⁴.

1.3.1 Συστημική Προσέγγιση

Ως Σύστημα ορίζεται ένα σύνολο συστατικών στοιχείων ή μερών τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεξάρτησης και αποτελούν μία ολότητα, η οποία με την σειρά της μπορεί να αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος.

Τα προσδιορίσιμα μέρη του συστήματος είναι:

- ⇒ Τα εμπλεκόμενα μέρη (δ/νση, καθηγητές, μαθητές κ.λ.π) και ειδικότερα η προσωπικότητα τους που εκδηλώνεται μέσα από τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τα κίνητρά τους.
- ⇒ Η δομή που περιλαμβάνει την τυπική - ιεραρχική διάταξη των θέσεων εργασίας¹⁵, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα εμπλεκόμενα μέρη, τις άτυπες ομάδες που δημιουργούνται στο εσωτερικό του συστήματος ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων και των σχέσεων

¹³ Ως οργάνωση θεωρούμε τον κύριο άξονα επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων διοικητικής ιεραρχίας μέσω του οποίου μεταβιβάζονται οι εντολές της ηγεσίας ή του εξουσίας ενός οργανισμού.

¹⁴ Ως ομάδες ενδιαφέροντος αναφέρονται οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, η κυβέρνηση, οι μέτοχοι κ.λ.π. Βλ. περισσότερα στους Vincent, M. J και Mayers, J. (1959) στο *New foundations for industrial Sociology*, N.Y: Van Nostard.

¹⁵ Η τυπική διάταξη των θέσεων εργασίας που αποτυπώνονται στην δομή του συστήματος συνδέονται στενά με την δύναμη, την εξουσία, την επιρροή και την ηγεσία.

αλληλεπίδρασης μεταξύ των υποκειμένων (π.χ μεταξύ καθηγητών στο εσωτερικό του σχολείου) και την επικοινωνία μεταξύ περιβάλλοντος και συστήματος.

⇒ Η λειτουργία που περιλαμβάνει την υλικοτεχνική υποδομή καθώς και τις διδακτικές μεθόδους, τα προγράμματα σπουδών, τα συστήματα αξιολόγησης, τον έλεγχο και την ανατροφοδότηση που αποτυπώνονται στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης.

⇒ Οι σκοποί του συστήματος που συνδέονται με τις εκροές του.

⇒ Η εξέλιξη ή δυναμική του συστήματος που αναφέρεται στις συνεχείς μεταμορφώσεις σε επίπεδο δομής και λειτουργίας.

⇒ Το υλικό περιβάλλον στο εσωτερικό του οποίου εκτελούνται οι εργασίες, καθώς και οι τεχνικοοικονομικοί παράγοντες που συνδέουν τις διάφορες θέσεις εργασίας μεταξύ τους (Κανελλόπουλος 1990).

Διαπιστώνουμε ότι κάθε τύπος οργάνωσης (π.χ σχολείο, επιχείρηση, Δ/ση Βθμιας εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο κ.λ.) αποτελεί ένα σύστημα στο οποίο αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των υποκειμένων (π.χ εκπαιδευτικών, στελεχών κ.λ.π) όσο και μεταξύ του συστήματος και των συστημάτων του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Ο T. Parsons (Ανδρέου Α., & Παπακωνσταντίνου Γ.,1994:100) αντιλαμβάνεται την οργάνωση ως ένα σύστημα τριών επιπέδων:

- Το θεσμικό που εξασφαλίζει την σταθερότητα της οργάνωσης.
- Το διαχειριστικό που ασχολείται με την ολοκλήρωση της οργάνωσης.
- Το λειτουργικό που προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και προσπαθεί να πετύχει ιδιαίτερους στόχους.

Επίσης υποστήριξε ότι η κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί ένα σύνολο στοιχείων που διαρθρώνονται σε μία δομή, καθένα από τα οποία επιτελεί μία λειτουργία απαραίτητη για την κοινωνία. Επιχείρησε να αναδείξει τις μεταβλητές που προσδιορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και να εξηγήσει την κοινωνική δράση (Κυριαζή, 2002). Οι οργανώσεις δεν είναι κλειστά συστήματα αλλά βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση με παράγοντες είτε εσωτερικούς είτε από το περιβάλλον στο οποίο πρέπει να προσαρμόζονται. Για να μπορέσει να επιβιώσει μία οργάνωση θα πρέπει να διαθέτει τέσσερις λειτουργικές προϋποθέσεις:

1. την προσαρμογή στο περιβάλλον,
2. την επίτευξη των στόχων,

3. την συνοχή (Clegg, S. & Hardy, C., 1996),
4. την συντήρηση.

Κάθε μία από αυτές τις προϋποθέσεις εμπεριέχει και τις άλλες τρεις. Έτσι κάθε οργανισμός μπορεί να δίνει έμφαση σε μία από αυτές π.χ στην επίτευξη των στόχων και στην συνέχεια, μέσω ποικίλων οδών αλληλεξάρτησης τους, να ικανοποιούνται και οι άλλες τρεις προϋποθέσεις. Με αυτό τον τρόπο ερμηνεύεται η ύπαρξη διαφορετικών τύπων οργανώσεων.

Ο T. Parsons, χωρίς να αμφισβητεί τα κύρια σημεία της επιστημονικής σκέψης του M. Weber (ορθολογική λήψη αποφάσεων, αποτελεσματικότητα), έρχεται να τονίσει την σημασία του ανθρώπινου παράγοντα στην διατήρηση της ισορροπίας της οργανωτική δομής του συστήματος και κατ' επέκταση στην αποτελεσματική λειτουργία του.

Από την σύνθεση των απόψεων του T. Parsons και M. Weber προέκυψαν θεωρητικές προσεγγίσεις που επικεντρώθηκαν στην αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών του γραφειοκρατικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών (Hoy W. & Miskel. C.. 1996).

Οι March και Simon (March & Simon, 1958) και Entzioni (Entzioni, 1964) συγκλίνουν σε έναν ορισμό της οργάνωσης ως ενός σχεδόν κλειστού συστήματος που αποτελείται από ένα σύνολο ατόμων που οργανώνονται σε μία αυστηρή τυπική δομή και τα οποία βρίσκονται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης επιδιώκοντας ταυτόχρονα την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που έχουν επιλεγεί στην βάση ορθολογικών αποφάσεων.

Αργότερα η άποψη τους αμφισβητήθηκε από τον Scott (Scott, 1995) που υποστήριξε ότι η οργάνωση είτε είναι ένα φυσικό σύστημα χωρίς σαφή δομή και στόχους που λειτουργεί στη βάση άτυπων σχέσεων είτε λειτουργεί ως ανοικτό και αυτορυθμιζόμενο σύστημα με στόχους και δομή που διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση του με το εξωτερικό περιβάλλον.

Από την σύνθεση των απόψεων του δομολειτουργισμού και της γενικής θεωρίας συστημάτων προέκυψαν οι προσεγγίσεις ενδεχομένων (Τύπας & Κατσαρός, 2006) που αποδίδουν την διαμόρφωση της δομής και της λειτουργίας της οργάνωσης στα ενδεχόμενα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο είναι ενταγμένο ένα σύστημα.

Σύμφωνα με τις ενδεχομενικές προσεγγίσεις, οι σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ του συστήματος (π.χ σχολείο) με το εξωτερικό περιβάλλον (π.χ Δ/νση εκπαίδευσης, τοπική κοινωνία κ.λ.π) επηρεάζουν την οργανωτική μορφή του συστήματος.

Όταν οι σχέσεις μεταξύ συστήματος και περιβάλλοντος είναι σταθερές και αμετάβλητες τότε μία οργανωτική μορφή με αυστηρή τυπική δομή όπως η γραφειοκρατία θεωρείται ιδανική.

Όταν οι μεταξύ τους σχέσεις συνεχώς μεταβάλλονται τότε ενδείκνυται το συμμετοχικό πρότυπο (Burns και Stalker, 1961).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του δομολειτουργισμού και των νεώτερων συστημικών προσεγγίσεων θα σταθούμε στον Mintzberg (Mintzberg, 1979) που χρησιμοποιώντας τα συνεκτικά χαρακτηριστικά των οργανώσεων (π.χ σχέσεις εξουσίας, τις συγκρούσεις, διακρίνει πέντε τύπους οργανωτικών δομών (Μιχόπουλος, 1998):

1. Απλή δομή για μικρές επιχειρήσεις.
2. Την δομή της μηχανικής γραφειοκρατίας όπου η τυποποίηση των εργασιακών διαδικασιών είναι ο κύριος συντονιστικός μηχανισμός της οργάνωσης.
3. Την δομή της επαγγελματικής γραφειοκρατίας όπου η τυποποίηση των προσόντων είναι ο κύριος συντονιστικός μηχανισμός της οργάνωσης.
4. Την κατακερματισμένη δομή που χαρακτηρίζεται από την τυποποίηση των εκροών.
5. Την συγκυριακή δομή όπου η αμοιβαία προσαρμογή είναι ο κύριος συντονιστικός μηχανισμός της οργάνωσης.

1.3.2 Θεωρίες σύγκρουσης

Έχουν ως αφετηρία την συνεχή σύγκρουση μεταξύ ομάδων συμφερόντων για τον έλεγχο του χώρου εργασίας και την κατανομή του παραγόμενου πλούτου, η οποία οδηγεί σε διαρκείς αλλαγές στις σχέσεις διοίκησης - εργαζομένων, στις συνθήκες εργασίας και στην οργάνωση παράγωγης.

Υιοθετούν κριτική στάση απέναντι τις μορφές οργάνωσης της σύγχρονης κοινωνίας και διερευνούν φαινόμενα εκμετάλλευσης και αδικίας, ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας.

Εργασίες σε θέματα συγκρούσεων, εξουσίας, ελέγχου και αντίστασης δημοσίευσαν οι Burawoy (1979), Clegg και Dunkerley (1980), Knights και Willmott (1989).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΣΥΣΤΗΜΑ - ΟΡΓΑΝΩΣΗ - ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ

2.1 Σύστημα και συστημική προσέγγιση

Η έννοια του συστήματος υποδηλώνει ένα πλήθος αλληλεξαρτώμενων στοιχείων - υποσυστημάτων- που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου ή σειρά στόχων. Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής έρευνας συναντούμε διαφορετικούς ορισμούς του συστήματος (Ανδρέου Α. Παπακωνσταντίνου Γ., 1994: 54-55) που προσθέτουν κάθε φορά κι ένα νέο στοιχείο στην νοηματοδότηση του συστήματος.

Ομαδοποιώντας αυτά τα στοιχεία μπορούμε να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά του που είναι:

- Τα εμπλεκόμενα μέρη¹⁶ ως άτομα ή ομάδες που έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, κίνητρα, αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές, προσδοκίες, στερεότυπα, προκαταλήψεις.
- Η αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων-υποσυστημάτων που αποτελούν το σύστημα και έχει ως αποτέλεσμα τις αλλαγές της συμπεριφοράς του που γίνονται λόγω των μεταβολών της συμπεριφοράς των επιμέρους στοιχείων.
- Η ολότητα του συστήματος που αποτελείται από πολλά στοιχεία τα οποία, αν και έχουν ιδιαίτερη σημασία και ενέργεια από μόνα τους, συγχρόνως κινούνται, λειτουργούν και εξελίσσονται μέσα σε ένα οργανωμένο σύνολο, που περιλαμβάνει και επηρεάζεται από αυτά.
- Η δομή που περιλαμβάνει την τυπική - ιεραρχική διάταξη των θέσεων εργασίας¹⁷, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα εμπλεκόμενα μέρη, τις άτυπες ομάδες που δημιουργούνται στο εσωτερικό του συστήματος ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων και των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των υποκειμένων (π.χ μεταξύ καθηγητών στο εσωτερικό του σχολείου).

¹⁶ Αναφερόμαστε στην προσωπικότητα τους που εκδηλώνεται μέσα από τις στάσεις και τις συμπεριφορές.

¹⁷ Η τυπική διάταξη των θέσεων εργασίας που αποτυπώνονται στην δομή του συστήματος συνδέονται στενά με την δύναμη, την εξουσία, την επιρροή και την ηγεσία.

- Η επικοινωνία δηλ. τα δίκτυα μεταφοράς των πληροφοριών και τα δίκτυα διασυνδέσεων μεταξύ των στοιχείων-δομών και του περιβάλλοντος του συστήματος. (Κωτσίκης 2007· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).
- Η λειτουργία που περιλαμβάνει την υλικοτεχνική υποδομή καθώς και διδακτικές μεθόδους, προγράμματα σπουδών, συστήματα αξιολόγησης, τον έλεγχο και την ανατροφοδότηση που αποτυπώνονται στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης.
- Η οργάνωση του συστήματος που αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο και το οποίο μπορεί να καθορίζει το όλο σύστημα.
- Οι σκοποί του συστήματος που συνδέονται με τις εκροές του (Κατσαρός, 2008).
- Η **πολυπλοκότητα** του συστήματος που προκύπτει από το ότι το σύστημα απαρτίζεται από πολλά και διαφοροποιημένα μέρη που συνδέονται μεταξύ τους με πολλαπλές διασυνδέσεις αλληλεπίδρασης. Η πολυπλοκότητα εξάλλου υπάρχει και χαρακτηρίζει όλα τα συστήματα.
- Η **εξέλιξη** του ή η **δυναμική** του συστήματος που αναφέρεται στις συνεχείς μεταμορφώσεις σε επίπεδο δομής και λειτουργίας.

Χρησιμοποιώντας την **συστημική προσέγγιση** για την ανάλυση ενός συστήματος διακρίνουμε τρία βασικά στοιχεία (Δέκλερης, 1986):

- την δομή,
- την λειτουργία και
- την εξέλιξη του.

Η **δομή** περιλαμβάνει:

- τα σύνορα,
- τα στοιχεία που ταυτίζονται με τις δομές του (π.χ Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και μπορούν να απαριθμηθούν και να ταξινομηθούν,
- τα δίκτυα μεταφοράς των πληροφοριών και τα δίκτυα διασυνδέσεων μεταξύ των στοιχείων - δομών και του περιβάλλοντος του συστήματος,
- το περιβάλλον του συστήματος¹⁸,
- την ιεραρχική οργάνωση του .

Η **λειτουργία** περιλαμβάνει:

¹⁸ Μπορούμε να διακρίνουμε τα ανοικτά συστήματα που επηρεάζονται από το εξωτερικό περιβάλλον και τα κλειστά συστήματα.

- την είσοδο εισροών,
- την επεξεργασία των εισροών,
- την έξοδο των εκροών που αποτελούν τον στόχο του συστήματος,
- τον έλεγχο μέσω του οποίου το σύστημα πληροφορείται τις αποκλίσεις την συμπεριφοράς του και διασφαλίζεται η ποιότητα και η ποσότητα των εκροών,
- την επανατροφοδότηση.

Η **εξέλιξη** (δυναμική του συστήματος) αναφέρεται στις συνεχείς μεταμορφώσεις που προκαλούν οι ανισορροπίες των διασυνδέσεων των δομών ή η διαφορά της δυναμικής των δομών που μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους που οδηγούν σε μια πολυπλοκότητα του συστήματος. Η μετάβαση προς μία οργανωμένη πολυπλοκότητα, με τον πολλαπλασιασμό των ιεραρχικών επιπέδων, αποτελεί βασικό στοιχείο τη εξέλιξης το οποίο ερμηνεύει και αιτιολογεί ταυτόχρονα την ανάπτυξη του συστήματος.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτουν τα κλειστά συστήματα (Getzels & Guba, 1957) στα οποία εντάσσονται τα ορθολογικά συστήματα που δίνουν έμφαση στην οργανωτική δομή και βασίζονται στην κλασσική διοικητική σκέψη, τα φυσικά συστήματα που δίνουν έμφαση στα άτομα και βασίζονται στην προσέγγιση των ανθρώπινων σχέσεων και τα ανοικτά συστήματα που βασίζονται στη θεωρητική προσέγγιση που υποστηρίζει ότι η οργάνωση είναι ένα ανοικτό σύστημα που αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Scott, 1992).

2.2 Η Οργάνωση ως σύστημα: Η περίπτωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος

Ως εκπαιδευτικό σύστημα ορίζεται το σύνολο των οργανωτικών δομών, διαδικασιών, μεθόδων και μέσων που χρησιμοποιεί η κοινωνία για να παρέχει στα μέλη της συστηματική και ελεγχόμενη εκπαίδευση στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας με σκοπό την διατήρηση των κοινωνικών δομών και αξιών οι οποίες την δικαιώνουν (Κάντας, 1990).

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από τρία υποσυστήματα :

1. την εξέλιξη του επιπέδου παιδείας της κοινωνίας,
2. την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και εκπαιδευτικών αγαθών,
3. τους μηχανισμούς κάλυψης των εκπαιδευτικών δαπανών.

Θα σταθούμε στο δεύτερο υποσύστημα το οποίο αποτελείται από το σύνολο των σχολικών μονάδων και ιδρυμάτων που βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία και λειτουργική αλληλεπίδραση με σκοπό την απρόσκοπτη εξασφάλιση και προαγωγή της εκπαίδευσης του πληθυσμού (Σαΐτης, 2007).

Ειδικότερα μπορούμε να διακρίνουμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τρία υποσυστήματα:

1. Γ/θμία εκπαίδευση.
2. Β/θμία εκπαίδευση.
3. Α/θμια εκπαίδευση.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αποσαφηνισθούν δύο έννοιες που συνδέονται με την *δομή και είναι η οργάνωση και η διοίκηση.*

Η οργάνωση χαρακτηρίζεται από τον επίσημο καθορισμό των δομών και διαδικασιών, από τις επίσημες περιγραφές καθηκόντων, από τον ρητό καθορισμό των σκοπών κάθε πράξης και κάθε εργασίας ενώ η έννοια της διοίκησης αναφέρεται στο συντονισμό και την εναρμόνιση των επιμέρους προσπαθειών μίας ομάδας ανθρώπων (κοινωνική οργάνωση, επιχείρηση κ.λ.π) για την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει.

Αφού ληφθεί υπόψη το περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου λειτουργεί η ομάδα, η διοίκηση θα προσδιορίσει τους στόχους και θα απαντήσει στα βασικά ερωτήματα:

- Πως θα επιτευχθούν;
- Που θα επιτευχθούν;
- Πότε θα επιτευχθούν;
- Ποιοι θα συμμετάσχουν;

Σε αυτά τα ερωτήματα βασίζεται το περιεχόμενο της οργανωτική δομής ενός συστήματος (γραφειοκρατικό, αποκεντρωτικό κ.λ.π).

Συνεπώς η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διαφόρους τύπους εκπαιδευτικών οργανώσεων¹⁹.

Το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης²⁰ (ταυτίζεται με τα καθήκοντα των στελεχών της διοίκησης) συνοψίζεται στα εξής:

Προγραμματισμός

1. Εντοπισμός, περιγραφή και ανάλυση των βασικότερων προβλημάτων, επεξεργασία και διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων.
2. Προσδιορισμός των αντικειμενικών στόχων που αφορούν την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης.
3. Διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν την επιλογή στόχων και στρατηγικών πόρων, την επίλυση των προβλημάτων την περιγραφή των καθηκόντων στις θέσεις ευθύνης του οργανογράμματος της εκπαιδευτικής διοίκησης. Απαντά στο τι θα γίνει; πώς θα γίνει; πότε θα γίνει; και εντάσσεται στην λειτουργία του σχεδιασμού - προγραμματισμού .
4. Εξασφάλιση των αναγκαίων ανθρώπινων και οικονομικών πόρων για την αποτελεσματική λειτουργίας του συστήματος .

Οργάνωση

Περιλαμβάνει:

1. Την δημιουργία μίας επίσημης δομής ρόλων και καταμερισμού έργου σε επιμέρους δραστηριότητες ανάλογα με την υφή του έργου.
2. Την ομαδοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων σε τμήματα ή τομείς.
3. Την καθιέρωση γραμμών εξουσίας - ευθύνης και επικοινωνίας.
4. Την στελέχωση των θέσεων που δημιουργούνται από την οργανωτική δομή.
5. Την ανάθεση της αναγκαίας εξουσίας στους υπεύθυνους των τμημάτων ή τομέων για να μπορέσουν να εκτελέσουν την αποστολή τους.

Η έννοια της οργανωτικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος περιγράφει σχηματικά την δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (εκπαιδευτικές βαθμίδες, την

¹⁹ Στην παρούσα εργασία, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, θεωρούμε του όρους οργάνωση και σύστημα ως ταυτόσημους.

²⁰ Υιοθετούμε την άποψη του V. Affanasief που προσεγγίζει το σύστημα της διοίκησης σε μάκρο επίπεδο (διοίκηση Β/θμίας εκπαίδευσης) και όχι σε μικρο επίπεδο (διοίκηση σχολικής μονάδας).

διάρθρωση κάθε βαθμίδας σε τύπους σχολείων) ενώ η οργάνωση και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει τα προγράμματα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους, τους διδακτικούς στόχους, τις μεθόδους οργάνωσης της τάξης και του μαθήματος, το γενικό σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά και θέματα εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης όπως οι αναθεωρήσεις, οι συμπληρώσεις, οι προσαρμογές του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου, η προώθηση νέων μεθόδων οργάνωσης, ο αναπροσδιορισμός των διδακτικών στόχων, η βελτίωση και ο εκσυγχρονισμός των περιεχομένων διδασκαλίας κ.λπ και τέλος την κοινωνική οργάνωση της σχολικής ζωής.

Τα κυρίαρχα οργανωτικά σχήματα του εκπαιδευτικού συστήματος διακρίνονται σε:

1. Κάθετης μορφής οργανωτική διάρθρωση που χαρακτηρίζει τα παράλληλα εκπαιδευτικά συστήματα. Χαρακτηριστικό τους είναι η (κάθετη) αδιαπερατότητα είτε λόγω των φραγμών των εξετάσεων και του ύψους της γενικής βαθμολογίας για μετάβαση από τον έναν τύπο σχολείου της Βθμιας εκπαίδευσης σε κάποιον άλλον μετά το γυμνάσιο είτε λόγω αυστηρών κριτηρίων μετάβασης από έναν τύπο σχολείου σε άλλον (οριζόντια αδιαπερατότητα) (Κωτσίκης, 2007).
2. Η οριζόντιας μορφής διάρθρωση βασίζεται στην προώθηση του θεσμού του ενιαίου σχολείου (π.χ πολυκλαδικό) και έχει τα εξής χαρακτηριστικά:
 - την ύπαρξη ενιαίου σχολικού δικτύου για ολόκληρη την γενική εκπαίδευση (Αθμια και Βθμια) ή μόνον για την Βθμια εκπαίδευση (γενική και επαγγελματική) ή μόνον για την διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης,
 - την διαπερατότητα που δηλώνει μετάβαση από την μία βαθμίδα στην άλλη (κάθετη) χωρίς εξετάσεις ή μετάβαση ανάμεσα σε κατευθύνσεις και σε κλάδους σπουδών χωρίς κατευθύνσεις,
 - την διαφοροποίηση που αναφέρεται στην εφαρμοσμένη και ευέλικτη εναλλαγή μεθόδων, μέσων και περιεχομένων διδασκαλίας για ομάδες μαθημάτων ή για μεμονωμένους μαθητές με βάση ορισμένα κριτήρια και μορφές ομαδοποίησης.

Διαχείριση πόρων

Το περιεχόμενο του διοικητικού έργου σ' ένα δομημένο σύστημα εκπαιδευτικής διοίκησης περιλαμβάνει (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994· Koontz & O' Donnell, 1984.):

- Διοίκηση και διαχείριση παιδαγωγικών υποθέσεων.
- Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων.
- Διοίκηση εκπαιδευομένων.
- Διοίκηση και διαχείριση των οικονομικών πόρων.
- Διαχείριση υποθέσεων που αφορούν το περιβάλλον των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Α. Ανδρέου και Γ. Παπακωνσταντίνου 1994:159-160).

Η διοίκηση του συστήματος δεν ταυτίζεται με την εξουσία αλλά εξαρτάται από τον βαθμό συγκέντρωσης όλων των αρμοδιοτήτων και λειτουργιών του στελεχιακού δυναμικού στην κορυφή ή στις κατώτερες επιτελικές θέσεις του συστήματος της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Διακρίνουμε το έργο της εξουσίας του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης σε δύο άξονες:

A) Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τα μέσα που διαθέτει:

- Κρατικός μηχανισμός.
- Θεσμοί.
- Ανθρώπινοι πόροι.
- Ιδεολογικό πλαίσιο.
- Οικονομικοί πόροι - υποδομές.

B) Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει η διοίκηση και είναι:

- Οι επιτελικές δραστηριότητες όπως είναι:
 - Ο εντοπισμός και η ανάλυση των προβλημάτων.
 - Η λήψη αποφάσεων.
 - Η επικοινωνία.
- Λειτουργικές δραστηριότητες όπως είναι:
 - Ο καθορισμός θέσεων απασχόλησης.
 - Ο καθορισμός κριτηρίων πρόσληψης.
 - Ο καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης.
 - Ο καθορισμός αμοιβών.

- Οι εκτελεστικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν το πλαίσιο των δραστηριοτήτων υλοποίησης των αποφάσεων και αντιστοιχούν στα μεσαία ή κατώτερα στελέχη του συστήματος διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:161-170).

Έλεγχος – Ανατροφοδότηση – Πληροφόρηση

Ο έλεγχος αφορά την ορθολογική διαχείριση των πόρων του συστήματος και τον συντονισμό των επιμέρους δράσεων. Δεν περιορίζεται αυστηρά στην πιστή τήρηση των κανόνων διότι σ' αυτή την περίπτωση χάνει την δυναμική του αλλά εστιάζεται στην επισήμανση των αιτιών που εμποδίζουν την αποδοτική και αποτελεσματική χρήση των πόρων και της λειτουργίας του συστήματος.

Στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης οι έννοιες Έλεγχος-Ανατροφοδότηση-Πληροφόρηση αποτελούν ταυτόσημες έννοιες καθώς διευκολύνουν την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των επιμέρους στοιχείων του διοικητικού συστήματος για την εφαρμογή των αποφάσεων και τον εντοπισμό και την διόρθωση των αποκλίσεων που θα εντοπισθούν, την πρόληψη ανεπιθύμητων αποτελεσμάτων και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων.

2.3 Είδη Συστημάτων Διοίκησης

Η Δημόσια Διοίκηση (public management) αποβλέπει στην εξυπηρέτηση των σκοπών του κράτους σε συγκεκριμένους τομείς αρμοδιότητος μέσω της προσαρμογής των κανόνων και των διαδικασιών του σύγχρονου επιστημονικού management στην οργάνωση και λειτουργία των υπηρεσιών του Δημόσιου τομέα.

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του Δημόσιου management πέρα από τις γενικές του λειτουργίες, εστιάζεται στους τρόπους χειρισμού της αξιοποίησης των μέσων, στην μελέτη και οργάνωση της εργασίας, στα συστήματα προσδιορισμού και αξιολόγησης των έργων και του προσωπικού.

Ο βασικός σκοπός του Δημόσιου management είναι η εξυπηρέτηση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων αναγκών του κοινού σε συνδυασμό με το δημόσιο ενδιαφέρον.

Οι στόχοι συνοψίζονται στην αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και διασφάλιση της ποιότητας των εξασφαλιζόμενων υπηρεσιών προς τους πολίτες. Η νομοθετική κατοχύρωση των αρχών του δημόσιου management στην χώρα μας περιλαμβάνεται στο Κώδικα καταστάσεως δημόσιων διοικητικών υπαλλήλων και υπαλλήλων νομικών προσώπων Δημοσίου Δικαίου (Ν.2683 ΦΕΚ 19^Α/09-02-1999) .

Οι βασικές αρχές που κατοχυρώνονται είναι οι εξής (Φαναριώτης, 1999):

- Η αρχή της εξειδίκευσης των οργανωτικών διαρθρώσεων και του καταμερισμού των έργων.
- Η αρχή της ενότητας της Διοίκησης και της ιεραρχικής δομής της εξουσίας.
- Η αρχή της ισόρροπης ανάπτυξης εξουσίας και ευθύνης.
- Η αρχή της αξιοκρατίας.
- Η αρχή της επιστημονικής διοίκησης.
- Η αρχή της αποτελεσματικής ηγεσίας.
- Η αρχή του προσανατολισμού της Διοίκησης στην εξυπηρέτηση του κοινού.

Συνεπώς ο ρόλος και τα αποτελέσματα της διοίκησης αξιολογούνται αποκλειστικά με ποιοτικούς όρους και με κεντρικό άξονα την ικανοποίηση των αναγκών του κοινού (Φαναριώτης, 1999).

Κομβικό σημείο των περισσότερων συστημάτων διοίκησης είναι η ιεραρχική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών τους και αφορά τον καταμερισμό εργασίας (αρμοδιότητες, βαθμός ευθύνης) και την ροή της πληροφόρησης.

Δεδομένου ότι η παρούσα εργασία αναφέρεται στην Δημόσια Β/θμια εκπαίδευση που αποτελεί τομέα της Δημόσιας Διοίκησης θα περιγράψουμε τα κυρίαρχα διοικητικά συστήματα που αναφέρονται σ' αυτήν:

A) Συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης

Χαρακτηρίζεται από ιεραρχική γραφειοκρατική οργάνωση που αποφασίζει για την λειτουργία του συστήματος με κάθε λεπτομέρεια και τις ενδιάμεσες εξουσίες (διοικητικές, περιφερειακές, τοπικές) οι οποίες εκτελούν πιστά και χωρίς την ανάληψη πρωτοβουλιών τις εντολές της Δημόσιας Διοίκησης .

Το πλαίσιο λειτουργίας αποτελείται από ένα πολύπλοκο και πολυάριθμο σύνολο νόμων, κανόνων και οδηγιών και δεν επιτρέπει αφενός την παρέκκλιση και αφετέρου απαιτεί την πιστή εφαρμογή τους.

Ειδικότερα υπάρχουν:

- Συγκεντρωτισμός στην λήψη αποφάσεων στην κορυφή της ιεραρχικής δομής της εξουσίας κι ένα τυπικό δίκτυο διαβίβασης εντολών από πάνω προς τα κάτω.
- Τυποποίηση και σαφής καταμερισμός εργασίας.
- Κανόνες ρύθμισης των διαδικασιών και της συμπεριφοράς.
- Έμφαση στις τυπικές και απρόσκοπτες σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών αλλά και κάθε εμπλεκόμενου) μερών.
- Η πρόσληψη και υπηρεσιακή προαγωγή του προσωπικού γίνεται με βάση τις προϋποθέσεις που ορίζει η κείμενη νομοθεσία.
- Η επικοινωνία πραγματοποιείται μέσα από έναν γραμμικής διάταξης μηχανισμό (Μιχόπουλος, 1998).

B) Αποκεντρωτικό Σύστημα Διοίκησης (decentralization)

Η έννοια της αποκέντρωσης αναφέρεται στην μεταφορά της ευθύνης του προγραμματισμού - σχεδιασμού, διοίκησης, κατανομής και διαχείρισης των πόρων από την κορυφή της ιεραρχικής δομής της κεντρικής διοίκησης στις κατώτερες διοικητικές μονάδες που μπορεί να λειτουργούν σε περιφερειακό επίπεδο ή ως ανεξάρτητοι φορείς που όμως εποπτεύονται από την Κεντρική Διοίκηση (Abu-Duhou, 1999).

Οι κατευθυντήριες γραμμές για την οργάνωση και λειτουργία του συστήματος διατυπώνονται από την κορυφή της διοικητικής δομής του συστήματος.

Τα επιτελικά όργανα της διοίκησης σε επίπεδο περιφέρειας ή δήμων καλούνται να λάβουν αποφάσεις (προγραμματισμός, οργάνωση, διοίκηση - διαχείριση) σε

συνεργασία με τις ομάδες ενδιαφέροντος - πίεσης (π.χ γονείς, επαγγελματικές ενώσεις κ.λ.π) για τη υλοποίηση των κατευθυντήριων γραμμών .

Ειδικότερα η αποκέντρωση αφορά:

- Την γνώση που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών κ.λ. .
- Την τεχνολογία η οποία περιλαμβάνει τις αποφάσεις που αφορούν τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν σε διάφορες μεθόδους μάθησης.
- Την δύναμη: Βαθμός εξουσίας των διοικητικών οργάνων.
- Την διαχείριση - κατανομή κεφαλαιουχικού εξοπλισμού, οικονομικών πόρων, ανθρώπινου δυναμικού .
- Την κατανομή του χρόνου (π.χ ολοήμερο σχολείο) (Abu-Duhou, 1999).

Οι υποστηρικτές του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης επικαλούνται τρεις βασικούς λόγους για την καθιέρωση του:

1. Την πολιτικώς ορθή διασπορά της εξουσίας.
2. Την ποιότητα των παρερχόμενων υπηρεσιών.
3. Την ορθολογική και άρα αποτελεσματική χρήση των παραγωγικών συντελεστών (Lauglo, 1996).

Ο βαθμός ενίσχυσης ή αποδυνάμωσης του αποκεντρωτικού συστήματος εκπαιδευτικής διοίκησης οδηγεί σε διάφορες μορφές όπως:

- Αποσυγκεντρωτικό (deconcentration): η μεταβίβαση του δικαιώματος λήψης επιμέρους αποφάσεων και ανάληψης επιμέρους τομέων ευθύνης στα χαμηλότερα διοικητικά όργανα της εκπαιδευτικής διοίκησης τα οποία είναι πλήρως ενσωματωμένα στον κεντρικό διοικητικό μηχανισμό. Έργο τους είναι να σχεδιάζουν προγράμματα για την αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης (self - managing schools).
- Εκχώρηση σημαντικών τομέων ευθύνης (devolution) και εξουσιών (χρηματοοικονομικά, παιδαγωγικά, διοικητικά θέματα) σε περιφερειακό ή σε επίπεδο δήμων χωρίς να υπάρχει άμεσος παρά μόνο έμμεσος έλεγχος από τη κεντρική διοίκηση (self - governing schools).
- Ανάθεση τομέων ευθύνης σε ανεξαρτήτους οργανισμούς οι οποίοι λειτουργούν ανεξάρτητα και δεν ενσωματώνονται στο οργανόγραμμα της κεντρικής διοίκησης η οποία ασκεί μόνο έμμεσο και περιορισμένο έλεγχο σ' αυτούς (Lauglo, 1996).

Σ' αυτό το σημείο επισημαίνουμε ότι οι προηγούμενες θεωρίες αναφέρονται στις επιτελικές μονάδες των συστημάτων δημόσιας διοίκησης (στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι το Υ.ΠΑΙ.Θ ή οι ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ και Δ.Δ.Ε) αλλά χρησιμοποιούνται (οι συγκεκριμένες θεωρίες) και για να περιγράψουν την οργάνωση και την διοίκηση των λειτουργικών μονάδων του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι οι σχολικές μονάδες.

Στην συνέχεια θα περιγράψουμε θεωρίες που έχουν κυρίως ερμηνευτικό χαρακτήρα. Αυτές είναι το συνεργατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης, το πρότυπο χαλαρής συνοχής στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, το ερμηνευτικό πρότυπο, το πρότυπο κουλτούρας και το πολιτικό πρότυπο:

A) Το συνεργατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης.

Σύμφωνα με αυτό τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας συμμετέχουν ισότιμα στην λήψη των αποφάσεων και αποδέχονται κοινές αξίες και σκοπούς για το σχολείο (Bush, 2005).

Η δομή της οργάνωσης θεωρείται ότι έχει αντικειμενική υπόσταση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στα συλλογικά όργανα και η λήψη αποφάσεων. Η συμμετοχή τους γίνεται με την σύμφωνη γνώμη τους και όχι με επιβολή των απόψεων του ιεραρχικά ανώτερου. Η εκπαιδευτική μονάδα έχει συγκεκριμένους στόχους που βασίζονται στις κοινές αξίες των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής θεωρείται πρώτος μεταξύ ίσων αφού όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ειδικευμένοι επαγγελματίες .

B) Το πρότυπο της χαλαρής συνοχής

Ο όρος συστήματα χαλαρής συνοχής χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν ορισμένες οργανώσεις σχετικά με τον βαθμό αυτονομίας που διαθέτουν στην λειτουργία τους και στην διασύνδεση τους με τα ανώτερα κλιμάκια διοικητικής ιεραρχίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα προτύπων χαλαρής συνοχής είναι οι εκπαιδευτικές οργανώσεις, στις οποίες, τα μέλη τους, έχουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας στην επιλογή διδακτικών προσεγγίσεων χωρίς να ασκείται εποπτεία από τα ανώτερα διοικητικά όργανα. Οι διαδικασίες που ακολουθούνται για πραγματοποίηση βασικών λειτουργιών όπως είναι ο σχεδιασμός στόχων, η λήψη και εφαρμογή αποφάσεων δεν είναι καθορισμένες με σαφήνεια, δεν υπάρχει συντονισμός και εποπτεία ενώ η συμμετοχή των μελών των οργανώσεων είναι συγκυριακή (παράδειγμα είναι η συμμετοχή αναπληρωτών ή εκπαιδευτικών μειωμένου ωραρίου και η διάθεση τους σε δύο ή περισσότερα σχολεία).

Σύμφωνα με το χαλαρό πρότυπο, τα βασικά χαρακτηριστικά των σχολικών οργανισμών είναι η αστάθεια στην δομή, η ασάφεια των στόχων και των διαδικασιών και η ρευστότητα των συμμετοχής των μελών στις αποφάσεις (Bush,2005:134).

Οι βασικές παραδοχές για την δομή, τους σκοπούς, τις σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον και του πρότυπα ηγεσίας που προκρίνει το πρότυπο χαλαρής συνοχής είναι οι ακόλουθες (Κατσαρός, 2008):

- Η δομή της οργάνωσης προκύπτει ως σύνολο χαλαρά συνδεδεμένων λειτουργικών υποσυστημάτων (π.χ Δ.Δ. Εκπαίδευσης και σχολικής μονάδας).
- Οι σκοποί του οργανισμού είναι ασαφείς, αδιευκρίνιστοι και συχνά δεν σχετίζονται με τα αποτελέσματα.
- Οι σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον είναι πολύπλοκες, ο διευθυντής υιοθετεί αθόρυβες πρακτικές επιρροής αποφάσεων.
- Ο διευθυντής πρέπει να υιοθετεί αθόρυβες πρακτικές επιρροής αποφάσεων και να υιοθετεί την ενδεχομενική προσέγγιση της ηγεσίας, προσαρμόζοντας την ηγετική συμπεριφορά του στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Γ) Το ερμηνευτικό πρότυπο

Σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση η σχολική πραγματικότητα διαμορφώνεται, (παραμένει σταθερή ή μεταβάλλεται) με βάση τα νοήματα που αποδίδουν τα άτομα στην δράση τους.

Με αυτή την έννοια το οργανόγραμμά που απεικονίζει την δομή ενός οργανισμού πρέπει να θεωρείται επινοημένη αφήγηση, αφού δεν μπορεί να προβλέψει την συμπεριφορά των ατόμων (Bush, 2005:117).

Η δομή της οργάνωσης προκύπτει από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των μελών του οργανισμού, τα μέλη εστιάζουν στους υποκειμενικούς σκοπούς, οι σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον εξετάζονται σε επίπεδο προσωπικών επαφών των μελών του εκπαιδευτικού συστήματος, ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει εκείνες τις ικανότητες που θα εμπνέουν σεβασμό στους υφιστάμενους του.

Δ) Το πρότυπο κουλτούρας

Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο, η δομή του οργανισμού απεικονίζει την κουλτούρα του οργανισμού και της ευρύτερης κοινωνίας, οι σκοποί αντανakλούν την κουλτούρα οργάνωσης του οργανισμού, το εξωτερικό περιβάλλον θεωρείται σημαντική πηγή για

την κουλτούρα ενός οργανισμού, ο διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο στην στήριξη των κεντρικών αξιών και πεποιθήσεων που διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολείου αλλά και για την διάχυση τους στην τοπική κοινωνία.

E) Το πολιτικό πρότυπο

Σύμφωνα με το πολιτικό πρότυπο, η δομή του οργανισμού προκύπτει κατά την διαδικασία των διαπραγματεύσεων μεταξύ των αντιτιθέμενων ομάδων (π.χ ηγεσία Υ.ΠΑΙ.Θ και ΟΛΜΕ), μέσα από την οποία διαμορφώνονται οι γραμμές εξουσίας. Οι σκοποί υπάρχουν σε επίπεδο ατόμων και ομάδων παρά σε επίπεδο οργάνωσης, οι σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον είναι πολύπλοκες και ο διευθυντής πρέπει να διευκολύνει την διαδικασία επιλογής της καλύτερης πολιτικής.

Από την παρουσίαση των κυριότερων θεωριών για την ερμηνεία ή την περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος παρατηρούμε ότι η έννοια της κουλτούρας της οργάνωσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της κουλτούρας των μελών του οργανισμού.

ΣΤ) Το New Public Management (N.P.M) στην εκπαίδευση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το New Public Management αναδεικνύεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ως αντίδοτο στην αντιμετώπιση των διαρθρωτικών προβλημάτων που δημιούργησε η οικονομική ύφεση η οποία εκδηλώνεται στις αρχές της προαναφερόμενης περιόδου.

Κατά του θεμελιωτές του N.P.M και υποστηρικτές της νεοφιλελεύθερης οικονομικής πολιτικής οι αιτίες τη ύφεσης εντοπίζονται στην αδυναμία της Δημόσιας Διοίκησης, λόγω του γραφειοκρατικού μηχανισμού που έχει αναπτύξει (ή αλλιώς της κάθετα δομημένης διοικητικής διάρθρωσης που ενισχύει τον συγκεντρωτικό της χαρακτήρα), να λειτουργήσει αποδοτικά και αποτελεσματικά και στον ασφυκτικό έλεγχο (π.χ μέσω της υπερπληθώρας νόμων) που ασκεί στις αγορές εμποδίζοντας την ανάπτυξη ανταγωνιστικού κλίματος (Sporn, 1999 και Fay, 1987).

Απόρροια των πιο πάνω χαρακτηριστικών της Δημόσιας Διοίκησης ήταν η διόγκωση των δημόσιων ελλειμμάτων και η αναζωπύρωση του πληθωριστικού φαινομένου που αποτελούσε τροχοπέδη στην βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των δυτικών οικονομιών.

Βασικός στόχος της εφαρμογής του N.P.M σε μικροοικονομικό επίπεδο είναι η αποτελεσματική, αποδοτική και ποιοτική η εξασφάλιση υπηρεσιών από την Δημόσια Διοίκηση και όχι η άμεση παραγωγή τους.

Συνεπώς το ενδιαφέρον της Δημόσιας Διοίκησης θα πρέπει να επικεντρωθεί στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας (που συνδέεται με την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το Total Quality Management και την αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού στους τομείς της Δημόσιας Διοίκησης όπως η εκπαίδευση), της αποδοτικότητας (που συνδέεται με την χρηματοοικονομική διαχείριση) και στην μείωση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα λήψης αποφάσεων (που συνδέεται με την ενίσχυση της αποκέντρωσης στην διαδικασία λήψης αποφάσεων).

Ο δημόσιος τομέας θα πρέπει να είναι καινοτομικός, ευέλικτος και να επικεντρώνει τον ενδιαφέρον του στον έλεγχο των εκροών και όχι στον έλεγχο των διαδικασιών.

Παρατηρείται στροφή από τον συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης του Δημοσίου τομέα στον αποκεντρωτικό χαρακτήρα της Δημόσιας Διοίκησης προάγοντας παράλληλα τον ανταγωνισμό και προωθώντας σειρά ιδιωτικοποιήσεων και αποκρατικοποιήσεων .

Απώτερος στόχος της νέας αντίληψης για την Δημόσια Διοίκηση σε μακροοικονομικό επίπεδο φέρεται να είναι οι μείωση των δημόσιων δαπανών και κατ' επέκταση των δημοσιονομικών ελλειμμάτων στα πλαίσια εφαρμογής της γενικότερης νεοφιλελεύθερης οικονομικής πολιτικής που προωθείται από την σχολή του Σικάγο. Βασική της αρχή είναι η δυνατότητα ανάπτυξης μέσω του περιορισμού των δημοσιονομικών ελλειμμάτων και της παροχής φορολογικών κινήτρων στον επιχειρηματικό κόσμο.

Τα μοντέλα Δημόσιας Διοίκησης που αναπτύσσονται πλέον σε ορισμένες χώρες της Δ. Ευρώπης, στην Αυστραλία, Η.Π.Α και Ν. Ζηλανδία βασίζονται στις ακόλουθες τάσεις:

Αποτελεσματικότητα (efficiency drive): Βασικός στόχος είναι το κράτος να γίνει περισσότερο επιχειρηματίας υιοθετώντας τεχνικές management που εφαρμόζονται στον ιδιωτικό τομέα με απώτερο σκοπό την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του.

Περιορισμός και αποκέντρωση (Downsizing decentralization): Δίνεται έμφαση στην ευελιξία του Δημοσίου τομέα, στην αποκέντρωση των υπηρεσιών του (ν.2525/1997 και ν.2986/2002), αποδυναμώνοντας την κάθετη διοικητική διάρθρωση που ενίσχυε τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του και μειώνοντας την αναποτελεσματικότητα και την μη αποδοτικότητα του η οποία εκφράζονταν με την διόγκωση των δημοσίων ελλειμμάτων. Επομένως επιδιώκεται διάσπαση μεγάλων δημόσιων οργανισμών σε μικρότερους.

Αναζήτηση της αριστείας (in search of excellence): Δίνεται έμφαση στην αλλαγή της νοοτροπίας μέσω της εκπαίδευσης του προσωπικού και της υιοθέτησης κινήτρων.

Προσανατολισμός στην παροχή δημόσιων υπηρεσιών (Public Service Orientation): Αποτελεί συνδυασμό ιδεών που αφορούν το Δημόσιο management και το management του ιδιωτικού τομέα. Παρατηρούμε εφαρμογή στρατηγικών marketing και επικοινωνίας και στην διοίκηση προσωπικού (Sporn, 1999).

Παράλληλα γίνεται προσπάθεια να εφαρμοσθούν και στον Δημόσιο Τομέα οι μέθοδοι Total Quality Management που συναντώνται στον ιδιωτικό τομέα προκειμένου να ποσοτικοποιηθούν οι ανωτέρω στόχοι.

Η ανάπτυξη του Total Quality Management έρχεται ως αποτέλεσμα τριών κοινωνικών τάσεων (West-Burnham, 1999):

- ⇒ Των νέων εξελίξεων και των ερευνητικών δεδομένων στην παιδαγωγική, στην ψυχολογία και την εκπαιδευτική τεχνολογία κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα.
- ⇒ Των διαρκώς αυξανόμενων οικονομικών πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση
- ⇒ Της απαίτησης από μέρους των μαθητών, των γονιών τους και της ευρύτερης κοινωνίας, για βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις του Total Quality Management (T.Q.M) βασίζονται την παραδοχή ότι η ποιότητα έρχεται ως αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της διαδικασίας, σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού και μπορεί να επικεντρωθεί κυρίως στα εξής σημεία (Λογοθέτης, 1993):

- ⇒ στην συνεχή και διαμορφωτική διαδικασία η οποία εστιάζει την προσοχή της στην βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πελάτες. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, πελάτες είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία.
- ⇒ στον τρόπο σκέψης και εργασίας για να πετύχουμε τη συνεχή βελτίωση σε ολόκληρο τον οργανισμό. Οι νέες ιδέες και οι καινοτομίες θεωρούνται απαραίτητες, εάν θέλουμε να παρέχουμε υψηλής ποιότητας υπηρεσίες.
- ⇒ σ' ένα σύστημα που βασίζεται σε μία πολύ ανθρωποκεντρική φιλοσοφία, η οποία πιστεύει ότι οι άνθρωποι μπορούν και θέλουν να προσφέρουν ποιοτική εργασία και είναι άξιοι σεβασμού.

Οι βασικές αυτές παραδοχές καλύπτουν το σύνολο του οργανισμού και επικεντρώνεται στο ενδιαφέρον τόσο στη βελτίωση της ποιότητας, όσο και στον

αποτελεσματικότερο χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, που αναγορεύεται σε στρατηγικό παράγοντα.

Η έννοια της Διοίκησης «Ολικής Ποιότητας» στην εκπαίδευση θεωρείται ως ένα σύνολο αρχών που αποτελούν τη βάση της συνεχούς βελτίωσης και περιλαμβάνει την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων με την χρησιμοποίηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό τις αποτελεσματικότερες ή ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες υπηρεσίες.

Το T.Q.M αναφέρεται στην ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού που συμμετέχει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Πρόκειται για μία συμμετοχική προσπάθεια που απεικονίζεται ως μία αλυσίδα όπου κάθε εκπαιδευτικός ή η κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης παραλαμβάνει ένα έργο, συμβάλλει ο ίδιος με την δική του προσθετική αξία και το παραδίδει σε κάποιον άλλο ή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Ειδικότερα καθιερώνονται κριτήρια αποτελεσματικότητας που διακρίνονται ανάλογα με τον δημόσιο οργανισμό σε οργανωτικά / διαρθρωτικά, διαδικαστικά, ποιότητας εισροών και εκροών (Δούκας, 1999).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζεται μέσα από:

- ⇒ την ισχυρή διοίκηση του σχολείου
- ⇒ Το σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται την μορφωτική πρόοδο
- ⇒ Τις υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις
- ⇒ Το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων
- ⇒ Την έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων (Edmonds, 1979).

Ο έλεγχος της ποιότητας της εκπαίδευσης περιλαμβάνει:

- ⇒ Κριτήρια ελέγχου της ποιότητας των εισροών (αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση κ.λπ) και των εκροών (π.χ μαθητικές επιδόσεις) και των δεικτών ελέγχου ποιότητας (π.χ ανάλυση ποιότητας απώλειας χρόνου, φύλλο γνώμης μαθητών, καθήκοντα διαχείρισης κ.λ. (Sporn, 1999):
- ⇒ Επικέντρωση στην διαρκή βελτίωση του σχολείου.
- ⇒ Δημιουργία από κάθε σχολείο σχεδίων στόχων, υλοποίησης, παρακολούθησης και αξιολόγησης τους.
- ⇒ Καθιέρωση προτύπων (standards) και δεικτών απόδοσης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος.

- ⇒ Εφαρμογή μηχανισμού εκθέσεων και αναφορών σχετικά με την λειτουργία της ποιοτικής διασφάλισης
- ⇒ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη του συστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

3.1 Έννοια

Η έννοια της κουλτούρας των οργανώσεων απασχόλησε ιδιαίτερα τη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία σαράντα χρόνια καθώς θεωρήθηκε ως σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην βελτίωση, στασιμότητα ή χειροτέρευση της αποτελεσματικής και αποδοτικής λειτουργίας των οργανώσεων διαμέσου των επιδράσεων που ασκεί στην συμπεριφορά των μελών τους (Rutter M. et al. 1979).

Η δυσκολία να ορισθεί με σαφήνεια η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξουν διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις. Ο Charles Handy (Handy, 1976) υποστήριξε ότι η κουλτούρα δεν μπορεί να ορισθεί επακριβώς διότι είναι κάτι που το αντιλαμβανόμαστε, κάτι που το αισθανόμαστε και οι Furnham και Gunter (Furnham & Gunter, 1993) υποστήριξαν ότι είναι δύσκολο να ορίσεις την κουλτούρα διότι έχει πολλές διαφορετικές διαστάσεις, με πολλά διαφορετικά περιεχόμενα σε κάθε επίπεδο και απαιτεί χρόνο για να δημιουργηθεί και να αλλάξει.

Παραθέτουμε μερικούς από τους πιο αντιπροσωπευτικούς ορισμούς της οργανωσιακής κουλτούρας:

- «Κουλτούρα είναι ένα σύστημα από «σημασίες» που έχουν γίνει συλλογικά αποδεκτές από μία δεδομένη ομάδα σε ένα δεδομένο χρόνο. Αυτό το σύστημα αποτελούμενο από νοήματα, έννοιες, κατηγορίες, φόρμες και εικόνες ερμηνεύει τη συνολική κατάσταση των μελών μιας ομάδας. Αυτή είναι και μία βασική διαφορά του ανθρώπου από τα ζώα: μπορεί να εφευρίσκει και να επικοινωνεί με σημεία προσδιοριστικά της συμπεριφοράς του» (Pettigrew, 1979).
- Η κουλτούρα αποτελείται από άρρητα πρότυπα συμπεριφοράς που προσλαμβάνονται και μεταδίδονται με σύμβολα και τα οποία συνιστούν ιδιαίτερα επιτεύγματα και τεχνήματα των ανθρώπινων ομάδων (Kroeber & Kluchohn, 1963).
- Η κουλτούρα είναι ένα δομημένο σύνολο από βασικές παραδοχές (που έχουν ανακαλυφθεί-εφευρεθεί ή αναπτυχθεί από μία δεδομένη ομάδα καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής ή εσωτερικής ολοκλήρωσης) οι οποίες έχουν αποδώσει ικανοποιητικά στο παρελθόν ώστε να θεωρούνται ότι ισχύουν γενικά και επομένως να μπορούν

να διδαχθούν σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης, και αίσθησης σχετικά με τα προβλήματα αυτά (Schein, 1985).

- Κουλτούρα είναι οι διαφορετικές πραγματικότητες που συνθέτουν οι άνθρωποι για τους εαυτούς τους (Nias, Soythworth, and Campel 1992).
- Κουλτούρα οργάνωσης είναι ένας «κοινωνικός βιότοπος» που περιλαμβάνει το μη τυπικό, το εφήμερο και το κεκαλυμμένο, καθώς και το ορατό, το τυπικό και το έγκυρο (Westoby, 1988).

Συμπερασματικά με το όρο κουλτούρα οργάνωσης δηλώνουμε τις αξίες (δηλ. τις αντιλήψεις και απόψεις των ατόμων ενός οργανισμού για το τι θεωρούν «σωστό»), τις προσδοκίες, τα πρότυπα που ενσωματώνονται στις συμπεριφορές και στις στάσεις τους (Morgan, 1997). Δεν είναι στάσιμη αλλά μετασχηματίζεται, εξελίσσεται ή προσαρμόζεται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και ως εκ τούτου μετασχηματίζει τις συμπεριφορές των μελών του οργανισμού.

Όπως αντιλαμβανόμαστε η κουλτούρα εμπεριέχει τις αξίες που ενσωματώνονται στις στάσεις και εκδηλώνονται με τις συμπεριφορές των μελών του οργανισμού και συνεπώς η επίδραση της στην διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι κύρια και όχι συμπληρωματική (Χατζηπαντελή, 1999).

3.2 Το περιεχόμενο της κουλτούρας οργάνωσης.

Το περιεχόμενο της κουλτούρας οργάνωσης αποτελείται από τα ακόλουθα συστατικά στοιχεία:

- Την ταυτότητα μέλους, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο οι εργαζόμενοι ταυτίζονται με το σύνολο της οργάνωσης και όχι με τον τομέα τους.
- Την έμφαση στην ομάδα, ο βαθμός στον οποίον οι εργαζόμενοι οργανώνονται γύρω από ομάδες.
- Την ανοχή στον κίνδυνο δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να είναι καινοτόμοι.
- Τα κριτήρια αμοιβής. Π.χ ο βαθμός στον οποίο το σύστημα αμοιβών και προαγωγών γίνεται σύμφωνα με την απόδοση παρά με την αρχαιότητα.
- Τον προσανατολισμό στους στόχους.
- Την ανοχή στην διαφωνία.
- Την εστίαση στο ανοικτό σύστημα, δηλ. ο βαθμός στον οποίο η οργάνωση ανταποκρίνεται στο εξωτερικό περιβάλλον.
- Τις ανθρώπινες δημιουργίες (artifacts). Πρόκειται για την λεγόμενη παρατηρήσιμη κουλτούρα που περιλαμβάνει τα υλικά στοιχεία μίας οργάνωσης όπως είναι η χωροταξική διαμόρφωση, η ποιότητα της επίπλωσης και της διακόσμησης, η ενδυμασία των εργαζομένων (αυστηρή ή ανεπίσημη), η τμηματική χωροθέτηση, η αρχιτεκτονική άποψη του κτιρίου, τεχνολογική υποδομή (τηλεπικοινωνίες, πληροφοριακά συστήματα και συσκευές), αντικείμενα (λογότυπο, αναφορές αξιολόγησης, εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.λ.π).
- Τις γλωσσικές εκφράσεις όπως ανέκδοτα, μεταφορές, ιστορίες, μύθοι.
- Τα πρότυπα συμπεριφοράς όπως οι τελετουργίες που διευκολύνουν την αλλαγή ρόλων (προγράμματα επιμόρφωσης, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τελετές συνταξιοδότησης, προγράμματα εκπαίδευσης κ.λ), τελετουργικά αναζήτησης εξωτερικών συμβούλων και τελετουργίες ανανέωσης (προγράμματα επανασχεδιασμού των θέσεων εργασίας, έρευνες γνώμης των εργαζομένων).
- Τους κανόνες συμπεριφοράς που ορίζουν τις οργανωτικά αποδεκτές στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων. Αυτές αναπτύσσονται από την συνεργασία και την συνδιαλλαγή των μελών της οργάνωσης.

- Τους ήρωες που είναι πρόσωπα που αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία εμπνέουν εμπιστοσύνη και αφοσίωση και κινητοποιούν τα μέλη για την επίτευξη των στόχων.
- Τα σύμβολα και τις συμβολικές ενέργειες.
- Τις πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις που επιδρούν στην συμπεριφορά των μελών. Τέτοιες αξίες μπορεί να είναι η απόδοση, οι αρμοδιότητες, ο ανταγωνισμός, η καινοτομία, η ποιότητα, η συχνή επαφή με τους κηδεμόνες και γονείς των μαθητών, την τοπική κοινωνία, οι ομαδικές εργασίες, η φροντίδα και το ενδιαφέρον για τους μαθητές (Armstrong, 2005).
- Τους κώδικες ηθικής²¹.
- Τις βασικές υποθέσεις που είναι αξίες και πιστεύω που δημιουργούν αντιλήψεις, σκέψεις και πράξεις στα μέλη της ομάδας και οι οποίες θεωρούνται ως οι σωστές και πρέπουσες και επιτρέπουν στα μέλη να ερμηνεύσουν την καθημερινότητα μέσα στην οργάνωση. Αυτές γίνονται ιδιαίτερα ορατές κατά την διάρκεια περιόδων οργανωσιακής αλλαγής στο εσωτερικό της οργάνωσης και αποτελούν περιοχή έντονων συζητήσεων και προβληματισμού ιδιαίτερα όταν επιβάλλονται από εξωτερικούς παράγοντες (Golg, 1997). Π.χ εάν η ποιότητα θεωρείται σημαντικό στοιχείο για την κουλτούρα της οργάνωσης τότε οι εργαζόμενοι αναμένεται να υιοθετήσουν συμπεριφορές οι οποίες αποσκοπούν να εκπληρώσουν αυτόν τον σκοπό.
- Την ιστορία.

Συχνά εκφράζεται με τρεις τρόπους:

A) εννοιολογικά (conceptually) ή λεκτικά (verbally) π.χ η γλώσσα που χρησιμοποιείται για να εκφραστούν οι στόχοι του οργανισμού,

B) συμπεριφοριστικά διαμέσου τελετουργιών, γιορτών, κανόνων, μηχανισμών υποστήριξης και σχημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης,

Γ) οπτικά (visually) και υλικά (materially) διαμέσου δραστηριοτήτων, εξοπλισμού, mottoes, εμβλημάτων, στολών κ.λ. (Bush & Middlewood, 2003).

Τέλος η οργανωτική κουλτούρα μπορεί να διαγνωσθεί με την παρατήρηση των ατόμων στην εργασία και με την συνέντευξη (Ζαβλανός, 2002).

²¹ Ως ηθική ορίζεται ο κλάδος της Φιλοσοφίας που ασχολείται με την εύρεση του τι είναι αποδεκτό και ορθό και τι ανάρμοστο και λανθασμένο. Η ηθική διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες ενδεικτικοί των οποίων είναι το γεωγραφικό, το τεχνολογικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

3.3 Κουλτούρα οργάνωσης και κλίμα

Λέγοντας «σχολικό κλίμα» εννοούμε την ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική, αδιάφορη) που επικρατεί σε κάθε οργανισμό και έχει άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Κοιτάζοντας τις κτιριακές υποδομές, συζητώντας με τους εργαζόμενους σε μία σχολική μονάδα ή σε μία οργανωτική δομή (π.χ Δ.Δ.Ε) αντιλαμβάνεσαι ότι το κλίμα που επικρατεί σε αυτές μπορεί να αποπνέει αισιοδοξία, ή συναισθήματα απογοήτευσης, εγκατάλειψης, φθοράς, φόβου, αγανάκτησης, καχυποψίας κ.λ. .

Το κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των μελών της οργάνωσης κατά την εκτέλεση του έργου τους (διδακτικό, διοικητικό, παιδαγωγικό), προκαλώντας θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, την παραγωγικότητα τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό (Πασιαρδή, 2001). Για πολλούς ερευνητές η έννοια του κλίματος αποδίδεται με διάφορες ονομασίες όπως κουλτούρα, οικολογία (ecology), ατμόσφαιρά (atmosphere), ήθος (ethos).

Το κλίμα αντανακλά τις κοινές αντιλήψεις των εργαζομένων σχετικά με πρακτικές, διαδικασίες και μορφές συμπεριφορών που ανταμείβονται και υποστηρίζονται σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο (Schneider & White, 2004), παρουσιάζει τον τρόπο λειτουργίας ενός οργανισμού, αντίθετα η κουλτούρα οργάνωσης εστιάζει στις αξίες (δηλ. τις αντιλήψεις και απόψεις των ατόμων ενός οργανισμού για το τι θεωρούν «σωστό»), τις προσδοκίες, τα πρότυπα που ενσωματώνονται στις συμπεριφορές και στις στάσεις τους. Κατά τον Mintzberg (Mintzberg, 1979), το σχολικό κλίμα αντανακλά την κουλτούρα οργάνωσης και διακρίνεται σε ανοικτό, κλειστό, αποστασιοποίησης και ενεργού εμπλοκής (Πασιαρδής, 2004).

Σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δυο όρους είναι ότι η κουλτούρα τείνει να διαμορφώνεται με βάση ανθρωπολογικά και κοινωνικά κριτήρια, ενώ το κλίμα με βάση ψυχολογικά κριτήρια.

Συνεπώς η κουλτούρα διαμορφώνει το κλίμα και το κλίμα φωτογραφίζει την κουλτούρα των μελών ενός οργανισμού (Owens & Valesky, 2007).

3.4 Επίπεδα κουλτούρας

Εμφανίζεται σε 4 επίπεδα:

A) Το 1^ο επίπεδο κουλτούρας αποτελείται από πεποιθήσεις και απόψεις που θεωρούνται δεδομένες από τα μέλη του οργανισμού και αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού (π.χ ο παλιός συνάδελφος «τρέχει» λιγότερο από τον νέο συνάδελφο), τις σχέσεις του οργανισμού με το περιβάλλον (Schein, E. H., (1985).

B) Το 2^ο επίπεδο κουλτούρας αποτελείται από αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς. Οι αξίες αναφέρονται στις πεποιθήσεις και αντιλήψεις των μελών του οργανισμού για το τι θεωρούν «σωστό», «δίκαιο» και «επιθυμητό». Αυτές οι πεποιθήσεις και αντιλήψεις μετατρέπονται σε πρότυπα συμπεριφοράς που είναι «άγραφοι κανόνες» σύμφωνα με τους οποίους αναμένεται να συμμορφωθούν τα μέλη του οργανισμού (Stolp S. and Smith C. S. 1995).

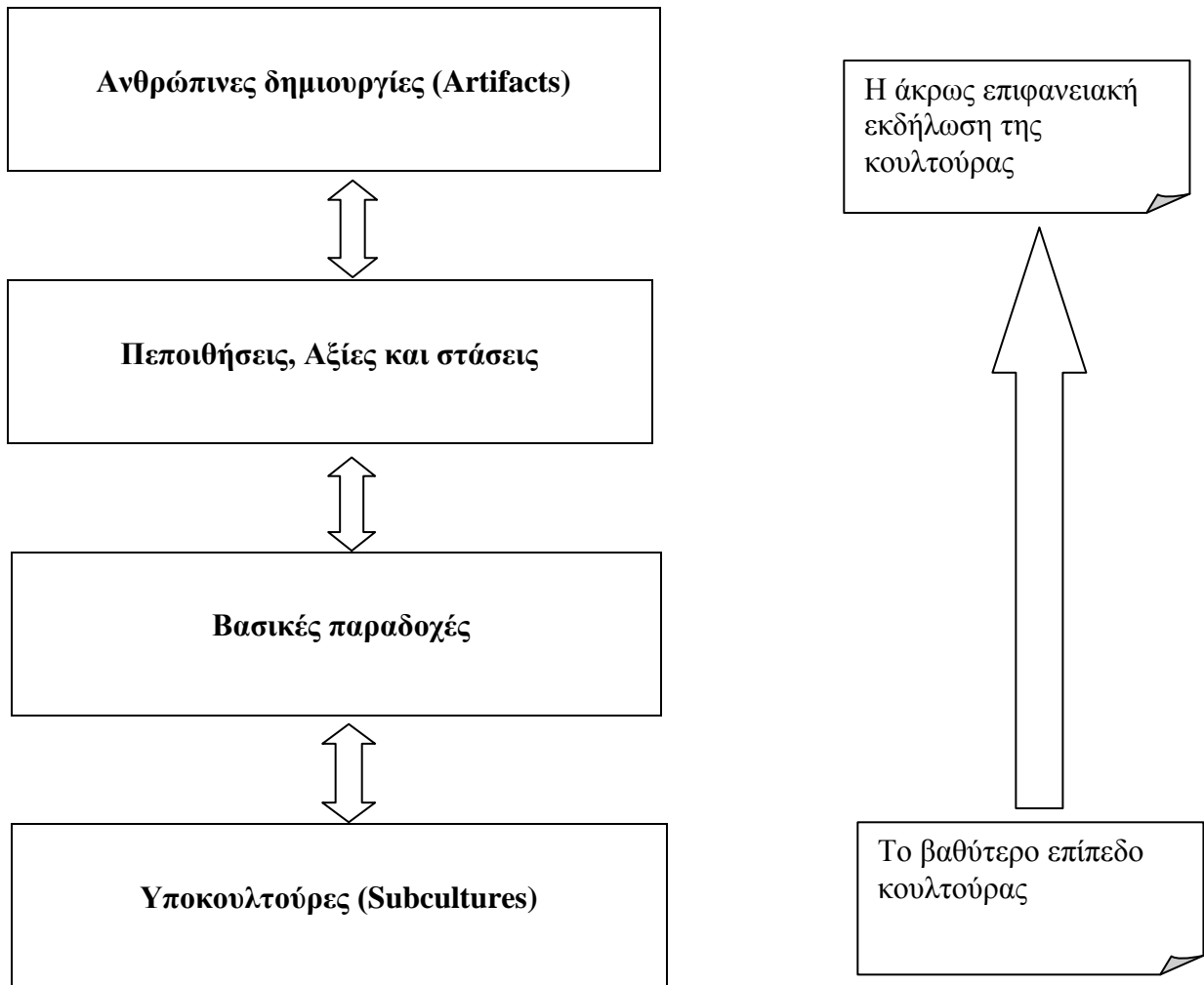
Γ) Το 3^ο επίπεδο κουλτούρας αναφέρεται σε σύμβολα, έθιμα και τελετουργίες (rituals) (Deal, 1995) .

Δ) Το 4^ο επίπεδο κουλτούρας είναι η κουλτούρα των ομάδων (subcultural level): π.χ η κουλτούρα σχολείου, η κουλτούρα εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (Goodson, I. F. & Mangan, J. M. (1995α), η κουλτούρα διοίκησης. Πρόκειται για αξίες, πεποιθήσεις που ενσωματώνονται στις συμπεριφορές και στις στάσεις των μελών του οργανισμού. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της «Βαλκανοποιημένης κουλτούρας» (balkanized culture) δηλ. διαφορετικών μορφών κουλτούρας ανταγωνιστικών ομάδων που λειτουργούν στο πλαίσιο του ίδιου οργανισμού.

Ακολουθεί παράδειγμα σταδιακής εξέλιξης της κουλτούρας στα πλαίσια μίας οργανωτικής δομής (π.χ σχολικός οργανισμός) του Σ.Δ.Β.Ε.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

Η κουλτούρα και οργάνωση



Πηγή: Schein, E., H. 1992. "Organizational culture and leadership", San Francisco, Jossey-Bass.

3.5 Τύποι κουλτούρας

Από την διεθνή βιβλιογραφία προκύπτουν διαφορετικοί τύποι κουλτούρας ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι ερευνητές. Για ορισμένους ερευνητές υπάρχουν τέσσερις τύποι κουλτούρας (Πασιαρδής, 2004:154):

A) Η ιεραρχική κουλτούρα που έχει πεδίο αναφοράς την παραδοσιακή βεμπεριανή γραφειοκρατία. Ο έλεγχος ασκείται εσωτερικά.

B) Η κουλτούρα της αγοράς που έχει ως πεδίο αναφοράς τις ανάγκες της αγοράς. Ο έλεγχος ασκείται εξωτερικά .

Γ) Η κουλτούρα της παρέας που έχει ως πεδίο αναφοράς τις διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο του οργανισμού. Ο έλεγχος ασκείται εσωτερικά.

Δ) Η κουλτούρα των συνθηκών που επιδιώκει την ελαστικότητα, τη δημιουργικότητα, το ρίσκο και έχει ως πεδίο αναφοράς την δημιουργία καινοτομικών προϊόντων ή υπηρεσιών .

Χρησιμοποιώντας ως κριτήρια τις δώδεκα ομάδες των κανονιστικών «πιστεύω» “normative beliefs” και συμπεριφοριστικών προσδοκιών-behavioral expectations (Ροβίθης, 2005:21) προκύπτουν οι ακόλουθοι τύποι κουλτούρας:

A) Η εποικοδομητική κουλτούρα (constructive culture), η οποία συντίθεται από την κουλτούρα της επίτευξης, την κουλτούρα της αυτοπραγμάτωσης, την κουλτούρα της παροχής βοήθειας και την κουλτούρα των διαπροσωπικών σχέσεων. Τα άτομα που εργάζονται στον οργανισμό, ενθαρρύνονται να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα και να προσεγγίζουν τα καθήκοντα τους με τέτοιους τρόπους ώστε να επιτυγχάνουν τους στόχους τους αντλώντας ικανοποίηση από την συνεργασία τους.

B) Τη παθητική-αμυντική κουλτούρα (passive-defensive culture), η οποία συντίθεται από την κουλτούρα της αποδοχής, την συμβατική κουλτούρα, την κουλτούρα της εξάρτησης και την κουλτούρα της αποφυγής.

Τα μέλη του οργανισμού πιστεύουν ότι θα πρέπει να αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο ώστε να μην θίγεται η εργασιακή τους ασφάλεια.

Τα άτομα προσπαθούν να ευχαριστούν τους άλλους και να αποφεύγουν τις συγκρούσεις στο αυστηρά ελεγχόμενο εργασιακό περιβάλλον. Κανόνες, διαδικασίες και εντολές εκτελούνται χωρίς αμφισβήτηση. Τα καθήκοντα καθορίζονται με μεγάλη ακρίβεια και υπάρχει εντατική επιτήρηση για την εκτέλεσή τους. Οι επιπλήξεις είναι συχνές ενώ οι έπαινοι δεν υφίστανται για τους εργαζομένους (Ροβίθης, 2005).

Γ) Την επιθετική-αμυντική κουλτούρα (aggressive-defensive culture) η οποία αποτελείται από την αντιδραστική κουλτούρα, από την κουλτούρα εξουσίας, την

ανταγωνιστική κουλτούρα και την κουλτούρα τελειομανίας. Τα άτομα επιδίδονται, κυρίως, σε έναν αγώνα διατήρησης των κεκτημένων, διαφύλαξης της δικής τους θέσης και όχι της επίτευξης των στόχων (Cooke & Lafferty, 1983, 1986, 1987, 1989· Ain, Bailey, Bromley & Mark Kalyta M., Cooke, 2003).

3.6 Παράγοντες που επηρεάζουν την κουλτούρα οργάνωσης.

Στην διαμόρφωση της κουλτούρας οργάνωσης συμμετέχουν με διαφορετικό βαθμό επίδρασης οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη της διοίκησης, οι κοινωνικοί εταίροι, μαθητικό δυναμικό κ.λ.π. Η κουλτούρα οργάνωσης θεωρείται σημαντικός παράγοντας βελτίωσης ή στασιμότητας της αποτελεσματικότητας (επίτευξης στόχων) ενός οργανισμού καθώς ασκεί επιδράσεις σε δομικό επίπεδο (σύστημα διοίκησης) και σε επίπεδο προτύπων συμπεριφορών (Kowalski & Reitzug, 1993).

Παράγοντες που επηρεάζουν την κουλτούρα:

- Το παράδειγμα (τι είδους οργάνωση πρόκειται, ποία είναι η αποστολή και οι αξίες της).
- Τα συστήματα ελέγχου και ανατροφοδότησης και επιμόρφωσης.
- Οι οργανωτικές δομές (διοικητικές ιεραρχήσεις, αναφορές κ.λ.).
- Οι δομές εξουσίας-ηγεσίας (ποιος λαμβάνει τις αποφάσεις, πόσο ευρεία είναι η εξουσία, και που στηρίζεται η εξουσία).
- Σύμβολα (σχέδια, φίρμες κ.λ.π).
- Ρουτίνα και τελετουργίες (συναντήσεις υπευθύνων, αναφορές κ.λ.π).
- Ιστορίες και μύθοι.
- Το νομοθετικό πλαίσιο.

Οι επιδράσεις των προαναφερόμενων παραγόντων εντοπίζονται και αναλύονται βάσει τριών αλληλένδετων παραγόντων που υπογραμμίζονται από τη Mc Gilchrist (Mac Gilchrist, Myers & Reeds, 2004) και με τους οποίους εκφράζεται η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού στην πράξη. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι επαγγελματικές σχέσεις (professional relationships), οι συμφωνίες μεταξύ των μελών του οργανισμού (organizational arrangements) και οι ευκαιρίες μάθησης (opportunities for learning) και ειδικότερα η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) του ανθρώπινου δυναμικού.

Λέγοντας επαγγελματικές σχέσεις εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται και σχετίζονται ο διευθυντής με το εκπαιδευτικό προσωπικό του οργανισμού, τη στάση του προσωπικού προς τους μαθητές και άλλους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, την ποιότητα της ηγεσίας και τους κοινούς στόχους των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε συνάρτηση με τους σκοπούς της εκπαιδευτικής μονάδας.

Οι συμφωνίες μεταξύ των μελών του οργανισμού αφορούν στους ρόλους και τις ευθύνες, τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τα συστήματα επικοινωνίας, την ομαδοποίηση των μαθητών, τη διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος, όπως τη διατήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων, τον τρόπο παρουσίασης των εργασιών που εκτελούν οι μαθητές στην τάξη και τους κοινόχρηστους χώρους.

Τέλος, οι *ευκαιρίες μάθησης* αφορούν και τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στους μαθητές, η σχολική κουλτούρα σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται, τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες, την ικανότητα επιτυχίας των μαθητών, τις ίσες ευκαιρίες και την πρόβλεψη για κάλυψη αναγκών ειδικών μαθητικών πληθυσμών. Οι ευκαιρίες μάθησης που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με την προσωπική τους επαγγελματική εξέλιξη και τη στάση τους απέναντι σε διαδικασίες επιμόρφωσης.

Η Mac Gilchrist και οι συνεργάτες της κατέληξαν στο ότι: *«Αυτές οι τρεις διαστάσεις είναι ένα πρακτικό μανιφέστο των βασικών πεποιθήσεων και αξιών της σχολικής κοινότητας. Και οι τρεις υπόκεινται στην αλλαγή έτσι, ώστε όχι μόνο να εκφράζουν την παρούσα επικρατούσα κουλτούρα αλλά και να δύνανται να διαμορφώσουν και να αλλάξουν την μελλοντική κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού»* (Mac Gilchrist, Mortimorer, Savage, & Beresford, 1995).

Η αλλαγή της κουλτούρας ενός οργανισμού περνά από τέσσερα στάδια:

- A) της ενημέρωσης των ενδιαφερομένων μερών,
- B) της αξιολόγησης του υφιστάμενου κλίματος,
- Γ) της επιλογής παραμέτρων που χρήζουν αλλαγής,
- Δ) της συλλογικής ανάπτυξης σχεδίου δράσης – κατεύθυνσης (Deal, & Peterson, (1990).

Οι μεταβλητές της κουλτούρας ενός οργανισμού ενσωματώνονται στις εξής κατηγορίες:

1. Επαγγελματισμός (Professionalization orientation).
2. Συμμετοχικότητα (Participation orientation).
3. Προσαρμογή και καινοτομικότητα (adaption and innovation orientation).
4. Παραγωγικότητα και επίτευξη στόχων (Productivity and accomplishment orientation).
5. Εξωτερική υποστήριξη και δραστηριότητες (External support and facilities orientation).
6. Μέσα επίτευξης των στόχων (Ends-means orientation).

Συνοψίζοντας, δίνουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια της κουλτούρας της οργάνωσης διότι αποτελεί σημαντικό μηχανισμό επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων αναφοράς του συστήματος (στελέχη, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί εταίροι) καθρεφτίζοντας τις επιδράσεις που δέχεται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού από το εξωτερικό περιβάλλον (σύστημα διοίκησης, συνδικαλιστικές ενώσεις κ.λ.).

Ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με μία διαμορφωμένη κουλτούρα οργάνωσης που διαπερνά κάθε οργανωτική δομή και λειτουργία του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης και σχηματοποιείται ως μηχανισμός επικοινωνίας μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών μέσα στο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τις μεταξύ τους σχέσεις (διορισμός, καθήκοντα, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, προγράμματα σπουδών, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση, έλεγχος κ.λ.π).

Η κουλτούρα οργάνωσης δείχνει τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η διοίκηση ενός οργανισμού και συνεπώς επηρεάζει την συμπεριφορά, τις αποδόσεις των εμπλεκόμενων μερών (στελεχών, εκπαιδευτικών, μαθητών κ.λ.π) και τελικά διαμορφώνει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Θα αναφέρουμε ως παράδειγμα την έλλειψη διαδικασίας ανατροφοδότησης (επισημαίνεται από όσους συμμετείχαν στην παρούσα ερευνητική εργασία) που χαρακτηρίζει την λειτουργία του συστήματος διοίκησης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε) σε επιτελικό-δομικό επίπεδο (περιφερειακή διεύθυνση και διεύθυνση εκπαίδευσης) και σε λειτουργικό επίπεδο (σχολική μονάδα) η οποία μειώνει την σημασία της αξιολόγησης στην βελτίωση του έργου του οργανισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

4.1 Βασικές έννοιες

Οι έννοιες επάγγελμα και επαγγελματισμός αποτελούν συστατικά στοιχεία του επιστημονικού διαλόγου που έχει ως αφετηρία την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην δεκαετία του 1980.

Στην διεθνή βιβλιογραφία μπορούμε να βρούμε έναν σημαντικό αριθμό κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για τον ορισμό μίας δραστηριότητας (στην συγκεκριμένη περίπτωση της διδασκαλίας) ως επάγγελμα.

Συνοψίζοντας τα κριτήρια που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές ο Peter D. John (John, 2008) καταλήγει στα εξής:

- Γνώση βασισμένη σε εμπειρία.
- Απόλυτος έλεγχος της γνώσης που έχει αποκτηθεί μετά από μακροχρόνιες περιόδους εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Εξειδικευμένη εκπαίδευση και κατάρτιση που βοηθά τον νέο επαγγελματία να αποδεχθεί την κουλτούρα του επαγγέλματος του.
- Ο επαγγελματίας κινητοποιείται για να ικανοποιήσει την ζήτηση (το ενδιαφέρον στρέφεται στον πελάτη) που υπάρχει για τις υπηρεσίες που προσφέρει.
- Συνεχή βελτίωση της γνώσης που κατέχει και των ικανοτήτων του.
- Υπάρχει ένας ισχυρός κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας που περιλαμβάνει καλές πρακτικές και επαγγελματικές αξίες.
- Επαγγελματική αυτονομία και ισχυρή συλλογική ταυτότητα που εκφράζεται με την ένταξη του σε επαγγελματικές οργανώσεις (John, 2008).

Η χρησιμοποίηση κριτηρίων για τον χαρακτηρισμό της διδασκαλίας ως επάγγελμα αμφισβητήθηκε καθώς ορισμένοι ερευνητές (Hoyle, 1995) επιχειρηματολόγησαν λέγοντας ότι ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει επαγγελματική αυτονομία όπως ο γιατρός ή ο δικηγόρος, διότι το μεγαλύτερο τμήμα της εργασίας του ελέγχεται από το κράτος. Επίσης η συλλογική ταυτότητα των εκπαιδευτικών εκφράζεται από την ένταξη τους σε συνδικαλιστικές και όχι σε επαγγελματικές οργανώσεις επηρεάζοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα έχει υποστηριχθεί ότι είναι δύσκολο να

αναγνωρισθεί ένα σύνολο επαγγελματικών αξιών που να διέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όπως συμβαίνει με άλλα επαγγέλματα. Στα περισσότερα απ' αυτά έχει τεθεί το ζήτημα της λογοδοσίας (accountability) απέναντι σε συγκεκριμένη ομάδα πελατών, όμως είναι εξαιρετικά δύσκολο να ορισθεί η έννοια του πελάτη για το εκπαιδευτικό επάγγελμα διότι ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στην κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης που δεν μπορεί να παραμετροποιηθεί με όρους αγοράς.

Αρχικά η έννοια του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συνδέθηκε με την διαδικασία της διδασκαλίας ενώ αργότερα τονίστηκαν και άλλες όψεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος όπως η διοίκηση σχολικών μονάδων, η διαχείριση κρίσεων (τάξη, σύλλογοι διδασκόντων κ.λ.).

Την δεκαετία του 1980 η επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας και κατ' επέκταση ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν από πολλούς ως «εναλλακτικό παράδειγμα» για την βελτίωση της εκπαίδευσης, σε αντιπαράθεση με την γραφειοκρατική αντίληψη της διδασκαλίας (Παπαναούμ, 2003) που οριοθετεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυστηρά τυποποιημένους κανόνες (αναλυτικό πρόγραμμα, συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας, προκαθορισμένη ύλη μαθημάτων κ.λ.π).

Ειδικότερα η γραφειοκρατική αντίληψη της διδασκαλίας που υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως στις χώρες του Νότου, αποδίδεται με τον αγγλικό όρο «civil service-teaching force» (Fullat, Sarramona. Martinez, Puyol, 2002) και δεν είναι άσχετη με το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης που εφαρμόζεται σ' αυτές τις χώρες.

Στην δεκαετία του 1990 αναπτύχθηκε ένας επιστημονικός διάλογος σχετικά με την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος η οποία θα μπορούσε να προέλθει από το μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού - δάσκαλου (teacher-training) σε εκπαιδευτικό επαγγελματία (teacher professional development) (Holmes Group, 1986). Ωστόσο αρκετοί ερευνητές (Swan, McIntyre, Pell, Hargreave and Cunnigham, 2010) υποστηρίζουν ότι καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος ο εννοιολογικός προσδιορισμός του εκπαιδευτικού επαγγέλματος διότι πολύ συχνά επηρεάζεται από διαφορετικές ιδεολογικές και πολιτικές προσεγγίσεις (Lauglo, 1996).

Κατά τον Hoyle (Hoyle, 1980) ο επαγγελματισμός είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που θα περιλαμβάνει και τις τρέχουσες εξελίξεις στις Παιδαγωγικές Επιστήμες. Επίσης οι Bacharach S. and Conley S. (Bacharach & Conley, 1989) θεωρούν ότι ο

επαγγελματισμός δεν είναι μόνον υπόθεση επιστημονικών τίτλων και status αλλά επηρεάζεται και από τον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, εισάγοντας με αυτό τον τρόπο την μεταβλητή της διοίκησης στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και προτείνοντας (Darling – Hammond, 1996) την ανακατανομή των ρόλων και των ευθυνών που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί και τα διοικητικά στελέχη. Προκειμένου ο επαγγελματισμός να αποκτήσει πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση θα πρέπει να συνδεθεί με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Παλαιότερα είχε υποστηριχθεί ότι το γραμμικό σχήμα, Πανεπιστήμιο ↔ Ένταξη στο επάγγελμα ↔ επιμόρφωση, χαρακτήριζε το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στις μέρες μας έχει διαπιστωθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση παραγόντων που συσχετίζονται με τα όργανα της διοικητικής ιεραρχίας που εμπλέκονται στην διαδικασία λήψης και υλοποίησης των αποφάσεων που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται και υλοποιούνται αναφέρονται στον προσδιορισμό των καθηκόντων (παιδαγωγικών, διδακτικών, διοικητικών κ.λ) του εκπαιδευτικού, αλλά και στον προσδιορισμό των επιμορφωτικών του αναγκών και στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των αντίστοιχων προγραμμάτων.

Επίσης αναγνωρίζεται η σημασία της επιμόρφωσης ως παράγοντας κομβικής σημασίας στην επαγγελματική ανάπτυξη διότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον που διαμορφώνει συνεχώς νέες απαιτήσεις σε γνωστικό, παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο²². Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται (Παπαναούμ, 2003) η ολιστική προσέγγιση του επαγγελματικού ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού συνοψίζεται στη ανάληψη τριών δράσεων: να διδάσκει (γενική μόρφωση/εξειδίκευση), να διαπαιδαγωγεί (παραδομένες αξίες/κριτική και ενεργό στάση απέναντι στα σύγχρονα θέματα) και να αντισταθμίζει τις κοινωνικές ανισότητες.

Ως επαγγελματική ανάπτυξη νοείται η φυσιολογική διαδικασία ωρίμανσης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός σταδιακά αποκτά εμπιστοσύνη, εγκαινιάζει νέες προοπτικές, αυξάνει τις γνώσεις του, ανακαλύπτει καινούριες μεθόδους, αναλαμβάνει νέους ρόλους (Fraut, 1977) και σταδιακά αλλάζει την στάση και την συμπεριφορά του στην εργασία (Mullins, 2007).

²² Λόγω της σημασίας της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφιερώσαμε ξεχωριστό χώρο στο οδηγό συνέντευξης της έρευνας.

Κατά τους Fullan M. και Hargreaves A. (Fullan & Hargreaves, 1992) «για να κατανοήσουμε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών χρειαζόμαστε ένα ενιαίο πλαίσιο που λαμβάνει υπόψη του τέσσερα στοιχεία:

- A) τους στόχους των εκπαιδευτικών,
- B) τον εκπαιδευτικό ως άτομο,
- Γ) το πλαίσιο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί,
- Δ) την φύση της διδασκαλίας,

Οι προϋποθέσεις πραγματοποίησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η ύπαρξη κινήτρων (οικονομικών και διοικητικών) εξέλιξης, συνεργασίας και συλλογικότητας, η θέληση για την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών, η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, η διοικητική υποστήριξη και η συνεχή επιμόρφωση για την βελτίωση των επαγγελματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Η ενεργοποίηση των προαναφερόμενων προϋποθέσεων, λόγω των πολυεπίπεδων εντοπισμών τους (σε διαφορετικές διοικητικές δομές), είναι συνάρτηση της κουλτούρας οργάνωσης που συναντάμε σε ένα σύστημα (στην συγκεκριμένη περίπτωση το Σ.Δ.Β.Ε) η οποία τελικά επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δίνοντας στατική ή δυναμική μορφή²³.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι όροι στατική και δυναμική μορφή ανάπτυξης χρησιμοποιούνται για πρώτη φορά υποδηλώνοντας στην πρώτη περίπτωση την ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης με μία μορφή εξέλιξης στον εργασιακό χώρο (π.χ την διοικητική η οποία, συχνά, συναντάται σε γραφειοκρατικά συστήματα διοίκησης) και στην δεύτερη περίπτωση όπου η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην ολιστική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (παιδαγωγικά, διδακτικά κι διοικητικά).

Η επαγγελματική ανάπτυξη συντελείται σε επτά φάσεις (Ματσαγγούρας, 2004):

1^η φάση: Η φάση των βασικών σπουδών.

2^η φάση: Η φάση της προσαρμογής (1 έως 3 χρόνια) καλύπτει τα πρώτα χρόνια του νεοδιόριστου και χαρακτηρίζεται από το έντονο άγχος του εκπαιδευτικού να επιβιώσει επαγγελματικά στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης.

Σε αυτή την φάση οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη οργανωτικών και διδακτικών δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία.

²³ Στην έρευνα που διεξήγαμε, διαπιστώσαμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ταυτίζεται με την διοικητική εξέλιξη δηλ. με την στατική μορφή της επαγγελματικής ανάπτυξης.

3^η φάση: Η φάση της ένταξης (4-6 χρόνια) στην οποία ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από τη σχετική άνεση διαχείρισης διδακτικών και οργανωτικών θεμάτων και από την προσπάθεια του να κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά.

4^η φάση: Η φάση του πειραματισμού (7-11 χρόνια) κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ασφαλής στην τάξη και αποδεκτός από τους άλλους εκπαιδευτικούς και επιχειρεί πειραματισμούς εμπλουτισμού της διδακτικής ρουτίνας του συμβατικού προγράμματος.

5^η φάση: Η φάση της επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια) κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αμφιβάλει για τον ρόλο του, για τις δυνατότητες της εκπαίδευσης και για τις προοπτικές βελτίωσης των πραγμάτων.

6^η φάση: Η φάση της επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 χρόνια) εξαρτάται από το αν πέρασε ο εκπαιδευτικός από την φάση της επαγγελματικής κρίσης και πως την διαχειρίστηκε.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν την επαγγελματική ωριμότητα με έντονα τα συμπτώματα του εξουθενωμένου εκπαιδευτικού (burnout teacher), ένα άλλο ποσοστό με έντονα τα χαρακτηριστικά του συντηρητισμού και ένα άλλο ποσοστό την βιώνει αξιοποιώντας την εμπειρία του με σκοπό να κατανοήσει και να επεξηγήσει προβληματικές καταστάσεις.

7^η φάση: Η φάση της ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια) κατά την οποία η ψυχολογία της ηλικίας και η κοινωνική πίεση για να δοθεί «τόπος στα νιάτα» δημιουργούν τάση φυγής σε όσους προσμετρούν «ώριμα συνταξιοδοτικά δικαιώματα».

Τα διακριτά επίπεδα στόχων και προτεραιοτήτων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στα εξής (Φωκιαλή, Κουροτσίδου & Λέφας, 2005:131-133):

1^ο επίπεδο: Επαγγελματική ανάπτυξη, χωρίς αλλαγή τυπικού status. Οι βασικοί στόχοι του εκπαιδευτικού είναι να βελτιώσει την ποιότητα των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται στην εκπαιδευτική πράξη, να αλλάξει την σχέση του με την σχολική κοινότητα, να αλλάξει στάσεις και πεποιθήσεις αναφορικά με τον ρόλο του στο σχολείο και η προσωπική ικανοποίηση.

2^ο επίπεδο: Επαγγελματική ανάπτυξη, με αλλαγή του τυπικού status του εκπαιδευτικού στο χώρο της εκπαίδευσης. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να ανελιχθεί στην εκπαιδευτική ιεραρχία και να αποκομίσει οικονομικά οφέλη.

3^ο επίπεδο: Επαγγελματική ανάπτυξη, με αλλαγή του τυπικού status του εκπαιδευτικού εκτός του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση επιδιώκει την αλλαγή επαγγέλματος και κοινωνικό κύρος.²⁴

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να προσθέσουμε ότι δεν απαραίτητο η επαγγελματική ανάπτυξη με αλλαγή του τυπικού status εκτός σχολείου να επιτευχθεί με αλλαγή επαγγέλματος αλλά είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί εντός του χώρου της εκπαίδευσης με αλλαγή των επαγγελματικών δραστηριοτήτων (αναφερόμαστε στην ενασχόληση των εκπαιδευτικών με πολιτικές και συνδικαλιστικές δραστηριότητες με απώτερο στόχο την πολιτική τους σταδιοδρομία).

²⁴ Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε προέκυψε ότι στον κλάδο των εκπαιδευτικών το τρίτο επίπεδο δεν συνδέεται απαραίτητα με την αλλαγή επαγγέλματος αλλά με την επιδίωξη πολιτικής καριέρας σε επίπεδο δήμου. Περιφέρειας ή Κοινοβουλίου.

4.2 Ο Επαγγελματισμός στην εκπαίδευση

Ως πρόσθετα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού θεωρούνται (Καλαϊτζόγλου, 2001):

- η συνεργασία με τους άλλους ως μέρος μίας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας,
- η ανάληψη συλλογικής ευθύνης για όλους τους μαθητές,
- η εμπλοκή γονέων και τοπικής κοινότητας,
- η διάθεση του να αξιολογεί την δράση του και τα αποτελέσματα της,
- η κριτική τοποθέτηση απέναντι στα αποτελέσματα,
- η ανάλυση των μαθησιακών αναγκών και των προβλημάτων των μαθητών και η ανάλογη δραστηριοποίηση του,
- η υποστήριξη του από φορείς που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δια βίου μάθησης.

Παραδοσιακά οι «επαγγελματίες ξεχωρίζουν από τις άλλες ομάδες εργαζομένων διότι έχουν (Day, 2003:30):

1. μία εξειδικευμένη βάση γνώσης - μία τεχνική κουλτούρα,
2. μία δέσμευση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πελατών τους - μία ηθική παροχής υπηρεσιών,
3. μία ισχυρή συλλογική ταυτότητα - μία επαγγελματική δέσμευση,
4. συναδερφικό αντί γραφειοκρατικό έλεγχο για την πρακτική και το επαγγελματικό τους επίπεδο - μία επαγγελματική αυτονομία.

Η ταυτότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού σκιαγραφείται από το πλέγμα των προσωπικών δεξιοτήτων όπως οι γνώσεις, οι στάσεις, οι προδιαθέσεις, οι νοητικές και κοινωνικές δεξιότητες και τον *γνωστικό εξοπλισμό*.

Ο Fullan (Fullan, 1995a), σε μια πιο διευρυμένη εκδοχή, περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα σύνολο τυπικής και άτυπης γνώσης, που προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός με την εμπειρία του μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο διακρίνεται από πολυπλοκότητα και δυναμικές μεταβολές.

Στο πλαίσιο αυτής της περιγραφής του επαγγελματία εκπαιδευτικού αναδεικνύονται οι δείκτες επαγγελματισμού που αποτελούν εγγύηση για έργο υψηλής ποιότητας.

Αυτοί είναι:

1. Η αίσθηση της αποστολής.
2. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών σε ένα κώδικα αξιών.

3. Η συνειδητοποίηση των συνεπειών του έργου τους σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Παπαναούμ Ζ. 2003) .

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι στην διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού (επαγγελματία ή δημόσιου υπαλλήλου) υπεισέρχονται, παράγοντες όπως το νομοθετικό πλαίσιο²⁵ και το σύστημα διοίκησης που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την κουλτούρα του χώρου εργασίας ή οργάνωσης και εν τέλει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Προς το τέλος της δεκαετίας του '80 αναγνωρίζεται ότι ο «επαγγελματισμός» δεν είναι απλή υπόθεση μόνο πιστοποιητικών ή κοινωνικού status αλλά εξαρτάται και από το πώς αντιμετωπίζονται τα άτομα στον οργανισμό όπου εργάζονται. Αυτό σημαίνει ότι η επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας συνεπάγεται αλλαγές στην διοίκηση της εκπαίδευσης και ανακαθορισμό των ρόλων και των ευθυνών που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2003). Στην έννοια του επαγγελματισμού αποδίδεται συχνά διαφορετικό νόημα καθώς προσεγγίζεται κάθε φορά από διαφορετικές - πολιτικές σκοπιές.

H J. Sachs (Sachs, 2000) προτείνει την έννοια «**ενεργός επαγγελματισμός**» (activist professionalism) που περιλαμβάνει:

- Τα τυπικά προσόντα που είναι η κατοχή εξειδικευμένης γνώσης (expertise), το ηθικό ενδιαφέρον για τους πελάτες (altruism), η αυτονομία του εκπαιδευτικού.
- Τα νέα χαρακτηριστικά που είναι η συνεργατική όψη του εκπαιδευτικού δηλ. η δράση μεταξύ εκπαιδευτικού και ομάδων αναφοράς, η διαχειριστική του όψη (managerial), η οποία εμφανίζεται με την μεταβίβαση εξουσίας και την αποκέντρωση.

Επίσης εντοπίζει έξι βασικές αξίες που συνιστούν τα θεμέλια μίας αποτελεσματικής και υπεύθυνης προσέγγισης του επαγγελματισμού (Sachs,1997). Αυτές είναι:

1. Η μάθηση, την οποία ασκούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ατομικά, καθώς και με τους συναδέλφους και με τους μαθητές τους.
2. Η συμμετοχή, στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως ενεργούς φορείς του δικού τους επαγγελματικού κόσμου.
3. Η συνεργατικότητα, στην οποία η συναδελφικότητα ασκείται στο πλαίσιο της οργάνωσης αλλά και μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής κοινότητας.

²⁵ Νόμοι 1566/1985, 2525/1997, 2986/2002.

4. Η συνεργασία, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την γλώσσα και την τεχνολογία για την τεκμηρίωση της πρακτικής τους και των αποτελεσμάτων της.

5. Η δραστηριοποίηση, με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται δημόσια σε ζητήματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση και το σχολείο, ως μέρος των ηθικών τους στόχων.

6. Η ευθύνη να δίνουν λόγο (answerability) στους «πελάτες» τους δηλ. μαθητές, γονείς (ηθική ευθύνη), απέναντι στον εαυτό τους (responsibility) και στους συναδέλφους τους (επαγγελματική ευθύνη), απέναντι στους εργοδότες τους ή την πολιτική αρχή (ευθύνη βάση συμβολαίου).

Ο D. Hargreaves (Hargreaves, 1994:423-438) υποστηρίζει τον «νέο επαγγελματισμό» των εκπαιδευτικών, ως σύνθεση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Μία τέτοια σύνθεση συνεπάγεται απομάκρυνση από την παραδοσιακή επαγγελματική αυθεντία και αυτονομία των εκπαιδευτικών, καθώς και διαμόρφωση νέων μορφών σχέσεων με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς και την διοίκηση.

Στην αναγνώριση νέων χαρακτηριστικών στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού παρατηρούμε ότι υπεισέρχεται μία νέα αναγνωρίσιμη μεταβλητή που είναι η κουλτούρα στην οποία αποδίδονται οι συλλογικές αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Πλέον η καθιέρωση του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού συνδέεται με στρατηγικές που αφορούν την βελτίωση του σχολείου και αναφέρονται στην θεσμοθέτηση διαφορετικών δομών εισόδου και σταδιοδρομίας στο επάγγελμα, αλλαγές στους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς και στην εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση (βλ. δια βίου μάθηση) και στην επιμόρφωση τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το σύστημα εισόδου στο επάγγελμα (New Qualified Teachers) που εφαρμόζεται από το 1997 στην Αγγλία, ενώ η πιο συνηθισμένη ρύθμιση που αφορά τους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες είναι η μεγαλύτερη ανάμειξη στην λήψη αποφάσεων στην σχολική μονάδα.

Από την μέχρι τώρα εξέταση του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού διαφαίνεται η σύνδεση του με τις έννοιες επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και σύστημα διοίκησης. Κατά την L. Darling - Hammonds (Darling – Hammonds, 1996) «η επαγγελματική ανάπτυξη έχει ως σκοπό να προστατεύσει το δημόσιο συμφέρον διασφαλίζοντας ότι:

- Όλα τα άτομα που έχουν την άδεια να ασκήσουν εκπαιδευτικό έργο έχουν προετοιμασθεί επαρκώς.
- Οι εκπαιδευτικοί θα επιζητούν συνεχώς να ανακαλύπτουν την περισσότερο υπεύθυνη πορεία δράσης όταν δεν υπάρχει βεβαιότητα σχετικά με την κατάλληλη πρακτική.
- Θα αναλάβουν πρωτίστως την ευθύνη για την ευημερία των πελατών» .

Κατά τον C. Day (Day, 2003) «η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν την δέσμευση τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά την γνώση, τις δεξιότητες και την συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΔΟΜΗ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5.1 Η Ελληνική Περίπτωση

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) είναι υπεύθυνο για την εθνική πολιτική στην εκπαίδευση.

Βασικό έργο του Υπουργείου είναι να ορίζει, να αξιολογεί και να δημιουργεί τις συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, καταρτίζει τη νομοθεσία που αφορά τον εκπαιδευτικό χώρο, είναι υπεύθυνο για την εφαρμογή της καθώς και για την εφαρμογή των συνακόλουθων διοικητικών αποφάσεων. Επιπλέον συντονίζει και αξιολογεί τις περιφερειακές υπηρεσίες και τα σχολεία και παρέχει οικονομική υποστήριξη για εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών²⁶.

Από το σχολικό έτος 1997-1998 καθιερώνεται ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου, με βασικούς στόχους²⁷:

- α) την παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου,
- β) την ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών,
- γ) την προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και
- δ) την καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν την πρόσβαση τους, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας.

Το 1998 αλλάζει ο τύπος των τεχνικών λυκείων και η επαγγελματική εκπαίδευση²⁸ αποβλέπει στον συνδυασμό της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση με σκοπό την επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας.

²⁶ Ν.1566/1985, άρθρο 1.

²⁷ Ν. 2525/1997, άρθρο 1.

²⁸ Ν.2640/1998, άρθρο 1.

Το 2006 αλλάζει και πάλι ο τύπος των τεχνικών λυκείων και η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση²⁹ αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας (Ν. 1566/1985) με την τεχνική επαγγελματική γνώση, αλλά με ειδικότερο σκοπό:

- α) την ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών,
- β) τη μετάδοση των απαιτούμενων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και την ανάπτυξη των συναφών δεξιοτήτων τους,
- γ) την παροχή στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο για την αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης³⁰ οι σκοποί εξειδικεύονται ανά τύπο σχολικών μονάδων.

Οι σκοποί του Γενικού Λυκείου είναι:

- α) Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών.
- β) Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών.
- γ) Η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς αλλά και η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών.
- δ) Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- ε) Η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση της συνείδησης του ενεργού πολίτη.
- στ) Η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο, τη δημιουργία και τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην παραγωγή κοινών έργων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία μετέχουν.
- ζ) Η ανάπτυξη δεξιοτήτων εφαρμογής της γνώσης και επίλυσης προβλημάτων.
- η) Η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών.
- θ) Η καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών στην αγορά εργασίας.

²⁹ Ν.3475/2006, άρθρο 1.

³⁰ Ν. 4186/2013, άρθρο 1

Οι σκοποί του Επαγγελματικού Λυκείου είναι οι εξής:

- α) Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών.
- β) Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών.
- γ) Η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς αλλά και η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών.
- δ) Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- ε) Η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση της συνείδησης του ενεργού πολίτη.
- στ) Η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο, τη δημιουργία και τη συμμετοχή.
- ζ) Η καλλιέργεια των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη.
- η) Η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας.
- θ) Η ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και της δυνατότητας πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.
- ι) Η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.
- ια) Η ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Το 2014 το μετονομαζόμενο Υ.ΠΑΙ.Θ καθορίζει για πρώτη φορά ως στρατηγικούς στόχους³¹ την δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας παιδεία για όλους σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, καθώς και στη Δια Βίου Μάθηση τους κάτωθι βασικούς άξονες:

1. Επέκταση Προσχολικής Εκπαίδευσης για το σύνολο των παιδιών άνω των 3 ετών.

³¹ ΑΔΑ:ΒΙΕΒ9-20Ε στις 18/02/2014

2. Καθολική εφαρμογή του Ενιαίου Αναμορφωμένου Προγράμματος Σπουδών σε όλα τα Ολοήμερα Σχολεία.
3. Καθολική εφαρμογή του «Νέου Σχολείου» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ολοκλήρωση των διαδικασιών για το «Ψηφιακό Σχολείο», με την ενίσχυση της μάθησης των ξένων γλωσσών και των νέων τεχνολογιών.
4. Ολοκλήρωση της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων και της διδακτέας ύλης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
5. Εξοικονόμηση οικονομικών πόρων από την αύξηση του χρόνου ζωής των σχολικών εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επαναδιάθεση τους και την επόμενη σχολική χρονιά, μέσω της αλλαγής της τεχνικής εκτύπωσης τους θα επιφέρει οικονομικό όφελος στον κρατικό προϋπολογισμό.
6. Ενίσχυση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης.
7. Εκσυγχρονισμός των δομών της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ενσωματωμένων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, με προσανατολισμό το μέλλον του μαθητή αξιοποιώντας τις μεθόδους συνεκπαίδευσης και τις νέες τεχνολογίες και με προτεραιότητες στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδιών με αναπηρίες.
8. Αναθεώρηση της Νομοθεσίας διορισμού και μεταθέσεων των εκπαιδευτικών με στόχο την απλούστευση και καλύτερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.
9. Εφαρμογή της Μαθητείας για τους αποφοίτους των ΕΠΑ.Λ., για το σχολικό έτος 2013-2014, καθώς και της Βραχυχρόνιας Μαθητείας των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ. της τελευταίας εξαετίας, με σκοπό τη βελτίωση των προοπτικών της δυνητικής απασχολησιμότητας τους και της σύνδεσης της τεχνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.
10. Ενίσχυση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
11. Θεσμοθέτηση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων ως τμήμα του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων για την απόδοση επαγγελματικών δικαιωμάτων σε όλες τις ειδικότητες και την εναρμόνιση σπουδών και αγοράς εργασίας.
12. Διεύρυνση των δομών της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και της Δια Βίου Μάθησης.

13. Σύνδεση των Α.Ε.Ι. με τα Ερευνητικά Ινστιτούτα, με στόχο την ανάπτυξη συνεργειών για την αποτελεσματικότερη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα και την ανάπτυξη της ερευνητικής δραστηριότητας.

Συμπερασματικά, ενώ οι στρατηγικοί στόχοι σχεδιάζονται και υλοποιούνται με χρονικό ορίζοντα τουλάχιστον πέντε ετών, το Υ.ΠΑΙ.Θ διατυπώνει στρατηγικούς στόχους με χρονικό ορίζοντα υλοποίησης ενός έτους καθιστώντας εκ προοιμίου ανέφικτη την πραγματοποίησή τους και κατά επέκταση αναποτελεσματικούς τους μηχανισμούς υλοποίησής τους.

Η έννοια της αποτελεσματικότητας δεν συνδέεται μόνον με το τελικό αποτέλεσμα (επίτευξη των στόχων) αλλά και με τις διοικητικές λειτουργίες που απαιτούνται για την ορθολογική διαχείριση των πόρων του εκπαιδευτικού συστήματος για την επίτευξη των στόχων του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η χρονική ασυνέχεια που διαπιστώνουμε ότι υπάρχει κατά τον σχεδιασμό των στόχων, ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός σε σχέση με τον χρόνο υλοποίησης και η σύγχυση μεταξύ των σκοπών³² και των στόχων (συχνά στα νομοθετικά κείμενα του Υ.ΠΑΙ.Θ συγχέονται οι σκοποί που είναι συνήθως γενικότερου περιεχομένου και θεσμικού χαρακτήρα με τους στόχους που είναι κυρίως λειτουργικού χαρακτήρα) περιγράφει την αντίληψη της ηγεσίας σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών στόχων και αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία της κουλτούρας οργάνωσης που διέπει το ανώτερο όργανο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο μεταβιβάζεται στα κατώτερα διοικητικά στελέχη που προϊστανται των διοικητικών δομών σε περιφερειακό και σε επίπεδο νομού και τελικά επηρεάζει την επαγγελματική συμπεριφορά των τελικών αποδεκτών που είναι οι εκπαιδευτικοί.

Αναφορικά με την περιγραφή της εξέλιξης του συστήματος διοίκησης και οργάνωσης της Β/θμίας εκπ/σης θα χρησιμοποιήσουμε τα κριτήρια του χρόνου και νομοθετικών ρυθμίσεων που έχουν γίνει από το 1985.

Η διοικητική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται σε γεωγραφικό επίπεδο με κριτήριο τον βαθμό συγκέντρωσης των διοικητικών εξουσιών.

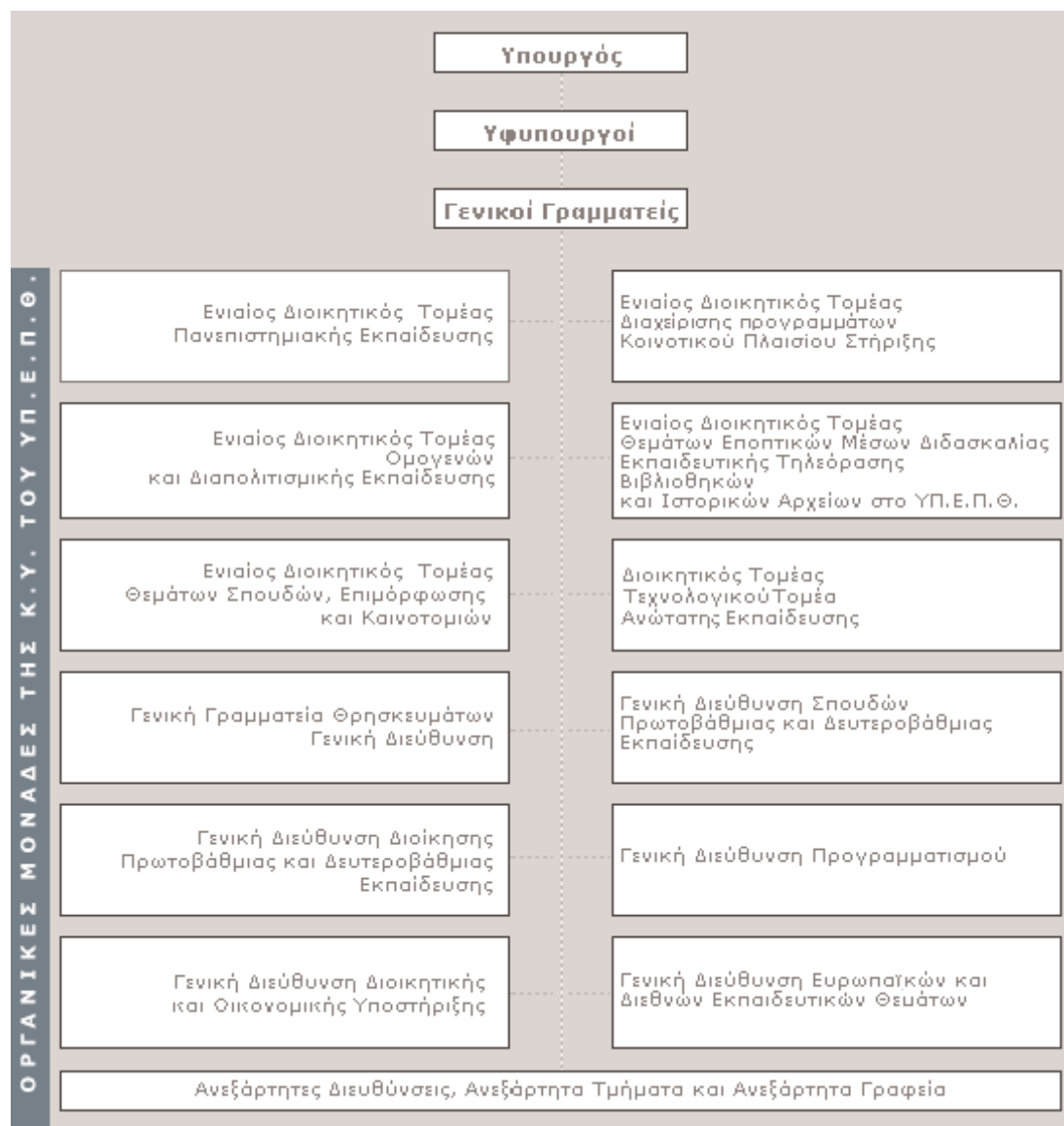
Με το ΠΔ 147/1976 (Φ.Ε.Κ.56/15-03-1976,τ.Α') προσδιορίζεται η διοικητική διάρθρωση του ΥΠΕΠΘ που λαμβάνει μορφή πυραμίδας έντονα συγκεντρωτικού

³² Σκοπός είναι ο λόγος για τον οποίο γίνεται κάτι ενώ στόχος είναι το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε να πετύχουμε μέσα από τις διοικητικές λειτουργίες (προγραμματισμός, επικοινωνία, έλεγχος, ανατροφοδότηση, οργάνωση κ.λ.)

χαρακτήρα με χαρακτηριστικά αποσυγκέντρωσης σε επίπεδο υπηρεσιακών και εποπτικών λειτουργιών. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται ο Υπουργός πλαισιωμένος από δύο Υφυπουργούς και τους Γενικούς Γραμματείς που αποτελούν την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου. Οι διοικητικές δομές του Υ.ΠΑΙ.Θ περιλαμβάνουν Τμήματα, Διευθύνσεις, Γενικές Διευθύνσεις και Διοικητικούς Τομείς.

Διάγραμμα 2

Η διοικητική διάρθρωση του Υ.ΠΑΙ.Θ (Δρούλια, Πολίτης, 2008)



Επίσης υπάρχουν Ανεξάρτητες διευθύνσεις (π.χ ιδιωτικής εκπαίδευσης, Διοικητικής και Παιδαγωγικής Στήριξης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ.λ) και ένας σημαντικός αριθμός αυτοτελών δημόσιων υπηρεσιών, Ν.Π.Δ.Δ και Ν.Π.Ι.Δ που εποπτεύονται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας του Υ.ΠΑΙ.Θ. Ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός ανεξάρτητων φορέων που εποπτεύονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ και χαρακτηρίζεται από αλληλοκάλυψη αρμοδιοτήτων σε ζητήματα όπως η επιμόρφωση η διαχείριση παιδαγωγικών θεμάτων κ.λ., καθιστά προβληματική των επικοινωνία μεταξύ των διοικητικών δομών του Υ.ΠΑΙ.Θ .

Για πρώτη φορά γίνεται προσπάθεια βελτίωσης της διοικητικής διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου (ν. 1304/1982) ενώ οργανωτικά εξακολουθεί να ισχύει η δομή που περιγράφηκε στην προηγούμενη χρονική περίοδο .

Συμπερασματικά, επισημαίνεται η έλλειψη καθορισμού αντικειμενικών σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος ποσοτικά και ποιοτικά μετρήσιμων ενώ η διοικητική διάρθρωση αναπτύσσεται με έμφαση την ελεγκτική-εποπτική λειτουργία με βασικό αντικείμενο το διοικητικό έργο (π.χ σύστημα προσλήψεων, μεταθέσεων), παραμερίζοντας τις υπόλοιπες διοικητικές λειτουργίες που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια.

Το 1997 ψηφίζεται ο Ν.2525 που αποτελεί την πρώτη προσπάθεια εισαγωγής μεθόδων management στην εκπαίδευση. Μεταξύ άλλων ορίζεται η αποστολή της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης δίνοντας έμφαση στην μετάδοση τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και στην ανάληψη επαγγελματικών δεξιοτήτων. Επιδίδονται μεταβολές στην δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε επίπεδο management όπου για πρώτη φορά εισάγονται έννοιες της διοικητικής επιστήμης όπως η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού ο καθορισμός της αποστολής και των αρμοδιοτήτων των επιτελικών και εκτελεστικών διοικητικών οργάνων του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Με το Ν. 2817/2000, άρθρο 14, παρ. 29, ιδρύονται οι Περιφερειακές διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που υπάγονται ιεραρχικά στο Υ.ΠΑΙ.Θ.

Ο καθορισμός του χαρακτήρα, των αρμοδιοτήτων και η ουσιαστική λειτουργία των διοικητικών δομών πραγματοποιείται με τον Ν.2986/2002, στον οποίο ορίζεται (άρθρο 1) ότι οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης αποτελούν αποκεντρωμένες διοικητικές δομές του Υ.ΠΑΙ.Θ.

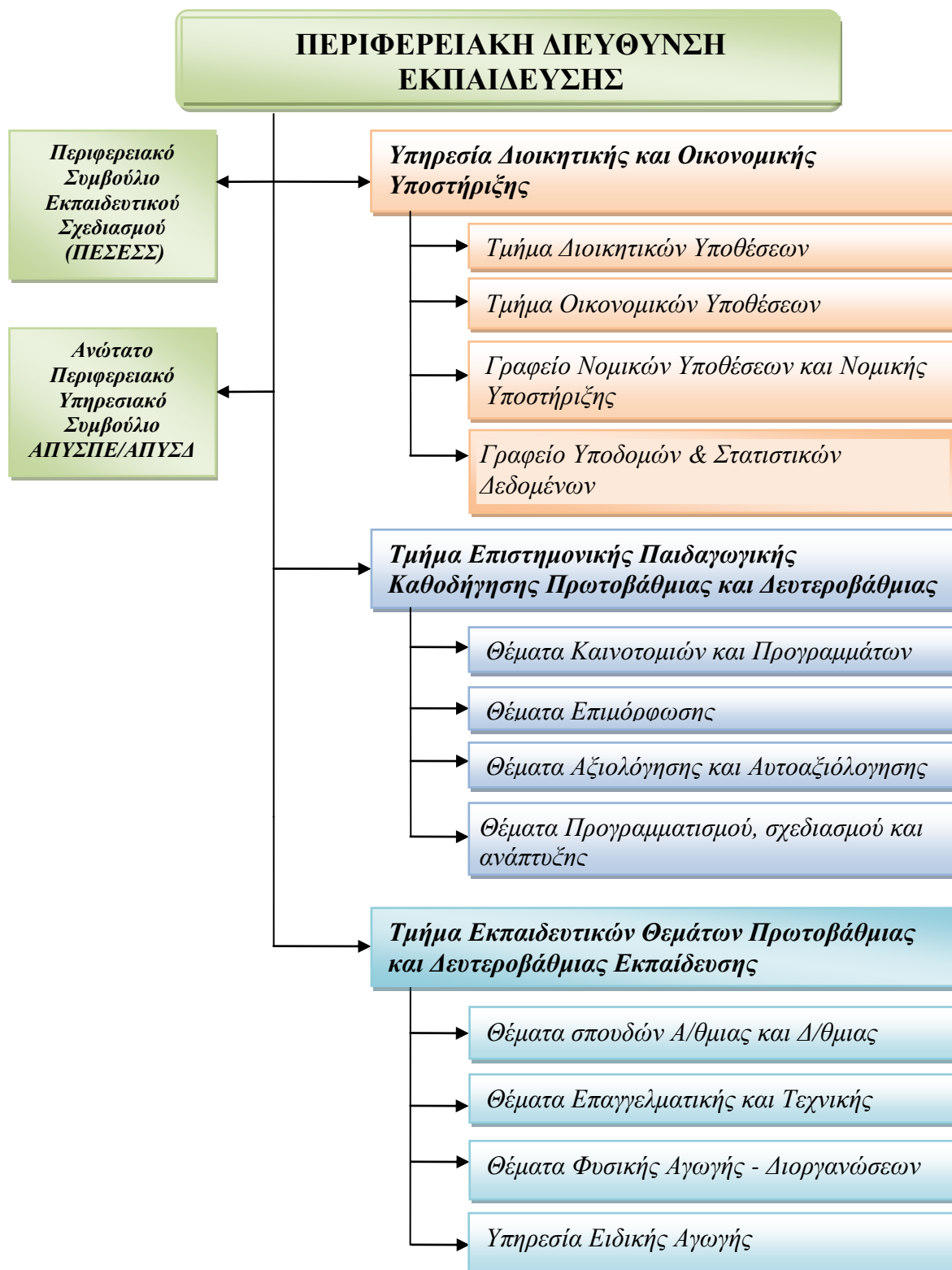
Με τα άρθρα 1, 2 και 3 εξειδικεύεται η διοικητική διάρθρωση των νέων δομών και επιδιώκεται η μείωση του βαθμού συγκέντρωσης των αρμοδιοτήτων του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Σε διοικητικό επίπεδο η μεταρρυθμιστική προσπάθεια εστιάζεται στην αποκέντρωση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης η οποία επιχειρείται με την ίδρυση Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Ως επικεφαλής τίθεται ο περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης με τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

- Διοικητικές όπως ο ορισμός των αναπληρωτών προϊσταμένων των τμημάτων επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης του τμήματος διοίκησης και περιφερειακής διεύθυνσης και της γραμματείας για την διοικητική υποστήριξη των σχολικών συμβούλων.
- Εποπτικές-Ελεγκτικές όπως η συμμετοχή του στην αξιολόγηση των προϊσταμένων του τμήματος επιστημονικής- παιδαγωγικής καθοδήγησης, προϊσταμένων διοίκησης, των σχολικών συμβούλων, των διευθυντών εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων που ανήκουν στην περιφερειακή διεύθυνση.
- Διαχειριστικές όπως είναι η ευθύνη του κύριου διατάκτη των πιστώσεων που εγγράφονται στον προϋπολογισμό της περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης και προορίζονται για τις λειτουργικές ανάγκες των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

Διοικητική δομή της Περ/κης Δ/σης Β/θμιας Εκπ/σης



Η διαπίστωση που διατυπώθηκε προηγουμένως σχετικά με την ενίσχυση του βαθμού αποσυγκέντρωσης των διοικητικών δομών του συστήματος Β/θμιας Εκπ/σης και όχι του βαθμού αποκέντρωσης αποδεικνύεται από την αφαίρεση εκπαιδευτικών

αρμοδιοτήτων που είχε με το Ν.2218/1994 ο νομάρχης. Παύει να είναι υπεύθυνος για την εποπτεία και την διοίκηση της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης τις οποίες ασκούσε μέχρι τότε ως μετακλητός υπάλληλος της Κυβέρνησης και εκχωρούνται αυτές οι διοικητικές λειτουργίες στον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης³³ ο οποίος ορίζεται ως μετακλητός υπάλληλος του Υ.ΠΑΙ.Θ. Δηλαδή η μεταρρύθμιση στην τοπική αυτοδιοίκηση που επιχειρείται με την δημιουργία δεύτερου βαθμού (τοπικής αυτοδιοίκησης) δεν ακολουθείται από διοικητικές μεταρρυθμίσεις στο Σ.Δ.Β.Ε το οποίο εξακολουθεί να ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό από το Υ.ΠΑΙ.Θ.

Στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης υπάγονται διοικητικά οι Σχολικοί Σύμβουλοι στους οποίους ανατίθεται «η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση, η συμμετοχή στην αξιολόγηση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης»³⁴.

Με την ίδρυση της περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης η διακηρυγμένη, επισήμως, προσδοκία του Υ.ΠΑΙ.Θ ήταν να ενισχυθεί ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας της διοικητικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς ωστόσο να της αποδοθούν δομικά χαρακτηριστικά που συνοδεύουν την αποκεντρωμένη διοικητική διάρθρωση.

Υπενθυμίζουμε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποκεντρωμένου συστήματος διοίκησης εστιάζονται σε επιτελικό επίπεδο στην λήψη αποφάσεων από τους περιφερειακούς διευθυντές στην ανάθεση ευθυνών για την επίτευξη στόχων που σχετίζονται με την αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και εξασφάλιση ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών όπως έχει επισημανθεί προηγουμένως στην παρουσίαση του New Public Management (N.P.M).

Ουσιαστικά επιχειρείται μια γεωγραφικού και όχι επιτελικού χαρακτήρα αποκέντρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ διατηρείται η συγκεντρωτικού χαρακτήρα εξουσιαστική δομή της.

Άλλωστε ενισχύεται η ανωτέρω διαπίστωση και από την διατήρηση της κάθετα διαρθρωμένης διοικητικής δομής της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ενισχύει τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της Διοικητικής Δομής όπως υποστηρίχθηκε στο υποκεφάλαιο 2.2 της παρούσας εργασίας.

³³ Ν.2986/2000

³⁴ Με το Ν.1304/1982 διαχωρίζεται η διοίκηση από την παιδαγωγική εποπτεία, με το Ν.2525/1997 ενισχύεται ο ρόλος των σχολικών συμβούλων με την σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων για θέματα που αφορούν την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Οι επικεφαλές των περιφερειακών διευθύνσεων δεν λειτουργούν ως επιτελικά όργανα αλλά ως εξουσιοδοτημένα από την κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας όργανα ελέγχου και εποπτείας των αποφάσεων που λαμβάνονται στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια.

Η διατήρηση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της διοίκησης με την μορφή της διοικητικής πυραμίδας διαπιστώνεται και από την σαφή ανάθεση στον υπουργό παιδείας της ευθύνης να καθορίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, προϊσταμένων των τμημάτων των περιφερειακών διευθύνσεων. Ειδικότερα στο άρθρο 2 παράγραφος 6 του ν.2986/2002 αναφέρεται ότι «Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων των τμημάτων των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, των σχολικών συμβούλων, των διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων των γραφείων εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ και των συλλόγων διδασκόντων».

Η μη ανάθεση ευθυνών σχετικά με την επίτευξη αντικειμενικών στόχων, η ενίσχυση του εποπτικού ρόλου σε βάρος των υπολοίπων λειτουργιών της διοικητικής διάρθρωσης, οι προϋποθέσεις διορισμού και ο μετακλητός χαρακτήρας των περιφερειακών διευθυντών αποτελεί σημείο σύγκρουσης με τα επιμέρους στοιχεία όπως αυτό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 2525/97 και των μεταγενέστερων νόμων και ΠΔ . Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας εξακολουθεί να είναι διάχυτος καθώς οι κεντρικές υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ εξακολουθούν να καθορίζουν βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος όπως το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα τα σχολικά εγχειρίδια περιορίζοντας τον βαθμό ελευθερίας των διδασκόντων.

Στις αμέσως κατώτερες βαθμίδες διοίκησης (διευθυντές εκπαίδευσης, προϊστάμενοι γραφείου, προϊστάμενοι τμημάτων επιστημονικής-παιδαγωγικής κατεύθυνσης κ.λ.) αναθέτονται αρμοδιότητες εισηγητικού και εποπτικού χαρακτήρα χωρίς να καθορίζεται επαρκώς ο βαθμός των ευθυνών τους ενώ διαμορφώνεται αντίστροφη σχέση μεταξύ του βαθμού εξουσίας που κατέχουν ως στελέχη των επιμέρους διευθύνσεων και του βαθμού ευθυνών που απορρέουν από αυτές προς τις κατώτερες διοικητικές βαθμίδες. Διαμορφώνεται μία συγκεντρωτική δομή εξουσιαστικής διοίκησης προσανατολισμένη στην διοικητική δύναμη, στον βαθμό άσκησης

εξουσίας και όχι στην υλοποίηση αντικειμενικών στόχων . Σε αυτή την διοικητική δομή εξέχουσα θέση αποδίδεται στην εποπτική-ελεγκτική λειτουργία αποδυναμώνοντας τις υπόλοιπες λειτουργίες του Management.

Με το άρθρο 9 του Ν.2525/97 ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ) με σκοπό την επεξεργασία δεδομένων που διευκολύνει την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ η αξιολόγηση του (εκπαιδευτικού έργου) θα γίνεται από αξιολογητές (Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών-Σ.Μ.Α). Διατυπώνεται η αποστολή των διοικητικών οργάνων του εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς να υπάρχει αναφορά σε ποιοτικά και ποσοτικά καθορισμένους στόχους με εξαίρεση την αναφορά στην αποτίμηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου .

Ουσιαστικά επιχειρείται μία μικρή σε μέγεθος αποσυγκέντρωση των αρμοδιοτήτων διαχειριστικού χαρακτήρα ενώ διατηρείται ο υψηλός βαθμός συγκέντρωσης των αρμοδιοτήτων του Υ.ΠΑΙ.Θ σε επιτελικό επίπεδο. Επίσης δεν υπάρχει καμία αναφορά σε διαδικασίες έλεγχου και ανατροφοδότησης των αποτελεσμάτων από την λειτουργία των διοικητικών δομών³⁵.

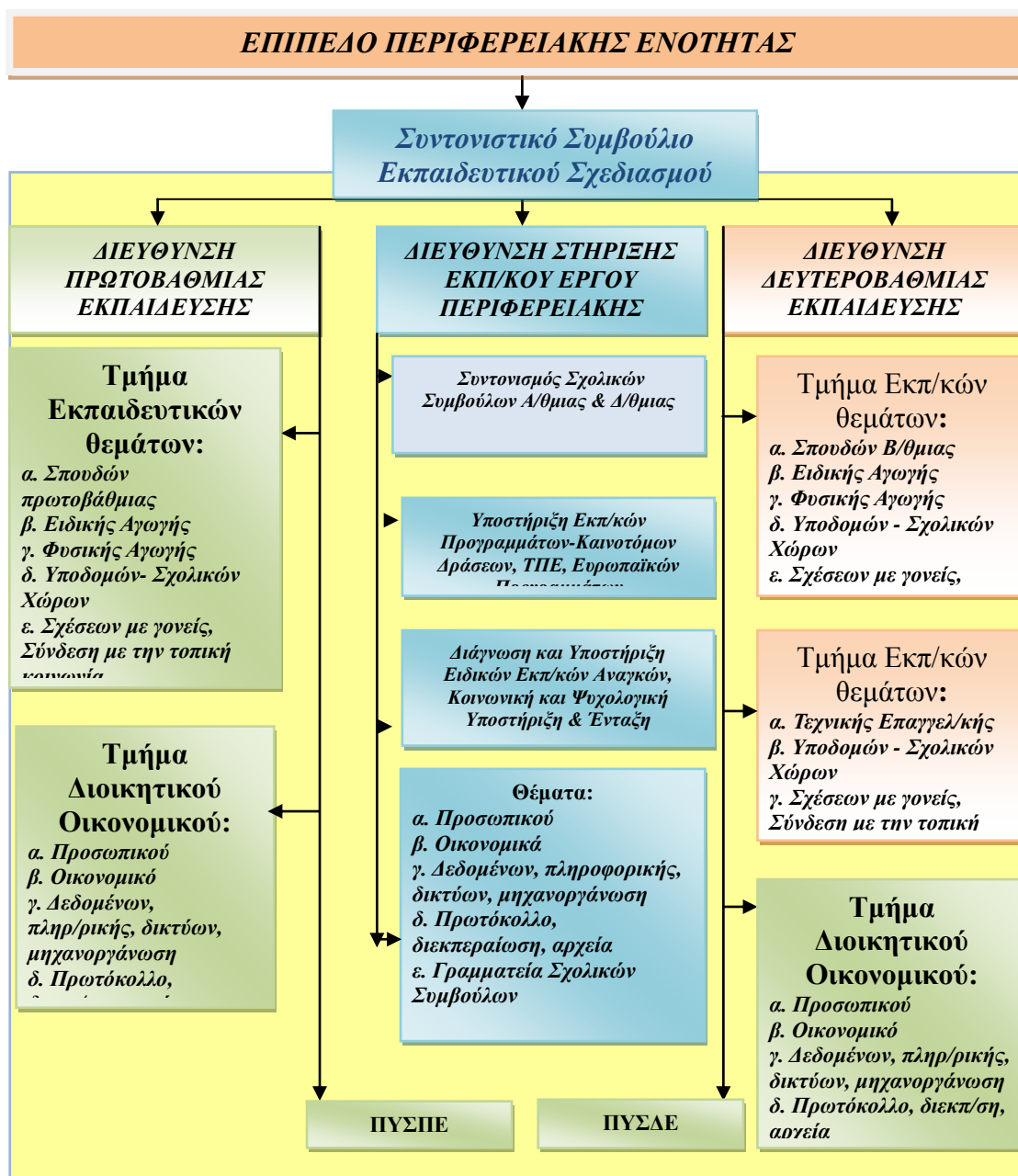
Η οργάνωση των διοικητικών δομών σε επίπεδο νομού περιλαμβάνει τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τις σχολικές μονάδες. Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης υπάγεται ιεραρχικά στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευση και η οργανωτική διάρθρωση της περιλαμβάνει δύο τμήματα: το τμήμα εκπαιδευτικών θεμάτων και το τμήμα διοικητικών θεμάτων.

Οι αρμοδιότητες των Διευθυντών Εκπαίδευσης είναι κυρίως ελεγκτικού χαρακτήρα και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

³⁵ όπως έχουμε δει από την ενότητα της στοχοθεσίας δεν υπάρχουν διατυπωμένοι με ακρίβεια ποιοτικού και ποσοτικού χαρακτήρα λειτουργικοί στόχοι και θα μπορούσαν να αιτιολογήσουν την δημιουργία διοικητικών λειτουργιών όπως είναι η ανατροφοδότηση.

Διάγραμμα 4

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης



Σύμφωνα με το Ν. 2986/2002, άρθρο 1, οι Δ/νσεις Εκπαίδευσης «αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υ.ΠΑΙ.Θ» όπως και οι Περιφερειακές Δ/νσεις Εκπαίδευσης ωστόσο από την περιορισμένη κλίμακα αρμοδιοτήτων και τον αυξημένο βαθμό των λειτουργιών εποπτικού χαρακτήρα που τους έχουν ανατεθεί συμπεραίνουμε ότι πρόκειται για αποσυγκεντρωμένες διοικητικές δομές διότι η βασική λειτουργία του σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων ασκείται από το Υ.ΠΑΙ.Θ . Συνεπώς ο περιορισμένος βαθμός αυτονομίας των διοικητικών δομών σε περιφερειακό και σε επίπεδο νομού δυσχεραίνει την ανάληψη πρωτοβουλιών την

ανάπτυξη διαδικασιών ελέγχου και ανατροφοδότησης και συμβάλλει στην δημιουργία μια κουλτούρας οργάνωσης που θα διαμορφώνει την επαγγελματική ταυτότητα του ενεργού εκπαιδευτικού (βλ. κεφάλαιο 4^ο).

Οι σχολικές μονάδες είναι η κατώτερη ιεραρχικά μορφή οργάνωσης του Σ.Δ.Β.Ε σε επίπεδο πόλης ή κωμόπολης. Το διοικητικό έργο ασκείται από τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας και το Σύλλογο καθηγητών. Το διαχειριστικό έργο³⁶ αναλαμβάνει η σχολική επιτροπή που εποπτεύεται από τον αντίστοιχο δήμο ενώ συμβουλευτικά λειτουργούν (χωρίς να είναι ενταγμένοι στην διοικητική ιεραρχία της σχολικής μονάδας) ο σχολικός σύμβουλος και Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων.

Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο³⁷ «Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Ειδικότερα με το άρθρο 27 του Ν. 1340/16-10-2002 στις αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας περιλαμβάνονται η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, η παροχή κινήτρων, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο έλεγχος και ο συντονισμός της πορείας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, η διατήρηση και η ενίσχυση της συνοχής, η τήρηση και η υλοποίηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων».

Επισημαίνουμε ότι η αντίφαση που υπάρχει μεταξύ των αρμοδιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων (π.χ παροχή κινήτρων και ανάληψη πρωτοβουλιών) και της ανάθεσης της διαχείρισης των οικονομικών θεμάτων της σχολικής μονάδας στην Σχολική Επιτροπή του δήμου.

Ουσιαστικά ενισχύονται οι αρμοδιότητες ελεγκτικού χαρακτήρα που αναλαμβάνει ο διευθυντής σχολικής μονάδας οι οποίες περιορίζονται στην διαχείριση γραφειοκρατικών διαδικασιών συμβάλλοντας στην δημιουργία μίας κουλτούρας οργάνωσης που επικεντρώνεται στο έλεγχο της αποκλειστικής εφαρμογής των διοικητικών αποφάσεων. Με αυτό τον τρόπο καθίσταται ανέφικτη η παροχή κινήτρων που θα ενισχύσουν το profile του ενεργού εκπαιδευτικού.

³⁶ Σύμφωνα με το Ν.3852/2010 δημιουργούνται σχολικές επιτροπές που αποτελούνται από ομάδες σχολικών μονάδων. Οι σχολικές επιτροπές εποπτεύονται από την αρμόδια επιτροπή κάθε δήμου που καθορίζει τον προϋπολογισμό των σχολικών μονάδων και συνεπώς αφαιρείται (που ίσχυε με την προηγούμενη διοικητική μεταρρύθμιση του χάρτη αυτοδιοίκησης της χώρας) η ευθύνη των σχολικών μονάδων για την διαχείριση των οικονομικών θεμάτων.

³⁷ Ν. 64/24-01-2003 σε συνδυασμό με το Ν. 1180/06-08-2010 που αναφέρονται στα καθήκοντα των στελεχών της εκπαίδευσης.

Με τον Νόμο 1566/85 «Δομή και Λειτουργία Α\θμιας και Β\θμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» καθιερώνονται οι τρεις άξονες οι οποίοι χαρακτηρίζουν την δομή της ελληνικής εκπαίδευσης: η διοίκηση, η λαϊκή συμμετοχή και η επιστημονική-παιδαγωγική υποστήριξη και ορίζεται η αποστολή της Β\θμιας εκπαίδευσης που είναι «η προετοιμασία για την Γ\θμια εκπαίδευση και η γενική ανθρωπιστική μόρφωση του εφήβου σ' ένα δεύτερο και επάλληλο κύκλο, ώστε να εξελιχθεί σε ώριμο άτομο και ενεργό και δραστήριο πολίτη (Σαΐτης, 2005).

Με τον Ν. 2817/2000 όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από τον Ν. 2986/2002, το οργανωτικό σχήμα της ελληνικής εκπαίδευσης διακρίνεται στα παρακάτω επίπεδα:

- ☞ **σε εθνικό**, όπου την οργανωτική δομή της εκπαίδευσης σε ολόκληρη την επικράτεια ασκεί η κεντρική υπηρεσία του Υ.Π.Δ.Μ.Θ, η οποία αποτελεί την έδρα κάθε δραστηριότητας που αφορά ζητήματα εκπαίδευσης. Αναλαμβάνει την εκτέλεση των βασικών λειτουργιών του προγραμματισμού (κατανομή πιστώσεων, προϋπολογισμούς δαπανών κ.λ.π), οργάνωσης, ελέγχου, συντονισμού, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού),
- ☞ **σε περιφερειακό**, όπου κάποιες ειδικότερες αρμοδιότητες ασκούνται από τις δεκατρείς Περιφερειακές Δ/σεις Εκπαίδευσης που εδρεύουν στις έδρες κάθε μίας από τις αντίστοιχες διοικητικές Περιφέρειες,
- ☞ **σε επίπεδο νομού**, όπου καλύπτονται θέματα σχολικής εκπαίδευσης της διοικητικής περιφέρειας κάθε νομού,
- ☞ **σε τοπικό επίπεδο** όπου καλύπτονται θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων είναι ο Υπουργός ο οποίος έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα για την υλοποίηση τους αφού ο ίδιος εξουσιοδοτείται να εκδώσει τα αναγκαία προεδρικά διατάγματα με τα οποία ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική της Ελληνικής πολιτείας (Μπρίνια, 2008).

Γίνεται σαφή διάκριση των επιτελικών λειτουργιών που αναλαμβάνονται από τον εκάστοτε υπουργό και των εκτελεστικών λειτουργιών που καλούνται να υλοποιήσουν οι κατώτερες ιεραρχικά βαθμίδες του συστήματος διοίκησης.

Συμπερασματικά με το γενικό σύστημα διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης είναι κατά βάση συγκεντρωτικό (Ρέππα-Αθανασούλα, Κουτουζής, Μαυρογιώργος, Νιτσόπουλος, Χαλκιώτης, 1999) αναφορικά με την λήψη, την μεταβίβαση των αποφάσεων και την άσκηση εξουσίας και γίνεται βαθμιαία αποσυγκεντρωτικό

(decentralized instead to regional agency) αναφορικά με την κατανομή των εκτελεστικών λειτουργιών όπως είναι η συλλογή και η μεταβίβαση δεδομένων που αφορούν την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού των οικονομικών πόρων, την κατανομή πόρων στις σχολικές μονάδες κ.λ.

Ερευνώντας το νομοθετικό πλαίσιο που αναφέρεται στο περιεχόμενο της διοίκησης της Β/θμιας Εκπ/σης (καθήκοντα, αρμοδιότητες, λειτουργίες) διαπιστώνουμε ότι η έλλειψη ενός αυτοδύναμου μηχανισμού συλλογής, επεξεργασίας και διατύπωσης και υλοποίησης προτάσεων (μέχρι τώρα περιορίζεται στην διατύπωση προτάσεων εισηγητικού χαρακτήρα όπως η αναστολή λειτουργίας σχολείων κ.λ.π) οδηγεί την διοίκηση της Β/θμιας Εκπ/σης στην ανάληψη ενός ρόλου διεκπεραιωτή-διαχειριστή των πόρων του συστήματος (εξοπλισμός, εγκαταστάσεις, εποπτικά μέσα, διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού κ.λ.π) αφήνοντας την ευθύνη της λήψης των αποφάσεων στην διοικητική ιεραρχία του Υ.ΠΑΙ.Θ. Επιπλέον οι προτεραιότητες του ελεγκτικών μηχανισμών που δεν σχετίζονται με την κοινωνική λογοδοσία του Συστήματος (π.χ απόκλιση των στόχων σε επίπεδο διαχείρισης πόρων, δυναμικού κ.λ.) αποτελεί μία πρόσθετη δομική αδυναμία του συστήματος που επιδρά στην λειτουργία των κατώτερων διοικητικών βαθμίδων και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ των προαναφερόμενων διοικητικών βαθμίδων πραγματοποιείται μέσω ενός γραφειοκρατικού μηχανισμού συλλογής, καταγραφής και μεταφοράς δεδομένων, η επεξεργασία των οποίων γίνεται σε κεντρικό επίπεδο χωρίς να έχει προβλεφθεί η ανάπτυξη διαδικασιών ελέγχου της αξιοπιστίας των δεδομένων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της προβληματικής επικοινωνίας είναι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού με την σύνταξη πινάκων οργανικών και λειτουργικών κενών διδακτικού προσωπικού που επιδρούν στην απορρόφηση πλεονάζοντος δυναμικού συγκεκριμένων ειδικοτήτων και παράλληλη δημιουργία πλεονάζοντος δυναμικού σε άλλες ειδικότητες και στην αποτελεσματικότητα της συστήματος³⁸.

Επιπροσθέτως η σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων με ασαφείς στόχους, συχνά υποταγμένη στην διαχείριση πελατειακών σχέσεων μεταξύ ειδικοτήτων και ΥΠΑΙΘ επιδεινώνει τις ανορθολογικές συνέπειες στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Με τον Νόμο 2817/2000, άρθρο 14, παρ.29 ιδρύονται **Περιφερειακές Διευθύνσεις Α\θμιας και Β\θμιας εκπαίδευσης** στην έδρα κάθε Περιφέρειας του Κράτους, οι

³⁸ Απώλεια διδακτικών ωρών, απασχόληση των εκπαιδευτικών σε δύο ή και τρία σχολεία.

οποίες υπάγονται ιεραρχικά στον Υπουργό, χωρίς να υφίσταται καμία ιεραρχική σχέση με την Περιφέρεια και τους Γενικούς Γραμματείς της.

Με τον Ν.2986/2002, άρθρο 1, οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης «αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υ.Π.Δ.Μ.Θ» ενώ με τα άρθρα 1, 2 και 3 εξειδικεύεται η οργάνωση, η διάρθρωση και οι αρμοδιότητες των περιφερειακών αυτών υπηρεσιών, εξομαλύνοντας, ως ένα βαθμό, τον έντονο υπερσυγκεντρωτισμό εξουσιών, που διέκρινε το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης είναι μετακλητοί δημόσιοι υπάλληλοι που διορίζονται και παύονται με απόφαση του Υ.ΠΑΙ.Θ. ασκούν την διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία των διευθύνσεων εκπαίδευσης, των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων, των κέντρων διάγνωσης και αξιολόγησης και υποστήριξης των κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των περιφερειακών κέντρων στήριξης και εκπαιδευτικού σχεδιασμού, των δημοσίων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, των κέντρων ξένων γλωσσών και φροντιστηρίων, των εργαστηρίων ελευθέρων σπουδών, των σχολικών συμβούλων όλων των βαθμίδων καθώς και όλων των εκπαιδευτικών . Τα ειδικότερα καθήκοντα των περιφερειακών διευθυντών καθορίζονται με υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ 1340/16-10-2002, τ.Β «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Α/θμίας και Β/θμίας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».

Κάθε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης διαρθρώνεται σε τρεις οργανικές μονάδες:

Α) στο τμήμα διοίκησης, το οποίο είναι υπεύθυνο για την διοικητική στήριξη της περιφερειακής διεύθυνσης. Προϊσταται διοικητικός υπάλληλος με βαθμό διευθυντή, με απόφαση του Υπουργού και έπειτα από πρόταση του Κεντρικού Συμβουλίου Διοικητικού προσωπικού (ΚΥΣΔΙΠ),

Β) στο τμήμα επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης Α/θμιας εκπαίδευσης,

Γ) στο τμήμα επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης Β/θμιας εκπαίδευσης.

Τα προαναφερόμενα τμήματα εποπτεύουν, συντονίζουν, παρακολουθούν και αξιολογούν το έργο των σχολικών συμβούλων της οικείας βαθμίδας.

Σε κάθε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης εδρεύουν και λειτουργούν και τα ανώτερα υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια, τα οποία ασχολούνται με θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και πειθαρχικού δικαίου του προσωπικού -εκπαιδευτικού και διοικητικού- της περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης και είναι:

- A) το ανώτερο υπηρεσιακό συμβούλιο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε)
- B) το ανώτερο υπηρεσιακό συμβούλιο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε)
- Γ) το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο διοικητικού προσωπικού (Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π)
- Δ) το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (Π.Υ.Σ.Ε.Ε.Π.)

Οι οργανωτικές δομές της εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού ή αποκεντρωμένης περιφέρειας³⁹ περιλαμβάνουν τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης, καθώς και τις σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με το Ν. 2986/2002, άρθρο 1, οι διευθύνσεις Α/θμίας και Β/θμίας εκπαίδευσης «αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υ.ΠΑΙ.Θ». Παρατηρούμε ότι βασική επιδίωξη του νομοθέτη είναι η **αποσυγκέντρωση** (και όχι η αποκέντρωση) των οργανωτικών δομών σε γεωγραφικό επίπεδο ενώ διατηρεί τον υψηλό βαθμό συγκέντρωσης των διοικητικών αρμοδιοτήτων σε επίπεδο Υ.ΠΑΙ.Θ⁴⁰.

Οι αρμοδιότητες των **διευθυντών εκπαίδευσης** είναι κυρίως εποπτικές, ελεγκτικές, αποφασιστικές και πειθαρχικές, π.χ είναι εκκαθαριστές μισθοδοσίας, ελέγχουν την καλή λειτουργία ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και κέντρων ελευθέρων σπουδών. Εποπτεύουν θέματα κτιριακών εγκαταστάσεων και εξοπλισμού των σχολείων εκδίδουν διοικητικές αποφάσεις τοποθέτησης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κατόπιν πρότασης του υπηρεσιακού συμβουλίου. Εισηγούνται την ίδρυση, προαγωγή, υποβιβασμό, μετονομασία και κατάργηση σχολικών μονάδων, μεριμνούν για την πρόσληψη αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών, συνεργάζονται με τις ενώσεις γονέων και του συλλόγου εκπαιδευτικών κ.λ.π. Επίσης παρέχουν οδηγίες στους διευθυντές σχετικά με την διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, ενώ παρακολουθούν και ελέγχουν την εφαρμογή των διατάξεων που ισχύουν για τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Συνεργάζονται με τους συλλόγους εκπαιδευτικών, συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και τους σχολικούς συμβούλους. Επιλαμβάνονται θεμάτων που αφορούν την υπηρεσιακά κατάσταση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της περιοχής τους, καθώς και των διοικητικών υπαλλήλων του γραφείου τους κ.λ.π.

Διαπιστώνουμε ότι λείπει η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού, ο ρόλος τους (των Δ/ντων Εκπ/σης) είναι κυρίως διαχειριστικός και εποπτικός. Περιορίζεται

³⁹ Ν. 3852/2010

⁴⁰ Με το άρθρο 32 του Ν. 4027/2011 (ΦΕΚ 233 τ.Α') καταργούνται τα γραφεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φυσικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και οι αρμοδιότητες του περνούν στο Δ/ντη Εκ/υσης.

στην εφαρμογή των κανονιστικών αποφάσεων και δεν τους αποδίδονται ευθύνες που αναφέρονται στην έννοια της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του συστήματος.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και συγκεκριμένα με το Ν. 1566/85 (Φ.Ε.Κ167/30-09-1985,τ.Α'), κεφ. Δ', άρθρο 11, την καθημερινή διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκούν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Ο διευθυντής αποτελεί το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα και είναι «υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων⁴¹».

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες καθορίζονται πιο συγκεκριμένα με την υπουργική απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ1340/16-10-2002 τ.Β') όπου το άρθρο 27, παρ.1 αναφέρεται πως: «ο Διευθυντής σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό όπως προβλέπει η νομοθεσία».

Η Β/θμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τα γυμνάσια⁴² (αθλητικά και μουσικά και διαπολιτισμικά και ειδικής αγωγής), τα γενικά⁴³, τα επαγγελματικά⁴⁴, τα πειραματικά, τα μουσικά, τα διαπολιτισμικά, τα εκκλησιαστικά τα Λύκεια ειδικής αγωγής, τα τμήματα αθλητικής διευκόλυνσης Λυκείου, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και τα μειονοτικά σχολεία.

⁴¹ Ν.1566/1985, άρθρο 11, κεφ.Δ', παρ.1 σε συνδυασμό με τον Ν.1180/2010

⁴² Ν.1566/1985 και Ν.2817/2000

⁴³ Ν.2525/1997 και Ν.2817/2000

⁴⁴ Ν.3475/2006, Φ.Ε.Κ 146/13-7-2006, τ. Α' «Οργάνωση και λειτουργία της Β/θμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

5.2 Γενικά Συμπεράσματα

Το σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της Β\θμιας εκπαίδευσης στη Ελλάδα δομείται, λειτουργεί και εξελίσσεται ακολουθώντας τον κεντρικό σχεδιασμό του ΥΠ.Π.Δ.Μ.Θ (ο Ν.1566/85 αποτελεί από την μεταπολίτευση και ύστερα, τον πρώτο νόμο διοικητικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα και στην συνέχεια ακολουθούν οι 2525/1997, 2986/2002).

Τα υποσυστήματα που επηρεάζονται από την εφαρμογή του νόμου 1566/85, (τα οποία μας αφορούν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας) είναι η διοικητική δομή σε επίπεδο περιφέρειας, νομού και οι σχολικές μονάδες.

Ουσιαστικά η εφαρμογή του νόμου δεν μεταβάλλει τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του Σ.Δ.Β.Ε αναφορικά με το περιεχόμενο του.

Το περιεχόμενο του συστήματος αναφέρεται στον προγραμματισμό που περιλαμβάνει την διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην οργάνωση και στο τρίπτυχο έλεγχος-ανατροφοδότηση-πληροφόρηση από το οποίο υπερτονίζεται το σκέλος του ελέγχου και ειδικότερα η πιστή εφαρμογή των κεντρικά λαμβανόμενων αποφάσεων⁴⁵ όπως είναι η εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων, οι εγκύκλιοι σχολικών δραστηριοτήτων, διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού, η κατανομή πόρων κ.λ.. Διαπιστώνουμε ότι το Σ.Δ.Β.Ε διατηρεί τον αυστηρά συγκεντρωτικό του χαρακτήρα δίνοντας προτεραιότητα στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και στο τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου που αφορά την εφαρμογή των αποφάσεων οι οποίες αναφέρονται στο διοικητικό έργο των υποσυστημάτων. Παράλληλα επιλέγει να εφαρμόζει το χαλαρό πρότυπο συνοχής μεταξύ συστήματος και υποσυστημάτων (βλ. σχολικές μονάδες) παρέχοντας σημαντικό βαθμό αυτονομίας σε ζητήματα όπως είναι οι διδακτικές προσεγγίσεις. Δεν φαίνεται να είναι στις προτεραιότητες του Σ.Δ.Β.Ε το τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου που αναφέρεται στην εποπτεία των υποσυστημάτων σε ζητήματα όπως είναι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Το σκέλος της ανατροφοδότησης φαίνεται να μην λειτουργεί καθώς στην διαδικασία λήψης αποφάσεων υπεισέρχονται παράγοντες που δεν σχετίζονται με την υλοποίηση μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών στόχων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού (βλ. μεταθέσεις, αποσπάσεις) που υποτάσσεται στην εξυπηρέτηση, άλλοτε με έξαρση όπως συμβαίνει σε περιόδους εκλογών και άλλοτε

⁴⁵ Εντοπίζεται η πρώτη από τις επιδράσεις που ασκεί το σύστημα στην επαγγελματική κουλτούρα καθώς οι έννοιες αποτελεσματικότητα και κοινωνική λογοδοσία δεν αναφέρονται.

με ύφεση, του συστήματος του πελατειακών σχέσεων που λειτουργεί παράλληλα με το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης.⁴⁶

Στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο προβλέπεται η ενεργή συμμετοχή κοινωνικών εταίρων στην λειτουργία των σχολικών μονάδων ωστόσο ο περιορισμένος αριθμός των αρμοδιοτήτων τους και η μη λειτουργία της ανατροφοδότησης-πληροφόρησης μεταξύ των σχολικών μονάδων, περιφερειακής διοίκησης και κεντρικής διοίκησης καθιστά διακοσμητική την ύπαρξη τους⁴⁷.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι συνδικαλιστικοί φορείς που παλαιότερα αποτελούσαν τον κατεξοχήν προνομιούχο συνομιλητή με την κεντρική εξουσία μετατρέπονται σε απλό ακροατή των εξελίξεων καθώς έχουν χάσει την δυναμική παρουσία των προηγούμενων δεκαετιών (βλ. ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών της Β\θμιας εκπαίδευσης στις απεργιακές κινητοποιήσεις που ανακοινώνει η Ο.Λ.Μ.Ε, ή τα ποσοστά συμμετοχής στις συνελεύσεις των κατά τόπους Ε.Λ.Μ.Ε).

Το υφιστάμενο σύστημα διοίκησης ενδιαφέρεται για την πιστή εφαρμογή των εγκυκλίων γι' αυτό και η απόκτηση και η συνεχή βελτίωση διδακτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μέχρι σήμερα ζήτημα άμεσης προτεραιότητας (συνήθως περιορίζεται στην ανάθεση εξωδιδασκικών εργασιών ενταγμένων στο γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης, ενώ η αναφορά στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο εξαντλείται στην αξιολόγηση των μαθητών).

Αν και στην διεθνή βιβλιογραφία τα παραπάνω χαρακτηριστικά ενσωματώνονται την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο θα συναντήσουμε τις εξ ορισμού καθηγητικές σχολές (είναι και ουσιαστικά; Βλ. προγράμματα σπουδών) και τις σχολές όπου η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια λαμβάνεται κατόπιν παρακολούθησης ετήσιων προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Επίσης (βλ. υποκεφάλαιο 5.2) ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός ανεξάρτητων φορέων που εποπτεύονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ χαρακτηρίζεται από αλληλοκάλυψη αρμοδιοτήτων σε ζητήματα όπως η επιμόρφωση η διαχείριση παιδαγωγικών θεμάτων

⁴⁶ Εντοπίζεται η δεύτερη από τις επιδράσεις του συστήματος στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος).

⁴⁷ Εντοπίζεται η τρίτη από τις επιδράσεις του συστήματος στην επαγγελματική κουλτούρα – έλλειψη κοινωνικής πληροφόρησης και συμμετοχής).

κ.λ., καθιστά προβληματική των επικοινωνία μεταξύ των διοικητικών δομών του Υ.ΠΑΙ.Θ .

Συνοψίζοντας:

Η επιμονή στην νομικίστικη διάσταση άσκησης της διοίκησης και ένας αριθμός εξωγενών μεταβλητών (βαθμός διαπραγματευτικής δύναμης ομάδων συμφερόντων, η διαχείριση του εκλογικού σώματος μέσα από το σύστημα προσλήψεων, στελέχωσης κ.λ.π) αναστέλλουν την δυναμική οποιασδήποτε διοικητικής αναδιάρθρωσης (Αλεξιάδης & Περιστεράς, 1997:27).

Η νομικιστική αντίληψη είναι διάχυτη σε κάθε βήμα διοικητικής αναδιάρθρωσης που συντελείται σε επίπεδο τύπων σχολείων και άσκησης διοίκησης (βλ. πρόσληψη-μετάθεση-επιμόρφωση-αξιολόγηση) εμποδίζοντας τον ορθολογικό σχεδιασμό-προγραμματισμό του συστήματος Β/θμίας εκπαίδευσης. Ενδεικτική είναι η πολυνομία που διέπει την κατασκευή και αλλαγή των οργανωτικών δομών του Σ.Δ.Β.Ε (π.χ οι αλλαγές στις οργανωτικές δομές της Β/θμια Εκπ/σης- εγκρίνονται με την προσθήκη των σχετικών διατάξεων σε άσχετα με την Εκπαίδευση νομοσχέδια).

Η διατύπωση γενικών (θεσμικών) σκοπών προσεγγίζουν την έννοια της αποστολής του συστήματος ενώ δεν διατυπώνονται με σαφήνεια λειτουργικοί στόχοι που θα διευκόλυναν την δημιουργία και λειτουργία διαδικασιών υλοποίησης, συντονισμού και ελέγχου της αποτελεσματικότητας του συστήματος.

Οι στρατηγικοί στόχοι του Υ.ΠΑΙ.Θ, αυτοί σχεδιάζονται με χρονικό ορίζοντα υλοποίησης ενός έτους (αντί πέντε ετών τουλάχιστον) καθιστώντας εκ προοιμίου ανέφικτη την πραγματοποίησή τους και κατά επέκταση αναποτελεσματικούς τους μηχανισμούς υλοποίησής τους⁴⁸.

Η χρονική ασυνέχεια που διαπιστώνουμε ότι υπάρχει κατά τον σχεδιασμό των στόχων, ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός σε σχέση με τον χρόνο υλοποίησης και η σύγχυση μεταξύ των σκοπών⁴⁹ και των στόχων (συχνά στα νομοθετικά κείμενα του Υ.ΠΑΙ.Θ συγχέονται οι σκοποί που είναι συνήθως γενικότερου περιεχομένου και θεσμικού χαρακτήρα με τους στόχους που είναι κυρίως λειτουργικού χαρακτήρα) περιγράφουν την αντίληψη της ηγεσίας σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών στόχων και αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία της κουλτούρας οργάνωσης που διέπει το ανώτερο όργανο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος.

⁴⁸ ΑΔΑ:ΒΙΕΒ9-20Ε στις 18/02/2014.

⁴⁹ Σκοπός είναι ο λόγος για τον οποίο γίνεται κάτι ενώ στόχος είναι το αποτέλεσμα που επιδιώκουμε να πετύχουμε μέσα από τις διοικητικές λειτουργίες (προγραμματισμός, επικοινωνία, έλεγχος, ανατροφοδότηση, οργάνωση κ.λ.π)

Αυτό το στοιχείο μεταβιβάζεται στα κατώτερα διοικητικά στελέχη που προΐστανται των διοικητικών δομών σε περιφερειακό και σε επίπεδο νομού και τελικά επηρεάζει την επαγγελματική συμπεριφορά των τελικών αποδεκτών που είναι οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Επιπροσθέτως η έλλειψη καθορισμού αντικειμενικών σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος ποσοτικά και ποιοτικά μετρήσιμων σε συνδυασμό με την αναλλοίωτη διοικητική διάρθρωση των τελευταίων τριάντα ετών έχει ως αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση στην ελεγκτική-εποπτική λειτουργία (λόγω έλλειψης στόχων επικεντρώνεται σε γραφειοκρατικού χαρακτήρα εργασίες όπως η συμπλήρωση πινάκων διδακτικής ύλης, στατιστικών στοιχείων ή δικαιολογητικών δαπανών) παραμερίζοντας τις υπόλοιπες διοικητικές λειτουργίες που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια.

Παρά την μεταρρυθμιστική προσπάθεια (τουλάχιστον σε επίπεδο διακηρύξεων) που ξεκίνησε με τον Ν.2986/2002, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας εξακολουθεί να είναι διάχυτος καθώς οι κεντρικές υπηρεσίες του Υ.ΠΑΙ.Θ εξακολουθούν να καθορίζουν βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος ενώ στις αμέσως κατώτερες βαθμίδες διοίκησης αναθέτονται αρμοδιότητες εισηγητικού και εποπτικού χαρακτήρα χωρίς να καθορίζεται επαρκώς ο βαθμός των ευθυνών τους ενώ διαμορφώνεται αντίστροφη σχέση μεταξύ του βαθμού εξουσίας των στελεχών της ανώτερης διοικητικής βαθμίδας και του βαθμού ευθυνών που αναλαμβάνουν σε σχέση με τα στελέχη των κατώτερων διοικητικών βαθμίδων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο βαθμός ευθύνης του Διευθυντή Εκπαίδευσης (κατώτερο στέλεχος εκπαίδευσης) που είναι μεγαλύτερος από αυτόν του περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης (ανώτερο στέλεχος εκπαίδευσης). Επίσης εντοπίζεται διαρθρωτικού χαρακτήρα ασυνέχεια στην εποπτεία που ασκούν τα κλιμάκια της ανώτερης διοικητικής ιεραρχίας στα κατώτερα κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας.

Διαμορφώνεται μία συγκεντρωτική δομή εξουσιαστικής διοίκησης προσανατολισμένη στη διοικητική δύναμη, στον βαθμό άσκησης εξουσίας και όχι στην υλοποίηση αντικειμενικών στόχων.

Σε αυτή την διοικητική δομή εξέχουσα θέση αποδίδεται στην εποπτική λειτουργία αποδυναμώνοντας τις υπόλοιπες λειτουργίες του Management.

Σχετικά με την διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ των διοικητικών βαθμίδων παρατηρούμε ότι διεξάγεται με δυσκολία αφενός λόγω του υπερβολικά μεγάλου αριθμού εποπτευόμενων φορέων και αφετέρου λόγω ενός γραφειοκρατικού μηχανισμού συλλογής, καταγραφής και μεταφοράς δεδομένων, η επεξεργασία των

οποίων γίνεται σε κεντρικό επίπεδο χωρίς να έχει προβλεφθεί η ανάπτυξη διαδικασιών ελέγχου της αξιοπιστίας των δεδομένων.

Η αδυναμία των κριτηρίων επιλογής στελεχών των διοικητικών βαθμίδων της εκπαίδευσης (Αλεξιάδης & Περιστεράς, 1997) Ν.3467/2006 να συνδυασθούν με τις βασικές αρχές της Διοίκησης (προγραμματισμός κ.λ.π).

Δίνεται έμφαση στην κανονιστική-εκτελεστική ηγεσία (Blase & Anderson, 1995) σε κάθε επίπεδο διοικητικής ιεραρχίας εμποδίζοντας την ανάδειξη ηγετών που θα εμπνέουν, θα συντονίζουν την λειτουργία των οργανωτικών δομών και θα δημιουργούν κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Ζαβλανός, 2012) και συμμετοχής των μελών της οργάνωσης στην λήψη και υλοποίηση των αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, Νομού, Περιφέρειας και Υπουργείου (Schein, 2003).

Στην παρούσα εργασία η αποσαφήνιση των εννοιών σύστημα, οργάνωση και διοίκηση (management), κουλτούρα οργάνωσης, εκπαιδευτικό σύστημα και υποσυστήματα, εκπαιδευτικό επάγγελμα, επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη καθίσταται αναγκαία για την διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και ειδικότερα τον προσδιορισμό των επιδράσεων του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας εκπαίδευσης στην διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού γραφειοκρατικού συστήματος διοίκησης, όπου οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Το σχολείο λειτουργεί μέσα σε ένα ασφυκτικό νομοθετικό πλαίσιο που καθορίζει προδιαγραφές οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας.

Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών και η στελέχωση των διοικητικών θέσεων διενεργούνται από το Υ.ΠΑΙ.Θ ενώ το πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ομοιόμορφο για όλα τα σχολεία, με ελάχιστα περιθώρια προσαρμογών στις ιδιαίτερες ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων μαθητών.

Στην ουσία, περιθώρια λήψης αποφάσεων έχει η σχολική μονάδα μόνο για δραστηριότητες οι οποίες βρίσκονται στο περιθώριο του προγράμματος διδασκαλίας του σχολείου ή για άλλες δραστηριότητες που αποβλέπουν στην υποστήριξη του διδακτικού έργου. Ο ρυθμίσεις για την διεύρυνση των αρμοδιοτήτων της σχολικής μονάδας παραμένουν μικρής κλίμακας και χωρίς την απαραίτητη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την περιορισμένη ενεργοποίησή τους (Παπαναούμ Ζ., 2003: 86-87).

Προς την κατεύθυνση καθιέρωσης του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού⁵⁰ κινήθηκε ο διαγωνισμός των εκπαιδευτικών για τον διορισμό τους Ν.2525/1997⁵¹ και η θεσμοθέτηση του συλλόγου διδασκόντων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οργάνου με σημαντικές αρμοδιότητες, όπως είναι η εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας⁵² αλλά και ο έλεγχος που ασκεί η πολιτεία στο σημείο εισόδου στην αρχική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσω των εισαγωγικών εξετάσεων και στο σημείο εισόδου στο επάγγελμα. Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός, για να διορισθεί, αφενός θα πρέπει να έχει ως τυπικό προσόν το πτυχίο του πανεπιστημίου και αφετέρου θα πρέπει να πετύχει και στις κρατικά ελεγχόμενες εξετάσεις. Κατά συνέπεια προστίθεται και το στοιχείο του ανταγωνισμού που στρεβλώνεται με επιμέρους νομοθετικές ρυθμίσεις (βλ. Πίνακας διορισμού με προϋπηρεσία). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η θεσμοθέτηση του πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας για τους εκπαιδευτικούς της Β/θμίας εκπαίδευσης ή οποία δεν έχει ακόμη ενεργοποιηθεί (Παπαναούμ Ζ., 2003: 83-84).

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε ότι το Σ.Δ.Β.Ε είναι ένα αυστηρά γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης συγκεντρωτικού χαρακτήρα ως προς το σκέλος της εφαρμογής των διοικητικών αποφάσεων και ελέγχου των διοικητικών ενεργειών των υποσυστημάτων (προς αυτή την κατεύθυνση έχει σχεδιασθεί το πρόγραμμα διαχείρισης σχολικών μονάδων με τίτλο «My school» που παρέχει, στο Υ.ΠΑΙ.Θ πληροφορίες που αφορούν τον αριθμό των απουσιών των μαθητών, τις ημέρες απουσίας των εκπαιδευτικών κ.λ.) ενώ είναι χαλαρό ως προς το σκέλος της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου που αφορά ζητήματα όπως η αποτελεσματικότητα των υποσυστημάτων (βλ. σχολικές μονάδες) η διαχείριση του σχολικού κλίματος (π.χ διαχείριση κρίσεων, φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού), η πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η επίτευξη στόχων (εκπαιδευτικών και στελεχών της διοίκησης). Η τελευταία διαπίστωση ενισχύεται από τη προηγούμενη ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου (βλ. υποκεφάλαιο 5.1) στην οποία εντοπίζουμε στα οργανογράμματα των υποσυστημάτων, την δημιουργία θέσεων παιδαγωγικής

⁵⁰ Συνδέεται με στρατηγικές που αφορούν την βελτίωση τους σχολείου και αναφέρονται στην θεσμοθέτηση διαφορετικών δομών εισόδου και σταδιοδρομίας στο επάγγελμα, αλλαγές στους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς και την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση (βλ. δια βίου μάθηση) και την επιμόρφωση τους

⁵¹ Αξίζει να σημειωθούν οι στρεβλώσεις που δημιουργήθηκαν και είναι ο διορισμός στην εκπαίδευση με κοινωνικά κριτήρια (πολύτεκνοι) και χωρίς την απαραίτητη παιδαγωγική επάρκεια, πίνακες εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία που διορίζονται χωρίς διαγωνισμό).

⁵² ν. 1566/1985.

ευθύνης (υπεύθυνοι παιδαγωγικής ευθύνης νομών, σχολικοί σύμβουλοι ως υπεύθυνοι παιδαγωγικής ευθύνης σχολικών μονάδων) με ασαφές περιεχόμενο αναφορικά με τις αρμοδιότητες, τον βαθμό ευθύνης τους και με μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων στο τομέας ευθύνης τους που καθιστά προβληματική την εποπτεία τους. Συνήθως περιορίζονται σε ενέργειες συμβουλευτικού χαρακτήρα.

Ουσιαστικά το Σ.Δ.Β.Ε επιλέγει να είναι αυστηρά συγκεντρωτικό με υψηλό βαθμό παρέμβασης σε ζητήματα διοικητικού περιεχομένου και περιορίζεται στον ρόλο του παρατηρητή σε ζητήματα που αφορούν την αποτελεσματική λειτουργία των υποσυστημάτων (βλ. σχολικές μονάδες).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ

6.1 Μεθοδολογία και προβληματικής της έρευνας

6.1.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών του Σ.Δ.Β.Ε σε επίπεδο λειτουργίας, δομής και επαγγελματικής εξέλιξης.

Ο κεντρικός στόχος είναι διττός:

- α) η ανάδειξη των παραμέτρων που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και διαμορφώνουν μία συγκεκριμένη κουλτούρα οργάνωσης.
- β) Η ανάδειξη των επιδράσεων που ασκούνται, από την οργανωτική κουλτούρα που χαρακτηρίζει το Σ.Δ.Β.Ε, στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Η έννοια της διερεύνησης καθιστά αναγκαία την αποσαφήνιση των μεταβλητών που συνθέτουν το Σ.Δ.Β.Ε.

Η έννοια του ΣΔΒΕ εμπεριέχει ως συστατικά στοιχεία την **δομή**, την **λειτουργία** και την **εξέλιξη** του. Χρησιμοποιώντας το διοικητικό και γεωγραφικό κριτήριο **διακρίνουμε σε επίπεδο δομής** τον κεντρικό φορέα που είναι το Υπουργείο, σε περιφερειακό επίπεδο την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ) και σε επίπεδο νομού την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε).

Στην παρούσα εργασία ως αντικείμενο μελέτης επιλέγουμε την Δ.Δ.Ε νομού Ιωαννίνων διότι είναι αυτή που καλείται να μεταβιβάσει, να παρακολουθήσει και να ελέγξει την εφαρμογή του μεγαλύτερου όγκου των αποφάσεων διοικητικού, παιδαγωγικού, διδακτικού περιεχομένου που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο και αφορούν τις ερευνητικές ομάδες αναφοράς της παρούσας εργασίας (Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο Σ.Δ.Β.Ε είτε ως διδακτικό προσωπικό είτε ως στελέχη Διοίκησης).

Πριν προχωρήσουμε στην διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων θεωρούμε σκόπιμο να απαντήσουμε σε δύο διευκρινιστικού χαρακτήρα ερωτήσεις:

- α) Γιατί αναφερόμαστε στις σχέσεις που διαμορφώνεται μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών του Σ.Δ.Β.Ε;

β) Ποιες είναι οι παράμετροι που τις επηρεάζουν;

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, αναφερόμαστε στις σχέσεις διότι αποτελούν το κοινό σημείο μεταξύ της κουλτούρας οργάνωσης - κλίματος που χαρακτηρίζει ένα σύστημα (στην συγκεκριμένη περίπτωση το Σ.Δ.Β.Ε), της επαγγελματικής κουλτούρας των μελών του και τελικά των επιδράσεων που ασκούνται στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα, αναφερόμαστε στις παραμέτρους κουλτούρας διότι μπορούν να αποτυπώσουν τις σχέσεις των μελών του Σ.Δ.Β.Ε. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους κανόνες (τυπικοί όπως οι νόμοι και άτυποι) τις αξίες, τις πεποιθήσεις, την επικοινωνία, τις προσδοκίες, την οργάνωση, την διοίκηση, την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το σύστημα ελέγχου, τις οργανωσιακές δομές, τις δομές εξουσίας⁵³, τις τελετουργίες (π.χ συνεδριάσεις συλλόγου καθηγητών κ.λ), τις πρακτικές, τις στάσεις, τις προσδοκίες και τις παραδόσεις⁵⁴.

Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι που λειτουργούν υποστηρικτικά στην επίτευξη του αρχικού στόχου είναι οι ακόλουθοι:

1. Να διερευνήσουμε την σχετική νομοθεσία και να καταγράψουμε τα χαρακτηριστικά της δομής, λειτουργίας και εξέλιξης του υφισταμένου (από το 1985) συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (οριζόντια ή κάθετη, συγκεντρωτική ή αποκεντρωτική, δημόσιο management).
2. Με την καταγραφή και την ποιοτική ανάλυση των αντιλήψεων, εμπειριών των εμπλεκόμενων μερών να αναδείξουμε τις παραμέτρους που διαμορφώνουν τις σχέσεις τους στο πλαίσιο λειτουργίας του Σ.Δ.Β.Ε και κατ' επέκταση τις επιδράσεις που ασκούνται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
3. Να επισημάνουμε τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας που διαμορφώνεται στο πλαίσιο λειτουργίας του Σ.Δ.Β.Ε και των επιδράσεων που ασκεί στην διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού.
4. Να καταγράψουμε και να διερευνήσουμε πιθανές αλλαγές στις στάσεις και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

⁵³ Η οργάνωση, η διοίκηση, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το σύστημα ελέγχου, οι οργανωτικές δομές, οι δομές εξουσίας ανήκουν στην κουλτούρα οργάνωσης.

⁵⁴ Οι τελετουργίες (π.χ συνεδριάσεις συλλόγου καθηγητών κ.λ), οι πρακτικές, οι στάσεις, οι προσδοκίες οι παραδόσεις ανήκουν κυρίως στην επαγγελματική κουλτούρα.

5. Να εξετάσουμε τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (στελέχη διοίκησης, εκπαιδευτικοί) που διαμορφώνονται στο πλαίσιο (δομικό, λειτουργικό) του συστήματος (Διοίκηση της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, συνδικαλιστικοί φορείς, σύλλογοι κ.λ.).
6. Να διαπιστώσουμε τις πιθανές στρεβλώσεις ή τις πιθανές θετικές επιδράσεις που γεννά και συντηρεί το υφιστάμενο Σ.Δ.Β.Ε στα τρία προαναφερόμενα πεδία αναφοράς: λειτουργίας, δομής και επαγγελματικής εξέλιξης και κατ' επέκταση στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

6.1.2 Η σκοπιμότητα της έρευνας

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέχρι σήμερα γίνεται λόγος για την ανάγκη εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα η έννοια των μεταρρυθμίσεων στην Β/θμια εκπαίδευση στην Ε.Ε εστιάζεται στην αναδόμηση (reconstruction) του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας εκπαίδευσης ενώ στην Ελλάδα δίνεται έμφαση στην ανανέωση του εκπαιδευτικού υλικού (νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση κ.λ.π) και στην εφαρμογή διοικητικών παρεμβάσεων με έμφαση στην αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού.

Ερευνώντας τις διάφορες μελέτες, κυρίως μεθοδολογικά ποσοτικών προσεγγίσεων (Πυργιωτάκης, 1992α· Ξωχέλης, 1990· Φρειδερίκου και Φολέρου-Τσερούλη, 1991· Δημητρόπουλος, 1997· Γκότοβος & Μαυρογιώργος κ.ά., 1986, 2000· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Χατζηπαναγιώτου, 2003· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Αναστασίου, 2011· Βλάχος, 2008· Νταφλούκα, 2011 και Σιάπκα, 2011) που έχουν γίνει για το σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας εκπαίδευσης, διαπιστώσαμε ότι τα ερευνητικά αντικείμενα τους εστιάζονται:

- ✓ Στις στάσεις και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας και τα εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντική εκπαίδευση, διδακτική διαφόρων μαθημάτων, εκπαιδευτικοί και κοινωνικός καταμερισμός εργασίας).
- ✓ Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- ✓ Στα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού (διαρροή κ.λ.π).
- ✓ Στην διερεύνηση προβλημάτων όπως οι μαθησιακές δυσκολίες.

- ✓ Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του διδακτικού υλικού και των εκπαιδευτικών (όχι σε επίπεδο στελεχών).
- ✓ Στην έννοια της ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
- ✓ Στην διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
- ✓ Στον τρόπο επιλογής στελεχών διοίκησης.
- ✓ Στην κουλτούρα σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Συνεπώς δεν υπάρχει αντίστοιχη ερευνητική ενασχόληση σχετικά με τον ρόλο (επιτελικού, λειτουργικού ή διεκπεραιωτικού) και τις επιδράσεις του Σ.Δ.Β.Ε (όπως αναπτύσσεται στο πλαίσιο λειτουργίας των οργάνων διοικητικής ιεραρχίας (Υ.ΠΑΙ.Θ, ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ, Δ.Δ.Ε και σχολική μονάδα) στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στην αποδοτικότητα του ιδίου και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Με την παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρούμε να καλύψουμε το ερευνητικό κενό που διαπιστώσαμε χρησιμοποιώντας κυρίως ποιοτικές μεθόδους έρευνας καθώς εστιάζουμε την ερευνητική μας προσπάθεια στην ανάδειξη αντιλήψεων, συμπεριφορών και γενικότερα στοιχείων της οργανωσιακής κουλτούρας του Σ.Δ.Β.Ε.

6.2 Μεθοδολογία έρευνας

6.2.1 Υπόθεση εργασίας – ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη την σημαντική συμβολή της κουλτούρας οργανώσεων στην βελτίωση, στη στασιμότητα ή στη χειροτέρευση της αποτελεσματικής λειτουργίας των οργανώσεων υιοθετούμε την ακόλουθη υπόθεση εργασίας:

Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας υιοθετήσει συγκεκριμένους ρόλους, εργάζονται σ' ένα οργανωτικά και λειτουργικά προσδιορισμένο πλαίσιο δομών (βλ. Σ.Δ.Β.Ε) που παράγει και διαμορφώνει μία συγκεκριμένη κουλτούρα οργάνωσης η οποία με την σειρά της επιδρά στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η προαναφερόμενη υπόθεση εργασίας λειτουργεί ως αφετηριακή βάση της ερευνητικής εργασίας και ως πλαίσιο περιγραφής του ερευνητικού πεδίου μας δεδομένου ότι στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων με σκοπό την διατύπωση αξιόπιστων και έγκυρων συμπερασμάτων ακολουθήσαμε διαδικασίες βασισμένες στην εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (Walker & Myrick, 2006) (Grounded Theory).

Η σύνδεση του Σ.Δ.Β.Ε και της οργανωσιακής κουλτούρας δεν είναι αυθαίρετη αλλά, όπως προκύπτει από την διεθνή βιβλιογραφία, στηρίζεται:

- Στην αναγνώριση της Διοίκησης ως σημαντικού παράγοντα διαμόρφωσης της οργανωτικής κουλτούρας αλλά και μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την αλλαγή της. Η κουλτούρα μιας οργάνωσης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις οργανωσιακές δομές, τις δομές εξουσίας -ποιος λαμβάνει τις αποφάσεις και με ποιον τρόπο λαμβάνονται και εφαρμόζονται οι αποφάσεις- τις διαδικασίες διοίκησης και ελέγχου (αποφάσεων ή επίτευξης στόχων, τυπικού ελέγχου ή εφαρμογή της διαδικασίας ανατροφοδότησης;). Για παράδειγμα, οργανώσεις οι οποίες διαθέτουν εμφανή συστήματα ανταμοιβών έχουν την τάση να αναπτύσσουν μία κουλτούρα επιτευγμάτων σε σχέση με εκείνες που δεν διαθέτουν παρόμοια συστήματα. Τα ανοιχτά επικοινωνιακά συστήματα ενισχύουν την συμμετοχή και επηρεάζουν την κουλτούρα οργάνωσης (Anderson & Kyprianou, 1994).
- Στην σημασία που αποδίδεται στην ηγεσία ως φορέα και παράγοντα διαμόρφωσης της κουλτούρας οργάνωσης. Συχνά αποτελεί πρότυπο

συμπεριφορών που υιοθετούνται από τα μέλη της ομάδας που διοικούν (Αντωνάκης, 2008).

Ο Schein, E.H (Schein, 2004) από την άλλη πλευρά επιτρέπει την διασύνδεση μεταξύ της οργανωσιακής κουλτούρας και της ηγεσίας, με την έννοια ότι η κουλτούρα είναι εκείνη που μας επιτρέπει να ερμηνεύουμε τα οργανωτικά φαινόμενα, να ανακαλύπτουμε τον τρόπο με τον οποίο η κουλτούρα διευκολύνει ή περιορίζει την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης. Υποστηρίζει ότι λίγη προσοχή δόθηκε στους τρόπους με τους οποίους οι ομάδες αναπτύσσουν εντός μιας οργάνωσης την δική τους κουλτούρα η οποία στην συνέχεια επηρεάζει την λειτουργία τους. Η ηγεσία και η κουλτούρα φαίνονται να είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και ως τέτοιες θα πρέπει να εξεταστούν και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ηγέτες είναι εκείνοι που διαμορφώνουν και υποστηρίζουν την κουλτούρα.

Η ανάπτυξη των ερευνητικών ερωτημάτων δομείται σε δύο ερευνητικούς άξονες:

Ο 1^{ος} ερευνητικός άξονας αποτελείται από τις απόψεις των εκπαιδευτών για την δομή, την λειτουργία και την εξέλιξη του Σ.Δ.Β.Ε αναδεικνύοντας την κουλτούρα οργάνωσης του Σ.Δ.Β.Ε και ο 2^{ος} άξονας αποτελείται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Συνεπώς διατυπώνουμε το **κεντρικό ερευνητικό ερώτημα** ως εξής:

Πως διαμορφώνονται οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (στελέχη της διοίκησης και εκπαιδευτικοί) του Σ.Δ.Β.Ε και πως επιδρούν στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού;

Έχοντας υπόψη τους ερευνητικούς άξονες στους οποίους οικοδομείται το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα διατυπώνουμε τα ακόλουθα ερευνητικά υποερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες τους από την λειτουργία της οργάνωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της;
2. Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες τους για την λειτουργία της οργάνωσης σε επίπεδο νομού (ΔΔ.Ε-Π.Υ.Σ.Δ.Ε) και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της;

3. Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες τους για την λειτουργία της οργάνωσης σε επίπεδο Περιφέρειας (ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ-Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε)⁵⁵ και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της;
4. Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες τους για την λειτουργία της οργάνωσης σε επίπεδο Υ.ΠΑΙ.Θ και για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της;
5. Ποιες ήταν οι προσδοκίες τους και ποιος απολογισμός τους από την επαγγελματική τους πορεία στην εκπαίδευση;
6. Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες τους από την συμμετοχή τους (διοικητικό επίπεδο και βαθμό) στην λειτουργία του Σ.Δ.Β.Ε.
7. Ποιες είναι οι απόψεις τους για τα προσόντα-εφόδια και για τις αξίες που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τον υποψήφιο και τον ενεργό εκπαιδευτικό⁵⁶;

6.2.2 Μέθοδος και επεξεργασία δεδομένων

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των απαραίτητων δεδομένων προσδιορίζεται από τρεις άξονες:

- ☞ Την βιβλιογραφική επισκόπηση η οποία εστιάστηκε στα συστατικά στοιχεία της ερευνητικής περιοχής που εξετάζουμε.
- ☞ Την μελέτη της σχετικής νομοθεσίας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε την διαχώριση ανθρώπινου δυναμικού, τις δομές διοικητικής ιεραρχίας κ.λ .
- ☞ Ερευνητικό μέρος.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση του ερευνητικού θέματος, διότι ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων στην έρευνα και συνεπώς επιτρέπει την ανάλυση δεδομένων που αντανακλούν στις εμπειρίες, στα συναισθήματα, στις κρίσεις, και στις προσδοκίες των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (Griffin, 2002· Πανταζής, 2004).

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων με σκοπό την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων βασίστηκε στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας των Glaser και Straus (Glaser & Strauss, 1967).

⁵⁵ Επισημαίνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν υπηρετήσει σε σχολεία της Περιφέρειας και συνεπώς έχουν κατά καιρούς έρθει σε επαφή με την ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ Ηπείρου.

⁵⁶ Εξετάζεται ως εκπαιδευτικός και ως στέλεχος εκπαίδευσης

Βασικός σκοπός της Θεμελιωμένης Θεωρίας δεν είναι η επιβεβαίωση ή η απόρριψη μίας θεωρίας αλλά προχωρώντας από τις μεμονωμένες περιπτώσεις, τα γεγονότα ή τις εμπειρίες να σχηματίσει θεματικές κατηγορίες που θα δημιουργήσουν το ερμηνευτικό πλαίσιο του υπό διερεύνηση κοινωνικού φαινομένου. Πρόκειται για μία επαγωγική μέθοδο ποιοτικής έρευνας όπου δεν δοκιμάζεται μία υπόθεση αλλά ανακαλύπτεται και επαληθεύεται από την συνεχή και συστηματική επεξεργασία των δεδομένων. Ουσιαστικά ο ερευνητής βρίσκεται σε σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης με το υλικό του και φτάνει σε περιοχές που δεν έχει προβλέψει εκ των προτέρων (Straus & Corbin, 1990).

Τα χαρακτηριστικά της θεμελιωμένης θεωρίας (Ιωσηφίδης, 2008) είναι τα εξής:

- i. Η απουσία θεωρητικού πλαισίου στη θεμελιωμένη θεωρία είναι σχετική καθώς ο ερευνητής είναι αδύνατο να απαλλαγεί από προηγούμενες θεωρητικές τοποθετήσεις και απόψεις.
- ii. Η κατασκευή της θεωρίας αρχίζει με την δημιουργία εννοιολογικών κατηγοριών οι οποίες στη συνέχεια εμπλουτίζονται, ανασχεδιάζονται, αναδιατυπώνονται και συνδυάζονται μεταξύ τους ενώ παράλληλα αλληλεπιδρούν με τα νέα ερευνητικά δεδομένα.
- iii. Οι προϋποθέσεις για να είναι επιτυχημένη η εφαρμογή της θεμελιωμένης θεωρίας είναι: η επιλογή του κατάλληλου κοινωνικού πλαισίου έρευνας, ο πλούτος και το βάθος των δεδομένων, η μεθοδολογική συνέπεια και ένα τελικό πλαίσιο αξιολόγησης,
- iv. Η θεωρία που κατασκευάζεται αφορά στην ερμηνεία συγκεκριμένων κοινωνικών πλαισίων, διαδικασιών, φαινομένων και περιπτώσεων.

Τα στάδια ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων (McGallin, 2003) που ακολουθήσαμε, περιλαμβάνουν:

1. Την ανοικτή κωδικοποίηση όπου γίνεται απομαγνητοφώνηση του υλικού των συνεντεύξεων και καταγράφονται πιστά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα έτσι ώστε να είναι πιο κοντά στα λεγόμενα η κωδικοποίηση. Σε αυτό το στάδιο μετά την απομαγνητοφώνηση γίνεται πιλοτικά μία πρώτη ανάλυση των απόψεων ενός μικρού αριθμού πέντε ερωτηθέντων (στην συγκεκριμένη περίπτωση πραγματοποιήσαμε μία πιλοτική ανάλυση των απόψεων πέντε εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα) και προχωρήσαμε στην κωδικοποίηση σε άξονες. Στην συνέχεια τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε διαδοχικές συναντήσεις με τους συνεντευξιζόμενους και

όταν διαπιστώθηκε ότι ο τρόπος κωδικοποίησης ήταν θεμιτός τότε προχωρήσαμε στο επόμενο στάδιο.

2. Την αξονική κωδικοποίηση όπου τα δεδομένα της ανοικτής κωδικοποίησης ταξινομούνται και τοποθετούνται σε θεματικές κατηγορίες.
3. Την επιλεκτική κωδικοποίηση όπου ενώνονται οι θεματικές κατηγορίες της αξονικής κωδικοποίησης με στόχο να αναδείξουν την πυρηνική κατηγορία και να σχηματίσουν με αυτό τον τρόπο μία θεμελιωμένη θεωρία. Η πυρηνική κατηγορία είναι ο τελικός σκοπός που προκύπτει από την συγκριτική ανάλυση των θεματικών κατηγοριών προκειμένου να δημιουργηθεί η θεωρία ή οι τελικές προτάσεις.

Χρησιμοποιώντας την μέθοδο της τριγωνοποίησης που αναφέρεται στην διασταύρωση ποικίλων δεδομένων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) εκτιμούμε ότι εξασφαλίσαμε στον βέλτιστο βαθμό την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέξαμε.

Αναλυτικότερα χρησιμοποιήσαμε:

☞ Την χρονική τριγωνοποίηση: Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί με διαφορετική χρονολογία διορισμού και διαφορετική εμπειρία έτσι ώστε να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές αντιλήψεων στάσεων, προσδοκιών κ.λ. σχετικά με το ερευνητικό αντικείμενο.

☞ Την μεθοδολογική τριγωνοποίηση: Για να πετύχουμε μία σφαιρική προσέγγιση του ερευνητικού αντικείμενου χρησιμοποιήσαμε τρεις μεθόδους συλλογής δεδομένων και συγκεκριμένα την συνέντευξη, την άμεση παρατήρηση και τις σημειώσεις (memos) σχετικά με τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

☞ Τα συνδυασμένα επίπεδα τριγωνοποίησης: Προσπαθήσαμε να συμμετέχουν στο δείγμα εκπαιδευτικοί που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της ερευνητικής κατάστασης που εξετάζουμε. Ειδικότερα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί που καταλαμβάνουν διαφορετική θέση και χαρακτηρίζονται από διαφορετικό βαθμό ευθύνης στο Σ.Δ.Β.Ε.

Συμπερασματικά για την διαχείριση και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η θεμελιωμένη θεωρία (grounded Theory), που μας παρείχε το ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί κάποιος να κατανοήσει το υπό μελέτη φαινόμενο, σε συνδυασμό με τις αρχές ανάλυσης περιεχομένου που χρησιμοποιήθηκαν για την θεματική κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων .

6.2.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας, με σκοπό την συλλογή δεδομένων, ελήφθησαν προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις (Mason, 2003) που η διάρκεια τους ήταν από σαράντα έως εξήντα λεπτά, πραγματοποιήθηκαν είτε στον χώρο εργασίας είτε στην κατοικία των συνεντευξιζόμενων, χρησιμοποιήθηκε ψηφιακή συσκευή ηχογράφησης και αποθηκεύτηκαν σε πολλαπλά μέσα για ασφάλεια και στην συνέχεια έγινε η απομαγνητοφώνηση τους.

Επιλέξαμε αυτόν τον τύπο συνεντεύξεων διότι εκτιμούμε ότι παρέχουν σημαντικό βαθμό ευελιξίας καθώς ο ερευνητής, βασιζόμενος στην αρχική δομή του οδηγού συνέντευξης, θα ξεκινήσει την συνέντευξη με την μορφή διαλόγου η εξέλιξη του οποίου καθορίζεται από τις απαντήσεις του συμμετέχοντα. Πρόκειται για μία αφηγηματική διαδικασία που δεν μπορεί να καθορισθεί από τον ερευνητή καθώς δεν γνωρίζει τις απαντήσεις του συμμετέχοντα στην συνέντευξη. Ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει τις ερωτήσεις διευκρινιστικού χαρακτήρα και να προσθέσει νέες που θα διευκολύνουν τους συμμετέχοντες στη έρευνα να διατυπώσουν την δική τους άποψη για το αντικείμενο της έρευνας. Επιπλέον, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις, που μπορούν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη εμβάθυνση (Cohen & Manion, 1994) και να αναδείξουν λανθάνουσες αντιλήψεις και στάσεις, δύσκολα προσπελάσιμες. Άλλωστε η διαπροσωπική επαφή θεωρείται ως το καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας, διότι παρέχει τη δυνατότητα της ανατροφοδότησης.

Επιλέγουμε την ημιδομημένη συνέντευξη και όχι μία αυστηρώς δομημένη συνέντευξη διότι επιδιώκουμε να καταγράψουμε προσωπικές πεποιθήσεις, αντιλήψεις, εμπειρίες και όχι τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι αντιλήψεις θα ενταχθούν σε προκαθορισμένες απαντήσεις. Δηλ. μας βοηθούν να αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο ο ερωτώμενος δομεί, κατανοεί, αντιλαμβάνεται το περιβάλλον στις διάφορες μορφές του (τα σχολείο κ.λ), αλλά και να προσδιορίσουμε την έννοια του κορεσμού αναφορικά με την επανάληψη των απαντήσεων-πληροφοριών που είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο σχηματισμό θεματικών κατηγοριών. Κοντολογίς το περιεχόμενο των ημιδομημένων συνεντεύξεων στοχεύει στην ποιοτική αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών (τάξης και στελεχών) ως προς τους ερευνητικούς άξονες και όχι στην ποσοτική τους καταμέτρηση.

Η δομή του οδηγού-οργάνου συνέντευξης περιλαμβάνει ερωτήσεις που βασίζονται στους στόχους και στα ερωτήματα της έρευνας. Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκαν

περιγραφικές ερωτήσεις, δομικές (π.χ πως απέκτησες αυτή την γνώση;), αντίθεσης (ζητάμε από τον συμμετέχοντα στην έρευνα να συγκρίνει μεταξύ διαφορετικών καταστάσεων και γεγονότων) και αξιολόγησης (ο συμμετέχων στην έρευνα περιγράφει τα συναισθήματα του για πρόσωπα και καταστάσεις). Βέβαια χρησιμοποιήθηκαν και δομημένες ερωτήσεις σε περιορισμένο αριθμό και μόνον για την περιγραφή χαρακτηριστικών όπως είναι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας κ.λ .

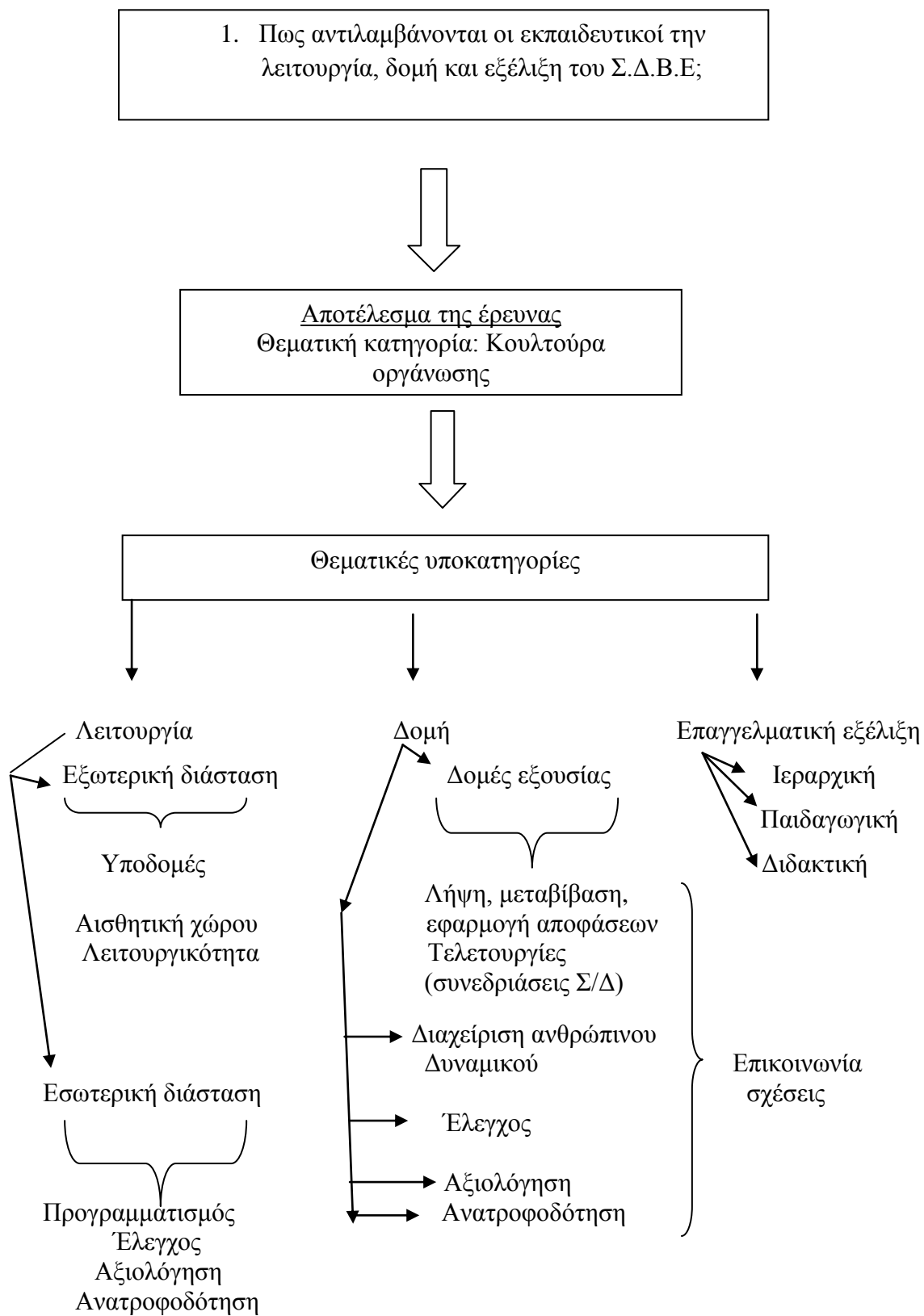
Το βασικό πλάνο της συνέντευξης οριστικοποιήθηκε μετά την διενέργεια δέκα πιλοτικών συνεντεύξεων στις οποίες συμμετείχαν, αντιπροσωπευτικά, στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί τάξης.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, από τον Απρίλιο του 2013 έως τον Ιούλιο του ίδιου έτους, είτε στο χώρο του σχολείου (εκτός διδακτικού ωραρίου) ύστερα από τηλεφωνική συνεννόηση είτε σε εξωτερικό χώρο. Κατά την έναρξη της συνέντευξης διευκρινιζόταν αν επιτρέπουν τη χρήση ψηφιακού μέσου ηχογράφησης. Από τους συμμετέχοντες, άλλοι με επιφύλαξη και άλλοι με προθυμία, δέχθηκαν να παραχωρήσουν συνέντευξη.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί, ότι δύο σχολικοί σύμβουλοι στην αρχική τηλεφωνική συνομιλία που είχαμε προκειμένου να ορίσουμε την συνάντηση, με το άκουσμα του θέματος της συνέντευξης έδειξαν ενδιαφέρον, αλλά στην δεύτερη τηλεφωνική επικοινωνία αρνήθηκαν ευγενικά επικαλούμενοι έλλειψη χρόνου. Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκε ψηφιακό μέσο ηχογράφησης ακλουθήσαμε την αυτολεξεί μετεγγραφή των συνεντεύξεων και στην συνέχεια πραγματοποιήσαμε την διαδικασία της κατηγοριοποίησης που περιγράψαμε (ο.π. 6.2.2 Μέθοδος και επεξεργασία δεδομένων) ενώ φροντίσαμε να σημειώνουμε παράλληλα, όποιο άλλο στοιχείο είχε ενδιαφέρον για την έρευνα, για παράδειγμα αμηχανία στο άκουσμα κάποιας ερώτησης, φόβος για μη ονομαστική καταγραφή των στοιχείων κ.α (υπήρχαν συνεντευξιαζόμενοι οι οποίοι χρησιμοποιούσαν γ' πρόσωπο όταν αναφέρονταν στις σχέσεις με την Διοίκηση (π.χ «άκουσα να λένε...»)).

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΟΔΗΓΟΥ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ



2. Ποιες είναι οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών του Σ.Δ.Β.Ε;



Αποτελέσματα της έρευνας
Θεματική κατηγορία: Επαγγελματική κουλτούρα



Θεματικές υποκατηγορίες

- Σχέσεις
- Επικοινωνία
- Στάσεις
- Παραδόσεις
- Αξίες
- Πρακτικές (modes)

3. Ποιες είναι απόψεις τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;



Αποτελέσματα της έρευνας
Θεματική κατηγορία: Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους



Θεματικές υποκατηγορίες

- ↓ Προσόντα
 - ↓ Παιδαγωγικά
 - ↓ Διδακτικά
 - ↓ Διοικητικά
- ↓ Ανατροφοδότηση
- ↓ Εξέλιξη
- ↓ Συνθήκες εργασίας
- ↓ Επιμόρφωση
- ↓ Προσδοκίες
- ↓ Σχέσεις

6.2.4 Το δείγμα

Το δείγμα που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα αποτελείται από τριάντα εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στον νομό Ιωαννίνων. Δεν επιλέξαμε έναν μεγάλο αριθμό διότι κάτι τέτοιο θα λειτουργούσε αρνητικά στην εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας, αφού μέσα στο μεγάλο μέγεθος του δείγματος χάνονται τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά που θέλουμε να κατανοήσουμε (Κυριαζή, 2001). Ειδικότερα τα υποκείμενα της έρευνας εντοπίζονται μέσω της «τεχνικής της χιονοστιβάδας» ή του «αλυσιδωτού δείγματος». Δηλαδή ο αρχικός εντοπισμός τους γίνεται μέσω προσωπικών επαφών και στην συνέχεια αυτά τα ίδια άτομα υποδεικνύουν άλλα που θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα (Robson, 1996).

Για να εξασφαλισθεί η ισχύς των κανόνων της καταλληλότητας (το δείγμα είναι κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου) και επάρκειας⁵⁷ (μας ενδιαφέρει η ποιότητα και το εύρος των πληροφοριών που θα επιτρέψουν την επίτευξη του κορεσμού αναφορικά με τις πληροφορίες του υπό εξέταση φαινομένου και όχι η ποσότητα τους) (Morse Mj., & Field Ap., 1996) αλλά και η λήψη πιο ολοκληρωμένων απαντήσεων σχετικά με το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί επιλέχτηκαν με κριτήρια την επαγγελματική εμπειρία, την θέση στο Σ.Δ.Β.Ε, την ειδικότητα, τον τύπο σχολείων που υπηρετούν και τις σπουδές.

Πρόκειται για δείγμα που επιλέχτηκε σκόπιμα (purposive sampling) και όχι τυχαία διότι θεωρούμε ότι έχει τη γνώση, τα χαρακτηριστικά και την θέληση να δώσει ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις (Μαντζούκας, 1997).

Στους ακόλουθους πίνακες και διαγράμματα παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ή οι αντικειμενικοί κώδικες του δείγματος:

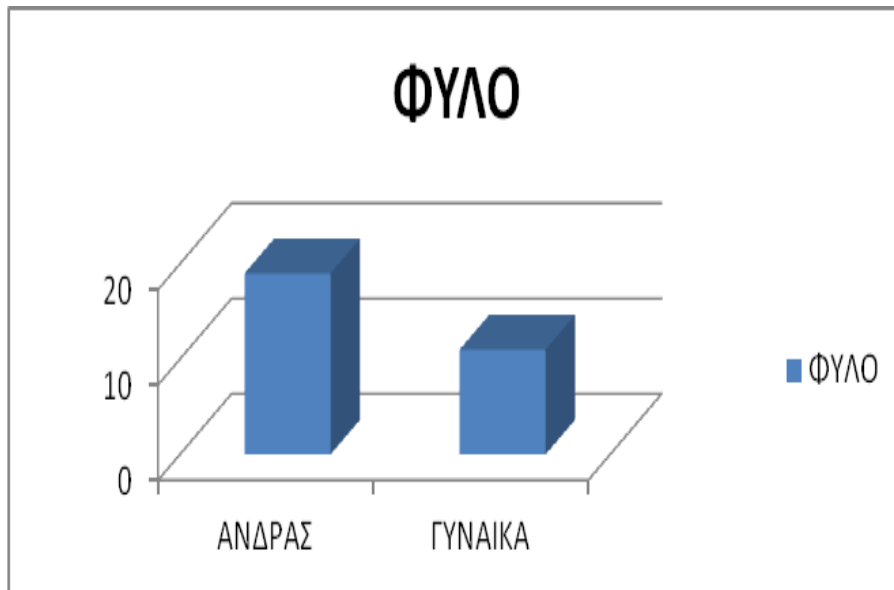
⁵⁷ Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. 2011. Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών και αποτίμηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης.

Πίνακας 1

ΔΕΙΓΜΑ 30 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

	ΦΥΛΟ	
ΑΝΔΡΑΣ	19	63,33
ΓΥΝΑΙΚΑ	11	36,67
ΣΥΝΟΛΟ	30	100

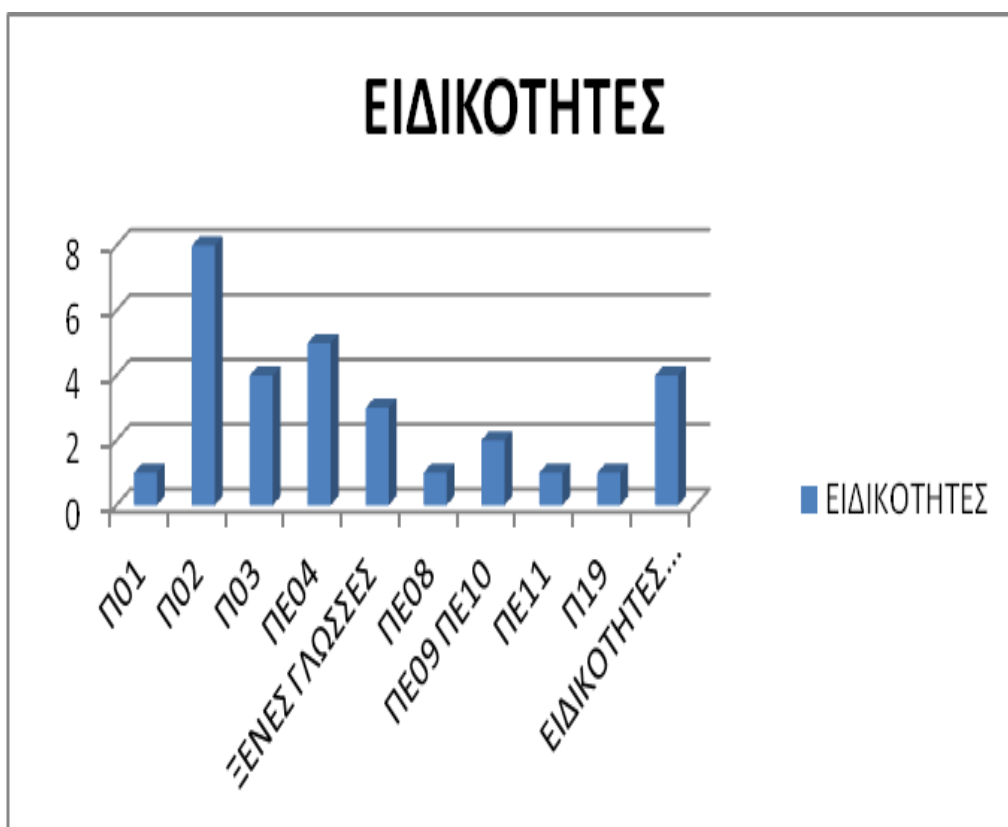
Διάγραμμα 6



Πίνακας 2

	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	σχετική συχνότητα
Π01	1	3,33
Π02	8	26,67
Π03	4	13,33
ΠΕ04	5	16,67
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	3	10,00
ΠΕ08	1	3,33
ΠΕ09 ΠΕ10	2	6,67
ΠΕ11	1	3,33
Π19	1	3,33
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ ΕΠΑΛ	4	13,33
ΣΥΝΟΛΟ	30	100

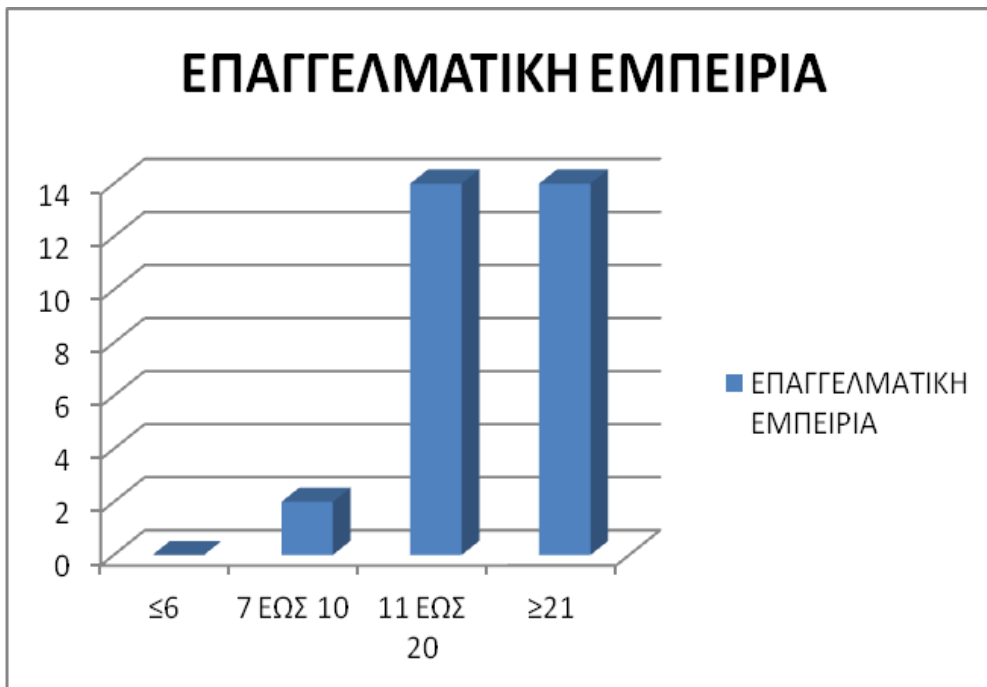
Διάγραμμα 7



Πίνακας 3

	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	σχετική συχνότητα
≤6	0	0,00
7 ΕΩΣ 10	2	6,67
11 ΕΩΣ 20	14	46,67
≥21	14	46,67
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,00

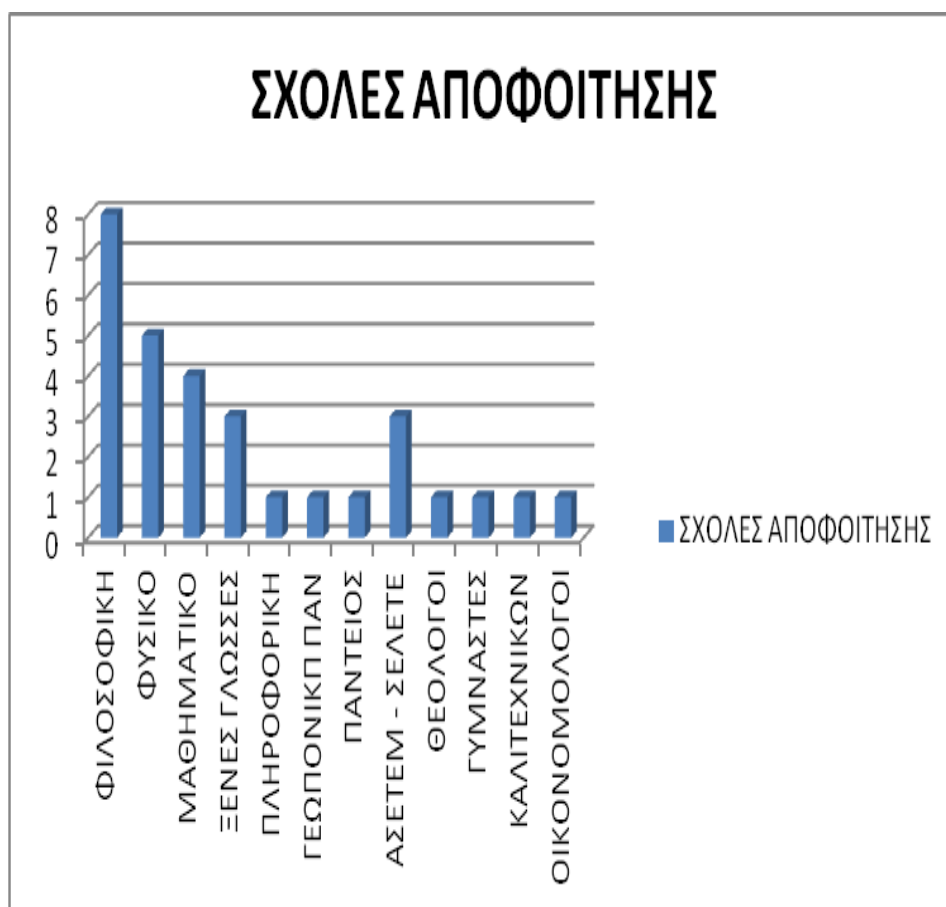
Διάγραμμα 8



Πίνακας 4

	ΣΧΟΛΕΣ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗΣ	σχετική συχνότητα
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ	8	26,67
ΦΥΣΙΚΟ	5	16,67
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟ	4	13,33
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	3	10,00
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	1	3,33
ΓΕΩΠΟΝΙΚΗ ΠΑΝ	1	3,33
ΠΑΝΤΕΙΟΣ	1	3,33
ΑΣΕΤΕΜ - ΣΕΛΕΤΕ	3	10,00
ΘΕΟΛΟΓΟΙ	1	3,33
ΓΥΜΝΑΣΤΕΣ	1	3,33
ΚΑΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	1	3,33
ΟΙΚΟΝΟΜΟΛΟΓΟΙ	1	3,33
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,00

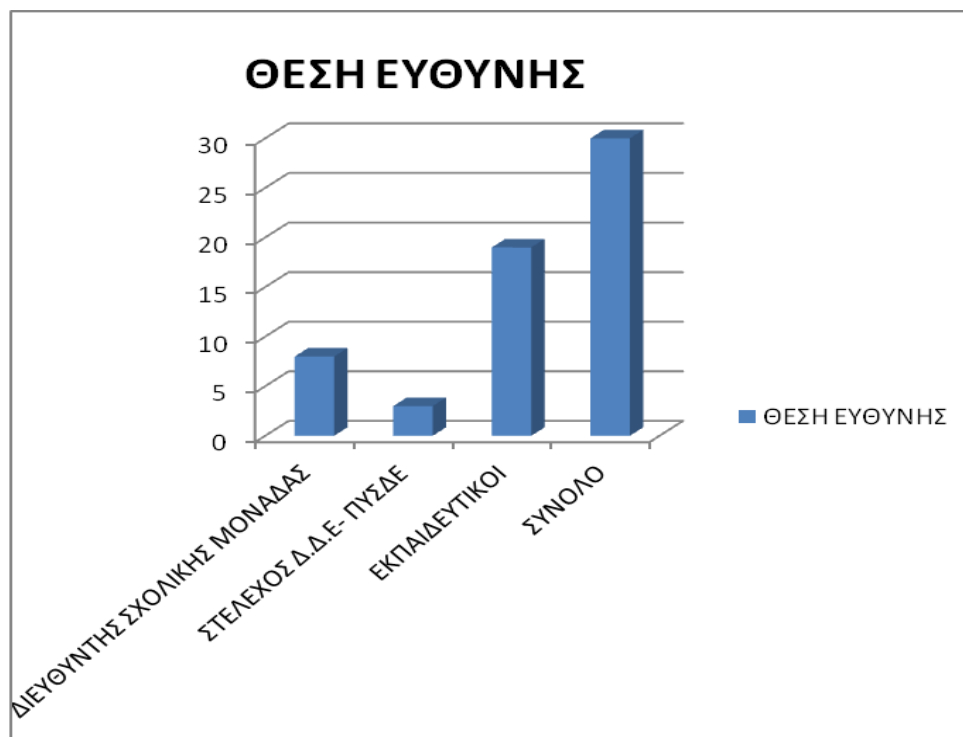
Διάγραμμα 9



Πίνακας 5

	ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	Σχετική συχνότητα
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ		
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	8	26,67
ΣΤΕΛΕΧΟΣ Δ.Δ.Ε- ΠΥΣΔΕ	3	10,00
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	19	63,33
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,00

Διάγραμμα 10



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Αποτελέσματα της έρευνας

7.1.1 Τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού⁵⁸

Αρχικά πραγματοποιήσαμε την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του δείγματος που αποτελούνταν από τριάντα συνεντευξιαζόμενους με σκοπό να περιγράψουμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας του. Ειδικότερα εξετάσαμε το φύλο, την επαγγελματική θέση (εκπαιδευτικός τάξης, στέλεχος εκπαίδευσης) που κατείχαν κατά την διάρκεια της έρευνας, έτη προϋπηρεσίας, πανεπιστημιακές σπουδές, ηλικία και ειδικότητα.

Στην συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε το ποιοτικό υλικό των τριάντα συνεντεύξεων που αναφέρεται στην **πρώτη ομάδα ερωτήσεων** η οποία αποτελείται από πέντε ερωτήσεις. Η **πρώτη ερώτηση** (Κατά την γνώμη σας ποια πρέπει να είναι τα προσόντα⁵⁹ που πρέπει να έχει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός; και η **δεύτερη ερώτηση** (Κατά την γνώμη σας ποιες πρέπει να είναι βασικές αξίες⁶⁰ που πρέπει να διέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;) έχουν ως σκοπό την καταγραφή των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα προσόντα-εφόδια του υποψήφιου εκπαιδευτικού (*διερεύνηση πεποιθήσεων*) και τις αξίες που πρέπει να διέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (*core values-πεποιθήσεις*).

Η **τρίτη ερώτηση** (Ποιοι είναι οι λόγοι που σε οδήγησαν να γίνεις εκπαιδευτικός; (περιβάλλον, προτιμήσεις, έλλειψη εναλλακτικών επιλογών κ.λ.π) και πότε το αποφάσισες;), η **τέταρτη ερώτηση** (Πίστευες ότι οι σπουδές σου θα σε οδηγούσαν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή ότι θα σε βοηθούσαν να ακολουθήσεις άλλο επάγγελμα; -*πρόγραμμα σπουδών, περιβάλλον*) και η **πέμπτη ερώτηση** (Πριν διορισθείς, εργάστηκες στο ιδιωτικό ή στο δημόσιο τομέα ως εκπαιδευτικός;) έχουν ως σκοπό να ανιχνεύσουν τους παράγοντες που οδήγησαν στην επιλογή του

⁵⁸ Προσόντα, αξίες, προοπτικές.

⁵⁹ Σύμφωνα , με την θεωρία διακρίνονται σε διοικητικά, επιστημονικά-παιδαγωγικά-διδασκικά-καθοδηγητικά

⁶⁰ Π.χ επαγγελματική ευσυνειδησία, υπευθυνότητα, συνεργατικότητα, συμμετοχικότητα στην λειτουργία του σχολείου και στον επαγγελματικό τους κόσμο, αξιολόγηση του έργου .

επαγγέλματος του εκπαιδευτικού καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το συγκεκριμένο επάγγελμα.

Μετά την απομαγνητοφώνηση, οι απαντήσεις αναλύθηκαν σε προτάσεις που αποτέλεσαν τους ερμηνευτικούς κωδικούς για την λεπτομερέστερη επεξεργασία του ποιοτικού υλικού. Από αυτή την διαδικασία της ανοικτής κωδικοποίησης προέκυψαν διακόσιοι τριάντα επτά κωδικοί (αφορούν τις πέντε ερωτήσεις της πρώτης ομάδας ερωτήσεων). Στην συνέχεια χρησιμοποιήσαμε τα υπομνήματα που συντάχθηκαν μετά το τέλος της κάθε συνέντευξης και καταλήξαμε στην διατύπωση πέντε θεματικών κατηγοριών που η καθεμιά αποτελείται από θεματικές υποκατηγορίες που συνιστούν τα χαρακτηριστικά τους.

Ειδικότερα οι απαντήσεις των ερωτώμενων στην **πρώτη ερώτηση «Ποια εφόδια πρέπει να έχει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός;»** αναλύθηκαν σε προτάσεις που αποτέλεσαν τους κωδικούς για την λεπτομερέστερη επεξεργασία του ακατέργαστου ποιοτικού υλικού. Από αυτή την διαδικασία της ανοικτής κωδικοποίησης προέκυψαν εκατόν τριάντα (130) κώδικες οι οποίοι τελικά απέδωσαν εκατόν τέσσερις (104) τελικούς κώδικες οι οποίοι συνιστούν τις πέντε (5) **υποκατηγορίες της θεματικής κατηγορίας «προσόντα υποψήφιου εκπαιδευτικού».**

Η θεματική κατηγορία που προκύπτει από την περιγραφόμενη επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων της πρώτης (1^{ης}) ερώτησης φέρει τον τίτλο **«εφόδια του υποψήφιου εκπαιδευτικού (Θ.Κ 1.1)⁶¹»** και αποτελείται από πέντε υποκατηγορίες που είναι η **Θ.Κ1.1/Υ.Α1: το γνωστικό αντικείμενο, η Θ.Κ1.1/Υ.Α2: τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η Θ.Κ1/Υ.Α3: η παιδαγωγική και η γνωστική κατάρτιση, Θ.Κ1.1/Υ.Α4: η συνεχής επιμόρφωση και η Θ.Κ1.1/Υ.Α5: ο πειραματισμός .**

Η πρώτη υποκατηγορία αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο⁶² (Θ.Κ1.1/Υ.Α1). Οι δέκα (10) από τους ερωτηθέντες θεωρούν το γνωστικό αντικείμενο ως το σημαντικότερο εφόδιο του υποψήφιου εκπαιδευτικού, χρησιμοποιώντας προτάσεις όπως ο Νο10 που αναφέρει ότι **« το αντικείμενο είναι εκ των ων ουκ άνευ»** ή ο Νο3 αναφέρει ότι **«ο υποψήφιος εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει το γνωστικό αντικείμενο. Δεν χρειάζεται παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση. Οι έλληνες στέλνουν τα παιδιά τους στα φροντιστήρια, για να λύσουν ασκήσεις. Γι' αυτό πληρώνουν οι**

⁶¹ Από τους διακόσιους τριάντα επτά κωδικούς (237) της πρώτης κατηγορίας ερωτήσεων, εκατόν τριάντα (130) κωδικοί αντιστοιχούν στην πρώτη ερώτηση «Κατά την γνώμη σας ποια πρέπει να είναι τα εφόδια του υποψήφιου εκπαιδευτικού;»

⁶² Από τους εκατόν τριάντα (130) κωδικούς, οι δώδεκα (12) αντιστοιχούν στο γνωστικό αντικείμενο.

Έλληνες και όχι για την παιδαγωγική κατάρτιση» ενώ ο Νο33 υποστήριξε «*το πολύ σημαντικό είναι η γνώση του αντικειμένου, από την στιγμή που το γνωρίζεις έχει κάποια σημασία πως θα το δώσεις στα παιδιά; Η παιδαγωγική και η διδακτική είναι απλώς τεχνικές. Τα υπόλοιπα εφόδια αποκτώνται κατά την διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας ή δεν χρειάζονται διότι το εξεταστικοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης δεν απαιτεί να έχεις παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση*». Συγκεκριμένα η Νο15 αναφέρει ότι «*η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια αποκτάται στην συνέχεια και δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση*».

Από την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηθέντων που υποστηρίζουν ότι το γνωστικό αντικείμενο είναι το πιο βασικό εφόδιο του εκπαιδευτικού προέκυψε ότι οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι τμημάτων θετικών επιστημών, με τουλάχιστον εικοσαετή εκπαιδευτική εμπειρία σε λύκεια και ειδικότερα στην Γ' Λυκείου. Σε συμπληρωματική ερώτηση σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος που παρακολούθησαν, μας απάντησαν ότι τα μαθήματα της παιδαγωγικής και διδακτικής ήταν επιλεγόμενα ή δεν υπήρχαν στο πρόγραμμα σπουδών. Στην περίπτωση των επιλεγόμενων μαθημάτων, συνήθως δεν τα επέλεγαν διότι δεν θεωρούνταν σημαντικά για τις επιστήμες τους. Η τελευταία παρατήρηση έχει γίνει τόσο από εκπαιδευτικούς που αποφοίτησαν στα μέσα της δεκαετίας του '70 όσο και από εκπαιδευτικούς που αποφοίτησαν στα τέλη της δεκαετίας του '90.

Από την μέχρι τώρα ανάλυση, εντοπίζουμε δύο παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τα εφόδια που πρέπει να έχουν για να γίνουν εκπαιδευτικοί:

Ο **πρώτος παράγοντας** αποτελεί στοιχείο της κουλτούρας των λεγόμενων καθηγητικών σχολών, σχετίζεται με την περίοδο σπουδών των ερωτηθέντων και περιγράφεται στο πρόγραμμα σπουδών τους από τον χαμηλό βαθμό βαρύτητας που αποδίδουν στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση.

Ο **δεύτερος παράγοντας** εντοπίζεται στην περίοδο κατά την οποία εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και αναφέρεται στον εξεταστικοκεντρικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος ο οποίος επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα εφόδια του εκπαιδευτικού. Σ' αυτή την υποκατηγορία εντοπίζουμε την πρώτη επίδραση της διοίκησης, σε κεντρικό και στην συνέχεια σε τοπικό επίπεδο, στις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ιεράρχηση των εφοδίων του υποψήφιου εκπαιδευτικού.

Η δεύτερη υποκατηγορία αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και στις επικοινωνιακές δεξιότητες⁶³ (Θ.Κ1.1/Υ.Α2). Οι εννέα από τους τριάντα ερωτηθέντες θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του υποψήφιου εκπαιδευτικού είναι εξίσου σημαντικά με το γνωστικό αντικείμενο για έναν υποψήφιο εκπαιδευτικό. Από αυτά, κυρίαρχη θέση κατέχει η υπομονή και ακολουθούν η αγάπη προς το επάγγελμα και τους μαθητές, η ικανότητα διαλόγου, η προσαρμογή στο περιβάλλον της τάξης, η διαλλακτικότητα, η ειλικρίνεια, η ευσυνειδησία, η υπευθυνότητα, η συνέπεια, η κοινωνική ευαισθησία, η αντιληπτική ικανότητα των διαφορετικών φάσεων ανάπτυξης των παιδιών, η συνεργασία.

Η Νο1 ορίζει την συνέπεια λέγοντας ότι *«ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συνέπεια. Όχι να μπαίνει στην τάξη δέκα λεπτά αφού χτυπήσει το κουδούνι»*, ο Νο11 θεωρεί ότι *«η συνέπεια του εκπαιδευτικού φαίνεται στην διαπαιδαγώγηση των μαθητών και στην διδασκαλία δηλ. να είναι έτοιμος να λύνει απορίες κ.λ.»*. Η Νο37 θεωρεί ότι *«ο υποψήφιος εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ανοικτός σε αλλαγές και να προσαρμόζει την διδασκαλία του μέσα στην τάξη»*. Ο Νο40 υποστηρίζει ότι *«ο υποψήφιος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι μεταδοτικός και υπομονετικός με τα παιδιά»*.

Θα σταθούμε στην συνέντευξη Νο34 που αναφέρει ότι *«χρειάζεται να έχουμε ψυχική υγεία. Είναι το σημαντικότερο γιατί πολλοί από εμάς είμαστε ζαβοί. Πρέπει να είναι επιλογή σου να δουλέψεις με παιδιά, να έχεις την έγνοια τους, να τα αγαπάς. Πρέπει να υπάρχει η κατεύθυνση της εκπαίδευσης μέσα στο Παν/μιο»*.

Από την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων που αφορούν τους ερωτώμενους που υποστηρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι εξίσου σημαντικά με το γνωστικό αντικείμενο για έναν υποψήφιο εκπαιδευτικό, προέκυψε ότι είναι απόφοιτοι ανθρωπιστικών, κοινωνικών επιστημών με δεκαετή έως και εικοσαετή εκπαιδευτική εμπειρία σε γυμνάσια και λύκεια.

Σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, δεκατρείς (13) στους τριάντα ερωτηθέντες απάντησαν ότι ο υποψήφιος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι επικοινωνιακός. Όταν τους ζητήθηκε να ορίσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες τότε οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Τέσσερις

⁶³ Από τους εκατόν τριάντα (130) κωδικούς, οι σαράντα τρεις (43) αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του υποψήφιου εκπαιδευτικού και οι δεκαοκτώ (18) στις επικοινωνιακές δεξιότητες.

συνεντευξιαζόμενοι⁶⁴ υποστήριξαν ότι στις επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού εντάσσονται η διαχείριση της τάξης, η κατάλληλη συμπεριφορά προς τους μαθητές και τους γονείς, ο συμβουλευτικός του ρόλος προς τους μαθητές, η ικανότητα του να πλησιάζει του μαθητές και να μπαίνει στο δικό τους τρόπο σκέψης και να μπορεί να χρησιμοποιεί τα εποπτικά μέσα. Δύο (2) από τους ερωτώμενους υποστήριξαν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι επικοινωνιακός και με τους συναδέλφους. Σε αυτή την περίπτωση η επικοινωνιακή δεξιότητα έγκειται στην διατύπωση προσωπικών απόψεων αλλά και στην συμμόρφωση του εκπαιδευτικού με την κυρίαρχη άποψη του συλλόγου των καθηγητών στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο. Συγκεκριμένα ο Νο31 αναφέρει ότι *«ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συναδελφικότητα, να επικοινωνεί με τους συναδέλφους δηλ. να διατυπώνει διαφορετικές απόψεις αλλά να ακολουθεί τη τελική απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του σχολείου».*

Η τρίτη υποκατηγορία που προκύπτει είναι η γνωστική και η παιδαγωγική κατάρτιση⁶⁵ (Θ.Κ1/Υ.Α3). Είκοσι δύο στους τριάντα ερωτηθέντες θεωρούν ότι η γνωστική και παιδαγωγική κατάρτιση είναι απαραίτητες στην άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Από τις συνεντεύξεις προκύπτουν δύο παρατηρήσεις: α) ως παιδαγωγική κατάρτιση εννοούν κυρίως την διαχείριση της τάξης και β) τελικά η εμπειρία είναι αυτή που βελτιώνει κυρίως τα παιδαγωγικά εφόδια του εκπαιδευτικού. Οι συνεντευξιαζόμενοι αν και υποστηρίζουν την σημασία της γνωστικής και παιδαγωγικής κατάρτισης, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση της εμπειρίας και αυτό συνδέεται -όπως θα δούμε παρακάτω- με την αναποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης που έχουν δεχτεί σε αυτά τα θέματα καθώς και με την αναντιστοιχία της ύλης των παιδαγωγικών μαθημάτων (όσοι επέλεξαν μαθήματα Παιδαγωγικής στο Παν/μιο⁶⁶) και των παιδαγωγικών αναγκών που συνάντησαν στην επαγγελματική τους πορεία. Ο Νο18 αναφέρει ότι *«Τελειώνοντας το Πανεπιστήμιο δεν έχεις τα εφόδια να σταθείς στην τάξη. Ουσιαστικά αυτοσχεδιάζεις και με την εμπειρία βελτιώνεσαι. Στο Πανεπιστήμιο είχες κάποιες υποχρεωτικές παρακολουθήσεις διδασκαλίας αλλά ήταν λίγες».* Ο Νο12 υποστηρίζει ότι

⁶⁴ Συνεντεύξεις Νο 22, Νο12, Νο6 και Νο20.

⁶⁵ Από τους εκατόν τριάντα (130) κωδικούς, οι τριάντα ένα (31) αναφέρονται στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση.

⁶⁶ Η Νο27 αναφέρει «να φαντασθείτε ότι πήρα μάθημα σχετικό με τη αξιολόγηση των φιλολογικών μαθημάτων και όταν πήγα στο σχολείο, αυτά που έμαθα στο Παν/ιο καμία σχέση δεν είχαν με την αξιολόγηση των μαθημάτων στο σχολείο. Μονό το διδακτορικό, μπορείς να πεις, ότι με βοήθησε να δείχνω στους μαθητές πως κάνουμε μία εργασία».

«Παιδαγωγική κατάρτιση σημαίνει πως να συμπεριφέρεσαι στους μαθητές, στους γονείς, η διαχείριση της τάξης, να μπορείς να συμβουλεύεις τους μαθητές». Η Νο1 αναφέρει «εάν ο εκπαιδευτικός δεν είναι γνωστικά και παιδαγωγικά καταρτισμένος δεν μπορεί να σταθεί στην τάξη. Δεν μπορείς να κερδίσεις το σεβασμό τους δια της βίας».

Η έννοια της διδακτικής ως εφόδιο του υποψήφιου εκπαιδευτικού αναφέρεται από έναν συνεντευξιαζόμενο ενώ οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που θα διδάξεις το μάθημα προκύπτει από την εμπειρία. Ο Νο33 υποστηρίζει *«από την στιγμή που γνωρίζεις το αντικείμενο έχει κάποια σημασία πως θα το δώσεις στους μαθητές και αυτό προκύπτει μέσα από την πείρα».* Σε αυτό το σημείο εκτιμούμε ότι η υποβάθμιση της διδακτικής ως εφοδίου από τους συνεντευξιαζόμενους σχετίζεται με τον γενικότερο εξεταστικοκεντρικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος ιδιαίτερα στο Λύκειο.

Η τέταρτη υποκατηγορία είναι η επιμόρφωση⁶⁷ (Θ.Κ1/Υ.Α4). Έντεκα από τους τριάντα ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση είναι επίσης απαραίτητο εφόδιο του υποψήφιου εκπαιδευτικού η οποία θα πρέπει να είναι συνεχής κατά την διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης επικεντρώνεται κυρίως σε παιδαγωγικά ζητήματα. Έξι (6) από τους τριάντα (30) συνεντευξιαζόμενους αναφέρουν ότι το προσωπικό ενδιαφέρον ήταν το βασικό κίνητρο για την αναζήτηση και παρακολούθηση σεμιναρίων ενώ οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι απουσιάζει η παροχή κινήτρων από τη πλευρά της διοίκησης. Επίσης δεκαέξι από τους τριάντα ερωτηθέντες προχωρούν στην αποτίμηση της μέχρι τώρα εμπειρίας τους από την επιμόρφωση που παρείχαν διάφοροι φορείς (ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ, ΟΕΠΕΚ) αλλά και των προγραμμάτων σπουδών που παρακολούθησαν στο Πανεπιστήμιο.

Κοινός τόπος για τους απόφοιτους των θετικών επιστημών αλλά και των κλασικών σπουδών (ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04) είναι η έλλειψη μαθημάτων παιδαγωγικής και διδακτικών προσεγγίσεων. Η Νο 34 αναφέρει ότι *«στο πανεπιστήμιο υπήρχε ένα μόνον μάθημα διδακτικής και αυτό ήταν επιλογής. Ήταν τραγικό. Πρέπει μέσα στο Πανεπιστήμιο να υπάρχει η κατεύθυνση της εκπαίδευσης».* Η Νο30 υποστήριξε ότι *«υπήρχαν μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής αλλά δεν υπήρχε καθόλου πρακτική εξέταση σε θέματα διδακτικής. Τα κενά τα κάλυψα με προσωπική μελέτη».*

⁶⁷ Από τους εκατόν τριάντα (130) κωδικούς οι δεκατρείς (13) αναφέρονται στην επιμόρφωση.

Σχετικά με τον θεσμό της επιμόρφωσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η μέχρι τώρα εμπειρία τους από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν ήταν αρνητική. Ως αιτίες αναφέρουν την ελλιπή οργάνωση τους, την αναντιστοιχία μεταξύ του προγράμματος και των αναγκών επιμόρφωσης καθώς και την έλλειψη ανατροφοδότησης μετά το τέλος της επιμόρφωσης. Η Νο 40 αναφέρει: *«συμπληρώναμε ερωτηματολόγια αξιολόγησης του σεμιναρίου και των επιμορφωτών και κάθε φορά βλέπαμε την ίδια θεματολογία και τους ίδιους επιμορφωτές τους οποίους είχαμε αξιολογήσει αρνητικά στο προηγούμενο σεμινάριο»*. Ο Νο2 αναφέρει ότι *«ενημερώθηκα και στα ΠΕΚ που το μόνο που άξιζε ήταν μία εκπαιδύτρια που μας μίλησε για το πώς μπαίνουμε στην τάξη και για κάποια σημεία του νόμου που αφορούσαν την γραμματειακή υποστήριξη»*, ο Νο 20 αναφέρει ότι *«παρακολούθησα τα ΠΕΚ αλλά ήταν αρνητική εμπειρία»* και η Νο30 υποστήριξε ότι *«δεν ήταν καλή η επιμόρφωση στα ΠΕΚ, ήταν μία τυπική ενημέρωση»*.

Σε αυτή την υποκατηγορία εντοπίζουμε την δεύτερη παρέμβαση της Διοίκησης της εκπαίδευσης στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η έλλειψη κινήτρων και η αναποτελεσματικότητα της υπάρχουσας επιμόρφωσης οδηγεί στην διαμόρφωση απόψεων που τονίζουν σε θεωρητικό επίπεδο την σημασία της επιμόρφωσης αλλά αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά της σε πρακτικό επίπεδο.

Επίσης διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών με διαφορετικά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας και χρόνο αποφοίτησης από το πανεπιστήμιο συγκλίνουν στις ελλείψεις που παρουσιάζουν τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων -ιδιαίτερα των θετικών και κλασσικών σπουδών - σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής.

Η πέμπτη υποκατηγορία φέρει τον τίτλο πειραματισμός⁶⁸(Θ.Κ1/Υ.Α5). Τρεις στους τριάντα ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι ο υποψήφιος εκπαιδευτικός θα πρέπει να πειραματίζεται στο τρόπο διδασκαλίας. Ειδικότερα ο Νο7 αναφέρει ότι *«ο εκπαιδευτικός πρέπει να πειραματίζεται με τις διδακτικές μεθόδους όταν θέλει να διδάξει μία έννοια στους μαθητές του»*.

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων της **2ης ερώτησης «Ποιες είναι οι βασικές αξίες που πρέπει να διέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;»** απέδωσε εκατόν οκτώ (108) κωδικούς οι οποίοι τελικά απέφεραν σαράντα εννέα (49) τελικούς

⁶⁸ Από τους εκατόν τριάντα (130) κωδικούς, οι τρεις αναφέρονται στο πειραματισμό σχετικά διδακτική προσέγγιση των γνωστικών εννοιών.

κωδικούς οι οποίοι συνιστούν τις έξι (6) υποκατηγορίες της θεματικής κατηγορίας «αξίες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Θ.Κ1.2).

Η *πρώτη υποκατηγορία* φέρει τον τίτλο *Λειτουργήμα (Θ.Κ.12/Υ.Α1)*⁶⁹. Οι δεκατρείς (13) από τους τριάντα (30) ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως λειτουργήμα. Οι πέντε⁷⁰ αιτιολογούν την άποψη τους λέγοντας ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτουργήμα διότι:

- α) ως πεδίο αναφοράς έχει τα παιδιά και
- β) για να το ασκήσεις πρέπει να αγαπάς τα παιδιά.

Ειδικότερα ο Νο33 αναφέρει ότι «θα πρέπει να προσεγγίσεις τον άνθρωπο που εκπαιδεύεις» και ο Νο5 που υποστήριξε ότι «είναι λειτουργήμα γιατί έχουμε να κάνουμε με παιδιά». Ωστόσο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η Νο40 τονίζει ότι «Δεν είμαι ευχαριστημένη από την μείωση του εισοδήματος μου αλλά δεν σκέφτομαι ούτε στιγμή να πω τόσο με πληρώνουν, τόσο δουλεύω».

Η *δεύτερη υποκατηγορία* φέρει τον τίτλο *Επαγγελματική Ευσυνειδησία (Θ.Κ1.2/Υ.Α2)*⁷¹: Οι έντεκα από τους τριάντα ερωτηθέντες αναφέρουν ότι η επαγγελματική ευσυνειδησία αποτελείται από ένα σύνολο προσωπικών αξιών όπως «να είναι δίκαιος, φιλαλήθης, με ήθος, αγάπη για τα παιδιά και να είναι ικανοποιημένος από την δουλειά του»⁷², από την υιοθέτηση στάσεων όπως «να μην βιώνει το επάγγελμα σαν απλή διεκπεραίωση δηλ. κάνω το μάθημα και φεύγω»⁷³ και «να μην είναι τυπικός δημόσιος υπάλληλος αλλά να βλέπει την δουλειά του ως λειτουργήμα». Επίσης η τήρηση των κανόνων λειτουργίας, η γνώση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων του⁷⁴ αλλά όχι η τυπολατρεία και η «μεταφορά στάσεων και όχι μόνον γνώσεων⁷⁵» καθώς και «η ενασχόληση με το αντικείμενο τους και όχι με τα ιδιαίτερα τους⁷⁶» συμπληρώνουν το περιεχόμενο της έννοιας «επαγγελματική ευσυνειδησία». Δύο συνεντευξιζόμενοι υποστήριξαν ότι η επαγγελματική ευσυνειδησία του εκπαιδευτικού συνίσταται «στο αίσθημα προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο, στο πρότυπο του εκπαιδευτικού που συγκρούεται με τα άλλα πρότυπα της

⁶⁹ Από τους εκατόν οκτώ κωδικούς που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι δεκατρείς (13) κωδικούς αναφέρονται στο λειτουργήμα.

⁷⁰ Συνεντεύξεις Νο33, Νο05, Νο24, Νο30.

⁷¹ Από τους εκατόν οκτώ (108) κωδικούς που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι δέκα (10) κωδικούς αναφέρονται στην επαγγελματική ευσυνειδησία .

⁷² Συνεντεύξεις Νο10, Νο15 και Νο3.

⁷³ Συνεντεύξεις Νο27, Νο3.

⁷⁴ Συνέντευξη Νο25: «να γνωρίζει την νομοθεσία».

⁷⁵ Συνέντευξη Νο13.

⁷⁶ Συνέντευξη Νο19.

εποχής, στις καινοτομίες που εφαρμόζει και στην συνεχή εξέλιξη του. Πρέπει να σκέφτεσαι ότι έχεις να κάνεις με δικά σου παιδιά και όχι με ξένα⁷⁷».

Η **τρίτη υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο **Προσωπικές Αξίες (Θ.Κ1.2/Υ.Α3)⁷⁸**: Αρκετοί ερωτηθέντες -εννέα ερωτηθέντες στους τριάντα ερωτηθέντες- θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο αξιών και συνεπώς θα πρέπει να είναι «ηθικός, ειλικρινής, υπεύθυνος και σταθερός απέναντι στα παιδιά διότι αποτελεί πρότυπο, δίκαιος, εργατικός και να χαρακτηρίζεται από έλλειψη εγωισμού και αυταρχικότητας⁷⁹. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι περισσότερες αναφορές αφορούν την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών «στο τι διδάσκει, πώς διδάσκει⁸⁰ και την ικανότητα του να ανταποκρίνεται στις τυπικές υποχρεώσεις τους όπως είναι η έγκαιρη ολοκλήρωση της διδακτέας και εξεταστέας ύλης⁸¹». Ενδεικτικά αναφέρουμε την άποψη της Νο39: «Συνέπεια σημαίνει να μην λουφάρεις σχετικά με το ωράριο, τις υποχρεώσεις σου. Βέβαια όταν η διοίκηση δεν είναι θεσμικά συνεπής απέναντι μου τότε δεν θα είμαι κι εγώ».

Η **τέταρτη υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο **Κοινωνικές Αξίες (Θ.Κ2/Υ.Α4)⁸²**: Δύο συνεντευξιαζόμενοι υποστήριξαν ότι «ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αίσθημα προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο, να συγκρούεται με τα άλλα πρότυπα της εποχής, να εφαρμόζει καινοτομίες και να ενδιαφέρεται για την συνεχή εξέλιξη του. Πρέπει να σκέφτεσαι ότι έχεις να κάνεις με δικά σου παιδιά και όχι με ξένα⁸³». Ο Νο24 αναφέρει ότι «ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αλτρουιστής και να χαρακτηρίζεται από τάσεις προσφοράς».

Η **πέμπτη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο **Συνεργατικότητα – Συναδελφικότητα (Θ.Κ1.2/Υ.Α5)⁸⁴**. Αυτή η αξία ορίζεται αποκλειστικά (έντεκα ερωτηθέντες την ανέφεραν) από την συνεργασία μεταξύ των καθηγητών. Υποστηρίζουν ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θα πρέπει να βιώνεται με την διατύπωση διαφορετικών απόψεων στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, και με

⁷⁷ Συνεντεύξεις Νο37, Νο24. Δραστηριότητες κατά Sachs -ενδιαφέρον και ευθύνη για τους μαθητές- και Επαγγελματισμός στην εκπαίδευση.

⁷⁸ Από τους εκατόν οκτώ (108) κωδικούς που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι τριάντα δύο (32) κωδικοί αναφέρονται στις προσωπικές αξίες.

⁷⁹ Συνεντεύξεις Νο33, Νο10, Νο35, Νο31, Νο37 και Νο3.

⁸⁰ Συνέντευξη Νο30.

⁸¹ Συνέντευξη Νο34.

⁸² Από τους εκατόν οκτώ (108) κωδικούς που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι οκτώ (8) κωδικούς αναφέρονται στις κοινωνικές αξίες.

⁸³ Συνεντεύξεις 3Νο7, Νο27: Δραστηριότητες κατά Sachs -ενδιαφέρον και ευθύνη για τους μαθητές- και Επαγγελματισμός στην εκπαίδευση.

⁸⁴ Από τους εκατόν οκτώ κωδικούς που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι δεκαπέντε (15) κωδικούς αναφέρονται στην συνεργατικότητα-συναδελφικότητα.

την παραμονή τους στο σχολείο κατά την διάρκεια του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. Ο Νο25 αναφέρει «ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι συνεργάσιμος και να μην φεύγει όταν τελειώνει το διδακτικό του ωράριο». Σημειώνουμε ότι στην διεθνή βιβλιογραφία η συνεργατικότητα αναφέρεται στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέρη της εσωτερικής (του σχολείου) και της εξωτερικής κοινότητας. Ωστόσο ένας από τους ερωτηθέντες⁸⁵ αναφέρει ότι «ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει να ακούει τους μαθητές και τους συναδέλφους του. Πιο σημαντικό και από το αντικείμενο είναι να μάθει να συνεργάζεται. Δεν είναι τυχαίο που ο Έλληνας δεν έχει μάθει να συνεργάζεται, από το σχολείο ακόμα». Ενισχύοντας την άποψη του προηγούμενου εκπαιδευτικού, ο Νο20 υποστηρίζει ότι «συνεργασία σημαίνει ομαδικότητα γιατί βλέπεις καθηγητές που θεωρούν τους εαυτούς τους αυθεντίες. Θα πρέπει να πείσουμε τους μαθητές μας ότι συνεργατικότητα και ομαδικότητα μπορούν να κάνουν θαύματα».

Από τις περισσότερες συνεντεύξεις που πήραμε, διαπιστώσαμε ότι: αν και θεωρείται πολύ σημαντική ως αξία -η συνεργατικότητα-, ωστόσο δεν χαρακτηρίζει την επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κυρίως σε επίπεδο ομάδας (συχνά αναφέρθηκαν σε περιστασιακές συνεργασίες δύο ή τριών ατόμων για την οργάνωση σχολικών γιορτών ή άλλων εκδηλώσεων).

Η **έκτη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο **Ο εκπαιδευτικός – οραματιστής (Θ.Κ1.2/Υ.Α6)**⁸⁶. Ένας (1) από τους τριάντα ερωτηθέντες (30) αναφέρει ότι «ο επαγγελματικά ευσυνείδητος εκπαιδευτικός είναι ο οραματιστής, ο καινοτόμος δηλαδή είναι αυτός που δεν επαναπαύεται σε μία παγιωμένη κατάσταση, θέτει στόχους και αναλαμβάνει καθοδηγητικό ρόλο στην τάξη».

Επίσης αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αυτονόητο ότι το επάγγελμα τους είναι λειτούργημα χωρίς να αιτιολογούν την άποψη τους.

Διαπιστώνουμε από την μέχρι τώρα ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ότι:

α) Αντιλαμβάνονται το επάγγελμα τους ως ένα σύνολο ηθικών και προσωπικών αξιών που συχνά ταυτίζονται με την επαγγελματική ευσυνειδησία -στοιχείο της υποκειμενικότητας- ενώ η έννοια της κοινωνικής ευθύνης θίγεται από έναν πολύ μικρό αριθμό ερωτηθέντων.

⁸⁵ Συνέντευξη του Νο10 (ΠΕ03).

⁸⁶ Από τους εκατόν οκτώ κωδικούς (108), ο ένας (1) αναφέρεται στον εκπαιδευτικό-οραματιστή, Συνέντευξη Νο37.

β) Η έννοια της συνεργασίας γίνεται αντιληπτή μόνον ως διαδικασία που θα πρέπει να λειτουργεί μεταξύ εκπαιδευτικών αποκλείοντας την δεύτερη διάσταση της που περιλαμβάνει την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών εταίρων⁸⁷.

γ) Την ύπαρξη διάστασης μεταξύ των αντιλήψεων που διατυπώνονται σχετικά με τις αξίες που πρέπει να διέπουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα και των συμπεριφορών που υιοθετούνται ιδιαίτερα σε ζητήματα τήρησης ωραρίου, συνεργασίας, ιδιαίτερων μαθημάτων κ.λ.π. Τέτοιου είδους αντιφάσεις αυξάνονται όταν εξετάζονται οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης.

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων της 3ης ερώτησης «*Ποιοι λόγοι σε οδήγησαν να γίνεις εκπαιδευτικός; (περιβάλλον, προτιμήσεις, έλλειψη εναλλακτικών επιλογών κ.λ.π) και πότε το αποφάσισες (πριν ή μετά το Πανεπιστήμιο);*» απέδωσε τριάντα τρεις (33) κωδικούς οι οποίοι απέφεραν τελικά είκοσι εννέα (29) κωδικούς που συνιστούν τις τρεις (3) υποκατηγορίες της θεματικής κατηγορίας «**Παράγοντες επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Θ.Κ1.3)**».

Η *πρώτη θεματική υποκατηγορία* φέρει τον τίτλο «*οικογενειακοί λόγοι-περιβάλλον (Θ.Κ1.3/Υ.Α1)*⁸⁸». Από το σύνολο των ερωτώμενων, πέντε (5) υποστήριξαν ότι το οικογενειακό περιβάλλον άσκησε επίδραση στην απόφαση τους να γίνουν εκπαιδευτικοί διότι «ο παππούς ήταν δάσκαλος, ο πατέρας ήταν δάσκαλος⁸⁹». Τρεις (3) ερωτώμενοι επικαλούνται οικογενειακούς λόγους και συγκριμένα τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος (ωράριο, διακοπές) για να βρίσκονται κοντά την οικογένεια τους διότι «δεν υπάρχει χρόνος να ασχοληθείς με την οικογένεια σου όταν εργάζεσαι στα φροντιστήρια»⁹⁰ ή λόγους μητρότητας⁹¹.

Η *δεύτερη θεματική υποκατηγορία* φέρει τον τίτλο «*άλλοι λόγοι (Θ.Κ1.3/Υ.Α2)*⁹²». Έντεκα (11) ερωτώμενοι απάντησαν ότι άλλο ήθελαν να γίνουν και τελικά κατέληξαν στην εκπαίδευση για βιοποριστικούς λόγους. Η Νο 27/ΠΕ02 αναφέρει ότι «σπούδασα αυτό που ήθελα και όχι για να γίνω εκπαιδευτικός». Η Νο 37/ΠΕ02 αναφέρει ότι «αρχικά ήθελα να γίνω νηπιαγωγός αλλά με επηρέασε ο φιλόλογος

⁸⁷ Κατά την επεξεργασία της 5ης ομάδας ερωτήσεων –σχέσεις σχολείου και κοινωνικών εταίρων- γίνεται εμφανής η έλλειψη συνεργασίας.

⁸⁸ Από τους τριάντα τρεις (33) κωδικούς οι επτά (7) αντιστοιχούν στην Θ.Κ3/Υ.Α1.

⁸⁹ Συνέντευξη Νο 13(ΠΕ04).

⁹⁰ Συνεντεύξεις Νο10 και Νο13.

⁹¹ Συνέντευξη Νο 39(ΠΕ10).

⁹² Από τους τριάντα τρεις (33) κωδικούς οι δέκα (10) αντιστοιχούν στην Θ.Κ3/Υ.Α2.

λέγοντας μου ότι θα γίνουν άλλοι νηπιαγωγοί με χαμηλότερη βαθμολογία από την δική σου» και η Νο15 «ήθελα να γίνω αρχαιολόγος αλλά κατέληξα να γίνω εκπαιδευτικός για βιοποριστικούς λόγους». Ο Νο22 αναφέρει ότι «το αποφάσισα μετά το πανεπιστήμιο και εξ ανάγκης. Ήταν το μοναδικό που μπορούσα να κάνω και δεν το μετάνιωσα».

Η **τρίτη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο «**Η πρώτη μου επιλογή (Θ.Κ1.3/Υ.Α3)**⁹³». Έντεκα από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι ήταν η πρώτη τους επιλογή. Οι λόγοι που αναφέρουν είναι ότι επέλεξαν να γίνουν καθηγητές διότι είχαν καθηγητές που αποτελούσαν παραδείγματα προς αποφυγή⁹⁴, γιατί ήθελαν να συναναστρέφονται με νέους ανθρώπους και γιατί ήθελαν να εξασφαλίσουν το μέλλον τους.

Παρατηρούμε ότι σημαντικός αριθμός από τους ερωτηθέντες δεν είχαν ως πρώτη επιλογή τους το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Επίσης εάν κοιτάξουμε τις ειδικότητες θα διαπιστώσουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που δεν είχαν ως πρώτη επιλογή τους το εκπαιδευτικό επάγγελμα ήταν απόφοιτοι των λεγόμενων καθηγητικών σχολών (ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04). Αυτή η εξέλιξη αιτιολογείται από τις απόψεις των περισσότερων που αναφέρονται στην επιθυμία τους να ακολουθήσουν ερευνητική καριέρα στο αντικείμενο τους και όχι να γίνουν εκπαιδευτικοί.

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων στην **τέταρτη ερώτηση « Πίστευες ότι οι σπουδές σου θα σε οδηγούσαν να γίνεις εκπαιδευτικός ή ότι θα σε βοηθούσαν να ακολουθήσεις άλλο επάγγελμα;»** απέδωσε συνολικά είκοσι εννέα (29) κωδικούς οι οποίοι απέφεραν 23 κωδικούς που συνιστούν δύο θεματικές υποκατηγορίες που ανήκουν στην θεματική κατηγορία «**Σπουδές και εκπαιδευτικό επάγγελμα (Θ.Κ1.4)**».

Η **θεματική υποκατηγορία** με τίτλο «**Σπουδές που οδηγούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Θ.Κ1.4/Υ.Α1)**⁹⁵» συγκεντρώνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που υποστήριξαν ότι οι Πανεπιστημιακές σπουδές που ακολούθησαν θα τους οδηγούσαν στο εκπαιδευτικό επάγγελμα. Ο Νο16 υποστήριξε ότι «*Η εκπαίδευση ήταν η πρώτη μου επιλογή. Γι' αυτό τελείωσα και την ΣΕΛΕΤΕ*». Η Νο38 υποστήριξε ότι «*γνώριζα ότι οι σπουδές μου θα με οδηγούσαν στην εκπαίδευση διότι είχαμε παιδαγωγικά*

⁹³ Από τους τριάντα τρεις (33) κωδικούς οι δώδεκα (12) αντιστοιχούν στην Θ.Κ3/Υ.Α3.

⁹⁴ Συνεντεύξεις Νο 34 και Νο19.

⁹⁵ Από τους είκοσι εννέα (29) κωδικούς οι οκτώ (08) αντιστοιχούν στη Θ.Κ1.4/Υ.Α1.

μαθήματα που ήταν υποχρεωτικά αλλά και παιδαγωγικά μαθήματα που ήταν επιλεγόμενα. Φρόντιζα να παρακολουθώ και τα δύο».

Η **θεματική υποκατηγορία** με τίτλο «**Σπουδές που δεν οδηγούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Θ.Κ1.4/Υ.Α2)⁹⁶**» περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υποστήριξαν ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές τους δεν είχαν άμεση σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλά κατέληξαν στην εκπαίδευση για διάφορους λόγους⁹⁷. Η Νο34 αναφέρει ότι «*με ενδιέφερε η έρευνα αλλά οι θέσεις στο Πανεπιστήμιο ήταν λίγες οπότε η εκπαίδευση ήταν μονόδρομος*».

Από την συνολική επεξεργασία (διασταύρωση) των απαντήσεων που δόθηκαν στην 3^η και 4^η ερώτηση συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι περισσότεροι παρακολούθησαν προγράμματα σπουδών στα οποία δεν ήταν υποχρεωτική η επιλογή και παρακολούθηση των μαθημάτων παιδαγωγικής και διδακτικών προσεγγίσεων. Ειδικότερα οι ερωτηθέντες που τελείωσαν τμήματα Φυσικομαθηματικής δεν επέλεξαν συνήθως αυτά τα μαθήματα. Οι ερωτηθέντες που τελείωσαν μη καθηγητικές σχολές είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα απόκτησης παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας διάρκειας ενός έτους προκειμένου να διορισθούν ως εκπαιδευτικοί.

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων της **5ης ερώτησης «Πριν διορισθείς, εργάστηκες στο ιδιωτικό ή στο δημόσιο τομέα ως εκπαιδευτικός;»** απέδωσε σαράντα έξι (46) κώδικες οι οποίοι τελικά απέφεραν σαράντα δύο (42) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν τις δύο (2) **υποκατηγορίες της θεματικής κατηγορίας «Εργασιακή εμπειρία (Θ.Κ 1.5).**

Η **πρώτη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο «**Ιδιωτικός τομέας (Θ.Κ1.5/Υ.Α1)⁹⁸**». Αυταρχισμός των εργοδοτών, προσαρμογή των στόχων στις επιθυμίες των γονιών, αυστηρή τήρηση του προγράμματος είναι τα στοιχεία της εργασιακής εμπειρίας που απεκόμισαν όσοι απάντησαν σε αυτή την ερώτηση.

Η **δεύτερη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο «**Δημόσιος τομέας (Θ.Κ1.5/Υ.Α2)⁹⁹**». Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εργάζεται όποιος επιθυμεί να

⁹⁶ Από τους είκοσι εννέα (29) κωδικούς οι δεκαπέντε (15) αντιστοιχούν στη Θ.Κ1.4/Υ.Α2.

⁹⁷ Ο πιο σημαντικός λόγος είναι ότι οι σχολές τους θεωρούνται καθηγητικές βάσει νόμου (από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ του προγράμματος των πανεπιστημιακών σπουδών και των προσόντων που πρέπει να έχει ένας υποψήφιος εκπαιδευτικός. Αυτήν την αναντιστοιχία ήρθε να καλύψει νόμος 3848/2010 που καθιερώνει το πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας για τους αποφοίτους όλων των σχολών εφόσον αυτοί επιθυμούν να διορισθούν στην εκπαίδευση.

⁹⁸ Από τους σαράντα δύο (42) κωδικούς οι τριάντα (30) αντιστοιχούν στη Θ.Κ5/Υ.Α1.

⁹⁹ Από τους σαράντα δύο (42) κωδικούς οι δώδεκα (12) αντιστοιχούν στη Θ.Κ5/Υ.Α2.

εργασθεί καθώς δεν υπάρχει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου¹⁰⁰. Ειδικότερα «Όποιος θέλει μπορεί να κάνει το μάθημα του σωστά. Όποιος δεν θέλει μπορεί να μην το κάνει και να μην έχει καμία επίπτωση»¹⁰¹. Επίσης η αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου έρχεται από την κοινωνία και τους μαθητές και όχι από την υπηρεσία¹⁰². Οι απαντήσεις που δίνονται σε αυτή την ερώτηση έρχονται να επιβεβαιώσουν τους βασικούς λόγους επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

¹⁰⁰ Συνέντευξη

¹⁰¹ Συνέντευξη Νο37.

¹⁰² Συνέντευξη Νο37.

7.1.1.1 Γενικά συμπεράσματα από την ποιοτική ανάλυση της 1^{ης} κατηγορίας ερωτήσεων

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως κοινωνικό έργο που προσφέρεται προς και σε συνεργασία με την κοινωνία (Ευρωπαϊκή Ένωση – Συμβούλιο, 2007), προϋποθέτει ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση διότι είναι επάγγελμα με υψηλά προσόντα και ένα βαθμό αυτονομίας στην άσκηση του έργου, στηρίζεται σε ένα corpus εσωτερικής γνώσης και τέλος απαιτεί συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση δηλ. απαιτεί διά βίου μάθηση (Μαυρογιώργος, 2003). Στα υψηλά προσόντα των εκπαιδευτικών κατατάσσονται οι παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητες που εντοπίζονται στην διδασκαλία διαθεματικών εννοιών, στην αποτελεσματική διδασκαλία ανομοιογενών τάξεων μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και με ευρύ φάσμα αναγκών συμπεριλαμβανομένων των αναγκών ειδικής αγωγής. Σε αυτά τα προσόντα προσθέτονται η ικανότητα συνεργασίας με τους συναδέλφους, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, η ικανότητα να αποκτούν νέες γνώσεις και να καινοτομούν μέσω της συμμετοχής τους στην αναστοχαστική πρακτική και στην έρευνα, η ικανότητα να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες πληροφορίας και της επικοινωνίας στις διάφορες δραστηριότητες και στα καθήκοντα τους καθώς και στην προσωπική τους συνεχή επαγγελματική εξέλιξη (Ευρωπαϊκή Ένωση – Συμβούλιο, 2007).

Η ανάπτυξη των προαναφερόμενων ικανοτήτων που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέονται με την έννοια του επαγγελματισμού που έρχεται να συνδέσει τον εκπαιδευτικό με την κοινωνική λογοδοσία (social accountability) και κατ' επέκταση με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις που τον βοηθούν να ασκεί υπεύθυνα το εκπαιδευτικό έργο, να χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αυτονομία, αναβάθμιση του κύρους και καλύτερες οικονομικές απολαβές. Η υπευθυνότητα του επικεντρώνεται:

- α) στην συνεργασία με άλλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας,
- β) στην ανάληψη ευθύνης για όλους τους μαθητές,
- γ) στο καθήκον να αξιολογεί την δράση του και τα αποτελέσματα της,
- δ) στην ανάλυση των μαθησιακών αναγκών και των προβλημάτων των μαθητών, στην δραστηριοποίηση του για την επίλυση τους και

ε) στην παρακολούθηση δραστηριοτήτων δια βίου μάθησης και στην συνεχή ενίσχυση των επαγγελματικών του προσόντων όπως αναλύθηκαν προηγουμένως (Powell, 2000).

Οι δύο έννοιες που περιγράψαμε δεν αντιμετωπίζονται από την βιβλιογραφία ως στατικές αλλά ως δυναμικές έννοιες. Η δυναμική τους περιγράφεται από την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Από την έως τώρα ποιοτική ανάλυση διαπιστώνουμε να διαμορφώνεται μία στατική αντίληψη, από εκπαιδευτικούς με ανομοιογενή χαρακτηριστικά (ειδικότητα, χρόνια προϋπηρεσίας, θέση ευθύνης), για το επάγγελμά τους η οποία αποτυπώνεται στις απόψεις αναφορικά με τα εφόδια του υποψήφιου εκπαιδευτικού και έρχεται σε αντίθεση με τον δυναμικό χαρακτήρα που προσδίδει η σύγχρονη θεωρία.

Συγκεκριμένα το γνωστικό αντικείμενο, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η παιδαγωγική κατάρτιση αποτελούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά και ως δευτερεύουσας σημασίας χαρακτηριστικά αναγνωρίζονται η επιμόρφωση και ο πειραματισμός. (Όπως ήδη έχουμε επισημάνει αλλά και εντοπίσαμε στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των επόμενων ομάδων ερωτήσεων αυτή η στατική αντίληψη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την στάση της Δ.Δ.Ε σε παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί για το εκπαιδευτικό επάγγελμα π.χ επιμόρφωση).

Η υποκειμενικότητα με την οποία προσεγγίζουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων. Αυτή αντανακλάται στην έμφαση που δίνουν σε εφόδια που είναι δύσκολο να ορισθούν με αντικειμενικό τρόπο και αναφέρουμε ως παράδειγμα το περιεχόμενο που αποδίδουν στην συνεργασία. Αυτή γίνεται αντιληπτή ως εφόδιο που χρειάζεται να έχει ο εκπαιδευτικός στις σχέσεις του με τους συναδέλφους κυρίως της ίδιας ειδικότητας σε θέματα γνωστικού αντικειμένου ή με όλους τους συναδέλφους σε θέματα ποιικών. Οι διαστάσεις της συνεργασίας με τους γονείς και τους κοινωνικούς εταίρους και την τοπική κοινωνία απουσιάζουν από το περιεχόμενο της¹⁰³. Επιπρόσθετα, αντιλαμβάνονται την ειλικρίνεια, την διαλλακτικότητα, την συνέπεια, την αγάπη προς το επάγγελμα ως εφόδια που τα κουβαλά ο εκπαιδευτικός κατά τον διορισμό του και δεν είναι αποτέλεσμα προγραμμάτων επιμόρφωσης ή κατάρτισης.

¹⁰³ Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται και από τις απαντήσεις που δίνονται στις ερωτήσεις της 5^{ης} ομάδας σχετικά με τις σχέσεις εκπαιδευτικών και κοινωνικών εταίρων.

Η μειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί την επιμόρφωση ως σημαντικό εφόδιο ωστόσο οι ίδιοι αλλά και οι υπόλοιποι ερωτηθέντες που δεν αναφέρονται την επιμόρφωση ως σημαντικό εφόδιο -παρά τις διαπιστώσεις της βιβλιογραφίας και των επίσημων κειμένων της Ε.Ε για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-, συμφωνούν ότι υπάρχουν εγγενείς αδυναμίες που εμποδίζουν τα επιμορφωτικά προγράμματα να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού¹⁰⁴. Αυτές οι εγγενείς αδυναμίες εντοπίζονται από τους συμμετέχοντες στην έλλειψη έρευνας για τον προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών, στο τρόπο υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, στην έλλειψη προγραμματισμού, ελέγχου και ανατροφοδότησης με την λήξη των προγραμμάτων επιμόρφωσης αλλά και στην αναντιστοιχία μεταξύ αναγκών των επιμορφούμενων και των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Ένα άλλο συμπέρασμα που συνάγεται από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων είναι η κυρίαρχη πεποίθηση ότι οι λεγόμενες καθηγητικές σχολές δεν προετοιμάζουν τους αποφοίτους τους να γίνουν καθηγητές καθώς στα προγράμματα σπουδών τους, τα αντίστοιχα μαθήματα είτε είναι επιλογής είτε το περιεχόμενό τους δεν αντιστοιχεί στις συνθήκες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην αρχή της επαγγελματικής του πορείας.

Συμπερασματικά οι αδυναμίες που εντοπίζουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, σε επίπεδο επιμόρφωσης και σε επίπεδο πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών συμβάλλουν στην διαμόρφωση της συγκεκριμένης στάσης απέναντι στα προγράμματα επιμόρφωσης αλλά και στην ενίσχυση της υποκειμενικής στάσης σχετικά με τον προσδιορισμό των εφοδίων του υποψήφιου εκπαιδευτικού.

Παρατηρήσαμε ότι κανένας από τους συνεντευξιαζόμενους δεν αναφέρθηκε στην αυτονομία που θα πρέπει να διακρίνει τον εκπαιδευτικό κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, αν και επισημαίνεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η βαρύτητα που έχει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Στην παρούσα φάση της ποιοτικής ανάλυσης μπορεί να φαίνεται τυχαία η έλλειψη αναφοράς στην αυτονομία του εκπαιδευτικού, όμως δεν είναι, διότι διαπιστώνουμε στα επόμενα στάδια της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, να συνδέεται με τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης. Ο διεκπαιρευτικός χαρακτήρας της Διοίκησης σε επίπεδο νομού και περιφέρειας και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας

¹⁰⁴ Αυτές οι αδυναμίες επισημαίνονται σε όλη την διάρκεια των συνεντεύξεων.

άσκησης της διοίκησης (μέσω εγκυκλίων που καλύπτουν έναν ευρύ φάσμα θεμάτων¹⁰⁵) από το ΥΠΑΙΘ, περιορίζουν κάθε προσπάθεια αυτόνομης λειτουργίας του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον.

Αναφέρθηκε ότι οι διδακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν πρόσθετο εφόδιο για την άσκηση του επαγγέλματός τους¹⁰⁶. Ωστόσο οι περισσότεροι ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος προκύπτει από την εμπειρία και μόνο ένας εκπαιδευτικός από το δείγμα αναφέρει την διδακτική ως εφόδιο που πρέπει να έχει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός.

Παρατηρούμε:

α) ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν την παραδοσιακή αντίληψη που ταυτίζει τις διδακτικές ικανότητες με την αποκλειστική διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου και δεν αναφέρονται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που επεκτείνουν το περιεχόμενο της διδακτικής σε θέματα όπως η διδασκαλία διαθεματικών ικανοτήτων και η αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και με ευρύ φάσμα αναγκών.

β) Εκτιμούν ότι οι διδακτικές ικανότητες αποκτούνται κυρίως από την εμπειρία.

Αυτές οι παρατηρήσεις συνδέονται αφενός με την κυρίαρχη κουλτούρα του εξεταστικοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος που αποτυπώνεται παραστατικά στην άποψη του εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα και υποστήριξε ότι «δεν χρειάζεται παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση διότι οι έλληνες στέλνουν τα παιδιά τους στα φροντιστήρια για να λύσουν ασκήσεις, όχι για την παιδαγωγική κατάρτιση» και αφετέρου με την ισχυρή πεποίθηση τους -των εκπαιδευτικών- ότι δεν έχουν τίποτα να περιμένουν από την Δ.Δ.Ε κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, εκτός από την εφαρμογή του νόμου¹⁰⁷ και συνεπώς με την εμπειρία θα βελτιωθούν.

Στην ερώτηση **«Ποιες είναι οι βασικές αξίες που πρέπει να διέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;»** προσδιορίζουν κατά φθίνουσα σειρά τις εξής:

- Λειτουργημά.
- Επαγγελματική ευσυνειδησία.
- Προσωπικές αξίες.

¹⁰⁵ Πρόγραμμα σπουδών, διδακτές ύλη, εξεταστέα ύλη, εγκεκριμένος κατάλογος ταινιών κ.λ.π

¹⁰⁶ Βλ. σελ. 12 της παρούσας εργασίας.

¹⁰⁷ Κατά τους συμμετέχοντες στην έρευνα και η εφαρμογή του νόμου έχει διασταλτικό χαρακτήρα. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από την επεξεργασία των ερωτήσεων που ανήκουν στις επόμενες ομάδες.

- Συνεργατικότητα.
- Ο εκπαιδευτικός ως οραματιστής.

Σε αντιδιαστολή με τον σαφή ορισμό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι θεωρούν αυτονόητο ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι λειτούργημα ωστόσο υπάρχει μόνο μία αναφορά που διακρίνει το λειτούργημα από το εισόδημα που δημιουργείται από το συγκεκριμένο επάγγελμα (συνέντευξη Νο40).

Από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο δείγμα ορίζεται η επαγγελματική ευσυνειδησία ως ένα σύνολο προσωπικών και ηθικών αξιών και την συνδέουν με την τήρηση ωραρίου και την αποφυγή ανάληψης ιδιαίτερων μαθημάτων. Ωστόσο μόνον δύο εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στο περιεχόμενό της επαγγελματικής ευσυνειδησίας την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο .

Η συνεργατικότητα αποτελεί αξία που αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών χωρίς να γίνεται (όπως επισημάναμε παραπάνω) αναφορά σε διαστάσεις όπως είναι οι κοινωνικοί εταίροι.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις στην 3^η ερώτηση οι βιοποριστικοί λόγοι αναγνωρίζονται ως οι βασικοί παράγοντες που οδήγησαν στην επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με άλλες έρευνες ποσοτικού χαρακτήρα που είχαν ως αντικείμενο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Νταφλούκα, 2011).

Το πρόσθετο στοιχείο που προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων είναι ότι η επιλογή του τμήματος σπουδών, δεν έγινε με σκοπό να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις εκπαιδευτικών που έχουν αποφοιτήσει από τις λεγόμενες καθηγητικές σχολές. Η Νο 27 αναφέρει ότι *«σπούδασα αυτό που ήθελα και όχι για να γίνω εκπαιδευτικός»*. Η Νο 37 *«αρχικά ήθελα να γίνω νηπιαγωγός αλλά με επηρέασε ο φιλόλογος λέγοντας μου ότι θα γίνουν άλλοι νηπιαγωγοί με χαμηλότερη βαθμολογία από την δική σου»* και η Νο15 *«ήθελα να γίνω αρχαιολόγος αλλά κατέληξα να γίνω εκπαιδευτικός για βιοποριστικούς λόγους»*.

Αυτή η αναντιστοιχία μεταξύ των τμημάτων σπουδών που επιλέγουν οι ερωτηθέντες και της επαγγελματικής τους κατάληξης απεικονίζει την κουλτούρα επαγγελματικών προσδοκιών που καλλιεργούν τα πανεπιστημιακά τμήματα, την γενικότερη αντίληψη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως επάγγελμα χαμηλού κύρους¹⁰⁸ αλλά και της

¹⁰⁸ Αποτυπώνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα επόμενα στάδια των συνεντεύξεων

κουλτούρας οργάνωσης που διέπει την διοίκηση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε).

Τέλος θα αναφερθούμε στην μειοψηφία του δείγματος που είχε ως πρώτη επιλογή το εκπαιδευτικό επάγγελμα εστιάζοντας τα επιχειρήματα τους στην τραυματική εμπειρία που είχαν από τους καθηγητές τους και στην αγάπη τους προς τα παιδιά.

7.1.2 Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας .

Η *δεύτερη ομάδα* ερωτήσεων αποτελείται από επτά ερωτήσεις που αφορούν την καταγραφή των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά:

α) με τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν την λειτουργία του σχολείου (έκτη ερώτηση: Μπορείς να περιγράψεις τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ζητήματα¹⁰⁹ που αφορούν την λειτουργία του σχολείου;),

β) με τα καθήκοντα που αναλαμβάνει στο σχολείο, τις προϋποθέσεις διορισμού (έβδομη ερώτηση: Μπορείς να περιγράψεις τα καθήκοντα¹¹⁰ που αναλαμβάνεις στα σχολεία που έχεις τοποθετηθεί κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σου ζωής; 9^η ερώτηση: Ποιες ήταν οι προϋποθέσεις διορισμού σου;),

γ) με τις εργασιακές συνθήκες που αφορούν τις αποσπάσεις, την τοποθέτηση του και την συμπλήρωση ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολεία (δέκατη ερώτηση: Τοποθετήθηκες σ' ένα σχολείο ή σε περισσότερα; και 12^η ερώτηση: Ακολούθησες την διαδικασία της απόσπασης;),

δ) με την διαδικασία επικοινωνίας για την ενημέρωση τους σχετικά με τα επαγγελματικά τους καθήκοντα και γενικότερα σε ζητήματα που αφορούν την λειτουργία του σχολείου και την επαγγελματική τους εξέλιξη (ενδέκατη ερώτηση: Με ποιον τρόπο ενημερώθηκες και συνεχίζεις να ενημερώνεσαι για τα καθήκοντα σου ή γενικότερα για ζητήματα που αφορούν την λειτουργία του σχολείου ή την επαγγελματική σου εξέλιξη;),

ε) με τις απόψεις τους για την επαγγελματική εξέλιξη κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (όγδοη ερώτηση: Πως αντιλαμβάνεσαι την επαγγελματική σου εξέλιξη κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σου ζωής;¹¹¹).

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων της *έκτης ερώτησης «Μπορείς να περιγράψεις τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν την λειτουργία του σχολείου;»* απέδωσε εκατόν τριάντα πέντε (135) κωδικούς οι οποίοι τελικά απέφεραν ενενήντα ένα (91) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν τις έξι (6) **υποκατηγορίες της θεματικής κατηγορίας**

¹⁰⁹ Τέτοια ζητήματα μπορεί να είναι η παραβατική συμπεριφορά μαθητών, το ωράριο, το πρόγραμμα διδασκαλίας, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, ανάληψη καινοτόμων δράσεων κ.λ. .

¹¹⁰ Παιδαγωγικά, διδακτικά, διοικητικά, καθοδηγητικά κ.λ. .

¹¹¹ Μέσω συστήματος αξιολόγησης, τυπικής και άτυπης επιμόρφωσης μισθολογικής εξέλιξης, ηθικής ικανοποίησης από τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού σου έργου.

«Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Θ.Κ 2.6)».

Η πρώτη θεματική υποκατηγορία φέρει τον τίτλο «Αδιαφορία» (Θ.Κ 2.6/Υ.Α1¹¹²).

Οι δύο στους τριάντα συνεντευξιζόμενους περιγράφουν την αδιαφορία που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας φράσεις «αραχτοί και light, έφτασε το τέλος της σχολικής χρονιάς και δεν ήξεραν ότι άλλαξε ο τρόπος βαθμολόγησης της έκθεσης.»¹¹³ και «λούφα και παραλλαγή, μας κρίνει κανένας;», ή «έχω βιώσει καταστάσεις συναδέλφων που δεν ασχολούνται με το αντικείμενο τους μέσα στην τάξη αλλά με τα ιδιαίτερα εκτός σχολείου»¹¹⁴.

Η δεύτερη θεματική υποκατηγορία φέρει τον τίτλο «Τυπικές σχέσεις» (Θ.Κ 2.6/Υ.Α2¹¹⁵). Οι πέντε στους τριάντα ερωτηθέντες αποδίδουν την τυπικότητα των σχέσεων στο ότι δεν αφιερώνεται αρκετός χρόνος στο σχολείο πέρα από το αυστηρό διδακτικό ωράριο. Όταν ρωτήθηκαν γιατί δεν αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο σχολείο, απάντησαν ότι αυτό οφείλεται στα λίγα χρήματα που παίρνουν. Χαρακτηριστική είναι η άποψη «κάνω την δουλειά μου και φεύγω. Για τα λεφτά που παίρνω είναι πολλά αυτά που κάνω»¹¹⁶. Η Νο5 υποστήριξε ότι «ο καθένας κοιτάει την δουλειά του και είναι προτιμότερο να μην διατυπώνονται επιχειρήματα που σε οδηγούν σε σύγκρουση με τους συναδέλφους και τον διευθυντή σου». Άλλοι λόγοι που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην διατήρηση των τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας είναι το μέγεθος των σχολικών μονάδων, η κουλτούρα του «παλιού» και του «νέου» και οι διαφορές στην ηλικία των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στον ίδιο χώρο αλλά και η συχνή μετακίνηση από σχολείο σε σχολείο για την συμπλήρωση ωραρίου.

Ειδικότερα στις συνεντεύξεις των Νο18, Νο14, Νο16 και Νο22 υποστηρίχθηκε ότι στα μεγάλα σχολεία οι σχέσεις είναι περισσότερο τυπικές διότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, είναι παλιοί και έχουν την κουλτούρα του παλιού. Όπως αναφέρει ο Νο16 «Βρέθηκα νέος σε σχολείο στο οποίο δεν με υπολόγιζε κανείς. Οι παλιοί συζητούσαν μεταξύ τους και είχαν τυπικές σχέσεις μαζί μου». Ο Νο28 υποστήριξε ότι «ο παλιός είναι αλλιώς. Για παράδειγμα έχει επιτήρηση, θα την κάνεις εσύ. Να πουν στον διευθυντή ότι έκανες αυτό. Ρουφιασιά, βλακεία...».

¹¹² Από τους ενενήντα ένα κωδικούς (91) οι τρεις κωδικοί αναφέρονται στην (Θ.Κ2.6/Υ.Α1).

¹¹³ Συνέντευξη Νο10.

¹¹⁴ Συνέντευξη Νο19.

¹¹⁵ Από τους ενενήντα ένα κωδικούς (91) οι δέκα τέσσερις κωδικοί αναφέρονται στην (Θ.Κ2.6/Υ.Α2).

¹¹⁶ Συνέντευξη Νο15.

Η *τρίτη θεματική υποκατηγορία* φέρει τον τίτλο «*Συνεργασία*» (Θ.Κ 2.6/Υ.Α3¹¹⁷). Οι δεκαπέντε από τους τριάντα ερωτηθέντες περιέγραψαν την συνεργασία ως διαδικασία που επικεντρώνεται κυρίως στην λήψη αποφάσεων για τη πραγματοποίηση εκδρομών, στην επιβολή ποινών στους μαθητές, στην συνεννόηση για ιδιαίτερα μαθήματα («*Τον έχεις εσύ το πρωί κι εγώ το απόγευμα στο ιδιαίτερο*»¹¹⁸) στην διδακτέα ύλη (οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας που διδάσκουν σε διαφορετικά τμήματα συνεργάζονται στο γνωστικό αντικείμενο μέσω της ανταλλαγής απόψεων αλλά και στην διδακτική προσέγγιση) καθώς και στα θέματα των τελικών εξετάσεων, στην διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών και στην οργάνωση εκδηλώσεων όπως οι σχολικές γιορτές. Σε μικρότερο βαθμό υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση προγραμμάτων (π.χ πολιτιστικά, περιβαλλοντικά κ.λ.π).

Συχνά η συνεργασία υλοποιείται μέσα από την ένταξη των εκπαιδευτικών σε ομάδες που διαμορφώνονται στο σχολείο.¹¹⁹ Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν σχέσεις συνεργασίας και φιλίας σε όλα τα σχολεία που υπηρέτησαν¹²⁰.

Η *τέταρτη θεματική υποκατηγορία* φέρει τον τίτλο «*Συγκρούσεις - Ανταγωνισμοί*» (Θ.Κ 2.6/Υ.Α4¹²¹). Οι δώδεκα στους τριάντα ερωτώμενους υποστήριξαν ότι τα βασικά αντικείμενα των συγκρούσεων είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα (συνέντευξη Νο25: «*Όλοι θέλουν το μάθημα τους πρώτες ώρες γιατί το θεωρούν σημαντικό, χωρίς κενά για να φεύγουν γρήγορα και για να κάνουν ιδιαίτερα...*»), η κατανομή των μαθητών σε τμήματα (ο.π ιδιαίτερα μαθήματα), η κατανομή των εξωδικαστικών εργασιών, οι θερινές υπηρεσίες, η λειτουργία τομέων στα ΕΠΑ.Λ, οι αναθέσεις μαθημάτων και η διοργάνωση των σχολικών γιορτών.

Ως αιτίες των συγκρούσεων θεωρούν τον ατομικισμό, την νοοτροπία του «παλιού» και του «νέου» συναδέλφου που προσδιορίζεται από τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας και από την οργανική θέση που κατέχει στο σχολείο, τις ομάδες καθηγητών που έχουν σχέση με τον Δ/ντη¹²², την σύγκρουση μεταξύ εκπαιδευτικών

¹¹⁷ Από τους ενενήντα ένα κωδικούς (91) οι είκοσι ένα κωδικοί αναφέρονται στην (Θ.Κ2.6/Υ.Α3)

¹¹⁸ Συνέντευξη 10.

¹¹⁹ Συνέντευξη Νο3: «*Ο καθένας κοιτάζει να ενταχθεί σε ομάδες ανάλογα με τα συμφέροντα του.*»

¹²⁰ Συγκεκριμένα ο Νο 24 νεοδιορισμένος, είναι συνδικαλιστής, αποσπασμένος στην Διοίκηση. Σε όλες τις ερωτήσεις της 2^{ης} και της 3^{ης} ομάδας απέφυγε να διατυπώσει την προσωπική του άποψη. Την ίδια συμπεριφορά υιοθετεί και ο Νο 40.

¹²¹ Από τους ενενήντα ένα κωδικούς (91) οι σαράντα τρεις κώδικες αναφέρονται στην (Θ.Κ2.6/Υ.Α4).

¹²² Συνέντευξη 37: «*στα σχολεία υπάρχουν ομάδες που συνεννοούνται από πριν με τον δ/ντη για να περάσουν κάποια πράγματα.*»

διαφορετικών ειδικοτήτων για την αναγκαιότητα συγκεκριμένων μαθημάτων¹²³ ή μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας για θέματα όπως η διοργάνωση γιορτών και η κατανομή των τμημάτων και την νοοτροπία που βάζει σε 2^η μοίρα το σχολείο¹²⁴. Αυτή η νοοτροπία συνδέεται με το σύστημα εξετάσεων και τα φροντιστήρια.

Σχετικά με την κουλτούρα των ομάδων, παρατηρήσαμε ότι αυτή εκδηλώνεται είτε σε επίπεδο λήψης αποφάσεων, είτε σε επίπεδο ανάθεσης εργασιών. Διαμορφώνονται ομάδες με επίκεντρο τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ομάδες από καθηγητές ειδικοτήτων, ομάδες από «παλιούς καθηγητές» και ομάδες καθηγητών που κατοικούν στην ίδια πόλη. Ο Νο22 αναφέρει ότι *«συνεργασία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα παρά μόνο στις διοικητικές εργασίες. Δεν ξέρει κανένας τι κάνει ο καθηγητής στην τάξη του. Συνήθως ανταλλάσσουμε απόψεις για την επιστήμη ή υλικά για το μάθημα»* και η Νο1 αναφέρει: *«Τον όρο «βία των ομότιμων» τον ξέρεις; Όταν πήγαινα Πρέβεζα, παρουσιάσαμε με τους μαθητές μου μία εργασία την οποία παρακολούθησε μόνο ένας συνάδελφος ενώ ο διευθυντής του σχολείου μου είπε: επειδή ήρθες εσύ από τα Γιάννινα και έχεις όρεξη θα μας αναστατώνεις με τέτοια πράγματα;»*.

Η **πέμπτη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο **«Αισθητική του χώρου» (Θ.Κ 2.6/Υ.Α5¹²⁵)**. Για πρώτη φορά αναφέρεται η εξωτερική διάσταση της οργανωσιακής κουλτούρας ως παράγοντας που επηρεάζει την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός Νο33 αναφέρει *«Με βάζει να καθίσω έξι ώρες στο σχολείο. Να κάνω τι; Γραφείο δεν είχα, μοιραζόμουν μια συρταριέρα με άλλες δύο συναδέλφους. Ήθελα να διαβάσω και δεν είχα γραφείο, οι συνάδελφοι δίπλα μιλούσαν. Αναγκάστηκα να τους πω να ξεχάσουν τι ήθελαν να κάνουν γιατί ήθελα να διαβάσω»* ενώ ο Νο2 αναφέρεται στην έλλειψη κατάλληλων αιθουσών για το μάθημα των καλλιτεχνικών.

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων της **έβδομης ερώτησης «Μπορείς να περιγράψεις τα καθήκοντα¹²⁶ που αναλαμβάνεις στα σχολεία που έχεις τοποθετηθεί κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σου ζωής; »** απέδωσε σαράντα έξι (46) κωδικούς οι οποίοι τελικά απέφεραν τριάντα τέσσερις (34) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν τις πέντε (5) **υποκατηγορίες της θεματικής κατηγορίας «Καθήκοντα και Υποχρεώσεις (Θ.Κ2.7)»**.

¹²³ Συνέντευξη Νο 18.

¹²⁴ Συνέντευξη Νο27.

¹²⁵ Από τους ενενήντα ένα κωδικούς (91) οι έξι κωδικούς αναφέρονται στην (Θ.Κ2.6/Υ.Α5).

¹²⁶ Παιδαγωγικά, διδακτικά, διοικητικά, καθοδηγητικά κ.λ.π. .

Η *πρώτη θεματική υποκατηγορία* φέρει τον τίτλο «*Άγνοια*» (Θ.Κ 2.7/Υ.Α1¹²⁷). Η άγνοια των καθηκόντων και των υποχρεώσεων αποδίδεται στην πολυνομία και στην έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με την ισχύ των νόμων. Ειδικότερα μόνον δύο εκπαιδευτικοί (No10/ΠΕ03 και No33/ΠΕ03) ανέφεραν ότι έχουν άγνοια ακόμη και σήμερα των υποχρεώσεων τους, αποδίδοντας την, στην πολυνομία και στην διασταλτική ερμηνεία του νομοθετικού πλαισίου από την διοίκηση.

Η *δεύτερη θεματική υποκατηγορία* φέρει τον τίτλο «*Εξωδιδασκτικές εργασίες*» (Θ.Κ 2.7/Υ.Α2¹²⁸). Αναφέρονται κυρίως τα οικονομικά, η διοργάνωση σχολικών γιορτών, υπεύθυνος τμήματος, υπεύθυνος εργαστηρίου φυσικής, πρωτόκολλο, τήρηση πρακτικού, τήρηση μητρώου μαθητών, υπεύθυνη εργαστηρίου Η.Υ και πρόγραμμα διαχείρισης λειτουργιών σχολείου (my school), στατιστικά στοιχεία, εφημερίες, υπεύθυνος βιβλιοθήκης και συνοδός σε εκδρομές.

Η *τρίτη θεματική υποκατηγορία* φέρει τον τίτλο «*Διδασκαλία του μαθήματος*» (Θ.Κ 2.7/Υ.Α3¹²⁹). Οι περισσότεροι (εκτός από τους No 16 και No18 που μίλησαν για το διδακτικό και το παιδαγωγικό έργο που περιλαμβάνει την διαχείριση τάξης αλλά και την συνοδεία στις εκδρομές) αναφέρθηκαν στην διδασκαλία του μαθήματος ως αυτονόητο καθήκον χωρίς να αναφέρουν περισσότερες λεπτομέρειες αν και τους ζητήθηκε.

Η *τέταρτη θεματική υποκατηγορία* φέρει τον τίτλο «*Διοικητικά καθήκοντα*» (Θ.Κ 2.7/Υ.Α4¹³⁰). Σε αυτά αναφέρθηκαν κυρίως οι συνεντευξιζόμενοι που είχαν την ιδιότητα του διευθυντή. Αυτά είναι:

- Η εποπτεία του σχολείου,
- η συμπεριφορά των μαθητών,
- η εποπτεία του προσωπικού και
- η συνεργασία με τον δήμο.

Σε αυτό το σημείο επισημαίνουμε την ταύτιση της λειτουργίας του έλεγχου με την εποπτεία του προσωπικού καθώς και την έμφαση που δίνεται στην αποκλειστική εφαρμογή της νομοθεσίας. Η No1 αναφέρει: «*Ο διευθυντής του σχολείου έχει άποψη για το ποιος δουλεύει και ποιος όχι. Βλέπεις την προθυμία των συναδέλφων*». Ο No11 αναφέρει: «*Ο διευθυντής πρέπει να εφαρμόσει τις κείμενες διατάξεις όταν οι*

¹²⁷ Από τους τριάντα τέσσερις κώδικες (34) οι τρεις (3) κώδικες αναφέρονται στην (Θ.Κ2.7/Υ.Α1).

¹²⁸ Από τους τριάντα τέσσερις κώδικες (34) οι είκοσι (20) κώδικες αναφέρονται στην (Θ.Κ2.7/Υ.Α2).

¹²⁹ Από τους τριάντα τέσσερις κώδικες (34) οι δεκαεπτά (17) κώδικες αναφέρονται στην (Θ.Κ2.7/Υ.Α3).

¹³⁰ Από τους τριάντα τέσσερις κώδικες (34) οι δέκα (10) κώδικες αναφέρονται στην (Θ.Κ2.7/Υ.Α4).

συνάδελφοι αδιαφορούν, εκεί (στον Σύλλογο Διδασκόντων) θα γίνει συζήτηση, διάλογος, θα κληθεί ο σχολικός σύμβουλος, θα γίνει συζήτηση και συστάσεις και στην συνέχεια θα εφαρμοσθεί η κείμενη νομοθεσία. Αντιμετώπισα τέτοιο πρόβλημα με συνάδελφο που ήταν τελείως αδιάφορος και τελικά υπέβαλλα την αναφορά μου εγγράφως στον Δ/νη εκπαίδευσης και από κει και πέρα επιλήφθηκε η προϊσταμένη αρχή».

Η **πέμπτη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο **«Καθήκοντα και αποδοτικότητα» (Θ.Κ.2.7/Υ.Α5¹³¹)**. Θα παραθέσω την άποψη του Νο33 ο μοναδικός από τους τριάντα που συνέδεσε τα καθήκοντα με την έννοια της αποδοτικότητας: «Οι εξωδιδασκτικές εργασίες ήταν πάντα λίγες για μένα και δεν έδειξα υπερβολικό ενδιαφέρον. Βοηθούσα με όποιες δυνατότητες είχα.». Επίσης προσθέτω και την άποψη του Νο31: «Η Δ/ση ενδιαφέρεται μόνο για την πιστή εφαρμογή του νόμου».

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων της **όγδοης ερώτησης «Πως αντιλαμβάνεσαι την επαγγελματική σου εξέλιξη κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σου ζωής;»** απέδωσε εβδομήντα τέσσερις (74) κωδικούς οι οποίοι τελικά απέφεραν πενήντα ένα (51) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν τις τέσσερις (4) **υποκατηγορίες της θεματικής κατηγορίας «Επαγγελματική Εξέλιξη» (Θ.Κ2.8)**.

Οι απόψεις των περισσότερων (δεκαεπτά από τους τριάντα εκπαιδευτικούς) εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι η μόνη εξέλιξη που μπορείς να έχεις στην εκπαίδευση είναι η διοικητική εξέλιξη. Φαίνεται επίσης ότι η ανάπτυξη των άλλων διαστάσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι ζήτημα προσωπικής επιλογής αφού δεν αξιολογούνται από την Διοίκηση. Τρεις από τους τριάντα εκπαιδευτικούς προσθέτουν τις διαστάσεις των διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Νο 27 αναφέρει ότι «ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξελίσσεται ακόμη κι αν δεν ενδιαφέρεται για διοικητική εξέλιξη. Θα πρέπει να εφαρμόζει καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις που θα αξιολογούνται και θα αξιοποιούνται» ενώ πέντε στους τριάντα εκπαιδευτικούς δεν αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ανάπτυξη ως έννοια με συγκεκριμένο περιεχόμενο υποστηρίζοντας γενικά, ότι η παρακολούθηση σεμιναρίων¹³² βοηθά στην επαγγελματική εξέλιξη. Δέκα από τους τριάντα συμμετέχοντες (οι υπόλοιποι είκοσι συμμετέχοντες δεν απάντησαν) στην έρευνα τονίζουν ότι η διοικητική εξέλιξη

¹³¹ Από τους τριάντα τέσσερις κωδικούς (34) οι δύο (2) κωδικοί αναφέρονται στην (Θ.Κ2.7/Υ.Α5)

¹³² Συνεντεύξεις Νο 19, 37, Νο35, Νο33, Νο15, Νο3, Νο22, Νο30, Νο11, Νο1.

εξαρτάται από τις πελατειακές σχέσεις που καλλιεργούνται από τους φορείς λήψης αποφάσεων για την διοικητική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, συχνά αξιοποιώντας το μεροληπτικό σύστημα αξιολόγησης και την εσωτερική πληροφόρηση που αφορά την επιλογή σχολικών μονάδων¹³³ ή παραβλέποντας το νομοθετικό πλαίσιο¹³⁴. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι περισσότεροι που διατυπώνουν αυτή την άποψη είναι διευθυντές και ένας σχολικός σύμβουλος.

Η **πρώτη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο «**Επαγγελματική εξέλιξη σημαίνει διοικητική εξέλιξη ή εξέλιξη στον πολιτικό βίο**» (Θ.Κ2.8/Υ.Α1¹³⁵). Όπως προανέφερα οι περισσότεροι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει μόνον διοικητική εξέλιξη (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, διευθυντής σε Ι.Ε.Κ κ.λ.π) ή εάν ασχοληθεί με την πολιτική, να εξελιχθεί στον πολιτικό βίο όπως αναφέρεται στην συνέντευξη Νο10 «*Το μόνο που βλέπεις είναι εκπαιδευτικοί που μπορούν να πολιτευτούν για να γίνουν πετυχημένοι πολιτευτές, βουλευτές, περιφερειάρχες*». Συνεπώς όπως αναφέρει ο Νο3 «*Οι καθηγητές που δεν έχουν διοικητικές βλέψεις είναι αποστασιοποιημένοι*», η ερωτηθείσα Νο27 «*εάν δεν ενδιαφέρεσαι για διοικητική εξέλιξη θα μείνεις στάσιμος*» και ο Νο16 «*δεν μπορούμε να μιλάμε για επαγγελματική εξέλιξη στην εκπαίδευση. Ο καθηγητής θα είναι καθηγητής μέχρι να γίνει διευθυντής*».

Η **δεύτερη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο «**Διοικητική εξέλιξη και πελατειακές σχέσεις**» (Θ.Κ 2.8/Υ.Α2¹³⁶). Η διοικητική εξέλιξη συχνά συνδέεται με την δυνατότητα του ενδιαφερόμενου να συμμετάσχει στις πελατειακές σχέσεις που χαρακτηρίζουν το Σύστημα Διοίκησης της Β/θμιας Εκπ/υσης. Η Νο2 υποστήριξε ότι «*οι καθηγητές που δεν έχουν διοικητικές βλέψεις π.χ για προϊστάμενοι είναι αποστασιοποιημένοι. Οι άλλοι προσπαθούν να φανούν αρεστοί στην Διοίκηση*». Σε ορισμένες περιπτώσεις οι πελατειακές σχέσεις είναι ισχυρότερες του νομοθετικού πλαισίου¹³⁷ ενώ σε άλλες περιπτώσεις αξιοποιούν το νομοθετικό πλαίσιο (μοριοδότηση συνέντευξης) και την εσωτερική πληροφόρηση¹³⁸.

¹³³ Συνέντευξη Νο35Ι.

¹³⁴ Συνέντευξη Νο3. «Παραβλέπουν» σημαίνει ότι γίνεται διασταλτική ερμηνεία του νόμου.

¹³⁵ Από τους πενήντα ένα κωδικούς (51) οι δεκαέξι (16) αναφέρονται στην (Θ.Κ2.8/Υ.Α1).

¹³⁶ Από τους πενήντα ένα κωδικούς (51) οι δέκα (10) αναφέρονται στην (Θ.Κ2.8/Υ.Α2).

¹³⁷ Συνέντευξη Νο3.

¹³⁸ Συνέντευξη Νο35: «*Κοίταξε τι έγινε με τις κρίσεις των διευθυντών. Για πρώτη φορά δηλώναμε σχολεία αφού βγήκε η μοριοδότηση. Ωστόσο οι αιρετοί και η ΔΔ.Ε έστειλε αυτούς που ήθελε στα σχολεία που επιθυμούσαν*».

Σημειώνουμε ότι την έννοια των πελατειακών σχέσεων την συναντούμε και στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και στελεχών της διοίκησης στην **τέταρτη θεματική υποκατηγορία** που φέρει τον τίτλο **«Επαγγελματική εξέλιξη - Αξιολόγηση - Επιμόρφωση» (Θ.Κ2.8/Υ.Α4)**.

Η τρίτη **θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο **«Επαγγελματική εξέλιξη δεν είναι μόνον η διοικητική εξέλιξη» (Θ.Κ2.8/Υ.Α3¹³⁹)**. Ορισμένοι ανέφεραν ότι η επαγγελματική εξέλιξη εκτός από την διοικητική εξέλιξη εμπεριέχει και άλλες διαστάσεις που είναι η παιδαγωγική και η διδακτική διάσταση. Όπως αναφέρει η Νο27 *«Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξελίσσεται επαγγελματικά ακόμη κι αν δεν ενδιαφέρεται για την διοικητική εξέλιξη δηλ. να εφαρμόζει καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες να αξιοποιούνται μέσα από την σωστή αξιολόγηση»* και η Νο37 *«Αν δεν έκανα μεταπτυχιακό και πράγματα στο Ι.Ε.Κ από προσωπικό ενδιαφέρον νομίζω ότι δεν θα είχα καμία επαγγελματική εξέλιξη. Θα ήμουν σαν αυτούς του συναδέλφους που τους έχει φάει η ρουτίνα της τάξης. Κάθε χρόνο εφαρμόζουν την ίδια διδακτική μεθοδολογία»*.

Η **τέταρτη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο **«Επαγγελματική εξέλιξη - Αξιολόγηση - Επιμόρφωση» (Θ.Κ 2.8/Υ.Α4¹⁴⁰)**. Το προσωπικό ενδιαφέρον και η ανάγκη για αυτομόρφωση αναφέρονται ως παράγοντες που επηρεάζουν τους ερωτηθέντες στην παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού¹⁴¹ και όχι στην διοικητική τους εξέλιξη καθώς στην διαδικασία της αξιολόγησης οι επιμορφώσεις έχουν χαμηλή μοριοδότηση¹⁴². Η Νο27 αναφέρει *«δεν υπάρχουν κίνητρα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»*, ο Νο19 *«παρακολουθώ σεμινάρια επειδή το θέλω και όχι γιατί υπάρχουν κίνητρα. Άλλωστε οι επιμορφώσεις δεν αξιολογούνται από την υπηρεσία μας»* και ο Νο15 αναφέρει *«Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό πράγμα για την βελτίωση του αλλά πιστεύω και στην αυτομόρφωση διότι όπως γίνεται στην Ελλάδα η κατάρτιση είναι άστα να πάνε»*.

Όσοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αξιολόγηση (θα ακολουθούσουν και άλλες αναφορές στις επόμενες Θ.Κ) τάχθηκαν υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αλλά διατύπωσαν έντονες επιφυλάξεις για την διαδικασία εφαρμογής της, αντλώντας

¹³⁹ Από τους πενήντα ένα κώδικες (51) οι εννέα (9) κώδικες αναφέρονται στην (Θ.Κ2.8/Υ.Α3).

¹⁴⁰ Από τους πενήντα ένα κώδικες (51) οι δέκα έξι (16) κώδικες αναφέρονται στην (Θ.Κ2.8/Υ.Α4).

¹⁴¹ Συνεντεύξεις Νο19/ΠΕ17, Νο15/ΠΕ02 (Διευθυντής σχολικής μονάδας), Νο 27/ΠΕ02.

¹⁴² Συνέντευξη Νο19/ΠΕ17.

πληροφορίες από την διαδικασία αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουμε από την επεξεργασία των κωδικών των **Θ.Κ2.8/Υ.Α1, Θ.Κ 2.8/Υ.Α2 και Θ.Κ 2.8/Υ.Α4**. Ενδεικτικά αναφέρουμε ως αντιπροσωπευτική άποψη, την άποψη της Νο40: *«Η αξιολόγηση είναι αναγκαία για μας αλλά και για το εκπαιδευτικό έργο. Αλλά από ποιον θα γίνει και πως θα γίνει; Αν ποτέ γίνει η αξιολόγηση θα γίνει όπως η αξιολόγηση των στελεχών, με πελατειακά κριτήρια»*.

Η ανατροφοδότηση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία που εφαρμόζεται άτυπα σε επίπεδο φιλικών συναντήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών. Ο Νο19 υποστήριξε *«Αξιολόγηση, έλεγχος, ανατροφοδότηση λειτουργούν σε πολύ μικρό βαθμό. Κλήθηκα από τον σχολικό σύμβουλο να παρουσιάσω την δουλειά μου (μία καινοτομία στην διδασκαλία του μαθήματός μου) σε συνέδριο. Οι συνάδελφοι μου των τεχνικών μαθημάτων την αξιολόγησαν θετικά, οι συνάδελφοι γενικών μαθημάτων συναφούς ειδικότητας, αδιαφορήσαν όπως και η υπηρεσία μου και βέβαια δεν πήρα κανένα μόριο διότι αυτές οι δουλειές δεν προσμετρώνται στην διαδικασία της αξιολόγησης για στελεχιακές θέσεις»*.

Συμπερασματικά μπορούμε να επισημάνουμε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της στάσης σχετικά με την διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο δείγμα δεν επικεντρώνονται στην άρνηση της διαδικασίας αλλά στον έντονο προβληματισμό τους σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της.

Στις ερωτήσεις εννέα (9) «Ποιες ήταν οι προϋποθέσεις διορισμού σου (επετηρίδα, πτυχίο παιδαγωγικής επάρκειας, επαγγελματική εμπειρία κ.λ.π;) και δέκα (10) «Τοποθετήθηκες σ' ένα σχολείο ή σε περισσότερα;» οι είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι διορίστηκαν με την επετηρίδα ενώ οι υπόλοιποι έξι είχαν διορισθεί μέσω εξετάσεων του ΑΣΕΠ. Οι εικοσιτέσσερις από τους τριάντα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι συμπλήρωναν ωράριο σ' ένα σχολείο λόγω ειδικότητας ενώ οι υπόλοιποι έξι σε περισσότερα από ένα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο δείγμα εργάζονται για μεγάλο διάστημα σ' ένα σχολείο και συνεπώς μεταφέρουν αντιλήψεις και στάσεις που αποκτούν και βιώνουν καθημερινά στην σχολική μονάδα που εργάζονται.

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων της *ενδέκατης ερώτησης «Με ποιον τρόπο ενημερώθηκες και συνεχίζεις να ενημερώνεσαι για τα καθήκοντα σου ή*

γενικότερα για ζητήματα που αφορούν την λειτουργία του σχολείου ή την επαγγελματική σου εξέλιξη»; απέδωσε ογδόντα δύο (82) κωδικοί οι οποίοι τελικά απέφεραν πενήντα επτά (57) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν τις δύο (2) υποκατηγορίες της θεματικής κατηγορίας «**Τρόποι ενημέρωσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας**» (Θ.Κ 2.11). Οι συνεντευξιαζόμενοι με τις απαντήσεις που δίνουν, περιγράφουν τους συντελεστές της διαδικασίας επικοινωνίας (ποιος μεταδίδει σε ποιον και με ποιον τρόπο δηλαδή έχουμε μονής κατεύθυνσης ή αμφίδρομη επικοινωνία με την αξιοποίηση της ανατροφοδότησης;), το περιεχόμενο της επικοινωνίας και την αποτελεσματικότητα των μηχανισμών μετάδοσης του μηνύματος (π.χ μηχανισμοί επιμόρφωσης, διαδικασία ανατροφοδότησης) .

Η *πρώτη θεματική υποκατηγορία* φέρει τον τίτλο «**Τυπικές μορφές ενημέρωσης (Θ.Κ 2.11/Υ.Α1¹⁴³)**». Σύμφωνα με τους ερωτώμενους (είκοσι τρεις από τους τριάντα συμμετέχοντες στην έρευνα) οι φορείς μετάδοσης πληροφοριών (εγκύκλιοι, Π.Δ, επιμόρφωση κ.λ.π) είναι τα στελέχη της Διοίκησης και κυρίως οι διευθυντές σχολικών μονάδων και δευτερευόντως οι προϊστάμενοι και τα ΠΕΚ ως μηχανισμός επιμόρφωσης. Αν και το περιεχόμενο της ενημέρωσης είναι σαφώς προσδιορισμένο¹⁴⁴ (όπως συμβαίνει στο γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης) το βάθος και ο βαθμός ενημέρωσης εξαρτάται από τον φορέα μετάδοσης του μηνύματος. Επίσης παρατηρούμε ότι ελάχιστα διαφέρει η άποψη των εκπαιδευτικών που έχουν πάνω από 21 χρόνια στην εκπαίδευση σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους. Στη συνέντευξη Νο19 αναφέρεται ότι «*επίσημη ενημέρωση δεν υπάρχει και αυτό οφείλεται στους διευθυντές. Βλέπουν τον εκπαιδευτικό μόνον μέσα στην τάξη και όχι σαν δημόσιο υπάλληλο*». Ο Νο3 αναφέρει «*όταν διορίστηκα, αρχές δεκαετίας 1970, ο προϊστάμενος μου έδωσε ένα μολύβι ζυσμένο από τις δύο άκρες και μία σβήστρα κομμένη στα τέσσερα και μου είπε ότι αυτά είναι τα όπλα σου*». Ο Νο10 διορισμένος στις αρχές της δεκαετίας του 1980 αναφέρει «*όταν διορίστηκα δεν υπήρχε ενημέρωση αλλά και τώρα (εννοεί το τρέχον σχολικό έτος 2011-2012) οι φιλόλογοι έμαθαν για την αλλαγή του τρόπου βαθμολόγησης της έκθεσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς*». Η Νο9 διορισμένη τέλη δεκαετίας του 1990 αναφέρει «*όταν διορίστηκα δεν μου έγινε καμία ενημέρωση για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις μου. Παρακολούθησα τα ΠΕΚ αλλά και πάλι δεν είχα ενημέρωση*». Η Νο37 αναφέρει «*όταν διορίστηκα ο Δ/ντης με έβαλε να συμπληρώσω καρτέλες μαθητών, δεν ενδιαφέρθηκε να μάθει τι γνωρίζω, εάν μπορώ*

¹⁴³ Από τους πενήντα επτά κωδικούς (57) οι τριάντα επτά (37) αναφέρονται στην (Θ.Κ2.11/Υ.Α1).

¹⁴⁴ Συνέντευξη 33: «*Οι εγκύκλιοι καθορίζουν τα πάντα: ύλη, τον τρόπο διδασκαλίας πολλές φορές*».

να κάνω μάθημα». Ο Νο19, διορισμένος στα μέσα της δεκαετίας του 1980, αναφέρει «όταν διορίστηκα υπήρχε ένα μηχανισμός ενημέρωσης, τα ΠΕΚ, αλλά είχα πολύ μικρή ενημέρωση» και ο Νο33 αναφέρει «κάποιες χρονιές που σχολικοί σύμβουλοι έγιναν πιο λειτουργικοί στα σχολεία είχαμε κάποιες επαφές». Επίσης δεν λείπει και η περίπτωση εκπαιδευτικού που απαίτησε να έχει ενημέρωση¹⁴⁵. Ο Νο18 αναφέρει ότι «όταν διορίστηκα έτυχε, το τονίζω έτυχε, και ήρθε ο σχολικός σύμβουλος και με ενημέρωσε». Η Νο6 ανέφερε ότι «η επιμόρφωση στα ΠΕΚ ήταν πρόχειρη. Ο επιμορφωτής μας ήταν καθηγητής αγγλικών που επιμόρφωνε στα αγγλικά εμάς που ήμασταν καθηγητές γαλλικών». Στις συνεντεύξεις δεν αναφέρθηκε καμία περίπτωση αμφίδρομης επικοινωνίας. Η Νο 34 ανέφερε ότι «παρακολούθησα δύο εβδομάδες τα ΠΕΚ και κατάλαβα για άλλη μία φορά πως γίνονται οι δουλειές στην Ελλάδα. Ήρθε λοιπόν ένας εκπαιδευτής να μας μιλήσει για τον κ. Montessori. Αυτοί ήταν οι εκπαιδευτές μας».

Από την επεξεργασία των συνεντεύξεων διαπιστώνουμε την διαχρονική ισχύ της αναποτελεσματικότητας των τυπικών μορφών ενημέρωσης. Η αναποτελεσματικότητα εστιάζεται στο περιεχόμενο (σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα που αφορούν την Θ.Κ1.1/1.4: η συνεχής επιμόρφωση) αλλά και στο ανθρώπινο δυναμικό.

Η **δεύτερη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο «**άτυπες μορφές ενημέρωσης**» (Θ.Κ 2.11/Υ.Α2¹⁴⁶). Οι δεκαεννέα (19) από τους τριάντα (30) ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι υπάρχουν και άτυπες μορφές ενημέρωσης οι οποίες είναι πιο αποτελεσματικές από τις τυπικές μορφές ενημέρωσης. Ως παράδειγμα άτυπης μορφής ενημέρωσης ανέφεραν την ενημέρωση που είχαν από συναδέλφους σε διοικητικά θέματα. Χαρακτηριστικά οι Νο19 και Νο15 απάντησαν «ότι έμαθα, το έμαθα από συναδέλφους».

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων της 12^{ης} ερώτησης «**Ακολούθησες την διαδικασία της απόσπασης;**» απέδωσε σαράντα πέντε (45) κωδικούς οι οποίοι τελικά απέφεραν σαράντα (40) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν τις τέσσερις (4) υποκατηγορίες της θεματικής κατηγορίας «**Αποσπάσεις**» (Θ.Κ2.12).

Η **πρώτη θεματική υποκατηγορία** φέρει τον τίτλο «**Πανεπιστήμιο**» (Θ.Κ2.12/Υ.Α1). Οι λόγοι απόσπασης που ανέφεραν οι τρεις από τους τριάντα εκπαιδευτικούς είναι οι δυνατότητες που προσφέρει για εργασία¹⁴⁷ και η ολοκλήρωση του διδακτορικού¹⁴⁸.

¹⁴⁵ Συνέντευξη Νο 13.

¹⁴⁶ Από τους πενήντα επτά κώδικες (57) οι είκοσι (20) κώδικες αναφέρονται στην (Θ.Κ2.11/Υ.Α2).

¹⁴⁷ Συνέντευξη 33: «εκεί μπορούσα να δουλέψω, είχα γραφείο, βιβλιοθήκη».

Η δεύτερη θεματική υποκατηγορία φέρει τον τίτλο «*Δ/νση εκπαίδευσης και ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ*» (Θ.Κ2.12/Υ.Α2). Δύο από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι επεδίωξαν να αποσπασθούν αποκλειστικά στην Δ/νση Εκπαίδευσης. Ο πρώτος ερωτηθείς ανέφερε ως λόγο την επιδίωξη του να αναλάβει καθήκοντα στελέχους στο τμήμα αγωγής υγείας ενώ ο δεύτερος ερωτώμενος απέφυγε να απαντήσει (εκπαιδευτικός συνδικαλιστής αποσπασμένος από άλλο ΠΥΣΔΕ).

Η τρίτη θεματική υποκατηγορία φέρει τον τίτλο «*σε άλλο σχολείο*» (Θ.Κ2.12/Υ.Α3). Για λόγους οικογενειακούς πήραν οι οκτώ (8) εκπαιδευτικοί από τους τριάντα (30) εκπαιδευτικούς του δείγματος¹⁴⁹. Ειδικότερα οι Νο18 και Νο14 ανέφεραν ότι πήραν απόσπαση διότι οι γυναίκες τους είχαν διορισθεί σε άλλη πόλη και έπρεπε να διατηρηθεί ενωμένη η οικογένεια τους.

Η τέταρτη θεματική υποκατηγορία φέρει τον τίτλο «*Ι.Ε.Κ*» (Θ.Κ2.12/Υ.Α4). Ως λόγοι αναφέρονται η αποφυγή των μετακινήσεων¹⁵⁰ και η λήψη των μορίων της οργανικής θέσης¹⁵¹ (τέσσερις από τους τριάντα εκπαιδευτικούς).

Η Ν.Γ/ΠΕ02 η οποία ανέφερε ότι αν και ζήτησε απόσπαση για λόγους υγείας, δεν της δόθηκε διότι δεν είχε «μέσο» ενώ η Νο34 ανέφερε ότι πήρε απόσπαση για το Ι.Ε.Κ με τον «γνωστό τρόπο δηλ την χρήση πολιτικού μέσου».

¹⁴⁸ Συνέντευξη 27/ΠΕ02.

¹⁴⁹ Συνέντευξη 10/ΠΕ03 «δεν ήθελα να είμαι στο ίδιο σχολείο με την κόρη μου» και συνέντευξη Π. Ι. «ήθελα να είμαι σε περιοχή που θα παρείχε καλή μόρφωση στα παιδιά μου.».

¹⁵⁰ Συνέντευξη 37 και 27.

¹⁵¹ Η απόσπαση στα Ι.Ε.Κ μοριοδοτούνταν με τα μόρια της οργανικής θέσης του εκπαιδευτικού. Έτσι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ήταν διορισμένος σε μία περιοχή με πολλά μόρια τα οποία συνέχιζε να παίρνει ως αποσπασμένος στα Ιωάννινα.

7.1.2.1 Γενικά συμπεράσματα από την ποιοτική ανάλυση της 2^{ης} ομάδας ερωτήσεων

Με την *δεύτερη ομάδα ερωτήσεων* επιχειρούμε κυρίως την καταγραφή των εμπειριών που αποτελούν ταυτόχρονα και δηλωτικά στοιχεία των στάσεων και των συμπεριφορών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Διερευνούμε ορισμένους παράγοντες που συνθέτουν την *εξωτερική διάσταση* της κουλτούρας οργάνωσης η οποία περιλαμβάνει τον εξοπλισμό, την αισθητική του κτιρίου, τους ενδυματολογικούς κώδικες, βραβεία, κυρώσεις, σύμβολα κ.λ.π (Morgan, 1997) και τους τρόπους έκφρασης της οργανωσιακής κουλτούρας. Συνήθως *εκφράζεται* με τρεις τρόπους:

- A) *εννοιολογικά* (conceptually) ή λεκτικά (verbally) π.χ η γλώσσα που χρησιμοποιείται για να εκφραστούν οι στόχοι του οργανισμού,
- B) *συμπεριφοριστικά* διαμέσου τελετουργιών, γιορτών, κανόνων, μηχανισμών υποστήριξης και σχημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης,
- Γ) *οπτικά* (visually) και *υλικά* (materially) διαμέσου δραστηριοτήτων, εξοπλισμού, mottoes, εμβλημάτων, στολών κ.λ.π (Bush & Middlewood, 2003).

Η *δεύτερη ομάδα ερωτήσεων* έρχεται να εντοπίσει την ύπαρξη ασυμφωνιών μεταξύ των απόψεων και πεποιθήσεων που διατυπώθηκαν στην *πρώτη ομάδα ερωτήσεων*¹⁵² και των στάσεων που εκδηλώνονται στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στο συστατικό στοιχείο του συστήματος που ονομάζεται εμπλεκόμενα μέρη) στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Όπως ήδη έχει αναφερθεί στην *δεύτερη ομάδα* εμπεριέχονται ερωτήσεις που συνδέονται με το δεύτερο στοιχείο της κουλτούρας οργάνωσης που είναι η *δομή* και κατ' επέκταση με τα συστατικά της στοιχεία που είναι η *οργάνωση*, η *διοίκηση* και η *επικοινωνία*. Η *οργάνωση* χαρακτηρίζεται από τον επίσημο καθορισμό των δομών και διαδικασιών, από τις επίσημες περιγραφές καθηκόντων, από τον ρητό καθορισμό των σκοπών κάθε πράξης και κάθε εργασίας ενώ η *έννοια της διοίκησης* αναφέρεται στο συντονισμό και την εναρμόνιση των επιμέρους προσπαθειών μίας ομάδας ανθρώπων (κοινωνική οργάνωση, επιχείρηση κ.λ.π) για την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει.

Η *επικοινωνία* διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην λειτουργία της οργάνωσης και της διοίκησης ενός οργανισμού.

¹⁵² Η 1^η ομάδα ερωτήσεων αναφέρεται στην εσωτερική διάσταση της κουλτούρας οργάνωσης.

Σε αυτό το επίπεδο ποιοτικής ανάλυσης, ξεκινούμε ταυτόχρονα με την διερεύνηση των αντιλήψεων, και των στάσεων που εκδηλώνονται στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και συνεχίζουμε με την διερεύνηση των επιδράσεων που ασκεί η Δ.Δ.Ε στην διαμόρφωση μίας κουλτούρας οργάνωσης και κατ' επέκταση στην επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών.

Από τις θεματικές κατηγορίες που διαμορφώθηκαν κατά το στάδιο επεξεργασίας των συνεντεύξεων παρατηρούμε ότι τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συνθέτουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι οι συγκρούσεις και οι ανταγωνισμοί, η συνεργασία, οι τυπικές σχέσεις και η αδιαφορία.

Αναλυτικότερα το περιεχόμενο των συγκρούσεων-ανταγωνισμών περιλαμβάνει:

- την προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος στις ανάγκες των εκπαιδευτικών,
- τις αναθέσεις μαθημάτων,
- την κουλτούρα των ομάδων που διαμορφώνονται με κριτήριο την παλαιότητα, την κατοχή οργανικής θέσης, τις βασικές και μη βασικές ειδικότητες¹⁵³ και τον ρόλο του Δ/ντη σχολικής μονάδας στην διαμόρφωση των ομάδων.

Επίσης παρατηρούμε την ασυμφωνία που υπάρχει μεταξύ των απόψεων σχετικά με τις αξίες που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός¹⁵⁴ και των συμπεριφορών που συναντούμε στην πράξη.

Οι τυπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου αιτιολογούνται (από τους συμμετέχοντες στην έρευνα) από τον περιορισμένο χρόνο παρουσίας τους στο σχολείο. Ο χαμηλός μισθός χρησιμοποιείται ως βασική αίτια για τον περιορισμένο χρόνο παρουσίας τους στα σχολεία. Συχνά υποστηρίζεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα ωστόσο η συμπεριφορά τους στον εργασιακό χώρο προσδιορίζεται από μισθολογικούς παράγοντες ή άλλες δραστηριότητες.

Πρόκειται για μία ασυμφωνία μεταξύ του γνωστικού στοιχείου (Κοκκινάκη, 2005)¹⁵⁵ και των συμπεριφορών που υιοθετούν τα υποκείμενα. Επίσης παρατηρούμε η μείωση της ασυμφωνίας μεταξύ των απόψεων σχετικά με τις αξίες που χαρακτηρίζουν το

¹⁵³ Συνέντευξη Νο 40: «συχνά ακούς για το πόσο κουράζονται οι ΠΕ02 και ότι υπάρχουν ειδικότητες με μειωμένο ωράριο που τα μαθήματα τους δεν είναι υψηλών απαιτήσεων».

¹⁵⁴ Βλ. ποιοτική ανάλυση της 1^{ης} ομάδας ερωτήσεων

¹⁵⁵ Ως γνωστικά στοιχεία θεωρούνται οι πεποιθήσεις, απόψεις-αντιλήψεις και πληροφορίες που έχει το υποκείμενο σχετικά με ένα θέμα. Βλ. σελ. 94, Κοκκινάκη Φ. (2005), Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στην μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς, Αθήνα, Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

εκπαιδευτικό επάγγελμα -λειτουργήμα, η ειλικρίνεια- και των συμπεριφορών που συναντούμε στο εργασιακό χώρο -παραμονή στο σχολείο μόνο στο στενό πλαίσιο του διδακτικού ωραρίου- επιχειρείται από τα υποκείμενα με την προσθήκη των σύμφωνων στοιχείων (Κοκκινάκη, 2005), ¹⁵⁶ όπως αποτυπώνονται στις απόψεις τους¹⁵⁷.

Η αδιαφορία, η συνεργασία και η φιλία είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Η πρώτη αναφέρεται στην παρακολούθηση των εγκυκλίων και θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα της έλλειψης αξιολόγησης. Η δεύτερη αναφέρεται στην συνεργασία για την λήψη αποφάσεων όπως η πραγματοποίηση εκδρομών, επιβολή ποινών στους μαθητές, η πραγματοποίηση σχολικών προγραμμάτων. Συνεπώς η έννοια της συνεργασίας ταυτίζεται με την αποκλειστική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών σε ζητήματα δευτερεύουσας σημασίας σε αντιδιαστολή με την σύγχρονη θεωρία που εντάσσει στο περιεχόμενο της συνεργασίας και μεταβλητές όπως είναι οι σχέσεις εκπαιδευτικών με άλλους κοινωνικούς εταίρους.

Τα καθήκοντα που αναλάμβαναν είναι οι εξωδιδασκτικές εργασίες, η διδασκαλία του μαθήματος και τα διοικητικά καθήκοντα των διευθυντών.

Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή από την πλειοψηφία των ερωτώμενων ως έννοια που περιλαμβάνει μόνον την διάσταση της διοικητικής εξέλιξης ενώ η ανάπτυξη των υπόλοιπων διαστάσεων της επαγγελματικής εξέλιξης¹⁵⁸ αναφέρθηκε ως υπόθεση προσωπικής επιλογής. Οι διαμορφωτικοί παράγοντες αυτής της αντίληψης των εκπαιδευτικών εστιάζονται στις πελατειακές σχέσεις που αναπτύσσονται κατά την διαδικασία της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης και στην έλλειψη κινήτρων για την ανάπτυξη των υπόλοιπων διαστάσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επισήμαναν ότι οι πελατειακές σχέσεις δεν βασίζονται σε αυθαίρετες συμπεριφορές της Διοίκησης αλλά στην αξιοποίηση της εσωτερικής πληροφόρησης σχετικά με την επιλογή σχολείων, στην διασταλτική ερμηνεία του σχετικού νόμου αξιολόγησης στελεχών διοίκησης και στους συντελεστές βαρύτητας

¹⁵⁶ Οι έννοιες ασύμφωνων και σύμφωνων γνωστικών στοιχείων που συνθέτουν την στάση του υποκειμένου καθώς και το φαινόμενο της γνωστικής ασυμφωνίας περιγράφονται στο βιβλίο της Κοκκινάκη Φ., (2005), Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς, Αθήνα, Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

¹⁵⁷ Συνέντευξη Νο5 «ο καθένας κοιτάει την δουλειά του και είναι προτιμότερο να μην διατυπώνονται επιχειρήματα που σε οδηγούν σε σύγκρουση με τους συναδέλφους και τον διευθυντή σου» και ο Νο6 «για τα λεφτά που παίρνω είναι πολλά αυτά που κάνω».

¹⁵⁸ Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων της 1^{ης} ομάδας ερωτήσεων .

ορισμένων παραμέτρων όπως είναι η συνέντευξη στην διαδικασία της αξιολόγησης. Διαπιστώνουμε ότι οι συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν την Δ.Δ.Ε (στην έρευνα συμμετείχαν διευθυντές σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ως μέλη των Π.Υ.Σ.Δ.Ε και ΑΠ.Υ.Σ.Δ.Ε) αναφορικά με την λειτουργία του μηχανισμού της αξιολόγησης των στελεχών επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική εξέλιξη τους¹⁵⁹ αλλά και τις στάσεις τους σε ζητήματα που αναλύονται στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων που εξετάζονται οι σχέσεις τους με την Δ.Δ.Ε.

Ο τρόπος ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα καθηκόντων στο πλαίσιο επικοινωνίας εκπαιδευτικών και διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί άλλη μία σημαντική διάσταση της οργανωσιακής κουλτούρας που διερευνάται με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της *δεύτερης ομάδας* ερωτήσεων.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει μία διαχρονική συμφωνία ως προς τις μορφές ενημέρωσης το περιεχόμενο, το βάθος και τον βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Δηλ. οι απόψεις των εκπαιδευτικών με επαγγελματική εμπειρία μεγαλύτερη των είκοσι ετών συμφωνούν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών με μικρότερη επαγγελματική εμπειρία. Διαπιστώνουμε ότι σ' ένα αυστηρά γραφειοκρατικό σύστημα οργάνωσης, στο οποίο η διοίκηση ασκείται κυρίως με την επίκληση στην πιστή εφαρμογή του νόμου, κυριαρχούν οι άτυπες και όχι οι τυπικές μορφές ενημέρωσης. Ο Νο 25 αναφέρει στην συνέντευξη ότι *«ο διευθυντής είναι εκπρόσωπος της πολιτείας, εφαρμόζει νόμους, τις δεσμεύσεις της Κυβέρνησης και αυτό είναι ένα σημείο σύγκρουσης με τους εκπαιδευτικούς»*. Ο Νο11 αναφέρει ότι *«ο διευθυντής πρέπει να συγκρουσθεί για να εφαρμόσει τις κείμενες διατάξεις»*.

Σχετικά με την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού που διερευνούμε στην δεύτερη ομάδα των ερωτήσεων¹⁶⁰ διαπιστώνουμε ότι γίνεται συχνά με κριτήρια που σχετίζονται με προσωπικούς, οικογενειακούς και οικονομικούς λόγους των εκπαιδευτικών. Σε όλη την διάρκεια των τριάντα (30) συνεντεύξεων μόνον δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην έννοια της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας.

¹⁵⁹ Η επιμόρφωση αντιμετωπίζεται ως προσωπική επιλογή και όχι ως υποχρεωτική στα πλαίσια επαγγελματικής ανάπτυξης.

¹⁶⁰ Ερωτήσεις 9, 10 και 12.

7.1.3 Οι σχέσεις και επικοινωνία μεταξύ των μερών του συστήματος διοίκησης και οργάνωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Ιωαννίνων¹⁶¹.

Με την τρίτη ομάδα των ερωτήσεων επιδιώκουμε να καταγράψουμε τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών (είτε καταλαμβάνουν θέσεις ευθύνης είτε όχι) αναφορικά με: α) τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης (Δ/ντης) στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, β) τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης (Δ/ντης εκπ/υσης, ΠΥΣΔΕ, Περ/κος Δ/ντης, ΑΠΥΣΔΕ) στο πλαίσιο του Νομού και της Περιφέρειας και γ) τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και Υ.ΠΑΙ.Θ.

Ειδικότερα το σύστημα Δ.Δ.Ε εξετάζεται σε τρία επίπεδα που οριοθετούν τις σχέσεις των συμμετεχόντων στο σύστημα:

1. Όργανα λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων και τα χαρακτηριστικά τους.
2. Λειτουργίες (προγραμματισμός, έλεγχος, ανατροφοδότηση, αξιολόγηση).
3. Επικοινωνία.

Με αυτό τον τρόπο κατορθώνουμε να αναδυθούν οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών είτε κατέχουν θέση ευθύνης είτε όχι και συνεπώς ο ποιοτικός βαθμός επίδρασης του συστήματος Δ.Δ.Ε στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Χωρίς να παραγνωρίζουμε ότι τα εμπλεκόμενα μέρη λειτουργούν στα πλαίσια ενός ανοικτού συστήματος όπου συχνά η διαμόρφωση στάσεων και ταυτοτήτων είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης, επιμένουμε να δίνουμε έμφαση στον βαθμό επίδρασης της Διοίκησης διότι αυτή λειτουργεί και ασκεί εξουσία στο πλαίσιο ενός αυστηρά συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης το οποίο χαρακτηρίζεται από κάθετη επικοινωνία και συγκριμένα από την από πάνω προς τα κάτω επικοινωνία των εμπλεκόμενων μερών (Μπουραντάς, 2002).

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων της τρίτης ομάδας ερωτήσεων με τίτλο *«Καταγραφή των εμπειριών που αφορούν α) τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και β) τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης σε επίπεδο Νομού και Περιφέρειας γ) τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Υ.Π.Α.Β.Μ.Θ»* απέδωσε επτακόσιους δώδεκα (712) κωδικούς οι οποίοι τελικά απέφεραν:

¹⁶¹ Εκπαιδευτικοί, διευθυντές σχολικών μονάδων, διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Ιωαννίνων και περιφερειακής διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ηπείρου και ΥΠΑΙΘ.

- Εξήντα επτά (67) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την υποκατηγορία «Διευθυντής σχολικής μονάδας»¹⁶² και εκατόν τριάντα δύο (132) τελικούς κωδικούς που συνιστούν την υποκατηγορία «Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων»¹⁶³ της Θεματικής κατηγορίας «Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή σχολικής μονάδας»¹⁶⁴.
- Τριάντα τρεις (33) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την υποκατηγορία «ΠΥΣΔΕ-Δ/ντης Εκπ/σης»¹⁶⁵,
- εκατόν πενήντα επτά (157) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την υποκατηγορία «Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων»¹⁶⁶,
- δεκαεπτά (17) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την υποκατηγορία «ΑΠΥΣΔΕ-Περ/κος Δ/ης Εκπ/σης»¹⁶⁷,
- σαράντα εννέα (49) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την υποκατηγορία «Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων»¹⁶⁸, της Θεματικής κατηγορίας «Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Δ/ση Περ/κης Εκπ/σης»¹⁶⁹,
- εξήντα ένα (61) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την υποκατηγορία «επικοινωνία εκπαιδευτικών και ΥΠΑΙΘ»¹⁷⁰ της Θεματικής κατηγορίας «Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και ΥΠΑΙΘ»¹⁷¹,
- εκατόν δεκαεννέα (119) που συνιστούν την υποκατηγορία «εκπαιδευτικοί, διοίκηση και καινοτόμες δράσεις» της θεματικής ενότητας «καινοτόμες δράσεις»¹⁷². Θεωρούμε ότι αυτή η υποκατηγορία εντάσσεται σε όλες τις προηγούμενες θεματικές κατηγορίες διότι οι απόψεις που καταγράφηκαν αναφέρονται στην συνολική αντιμετώπιση των καινοτόμων δράσεων από το σύστημα διοίκησης. Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι η συμπεριφορά του

¹⁶² Συντ/φια: Θ.Κ3.Α/Υ.Α1: Δ.ντης σχολικής μονάδας.

¹⁶³ Συντ/φια: Θ.Κ3.Α/Υ.Α2: Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων.

¹⁶⁴ Συντ/φια: Θ.Κ3.Α: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή σχολικής μονάδας.

¹⁶⁵ Συντ/φια: Θ.Κ3.Β/Υ.Α1: «ΠΥΣΔΕ-Διευθυντής Εκπ/σης».

¹⁶⁶ Συντ/φια: Θ.Κ3.Β/Υ.Α2: Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων.

¹⁶⁷ Συντ/φια: Θ.Κ3.Β/Υ.Α3: «ΑΠΥΣΔΕ-Περ/κος Δ/ης Εκπ/σης».

¹⁶⁸ Συντ/φια: Θ.Κ3.Β/Υ.Α4: Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων.

¹⁶⁹ Συντ/φια: Θ.Κ3.Β: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Δ/ση Εκπ/σης Περ/κης Δ/ση Εκπ/σης.

¹⁷⁰ Συντ/φια: Θ.Κ3.Γ/Υ.Α1:Υ.ΠΑΙ.Θ.

¹⁷¹ Συντ/φια: Θ.Κ3.Γ: Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Υ.ΠΑΙ.Θ.

¹⁷² Συντ/φια: Θ.Κ3.Κ.Δ: Καινοτόμες δράσεις. Από τους 119 κώδικες οι 52 κώδικες αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς και 83 κώδικες αναφέρονται στην Διοίκηση (διευθυντής σχολικής μονάδας, διευθυντής Δ.Δ.Ε και Περιφερειακός δ/ντης).

συστήματος διοίκησης (ΠΥΣΔΕ, ΑΠΥΣΔΕ, ΥΠΑΙΘ) έχει κοινά χαρακτηριστικά.

Προσθέσαμε τις καινοτόμες δράσεις διότι αποτελούν έναν από τους ποιοτικούς δείκτες αποτελεσματικής διοίκησης της σχολικής μονάδας και διαμόρφωσης διοικητικής κουλτούρας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000).

Αναλυτικά:

1. Υποκατηγορία «Διευθυντής σχολικής μονάδας» (κωδικός Θ.Κ3.Α/ΥΑ1)

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις (δεκαεννέα εκπαιδευτικοί από τους τριάντα του δείγματος) που πήραμε, ο δ/ντης σχολικής μονάδας πρέπει να έχει συγκεκριμένα εφόδια και να αναλαμβάνει συγκεκριμένα καθήκοντα στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα πρέπει να είναι εκπαιδευτικός, να έχει τουλάχιστον είκοσι (20) χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, να έχει πάει στην σχολή δημόσιας διοίκησης, να έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα στην διοίκηση της εκπαίδευσης και να διαθέτει επαγγελματική εμπειρία σε ζητήματα διαχείρισης τάξης και ανθρώπινου δυναμικού. Ο Νο18 αναφέρει ότι *«Ο διευθυντής σχολικής μονάδας πρέπει να είναι εκπαιδευτικός με εμπειρία στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Δεν πιστεύω ότι ένας manager μπορεί να τα καταφέρει. Ο διευθυντής του σχολείου έχει να ισορροπήσει σε τρεις παράγοντες: εκπαιδευτικοί, γονείς, Δ.Δ.Ε»*. Η Νο6 υποστήριξε ότι *«ο διευθυντής πρέπει να είναι εκπαιδευτικός τάξης και να έχει παρακολουθήσει κάποια σχολή διοίκησης. Δεν μπορεί να γίνονται διευθυντές κάποιοι που έχουν συγκεντρώσει μόρια και προϋπηρεσία. Πρέπει να έχει διοικητικές ικανότητες δηλ. να διακρίνει και να διαλέγει συνεργάτες και να δίνει αρμοδιότητες. Επίσης να γνωρίζει ηλεκτρονικούς υπολογιστές γιατί υπάρχουν διευθυντές που έχουν δύο τρεις συναδέλφους για να τους βοηθούν»*.

Στα καθήκοντα του περιλαμβάνονται η εποπτεία της λειτουργίας του σχολείου, ο έλεγχος των μαθητών, των καθηγητών και του βοηθητικού προσωπικού, η αποτελεσματικότητα του σχολείου, η εφαρμογή των νόμων και των δεσμεύσεων της κυβέρνησης¹⁷³, οι επικοινωνιακές δεξιότητες. Η λειτουργία του έλεγχου αναφέρθηκε από δύο συνεντευξιαζόμενους που είναι διευθυντές σχολείου. Η Νο1 αναφέρει *«ο διευθυντής πρέπει να έχει άποψη για το ποιος δουλεύει και ποιος όχι., π.χ βλέπεις ποιος συνάδελφος συμπληρώνει τις καρτέλες μαθητών και ποιος όχι. Ο χαλαρός διευθυντής καταστρέφει το σχολείο. Ο διευθυντής πρέπει να έχει πυγμή γιατί έχει να διαχειρισθεί*

¹⁷³ Συνέντευξη Νο 25.

έμψυχο υλικό. Ο ανασφαλής διευθυντής που δεν θέλει να συγκρουσθεί ή να κολακέψει είναι ακατάλληλος¹⁷⁴». Ο Νο 11 αναφέρει: «Ο διευθυντής πρέπει να συγκρούεται για να εφαρμόσει τις κείμενες διατάξεις¹⁷⁵». Παρατηρούμε ότι η αντίληψη που διαμορφώνεται για την λειτουργία του ελέγχου εστιάζεται κυρίως στην εκτέλεση των εξωδιδασκτικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών και όχι σε ζητήματα που αφορούν τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας. Επίσης διαπιστώνουμε ότι έχει διαμορφωθεί η αντίληψη ότι η σύγκρουση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς έχει ως πεδίο αναφοράς την εφαρμογή των νόμων. Η επιφανειακή αιτία σύγκρουσης φαίνεται να είναι ο ρόλος του διευθυντή ως υπευθύνου εφαρμογής των νόμων και της απροθυμίας των εκπαιδευτικών να τους εφαρμόσουν, ωστόσο η βαθύτερη αιτία σύγκρουσης βρίσκεται στην διαφορετική ερμηνεία των νόμων που επιχειρείται από τα εμπλεκόμενα μέρη για την επίτευξη προσωπικών ή στόχων της ομάδας. Διαφαίνεται η κυριαρχία του συγκεντρωτικού-αυταρχικού μοντέλου διοίκησης¹⁷⁶ σε αντίθεση με το δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης που ενισχύεται από την σχετική νομοθεσία η οποία ορίζει ως ανώτατο διοικητικό όργανο της σχολικής μονάδας τον Σύλλογο διδασκόντων¹⁷⁷.

Διαπιστώνουμε ότι το αυταρχικό-συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης που περιγράφεται παραπάνω επιδρά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε δύο επίπεδα:

1^ο επίπεδο: δίνοντας έμφαση (μέσω της άσκησης ελέγχου) κυρίως στα εξωδιδασκτικά του καθήκοντα του εκπαιδευτικού αποδυναμώνει το παιδαγωγικά και διδακτικά καθήκοντα του.

2^ο επίπεδο: Η σύγκρουση αναφέρεται ως απαραίτητη προϋπόθεση άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης ενώ δεν γίνεται καμία αναφορά στις ηγετικές ικανότητες που απαιτούνται για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης. Συνεπώς στο αυταρχικό μοντέλο διοίκησης το βασικό καθήκον του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι «η εφαρμογή του νόμου¹⁷⁸». Αυτές οι διαπιστώσεις ενισχύονται από τις εμπειρίες που καταγράφηκαν και οι οποίες δεν αναφέρονται στις έννοιες του προγραμματισμού, της στοχοθεσίας, του ελέγχου, της αξιολόγησης, της ανατροφοδότησης ως καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Τέλος θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι από τους τριάντα ερωτηθέντες μόνον ο Νο 25 ανέφερε

¹⁷⁴ Συνέντευξη της Νο1.

¹⁷⁵ Συνέντευξη του Νο11.

¹⁷⁶ Βλ. συνέντευξη Νο19.

¹⁷⁷ Νόμος 1566/86, 3467/2006 (ΦΕΚ 128Α'21-06-2006) και 3848/2010 (ΦΕΚ71 τ.Α. 17-5-2010).

¹⁷⁸ Αυτή η πρόταση ακούγεται πολύ συχνά στις συνεντεύξεις των στελεχών της εκπαίδευσης.

ότι ένα από τα καθήκοντα του Δ/ντη σχολικής μονάδας είναι η ευθύνη του για την αποτελεσματικότητα του σχολείου χωρίς να περιγράφει το περιεχόμενο της, αν και του ζητήθηκε.

Η επεξεργασία των κωδικών που αναφέρονται στην «*Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων*» (κωδικός Θ.Κ3.Α/Υ.Α2) αιτιολογούν τις παραπάνω επισημάνσεις καθώς περιγράφουν την συμπεριφορά του δ/ντη σχολικής μονάδας στο πλαίσιο λειτουργίας της.

2. Υποκατηγορία «Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων» (κωδικός Θ.Κ3.Α/Υ.Α2).

Σε αυτή την υποκατηγορία οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών περιγράφουν τους άξονες που διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και δ/ντη σχολικής μονάδας. Αυτοί οι άξονες είναι:

- **η συμπεριφορά των στοιχείων** που επηρεάζουν την λειτουργία του υποσυστήματος (σχολική μονάδα),
- **η διαδικασία επικοινωνίας** που περιλαμβάνει τις αποφάσεις που λαμβάνονται (π.χ σχεδιασμός, διαχείριση κρίσεων), τον τρόπο λήψης αποφάσεων και την εφαρμογή τους (π.χ έλεγχος, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση).

Οι είκοσι έξι από τους τριάντα ερωτηθέντες απάντησαν ότι τυπικά το κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων είναι ο σύλλογος διδασκόντων όμως ουσιαστικά είναι ο δ/ντης της σχολικής μονάδας. Οι τρεις από τους τριάντα απάντησαν ότι ο Σύλλογος διδασκόντων είναι το κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων αλλά όχι σε όλα τα σχολεία και ένας εκπαιδευτικός¹⁷⁹ απάντησε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά από τον Σύλλογο Διδασκόντων και τους Δ/ντες των σχολικών μονάδων.

Η παγιωμένη αντίληψη των υποκείμενων του δείγματος σχετικά τον συγκεντρωτικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην διαδικασία λήψης αποφάσεων σε αντίθεση με το δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης που περιγράφεται στην νομοθεσία για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, παρουσιάζεται ως εξής:

Ο διευθυντής επιβάλλει τις απόψεις του είτε με αυταρχικό τρόπο (η αυταρχικότητα εξαρτάται από το είδος της απόφασης¹⁸⁰) είτε αξιοποιώντας την συμπεριφορά της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών (εκτενής αναφορά θα γίνει στην επόμενη

¹⁷⁹ Συνέντευξη Νο 40: Στην συνέντευξη του απέφυγε να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούσαν τις σχέσεις εκπαιδευτικών και διοίκησης.

¹⁸⁰ Συνέντευξη Νο 19.

παράγραφο) που συμμετέχουν στην λήψη των αποφάσεων καθώς και τις ομάδες εκπαιδευτικών που τον υποστηρίζουν. Ειδικότερα οι δέκα (10) ερωτηθέντες από τους τριάντα (30) του δείγματος χρησιμοποίησαν την λέξη επιβολή για να περιγράψουν τον ρόλο του διευθυντή, οι δεκατέσσερις (14) από τους τριάντα (30) εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν με σαφήνεια στη παρέμβαση ομάδων καθηγητών υπέρ του δ/ντη και οι υπόλοιποι υποστήριξαν ότι ο σύλλογος διδασκόντων είναι το κυρίαρχο όργανο στην λήψη αποφάσεων αλλά τελικά ο διευθυντής αποφασίζει. Σύμφωνα με τον Νο19 «*τις περισσότερες φορές ο δ/ντης επιβάλλει τις απόψεις του, τις οποίες βαφτίζει απόψεις του συλλόγου διδασκόντων*». Ο Νο14 αναφέρει ότι «*το ελληνικό σχολείο είναι διευθυντοκεντρικό. Όλα θα περάσουν από το χέρι του διευθυντή. Ο σύλλογος καθηγητών έχει κυρίαρχο ρόλο στα χαρτιά και συνήθως επικυρώνει αποφάσεις του διευθυντή. Ο διευθυντής επιβάλλεται με το καρότο όπου υπάρχει φιλότιμο και με το μαστίγιο όπου δεν υπάρχει. Βέβαια σ' αυτές τις περιπτώσεις (όταν εφαρμόζεται η πολιτική του μαστίγιου) τα πράγματα μπορούν να φτάσουν στα άκρα. Ο έξυπνος διευθυντής δεν φτάνει στα άκρα. Ομαδοποιήσεις υπάρχουν, παλαιότερα με βάση τα κόμματα*». Οι ομάδες έχουν να κάνουν και με τις τοπικές κοινωνίες. Δηλαδή ευνοούνται από τον διευθυντή όσοι μένουν στην ίδια περιοχή». Ο Νο2/ υποστήριξε ότι «*Μην φαντασθείς ότι γίνονται σύλλογοι πολύ συχνά. Είναι κάτι που αποφεύγουμε εμείς οι καθηγητές γιατί θέλουμε να τελειώνουμε γρήγορα για να κάνουμε κι άλλες δουλειές στο σπίτι μας*». Σ' αυτό το σημείο παρατηρούμε την ανάγκη αυτοκριτικής που θα εντοπίσουμε και σε άλλες συνεντεύξεις.

Πως αντιλαμβάνονται την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων; Όπως αναφέρει ο Νο19) «*Ο Δ/ντης εκμεταλλεύεται την αδιαφορία των συναδέλφων και την κυρίαρχη άποψη να αποφεύγονται οι συγκρούσεις ή να τελειώνουμε γρήγορα*¹⁸¹. Την ίδια άποψη διατυπώνει και ο Νο23. Ο ίδιος αναφέρει ότι «*στην λήψη αποφάσεων πρωταγωνιστούν ομάδες καθηγητών που βρίσκονται κοντά στο Δ/ντη*». Η Νο38 αναφέρει ότι «*αυτό που ξέρω είναι ότι ο διευθυντής με διάφορους τρόπους θα επιβάλλει την άποψη του στον σύλλογο. Θέλει ο διευθυντής να πάμε εκδρομή; Θα πεις αϊ στον κόρακα ας πάμε εκδρομή*». Ο Νο13 αναφέρει «*στις παιδαγωγικές συναντήσεις δεν εκφράζονται ελεύθερα (οι εκπαιδευτικοί), φοβούνται τις αντιδράσεις του άλλου*» και η Νο27 «*τα προηγούμενα χρόνια είχε μία θέση ο Δ/ντης και την περνούσε στο σύλλογο διδασκόντων και λέγαμε τέλος πάντων ότι ο σύλλογος*

¹⁸¹ Εντοπίζουμε το δεύτερο στοιχείο αυτοαξιολογήσης-αυτοκριτικής και σύμπτωση απόψεων με τους Νο2, Νο11 και Νο5.

διδασκόντων αποφάσιζε τώρα δεν συμβαίνει ούτε αυτό». Η Νο37 αναφέρει «Υπάρχουν περιπτώσεις που οι αποφάσεις είναι ειλημμένες από πριν. Ομάδες παλιών συναδέλφων με το Δ/ντη έχουν προαποφασίσει οπότε αισθάνεσαι απ' έξω». Οι Νο11 και Νο5 αναφέρουν την αδιαφορία των εκπαιδευτικών κατά την διαδικασία λήψης αποφάσεων που την αποδίδουν στην αποφυγή αντιπαράθεσης με τον δ/ντη που είναι ταυτόχρονα και προϊστάμενος τους και συνεπώς μπορεί να επηρεάσει την διοικητική τους εξέλιξη. Ο Νο16/ΠΕ17 υποστήριξε ότι «οι αποφάσεις θεωρητικά λαμβάνονται από τον σύλλογο καθηγητών και τον διευθυντή. Ο σύλλογος επικυρώνει τις αποφάσεις του διευθυντή γιατί δεν θέλουν να χαλάσουν την ζαχαρένια τους». Η Νο40 αναφέρει «δυστυχώς οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις θεωρούνται χάσιμο χρόνου από τον σύλλογο καθηγητών. Σ' αυτό φέρουμε ευθύνη κι εμείς. Όταν υπάρχει πρόβλημα γίνονται συνεδριάσεις. Αλλά όταν υπάρχουν ενδείξεις που μπορούν να εξελιχθούν σε πρόβλημα τότε γιατί να μην γίνονται από πριν οι συνεδριάσεις για να προλάβουμε το πρόβλημα;». Οι αποφάσεις που λαμβάνονται και αναφέρονται με την μεγαλύτερη συχνότητα στις συνεντεύξεις αφορούν τις εκδρομές, τις ποινές, την κατανομή εργασιών, τμημάτων και τις βαθμολογίες των μαθητών. Οι δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί από τους τριάντα (30) εκπαιδευτικούς του δείγματος ανέφεραν ότι δεν λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με τον καθορισμό στόχων τον τρόπο υλοποίησης και την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων. Οι υπόλοιποι δεν αναφέρθηκαν στις συγκεκριμένες αποφάσεις. Η Νο 37 αναφέρει ότι «συνήθως γράφονται τυπικά κάποιοι στόχοι και αντιγράφονται την επόμενη χρονιά χωρίς να συζητηθούν ποτέ». Ο Νο17 αναφέρει ότι «κάθε χρόνο φτιάχνουμε μία τυποποιημένη έκθεση απολογισμού της λειτουργίας και την στέλνουμε στο ΥΠΑΙΘ». Οι προηγούμενες συνεντεύξεις έρχονται να επιβεβαιώσουν την αντίληψη των περισσότερων συνεντευξιζόμενων ότι οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων είναι τυπικές διαδικασίες. Επίσης οι δεκατέσσερις (14) από τους τριάντα εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι δεν υφίστανται ο προγραμματισμός, η στοχοθεσία, ο έλεγχος, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση ως λειτουργίες της σχολικής μονάδας ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν αναφέρθηκαν σε αυτές τις έννοιες. Οι στόχοι μπαίνουν άτυπα σε προσωπικό επίπεδο και η ανατροφοδότηση γίνεται άτυπα μεταξύ των εκπαιδευτικών¹⁸² όπως και η αυτοαξιολόγηση τους. Οι τεχνικές διαχείρισης κρίσεων που εφαρμόζουν στο πλαίσιο

¹⁸² Συνεντεύξεις Νο35 και Νο27.

λειτουργίας της σχολικής μονάδας συνοψίζονται στη συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων ή σε διαπροσωπικό επίπεδο¹⁸³.

Συμπερασματικά τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν, με διαφορετικό βαθμό βαρύτητας, την επικοινωνία κατά την διαδικασία της λήψης αποφάσεων είναι η σύγκρουση, η επιβολή, η συνεργασία και η ομαδική σκέψη (group thinking).

Από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στο δείγμα με την ιδιότητα του διευθυντή σχολικής μονάδας χρησιμοποιούν συχνότερα την έννοια της σύγκρουσης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς τάξης. Η σύγκρουση εστιάζεται στην εφαρμογή της νομοθεσίας και στον έλεγχο των διοικητικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Από την πλευρά τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα χρησιμοποιούν την έννοια της επιβολής για να περιγράψουν την διαδικασία της επικοινωνίας για την λήψη και την εφαρμογή των αποφάσεων. Στις συνεντεύξεις δεν υπήρχε αναφορά σε άμεση επιβολή των απόψεων του δ/ντη αλλά στην έμμεση επιβολή με την δημιουργία ομάδων που υποστηρίζουν τις απόψεις του. Εκτός από την *κουλτούρα των ομάδων*, παρατηρείται έντονο το *φαινόμενο της ομαδικής σκέψης* που εμποδίζει την αποτελεσματική επικοινωνία. Η καλλιέργεια αυτού του φαινομένου ενισχύεται από τον ρόλο του διευθυντή ως προϊσταμένου-αξιολόγητη και όχι ως ηγέτη που καλείται να συντονίσει την ομάδα για την επίτευξη κοινών στόχων. Άλλωστε η έννοια του προϊσταμένου διευθυντή αντί του ηγέτη-διευθυντή γίνεται ορατή από την έλλειψη των λειτουργιών προγραμματισμού, έλεγχου των αποτελεσμάτων (στην υπάρχουσα κατάσταση ο διευθυντής περιορίζεται στον έλεγχο των διοικητικών καθηκόντων) και της ανατροφοδότησης (όπου αυτή λειτουργεί). Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι δεν υφίσταται ουσιαστική στοχοθεσία αλλά τυπική και αυτό συμβάλλει στην ενίσχυση του προαναφερόμενου ρόλου. Επίσης η έννοια της συνεργασίας¹⁸⁴ εστιάζεται σε θέματα που αφορούν την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών.

Παρατηρούμε ότι η διαδικασία της επικοινωνίας των εμπλεκόμενων μερών για την λήψη και εφαρμογή των αποφάσεων της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται από το φαινόμενο της σύγκρουσης που εκδηλώνεται με τον συνδυασμό των δύο συστατικών της στοιχείων: τον ανταγωνισμό και την συνεργασία (Παπαδοπούλου & Μαρκουλής, 1986). Ο ανταγωνισμός εκδηλώνεται με την υιοθέτηση διαφορετικών στάσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Οι διευθυντές υιοθετούν απόψεις που αιτιολογούν,

¹⁸³ Συνέντευξη Νο 10 και Νο 27.

¹⁸⁴ Συνέντευξη Νο 7.

από την πλευρά τους, την σύγκρουση και συμπεριφορές που την ενισχύουν (όπως η δημιουργία ομάδων) ενώ οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι το κυρίαρχο στοιχείο στην επικοινωνία με τον διευθυντή είναι η επιβολή και υιοθετούν συμπεριφορές (όπως η ομαδική σκέψη) που εμποδίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία. Επιπρόσθετα η αντιφατικότητα που διαπιστώσαμε μεταξύ του συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης¹⁸⁵ που επικράτησε και του δημοκρατικού μοντέλου που η νομοθεσία για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης καλεί τα εμπλεκόμενα μέρη να εφαρμόσουν, δημιουργεί ένα πρόσθετο εμπόδιο επικοινωνίας.

3. Υποκατηγορία «ΠΥΣΔΕ-Δ/ης Εκπ/σης» (Κωδικός:Θ.Κ3.Β/Υ.Α1)

Από την επεξεργασία των κωδικών εντοπίσαμε δύο χαρακτηριστικά που περιγράφουν την εικόνα του Δ/ντη εκπ/σης και του ΠΥΣΔΕ ως ανώτερου διοικητικού οργάνου του Συστήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τα προσόντα του και το αντικείμενο (του Δ/ντη εκπ/σης και του διοικητικού οργάνου που προΐσταται). Σημειώνεται ότι δεν υπήρξε διαφορά απόψεων από το σύνολο των ερωτηθέντων).

Ειδικότερα τα **προσόντα** που θα πρέπει να έχει ο Δ/ης εκπ/σης είναι η ιδιότητα του ως ενεργός εκπαιδευτικός¹⁸⁶, η εικοσαετής τουλάχιστον προϋπηρεσία σε ζητήματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας (όχι μόνο διοικητικά), το μεταπτυχιακό δίπλωμα σχετικό με την διοίκηση της εκπαίδευσης αν και το τελευταίο δεν θεωρείται απαραίτητο εφόσον έχει την ικανότητα του Διοικεῖν¹⁸⁷.

Από τις αναφορές σχετικά με το **αντικείμενο** του Δ/ντη εκπ/σης και του ΠΥΣΔΕ προκύπτει ότι την πρώτη θέση κατέχει η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού με πεδία αναφοράς τις τοποθετήσεις, τις μετακινήσεις και την συμπλήρωση ωραρίου των εκπαιδευτικών. Λιγότερες αναφορές γίνονται σε καθήκοντα όπως οι αποσπάσεις και η διαχείριση παιδαγωγικών, διδακτικών και διάφορων διοικητικών θεμάτων. Ως παραδείγματα τέτοιων καθηκόντων αναφέρονται οι πειθαρχικές παραβάσεις, η ερμηνεία των νόμων, οι συντάξεις, οι εξετάσεις κρατικού πιστοποιητικού γλωσσομάθειας, η υλοποίηση αποφάσεων ΥΠΑΙΘ και η διεξαγωγή πανελλαδικών εξετάσεων. Τέλος αναφέρουν ότι ο Δ/ντης εκπ/σης και το ΠΥΣΔΕ δεν σχεδιάζουν άλλα εκτελούν αποφάσεις για τις μετακινήσεις του προσωπικού. Ενδεικτικά

¹⁸⁵ Συνέντευξη Νο11 «δίνω εντολή για την εκτέλεση των αποφάσεων.

¹⁸⁶ Ο Νο 10 αναφέρει ότι «ο δ/ντης εκπ/σης δεν πρέπει να είναι απενεργοποιημένος δηλ να απέχει χρόνια από την τάξη» στην συνέχεια αναφέρει παράδειγμα.

¹⁸⁷ Συνέντευξη Νο 10.

αναφέρουμε την άποψη του Νο18: «Να είναι εκπαιδευτικός που έχει μπει στην τάξη για μεγάλο χρονικό διάστημα και όχι αποσπασμένοι για μεγάλο χρονικό διάστημα σε γραφεία και σε διοικητικές θέσεις. Αν έχει και ειδικά προσόντα ακόμη καλύτερα» και η Νο6 αναφέρει ότι «θα πρέπει ο Δ/ντης εκπ/σης να είναι εκπαιδευτικός με εξειδίκευση στην διοίκηση της εκπαίδευσης διότι θα πρέπει να γνωρίζει την κουλτούρα των εκπαιδευτικών και των μαθητών».

4. Υποκατηγορία «Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων του Δ/ντη εκπ/σης και του ΠΥΣΔΕ. (Κωδικός: Θ.Κ3.Β/Υ.Α2)

Από τις απόψεις που διατυπώνονται για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, του Δ/ντη εκπ/σης και του ΠΥΣΔΕ αποκαλύπτεται η στάση¹⁸⁸ τους απέναντι στην διοίκηση.

Στις συνεντεύξεις των είκοσι ενός (21) από τους τριάντα (30) ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς κυριαρχούν οι χαρακτηρισμοί καχυποψία, έλλειψη εμπιστοσύνης, αμφισβήτηση¹⁸⁹ για τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και του συγκεκριμένου οργάνου Διοίκησης. Αυτοί χαρακτηρισμοί περιγράφουν την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο ανώτερο διοικητικά όργανο. Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως βασική αιτία της έλλειψης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και Π.Υ.Σ.Δ.Ε, την διαφορετική ερμηνεία και εφαρμογή των νόμων από το Π.Υ.Σ.Δ.Ε και τις πελατειακές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ Π.Υ.Σ.Δ.Ε και εκπαιδευτικών. Τα ακόλουθα αποσπάσματα συνεντεύξεων μας βοηθούν να κατανοήσουμε τι εννοούν οι εκπαιδευτικοί με την αναφορά τους σε πελατειακές σχέσεις: Η Νο40 αναφέρει ότι «Οι σχέσεις είναι πελατειακές. Οι μεν αιρετοί ψαρεύουν ψήφους κι εμείς έχουμε καλές σχέσεις μαζί τους διότι κάποια στιγμή μπορεί να τους χρειασθούμε σε μία τοποθέτηση, σε μία μετάθεση ή και ποτέ». Η Νο34 αναφέρει ότι «η επικοινωνία μεταξύ Π.Υ.Σ.Δ.Ε και εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται μέσω του διευθυντή σχολικής μονάδας. Εδώ γίνεται από στόμα σε στόμα. Κοίταξε τώρα πως λειτουργούν οι πελατειακές σχέσεις. Είχα οργανική σε Λύκειο του νομού και ήθελα να συμπληρώσω το ωράριο μου με την διδασκαλία (όπως είχα δικαίωμα λόγω οργανικότητας) με μαθήματα Β' ανάθεσης. Το Π.Υ.Σ.Δ.Ε όμως ήθελε να ευνοήσει τον προστατευόμενο του που έμενε στην συγκεκριμένη περιοχή και τον έστειλε με απόσπαση να διδάξει τις ώρες που έπρεπε να κάνω εγώ. Υπέβαλλα ενστάσεις αλλά με απείλησε η Προϊσταμένη γραφείου ότι θα τους έβρισκα μπροστά μου. Όταν κατάλαβε ότι δεν

¹⁸⁸ Στάση αποτελεί η απολογητική θέση (θετικής ή αρνητικής χροιάς) όσον αφορά αντικείμενα, άνθρωπος ή γεγονότα. Η στάση αντανάκλα πώς νιώθει κάποιος για κάτι.

¹⁸⁹ Οι χαρακτηρισμοί των σχέσεων εντοπίζονται και στις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ως αιρετοί στο ΠΥΣΔΕ.

έπαιρνα από απειλές άρχιζε να με καλοπιάνει λέγοντας μου ότι θα μετακινηθώ για μικρό χρονικό διάστημα μέχρι να προσλάβουν αναπληρωτές».

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης, η αμφισβήτηση, η καχυποψία δηλώνουν τα αρνητικά συναισθήματα που χαρακτηρίζουν την επικοινωνία τους με την Διοίκηση ενώ οι βασικές αιτίες που καλλιεργούν την αρνητική στάση τους είναι οι σχέσεις εξάρτησης και οι πελατειακές σχέσεις που βιώνονται διαφορετικά από τους εκπαιδευτικούς. Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί που ήταν υποψήφιοι διευθυντές σχολικών μονάδων εστιάζουν τις πελατειακές σχέσεις στην διαδικασία επιλογής διευθυντών ενώ οι εκπαιδευτικοί τάξης στην τοποθέτηση τους σε σχολεία και στην συμπλήρωση ωραρίου. Επίσης επισημαίνουμε ότι μόνον ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε την έννοια της σύγκρουσης.

Δεδομένου ότι η σύγκρουση αποτελεί στην ουσία τον συνδυασμό των λειτουργιών του ανταγωνισμού και της συνεργασίας και η πορεία της (ένταση ή ύφεση) καθορίζεται από την φύση αυτού του συνδυασμού (Παπαδοπούλου & Μαρκουλης Δ, 1986), η συνεργασία που προκύπτει μέσω των πελατειακών σχέσεων μεταξύ μίας κρίσιμης μάζας εκπαιδευτικών και Π.Υ.Σ.Δ.Ε και του φόβου που καλλιεργείται για δυσμενή μεταχείριση σε θέματα μετακίνησης, τοποθέτησης, συμπλήρωσης ωραρίου, κατορθώνει να μειώσει την ένταση της σύγκρουσης *(οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρονται κυρίως σε συναισθήματα και όχι σε συγκρουσιακές συμπεριφορές)*. Οι πελατειακές σχέσεις δεν έχουν αυστηρά κομματικό χαρακτήρα αλλά καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα διαχείρισης προσωπικών συμφερόντων. Η επικράτηση τους ως βασική μορφή συνεργασίας αποδίδεται στην διαφορετική ερμηνεία και στην επιλεκτική εφαρμογή της νομοθεσίας. Η Νο38 αναφέρει *«όσοι δεν γνωρίζουν τα κατάλληλα πρόσωπα ή δεν θέλουν να έχουν παραπέρα σχέση, ακολουθούν αυτό που υπαγορεύει ο νόμος, δεν κοιτάζουν να βολεντούν. Βέβαια ο νόμος έχει παραθυράκια γι' αυτό κάθε χρόνο γίνεται χαμός με τις τοποθετήσεις. Φέτος στην ειδικότητα μου είχαμε τοποθετήσεις μέχρι τον Ιανουάριο γιατί κοιτάζαν να βολέψουν τους δικούς τους ανθρώπους στα καλύτερα σχολεία με κριτήριο την απόσταση από το σπίτι τους και τον χαρακτήρα των μαθητών δηλ. εάν ήταν ζωηρά τα παιδιά ή όχι»*. Η Νο5 αναφέρει *«υπάρχει σχέση γλειψίματος διότι ο εκπαιδευτικός θέλει να τα έχει καλά με τον Δ/ντη εκπαίδευσης και το Π.Υ.Σ.Δ.Ε προκειμένου να τον βοηθήσουν για μία καλύτερη θέση»*. Ο Νο19 αναφέρει *«ο τρόπος εφαρμογής των νόμων έχει να κάνει με τον μηχανισμό εφαρμογής τους σε κάθε Δ.Δ.Ε. Γι' αυτό βλέπεις διαφορετικές Δ.Δ.Ε να εφαρμόζουν*

διαφορετικά τους νόμους». Ο Νο13 αναφέρει «το πρόβλημα δεν είναι ο νόμος αλλά η ερμηνεία και η εφαρμογή του από το Π.Υ.Σ.Δ.Ε για να εξυπηρετήσει ημάτερος». Στον όρο «ημάτερος» δεν αποδίδεται αποκλειστικά κομματική χροιά άλλα χρησιμοποιείται για να δηλώσει και τις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ διοίκησης και εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση προσωπικών εξυπηρετήσεων. Η Νο 37 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «συνήθως οι σχέσεις είναι τυπικές και σε ορισμένες περιπτώσεις πελατειακές. Αυτό οφείλεται στους αιρετούς. Οι σχέσεις εξαρτώνται και από το εάν γνωρίζεις πρόσωπα στο ΠΥΣΔΕ. Δηλ. μαθαίνεις γρηγορότερα τα νέα ή εξυπηρετείσαι καλύτερα». Η Νο 27 υποστηρίζει «θα χαρακτηρίζα τις σχέσεις με μία λέξη μαγείρεμα. Μερικές φορές παίζουν ρόλο οι προσωπικές σχέσεις. Ορισμένες φορές δεν ξέρεις τι πρέπει να γίνει γιατί η νομοθεσία είναι πολύπλοκη οπότε έρχεται το μαγείρεμα». Ο Νο11 (διευθυντής σχολικής μονάδας) υποστηρίζει «η Δ.Δ.Ε είναι δυστυχώς κομματικό όργανο. Υπάρχει νόμος για την αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων, Διευθυντών εκπαίδευσης και Περιφερειακών διευθυντών άλλα πάντα προάγονται οι κομματικά εγκάθετοι. Είχα περισσότερα μόρια για να γίνω δ/ντης σε σχολική μονάδα που επιθυμούσα και κινικά μου είπε κάποιος από το Π.Υ.Σ.Δ.Ε ότι σου βάλουμε χαμηλότερο βαθμό στην συνέντευξη για να βάλουμε τον δικό μας» και η Νο1 αναφέρει «υπήρξαν εποχές που το Π.Υ.Σ.Δ.Ε ήταν άβατο των αιρετών αντιπροσώπων. Βέβαια υπάρχουν πελατειακές σχέσεις. Δείτε την βαθμολόγηση των υποψήφιων δ/ντων σχολικών μονάδων. Το νομοθετικό πλαίσιο ανατρέπεται από την συνέντευξη. Αυτές οι πελατειακές σχέσεις προκύπτουν από την συνδικαλιστική μας ηγεσία. Γίνεται λεπτομερή εξέταση των πιθανοτήτων για να δώσουν (εννοεί το ΠΥΣΔΕ στο οποίο συμμετέχουν αιρετοί εκπρόσωποι) σε αυτούς που θέλουν συγκεκριμένα σχολεία».

Διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν δύο μορφές επικοινωνίας που είναι η τυπική¹⁹⁰ μέσω εγκυκλίων και του δ/ντη σχολικής μονάδας (που θεωρείται συμπληρωματική για τις αποφάσεις που λαμβάνει και υλοποιεί το ΠΥΣΔΕ) και η άτυπη μέσω των πελατειακών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του διοικητικού οργάνου και των εκπαιδευτικών. Ως αντικείμενο των πελατειακών σχέσεων θεωρείται η συμπλήρωση ωραρίου σε ένα σχολείο, η ανάληψη γραμματειακής υποστήριξης στο σχολείο που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός¹⁹¹ και η αξιολόγηση των υποψήφιων διευθυντών σχολικών μονάδων. Επίσης παρατηρούμε ότι ο πολυπλοκότητα των νόμων που αφορούν την

¹⁹⁰ Συνέντευξη Νο35.

¹⁹¹ Συνεντεύξεις Νο 37, 27, 10

διοίκηση της εκπαίδευσης ενισχύουν την διαμόρφωση της κουλτούρας των πελατειακών σχέσεων στην άσκηση της διοίκησης.

Στις συνεντεύξεις αναφέρονται οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζει η Δ/ντης εκπ/σης και το ΠΥΣΔΕ τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την διάρκεια του διδακτικού έτους. Ειδικότερα ο Νο23 υποστηρίζει *«δεν εφαρμόζει τεχνικές επίλυσης προβλημάτων. Συνήθως εφαρμόζει κατά περίπτωση το γράμμα του νόμου»*. Ο Νο15 αναφέρει *«...υπάρχει δυσπιστία. Η διοίκηση θέλει να πετάει το μπαλάκι στο σχολείο και να μην αναλαμβάνει τη ευθύνη της είτε για περιπτώσεις παιδιών είτε για περιπτώσεις συναδέλφων π.χ....»*.

Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το συγκεκριμένο διοικητικό όργανο δεν σχεδιάζει, δεν προγραμματίζει, δεν αξιολογεί και δεν εφαρμόζει την διαδικασία της ανατροφοδότησης. Θεωρούν ότι ο έλεγχος πραγματοποιείται τυπικά μέσω της συμπλήρωσης των κατάλληλων πινάκων π.χ η συμπλήρωση της ύλης των μαθημάτων.

Συμπερασματικά από την εξέταση των αποφάσεων, την διαδικασία της επικοινωνίας, το περιεχόμενο, τον τρόπο λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων διαπιστώνουμε ότι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και των ανώτερου διοικητικού κλιμακίου Π.Υ.Σ.Δ.Ε διαμορφώνονται με κριτήρια ικανοποίησης προσωπικών αιτημάτων και διαχείρισης προσωπικών συμφερόντων. Είναι σημαντικό να προσθέσουμε την αναφορά που γίνεται στην πολιτική εξέλιξη όσων έχουν διατελέσει στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού και Περιφέρειας¹⁹². Η διοίκηση της εκπαίδευσης, προκειμένου να διαχειρισθεί το ανθρώπινο δυναμικό, περιορίζεται στην εκτέλεση υπουργικών αποφάσεων με βάση την μέγιστη δυνατή ικανοποίηση των προσωπικών συμφερόντων των εμπλεκόμενων μερών (εκπαιδευτικών και στελεχών) επιδρώντας στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Οι επιδράσεις αποτυπώνονται στις αποφάσεις που λαμβάνονται με την μεγαλύτερη συχνότητα στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις, στις αιτίες των αντιπαραθέσεων που εμφανίζονται κατά την διάρκεια λειτουργίας της σχολικής μονάδας και στα αρνητικά συναισθήματα που συσσωρεύονται στους εκπαιδευτικούς από τον τρόπο άσκησης των διοικητικών καθηκόντων του διευθυντή εκπαίδευσης και του ΠΥΣΔΕ.

¹⁹² Συνέντευξη Νο40

5. Υποκατηγορία «Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε-Περ/κος Δ/ης Εκπ/σης» (Κωδικός:Θ.Κ3.Β/Υ.Α3)

Στην σχετική ερώτηση, οι δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί σε σύνολο τριάντα (30) εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι ο *Περ/κος Δ/ης Εκπ/σης* κατέχει πολιτική θέση και συνεπώς δεν μπορούσαν να αναφερθούν σε προσόντα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την απόψεις του Νο13 που ανέφερε ότι «*Περ/κοι δ/ντες γίνονται οι αρεστοί και όχι οι άριστοι*» και του Νο10 που υποστήριξε ότι «*ο Περ/κος Δ/ης είναι κομιστής αποφάσεων, υλοποιεί την κυβερνητική πολιτική και δεν διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο*¹⁹³».

Οι ερωτηθέντες ανέφεραν ως καθήκοντα του Περ/κού Δ/ντη Εκπ/σης την κατάργηση σχολείων, την διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σε επίπεδο περιφέρειας και τις αποσπάσεις.

6. Υποκατηγορία «Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων του Περ/κου Δ/ντη εκπ/σης και του ΑΠΥΣΔΕ. (Κωδικός: Θ.Κ3.Β/Υ.Α4)

Από το σύνολο των ερωτηθέντων κανένας δεν ανέφερε με σαφήνεια ποιες αποφάσεις λαμβάνει το Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Ο Περ/κος Δ/ντης Εκπ/σης χαρακτηρίζεται ως ο κομιστής των κυβερνητικών αποφάσεων. Αυτό το στοιχείο συνδέεται με την άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον Περ/κο Δ/ντη Εκπ/σης και το Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε είναι απρόσωπες και χαρακτηρίζονται από έλλειψη εμπιστοσύνης. Αποδίδουν τον χαρακτήρα αυτής της σχέσης στην ιδιότητα του Περ/κου Δ/ντη εκπ/σης ως εκπροσώπου του Υ.ΠΑΙ.Θ¹⁹⁴, στην έλλειψη ενδιαφέροντος από το Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε για τους τομείς υπευθυνότητας του¹⁹⁵, στα υπερβολικά αιτήματα των συνδικαλιστών και στην λανθασμένη εφαρμογή των νόμων από τον Περ/κο Δ/ντη και το Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε¹⁹⁶.

Η επικοινωνία διεξάγεται μέσω εγκυκλίων αλλά και των πρόσωπων που απαρτίζουν το Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Συνεπώς διακρίνουμε την τυπική και την άτυπη επικοινωνία με την δεύτερη να κυριαρχεί όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Νο37 «*Οι σχέσεις εξαρτώνται και από το εάν γνωρίζεις πρόσωπα στο Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε μαθαίνεις γρηγορότερα τα νέα ή εξυπηρετείσαι καλύτερα*». Η Νο 27 αναφέρει «*με την κατάργηση του σχολείου μας δεν γνωρίζαμε τι θα γίνει με τις οργανικές θέσεις. Η επικοινωνία μας με το Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε δεν ήταν ουσιαστική και ο καθένας κινήθηκε προσωπικά για να μάθει τι συμβαίνει*».

¹⁹³ Συνεντεύξεις Νο 10, 13,19.

¹⁹⁴ Συνέντευξη Νο 19.

¹⁹⁵ Ο Νο 13 αναφέρει ως υπεύθυνος του τομέα υγείας δεν είχα έρθει ποτέ σε επαφή με το ΑΠΥΣΔΕ .

¹⁹⁶ Συνέντευξη Νο35.

Η επικοινωνία διεξάγεται από πάνω προς τα κάτω με τις λειτουργίες του προγραμματισμού, του ελέγχου να είναι τυπικοί ή να μην εφαρμόζονται. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών (δέκα εκπαιδευτικοί σε σύνολο τριάντα) που συμμετείχαν στο δείγμα η διαδικασία ανατροφοδότησης δεν υφίσταται. Ειδικότερα ο Νο10 ανέφερε «δεν θέλουν να φτάνει τίποτε δυσάρεστο προς τα πάνω» και ο Νο22/ΠΕ04 ανέφερε ότι «ο ρόλος του Περιφερειακού διευθυντή και του Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε είναι θεωρητικός και τυπικός. Δεν θα έπρεπε να υπάρχει».

Επίσης δεκαπέντε (15) συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν τον ρόλο του Περιφερειακού διευθυντή και του Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Ο Νο30 αναφέρει ότι «η σχέση μας με τον Περιφερειακό διευθυντή είναι να έρθει στο σχολείο και θα μας πει: «Γεια σας τι κάνετε;» ή θα παραβρεθεί σε καμιά εκδήλωση».

Συμπερασματικά το Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε και τον Περ/κο Δ/ντη Εκ/σης θεωρείται από τους ερωτηθέντες ως τυπικά ανώτερο διοικητικά όργανο, με ρόλο πολιτικό, διεκπαιρωτικό και επικεντρωμένο στην μεταβίβαση εγκυκλίων και αποφάσεων του Υ.ΠΑΙ.Θ. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε πραγματοποιείται από πάνω προς τα κάτω και είναι κυρίως τυπική.

Η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε μπορεί να αιτιολογηθεί, στην παρούσα φάση διεξαγωγής της έρευνας, από την μεσολάβηση του Π.Υ.Σ.Δ.Ε στην διοικητική ιεραρχία και από τον μικρό βαθμό επίδρασης των αποφάσεων του (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε) στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών καθώς οι αποφάσεις του ΑΠΥΣΔΕ αφορούν την Περιφέρεια και όχι μόνο τον νομό Ιωαννίνων.

7. Υποκατηγορία «επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και ΥΠΑΙΘ» (Κωδικός: Θ.Κ3.Γ/Υ.Α1)

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον τρόπο της επικοινωνίας, στην μορφή, στις λειτουργίες του προγραμματισμού, του ελέγχου και της ανατροφοδότησης.

Ειδικότερα η επικοινωνία με το ΥΠΑΙΘ διεξάγεται μέσω Περ/κης Δ/σης Βθμιας Εκπ/σης χρησιμοποιώντας ως βασικό μέσο επικοινωνίας τις εγκυκλίους. Όταν ο εκπαιδευτικός έχει κάποια σοβαρή υπόθεση να διεκπεραιώσει τότε επικοινωνεί μέσω «γνωστών» απευθείας (παρακάμπτοντας την Περ/κη Δ/ση Εκπ/σης) με το Υ.ΠΑΙ.Θ¹⁹⁷.

Ένα από τα σημαντικά σημεία αντιπαραθέσεων που αναφέρθηκε είναι η διαδικασία των αποσπάσεων εκπαιδευτικών σε φορείς και σε άλλες περιοχές.

¹⁹⁷ Ο Νο 19 ανέφερε «για προσωπικό μου θέμα απευθύνθηκα ιεραρχικά στο ΥΠΑΙΘ και δεν έβγαλα άκρη. Έτσι χρησιμοποίησα το γνωστό μου στο ΥΠΑΙΘ για να βρω λύση».

Ως βασικές αιτίες των αντιπαράθεσεων αναφέρθηκαν οι πελατειακές σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ εκπαιδευτικών, Υ.ΠΑΙ.Θ, αιρετών που συμμετέχουν στο Κ.Υ.Σ.Δ.Ε και η αντιπαλότητα που δημιουργεί (το Υ.ΠΑΙ.Θ) μεταξύ συναδέλφων είτε καταργώντας ειδικότητες είτε βάζοντας την μία ειδικότητα μέσα στην άλλη (κοινές αναθέσεις). Η Νο34 αναφέρει: «Οι σχέσεις με το Υ.ΠΑΙ.Θ είναι σχέσεις αντιπαλότητας. Ο εκπαιδευτικός έχει έγνοια τον μαθητή, το υπουργείο όχι. Τα προγράμματα σπουδών είναι αντεκπαιδευτικά, τα βιβλία είναι τα χειρότερα που υπάρχουν και ταυτόχρονα δημιουργεί αντιπαλότητα μεταξύ των συναδέλφων καταργώντας ειδικότητες ή μειώνοντας τις ώρες σε άλλες». Ο Νο18 αναφέρει «Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Υ.ΠΑΙ.Θ είναι περισσότερο πελατειακές, συγκρουσιακές παρά συνεργασίας. Υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο αλλά δεν υπάρχει κράτος με συνέχεια».

Η επικοινωνία γίνεται από πάνω προς τα κάτω και αυτό δικαιολογεί την έλλειψη της ανατροφοδότησης που επεσήμανε το σύνολο των ερωτηθέντων.

Ο προγραμματισμός και ο έλεγχος είναι τυπικός και διεξάγεται μέσω πινάκων συμπλήρωσης στοιχείων που αφορούν τους μαθητές, την διδακτική ύλη κ.λ.π.

Ο Νο31 αναφέρει «Κάθε χρόνο έφτιαχνα την ετήσια έκθεση επάρκειας του προσωπικού. Επειδή κανένας δεν ενδιαφερόταν από την Δ/ση, έφτιαξα ένα τυποποιημένο έγγραφο και το έστελνα κάθε χρόνο».

8. Υποκατηγορία «εκπαιδευτικοί, διοίκηση και καινοτόμες δράσεις» (Κωδικός: Θ.Κ3.Κ.Δ)

Θ.Κ3.Κ.Δ/Υ.Α1: εκπαιδευτικοί

Οι δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί που απάντησαν (σε σύνολο τριάντα), υποστήριξαν ότι υπάρχει γενικά μία αδιαφορία για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων. Οι επτά από τους τριάντα υποστήριξαν ότι έχουν συναντήσει αρνητικές στάσεις αλλά και θετικές στάσεις σχετικά με την ανάληψη καινοτόμων δράσεων. Η Νο40 αναφέρει «Συνήθως υπάρχουν θετικές και αρνητικές αντιδράσεις. Πάει κάποιος να κάνει κάτι και αρχίζουν: «Τι θέλει να αποδείξει τώρα; Τι μας βάζει να κάνουμε;». Βέβαια λόγω μελλοντικής αξιολόγησης αρχίζουν να το βλέπουν και ανταγωνιστικά». Η Νο5 αναφέρει «αρχικά υπάρχει αδιαφορία αλλά αρχίζουν να ενδιαφέρονται όταν προκύψει το πρώτο ταξίδι» και η Νο9 αναφέρει «Η κυρίαρχη άποψη είναι ότι για τα λεφτά που παίρνω είναι πολλά αυτά που κάνω». Τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν συναντήσει ομάδες

εκπαιδευτικών που εκδηλώνουν προσωπικό ενδιαφέρον για την ανάληψη τέτοιων προγραμμάτων.

Οι λόγοι για τους οποίους κάποιοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων είναι κυρίως το προσωπικό ενδιαφέρον και συμπληρωματικά η συμπλήρωση ωραρίου που είναι και το μοναδικό κίνητρο που δίνει το ΥΠΑΙΘ.

Στα εμπόδια για την ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών αναφέρουν την έλλειψη κινήτρων και αντικειμενικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές προκειμένου να συμμετάσχουν στα προγράμματα αλλά και η νοοτροπία να μην διαταραχτεί η υπάρχουσα κατάσταση στο σχολείο. Η Νο27 αναφέρει *«έκανα όλο το πρόγραμμα διότι τα παιδιά έπρεπε το μεσημέρι να φύγουν με το λεωφορείο για τα χωριά τους. Δεν μου δίνονταν ώρες να δουλέψω το πρόγραμμα εντός ωραρίου»*, η Νο1 αναφέρει *«παρουσίασα μία εργασία που έκανα με τους μαθητές μου στην Πρέβεζα και ο δ/ντης του σχολείου αντέδρασε λέγοντας μου ότι έρχομαι κάθε μέρα από τα Γιάννινα και τους αναστατώνω»* και η Νο40 αναφέρει *«θα έλεγα ότι οι διευθυντές τα θέλουν. Για τους καθηγητές είναι λίγο φασαρία διότι ανεβαίνει ο πήχης των απαιτήσεων και αυτό δεν μας βολεύει πολύ διότι απαιτούνται θυσίες και δεν είναι εύκολο ο καθένας να αλλάζει την καθημερινότητα του»*.

Θ.Κ3Κ.Δ/ΥΑ2: Διοίκηση Εκπαίδευσης (Δ/ντης σχ/κης μονάδας, ΠΥΣΔΕ-ΑΠΥΣΔΕ)

Η στάση της διοίκησης χαρακτηρίζεται από αδιάφορη έως εχθρική. Η Νο9 αναφέρει *«Η Διοίκηση περιορίζεται στο να λέει «κάντε ότι λέει ο νόμος. Θεωρεί ότι τέτοιες πράξεις δεν προάγουν το έργο του σχολείου»*. Ο Νο15 υποστήριξε *«συχνά αναλαμβάνονται δράσεις είτε για συμπλήρωση ωραρίου είτε γιατί τους υποχρεώνει ο Δ/ντης της σχολικής μονάδας. Η δ/νση (Π.Υ.Σ.Δ.Ε-Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε) συνήθως αδιαφορεί και έρχεται μόνο στις εκδηλώσεις»*. Ο Νο 10 ανέφερε *«η συμπαράσταση του Δ/ντη είναι μόνον για τα φλας (αναφέρει και παράδειγμα)»*.

Η συνολική στάση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά τη διοίκησης. Ο Νο22 ανέφερε ότι *«σε προγράμματα του σχολείου οι διευθυντές δεν είναι αρνητικοί. Συνήθως διευθυντές και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μικρό βαθμό λόγω απουσίας κινήτρων. Η ηθική ανταμοιβή που έχεις δεν σε βοηθά στην επαγγελματική σου εξέλιξη»*. Ο Νο18 υποστήριξε ότι *«έχω αρνητικές αντιδράσεις «ωχ δεν βαριέσαι αδερφέ. Ποιος ασχολείται με αυτά τώρα;» και θετικές αντιδράσεις. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί έρχονται στο σχολείο και σκέφτονται πότε θα φύγουν»*.

Κίνητρα δεν δίνονται για την ανάληψη τέτοιων δραστηριοτήτων. Το κάνεις επειδή θέλεις να βοηθήσεις τα παιδιά».

Τέλος διαπιστώνουμε ότι δεν λειτουργούν οι διαδικασίες του ελέγχου και της ανατροφοδότησης κατά την διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωση των καινοτόμων δράσεων. Ο Νο20 ανέφερε ότι *«τα συμπεράσματα των δράσεων δεν αξιοποιούνται από την Διοίκηση (διευθυντής σχολικής μονάδας, Π.Υ.Σ.Δ.Ε και Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε)»*. Η Νο34 υποστήριξε ότι *«δύο φορές έχω δει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα αυτών των δράσεων. Δεν θεωρώ ότι προσφέρουν κάτι με τον τρόπο που γίνονται. Τις περισσότερες φορές ο εκπαιδευτικός διεκπεραιώνει την διαδικασία και οι μαθητές παρακολουθούν. Για να συμμετέχουν οι μαθητές πρέπει να αυξηθεί ο χρόνος για τα προγράμματα»*.

Η αντίληψη τους για την δουλειά που γίνεται είναι μικτή. Η Νο27 υποστηρίζει ότι *«άλλοτε γίνεται ουσιαστική και άλλοτε τυπική δουλειά. Δεν αξιοποιούνται τα αποτελέσματα τέτοιων πρωτοβουλιών»*.

Συμπερασματικά η κουλτούρα που έχει καλλιεργηθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας σχετικά με την αναγκαιότητα των καινοτόμων δράσεων έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται ως ήσσονος σημασίας δραστηριότητες. Η στάση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων καθορίζεται από το προσωπικό ενδιαφέρον και την επικοινωνία τους με συναδέλφους που έχουν κοινά ενδιαφέροντα. Η Δ/ση (σε επίπεδο νομού και Περιφέρειας) περιορίζεται στην έγκριση των προγραμμάτων και στην γραφειοκρατική παρακολούθηση τους χωρίς να εφαρμόζει πολιτικές κινήτρων ενίσχυσης τέτοιων δράσεων και εφαρμογής των λειτουργιών προγραμματισμού, ελέγχου και ανατροφοδότησης. Οι καινοτόμες δράσεις δεν αντιμετωπίζονται (από την διοίκηση) ως μέσο αλλαγής της υπάρχουσας οργανωσιακής κουλτούρας αλλά εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο καθηκόντων που αναλαμβάνει να εκτελέσει μέσω του συγκεντρωτικού μηχανισμού οργάνωσης, δίνοντας έμφαση στις γραφειοκρατικές διαδικασίες αποδυναμώνοντας παράλληλα λειτουργίες (προγραμματισμός, έλεγχος, ανατροφοδότηση) που αποτελούν φορείς αλλαγής της οργανωσιακής κουλτούρας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις καινοτόμες δράσεις αναδεικνύουν το στοιχείο του προσωπικού ενδιαφέροντος (έστω σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών) που έρχεται να προστεθεί στην οργανωσιακή κουλτούρα που χαρακτηρίζει το σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της Β/θμιας εκπ/σης. Ωστόσο αυτό το στοιχείο δεν συμβάλλει στην αλλαγή της (κουλτούρας οργάνωσης) διότι η αδιαφορία και η αρνητική στάση ενός

σημαντικού τμήματος των εκπαιδευτικών στα πρώτα στάδια υλοποίησης τέτοιων δράσεων ενισχύονται από την έλλειψη κινήτρων για την δημιουργία συνθηκών συνεργασίας, την γραφειοκρατική αντιμετώπιση και την έλλειψη αξιοποίησης των τελικών αποτελεσμάτων από την Δ.Δ.Ε αποδυναμώνοντας τις θετικές επιδράσεις των καινοτόμων δράσεων στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του ενεργητικού εκπαιδευτικού -αναφερθήκαμε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας-.

Θ.Κ3Κ.Δ/ΥΑ3: κοινωνικοί εταίροι

Τέσσερις ερωτώμενοι που αναφέρθηκαν στην στάση των κοινωνικών εταίρων απέναντι σε αυτές τις δραστηριότητες, την χαρακτήρισαν ως αδιάφορη. Θα σταθούμε όμως στην άποψη του Νο33 που αναφέρει ότι «Δεν επεδίωξα να έρθω σε επαφή με τον δήμο» και στην άποψη της Νο5 που αναφέρει ότι «γενικά κοινωνικοί εταίροι δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τέτοιες δράσεις».

Δεν πρόεκυψαν από τις συνεντεύξεις που επεξεργασθήκαμε, τα χαρακτηριστικά της στάσης των κοινωνικών εταίρων καθώς η πλειοψηφία του δείγματος δεν αναφέρθηκε σε αυτούς. Βέβαια αυτό μπορεί να υποδηλώνει τον μικρό βαθμό παρέμβασης των κοινωνικών εταίρων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας.

7.1.3.1 Γενικά συμπεράσματα από την ποιοτική ανάλυση της 3^{ης} ομάδας ερωτήσεων

Η ποιοτική ανάλυση της τρίτης (3^{ης}) ομάδας ερωτήσεων αναδεικνύει το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε επίπεδο νομού και σε επίπεδο Περιφέρειας. Οι μεταβλητές που προσδιορίζουν το μοντέλο διοίκησης προέκυψαν από την επεξεργασία ημιδομημένων συνεντεύξεων με την χρήση ερωτήσεων ανοικτού τύπου, στις οποίες οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να καταθέσουν τις εμπειρίες τους.

Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ανασύρουν εμπειρίες που κυριαρχούν στην επαγγελματική πορεία τους και συνεπώς διαμορφώνουν γενικότερες στάσεις για τα διερευνόμενα θέματα. Πιο συγκεκριμένα δεν χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής διότι επιδιώξαμε αφενός να αποφύγουμε την καθοδήγηση του δείγματος σε συγκεκριμένες επιλογές -π.χ Ποιος παίρνει τις αποφάσεις στο σχολείο; α) ο διευθυντής μόνος του, β) ο διευθυντής ζητώντας τις γνώμες των καθηγητών, γ) ο διευθυντής σε συνεργασία με τους καθηγητές, δ) ο σύλλογος διδασκόντων- και αφετέρου να προσδιορίσουμε το

περιεχόμενο του μοντέλου διοίκησης που εφαρμόζεται, τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν τα εμπλεκόμενα μέρη του συστήματος, τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας κατά την λήψη και εφαρμογή των αποφάσεων και τα είδη των αποφάσεων όπως περιγράφονται από τις εμπειρίες των υποκειμένων του δείγματος δηλαδή των εκπαιδευτικών τάξης και διευθυντών.

Επίσης προσπαθήσαμε να αποφύγουμε, στο βαθμό που ήταν εφικτό, το στοιχείο της υποκειμενικότητας (το δείγμα δεν αποτελείται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς τάξης ή από στελέχη της Διοίκησης), με τα κριτήρια που χρησιμοποιήσαμε για την επιλογή του δείγματος. Εκτιμούμε ότι αυτός ο στόχος επιτεύχθηκε σε επιθυμητό βαθμό καθώς διαπιστώνουμε σύγκλιση αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας με διαφορετικά χαρακτηριστικά¹⁹⁸ σε σημαντικά ερευνητικά ζητήματα.

Θεωρούμε ότι η ποιοτική ανάλυση της τρίτης (3^{ης}) ομάδας ερωτήσεων είναι κομβικής σημασίας για την έρευνα καθώς έρχεται να διασταυρώσει τις πεποιθήσεις που καταγράφονται στην 1^η ομάδα ερωτήσεων με τις συμπεριφορές που καταγράφονται στην πραγματικότητα και τελικά να αναδειξεί ερευνητικές διαστάσεις όπως είναι οι επαγγελματικές συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά των δομών διοίκησης.

Σύμφωνα με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο¹⁹⁹ ο διευθυντής σχολικής μονάδας αναλαμβάνει καθήκοντα συνεργασίας με τα εμπλεκόμενα μέρη του συστήματος (σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, στελέχη της εκπαίδευσης) ενθαρρύνει το εκπαιδευτικό προσωπικό, εκπροσωπεί το σχολείο, εφαρμόζει την σχετική νομοθεσία και τις εντολές των ανώτερων διοικητικών οργάνων, υλοποιεί τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, ενημερώνει τα εμπλεκόμενα μέρη του συστήματος για θέματα της σχολικής μονάδας και φροντίζει για την διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο, αξιοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και ασκεί αποτελεσματική διεύθυνση, έλεγχο και εποπτεία σε θέματα προσωπικού και καινοτόμων δράσεων, σχεδιάζει και υλοποιεί σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων σχέδια δράσης για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Στην διεθνή βιβλιογραφία ο ρόλος του διευθυντή ως αποτελεσματικού ηγέτη και όχι ως προϊστάμενου περιγράφεται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις

¹⁹⁸ Π.χ εκπαιδευτικοί τάξης και διευθυντές, εκπαιδευτικοί με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας.

¹⁹⁹ Άρθρα 27 και 32 του νόμου 1566/1985, νόμος 3467/2006 (ΦΕΚ128Α'/21-06-2006), νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71τ.Α, 17-05-2010).

ικανότητες του ηγέτη (τι πρέπει να διαθέτει) και τις μεταβλητές της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς (τι πρέπει να κάνει).

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη (Boyatzis, Coleman, και Mc Kee, 2002) συνοψίζονται στα εξής:

- ☞ εμπνέει, παρακινεί, δεσμεύει τα μέλη της ομάδας σ' ένα κοινό όραμα,
- ☞ συναισθηματική νοημοσύνη: διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων,
- ☞ πίστη και δέσμευση σε κοινές αξίες,
- ☞ εξασφαλίζει αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας,
- ☞ διαμορφώνει συνθήκες συνεργασίας και ενισχύει το αίσθημα συνεργασίας και συλλογικότητας μεταξύ των μελών της ομάδας,
- ☞ σχεδιάζει και εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο,
- ☞ εφαρμόζει τεχνικές διαχείρισης κρίσεων,
- ☞ εξασφαλίζει διαρκή επιμόρφωση για τον ίδιο και τα μέλη της ομάδας.

Παρατηρούμε ότι τόσο στο θεσμικό πλαίσιο όσο και στην σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν κοινά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας: συνεργασία, όραμα, σχεδιασμός και εφαρμογή καινοτομιών, διαχείριση κρίσεων, αποτελεσματική επικοινωνία, συντονισμός, έλεγχος του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου, επιμόρφωση.

Ωστόσο από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνουμε ότι η αντίληψη που διαμορφώνεται για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον περιγράφει ως στέλεχος που δίνει έμφαση κυρίως στις λειτουργίες του εποπτικού έλεγχου του διοικητικού έργου αδρανοποιώντας τις υπόλοιπες λειτουργίες του προγραμματισμού-σχεδιασμού, στοχοθεσίας, ελέγχου που αποτελούν σημαντικές συνιστώσες -σύμφωνα με το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο- της διοίκησης. Η αδρανοποίηση επιτυγχάνεται με την αντιμετώπιση τους ως τυπικές γραφειοκρατικές διαδικασίες που εκτελούνται με την συμπλήρωση των σχετικών εγγράφων. Η άμεση ή έμμεση -μέσω δημιουργίας ομάδων- επιβολή αποτελεί την βασική τακτική λήψης και εφαρμογής αποφάσεων. Κατά συνέπεια δεν προωθείται η συνεργασία και η συλλογικότητα στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου ενώ η έλλειψη οράματος ενισχύεται από την απροθυμία να ενισχύσουν τις καινοτομικές δράσεις στο σχολείο ως στοιχείο της κουλτούρας και όχι ως μέσο προβολής. Επίσης η σύγκρουση χρησιμοποιείται ως εργαλείο διαχείρισης κρίσεων καλλιεργώντας ένα κλίμα έντασης και όχι συνεργασίας και αποδυναμώνοντας οποιαδήποτε προσπάθεια συνεργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο

διοικητικής οργάνωσης γίνεται φανερό ότι η λειτουργία της ανατροφοδότησης δεν μπορεί να λάβει χώρα. Αυτό άλλωστε αποδεικνύεται από τις αρνητικές απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στα εφόδια του εκπαιδευτικού που θα γίνει διευθυντής σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι και η σχετική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης. Από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των ερωτήσεων της 1^{ης} ομάδας ερωτήσεων δεν προκύπτει να έχουν δεχθεί τέτοιου είδους εκπαίδευση οι περισσότεροι διευθυντές σχολικών μονάδων²⁰⁰. Αυτό η έλλειψη εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης έρχεται να ενισχύσει την διαμόρφωση μίας οργανωσιακής κουλτούρας που βασίζεται στο αυταρχικό μοντέλο διοίκησης σε αντίθεση με το αναθεωρημένο νομοθετικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στην ανάδειξη της ηγεσίας. Κατ' επέκταση διαμορφώνεται μία επαγγελματική συμπεριφορά απροθυμίας ανάληψης καινοτόμων δράσεων σε συλλογικό επίπεδο. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται και από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στην ενότητα της τρίτης ομάδας ερωτήσεων που αναφέρεται στις καινοτόμες δράσεις. Θεωρούν ότι αυτές υλοποιούνται με κίνητρο το προσωπικό ενδιαφέρον ενώ η έλλειψη κινήτρων και η επιφανειακή προσέγγιση των καινοτομικών δράσεων από την πλευρά των στελεχών της διοίκησης δημιουργεί τις συνθήκες απροθυμίας για την ανάληψη τέτοιων δράσεων.

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή σχολικής μονάδας εξετάζεται στην παρούσα εργασία διότι ο τρόπος που πραγματοποιείται, περιγράφει τις επαγγελματικές σχέσεις, τις ασυμφωνίες ή συμφωνίες στην διαχείριση ζητημάτων που αφορούν τον σχολικό οργανισμό, τον διαδικασία λήψης και εφαρμογής αποφάσεων, δηλαδή τα στοιχεία που περιγράφουν την κουλτούρα ενός οργανισμού και τις συμπεριφορές που διαμορφώνονται στο πλαίσιο λειτουργίας του.

Αναλυτικότερα οι αποφάσεις που λαμβάνονται και εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα στις απαντήσεις των ερωτώμενων είναι οι ποινές, οι εκδρομές η κατανομή των εξωδίδακτικών εργασιών και οι βαθμολογίες των μαθητών. Δεν λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν τον σχεδιασμό, την υλοποίηση των στόχων και την ανατροφοδότηση ή την διαχείριση παιδαγωγικών και επιμορφωτικών θεμάτων. Οι

²⁰⁰ Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από τα ποσοτικά συμπεράσματα της μεταπτυχιακής εργασίας την κ. Τραγουδάρα Σοφία με τίτλο «Η ηγεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο ρόλος του διευθυντή του Λυκείου. Η περίπτωση των λυκείων του Νομού Ιωαννίνων» σελ.59-60. Τμήμα Φ.Π.Ψ, Παν/ιο Ιωαννίνων, 2011.

διοικητικές ενέργειες συνοψίζονται στην τυποποιημένη έκθεση που συντάσσει ο διευθυντής ενώ η λειτουργία της ανατροφοδότησης αντικαθίσταται από την ενέργεια του απολογισμού. Αν και το νομοθετικό πλαίσιο -όπως ήδη έχουμε αναφέρει- δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε ορισμένες από αυτές τις λειτουργίες -προγραμματισμός, έλεγχος- επιλέγεται η γραφειοκρατική αντίληψη διεκπεραίωσης αυτών των λειτουργιών με την συμπλήρωση των σχετικών εγγράφων. Οι αποφάσεις αφορούν κυρίως θέματα διοικητικού έργου ή είναι κατασταλτικού χαρακτήρα και δεν είναι αποτέλεσμα σχεδιασμού αλλά λαμβάνονται κατά περίπτωση και με την εμφάνιση των προβλημάτων ιδιαίτερα όταν αφορούν ζητήματα όπως οι παραβατικές συμπεριφορές. Επιπλέον η δημιουργία ομάδων που επηρεάζουν σημαντικά την διαδικασία λήψης των αποφάσεων και το φαινόμενο της ομαδικής σκέψης σε συνδυασμό με το κλειστό σύστημα επικοινωνίας που δεν επιτρέπει την ανατροφοδότηση (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) καθιστούν πολύ δύσκολη την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας (σχολικού οργανισμού) και εμποδίζουν την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας το οποίο μπορεί να εντοπισθεί σε μικρό αριθμό ζητημάτων. Αξιοσημείωτο είναι ότι η συνεργασία αναπτύσσεται σε ζητήματα ποινών και σε καινοτόμες δράσεις. Στις τελευταίες, η συνεργασία είναι αποτέλεσμα κοινών ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τέτοιες δράσεις και όχι αποτέλεσμα της κουλτούρας του οργανισμού.

Συνεπώς η επικοινωνία διεξάγεται με την παγιωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών-διευθυντών ότι θα πρέπει να συγκρουσθούν για να εφαρμόσουν την νομοθεσία και την παγιωμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών μελών του συλλόγου διδασκόντων ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται με την άσκηση έμμεσης ή άμεσης επιβολής.

Χρησιμοποιούμε την *επικοινωνία ως ερευνητική μεταβλητή* στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διαφορετικών βαθμίδων διοικητικής ιεραρχίας διότι είναι κομβικής σημασίας παράγοντας στην διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, στην διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας του εφαρμοζόμενου μοντέλου διοίκησης και κατά συνέπεια στην αποτελεσματικότητα του συστήματος διοίκησης και οργάνωσης της Β/θμιας εκπ/σης.

Κατά τους Katz & Kahn 1978, Bolman & Deal 1984, Huselid 1995, Χατζηπαντελή 1999, Χτυτήρης 2001β, Mayrhofer et al 2002, Mulins 2007, Torington et al 2008 (Από Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) η επικοινωνία αποτελεί βασική προϋπόθεση ύπαρξης ενός οργανισμού για την λειτουργία, την ανάπτυξη και την επίτευξη των στόχων του.

Βασικός σκοπός της επικοινωνίας είναι να δημιουργήσει, να ενισχύσει και να διατηρήσει κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, αποφυγής συγκρούσεων και αποτελεσματικού συντονισμού των δραστηριοτήτων των εμπλεκόμενων μερών του συστήματος μέσω της ομαλής -αποφυγή θορύβων και επικοινωνιακών ασυνεχειών: έλλειψη ανατροφοδότησης, παρεμβάσεις τρίτων στην άσκηση της διοίκησης, εμποδίων όπως ο λανθασμένος και ασαφής προγραμματισμός, προβλήματα κύρους και δυσπιστίας στην πηγή του μηνύματος κ.λ.π- (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) μεταφοράς (αμφίδρομη επικοινωνία με την δυνατότητα ανατροφοδότησης) εντολών, μεταβίβασης ευθυνών, αισθημάτων, απόψεων προτάσεων και παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού.

Η επικρατούσα αντίληψη που διαμορφώνεται από την επεξεργασία των συνεντεύξεων περιγράφει την επικοινωνία ως μία διαδικασία που διεξάγεται σ' ένα κλίμα έλλειψης εμπιστοσύνης και καχυποψίας (η διαπίστωση αφορά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με τα δύο ανώτερα διοικητικά όργανα Π.Υ.Σ.Δ.Ε και Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε). Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης και καχυποψίας εκδηλώνεται σε δύο διαφορετικά επίπεδα: για τους εκπαιδευτικούς τάξης σε επίπεδο τοποθέτησης και συμπλήρωσης ωραρίου και για τους διευθυντές σχολείων σε επίπεδο αξιολόγησης.

Ειδικότερα η βασική αιτία που δημιουργεί τα προαναφερόμενα εμπόδια επικοινωνίας εντοπίζεται -στην περίπτωση του Π.Υ.Σ.Δ.Ε- στην κυριαρχία της άτυπης επικοινωνίας η οποία βασίζεται στην επικράτηση των διαπροσωπικών σχέσεων-πελατειακών σχέσεων ως κύριου δίαυλου επικοινωνίας μεταξύ μίας κρίσιμης μάζας εκπαιδευτικών και Π.Υ.Σ.Δ.Ε και την καλλιέργεια φόβου σε σημαντικό τμήμα των εκπαιδευτικών για την εργασιακή τους σταθερότητα (βλ. τοποθετήσεις και συμπλήρωση ωραρίου). Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η μείωση της έντασης της σύγκρουσης αλλά αναδεικνύεται η αναποτελεσματικότητα στην επίτευξη των στόχων που αφορούν την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού²⁰¹. Επίσης αναδεικνύεται το διαφορετικό περιεχόμενο που αποδίδουν στην έννοια της συνεργασίας τα εμπλεκόμενα μέρη σε σύγκριση με αυτό που περιέχεται στην βιβλιογραφία: Η συνεργασία που λαμβάνει χώρα μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών του συστήματος έχει ως προτεραιότητα την ικανοποίηση προσωπικών και όχι των στόχων της ομάδας. Σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας της επικοινωνίας γίνεται αντιληπτό ότι δεν υφίσταται

²⁰¹ Βλ. συνέντευξη Νο38.

ανατροφοδότηση. Η σημασία της τυπικής επικοινωνίας μειώνεται με την διαφορετική ερμηνεία και εφαρμογή -κατά περίπτωση- του νομοθετικού πλαισίου.

Σχετικά με το Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε, σχηματίζεται η αντίληψη ότι είναι ένα όργανο διεκπαιρευτικού χαρακτήρα. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και ΑΠΥΣΔΕ γίνεται από πάνω προς τα κάτω με την χρήση εγκυκλίων και αξιοποίηση διαπροσωπικών σχέσεων ενώ η ανατροφοδότηση δεν είναι απλώς επιθυμητή αλλά εμποδίζεται²⁰². Βέβαια θα πρέπει να συνδυασθεί αυτή η άποψη με τον κομματικό χαρακτήρα που αποδίδουν αρκετοί συνεντευξιαζόμενοι στην διοικητική θέση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης.

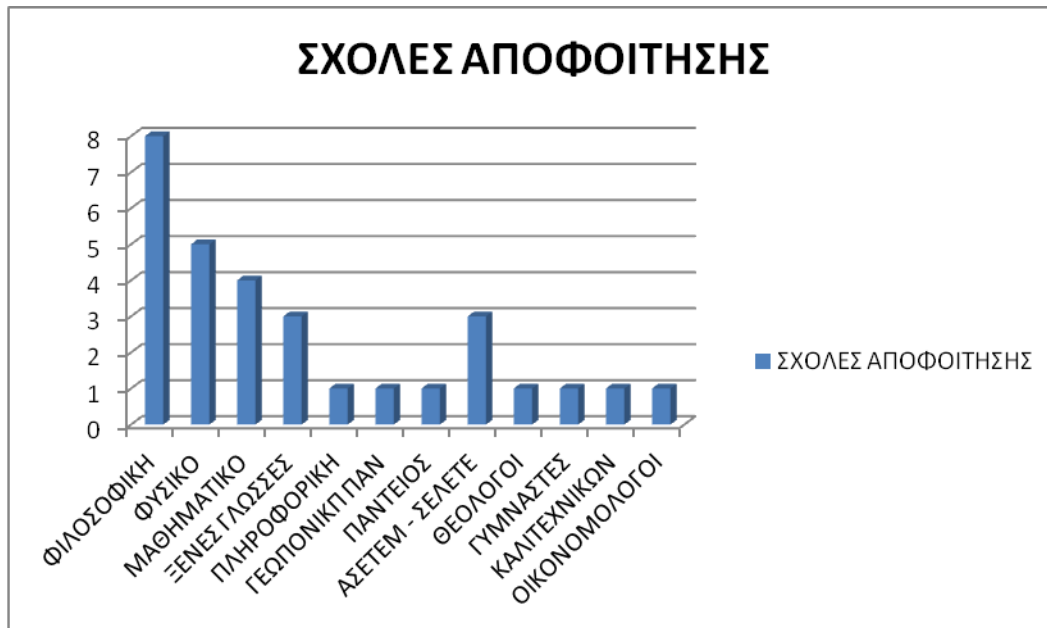
Κυρίαρχος τύπος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και ΥΠΑΙΘ είναι η τυπική επικοινωνία από πάνω προς τα κάτω με την χρήση εγκυκλίων. Η διαδικασία ανατροφοδότησης είναι ανύπαρκτη ενώ οι υπόλοιπες λειτουργίες διεξάγονται αυστηρά μέσω υπηρεσιακών εγγράφων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα επικοινωνιακής ασυνέχειας μεταξύ Υ.ΠΑΙ.Θ και εκπαιδευτικών αναφέρεται στην συνέντευξη του Κ.Α/ΠΕ02 (διευθυντής χολικής μονάδας): «Κάθε χρόνο έφτιαχνα έκθεση επάρκειας του προσωπικού. Επειδή κανένας δεν ενδιαφερόταν από την Διοίκηση -εννοεί Π.Υ.Σ.Δ.Ε, Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε, Υ.ΠΑ.ΙΘ- έφτιαξα ένα τυποποιημένο έγγραφο και το έστελνα κάθε χρόνο» και η Νο39 αναφέρει: «*Μου ζήτησαν να κάνω προγραμματισμό της ύλης. Τους έγραφα κάτι άσχετο και τους ζήτησα να μου απαντήσουν. Κανένας δεν ασχολήθηκε μαζί μου*».

Τέλος δεν διαμορφώνεται συγκεκριμένη αντίληψη για την συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων .

Η ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων της 17^η ερώτησης παρουσιάζει την ακόλουθη εικόνα:

²⁰² Συνέντευξη Νο10.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11



7.1.4 Ο επαγγελματικός βίος των εκπαιδευτικών: Προσδοκίες, πραγματικότητα, προτάσεις

Η τέταρτη ομάδα ερωτήσεων αποτελείται από έξι ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στον απολογισμό των εκπαιδευτικών και επικεντρώνονται στην διερεύνηση των συναισθημάτων από την μέχρι τώρα επαγγελματική τους πορεία και στην καταγραφή των προτάσεων τους για το εκπαιδευτικό σύστημα και για το επάγγελμα τους²⁰³.

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων που δόθηκαν στην εικοστή έβδομη (27^η) ερώτηση (Ποιος είναι ο προσωπικός σου απολογισμός με βάση τα προσωπικά σου βιώματα από την μέχρι τώρα πορεία σου στην εκπαίδευση; Ποιες ήταν οι προσδοκίες σου και τελικά τι αντιμετώπισες;) στην εικοστή όγδοη (28^η) ερώτηση (Ποια στοιχεία από την επαγγελματική ζωή σου σε γέμισαν ευχαρίστηση, ζεστασιά, αισιοδοξία;), στην εικοστή ένατη (29^η) ερώτηση (Ποια στοιχεία από την επαγγελματική ζωή σου σε γέμισαν απαισιοδοξία, απογοήτευση;), στην 30^η ερώτηση (Αισθάνεσαι περήφανος για την δουλειά σου και ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά σου;), στην τριακοστή πρώτη (31^η) ερώτηση (Αισθάνεσαι ότι οι προτάσεις σου αξιολογούνται και αξιοποιούνται;) και στην τριακοστή δεύτερη (32^η) ερώτηση (Ποιες είναι οι απόψεις σου για το τι πρέπει να γίνει στην εκπαίδευση ή τι θα έκανες για την εκπαίδευση;) οι οποίες συνιστούν την θεματική κατηγορία **«προσδοκίες-απολογισμός» (Θ.Κ 4.1)** απέδωσε διακόσιους εξήντα εννέα (269) κωδικούς οι οποίοι τελικά απέφεραν:

- σαράντα έξι (46) τελικούς κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την **υποκατηγορία «προσδοκίες» (Θ.Κ 4.1/Υ.Α1),**
- σαράντα πέντε (45) κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την υποκατηγορία **«Στάσεις-θετικά συναισθήματα από τον επαγγελματικό τους βίο» (Θ.Κ 4.1/Υ.Α2),**
- εβδομήντα τέσσερις (74) κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την υποκατηγορία **«Στάσεις-αρνητικά συναισθήματα από τον επαγγελματικό τους βίο» (Θ.Κ 4.1/Υ.Α3),**
- τριάντα τέσσερις (34) κωδικούς που συνιστούν την υποκατηγορία **«Απόψεις-προτάσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (Θ.Κ 4.1/Υ.Α4),**
- σαράντα (40) κωδικούς που συνιστούν την υποκατηγορία **«Απόψεις-προτάσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Β/θμια εκπαίδευση» (Θ.Κ 4.1/Υ.Α5)** και

²⁰³ 32^η ερώτηση: Ποιες είναι οι απόψεις σου για το τι πρέπει να γίνει στην εκπαίδευση; Ή τι θα έκανες για την εκπαίδευση;

- δεκαεπτά (17) κωδικούς που συνιστούν την υποκατηγορία «*Απόψεις-προτάσεις για την διοίκηση*» (Θ.Κ 4.1/Υ.Α6).

Αναλυτικά:

1. Υποκατηγορία «Προσδοκίες» (Θ.Κ4.1/Υ.Α1)

Καταγράφηκαν οι απόψεις δεκαεπτά συνεντευξιαζόμενων από τους οποίους οι δεκαέξι προσδοκούσαν να βρουν ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας²⁰⁴, να προσφέρουν περισσότερα στο αντικείμενο τους²⁰⁵ και να αντιληφθούν το ενδιαφέρον της πολιτείας για την εκπαίδευση²⁰⁶ αλλά και οι δεκαεπτά εκπαιδευτικοί συνάντησαν μία διαφορετική πραγματικότητα.

Ειδικότερα η Νο39 υποστήριξε ότι «*δεν είχα φοβερές προσδοκίες όταν μπήκα στην εκπαίδευση. Την επέλεξα λόγω ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας που μου πρόσφερε προκειμένου να μεγαλώσω το παιδί μου*». Ο Νο2 ανέφερε ότι «*αυτό που προσδοκούσα ήταν (γνωρίζοντας ότι το μάθημα θεωρείται δευτερεύον) τα παιδιά να γνωρίσουν το ενδιαφέρον που έχει η τέχνη, πως μπορούν να χρησιμοποιήσουν την τέχνη στην καθημερινή τους ζωή*». Ο Νο14 ανέφερε ότι «*περίμενα να βρω ένα σχολείο για να δώσω το 100% αυτών που έχω μέσα μου. Δυστυχώς μπαίνεις σ' ένα χώρο που οι συνθήκες δεν σου επιτρέπουν να δουλέψεις. Δηλαδή ο εξοπλισμός και σχέσεις με τους συναδέλφους. Στα μεγάλα σχολεία ο καθένας κάνει την δουλειά του και φεύγει. Οι σχέσεις είναι τυπικές και όχι συνεργασίας. Επίσης ο εγωισμός των μαθητών και η έλλειψη σεβασμού δεν σου επιτρέπουν να δουλέψεις*». Ο Νο22 υποστήριξε ότι «*Νόμιζα ότι θα μπορούσαμε να φτιάξουμε ένα σχολείο που θα είναι ευχάριστο στα παιδιά. Δεν έγινε έτσι γιατί υπάρχουν κατεστημένες νοοτροπίες (περιγράφονται στις προηγούμενες θεματικές κατηγορίες) που φρενάρουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία. Δηλαδή «χαλάς την πιάτσα όταν επιχειρείς κάτι καινοτομικό που απαιτεί δουλειά ή όταν του προσθέτεις (του εκπαιδευτικού) δουλειά χωρίς να έχει κίνητρο να την κάνει*».

Καταγράφηκαν οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των ερωτώμενων σχετικά με το πως αισθάνονται από την μέχρι τώρα πορεία τους στην Β/θμια εκπαίδευση, με σκοπό να σκιαγραφηθεί η στάση τους²⁰⁷.

²⁰⁴ Συνέντευξη Νο15, Νο5, Νο7.

²⁰⁵ Συνέντευξη Νο 37.

²⁰⁶ Συνέντευξη Κ.Α. (ΠΕ02/διευθυντής σχολικής μονάδας).

²⁰⁷ Στάση αποτελεί αξιολογητική θέση (θετικής ή αρνητικής χροιάς) όσον αφορά αντικείμενα, ανθρώπους ή γεγονότα. Η στάση αντανακλά πως νιώθει κάποιος για κάτι.

Ειδικότερα:

2. Υποκατηγορία «Στάσεις-θετικά συναισθήματα από τον επαγγελματικό τους βίο» (Θ.Κ 4.1/Υ.Α2).

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (δεκαεπτά εκπαιδευτικοί από τους τριάντα²⁰⁸) υποστηρίχτηκε ότι τα συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης που εισπράττουν κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας προέρχονται:

- από την στάση των μαθητών απέναντι τους (δεκαπέντε στους τριάντα): Οι Νο13 και Νο25 αναφέρουν ότι αισθάνονται ικανοποίηση όταν τους χαιρετούν οι μαθητές που βοήθησαν να περάσουν το Παν/ιο. Η Νο34 ανέφερε ότι «η επαφή μου με μαθητές των μικρότερων τάξεων του Γυμνασίου είναι ιδιαίτερα αναζωογονητική. Είναι τα παιδιά σου, η τάξη σου» και η Νο6 ανέφερε ότι «η δουλειά μας είναι ενδιαφέρουσα. Είσαι με μαθητές που κάθε χρόνο αλλάζουν»,
- από την δουλειά που κάνουν σε προσωπικό επίπεδο (πέντε στους τριάντα). Ο Νο20 υποστήριξε ότι «αισθάνομαι ότι αναγνωρίζεται η δουλειά μου από την αγάπη των μαθητών, από το γεγονός ότι περνάνε καλά στο μάθημα μου» και η Νο34 ανέφερε ότι «αισθανόμουν περήφανη σε σχολεία της περιφέρειας γιατί αναγνωριζόταν η δουλειά μου, το έβλεπα στα μάτια των παιδιών»,
- από τους συναδέλφους (δύο στους τριάντα). Ο Νο7 ανέφερε ότι «τα θετικά στοιχεία από την εκπαίδευση είναι η επικοινωνία με τα παιδιά και με τους συναδέλφους οι σχέσεις που είχαμε σε προσωπικό επίπεδο».

3. Υποκατηγορία «Στάσεις - αρνητικά συναισθήματα από τον επαγγελματικό τους βίο» (Θ.Κ 4.1/Υ.Α3)

Η πίκρα, η απογοήτευση, απαισιοδοξία, η αγανάκτηση και η απαξίωση είναι τα συναισθήματα που περιγράφουν την άλλη όψη της επαγγελματικής τους πορείας²⁰⁹.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες (δεκαεννέα στους τριάντα) αποδίδουν την πίκρα και την απογοήτευση τους στο **τρόπο που τους αντιμετωπίζει η διοίκηση**²¹⁰ είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας, είτε σε επίπεδο νομού, περιφέρειας και Υ.ΠΑΙ.Θ. Αυτός ο τρόπος χαρακτηρίζεται από την έλλειψη επικοινωνίας, το πελατειακό σύστημα

²⁰⁸ Επισημαίνουμε ότι ορισμένοι από αυτούς αναφέρθηκαν και στα συναισθήματα πίκρας και απογοήτευσης που βιώνουν κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

²⁰⁹ Οι κώδικες που αναφέρονται στα αρνητικά συναισθήματα είναι συνολικά εβδομήντα τέσσερις(74). Χρησιμοποιώντας ως μονάδα ανάλυσης τις λέξεις που περιγράφουν τα αρνητικά συναισθήματα παρατηρούμε ότι κυριαρχούν η πίκρα, η απογοήτευση, απαισιοδοξία.

²¹⁰ Επίσης εντοπίζονται τα αρνητικά συναισθήματα που απορρέουν από τον τρόπο που αντιμετωπίζει το ανθρώπινο δυναμικό η Διοίκηση της Β/θμιας εκπαίδευσης και από την διαδικασία της διασταύρωσης των απαντήσεων που αντιστοιχούν στην 3^η και 4^η ομάδα ερωτήσεων.

σχέσεων την μη αξιοκρατική επιλογή των στελεχών διοίκησης την χρησιμοποίηση του εκπαιδευτικού ως υπαλλήλου που εκτελεί αποφάσεις²¹¹ και την έλλειψη αντικειμενικής αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Η Νο1 αναφέρει ότι «η έλλειψη αντικειμενικής αξιολόγησης πικραίνει το εκπαιδευτικό που έχει φιλότιμο και όχι τον αδιάφορο εκπαιδευτικό». Σημαντικό είναι ότι οι απόψεις των συνεντευξιζόμενων που κατέχουν θέση στελέχους (Δ/ντες σχολικών μονάδων) συμφωνούν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τάξης σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζει η διοίκηση τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά ο Νο35 υποστήριξε ότι «οι προτάσεις μου δεν αξιοποιούνται και δεν αξιολογούνται»²¹², ο Νο31 ανέφερε ότι «απογοητεύθηκα γιατί τα επαρχιακά σχολεία αντιμετωπίζονται ως ισοδύναμα των πόλεων. Η Δ.Δ.Ε δεν αφήνει περιθώρια πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς αλλά ζητά αποκλειστικά τυφλή εφαρμογή του νόμου»²¹³.

Άλλοι παράγοντες είναι:

- **Η συμπεριφορά των συναδέλφων (δέκα από τους τριάντα ερωτώμενους).** Η Νο 37/ΠΕ02 «ντρέπομαι που είμαι καθηγήτρια γιατί αισθάνομαι ότι ορισμένοι συναδέλφοι και μεγάλο ποσοστό της διοίκησης δεν είναι άξιοι εκπρόσωποι ενός κλάδου που θα πρέπει να είναι παράδειγμα για την κοινωνία» και ο Νο 13/ΠΕ04 αναφέρει ότι «δεν χαίρομαι όταν είμαι στον σύλλογο καθηγητών διότι κανένας δεν θέλει να εκφρασθεί ελεύθερα, φοβούνται τις αντιδράσεις του άλλου». Η Νο 39/ΠΕ010 αναφέρει ότι «μου προκαλούν θλίψη και απογοήτευση οι μιζέριες και η κλαψούρα που μπορεί να έχουμε μεταξύ μας για το επάγγελμα, η δημοσιόπαλληλική νοοτροπία των εκπαιδευτικών που το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι πως θα τηρήσουν αυτό που λέει το ΥΠΑΙΘ, πως θα φύγουν νωρίτερα από το σχολείο. Εμείς οι ίδιοι απαξιώνουμε το επάγγελμα μας». Ο Νο22/ΠΕ04 ανέφερε ότι «αισθάνομαι απαισιοδοξία διότι παίρνεις μία πρωτοβουλία που τελικά βλέπεις ότι δεν έχει αντίκρισμα και κανένας δεν ενδιαφέρεται να συνεργαστεί μαζί σου, οπότε αναρωτιέσαι γιατί να το ξανακάνεις; Το σχολείο δεν ευνοεί την συνεργασία είναι ατομοκεντρικό, ανταγωνιστικό. Οι καθηγητές δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται και είναι δύσπιστοι σε καινοτόμες δράσεις». Ο Νο14/ΠΕ11 υποστήριξε ότι «αισθάνομαι απαισιοδοξία από την συμπεριφορά των

²¹¹ Συνέντευξη Νο 37, Νο31

²¹² Συνέντευξη Νο35.

²¹³ Συνέντευξη Νο31.

συναδέλφων γιατί μερικές φορές θα μπορούσαν να λειτουργήσουν περισσότερο ομαδικά και δεν λειτούργησαν και αυτό είναι εις βάρος των μαθητών και των άλλων συναδέλφων».

- **Η αρνητική στάση της κοινωνίας** απέναντι στους εκπαιδευτικούς (έξι στους τριάντα). Ο Νο28 αναφέρει «υπάρχουν έρευνες του Υ.ΠΑΙ.Θ που υποστηρίζουν ότι το επάγγελμα μας είναι απαξιωμένο στην κοινωνία. Έχουμε ευθύνη γι' αυτό αλλά όχι μόνο εμείς» και η Νο5 «μου αρέσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και η σχέση μου με τα παιδιά αλλά δεν το λέω έξω με πολύ καμάρι γιατί υπάρχει η φήμη για μας τους εκπαιδευτικούς ότι ίσως δεν δουλεύουμε» και ο Νο12 αισθάνεται απογοητευμένος διότι «η προσπάθεια μου δεν αναγνωρίζεται από την κοινωνία γιατί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι υποβαθμισμένο». Η απαξίωση του επαγγέλματος σχετίζεται με τις οικονομικές απολαβές αλλά και με άλλους λόγους δηλ. θεωρεί (η κοινωνία) ότι στο φροντιστήριο θα μάθουν περισσότερα (οι μαθητές).
- **Η κατάσταση των υποδομών και γενικότερα η αισθητική χώρου** (έξι στους τριάντα): Η Νο37 αναφέρει ότι «αραχνιασμένες βιβλιοθήκες, βρώμικα κτίρια που μου δημιουργούν την αίσθηση της ρουτίνας, ότι πηγαίνω για να πάρω μόνον τον μισθό μου και ότι κανένας δεν περιμένει τίποτε παραπάνω». Ο Νο31 αναφέρει ότι «ο χώρος σε επηρεάζει θετικά, όταν υπάρχουν αίθουσες, εργαστήρια. Στο πρώτο σχολείο που πήγα, έμπαιναν πρώτα τα ποντίκια και ύστερα εμείς» και η Νο5 αναφέρει ότι «οι υποδομές είναι ελλιπείς και η αισθητική του χώρου δεν μπορώ να πω ότι σου δημιουργεί κάποια ευχαρίστηση». Ο Νο2 ανέφερε ότι «αισθάνομαι πίκρα και απογοήτευση για την αντιμετώπιση του μαθήματος (καλλιτεχνικά) ως Β' κατηγορίας από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Οι καθηγητές πληροφορικής μπήκαν μετά από μας και τους κάνανε εργαστήρια. Για το δικό μας μάθημα δεν ενδιαφέρθηκαν να φτιάξουν εργαστήρια. Είναι μάθημα που δεν γίνεται σε τριάντα λεπτά. Δεκαπέντε λεπτά θέλεις για στήσεις τα σύνεργα» και ο Νο14 υποστήριξε ότι «στην δουλειά μου χρειάζονται εγκαταστάσεις για να δουλέψεις. Όταν δεν υπάρχουν, σε ρίχνουν ψυχολογικά. Το μάθημα γίνεται μονότονο. Προσπαθώ να λύσω αυτό το πρόβλημα βρίσκοντας τρόπους που να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών».
- **Οι μαθητές** (τέσσερις στους τριάντα): Ο Νο 40 αναφέρει ότι «μου προκαλεί απαισιοδοξία όταν βλέπω τα παιδιά να είναι τόσο διαμορφωμένα που δεν

μπορείς να αλλάξεις το παραμικρό» και η Νο34 «η δουλειά μου στην πόλη δεν αναγνωρίζεται. Την ύλη που θέλεις να διδάξεις, τα παιδιά την έχουν κάνει στο φροντιστήριο. Είσαι ο δάσκαλος του σχολείου και γι' αυτό δεν είσαι καλός».

- **Οι συνδικαλιστές** (τρεις στους τριάντα).
- **Η μισθολογική υποβάθμιση** (δύο στους τριάντα): Η Νο10 υποστήριξε μεταξύ άλλων ότι «αισθάνομαι αγανάκτηση για την μισθολογική υποβάθμιση του κλάδου. Σε αυτό βέβαια συνέβαλαν και οι συνδικαλιστές μας».
- **Οι ανισότητες του εκπαιδευτικού συστήματος** (ένας από τους τριάντα): Ο Νο7 υποστήριξε «Πίκρα. Αισθάνθηκα αδύναμος όταν σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών έδινα τα πάντα και οι μαθητές έμεναν στάσιμοι και σε σχολεία προνομιούχων περιοχών έδινα λίγα και οι μαθητές έγραφαν εικοσάρια».

4. Υποκατηγορία «Απόψεις - προτάσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (Θ.Κ 4.1/Υ.Α4)

Από τους τριάντα ερωτηθέντες απάντησαν οι έντεκα εκπαιδευτικοί υποστηρίζοντας ότι θα πρέπει να «φύγουν τα κόμματα από την διοίκηση»²¹⁴, να εφαρμοσθεί αξιοκρατικό σύστημα διοίκησης και αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης των στελεχών της διοίκησης και των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η άποψη της Νο38: «δεν ξέρω πως θα λειτουργήσει η αξιολόγηση. Υπάρχουν κομματικές πεποιθήσεις και δεν ξέρω εάν το κριτήριο θα είναι η συμπάθεια που σου δείχνει ο ανώτερος σου. Στην διοίκηση θα πρέπει να υπάρχουν άτομα με εμπειρία και όχι κατ' ανάγκη εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει να υπάρχει όραμα και πολιτική βούληση και ευελιξία όσον αφορά την ύλη και τις διδακτικές προσεγγίσεις των μαθημάτων». Ο Νο2 υποστήριξε ότι «πρέπει να αλλάξει το σύστημα σχετικά με το ποιος γίνεται εκπαιδευτικός», ο Νο14 ανέφερε ότι «πρέπει να γίνει επιμόρφωση και να συνδεθεί η εμπειρία με την επιμόρφωση. Έως τώρα η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού επαφίεται στην ευσυνειδησία του» ενώ ο Νο12 είπε «είμαστε καλοβουλευμένοι. Δεν θέλουμε αλλαγές»²¹⁵. Από την άλλη ποιος θα εφαρμόσει τα νέα προγράμματα όταν μειώνονται οι μισθοί;».

Οι προτάσεις των οκτώ από τους τριάντα εκπαιδευτικούς συνοψίζονται στα εξής σημεία:

²¹⁴ Συνέντευξη Νο15 και Νο3.

²¹⁵ Το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης είναι εμφανές και σε άλλα σημεία των συνεντεύξεων.

- Απαιτείται συνεχής επιμόρφωση και οικονομική αναβάθμιση του επαγγέλματος.
- Αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών σε θέματα επαγγελματικής εξέλιξης και αντιμετώπισης του σχολείου.²¹⁶
- Να δοθούν περισσότερες πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς και αυτενέργεια στο σύλλογο διδασκόντων.
- Εξατομικευμένοι στόχοι σε κάθε σχολείο.
- Αντιστοίχιση εξοπλισμού και προγράμματος σπουδών²¹⁷.
- Κίνητρα για να υπάρξει έλεγχος και ανατροφοδότηση²¹⁸.
- Επιλογή όσων θα προσληφθούν στην εκπαίδευση με ουσιαστικά και όχι τυπικά κριτήρια. Η Νο30/ΠΕ02 υποστήριξε ότι «η επιλογή των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται με σοβαρά κριτήρια και όχι οι μισοί να επιλέγονται με προϋπηρεσία που τους έδωσε (το Υ.ΠΑΙ.Θ) με μέσον και οι άλλοι μισοί με εξετάσεις οι οποίες, επίσης, δεν είναι σοβαρές».
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ο Νο14 ανέφερε ότι «είμαι υπέρ της αξιολόγησης αλλά με διαφάνεια και αξιοκρατία. Έχω δει συναδέλφους που πατάνε στην μη αξιολόγηση και λειτουργούν αυθαίρετα και εξελίσσονται διοικητικά πολλές φορές».

5. Υποκατηγορία «Απόψεις-προτάσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Β/θμια εκπαίδευση» (Θ.Κ 4.1/Υ.Α5).

Οι προτάσεις των δεκαπέντε από τους τριάντα ερωτηθέντες συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να σχεδιασθεί από μηδενική βάση και τα αναλυτικά προγράμματα να σχεδιασθούν από ανθρώπους που έχουν την εμπειρία του σχολείου και «όχι με βάση τις συντεχνιακές αντιλήψεις κάθε ειδικότητας»²¹⁹.

²¹⁶ Συνέντευξη Νο35. «Αλλαγή των αντιλήψεων γιατί έχουμε να κάνουμε με μαθητές, όχι κάνουμε μάθημα και φεύγουμε», και συνέντευξη Νο 37 «Το επάγγελμα μας δεν έχει το κύρος που είχε. Βέβαια φταίμε κι εμείς...».

²¹⁷ Συνέντευξη Νο17 «στην τεχνική εκπαίδευση εάν δεν υπάρχει σύγχρονος εξοπλισμός δεν μπορείς να κάνεις δουλειά. Από την άλλη έχω δει σύγχρονο εξοπλισμό να καταστρέφεται. Αυτό συμβαίνει λόγω της αναντιστοιχίας μεταξύ εξοπλισμού και προγράμματος σπουδών ή γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί για να το χρησιμοποιήσουν».

²¹⁸ Συνέντευξη Νο5.

²¹⁹ Συνέντευξη Νο 17.

- Αποδέσμευση του σχολείου από την Γ/θμια εκπαίδευση, υλοποίηση καινοτόμων δράσεων για να μην βλέπουν (οι μαθητές) το σχολείο ως αγγαρεία²²⁰ και ίδρυση ολοήμερων σχολείων. Όμως για να γίνει αυτό «θα πρέπει να καθόμαστε περισσότερες ώρες στο σχολείο»²²¹.
- Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος για να αναβαθμισθεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η αναβάθμιση του συστήματος περνάει μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων. Η Νο34 ανέφερε ότι *«τα μαθηματικά πρέπει να δουλεύονται με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τα βιβλία να έχουν περισσότερες ασκήσεις έτσι ώστε να μην είναι υποχρεωμένος ο μαθητής να αγοράσει το βοήθημα»*.
- Αλλαγή νοοτροπίας όσων συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα.

6. Υποκατηγορία «Απόψεις-προτάσεις για το σύστημα διοίκησης της Β/θμιας εκπαίδευση» (Θ.Κ 4.1/Υ.Α6) .

Σε αυτήν την υποκατηγορία καταγράφηκε μία πρόταση από δύο εκπαιδευτικούς²²² που αναφέρεται στην ορθολογική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην αρχή της σχολικής χρονιάς χωρίς να εμπλέκονται οι συνδικαλιστές. Ουσιαστικά προτείνει την αλλαγή της σύνθεσης των διοικητικών οργάνων Π.Υ.Σ.Δ.Ε και Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε στα οποία συμμετέχουν συνδικαλιστές.

²²⁰ Συνέντευξη Νο 40

²²¹ Συνέντευξη Νο 5

²²² Συνέντευξη Νο 5 και Νο6 .

7.1.4.1 Γενικά συμπεράσματα από την ποιοτική ανάλυση της 4^{ης} ομάδας ερωτήσεων

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην 4^η ομάδα των ερωτήσεων επικεντρώνεται στις προσδοκίες (Κουτελέκου Ιωάννη και Χαλιάσου Νικόλαου, 2014)²²³ που είχαν ή δεν είχαν όταν ξεκινούσαν την επαγγελματική τους πορεία στην εκπαίδευση και στην επιβεβαίωση ή διάγνωση τους από την πραγματικότητα που βιώνουν. Η καταγραφή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που βιώνουν οι συμμετέχοντες στο δείγμα βασίστηκε τόσο σε πραγματικά γεγονότα όσο και στα συναισθήματα που τους χαρακτηρίζουν. Τέλος ζητήσαμε να καταθέσουν τις προτάσεις τους σχετικά με την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα της Δ/θμιας εκπ/σης, του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της λειτουργίας της διοίκησης.

Σε αυτό το σημείο η διερευνητική μας προσπάθεια εστιάζεται στην περιγραφή της συνολικής αντίληψης των ερωτηθέντων που διαμορφώνεται σχετικά: α) με τους τρεις άξονες αναφοράς (εκπαιδευτικό σύστημα, διοίκηση, επάγγελμα), β) των διαθέσεων τους να συμβάλλουν στην βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, της διοίκησης, του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (παρά την αδύναμη λειτουργία διαδικασιών όπως η ανατροφοδότηση και η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών διοικητικών επιπέδων) και γ) στην αναζήτηση των παραγόντων που επηρεάζουν τον βαθμό επιβεβαίωσης των προσδοκιών τους.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι προσδοκίες είναι σχηματισμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι περιμένουν ή τι θα ήθελαν να συναντήσουν με την πρόσληψη τους στην Δ/θμια εκπαίδευση επιχειρήθηκε να προσδιορισθεί το περιεχόμενο των προσδοκιών, οι διαφορές μεταξύ προσδοκιών και πραγματικότητας και τα συναισθήματα που προκαλούν διότι και οι τρεις παράγοντες επηρεάζουν τις συμπεριφορές και τον βαθμό ικανοποίησης -αυξάνοντας ή μειώνοντας τον- και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα των εμπλεκόμενων μερών του συστήματος.

²²³ Στο άρθρο των Κουτελέκου Ιωάννη και Χαλιάσου Νικόλαου, 2014:136, *Rostrum of Asclepius® - "To Vima tou Asklipiou"* Journal Volume 13, Issue 2 (April – June 2014) υποστηρίζουν ότι σύμφωνα με τον Bandura οι προσδοκίες, οι πεποιθήσεις και οι σκέψεις αποτελούν εσωτερικούς παράγοντες συμπεριφοράς που σε συνδυασμό με τους εξωτερικούς παράγοντες όπως οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες, αποτελούν μέρος ενός συστήματος αλληλεπίδρασης που επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου. Bandura A. Self efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 1997;84: 191-215, Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. Eds., Cambridge University Press, New York, 1997, Bandura A. Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*.1998;13:623-649.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι προσδοκίες διατυπώνονται και σε άλλες ενότητες τους ερωτηματολογίου κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων τις οποίες έχουμε επεξεργαστεί και εντάξει σε αυτήν την ενότητα.

Παρατηρούμε ότι έξι από τους τριάντα ερωτηθέντες προσδιορίζουν με ακρίβεια τις προσδοκίες που είχαν μόλις προσλήφθηκαν στην Δ/θμια εκπ/υση. Οι υπόλοιποι είτε απέφυγαν να απαντήσουν είτε αναφέρθηκαν χρησιμοποιώντας γενικές προτάσεις για να περιγράψουν τις προσδοκίες τους. Σε συνδυασμό με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην **τρίτη** και **τέταρτη ερώτηση** της 1^{ης} ομάδας των ερωτήσεων²²⁴ καταλήγουμε στις εξής διαπιστώσεις σχετικά με τις προσδοκίες:

1^η διαπίστωση: Από τον μικρό αριθμό κωδικών που προέκυψαν κατά την ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων και τον μικρό αριθμό των εκπαιδευτικών που προσδιόρισαν τις προσδοκίες τους διαπιστώνουμε ότι δεν καλλιεργούνται θετικές προσδοκίες από ένα σημαντικό τμήμα των εκπαιδευτικών που εντάσσονται στην Δ/θμια εκπαίδευση ή καλλιεργούνται χαμηλές προσδοκίες. Μέχρι στιγμής δεν διατυπώθηκαν αρνητικές προσδοκίες. Ωστόσο, κατά την διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας σημειώνονται αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών -αύξηση του διδακτικού ωραρίου, μισθολογικές μειώσεις, αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο μεταθέσεων κ.λ.π- που μπορούν να μετατρέψουν τις χαμηλές προσδοκίες σε αρνητικές.

2^η διαπίστωση: Οι προσδοκίες που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αφορούσαν τις ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, την προσφορά στο γνωστικό αντικείμενο. Επίσης προσδοκούσαν ότι η πολιτεία θα έδειχνε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Τέλος η σταθερή και μόνιμη επαγγελματική απασχόληση ήταν η βασική προσδοκία όλων όπως προκύπτει από τον συνδυασμό των απαντήσεων που δόθηκαν.

3^η διαπίστωση: Δεν διατυπώνονται αρνητικές αλλά χαμηλές προσδοκίες από την αρχή της επαγγελματικής τους πορείας σχετικά με το τι επιθυμούν να συναντήσουν στην εκπαίδευση. Μπορούμε να αιτιολογήσουμε αυτή την διαπίστωση από τον συνδυασμό των παρατηρήσεων της ερώτησης σχετικά με τις προσδοκίες και της 3^{ης} ερώτησης και της 4^{ης} ερώτησης της 1^{ης} ομάδας ερωτήσεων. Υπενθυμίζουμε ότι η

²²⁴ 3^η ερώτηση: Ποιοι λόγοι σε οδήγησαν να γίνεις εκπαιδευτικός; (περιβάλλον, προτιμήσεις, έλλειψη εναλλακτικών επιλογών κ.λ.π) και πότε το αποφάσισες (πριν ή μετά το Παν/ιο); 4^η ερώτηση: Πίστευες ότι οι σπουδές σου θα σε οδηγούσαν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή ότι θα σε βοηθούσαν να ακολουθήσεις άλλο επάγγελμα; (πρόγραμμα σπουδών, περιβάλλον).

πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν είχαν ως πρώτη επιλογή επαγγελματικής αποκατάστασης την εκπαίδευση.

4^η διαπίστωση: Οι χαμηλές προσδοκίες φαίνεται να διατηρούνται και κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας καθώς δεν μεταβάλλεται σημαντικά η πραγματικότητα που βιώνουν.

Ο βαθμός των προσδοκιών -υψηλές ή χαμηλές- είναι συνάρτηση τόσο των προσωπικών επιλογών όσο και παραγόντων όπως είναι η ύπαρξη ή έλλειψη κινήτρων -π.χ για αποδοτική επιμόρφωση²²⁵, ενίσχυση καινοτόμων δράσεων, βελτίωση αναλυτικών προγραμμάτων και υποδομών-, το περιβάλλον εργασίας όπως ορίζεται από την οργάνωση του συστήματος -διοικητικές λειτουργίες-, από την επικοινωνία και τις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα μέρη του συστήματος -Διοίκηση της εκπαίδευσης, κοινωνικοί εταίροι, μαθητές-.

Εντοπίζουμε ένα άλλο σημείο στο οποίο το σύστημα διοίκησης μέσω των διαδικασιών που ελέγχει δεν συμβάλλει ή δεν είναι στις άμεσες προτεραιότητες του η βελτίωση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα τους και συνεπώς συμβάλλει στην διατήρηση των χαμηλών προσδοκιών και δημιουργεί συνθήκες για την μετατροπή τους σε αρνητικές και κατ' επέκταση στην αποδυνάμωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικότερα, στοιχεία που δηλώνουν τις χαμηλές προσδοκίες για το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι τα συναισθήματα που διατυπώθηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας. Απογοήτευση, πίκρα, απαξίωση, ήταν μερικά από τα συναισθήματα που κυριάρχησαν στις συνεντεύξεις.

5^η διαπίστωση: Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των προσδοκιών που διατυπώθηκαν από εκπαιδευτικούς τάξης και από στελέχη της διοίκησης -διευθυντές σχολικών μονάδων και μέλη του ΠΥΣΔΕ και ΑΠΥΣΔΕ-. Αυτή η διαπίστωση αιτιολογείται από την έλλειψη κοινού οράματος για την εκπαίδευση, από το συγκεντρωτικό-γραφειοκρατικό μηχανισμό άσκησης διοικητικής εξουσίας που χαρακτηρίζεται από την έλλειψη στελεχών-οραματιστών. Αυτός ο μηχανισμός άσκησης διοικητικής εξουσίας ενισχύει τον ρόλο του εκπαιδευτικού-δημόσιου υπαλλήλου και αποδυναμώνει τον ρόλο του ενεργού επαγγελματία εκπαιδευτικού (activist professionalism).

²²⁵ Ο όρος αποδοτική επιμόρφωση δεν χρησιμοποιείται τυχαία διότι έχει αποδειχθεί σε άλλο σημείο της έρευνας ότι αποτελεί κοινή διαπίστωση η έλλειψη κινήτρων για επιμόρφωση και η αναποτελεσματικότητα της υφιστάμενης.

Οι αιτίες που εμφανίζουν την μεγαλύτερη συχνότητα στις συνεντεύξεις και ενισχύουν τα συναισθήματα απογοήτευσης, πίκρας, απαισιοδοξίας οφείλονται:

- Στον τρόπο με τον οποίο η διοίκηση αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς. Έλλειψη επικοινωνίας, πελατειακό σύστημα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, έλλειψη αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και αξιοκρατικής επιλογής στελεχών, έλλειψη ανατροφοδότησης είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η διοίκηση στην Δ/θμια εκπ/υση.
- Στις συμπεριφορές των συναδέλφων που εκδηλώνονται με συγκρούσεις σε ζητήματα δευτερεύουσας σημασίας όπως είναι το εβδομαδιαίο πρόγραμμα, η λογική της «ομαδικής σκέψης» και η πιστή εφαρμογή των εγκυκλίων του Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Η απαξιοτική στάση της κοινωνίας απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Όπως έχουμε αναφέρει πιο πάνω οι χαμηλές και όχι οι αρνητικές προσδοκίες είναι ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την εικόνα του εκπαιδευτικού. Αυτή η εξέλιξη οφείλεται στο ότι σημαντικό τμήμα του δείγματος (δεκατρείς στους τριάντα) υποστήριξαν ότι ο βασικότερος λόγος για τον οποίο αισθάνονται ικανοποιημένοι από την μέχρι τώρα πορεία τους στην εκπαίδευση είναι η στάση των μαθητών απέναντι τους. Ιδιαίτερα όταν οι μαθητές αναγνωρίζουν την βοήθεια -οι εκπαιδευτικοί- που προσφέρουν σε θέματα εξετάσεων. Διαπιστώνουμε ότι το εξεταστικοκεντρικό σύστημα επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών επηρεάζοντας την στάση και των δύο.

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την 4^η μάδα ερωτήσεων θα αναφερθούμε στις προτάσεις που διατυπώνουν κατά αύξουσα σειρά σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο Β/θμιας εκπαίδευσης, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και την διοίκηση. Ειδικότερα προτείνουν την αποδέσμευση της Δ/θμιας εκπαίδευσης από την Γ/θμια εκπαίδευση, την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων με την παραμονή περισσότερων ωρών στο σχολείο, αλλαγή νοοτροπίας όσων συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, την δημιουργία συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και αντιμετώπισης προβλημάτων του σχολείου, και την δημιουργία κινήτρων για την λειτουργία της ανατροφοδότησης.

Οι προτάσεις αναδεικνύουν την *στάση αυτογνωσίας* που χαρακτηρίζει του συμμετέχοντες στο δείγμα καθώς οι περισσότερες προτάσεις που διατυπώθηκαν αφορούν το εκπαιδευτικό επάγγελμα και τον ρόλο του σχολείου. Αυτή η στάση αυτογνωσίας τους φέρνει αντιμέτωπους με συμπεριφορές που περιγράφονται στα προηγούμενα στάδια της εργασίας. Επιπλέον διαπιστώνουν ότι το υπάρχον σύστημα έχει φτάσει στα όρια αντοχής του και θα πρέπει να μετεξελιχθεί έστω κι αν αυτή η μετεξέλιξη του θα οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφορών και συνεπώς στάσεων.

7.1.5 Ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων στην διαδικασία της διοίκησης και οργάνωσης των σχολικών μονάδων.

Η πέμπτη ομάδα ερωτήσεων περιλαμβάνει μία ερώτηση²²⁶ που αναφέρεται στον ρόλο των κοινωνικών εταίρων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η ανοικτή κωδικοποίηση των απαντήσεων που δόθηκαν στην τριακοστή τρίτη (33^η) ερώτηση συνιστούν την θεματική κατηγορία **«Κοινωνικοί εταίροι και λειτουργία της σχολικής μονάδας» (Θ.Κ 5.1)** απέδωσε πενήντα επτά (57) κωδικούς οι οποίοι τελικά απέφεραν:

- Δεκαέξι (16) κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την **υποκατηγορία «Ουσιαστικός» (Θ.Κ 5.1/Υ.Α1)**,
- είκοσι τρεις (23) κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την υποκατηγορία **«Παθητικός» (Θ.Κ 5.1/Υ.Α2)**,
- οκτώ (8) κωδικούς οι οποίοι συνιστούν την υποκατηγορία **«Αρνητικός» (Θ.Κ 5.1/Υ.Α3)**.

Αναλυτικά:

1. Υποκατηγορία «Ουσιαστικός» (Θ.Κ5.1/Υ.Α1)

Ο ουσιαστικός ρόλος των κοινωνικών εταίρων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας περιγράφεται από το ενδιαφέρον, την ενεργό συμμετοχή και την συνεργασία που υπάρχει για τα προβλήματα και τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα η Νο39 ανέφερε ότι *«στο γυμνάσιο που έχω οργανική υπάρχει ένας πολύ καλός σύλλογος γονέων ενώ στα λύκεια υπάρχει συνεργασία μόνο όταν υπάρχει πρόβλημα»*. Η Νο38 ανέφερε ότι *«στο σχολείο που υπηρετώ υπάρχει συνεργασία με όλους τους κοινωνικούς εταίρους. Συνεργαζόμαστε με τον σύλλογο γονέων για προβλήματα μαθητών, με την εκκλησία και με τον δήμο για την οργάνωση διάφορων εκδηλώσεων»*. Ο Νο19 υποστήριξε ότι *«η σχέση με τους κοινωνικούς εταίρους είναι ισχυρή σε ορισμένα σχολεία και σε άλλα όχι»* και η Νο27 ανέφερε ότι *«όσο μεγαλώνουν τα κοινωνικά προβλήματα τόσο μεγαλώνει και ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων»*.

²²⁶ Ποιος είναι ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων (συνδικαλιστικά σωματεία, επιστημονικοί φορείς, σύλλογοι γονέων κ.λ.π) στην λειτουργία της σχολικής μονάδας; Συμμετέχουν συμβουλευτικά, αδιαφορούν, συμμετέχουν βάσει προσωπικών επιδιώξεων, υποστηρίζουν ενεργά την λειτουργία της σχολικής μονάδας;

2. Υποκατηγορία «Παθητικός» (Θ.Κ 5.1/Υ.Α2).

Ο παθητικός ρόλος περιγράφεται από την έλλειψη ενδιαφέροντος, την τυπική παρουσία τους σε εκδηλώσεις του σχολείου και την αδιαφορία τους για την λειτουργία και τα προβλήματα της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα η Νο37 ανέφερε ότι «ο δήμος δεν ενδιαφέρεται για το σχολείο εκτός από κάποιες τυπικές ενέργειες όπως το βάψιμο του σχολείου ή να βραβεύσει κάποιους μαθητές», η Νο30 υποστήριξε ότι «οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων κάτι κάνουν. Η εκκλησία έρχεται μία φορά τον χρόνο και ο σύλλογος γονέων θα φέρει γλυκά σε κάποια γιορτή ενώ οι συνδικαλιστές θα εμφανισθούν σε περίοδο εκλογών».

3. Υποκατηγορία «Αρνητικός» (Θ.Κ 5.1/Υ.Α3).

Ο αρνητικός ρόλος των κοινωνικών εταίρων και ειδικότερα του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων εστιάζεται στην νοοτροπία που έχουν για τον ρόλο του σχολείου και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Νο7: «το μεγαλύτερο αρνητικό στοιχείο είναι η νοοτροπία των γονέων για τον βαθμό που θα πάρει το παιδί τους. Θέλουν πάντα μεγάλους βαθμούς διαφορετικά θεωρούν ότι το παιδί τους αδικείται. Τον καιρό των καταλήψεων ήταν απόντες».

7.1.5.1 Γενικά συμπεράσματα από την ποιοτική ανάλυση της 5^{ης} ομάδας ερωτήσεων

Από την ποιοτική επεξεργασία των συνεντεύξεων διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες αναφορές των συνεντευζιαζόμενων θεωρούν τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως βασικό κοινωνικό εταίρο στην λειτουργία του σχολείου. Σ' αυτόν αποδίδουν σημαντικό ρόλο «για να αλλάξουν τα πράγματα στο σχολείο²²⁷». Από τους υπόλοιπους εταίρους που εμπλέκονται έμμεσα ή άμεσα στην λειτουργία του σχολείου γίνεται αναφορά στην εκκλησία, στο δήμο και στους συνδικαλιστές και επισημαίνεται η περιορισμένη έως ανύπαρκτη συμμετοχή τους στην λειτουργία του σχολείου.

Θα πρέπει αν επισημάνουμε ότι οι κωδικοί (προτάσεις) που αναφέρονται στην ενεργό συμμετοχή της εκκλησίας στην ζωή της σχολικής μονάδας προέρχονται από περιοχή που είναι έντονη η παρουσία της εκκλησίας²²⁸ ενώ δεν γίνεται καμία αναφορά για τον ρόλο της εκκλησίας στις συνεντεύξεις που έχουμε πάρει από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις υπόλοιπες περιοχές του ν. Ιωαννίνων.

Αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν την σημασία του συλλόγου γονέων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας, ωστόσο δεν προσδιόρισαν τις μορφές συνεργασίας μεταξύ συλλόγου γονέων-κηδεμόνων και σχολείου αλλά περιορίστηκαν σε μία γενική περιγραφή του ρόλου που υιοθετεί κατά την διάρκεια του σχολικού έτους.

Ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να εντοπίσουν τις αιτίες της περιορισμένης συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων στην λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ως βασική αιτία αναφέρθηκε η έλλειψη ενδιαφέροντος όσων συμμετέχουν στην διοίκηση των οργάνων που εκπροσωπούν τους κοινωνικούς εταίρους στην λειτουργία του σχολείου. Αυτή η διαπίστωση αναδεικνύει την έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας σε ενδοομαδικό (βλ. μεταξύ εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου) και σε διαομαδικό επίπεδο (βλ. μεταξύ των μερών του συστήματος που αποτελεί πεδίο αναφοράς της συγκεκριμένη έρευνας).

²²⁷ Συνέντευξη Νο40/ΠΕ09

²²⁸ Αναφερόμαστε στον δήμο Κόνιτσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1 Γενικά Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών του Σ.Δ.Β.Ε σε επίπεδο λειτουργίας, δομής και επαγγελματικής εξέλιξης και τον βαθμό παρέμβασης τους στην κουλτούρα οργάνωσης που διαμορφώνεται στον εργασιακό χώρο και τελικά τις επιδράσεις που ασκούνται από τα εμπλεκόμενα μέρη στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Ακολουθώντας την ερευνητική μεθοδολογία που περιγράψαμε στο έκτο κεφάλαιο και λαμβάνοντας υπόψη τους κινδύνους που την συνοδεύουν, προσδιορίσαμε τις θεματικές κατηγορίες και τις ιδιότητες που τις χαρακτηρίζουν.

Ειδικότερα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων πρόέκυψαν πέντε θεματικές κατηγορίες κατά την φάση της ανοικτής κωδικοποίησης και τρεις θεματικές κατηγορίες κατά την φάση της αξονικής κωδικοποίησης²²⁹ και η κεντρική κατηγορία με κωδικοποιημένο τίτλο *«Η άσκηση της διοίκησης επιδρά καθοριστικά στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος»* η οποία αναδεικνύει το περιεχόμενο της κουλτούρας οργάνωσης που διαμορφώνεται μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών σε διαφορετικά επίπεδα διοικητικής ιεραρχίας και τις σημαντικές επιδράσεις που ασκεί στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το περιεχόμενο της κουλτούρας οργάνωσης περιγράφεται από τις ιδιότητες (επαγγελματικές σχέσεις και επικοινωνία-Διοίκηση) που χαρακτηρίζουν τη δεύτερη θεματική κατηγορία με τίτλο «Κουλτούρα οργάνωσης» η οποία σχηματίστηκε κατά την φάση της αξονικής κωδικοποίησης.

Το μοντέλο διοίκησης που χαρακτηρίζει, σε επίπεδο οργανωτικών δόμων (σχολική μονάδα, Δ.Δ.Ε και ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ) το Σ.Δ.Β.Ε, περιγράφεται από την διαδικασία λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων, τα είδη των αποφάσεων και την διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Αυτές οι διαδικασίες αποτελούν την εικόνα των βασικών λειτουργιών της εκπαιδευτικής διοίκησης²³⁰.

Τόσο από την επεξεργασία των νομοθετικών κειμένων όσο και από την ποιοτική ανάλυση του ερευνητικού υλικού διαπιστώνουμε ότι το Σ.Δ.Β.Ε εξακολουθεί να

²²⁹ Βλ. Παράρτημα: Πίνακες ανοικτής και αξονικής κωδικοποίησης.

²³⁰ Κεφάλαιο 2^ο:σ.σ.35-39: προγραμματισμός, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, οργάνωση, έλεγχος-ανατροφοδότηση-πληροφόρηση.

διαθέτει μία συγκεντρωτική δομή εξουσιαστικής διοίκησης που είναι προσανατολισμένη στην άσκηση εξουσίας μέσω γραφειοκρατικών διαδικασιών και όχι στην υλοποίηση αντικειμενικών στόχων²³¹. Υπενθυμίζουμε ότι είκοσι έξι από τους τριάντα ερωτώμενους απάντησαν ότι το ελληνικό σχολείο είναι διευθυντοκεντρικό. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Νο19 ότι *«τις περισσότερες φορές ο δ/ντης επιβάλλει τις απόψεις του, τις οποίες βαφτίζει απόψεις του συλλόγου διδασκόντων»* καθώς και η άποψη του Νο15 υποστήριξε ότι *«κάθε χρόνο έφτιαχνα την ετήσια έκθεση επάρκειας του προσωπικού. Επειδή κανένας δεν ενδιαφέρονταν από την Δ.Δ.Ε, έφτιαξα ένα τυποποιημένο έγγραφο και το έστελνα κάθε χρόνο»*. Η εποπτική λειτουργία κυριαρχεί σε αυτό το μοντέλο διοίκησης αποδυναμώνοντας τις υπόλοιπες διοικητικές λειτουργίες. Η ενίσχυση της εποπτικής λειτουργίας, ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός στόχων σε σχέση με τον χρόνο υλοποίησης τους, η εννοιολογική σύγχυση μεταξύ των σκοπών και των στόχων²³² και η έμφαση που δίνεται από τα ανώτερα όργανα της διοικητικής ιεραρχίας στην πιστή εφαρμογή των εγκυκλίων²³³ αλλά και ο ρόλος της ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ ως εξουσιοδοτημένου από την κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας, οργάνου ελέγχου και εποπτείας των αποφάσεων που λαμβάνονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ αποσυνδέει την έννοια της αποτελεσματικότητας από το περιεχόμενο της και ταυτόχρονα περιγράφει την αντίληψη της διοικητικής ιεραρχίας σχετικά με την άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Αυτή η αντίληψη αποτελεί ένα από τα συνθετικά στοιχεία της κουλτούρας οργάνωσης που διέπει το Σ.Δ.Β.Ε από το ανώτερο όργανο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, μέχρι τα κατώτερα διοικητικά στελέχη που προΐστανται των διοικητικών δομών σε περιφερειακό και σε επίπεδο νομού και τελικά επηρεάζει την επαγγελματική συμπεριφορά των τελικών αποδεκτών που είναι οι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κουλτούρας είναι η αντιμετώπιση από την διοικητική ιεραρχία του τρόπου αντιμετώπισης των καινοτόμων δράσεων. Ο Νο15 υποστήριξε *«συχνά αναλαμβάνονται δράσεις είτε για συμπλήρωση ωραρίου είτε γιατί τους υποχρεώνει ο Δ/ντης της σχολικής μονάδας. Η δ/ση (Π.Υ.Σ.Δ.Ε-Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε) συνήθως αδιαφορεί και έρχεται μόνο στις εκδηλώσεις»*. Ο Νο 10 ανέφερε *«η συμπαράσταση του Δ/νη είναι μόνον για τα φλας»*) και των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Ο Νο14 ανέφερε ότι *«το ελληνικό σχολείο είναι*

²³¹ Κεφάλαιο 5^ο: σελ. 76.

²³² Κεφάλαιο 5^ο σελ. 76.

²³³ Η Νο15 αναφέρει ότι « Η Διοίκηση περιορίζεται να λέει: «κάντε ότι λέει ο νόμος» ενώ ο Νο25 αναφέρει ότι «...τα καθήκοντα του διευθυντή είναι η εποπτεία του σχολείου και η εφαρμογή των νόμων».

διευθυντοκεντρικό. Όλα θα περάσουν από το χέρι του διευθυντή. Ο σύλλογος καθηγητών έχει κυρίαρχο ρόλο στα χαρτιά και συνήθως επικυρώνει αποφάσεις του διευθυντή. Ο διευθυντής επιβάλλεται με το καρότο όπου υπάρχει φιλότιμο και με το μαστίγιο όπου δεν υπάρχει. Βέβαια σ' αυτές τις περιπτώσεις (όταν εφαρμόζεται η πολιτική του μαστίγιου) τα πράγματα μπορούν να φτάσουν στα άκρα. Ο έξυπνος διευθυντής δεν φτάνει στα άκρα. Ομαδοποιήσεις υπάρχουν, παλαιότερα με βάση τα κόμματα». Οι ομάδες έχουν να κάνουν και με τις τοπικές κοινωνίες. Δηλαδή ευνοούνται από τον διευθυντή όσοι μένουν στην ίδια περιοχή». Ο Νο2 υποστήριξε ότι «μην φαντασθείς ότι γίνονται σύλλογοι πολύ συχνά. Είναι κάτι που αποφεύγουμε εμείς οι καθηγητές γιατί θέλουμε να τελειώνουμε γρήγορα για να κάνουμε κι άλλες δουλειές στο σπίτι μας». Πρόκειται για δύο δραστηριότητες που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης οι αντιφάσεις που εντοπίζονται στην ανάθεση διοικητικών καθηκόντων στα στελέχη της διοίκησης, οι διοικητικές ασυνέχειες, η έμφαση στην κανονιστική-εκτελεστική διαδικασία, η αδυναμία των κριτηρίων επιλογής στελεχών των διοικητικών βαθμίδων της εκπαίδευσης να συνδυασθούν με τις βασικές αρχές της Διοίκησης εμποδίζουν την ανάδειξη ηγετών που θα εμπνέουν, συντονίζουν και θα δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της οργάνωσης κατά την διαδικασία της λήψης και της εφαρμογής των αποφάσεων.

Οι **επαγγελματικές σχέσεις** μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών του Σ.Δ.Β.Ε αναπτύσσονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, Δ.Δ.Ε και ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ παρουσιάζοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που έχουν διαφορετικό περιεχόμενο σε κάθε επίπεδο διοικητικής ιεραρχίας.

Οι συγκρούσεις-ανταγωνισμοί είναι το χαρακτηριστικό στο οποίο αναφέρθηκαν οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι και συγκέντρωσε τους περισσότερους κώδικες σε σχέση με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των επαγγελματικών σχέσεων.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι συγκρούσεις αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και Δ/ντη σχολικής μονάδας. Το κύριο ζήτημα των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι οι αναθέσεις μαθημάτων και η προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος στις ανάγκες τους και στην κουλτούρα των ομάδων που διαμορφώνεται με κριτήριο την παλαιότητα, την κατοχή οργανικής θέσης, της αντίληψης σχετικά με τις βασικές και μη βασικές ειδικότητες. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών είναι ορατή σε ζητήματα που σχετίζονται με την ειδικότητα και σε επίπεδο λήψης αποφάσεων κατά την διάρκεια της συνεδρίασης του

Συλλόγου Διδασκόντων. Ενδεικτικά ο Νο22 αναφέρει «*Αρχικά αισθάνεσαι αισιοδοξία στο σχολείο γιατί παίρνεις μια πρωτοβουλία και τελικά καίγεσαι. Υπάρχουν κατεστημένες νοοτροπίες, χαλάς την πιάτσα όταν καινοτομείς. Το σχολείο δεν ευνοεί την συνεργασία γιατί είναι ατομοκεντρικό, ανταγωνιστικό. Οι καθηγητές είναι δύσπιστοι σε καινοτόμες δράσεις γιατί δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται. Όλα ξεκινούν από τα ανώτερα κλιμάκια της διοίκησης*». Η Νο6 αναφέρει «*απαισιοδοξία όταν σου αφαιρούν μία ώρα από το μάθημα για να προσθέσουν μία ώρα αρχαία. Απαισιοδοξία όταν διδάσκω μ' ένα εγχειρίδιο που αντιστοιχεί σε τρίωρο μάθημα γαλλικών και εγώ έχω μόνο δύο ώρες στην διάθεση μου*» και ο Νο2 αναφέρει «*αισθάνομαι πίκρα και απογοήτευση όταν στα σχολεία δεν υπάρχουν εργαστήρια εικαστικών. Το υπουργείο φρόντισε να φτιάξει εργαστήρια υπολογιστών αλλά εργαστήρια εικαστικών όχι, αν και είμαστε πριν την πληροφορική στα σχολεία*». Η αισθητική του χώρου έρχεται να προστεθεί στους παράγοντες της κουλτούρας οργάνωσης η οποία επιδρά την επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών.

Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή σχολικής μονάδας εστιάζονται στην έμφαση που δίνεται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στην εποπτική λειτουργία και κυρίως στην εκτέλεση των εξωδιδασκτικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών και όχι σε ζητήματα που αφορούν τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας.

Διαπιστώνουμε ότι στο αυταρχικό-συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης που περιγράφεται από τους συνεντευξιζόμενους (εκπαιδευτικούς και στελέχη) επιδρά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δίνοντας έμφαση στα εξωδιδασκτικά καθήκοντα και αποδυναμώνοντας τα παιδαγωγικά και διδασκτικά καθήκοντα του, μετατρέποντας τον σε «εκπαιδευτικό-δημόσιο υπάλληλο» και όχι σε ενεργό εκπαιδευτικό (activist professionalism). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Νο11 «*ο διευθυντής πρέπει να συγκρούεται για να εφαρμόσει τις κείμενες διατάξεις*» και η Νο1 «*ο διευθυντής πρέπει να έχει άποψη για το ποιος δουλεύει δηλ. ποιος καθηγητής συμπληρώνει τις καρτέλες των μαθητών*».

Παρατηρούμε ότι κυρίαρχο στοιχείο στην κουλτούρα των συγκεκριμένων οργανώσεων είναι το σκέλος του λειτουργίας του ελέγχου που αφορά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων ενώ το σκέλος του ελέγχου που αφορά το εκπαιδευτικό έργο απουσιάζει επιδρώντας στην επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών (ο εκπαιδευτικός δημόσιος υπάλληλος) Η συνεργασία αποτελεί αποκλειστικό χαρακτηριστικό των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της

σχολικής μονάδας σε ζητήματα δευτερεύουσας σημασίας (όπως αναφέρει η Νο37/ΠΕ02 «οι αποφάσεις που λαμβάνονται αφορούν την διοργάνωση γιορτών, την κατανομή των μαθημάτων, τους βαθμούς μαθητών, τις πειθαρχικές ποινές. Δεν έχω δει να λαμβάνονται αποφάσεις για στόχους. Όλα αυτά γράφονται και αντιγράφονται την επόμενη χρονιά χωρίς να συζητηθούν ποτέ») ενώ δεν υπάρχουν σημαντικές αναφορές για την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και κοινωνικών εταίρων. Ο Νο16 υποστηρίζει «σύμφωνα με τον νόμο ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων είναι σημαντικός. Στην πραγματικότητα κάνουν το ελάχιστο για να μην φαίνεται ότι δεν ενδιαφέρονται. Δηλ. καμιά κοπή πίτας και αυτό είναι όλο. Βέβαια υπάρχουν και Σύλλογοι γονέων που είναι ενεργοί. Αλλά και αυτοί όταν κάνουν προτάσεις, το Υ.ΠΑΙ.Θ δεν τους ακούει».

Πως αντιλαμβάνονται την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων; Όπως αναφέρει ο Νο19 «Ο Δ/ντης εκμεταλλεύεται την αδιαφορία των συναδέλφων και την κυρίαρχη άποψη να αποφεύγονται οι συγκρούσεις ή να τελειώνουμε γρήγορα», ο Νο16 υποστήριξε ότι «οι αποφάσεις, π.χ εκδρομές, έλεγχοι προόδου των μαθητών, αποβολές, θεωρητικά λαμβάνονται από τον σύλλογο καθηγητών και τον διευθυντή. Ο σύλλογος επικυρώνει τις αποφάσεις του διευθυντή γιατί δεν θέλουν να χαλάσουν την ζαχαρένια τους».

Σε επίπεδο Δ/σης Εκπ/σης-ΠΥΣΔΕ οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διοίκησης χαρακτηρίζονται από καχυποψία, έλλειψη εμπιστοσύνης και αμφισβήτησης. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών του Σ.Δ.Β.Ε αποκαλύπτονται από τις περιγραφές των βασικών διοικητικών μηχανισμών επικοινωνίας και λειτουργιών όπως είναι η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Ταυτόχρονα αποκαλύπτουν την αρνητική στάση των συνεντευξιαζόμενων απέναντι στην Διοίκηση. Σημειώνουμε ότι η αρνητική στάση και τα αρνητικά συναισθήματα χαρακτηρίζουν, για διαφορετικούς λόγους, τόσο τους εκπαιδευτικούς τάξης όσο και τους εκπαιδευτικούς-διευθυντές σχολικών μονάδων και αποτελούν εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών του Συστήματος.

Οι βασικές αιτίες στις οποίες αποδίδονται η δημιουργία κλίματος έλλειψης εμπιστοσύνης και καχυποψίας είναι η διαφορετική ερμηνεία των νόμων (ή η κατά περίπτωση ερμηνεία που έρχεται σε αντίθεση με την καθολική ισχύ των νόμων) και οι πελατειακές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ΠΥΣΔΕ και εκπαιδευτικών κατά την λειτουργία της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Στις πελατειακές σχέσεις

δεν αποδίδεται κομματικός χαρακτήρας αλλά περισσότερο χαρακτηρίζονται από ένα ευρύτερο φάσμα διαχείρισης προσωπικών συμφερόντων. Η επικράτηση τους ως βασική μορφή συνεργασίας αποδίδεται στην διαφορετική ερμηνεία και στην επιλεκτική εφαρμογή της νομοθεσίας. Ο Νο15 αναφέρει «...υπάρχει δυσπιστία. Η διοίκηση θέλει να πετάει το μπαλάκι στο σχολείο και να μην αναλαμβάνει τη ευθύνη της είτε για περιπτώσεις παιδιών είτε για περιπτώσεις συναδέλφων π.χ....», η Νο49 αναφέρει «Αυτοί λειτουργούν όπως τους βολεύει, βολεύοντας τους δικούς τους. Δικοί τους πελάτες είναι όσοι δίνουν ψήφους ή τους βοηθούν σε άλλα θέματα. Μου ανέθεσαν υποχρεωτικές υπερωρίες αν και έχω πλήρες ωράριο στο σχολείο μου. Παράλληλα υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν ωράριο και θα μπορούσαν να διδάξουν το μάθημα και συνεπώς να μην χρεωθώ υπερωρίες. Όταν ρώτησα προφορικά το ΠΥΣΔΕ γιατί δεν αναθέτουν το μάθημα σε αυτούς μου είπαν ότι τους χρειαζόμαστε για γραμματειακή υποστήριξη. Το καταλαβαίνεις; Διορίζεται ο άλλος για εκπαιδευτικός και του αναθέτουν γραμματειακή υποστήριξη. Όλοι ξέρουμε στον κλάδο τι σημαίνει γραμματειακή υποστήριξη. Που βρίσκεται η παρανομία; Ο νόμος λέει ότι δεν μπορείς να αναθέτεις υπερωρίες σε εκπαιδευτικό όταν υπάρχουν άλλοι που μπορούν να διδάξουν το μάθημα και δεν συμπληρώνουν ωράριο. Στην ένσταση που υπέβαλλα ακόμη μου απαντάνε. Από ποιον ελέγχονται αυτοί που δεν εφαρμόζουν τον νόμο ή τον παρερμηνεύουν; Διασταλτική ερμηνεία του νόμου το λένε», ο Νο 11 υποστηρίζει «η Δ.Δ.Ε είναι δυστυχώς κομματικό όργανο. Υπάρχει νόμος για την αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων, Διευθυντών εκπαίδευσης και Περιφερειακών διευθυντών άλλα πάντα προάγονται οι κομματικά εγκάθετοι. Είχα περισσότερα μόρια για να γίνω δ/ντης σε σχολική μονάδα που επιθυμούσα και κυνικά μου είπε κάποιος από το Π.Υ.Σ.Δ.Ε ότι σου βάλουμε χαμηλότερο βαθμό στην συνέντευξη για να βάλουμε τον δικό μας» και η Νο1 αναφέρει «υπήρξαν εποχές που το Π.Υ.Σ.Δ.Ε ήταν άβατο των αιρετών αντιπροσώπων. Βέβαια υπάρχουν πελατειακές σχέσεις. Δείτε την βαθμολόγηση των υποψήφιων δ/ντων. Το νομοθετικό πλαίσιο ανατρέπεται από την συνέντευξη. Αυτές οι πελατειακές σχέσεις προκύπτουν από την συνδικαλιστική μας ηγεσία. Γίνεται λεπτομερή εξέταση των πιθανοτήτων για να δώσουν (εννοεί το ΠΥΣΔΕ στο οποίο συμμετέχουν αιρετοί εκπρόσωποι) σε αυτούς που θέλουν συγκεκριμένα σχολεία».

Η έννοια της σύγκρουσης δεν χρησιμοποιήθηκε από τους συμμετέχοντες για να περιγράψει τις σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών του Σ.Δ.Β.Ε σε επίπεδο νομού. Δεδομένου ότι η σύγκρουση εμπεριέχει τον συνδυασμό των λειτουργιών μεταξύ του ανταγωνισμού και της συνεργασίας και η ένταση της καθορίζεται από την ισχύ του

ενός ή του άλλου στοιχείου, η υπερίσχυση της συνεργασίας που προκύπτει μέσω των πελατειακών σχέσεων μεταξύ μίας κρίσιμης μάζας εκπαιδευτικών και ΠΥΣΔΕ (η συνεργασία αφορά την ικανοποίηση αιτημάτων σε θέματα αποσπάσεων, συμπλήρωσης ωραρίου, αποσπάσεων κ.λ.) και του φόβου που καλλιεργείται για δυσμενή μεταχείριση κατορθώνει να μειώσει την ένταση της σύγκρουσης και κατά συνέπεια οι συμμετέχοντες να αναφέρονται κυρίως σε αρνητικά συναισθήματα και όχι σε συγκρουσιακές συμπεριφορές.

Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η διαδικασία της επικοινωνίας πραγματοποιείται από πάνω προς τα κάτω (κυρίως μεταξύ ΥΠΑΙΘ και εκπαιδευτικών) μέσω τυπικών (εικοσιτρείς από τους τριάντα) και άτυπων μορφών ενημέρωσης (δεκαεπτά από τους τριάντα), ωστόσο διαπιστώνουμε ότι οι επιδράσεις των άτυπων μορφών ενημέρωσης που καλλιεργούνται διαμέσου διαφόρων μορφών σχέσεων, με κυρίαρχες τις πελατειακές, είναι ισχυρότερες σχετικά με την στάση που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού από την Διοίκηση. Στην μείωση της ισχύος των τυπικών μορφών ενημέρωσης κατά την διαδικασία της επικοινωνίας συμβάλλει και η διαφορετική ερμηνεία και εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου. Η Νο38 αναφέρει *«όσοι δεν γνωρίζουν τα κατάλληλα πρόσωπα ή δεν θέλουν να έχουν παραπέρα σχέση, ακολουθούν αυτό που υπαγορεύει ο νόμος, δεν κοιτάζουν να βολευτούν. Βέβαια ο νόμος έχει παραθυράκια γι' αυτό κάθε χρόνο γίνεται χαμός με τις τοποθετήσεις. Φέτος στην ειδικότητα μου είχαμε τοποθετήσεις μέχρι τον Ιανουάριο γιατί κοίταζαν να βολέψουν τους δικούς τους ανθρώπους στα καλύτερα σχολεία με κριτήριο την απόσταση από το σπίτι τους και τον χαρακτήρα των μαθητών δηλ. εάν ήταν ζωνρά τα παιδιά ή όχι»*. Η Νο5 αναφέρει *«υπάρχει σχέση γλειψίματος διότι ο εκπαιδευτικός θέλει να τα έχει καλά με τον Δ/ντη εκπαίδευσης και το Π.Υ.Σ.Δ.Ε προκειμένου να τον βοηθήσουν για μία καλύτερη θέση»*. Ο Νο19/Ε17 αναφέρει *«ο τρόπος εφαρμογής των νόμων έχει να κάνει με τον μηχανισμό εφαρμογής τους σε κάθε Δ.Δ.Ε. Γι' αυτό βλέπεις διαφορετικές Δ.Δ.Ε να εφαρμόζουν διαφορετικά τους νόμους»*, η Νο 37 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«συνήθως οι σχέσεις είναι τυπικές και σε ορισμένες περιπτώσεις πελατειακές. Αυτό οφείλεται στους αιρετούς. Οι σχέσεις εξαρτώνται και από το εάν γνωρίζεις πρόσωπα στο ΠΥΣΔΕ. Δηλ. μαθαίνεις γρηγορότερα τα νέα ή εξυπηρετείσαι καλύτερα»*.

Συμπερασματικά, αν και η επικοινωνία έχει ως στόχο να δημιουργήσει και να ενισχύσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αποφυγής συγκρούσεων, αυτό

δεν φαίνεται να επιτυγχάνεται στο υπάρχον Σ.Δ.Β.Ε. Αντίθετα κυριαρχεί η άτυπη επικοινωνία, η κατά περίπτωση εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου με κυρίαρχο πεδίο αναφοράς την διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων. Κατά συνέπεια καλλιεργείται μία κουλτούρα οργάνωσης προσηλωμένη στην επίτευξη προσωπικών στόχων και όχι των στόχων της ομάδας -στην ουσία δεν εφαρμόζεται το μοντέλο διοίκησης μέσω αντικειμενικών στόχων- με αποτέλεσμα διοικητικές διαδικασίες όπως η ανατροφοδότηση να μην ενεργοποιούνται από τα ανώτερα κλιμάκια της Διοικητικής ιεραρχίας. Σημειώνουμε ότι η ανατροφοδότηση λειτουργεί άτυπα και σε προσωπικό επίπεδο. Η Νο27 αναφέρει « *Έλεγχος, ανατροφοδότηση; Δεν έχει γίνει ποτέ! Άτυπα μεταξύ μας οι συνάδελφοι ρωτούσαμε ο ένας τον άλλον για να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε σ' ένα πρόβλημα και προσπαθούσαμε να βρούμε τρόπους για βελτιώσουμε το μάθημα την τάξη*», ο Νο28 αναφέρει «*στο σχολείο ότι προτείνουμε αξιοποιείται αλλά γενικά δεν υπάρχει ανατροφοδότηση*» και Νο39/ΠΕ10 αναφέρει «*Δεν υπάρχει ανατροφοδότηση, ότι γίνεται, γίνεται για τα μάτια, η διοίκηση δεν ενδιαφέρεται. Ζήτησα άδεια να πάω σε συνέδριο και το μόνο που τους ενδιέφερε ήταν να φέρω την βεβαίωση για να αιτιολογήσουν την άδεια*».

Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης-ΑΠΥΣΔΕ χαρακτηρίζονται από έλλειψη εμπιστοσύνης και ως απρόσωπες. Οι αντιλήψεις που διαμορφώνονται σχετικά με τον ρόλο του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης συνοψίζονται στον όρο «κομιστής των κυβερνητικών αποφάσεων». Βασικές αιτίες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση αυτής της αντίληψης είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος για τους τομείς υπευθυνότητας (αναφέρονται στο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης) στα υπερβολικά αιτήματα των συνδικαλιστών (ως μελών του ΑΠΥΣΔΕ) και στην λανθασμένη εφαρμογή των νόμων από το συγκεκριμένο διοικητικό όργανο. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεκαπέντε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διατύπωσαν άποψη σχετικά με τον ρόλο του Περιφερειακού Διευθυντή και του ΑΠΥΣΔΕ ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι δεν γνώριζαν τον ρόλο του συγκεκριμένου οργάνου καθώς η επικοινωνία τους περιοριζόταν σε μία τυπική επίσκεψη στο σχολείο.

Συνεπώς η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και ΑΠΥΣΔΕ είναι περιορισμένη, διεξάγεται από πάνω προς τα κάτω και μπορεί να έχει τυπική ή άτυπη μορφή με την δεύτερη να κυριαρχεί όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις. Η περιορισμένη επικοινωνία αποδίδεται αφενός στον περιορισμένο εύρος αρμοδιοτήτων του σε επίπεδο νομού (παρεμβάλλεται το ΠΥΣΔΕ). Ειδικότερα ο Νο10 ανέφερε «*δεν θέλουν*

να φτάνει τίποτε δυσάρεστο προς τα πάνω» και ο Νο22 ανέφερε ότι «ο ρόλος του Περιφερειακού διευθυντή και του Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε είναι θεωρητικός και τυπικός. Δεν θα έπρεπε να υπάρχει».

Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και ΥΠΑΙΘ χαρακτηρίζονται από αντιπαραθέσεις σε πεδία όπως οι αποσπάσεις, από την αντιπαλότητα που καλλιεργεί (το Υπουργείο) μεταξύ ειδικοτήτων κατά την διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών. Η Νο34 αναφέρει: «Οι σχέσεις με το Υ.ΠΑΙ.Θ είναι σχέσεις αντιπαλότητας. Ο εκπαιδευτικός έχει έγνοια τον μαθητή, το υπουργείο όχι. Τα προγράμματα σπουδών είναι αντεκπαιδευτικά, τα βιβλία είναι τα χειρότερα που υπάρχουν και ταυτόχρονα δημιουργεί αντιπαλότητα μεταξύ των συναδέλφων καταργώντας ειδικότητες ή μειώνοντας τις ώρες σε άλλες». Ο Νο18 αναφέρει «οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Υ.ΠΑΙ.Θ είναι περισσότερο πελατειακές, συγκρουσιακές παρά συνεργασίας. Υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο αλλά δεν υπάρχει κράτος με συνέχεια».

Και σε αυτή την περίπτωση η επικοινωνία γίνεται από πάνω προς τα κάτω είναι τυπική χωρίς να αποκλείεται και η άτυπη μορφή της.

Διοικητικές λειτουργίες όπως ο προγραμματισμός και ο έλεγχος εκτελούνται μέσω τυπικών διαδικασιών και αφορούν κυρίως συμπλήρωση πινάκων για τον αριθμό των μαθητών, των εκπαιδευτικών κ.λ.

Διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν οι εξής προτεραιότητες στον τρόπο με τον οποίο ασκείται η διοίκηση στο εξεταζόμενο σύστημα:

1. Η επικοινωνία πραγματοποιείται από πάνω προς τα κάτω.
2. Ο προγραμματισμός και ο έλεγχος διενεργούνται με τυπικές διαδικασίες, αφορούν την εφαρμογή αποφάσεων (λαμβάνονται σε επίπεδο ΥΠΑΙΘ) και όχι την επίτευξη στόχων.
3. Η διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού προσαρμόζεται συχνά στην εξυπηρέτηση των προσωπικών αναγκών των ενδιαφερόμενων μερών.
4. Οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών του Σ.Δ.Β.Ε χαρακτηρίζονται από έλλειψη εμπιστοσύνης αντιπαραθέσεων και καχυποψίας.
5. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας λειτουργεί κυρίως ως προϊστάμενος που επιβλέπει την εφαρμογή των υπουργικών αποφάσεων και όχι ως ηγέτης που εμπνέει, συντονίζει και προάγει κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας.
6. Η διαδικασία της ανατροφοδότησης δεν λειτουργεί ως συνέπεια του μοντέλου επικοινωνίας που ακολουθείται στο Σ.Δ.Β.Ε.

7. Η διατύπωση αποσαφηνισμένης στοχοθεσίας.

Οι επιδράσεις των προτεραιοτήτων που καθορίζονται από την κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας του Σ.Δ.Β.Ε αποτυπώνονται στις αποφάσεις που λαμβάνονται με μεγαλύτερη συχνότητα στις συνεδριάσεις του Συλλόγου διδασκόντων των σχολικών μονάδων, στις αιτίες των αντιπαραθέσεων που εμφανίζονται κατά την λειτουργία της σχολικής μονάδας, στα αρνητικά συναισθήματα που συσσωρεύονται στους εκπαιδευτικούς από τον τρόπο άσκησης των διοικητικών καθηκόντων κυρίως του διευθυντή εκπαίδευσης και του ΠΥΣΔΕ, την αντιμετώπιση των καινοτόμων δράσεων από τα εμπλεκόμενα μέρη, τον διαβλητό χαρακτήρα στην διαδικασία της αξιολόγησης των στελεχών και τον προβληματισμό που συχνά εξωτερικεύεται με φόβο για την επικείμενη εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ως ένα από τα εμπλεκόμενα μέρη του Σ.Δ.Β.Ε συμμετέχουν, διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές και προσαρμόζονται, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο στις συνθήκες που συναντούν στα πλαίσια του Σ.Δ.Β.Ε που καλούνται να εργασθούν.

Όπως προκύπτει από την έρευνα, οι συνθήκες διαμορφώνονται από τον βαθμό ελέγχου των οργανωτικών δομών και των διοικητικών λειτουργιών του συστήματος από τα εμπλεκόμενα μέρη, τα χαρακτηριστικά και τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία τους και την κουλτούρα οργάνωσης που περιγράφει τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και από παράγοντες που επηρέασαν τις επαγγελματικές τους επιλογές (ο.π §7.1.1).

Αναλυτικότερα το Σ.Δ.Β.Ε διέπεται από μία νομικιστικού χαρακτήρα Διοικητική προσέγγιση που περιγράφεται από α) το βασικό εργαλείο άσκησης Διοικητικής πολιτικής που είναι η πληθώρα νομικών εγγράφων (συχνά αλληλοκαλυπτόμενου περιεχομένου) η οποία ευνοεί την διασταλτική ερμηνεία και εφαρμογή τους, προσηλωμένων στην διατύπωση γενικών στόχων (αποστολή του συστήματος) και στην εφαρμογή των κεντρικά λαμβανόμενων αποφάσεων, β) τον περιορισμένο αριθμό λειτουργικών στόχων (συχνά εξαντλείται στον προσδιορισμό αναγκών σε εκπαιδευτικό προσωπικό), γ) την κάθετη από πάνω προς τα κάτω επικοινωνία δ) την επικράτηση της άτυπης επικοινωνίας (υποταγμένης στο βαθμό διαπραγματευτικής δύναμης των ομάδων συμφερόντων που δημιουργούνται στο σύστημα) η οποία επιδρά στην διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών που εκδηλώνονται κατά την διάρκεια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Συνεπώς διαμορφώνεται η αντίληψη (τόσο από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς όσο και από τα στελέχη) ότι ο

προγραμματισμός έχει περιορισμένη εφαρμογή και είναι δευτερεύουσας σημασίας για το σύστημα, η ανατροφοδότηση δεν υφίσταται λόγω του συγκεκριμένου σχήματος επικοινωνίας μεταξύ των οργάνων της διοικητικής ιεραρχίας ενώ η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζονται κυρίως από την από πάνω προς τα κάτω, κάθετη και άτυπη μορφή επικοινωνία; των διαφορετικών οργανωτικών δομών του συστήματος καθώς και από την ικανοποίηση των αναγκών των επιμέρους ομάδων του συστήματος. Ειδικότερα η αντίληψη που διαμορφώνεται για την διαδικασία της αξιολόγησης αποτυπώνεται στις περιγραφές των συνεντευξιζόμενων ως μία διαβλητή διαδικασία που αφορά την διοικητική εξέλιξη των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών. Είναι πλέον κατανοητό γιατί δεν υπήρχε συχνή αναφορά από τους συνεντευξιζόμενους σε έννοιες όπως η αποτελεσματικότητα και η κοινωνική λογοδοσία αλλά και ο προβληματισμός για την εφαρμογή διαδικασιών όπως η αξιολόγηση.

Από την περιγραφή της χαρακτηριστικών της κουλτούρας που διαμορφώνεται στις οργανωτικές δομές (σχολική μονάδα, Δ.Δ.Ε, ΠΕΔΙΕΚ και ΥΠΑΙΘ) του Σ.Δ.Β.Ε γίνεται πλέον ευδιάκριτη η διαπίστωση ότι το Σ.Δ.Β.Ε δεν είναι απρόσωπο αλλά επιδρά στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μέσα από τον σχηματισμό των ιεραρχικά τοποθετημένων οργανωτικών δομών, την έμφαση και τον χαρακτήρα των διοικητικών λειτουργιών²³⁴ που εφαρμόζει, την διαδικασία λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων²³⁵, τον χαρακτήρα των αποφάσεων (υπουργικές αποφάσεις ή λειτουργικοί στόχοι προσαρμοσμένοι στις επιμέρους οργανωτικές δομές;) και των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των συμμετεχόντων σε αυτό.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε ότι αν και η έρευνα είχε ως πεδίο αναφοράς το Σ.Δ.Β.Ε, από την επεξεργασία των συνεντεύξεων προέκυψαν και άλλες παράμετροι που επηρεάζουν την στάση που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους²³⁶.

Η γνωστική και παιδαγωγική κατάρτιση και η προσωπικότητα είναι τα βασικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός (Ο Νο18 αναφέρει ότι «τελειώνοντας

²³⁴ Π.χ οι περισσότερες αναφορές των συνεντευξιζόμενων συγκλίνουν στην διαπίστωση ότι η λειτουργία του ελέγχου είναι τυπική και όχι ουσιαστική, δεν σχετίζεται με την επίτευξη στόχων και δεν συνοδεύεται από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης.

²³⁵ Ποιος αποφασίζει, ποιος είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή και ποιος εκτελεί. Δηλαδή διακρίνουμε την εφαρμογή ενός δημοκρατικού μοντέλου διοίκησης στο οποίο τα στελέχη εμπνέουν, καθοδηγούν συντονίζουν αποδέχονται διαφορετικές απόψεις και συνθέτουν τις τελικές προτάσεις ή ενός αυταρχικού μοντέλου διοίκησης με προκαθορισμένα σχήματα λειτουργίας;

²³⁶ Εκτενής αναφορά γίνεται στο 7^ο κεφάλαιο.

το πανεπιστήμιο δεν έχεις τα εφόδια να σταθείς στην τάξη. Ουσιαστικά αυτοσχεδιάζεις και με την εμπειρία βελτιώνεσαι. Στο πανεπιστήμιο είχες κάποιες υποχρεωτικές παρακολουθήσεις διδασκαλίας άλλα ήταν λίγες». Ο Νο12 υποστηρίζει ότι «παιδαγωγική κατάρτιση σημαίνει πως να συμπεριφέρεσαι στους μαθητές, στους γονείς, η διαχείριση της τάξης, να μπορείς να συμβουλεύεις τους μαθητές». Η Νο1 αναφέρει «εάν ο εκπαιδευτικός δεν είναι γνωστικά και παιδαγωγικά καταρτισμένος δεν μπορεί να σταθεί στην τάξη. Δεν μπορείς να κερδίσεις το σεβασμό τους δια της βίας» ενώ η συνεχής επιμόρφωση και ο πειραματισμός (τρεις στους τριάντα ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να πειραματίζεται στον τρόπο διδασκαλίας του) είναι δευτερεύουσας σημασίας και εξαρτώνται από τις προσωπικές αναζητήσεις του κάθε εκπαιδευτικού». Ο Νο19 αναφέρει «παρακολουθώ σεμινάρια επειδή το θέλω και όχι γιατί υπάρχουν κίνητρα. Άλλωστε οι επιμορφώσεις δεν αξιολογούνται από την υπηρεσία μας».

Αυτή η στατική αντίληψη σχετικά με το εκπαιδευτικό επάγγελμα αποτυπώνεται στις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών με ανομοιογενή χαρακτηριστικά (ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, θέση ευθύνης) συνδέεται με την αντίληψη που διαμορφώνουν αναφορικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη όπως την βιώνουν στο πλαίσιο λειτουργίας του Σ.Δ.Β.Ε.

Η επαγγελματική εξέλιξη είναι ταυτισμένη με την διοικητική εξέλιξη η οποία με την σειρά της μπορεί να αξιοποιηθεί για την εξέλιξη του ενδιαφερόμενου στο πολιτικό βίο της τοπικής κοινωνίας ή και της χώρας ενώ οι υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής εξέλιξης είναι θέμα προσωπικών επιλογών. Ο Νο10 αναφέρει «το μόνο που βλέπεις είναι εκπαιδευτικοί που μπορούν να πολιτευτούν για να γίνουν πετυχημένοι πολιτευτές, βουλευτές, περιφερειάρχες». Συνεπώς όπως αναφέρει ο Νο23 «οι καθηγητές που δεν έχουν διοικητικές βλέψεις είναι αποστασιοποιημένοι», η ερωτώμενη Νο27 «εάν δεν ενδιαφέρεσαι για διοικητική εξέλιξη θα μείνεις στάσιμος», ο Νο16 «δεν μπορούμε να μιλάμε για επαγγελματική εξέλιξη στην εκπαίδευση. Ο καθηγητής θα είναι καθηγητής μέχρι να γίνει διευθυντής» και ο Νο19 αναφέρει «παρακολουθώ σεμινάρια επειδή το θέλω και όχι γιατί υπάρχουν κίνητρα. Άλλωστε οι επιμορφώσεις δεν αξιολογούνται από την υπηρεσία μας».

Εάν θέλουμε να συντάξουμε τον οδηγό της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών τότε θα πρέπει να σταθούμε στις προδιαγραφές που απαιτούνται για την επαγγελματική εξέλιξη (περιγράφονται στην σχετική νομοθεσία ως τυπικά προσόντα και ως διαδικασίες αξιολόγησης του υποψηφίου μεταξύ των οποίων είναι

και η διαδικασία της συνέντευξης) και των μεταβλητών πραγμάτωσης που περιγράφονται στις συνεντεύξεις που έχουν ληφθεί. Η κυριαρχία των μεταβλητών πραγμάτωσης (άτυπο πελατειακό σύστημα διαχείρισης των θέσεων ευθύνης, η μεροληπτική χρησιμοποίηση της συνέντευξης ως μέσου αξιολόγησης των διοικητικών ικανοτήτων και κατ' επέκταση της αλλοίωσης των συνολικών μορίων των υποψηφίων για τις θέσεις ευθύνης), η υποδεέστερη σημασία που αποδίδεται στον έλεγχο της λειτουργίας των υποσυστημάτων σε θέματα παιδαγωγικού, διδακτικού περιεχομένου, διαχείρισης περιβάλλοντος (π.χ σχολικού κλίματος) και γενικότερα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καλλιεργούν μία επαγγελματική κουλτούρα στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών (τάξης και στελεχών) που χαρακτηρίζεται, μεταξύ άλλων, από την ταύτιση της επαγγελματικής εξέλιξης αποκλειστικά με την διοικητική εξέλιξη που θα χρησιμοποιηθεί (από όσους το επιθυμούν) και για την σταδιοδρομία τους στον πολιτικό στίβο. Η επαγγελματική εξέλιξη δεν γίνεται αντιληπτή ως μία αντικειμενικά προσδιορισμένη έννοια που υπόκειται σε μία αδιάβλητη και αυστηρά προσδιορισμένη διαδικασία αξιολόγησης αλλά ως μία έννοια που υποτάσσεται στις δομικές αδυναμίες του Συστήματος (βλ. **μεταβλητές πραγμάτωσης** όπως είναι οι πελατειακές σχέσεις, η αυξημένη μοριοδότηση της συνέντευξης έναντι άλλων κριτηρίων όπως η επιμόρφωση και στην εσωτερική πληροφόρηση σχετικά με τις αιτήσεις των υποψηφίων διευθυντών, διασταλτική ερμηνεία και εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου κατά περίπτωση και ανάλογα με τον βαθμό ισχύος της διοικητικής ιεραρχίας). Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Νο29 *«Ο νόμος ορίζει ότι πρώτα βγαίνουν οι πίνακες των μορίων και στην συνέχεια δηλώνουμε τα σχολεία που επιθυμούμε να πάμε ως διευθυντές. Σε βρίσκουν πριν την τελική έκδοση των αποτελεσμάτων και σε ρωτάνε για ποια σχολεία ενδιαφέρεσαι. Εάν συμπίπτουν με αυτά που θέλει να δηλώσει κάποιος δικός τους λένε να μην τα δηλώσεις και σου προτείνουν κάποια άλλα. Εσύ γνωρίζεις ότι δεν έχουν εκδοθεί οι τελικοί πίνακες μορίων και μπορούν ανά πάσα στιγμή να σου μειώσουν τα μόρια της συνέντευξης και συνεπώς να μην πιάσεις το σχολείο που επιθυμείς. Συμβιβάζεσαι λοιπόν με τις σίγουρες επιλογές που σου προτείνουν (εννοεί το ΠΥΣΔΕ). Βέβαια μην νομίζεις ότι αυτό γίνεται με άτομα που δεν γνωρίζουν ή με άτομα που έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα. Όμως πόσα νομίζεις ότι είναι αυτά; Μετρημένα στα δάχτυλα. Άλλωστε σε αυτή την πόλη όλοι είμαστε γνωστοί»*. Συνεπώς οι διοικητικές ικανότητες των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης δεν είναι το ζητούμενο κατά την διαδικασία της αξιολόγησης τους ενώ η

επιμόρφωση είναι προσωπική υπόθεση που θα συμβάλλει ελάχιστα στην επαγγελματική ανάπτυξη η οποία ταυτίζεται αποκλειστικά με την διοικητική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Στο εσωτερικό του Σ.Δ.Β.Ε, μερικά από τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας οργάνωσης είναι η έλλειψη στοχοθεσίας²³⁷ που ενισχύει την δραστηριοποίηση επιμέρους ομάδων σε κάθε οργανωτική δομή (είναι οι ομάδες που επιδιώκουν την ικανοποίηση των αναγκών των μελών τους -βλ. διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σε επίπεδο νομού) και περιορίζουν την συνεργασία σε επίπεδο εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας. Η συνεργασία δεν γίνεται αντιληπτή ως απαραίτητη προϋπόθεση για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ομάδας (βλ. Σύλλογος Διδασκόντων) τουλάχιστον σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Η έννοια της αποτελεσματικότητας δεν αποτελεί προτεραιότητα του συστήματος καθώς δεν προσφέρει (το Σ.Δ.Β.Ε) κίνητρα (π.χ για επιμόρφωση) για να ενσωματωθεί στην επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Αλλά και ο θεσμός της επιμόρφωσης αμφισβητείται για την συμβολή του στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικές οι απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά των εισηγητών σε διάφορα σεμινάρια επιμόρφωσης που παρακολούθησαν κατά την είσοδο τους στο επάγγελμα. Η Νο 40 αναφέρει: *«συμπληρώναμε ερωτηματολόγια αξιολόγησης του σεμιναρίου και των επιμορφωτών και κάθε φορά βλέπαμε τη ίδια θεματολογία και τους ίδιους επιμορφωτές τους οποίους είχαμε αξιολογήσει αρνητικά στο προηγούμενο σεμινάριο»*. Ο Νο2 αναφέρει ότι *«ενημερώθηκα και στα ΠΕΚ που το μόνο που άξιζε ήταν μία εκπαιδύτρια που μας μίλησε για το πώς μπαίνουμε στην τάξη και για κάποια σημεία του νόμου που αφορούσαν την γραμματειακή υποστήριξη»*, ο Νο 20 αναφέρει ότι *«παρακολούθησα τα ΠΕΚ αλλά ήταν αρνητική εμπειρία»* και η Νο30/ΠΕ02 υποστήριξε ότι *«δεν ήταν καλή η επιμόρφωση στα ΠΕΚ, ήταν μία τυπική ενημέρωση»* και ο Νο15 αναφέρει *«Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό πράγμα για την βελτίωση του αλλά πιστεύω και στην αυτομόρφωση διότι όπως γίνεται στην Ελλάδα η κατάρτιση είναι άστα να πάνε»*.

²³⁷ Η έλλειψη στοχοθεσίας συνδέεται με τις συχνές ασυμφωνίες που διαπιστώνονται μεταξύ των προθέσεων που διατυπώνονται στην αρχή των νομοθετικών κειμένων που αφορούν το Σ.Δ.Β.Ε και του περιεχομένου (χαρακτηριστικό παράδειγμα η σχετική νομοθεσία που επιδιώκει την διοικητική αποκέντρωση του συστήματος ωστόσο φροντίζει να του αφαιρεί αρμοδιότητες και να τις αναθέτει στο ΥΠΑΙΘ ενισχύοντας τον αποσυγκεντρωτικό χαρακτήρα του).

Διαπιστώνουμε ότι ο τρόπος λειτουργίας του συστήματος και διαδικασίες που επιλέγει να ενισχύσει και αυτές που επιλέγει να αδρανοποιήσει δεν παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές με το πέρασμα του χρόνου²³⁸ επιδρώντας καθοριστικά στην διαμόρφωση της επαγγελματικής κουλτούρας του εκπαιδευτικού που αποτυπώνεται στο ερευνητικό υλικό της παρούσας εργασίας.

Συνοψίζοντας, η δομή του Σ.Δ.Β.Ε στην Ελλάδα βασίζεται σε αποσυγκεντρωμένες οργανωτικές δομές (συχνά στην ελληνική νομοθεσία ταυτίζεται η έννοια της αποκέντρωσης με την έννοια της αποσυγκέντρωσης σε γεωγραφικό επίπεδο) και σε ένα ιδιόμορφο μοντέλο διοίκησης που είναι προσανατολισμένο στην άσκηση εξουσίας, στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα λήψης αποφάσεων με την μορφή νομοθετημάτων και ερμηνευτικών εγκυκλίων (συχνά αλληλοαναιρούμεων), στην εφαρμογή τους μέσω αυστηρά προσδιορισμένων γραφειοκρατικών διαδικασιών, στην κάθετη από πάνω προς τα κάτω επικοινωνία και στην εποπτική λειτουργία του έλεγχου. Ο προγραμματισμός - σχεδιασμός στόχων και η ανατροφοδότηση δεν φαίνεται να αποτελούν προτεραιότητες του συγκεκριμένου διοικητικού μοντέλου.

Χρησιμοποιούμε τον όρο ιδιόμορφο μοντέλο διοίκησης για του εξής λόγους:

1. Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι αυστηρά συγκεντρωτικό στην λήψη και εφαρμογή αποφάσεων με την μορφή νόμων σε επιμέρους ζητήματα ενώ σε ζητήματα όπως η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού γίνεται χαλαρό επιστρατεύοντας (μέσω των στελεχών του) το εργαλείο της διασταλτικής ερμηνείας του νόμου προκειμένου να διατηρηθούν οι πελατειακές σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών του συστήματος.
2. Αν και αυστηρά συγκεντρωτικό όσον αφορά επιμέρους ζητήματα (π.χ παρακολούθηση ύλης, συμπλήρωση διοικητικών εγγράφων όπως απογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών και μαθητικού δυναμικού) γίνεται χαλαρό αναφορικά με την επιλογή και εφαρμογή παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων από του εκπαιδευτικούς τάξης.
3. Ενώ θα περιμέναμε, ως αυστηρά συγκεντρωτικό σύστημα (το Σ.Δ.Β.Ε) να χαρακτηρίζεται από τυπικές μορφές επικοινωνίας, αυτό που συναντάμε είναι η επικράτηση των άτυπων μορφών επικοινωνίας σε διοικητικές λειτουργίες όπως η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού

²³⁸ Συμπέρασμα που προκύπτει από τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που διορίστηκαν στην δεκαετία του 1970, του 1980, 1990 και του 2000).

Από τις οργανωτικές δομές και το μοντέλο διοίκησης και από τα επιτελικά και εκτελεστικά όργανα της ανώτερης διοικητικής ιεραρχίας (στελέχη της διοίκησης) που χαρακτηρίζουν το Σ.Δ.Β.Ε στην Ελλάδα διαμορφώνεται η κουλτούρα οργάνωσης που επιδρά με τη σειρά της στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι τα συμπεράσματα της έρευνας που έχουμε πραγματοποιήσει μπορούν να ισχύουν για το σύνολο της ελληνικής επικράτειας διότι ο αυστηρά συγκεντρωτικός χαρακτήρας του Σ.Δ.Β.Ε στην Ελλάδα δεν επιτρέπει παρεκκλίσεις και διότι το δείγμα μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς που έχουν μετακινηθεί κατά την διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας σε όλη τα Ελλάδα και συνεπώς καταγράψαμε τις εμπειρίες τους από άλλες περιφέρειες.

Αυτή κουλτούρα οργάνωσης γίνεται ορατή μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (στελεχών διοίκησης και εκπαιδευτικών τάξης) αναφορικά με την διαδικασία λήψης και εφαρμογής αποφάσεων (τι είδους και πως λαμβάνονται οι αποφάσεις) σε μικρό (σχολική μονάδα) επίπεδο και σε μεγάλο (επίπεδο νομού και Περιφέρειας) επίπεδο, την διαδικασία επικοινωνίας των επαγγελματικών σχέσεων. Επίσης η ρευστότητα που παρατηρείται στην σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων λόγω μετακίνησης κάποιων ειδικοτήτων για την συμπλήρωση ωραρίου από το ένα σχολείο στο άλλο δεν φαίνεται να αλλοιώνει τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας διότι συμμετέχουν τέτοιοι εκπαιδευτικοί στο δείγμα. Μερικά από τα δομικά στοιχεία της κουλτούρας οργάνωσης το Σ.Δ.Β.Ε στην Ελλάδα, που αναδεικνύονται μέσα από τις εμπειρίες όσων συμμετείχαν στην έρευνα είναι:

- Η επικράτηση των επιμέρους ομάδων συμφερόντων στην λήψη αποφάσεων.
- Η κυριαρχία των άτυπων μορφών επικοινωνίας σε διοικητικές λειτουργίες όπως η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.
- Η αυστηρά κάθετη επικοινωνία από πάνω προς τα κάτω αναφορικά με την λήψη και εφαρμογή αποφάσεων (π.χ ωρολόγιων προγραμμάτων, μισθολογικών θεμάτων, κατανομής κονδυλίων, παρακολούθηση της διδαχθείσας ύλης κ.λ.).
- Οι πελατειακές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών,
- Η αδρανοποίηση διοικητικών λειτουργιών όπως ο προγραμματισμός αντικειμενικών στόχων, η ανατροφοδότηση και η έλλειψη αξιολόγησης.

Οι επιδράσεις του Σ.Δ.Β.Ε μέσα από την κουλτούρα οργάνωσης που καλλιεργεί σε μικρό και μεγάλο επίπεδο είναι:

- Η στατική εικόνα που έχουν εκπαιδευτικοί για το επάγγελμα τους (ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την διοικητική εξέλιξη).
- Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν συνδέεται με έννοιες όπως κοινωνική λογοδοσία, αποτελεσματικότητα, συνεργατικότητα σε επίπεδο σχολικής μονάδας (αντίθετα καλλιεργείται η κουλτούρα ειδικοτήτων) καθώς αυτές δεν αποτελούν προτεραιότητες του Σ.Δ.Β.Ε στην Ελλάδα.
- Η παιδαγωγική και διδακτική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος υποβαθμίζεται από τους εκπαιδευτικούς καθώς το Σ.Δ.Β.Ε στο οποίο λειτουργούν δίνει προτεραιότητα στην τήρηση των γραφειοκρατικών διαδικασιών (στην κάλυψη της διδαχθείσας ύλης).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: εκδ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ιών.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). «Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον». Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Τομ. Γ' (2^η έκδ.). Πάτρα: Ε. Α. Π.
- Αλαμάνης, Θ. (1997). «Ελληνικό σχολείο και γραφειοκρατικό σύστημα: όψεις και απόψεις». *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.7, σελ. 77-78.
- Αλεξιάδης, Α., Περιστεράς, Β. (1997). «Η αποτελεσματικότητα–Αποδοτικότητα στη Δημόσια Διοίκηση» *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.7, σελ. 27.
- Αναστασίου, Σ. (2011). Διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού της εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ηπείρου, σ.σ 221-227. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (2001). «Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης & διοίκησης του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος». *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.21, σελ. 20-26.
- Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: εκδ. Α.Α Λιβάνη .
- Ανθοπούλου, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. κ.ά. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, σ.σ 189-198, τόμος Β. Πάτρα: εκδ. Ε.Α.Π
- Αντωνάκης, Ι. (2008). *Κοινωνιολογία οργανώσεων*. Ηράκλειο: εκδ. Α.Τ.Ε.Ι Κρήτης.
- Αντωνίου, Χ. (2006). «Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα». *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, σελ. 159-169.
- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., Τύπας, Γ. (2012). «Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων. Μία μελέτη

- περίπτωσης στην Δυτική Αττική». *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, τ. 18., σελ. 99-122.
- Βλάχος, Δ. κ.ά. (2008). *Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γαβριήλ, Γ. (1995). Πολιτισμική θεώρηση των οργανώσεων στο Τσιβάκου Ι (Επιμ.), *Δράση και Συστήματα: Σύγχρονες προσεγγίσεις στην Θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.
- Γαλανάκη, Ε. (2006). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα: εκδ. ΑΣΟΕΕ.
- Γεωργαλή, Κ., Παππιάς Ε., Παρράς Π. (14-16 Μαρτίου 2008). «Εσωτερική εκπαιδευτική αξιολόγηση και εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων». 2^ο Διεθνές Συνέδριο Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Τόμος Β, σελ. 150-153. Πανεπιστήμιο Πατρών και ΚΕΔΕΚ, Άρτα 14-16 Μαρτίου.
- Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα: εκδ. Μπένος.
- Γέμτος., Γ. (2004). *Μεθοδολογία των Κοινωνικών Ερευνών*, τόμος 2^{ος} . Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Γιαννάκος, Ι. (2002). *Οργάνωση, Διοίκηση και Εποπτεία των σχολείων Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δ. Κλειδάς και Σία Ε.Π.Ε .
- Γιανούζα, Ι. & Κάρζο, Ι. (1992). *Η τυπική Οργάνωση (έρευνα συστήματος)*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Γκότοβος, Θ. (1983). «Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής». Ανάτυπο από τον ΙΒ' τόμο της «*Δωδώνης*» Επιστημονικής Επετηρίδας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. κ.ά. (1984). *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου Π. (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκρίτζιος Β. (2006). «Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών». *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, σελ. 153-157.
- Γλαρέντζου, Ε., Δελλαπόρτας, Δ., Κάτσικας, Χ., Καλέντζου, Π., Μπουρδή, Μ., Ντιγριντάκη, Δ., & Χατζησταμάτης, Κ-Β. (2011). «Το περιβάλλον, οι συνθήκες εργασίας και οι επιπτώσεις στην υγεία των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικά και εργασιακά προβλήματα των

εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Εισηγήσεις των ομάδων εργασίας του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. για το 9^ο εκπαιδευτικό συνέδριο της Ο.Λ.Μ.Ε. (σελ.28-32). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://kemete.sch.gr/?page_id=111

- Δαιουτόπουλος, Γ. (2011). *Μεθοδολογία Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: εκδ. «Ζυγός».
- Δεδουσόπουλος, Α. (2002). *Οι αναδιαρθρώσεις της παραγωγής*. Τόμος δεύτερος. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δεκλερής, Μ. (1986). *Συστημική Θεωρία κράτους και δικαίου, Συστημική Θεωρία*. Αθήνα: εκδ Σάκκουλα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: εκδ. Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (2001). «Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Παρουσίαση». *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 1, σελ. 172-185.
- Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ.163.
- Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης (2011). *Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών και αποτίμηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης*.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002). Ανακοίνωση: *Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη*. Com, Βρυξέλλες, (ΕΛ), σελ.1-25.
- Eurydice. (2001). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: η φυσιογνωμία, οι τάσεις και οι προβληματισμοί: Διατηρώντας τη διδασκαλία ελκυστική στον 21ο αιώνα - Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Γυμνάσιο*. Βρυξέλλες: Eurydice, European Unit.
- Eurydice. (2008). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα*. Βρυξέλλες: Eurydice European Unit.
- Eurydice. (2009). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα*. Βρυξέλλες: Eurydice European Unit.

- Eurydice. (2012). *Αριθμοί-Κλειδιά της Εκπαίδευσης 2012: Εξελίξεις στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: εκδ. Σταμούλης.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Σταμούλη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζευγαρίδης, Σ. & Ξηροτύρη - Κουφίδου, Σ. (1986). *Οργάνωση των Επιχειρήσεων: Ανάλυση της δομής των οργανώσεων*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφων Κυριακίδη.
- Ηλιού, Μ. (1994). «Αποκέντρωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.74, σελ. 27-28.
- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας: από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: εκδ. Δαρδανός.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της διοίκησης του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: έκδοση ιδίων, σελ. 22-23.
- Ιορδάνογλου, Δ. (2008). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις*. Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική, σελ 155.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2005). «Η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups) στην ποιοτική κοινωνική έρευνα». *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ.42, σελ. 149-166.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: εκδ. Σείριος.
- Καΐλα, Μ. & Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαϊτζόγλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ Αποτελεσματική Διοίκηση*, 3^η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις International Publishing.

- Κάντας, Α. (1990). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Καρκατσούλης, Π. (2004). *Το κράτος σε μετάβαση: Από την «διοικητική μεταρρύθμιση» και το «νέο δημόσιο μανάτζμεντ» στη «διακυβέρνηση»*, σελ. 22 Αθήνα: εκδ. Σιδέρης.
- Κατσανέβας, Θ. κ.ά. (2001). *Οικονομική της Εργασίας & Εργασιακές Σχέσεις*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κατσαρού Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: εκδ. Σαβάλλας.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κεπλανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρία και πραγματικότητα*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Κιούση, Ε. (1999). *Βασικές αρχές Δικαίου και Διοίκησης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κιούση, Σ. & Κοντάκος, Α. (2006). «Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος». *Πρακτικά 5^ο Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Κ.Ε.Ε. (2002). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα-Πρώτη και Δεύτερη Βαθμίδα-Δομές και ποσοτικά δεδομένα*. Σταμέλος, Γ. (Επιμ). Αθήνα: εκδ. Κ.Ε.Ε.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Κοντόγιωργας, Θ. (1983). *Δίκαιο Διοικητικής Οργάνωσης του Κράτους: Θεμελιώδεις έννοιες*, τόμος Α. Θεσσαλονίκη: εκδ. Σάκουλα.
- Κουτελέκος, Ι. & Χαλιάσος, Ν. (2014). «Προσδοκίες». *Το Βήμα του Ασκληπιού*, τόμος.13, τ.χ. 2, σελ. 134-143.
- Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α. κ.α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τόμος Α. Πάτρα: εκδ.Ε.Α.Π
- Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. 2012. *Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κώτσης, Κ. (2000). *Νομοθεσία για την Διοίκηση και την λειτουργία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δ. Κλειδάς και Σία Ε.Π.Ε.
- Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: εκδ. Έλλην.
- Λανάρης, Μ. (2005). «Προσωπική και Επαγγελματική Ανάπτυξη: μία διευρυμένη προοπτική». Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Λαγός, Δ., Καλούρη, Ουρ., Αντωνόπουλος, Ι., Παμουκτσόγλου, Α. (2006). «Δια βίου επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης: προσδοκίες – προτάσεις». *1^ο Διεθνές Συνέδριο Διοίκησης Εκπαίδευσης*, Άρτα 1-3 Δεκεμβρίου.
- Λάζος, Γ., (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση,
- Λογοθέτης, Ν (1993). *Management Ολικής Ποιότητας από τον Deming στον Taguchi και το SPC*. Αθήνα: εκδ. Γαλλαίος.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ. και Συρίου, Ι. (2009). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ.15, σελ. 180-194.
- Μαρβάκης, Α. & Μεντένης, Μ. (2012). *Κριτική εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: εκδ. Επίκεντρο.
- Μαρδάς, Γ.(2000). *Κοινωνική Πολιτική, Εκπαίδευση και Οικονομία*, σελ. 137-173. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2002). «Ο κρατικός συγκεντρωτισμός και η ανάγκη μεταρρύθμισης του». *Δημόσιος Τομέας*, τ.190, σελ. 26-31.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2010). *Δημόσια Διοίκηση*. Αθήνα: εκδ. Σάκκουλα.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). «Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση». *Νοσηλευτική*, τ.46, σελ.88-98.
- Ματσαγούρας, Η. (2004). «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, σελ. 63-81. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (2003). *Από την δημόσια γραφειοκρατία στο δημόσιο Management*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.

- Μιχόπουλος, Α. (2004). «Η Ηγεσία ως αναγκαίο λειτουργήμα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία». *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.29, σελ. 76-85.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση Ι και ΙΙ*. Αθήνα: εκδ. του ιδίου.
- Μιχόπουλος, Α. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
- Μουζέλης, Ν.Π. 1991. *Οργάνωση και Γραφειοκρατία*, σελ.173. Αθήνα: Εκδόσεις Μαθιουδάκη/Π. Ανδρονόπουλου.
- Μπουραντάς, Δ., (2002). *Management: Θεωρητικό Υπόβαθρό, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: εκδ. Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ., Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: εκδ. Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσίας ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, σελ. 166-178. Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης*, σελ. 49. Αθήνα: εκδ. Σταμούλης.
- Παζαρτζή, Ν.- Ε. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: εκδ. ίδιας.
- Νταφλούκα, Μ. (2011). *Απόψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το επαγγελματικό τους προφίλ*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αθήνα: Χαροκοπείο Πανεπιστήμιο.
- Ξωχέλλη, Π. Δ. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παγκάκη, Γ. (2002). *Δημόσια διοίκηση και Κοινωνία*. Αθήνα: εκδ. Σάκουλα.
- Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1997). *Η Επικοινωνία στις Οργανώσεις*. Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Πανταζής, Π. (2004). *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική*, σελ 253-278. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Δ. & Μαρκουλής, Δ. (1986). *Θετικές και αρνητικές μορφές της κοινωνικής συμπεριφοράς*, σελ. 13-14 και σελ. 19-36. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

- Παπακωνσταντίνου, Γ. «Κράτος και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος». *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Εκπαίδευσης*, τ. Γ, σελ. 109-121. Πανεπιστήμιο Πατρών και ΚΕΔΕΚ. Πάτρα 2-4 Δεκεμβρίου 2005.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*, σελ. 256 και σελ. 263-266. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. 2003. *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, σελ.54 και σελ. 83-87. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). «Οργανωτικό κλίμα, σύγκρουση-ασάφεια ρόλου και Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών». *Νέα Παιδεία*, τ.122, σ.σ 40-59.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα - Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθύτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*, σελ.154 και σελ. 164 - 167. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Παυλόπουλος, Πρ. (1983). *Μαθήματα Διοικητικής Επιστήμης*, τ.1. Αθήνα: εκδ. Σάκουλα.
- Πετρίδου, Ε. (2006). «Η πρόκληση της αξιολόγησης για τις εκπαιδευτικές μονάδες στο: Ζητήματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων: πραγματικότητα, έρευνα, εφαρμογές». Πρακτικά ημερίδας με τίτλο «*Διοίκηση της εκπαίδευσης*», σελ. 28-34. Θεσσαλονίκη: Επιτροπή ερευνών ΑΠΘ.
- Πηγιάκη, Π. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και απεργία διαρκείας; Ο.Λ.Μ.Ε 1993-1997*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Πούλης, Π. (2014). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα: εκδ. Σάκουλα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992a). *Οι έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992b). *Η Οδύσσεια του Διδασκαλικού Επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Ραμματά, Μ. (2011). *Σύγχρονη Δημόσια Διοίκηση*. Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Ρεσ, Γ. (2006). «Σκέψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση τους». *Νέα Παιδεία*, τ. 118, σελ.117-130.

- Ροβίθης, Μ. (2005). *Μέτρηση της οργανωτικής κουλτούρας της ασάφειας και της σύγκρουσης ρόλων στο προσωπικό των κέντρων υγείας της Κρήτης*. Διδακτορική Διατριβή. Ηράκλειο: Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, σελ. 48-49. Αθήνα: έκδοσή του ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, σελ. 61. Αθήνα: έκδ. του ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2002). «Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης». *Σύγχρονη Ενημέρωση*, τ.17, σελ. 28-49.
- Σιάκαρης, Κ. (2006). *Από την Ε.Ο.Κ στην Ε.Ε: Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*, σελ. 55-57 και σελ. 73-77. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Σιάπκα, Μ. (2011). *Ο ρόλος του διευθυντή στο αποτελεσματικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ιωάννινα: Φ.Π.Ψ, Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Σαματάς, Μ., (1995), «Ο ελληνικός εκπαιδευτικός γραφειοκρατισμός. Μια κοινωνικοπολιτική θεώρηση της γραφειοκρατούμενης ελληνικής εκπαίδευσης», στο Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, σελ. 120-149. Αθήνα: εκδ. Σείριος.
- Σουνόγλου, Μ. (2003). *Η οργανωσιακή κουλτούρα και η σχέση της με τις οργανωσιακές αλλαγές*. Αθήνα: εκδ. ΟΠΑ.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Τζαβάρα, Δ. και Βεργίδης, Δ. (2002). «Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του προγράμματος «Μελίνα - Εκπαίδευση και Πολιτισμός», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωτζάκη, Α. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: εκδ. Rosili.
- Τσάκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). «Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. τ.32, σελ.195-213.
- Τσακίρη, Δ. (2003). «Θεωρητικό πλαίσιο και εγκάρσια προσέγγιση μίας Επιμόρφωσης-Έρευνας» στο Μπαγάκης, Γ. (επίμ.),

- Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, σελ. 309-325. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών; Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Τσάφος, Β. (2006). «Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας». Περιλήψεις εισηγήσεων στο σεμινάριο με τίτλο *Βελτίωση της μάθησης στο σχολείο: Διεύθυνση, συνεργασία, μεθόδευση*. Αθήνα, 19-20 Μαΐου. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2447/731.pdf>.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Τσόνιας, Σ., (2005). *Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση: Συγκριτική προσέγγιση Νόμων & Π.Δ*. Αθήνα: εκδ. Ομήγυρις.
- Τσούρμας, Λ. (2008). «Το προφίλ του εκπαιδευτικού στελέχους μέσα από τα κριτήρια επιλογής της νομοθεσίας της τελευταίας δεκαπενταετίας», 2^ο *Συνέδριο Διοίκηση της εκπαίδευσης*, σελ. 296-305. Πάτρα: εκδ. ΚΕ.Δ.ΕΚ και Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τύππας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2006). *Εισαγωγή στην Διοικητική Επιστήμη*, σελ. 66, σελ.101-102, σελ.114 και σελ.131-138, σελ.146-147, σελ.151-153. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Υφαντή, Α. Βοζαΐτης, Γ. (2005). «Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και του σχολείου στην Ελλάδα». *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 34, σελ. 31.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2007). «Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση». *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.40, σελ. 87-105.
- Υφαντή, Α. & Καραντζής, Ι. (2007). «Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την δια βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας». *Επιστήμες της Αγωγής*, τ.1, σελ. 23-57.
- Φαναριώτης, Π. (1999). *Διοίκηση Δημοσίων Υπηρεσιών και Οργανισμών*. Αθήνα: εκδ. Σταμούλη.
- Φαναριώτης, Π. (1999). *Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση*. Αθήνα: εκδ. Σταμούλη.
- Φασουλής, Κ (2001). «Η ποιότητα στην διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της Εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 4.

- Φίλιας, Β. (2003). *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Φρειδερίκου Α, Φολέρου-Τσερούλη Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου-Μία κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδ. Ύψιλον.
- Φωκιαλή, Π., Κουροτσίδου, Μ, Λέφας Ε. (2005). «Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών» στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, σελ. 131-133. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης Προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Χυτήρης, Λ. (2001B). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: εκδ. Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (2007). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: εκδ. Interbooks.

Ξενόγλωσση

- Abu-Duhou I. (1999). *School based management*. Paris. Unesco: International Institute for Educational Planning , pg. 30.
- Ain, M., Bailey D., Bromley, P., Mark Kalyta. M., Cooke, R., A. (2003). “The Best of the Best. The role of leadership and culture in creating Canada’s best organizations”. A report on nearly 60 leaders and their acclaimed organizations on their relationship of leadership and culture to performance. First Light PMVInc.(Canada), Human Synergistics/Center for Applied Research Inc. (U.S).
- Affanasief, V. (1980). *L’ Homme et la question de la societe*. Paris: ed. du Progress στο Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. 1994. *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α Λιβάνη .
- Aldag, R.J & Fuller, S. R (1993). “Beyond fiasco: A reappraisal of the groupthinking phenomenon and a new model of group decision processes”. *Psychological Bulletin*, 113, pp. 533-552.

- Anderson, A. & Kyprianou, A. (1994). *Effective Organizational Behavior. A skills and activity based approach*. Oxford: Blackwell.
- Antonopoulou, A., Koutrouba, K. & Babalis, T. (2010). "Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece". *Educational Studies*, vol37 (No3) pp. 333-334.
- Applebaum, H. (1992). *The concept of work: Ancient, Medieval and Modern*. N.Y: State University New York Press.
- Apospori, E., Nikandrou, I. Brewster, S. and Papalexandriw, N. (2008). "HRM nad organizational performance in northern and southern Europe". *The international Journal of Human Resource Management*, vol.19 (No.7), July, pp. 1187-1207.
- Argyris, C. (1957). *Personality and Organization*. N.Y.: Harper and Bros.
- Argyris, C. (1971). *Management and Organizational Development: The path from XA to YB*. N.Y: McGraw Hill.
- Armstrong, M. (2005). *A Handbook of human resource Management practice* (9th edition) London: Kogan Page.
- Armstrong, M.(2008). *Strategic Human Resource Management: A guide to action* (4rth Ed). London: Kogan Page.
- Arnold, J., Cooper, C. L., Robertson, I.V., (2000).*Work Psychology. Understanding Human Behavior in the Workplace* (3rd Edition). Harlow: Prentice Hall.
- Aronson, E., Ellsworth, P. C., Carlsmith, M. J. & Gonzales, M. H (2000). *Methods of Research in Social Psychology* (2nd ed.) New York: McGraw-Hill.
- Avery, G. & Baker, E. (2003). *Psychology at Work*. N.Y: Prentice Hall.
- Awbrey, S. M. (2004). "General education reform and organizational change: Integrating cultural and structural change". *Journal of General Education*, vol.54 (No1), pp.1-21.
- Bach, S., Kessler, I., & Heron, P. (2007). "The consequences of assistant roles in the public services: Degradation or empowerment?". *Human Relations*, vol.60 (No9), pp.1267-1292.
- Bacharach, S. and Conley, S. 1989."Uncertainty and decision-making" in: Sergiovanni T. and Moore, J. (ed), *Schooling for tomorrow*, p.p311-330. Boston: Allyn and Bacon .
- Alexander Backlund (2000). "The definition of system". In: *Kybernetes* Vol. 29(4), pp.444–451.

- Bandura, A. (1998). "Health promotion from the perspective of social cognitive theory". *Psychology and Health*. (No13) pp.623-649.
- Bandura, A. (1997). "Self efficacy: Toward a unifying theory of behavior change". *Psychological Review*. (No84), pp.191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. N.Y: Cambridge University Press.
- Bell J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (μτφρ. Ρήγα, Α.), Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Blackledge D & Hunt B. (1995). *Κοινωνιολόγια της εκπαίδευσης* (μτφρ. Δεληγιάννη Μ.), Αθήνα: εκδ. Έφραση.
- Blair, T. (1999). *Modernising Government*, p.g 4. London: Cabinet Office.
- Blase, J. Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*. London: Cassell.
- Bolden, R., Gosling, J. Marturano, A. & Dennison, P. (2003). *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. Exeter: Centre for Leadership Studies, University of Exeter.
- Bonner, M., Koch, T. & Langmeyer, D. (2004). "Organizational theory applied to school reform". *School Psychology International*, vol. 25 (No 4), pp.455-471.
- Boyatzis, R., Coleman, D και Mc Kee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στην διοίκηση των οργανισμών* (μτφρ. Ξενάκη Χ. & Κουμπάρéλη, Μ.) Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Boyce, M. E. (2003). «Organizational learning is essential to achieving and sustaining a change in higher education». *Innovative Higher Education*, vol. 28 (No 2), pp.119-136.
- Clegg, S. Dunkerley, D. (1980). *Organization, Class and Control*. London: Rutledge-Kegan Paul .
- Burawoy, M. (1979). *Manufacturing Consent*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burns, T. and Stalker, G.M. (1961). *Management and Innovation*. London: Tavistock.
- Bush T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*, p.g 64 and p.g117. London: Tavistock.

- Bush, T. (1998), 'Organisational culture and strategic management', in Middlewood, D. and Lumby, J. (eds), *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2003), *Theories of Educational Leadership and Management: Third Edition*. London: Sage.
- Bush, T. and Anderson, L. (2003), "Organizational culture", in Thurlow, M., Bush, T. and Coleman, M. (eds), *Leadership and Strategic Management in South African Schools*, London: Commonwealth Secretariat.
- Bush, T. and Qiang, H. (2000), "Leadership and culture in Chinese education", *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 20 (No 2), pp. 58-67.
- Bush, T., Qiang, H. and Fang, J. (1998), "Educational management in China: an overview". *Compare*, vol. 28 (2), pp. 133-140.
- Bush, T. & Middlewood, D. (2033., *Leading and Managing People in Education*. London: SAGE.
- Campbell-Evans, G. (1996). "A values perspective on school-based management". In Chapman, J., Boyd, W., Lander, R. & Reynolds D.,(eds.), *The Reconstruction of Education: Quality, Equality and Control*. N.Y: Cassell.
- Cheryl, H. (2010). "The essentials of school leadership". *School Leadership & Management*, vol. 30. (No 2).
- Campbell, J. R. (2001). "Participatory rural appraisal as qualitative research: Distinguishing methodological issues from participatory claims". *Human Organization*, vol. 54, pp. 42-47.
- Caldwell, B. and Spinks, J. (1992). *Leading the Self-Managing School*. London: Falmer Press.
- Carter, B. (1997). "Restructuring state employment: Labor and non labor in the capitalist state". *Capital and Class*,vol. 63,pp. 65-85.
- Caruana, A., Ewing, M. T., & Ramaseshan, B. (2002). "Effects of some environmental challenges and centralization on the entrepreneurial orientation and performance of public sector entities". *Service Industries Journal*, vol. 22 (No 2), pp. 43-58.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Μητσοπούλου Χ. και Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Cooke, A. R.& Lafferty, C., J. (1983,1986,1987,1989). *Organizational Culture Inventory*. Plymouth: Human Synergistics.

- Clark, J. and Newman, J. (1997). *The managerial State*. London, Sage .
- Clegg, S. and Hardy, C. 1996. (Introduction: Organizations, Organization and Organizing. In S. Clegg, C. Hardy, W. Nord, (eds), *Handbook of Organization Studies*, pp.1-28. London: Sage Publications.
- Connors, L. (2007). Time and Tide: A report on the need to invest in the renewal of the public school teaching service. Sydney: NSW Public Academy.
- Cowie, M. & Crawford, M. (2008). “Being” a new principal in Scotland”. *Journal of Educational Administration*, vol.46 (No 6) , pp. 676-689.
- Dalin, P. & Rust D., V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. London: Cassell.
- Dalin P. & Rolf, G., H. (1993). *Changing the school culture*, pp. 86-117. London: Cassell.
- Day C. 2003. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφρ. Βακάλη Α), σελ.28-30. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος .
- Darling – Hammond, L. (1996). “The quiet revolution. Rethinking teacher development”. *Educational Leadership*, vol. 53, (4), pp. 4 - 10.
- Darling-Hammond L. (1999). “Target time toward teachers”. In: *Journal of Staff Development*, vol. 20 (2), pp. 31-36.
- Deal, T. E. & Peterson, K.D. (1990). *The Principal’s Role in Shaping School Culture*. Washington D.C: U.S Government Printing Office .
- Dean, J. (1991). *Professional development in school*. London: Open University Press, p.p 1-57.
- De Leon, L. & Denhardt, R. (2000), “The political theory of reinvention”. *Public Administration Review*, Vol. 60 (No. 2), pp. 89-97.
- Denhardt, R.B. & Denhardt, J.V. (2000), "The New Public Service: Serving Rather than Steering", *Public Administration Review*, Vol.60, pp.549-559.
- Dessler, G. (2000). *Human Resource Management*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, pp.32-40.
- Dimmock, C. and Walker, A. (2002a), “An international view of the principalship and its development: allowing for cultural context - no one ‘best practice’ model”. Paper presented at the National College for School Leadership International Conference, Nottingham, October.

- Dimmock, C. and Walker, A. (2002b). “School leadership in context – societal and organizational cultures”, in Bush, T. and Bell, L. (eds), *The Principles and Practice of Educational Management*, London: Paul Chapman Publishing.
- Dimmock, C. (2013). *School-Based Management and School Effectiveness*. London: Routledge.
- Durbin, A.J. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ* (επιμ. Ν. Σαρρής). Αθήνα: Εκδ. Έλλην.
- Dunleavy, P. (2003). *Η διδακτορική διατριβή* (μτφρ. Ηλιάδης, Ν). Αθήνα: Πλέθρον.
- Dunleavy, P. & Hood, C. (1994), “From Old Public Administration to New Public Management”, *Public Money and Management*, vol. 4 (2), pp.15-24 .
- Drucker, P., Maciarello, J.A & Collins, J. (2009). *Management*. London: Collins.
- Edmonds, R. (1979). *Effective Schools for the Urban Poor*. London: Educational leadership.
- Eich, D. (2008). “A grounded theory of high-quality leadership programs: Perspectives from student leadership development programs in higher education”. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15, pp. 176–187.
- Entzoni, A. 1964. *Modernn Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Englewood, C. and Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- English, F. (2003). *The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration*. Illinois: Charles Thomas. Publishers LTD.
- Evans L. (2008). “Professionalism, professionalism and the development of education professionals”. *British journal of Educational Studies*, vol. 56 (1), pp.20 - 28 .
- Everard, K., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Κίκιζας, Δ.). Αθήνα: εκδ. Ε.Α.Π.
- Eurydice. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurodice European Unit.
- Eurydice. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*. London: Pitmans .
- Fay, B (1987), *Critical Social Science: Liberalization and its limits*, Ithaca, Cornell University Press

- Ferlie, E. Lynn, J. & Pollitt, C. (2005). *The Oxford Handbook of Public Management* New York USA: Oxford University Press, pp.70-100.
- Fernandez, A. (2000). «Leadership in era of change: breaking down the barriers of the culture of teaching in Day», C., Fernandez, A., Hauge, T., Moller. J. (eds). *The life and work of teachers*, pp. 239-255. London: Falmer Press.
- Fernandez-Macia, E., & Munoz de Bustillo, L. R. (2005). “Job satisfaction as an indicator of the quality of work”. *The journal o Socio-Economics*, vol. 34 (5), pp. 656-673.
- Fisher, L. (2003). *Κοινωνιολογία του σχολείου* (μτφρ. Σπυριδοπούλου Μ.). Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Follet, M.P. (1942). *Dynamic Administration*. N.Y: Harper.
- Foskett, N. and Lumby, J. (2003), *Leading and Managing Education: International Dimensions*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fraut, M. (1977). “Strategies for promoting Teacher Development”. *British journal of In service Education*, vol.4(No 1&2), pp. 95-99 .
- Fullan, M, (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). N.Y: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M & Hargreaves, A. (1992). “Teacher development and educational change” in Fullan M.& Hargreaves A. (ed). *Teacher development and educational change*, pp.1-9. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1995a). “The limits and the potential of professional development”, in: T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.) *Professional development in Education: New paradigms and practices*, pp.253 267. New York: Teachers College Press.
- Fullat, O., Sarramona J., Martinez M., Puyol A. (2002). *Towards a European Education Act*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Furham, A., Gunter B. 1993. *Corporate assessment: auditing a company's personality*. London: Routledge.
- Getzels, J., and Guba, E., (1957). “Social Behavior and the administrative Process”, *The school Review*, vol. 65, pp. 423-441 στο Μιχόπουλος, Α. *εκπαιδευτική διοίκηση Ι*. Αθήνα: εκδ. του ιδίου.

- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glover, D. & Lavacic R. (2007). *Educational Resource management: an international prospective*. London: Institute of Education of University of London.
- Gomm, R., Woods P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνας την πράξη*, τόμος Β. (μτφρ. Πετρογιάννης Κ.). Πάτρα: εκδ. Ε.Α.Π.
- Golg, B. A. (1997). *International Organizationl Behavior: text, readingscases and skills*. Lubin School Business: Pace Hall.
- Gonder, P & Hynes, D. (1994). *Improving School Climate and Culture*. American Association of School Administrators.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Goodson, I. F. & Mangan, J. M. (1995α). “Subject Cultures and the Introduction of Classroom Computers”. *British Educational Research Journal*, vol. 21(No5), pp.613-629.
- Greckhamer, T., Misangyi, V., Elms, H., & Lacey, R. (2008). “Using qualitative comparative analysis in strategic management research”. *Organizational Research Methods*, 11, pp. 695–726.
- Griffin, C. (2002). “Quantitative and Qualitative Research: Applications in Psychology and Education”. Conference organised by The Psychological Society of Northern Greece and the School of Psychology. Greece: Aristotle University of Thessaloniki
- Griffin, M. (2011). “Writing qualitative inquiry: Self, stories, and academic life”. *Qualitative Research*, vol. 11(2), pp.219-220.
- Gulick, L. (1937). “Notes on the Theory of Organization and Science, Values and Public Administration”, in : Gulick, L., Urwick, L., *Papers in the science of administration*. N.Y: Institute of Public Administration.
- Haig, D. B. (1995). “Grounded Theory as Scientific Method. In: *Philosophy of Education Society*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://jan.ucc.nau.edu/~pms/cj355/readings/Haig%20Grounded%20Theory%20as%20Scientific%20Method.pdf> .

- Hargreaves, D. (1994). "The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*", vol. 10, 4: pp. 423-438.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. & M. Fullan. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: εκδ. Πατάκης.
- Hargreaves, A. (2000). "How to design and implement a revolution in teacher education and training: Some lessons of England". In: *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: Portuguese Presidency of the Council of the European Union-Ministry of Education.
- Harris, A. (2002). "Effective leadership in schools facing challenging circumstances". *School Leadership and Management*, vol. 22 (No 1), pp. 15-26.
- Harris, A. (1999). *Teaching and Learning in effective School*. England: Ashgate Publishing Limited.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Handy, B., C. (1976). *Understanding Organizations* (2nd edition). Oxford University Press.
- Hammersley, M., επιμ. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνας την πράξη*, τόμος Α. (μτφρ. Μαγκρίδης Α). Πάτρα: εκδ. Ε.Α.Π.
- Hersey, P., Blanchard, J. (1977). *Management of Organizational Behavior*. N.Y: Prentice-Hall.
- Hoewijk, P.M.Th. van (1991). «Schoolcultuur [School Culture]». In: P.J.J. Stijnen & J.F.M. Claessen (Eds.), *Leerboek Schoolmanagement*, pp. 83-102. Heerlen: Open Universiteit.
- Holcroft, C. (2000). "Teacher education in England and Wales". In: *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: Portuguese Presidency of the Council of the European Union-Ministry of Education.
- Holmes, Group. (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing. Michigan: Holmes Group Inc.
- Hood, C. (1995). "The New Public Management in the 1980: variations on the theme". *Accounting, Organization and Society*, v.20, p. 94.

- Hood, C. & Peters, G. (2004), “The middle aging of new public management: into the age of paradox”, *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 14 (No.3), pp. 267-82.
- Howard, K. & Sharp, J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Hoyle, E. (1995). “Teachers as professionals”. In: Anderson L. (Ed). *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd edition). London: Pergamon Press.
- Hoyle E. (1980). “Professionalization and de-professionalization in education” in: Hoyle E., Megarry J., (επιμ.), *Professional development of teachers*, pp. 42 – 54. *World Yearbook of Education*. London: Kogan Page .
- Hoy, W. and Miskel, C. (1996) *Educational Administration* (1st ed) p.49. N.Y. : McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Husen, T. (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου*. σ.σ 157-176. Αθήνα: εκδ. Προτάσεις.
- John, P., (2008). “The Predicament of the teaching profession and the revival of professional authority a personian perspective” in: Jonson, D. & Maclean R. (ed.): *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. N.Y: Stringer.
- John, P. D. & Baggott la Velle, L. (2004). “Devices and desires: subject subcultures, pedagogic identity and the challenge of information communication technology”. *Technology, Pedagogy and Education*, vol.13(No3), pp.307 – 326.
- Johnsen, A. (2005). “What does 25 years of experience tell us about the state of performance measurement in public policy and management?”. *Public Money and Management*, vol. 25 (No. 1), pp. 9-17.
- Kaboolian, L. (1998), “The New Public Management: Challenging the Boundaries of the Managements Administrative Debate”. *Public Administration Review*, vol. 58, pp.189-193.
- Kantzara, V. (2000) *An Act of Defiance, an Act of Honour. Gender and Professional Prestige among Teachers in Secondary Education in Greece*. Διδακτορική Διατριβή. University of Utrecht.
- Koontz, H. – O’ Donnel, I C. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση* (μτφρ. Βαρδάκος Χ.. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.

- Koustelios, A. D. (2001). "Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers". *International Journal of Educational Management*, 15 (7), 354–358.
- Knights, D. and Willmott, H. (1989). "Power and Subjectivity at Work: From Degradation to Subjugation in Social Relations". *Sociology*, 23, p.p 535-538.
- Kettl, D. (1997). "The Global Revolution in Public Management: Driving Themes, Missing Links". *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 16, pp.446-462.
- Kettl, D. (1999). "The Future of Public Administration, Journal of Public Affairs Education". *Journal of Policy Analysis and Management*, v.5, p.127-133.
- Kettl, D. (2000). *The Global Public Management Revolution: A Report on the Transformation of Governance*. Washington, D.C.: Brooking Institution Press, pp.60-72.
- Kirchhoff, A., & Lawrenz, F. (2011). "The use of grounded theory to investigate the role of teacher education on STEM teachers' career paths in high-need schools". *Journal of Teacher Education*, vol. 62No (3), pp. 246-259.
- Kowalski, T. & Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*. N.Y: Longman.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its method*. London: Sage.
- Lacey, A. & Luff, D. (2001). *Trent focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative analysis*. London: Trent Focus.
- Lauglo, J. (1996). "Forms of Decentralization and their Implications for Education". In Chapman, J., Boyd, I. W., Lander, R., Reynolds, D. (Eds), *The reconstruction of education, Quality, Equality and Control*. London: Cassell.
- Likert, L.1961. *New Patterns in Management*. N.Y: McGraw Hill.
- Likert, L. 1967. *The Human Organization*. N.Y: McGraw Hill
- Lynn, J., E. (2000). "The New Public Management as an International Phenomenon: A Sceptical View". *International Perspectives on the NPM*, p.p. 105-122.

- MacDonald, D. (2003). "Curriculum Change and the post-modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism?". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 35 (No2), pp.139-49.
- MacGilchrist. B., Myers, K. and Reed J. (2004). *The Intelligent School*. London: Sage.
- MacGilchrist B., Mortimore P., Savage J., & Beresford C. (1995). *Planning Matters: The Impact of Development Planning in Primary Schools*. p.g 42. London: Paul Chapman.
- March, J. and Simon, H. (1958). *Organizations*. N.Y: Wiley.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1976), *Ambiguity and Choice in Organizations*. Oslo: Univer-sitetsförlaget.
- Maslowski, R.(2001). *Schoolculture and school performance*. Ph.D. Thesis. Enschede, Netherlands: Twente University Press.
- Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (μτφρ. Δημητριάδου, Ε). Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterpris*. N.Y: Mc Graw-Hill
- McCallin, A. (2003). "Designing a grounded theory study: some practicalities". *Nursing in Critical Care*, Vol 8 No 5.
- Mellon, P. (2007). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς* (μτφρ. Ξενάκη, Χ.) Αθήνα: εκδ. Τόπος.
- Mertens D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, (μτφρ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μπιθάρα, Π.). Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Middlewood, D., & Cardno, C. (2001). "The Significance of Teacher Performance and its Appraisal". In D. Middlewood & C. Cardno (Eds.), *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach* (pp. 1-16). London: Routledge Falmer..
- Mitcel, T., Dowling, P., Kabanoff, B., and Lardon, J. (1992). *People in Organizations: An introduction to Organizational Behaviour in Australia, 3rd edition*, Sydney: Mc Graw Hill.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Moghaddam, A. (2006). "Coding issues in grounded theory". *Issues In Educational Research*, vol.16, pp.52-66.
- Morse, J. M. (2008). "Styles of collaboration in qualitative inquiry". *Qualitative Health Research*, vol. 18 (No 1), pp.3-4.

- Morgan, G. (1997). *Images of Organization*, p.g 138. Newbury Park, CA: Sage.
- Morgan, G. (1997), *Images of Organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morris, E. (2001). *Professionalism and trust- The future of teachers and teaching*. London: Social Market Foundation.
- Moorhead, G.& Griffin R. (2012). *Organizational behavior: Managing people and organizations*. Mason (U.S.A): Cengage Learning WebTutor.
- Morse Mj, Field Ap. (1996). *Nursing research: The application of qualitative approach*. London: Chapman and Hall.
- Mullins, L., J. (2007). *Management and Organizational Behavior* (7th Edition). Harlow: FT/Prentice Hall .
- Murphy, J. (2006). “The 2006 Willower family lecture: The evolving nature of the American high school: A punctuated equilibrium model of institutional change”. *Leadership and Policy in Schools*, vol. 5, pp. 285-324.
- Naylor, J (1999). *Management, Financial Times*. London: Pitman Publishing.
- Nias J., Soythworth G. and Campel P. 1992. *Whole school Curriculum Development in the Primary school*. London: Cassell.
- Neave G.1997. *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, (μτφρ. Δεληγιάννη, Μ.),σελ. 211-243. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Nevo, D. (2001). “School Evaluation: Internal or external”. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- O.E.C.D. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*. Paris: O.E.C.D publishing.
- O.E.C.D. (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers – International Practices*. Paris: OECD Publishing.
- O.E.C.D. (2010). For data, see Figure I V.3.3a in *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Paris: OECD Publishing.
- O.E.C.D. (2005). *Measuring Educational Productivity in Standards-Based Accountability Systems* by Hampel M. Paris: O.E.C.D publishing.
- O.E.C.D. (2001). *New school management approaches*. Paris: O.E.C.D publishing.
- Oliva P. 1993. *Supervision in Today's Schools*. N.Y: Longman,
- Oppenheim A., (2005). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Continuum.

- Owens, D., Simmons, R. W., Bryant, R. M., & Henfield, M. (2011). "Urban African American males' perceptions of school counseling services". *Urban Education*, vol. 46 (No 2), pp. 165-177.
- Owens, G. R., Valesky, C., T. (2007). *Organizational Behavior in Education*, p.p 192-193. Pearson Education, Inc.
- Painter, B.(2001)."Using teaching Portfolios". *Educational Leadership* 58 (5), 31-34.
- Pamouktsoglou, K. & Satritigopoulou, G. (1997), *Images of Organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton M., (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher Evaluation: A comprehensive Guide to new Directions and Practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Peters, T. J. & Waterman, R. H. (1982). *In search of Excellence*. N.Y: Harper& Row.
- Pettigrew, A. (1979). "On studying organizational cultures". *Administrative Science Quartely*, 24: 570-581.
- Popkewitz, S., T. (2000). *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community*. New York: State University of New York.
- Powell, L.: "Realizing the value of self assessment: the influence of the Business Excellence Model" on *Teacher Professionalism, Association for Education in Europe*, v25, n.3, 2000.
- Prins, E., & Toso, B. (2008). "Defining and measuring parenting for educational success: A critical discourse analysis of the Parent Education Profile". *American Educational Research Journal*, vol. 45 (No 3), pp.555-596.
- Psyharis, S. (2000):" Greek Teacher education system". In: *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: Portuguese Presidency of the Council of the European Union-Ministry of Education.
- Reimers V., E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO.
- Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*, (μτφρ. Πλατάκη Α.). Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Robson, C. (1996). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd .

- Sachs, J. (2000). "The activist professional", *Journal of Educational Change*, 1: p.p77-95.
- Sachs, J.(1997). "Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience". *Journal of Education for Teaching*, 23(3), p.p263-275.
- Schein, E. (1989). *Organizational culture and leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schein, Edgar. (2004). *Organizational culture and Leadership*, pp. 189-245. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schneider, B. & White, S. (2004). *Service quality: research Perspectives*. Foundations for organizational science. U.S.A .
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park CA: Sage.
- Scott, W. (1992). *Organizations: Rational, Natural and Open System*. 2nd ed. Englewood Cliffs. N.Y: Prentice Hall.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations, Foundation for Organizational Science*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge-Falmer.
- Sergiovanni, T., J. & Starrat, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. N.Y: Mc Graw Hill Publishing Company.
- Sporn, B. (1999). *Adaptive university structures: An analysis of adaptation to socioeconomic environment of U.S and European Universities*. London: Jessica Kingsley.
- Stollar, S. A., Poth, R. L., Curtis, M. J., & Cohen, R. M. (2006). "Collaborative strategic planning as illustration of the principles of systems change". *School Psychology Review*, vol. 35 (No 2), pp. 181- 197.
- Stolp, S. & Smith, C., S. (1995). *Stories, values & The Leader's Role*. Oregon: University of Oregon.
- Stolp, S. and Smith, C., S. 1(1995). *Transforming school culture*. University of Oregon.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Swan, M., McIntyre, D., Pell T., Hargreav,e L. and Cunnigham, M. (2010). "Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006". *British Educational Research journal*, 36(4), p.p549-571.
- Taylor, F.W. (1947). *Scientific management*. New York: Harper – Row.

- Terhart, E (2000). "Conflicting concepts of modernization in teacher education: Teacher education policies in Germany". In: *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: Portuguese Presidency of the Council of the European Union-Ministry of Education.
- Tollar, M., & Poth, R., L. (2006). "Planning as illustration of the principle of systems". *School Psychology Review*, vol. 35 (No2), pg.181.
- Tomlinson H. (2003). «Μανάτζμεντ αποδοτικότητας, διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Στο: Αθανασιάδης, Χ. και Πατραμάνης, Α. (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Κλαδικό εκπαιδευτικό Ινστιτούτο - ΓΣΕΕ.
- Trader-Leigh, K. E. (2002). «Case study: Identifying resistance in managing change». *Journal of Organizational Change Management*, vol. 15(No 2), pp.138-155.
- Vincent, M. J & Mayers, J. (1959). *New foundations for industrial Sociology*, N.Y:Van Nostard.
- Walker, D. & Myrick F. (2006). "Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure". *Qualitative Health Research*, 16 (4) , 547-559.
- Webe, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Free Press.
- West, J.-Burnham, J. (1990). *Education Management for 1990's*. London: Longman.
- Westoby, A. 1988. *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Buckingham: Open University Press.
- Whitaker, A., & Barnwell, T. (2002). "Positioning policy: The epistemology of social capital and its application in applied rural research in Australia". *Human Organization*, vol. 61 (No3), pp. 252- 261.

Νόμοι – Προεδρικά Διατάγματα – Υπουργικές Αποφάσεις.

Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ 193/τ.Α'/17-9-2013): «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις». Περιλαμβάνει διατάξεις για την αναδιάρθρωση του Γενικού (ΓΕΛ) και του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ), των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και της Ειδικής Αγωγής, ιδρύει τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) και τις Διευθύνσεις Δια Βίου Μάθησης (ΔΔΒΜ) και συμπληρώνει τις διατάξεις που αφορούν τα ΑΕΙ.

Υπουργική Απόφαση 129818/Γ2/16-9-2013 (ΦΕΚ 2451/τ.Β'/1-10-2013): «Αριθμός μαθητών ανά τμήμα στα Γυμνάσια και στα Γενικά Λύκεια». Περιλαμβάνει διατάξεις για την αναδιάρθρωση του Γενικού (ΓΕΛ) και του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ), των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και της Ειδικής Αγωγής, ιδρύει τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) και τις Διευθύνσεις Δια Βίου Μάθησης (ΔΔΒΜ) και συμπληρώνει τις διατάξεις που αφορούν τα ΑΕΙ.

Υπουργική Απόφαση 115475/Γ2/21-8-2013 (ΦΕΚ 2121/τ.Α'/28-8-2013): «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου». Περιλαμβάνει διατάξεις για την αναδιάρθρωση του Γενικού (ΓΕΛ) και του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ), των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και της Ειδικής Αγωγής, ιδρύει τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) και τις Διευθύνσεις Δια Βίου Μάθησης (ΔΔΒΜ) και συμπληρώνει τις διατάξεις που αφορούν τα ΑΕΙ.

Υπουργική Απόφαση 115472/Γ2/21-8-2013 (ΦΕΚ 2121/τ.Α'/28-8-2013): «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Εσπερινού Γυμνασίου».

Περιλαμβάνει διατάξεις για την αναδιάρθρωση του Γενικού (ΓΕΛ) και του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ), των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και της Ειδικής Αγωγής, ιδρύει τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) και τις Διευθύνσεις Δια Βίου Μάθησης (ΔΔΒΜ) και συμπληρώνει τις διατάξεις που αφορούν τα ΑΕΙ.

Υπουργική Απόφαση 24001/11-6-2013 (ΦΕΚ 1449/τ.Β'/14-6-2013): «Μεταφορά μαθητών δημοσίων σχολείων από τις Περιφέρειες».

- Υπουργική Απόφαση 24136/Γ7/21-2-2013 (ΦΕΚ 524/τ.Β'/6-3-2013): «Οργάνωση και Λειτουργία Σχολικών Κέντρων Ενισχυτικής Διδασκαλίας για το σχολικό έτος 2012-2013».
- Υπουργική Απόφαση 1029/Γ7/04-01-2013 (ΦΕΚ 210/τ.Β'/05-02-2013): «Τροποποίηση Μεταβατικού Ωρολογίου Προγράμματος των μαθημάτων των τάξεων Α', Β' και Γ' Καλλιτεχνικών Γυμνασίων και Α', Β' και Γ' Γενικών Καλλιτεχνικών Λυκείων».
- Υπουργική Απόφαση 10141/ΙΑ/18-11-2012 (ΦΕΚ 3056/τ.Β'/18-11-2012): «Σύστημα Πιστοποίησης Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης των αποφοίτων ΙΕΚ».
- Νόμος 4093/2012 (ΦΕΚ 222/τ.Α'/12-11-2012): «Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016 - Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016». Με τον συγκεκριμένο νόμο, εγκρίνεται το Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016. Η παράγραφος Θ (σελίδα 5580 - σελίδα 5590) περιλαμβάνει ρυθμίσεις που αφορούν το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.
- Υπουργική Απόφαση 127781/Γ2/18-10-2012 (ΦΕΚ 2985/τ.Β'/8-11-2012): «Οργάνωση και Λειτουργία της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης».
- Υπουργική Απόφαση 84924/Γ7/24-07-2012 (ΦΕΚ 2184/τ.Β'/24-07-2012): «Τροποποίηση της αριθ. 72137/Γ7/28-06-2012 Υπουργικής Απόφασης (ΦΕΚ 1643/Β') με θέμα Μεταβατικό Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α', Β' και Γ' Μουσικών Γυμνασίων και Α', Β' και Γ' Γενικών Μουσικών Λυκείων».
- Προεδρικό Διάταγμα 61/2012 (ΦΕΚ 112/τ.Α'/03-05-2012): «Τροποποίηση διατάξεων του Π.Δ. 50/2008 (Α'81) Φοίτηση και Αξιολόγηση των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ), όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από το ΠΔ 43/2010 (Α'86) Τροποποίηση και συμπλήρωση του Π.Δ 50/2008 Φοίτηση και Αξιολόγηση των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ)».
- Υπουργική Απόφαση 37596/Γ2/03-04-2012 (ΦΕΚ 1131/τ.Β'/10-04-2012): «Τροποποίηση της υπ' αριθμόν 111276/Γ2/08-10-2007 Υπουργικής Απόφασης Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α', Β' και Γ' Τάξης Ημερησίων ΕΠΑΛ (ΦΕΚ 2057/Β') και της υπ' αριθμόν 138011/Γ2/03-12-2007

Υπουργικής Απόφασης Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Τάξης Εσπερινών ΕΠΑΛ (ΦΕΚ 26 Β)».

Υπουργική Απόφαση 36799/Γ2/2-4-2012 (ΦΕΚ 1163/τ.Β'/10-4-2012): «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Β΄ τάξης του Γενικού Λυκείου».

Υπουργική Απόφαση 36798/Γ2/2-4-2012 (ΦΕΚ 1163/τ.Β'/10-4-2012): «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Β΄ και Γ' Εσπερινού Γενικού Λυκείου».

Υπουργική Απόφαση 14302/Γ2/9-2-2012 (ΦΕΚ 253/τ.Β'/13-2-2012): «Διδασκαλία β΄ ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο».

Υπουργική Απόφαση 70000/Γ2/21-6-2011 (ΦΕΚ 1557/τ.Β'/27-6-2011): «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου».

Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ 118/τ.Α΄/24-5-2011): «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" και λοιπές διατάξεις». Νόμος που ιδρύει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καταργεί το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μετονομάζει το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών σε Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος", ενώ ρυθμίζει το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/τ.Α΄/19-5-2010): «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Περιγράφει τη διαδικασία κάλυψης θέσεων και λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ρυθμίζει την διαδικασία για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, όπως επίσης και θέματα υπηρεσιακών μεταβολών και αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Προβλέπει παρεμβάσεις στη λειτουργία των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης (πρόσβαση, συγγράμματα, μέλη ΔΕΠ, κονδύλια έρευνας, ΑΔΠ). Ρυθμίζει θέματα Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, Κέντρων Μεταλλουργικής Εκπαίδευσης και Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας.

- Υπουργική Απόφαση 105954/Γ2/4-3-2009 (ΦΕΚ 1890/τ.Β'/3-9-2009): «Τροποποίηση της υπ' αριθμ 54530/Γ2/2-6-2005 υπουργικής απόφασης που αφορά στην εισαγωγή της Ισπανικής Γλώσσας στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Ημερησίου Γυμνασίου».
- Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τ.Α'/2-10-2008): «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Νόμος που ρυθμίζει το θεσμικό πλαίσιο για την οργάνωση και τη λειτουργία στην Ελλάδα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Περιέχει επίσης διατάξεις για την προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Υπουργική Απόφαση 179/84525/Ζ2/27-6-2008 (ΦΕΚ 1444/τ.Β'/23-7-2008): «Έναρξη και λήξη σχολικού έτους στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας, εγγραφές και μετεγγραφές μαθητών και άλλα οργανωτικά θέματα του κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΣΕΠ».
- Προεδρικό Διάταγμα 51/2008 (ΦΕΚ 82/τ.Α'/8-5-2008): «Φοίτηση και αξιολόγηση των μαθητών των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.)». Ορίζει το σκοπό της αξιολόγησης των μαθητών, τις περιόδους του διδακτικού έτους και διακρίνει τα διδασκόμενα μαθήματα σε θεωρητικά, εργαστηριακά, σχεδιαστικά και μικτά. Καθορίζει την τελική αξιολόγηση, καθώς και τη φοίτηση, την προαγωγή, την απόλυση και απόρριψη μαθητών αλλά και την απόκτηση πτυχίων ΕΠΑΣ.
- Προεδρικό Διάταγμα 50/2008 (ΦΕΚ 81/τ.Α'/8-5-2008): «Φοίτηση και αξιολόγηση των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου». Ορίζει το σκοπό της αξιολόγησης και τις περιόδους του διδακτικού έτους, διακρίνει τα διδασκόμενα μαθήματα σε γραπτώς και μη γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα, καθορίζει τον τρόπο αξιολόγησης των μικτών μαθημάτων, τη διαγνωστική αξιολόγηση αλλά και την τελική αξιολόγηση. Ορίζει, επίσης, θέματα που σχετίζονται με τη φοίτηση, προαγωγή, απόλυση και απόρριψη μαθητών αλλά και την απόκτηση πτυχίων ΕΠΑΛ.
- Υπουργική Απόφαση 28118/Γ2/4-3-2008 (ΦΕΚ 429/τ.Β'/13-3-2008): «Ωρολόγιο πρόγραμμα των Α' και Β' Τάξεων των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.)».
- Υπουργική Απόφαση 260/16-01-2008 (ΦΕΚ 34/τ.Β'/16-01-2008): «Οργάνωση και λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας».

- Υπουργική Απόφαση 138011/Γ2/03-12-2007 (ΦΕΚ 26/τ.Β'/15-01-2008): «Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α', Β', Γ' και Δ' Τάξης Εσπερινών ΕΠΑΛ».
- Υπουργική Απόφαση 111277/Γ2/8-10-2007 (ΦΕΚ 2057/τ.Β'/23-10-2007): «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος "Στοιχεία Τεχνολογίας" του Τεχνολογικού Κύκλου της Α' Τάξης ΕΠΑΛ».
- Υπουργική Απόφαση 111276/Γ2/08-10-2007 (ΦΕΚ 2057/τ.Β'/23-10-2007): «Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α', Β' και Γ' Τάξης Ημερησίων ΕΠΑΛ».
- Υπουργική Απόφαση 56645/Γ2/1-6-2007 (ΦΕΚ 947/τ.Β'/13-6-2007): «Καθορισμός ειδικοτήτων των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.)».
- Υπουργική Απόφαση 36682/Γ4/30-3-2007 (ΦΕΚ 649/τ.Β'/27-4-2007): «Κριτήρια - Διαδικασία και Όργανα Επιλογής των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για τα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και για τα ειδικά Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης - Λυκείου (ΤΑΔ-ΕΤΑΔ)».
- Υπουργική Απόφαση 36618/Γ2/30-3-2007 (ΦΕΚ 940/τ.Β'/12-6-2007): «Καθορισμός κύκλων μαθημάτων, τομέων και ειδικοτήτων στα ΕΠΑ.Λ.».
- Υπουργική Απόφαση 80033/Γ2/2-8-2006 (ΦΕΚ 1286/τ.Β'/12-9-2006): «Σχολικό και διδακτικό έτος, διακοπές και αργίες, υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα, εγγραφές - μετεγγραφές - φοίτηση μαθητών, διαγωγή και τιμητικές διακρίσεις μαθητών, που αφορούν στα Επαγγελματικά Λύκεια».
- Νόμος 3475/2006 (ΦΕΚ 146/τ.Α'/13-7-2006): «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ο Νόμος οργανώνει τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, μετονομάζει τα Ενιαία Λύκεια σε Γενικά, οργανώνει τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ), ορίζει το περιεχόμενο σπουδών τους και τα επαγγελματικά τους δικαιώματα, ενώ παράλληλα ρυθμίζει θέματα που άπτονται των ιδιωτικών ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ. Άρθρο 1.
- Προεδρικό Διάταγμα 60/2006 (ΦΕΚ 65/τ.Α'/30-3-2006): «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου». Ορίζει το σκοπό της αξιολόγησης και τις περιόδους του διδακτικού έτους, διακρίνει τα διδασκόμενα μαθήματα σε ομάδες και ορίζει τον τρόπο αξιολόγησής τους. Ορίζει επίσης τη διαγνωστική αλλά και την τελική αξιολόγηση, καθώς και τη φοίτηση, προαγωγή, απόλυση και απόρριψη μαθητών των Γενικών Λυκείων.

Νόμος 3376/2005 (ΦΕΚ 191/τ.Α'/2-8-2005): «Ίδρυση Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας». Σύμφωνα με το νόμο, ιδρύεται από το σχολικό έτος 2005-2006, στο Ηράκλειο Κρήτης σχολείο γενικής εκπαίδευσης με τίτλο "Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας", για την παροχή προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα τέκνα των υπαλλήλων του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ασφάλεια Δικτύων και Πληροφοριών.

Υπουργική Απόφαση 6344/Γ2/27-6-2005 (ΦΕΚ 921/τ.Β'/5-7-2005): «Πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα Γ' τάξης Ημερησίου Ενιαίου Λυκείου και Δ' Τάξης Εσπερινού Ενιαίου Λυκείου».

Υπουργική Απόφαση 54529/Γ2/2-6-2005 (ΦΕΚ 771/τ.Β'/8-6-2005): «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ', τάξεων του Εσπερινού Γυμνασίου».

Υπουργική Απόφαση 107922/Γ7/3-10-2003 (ΦΕΚ 1497/τ.Β'/10-10-2003): «Σκοπός ίδρυσης και λειτουργίας Γυμνασίων (Καλλιτεχνικών Σχολείων)».

Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2/28-2-2003 (ΦΕΚ 304/τ.Β'/13-3-2003): «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού - Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων».

Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/28-2-2003 (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003): «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού -Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας,

Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος».

Υπουργική Απόφαση Γ2/3345/2-9-1988 (ΦΕΚ 649/τ.Β'/7-9-1988): «Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων».

Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (ΦΕΚ 658/τ.Β'/1-7-1998): «Λειτουργία Μουσικών Σχολείων».

Νόμος 2621/1998 (ΦΕΚ 136/τ.Α'/23-6-1998): «Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις». Περιλαμβάνει εκτός των άλλων, διατάξεις που αφορούν τα Ιεροσπουδαστήρια που λειτουργούν στους Νομούς Ροδόπης και Ξάνθης.

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/τ.Α'/23-9-1997): «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». Ίδρύει το Ενιαίο Λύκειο και καθιερώνει τους κανόνες πρόσβασης των αποφοίτων του στην ανώτατη εκπαίδευση. Καθιερώνει ακόμη το ολοήμερο νηπιαγωγείο και το ολοήμερο δημοτικό. Θέτει κανόνες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Άρθρο 1.

Προεδρικό Διάταγμα 409/1994 (ΦΕΚ 226/τ.Α'/22-12-1994): «Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου». Ορίζει την έννοια, το σκοπό και τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών γυμνασίου.

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/τ.Α'/30-9-1985): «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Περιγράφει το σκοπό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την διάρθρωση και τις βαθμίδες, την διοίκηση των σχολείων, ενώ επίσης ρυθμίζει θέματα εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού. Στον ίδιο νόμο, επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ακόμη, αναλύονται διατάξεις για την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επίσης, ο νόμος ρυθμίζει θέματα σχετικά με την ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επίσης, θεσπίζει διατάξεις σχετικά με τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, την οργάνωση της μαθητικής ζωής, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, τις οργανώσεις γονέων και άλλα ειδικά θέματα. Προεδρικό Διάταγμα 485/1983 (ΦΕΚ 184/τ.Α'/21-12-1983): «Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων περί φοιτήσεως και απουσιών μαθητών Μέσης Γενικής και Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης». Διακρίνει τη φοίτηση των

μαθητών σε επαρκή, ελλιπή ή ανεπαρκή και ορίζει τις συνέπειες για τις δύο τελευταίες περιπτώσεις.

Προεδρικό Διάταγμα 104/1979 (ΦΕΚ 23/τ.Α'7-2-1979): «Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων της Μέσης Γενικής Εκπαιδεύσεως». Ορίζει την έναρξη και τη λήξη του σχολικού και διδακτικού έτους σε Γυμνάσια και Λύκεια καθώς και τις διακοπές Χριστουγέννων, Πάσχα και θερινών διακοπών, περιγράφει τον τρόπο χωροταξικής κατανομής των μαθητών σε αυτές, τη διαδικασία μετεγγραφών και χαρακτηρίζει τη φοίτηση, τη διαγωγή και την απονομή τιμητικών διακρίσεων.

N.2640/1998, άρθρο 1.

N3467/2006.

N.3852/2010.

N. 4186/2013: άρθρο 1.

N.2986/2002.

N. 4027/2011: άρθρο 32.

N.1304/1982, N. 64/24-01-2003 σε συνδυασμό με το N. 1180/06-08-2010 που αναφέρονται στα καθήκοντα των στελεχών της εκπαίδευσης.

ΑΔΑ:ΒΙΕΒ9-20Ε στις 18/02/2014 (αναφέρεται στους στρατηγικούς στόχους του Υ.ΠΑΙ.Θ με χρονικό ορίζοντα έτους.)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1:

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ	Υ.Π.Δ.Μ.Θ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ	Υ.ΠΑΙ.Θ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Β/ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Γ/ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ
ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ	
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	Κ.Υ.Σ.ΔΙ.Π
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ	
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π
ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ	
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	Κ.Υ.Σ.ΔΙ.Π
ΑΝΩΤΕΡΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ	
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε
ΑΝΩΤΕΡΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ	
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε
ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ	
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Κ.Υ.Σ.Δ.Ε
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Δ.Δ.Ε
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Π/ΚΟΣ Δ/ΝΤΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Δ/ΝΤΗΣ ΕΚΠ/ΥΣΗΣ
ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Σ.Δ.Β.Ε
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	ΕΠΑ.Λ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ	ΠΕ.Κ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	Δ/ΝΤΗΣ ΣΧ/ΚΗΣ
	ΜΟΝ/ΑΣ
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Ο.Ε.Π.ΕΚ.
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	Θ.Κ
ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	Υ.Κ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ	
ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Σ.Ε.Λ.Μ.Ε
ΣΧΟΛΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ	
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ & ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	Ι.Ε.Κ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ	Τ.Π.Ε

Παράρτημα 2:

Πίνακας των θεματικών κατηγοριών (Θ.Κ) και υποκατηγοριών (Υ.Α) που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των πέντε (5) ερωτήσεων της 1ης ομάδας του ερωτηματολογίου.

1η ερώτηση: Κατά την γνώμη σου ποια πρέπει να είναι τα προσόντα²³⁹ που πρέπει να έχει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός; (διερεύνηση πεποιθήσεων) του εκπαιδευτικού;
Από την ποιοτική ανάλυση της 1ης ερώτησης της 1ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθες Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ 1.1²⁴⁰	εφόδια του υποψήφιου εκπαιδευτικού
Θ.Κ1.1/Υ.Α1	γνωστικό αντικείμενο,
Θ.Κ1.1/Υ.Α2	τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού
Θ.Κ1/Υ.Α3	η παιδαγωγική και γνωστική κατάρτιση
Θ.Κ1.1/Υ.Α4	η συνεχής επιμόρφωση
Θ.Κ1.1/Υ.Α5	ο πειραματισμός

2η ερώτηση: Ποιες είναι οι βασικές αξίες που πρέπει να διέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

Από την ποιοτική ανάλυση της 2ης ερώτησης της 1ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθες Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ1.2	αξίες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
Θ.Κ.12/Υ.Α1²⁴¹	Λειτουργήμα
Θ.Κ1.2/Υ.Α2²⁴²	Επαγγελματική Ευσυνειδησία
Θ.Κ1.2/Υ.Α3²⁴³	Προσωπικές Αξίες
Θ.Κ2/Υ.Α4²⁴⁴	Κοινωνικές Αξίες
Θ.Κ1.2/Υ.Α5	Συνεργατικότητα – Συναδελφικότητα²⁴⁵

²³⁹ Σύμφωνα , με την θεωρία διακρίνονται σε διοικητικά, επιστημονικά-παιδαγωγικά-διδασκικά-καθοδηγητικά

²⁴⁰ Από τους διακόσιους τριάντα επτά κώδικες (250) της πρώτης κατηγορίας ερωτήσεων, εκατόν τριάντα (130) κωδικοί αντιστοιχούν στην πρώτη ερώτηση «Κατά την γνώμη σας ποια πρέπει να είναι τα εφόδια του υποψήφιου εκπαιδευτικού;»

²⁴¹ Από τους εκατόν οκτώ κώδικες που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι δεκατρείς (13) κώδικες αναφέρονται στο **λειτουργήμα**.

²⁴² Από τους εκατόν οκτώ (108) κώδικες που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι δέκα (10) κώδικες αναφέρονται στην **επαγγελματική ευσυνειδησία** .

²⁴³ Από τους εκατόν οκτώ (108) κώδικες που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι τριάντα δύο (32) κώδικες αναφέρονται στις **προσωπικές αξίες**.

²⁴⁴ Από τους εκατόν οκτώ (108) κώδικες που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι οκτώ (8) κώδικες αναφέρονται στις **κοινωνικές αξίες**

3^η ερώτηση: Ποιοι λόγοι σε οδήγησαν να γίνεις εκπαιδευτικός; (περιβάλλον, προτιμήσεις, έλλειψη εναλλακτικών επιλογών κ.λ.π) και πότε το αποφάσισες (πριν ή μετά το Πανεπιστήμιο;

Από την ποιοτική ανάλυση της 3ης ερώτησης της 1ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθες Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ1.3	Παράγοντες επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος
Θ.Κ1.3/Υ.Α1²⁴⁶	οικογενειακοί λόγοι-περιβάλλον
Θ.Κ1.3/Υ.Α2²⁴⁷	άλλοι λόγοι
Θ.Κ1.3/Υ.Α3²⁴⁸	Η πρώτη μου επιλογή

4^η ερώτηση: Πίστευες ότι οι σπουδές σου θα σε οδηγούσαν να γίνεις εκπαιδευτικός ή ότι θα σε βοηθούσαν να ακολουθήσεις άλλο επάγγελμα;

Από την ποιοτική ανάλυση της 4ης ερώτησης της 1ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθες Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ1.4	Σπουδές και εκπαιδευτικό επάγγελμα
Θ.Κ1.4/Υ.Α1²⁴⁹	Σπουδές που οδηγούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
Θ.Κ1.4/Υ.Α2²⁵⁰	Σπουδές που δεν οδηγούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

5^η ερώτηση: Πριν διορισθείς, εργάστηκες στο ιδιωτικό ή στο δημόσιο τομέα ως εκπαιδευτικός;

Από την ποσοτική ανάλυση της 5ης ερώτησης της 1ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθες Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ 1.5	θεματικής κατηγορίας «Εργασιακή εμπειρία
Θ.Κ1.5/Υ.Α1²⁵¹	Ιδιωτικός τομέας
Θ.Κ1.5/Υ.Α2²⁵²	Δημόσιος τομέας

²⁴⁵ Από τους εκατόν οκτώ κώδικες που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι δεκαπέντε (15) κώδικες αναφέρονται στην **συνεργατικότητα-συναδελφικότητα**.

²⁴⁶ Από τους τριάντα τρεις (33) κώδικες οι επτά (7) αντιστοιχούν στην Θ.Κ3/Υ.Α1.

²⁴⁷ Από τους τριάντα τρεις (33) κώδικες οι δέκα (10) αντιστοιχούν στην Θ.Κ3/Υ.Α2.

²⁴⁸ Από τους τριάντα τρεις (33) κώδικες οι δώδεκα (12) αντιστοιχούν στην Θ.Κ3/Υ.Α3.

²⁴⁹ Από τους είκοσι εννέα (29) κώδικες οι οκτώ (08) αντιστοιχούν στη Θ.Κ1.4/Υ.Α1.

²⁵⁰ Από τους είκοσι εννέα (29) κώδικες οι δεκαπέντε (15) αντιστοιχούν στη Θ.Κ1.4/Υ.Α2.

²⁵¹ Από τους σαράντα δύο (42) κώδικες οι τριάντα (30) αντιστοιχούν στη Θ.Κ5/Υ.Α1.

²⁵² Από τους σαράντα δύο (42) κώδικες οι δώδεκα (12) αντιστοιχούν στη Θ.Κ5/Υ.Α2.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ Θ.Κ/Υ.Α

Θ.Κ 1.1 ²⁵³	εφόδια του υποψήφιου εκπαιδευτικού
Θ.Κ1.1/Υ.Α1	γνωστικό αντικείμενο,
Θ.Κ1.1/Υ.Α2	τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού
Θ.Κ1/Υ.Α3	η παιδαγωγική και γνωστική κατάρτιση
Θ.Κ1.1/Υ.Α4	η συνεχής επιμόρφωση
Θ.Κ1.1/Υ.Α5	ο πειραματισμός
Θ.Κ1.2	αξίες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού
Θ.Κ.12/Υ.Α1 ²⁵⁴	Λειτουργήματα
Θ.Κ1.2/Υ.Α2 ²⁵⁵	Επαγγελματική Ευσυνειδησία
Θ.Κ1.2/Υ.Α3 ²⁵⁶	Προσωπικές Αξίες
Θ.Κ2/Υ.Α4 ²⁵⁷	Κοινωνικές Αξίες
Θ.Κ1.2/Υ.Α5	Συνεργατικότητα – Συναδελφικότητα ²⁵⁸
Θ.Κ1.3	Παράγοντες επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος
Θ.Κ1.3/Υ.Α1 ²⁵⁹	οικογενειακοί λόγοι-περιβάλλον
Θ.Κ1.3/Υ.Α2 ²⁶⁰	άλλοι λόγοι
Θ.Κ1.3/Υ.Α3 ²⁶¹	Η πρώτη μου επιλογή
Θ.Κ1.4	Σπουδές και εκπαιδευτικό επάγγελμα
Θ.Κ1.4/Υ.Α1 ²⁶²	Σπουδές που οδηγούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
Θ.Κ1.4/Υ.Α2 ²⁶³	Σπουδές που δεν οδηγούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
Θ.Κ 1.5	θεματικής κατηγορίας «Εργασιακή εμπειρία
Θ.Κ1.5/Υ.Α1 ²⁶⁴	Ιδιωτικός τομέας
Θ.Κ1.5/Υ.Α2 ²⁶⁵	Δημόσιος τομέας

²⁵³ Από τους διακόσιους τριάντα επτά κώδικες (250) της πρώτης κατηγορίας ερωτήσεων, εκατόν τριάντα (130) κωδικοί αντιστοιχούν στην πρώτη ερώτηση «Κατά την γνώμη σας ποια πρέπει να είναι τα εφόδια του υποψήφιου εκπαιδευτικού;»

²⁵⁴ Από τους εκατόν οκτώ κώδικες που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι δεκατρείς (13) κώδικες αναφέρονται στο **λειτουργήματα**.

²⁵⁵ Από τους εκατόν οκτώ (108) κώδικες που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι δέκα (10) κώδικες αναφέρονται στην **επαγγελματική ευσυνειδησία**.

²⁵⁶ Από τους εκατόν οκτώ (108) κώδικες που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι τριάντα δύο (32) κώδικες αναφέρονται στις **προσωπικές αξίες**.

²⁵⁷ Από τους εκατόν οκτώ (108) κώδικες που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι οκτώ (8) κώδικες αναφέρονται στις **κοινωνικές αξίες**.

²⁵⁸ Από τους εκατόν οκτώ κώδικες που προέκυψαν από την ποιοτική επεξεργασία της 2^{ης} ερώτησης, οι δεκαπέντε (15) κώδικες αναφέρονται στην **συνεργατικότητα-συναδελφικότητα**.

²⁵⁹ Από τους τριάντα τρεις (33) κώδικες οι επτά (7) αντιστοιχούν στην Θ.Κ3/Υ.Α1.

²⁶⁰ Από τους τριάντα τρεις (33) κώδικες οι δέκα (10) αντιστοιχούν στην Θ.Κ3/Υ.Α2.

²⁶¹ Από τους τριάντα τρεις (33) κώδικες οι δώδεκα (12) αντιστοιχούν στην Θ.Κ3/Υ.Α3.

²⁶² Από τους είκοσι εννέα (29) κώδικες οι οκτώ (08) αντιστοιχούν στη Θ.Κ1.4/Υ.Α1.

²⁶³ Από τους είκοσι εννέα (29) κώδικες οι δεκαπέντε (15) αντιστοιχούν στη Θ.Κ1.4/Υ.Α2.

²⁶⁴ Από τους σαράντα δύο (42) κώδικες οι τριάντα (30) αντιστοιχούν στη Θ.Κ5/Υ.Α1.

²⁶⁵ Από τους σαράντα δύο (42) κώδικες οι δώδεκα (12) αντιστοιχούν στη Θ.Κ5/Υ.Α2.

Παράρτημα 3:

Πίνακας των θεματικών κατηγοριών (Θ.Κ) και υποκατηγοριών (Υ.Α) που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των επτά (7) ερωτήσεων της 2ης ομάδας του ερωτηματολογίου.

6η ερώτηση: Μπορείς να περιγράψεις τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ζητήματα²⁶⁶ που αφορούν την λειτουργία του σχολείου; (*communication*: απρόσωπες, συνεργασίας, ανταγωνισμού, τυπικές).

Από την ποιοτική ανάλυση της 6ης ερώτησης της 2ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθες Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ 2.6	Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας
Θ.Κ 2.6/Υ.Α1	Αδιαφορία
Θ.Κ 2.6/Υ.Α2	Τυπικές σχέσεις
Θ.Κ 2.6/Υ.Α3	Συνεργασία
Θ.Κ 2.6/Υ.Α4	Συγκρούσεις - Ανταγωνισμοί
Θ.Κ 2.6/Υ.Α5	Αισθητική του χώρου

7η ερώτηση: Μπορείς να περιγράψεις τα καθήκοντα²⁶⁷ που αναλαμβάνεις στα σχολεία που έχεις τοποθετηθεί κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σου ζωής;

Από την ποιοτική ανάλυση της 7ης ερώτησης της 2ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθες Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ2.7	«Καθήκοντα και Υποχρεώσεις».
Θ.Κ2.7/Υ.Α1	Άγνοια.
Θ.Κ2.7/Υ.Α2	Εξωδιδασκτικές εργασίες
Θ.Κ2.7/Υ.Α3	Διδασκαλία μαθήματος
Θ.Κ.2.7/Υ.Α4	Διοικητικά καθήκοντα
Θ.Κ2.7/Υ.Α5	Καθήκοντα και αποδοτικότητα

8^η ερώτηση: Πως αντιλαμβάνεσαι την επαγγελματική σου εξέλιξη κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σου ζωής;

²⁶⁶ Τέτοια ζητήματα μπορεί να είναι η παραβατική συμπεριφορά μαθητών, το ωράριο, το πρόγραμμα διδασκαλίας, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, ανάληψη καινοτόμων δράσεων κ.λ.π

²⁶⁷ Παιδαγωγικά, διδακτικά, διοικητικά, καθοδηγητικά κ.λ.π

Από την ποιοτική ανάλυση της 8ης ερώτησης της 2ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθές Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ 2.8	Επαγγελματική Εξέλιξη
Θ.Κ 2.8/Υ.Α1	<i>Επαγγελματική εξέλιξη σημαίνει διοικητική εξέλιξη ή εξέλιξη στον πολιτικό βίο</i>
Θ.Κ 2.8/Υ.Α2	<i>Διοικητική εξέλιξη και πελατειακές σχέσεις</i>
Θ.Κ 2.8/Υ.Α3	<i>Επαγγελματική εξέλιξη δεν είναι μόνον η διοικητική εξέλιξη</i>
Θ.Κ 2.8/Υ.Α4	<i>Επαγγελματική εξέλιξη - Αξιολόγηση - Επιμόρφωση</i>
Θ.Κ 2.8/Υ.Α5	Καθήκοντα-Αποδοτικότητα

9^η ερώτηση: *Ποιες ήταν οι προϋποθέσεις διορισμού σου (επετηρίδα, πτυχίο παιδαγωγικής επάρκειας, επαγγελματική εμπειρία κ.λ.π και*

10^η ερώτηση: *Τοποθετήθηκες σ' ένα σχολείο ή σε περισσότερα;*

Ποσοτική ανάλυση της 9ης ερώτησης και 10^{ης} ερώτησης της 2ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθές Θ.Κ και Υ.Α:

11^η ερώτηση: *Με ποιον τρόπο ενημερώθηκες και συνεχίζεις να ενημερώνεσαι για τα καθήκοντα σου ή γενικότερα για ζητήματα που αφορούν την λειτουργία του σχολείου ή την επαγγελματική σου εξέλιξη;*

Από την ποιοτική ανάλυση της 11ης ερώτησης της 2ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθές Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ2.11	Τρόποι ενημέρωσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας
Θ.Κ2.11/Υ.Α1	<i>Τυπικές μορφές ενημέρωσης</i>
Θ.Κ2.11/Υ.Α2	<i>άτυπες μορφές ενημέρωσης</i>

12^η ερώτηση: *Ακολούθησες την διαδικασία της απόσπασης*

Από την ποιοτική ανάλυση της 12ης ερώτησης της 2ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθές Θ.Κ και Υ.Α

Θ.Κ2.12	Αποσπάσεις
Θ.Κ2.12/Υ.Α1	<i>Πανεπιστήμιο</i>
Θ.Κ2.12/Υ.Α2	<i>Δ/νση εκπαίδευσης και ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ</i>
Θ.Κ2.12/Υ.Α3	<i>σε άλλο σχολείο</i>
Θ.Κ2.12/Υ.Α4	<i>Ι.Ε.Κ</i>

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ Θ.Κ/Υ.Α

Θ.Κ 2.6	Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας
Θ.Κ 2.6/Υ.Α1	Αδιαφορία
Θ.Κ 2.6/Υ.Α2	Τυπικές σχέσεις
Θ.Κ 2.6/Υ.Α3	Συνεργασία
Θ.Κ 2.6/Υ.Α4	Συγκρούσεις - Ανταγωνισμοί
Θ.Κ 2.6/Υ.Α5	Αισθητική του χώρου
Θ.Κ2.7	«Καθήκοντα και Υποχρεώσεις».
Θ.Κ2.7/Υ.Α1	Άγνοια.
Θ.Κ2.7/Υ.Α2	Εξωδιδασκτικές εργασίες
Θ.Κ2.7/Υ.Α3	Διδασκαλία μαθήματος
Θ.Κ.2.7/Υ.Α4	Διοικητικά καθήκοντα
Θ.Κ2.7/Υ.Α5	Καθήκοντα και αποδοτικότητα
Θ.Κ 2.8	Επαγγελματική Εξέλιξη
Θ.Κ 2.8/Υ.Α1	<i>Επαγγελματική εξέλιξη σημαίνει διοικητική εξέλιξη ή εξέλιξη στον πολιτικό βίο</i>
Θ.Κ 2.8/Υ.Α2	<i>Διοικητική εξέλιξη και πελατειακές σχέσεις</i>
Θ.Κ 2.8/Υ.Α3	<i>Επαγγελματική εξέλιξη δεν είναι μόνον η διοικητική εξέλιξη</i>
Θ.Κ 2.8/Υ.Α4	<i>Επαγγελματική εξέλιξη - Αξιολόγηση - Επιμόρφωση</i>
Θ.Κ 2.8/Υ.Α5	Καθήκοντα-Αποδοτικότητα
Θ.Κ2.11	Τρόποι ενημέρωσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας
Θ.Κ2.11/Υ.Α1	<i>Τυπικές μορφές ενημέρωσης</i>
Θ.Κ2.11/Υ.Α2	<i>άτυπες μορφές ενημέρωσης</i>
Θ.Κ2.12	Αποσπάσεις
Θ.Κ2.12/Υ.Α1	<i>Πανεπιστήμιο</i>
Θ.Κ2.12/Υ.Α2	<i>Δ/νση εκπαίδευσης και ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ</i>
Θ.Κ2.12/Υ.Α3	<i>σε άλλο σχολείο</i>
Θ.Κ2.12/Υ.Α4	<i>Ι.Ε.Κ</i>

Παράρτημα 4:

Πίνακας των θεματικών κατηγοριών (Θ.Κ) και υποκατηγοριών (Υ.Α) που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεκατεσσάρων (14) ερωτήσεων της 3ης ομάδας του ερωτηματολογίου.

Από την ποιοτική ανάλυση της 13^{ης}, 14^{ης} και 15^{ης} ερώτησης της 3ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθές Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ 3.Α	Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντή σχολικής μονάδας
Θ.Κ 3.Α/Υ.Α1	Διευθυντής σχολικής μονάδας
Θ.Κ 3.Α/Υ.Α2	Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων

Από την ποιοτική ανάλυση της 18^{ης}, 19^{ης}, 20^{ης}, 21^{ης} και 22^{ης} ερώτησης της 3ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθές Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ3.Β	Σχέσεις εκπαιδευτικών και δ/ντη εκπαίδευσης - ΠΥΣΔΕ
Θ.Κ3.Β/Υ.Α1	Δ/ντης εκπαίδευσης-ΠΥΣΔΕ
Θ.Κ3.Β/Υ.Α2	Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων
Θ.Κ3.Β/Υ.Α3	Περ/κος δ/ντης εκπαίδευσης-ΑΠΥΣΔΕ
Θ.Κ3.Β	Σχέσεις εκπαιδευτικών και δ/ντη εκπαίδευσης - ΠΥΣΔΕ
Θ.Κ3.Β/Υ.Α1	Δ/ντης εκπαίδευσης-ΠΥΣΔΕ
Θ.Κ3.Β/Υ.Α2	Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων
Θ.Κ3.Β/Υ.Α3	Περ/κος δ/ντης εκπαίδευσης-ΑΠΥΣΔΕ
Θ.Κ.3.Β/Υ.Α4	Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων
Θ.Κ.3.Γ	Σχέσεις εκπαιδευτικών και δ/ντη εκπαίδευσης - ΥΠΑΙΘ
Θ.Κ.3.Γ/Υ.Α1	Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων

Από την ποιοτική ανάλυση της 16^{ης} και 23^{ης} ερώτησης της 3ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθες Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ3.Κ.Δ	Καινοτόμες δράσεις
Θ.Κ3.Κ.Δ/Υ.Α1	Εκπαιδευτικοί
Θ.Κ3.Κ.Δ/Υ.Α2	Διοίκηση (σχολική μονάδα, ΠΥΣΔΕ, ΑΠΥΣΔΕ, ΥΠΑΙΘ)
Θ.Κ3.Κ.Δ/Υ.Α3	Κοινωνικοί εταίροι

Η 17^η ερώτηση (έχεις εργασθεί σε διευθυντική θέση;) είναι ποσοτικού χαρακτήρα.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ Θ.Κ/Υ.Α

Θ.Κ 3.Α	Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντή σχολικής μονάδας
Θ.Κ 3.Α/Υ.Α1	Διευθυντής σχολικής μονάδας
Θ.Κ 3.Α/Υ.Α2	Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων
Θ.Κ3.Β	Σχέσεις εκπαιδευτικών και δ/ντη εκπαίδευσης - ΠΥΣΔΕ
Θ.Κ3.Β/Υ.Α1	Δ/ντης εκπαίδευσης-ΠΥΣΔΕ
Θ.Κ3.Β/Υ.Α2	Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων
Θ.Κ3.Β/Υ.Α3	Περ/κος δ/ντης εκπαίδευσης-ΑΠΥΣΔΕ
Θ.Κ.3.Β/Υ.Α4	Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων
Θ.Κ.3.Γ	Σχέσεις εκπαιδευτικών και δ/ντη εκπαίδευσης - ΥΠΑΙΘ
Θ.Κ.3.Γ/Υ.Α1	Διαδικασία επικοινωνίας: λήψη και εφαρμογή αποφάσεων
Θ.Κ3.Κ.Δ	Καινοτόμες δράσεις
Θ.Κ3.Κ.Δ/Υ.Α1	Εκπαιδευτικοί
Θ.Κ3.Κ.Δ/Υ.Α2	Διοίκηση (σχολική μονάδα, ΠΥΣΔΕ, ΑΠΥΣΔΕ, ΥΠΑΙΘ)
Θ.Κ3.Κ.Δ/Υ.Α3	Κοινωνικοί εταίροι

Παράρτημα 5:

Πίνακας των θεματικών κατηγοριών (Θ.Κ) και υποκατηγοριών (Υ.Α) που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των έξι (6) ερωτήσεων της 4ης ομάδας του ερωτηματολογίου.

Από την ποιοτική ανάλυση της 27^{ης}, 28^{ης}, 29^{ης}, 30^{ης}, 31^{ης} και 32^{ης} ερώτησης της 3ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθες Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ 4.1	προσδοκίες-απολογισμός
Θ.Κ 4.1/Υ.Α1	Προσδοκίες
Θ.Κ 4.1/Υ.Α2	Στάσεις-θετικά συναισθήματα από τον επαγγελματικό τους βίο
Θ.Κ 4.1/Υ.Α3	Στάσεις-αρνητικά συναισθήματα από τον επαγγελματικό τους βίο
Θ.Κ 4.1/Υ.Α4	Απόψεις- προτάσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού
Θ.Κ 4.1/Υ.Α5	Απόψεις- προτάσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Β/θμια εκπαίδευση
Θ.Κ 4.1/Υ.Α6	Απόψεις- προτάσεις για την διοίκηση

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ Θ.Κ/Υ.Α

Θ.Κ 4.1	προσδοκίες-απολογισμός
Θ.Κ 4.1/Υ.Α1	Προσδοκίες
Θ.Κ 4.1/Υ.Α2	Στάσεις-θετικά συναισθήματα από τον επαγγελματικό τους βίο
Θ.Κ 4.1/Υ.Α3	Στάσεις-αρνητικά συναισθήματα από τον επαγγελματικό τους βίο
Θ.Κ 4.1/Υ.Α4	Απόψεις- προτάσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού
Θ.Κ 4.1/Υ.Α5	Απόψεις- προτάσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Β/θμια εκπαίδευση
Θ.Κ 4.1/Υ.Α6	Απόψεις- προτάσεις για την διοίκηση

Παράρτημα 6:

Πίνακας των θεματικών κατηγοριών (Θ.Κ) και υποκατηγοριών (Υ.Α) που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση της μίας (1) ερώτησης της 5ης ομάδας του ερωτηματολογίου.

Από την ποιοτική ανάλυση της 1^{ης} ερώτησης της 5ης ομάδας του ερωτηματολογίου προέκυψαν οι ακόλουθες Θ.Κ και Υ.Α:

Θ.Κ5.1	Ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων
Θ.Κ5.1/Υ.Α1	Ουσιαστικός
Θ.Κ5.1/Υ.Α2	Παθητικός
Θ.Κ5.1/Υ.Α3	Ουδέτερος

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ Θ.Κ/Υ.Α

Θ.Κ 4.1	προσδοκίες-απολογισμός
Θ.Κ 4.1/Υ.Α1	Προσδοκίες
Θ.Κ 4.1/Υ.Α2	Στάσεις-θετικά συναισθήματα από τον επαγγελματικό τους βίο
Θ.Κ 4.1/Υ.Α3	Στάσεις-αρνητικά συναισθήματα από τον επαγγελματικό τους βίο
Θ.Κ 4.1/Υ.Α4	Απόψεις- προτάσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού
Θ.Κ 4.1/Υ.Α5	Απόψεις- προτάσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Β/θμια εκπαίδευση
Θ.Κ 4.1/Υ.Α6	Απόψεις- προτάσεις για την διοίκηση

Παράρτημα 7: Ερωτηματολόγιο

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο:.....

Επαγγελματική θέση που κατέχει κατά την διεξαγωγή της έρευνας:.....

Έτη προϋπηρεσίας

α) Εκπαιδευτική:..... Β) Διοικητική:..... Γ) Θέση ευθύνης:.....

Έτος γέννησης:.....

Περιοχή:.....

Έτος και Σχολείο αποφοίτησης:.....

Τίτλος Σπουδών:..... Παν/κο Ίδρυμα:..... Έτος αποφοίτησης:.....

Πρόγραμμα σπουδών:.....

Τίτλος Σπουδών:..... Παν/κο Ίδρυμα:..... Έτος αποφοίτησης:.....

Πρόγραμμα σπουδών:.....

1^η ομάδα ερωτήσεων: καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά: α) τα προσόντα του υποψήφιου εκπαιδευτικού, β) τις αξίες που θα πρέπει να διέπουν το επάγγελμα)

1. Κατά την γνώμη σου ποια πρέπει να είναι τα προσόντα²⁶⁸ που πρέπει να έχει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός; (διερεύνηση πεποιθήσεων)
2. Κατά την γνώμη σου ποια πρέπει να είναι βασικές αξίες²⁶⁹ που πρέπει να διέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; (core values-πεποιθήσεις)
3. Ποιοι λόγοι σε οδήγησαν να γίνεις εκπαιδευτικός; (περιβάλλον, προτιμήσεις, έλλειψη εναλλακτικών επιλογών κ.λ.π) και πότε το αποφάσισες (πριν ή μετά το Παν/ιο);
4. Πίστευες ότι οι σπουδές σου θα σε οδηγούσαν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ή ότι θα σε βοηθούσαν να ακολουθήσεις άλλο επάγγελμα; (πρόγραμμα σπουδών, περιβάλλον)
5. Πριν διορισθείς, εργάστηκες στο ιδιωτικό ή στο δημόσιο τομέα ως εκπαιδευτικός;
(Περιγραφής της εμπειρίας από την απασχόληση σου στον ιδιωτικό τομέα²⁷⁰)

²⁶⁸ Σύμφωνα , με την θεωρία διακρίνονται σε διοικητικά, επιστημονικά-παιδαγωγικά-διδασκικά-καθοδηγητικά

²⁶⁹ Π.χ επαγγελματική ευσυνειδησία, υπευθυνότητα, συνεργατικότητα, συμμετοχικότητα στην λειτουργία του σχολείου και στον επαγγελματικό τους κόσμο, αξιολόγηση του έργου .

²⁷⁰ Σύντομη περιγραφή των καθηκόντων (π.χ Στοχοθεσία, ωράριο, επιμόρφωση αξιολόγηση), της λειτουργίας του σχολείου (εκδηλώσεις αποφοίτησης, γιορτές, μηχανισμοί υποστήριξης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, έλεγχος, ανατροφοδότηση) των σχέσεων με την διοίκηση του σχολείου

Επικοινωνία: (αντιμέτωπη συγκρούσεων, ανάπτυξη ανταγωνισμού κ.λ.π

Αξίες:

2^η Ομάδα ερωτήσεων: καταγραφή των εμπειριών που απορρέουν από την λειτουργία του σχολείου και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας

6. Μπορείς να περιγράψεις τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ζητήματα²⁷¹ που αφορούν την λειτουργία του σχολείου; (*communication*: απρόσωπες, συνεργασίας, ανταγωνισμού, τυπικές).
7. Μπορείς να περιγράψεις τα καθήκοντα²⁷² που αναλαμβάνεις στα σχολεία που έχεις τοποθετηθεί κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σου ζωής;
8. Πως αντιλαμβάνεσαι την επαγγελματική σου εξέλιξη κατά την διάρκεια της επαγγελματικής σου ζωής;²⁷³
9. Ποιες ήταν οι προϋποθέσεις διορισμού σου (επετηρίδα, πτυχίο παιδαγωγικής επάρκειας, επαγγελματική εμπειρία κ.λ.π;)
10. Τοποθετήθηκες σ' ένα σχολείο ή σε περισσότερα;
11. Με ποιον τρόπο ενημερώθηκες και συνεχίζεις να ενημερώνεσαι για τα καθήκοντα σου ή γενικότερα για ζητήματα που αφορούν την λειτουργία του σχολείου ή την επαγγελματική σου εξέλιξη; (προφορικά, μέσω διευθυντή από παλαιότερους συναδέλφους κ.λ.π)
12. Ακολούθησες την διαδικασία της απόσπασης; (*λόγοι*)

3^η ομάδα ερωτήσεων: Καταγραφή των εμπειριών που αφορούν α) τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και β) τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης σε επίπεδο Νομού και Περιφέρειας γ) τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.

A) σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας
(*Involvement decision making-Faculty Capacity*)

13. Είναι απαραίτητο ο διευθυντής του σχολείου να είναι εκπαιδευτικός με προϋπηρεσία ή θα μπορούσε να είναι κάποιος -όχι κατ' ανάγκη εκπαιδευτικός- με εξειδίκευση στην Διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων; (*αιτιολόγηση*)
14. Μπορείς να περιγράψεις την διαδικασία λήψης αποφάσεων; (ΟΡΓΑΝΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ, ΕΙΔΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ²⁷⁴, ποιος πρωταγωνιστεί και επιβάλλεται, χαρακτηρισμός των σχέσεων -τυπικές

²⁷¹ Τέτοια ζητήματα μπορεί να είναι η παραβατική συμπεριφορά μαθητών, το ωράριο, το πρόγραμμα διδασκαλίας, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, ανάληψη καινοτόμων δράσεων κ.λ.π

²⁷² Παιδαγωγικά, διδακτικά, διοικητικά, καθοδηγητικά κ.λ.π

²⁷³ Μέσω συστήματος αξιολόγησης, τυπικής και άτυπης επιμόρφωσης μισθολογικής εξέλιξης, ηθικής ικανοποίησης από τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού σου έργου

συγκρουσιακές, πελατειακές- μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή κατά την διαδικασία λήψης αποφάσεων, υπάρχει συνεργασία ή να κοιτάμε την δουλειά μας, πως υλοποιούνται οι αποφάσεις²⁷⁵ και πως αξιοποιούνται τα τελικά αποτελέσματα²⁷⁶);

15. Για ποια θέματα απευθύνεστε στον Διευθυντή;
(Υπάρχουν ανοικτές γραμμές επικοινωνίας με τον Διευθυντή του σχολείου ή παρεμβαίνουν κι άλλοι);
(*Collegiality, Experimentation/Reception to Change*)
16. Όταν υπάρχει θετική διάθεση για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων στο σχολείο ποιες είναι οι αντιδράσεις:
- A. Του Διδακτικού προσωπικού;
- B. Του δ/ντη;
- Γ. Αξιοποιούνται τα αποτελέσματα τέτοιων δράσεων από τον Δ/ντη;
(Feedback)
- Δ. Δίνονται κίνητρα για την ανάπτυξη τέτοιων δράσεων από τον Δ/ντη;
17. Έχεις εργασθεί σε διευθυντική θέση;
- B) σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης σε επίπεδο νομού και Περιφέρειας***
(*Involvement decision making-Faculty Capacity*)
18. Είναι απαραίτητο τα στελέχη της διοίκησης να είναι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία ή θα μπορούσε να είναι κάποιος -όχι κατ' ανάγκη εκπαιδευτικός- με εξειδίκευση στην Διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων; (*αιτιολόγηση*)
19. Μπορείς να περιγράψεις την διαδικασία λήψης αποφάσεων;
(όργανα λήψης αποφάσεων, αποφάσεις λαμβάνονται²⁷⁷, λήψη αποφάσεων με ομοφωνία ή κατά πλειοψηφία, ποιος πρωταγωνιστεί και ποιος επιβάλλεται)
20. Πως θα χαρακτήριζες τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διοίκησης;
(εμπιστοσύνης, τυπικές, συγκρουσιακές κ.λ.π, ζητήματα συγκρούσεων και αιτίες)

²⁷⁴ (π.χ προγραμματισμός, διαχείριση προβλημάτων, συγκρούσεων, ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών, καινοτόμων δράσεων, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, διαδικασία ανατροφοδότησης κ.λ.π)

²⁷⁵ Εφαρμόζονται τεχνικές διαχείρισης κρίσεων ή επίλυσης προβλημάτων σε αποφάσεις όπως Π.χ ώρες διδασκαλίας, παραβατική συμπεριφορά μαθητών, ωρολόγιο πρόγραμμα, κύρια και δευτερεύοντα μαθήματα, αναλαμβάνονται ατομικές ή συλλογικές πρωτοβουλίες π.χ καινοτόμες δράσεις;

²⁷⁶ διαδικασίες ελέγχου και ανατροφοδότησης

²⁷⁷ (π.χ προγραμματισμός, διαχείριση προβλημάτων, συγκρούσεων, ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών, καινοτόμων δράσεων, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, διαδικασία ανατροφοδότησης κ.λ.π)

21. Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με την ανώτερη διοικητική βαθμίδα γίνεται μέσω διευθυντή, απευθείας ή παρεμβαίνουν κι άλλοι; (και για ποια θέματα)
22. Ποια είναι η άποψη σας για το ρόλο της Διοίκησης στην διαχείριση διδακτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών ζητημάτων που από το νομοθετικό πλαίσιο έχει την αρμοδιότητα (π.χ υπεύθυνοι παιδαγωγικής καθοδήγησης) να παρεμβαίνει σε επίπεδο σχολικής μονάδας; (εφαρμόζει το γράμμα του Νόμου, τεχνικές επίλυσης προβλημάτων;)
(*Collegiality, Experimentation/Reception to Change*)
23. Όταν υπάρχει θετική διάθεση για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων στο σχολείο ποιες είναι οι αντιδράσεις:
- A. Της διοίκησης;
- B. Των κοινωνικών εταίρων;
- Γ. Αξιοποιούνται τα αποτελέσματα τέτοιων δράσεων από την Διοίκηση;
(*Accountability Control Feedback*)
- Δ. Δίνονται κίνητρα για την ανάπτυξη τέτοιων δράσεων από την Διοίκηση

Γ) σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ

24. Γνωρίζεις ποιες αποφάσεις που λαμβάνονται σε επίπεδο Υπουργείου και πως μεταβιβάζονται στο σχολείο; (περιγραφή)
25. Εφαρμόζεται διαδικασία ελέγχου και ανατροφοδότησης; Αν ναι με ποιον τρόπο;
26. Υπάρχει στήριξη στο εκπαιδευτικό έργο από το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ; Εάν ναι ποιες μορφές λαμβάνει;

4^η ομάδα ερωτήσεων: Απολογισμός, καταγραφή προσδοκιών και προτάσεων

27. Ποιος είναι ο προσωπικός σου απολογισμός με βάση τα προσωπικά σου βιώματα από την μέχρι τώρα πορεία σου στην εκπαίδευση; Ποιες ήταν οι προσδοκίες σου και τελικά τι αντιμετώπισες;
28. Ποια στοιχεία από την επαγγελματική ζωή σου σε γέμισαν ευχαρίστηση, ζεστασιά, αισιοδοξία; (αισθητική του σχολείου, εξοπλισμός, άνετο εργασιακό περιβάλλον, σχέσεις συνεργασίας, ανταπόκριση των μαθητών, το κύρος του επαγγέλματος κ.λ.π)
29. Ποια στοιχεία από την επαγγελματική ζωή σου σε γέμισαν απαισιοδοξία, απογοήτευση; (αδυναμία, επίτευξης στόχων, αδυναμίας επικοινωνίας με την

διοίκηση για την επίλυση προβλημάτων, εχθρικό εργασιακό περιβάλλον σε καινοτομικές δραστηριότητες κ.λ.π)
(*Appreciation and Recognition*)

30. Αισθάνεσαι περήφανος για την δουλειά σου και ότι αναγνωρίζεται η προσπάθειά σου;
31. Αισθάνεσαι ότι οι προτάσεις σου αξιολογούνται και αξιοποιούνται;
32. Ποιες είναι οι απόψεις σου για το τι πρέπει να γίνει στην εκπαίδευση; Ή τι θα έκανες για την εκπαίδευση;

5^η ομάδα ερωτήσεων: Ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων στην διαδικασία της Διοίκησης και οργάνωσης των σχολικών μονάδων
(*Community Involvement*)

33. Ποιος είναι ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων (συνδικαλιστικά σωματεία, επιστημονικοί φορείς, σύλλογοι γονέων κ.λ.π) στην λειτουργία της σχολικής μονάδας;
(Συμμετέχουν συμβουλευτικά, αδιαφορούν, συμμετέχουν βάσει προσωπικών επιδιώξεων, υποστηρίζουν ενεργά την λειτουργία της σχολικής μονάδας;)