

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Του φοιτητή **ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ ΓΡΑΒΟΥ**

**ΘΕΜΑ**

**«Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική Σχολικών Μονάδων και Σχετική  
Αυτονομία: Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Φηρών-Θήρας»**

**Επιβλέπων καθ. : ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ**

**Ιωάννινα**

2013

*Στους γονείς μου Σπύρο και Κατερίνα,  
που πάντα με στηρίζουν...*

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα	2
Πρόλογος	6
Περίληψη	8
Summary	9
Πίνακας Συντομογραφιών	10
Εισαγωγή-Το πλαίσιο του προβληματισμού	12
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ</b>	
<b>Κεφάλαιο 1: Εκπαιδευτική Πολιτική, Ελληνικό Εκπαιδευτικό</b>	
<b>    Σύστημα, Σχολείο</b>	19
1.1 Διαμόρφωση της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής	19
1.2 Το συγκεντρωτικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	22
1.3 Το αίτημα για ουσιαστικό ρόλο της σχολικής μονάδας	24
<b>Κεφάλαιο 2: Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική, Σχετική Αυτονομία,</b>	
<b>    Λήψη Αποφάσεων</b>	28
2.1 Εκπαιδευτική Πολιτική: Αποκέντρωση ή Αποσυγκέντρωση;	28
2.2 Εκπαιδευτική Πολιτική Μονάδας και Σχετική Αυτονομία	32
2.3. Όργανα Διοίκησης και Διαμόρφωσης Ε.Ε.Π.	36
2.3.1. Ο Διευθυντής ως παράγοντας διαμόρφωσης Ε.Ε.Π	37
2.3.2 Ο Σύλλογος Διδασκόντων	39
2.3.2.1. Διαχρονική εξέλιξη του Συλλογικού Οργάνου	40
2.3.2.2. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του Σ.Δ.	42
• Σύνθεση και λειτουργία του Σ.Δ	42

• Έργο – Καθήκοντα – Αρμοδιότητες του Σ.Δ.	43
2.3.3. Όργανα «λαϊκής συμμετοχής» και Ε.Ε.Π	45
2.3.3.1. Το Σχολικό Συμβούλιο	45
2.3.3.2. Η Σχολική Επιτροπή	47
2.3.3.3. Η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας	48
2.3.3.4. Μαθητικές Κοινότητες και Σχολικοί Συνεταιρισμοί	49
2.3.3.5 Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων	50
2.4. Οι αποφάσεις στις σχολικές μονάδες	51
2.4.1. Έννοια και Χαρακτηριστικά της απόφασης	51
2.4.2 Η εκπαιδευτική απόφαση και η σημασία της	52
2.4.3. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων και ο Σ.Δ.	56
2.4.4. Συνήθεις πρακτικές και αδυναμίες των συνεδριάσεων	61
2.5. Βιβλιογραφική επισκόπηση για το ρόλο του Σ.Δ. στη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π.	62
<b>Κεφάλαιο 3: Πεδία-Τομείς Ανάδειξης Των Δυνατοτήτων Άσκησης Ε.Ε.Π.</b>	70
3.1 Ο σχολικός χρόνος	71
3.2 «Θεμιτές αποκλίσεις» από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας	73
3.3 Ευκαιρίες «υπέρβασης» του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας	74
• Προαιρετικά Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων	74
• Ευέλικτη Ζώνη – Ζώνη Καινοτόμων δράσεων	75
• Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας	76
3.4 Ανάθεση διδακτικού έργου και «εξωδιδακτικών» εργασιών	78
3.5 Υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	79
3.6 Διδακτικές – Παιδαγωγικές Πρακτικές	81
3.6.1 Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.	81
3.6.2 Ενδοσχολική Επιμόρφωση	83
3.6.3 Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική	85

3.7 Θέματα γενικότερης παιδαγωγικής μέριμνας: υποεπίδοση, σχολική βία	86
• Υποεπίδοση – Μαθησιακή υστέρηση - Πρόληψη αποτυχίας	87
3.8 Μαθητικές κοινότητες – Σχολικοί συνεταιρισμοί	89
3.9 Υλικοτεχνική υποδομή - διαχείριση οικονομικών πόρων	90
3.10 Ευρωπαϊκά προγράμματα –παράπλευρες δράσεις	91
3.11 Σύνδεση του σχολείου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον	92
• Η συνεργασία με τους γονείς	93
• Η συνεργασία με τοπικούς κοινωνικούς φορείς	93
• Η προβολή - δημοσιοποίηση του έργου της Ε.Μ.	94
• Η σημασία των εκπαιδευτικών επισκέψεων	94

## ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

<b>Κεφάλαιο 4: Η μεθοδολογία της έρευνας</b>	97
4.1 Μεθοδολογικές επιλογές	97
4.2 Μελέτη περίπτωσης: «Το 12/Θέσιο Δημοτικό σχολείο Φηρών-Θήρας»	98
4.3 Χαρακτηριστικά 12/Θέσιου Δημοτικού σχολείου Φηρών-Θήρας	100
4.4 Σκοπός έρευνας	104
4.5 Υπόθεση έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	104
4.6 Ερευνητικό υλικό	106
4.7 Τεχνικές πληροφορίες για την κωδικοποίηση του ερευνητικού υλικού	106
4.8 Κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου	109
4.9 Περιορισμοί της έρευνας	111
<b>Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση των ευρημάτων</b>	115
5.1 Οι συνεδριάσεις και η διαδικασία τήρησης των πρακτικών	115
5.2 Τήρηση υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου	116
• Εσωτερικός κανονισμός/Εύρυθμη λειτουργία του σχολείου	116

5.3 Ποσοτικά / Συγκριτικά στοιχεία – Πράξεις	120
5.4 Ποσοτικά / Ποιοτικά στοιχεία – Αποφάσεις	122
5.5 Θεματικά πεδία ημερήσιας διάταξης συνεδριάσεων	125
5.6 Περιοδικότητα των αποφάσεων εντός του σχολικού έτους	129
5.7 Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου	131
5.7.1 Στρατηγικός προγραμματισμός	132
5.7.1.1 Παιδαγωγική μέριμνα	132
• Αντισταθμιστική Αγωγή	132
5.7.1.2 Προγράμματα Προαιρετικών Σχολικών Δραστηριοτήτων	135
5.7.1.3 Επιμορφωτικές Δραστηριότητες	136
5.7.1.4 Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	138
• Συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες	138
• Δημοσιοποίηση του εκπαιδευτικού έργου	139
5.7.1.5 Υλικοτεχνική Υποδομή	140
5.7.2 Λειτουργικός Προγραμματισμός	141
5.7.2.1 Ανάθεση διδακτικού έργου	141
5.7.2.2 Ανάθεση εξωδιδακτικών εργασιών	146
5.7.2.3 Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα	147
• Διδακτικές πρακτικές/Παιδαγωγικό κλίμα	147
• Διδακτικές Επισκέψεις	149
5.7.2.4 Ενδιάμεση αξιολόγηση / Απολογισμός	156
5.7.2.5 Αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών	158
5.8 Άλλα θέματα	159
5.9 Διαμόρφωση Ε.Ε.Π. με αποφάσεις που δεν λαμβάνονται	160
<b>Κεφάλαιο 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	162
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	171

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Έχει περάσει λίγος καιρός που κατατέθηκε για «διαβούλευση» το νέο προεδρικό διάταγμα, που αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μία ακόμη έκφανση της ακραία νεοφιλελεύθερης-μνημονιακής- πολιτικής, που ακολουθείται από την ηγεσία της χώρας εδώ και καιρό.

Παρακολουθώντας τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κλάδου, διαπιστώνω μία αντίδραση μάλλον αξιοπερίεργη-δεδομένων των συνθηκών. Από τη μια πλευρά, υπάρχει το κομμάτι εκείνο που αναλώνεται στις μεγαλόστομες καταδίκες των πολιτικών επιταγών και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί της «πρώτης γραμμής» που προτιμούν να γυρίζουν την πλάτη στις εξελίξεις. Εκφράσεις όπως «ας μας αφήσουν ήσυχους να κάνουμε τη δουλειά μας», υποδηλώνουν ακριβώς αυτό. Ποια δουλειά ωστόσο, είναι αυτή που κάνουμε; Σε ποια γυάλα θεωρούμε ότι βρίσκεται το σχολείο, όπου μέσα εκεί μπορούμε να εργαστούμε χωρίς «ενοχλήσεις» και «αντιπερισπασμούς»; Έχουμε παραμερίσει το γεγονός ότι το σχολείο επιτελεί κοινωνικοποιητική λειτουργία, σε δεδομένο χρονικά, ιστορικό-οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο και άρα είναι σε άμεση διαλεκτική σχέση με την κοινωνία στην οποία είναι ενταγμένο. Η εκπαιδευτική μονάδα είναι ένα ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας και δονείται στους παλμούς της. Τι είδους αρυθμίες και σε βάρος ποιων προκαλεί η απόσυρσή μας; Ενώ θα έπρεπε να επαγρυπνούμε, να συμμετέχουμε σε συλλογικές διαδικασίες ασκώντας πίεση προς τα πάνω, ιδιωτεύουμε καθιστώντας εξώφθαλμη τη συνενοχή μας στις αιφνιδιαστικές εκπαιδευτικές αποφάσεις που καλούμαστε απλά να εφαρμόσουμε.

Η καλλιέργεια μιας κουλτούρας, που συσπειρώνει με στόχο τη μαζική συμμετοχική διεκδίκηση αιτημάτων εντός και εκτός σχολικής μονάδας, είναι ο μόνος δρόμος που μπορεί να μας βγάλει από το τέλμα όπου βρισκόμαστε. Η οργάνωση και η συνεργασία σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρονται στο ανώτερο συλλογικό όργανο λήψης αποφάσεων, είναι η απάντηση στις προκλήσεις της εποχής.

Η παρούσα εργασία ερευνά το βαθμό στον οποίο ο σύλλογος διδασκόντων μιας τυπικής εκπαιδευτικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τα

περιθώρια της σχετικής του αυτονομίας, προβαίνει στην κριτική υποδοχή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο τη διαμόρφωση και άσκηση της δικής του εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Χωρίζεται σε δυο μέρη. Το πρώτο, αφορά στη θεωρητική θεμελίωση του ζητήματος και το δεύτερο, στη διεξαγωγή της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύουμε τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η κεντρικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, πώς αυτή μεταφράζεται στο συγκεντρωτικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καταλήγοντας στο ρόλο που αναλαμβάνει η σχολική μονάδα απέναντι σε αυτά τα δεδομένα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και το ζήτημα της σχετικής αυτονομίας. Στη συνέχεια αναφέρεται ο ρόλος των οργάνων διοίκησης των σχολικών μονάδων, καθώς και αυτών της «λαϊκής συμμετοχής» καταλήγοντας στις εκπαιδευτικές αποφάσεις και στη διαδικασία λήψης τους. Στο τέλος του κεφαλαίου πραγματοποιείται, σχετική με το θέμα, βιβλιογραφική επισκόπηση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα στάδια της μεθοδολογίας της παρούσας μελέτης, ενώ στο πέμπτο παρουσιάζονται εκτενώς τα ευρήματα. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο συνοψίζονται τα συμπεράσματα σε σχέση με την υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου Γιώργο Μαυρογιώργο, για τις χρήσιμες συμβουλές και υποδείξεις που έκανε κατά τη διαδικασία πραγματοποίησης της εργασίας. Πιο πολύ τον ευχαριστώ, γιατί δεν έδειξε να χάνει την πίστη του σε μένα σε περιόδους λιγότερο εποικοδομητικές.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω το ίδρυμα Ιωσήφ και Εσθήρ Γκανή, γιατί με στήριξε σε αυτή την προσπάθεια ως υποτρόφου του.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι ενταγμένη στη γνωστική περιοχή της διοίκησης της εκπαίδευσης, στο πεδίο της εσωτερικής πολιτικής και πραγματεύεται το αίτημα της διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσω της θεωρητικής θεμελίωσης, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι οι σχολικές μονάδες ενταγμένες στο υφιστάμενο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας, ως δομικό τους στοιχείο. Επομένως, μπορούν να υποδέχονται κριτικά την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική με στόχο τη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής παρεμβαίνοντας σε τομείς που συνδέονται με αυτή. Η έρευνα με ανάλυση περιεχομένου των καταγεγραμμένων πρακτικών του συλλόγου διδασκόντων ενός δημοτικού σχολείου και των σημειώσεων του ερευνητή, ως συμμετέχοντα παρατηρητή, αποκαλύπτει το βαθμό στον οποίο το συγκεκριμένο σχολείο ανταποκρίνεται στην υπόθεση εργασίας. Αναδεικνύεται το αίτημα για ανάληψη πρωτοβουλιών από πλευράς των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή, με στόχο τον ουσιαστικό εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

## **SUMMARY**

The present dissertation belongs in the domain of administration in education and particularly in the field of internal policy making. It deals with the demand of development and practice of internal education policy. Through a thorough theoretical analysis, we come to the conclusion that a school unit set in the Greek concentrated educational system, functions within a frame of relative autonomy, being a structural element of its own. Therefore, it can critically welcome the education policy that is decided by the central government so as to develop and practice its own internal one. The research is based on the official documented records of a primary school teacher's board and the field notes that the researcher has taken down, as a participant observer. The main objective is to reveal the extent to which this particular school unit, within its structural relative autonomy, develops and implements a framework for an internal educational policy. The demand for an essential commitment of initiatives, as far as the teachers are concerned, is emerged towards a direction aiming at the substantial democratization of education and society.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

<b>Α.Π.Σ.</b>	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
<b>Δ.Ε.</b>	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
<b>Δ.Ε.Π.</b>	Δημοτική Επιτροπή Παιδείας
<b>Δ.Σ.</b>	Δημοτικό Σχολείο
<b>Ε.Ε.Α.</b>	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
<b>Ε.Δ.</b>	Ενισχυτική Διδασκαλία
<b>Ε.Ζ.</b>	Ευέλικτη Ζώνη
<b>Ε.Μ.</b>	Εκπαιδευτική Μονάδα
<b>Ε.Ο.</b>	Εκπαιδευτικός Οργανισμός
<b>Ε.Π.</b>	Εκπαιδευτική Πολιτική
<b>Ε.Ε.Π.</b>	Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική
<b>Ε.Ε.Π.Μ.</b>	Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική Μονάδας
<b>ΕΠΑ.Λ</b>	Επαγγελματικά Λύκεια
<b>Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.</b>	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση
<b>ΚΕ.Δ.Δ.Υ.</b>	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης
<b>Κ.Ε.Κ.</b>	Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης
<b>Κ.τ.Π.</b>	Κοινωνία της Πληροφορίας
<b>Μ.Μ.Ε.</b>	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
<b>Ν. ή ν.</b>	Νόμος
<b>Ν.Τ.</b>	Νέες Τεχνολογίες

<b>Ο.Ο.Σ.Α.</b>	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
<b>Ο.Τ.Α.</b>	Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης
<b>Π.Δ.</b>	Προεδρικό Διάταγμα
<b>Π.Ε.</b>	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
<b>Π.Υ.Σ.Π.Ε.</b>	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>Σ.Δ.</b>	Σύλλογος Διδασκόντων
<b>Σ.Δ.Ε.</b>	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
<b>Σ.Ε.</b>	Σχολική Επιτροπή
<b>Σ.Ε.Π.Π.Ε.</b>	Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης
<b>Σ.Μ.</b>	Σχολική Μονάδα
<b>Σ.Μ.Υ.Ν.</b>	Σχολή Μόνιμων Υπαξιωματικών Ναυτικού
<b>Σ.Σ.</b>	Σχολικό Συμβούλιο
<b>Τ.Ε.</b>	Τμήμα Ένταξης
<b>Τ.Ε.Ε.</b>	Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο
<b>Τ.Π.Ε.</b>	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών
<b>Υ.Α.</b>	Υπουργική Απόφαση
<b>Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.</b>	Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού
<b>Υ.Π.Ε.Π.Θ</b>	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
<b>Φ.Τ.</b>	Φροντιστηριακό Τμήμα

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Η εκπαίδευση αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης. Ο «καλός» ή ο «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός, όπως παράλληλα και η βελτιστοποίηση του παρεχόμενου έργου εμφανίζονται ως το μήλον της έριδος μεταξύ των πολιτικών δυνάμεων, των εκπαιδευτικών συνδικάτων, των γονέων και γενικότερα όλων των κοινωνικών δυνάμεων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα σε αυτό το νευραλγικό και συνάμα ευαίσθητο θεσμό της κοινωνίας.

Ήδη από το δεύτερο μισό του περασμένου αιώνα, φάνηκε μια στροφή διεθνώς στην επένδυση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της εκπαίδευσης που αφορούσε σε όλες τις βαθμίδες, όπως και σε όλους όσοι εμπλέκονταν άμεσα σε αυτή τη διαδικασία. Στηριγμένη σε οικονομοτεχνικούς όρους, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αντιμετώπισε τον άνθρωπο ως έναν ακόμη πόρο που μαζί με το υπέδαφος, τις πρώτες ύλες, την εύφορη γη, σωστά αξιοποιημένα, μπορούν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερα επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης ενός κράτους-έθνους.(Φραγκουδάκη,1985). Ως συνέπεια αυτής της προσέγγισης , τέθηκαν επιτακτικά ζητήματα αποτελεσματικότητας, παραγωγικότητας και αξιολόγησης των παρεχόμενων υπηρεσιών στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός βρέθηκε στο επίκεντρο της συζήτησης, ως ο κύριος παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας του εγχειρήματος της ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου, πάντα με γνώμονα την οικονομική ευημερία της χώρας. Προς όφελος ποιων; Εντέχνως δεν ελήφθη υπόψιν, η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι πολυσχιδείς παράγοντες που υπεισέρχονται και επηρεάζουν καθοριστικά το αποτέλεσμα της θεσμοθετημένης αγωγής των παιδιών. Η στοχοποίηση επομένως μιας ομάδας εργαζομένων ως την κύρια υπαίτια για την οικονομική άνοδο και ευρωστία υπήρξε έντονη και χρειάστηκε η συνεισφορά άλλων κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για την εξισσορόπηση της κατάστασης.

Η ανάδειξη του σχολείου ως θεσμού αναπαραγωγής των υφιστάμενων καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής(Blackledge&Hunt,1994) στο πλαίσιο της διευρυμένης αναπαραγωγής των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών θεσμών

υπέδειξε, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο που επιδρά καθοριστικά στην έκβαση του αποτελέσματος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, αναλύσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής προτάσσουν τον εκπαιδευτικό, ως τον κύριο θιασώτη της επιτυχίας ή της αποτυχίας του εκπαιδευτικού έργου. Παρατηρούμε ότι το «πώς» της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρουσιάζεται ως γεγονός υψίστης σημασίας ταυτόχρονα με τον συνειδητό παραγκωνισμό ιδεολογικών ζητημάτων του «γιατί» και του «τι».(Μαυρογιώργος, 2011). Το κοινωνικό-πολιτικό και ιδεολογικό κενό, στο οποίο παρουσιάζονται οι συγκεκριμένες αναλύσεις αποκρύπτει τις κοινωνικές σχέσεις άνιση κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας που επηρεάζουν άμεσα και τη λειτουργία του σχολείου(ο.π.).

Αναγνωρίζοντας την εκπαίδευση ως θεσμό του αστικού κράτους, που επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες ως μέσο αναπαραγωγής των υφιστάμενων κοινωνικών και υλικών σχέσεων, τις οποίες καθορίζουν κυρίαρχα συμφέροντα, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις επιταγές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.(Μαυρογιώργος, χ.χ.α).

Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο του προβληματισμού η διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής εμφανίζεται ως το αποτέλεσμα μιας περισσότερο λειτουργικής διευθέτησης συμφερόντων που δεν έχουν την ίδια βαρύτητα(ο.π), εφόσον κάποια από αυτά δεχόμαστε ότι είναι προτάγματα των κυρίαρχων ομάδων πίεσης. Επομένως μέσω της επιλογής της μιας κατεύθυνσης έναντι κάποιας άλλης αποκαλύπτεται ο πολιτικός και μη ουδέτερος ρόλος του κράτους(ο.π.).

Ο τρόπος κάλυψης του ταξικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, παράλληλα με την επιλογή της κατάλληλης «μεθοδολογίας» απόκρυψης των κρατικών επιλογών αναδεικνύεται, ως προτεραιότητα μια και μπορεί να αποτελέσει τη ρωγμή που θα επιτρέψει να διαφανούν οι συγκρούσεις, οι αντιφάσεις και οι αντιθέσεις των υφιστάμενων καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής, που ανάγονται στον ταξικό χαρακτήρα της κοινωνίας. Με άλλα λόγια η εκάστοτε ηγεσία μέσω των πολιτικών της επιλογών, που αυθύπαρκτα αποτελούν τροχοπέδη στη λειτουργία της, αντιμετωπίζει κρίσεις νομιμοποίησης.

Έτσι λοιπόν, παρατηρούμε την υπό διαμόρφωση εκπαιδευτική πολιτική να ανατρέχει σε μελέτες, σε έρευνες και να επικαλείται απόψεις «ειδικών»(Μαυρογιώργος, 2008) με στόχο την επαρκή «επιστημονική» αιτιολόγησή της και τελικά τη νομιμοποίηση της εφαρμογής της.

Ο ακραίος συγκεντρωτισμός της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης που εκφράζεται με τις κεντρικά ειλημμένες αποφάσεις, την ιεραρχική δομή και τις πολλαπλές διαδικασίες ελέγχου, έχει ανάγκη τεκμηρίωσης της ύπαρξής, του στηριγμένου σε παιδαγωγικούς όρους και ψυχολογικές προϋποθέσεις(ο.π.), στο πλαίσιο μιας γενικότερης στρατηγικής εξασφάλισης της μέγιστης δυνατής συναίνεσης των κοινωνικών δυνάμεων.

Συχνά, το πρόσχημα του διαλόγου κάτω από οποιονδήποτε μανδύα (εθνικός, μηδενικής βάσης, διαρκείας) για τη θεσμοθέτηση μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής, προτάσσεται ως πρωτοβουλία της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας με στόχο την άμβλυση των διαφωνιών, της συμμετοχής της λαϊκής βάσης και τελικά τη λήψη μιας απόλυτα «δημοκρατικής» απόφασης(Μαυρογιώργος, 2007β), που εμφανίζεται ως προϊόν τριβής των άμεσα και έμμεσα ενδιαφερόμενων κοινωνικών φορέων και άρα απολαμβάνει ευρείας αποδοχής και συναίνεσης. Επομένως, οι αρμόδιοι κυβερνητικοί φορείς επιλέγουν την «εξαγορά» μιας εύκολης σχετικά νομιμοποίησης(ο.π.) και την επιλογή μιας κατεύθυνσης εκπαιδευτικής πολιτικής σε βάρος κάποιας άλλης και των τελικών αποδεκτών της. Πρόκειται, μάλλον για ένα επαναπροσδιορισμό των όρων και για μία λειτουργική διευθέτηση των σχέσεων σχολείου και κοινωνίας( Μαυρογιώργος, χ.χ.α) στο πλαίσιο της διαιώνισης των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων, προτύπων, ιδεολογιών, στάσεων και αντιλήψεων.

Είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι ίδιες τάσεις μπορούν να ανιχνευθούν. Για μια ακόμη φορά, παρατηρείται η πραγματοποίηση αναζητήσεων και μελετών με το εκπαιδευτικό ζήτημα ψηλά στην ατζέντα της ημερήσιας διάταξης και φυσικά στο επίκεντρο να βρίσκεται ο εκπαιδευτικός(Μαυρογιώργος, 2011).

Όπως καταγράφεται από τον ΟΟΣΑ(2007, στο ο.π.) *«η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορεί να ξεπερνάει την ποιότητα των εκπαιδευτικών*

του» και «ο μόνος τρόπος για να βελτιώσουμε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι να βελτιώσουμε τη διδασκαλία». Είναι προφανές ότι καταβάλλεται προσπάθεια μετακύλησης των ευθυνών για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και πάλι στους εκπαιδευτικούς. Προτάγματα που αφορούν τη βασική τους εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη κ.α, στηριγμένα σε έρευνες και εκθέσεις επίσημων οργανισμών, θεσμών και δικτύων( ENTEP, 2000, TNTEE, 2000, Eurydice, 2006,2009, EC, 2007, Sheerens, J., 2010:στο ο.π.) και άρα «έγκυρων» και «αξιόπιστων» ως προς την πολιτική τους ουδετερότητα, λειτουργούν προς την κατεύθυνση της νομιμοποίησης της συγκεκριμένης ρητορικής. Πολύ συχνά άλλωστε, φαίνεται να χρησιμοποιούνται εμπειρικά δεδομένα και πρακτικές άλλων ευρωπαϊκών χωρών ως δοκιμασμένων και άρα αξιόπιστων με στόχο τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών μέτρων στο πλαίσιο της νομιμοποίησης των αποφάσεων της ηγεσίας που αποκρυσταλλώνονται στις επιταγές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η επιμελής απόκρυψη των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων παραγωγής, του ρόλου των κυρίαρχων ομάδων πίεσης, των αντιθέσεων και των συγκρούσεων στο δεδομένο ιστορικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο αναδεικνύεται πρώτη επιλογή. Η δυναμική αυτή συμπληρώνεται και από την οριοθέτηση ενός πλαισίου λειτουργίας της εκπαίδευσης με όρους και προϋποθέσεις, που αντλούνται από τους κανόνες της αγοράς. Με άλλα λόγια, προτάσσεται η ανάγκη μείωσης του κόστους της εκπαίδευσης με την ταυτόχρονη αύξηση της αποτελεσματικότητάς της(Μαυρογιώργος, 1996). Πρόκειται για την πεμπτουσία του καπιταλιστικού συστήματος παραγωγής, ενισχυμένη από τις επιταγές της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας(Μαυρογιώργος, 2007), που αντανάκλαται στην εντατικοποίηση των όρων εργασίας, στη μετακύληση μέρους των δαπανών για την εκπαιδευτική διαδικασία σε ιδιώτες, στην πιο έντονη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις επιχειρήσεις, στην περικοπή των σχετικών δαπανών, στην ενίσχυση της αξιολόγησης κ.α.(Μαυρογιώργος, χ.χ.) βρίσκοντας πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση.

Κάτω από την ομπρέλα της ενωμένης Ευρώπης και στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, προωθούνται κοινές πολιτικές και δράσεις για την εκπαίδευση(Σωκράτης, Λεονάρντο ντα Βίντσι, Νεότητα για την Ευρώπη, Ανθρώπινο

κεφάλαιο και κινητικότητα κ.α.) με πρόδηλο στόχο την υποστήριξη και συμπλήρωση των σχετικών εθνικών πολιτικών(Μαυρογιώργος,1996). Το όραμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ως «Δούρειος Ίππος», οδηγεί στην εκχώρηση των μονοπωλιακών χαρακτηριστικών, που απορρέουν από την πολιτική του έθνους-κράτους σε μια υπερκείμενη: την ευρωπαϊκή. Όπως πολύ εύστοχα έχει υποστηριχθεί: *«παρά τις διαφορές που παρατηρούνται στις πολιτικές των χωρών-μελών αναδεικνύονται αθέατες τάσεις ομοιοτροπίας και εναρμόνισης, με συρρίκνωση του έθνους-κράτους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής»*(Μαυρογιώργος, 1994, 2003).

Η Ελλάδα, ως μια χώρα της καπιταλιστικής περιφέρειας της Ενωμένης Ευρώπης προσπαθεί να ακολουθήσει τις επιχειρούμενες αλλαγές, συχνά «ασθμαίνοντας» εξαιτίας της απόστασης σε αρκετά επίπεδα(κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό, ιστορικό) που την χωρίζει από τις υπόλοιπες χώρες. Οι προσπάθειες αυτές εντοπίζονται και αντανακλώνονται στα κοινοτικά προγράμματα στήριξης των διάφορων δράσεων και καινοτομιών που συνδέονται με τις όποιες αλλαγές στην εκπαίδευση(Μαυρογιώργος, 2011).

Οι γενικόλογες διακηρύξεις για ποιότητα στην εκπαίδευση αναμασώντας τα ευρωπαϊκά δεδομένα και προσαρμόζοντάς τα στην ελληνική πραγματικότητα, αποτελούν ρητορική που δε στοχεύει στον ουσιαστικό εκδημοκρατισμό του σχολείου. Η απρόσκοπτη προώθηση των σκοπών της εκπαίδευσης, η διατύπωση ρυθμιστικών κανόνων, η θέσπιση ορίων και γενικότερα ο καθορισμός των αποφάσεων που διαφαίνονται στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν γενικευμένο χαρακτήρα και απαιτούν γενικευμένη εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο. Η επιλογή αυτή κρύβεται κάτω από την ιδεολογία της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση(Μαυρογιώργος, χ.χ.α) εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε ποιο βαθμό αλήθεια, ένα ελληνικό σχολείο μπορεί να εφαρμόσει αυτούσιες τις επιταγές της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής; Ακόμη περισσότερο, κατά πόσο είναι εύκολο να ελεγχθεί στο ακέραιο η υλοποίηση αποφάσεων προερχόμενων από υπερκείμενο επίπεδο εξουσίας; Η αδυναμία αντιμετώπισης τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων(ο.π.) και των ιδιαίτερων φυσιογνωμικών χαρακτηριστικών των

εκπαιδευτικών οργανισμών είναι έκδηλη. Ο ασαφής και αφηρημένος πολλές φορές χαρακτήρας των κεντρικά θεσπισμένων κανόνων και προδιαγραφών, εμποδίζει την εφαρμογή τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια υπάρχουν παράγοντες όπως η διαφορετική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και του διδακτικού προσωπικού, κοινωνικές και γεωγραφικές ιδιαιτερότητες κ.α.(Μαυρογιώργος, 2007α) που επιδρούν στη λειτουργία κάθε εκπαιδευτικής μονάδας και είναι σχεδόν αδύνατο να ελεγχθούν από την κυβέρνηση ή κάποιο άλλο φορέα.

Είναι αυτή η ρωγμή στο κατά τα άλλα πλήρως συγκεντρωτικό και ιεραρχικά δομημένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που επιτρέπει την ανάπτυξη της σχετικής αυτονομίας στη σχολική μονάδα δημιουργώντας ένα νέο πλαίσιο δραστηριοποίησής της. Η διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιοποιώντας τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας, μπορεί να λειτουργήσει με κύριους άξονες την κριτική υποδοχή και τον μετασχηματισμό της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και την απόκτηση εμπειρίας στη διαμόρφωσή της σε κεντρικό επίπεδο, καθιστώντας τη σχολική μονάδα ισότιμο συνομιλητή των ανώτερων κλιμακίων. Σε αυτή την κατεύθυνση μπορούν να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες ανάπτυξης της σχολικής κοινότητας και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Τομείς όπως η μαθητική παραβατικότητα, η σχολική διαρροή, το σκασιαρχείο, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η σχολική αποτυχία, η υπο-επίδοση, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορούν να αποτελέσουν για τη σχολική μονάδα ζητήματα προς διαπραγμάτευση, διαμορφώνοντας εναλλακτικές προτάσεις προσαρμοσμένες στο τοπικό επίπεδο που δραστηριοποιείται η κάθε εκπαιδευτική μονάδα.

Ο σύλλογος διδασκόντων, ως το ανώτατο συλλογικό όργανο λήψης αποφάσεων σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό, μπορεί να εκμεταλλευτεί τις συνθήκες αυτές και να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η καλλιέργεια με αυτόν τον τρόπο μιας κουλτούρας ενεργούς συμμετοχής και συνεργασίας στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλαγών, μπορεί να λειτουργήσει απελευθερωτικά για τους εκπαιδευτικούς ωθώντας τους εκτός της απομόνωσης και της απόσυρσης της αίθουσας διδασκαλίας, στην κατεύθυνση της βαθύτερης κατανόησης

του αναπαραγωγικού τους ρόλου και άρα οδηγώντας τους να εργαστούν με γνώμονα την άμβλυση αυτών των λειτουργιών του σχολείου και τελικά της κοινωνίας(Μαυρογιώργος, 2009).

# ΜΕΡΟΣ Α΄:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ, ΣΧΟΛΕΙΟ

### 1.1. Διαμόρφωση της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής

Η παιδεία, ως πνευματική και ηθική καλλιέργεια των δυνάμεων που συνιστούν την προσωπικότητα του ανθρώπου, προκειμένου να ενταχθεί αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο, να κοινωνικοποιηθεί<sup>1</sup>, αποτελεί ως λειτουργία το θεμέλιο λίθο της κοινωνίας που αντανακλάται στην εκπαίδευση υπηρετώντας την ενότητα, τη συνοχή και τελικά την ολοκλήρωση του κοινωνικού συστήματος. Η υφιστάμενη κοινωνική δομή είναι «αντικείμενο» προς διαπραγμάτευση και μπορεί είτε να διατηρηθεί και να αναπαραχθεί, είτε να μεταρρυθμιστεί και να ανανεωθεί εξελικτικά ή ακόμα και να αλλάξει ριζικά ως αποτέλεσμα διαπάλης των ομάδων πίεσης, πολιτικών και διοικητικών φορέων ή και φορέων γραφειοκρατικής εξουσίας(Μαυρογιώργος, 2008). Με άλλα λόγια οι σχέσεις εκπαίδευσης-κοινωνίας-κράτους είναι ένα πεδίο ταξικών συγκρούσεων των κυρίαρχων, κάθε φορά, συμφερόντων ακόμη και σε τοπικό επίπεδο. Οι όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές αποτυπώνουν τον σκοπό των κυρίαρχων ομάδων που δεν είναι άλλος από τη συντήρηση και τη συνέχεια της εκάστοτε κατάστασης(Αθανασούλα-Ρέππα, 1999, Μπαλάσκας, 1989).

Σύμφωνα με σχετικές ερευνητικές μελέτες και αναλύσεις<sup>2</sup>, τα εκπαιδευτικά συστήματα διαμορφώνονται και επηρεάζονται ως προς τη λειτουργία τους από «*τις οικονομικές επιλογές, τους κοινωνικούς όρους και συνθήκες, το ιδεολογικοπολιτικό κλίμα*» με διαδικασίες και όρους που εξαρτώνται από την «*πολυπλοκότητα των σχέσεων κοινωνίας, εκπαίδευσης και πολιτικής εξουσίας*» (Μαυρογιώργος, 2008).

Ο Μαυρογιώργος (2008, 2003) σχετικά με τη διαμόρφωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων τεκμηριώνει τα εξής:

<sup>1</sup> Μείζον ελληνικό λεξικό (1997), Μπαλτάς, Χ., (1993). Λεξικό ανεπτυγμένων εννοιών, Αθήνα:Παπαδήμα.

<sup>2</sup> Βλ. Μαυρογιώργος Γ.,(2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τομ Α΄, Πάτρα:ΕΑΠ.

- Η εκπαιδευτική πολιτική σπάνια είναι απαλλαγμένη από κοινωνικές συγκρούσεις.
- Στα σύγχρονα αστικά κράτη η λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού αξιοποιείται ως μηχανισμός άσκησης κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής και προώθησης της κοινωνικής αλλαγής.
- Οι επιλογές της εκπαιδευτικής ηγεσίας προκύπτουν ως αποτέλεσμα διαμεσολάβησης συμφερόντων, που αναφύονται από τις ευρύτερες κοινωνικές συγκρούσεις. Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική με τις επιλογές της, εξυπηρετεί τα κυρίαρχα συμφέροντα και επιδιώκει να καλύψει τον πολιτικό και μη ουδέτερο χαρακτήρα της, με κατ' επίφαση κοινωνικά ουδέτερες επιλογές.
- Τα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν ως μηχανισμοί νομιμοποίησης των αποφάσεών τους. Η στρατηγική της νομιμοποίησης προωθείται από το κυρίαρχο παράδειγμα της χρηματοδοτούμενης παιδαγωγικής έρευνας που έμμεσα, εξυπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων.
- Συχνές κρίσεις νομιμοποίησης στην άσκηση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, αντιμετωπίζουν οι πολιτικές ηγεσίες που διατηρούν αυστηρά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς οι αποφάσεις που υιοθετούνται κεντρικά, προκαλούν εντάσεις και συγκρούσεις λόγω των κοινωνικών αντιθέσεων. Η νομιμοποίηση εξασφαλίζεται με ανταλλάγματα, δηλαδή με διαδικασίες- πολιτικές που ακολουθούνται με βάση τη λογική της εύκολης «εξαγοράς» της νομιμοποίησης και όχι με κριτήριο την ουσιαστική παρέμβαση στη μορφή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Είναι σαφές ότι η εκπαίδευση καθίσταται θεμελιώδες στοιχείο στον πυρήνα της εξουσίας των ανεπτυγμένων κοινωνιών και άρα συνδέεται άμεσα με την πολιτική. Συνεπώς, το σχολείο μετουσιώνεται στον κυρίαρχο ιδεολογικό (και όχι μόνο) αναπαραγωγικό μηχανισμό στα χέρια του κράτους (Κόκκοτας, 1983). Μετατρέπεται σε ένα δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας, το οποίο χαρακτηρίζεται από έλλειψη αμφίδρομης επικοινωνίας, τις περισσότερες φορές σε βάρος του ατόμου.

Ο Μαυρογιώργος (2008, σ. 128) υποστηρίζει ότι *«η ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται στην εκπαιδευτική αλλαγή και στη βελτίωση της σχολικής πρακτικής ή και στα αποτελέσματα»*. Στην πραγματικότητα η διαμόρφωση και η άσκηση της, δεν αποτελεί τίποτα παρά την άσκηση ελέγχου μέσω μιας σειράς λειτουργικών διευθετήσεων στη σχέση εκπαίδευσης-κοινωνίας-κράτους και ενώ, όπως ο ίδιος

αναφέρει, φαίνεται η όποια κατεύθυνση προσωπική επιλογή του εκάστοτε υπουργού παιδείας, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο συμβάλλουν και οι ακόλουθοι φορείς:

«α. Κυβέρνηση και κόμματα. Η κυβέρνηση έχει τον αποφασιστικό ρόλο, ενώ τα κόμματα περισσότερο συμβουλευτικό ή ελεγκτικό.

β. Θεσμικοί σύμβουλοι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας κ.ο.κ). Ο ρόλος εδώ είναι συμβουλευτικός τόσο σε θέματα αρχών εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και σε θέματα εξειδίκευσής της κατά την εφαρμογή της(εγχειρίδια, μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης κ.α.).

γ. Ακαδημαϊκή κοινότητα (πανεπιστήμια, ινστιτούτα, ερευνητές κ.α.). Η ακαδημαϊκή κοινότητα με τις έρευνές της αναδεικνύει ζητήματα για την εκπαιδευτική πολιτική και ελέγχει τις αρχές, αλλά και την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Πολλές φορές είναι δυνατόν τα αποτελέσματα των ερευνών να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να νομιμοποιούν μια εκπαιδευτική πολιτική.

δ. Κοινωνία (διανοούμενοι, εργαζόμενοι, γονείς, μαθητές, επιχειρήσεις κ.α.). Όλοι αυτοί είναι δυνατό να συμβάλλουν με κείμενα, παρατηρήσεις, αντιρρήσεις και σχόλια στη διαμόρφωση αιτημάτων, πιέσεων και προτάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική.

ε. Εκπαιδευτικοί, επιστημονικές και συνδικαλιστικές ενώσεις. Με τα επιστημονικά συνέδρια τις διαπραγματεύσεις, το διάλογο, τις κινητοποιήσεις τους κ.α, αναδεικνύουν τα θέματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα.

στ. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Συμβάλλουν τόσο στην προβολή των προβλημάτων και τη δημιουργία πιέσεων για τη διαμόρφωση προσανατολισμού στην εκπαιδευτική πολιτική, όσο και στην προβολή των θετικών παραμέτρων ή και του συνόλου της εκπαιδευτικής πολιτικής.

ζ. Εκπαιδευτικές μονάδες. Το εκπαιδευτικό σύστημα με τους μηχανισμούς αξιολόγησης, εποπτείας, διοίκησης και ανατροφοδότησης καταγράφει εκτιμήσεις για την αποτυχία ή την επιτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής είτε σε επίπεδο αρχών, είτε σε επίπεδο εφαρμογών» (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 128-129).

Η διαδικασία αυτή καθορίζει 2 είδη ομάδων. Στην πρώτη περίπτωση, έχουμε εκείνους τους φορείς που έχουν αποφασιστικό χαρακτήρα και άρα διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και στη δεύτερη,

έχουμε τις ομάδες φορέων που απλά καλούνται να εφαρμόσουν τις κεντρικά ειλημμένες αποφάσεις (ο.π.)

## **1.2. Το συγκεντρωτικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται έντονα από τη συγκεντρωτική του δομή<sup>3</sup>. Πρόκειται για ένα πολύπλοκο σύστημα τόσο λόγω μεγέθους όσο και λόγω του πλήθους των δομών του. Είναι ένα σύστημα ιεραρχικά δομημένο και μπορεί να σχηματιστεί με τη μορφή της πυραμίδας. Κατεβαίνοντας πιο χαμηλά στην ιεραρχία, οι αρμοδιότητες μειώνονται και η μηδαμινή εξουσία που παρέχεται ανήκει στο διευθυντή της σχολικής μονάδας(Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Η πολυνομία, η γραφειοκρατικοποίηση και ο υψηλός βαθμός προτυποποίησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος(ο.π.) σε συνδυασμό με την ιεραρχική οργάνωσή του- την κορυφή της οποίας κατέχει το ΥΠΑΙΘΠΑ- καθιστά σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας διαχείριση και τις διοικητικές της λειτουργίες απλές διεκπεραιωτικές δράσεις. Η ηγεσία του υπουργείου, χάρη στο κύρος της κεντρικής διοίκησης, που συχνά εφησυχάζει, προγραμματίζει τις εκπαιδευτικές δράσεις σε εθνικό επίπεδο κάτω από το πρόσχημα της παροχής ίσων ευκαιριών. Προβάλλοντας τη ρητορική της βελτίωσης των αποτελεσμάτων (Μαυρογιώργος, 2008: 128) ή ακόμα την επίτευξη της ομοιομορφίας αυτών σε μια διαδικασία, που χαρακτηρίζεται από ετερόκλητα στοιχεία, η πολιτική ηγεσία νομιμοποιεί τις επιλογές της. Ζητήματα όπως το σχολικό πρόγραμμα, η διάρθρωση των βαθμίδων της εκπαίδευσης, ο ρόλος της κοινότητας, η παιδαγωγική, οι πειθαρχικές διαδικασίες(ο.π.) κ.α είναι αποτέλεσμα επιλογών, οργάνωσης και επιβολής από το ΥΠΑΙΘΠΑ.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος και άρα της κοινωνίας και όχι μια τυπική διαδικασία μάθησης (Μαυρογιώργος, 1986) σε ένα αποστειρωμένο περιβάλλον, όπου κανενός είδους ερέθισμα δεν την επηρεάζει.Ο κρατικός έλεγχος στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, καθιστά το σχολείο έναν από τους βασικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, για την αναπαραγωγή των κυρίαρχων καπιταλιστικών σχέσεων (Νούτσος, 1999).

---

<sup>3</sup> Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994) σ. 113, Αθανασούλα-Ρέππα (2008), σ. 88

Έτσι λοιπόν, σε επίπεδο σχολείου και κάτω από τα ασφυκτικά όρια που θέτει η σχετική νομοθεσία, έχουν αποδοθεί ελάχιστες αρμοδιότητες που αφορούν κυρίως τις καθημερινές λειτουργίες βραχυπρόθεσμου προγραμματισμού, όπως η οργάνωση και η λειτουργία του προσωπικού του σχολείου, η διαδικασία τυπικού ελέγχου με την υποβολή σχετικών εκθέσεων και αιτημάτων στην οικεία διεύθυνση εκπαίδευσης, ακυρώνοντας με αυτό τον τρόπο το ρόλο της σχολικής μονάδας ως φορέα ευθύνης και ως παράγοντα αλλαγής.

Ειδικότερα στην περίπτωση του Έλληνα εκπαιδευτικού, η σχετική ρητορική επικαλείται το ρόλο του ως λειτουργού, τη σημασία του για την επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων -αιφνιδιάζοντάς τον- μόνο και μόνο για την εξασφάλιση της συναίνεσής του. Τα συνδικαλιστικά όργανα λειτουργώντας ως μαξιλάρι απορρόφησης κραδασμών από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και ως μοχλός άμβλυσης των πολιτικών επιταγών, λειτουργούν συμπληρωματικά στην υποβολή του εκπαιδευτικού σε νομοθετικό, γραφειοκρατικό-ιεραρχικό και τεχνοκρατικό και άρα αθόρυβο έλεγχο κατά την άσκηση του ρόλου του, υιοθετώντας με αυτόν τον τρόπο όλες τις εκδοχές της αστικής ιδεολογίας για τη σχολική μάθηση, τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου(ο.π.). Ο Αλτουσέρ (1983 : 95) αναδεικνύει χαρακτηριστικά το συγκεκριμένο ζήτημα γράφοντας: *«Ζητώ συγγνώμη από τους δασκάλους εκείνους, που μέσα σε φρικιαστικές συνθήκες, προσπαθούν να στραφούν ενάντια στην ιδεολογία, ενάντια στο σύστημα και στις πρακτικές, όπου έχουν παγιδευτεί με τα λιγοστά όπλα που βρίσκουν στην ιστορία και στη γνώση που 'διδάσκουν'. Είναι ήρωες. Είναι όμως, σπάνιοι, ενώ πόσοι αλήθεια (η πλειοψηφία) δεν έχουν καν αρχίσει να υποψιάζονται τι είδους 'δουλειά' τους βάζει να κάνουν το σύστημα (που τους ξεπερνά και τους συνθλίβει) κι ακόμη χειρότερα, βάζουν συχνά όλα τους τα δυνατά κι όλη την εξυπνάδα τους, για να επιτελέσουν το καθήκον τους στην εντέλεια (με τις περίφημες νέες μεθόδους!). Είναι τόσο βέβαιοι γι' αυτό που κάνουν, ώστε συμβάλλουν, με την αφοσίωσή τους στο να συντηρούν και να τρέφουν την ιδεολογική αναπαραστάση του σχολείου ( ως τόσο 'φυσικού')...»*

Η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ως κοινωνική ομάδα είναι και η «αχίλλεια πτέρνα» τους, κατά την άκριτη υποδοχή των άνωθεν πολιτικών επιλογών. Η διαφοροποίηση ( Μαυρογιώργος, 2011) στην ταξική τους θέση, στο φύλο,

στην ειδίκευση, στη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση, στα χρόνια υπηρεσίας, στη βαθμίδα εκπαίδευσης, στη θέση τους στη διοικητική ιεραρχία αντανακλά την ειδική συμβολή τους στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Η σχολική μονάδα δείχνει λοιπόν να διατηρεί απλά ένα ρόλο συμμορφωτικό στις επιταγές της εκπαιδευτικής ηγεσίας( Μαυρογιώργος, 2008). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός προσφέρει το έργο του σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας ( Μαυρογιώργος, 2011) και μέσα σ' αυτό μπορεί να οδηγήσει στην επανίδρυση της σχολικής μονάδας, ως κυττάρου αλλαγής της κοινωνίας.

### **1.3 Το αίτημα για ουσιαστικό ρόλο της σχολικής μονάδας**

Ήδη αναδείχθηκε ο ρόλος της κεντρικής εξουσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική που εκπονείται κεντρικά. Η ίδια η δομή του, υπαγορεύει ένα έλλειμμα δημοκρατίας, που φαίνεται έντονα στην οργάνωση και στη λειτουργία του, καθιστώντας τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Μπαλάσκας, 1989) βασικό αίτημα μιας φιλοσοφίας της παιδείας γύρω από τον άνθρωπο.

Η οργάνωση και διοίκηση των σχολείων με ευρεία συμμετοχή των μετόχων πρώτα απ' όλα σε τοπικό επίπεδο (εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπικοί φορείς, κλπ.) οδηγεί στη δημιουργία δημοκρατικών πολιτών, μέσω του περιεχομένου της εκπαίδευσης (Κόκκοτας, 1983). Αναφερόμαστε, δηλαδή, στην κατανόηση από πλευράς του εξουσιαζόμενου, ότι έχει επίσης ευθύνη στη συνειδητοποίηση της θέσης του και άρα στη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων που θα επιτρέψουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε μηχανισμό αποδόμησης της κρατούσας ιδεολογίας, πάντα εκμεταλλευόμενο το πλαίσιο της σχετικής του αυτονομίας. Ο Μαυρογιώργος (2007α) με αφορμή την καθιέρωση της ευέλικτης ζώνης διερωτάται: *«Γιατί, όμως, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να περιμένουν τις εγκυκλίους της πολιτικής ηγεσίας του υπουργείου, για να αναπτύσσουν την ευέλικτη ζώνη;»*

Το παραπάνω αίτημα τονίζει την ανάγκη να ξεπεραστεί η ισοπεδωτική ομοιομορφία που επιβάλλεται από την πολιτική ηγεσία στο σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων με το επιχείρημα της εξασφάλισης της ισότητας των ευκαιριών, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι και μία σχολική μονάδα προκαλεί εκπαιδευτικές

ανισότητες, εξαιτίας των υπαρκτών ιδιαιτεροτήτων της. Κάτω από οποιαδήποτε οπτική είναι γεγονός ότι η ενιαία εφαρμογή της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αδύνατη «εξαιτίας- χάρη» σε διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές, γεωγραφικές, οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στις περιοχές όπου λειτουργούν εκπαιδευτικοί οργανισμοί.

Ο τρόπος υλοποίησης των εκπαιδευτικών μέτρων σε σχέση με την ιδιαίτερη δυναμική που αναπτύσσεται σε κάθε σχολική μονάδα, η οποία εξαρτάται από παράγοντες όπως η σύνθεση και η κουλτούρα του ανθρώπινου δυναμικού, οι διαθέσιμοι πόροι, η υλικοτεχνική υποδομή, ο μαθητικός πληθυσμός, οι γεωγραφικοί περιορισμοί, η κουλτούρα της τοπικής κοινωνίας κ.α. δε λαμβάνεται υπόψη. Η «παιδαγωγίζουσα» προσέγγιση της ισότητας των ευκαιριών σε καμία περίπτωση δεν ευσταθεί κάτω από αυτούς τους όρους και αυτές τις συνθήκες. Για να διασφαλιστεί η πραγματική ισότητα ευκαιριών, το κάθε σχολείο χρειάζεται να είναι σε θέση να κατανοεί και να λαμβάνει υπόψη του τις διαφορετικές αφετηριακές καταβολές των μαθητών, βοηθώντας τους να «χτίσουν» τη δική τους πορεία προς τη μάθηση, αξιοποιώντας τα προσωπικά τους βιώματα. Με την ενίσχυση των ατομικών ενδιαφερόντων και της αυτονομίας των παιδιών, αλλά και της τόνωσης της σημασίας της ενεργούς αλληλεπίδρασής τους με το «περιβάλλον» (Σφυρόερα, 2002) αμβλύνονται οι διαφορές που η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική «παραβλέπει».

Η συνειδητοποίηση των ελλειμμάτων που παρουσιάζει η υφιστάμενη κατάσταση της ελληνικής εκπαίδευσης σε δημοκρατικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, που ανάγεται βέβαια σε όρους και προϋποθέσεις της άνισης κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας αξίζει να οδηγήσει σε συμπεράσματα και προτάσεις για τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, όχι πάνω στους εκπαιδευτικούς, αλλά από και με τους εκπαιδευτικούς (Μαυρογιώργος, 2008). Ο ίδιος εύλογα αναρωτιέται με αφορμή το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: *«Εάν οι εκπαιδευτικοί, τόσα χρόνια τώρα χωρίς επιθεωρητές, είχαν αναπτύξει στις σχολικές μονάδες με συλλογικές διαδικασίες, εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και εάν αξιοποιούσαν το πλαίσιο σχετικής αυτονομίας που διαθέτουν, για πειστικές και συγκροτημένες εναλλακτικές μορφές προγραμματισμού και απολογισμού του εκπαιδευτικού τους έργου, θα ήταν εύκολη η απόπειρα επιβολής αυταρχικών μορφών*

αξιολόγησης από την πλευρά των εξουσιαστικών μηχανισμών του υπουργείου;» (Μαυρογιώργος, χ.χ.β).

Είναι ένα ερώτημα που καταδεικνύει την εσωστρέφεια της εκπαιδευτικής μονάδας, τον κλειστό χαρακτήρα της διδασκαλίας, καθώς και την εσωστρέφεια της εκπαιδευτικής δράσης των σχολείων περιορίζοντας την εμβέλειά της στα στενά όρια της αίθουσας διδασκαλίας ή το περισσότερο στα όρια της εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ακόμη χειρότερα, δείχνει τον φαύλο κύκλο που υπεισέρχονται οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτής της ιδιώτευσης περιορίζοντας οι ίδιοι τα περιθώρια της σχετικής τους αυτονομίας(ο.π). Από την άλλη πλευρά στο ερώτημα αυτό φαίνεται ότι η διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο μονάδας, μπορεί να καλλιεργήσει εκείνες τις νοοτροπίες που ενσωματώνονται στην κοινωνία και μεταφράζονται σε πιέσεις, μακροπρόθεσμα υπολογίσιμες από τους φορείς που αποφασίζουν σε επίπεδο κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο δυνητικός ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας ως ενεργού διαμορφωτή του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος, μπορεί να αποδυναμωθεί σε αυτόν του απλού παρατηρητή των κοινωνικών εξελίξεων, όταν παραμένει παθητικά αδρανής απέναντι σε άνωθεν εκπορευόμενες αποφάσεις, ως διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό όργανο, αποφεύγοντας να αναλάβει πρωτοβουλίες κριτικής υποδοχής και διαμόρφωσής τους. Είναι λοιπόν κρίσιμο για τη σχολική μονάδα να αναπτύξει αμυντικούς μηχανισμούς απέναντι σε ενδεχόμενες αρνητικές επενέργειες του εξωτερικού περιβάλλοντος στο εσωτερικό της και με τις επιλογές της, να προβαίνει σε θετικές παρεμβάσεις, στα δρώμενα της τοπικής κοινωνίας επηρεάζοντας το κλίμα των αντιλήψεων και προσδοκιών που ενυπάρχει για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η παραπάνω θέση κρίνεται επιτακτική σε περιπτώσεις όπου σχολεία ανήκουν σε τοπικές κοινωνίες με πολιτισμική υστέρηση (π.χ. ρατσισμός, αναλφαβητισμός, ανεργία κλπ.) και άρα είναι δυνατόν η υστέρηση αυτή να αναπαράγεται στο επίπεδο της κουλτούρας του σχολείου(Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Πέραν των δυνατοτήτων μετασχηματιστικής παρέμβασης σε τοπικό επίπεδο, υπάρχουν ανοιχτά τα περιθώρια της παρέμβασης της σχολικής μονάδας στην κεντρικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, εκμεταλλευόμενη της δεδομένες αντιφάσεις του καπιταλιστικού συστήματος παραγωγής με τις αντιστοιχίες του στο εκπαιδευτικό

σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να διεκδικήσει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει με επιτόπου παρεμβάσεις ζητήματα όπως, αναλογία διδασκόντων-διδασκομένων, διάκριση φύλων, υπό-επίδοση, μαθητική διαρροή, σκασιαρχείο, σχολική παραβατικότητα, σύνθεση τμημάτων κ.α, τα οποία τις περισσότερες φορές αποτελούν ειδικά φυσιολογικά χαρακτηριστικά των διαφόρων σχολικών μονάδων.

Όλα τα παραπάνω αποκτούν αξία και νόημα σε ένα πλαίσιο ανοιχτό σε άμεση διαλεκτική σχέση με τις ενυπάρχουσες δομές που υπόκεινται σε μεταλλαγές, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναλογιζόμενοι την ταξική τους θέση, εκμεταλλεόμενοι την κρίση και την εμπειρία τους αντιστέκονται με στόχο τη συνολική αλλαγή και την ολόπλευρη ανάπτυξη και άρα απελευθέρωση του ανθρώπου(Βλ. Giroux, 1983).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΣΧΕΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ, ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

### 2.1 Εκπαιδευτική Πολιτική: Αποκέντρωση ή Αποσυγκέντρωση;

Όπως ήδη αναδείξαμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογείται ως συγκεντρωτικό, παρουσιάζοντας τον ίδιο συγκεντρωτικό χαρακτήρα που παρουσιάζει το σύνολο της διοικητικής οργάνωσης της χώρας (Κουτούζης, 2008). Όπως χαρακτηριστικά έχει γραφτεί «*Το κυριότερο στοιχείο της συγκέντρωσης έχει σχέση με το χαρακτήρα των τοπικών και περιφερειακών αρχών καθώς και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το κριτήριο της συγκέντρωσης είναι ο διορισμός από το κράτος των αρχών αυτών, η στενότητα της παρεχόμενης αρμοδιότητάς τους, η ολοκληρωτική εξάρτησή τους από το κράτος και την κεντρική εξουσία και, τέλος το γεγονός ότι οι δραστηριότητες που τους παρέχονται και αναπτύσσονται μέσα στο χώρο που βρίσκονται ή την αυτοδιοίκηση που αντιπροσωπεύουν ασκούνται στο όνομα και για λογαριασμό του κράτους, αδυνατώντας να ξεφύγουν από την κυριαρχία του, αφού τους επιβάλλεται άμεσα ή έμμεσα η εφαρμογή των δραστηριοτήτων της διοίκησης*» (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994 : 113).

Με το Ν.1566/85 έχουμε τη θεσμοθέτηση περιφερειακών οργάνων<sup>4</sup> χωρίς ωστόσο να έχουν αποφασιστικές αρμοδιότητες. Ο ρόλος τους περιορίζεται σε συμβουλευτικό χαρακτήρα, άλλοτε είναι εισηγητικός και άλλοτε διαχειριστικός-εκτελεστικός(Μαυρογιώργος, 2008). Η απόσταση που χωρίζει τις διακηρύξεις για ευρεία συμμετοχή κοινωνικών φορέων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πραγματικότητας, είναι χαώδης. Στην ουσία επιχειρείται η νομιμοποίηση των νέων - τότε- πολιτικών επιλογών μέσω της ιδεολογίας της συμμετοχής. Παρ' όλα αυτά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι, στο πλαίσιο των νεοφιλελεύθερων επιταγών που θέλουν τη μικρότερη δυνατή συμμετοχή του κράτους στις θεσμοθετημένες δομές του, αυτό είναι πρόθυμο να εκχωρήσει κάποιες από τις αρμοδιότητές του σε υποκείμενους φορείς, έχοντας όμως εξασφαλίσει εκ των προτέρων τον απαραίτητο κεντρικά

---

<sup>4</sup> Για τις ενστάσεις επί του θέματος βλ. Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1990), σ. 90 και Νούτσος, Χ. (1986), σ. 80-81.

ασκούμενο έλεγχο. (ο.π). Ως ένα βαθμό, αυτό είναι αποτέλεσμα συγκρούσεων, διεκδικήσεων και αγώνων που σύμφωνα με τις θεωρητικές μας παραδοχές είναι αναπόφευκτο να συμβαίνουν στο πλαίσιο των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων.

Είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι παρ' όλες τις ενστάσεις και τους όρους που αυτές δημιουργούν, επιχειρείται ένας σχετικός «εκδημοκρατισμός» του τρόπου διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης, με τη διεύρυνση έστω και τύποις του πλαισίου συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων φορέων, εισάγοντας τις αρχές της αποκέντρωσης στη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων( ο.π.).

Ο Μαυρογιώργος(2008) θέτει κάποιες προϋποθέσεις για την ουσιαστική μετεξέλιξη των φορέων σε όργανα συμμετοχής, όπως το ζήτημα της ουσιαστικής συμμετοχής τους καθώς και το μαζικό χαρακτήρα αυτής, τονίζοντας ότι ένα πραγματικά δημοκρατικό σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης στηρίζεται σε αρχές αποκέντρωσης, υπό την έννοια του ποιος συμμετέχει, για ποια ζητήματα, μέσω συλλογικότητας και αντιπροσωπευτικότητας στη λήψη αποφάσεων (ο.π.). Είναι ωστόσο σημαντικό ότι θεσμοθετούνται βαθμίδες συμμετοχής ακόμη και περιορισμένου ρόλου, γιατί *«αυτό ανοίγει κάποια νέα πεδία ιδεολογικών συγκρούσεων...για την εκπαίδευση»* (ο.π.:137) καλλιεργώντας ταυτόχρονα μια κουλτούρα διεκδίκησης αιτημάτων μέσω συλλογικών οργάνων.

Ως ένα βαθμό έχουμε τη μεταφορά εξουσιών και αρμοδιοτήτων από τους κεντρικούς μηχανισμούς εξουσίας, σε τοπικό-περιφερειακό επίπεδο χωρίς πολλές φορές την προηγούμενη έγκριση από προϊστάμενη –διοικητικά αρχή (αποκέντρωση). Συνεπάγεται ότι, οι σχετικές αποφάσεις λαμβάνονται πιο γρήγορα, αποφεύγοντας γραφειοκρατικές καθυστερήσεις, είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο κάθε σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δίνοντας βαρύνουσα σημασία στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Επιπλέον, προάγεται η ελευθερία του σχολείου, ενθαρρύνονται πρωτοβουλίες και τονώνεται η επαγγελματική υπευθυνότητα των διδασκόντων. Στο σημείο αυτό, εγείρεται ένα σημαντικό ερώτημα: Μέχρι ποιο βαθμό η περιφερειακή διοίκηση και η σχολική μονάδα μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα- ανεξάρτητα από τις αρχές της κεντρικής ηγεσίας;

Αρχικά, το ίδιο το κράτος ενδιαφερόμενο για τις αλλαγές δομικού και θεσμικού χαρακτήρα ταυτόχρονα σε όλα τα σχολεία της επικράτειας και άρα για την άσκηση

ελέγχου σε αυτά, δεν φαίνεται να υποχωρεί σε μια τέτοια προοπτική. Ο μόνος τρόπος επιδίωξης και επιτυχίας του παραπάνω πλαισίου μπορεί να γίνει μέσω ενός κεντρικά σχεδιασμένου –συνεπώς συγκεντρωτικού- τρόπου λειτουργίας της διοίκησης, προσφέροντας μηχανισμούς σταθερής ανατροφοδότησης του συστήματος (Κόκκοτας, 1983) εξυπηρετώντας την κρατική επιβίωση, συντήρηση και συνέχεια.

Από την άλλη πλευρά, οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών εκφράζουν φόβους και επιφυλάξεις απέναντι στο ενδεχόμενο υπαγωγής του κλάδου σε φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, επικαλούμενοι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες (Μαυρογιώργος, 1999). Φόβοι που σχετίζονται με την απώλεια κεκτημένων, μέσω αλλαγών στις εργασιακές τους σχέσεις ή χειρότερα μέσω της ενδεχόμενης αλλοίωσης του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης (ο.π.). Στα παραπάνω μπορεί να προστεθεί το ζήτημα της δυσκολίας συντονισμού, από πλευράς κεντρικής διοίκησης, για ισόρροπη ανάπτυξη της περιφέρειας, με στήριξη κυρίως απομονωμένων γεωγραφικά ή λιγότερο ανεπτυγμένων οικονομικά περιοχών της επικράτειας. Επιπρόσθετα, τη στιγμή που απουσιάζει ένα γενικό μοντέλο αποκέντρωσης υπάρχει ορατός κίνδυνος να διαμορφωθεί ένας συγκεντρωτισμός σε τοπικό επίπεδο από τους τοπικούς φορείς άσκησης ελέγχου(Ανδρέου, 2001β).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (1997:στο Μαυρογιώργος, 2008) έχουν ήδη δρομολογηθεί αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αλλαγές που αφορούν την ενίσχυση του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης, σε θέματα διαχείρισης χρηματικών πόρων, στη συντήρηση σχολικών κτιρίων, όπως παράλληλα και στην αντιμετώπιση διαφόρων πολιτισμικών και εκπαιδευτικών αναγκών σε περιφερειακό επίπεδο (Μαυρογιώργος, 2008). Ταυτόχρονα προτείνεται η διερεύνηση των αποκεντρωτικών τάσεων σε θέματα χρηματοδότησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διασύνδεσης εκπαιδευτικής διαδικασίας με την τοπική κοινωνία, αξιολόγησης των σχολικών μονάδων κ.α. (ο.π.). Οι τοπικές αρχές δηλαδή ,αναλαμβάνουν την οριοθέτηση του πλαισίου μέσα στο οποίο θα δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικές μονάδες και θα απολαμβάνουν μεγαλύτερα περιθώρια ελευθερίας με την ταυτόχρονη υποχρέωση του δημόσιου απολογισμού και λογοδοσίας σε προϊστάμενες αρχές (ο.π.). Ωστόσο, το γεγονός ότι η μεταφορά αρμοδιοτήτων και εξουσιών σε τοπικό επίπεδο παραμένει στο πλαίσιο της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος, υπό την έννοια ότι ο

έλεγχος, η καθοδήγηση και συχνά η προηγούμενη έγκριση αυτών ανήκει στην κεντρική διοίκηση συνιστά αποσυγκέντρωση και όχι γνήσια αποκέντρωση. (ο.π.).

Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τη θετική διάσταση ενός τέτοιου πλαισίου που προσιδιάζει με αυτό της αποκέντρωσης. Με άλλα λόγια επιτυγχάνεται ο άμεσος εντοπισμός προβλημάτων με την ταυτόχρονη επιλογή προσαρμοσμένων λύσεων στις τοπικές ανάγκες. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να επισημάνουμε το σοβαρό κίνδυνο από πλευράς της κεντρικής εξουσίας της εύκολης εξαγοράς της νομιμοποίησης των επιλογών της μέσω της παραχώρησης αρμοδιοτήτων σε τοπικούς φορείς, με την ταυτόχρονη διατήρηση του κεντρικού ελέγχου. (ο.π.)

Στο πλαίσιο που εξαρχής έχουμε θέσει δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μη ουδέτερες πολιτικές επιλογές στο πλαίσιο της σύγκρουσης συμφερόντων ομάδων διαφορετικής βαρύτητας, έχουν ανάγκη νομιμοποίησης μέσω της εξασφάλισης της συναίνεσης της κοινής γνώμης, υπό το πρόσχημα της λαϊκής συμμετοχής(ο.π., Κόκκοτας, 1983).

Η επιλογή της μιας ή της άλλης εκδοχής, εξαρτάται από τις σχέσεις μεταξύ της τοπικής και κεντρικής εξουσίας και είναι αποτέλεσμα διεργασιών και εξελίξεων στο πλαίσιο αυτό(Μαυρογιώργος, 2008). Το ζητούμενο είναι η ύπαρξη μιας δομής διοίκησης, που το οργανωτικό της πλαίσιο να επιτρέπει τη συμμετοχή και αλληλεπίδραση της τοπικής και τη κεντρικής έκφρασης. Χρειάζεται η χάραξη κατευθυντήριων αρχών εκπαίδευσης, κεντρικά, ώστε να επιτυγχάνονται οι δομικές και θεσμικές αλλαγές συνολικά στα σχολεία της επικράτειας(ο.π.). Η απεριόριστη ελευθερία σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν μπορεί να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση αυτή. Διαφορετικά οδηγούμαστε σε ένα είδος αυτισμού, όπου κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αποφασίζει για τη διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το ιστορικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο αναφοράς σε συνολικό επίπεδο.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, μια σχολική μονάδα αξιοποιώντας τα περιθώρια ευελιξίας που παρέχονται από την κεντρική εξουσία μπορεί να αναπτύσσεται και να συνδιαλέγεται μ' αυτή συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, προσλαμβάνοντας και υποδέχοντας κριτικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική με βάση τις σχολικές και τις τοπικές ιδιαιτερότητες. Το σημαντικότερο όλων είναι, ότι μια σχολική μονάδα μπορεί να αναδειχθεί σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης

εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αξιοποιώντας τις αντιφάσεις, τη σύγχυση, τις επικαλύψεις και τα κενά των νόμων.

Στο υφιστάμενο συγκεντρωτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, διαποτισμένο από αποσυγκεντρωτικές αρχές, η σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας καθίσταται μέσο επιβεβαίωσης και ανάδειξης αυτής ως φορέα ανάληψης πρωτοβουλιών σε θέματα αυστηρά καθορισμένα από την κεντρική πολιτική σκηνή αλλά και, σε άλλα πιο παραμελημένα.

## **2.2. Εκπαιδευτική Πολιτική Μονάδας και Σχετική Αυτονομία**

Ως σχολική μονάδα ή σχολείο, το πρώτο πράγμα που έρχεται στο μυαλό μας είναι μερικά κτίρια παρατεταγμένα, στα οποία εργάζονται εκείνοι οι επαγγελματίες που μπορούν (τουλάχιστον νομικά) να διδάσκουν παιδιά ή εφήβους ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ο Μαυρογιώργος (2008) αναφέρει τον όρο εκπαιδευτική μονάδα εννοώντας: *«το σχολείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως οργανισμό που αποτελείται από το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές χωρισμένους σε τάξεις, το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου (προσωπικό καθαριότητας, επιστάτες, κυλικείο), τους γονείς και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου»* (σ. 120).<sup>5</sup> Επομένως, πρόκειται για μια ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι σύμφωνα με καθιερωμένες σχέσεις, έχουν ένα κοινό σκοπό: την παροχή εκπαίδευσης (Κουτούζης, 2008).

Η πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου σκοπού είναι η ειδοποιός διαφορά σε σχέση με τους υπόλοιπους οργανισμούς καθιστώντας τους ιδιαίτερα σύνθετους στη διοίκησή τους με το συντονισμό διάφορων ομάδων ανθρώπων, (ο.π.) εντός και εκτός σχολείου. Ο όρος εκπαίδευση είναι ευρύτατος, όποια θεωρητική αφετηρία και αν έχουμε. Παράμετροι όπως η παροχή γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η μετάδοση ηθικών αξιών, η εξασφάλιση της πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, η κοινωνικοποίηση κ.α, βρίσκονται μέσα στο φάσμα της εκπαίδευσης και αυτό καθιστά δύσκολη τη στοχοθεσία από πλευράς του εκπαιδευτικού οργανισμού.

---

<sup>5</sup> Ο ίδιος θεωρεί τον όρο εκπαιδευτικό οργανισμό πιο δόκιμο καθώς αποτυπώνει το *«πλέγμα και τη δυναμική των σχέσεων που υπάρχουν και που αναπτύσσονται σε διάφορα επίπεδα από όλους όσους εμπλέκονται στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής»*. Μαυρογιώργος (2008:120). Υπό την αίρεση αυτή χρησιμοποιούμε στην παρούσα εργασία τους όρους εκπαιδευτική μονάδα, σχολική μονάδα, σχολείο, δημοτικό σχολείο και μονάδα με τον ίδιο τρόπο και έχοντας κατά νου ως πρότυπο τον όρο εκπαιδευτικό οργανισμό.

Κατά συνέπεια, ο έλεγχος της επιτυχίας ή μη των θεσμικών στόχων γίνεται πολύπλοκος και επομένως, η αποτελεσματικότητά του, ως μετρήσιμο μέγεθος εισηγμένο από την επιστήμη του μάναντζμεντ, να είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσεγγιστεί (ο.π.).

Στο ελληνικό συγκεντρωτικό και απόλυτα ιεραρχημένο εκπαιδευτικό σύστημα η εκπαιδευτική μονάδα έρχεται τελευταία στην ιεραρχία, ούσα η τελική αποδέκτης των αποφάσεων της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008). Ο καθορισμός μέχρι τελευταίας λεπτομέρειας τομέων όπως, το αναλυτικό πρόγραμμα και η διδακτέα ύλη μέσω του βιβλίου του δασκάλου αλλά και έτοιμων «δειγματικών» σχεδίων διδασκαλίας, συνιστούν μορφή ελέγχου και επιβολής άνωθεν επιλογών. Επιπρόσθετα, ζητήματα όπως η έναρξη και η λήξη των μαθημάτων, το ωρολόγιο πρόγραμμα κ.α, εμπεριέχονται στις εκπαιδευτικές επιταγές, για τις οποίες δεν διερωτάται ένας εκπαιδευτικός οργανισμός. (ο.π.) Οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σ'αυτές συνιστούν κάτω από αυτή την οπτική ένα κρατικό ιδεολογικό μηχανισμό που ευνοεί τη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων, μέσω της μετάδοσης συγκεκριμένων και ιεραρχικά επιλεγμένων γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, μέσω της εγχάραξης προτύπων, αξιών, στάσεων και αντιλήψεων και τέλος μέσω της κατανομής των ατόμων σε ιεραρχημένες θέσεις εργασίας(Μαυρογιώργος, 2011β).

Η πολιτεία πίσω από τη λογική και το πρόσχημα της ισότητας των ευκαιριών, όπως κάθε φορά αυτή νοηματοδοτείται, (Φραγκουδάκη, 2001) επιβάλλει μια ομοιόμορφη εκπαιδευτική πολιτική περιθωριοποιώντας το σχολείο σε ρόλο παθητικού αποδέκτη ή απλού παρατηρητή.

Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται μια κουλτούρα απομόνωσης, παραίτησης, απογοήτευσης και ιδιώτευσης των εκπαιδευτικών, συνηθίζοντας τη μετάθεση των ευθυνών προς τα πάνω ως πάγια τακτική. Έτσι λοιπόν, η συνειδητοποίηση του ρόλου τους στο σχολείο, στο πλαίσιο της διευρυμένης αναπαραγωγής των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, πλούτου και προνομίων δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί.

Κατά συνέπεια, δεν δίνεται η ευκαιρία και η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να αξιοποιήσει την εμπειρία της με στόχο την ανάληψη, από πλευράς διδακτικού προσωπικού, εκπαιδευτικών καινοτομιών(Μαυρογιώργος, 2008). Επιπρόσθετα, εξαιτίας του κεντρικού σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν είναι δυνατόν να ληφθούν

υπόψη οι ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας που προσφέρονται ως τομείς διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (ο.π.). Οδηγούμαστε συνεπώς στην παρεμπόδιση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο η πολιτεία διακαώς ενδιαφέρεται να αξιολογήσει, αφού κάτω από αυτές τις συνθήκες παρεμποδίζεται η ανάπτυξη μιας καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας με ρηξικέλευθες ιδέες, εναλλακτικών και αποκλίνουσων παιδαγωγικών προσεγγίσεων με πειραματισμούς σε θέματα διδακτικής (ο.π.).

Εντούτοις, προκειμένου να διασφαλιστεί η συντήρηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος με κοινά χαρακτηριστικά σε επίπεδο επικράτειας είναι σημαντική, από πλευράς κράτους, η παροχή υποστήριξης και σταθερού προσανατολισμού στην προσπάθεια αλλαγής του σχολείου (ο.π.). Το ζήτημα που τελικά ανακύπτει είναι ο ρόλος που η σχολική μονάδα θα επιλέξει να έχει απέναντι και μέσα στις συνθήκες που δραστηριοποιείται. Με άλλα λόγια, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να αποφασίσει αν θα δράσει συμμετέχοντας στις αποφάσεις μέσω της κριτικής ανάγνωσης και υποδοχής των εκπαιδευτικών νομοθετημάτων χαράσσοντας με αυτόν τον τρόπο εκπαιδευτική πολιτική στο δικό του επίπεδο. Έτσι, αποκτώντας την απαραίτητη εμπειρία, ώστε να φτάσει στο επίπεδο του επίσημου συνομιλητή απέναντι στους επίσημους κρατικούς φορείς λήψης αποφάσεων, θα μπορεί να καταστεί συνδιαμορφωτής αυτών δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις κοινωνικής αλλαγής. Άλλωστε η εκπαίδευση, εκτός από το δεδομένο ρόλο που κατέχει στα σύγχρονα αστικά κράτη ,ως θεσμός διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής μπορεί να είναι και μέσο προώθησης της κοινωνικής αλλαγής. (Μαυρογιώργος, 2000).

Κάτω από αυτούς τους όρους μια εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αναπτύξει τρεις βασικούς κορμούς εκπαιδευτικής πολιτικής: α) συμβολή στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, β) πρόσληψη και κριτική υποδοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής και γ) διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2008).

Όπως ήδη έχουμε επισημάνει, οι κεντρικές εκπαιδευτικές αποφάσεις έχουν τη μορφή γενικών κατευθυντήριων αρχών που οι σχολικές μονάδες οφείλουν να ακολουθούν. Ακριβώς για αυτό, το επίσημο κανονιστικό πλαίσιο δεν είναι σε θέση να εναρμονίζεται στις γεωγραφικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές κ.α. ιδιαιτερότητες μιας

σχολικής μονάδας(Μαυρογιώργος, 2008). Οι αντιφάσεις, τα διλλήματα, οι διευθετήσεις που καθημερινά καλούνται να κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα, δεν μπορούν να ελεγχθούν σε σχέση με το επίσημο κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου(Μαυρογιώργος, 2005). Ο κάθε εκπαιδευτικός όντας ενεργό υποκείμενο λαμβάνει μια σειρά από επιλογές ακόμη και κατά την εφαρμογή των πράξεων του Σ.Δ. του οποίου είναι μέλος.

Διαπιστώνουμε ότι ακόμη και σε ένα τέτοιο συγκεντρωτικό και σχεδόν πλήρως ελεγχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί ως ενεργά υποκείμενα προσφέρουν το έργο τους σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας(Μαυρογιώργος, 2011β). Οι δεδομένες ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας είναι δύσκολο να προβλεφθούν και άρα να ελεγχθούν από την κεντρικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Επομένως, αφήνονται περιθώρια αυτενέργειας σε ένα Σ.Δ. για μετασχηματιστική παρέμβαση σε τομείς-όψεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την κριτική υποδοχή ως βάση για την εφαρμογή της. Ακόμη περισσότερο, ένας εκπαιδευτικός κλείνοντας την πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας, είτε το συνειδητοποιεί είτε όχι προσφέρει το έργο του με όρους και προϋποθέσεις σχετικής αυτονομίας. Με άλλα λόγια, η σχετική αυτονομία αποτελεί δομικό στοιχείο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και άρα της εργασίας των εκπαιδευτικών(Μαυρογιώργος, 2011β).

Αναδεικνύεται η ύπαρξη σχετικής αυτονομίας σε δυο επίπεδα. Αρχικά σε επίπεδο διδασκαλίας, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς να απομονώνεται και ατομικά να διεκπεραιώνει την ύλη ή ακόμη και να προβαίνει σε καινοτομίες και αυτές να μη δημοσιοποιούνται ή να γίνονται γνωστές σε γονείς και στην ευρύτερη κοινωνία. Η δεύτερη περίπτωση είναι η λήψη αποφάσεων από το Σ.Δ. κατά την οποία αξιοποιώντας τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας, που προσφέρονται, μπορεί να αλλάξει ως ένα βαθμό το σύνολο των λειτουργιών και των στάσεων του και επόμενως αυτών των μελών του(Μαυρογιώργος, 2008, 2005).

Η ανατροφοδότηση και η αλληλεπίδραση αυτών των δύο επιπέδων μπορεί να δημιουργήσει εκείνη την κουλτούρα<sup>6</sup> που χρειάζεται να επικρατήσει στην εκπαιδευτική

---

<sup>6</sup> Στη βιβλιογραφία υπάρχει σχετική συζήτηση για να ορίσουν την «ατμόσφαιρα σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό. Η επικρατέστερη είναι η έννοια κουλτούρα -για αυτό την υιοθετούμε κι εμείς- ενώ υπάρχουν ονομασίες όπως

μονάδα ώστε να ευοδωθεί η διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εσωτερική κουλτούρα (Everard & Morris, 1999) συνίσταται στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο κλίμα, στα κριτήρια με τα οποία αποτιμάται η αξία, καθώς και στη γενικότερη νοοτροπία που επικρατεί σε μία μονάδα. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαφέρουν από μονάδα σε μονάδα με αποτέλεσμα διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες να πρέπει να δοθούν από τους μετόχους σε ένα σχολείο. Για παράδειγμα, διαφορετικός βαθμός συμμετοχής και συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς υπάρχει από μονάδα σε μονάδα, διαφορετικό επίπεδο διαρροής, υπό-επίδοσης, σχολικής αποτυχίας επικρατεί από ένα εκπαιδευτικό οργανισμό σε ένα άλλο και επομένως διαφορετικοί στόχοι στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού είναι απαραίτητο να τεθούν.

Η σχετική αυτονομία επομένως δεν έχει σταθερά και μόνιμα χαρακτηριστικά και έτσι αποτελεί διαφορετικό ποιοτικό χαρακτηριστικό της κάθε σχολικής μονάδας κατά τη διαμόρφωση και άσκηση της Ε.Ε.Π. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ασκούμενη Ε.Ε.Π. μπορεί να διευρύνει ή να περιορίζει τη σχετική αυτονομία της κάθε μονάδας και των εκπαιδευτικών ξεχωριστά. Διαπιστώνεται συνεπώς, η άμεση σύνδεση των δύο εννοιών με αμφίδρομους όρους και διαφορετικά χαρακτηριστικά ανά σχολείο.

Με τη διαδικασία της διοίκησης και τη διαμόρφωση της Ε.Ε.Π. ως αναπόσπαστο έργο της σχολικής μονάδας αποσαφηνίζεται, συστηματοποιείται και οριοθετείται ποιοτικά και ποσοτικά (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001), ενώ αναβαθμίζεται και αναδεικνύεται η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, μάλλον ως μερίδιο συμβολής στην εκπαιδευτική διαδικασία παρά ως εκτέλεση τυπικού επαγγελματικού καθήκοντος.

Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται οι συνθήκες που επιτρέπουν την ύπαρξη ενός πλέγματος αλληλεξάρτησης και ανατροφοδότησης που χαρακτηρίζεται από συνέχεια ανάμεσα στον προσωπικό βίο και το βίο της εργασίας των εκπαιδευτικών και άρα μιας νέας νοοτροπίας κριτικής παρέμβασης και ανάπτυξης των ίδιων και του σχολείου.

### **2.3. Όργανα Διοίκησης και Διαμόρφωσης Ε.Ε.Π.**

---

οικολογία, κλίμα, ατμόσφαιρα και ήθος. (Βλ. Ανθοπούλου, Σ.-Σ., (1999) Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Ανδρέου, Α., Κατσουλάκης, Σ., Κόκκος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., (1999) Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, τομ. Β', Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 21)

Τα όργανα διοίκησης και έκφρασης των οποίων η λειτουργία σχετίζεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό με τη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π των σχολικών μονάδων διακρίνονται σε μονομελή και συλλογικά. Έχουν προκύψει στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με το Ν. 1566/85 και κατά συνέπεια η λειτουργία τους περιορίζεται σε αρμοδιότητες συμβουλευτικού, γνωμοδοτικού, διοικητικού, εισηγητικού, διαχειριστικού, υποστηρικτικού και σπανίως αποφασιστικού χαρακτήρα. Τα όργανα αυτά είναι<sup>7</sup>:

- Ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής της μονάδας
- Ο Σύλλογος Διδασκόντων της μονάδας
- Το Σχολικό Συμβούλιο
- Η Σχολική Επιτροπή
- Οι μαθητικές Κοινότητες και οι Σχολικοί Συνεταιρισμοί
- Ο Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων

Από αυτά καθοριστικό ρόλο έχουν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο σύλλογος διδασκόντων αυτής, με τα υπόλοιπα να συνεπικουρούν ή μη και αναλόγως να ακολουθούν και να σέβονται ή να αντιπαρατίθενται και να διαπραγματεύονται τους όρους και τις προϋποθέσεις της κουλτούρας που έχει καλλιεργηθεί στο σχολείο ως επιβεβλημένη επιλογή. Ειδικότερα, η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελεί κεντρικό ερευνητικό αντικείμενο τόσο ως συλλογικού οργάνου λήψης αποφάσεων, όσο και ως μηχανισμού εξουσίας και αναπαραγωγής στη σχολική μονάδα.

### **2.3.1. Ο Διευθυντής ως παράγοντας διαμόρφωσης Ε.Ε.Π**

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι το άτομο που αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ προϊστάμενης διοικητικής αρχής, Υπουργείου και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Επιπλέον εκπροσωπεί επίσημα τον εκπαιδευτικό οργανισμό, του οποίου προΐσταται στις σχέσεις του με τρίτους. Ο ρόλος του είναι διπλός καθώς από τη μια είναι ο υπεύθυνος άσκησης της διοίκησης του σχολείου και από την άλλη ο παιδαγωγικός-επιστημονικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. (Υ.Α. Φ. 353/1/324/105657/Δ1-16-10-2002,

---

<sup>7</sup> Για το σχολικό συμβούλιο, τη σχολική επιτροπή, τις μαθητικές κοινότητες και τους σχολικούς συνεταιρισμούς και τέλος για το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων γίνεται ανάλυση σε επόμενη υποενότητα καθώς συμμετέχουν λιγότερο ως καθόλου στη διοίκηση μιας μονάδας.

άρθρο 27). Επιπλέον μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών<sup>8</sup> και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, το Σ.Δ. και το Διευθυντή εκπαίδευσης. Αναλυτικά όπως φαίνεται από την Υ.Α. (ο.π.) τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του είναι οι εξής:

α) καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.

β) καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό.

γ) φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Σ.Δ., αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς.

ε) ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν (ο.π. άρθρο 27, 28, 29, 30, 31, 32, Ν. 1566/85, άρθρο 11).

Όπως είναι προφανές από τα παραπάνω, ακόμα και στην επίσημη ρητορική ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν μπορεί να θεωρηθεί απλός διεκπεραιωτής διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων. Άλλωστε, ο ίδιος συμμετέχει σε όλα σχεδόν τα συμβούλια και τις επιτροπές που σχετίζονται με το έργο της σχολικής μονάδας (Greenfield, 1987), όπου αντανακλώνται τόσο οι εκάστοτε επιλογές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και οι τοπικές αντιλήψεις (Παπαναούμ, 1995).

Ο διευθυντής είναι αυτός, του οποίου η συμπεριφορά και η δράση μπορεί να εξασφαλίσει συνέπεια, συνέχεια και συνοχή, ώστε να διαμορφωθεί στο σχολείο ένα τέτοιο περιβάλλον όπου θα είναι δυνατό να προωθούνται οι στόχοι που η ίδια η σχολική

---

<sup>8</sup> Στο υπό «διαβούλευση» νέο προεδρικό διάταγμα(2/2013) ο ρόλος του διευθυντή ως αξιολογητή εμφανίζεται ενισχυμένος καθώς είναι επιφορτισμένος με την ετήσια υπηρεσιακή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που μάλιστα έχει και τον υψηλότερο δείκτη βαρύτητας ανάμεσα στις άλλες κατηγορίες.

μονάδα στο πλαίσιο της σχετικής της αυτονομίας έχει θέσει. Επιπλέον, με τη στάση του μπορεί να παρωθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, (Φωτεινός, 2006) αλλά και να καλλιεργήσει κουλτούρα συμμετοχικής διοίκησης σε αυτούς μέσω της λήψης αποφάσεων σε κοινούς στόχους (Ανθοπούλου, 1999).

Στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο κίνδυνος συρρίκνωσης των ορίων της σχετικής αυτονομίας και της παρέμβασης των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα στο επίπεδο της διαφωνίας εξαιτίας πρακτικών απόσυρσης, απομόνωσης, ιδιώτευσης, συμμόρφωσης είναι ορατός (Μαυρογιώργος, 2005). Ο Διευθυντής αισθανόμενος την αποστολή του, όχι απλά ως διοικητικού υπεύθυνου για την τήρηση των νόμων αλλά και ως εμπυχωτή και συντονιστή συλλογικών διαδικασιών για τη συστηματική διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, (Μαυρογιώργος, 2004) βοηθάει στην καλλιέργεια ενός κοινού οράματος επίτευξης στρατηγικών στόχων που υπερβαίνουν τις νομοθετημένες διοικητικές του αρμοδιότητες (Πιπιλής, 2006).

Ο Διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να βοηθήσει το προσωπικό του οποίου προϊστάται, να συνειδητοποιήσει το ρόλο του μέσα στη σχολική μονάδα αλλά και στην κοινωνία ώστε, να αναπτυχθούν εκείνες οι συνθήκες μετασχηματιστικής παρέμβασης προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των υφιστάμενων άνισων σχέσεων παραγωγής.

### **2.3.2 Ο Σύλλογος Διδασκόντων**

Ο Σύλλογος Διδασκόντων μιας εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί το ανώτερο όργανο διοίκησης αυτής. Με το νόμο 1566/1985 παραχωρούνται κάποια καθήκοντα και αρμοδιότητες και παρά τις υφιστάμενες διαφορές από τις θεωρητικές διακηρύξεις της πολιτικής ηγεσίας, διαπιστώνεται μια πλούσια θεματολογία στα ζητήματα για τα οποία καλείται να λάβει αποφάσεις.

Ο τρόπος λειτουργίας του Σ.Δ στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, καθώς και οι αποφάσεις που αυτός λαμβάνει επιδρούν καθοριστικά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Πιο ειδικά, μέσω του συλλόγου διδασκόντων και της λειτουργίας του, μπορεί να δημιουργηθούν προϋποθέσεις συλλογικότητας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αύξηση των ικανοτήτων και του βαθμού επικοινωνίας μεταξύ των μελών

του, στοιχείο κομβικό για την επίτευξη των στόχων του (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999β). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται μια ενδοσχολική κουλτούρα που διαποτίζει όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής ξεκινώντας από τις σχέσεις διοίκησης και εκπαιδευτικών, σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, τον σχεδιασμό και την εκτέλεση λειτουργικών και στρατηγικών στόχων, φτάνοντας ως το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, καλλιεργώντας μια διαφορετική στάση και αντίληψη ζωής εντός και εκτός σχολείου.

Μέσα σε αυτό το κλίμα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οδηγηθούν στην αναθεώρηση της σχέσης εργασίας-ζωής αντιμετωπίζοντας τη δουλειά τους ως συνέχεια της ζωής τους και όχι ως έναν καταναγκασμό (Μαυρογιώργος, 2005). Ο C. Wright Mills (στο ο.π.) γράφει: *«Οι πιο σημαντικοί στοχαστές της ακαδημαϊκής κοινότητας... δεν αποκόπτουν την εργασία τους από τη ζωή τους. Φαίνεται πως τα παίρνουν και τα δύο στα σοβαρά και δεν επιτρέπουν οποιαδήποτε απομόνωση του ενός από το άλλο, καθώς αξιοποιούν το ένα για τον εμπλουτισμό του άλλου...».*

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους, αποκτώντας συνείδηση και γνώση της θέσης τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και εν γένει στην κοινωνική πραγματικότητα, μπορούν να λειτουργούν μέσα στο Σ.Δ με τρόπο μετασχηματιστικό ως προς τις πολιτικές επιταγές. Αναγνωρίζοντας, δηλαδή, το συγκεντρωτικό πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου, ο Σ.Δ λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες των σχολικών μονάδων, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών ώστε, να διαμορφώσει το απαραίτητο πλαίσιο εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε διάφορους τομείς, με γνώμονα τη διακοπή του φαύλου κύκλου της διευρυμένης αναπαραγωγικής λειτουργίας του.

Όντας πυρήνας κριτικής υποδοχής και αντίστοιχα διαμόρφωσης προτάσεων, διακόπτει τον παθητικό ρόλο του ως διαχειριστή και ταυτόχρονα αξιοποιεί και διευρύνει τα όρια της σχετικής αυτονομίας του, στην προσπάθεια ουσιαστικού εκδημοκρατισμού του σχολείου, της εκπαίδευσης και τελικά της κοινωνίας.

### **2.3.2.1. Διαχρονική εξέλιξη του Συλλογικού Οργάνου**

Σχεδόν ταυτόχρονα με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, πραγματοποιείται η πρώτη απόπειρα οργάνωσης της λειτουργίας της εκπαίδευσης με το νόμο της 18ης

Φεβρουαρίου 1834, «περί δημοτικών σχολείων»<sup>9</sup>. Ο σχετικός νόμος ανέθετε τη διοίκηση και την εποπτεία των δημοτικών σχολείων σε επιτροπές στους δήμους-επαρχίες-νομούς και τη γενική εποπτεία αυτών είχε η «επί των Εκκλησιαστικών Γραμματεία της Επικράτειας».

Οι παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις ίσχυαν μέχρι το 1895, οπότε με την ψήφιση του νόμου ΒΤΜΘ' καθιερώθηκε ο θεσμός του διευθυντή στο σχολείο(Σαϊτής, 2005). Στη διάρκεια του 20ού αιώνα έγιναν αρκετές μεταρρυθμίσεις –αντιμεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, με το σύλλογο διδασκόντων ως διοικητικό όρο να εμφανίζεται στη διοίκηση των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο της δικτατορίας το 1972(εδάφια θ, ι, παρ. 3, άρθρο 2 της Υ.Α. 50326/1.6.1972 τ. Β', ΦΕΚ 390, «περί καθορισμού καθηκόντων διευθυντών των δημοσίων δημοτικών σχολείων») όπου, μεταξύ άλλων, καθιερώνεται και η τήρηση του βιβλίου πράξεων του Σ.Δ.

Μέχρι το 1977 δεν υπάρχει κάποιος νόμος, προεδρικό διάταγμα ή υπουργική απόφαση που να καθορίζει σαφώς τη σύσταση και τη λειτουργία του Σ.Δ παρά τις συνεχείς αλλαγές σε εκπαιδευτικά θέματα κατά την πρώτη μεταδικτατορική περίοδο. Ωστόσο στο Π.Δ. 483/1977 (παρ. 6, παρ. 4, άρθρο 2) «περί οργανώσεως και λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης» που εκδόθηκε κατ' εξουσιοδότηση των άρθρων 6, 11 και 13 του νόμου 309/1976 «περί οργανώσεως και διοίκησης της Γενικής Εκπαιδεύσεως» προβλέπονται ως αρμοδιότητες του το βιβλίο πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων (άρθρο 2, παρ. 6), διάφορες σχολικές εκδηλώσεις όπως αθλητικές, μουσικές, χειροτεχνικές κ.α. (άρθρο 3, παρ. 2), ο προγραμματισμός των εκδρομών (άρθρο 4, παρ. 2) καθώς και η διενέργεια κατατακτήριων ή απολυτήριων εξετάσεων για μαθητές που διέκοψαν τη φοίτησή τους (άρθρο 13, παρ. 4).

Παρατηρούμε ότι ο ασφυκτικός, αυταρχικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας της δομής της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα έντονος ωστόσο, με τις παραπάνω διατάξεις λειαινεται ο δρόμος για πιο αποφασιστικές αποφάσεις σε σχέση με το ρόλο και τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Δημιουργούνται, δηλαδή, εκείνες οι προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν τη δημιουργία μιας κουλτούρας πίεσης προς την κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού (ουσιαστικού;) της εκπαίδευσης που αντανακλάται

---

<sup>9</sup> Βλ. Δημαράς, Α. (1999) «Νεοελληνική Εκπαίδευση: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε», τομ. Α', Αθήνα: Εστία.

ως ένα βαθμό στις επιλογές σε σχέση με την οργάνωση και λειτουργία του ανώτατου συλλογικού οργάνου.

### **2.3.2.2. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του Σ.Δ.**

Με την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού το 1981, επιχειρείται μια συνολική μεταρρυθμιστική προσπάθεια με τον περίφημο νόμο 1566/1985 με θέμα «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*». Η περιγραφή και ανάλυση του θεσμικού πλαισίου και των αντικειμενικών συνθηκών λειτουργίας του Σ.Δ. αφορούν τα θέματα της σύνθεσης και της λειτουργίας του, το έργο, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, τη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης των αποφάσεων (θα γίνει εκτενέστερη αναφορά σε επόμενη υποενότητα) καθώς και τις συνήθεις πρακτικές και αδυναμίες των συνεδριάσεων.

- Σύνθεση και λειτουργία του Σ.Δ.

Στο κεφάλαιο Δ', άρθρο 11 του Ν. 1566/1985 αναφέρεται ότι όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Στην περίπτωση Στ' παρ. 1 του ίδιου άρθρου αναφέρεται ότι, ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου. Όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου εξετάζονται ειδικά θέματα μαθητών, μετέχουν και δύο εκπρόσωποί τους που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων<sup>10</sup>. Στη συνέχεια (παρ. 2) αναφέρεται ότι ο σύλλογος των διδασκόντων συνεδριάζει ύστερα από την πρόσκληση του προέδρου του, τακτικά τουλάχιστον μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου και έκτακτα όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος ή το ζητήσει εγγράφως για συγκεκριμένα θέματα τουλάχιστον το ένα τρίτο των μελών του. Οι συνεδριάσεις γίνονται μέσα στο ωράριο εργασίας και σε καμία περίπτωση σε ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων.

Ο ίδιος νόμος δεν αναγράφει περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας του Σ.Δ, καθώς αναφέρεται ότι θα διευκρινιζόταν με σχετική Υ.Α. Ωστόσο από το 1985 μέχρι το 1998 δεν έχουμε μια συνολική αντιμετώπιση και περιγραφή του

<sup>10</sup> Αναφέρεται σε περιπτώσεις σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

ζητήματος, παρά αποσπασματικές διευκρινιστικές εγκυκλίους όπως η Γ4/1048/25/9/89 για τις παρελάσεις με αποτέλεσμα να μένει ανοιχτό το πεδίο για συγκρούσεις, τριβές και διαφωνίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας ( διευθυντής-Σ.Δ., εκπαιδευτικοί μεταξύ τους). Το Π.Δ. 201/98 έρχεται να καθарίσει το τοπίο καθώς και η Φ. 353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 Υ.Α. διευκρινίζοντας τον τρόπο σύγκλισης των τακτικών και έκτακτων συνεδριάσεων, την ημερήσια διάταξη, τις ώρες συνεδριάσεων, την απαρτία, τον τρόπο λήψης αποφάσεων, τους εισηγητές κ.α.

- Έργο – Καθήκοντα – Αρμοδιότητες του Σ.Δ.

Με το Ν. 1566/85 και την προαναφερθείσα Υ.Α. περιγράφεται το έργο του Σ.Δ. που δεν είναι άλλο από τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, υλοποιώντας τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης<sup>11</sup> με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Ειδικότερα από το Σ.Δ. αναμένεται: α) Να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και τέλος να το αξιολογεί. β) Να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε, τα μέλη του να επιμορφώνονται, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες αγωγής, για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους. γ) Να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας και διαρροής των μαθητών, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αντιμετώπισή τους. δ) Να ανανεώνει και να αξιοποιεί τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη, για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου ( άρθρο 38, παρ. 2).

Ανεξάρτητα από τη γνησιότητα ή μη των προθέσεων της κεντρικής εκπαιδευτικής εξουσίας και παρά την απόσταση της ρητορικής των νομοθετημάτων περί εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης παρατηρούμε ότι, υπάρχει η δυνατότητα για το Σ.Δ. να ασχολείται με μεγάλη ποικιλία θεμάτων. Εξαιρώντας ζητήματα διαχειριστικού χαρακτήρα, για τα οποία ο Σ.Δ καλείται να πάρει αποφάσεις, υπάρχει μια πληθώρα

---

<sup>11</sup> α) Η καλλιέργεια και ανάπτυξη των γνωστικών και των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών. β) Η συναισθηματική καλλιέργεια για την αποδοχή αρχών που θα στηρίξουν τις αξίες τους και θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση για τη ζωή και την κοινωνία. γ) Η καλλιέργεια και η διεύρυνση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του μαθητή για την απόκτηση δεξιοτήτων και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία ( άρθρο 38, Υ.Α. Φ/353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002).

άλλων θεμάτων για τα οποία ο Σ.Δ. καλείται να αποφασίσει επηρεάζοντας την Ε.Ε.Π. Πιο αναλυτικά σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο μπορεί να:

➤ Προγραμματίζει πριν από την έναρξη των μαθημάτων εκπαιδευτικές δραστηριότητες α) σε θέματα επιμόρφωσης, είτε με την οργάνωση ενδοσχολικών σεμιναρίων, είτε συμμετέχοντας σε γενικότερα προγράμματα επιμόρφωσης. β) σχετικά με τις ενδεδειγμένες αντισταθμιστικές παρεμβάσεις εισηγούμενος την ίδρυση και λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, πρόσθετης-διδακτικής στήριξης και τάξεων υποδοχής, σχεδιάζοντας πολιτικές ένταξης παλιννοστούντων και άλλες εκπαιδευτικές καινοτομίες. γ) Προγραμματίζει τη διαχείριση των μέσων, των υλικών και γενικότερα των πόρων που είναι απαραίτητοι για την καλύτερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα της ενδοσχολικής ζωής.

➤ Αναθέτει στα μέλη του το έργο της διδασκαλίας των μαθημάτων, ορίζει τους υπεύθυνους των τμημάτων ή τάξεων για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών καθώς και, εξωδιδακτικές εργασίες που λειτουργούν επικουρικά στην αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

➤ Παρακολουθεί τον αρχικό προγραμματισμό και παρεμβαίνει διορθωτικά μετά από άσκηση διαμορφωτικής αξιολόγησης αν χρειαστεί.

➤ Προβαίνει σε αυτοαξιολόγηση με το τέλος της σχολικής χρονιάς, ελέγχοντας το βαθμό επίτευξης των στόχων που τέθηκαν καθώς και την αποτελεσματικότητα των προγραμματισμένων ενεργειών.

➤ Αποφασίζει για την ανάληψη πρωτοβουλιών, δράσεων, εκδηλώσεων που επιτρέπουν το ουσιαστικό άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την πραγματική σύνδεσή του μ' αυτήν.

➤ Ενημερώνει τους γονείς για την πορεία της φοίτησης, την πρόοδο ή μη και τη συμπεριφορά των μαθητών.

➤ Έχει την ευθύνη για την ποιοτική βελτίωση της υφιστάμενης υλικοτεχνικής υποδομής, των διαθέσιμων εποπτικών μέσων προτείνοντας στη σχολική επιτροπή – μέσω του διευθυντή την κάλυψη των αναγκών.

➤ Συνεργάζεται με τα στελέχη της επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης καθώς και με αυτά της διοίκησης για την καλύτερη δυνατή επίτευξη του διδακτικού έργου και μέσω της ανταλλαγής απόψεων την αντιμετώπιση διαφόρων

εκπαιδευτικών και όχι μόνο, θεμάτων που συνεχώς ανακύπτουν στη δυναμική κοινωνία του σχολείου.

➤ Αποφασίζει για την πραγματοποίηση εκδρομών, περιπάτων και εκπαιδευτικών επισκέψεων.

### **2.3.3. Όργανα «λαϊκής συμμετοχής» και Ε.Ε.Π.**

Ως όργανα «λαϊκής συμμετοχής» νοούνται εκείνα τα συλλογικά όργανα, των οποίων η λειτουργία μπορεί να συνδεθεί με την διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. Έχουν διαμορφωθεί με το νόμο 1566/1985 και προκύπτουν από την ιεραρχικά δομημένη διοικητική οργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης, αντανakλώντας τα δομικά της στοιχεία σε περιφερειακό-τοπικό επίπεδο.

Πέρα από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων για τους οποίους έγινε ειδική μνεία σε παραπάνω υποκεφάλαιο, προβλέπεται η σύσταση κάποιων συλλογικών οργάνων έκφρασης της σχολικής μονάδας. Αυτά είναι τα παρακάτω:

- Το Σχολικό Συμβούλιο
- Η Σχολική Επιτροπή
- Δημοτική Επιτροπή Παιδείας
- Μαθητικές Κοινότητες<sup>12</sup>
- Σχολικοί Συνεταιρισμοί<sup>13</sup>
- Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων

#### **2.3.3.1. Το Σχολικό Συμβούλιο**

Σύμφωνα με το Ν.1566/85 σε κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί Σχολικό Συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από το σύλλογο διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή. Λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη είναι παρόντα, υπό την προεδρία του διευθυντή του σχολείου. Δεν απαιτείται πράξη συγκρότησης του Σχολικού Συμβουλίου, αφού ο πρόεδρος ορίζεται από το νόμο και οι όποιες αποφάσεις

---

<sup>12</sup> άρθρο 45, ν. 1566/85

<sup>13</sup> άρθρο 46, ν. 1566/85

του καταχωρούνται στο βιβλίο πράξεων του σχολικού συμβουλίου που τηρείται από το διευθυντή.

Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας των διδασκόντων και των οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος<sup>14</sup>. Το σχολικό συμβούλιο συνεδριάζει υποχρεωτικά τρεις φορές το χρόνο, εντός του πρώτου δεκαημέρου του κάθε τριμήνου, κι έκτακτα όποτε το ζητήσει ο διευθυντής ή δύο τουλάχιστον φορείς που μετέχουν στο σχολικό συμβούλιο.

Η υποτιθέμενη «*λαϊκή συμμετοχή*» εξαντλείται στους ασαφείς προσδιορισμούς για το ρόλο του σχολικού συμβουλίου. Ταυτόχρονα με τις αρμοδιότητές του, που κινούνται σε ένα θολό τοπίο, υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις με άλλα όργανα συνδιοίκησης (σχολική επιτροπή, δημοτική επιτροπή παιδείας) αφού τα μέλη τους συμμετέχουν και σ' αυτό, δημιουργώντας εκ νέου δαιδαλώδη γραφειοκρατικά μονοπάτια. Αν αναλογιστούμε ότι σε περιορισμένες γεωγραφικά και πληθυσμιακά περιοχές οι ίδιοι άνθρωποι καταλαμβάνουν πολλαπλές θέσεις, το πρόβλημα γίνεται εντονότερο<sup>15</sup>. Ενδεχομένως για αυτό σε αγροτικές περιοχές ο θεσμός να είναι πιο παραμελημένος από ότι αλλού όπως υποστηρίζει η Σαϊτή (1999 στο Σαϊτής 2008 : 70).

Το κράτος χρησιμοποιεί επομένως κοινωνικές ομάδες ως «*δεκανίκι*» του, για τη νομιμοποίηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της «*λαϊκής συμμετοχής*». Συχνά ελλοχεύει ο κίνδυνος, η ηγεσία του σχολείου –ειδικότερα σε απομονωμένα μέρη– να χρησιμοποιεί το σχολικό συμβούλιο για λόγους προσωπικής προβολής, εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις συναίνεσης, μέσω της υποτιθέμενης συμμετοχής του στη διοίκηση του σχολείου. Το θέμα σε αυτήν την περίπτωση είναι ότι οι γονείς με το διοικητικό τους συμβούλιο συχνά αγνοούν τα περιορισμένα όρια της έκφρασης, του Σ.Σ. σε σχέση με την εκπαιδευτική μονάδα.

Ο ασαφής προσδιορισμός του ρόλου του Σ.Σ. σε συνδυασμό με την έλλειψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων έχει οδηγήσει στην απαξίωση του συγκεκριμένου θεσμού ως περιττού.

---

<sup>14</sup> Ν. 1566/85, άρθρο 51, παρ. 3.

<sup>15</sup> Στη ρητορική αυτό λύνεται με τη συγκρότηση των νέων μεγαλύτερων καλλικρατικών δήμων, ωστόσο σε μικρά νησιά το πρόβλημα παραμένει.

### 2.3.3.2. Η Σχολική Επιτροπή

Η σχολική επιτροπή αποτελεί ένα πιο ευέλικτο σχήμα στην κατηγορία των οργάνων λαϊκής έκφρασης και συμμετοχής στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, αφού αποτελείται από έναν εκπρόσωπο του δήμου, το διευθυντή της σχολικής μονάδας, από έναν εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων των μαθητών και για περιπτώσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προστίθεται και ένας εκπρόσωπος των μαθητών. Ωστόσο, μπορεί να λειτουργήσει με μεγαλύτερο αριθμό ατόμων, σε περιπτώσεις που συστεγάζονται σχολεία, οπότε και συμμετέχουν όλοι οι διευθυντές αλλά και σε περιπτώσεις όπου το δημοτικό συμβούλιο ή το Υπουργείο αποφασίσει και τη συμμετοχή περισσότερων μελών. Αποτελεί αυτοτελές δημοτικό ή κοινοτικό νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου και συγκροτείται με απόφαση του οικείου δημάρχου καλύπτοντας ένα ή περισσότερα σχολεία ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες. Επιπλέον ο πρόεδρος της σχολικής επιτροπής ορίζεται με απόφαση του δημοτικού συμβουλίου.

Κύριο έργο της σχολικής επιτροπής είναι, η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται από την κεντρική πολιτική ηγεσία για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των αντίστοιχων σχολείων όπως π.χ. η θέρμανση, υπηρεσίες παροχής κοινής ωφέλειας, τα αναλώσιμα υλικά, η εισήγηση προς τις διευθύνσεις για τον εφοδιασμό από τον οργανισμό σχολικών κτιρίων του κατάλληλου εξοπλισμού κ.α. Επιπλέον, η σχολική επιτροπή συνεδριάζει υποχρεωτικά ύστερα από πρόσκληση του προέδρου, μία φορά το μήνα και εισηγείται στη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας θέματα σχετικά με τις ανάγκες των σχολικών μονάδων, για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων, την προμήθεια ειδών εξοπλισμού και εποπτικών μέσων. ( Πουλής, 1999 : 118-120, Σαΐτης, 2008 : 72-73).

Διαπιστώνουμε, ότι ο ρόλος της Σχολικής Επιτροπής είναι κυρίως διαχειριστικός-εκτελεστικός, αφού καλείται να διαχειριστεί την κατανομή των ήδη κεντρικά αποφασισμένων πιστώσεων που διατίθενται στους δήμους. Δεν διαθέτει δικό της προϋπολογισμό και δεν μπορεί να παρεμβαίνει στον καθορισμό του ύψους των πιστώσεων που διαχειρίζεται. Επιπλέον το γεγονός ότι προβλέπεται η συμμετοχή πολλών μελών ( μέσω της επιλογής από το Δήμο ή το Υπουργείο) στο συγκεκριμένο φορέα, κάτι που τελικά συνηθίζεται, οδηγεί σε δυσλειτουργίες και σε αδρανοποίηση του συγκεκριμένου συλλογικού οργάνου. ( Κατσαρός, 2006).

Είναι χαρακτηριστικό ότι εξαιτίας της πολυμελούς σύνθεσης των οργάνων αυτών, σε πολλές περιπτώσεις οι αποφάσεις παίρνονται από το διευθυντή, που συνήθως προεδρεύει της επιτροπής και εγκρίνονται εκ των υστέρων από το σύνολο<sup>16</sup>. Έτσι λοιπόν, τα περισσότερα μέλη της αναλώνονται σε γραφειοκρατικού τύπου διαδικασίες, καλλιεργώντας μια κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από έλλειψη πρωτοβουλιών, παράλληλα με την απουσία εξεύρεσης γρήγορων και αποτελεσματικών λύσεων προσαρμοσμένων στο επίπεδο κάθε σχολικής μονάδας. Η διαδικασία καθίσταται πολύπλοκη και χρονοβόρα με αποτέλεσμα να μην μπορεί η Σ.Ε. να επιλύει τα διάφορα λειτουργικά προβλήματα των σχολείων όπως είναι, η συντήρηση των κτιριακών υποδομών, η ανάπτυξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, η δημιουργία σχολικών βιβλιοθηκών με στόχο την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου και την βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των μαθητών. ( Σαΐτης, 2000β).

### **2.3.3.3. Η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας**

Η Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας<sup>17</sup> είναι ένα θεσμοθετημένο όργανο που αποτελείται από το Δήμαρχο ως πρόεδρο, από έναν εκπρόσωπο της ένωσης γονέων και μαθητών, από ένα διευθυντή σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος ορίζεται από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης, από ένα διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που ορίζεται επίσης από τον αντίστοιχο προϊστάμενο, από εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων (μέχρι 2) και τέλος από έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, αν υπάρχει.

Στις αρμοδιότητές της περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις στον προεδρεύοντα και στο αντίστοιχο δημοτικό συμβούλιο θεμάτων σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, την κατανομή των πιστώσεων για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, την ίδρυση ή κατάργηση και

---

<sup>16</sup> Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την ελληνική εταιρία τοπικής ανάπτυξης και αυτοδιοίκησης (Ε.Ε.Τ.Α.Α.) για λογαριασμό της Κεντρικής Ένωσης Δήμων και κοινοτήτων (Κ.Ε.Δ.Κ.Ε.) το σχολικό έτος 2005-2006 στο: ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ, Κ., (2011) «Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: Σχέσεις Διευθυντή Δημοτικού σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση ως προς την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου: Μια μελέτη περίπτωσης των δημοτικών σχολείων του 4ου Γρ. Π.Ε. της Δ' Αθήνας, του Δήμου Αγίου Δημητρίου», Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.

<sup>17</sup> Σύμφωνα με το Ν. 3852/2010 που συγκροτεί τους νέους καλλικρατικούς δήμους η κοινότητα ως διοικητική διαίρεση δεν υφίσταται. Αντ' αυτού υπάρχουν τοπικές κοινότητες εφόσον έχουν πληθυσμό έως και 2000 κατοίκους και δημοτικές κοινότητες εφόσον έχουν πληθυσμό μεγαλύτερο από 2000 κατοίκους. ( άρθρο 2, παρ. 2)

συγχώνευση σχολείων, παρακολουθώντας ταυτόχρονα την ανέγερση, την επισκευή και συντήρηση των σχολικών μονάδων καθώς και το έργο των σχολικών επιτροπών ( Ν. 1566/85, άρθρο 50).

Είναι παραπάνω από προφανής ο διαχειριστικός χαρακτήρας των αρμοδιοτήτων και της Δ.Ε.Π, αφού καλείται να «καταναείμει» τις σχετικές πιστώσεις που διατίθενται από τον προϋπολογισμό. Επιπλέον, από τις σχετικές παραγράφους του Ν.1566/85 παρουσιάζονται επικαλύψεις ως προς τα καθήκοντα και το έργο της Δ.Ε.Π. σε σχέση με αυτά της σχολικής επιτροπής, δημιουργώντας περαιτέρω γραφειοκρατικά προβλήματα. Η έλλειψη σαφήνειας σε σχέση με τη διάκριση των αρμοδιοτήτων των δύο οργάνων μπορεί να οδηγήσει τα μέλη τους σε παραίτηση, απογοήτευση και προσκόλληση σε μια διαχειριστική λογική αντιμετώπισης των ζητημάτων, χωρίς διάθεση για πρωτοβουλίες. Ακόμη, είναι δυνατή η μετάθεση των ευθυνών σε ανώτερο επίπεδο, εκμεταλλευόμενοι την παρ. 6, άρθρο 50 του Ν.1566/85 που προβλέπει την υποβολή των εισηγήσεων στο νομαρχιακό συμβούλιο (πλέον στο περιφερειακό συμβούλιο), ώστε κάποιες «δύσκολες» αποφάσεις να λαμβάνονται, ως αναγκαίες, πιο ψηλά ιεραρχικά.

Η θεσμοθετημένη αυτή επιτροπή καταλήγει να εισηγείται στους αιρετούς εκπροσώπους ενός Ο.Τ.Α. θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων. Ο ρόλος της είναι απλά συμβουλευτικός-εισηγητικός και όχι αποφασιστικός. Ειδικότερα, με την τελευταία «μεταρρύθμιση» σε δήμους και περιφέρειες εκφράζονται εκ νέου φόβοι (Κάτσικας, 2010) για την αποδόμηση του δημοσίου και ενιαίου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, την περαιτέρω ελαστικοποίηση των σχέσεων εργασίας αφού η κεντρική πολιτική ηγεσία προσπαθεί να μετακυλήσει το κόστος των κοινωνικών υπηρεσιών προς τα κάτω. Φόβοι που εδράζονται στο μακρινό παρελθόν, τότε που η εκπαίδευση αποτελούσε ευθύνη των δήμων. Εντούτοις, είναι σημαντικό να μην ξεχνάμε ότι και με το Ν. 1566/85 η εξεύρεση πόρων αποτελεί μέρος των αρμοδιοτήτων της σχολικής επιτροπής, ότι και αν αυτό συνεπάγεται ( Ν.1566/85, άρθρο 52, παρ. 2).

#### **2.3.3.4. Μαθητικές Κοινότητες και Σχολικοί Συνεταιρισμοί**

Οι μαθητικές κοινότητες και οι σχολικοί συνεταιρισμοί είναι θεσμοί που διαμορφώνονται με το Ν.1566/85 και αναφέρονται γενικά στην ανάγκη συμμετοχής των

μαθητών στη σχολική ζωή ώστε, να υλοποιηθούν οι σκοποί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πλαίσιο και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας τους παραμένει ασαφής ωστόσο, τονίζεται η ευεργετική αποτίμηση που θα έχει σ' αυτούς η συμμετοχή τους σε αυτά τα όργανα. Πιο αναλυτικά, αποτελεί στόχο η απόκτηση υπευθυνότητας και άμεσης αντίληψης του δημοκρατικού διαλόγου στη διαμόρφωση του συνειδητού και δημιουργικού πολίτη, η επίτευξη της ομαλής και συστηματικής μετάδοσης της απαραίτητης και ουσιαστικής γνώσης και η διαμόρφωση ίδιας αντίληψης για τη ζωή, στα πλαίσια σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας. Επιπρόσθετα οι σχολικοί συνεταιρισμοί έχουν ως σκοπό τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών σχετικά με τις αρχές της αλληλοβοήθειας, της συνεργασίας και της κοινωνικής ευθύνης, την ανάπτυξη της ανεξάρτητης σκέψης και δημοκρατικής συνείδησης καθώς και την γνώση συλλογικών μορφών οικονομικής δραστηριότητας.

Διαπιστώνουμε ότι η διάκριση του ενός θεσμού από τον άλλο είναι δύσκολη. Αναμφισβήτητα ο ρόλος τους συνιστά την έκφραση της γνώμης των μαθητών κυρίως προς τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας. Παρ' όλα αυτά ένας Σ.Δ. εκμεταλλεόμενος τον ασαφή προσδιορισμό του ρόλου τους και άρα τα μεγαλύτερα περιθώρια σχετικής αυτονομίας στο ζήτημα αυτό, μπορεί να θέσει εκ νέου τις βάσεις συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων και των διδασκόμενων, ως μοχλού ανάπτυξης και των 2 ομάδων και συνεπώς της σχολικής μονάδας.

### **2.3.3.5 Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων**

Με το νόμο 1566/85 άρθρο 53 θεσμοθετείται η ίδρυση συλλόγων με τη συμμετοχή εκπροσώπων των γονέων των μαθητών. Με τον ίδιο νόμο καθορίζεται η ιεραρχία των διαφόρων σχετικών σωματείων, από το επίπεδο της σχολικής μονάδας έως το σύνολο της επικράτειας με τις ομοσπονδίες των γονέων της χώρας. Στις διατάξεις του νόμου δεν καθορίζονται τα καθήκοντα του συλλόγου.

Ουσιαστικά, επιδιώκεται η συναίνεση στις εκπαιδευτικές επιλογές σε ευρεία κλίμακα μέσω των γονέων των μαθητών. Δεν έχουν ουσιαστικό ρόλο σε κανένα κομμάτι της σχολικής ζωής, ωστόσο, μπορούν να είναι και αποτελούν εξωτερική μορφή ελέγχου και άτυπης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του τρόπου διοίκησης του

σχολείου και ως μοχλός πίεσης, ενίοτε ισχυρός, μπορεί να επιβάλλει ως ένα βαθμό τις επιλογές του στη σχολική μονάδα.

Από την άλλη πλευρά ένας Σ.Δ. ο οποίος έχει εντάξει στην Ε.Ε.Π. που διαμορφώνει και ασκεί, τους τρόπους επίτευξης αγωγικής συνεργασίας με τους γονείς, μπορεί να κερδίσει σε πολλαπλά επίπεδα. Αρχικά μπορεί να συνασπιστεί και να συμπορευθεί με τους γονείς δημιουργώντας ομάδες πίεσης προς ανώτερα επίπεδα για την εξασφάλιση πόρων για το σχολείο. Επίσης, ο Σ.Δ μπορεί να καλλιεργήσει παρόμοια κουλτούρα, ώστε και οι ίδιοι οι γονείς να κατανοήσουν το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία και το δικό τους σε σχέση με αυτόν, καταφέροντας έτσι πλήγματα στην υφιστάμενη λειτουργία της σχολικής μονάδας σε τοπικό αρχικά επίπεδο και σε υπερκείμενο στη συνέχεια.

Όπως προκύπτει οι γονείς ως μέσο ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία, αποτελούν σημαντικό πεδίο διαμόρφωσης και άσκησης Ε.Ε.Π. αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις και τις ελλείψεις της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όλα τα παραπάνω όργανα καλούνται να συμμετέχουν λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα με το θεσμικό πλαίσιο που τα προσδιορίζει αλλά και σεβόμενα τον κεντρικό ρόλο του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων διαμόρφωσης, εφαρμογής και απολογισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας.

## **2.4. Οι αποφάσεις στις σχολικές μονάδες**

### **2.4.1. Έννοια και Χαρακτηριστικά της απόφασης**

Στη ζωή μας καλούμαστε καθημερινά να λάβουμε αποφάσεις μπροστά σε διλήμματα αλλά και εναλλακτικές επιλογές. Σε λιγότερο τακτά διαστήματα παίρνουμε αποφάσεις στρατηγικές που επηρεάζουν συνολικά τη ζωή μας. Ένα παράδειγμα είναι το επάγγελμα που θα ακολουθήσει κάποιος.

Ειδικότερα σε έναν οργανισμό ως απόφαση ορίζεται η σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, κατά την οποία επιλέγεται μια σειρά εναλλακτικών λύσεων που παρουσιάζεται λιγότερο ή περισσότερο πρόσφορη με γνώμονα την επίτευξη των ήδη καθορισμένων σκοπών και στόχων(Μακρυδημήτρης, 2004). Ο Σαΐτης(2002) αναφέρει

πως η διαδικασία κατά την οποία επιλέγεται μια απόφαση, αποβλέπει πρωτίστως στη λύση προβλημάτων που έχουν σχέση και ανακύπτουν από τους θεσπισμένους αντικειμενικούς σκοπούς, με άξονα την επίτευξη των στόχων που απορρέουν από αυτούς. Στη βιβλιογραφία<sup>18</sup> υπάρχει ένα πλήθος ορισμών για την έννοια της απόφασης. Για να υπάρχει κατάσταση απόφασης θα πρέπει να συντρέχουν δύο προϋποθέσεις:

α) θα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον δύο εναλλακτικές λύσεις ή ακολουθία αυτών, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα επιλογής και να μη μιλάμε για επιβεβλημένο μονόδρομο και

β) θα πρέπει να υπάρχει η σχετική ελευθερία για την επιλογή μιας συγκεκριμένης λύσης έναντι κάποιων άλλων, γιατί σε περίπτωση επιβολής ή αποκλεισμού κάποιων από αυτές παύει να υφίσταται η κατάσταση απόφασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Είναι αυτονόητο ότι κάθε κατάσταση απόφασης τοποθετείται σε ένα πλαίσιο αναφοράς στο οποίο λαμβάνεται η τελική επιλογή. Από αυτό ανατροφοδοτείται η διαδικασία και επιλέγεται η πιο πρόσφορη λύση. Μέσα σ' αυτό ορίζονται και απορρέουν οι υποχρεώσεις αυτού που αποφασίζει(Δημητρόπουλος, 2003).

Ο Μακρουδημήτρης (2004) σχεδόν ταυτίζει τη λήψη των αποφάσεων με τη λειτουργία της διοίκησης, αφού τα στελέχη των οργανισμών αναλώνονται σε μεγάλο βαθμό με την αντιμετώπιση σύνθετων προβλημάτων μέσω της διερεύνησης, της ψηλάφησης, της επιλογής, της εφαρμογής και τελικά της αξιολόγησης των καταλληλότερων τρόπων δράσης.

#### **2.4.2 Η εκπαιδευτική απόφαση και η σημασία της**

Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) συμφωνεί με τον ορισμό του Μακρουδημήτρη (1989 στο Αθανασούλα-Ρέππα ο.π.) για την έννοια της απόφασης, καθώς τονίζει το ζήτημα της εξουσίας που στο δικό μας ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονα αντιληπτό. Τη χαρακτηρίζει: *«ως μια ενσυνείδητη διοικητική πράξη που διατυπώνεται εγγράφως από το όργανο εκείνο που έχει δύναμη εξουσίας και απευθύνεται σε ιεραρχικά εξαρτημένα προς αυτά όργανα με τη μορφή εντολής απαιτώντας την ακριβή εκτέλεσή της»*. (ο.π.: 75)

---

<sup>18</sup> Βλ. Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ.,(2008). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τομ. Α', Πάτρα:Ε.Α.Π., σ. 75.

Η ίδια προσπαθώντας να δώσει ένα όσο το δυνατόν πιο πλήρη ορισμό για την έννοια της εκπαιδευτικής απόφασης καταλήγει στα εξής: «*εκπαιδευτική απόφαση είναι η συνειδητή έκφραση βούλησης επιλογής μιας ενέργειας από ένα μονομελές ή συλλογικό όργανο της εκπαίδευσης, που έχει τη σχετική εξουσία (αρμοδιότητα, εξουσιοδότηση) για να εκφράσει αυτή τη βούληση, και η οποία ανάλογα με τη μορφή και το όργανο που αποφασίζει, στοχεύει στην επίτευξη ενός στόχου που αφορά: α) τη συμπεριφορά, είτε του συνόλου των εργαζομένων ή εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στον εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε ενός ατόμου, β) τα κάθε φύσης μέσα που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα ή η εκπαιδευτική μονάδα και γ) τις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή της εκπαιδευτικής μονάδας με παράγοντες εκτός αυτού ή αυτής*»(ο.π.: 76).

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό, οι αποφάσεις για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό έχουν πολύ μεγάλη σημασία αφού εξαιτίας τους ή χάρη σε αυτές εξελίσσεται ή καταστρέφεται ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ή ακόμα το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αποφάσεις για πεδία όπως η διδακτέα ύλη, η οργάνωση δραστηριοτήτων εντός και εκτός του οργανισμού, η οργάνωση της σχολικής ζωής και η σύνδεσή της με την τοπική κοινωνία κ.α. είναι από τις πιο κρίσιμες για τη βιωσιμότητα του οργανισμού (ο.π.).

Στον ορισμό της Αθανασούλα-Ρέππα (2008) επισημαίνονται κάποιες έννοιες που σχετίζονται άμεσα με την επιλογή και εκτέλεση μιας απόφασης. Αυτές είναι οι έννοιες της αρμοδιότητας, της εξουσιοδότησης καθώς και το όργανο που τις κατέχει, ώστε να προβεί στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης.

Προσπαθώντας να τις κατηγοριοποιήσουμε ώστε να καταστούν πιο κατανοητές με βάση το είδος τους, καταλήγουμε στις εξής κατηγορίες:

α) Ατομικές και Συλλογικές

Οι ατομικές αποφάσεις λαμβάνονται από ένα άτομο (Διευθυντή ή υποδιευθυντή) σύντομα και αφού αξιοποιήσει όσες πληροφορίες διαθέτει εκείνη την στιγμή. Η αποτελεσματικότητα των ατομικών αποφάσεων «εξαρτάται από την προσωπικότητα, την εκπαίδευση και την ικανότητα του ατόμου-στελέχους» (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Οι συλλογικές αποφάσεις λαμβάνονται από ένα σύνολο ατόμων (ομάδα, Σύλλογο). Απαιτούν περισσότερο χρόνο για τη λήψη τους, αλλά υπερέχουν έναντι των

ατομικών, επειδή συνήθως οδηγούν σε καταλληλότερες λύσεις, δεδομένου ότι αξιοποιείται η εμπειρία και η συνέργεια πολλών ατόμων (Δημητρόπουλος, 2003).

#### β) Στρατηγικές, διαχειριστικές και λειτουργικές

Στρατηγικές είναι οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και αφορούν σε θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι διαχειριστικές λαμβάνονται από τα μεσαία διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και αφορούν τη διαδικασία υλοποίησης των στρατηγικών στόχων που τέθηκαν από την ανώτατη ηγεσία. Οι λειτουργικές λαμβάνονται από τα κατώτερα διοικητικά στελέχη και αφορούν τις καθημερινές λειτουργίες του οργανισμού. Αυτές καθορίζουν και τον τρόπο υλοποίησης των διαχειριστικών αποφάσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

#### γ) Προγραμματισμένες & μη προγραμματισμένες αποφάσεις

Προγραμματισμένες είναι οι αποφάσεις που λαμβάνονται συχνά για θέματα που επαναλαμβάνονται και έχουν γίνει πολύ κατανοητά. Τα θέματα αυτά αντιμετωπίζονται με συστηματικές διαδικασίες, που διαμορφώθηκαν όταν τα ίδια ή παρόμοια θέματα χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν στο παρελθόν. Φυσικά τότε θα καταναλώθηκε αρκετός χρόνος μέχρι να ληφθεί απόφαση και να καθιερωθεί μια πρότυπη διαδικασία αντιμετώπισής τους (Καμπουρίδης, 2002).

Μη προγραμματισμένες ή απρογραμμάτιστες είναι οι αποφάσεις που αφορούν σε θέματα και ζητήματα που δεν εμφανίζονται συχνά και δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία στην επίλυσή τους, αλλά ούτε και υπάρχει διαμορφωμένη διαδικασία επίλυσής τους. Τα ζητήματα αυτά είναι πολύπλοκα και σύνθετα και χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή. Οι αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν εξαρτώνται άμεσα από την ικανότητα λήψης αποφάσεων των στελεχών καθώς και από την ποιότητα της διαδικασίας (Κουτούζης, 2008).

Εύκολα μπορούμε να καταλάβουμε ότι για να μπορέσει ένα όργανο (μονομελές ή συλλογικό) να λάβει μια απόφαση χρειάζεται προηγουμένως να του εκχωρηθεί εξουσία (εξουσιοδότηση) και ευθύνη (αρμοδιότητα) από ένα ανώτερο/υπερκείμενο ιεραρχικά.

Το σύνολο των καθηκόντων που εκχωρούνται σε κατώτερα κλιμάκια αφορά:

- Τη λήψη αποφάσεων

- Την ανάληψη πρωτοβουλιών
- Τη χορήγηση εντολών
- Τη διαχείριση καταστάσεων (ο.π.)

Σύμφωνα με τους Morris & Everard (1996 στο ο.π.) για μία αποτελεσματική μετάβαση αρμοδιοτήτων χρειάζεται να υπάρχουν:

- α) σαφώς καθορισμένοι στόχοι καθώς και χρονοδιάγραμμα
- β) σαφώς καθορισμένα κριτήρια και
- γ) στάδια αναθεώρησης των διαδικασιών (ο.π.: 77)

Από την άλλη πλευρά, η εξουσιοδότηση είναι μια ενέργεια που καθίσταται πολύ πιο δύσκολη στην εφαρμογή της καθώς είναι έννοια και διαδικασία υπερκείμενη αυτής της αρμοδιότητας. Κάποιος έχει την εξουσία για να επιτελέσει κάποια καθήκοντα ενώ το αντίστροφο δεν είναι δεδομένο. Οι αρχές στις οποίες στηρίζεται η μεταβίβαση της εξουσίας είναι οι παρακάτω:

1. Η ιεράρχηση των αρμοδιοτήτων που θα μεταβιβαστούν
2. Η επιλογή των προσώπων στα οποία αυτές θα μεταβιβαστούν
3. Ο τρόπος εκχώρησης αυτών
4. Η επαρκώς αιτιολογημένη ανάγκη μεταβίβασης αυτών
5. Η συγκεκριμενοποίηση, αποσαφήνιση και πλήρης οριοθέτηση των δραστηριοτήτων που μεταβιβάζονται
6. Η πεποίθηση αυτού που εξουσιοδοτεί ότι θα υπάρξει ανταπόκριση απέναντι στη νέα κατάσταση από αυτούς που αποδέχονται τις αρμοδιότητες
7. Η αντιστοιχία εξουσίας και ευθύνης καθώς και το αντίστροφο, πράγμα που όπως ήδη επισημίσαμε δεν είναι σίγουρο ότι συμβαίνει (ο.π.)

Συχνά μεταβιβάζονται ευθύνες χωρίς την αντίστοιχη εκχώρηση εξουσίας εξαιτίας της ανάγκης ελέγχου των κατώτερων οργάνων από τα ανώτερα. Όμως όταν δεν τηρούνται οι παραπάνω αρχές παρατηρούνται λάθη, κενά, ασάφειες, επικαλύψεις, συγκρούσεις αρμοδιοτήτων, με αποτέλεσμα την αναποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ο έλεγχος επομένως είναι συνεπακόλουθο της ιεραρχικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η μεταφορά αρμοδιοτήτων από ανώτερα όργανα σε κατώτερα συνεπάγεται την άσκηση αυτού άσχετα με τις διακρίσεις του<sup>19</sup>.

Τα ανώτερα όργανα διοίκησης έχουν πρωτογενή εξουσία άρα και πρωτογενή έλεγχο ενώ τα κατώτερα διαθέτουν παράγωγη εξουσία και έλεγχο σε αντιστοιχία με την εκχωρούμενη εξουσία. Έχουμε όργανα κρατικά, που ανήκουν είτε στο κράτος είτε σε άλλα νομικά πρόσωπα δημοσίου ή ιδιωτικού δικαίου και εκφράζουν τη βούληση της πολιτείας όντας στην άμεση ευθύνη της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου ή σε ιεραρχική σχέση μαζί του. Κατάσταση η οποία έχει αποφασιστεί από την πολιτική ηγεσία. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν όργανα διοικητικά που τους έχει δοθεί εξουσία από ανώτερο κλιμάκιο και άρα ανά πάσα στιγμή μπορεί να αφαιρεθεί (ο.π.).

Ανάλογα με την έκταση των αρμοδιοτήτων που έχουν τα όργανα διοίκησης αλλά και το πόσο ψηλά στην ιεραρχία βρίσκονται, χωρίζονται σε κεντρικά, περιφερειακά, τοπικά. Το αν είναι μονομελή ή συλλογικά δεν έχει μεγάλη σημασία αλλά αυτό που στην ουσία έχει είναι ο βαθμός εξουσίας που κατέχουν. Για αυτό όπως αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα ο Υπουργός συχνά φαίνεται να επωμίζεται την πολιτική βούληση για τη λήψη εκπαιδευτικών μέτρων (όργανο μονομελές αλλά με αποφασιστικό ρόλο). Συνεπώς, από το βαθμό κατοχής εξουσίας και από το επίπεδο ιεραρχίας που βρίσκεται κάποιο όργανο λήψης αποφάσεων, εξαρτάται ο αποφασιστικός, ο εκτελεστικός ή ο γνωμοδοτικός-εισηγητικός-συμβουλευτικός ρόλος που θα έχει. Ωστόσο, κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπως θα δούμε στη συνέχεια, το χαρακτηριστικό αυτό δεν αποτελεί πανάκεια στο είδος και στην έκταση της διαδικασίας.

### **2.4.3. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων και ο Σ.Δ.**

Ανατρέχοντας στους διάφορους διατυπωμένους ορισμούς της απόφασης και της εκπαιδευτικής απόφασης διακρίνουμε κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη διαδικασία. Αυτή χαρακτηρίζεται ως δύσκολη, πολύπλοκη, και σύνθετη.

---

<sup>19</sup> Βλ. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ., (2008) Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ.,(2008). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τομ. Α', Πάτρα:Ε.Α.Π., σ. 81.

Η έννοια και μόνο της διαδικασίας υπαγορεύει μία σειρά αλληλοσυνδεόμενων ενεργειών(ο.π.). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων, κατά τους Everard, Morris & Wilson (2004) είναι ένα επώδυνο έργο, γιατί συνεπάγεται αλλαγές, συγκρούσεις, λάθη κ.α. Για αυτό αρκετοί διευθυντές αποφεύγουν να πάρουν αποφάσεις (ως μονομελή όργανα), δεδομένου ότι κανείς δε θα τους κατηγορήσει για αυτό, ενώ αντίθετα αν λάβουν μία ακατάλληλη απόφαση, η κριτική και ενδεχομένως οι κατηγορίες να είναι πολλές. Η αδράνεια και η αναποφασιστικότητα των ηγετικών στελεχών είναι περισσότερο επώδυνη για τους εργαζόμενους στη σχολική μονάδα από το να λάβουν μία απόφαση μη ικανοποιητική.

Για να μειώνονται λοιπόν οι κίνδυνοι και το άγχος από τη λήψη μιας ακατάλληλης απόφασης και για να λαμβάνεται μία απόφαση με ορθολογικό τρόπο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) πρέπει να ακολουθείται μια σειρά από στάδια/βήματα, φάσεις.<sup>20</sup> Η διαδικασία σύμφωνα με τους Everard & Morris & Wilson (2004) αποτελείται από τα παρακάτω βήματα:

α) Αναγνώριση του προβλήματος.

Επειδή οι αποφάσεις λαμβάνονται με σκοπό να διορθωθεί ή να βελτιωθεί μία κατάσταση, πρέπει πρώτα η κατάσταση να έχει πλήρως κατανοηθεί, αποσαφηνιστεί και οριοθετηθεί, διερευνώντας τα αίτια που την προκαλούν. Χρήσιμο είναι να αναρωτηθούμε: «πότε;» «πού;» «πώς» και «γιατί;» παρουσιάζεται το πρόβλημα. Θα χρειαστεί να συλλέξουμε όλα τα σχετικά στοιχεία και θα τα εξετάσουμε συνολικά στο πλαίσιο των στόχων που επιδιώκει η σχολική μονάδα. Επίσης, ωφελεί να αναδιατυπώνουμε το πρόβλημα με όσους περισσότερους τρόπους μπορούμε. Η πιο συγκεκριμένη διατύπωση οδηγεί στην κατανόησή του. Συχνά οι αναδιατυπώσεις υποδεικνύουν πιθανές λύσεις.

β) Καθορισμός των κριτηρίων απόδοσης.

---

<sup>20</sup> Οι περισσότεροι θεωρητικοί της διοικητικής επιστήμης συμφωνούν με τη διαδικασία και το περιεχόμενο λήψης μιας ορθολογικής απόφασης ωστόσο διαφωνούν με τα στάδια αυτής. Για τη σχετική συζήτηση βλ. Σαΐτης, Χρ., (2000). Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης, Αθήνα: Ατραπός, Καμπουρίδης, Γ., (2002). Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων, Αθήνα: Κλειδάριθμος, Κουτούζης, Μ., (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Τόμος Α', Πάτρα: Ε.Α.Π., Μπουραντάς, Δ., (2002). Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο-Σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Μπένος, Μακρυδημήτρης, Α., (2004). Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων. Αθήνα: Καστανιώτης, Ανδρέου, Α.- Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Αφού περιγράψουμε το πρόβλημα και εντοπίσουμε τις αιτίες, μπορούμε να προσδιορίσουμε τις ανάγκες της κατάστασης. Οι ανάγκες πρέπει να διατυπώνονται ως στόχοι προς κάλυψη. Είναι βοηθητικό να χωρίζουμε τις ανάγκες σε δυο κατηγορίες: α) Ουσιώδεις στόχοι: στόχοι που αν δεν τους πετύχουμε σημαίνει ότι η κατάσταση δε διορθώθηκε ή δε βελτιώθηκε. β) Ευκαταίοι στόχοι: στόχοι που θέλουμε να τους πετύχουμε, αλλά δεν είναι απαραίτητο να επιτευχθούν για να διορθωθεί ή να βελτιωθεί η κατάσταση.

γ) Παραγωγή εναλλακτικών τρόπων δράσης.

Όπως φαίνεται και από τον ορισμό της απόφασης, πρέπει να υπάρχουν δύο τουλάχιστον εναλλακτικοί τρόποι δράσης έστω και αν ο ένας απ' αυτούς είναι να μην κάνουμε τίποτα. Συχνά, οι εναλλακτικές λύσεις είναι περισσότερες από δύο, οι οποίες ωστόσο μας διαφεύγουν. Για αυτό καταγράφουμε κάθε ιδέα-λύση που προτείνεται, χωρίς όμως, να γίνεται καμία αξιολόγηση αυτών.

δ) Αξιολόγηση των λύσεων και επιλογή της πιο κατάλληλης.

Η αξιολόγηση συνίσταται στη σύγκριση των εναλλακτικών τρόπων που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο βήμα βάσει των κριτηρίων που θέσαμε στο 2ο βήμα. Τους τρόπους δράσης που δεν καλύπτουν τα ουσιώδη κριτήρια μπορούμε να τους απορρίψουμε αμέσως. Τέλος, πρέπει να εξετάσουμε τις συνέπειες που αναμένεται να έχει η εφαρμογή των προτάσεων δηλαδή να ελέγξουμε μήπως αυτές οδηγήσουν σε άλλα προβλήματα. Πρέπει δηλαδή, να εξετασθεί η έκταση στην οποία η λύση του συγκεκριμένου προβλήματος κατά τον συγκεκριμένο τρόπο θα επηρεάσει άλλες καταστάσεις ή άλλες δραστηριότητες του οργανισμού.

ε) Επιλογή τρόπου δράσης και εφαρμογή της απόφασης.

Ελάχιστες προτάσεις θα πληρούν όλα τα ευκαταία κριτήρια και δε θα έχουν κανένα μειονέκτημα. Η πρόταση που θα επιλέξουμε είναι φυσικό να έχει μειονεκτήματα. Ωστόσο, εμείς προηγουμένως θα σταθμίσουμε προσεκτικά την προτεραιότητα που επιδίδουμε στα διάφορα ευκαταία κριτήρια και στο βαθμό κατά τον οποίο οι διάφορες προτάσεις τα πληρούν (ο.π.).

Αρκετοί συγγραφείς δεν θεωρούν την εφαρμογή της ληφθείσας απόφασης ως ξεχωριστό βήμα, αλλά σταματούν στο στάδιο της λήψης της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η εκτέλεση μιας απόφασης είναι πολύ σημαντική καθώς ο τρόπος που θα γίνει,

από ποιον, πότε και που, αποτελούν παραμέτρους που εξασφαλίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία της. (Δημητρόπουλος, 2003)

Τέλος, οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994) προσθέτουν το στάδιο της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και της επαναπληροφόρησης όπου αξιολογούνται ποιοτικά και ποσοτικά τα αποτελέσματα της εφαρμογής της λύσης.

Στην παραπάνω διαδικασία επιδρούν οι συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώνεται το πλαίσιο λήψης των αποφάσεων. Οι συνθήκες αυτές είναι: της βεβαιότητας, της αβεβαιότητας και του κινδύνου.

- **Συνθήκες Βεβαιότητας:** Μιλώντας για συνθήκες βεβαιότητας σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό σημαίνει ότι γνωρίζουμε εκ των προτέρων τις μεταβλητές που επιδρούν στην απόφαση καθώς και τα αποτελέσματά της όταν ληφθεί. Κατά συνέπεια η πιθανότητα λάθους ή λήψης ακατάλληλης απόφασης είναι πολύ μικρή. Σε αυτή την περίπτωση εντάσσονται οι προγραμματισμένες αποφάσεις.

- **Συνθήκες Αβεβαιότητας:** Στις συνθήκες αβεβαιότητας οι παράμετροι που επηρεάζουν ποιοτικά την απόφαση, η συμπεριφορά των μελών που εμπλέκονται σε αυτή καθώς και τα μελλοντικά αποτελέσματα δεν είναι γνωστά, ούτε μπορούν να εκτιμηθούν από πριν. Επομένως, η πιθανότητα λάθους εδώ αυξάνεται κατακόρυφα. Σε αυτήν την υποκατηγορία εντάσσονται οι απρογραμμάτιστες αποφάσεις.

- **Συνθήκες Κινδύνου:** Στην τελευταία περίπτωση λαμβάνεται μία εκπαιδευτική απόφαση όταν οι παράγοντες που επιδρούν στη διαδικασία δεν είναι ακριβώς γνωστοί, αλλά ως ένα βαθμό μπορούν να προβλεφθούν βασισμένοι σε στατιστικά στοιχεία ή σε προηγούμενη εμπειρία. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η πληροφορία ως δομικό στοιχείο βοηθάει στην επιλογή της καλύτερης απόφασης και απομακρύνει συνθήκες αβεβαιότητας ή κινδύνου όταν είναι επαρκής και σωστά χρησιμοποιημένη.

Είναι αυτονόητο ότι κατά τη λήψη αποφάσεων σε μια σχολική μονάδα μέσω του Σ.Δ. κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο Διευθυντής ως ηγέτης, όχι μόνο επειδή είναι ο αρμόδιος για την εισήγηση των θεμάτων και άρα για την προετοιμασία τους, αλλά γιατί απορρέουν χαρακτηριστικά από τη θέση του και το κύριο εξ αυτών είναι η εξουσία που έχει. Επομένως, ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να επιβάλλει ως ένα βαθμό τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις. Πιο αναλυτικά μπορεί να αποκλείει τους

εκπαιδευτικούς από τη διαδικασία, παίρνοντας μόνος του τις αποφάσεις (αυταρχικό μοντέλο) ή να ασκεί επιρροή για να υιοθετηθεί η απόφαση που ο ίδιος έχει πάρει (πειστικός τρόπος). Ακόμη, μπορεί να επιδιώκει να πάρει από τους υφισταμένους του συμβουλές πάνω σε κάποιο θέμα (συμβουλευτικό μοντέλο) και τέλος μπορεί να δημιουργεί ένα δημοκρατικό κλίμα επιτρέποντας την ανάπτυξη μιας κουλτούρας συμμετοχικής διοίκησης, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς κοινωνούς, μετέχοντες και συνυπεύθυνους της όλης διαδικασίας (δημοκρατικός ή συναποφασιστικός τρόπος) (ο.π.). Ο ίδιος μπορεί να είναι υπεύθυνος δημιουργός συγκρούσεων κατά τη διαδικασία λήψης κάποιας απόφασης, ως απόρροια του τρόπου με τον οποίο αυτή λαμβάνεται. Επιπλέον, καθίσταται διαχειριστής των συγκρούσεων που ανακύπτουν μεταξύ των ομάδων ή και των ατόμων που εκπροσωπούν διαφορετικά συμφέροντα, στόχους ή αξίες. Μην ξεχνάμε ότι συχνά, αποφασιστικός παράγοντας για τη λήψη μιας απόφασης δεν είναι ο ορθολογισμός, αλλά η ισχύς των ατόμων ή των ομάδων που μετέχουν ή εκπροσωπούνται στη διαδικασία (ο.π.).

Από την άλλη πλευρά ο ρόλος του Σ.Δ. με τις επιρροές ή μη του διευθυντικού στελέχους, ως ανώτερου συλλογικού οργάνου στη λήψη αποφάσεων δε γίνεται να αμφισβητηθεί. Ο Σ.Δ. κατά τη διεξαγωγή των τακτικών και έκτακτων συνεδριάσεων λαμβάνει τις αποφάσεις που διαμορφώνουν τους κανόνες άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας. Οι αποφάσεις αυτές δεν μπορούν να παραβιάζουν τα όρια που ορίζει το θεσμικό πλαίσιο. Εντούτοις, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει η διακριτική ευχέρεια που απορρέει από το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο, ο Σ.Δ. μπορεί να επιλέξει έμπρακτα μία μορφή δράσης μεταξύ περισσοτέρων εξίσου νόμιμων, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο την καλύτερη κατά το δυνατό διαχείριση της σχετικής του αυτονομίας.

Όπως ήδη έχουμε καταδείξει, ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι το ελληνικό, παρέχονται περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αυτόνομης δράσης τα οποία μπορούν είτε να διευρυνθούν μέσω της διαμόρφωσης και άσκησης Ε.Ε.Π., ενισχύοντας ανατροφοδοτικά το Σ.Δ. προς την κατεύθυνση αυτή, είτε να συρρικνωθούν εξαιτίας της λειτουργίας του σχολείου ως παθητικού αποδέκτη εκπαιδευτικών νομοθετημάτων.

Επομένως, ο Σ.Δ. μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις σε ζητήματα στρατηγικού προγραμματισμού όπως την υλοποίηση προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής ή πρόληψης και θεραπείας περιπτώσεων υπο-επίδοσης. Μπορεί να προγραμματίζει και να εξειδικεύει την εκπαιδευτική διαδικασία επιλέγοντας κατάλληλες διδακτικές τεχνικές και υιοθετώντας παιδαγωγικές πρακτικές προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες της μονάδας αλλά και του μαθητικού πληθυσμού. Επιπλέον, προγραμματίζονται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης αξιοποιώντας θετικές και αρνητικές εμπειρίες των διδασκόντων αναδεικνύοντας τον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μοχλό για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Η καλλιέργεια και ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας- εμπιστοσύνης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από αυτή την οδό και αντίστροφα να ανατροφοδοτεί θετικά, συλλογικές διαδικασίες διοίκησης του σχολείου και τέλεσης του εκπαιδευτικού έργου, οδηγώντας τους διδάσκοντες να γυρίσουν την πλάτη στην απομόνωση, την απόσυρση και τον ατομικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Η επίτευξη ενός ικανοποιητικού βαθμού συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του Σ.Δ. συμβάλλει στον περιορισμό των τυπικών διαφορών της ιεραρχικής θέσης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 1995).

Η νοοτροπία αυτή αποτελεί μονόδρομο για την οικοδόμηση ενός κοινού οράματος απαραίτητου για τη συσπείρωση του Σ.Δ. γύρω από αυτό με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του ρόλου του σχολείου και του δικού τους στο πλαίσιο της κοινωνίας που δραστηριοποιούνται, ώστε να θέσουν σε νέα βάση τη μετασχηματιστική παρέμβαση για αλλαγή πρώτα στο μικρο-επίπεδο και μετά στο μακρο-επίπεδο. Είναι ο μόνος τρόπος να ανακαλύψουν εκ νέου τον εαυτό τους σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους.

#### **2.4.4. Συνήθειες πρακτικές και αδυναμίες των συνεδριάσεων**

Είναι συχνό το φαινόμενο το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τις συνεδριάσεις του Σ.Δ. να μην τηρείται κατά γράμμα. Πιο αναλυτικά, πολλές φορές γίνονται συνεδριάσεις κατά τη διάρκεια κάποιου διαλείμματος (συνήθως του πρώτου από τις 9:40 έως τις 10:00 π.μ.) που είναι και το μεγαλύτερο, ειδικά για περιπτώσεις που πρέπει να λάβει κάποια απόφαση έκτακτα. Με αυτό τον τρόπο, κάποια μέλη του Σ.Δ. δεν συμμετέχουν

καθώς είναι αναγκασμένα να βρίσκονται στους προαύλιους χώρους για την απαραίτητη επιτήρηση των μαθητών. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα ζητήματα που «συζητούνται» σε τέτοιες περιπτώσεις είναι «χαμηλής πολιτικής» και οι διδάσκοντες δε δείχνουν κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Με την ίδια λογική υπάρχουν περιπτώσεις που τα πρακτικά υπογράφονται «δια περιφοράς» χωρίς καν να έχει προηγηθεί παρουσίαση και συζήτηση του θέματος. Σε άλλες περιπτώσεις υπάρχουν αποφάσεις για τις οποίες είτε πραγματοποιείται συζήτηση κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίασης, είτε έχουν προηγηθεί άτυπες συννενοήσεις για κάποιο ζήτημα εκτός επίσημης συζήτησης και δεν καταγράφεται στο βιβλίο πράξεων του Σ.Δ.

Οι τακτικές συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται μετά το πέρας των μαθημάτων φαίνεται να αντιμετωπίζονται πιο σοβαρά από τα μέλη του Σ.Δ. ως μια επίσημη διαδικασία, για την οποία έχουν ήδη ενημερωθεί και συχνά γνωρίζουν την ημερήσια διάταξη. Συχνά όμως εκδηλώνεται δυσφορία που ανάγεται στη συσσωρευμένη κούραση της ημέρας, στην ώρα διεξαγωγής αλλά και στην μη αποτελεσματική χρήση του χρόνου, εστιάζοντας στοχευμένα στα θέματα της συνεδρίασης με αποτέλεσμα να προκαλείται μια χαλαρότητα στη συζήτηση που πολλές φορές δεν καταλήγει πουθενά και κουράζει τους διδάσκοντες.

Η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας, η μη καλλιέργεια της αίσθησης της συνδιοίκησης και της από κοινού λήψης αποφάσεων ως τρόπου διαμόρφωσης Ε.Ε.Π. αναπτύσσουν πρακτικές προχειρότητας στην αντιμετώπιση ζητημάτων. Η μη θέσπιση στόχων λειτουργικού και στρατηγικού χαρακτήρα σε συνδυασμό με τη δημιουργία του κατάλληλου ελεγκτικού μηχανισμού επιτυχίας ή αποτυχίας τους, οδηγεί το Σ.Δ. στην πεποίθηση της περιορισμένης παρέμβασής του σε κρίσιμους τομείς της σχολικής ζωής, περιορίζοντας τη σχετική του αυτονομία και υιοθετώντας το διεκπεραιωτικό ρόλο που το κράτος καλλιεργεί στην εκπαίδευση.

## **2.5. Βιβλιογραφική επισκόπηση για το ρόλο του Σ.Δ. στη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π.**

Σύμφωνα με την αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών που σχετίζονται με το υπό εξέταση θέμα οδηγήθηκαμε στο συμπέρασμα ότι η ανάδειξη του ρόλου του Σ.Δ. ως φορέα διαμόρφωσης και άσκησης Ε.Ε.Π γίνεται όλο και πιο έντονη τα τελευταία χρόνια.

Προς το τέλος της περασμένης δεκαετίας παρατηρήσαμε μία έκρηξη σε ερευνητικές εργασίες που εντοπίζουν το ενδιαφέρον τους στη λειτουργία του Σ.Δ. Αρχίζει και γίνεται φανερό το αίτημα για στροφή της διοίκησης των σχολικών μονάδων με αποκεντρωμένα χαρακτηριστικά προσαρμοσμένη σε τοπικό επίπεδο.

Ο Μαυρογιώργος (2008) τονίζει την ανάγκη ενδυνάμωσης της σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων μέσω της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διοίκησή της, παράλληλα με την απαίτηση κατάκτησης μεγαλύτερου βαθμού αποκέντρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι ερευνητικές προσπάθειες που καταφέραμε να εντοπίσουμε μπορούν να διαχωριστούν και να ταξινομηθούν με βάση διάφορα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Πιο αναλυτικά έχουμε εντοπίσει μελέτες που επικεντρώνονται στο ρόλο του διευθυντή ως παράγοντα επίδρασης αλλά και διαμόρφωσης Ε.Ε.Π. Ο Γεωργούλης(2007) μελετά το ρόλο του διευθυντή σε σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης στην Κεφαλονιά στον κρίσιμο τομέα της υποδοχής και ένταξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, καταλήγοντας ότι οι διευθυντές κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και βασίζονται κυρίως στην εμπειρία τους για την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η Μπρίνια(2010) αναφέρει ότι τα τελευταία δεδομένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναδεικνύουν το σοβαρό πρόβλημα της έλλειψης διοικητικών στελεχών με ηγετικές ικανότητες και γνώσεις σχετικές με την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, βασισμένες στις σύγχρονες ανάγκες και εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η Κιουπεκέογλου(2010) ερευνά τη σχέση μεταξύ των διευθυντών Β/θμιας και διαμόρφωσης και άσκησης Ε.Ε.Π. σε ειδικές περιπτώσεις όπως είναι τα δυσπρόσιτα-παραμεθόρια σχολεία, αναδεικνύοντας και πάλι τη σημασία του ρόλου τους. Η Μιχαλοπούλου(2011) με αφορμή την πρόσφατη διοικητική μεταρρύθμιση στην επικράτεια μελετά τις σχέσεις του διευθυντή με την τοπική αυτοδιοίκηση με γνώμονα την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής αποτελεί κομβικό σημείο στη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. και στην αποδοτικότερη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, συμπέρασμα στηριγμένο σε απόψεις των διευθυντών (Γκανά, 2007) αλλά και των εκπαιδευτικών άσχετα με το αν δραστηριοποιούνται σε μεγάλες αστικές περιοχές

(Καραμήτσος, χ.χ., Γεμιτζάκη, 2011) ή σε πιο απομακρυσμένες από την πρωτεύουσα (Τσώνη, 2010).

Άλλες έρευνες διαχωρίζονται ανάλογα με το αν εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις σχολικές μονάδες της Α/θμιας ή της Β/μιας εκπαίδευσης. Έτσι, έχουμε μελέτες που ερευνούν τη συμβολή του Σ.Δ. στη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. σε γυμνάσια (Μαντζούκα, 2005), φέρνοντας στην επιφάνεια την άγνοια των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, την αδράνεια στην οποία έχουν περιέλθει και κατ' επέκταση τη μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Σ.Δ. Η ανάδειξη ωστόσο της ετοιμότητας και ωριμότητας των ίδιων για αλλαγή και δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας μέσα στο στείο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ έντονη (Καρατζά, 2011). Λύκεια σε περιοχές της Δ. Μακεδονίας αποτέλεσαν το ερευνητικό πεδίο του Μπάτμα (2007), ενώ η Τασούλα (2007) ερευνώντας συγκριτικά 2 λύκεια (1 της επαρχίας και 1 της Αθήνας) επεδίωξε την ανάδειξη των παραγόντων που διαφοροποιούν τη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. Και οι δύο ερευνητές καταδεικνύουν τον κρίσιμο ρόλο του διευθυντή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και το γεγονός ότι δεν αξιοποιείται πλήρως η σχετική τους αυτονομία. Η Καλογρίδου (2005) ερευνά το θέμα της εσωτερικής πολιτικής και της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού στις εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπ/σης.

Η Τασούλα (ο.π.) ανέδειξε το ζήτημα της σχέσης και της συνεργασίας των δύο μονομελών οργάνων διοίκησης του σχολείου (διευθυντής-υποδιευθυντής) ως παράγοντα δημιουργίας στέρεων βάσεων για την προσέλκυση της συμμετοχής και των υπολοίπων μελών του Σ.Δ. Ο Αργυριάδης (2009) τοποθετείται στο μεταίχμιο των ερευνών για την ανάπτυξη Ε.Ε.Π., μεταξύ Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης καθώς περιλαμβάνει στη μελέτη του 2 δημοτικά σχολεία, 1 γυμνάσιο και 1 λύκειο.

Στην Α/θμια εκπαίδευση έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες με το ίδιο θεματικό πεδίο διαφέροντας ωστόσο μεταξύ τους με όρους γεωγραφικούς, ποιοτικούς και ποσοτικούς. Έχουμε λοιπόν έρευνες, που καλύπτουν πολλά σχολεία όπως στο Ν. Καβάλας (Παπαστεργίου, 2007), στην περιοχή της Δ. Θεσσαλονίκης (Μαλακούδης, 2005), στο Ν. Ηλείας (Ντούζα, 2010), ή στην περιοχή της πρωτεύουσας και συγκεκριμένα στη Γ' Διεύθυνση Α/θμιας εκπαίδευσης (Παπαδημητρακόπουλος, 2005). Ο Πολίτης(2011) μέσω της ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων των πρακτικών του

Σ.Δ. του Νεστόρειου δημοτικού σχολείου στο Ίλιον-Αττικής, προσπαθεί να ερευνήσει το βαθμό αξιοποίησης του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου για τη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π.

Τα ευρήματα κάποιων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες Α/θμιας εκπαίδευσης συμπίπτουν με αυτά που εξήχθησαν από μελέτες σε γυμνάσια και λύκεια ,όπως το γεγονός της μη αξιοποίησης των περιθωρίων της σχετικής αυτονομίας και της άγνοιας θεμάτων εκπαιδευτικής νομοθεσίας(Μπλάνας 2011). Επιπλέον, ο έντονα διαχειριστικός χαρακτήρας των αποφάσεων του Σ.Δ., η αίσθηση των περιορισμένων αρμοδιοτήτων του, μια και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον τελευταίο λόγο στην ιεραρχία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επίσης το είδος, η ποιότητα και η συχνότητα των συνεδριάσεων είναι θέματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ως ανασταλτικούς παράγοντες στη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. (Μπίκας, χ. χ., Κλειδαρά, 2008, Μπαξεβάνη, 2007, Μπλάνας, ο.π.).

Άλλες έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους για την Ε.Ε.Π. σε σχολεία της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, (Βερβέρης, 2011, Κερασιώτης, 2007, Διαβολής, 2006) όπου ο συγκεντρωτισμός της ελληνικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται ο κυρίαρχος ανασταλτικός παράγοντας στη διαδικασία ανάπτυξής της ενώ ο Γάκιος (2005) διερευνά την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική τεχνικών και επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Ο Χαριτωνίδης(2006) μέσω της ανάλυσης των αποφάσεων του Σ.Δ. του πειραματικού γυμνασίου Τρίπολης προσπαθεί να ελέγξει το βαθμό αξιοποίησης του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου για τη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π.

Εντοπίσαμε, επίσης πολλές προσπάθειες που ελέγχουν τη συσχέτιση της Ε.Ε.Π. με ένα από τα πεδία εφαρμογής της. Ο Πρασάς (2008) ενδιαφέρεται για τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό και τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας αντίστοιχης πολιτικής στο πλαίσιο της Ε.Ε.Π., ενώ ο Σιούλας (2009) διεξάγωντας την έρευνά του σε σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης, όπου φοιτούν μαθητές-γόννοι μεταναστών εξετάζει τις πολιτικές που υιοθετούν οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες. Ο Γεωργίου (2009) και ο Αλέφαντος(2006) μελετούν το πολύ σημαντικό πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. δείχνοντας

ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από το βαθμό συμβολής της Ε.Ε.Π. στην ανάπτυξή τους και ακόμα χειρότερα κάποιοι θεωρούν ότι στέκεται εμπόδιο σ' αυτήν.

Όσον αφορά στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων στις εκπαιδευτικές μονάδες στις έρευνες των Κουσουλού, Μπούνια & Καμπουρίδη (2004) και Κωστόγιαννη (2008), παρατηρείται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση καθημερινών ζητημάτων λειτουργίας του σχολείου. Παρ' όλα αυτά όμως εκδηλώνεται, από πλευράς εκπαιδευτικών, η επιθυμία να γίνει περισσότερο δημιουργικός ο σύλλογος διδασκόντων. Στην αναβάθμιση του ρόλου του συλλόγου διδασκόντων καταλήγει η έρευνα του Σάντα (2006), αφού η λειτουργία του στα πλαίσια του σημερινού γραφειοκρατικού μοντέλου, δεν προάγει τη συμμετοχική διοίκηση και παρουσιάζει αγκυλώσεις και δυστοκίες.

Η ένταξη παιδιών Α.Μ.Ε.Ε.Α., καθώς και τα ζητήματα εξάλειψης του κοινωνικού αποκλεισμού τους σε σχέση με τις δράσεις στρατηγικού χαρακτήρα που υιοθετούνται από τους Σ.Δ. αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνητών τόσο σε σχολεία ειδικής αγωγής όσο και σε μονάδες γενικής αγωγής, στα οποία λειτουργούν τμήματα ένταξης (Καϊσέρογλου, 2008-9, Ευσταθίου, 2007, Θεοκλητίδη, 2008, Νικόπουλος, 2008), αναφέροντας ότι οι Σ.Δ. εργάζονται με γνώμονα την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α αν και δυσκολεύονται εξαιτίας έλλειψης συστηματικής επιμόρφωσης πάνω σε σχετικά ζητήματα αλλά και λόγω του συγκεντρωτισμού της ελληνικής εκπαίδευσης.

Η Κουλούρη (2007) εξετάζει τον παράγοντα της επικοινωνίας της μονάδας με τους γονείς, παράλληλα με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. σε αυτήν την κατεύθυνση και η Δρακοντοπούλου (2007) μελετά την ύπαρξη ή μη της συμμετοχής των γονέων και κηδεμόνων στη διοίκηση των λυκείων της Χαλκίδας επισημαίνοντας ότι είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η Δημογέροντα(2007) επίσης εξετάζει την υποδοχή και χρήση των Τ.Π.Ε. ως κεντρικού μοχλού στη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. σε μια πειραματική σχολική μονάδα Β/θμιας εκπαίδευσης.

Ο Δράκος(2005) διαπιστώνει ότι η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική, ενώ οι προγραμματισμένες συναντήσεις του Διευθυντή με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για ενημέρωση και συνεργασία σπανίως γίνονται. Ο Τζιρούδης(2008) και ο Καλαβρός(2007) αναφέρουν ότι υπάρχει η τάση, η διοίκηση του σχολείου να γίνεται από

κοινού μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, ενώ η Καββαδία(2005) ανέδειξε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τη διοίκηση του σχολείου με τα πρόσωπα του υποδιευθυντή και του διευθυντή, θεωρώντας ταυτόχρονα το ρόλο τους διεκπεραιωτικό.

Ο Ανδρέου (2001) εστιάζει το ενδιαφέρον του στις σχέσεις των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διευθυντή, Υποδιευθυντή, Συλλόγου Γονέων) ενώ ο Βαγενάς (2009) σημειώνει ότι τα όργανα λαϊκής συμμετοχής έχουν πολύ μικρή συμβολή στη διαμόρφωση Ε.Ε.Π. Η Παπαγεωργοπούλου (2006) διερευνά τη θεσμοθετημένη συμμετοχή της πρωτοβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση ως παράγοντα διαμόρφωσης της εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας ως μελέτη περίπτωσης τα γυμνάσια του δήμου Θέρμης Θεσσαλονίκης.

Η υπο-επίδοση των μαθητών ως πεδίο άσκησης της Ε.Ε.Π. απασχόλησε τον Κοντομάρη (2011) τονίζοντας ότι κυρίως οι αντιλήψεις και οι ιδέες των δασκάλων που θέλουν τον μαθητή βασικό υπεύθυνο για τις επιδόσεις του, λιγότερο το εκπαιδευτικό σύστημα και ελάχιστα τους ίδιους, ευθύνονται για την έλλειψη διαμόρφωσης και εφαρμογής μιας σχετικής Ε.Ε.Π.

Ο Γκουτζιέρης (2007) προσπαθεί να εξετάσει τον ευρωπαϊκό παράγοντα μέσω των προγραμμάτων Socrates και τον βαθμό συμβολής τους στην Ε.Ε.Π.Μ. συμπεραίνοντας ότι έχει θετικές επιδράσεις παρέχοντας ευκαιρίες επιμόρφωσης, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητα της μονάδας και τελικά επιφέροντας αλλαγές στο εκπαιδευτικό έργο.

Οι πρωτοβουλίες και ο τρόπος ανάπτυξής τους στο πλαίσιο της Ε.Ε.Π.Μ. είναι θέματα που απασχόλησαν τον Σπίνο (2005) και ο Προύντζος (2006) έθεσε το ζήτημα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών που μετέχουν στο ολόήμερο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων στην άσκηση της Ε.Ε.Π.

Η συστέγαση σχολικών μονάδων δείχνει να επιδρά αρνητικά στη διαμόρφωση Ε.Ε.Π. όπως έδειξε η σχετική μελέτη του Χάνου (2006) που πραγματοποιήθηκε σε δύο δημοτικά σχολεία «λαϊκών» περιοχών του Πειραιά.

Ο Σκοπελίτης (2009) και η Κατσώρα (2011) ερευνούν τις δυνατότητες διαμόρφωσης και εφαρμογής Ε.Ε.Π. στα Σ.Δ.Ε. της περιοχής της Αθήνας

επισημαίνοντας τη σημασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτών στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών των Σ.Δ.Ε. όπως παράλληλα τονίζοντας την αλλαγή του πλαισίου εργασίας εκεί ώστε να καθίστανται πιο ελκυστικά.

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται πιο εξειδικευμένες έρευνες σε σχέση με την Ε.Ε.Π., όπως για παράδειγμα η έρευνα του Γεράκη(2009) που αφορά την Αμπέττειο σχολή του Καΐρου, η οποία είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός της ομογένειας. Ο Περράκης(2010) εξετάζει τη δυνατότητα διαμόρφωσης και εφαρμογής Ε.Ε.Π στη Σ.Μ.Υ.Ν., που πρόκειται για έναν φορέα στον οποίο συμπλέκονται τόσο τα συγκεντρωτικού χαρακτήρα νομοθετήματα του Υ.Π.Ε.Π.Θ. όσο και οι απόλυτα ιεραρχικές πρακτικές ενός στρατιωτικού σώματος όπως είναι το πολεμικό ναυτικό.

Η Λαλιώτη (2009) σε μια πολύ ενδιαφέρουσα εργασία, μελετά τις δυνατότητες και τα περιθώρια ανάπτυξης Ε.Ε.Π. σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται υπό καθεστώς κατάργησης.

Ο Σπαθής (2010) εξειδικεύει τη μελέτη του στο πλαίσιο και τον τρόπο που ασκείται η Ε.Ε.Π. στα 58 Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. της χώρας, ενώ η συμμετοχική αξιολόγηση διδασκόντων φορέων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκτός τυπικού πλαισίου εκπαίδευσης όπως είναι τα Κ.Ε.Κ. σε συνδυασμό με παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης αποτέλεσε το ερευνητικό πεδίο της Σιδηρά (2011).

Η Βασιλείου (2010), επιχείρησε την σκιαγράφιση της ανάπτυξης Ε.Ε.Π. στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το οποίο ως φορέας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απολαμβάνει μεγαλύτερα περιθώρια σχετικής αυτονομίας από ότι οι άλλες 2 βαθμίδες.

Η κουλτούρα, ως παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου και βοηθά στην ανάπτυξη Ε.Ε.Π. αποτέλεσε το πεδίο μελέτης του Τοσουνίδη (2008).

Η Τζιαούρη (2007) μελετά τα περιθώρια διαμόρφωσης και άσκησης Ε.Ε.Π σε σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης της σχολικής εφορείας Κάτω Πολεμιδιών στην Κύπρο, της οποίας η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθεί έντονα ιεραρχικά και συγκεντρωτικά στοιχεία.

Σε άλλες περιπτώσεις μελετάται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Χατζηπαναγιώτου, 2003,2003α, Σαβουλίδου, 2004) ενώ ο Λιάρος (2004) και ο Κώτσης (2003) στέκονται

στην εξέταση του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του Σ.Δ. (τρόπος σύγκλησης, απαρτία, πρόεδρος, εισηγητής κτλ.).

Αναδεικνύοντας το ρόλο της σχολικής μονάδας στο υφιστάμενο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο και λαμβάνοντας υπόψη τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας που εκ των πραγμάτων δημιουργούνται, προχωράμε στην διερεύνηση του τρόπου και του βαθμού στον οποίο ο Σ.Δ. της σχολικής μονάδας που ερευνούμε υποδέχεται κριτικά(;) και αποφασίζει για τη χάραξη(;) Ε.Ε.Π.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΕΔΙΑ-ΤΟΜΕΙΣ ΑΝΑΔΕΙΞΗΣ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΑΣΚΗΣΗΣ Ε.Ε.Π.

Η Ε.Ε.Π.Μ διατρέχει όλους τους τομείς της λειτουργικής και διοικητικής οργάνωσης του σχολείου με στόχο, να διευκρινίζει τις επιμέρους πτυχές λειτουργίας και να διαχειρίζεται τα μικρά ή μεγαλύτερα περιθώρια σχετικής αυτονομίας προσδίδοντας έτσι ποιοτικά χαρακτηριστικά στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Δηλαδή, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ακόμη και σε τομείς που στα συγκεντρωτικά συστήματα φαίνεται να είναι ρυθμισμένα με λεπτομέρειες από τους θεσμικούς κανόνες, όπως π.χ. το περιεχόμενο σπουδών. Η ευθύνη και ο ρόλος του διευθυντή στην έμπνευση του διδακτικού προσωπικού και στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και διαμόρφωση κοινού οράματος για το σχολείο είναι καθοριστικής σημασίας. Η αποδοχή των κανόνων της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προϋποθέτει την αποδοχή του συνεργατικού μοντέλου λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων.

Τα πεδία της σχολικής ζωής στα οποία παρεμβαίνει η Ε.Ε.Π.Μ. αφορούν: α) το περιεχόμενο σπουδών β) το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό γ) την υλικοτεχνική υποδομή και τη διαχείριση των οικονομικών πόρων δ) την εσωτερική οργάνωση λειτουργίας της σχολικής ζωής και ε) τη σύνδεση του σχολείου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η διαμόρφωση της Ε.Ε.Π.Μ. επηρεάζεται από ένα πλέγμα παραγόντων και παραμέτρων που διατρέχουν το σύνολο της σχολικής καθημερινότητας και δεν είναι εύκολο να ταξινομηθούν σε στεγανές κατηγορίες.

Εντούτοις, μια χαλαρή ομαδοποίηση των πεδίων της σχολικής ζωής προσανατολίζει καλύτερα τον αναγνώστη. Σύμφωνα με τον Πρίντζα (2003) στο περιεχόμενο σπουδών περιλαμβάνονται όσα στοιχεία αφορούν τις σπουδές στο σχολείο. Δηλαδή, το πρόγραμμα σπουδών, οι αντισταθμιστικές ενδοσχολικές προσπάθειες και δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, τα βιβλία, τα θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και όσα άλλα ζητήματα εμπλέκονται με τις σπουδές. Στο εκπαιδευτικό προσωπικό υπάγονται όσα ζητήματα έχουν σχέση με τους εκπαιδευτικούς, το συντονισμό του έργου τους, τη συνεργασία τους, τον προγραμματισμό του σχολικού

έργου και την αξιολόγηση της πορείας του στους επιμέρους τομείς σπουδών, διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, την αντιμετώπιση της παραβατικότητας, της υποεπίδοσης και της σχολικής αποτυχίας, την ενδοσχολική επιμόρφωση και τα άλλα ζητήματα που συνδέονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό και αφορούν το σχολείο. Η υλικοτεχνική υποδομή και η διαχείριση των οικονομικών πόρων αφορά όσα έχουν σχέση με τις κτιριακές υποδομές, τον εξοπλισμό και τα εποπτικά μέσα του σχολείου, τη συντήρησή τους, την καθαριότητα, τη θέρμανση, τη λειτουργικότητα και τη σωστή χρήση των χώρων και των μέσων. Ο τομέας της εσωτερικής οργάνωσης λειτουργίας της σχολικής ζωής περιλαμβάνει τις δραστηριότητες εκείνες που αναπτύσσονται παράλληλα προς το πρόγραμμα των μαθημάτων δηλαδή, οι Μαθητικές Κοινότητες, η δράση τους και η δημοκρατική αγωγή των μαθητών, οι εκδηλώσεις, οι παράπλευρες καινοτομικές δράσεις, η αθλητική και καλλιτεχνική αγωγή, η περιβαλλοντική αγωγή, η αγωγή υγείας, καταναλωτή και σταδιοδρομίας, η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός, τα ευρωπαϊκά προγράμματα κ.λπ. Τέλος, η σύνδεση του σχολείου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον περιλαμβάνει τη συνεργασία του σχολείου με τους πνευματικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς φορείς της περιοχής του, με τους γονείς, την αυτοδιοίκηση και γενικότερα το κοινωνικό του περιβάλλον. Επίσης, το άνοιγμα του σχολείου προς το φυσικό περιβάλλον, την εξοικείωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών για την προστασία του.

### **3.1 Ο σχολικός χρόνος**

Ο χρόνος ως μετρημένη διάρκεια αποτελεί σημαντική παράμετρο της ζωής μας. Εδώ και πολλά χρόνια έχει εμπορευματοποιηθεί καθορίζοντας και συγχρονίζοντας τη ζωή μας σε οποιαδήποτε έκφασή της (Μαυρογιώργος, 2008α). Στον εργασιακό τομέα οι εργοδότες εκμεταλλεύονται και ελέγχουν τον χρόνο των εργαζομένων, ώστε να μην σπαταληθεί στο ελάχιστο (ο.π.) και έτσι οι πρώτοι να επωφελούνται, να κερδίζουν και να συσσωρεύουν πλούτο.

Κάτω από την ίδια λογική τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για «σωστή» διαχείριση του χρόνου στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια αναζητούνται τρόποι περιορισμού των δαπανών με ταυτόχρονη μεγαλύτερη διάρκεια και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (χρόνος=χρήμα). Η συγκεκριμένη

τεχνοκρατικογραφειοκρατική αντίληψη(ο.π.) αποκρύπτει το κοινωνικό και τις διάφορες πτυχές του. Πιο αναλυτικά, στις σχετικές συζητήσεις δεν περιλαμβάνονται οι διαφορές που παρατηρούνται από περιοχή σε περιοχή, από σχολείο σε σχολείο και τελικά από μαθητή σε μαθητή, που κατά βάση έχουν κοινωνικό χαρακτήρα.

Ο σχολικός χρόνος επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Η ανισότητα στη χρήση, τον καταμερισμό και την κατανομή του μεταφράζεται σε ανισότητα ευκαιριών μάθησης σε βάρος μη προνομιούχων μαθητών (ο.π.) και αυτό συνειδητά παραβλέπεται. Επιπλέον, η διαφορετική αντίληψη για το χρόνο από μαθητές διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων γεννά μια εναλλακτική στάση σε σχέση με τον προγραμματισμό του και είναι μια ακόμη παράμετρος, την οποία η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική δεν αναδεικνύει(ο.π.). Μαθητές, δηλαδή, από εργατικές οικογένειες δείχνουν να έχουν παροντικό προσανατολισμό, ενώ μαθητές προερχόμενοι από μεσαία και κυρίως ανώτερα κοινωνικά στρώματα τείνουν να έχουν έναν μελλοντικό προσανατολισμό σε σχέση με το χρόνο.

Ο σχολικός χρόνος εκφρασμένος στο ωρολόγιο πρόγραμμα αποτελεί κεντρικά σχεδιασμένη διευθέτηση της σχολικής ζωής και συνδέεται με την «ανάγκη» επιδίωξης ενιαίου και ομοιογενούς μορφωτικού αποτελέσματος σε όλους τους εκπαιδευόμενους(ο.π) κάτω από τη ρητορική της εξασφάλισης της ισότητας των ευκαιριών.

Ο παράγοντας «χρόνος» έχει τη δική του σημασία και συμβολή στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι διακρίσεις και οι εκφάνσεις του στο ωρολόγιο πρόγραμμα σε σχολικό και μη σχολικό, σε ώρα μαθήματος και διαλείμματος, σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα μαθήματα ανάλογα με τον χρόνο που καταλαμβάνουν σε αυτό και τελικά η διάκριση και ιεράρχηση των διδασκόντων εξαιτίας αυτών, αποτελεί μέρος της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου. Μια λειτουργία που δεν περιορίζεται, όπως φαίνεται στην κοινωνική επιλογή ατόμων για ιεραρχημένες θέσεις εργασίας στο καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής αλλά εγχαράζει αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και νόρμες ως φυσικές(ο.π.) που ενισχύουν τη συντήρηση και διαίωνιση της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων, όπως αυτή καθορίζεται από τις κυρίαρχες ομάδες.

Η σχολική μονάδα μέσω των αποφάσεων του Σ.Δ. μπορεί και πρέπει να συμπεριλάβει την παράμετρο αυτή στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, καθώς διαπερνά όλες

τις πτυχές της σχολικής ζωής. Αν και τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας του φαίνονται περιορισμένα, ο Σ.Δ. μπορεί αναγνωρίζοντας τις διαδικασίες που απορρέουν από την έννοια του σχολικού χρόνου να ανιχνεύει τα πραγματικά του μεγέθη, το πως αυτά αξιοποιούνται και από ποιες κοινωνικές ομάδες. Επίσης, στο ίδιο πλαίσιο αξιολογεί ποια κατηγορία γνώσης ευνοείται σε βάρος κάποιας άλλης και κάτω από ποιες μορφές παιδαγωγικής σχέσης(ο.π.). Ο Σ.Δ αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες σε σχέση με αυτά και όχι μόνο, τα πεδία μπορεί στο υφιστάμενο πλαίσιο λειτουργίας του να αναπτύξει δράσεις με εκπαιδευτικά προγράμματα στηριγμένα στην ήδη καθορισμένη σχολική ύλη, που δεν «σέβονται» την κατάτμηση είτε του χρόνου είτε της γνώσης. Άλλωστε η έννοια της διαθεματικότητας αυτό υπαγορεύει. Δεν χρειάζεται η σχολική μέρα να διαχωρίζεται από ασυνέχειες με το χτύπημα του κουδουνιού. Αρκετός, διαχωρισμός έχει ήδη γίνει με το δίπολο σχολείο(εργασία)-σπίτι(ξεκούραση-ελεύθερος χρόνος). Οι μαθητές κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης ενός ζητήματος ξεκουράζονται όταν νιώθουν την ανάγκη αυτή και όχι όταν έτσι αποφασίζεται ότι πρέπει να γίνει. Ο απώτερος στόχος θα πρέπει να είναι η εκ νέου αλλαγή στον τρόπο μέτρησης του σχολικού χρόνου, όχι με βάση τη δουλειά που πρέπει να γίνει, αλλά με βάση το χρόνο που διατίθεται.

### **3.2 «Θεμιτές αποκλίσεις» από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας**

Το Α.Π.Σ. και οι οδηγίες διδασκαλίας που αποστέλλονται από το ΥΠΕΠΘ στα σχολεία περιλαμβάνουν αυστηρό προγραμματισμό της διδακτέας ύλης και χρονοδιαγράμματα που δεν αφήνουν περιθώρια μεγάλης αυτενέργειας στο διδάσκοντα. Ωστόσο, η φύση του επαγγέλματος επιτρέπει στον κάθε διδάσκοντα να υιοθετήσει δική του διδακτική πορεία και δικούς του ρυθμούς. Όμως η σχολική μονάδα μπορεί να «απελευθερώσει» τους διδάσκοντες με αποφάσεις εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και να παράσχει κάλυψη σε διδακτικές παρεμβάσεις και διαφοροποιήσεις ως προς την έκταση, αλλά και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, με γνώμονα την εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού. Όταν οι κινήσεις αυτές εκδηλώνονται συστηματικά και ενσωματώνονται ως αρχές εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας, κυρώνονται με πράξη του κυρίαρχου συλλογικού οργάνου και κοινοποιούνται στο Γραφείο Σχολικών Συμβούλων και στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Τα τελευταία χρόνια το ΥΠΕΠΘ προωθώντας τόσο την τοπική διάσταση στο σχολικό πρόγραμμα, όσο και τη διεθνή – ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των μέτρων ΕΠΕΑΕΚ προχώρησε στην εισαγωγή πειραματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, θεματικών προσεγγίσεων και καινοτόμων δράσεων. Από τις αποφάσεις αυτές προσφέρονται στα σχολεία ευκαιρίες υπέρβασης του παραδοσιακού κατακερματισμού της γνώσης και ουσιαστικής άρσης των περιορισμών του Α.Π.Σ. Μια σωστά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική μονάδας δεν αφήνει αναξιοποίητες τις δυνατότητες αυτές. Ακολουθώντας με συνέπεια τα βήματα του λειτουργικού και στρατηγικού προγραμματισμού, η μονάδα υποδέχεται τους νέους θεσμούς και τους εντάσσει με τις ανάλογες προσαρμογές στη δική της σχολική πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και στους μαθητές να έλθουν σε επαφή με νέα γνωστικά αντικείμενα και να αναπτύξουν χρήσιμες δεξιότητες. Παρακάτω αναλύονται θεσμικές δυνατότητες που η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των σχολικών μονάδων, μπορεί να αξιοποιήσει προς όφελος των μαθητών και να υπηρετήσει έτσι αποτελεσματικότερα τον κοινωνικό σκοπό του σχολείου:

### **3.3 Ευκαιρίες «υπέρβασης» του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας**

- **Προαιρετικά Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων**

Την εκπαιδευτική λογική της ελεύθερης επιλογής και καλλιέργειας δεξιοτήτων των μαθητών, εξυπηρετεί η ανάπτυξη προγραμμάτων Πολιτιστικών Δραστηριοτήτων, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Καταναλωτή, Αγωγής Σταδιοδρομίας κ.ά. Η σοβαρή ενασχόληση με την υλοποίησή τους, ευαισθητοποιεί τους μαθητές στα σύγχρονα προβλήματα (περιβάλλοντος, υγείας, ανεργίας κλπ). Επιπλέον, παράγεται εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο μπορεί να δημοσιοποιείται με εκδηλώσεις, διανομή έντυπου υλικού ή ανακοινώσεις στα τοπικά Μ.Μ.Ε. με συνέπεια την ευαισθητοποίηση τμήματος της τοπικής κοινωνίας και την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας των κοινωνικών φορέων με τη σχολική μονάδα. Η ποσοτική και ποιοτική ενασχόληση με τα προγράμματα αυτά –εκτός από λίγες περιπτώσεις<sup>21</sup>- είναι ζήτημα

---

<sup>21</sup> Οι περιπτώσεις αυτές αφορούν εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ενασχόληση με προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων χωρίς εκπαιδευτική - παιδαγωγική στόχευση. Επιλέγουν να ασχοληθούν με προγράμματα

κλίματος του σχολείου, εξαρτάται δηλαδή, από τον τρόπο που η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας ανιχνεύει, ικανοποιεί και αξιοποιεί προς όφελος του συνόλου της σχολικής κοινότητας τις επιθυμίες - δυνατότητες τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του μαθητικού δυναμικού της.

- **Ευέλικτη Ζώνη – Ζώνη Καινοτόμων δράσεων**

Τα έργα Σ.Ε.Π.Π.Ε. και κυρίως η Ε.Ζ. – Ζώνη καινοτόμων δράσεων εγκαινίασαν την εκπαιδευτική αντίληψη, που προτείνει ενιαία ολιστική προσέγγιση της γνώσης μέσα από διαθεματικά Σχέδια Εργασίας, στηριγμένα σε καινοτόμους δράσεις. Η πρόκληση για τις Σχολικές Μονάδες είναι πολύ μεγάλη, παρόλο που για τη θεσμοθέτηση των εκπαιδευτικών μέτρων δεν προηγήθηκε κάποιας μορφής διάλογος με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαπιστωθεί, αν οι σχολικές μονάδες είναι έτοιμες να τα υποδεχτούν και να τα υποστηρίξουν.

Ουσιαστικά, με βάση τις σχετικές διατάξεις των εγκυκλίων εφαρμογής των μέτρων, παρέχεται η δυνατότητα διαμόρφωσης ενός ιδιαίτερου, αποκεντρωμένου Α.Π.Σ., αφού τα Σχέδια Εργασίας (projects) σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές, εγκρίνονται από το Σύλλογο διδασκόντων και άπτονται κάθε θεματικού πεδίου που ενδιαφέρει τους μαθητές.

Σε πρώτη - δοκιμαστική εφαρμογή ζητείται από τους Σ.Δ. των εκπαιδευτικών μονάδων να αποφασίσουν τη συμμετοχή ή όχι στο πρόγραμμα. Η εμπλοκή του σχολείου στα προγράμματα αυτά προβλέπει την αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου και του χώρου, ενώ προβλέπεται και η διδασκαλία – διερεύνηση εκτός παραδοσιακών αιθουσών διδασκαλίας. Επίσης, η αποτελεσματικότητά τους στηρίζεται στον πολύ καλό σχεδιασμό των projects, κάτι που απαιτεί αυξημένη και συστηματική προσπάθεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών στη φάση της προετοιμασίας υλοποίησης των σχεδίων. Με τα παραπάνω χαρακτηριστικά και ανεξάρτητα από τις στάσεις και διαθέσεις των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή της Ε.Ζ. σε σχολεία που δεν διαθέτουν τις υλικοτεχνικές προϋποθέσεις εύλογα δημιουργεί πολλά λειτουργικά προβλήματα.

---

*έχοντας ως κριτήριο είτε τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου διδασκαλίας (όταν δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό τους ωράριο, απομακρύνοντας έτσι και το ενδεχόμενο ανεπιθύμητης διάθεσής - μετακίνησής τους σε άλλο σχολείο) είτε με οικονομικό κίνητρο δηλ. την καταβολή της υπερωριακής απασχόλησης δύο ωρών εβδομαδιαίως. Φυσικά, και στις περιπτώσεις αυτές δεν αποκλείεται να λειτουργήσει η ομάδα αποτελεσματικά και να επιτύχει τους στόχους του προγράμματος*

Μετά από τη δοκιμαστική εφαρμογή του θεσμού διαπιστώθηκε τόσο στην Π.Ε. όσο και στην Δ.Ε. μαζική αποχώρηση σχολικών μονάδων από την προώθηση της συγκεκριμένης καινοτομίας (Μαυρογιώργος, 2005β). Η αποχώρηση αποδίδεται στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική ηγεσία προσπάθησε να επιβάλει εκπαιδευτικές αλλαγές, χωρίς προηγουμένως να έχει καλλιεργηθεί το αντίστοιχο κλίμα στα σχολεία, ώστε να προκύψουν ως αίτημα των εκπαιδευτικών. Στην ουσία αιφνιδιάζονται οι εκπαιδευτικοί, όταν καλούνται να εφαρμόσουν μέτρα για τα οποία ούτε ρωτήθηκαν και ούτε έχουν πειστεί ότι είναι αναγκαία. Σύμφωνα με τον Γίρου(1985), η μεταρρύθμιση που ξεκινά με αποφάσεις που λαμβάνονται με παρόμοιο τρόπο, μειώνει το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών, μετατρέποντάς τους σε εφαρμοστές αντικειμενικών εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι έχουν αποφασισθεί από ειδικούς που βρίσκονται μακριά από τις αίθουσες διδασκαλίας<sup>22</sup>. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προχώρησε από το σχ. έτος 2005-2006 σε επίσημη καθιέρωση του θεσμού στην Π.Ε., ενώ για τη Δ.Ε. υπήρξε αναστολή της εφαρμογής του<sup>23</sup>.

Παρόλα αυτά, αν η Ε.Ε.Π.Μ. δημιουργήσει ευνοϊκό περιβάλλον υποδοχής των καινοτόμων προγραμμάτων και βαθμιαία εμπεδώνεται κλίμα συνεργασίας και κοινό όραμα για τη σχολική μονάδα, ιεραρχούνται σε κατώτερη βαθμίδα τα λειτουργικά προβλήματα, ενώ προτάσσονται τα εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά κέρδη. Στην περίπτωση αυτή, με σωστή κατανομή σε ομάδες προετοιμασίας και με ανάθεση του συντονισμού σε ad hoc επιτροπή που θα εισηγηθεί την έγκριση των προγραμμάτων, ο Σ.Δ. αποφασίζει την εφαρμογή των σχετικών προγραμμάτων.

- **Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας**

Η Ενισχυτική Διδασκαλία (Π.Δ. 462/91, άρθρο 5) είναι πολύ σημαντική δυνατότητα επίσης. Είναι η πρόταση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης στα σχολεία. Έχουν ήδη επισημανθεί οι αδυναμίες και οι κίνδυνοι που συνοδεύουν την εφαρμογή του θεσμού, ο οποίος φαίνεται ότι

---

<sup>22</sup> Το Υπουργείο Παιδείας για μια ακόμη φορά αιφνιδιάζει τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης εξαγγέλοντας το «νέο» σχολείο για τα δημοτικά σχολεία και την υποχρεωτική εργασία project στα λύκεια.

<sup>23</sup> Βλ. Μαυρογιώργος Γ., 2005: «Από την ευέλικτη ζώνη στην υποχρεωτική ευελιξία», Σχετικά με την εξαγγελία της επίσημης εφαρμογής της Ε.Ζ. στην Π.Ε επισημαίνεται η αντίφαση που παρατηρείται στην πολιτική του ΥΠΕΠΘ να επιβάλει εκπαιδευτικές αλλαγές ενσωματώνοντας στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αιτήματα των εκπαιδευτικών (διεύρυνση «σχετικής» αυτονομίας) με αλλοιωμένο όμως το περιεχόμενό τους.

προσφέρεται εν τέλει για την αποτελεσματικότερη άσκηση του κοινωνικού ελέγχου.(Μαυρογιώργος, 2003β). Με τους όρους δηλαδή που συνήθως εφαρμόζεται μπορεί να υποστηριχτεί ότι πρόκειται μάλλον για θεσμό «εντατικοποίησης» παρά για θεσμό αντισταθμιστικής αγωγής και διαγράφεται ο κίνδυνος να σχηματιστεί στο σχολείο μια κατηγορία «αδύνατων μαθητών» διαφορετικών από τους «κανονικούς» (Παπακωνσταντίνου(1986) στο Μαυρογιώργος, 2003β). Στην πράξη όμως, όπως συμβαίνει και με άλλους εκπαιδευτικούς θεσμούς, εναπόκειται στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική να προσαρμόσει το μέτρο στις εκπαιδευτικές ανάγκες της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Ο βαθμός επιτυχίας του θεσμού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με μια σειρά αποφάσεων του Σ.Δ. και των άλλων διοικητικών οργάνων του σχολείου, όπως το να συγκροτήσουν τμήματα και να μεθοδεύσουν τη διδασκαλία, δίνοντας έμφαση σε ορισμένες ενότητες χωρίς να υπάρχει η χρονική πίεση να διδαχθεί ορισμένη ποσότητα ύλης. Ακόμη, προσφέρεται κατά την υλοποίηση του θεσμού αυτού η ευκαιρία να εφαρμοστεί μια μορφή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Υπάρχει επίσης η άνεση, λόγω του μικρού αριθμού μαθητών στα τμήματα, να αξιοποιηθεί το εκπαιδευτικό λογισμικό που διατίθεται στις σχολικές μονάδες, ώστε να γίνει πιο ελκυστική η διδακτική διαδικασία και ταυτόχρονα να εθίζονται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Επιπλέον, αν υπάρξουν οι κατάλληλοι διοικητικοί χειρισμοί στο πλαίσιο της άσκησης Ε.Ε.Π.Μ. μπορούν τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας να λειτουργήσουν ως «εργαστήρια» προς την κατεύθυνση της εφαρμογής, σε μικροεπίπεδο μονάδας, εναλλακτικών παιδαγωγικών και διδακτικών παρεμβάσεων με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων, που δημιουργούνται λόγω της πολλαπλότητας των αναφορών και των διαφορών (πολιτισμικών, γλωσσικών, κοινωνικών) που συνυπάρχουν σε μια αίθουσα διδασκαλίας (Ανδρούσου & Μάγος, 2001).

Συνεπώς, ο βαθμός αποτελεσματικής λειτουργίας του θεσμού είναι σε μεγάλο ποσοστό ζήτημα Ε.Ε.Π.Μ., διότι προϋποθέτει την αποδοχή του από το σύνολο της σχολικής κοινότητας ως μέτρου αναγκαίου για την ενίσχυση - στήριξη των μαθητών, για την οποία προνοεί συμπληρωματικά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οργανισμός και όχι άλλοι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί φορείς. Η αποδοχή του θεσμού εκδηλώνεται με προθυμία εκ

μέρους των μελών του Σ.Δ. να αναλάβουν την ευθύνη για την οργάνωση και τη διδασκαλία των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και να συνεργάζονται με τους διδάσκοντες των αντίστοιχων τμημάτων-αν δεν είναι οι ίδιοι- καθώς και να ενημερώνουν σχετικά την ολομέλεια του Σ.Δ. Σαφή δείκτη για την επιτυχία του θεσμού αποτελεί η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, σε συνάρτηση και με το ενδιαφέρον των γονέων να εγγράφουν τα παιδιά τους στα τμήματα Ε.Δ.

### **3.4 Ανάθεση διδακτικού έργου και «εξωδιδακτικών» εργασιών**

Η διαδικασία ανάθεσης διδακτικού έργου ανήκει στις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων και επαναλαμβάνεται στην αρχή κάθε διδακτικού έτους. Πρόκειται για κρίσιμη διαδικασία, κατά την οποία οι διδάσκοντες αναλαμβάνουν την ευθύνη της διδασκαλίας μαθημάτων της ειδικότητάς τους ή την ανάληψη ενός τμήματος, όντας δάσκαλοι και της καθοδήγησης των μαθητών στα τμήματα του σχολείου για ένα διδακτικό έτος.

Ποια κριτήρια όμως επικρατούν και με ποια διαδικασία γίνεται η ανάθεση αυτή; Γίνεται με κριτήριο τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των εκπαιδευτικών και με βάση τις σπουδές τους; Προτάσσεται το συμφέρον των μαθητών ή μήπως επικρατεί το άρρητο κριτήριο της διευκόλυνσης των εκπαιδευτικών και του ωρολογίου προγράμματος με βάση τους περιορισμούς που θέτουν οι εκπαιδευτικοί; Είναι ουσιαστική η συνεδρίαση του Σ.Δ. στην οποία γίνεται η ανάθεση του διδακτικού έργου ή είναι μια τυπική διαδικασία επικύρωσης των προειλημμένων αποφάσεων είτε του διευθυντή είτε της κατανομής, που έγινε σε επιμέρους συνεννοήσεις των δασκάλων;

Λαμβάνεται υπόψη η εμπειρία από τα προηγούμενα σχολικά έτη, σε ό,τι αφορά τα παράπονα των μαθητών και των κηδεμόνων τους; Υπάρχει δηλαδή ένα σύστημα - έστω μη συστηματικής- ενδιάμεσης διαμορφωτικής αξιολόγησης ή τελικής - ποσοτικής στο τέλος της σχολικής χρονιάς από το οποίο να αντλούνται συμπεράσματα και να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάθεση του διδακτικού έργου;

Σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα οι απαντήσεις συναρτώνται άμεσα με το βαθμό που η ασκούμενη εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας έχει πετύχει να εμπεδώσει κλίμα συνεργασίας και δημιουργία κοινού οράματος με σύγκλιση των

προσωπικών επαγγελματικών αξιών του κάθε εκπαιδευτικού με τις κοινές αξίες (στόχους) του σχολείου.

Η κατανομή των αρμοδιοτήτων πέραν του διδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς είναι επίσης αποκαλυπτική του επιπέδου της σχολικής κουλτούρας. Σε πολλές σχολικές μονάδες, που παρουσιάζουν σταθερότητα στο μόνιμο διδακτικό προσωπικό, ακολουθείται μια καθαρά τυπική διαδικασία καταγραφής στο βιβλίο πράξεων των «συνήθων» εργασιών, με σχεδόν πανομοιότυπο τρόπο κάθε έτος.

Αντίθετα, σε σχολικές μονάδες που η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική έχει εμπεδώσει νοοτροπία συνεργασίας και «κοινού οράματος» οι αναθέσεις εξωδιδακτικών αρμοδιοτήτων είναι ενδεικτικές του αυξημένου ενδιαφέροντος για καινοτομικά προγράμματα, ευαισθητοποίηση στα σύγχρονα ανθρωπιστικά και οικολογικά προβλήματα κλπ. Ακόμη, οι αναθέσεις μπορεί να αντανakλούν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν το σχολείο ως χώρο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (συνέχεια της προσωπικής τους ζωής). Άρα, αναθέσεις που δεν υπάγονται σε ένα τυπικά επαναλαμβανόμενο κατάλογο των εξωδιδακτικών εργασιών, αλλά λαμβάνουν υπόψη τις τρέχουσες και ιδιαίτερες ανάγκες της μονάδας όπως πχ. συντήρηση - εμπλουτισμός διαδικτυακού χώρου, ευθύνη ενημέρωσης-προώθησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων, μέριμνα για ειδικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα κλπ, προσδιορίζουν ως ένα βαθμό το στίγμα του σχολικού κλίματος και το επίπεδο διάθεσης για συνεργασία.

Επιπλέον, η ανάθεση τόσο του διδακτικού όσο και του εξωδιδακτικού έργου συνδέονται με το ζήτημα της υποδοχής και ενσωμάτωσης στη σχολική μονάδα των νεοδιόριστων και νέων στον εκάστοτε σχολικό χώρο εκπαιδευτικών. Οι νεοδιόριστοι ή καινούργιοι εκπαιδευτικοί από τη μια έχουν ανάγκη από ενημέρωση και ομαλή ένταξη στο σχολικό περιβάλλον και από την άλλη, φέρουν μαζί τους ένα «οπλισμό» (γνώσεις, δεξιότητες, ειδικές σπουδές κλπ) η αξιοποίηση του οποίου προς όφελος του κοινού στόχου είναι υπόθεση της Ε.Ε.Π.Μ.

### **3.5 Υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών**

Η υποδοχή και η φροντίδα εξασφάλισης συνθηκών ομαλής προσαρμογής του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο νέο περιβάλλον εργασίας, καθώς και η συστηματική και

διαρκής ενημέρωση του στις υποχρεώσεις, αλλά και στις δυνατότητες που του προσφέρονται ως υπαλλήλου και ως παιδαγωγού - υπεύθυνου για διαμόρφωση προσωπικότητας των νέων ανθρώπων, απασχολεί σοβαρά την Ε.Ε.Π.Μ. Προς το σκοπό αυτό δεν είναι αρκετή μια απλή ενημέρωση από το διευθυντή. Ο τρόπος υποδοχής και ενσωμάτωσης του νέου εκπαιδευτικού στο σύστημα είναι καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική του ανάπτυξη και είναι σαφές ότι «*οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε κάθε δεδομένη στιγμή στο σχολείο υποδέχονται τους νεοδιόριστους*» (Μαυρογιώργος, 2006). Επομένως, η πολιτική για την υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών διαμορφώνεται βέβαια από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., αλλά και στο πλαίσιο της άσκησης της Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής της, η σχολική μονάδα μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες οργανωμένης ενημέρωσης σε διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου σχολείου που διαρκώς αλλάζει. Με τον τρόπο αυτό, βαθμιαία είναι δυνατό να επηρεάσει θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού, ο οποίος με τη σειρά του όταν θα υποδεχθεί σε μερικά χρόνια άλλους νεοδιόριστους στη σχολική μονάδα, ενδεχομένως θα προβάλει ένα επαγγελματικό προφίλ διαφορετικό από τα επαγγελματικά πρότυπα, με τα οποία οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή ήδη στην περίοδο της «*δωδεκάχρονης άτυπης μαθητείας τους στο επάγγελμα*<sup>24</sup>». Άρα, εφόσον οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κάθε δεδομένη χρονική στιγμή στην ουσία αποτελούν και το μοναδικό μηχανισμό που θα υποδεχθεί τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς. Στο βαθμό που αυτό εξαρτάται από το εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, οφείλουν να προετοιμάζονται στη δημιουργία κλίματος και δράσεων υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών. Σε αντίθετη περίπτωση οι νέοι εκπαιδευτικοί είτε αντιμετωπίζονται αδιάφορα, είτε ως νεοσύλλεκτοι στρατιώτες (Παπαδημητρακόπουλος, 2005) που τους ανατίθενται οι βαρύτερες εργασίες, διδακτικές και εξωδιδακτικές, «για να εκπαιδευτούν» σε όλες τις αντιξοότητες.

---

<sup>24</sup> Μαυρογιώργος, Γ., (2005). «*Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης*» στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 348-354.

### **3.6 Διδακτικές – Παιδαγωγικές Πρακτικές**

Το παραδοσιακό μοντέλο της μετωπικής διδασκαλίας με το δάσκαλο στο ρόλο του παντογνώστη-ενεργητικού καθοδηγητή και το μαθητή στο ρόλο του παθητικού δέκτη, παραμένει κυρίαρχος τρόπος, μέσω του οποίου επιδιώκεται η κατάκτηση της γνώσης στο ελληνικό σχολείο. Η ρητορική των επίσημων εξαγγελιών της εκπαιδευτικής ηγεσίας προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης νέων πρακτικών διδασκαλίας («διαθεματική» προσέγγιση, ευέλικτη ζώνη, πολλαπλό βιβλίο, διδασκαλία σε ομάδες κλπ) διαψεύδεται από την πραγματικότητα, αφού τα μέτρα που λαμβάνονται για την προώθηση των αλλαγών έχουν το χαρακτήρα του αιφνιδιασμού των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια, δεν κερδίζουν την αναγκαία αποδοχή εκ μέρους τους (Μαυρογιώργος, 2005β).

Η ανανέωση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, καθώς έχουν κάνει την εμφάνιση τους νέα ευέλικτα παιδαγωγικά εργαλεία που δεν είναι δυνατό να αγνοηθούν από κανένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - πέραν του πλαισίου της γενικότερης επιμόρφωσης - στα ζητήματα της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών σε επίπεδο της σχολικής μονάδας, προετοιμάζεται και υλοποιείται με συστηματικές πρωτοβουλίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο πλαίσιο της άσκησης της Ε.Ε.Π.Μ. Ακόμη, τόσο για την ανανέωση και εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στην κατεύθυνση της εφαρμογής μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, όσο και για τις πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη από τη σχολική μονάδα η πολυπολιτισμική και κοινωνική ποικιλία που χαρακτηρίζει το μαθητικό πληθυσμό.

#### **3.6.1 Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ. Π.Ε**

Η μετάβαση από τον παραδοσιακό τρόπο της μετωπικής διδασκαλίας και κάθετης μεταβίβασης γνώσεων από τον δάσκαλο στον μαθητή μέσα στο απομονωμένο περιβάλλον μιας σχολικής αίθουσας («παιδαγωγική της κρεβατοκάμαρας») στο αναγκαίο για την εποχή μας ανακαλυπτικό – διερευνητικό μοντέλο διδασκαλίας συνδέεται και με τη χρήση - παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της

Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών ευνοείται τόσο η διερεύνηση – ανακάλυψη όσο και η ομαδική εργασία και συνεργασία στην οποία ο διδάσκων αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή και συνεργάτη καθοδηγητή. Οι παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας (εισήγηση – διάλεξη) εμπλουτίζονται και με άλλες ενεργητικές – βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές (πρακτικές ασκήσεις, παίξιμο ρόλων, επίδειξη, χιονοστιβάδα, ομάδες εργασίας κ.ά) που έχουν θεαματικά αποτελέσματα και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η παραδοσιακή τάξη που συνήθως «αδιαφορεί», κινητοποιείται με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. μέσα από την ενεργητική συμμετοχή και την αξιοποίηση των αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας (Κουτσογιάννης, 1999).

Με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε και μάλιστα των δυνατοτήτων του internet οι τοίχοι της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας καταρρέουν και οι αποστάσεις εκμηδενίζονται, αφού υπάρχει δυνατότητα άμεσης πρόσβασης σε άλλους παρόχους εκπαιδευτικών υπηρεσιών (εκπαιδευτικές πύλες, ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, εγκυκλοπαίδειες, μηχανές αναζήτησης κλπ). Επίσης, είναι δυνατή η σύγχρονη ή ασύγχρονη ηλεκτρονική επικοινωνία και ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού μεταξύ συμμαθητών και συναδέλφων εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη, πολύ μακρινά μεταξύ τους ή και δυσπρόσιτα λόγω φυσικών εμποδίων. Από τα παραπάνω καθίσταται φανερό ότι βιώνουμε ήδη μια άλλη εκπαιδευτική εποχή, στην οποία είναι ανάγκη οι μαθητές να εξοικειώνονται με τη χρήση των εργαλείων που ήδη χρησιμοποιούνται και θα χρησιμοποιούνται -όπως όλα δείχνουν-πολύ πιο εκτεταμένα στο μέλλον. Νέοι κώδικες επικοινωνίας<sup>25</sup> συμβατοί με τις τεχνολογικές εξελίξεις αναπτύσσονται για να εξυπηρετήσουν την ταχύτητα της επικοινωνίας και την ακρίβεια των πληροφοριών ενώ η μετάδοση των μηνυμάτων πραγματοποιείται αποτελεσματικότερα πλέον μέσω του «πολυτροπικού» κειμένου. Ήδη τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα προσανατολίζονται με ταχείς ρυθμούς στη δημιουργία υποδομών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που θα ευνοήσει την απομάθηση δηλαδή τη βαθμιαία αντικατάσταση των βαθιά ριζωμένων και «δοκιμασμένων» διδακτικών πρακτικών, από

---

<sup>25</sup> Π.χ. στην επικοινωνία που γίνεται στα ηλεκτρονικά forum συζητήσεων (chat rooms) με τα προγράμματα άμεσης μετάδοσης μηνυμάτων (π.χ. MSN Messenger) προκειμένου να έχει η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ πομπού και δέκτη χαρακτηριστικά προφορικής συζήτησης αναπτύχθηκε κώδικας συντομογραφιών (π.χ. «4u» αντί «for you» , «lol» αντί «laugh out loud» κ.ά) Επίσης, με χρήση των μικρών εικονιδίων (emoticons) αποστέλλονται ταχύτατα μηνύματα που εκφράζουν συναισθήματα, όπως πρόσωπο λυπημένο, έκπληκτο κλπ, αντί να γίνει λεκτική περιγραφή της λύπης ή της έκπληξης που αισθάνεται ο συνομιλητής.

τις καινοτόμους προσεγγίσεις. Προς αυτήν την κατεύθυνση η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει χρηματοδοτήσει πρωτοβουλίες (**e-Europe, e-learning, e-twinning** κ.ά.) που προωθούν την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Συνεπώς, «δεν πρόκειται για απλή εισαγωγή της πληροφορικής, αλλά για ριζική αλλαγή των προτύπων διδασκαλίας και μάθησης στο νέο σχολείο της Κ.τ.Π.» (Μαυρογιώργος, 2001).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εισαγωγή των νέων μέτρων, αν φέρουν το στοιχείο του αιφνιδιασμού - ελέγχου των εκπαιδευτικών και της διάθεσης επιβολής τους χωρίς να προκύπτουν ως αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας, είναι καταδικασμένα σε απόρριψη. Ακόμη κι αν έχουν τις αγαθότερες προθέσεις οι φορείς που σχεδιάζουν κεντρικά τις εκπαιδευτικές αλλαγές, αν δεν υπάρχει στις σχολικές μονάδες το κατάλληλο κλίμα κριτικής υποδοχής των αλλαγών προσκρούουν στη δυσπιστία των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν την αναγκαιότητά τους. Επομένως, η Ε.Ε.Π.Μ. καλείται να συμβάλει στην προετοιμασία για την υποδοχή των νέων μέτρων και παιδαγωγικών αντιλήψεων, εν προκειμένω της ανάγκης εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, όχι ως αυτοτελούς γνωστικού αντικειμένου, αλλά ως ευέλικτου παιδαγωγικού εργαλείου. Παράλληλα και σε συνδυασμό με την καλλιέργεια του εσωτερικού κλίματος για την αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας της εισαγωγής των Ν.Τ. μέσω της διαδικασίας του προγραμματισμού τίθενται στρατηγικοί στόχοι όπως:

- ✓ Ο τεχνολογικός εγγραμματισμός όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν με οργανική θέση στη μονάδα
- ✓ Η εξασφάλιση επαρκούς υπολογιστικού και άλλου σχετικού εξοπλισμού και η προμήθεια εξειδικευμένων εκπαιδευτικών λογισμικών
- ✓ Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση των λογισμικών και η ανάπτυξη δεξιότητας να σχεδιάζουν και να αναπτύσσουν διδακτικά σενάρια, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της τάξης τους.

### **3.6.2 Ενδοσχολική Επιμόρφωση**

Οι πρωτοβουλίες που αφορούν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης χαρακτηρίζουν το επίπεδο της διαμορφωμένης Ε.Ε.Π.Μ. Η εκπαιδευτική μονάδα εκμεταλλευόμενη κάθε ευκαιρία μετατρέπεται σε χώρο διακίνησης της γνώσης και της εμπειρίας, χώρος που ευνοεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σε μια διαρκή προσπάθεια ανατροπής των συνεπειών από την ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης αναζητούνται και σε επίπεδο σχολικής μονάδας ευκαιρίες επιμόρφωσης, σε ζητήματα που αφορούν την ουσία της αποστολής του εκπαιδευτικού, όπως η ενημέρωση στις πρόσφατες εξελίξεις της κάθε επιστήμης και της παιδαγωγικής ψυχολογίας και έρευνας. Ακόμη, ικανοποιώντας την ανάγκη εκσυγχρονισμού και ανταπόκρισης στις πολύπλοκες εκπαιδευτικές απαιτήσεις της εποχής μας, ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί και ανανεώνονται σε σχέση με τις συμμετοχικές διδακτικές πρακτικές και την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Σημαντικό όμως είναι να αξιοποιείται η γνώση και η εμπειρία σε αντίστοιχες ενδοσχολικές επιμορφώσεις, μικρότερης κλίμακας με πρακτικά και λειτουργικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα η αξιοποίηση των δυνατοτήτων ενός φωτοτυπικού μηχανήματος, της μεταφοράς του περιεχομένου μιας παλιάς βιντεοκασέτας σε δίσκο dvd, της χρήσης μιας θερμοκολλητικής μηχανής κλπ.

Σύμφωνα με τις Παπαπροκοπίου & Παπαδάκου (στο Παπαπροκοπίου, 2005) τα επιμορφωτικά προγράμματα για να είναι αποτελεσματικά πρέπει:

- ❖ Να αφορούν και να εμπλέκουν όλο το σχολείο
- ❖ Να δημιουργούν αμφίδρομη και συνεχή πληροφόρηση μεταξύ διοίκησης και επιμορφούμενων
- ❖ Να εξασφαλίζουν τη συνοχή με προηγούμενες εμπειρίες
- ❖ Να δρουν υποστηρικτικά
- ❖ Να διεξάγονται με κατάλληλο επιμορφωτή

Η εκπαιδευτική μονάδα, δηλαδή, μπορεί να αναδειχθεί σε μικρό αλλά σημαντικό επιμορφωτικό κέντρο, μέσα από το οποίο ο επαγγελματίας παιδαγωγός θα ανανεώνει και θα εμπλουτίζει τα εφόδια του για την άσκηση του επαγγέλματός του. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στην οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων κυρίως σε ό,τι αφορά την επιλογή και προετοιμασία του επιμορφωτή, ο οποίος «*Χρειάζεται να είναι ταυτόχρονα καθοδηγητής, εμψυχωτής, καταλύτης, διαμεσολαβητής, φίλος και συνεργάτης*» (Κόκκος, 1999: σ.91) και γενικά να έχει υπόψη του και να ακολουθεί τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων με χρήση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών τεχνικών και βιωματικών μεθόδων εκπαίδευσης (Rogers, 1999, Coureau, 2000). Βεβαίως το εξιδανικευμένο αυτό μοντέλο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, στο υπάρχον

εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει, εκτός των άλλων, μεγαλύτερο ενδιαφέρον εκ μέρους της πολιτείας για τον εκπαιδευτικό του δημόσιου σχολείου (Μαυρογιώργος, 2006). Πρόκειται πάντως για προοπτική προς την οποία είναι ανάγκη να τείνει κάθε σχολείο.

### 3.6.3 Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική

Η Ε.Μ. εφαρμόζει τις προσφορότερες μεθόδους διδασκαλίας, ανάλογα με το μαθητικό της δυναμικό. Δεδομένου ότι καμιά τάξη δεν μπορεί να είναι απόλυτα ομοιογενής<sup>26</sup> προσανατολίζεται, με τελικό στόχο την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, στη διαμόρφωση μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που θα επιτρέψει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές (Σφυρόερα, 2002). Στις περιπτώσεις λειτουργίας τάξεων υποδοχής για τους τσιγγάνους, τους παλιννοστούντες ή τους μετανάστες μαθητές φαίνεται, ότι ακολουθείται λανθασμένη πρακτική καθώς οι μονάδες αδυνατούν να αντιμετωπίσουν μέσα στο δικό τους μικρόκοσμο αποτελεσματικά τις ιδιαιτερότητες και συνήθως διαπράττουν το λάθος να τονίζουν την ετερότητα, μη τηρώντας το χρονοδιάγραμμα ένταξης των μαθητών που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική, στις κανονικές τάξεις του Σχολείου. Στην πραγματικότητα οι πολιτικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές (ειδικά σχολεία, τάξεις, τμήματα κλπ) που απομονώνουν τις άλλες πολιτισμικές ομάδες στο όνομα του φανατικού σεβασμού της ετερότητας ή του «δικαιώματος» διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας, καταλήγουν σε έπαινο της διαφοράς που υποδηλώνει το φόβο της «επιμειξίας» και της «ανάμειξης» και δεν απέχει από τη νεορατσιστική ιδεολογία που

<sup>26</sup> Σύμφωνα με τη Σφυρόερα Μ. (2002) «τα παιδιά οποιασδήποτε τάξης (έστω και επιφανειακά ομοιογενούς) διαφέρουν ως προς: α) Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών τους, κατά συνέπεια αφενός ως προς το βαθμό κατοχής της κυρίαρχης- πρότυπης γλώσσας του σχολείου και αφετέρου ως προς το βαθμό εξοικείωσής τους με την κυρίαρχη κουλτούρα. Αυτά σχετίζονται και με τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης κάθε οικογένειας, καθώς και με τη στάση και τις στρατηγικές τις οποίες η οικογένεια υιοθετεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, απέναντι στο σχολείο, τις προσδοκίες της από αυτό κτλ. β) Τη δική τους στάση απέναντι στο σχολείο. Αυτή επηρεάζεται από τα διαφοροποιημένα ενδιαφέροντα και κίνητρα των παιδιών και από το νόημα που αποδίδουν σε αυτό που γίνεται στο σχολείο. Το νόημα αυτό προφανώς σχετίζεται με την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο (περιεχόμενο μαθημάτων και τρόπος διδασκαλίας) και στις δικές τους, άρρητες συνήθως, προσδοκίες. γ) Τις γνωστικές τους δομές και λειτουργίες. Δηλαδή, με άλλα λόγια, διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, οικοδομούν τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο, ως προς τις μνημονικές τους ικανότητες, την αναλυτική ή συνθετική στρατηγική μέσω της οποίας μαθαίνουν, την ικανότητά τους να παρατηρούν και να εξαγουν κανόνες (επαγωγική σκέψη), την ικανότητά τους να κατανοούν και να εφαρμόζουν κανόνες (απαγωγική σκέψη), τη δημιουργικότητά τους, τους τρόπους επικοινωνίας που προτιμούν, τους ρυθμούς μάθησης κτλ.

παραπέμπει στην ιδιαίτερη παιδαγωγική μεταχείριση του «εγκλεισμού», της κοινωνικής διάκρισης και ανισότητας (Μαυρογιώργος,2005α).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, χωρίς βέβαια να υπάρχει συνειδητή ιδεολογική επιλογή, συνήθως η ένταξη στην κανονική σχολική ζωή δεν εφαρμόζεται, πράγμα που δείχνει την αδυναμία της μονάδας να αναπτύξει το συνεργατικό πρότυπο στις διαδικασίες οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου(Μαυρογιώργος, 2008), δίνοντας το στίγμα της εσωτερικής του κουλτούρας. Αντίθετα, τα φαινόμενα αυτά υποχωρούν, αν η Ε.Ε.Π.Μ. καθορίζει κάθε φορά τα όρια του παιδαγωγικού πλαισίου, εντός του οποίου θα κινηθούν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας τις αποτελεσματικότερες για τη φυσιογνωμία της μονάδας παιδαγωγικές μεθόδους και στρατηγικές. Δεν πρόκειται για απλή διαδικασία, αφού *«η εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προϋποθέτει μια σειρά από ανατροπές οι οποίες σχετίζονται με γενικότερες αντιλήψεις για τη μάθηση και το ρόλο του εκπαιδευτικού»* (Σφυρόερα, 2002:σ.29).

### **3.7 Θέματα γενικότερης παιδαγωγικής μέριμνας: υποεπίδοση, σχολική βία**

Η Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική Μονάδας αντιμετωπίζει τα ζητήματα της παιδαγωγικής μέριμνας που σχετίζονται με την υποεπίδοση των μαθητών, τις μαθησιακές δυσκολίες, την πρόληψη της αποτυχίας, τα φαινόμενα της διαρροής και της βίας, που εκδηλώνονται στο σχολείο στο πλαίσιο του τακτικού προγραμματισμού (στρατηγικού και λειτουργικού) του εκπαιδευτικού έργου. Ο Σύλλογος διδασκόντων στις τακτικές του συνεδριάσεις στην αρχή του διδακτικού έτους και στο τέλος του κάθε τριμήνου, συζητά για την έκταση και τη σοβαρότητα των φαινομένων αυτών και προγραμματίζει τρόπους άμβλυνσης των ρήξεων που προκαλούνται και της πρόληψης περαιτέρω επέκτασης των φαινομένων.

Τα αίτια των φαινομένων εντοπίζονται στην κοινωνία και σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές επιλογές της πολιτικής εξουσίας που, ιδιαίτερα σε περιόδους «κρίσεων νομιμοποίησης» ανασυντάσσει το λόγο για την εκπαίδευση και επιχειρεί ανασυγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ανασυγκρότηση περιλαμβάνει συνήθως ενίσχυση των πειθαρχικών και συμμορφωτικών διαδικασιών, αύξηση ελέγχων και εντατικοποίηση των επιτηρήσεων κλπ, με αποτέλεσμα όμως να επιτείνονται οι

συγκρούσεις μέσα στο σχολείο που με τον τρόπο αυτό αναπαράγονται τα φαινόμενα (Μαυρογιώργος 1995α, 1995β).

Από τα παραπάνω προκύπτει εύκολα η εξαγωγή του συμπεράσματος ότι σε επίπεδο σχολικής μονάδας η απαρέγκλιτη και ανελαστική εφαρμογή των συμμορφωτικών ή άλλων κανονιστικών ρυθμίσεων, που αποστέλλονται από το Υπουργείο, δεν αρκεί και απλά επιβεβαιώνει την «αναπαραγωγική» λειτουργία του σχολείου. Αντίθετα, είναι πιο εποικοδομητικό να κατανοούμε τους κοινωνικούς παράγοντες που οδηγούν σε ρήξεις με το είδος σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσεται στο σχολείο(Μαυρογιώργος, 1995α) και κάθε συζήτηση για αντιμετώπιση και αντιστάθμιση των φαινομένων υποεπίδοσης, βίας κλπ να υιοθετεί μέτρα και αρχές στο πλαίσιο της Ε.Ε.Π.Μ που θα επιδιώκουν την ομαλή ένταξη ή επανένταξη των μαθητών στη σχολική ζωή.

#### • Υποεπίδοση – Μαθησιακή υστέρηση - Πρόληψη αποτυχίας

Από την Ε.Μ για την υποεπίδοση και την μαθησιακή υστέρηση των μαθητών αναζητούνται διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε στην παραπάνω παράγραφο. Ο Σ.Δ. λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις<sup>27</sup> που επιβάλλεται να τηρούνται στις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές ιδιαιτερότητες, καταβάλλει προσπάθεια να εφαρμόσει δική του ιδιαίτερη πολιτική ένταξής τους στο κανονικό σχολικό περιβάλλον. Η πολιτική της μονάδας επικεντρώνεται στη διαμόρφωση κλίματος συλλογικής ευθύνης, συνεργασίας με γονείς και τα ειδικά κέντρα (π.χ. ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). Σε ειδικές συνεδριάσεις του Σ.Δ. αναλύονται οι περιπτώσεις υποεπίδοσης και να αναζητούνται αίτια και τρόποι αντιμετώπισης. Συχνά η διαδικασία καταλήγει σε μια τυπική εκδήλωση κατανόησης που συνήθως εξαντλείται με την κατάθεση ευνοϊκής βαθμολογίας<sup>28</sup>, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοί παράγοντες που κρύβονται στο βάθος. Η διαρκής και συστηματική προσέγγιση των μαθητών, ως μέρος μιας εμπεδωμένης παιδαγωγικής αντίληψης που στηρίζεται σε ισχύουσες αρχές της Ε.Ε.Π.Μ. και υποστηρίζεται από αντίστοιχους μηχανισμούς, (διαρκείς ή ad hoc επιτροπές, πρόσκληση ειδικών ψυχολόγων για στήριξη

<sup>27</sup> Ν.2817/2000

<sup>28</sup> Η ακολουθούμενη συνήθως διαδικασία: στις λεγόμενες «παιδαγωγικές συνεδριάσεις» του Συλλόγου διδασκόντων γίνονται κάποιες διαπιστώσεις για μαθητές που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής λόγω μαθησιακών δυσκολιών, δίνονται κατευθύνσεις για ιδιαίτερη παιδαγωγική προσέγγισή, αλλά συνήθως η βοήθεια των εκπαιδευτικών εξαντλείται στο να καταθέσουν ευνοϊκή βαθμολογία

των μαθητών και ενημέρωση των γονέων κλπ.), οριοθετεί την οργανωμένη προσπάθεια αντιστάθμισης εκ μέρους της σχολικής μονάδας. Για την άμβλυση του φαινομένου της υποεπίδοσης-πρόληψης της σχολικής αποτυχίας και την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική σχολική ζωή, μπορεί να συμβάλει η λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, όπως αναλύθηκε σε παραπάνω παράγραφο.

Η Ε.Ε.Π.Μ. ενδιαφέρεται να εξασφαλίσει ελκυστικό περιβάλλον (Ανθοπούλου, 1999,) μέσα στο οποίο θα παρέχονται οι δυνατότητες κάλυψης όλων των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών. Προς την κατεύθυνση αυτή η μονάδα φροντίζει ν' αναπτύξει μηχανισμούς πρόληψης, ελέγχου ή και περιορισμού της σχολικής βίας σε κάθε διάστασή της<sup>29</sup> στο βαθμό που περιγράφεται ως πρόβλημα της σχολικής κοινότητας ή της ατομικής συμπεριφοράς και όχι ως αντανάκλαση προβλημάτων της ευρύτερης κοινωνίας ή ως διαντίδραση της σχολικής κοινότητας σε ζητήματα της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας. Σε συνδυασμό με την πολιτική πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής παραβατικότητας, τα φαινόμενα βίας μπορούν να αντιμετωπιστούν από τη σχολική μονάδα είτε με ανάπτυξη αυτόνομων προαιρετικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας κλπ με θεματικά πεδία αναφοράς τα δικαιώματα του παιδιού, την πρόληψη των ατυχημάτων κλπ, είτε –χωρίς να θεωρείται αυτόνομο ζήτημα- με τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, κάτι που σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση και άσκηση της Ε.Ε.Π.Μ. αλλά και τα εφόδια που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί με την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να μπορούν να συμβάλουν στην πρόληψη της βίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Τα θέματα συνήθους μαθητικής παραβατικότητας αντιμετωπίζονται με ταχύτητα και κατανόηση των κοινωνικών παραγόντων που τα προκαλούν, ενώ το σύστημα επιβολής ποινών ενεργοποιείται μόνο για παιδαγωγικούς λόγους και με πλήρη αιτιολόγηση, ώστε να μη μένουν τραύματα και αίσθημα αδικίας στους μαθητές. Εξάλλου

---

<sup>29</sup> Βλ. Σώκου Κ (2003): «Η σχολική βία εμφανίζεται συνήθως με τις ακόλουθες διαστάσεις: βία μεταξύ μαθητών, βία μεταξύ εκπαιδευτικών, βία από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές και το αντίστροφο, βία από τους εκπαιδευτικούς προς την εξουσία, -τη διοίκηση, τη διεύθυνση ή όπως αυτή εκφράζεται-, βία από εξωσχολικούς παράγοντες προς μέλη της σχολικής κοινότητας, μαθητές, εκπαιδευτικούς ή και τους δύο, και το αντίστροφο, βία από γονείς προς εκπαιδευτικούς ή και προς μαθητές και το αντίστροφο. Η βία μπορεί να εκδηλωθεί από ένα μεμονωμένο άτομο προς ένα άλλο ή προς ένα σύνολο ατόμων, αλλά και από πολλά άτομα προς ένα μεμονωμένο ή προς ένα σύνολο ατόμων

*«η παραπέρα αύξηση ελέγχων και η εντατικοποίηση των επιτηρήσεων είναι μέτρα που συρρικνώνουν τη δημοκρατία στο σχολείο και στην κοινωνία» (Μαυρογιώργος, 1995β).*

Η Σχολική μονάδα, υιοθετώντας τις δικές της αρχές και εφαρμόζοντας τους δικούς της κανόνες στα θέματα σχολικής βίας, προσπαθεί να αποδεσμευτεί από την *“την πολιτική λειτουργία του σχολείου και την ειδική μορφή με την οποία η κρατική εξουσία μεταφράζεται σε σχολική εξουσία ως αντανάκλαση των υφισταμένων ταξικών σχέσεων των οποίων η βία είναι όρος ύπαρξής τους αλλά και αναπαραγωγής τους”* (Μαυρογιώργος, 1995α) προσπαθεί να τις ενσωματώνει στη λογική της φυσικής εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου. Στο πλαίσιο διαμόρφωσης των αρχών της Ε.Ε.Π.Μ. ο Σ.Δ. εκτιμά την έκταση και τη σοβαρότητα του φαινομένου στη σχολική μονάδα και υιοθετεί πρακτικές, που προϋποθέτουν κατανόηση τόσο των κοινωνικών παραμέτρων που προκαλούν το φαινόμενο, όσο και το είδος της σχολικής βίας - παραβατικότητας (από μαθητές προς μαθητές, από μαθητές προς εκπαιδευτικούς, από εκπαιδευτικούς προς μαθητές κλπ), όσο και τη διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τις μορφές με τις οποίες εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Μαυρογιώργος, 1995γ).

### **3.8 Μαθητικές κοινότητες – Σχολικοί συνεταιρισμοί**

Όπως ήδη αναδείξαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων και των σχολικών συνεταιρισμών δεν διέπεται από ένα αυστηρό πλαίσιο καθορισμού του ρόλου τους. Ακόμη περισσότερο δεν αποτυπώνεται ρητά στα σχετικά άρθρα του Ν.1566/85 σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης δραστηριοποιούνται τα συλλογικά όργανα των μαθητών. Η ασάφεια του ρόλου τους, που οδήγησε στην απαξίωσή τους ως θεσμών, είναι αυτή που δημιουργεί τους όρους και τις προϋποθέσεις διεύρυνσης των περιθωρίων σχετικής αυτονομίας του Σ.Δ. πάνω στο ζήτημα. Έτσι, μπορεί να αξιοποιηθούν τα συγκεκριμένα όργανα, ώστε να συμβάλλουν θετικά στη λειτουργία του σχολείου.

Ο τρόπος λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων είναι βέβαιο ότι συνδέεται με την κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας και εμπίπτει στη σφαίρα επιρροής της Ε.Ε.Π.Μ. Αρχές, δηλαδή, όπως η σταθερή επιδίωξη εμπέδωσης αρμονικών σχέσεων του ανθρώπινου δυναμικού, κυρίως διδασκόντων-διδασκομένων εντός και εκτός

αιθουσών διδασκαλίας, σύμφωνα με το πνεύμα της παιδαγωγικής επιστήμης ή η ενίσχυση με κάθε τρόπο και ο σεβασμός των πρωτοβουλιών που εκδηλώνονται από τους μαθητές μέσω των εκπροσώπων τους, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων. Η αναγνώριση και αξιοποίηση της προσφοράς των μαθητών στο σχολείο συμβάλλει στην εδραίωση της σχέσης εμπιστοσύνης και αποδεικνύει ότι είναι δυνατό να αλλάξει την αντίληψη των μαθητών για το σχολείο τους, μέσα από την αλλαγή ή μάλλον τον εμπλουτισμό του ρόλου τους (Ανθοπούλου, 1999).

Συνεπώς, το σχολείο διαλεγόμενο με τους αιρετούς εκπροσώπους της μαθητικής κοινότητας αναθέτει υπεύθυνους ρόλους (ατομικά ή ομαδικά) και ανοίγει προοπτικές δραστηριοποίησης των μαθητών διδάσκοντας τους τρόπους αλληλοσεβασμού και δημοκρατικής διεκδίκησης αιτημάτων που προάγουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Έτσι, υπηρετείται διπλός στόχος: διευκολύνεται η σχολική καθημερινότητα και τα παιδιά ικανοποιούν την ανάγκη τους να είναι χρήσιμα μέλη της σχολικής κοινότητας ενώ ταυτόχρονα συνειδητοποιούν τις απαιτήσεις της ζωής και προετοιμάζονται για την έξοδο τους στην κοινωνία.

### **3.9 Υλικοτεχνική υποδομή - διαχείριση οικονομικών πόρων**

Με την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της η μονάδα μεριμνά σταθερά για την εξασφάλιση και συντήρηση καλαίσθητων λειτουργικών χώρων, όπως επαρκείς και άνετες αίθουσες διδασκαλίας, γραφεία διοίκησης, βιβλιοθήκη, εργαστήρια, γυμναστήριο, αμφιθέατρο, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, προαύλιο κλπ. Παρά το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα θέματα που σχετίζονται με τις κτιριακές υποδομές και την εξασφάλιση των πόρων συντήρησής τους τα διαχειρίζονται οι Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις<sup>30</sup> και οι Δήμοι-Κοινότητες μέσω των Σχολικών Επιτροπών, εντούτοις η αφετηρία για την επίλυση εκκρεμοτήτων που σχετίζονται με τις υποδομές ή την προμήθεια εξοπλισμού είναι η ίδια η σχολική μονάδα. Από πρωτοβουλίες της ίδιας της μονάδας ενημερώνεται η αρμόδια αρχή ή και η τοπική κοινωνία, ώστε να ρυθμιστεί ταχύτερα η εκκρεμότητα, της οποίας η παράταση προκαλεί δυσλειτουργία στη σχολική μονάδα. Σε περίπτωση π.χ. που το κτίριο του Σχολείου είναι ακατάλληλο ως διδακτήριο,

<sup>30</sup> Πλέον οι διευρυμένοι Καλλικρατικοί δήμοι και οι υπερ-περιφέρειες.

είτε επειδή δεν πληροί τους όρους άνετης και ασφαλούς διαμονής των μαθητών, είτε γιατί δε διαθέτει τις υποδομές ακώλυτης ανάπτυξης της εκπαιδευτικής δράσης της μονάδας, η ανάδειξη του προβλήματος εξαρτάται από το βαθμό που η Ε.Ε.Π.Μ. έχει καταφέρει να δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές την πεποίθηση ότι λόγω της ανεπάρκειας αυτής, πλήττεται τόσο η ποιότητα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης όσο και η ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού προϊόντος που εισπράττεται από τους μαθητές. Αυτό συνεπάγεται ανάληψη πρωτοβουλιών και διαρκή κινητοποίηση προς αναζήτηση λύσεων (μεταστέγαση, επέκταση των εγκαταστάσεων, ανέγερση νέου διδακτηρίου κ.ά.).

### **3.10 Ευρωπαϊκά προγράμματα – παράπλευρες δράσεις**

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, διεξάγει έρευνες και λαμβάνοντας υπόψη επιστημονικές μελέτες, καταλήγει σε συμπεράσματα με βάση τα οποία χρηματοδοτεί προγράμματα που προτείνει να υλοποιούνται στα κράτη μέλη. Παρά τις αντιρρήσεις που διατυπώνονται για τις ιδεολογικοπολιτικές προθέσεις των κέντρων από τα οποία εκπορεύονται οι αποφάσεις για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και τον επιχειρούμενο κοινωνικό έλεγχο μέσα από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της σχολικής γνώσης, (Νούτσος, 1979 και 1981 στο Μαυρογιώργος, 2003β) δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η ωφέλεια για τους μαθητές, εξαιτίας της δυνατότητας να αξιοποιήσουν εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και τεχνικά εφόδια που χρηματοδοτούνται και παρακολουθούνται από τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο βαθμός όμως αξιοποίησης και το μέγεθος των ενδεχομένων εκπαιδευτικών οφελών για τους μαθητές εξαρτάται και από το κλίμα που διαμορφώνει κάθε εκπαιδευτική μονάδα, καθώς και από την επιμόρφωση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών στα ευρωπαϊκά προγράμματα. Η Ε.Μ., αν έχει κατανοήσει τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της εκπαίδευσης ως απαίτηση της εποχής, επιδιώκει την εμπλοκή στα προγράμματα και αποδέχεται, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες προώθησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής διάστασης.

Ως απόρροια της δραστηριοποίησης στα ευρωπαϊκά προγράμματα προκύπτει η οργάνωση εκδηλώσεων δημοσιοποίησης του εκπαιδευτικού προϊόντος, των οποίων η οργάνωση και η επιτυχία συνδέεται με το κλίμα που καλλιεργείται από την Ε.Ε.Π.Μ.

Επίσης, αναφέρονται δραστηριότητες και εκδηλώσεις που προκύπτουν ως προέκταση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του σχολικού παραπρογράμματος και οι οποίες θεωρούνται απόρροια των απαιτήσεων που προβάλλονται από τη θεσμική οργάνωση της παιδαγωγικής σχέσης διδασκόντων και διδασκομένων (Μαυρογιώργος, 2003) και κατά συνέπεια εγγράφονται ως ζήτημα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της κάθε σχολικής μονάδας. Τέτοιες δραστηριότητες αφορούν πολιτιστικές εκδηλώσεις, αθλητικές διοργανώσεις, θεατρικές παραστάσεις κλπ.

### **3.11 Σύνδεση του σχολείου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον**

Το Σχολείο αποτελεί λειτουργική ενότητα με την κοινωνία και για το λόγο αυτό η τοπική κοινωνία προσδιορίζεται εκτός των άλλων και από το ποιόν των σχολείων της. Μέσα στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας, αναπτύσσεται ή συρρικνώνεται, με βάση το σύστημα αλληλεπιδράσεων που δέχεται και την ανταπόκριση που έχει (Αθανασούλα–Ρέππα, 1999). Η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του αντανακλά την κοινωνική συνείδηση και καθορίζει την αντίληψη που παρέχεται στα παιδιά για τη ζωή και την κοινωνία (Γ2/4094/23-09-1986, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Φ.Ε.Κ. 619 τ. Β΄, άρθρο1). Το άνοιγμα της Ε.Μ. στην Κοινωνία μέσα από διαρκείς αλληλεπιδράσεις είναι αναγκαίο, καθώς στοχεύει στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και συνεπώς βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της. Πέρα από τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από το σύστημα των αλληλεπιδράσεων αναμένονται και άλλα θετικά επακόλουθα όπως: α) η αλλαγή στάσεων και νοοτροπίας της τοπικής κοινωνίας για το ρόλο του σχολείου β) η πολιτιστική και κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη, μέσω της συλλογικής εργασίας εκπαιδευτικού οργανισμού και φορέων γ) η αξιοποίηση των υπηρεσιών του οργανισμού προς όφελος της κοινότητας και το αντίστροφο(Αθανασούλα –Ρέππα, 1999).

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσέγγιση της κοινωνικής διάστασης της Ε.Μ. και της σύνδεσης της λειτουργίας της με την τοπική κοινωνία και το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η διερεύνηση καλύπτει τους τομείς: α) της συνεργασίας με τους γονείς και β) της συνεργασίας με τοπικούς κοινωνικούς φορείς. Μέσα από τη συνεργασία αυτή δημιουργείται ένα κλίμα αλληλεπιδράσεων, που ευνοεί τόσο την προβολή και δημοσιοποίηση του εκπαιδευτικού έργου όσο και την ενθάρρυνση εκπαιδευτικών επισκέψεων με χαρακτήρα παιδαγωγικό.

- **Η συνεργασία με τους γονείς**

Οι γονείς για τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας δεν είναι μόνο συνεργάτες, εταίροι και υποστηρικτές, αλλά και κοινωνικοί δρώντες και ομάδα πίεσης. Παρά το γεγονός ότι η στάση – συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο σχολείο, ποικίλλει κυμαινόμενη από την απαξίωση μέχρι τη γνήσια συμμετοχική συνεργασία, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου προς τους γονείς είναι αποκαλυπτική της «κουλτούρας» του. Στο πλαίσιο της Ε.Ε.Π.Μ. επιδιώκεται σταθερά η ενεργοποίηση και η συνεργασία με τους γονείς με ταυτόχρονη πρόβλεψη και λήψη μέτρων, ώστε να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο (Αθανασούλα - Ρέππα Α., 1999).

Ο νόμος 1566/85 «αναγνωρίζοντας» τους γονείς ως εταίρους του σχολείου, τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν στα όργανα «λαϊκής συμμετοχής» (σχολική επιτροπή, σχολικό συμβούλιο). Η ενθάρρυνση των γονέων για συμμετοχή στις διαδικασίες για την ανάδειξη των οργάνων ή για ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή σε ομάδες εργασίας για υλοποίηση προγραμμάτων και καθοδήγηση για υποστήριξη των παιδιών τους, οφείλει να είναι στις προτεραιότητες του σχολείου. Εξάλλου, σχολεία στα οποία η συμμετοχή των γονέων είναι ουσιαστική και ευρεία, έχουν να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα σχετικά με τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση και το άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σύγκριση με σχολεία που οι γονείς είναι ανύπαρκτοι (Αθανασούλα –Ρέππα Α., 1999). Δίαυλοι επικοινωνίας σχολείου και γονέων είναι οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις του Σ.Δ. και συναντήσεις που προγραμματίζει το σχολείο και οργανώνονται για να συζητηθούν θέματα ειδικού ενδιαφέροντος ή να αντιμετωπιστούν έκτακτες καταστάσεις.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου –γονέων μπορεί να αξιοποιηθεί η δυνατότητα που παρέχεται στο Σ.Δ. να επιτρέπει σε εκπροσώπους γονέων να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές επισκέψεις – εκδρομές των μαθητών. Με τη συμμετοχή τους στις εξορμήσεις, οι γονείς έχουν την ευκαιρία βιώνοντας τις ευχάριστες αλλά και τις προβληματικές καταστάσεις μιας εκδρομής, να κατανοήσουν την πραγματικότητα της σχολικής ζωής και τις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

- **Η συνεργασία με τοπικούς κοινωνικούς φορείς**

Είτε απευθείας, είτε μέσα από τα θεσμοθετημένα συλλογικά όργανα (Σχολική Επιτροπή, Σχολικό Συμβούλιο, Δημοτική Επιτροπή Παιδείας) η σχολική μονάδα επιδιώκει την επικοινωνία και συνεργασία με κοινωνικούς φορείς (του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα) της τοπικής κοινωνίας για μια ποικιλία θεμάτων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη συνεργασία αυτή, αντλούνται οφέλη για την εκπαιδευτική μονάδα α) στο γνωστικό επίπεδο και β) στο επίπεδο της ανάπτυξης αμφίδρομης κοινωνικής σχέσης μαθητών-κοινωνίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

- **Η προβολή - δημοσιοποίηση του έργου της Ε.Μ.**

Ιδιαίτερα, η υποστηρικτική παρουσία των γονέων στην οργάνωση και συμμετοχή σε δραστηριότητες διευκολύνει την επικοινωνία και συμβάλλει στη δημοσιοποίηση και διάχυση στην τοπική κοινωνία των εκπαιδευτικών προϊόντων που παράγονται στη μονάδα. Έτσι διευκολύνεται η προσπάθεια της Ε.Μ. να πληροφορείται καταστάσεις οικογενειακές που επηρεάζουν την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Ο διευθυντής και οι υπόλοιποι διδάσκοντες, ως εκφραστές της εσωτερικής πολιτικής της μονάδας, φροντίζουν για τα εξής:

- I. Προσκαλούν τους γονείς σε απογευματινές συναντήσεις για ενημέρωση, ανταλλαγή απόψεων, κατάθεση προτάσεων συνεργασίας, προβληματισμό για την οργάνωση εκδηλώσεων κλπ.
- II. Οργανώνουν ομιλίες, σεμινάρια συμβουλευτικής γονέων σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (π.χ. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων)
- III. Αναλαμβάνουν να «επιστρέψουν» στην κοινωνία το έργο του σχολείου, μέσω της πολιτικής προβολής και δημοσιοποίησης που επιλέγουν (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

- **Η σημασία των εκπαιδευτικών επισκέψεων**

Στην Γ1/ Φ12/752/866/19-08-1998 ΥΠ.Ε.Π.Θ. (ΦΕΚ 954 τ. Β' /7.9.98) τονίζεται ότι «δίνεται η δυνατότητα διεξαγωγής μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σε εξωσχολικούς χώρους, με τη διοργάνωση σχετικών διδακτικών επισκέψεων, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του ετήσιου σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτό η εμπειρία συνιστά τη βάση απόκτησης της γνώσης και το Σχολείο ανοίγεται στη ζωή και στην κοινωνία».

Το παραπάνω θεσμικό πλαίσιο αποκαλύπτει την παιδαγωγική σημασία που αποδίδεται στις εκπαιδευτικές επισκέψεις και τη βούληση της εκπαιδευτικής ηγεσίας να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς για την πραγματοποίησή τους, ενώ υπαινίσσεται τις δυσκολίες που παρεμβαίνουν λόγω γραφειοκρατικών απαιτήσεων, που προϋποθέτει η πραγματοποίηση μιας εκδρομής ή μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης αλλά και των αυξημένων ευθυνών που αναλαμβάνουν οι συνοδοί εκπαιδευτικοί εξαιτίας του κινδύνου προκλήσεως ατυχημάτων.

Έτσι, σε σχολεία μειωμένης συνεργατικής κουλτούρας, με χαμηλό δείκτη διαμορφωμένου κοινού οράματος και με εκπαιδευτικούς που, ενώ έχουν διανύσει και διανύουν πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα της ζωής τους στα σχολεία, θεωρούν ότι η ζωή τους αρχίζει όταν φεύγουν από αυτό (Μαυρογιώργος, 2005) έτσι, η πραγματοποίηση σωστά προετοιμασμένων εκπαιδευτικών επισκέψεων καθίσταται πολύ δύσκολη με αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται ελάχιστες ή καθόλου ημερήσιες εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Αντίθετα, σε ένα σχολείο, όπου με τη διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής εμπεδώνεται και επεκτείνεται το συνεργατικό μοντέλο λειτουργίας του Σ.Δ. και συνδέεται η επαγγελματική εξέλιξη και ποιότητα με τη συνολική ζωή και την παρουσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο, η πραγματοποίηση πολλών εκπαιδευτικών επισκέψεων με παιδαγωγική, μορφωτική και κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση είναι συχνή.

Στην ανάλυση που επιχειρήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια παρουσιάστηκαν και αναπτύχθηκαν σημαντικοί τομείς της σχολικής καθημερινότητας, στους οποίους η σχολική μονάδα και ο Σύλλογος Διδασκόντων έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν και να υλοποιούν αποφάσεις διαμορφώνοντας την Ε.Ε.Π.Μ. Με τον τρόπο αυτό προσαρμόζεται, ακόμη και σε αυστηρά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, η εκπαιδευτική πολιτική στις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολείου και παρέχεται η ευκαιρία ανάληψης ουσιαστικού ρόλου σε μικροεπίπεδο σχολικής μονάδας και τοπικής κοινωνίας. Οι δυνατότητες διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής με ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι μεγαλύτερες, αρκεί να έχουν κατανοηθεί και ενεργοποιηθεί από τα όργανα διοίκησης οι κατάλληλοι μηχανισμοί. Αυτή η θέση επιχειρείται να τεκμηριωθεί στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, μελετώντας την

περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Φηρών-Θήρας, αντλώντας υλικό από τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων.

# ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Μεθοδολογικές Επιλογές

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έχει ως στόχο, να απαντήσει σε ερωτήματα του τύπου «πώς» και «γιατί» και γενικότερα σε ζητήματα τα οποία δεν έχουν απτά μετρήσιμα αποτελέσματα με τη θετικιστική διάσταση. Η έρευνά μας προσπαθεί να διερευνήσει τη συμβολή του Σ.Δ. στη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Καταβάλλεται προσπάθεια περιγραφής, ανάλυσης, ερμηνείας και διερεύνησης νοημάτων μέσω των παραπάνω ερωτήσεων του «πώς» και του «γιατί»(Ιωσηφίδης, 2008:21). Πρόκειται λοιπόν για μια εργασία που ακολουθεί τις επιταγές της ποιοτικής μεθοδολογίας. Για να είναι επομένως δυνατή η απάντηση τέτοιων γενικών κατηγοριών, (Berelson, 1971:148) χρειάζεται επισταμένως να μελετηθούν κοινωνικές διαδικασίες επιδιώκοντας την πρόσβαση σε εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων( Ιωσηφίδης, 2008:28). Οι μη μετρήσιμες πλευρές που παρουσιάζει μια τέτοια διερευνητική διαδικασία εκ των έσω με την ταυυτόχρονη προσπάθεια απόδοσης νοημάτων, σύγκρισης κοινωνικών αναπαραστάσεων και αποτύπωσης κοινωνικών διαδικασιών,( ο.π: 42,43) ανήκουν στη σφαίρα των ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Επιπλέον, η έλλειψη κανονικοτήτων στις κοινωνικές επιστήμες οδηγούν τον ερευνητή στην επιλογή αυτή(ο.π: 27). Το διαθέσιμο ποιοτικό υλικό δεν καλύπτει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, ωστόσο εμπλουτίζεται με στοιχεία που αναφέρονται σε μια αρκετά μεγαλύτερη, χρονικά, περίοδο υπαγορεύοντας τη συγκριτική του σημασία στο χρόνο(Κυριαζή, 1999:284) παράλληλα με την ανάγκη ανίχνευσης τάσεων και αλλαγών(Berelson, 1971: 29). Ως μελέτη περίπτωσης ερευνάται σε βάθος αναλύοντας και κατανοώντας μηχανισμούς που εξηγούν μια κοινωνική πραγματικότητα(Ιωσηφίδης, 2008:25).

Ανάμεσα στα σημαντικότερα μεθοδολογικά εργαλεία που έχει στη διάθεσή του ένας ποιοτικός ερευνητής με σκοπό την παραγωγή γνώσης, η παρούσα έρευνα αξιοποιεί την ανάλυση περιεχομένου και τη συμμετοχική παρατήρηση( ο.π: 23,24). Πραγματοποιείται

ανάλυση περιεχομένου σε πρακτικά που καλύπτουν τις συνεδριάσεις 4 ετών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, συνεπικουρούμενη με παρατηρήσεις από προηγούμενο παρόμοιο διαθέσιμο υλικό, που φτάνει μέχρι το διδακτικό έτος 1998-1999. Η παραπάνω διαδικασία συμπληρώνεται από στοιχεία που εδράζονται στην πρωτογενή παρατήρηση του ερευνητή(ο.π: 127). Ο ερευνητής συμμετέχοντας ως ενεργός παρατηρητής, συλλέγει δεδομένα τόσο μέσω της παρατήρησης, όσο και μέσω της ενεργού συμμετοχής(ο.π: 128,129). Ποιοτικά δεδομένα υπό μορφή σημειώσεων(Field notes)(ο.π:132) συμπληρώνουν την έρευνα προσπαθώντας να αποτυπώσουν όσο το δυνατόν σφαιρικότερα τα πολυσχιδή φαινόμενα της σχολικής ζωής. Η ενδελεχής ανάγνωση, η περιγραφική καταγραφή(Κυριαζή, 1999: 259) και ο σχολιασμός(memoing) ευρύς ή πιο περιορισμένος(Ιωσηφίδης, 2008:186) ολόκληρου του ποιοτικού υλικού είναι απαραίτητος. Ωστόσο, είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι παρά τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής μεθοδολογίας χρειάζεται η συμπλήρωσή της από στοιχεία ποσοτικής φύσης.(ο.π: 28). Τα στοιχεία αυτά όχι μόνο δεν επηρεάζουν αρνητικά την έρευνα λόγω της θετικιστικής τους φύσης, αλλά προσφέρουν τη δυνατότητα περιγραφής της κοινωνικής πραγματικότητας που εξετάζεται από διαφορετικές οπτικές. Τέλος, είναι σε γνώση του ερευνητή ότι η διερεύνηση της συμβολής του συγκεκριμένου Σ.Δ. στη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. ως μελέτη περίπτωσης δεν αφήνει περιθώρια γενίκευσης, ούτε επιτρέπει τις συγκρίσεις με άλλες περιπτώσεις παρά στοχεύει σε μια διαδικασία εμβάθυνσης με βάση τις διατυπωμένες υποθέσεις, που αναδείχθηκαν από την προβληματική του θεωρητικού πλαισίου που προηγήθηκε.

#### **4.2 Μελέτη περίπτωσης: «Το 12/Θέσιο Δημοτικό σχολείο Φηρών-Θήρας»**

Το δημοτικό σχολείο Φηρών-Θήρας, βρίσκεται στην πρωτεύουσα του ομώνυμου νησιού και είναι ενταγμένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως τυπική εκπαιδευτική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, μπορεί να επιτραπεί η διατύπωση του ισχυρισμού ότι ως τέτοια και στο πλαίσιο της σχετικής της αυτονομίας είναι εν δυνάμει φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Πολλές φορές το έργο του ερευνητή της εκπαίδευσης είναι η εξήγηση των μέσων, με τα οποία ο κοινωνικός κόσμος καθιερώνεται στη βάση των κοινών του νοημάτων(Cohen&Manion,1994).Πραγματοποιώντας παρατηρήσεις στο πλαίσιο μιας

μελέτης περίπτωσης κατά τη διάρκεια ενός σχετικά μεγάλου χρονικού διαστήματος(στη δική μας περίπτωση δυο χρόνια) μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις συνθήκες της σχολικής ζωής. Με άλλα λόγια, είναι ο πιο πρόσφορος τρόπος για να συλλάβουμε εννοιολογικά την πορεία μέσω της οποίας οι διάφορες κυβερνητικές εκπαιδευτικές επιταγές μεταφράζονται σε σχολική πρακτική (ο.π.).

Η σημασία της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας αποκτά άλλα χαρακτηριστικά, καθώς με αυτή του Πολίτη (2011) και του Χαριτωνίδη (2006) αποτελούν τις 3 μελέτες που στηρίζονται εξ ολοκλήρου στην ανάλυση περιεχομένου των καταγεγραμμένων αποφάσεων. Η μελέτη του Χαριτωνίδη (2006) επικεντρώνεται σε σχολείο της Β/θμιας εκπαίδευσης και μάλιστα σε ένα πειραματικό γυμνάσιο, που λόγω του θεσμικού του ρόλου, δεν αποτελεί τυπική εκπαιδευτική μονάδα.

Επιπλέον, οι γεωγραφικές, κοινωνικές, οικονομικές ιδιαιτερότητες στις οποίες εντάσσεται το Δ.Σ. Φηρών-Θήρας σε σχέση με το Νεστόρειο Δ.Σ. της μελέτης του Πολίτη(ο.π.), που βρίσκεται σε ένα από τα προάστια της Δυτικής Αθήνας, προσδίδουν άλλα ποιοτικά στοιχεία στην έρευνα.

Μια ακόμη διαφορά έγκειται στο γεγονός, ότι στο πλαίσιο της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, έχουμε κρατήσει σημειώσεις στηριγμένες στη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή και όχι μέσω μιας μορφής αναδρομικής παρατήρησης στηριγμένη σε αναμνήσεις των συνεδριάσεων του Σ.Δ., ώστε η μελέτη να καταστεί όσο το δυνατόν πιο πλήρης.

Η έρευνα είναι εστιασμένη στο δημοτικό σχολείο Φηρών-Θήρας ακριβώς επειδή αποτελεί μια τυπική περίπτωση 12/θέσιου σχολείου πολυετούς λειτουργίας με τις ιδιαιτερότητες και τις αποκλίσεις που παρουσιάζει σε σχέση με τις άλλες εκπαιδευτικές μονάδες της ίδιας τάξης και που θα αναφερθούν στην επόμενη ενότητα(4.3). Καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή αυτή υπήρξε η εύκολη πρόσβαση του ερευνητή στο αρχειακό υλικό των πρακτικών του Σ.Δ. του σχολείου, ως επίσημων εκφράσεων των επιλογών που φανερώνουν την άσκηση Ε.Ε.Π.Μ. Επιπρόσθετα, η παρουσία του ερευνητή τα τελευταία 2 χρόνια και η συμμετοχή του ως εκπαιδευτικού στο Σ.Δ. επιτρέπει την αποσαφήνιση, την επεξήγηση και γενικότερα τη συμβολή στην έρευνα με παραπάνω πληροφορίες πάνω σε αποφάσεις, οι οποίες δεν είναι ξεκάθαρα διατυπωμένες και ακόμα περισσότερο δεν αποτυπώνονται συνήθως οι όροι και οι

προϋποθέσεις κάτω από τους οποίους διαμορφώθηκαν. Μια αντίστοιχη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα τόσο από πλευράς πρακτικών, όσο και από το εύρος κάλυψης περισσότερων σχολικών μονάδων δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί στο αυστηρά προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο μιας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας.

#### **4.3 Χαρακτηριστικά 12/Θέσιου Δημοτικού σχολείου Φηρών-Θήρας**

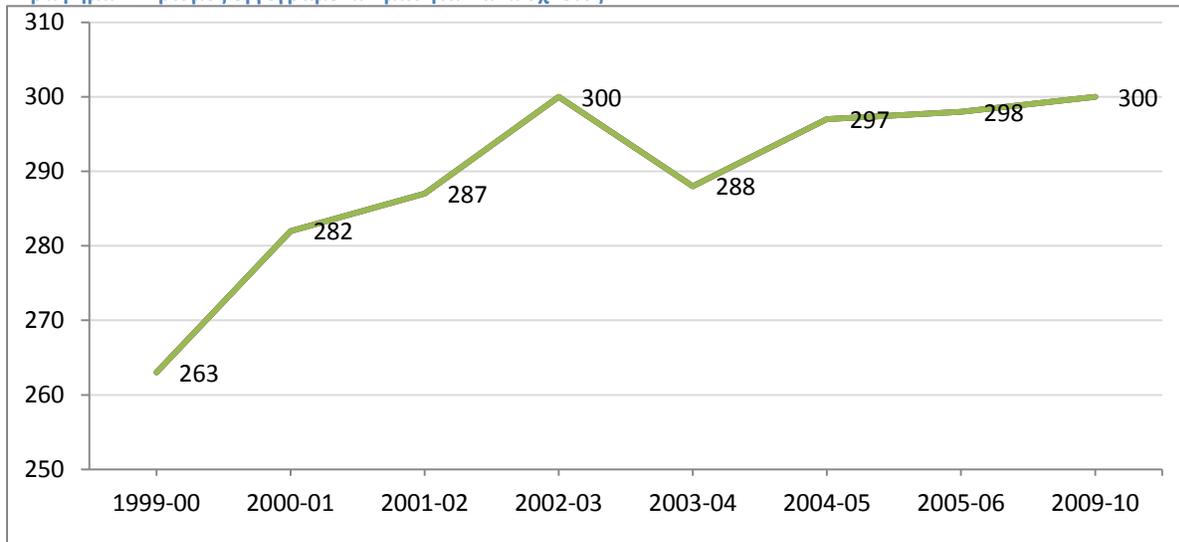
Το δημοτικό σχολείο Φηρών-Θήρας έχει πολυετή λειτουργία με οργανικότητα 12 θέσεων. Πρόκειται για ένα αρκετά μεγάλο εκπαιδευτικό οργανισμό τόσο κτιριακά, όσο και από πλευράς αριθμού εγγεγραμμένων μαθητών. Στο σχολείο υπάρχουν 15 αίθουσες διδασκαλίας κατασκευασμένες σε τέσσερα επίπεδα λόγω της μεγάλης κλίσης του εδάφους. Λειτουργεί τμήμα ένταξης σε ξεχωριστή αίθουσα και διαφορετικός χώρος για τη σίτιση των παιδιών, που είναι εγγεγραμμένα στο ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου. Επίσης, υπάρχει αίθουσα θεάτρου που λειτουργεί και ως αίθουσα πολλαπλών χρήσεων,<sup>31</sup> επαρκής για την ταυτόχρονη παρουσία όλων των μαθητών του σχολείου. Επιπλέον, είναι διαθέσιμο στην εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών παράλληλα με την ύπαρξη οργάνων φυσικής στον ίδιο χώρο. Το σχολείο διαθέτει 4 προαύλια σε αντίστοιχα επίπεδα. Για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου λειτουργεί γραφείο δασκάλων και επιπλέον γραφείο με 2 υπολογιστές για οποιαδήποτε χρήση που διευκολύνει το εκπαιδευτικό έργο. Ακόμη, βρίσκονται σε λειτουργία τρία φωτοτυπικά μηχανήματα και φυσικά υπάρχει το γραφείο της διεύθυνσης με ξεχωριστό Η/Υ. Η σχολική μονάδα διαθέτει λογαριασμό σε βιβλιοπωλείο των Φηρών και η διοίκηση του σχολείου προτρέπει την προμήθεια υλικών για την εξασφάλιση της μέγιστης αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας υποδηλώνοντας μια οικονομική ευμάρεια.

Από το αρχείο του σχολείου διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών είναι υψηλός. Για 8 σχολικά έτη που καταφέραμε να αντλήσουμε στοιχεία παρατηρούμε, ότι το πλήθος των μαθητών κυμαίνεται από 263 έως 300 άτομα.

---

<sup>31</sup> Είναι χαρακτηριστικό της άνεσης του χώρου η πραγματοποίηση εκεί των συνεδριάσεων του δημοτικού συμβουλίου κάτι που μπορώ να επιβεβαιώσω τουλάχιστον για τα δυο έτη παρουσίας μου στη σχολική μονάδα.

Γράφημα 1: Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών ανά σχ. έτος



. Όπως φαίνεται υπάρχει αυξητική τάση του πλήθους των φοιτούντων στο σχολείο, που εδραιώνεται από το σχολικό έτος 2011-12 μια και συγχωνεύτηκε το γειτονικό μονοθέσιο δημοτικό σχολείο Ημεροβιγλίου με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οπότε και αριθμός αυτός κυμαίνεται σταθερά πάνω από το 300.

Στο δημοτικό σχολείο των Φηρών φοιτούν μαθητές κατά κανόνα από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα<sup>32</sup>. Η πλειοψηφία των γονέων έχουν ολοκληρώσει σπουδές σε ανώτερο ή ανώτατο επίπεδο παράλληλα με την ενασχόλησή τους με τα τουριστικά επαγγέλματα, που τους αποδίδουν υψηλά εισοδήματα λόγω της μεγάλης προσέλευσης επισκεπτών στο νησί. Επομένως, η φοίτηση των παιδιών παρακολουθείται στενά από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον και υπάρχει η δυνατότητα παροχής επιπλέον εκπαίδευσης από ιδιωτικούς φορείς. Επιπλέον, το ποσοστό διαρροής των μαθητών ή αδικαιολόγητης διακοπής φοίτησης από το σχολείο είναι σχεδόν μηδαμινό(σχεδόν 1 μαθητής/μαθήτρια το χρόνο)<sup>33</sup>. Επιπρόσθετα, φαινόμενα «σκασιαρχείου»<sup>34</sup> δεν παρατηρούνται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

<sup>32</sup> Άποψη η οποία εδράζεται σε προσωπικές παρατηρήσεις

<sup>33</sup> Άποψη στηριγμένη σε προφορικές πληροφορίες από τη διεύθυνση του σχολείου για τα χρόνια από το 2007-2012 αλλά και σε στοιχεία στηριγμένα στα κείμενα των πρακτικών.

<sup>34</sup> Σύμφωνα με πληροφορίες της διοίκησης του σχολείου δεν διατηρείται αρχείο παρουσιών-απουσιών γιατί οι δάσκαλοι δεν μεριμνούν για την επιμελή τήρηση των φύλλων ελέγχου. Η μοναδική περίοδος που αυτό συνέβαινε επιμελώς υπήρξε το σχολικό έτος 2010-2011 κατά την περίοδο της έξαρσης της γρίπης H1N1 ώστε να ληφθούν μέτρα σύμφωνα με τις εγκυκλίους. Συνεπώς δεν είναι μια αντιπροσωπευτική περίοδος για να εξαγομμε ασφαλή συμπεράσματα στο ζήτημα αυτό.

γεγονός που μαζί με το εξαιρετικά μικρό ποσοστό διαρροής, ενισχύει την παραπάνω θέση μας για στενή παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών από το οικογενειακό περιβάλλον.

Ειδικότερα, στη Σαντορίνη και ακόμη πιο πολύ στο δημοτικό σχολείο Φηρών-Θήρας ανθεί η «βιομηχανία» της παράνομης κατ'οίκον διδασκαλίας σε υψηλές τιμές.<sup>35</sup> Υπάρχουν πάντως και μαθητές μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων σε χαμηλό όμως ποσοστό. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με στοιχεία που αντλήσαμε από αντίστοιχες αποφάσεις του Σ.Δ., περίπου το ένα τέταρτο των μαθητών είναι αλλοδαποί ή αλλοδαπής καταγωγής.(15/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ, 8/2008-09/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΠΜ\_ΦΤ, 10/2008-09/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΠΜ\_ΦΤ)

Διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για μια μεγάλη σχολική μονάδα, η οποία διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για την βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού έργου<sup>36</sup> ειδικότερα σε περιοχές όπως η συγκεκριμένη, οι οποίες είναι απομακρυσμένες από κάποιο αστικό κέντρο και με γνωστά τα προβλήματα συγκοινωνίας, ειδικότερα το χειμώνα. Είναι βέβαιο ότι σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και προμήθειας υλικών αλλά και σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού, η κατάσταση σε πολλά σχολεία της επικράτειας είναι διαφορετική. Ακόμη και ανάμεσα στα σχολεία της Σαντορίνης υπάρχουν δραματικές διαφορές σε αυτούς τους τομείς. Το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο του μαθητικού πληθυσμού του δημοτικού σχολείου Φηρών-Θήρας δείχνει να είναι υψηλότερο των άλλων σχολικών μονάδων. Ωστόσο, η αναλογία μαθητών ημεδαπής και αλλοδαπής καταγωγής είναι παρεμφερής με πολλά σχολεία στην Ελλάδα ειδικότερα τα τελευταία χρόνια, που η πολιτισμικότητα αποτελεί μέρος της ζωής μας σε όλες τις εκφάνσεις της.

Όπως προκύπτει από τα σχετικά αρχεία, κάθε χρόνο υπηρετεί στο σχολείο διαφορετικός αριθμός εκπαιδευτικών είτε οργανικά, είτε με απόσπαση, είτε με

---

<sup>35</sup> Σε συζητήσεις με συναδέλφους για τις τιμές των ιδιαίτερων μαθημάτων του δημοτικού σχολείου μου γνωστοποιήθηκε ότι αυτές κυμαίνονται από 15-22 ευρώ λέγοντάς μου χαρακτηριστικά «θα είσαι χαζός αν ζητήσεις παρακάτω».

<sup>36</sup> Κάτοικοι του νησιού και εκπαιδευτικοί των υπολοίπων σχολικών μονάδων αναφέρονται στο σχολείο με το προσωνύμιο «το κολέγιο των Φηρών».

αναπλήρωση<sup>37</sup>. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο διαφορετικός αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών ανά τάξη κάθε χρονιά υπαγορεύει την ανάγκη για περισσότερους ή λιγότερους εκπαιδευτικούς. Ήδη από το σχ. έτος 2000-01 και μετά φαίνεται μια αύξηση στον αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών ως αναπληρωτών είτε είναι δάσκαλοι, είτε διδάσκοντες ειδικοτήτων. Αυτή η αύξηση σε προσωπικό ταυτίζεται χρονικά, με τη δημιουργία πολλών ολοήμερων τμημάτων σε όλη τη χώρα αλλά και με την ταυτόχρονη συνταξιοδότηση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, για το χρονικό διάστημα των 4 σχολικών ετών που ερευνούμε(2007-2011) έχουν εργαστεί κάτω από οποιοδήποτε καθεστώς (οργανικά, απόσπαση, αναπλήρωση, ωρομισθία) 44 εκπαιδευτικοί( Δάσκαλοι και ειδικότητες). Από αυτούς περίπου οι 10 υπηρετούν στο σχολείο για πάνω από 4 έτη. Όλοι οι υπόλοιποι εναλλάσσονται από χρονιά σε χρονιά ή κάθε δύο χρόνια. Εύλογα αναγνωρίζει κανείς, ότι πρόκειται για ένα σχολείο που οι αλλαγές σε επίπεδο προσωπικού είναι μεγάλες από έτος σε έτος. Η τάση που επικρατεί αναζητώντας στοιχεία και σε προηγούμενα διδακτικά έτη είναι παρόμοια με εξαίρεση τις χρονιές 1998-99 και 1999-2000, όπου επικρατεί μια σταθερότητα. Είναι πιθανό εξετάζοντας ακόμη πιο παλιά το αρχείο να εντοπίσουμε ακόμη λιγότερες διαφορές λόγω του εμφανώς μικρότερου αριθμού διορισμών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα τα 2 τελευταία έτη τα μέλη του Σ.Δ. μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τα έτη υπηρεσίας και την παραμονή στο συγκεκριμένο σχολείο. Με άλλα λόγια υπάρχει μια ομάδα εκπαιδευτικών που υπηρετεί στην εκπαίδευση από 8 εως 30 χρόνια και βρίσκεται σε αυτή τη σχολική μονάδα για πάνω από 5 χρόνια. Η δεύτερη ομάδα υπηρετεί στη δημόσια εκπαίδευση από 0( ο γράφων) ως 8 χρόνια και δεν παραμένει στη σχολική μονάδα για πάνω από 2 έτη. Το διδακτικό προσωπικό που ανήκει στην πρώτη ομάδα είτε έχει καταγωγή από το νησί, είτε συνδέεται με άλλο τρόπο με άτομα από τη Θήρα(γάμος), λειτουργώντας καταλυτικά για την μεγάλη παραμονή τους στο σχολείο ταυτόχρονα με την θετική αναγνώριση της εργασίας κάποιου στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα εξαιτίας της καλής της φήμης.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το διδακτικό προσωπικό στον συγκεκριμένο σχολικό οργανισμό δεν διακρίνεται από σταθερότητα, η

---

<sup>37</sup> Για το σχ. Έτος 2007-08:22 εκπ/κοι, 2008-09:19 εκπ/κοι, 2009-10:21 εκπ/κοι, 2010-11:18 εκπ/κοι.

οποία είναι αναγκαία για την δημιουργία μιας επαγγελματικής κουλτούρας απαραίτητης για τη δημιουργία κοινών στόχων προς επίτευξη. Έχει καλλιεργηθεί επομένως μια συγκεκριμένη νοοτροπία στο σχολείο από τα μέλη του Σ.Δ. με μεγάλη παραμονή σε αυτό και οι νεότεροι συμμετέχοντες καλούνται είτε να συμβιβαστούν, είτε να αντιδράσουν και τελικά μέσω αυτής της ζύμωσης να οικοδομείται ένα κοινό, πλην όμως εύθραστο, όραμα για τη σχολική μονάδα.

#### **4.4 Σκοπός Έρευνας**

Τα κείμενα των πρακτικών των συνεδριάσεων του Σ.Δ. μιας τυπικής εκπαιδευτικής μονάδας αποτελούν τη φωνή του. Εκφράζουν την άποψη των μελών του; Αποτυπώνονται οι αντιδράσεις κάποιων ή καταγράφονται αυτές της κυρίαρχης τάσης με τη μορφή της τελικής απόφασης; Η σημασία τους ως μέσου καταγραφής και μη των επιλογών για διαμόρφωση και άσκηση της Ε.Ε.Π.Μ. είναι καθοριστική. Μέσω της ενδεδειγμένης μελέτης αυτών των καταγραφών, με την ταυτόχρονη συμπλήρωσή τους από στοιχεία αντλούμενα από πρακτικά προηγούμενων ετών και κυρίως από πληροφορίες βασισμένες στη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή, επιχειρείται η αποκάλυψη εκείνων των τάσεων που σκόπιμα ή μη έχουν παραγκωνιστεί και των αποφάσεων που εμφανίζονται ως επίσημες θέσεις του Σ.Δ. και διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην άσκηση Ε.Ε.Π. Η κριτική υποδοχή των νέων θεσμών και ο μετασχηματισμός τους στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία του εκπαιδευτικού οργανισμού με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς, η μαθησιακή διαδικασία και οι παράγοντες που βοηθούν ή εμποδίζουν την ανάπτυξή της όπως και άλλα ζητήματα που άπτονται των αποφάσεων ενός Σ.Δ. είναι θέματα που αφορούν αυτήν τη μελέτη.

Πιο συγκεκριμένα σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση του βαθμού συμβολής του Σ.Δ. στην κριτική υποδοχή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τη διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του δημοτικού σχολείου Φηρών-Θήρας.

#### **4.5 Υπόθεση έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Μέσα από τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και τη μελέτη του ερευνητικού υλικού που έχουμε συγκεντρώσει, οδηγηθήκαμε στην κεντρική υπόθεση που αναλύεται στα παρακάτω υποερωτήματα:

**Ο Σύλλογος Διδασκόντων του Δημοτικού Σχολείου Φηρών-Θήρας, αξιοποιώντας τα περιθώρια της σχετικής του αυτονομίας στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας ενός δημοτικού σχολείου, προβαίνει στην κριτική υποδοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που συνδέεται με τις προτεραιότητες που απορρέουν από τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας, και συγκεκριμένα, στην περίπτωση μας, του δημοτικού σχολείου Φηρών-Θήρας.**

1) Ο Σ.Δ. σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο προβαίνει στην κριτική υποδοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής, σημειώνοντας διαφοροποιήσεις σε σχέση με αυτή, στη βάση των ιδιαίτερων αναγκών της σχολικής μονάδας;

2) Σε ποιο βαθμό ο Σ.Δ. αξιοποιεί το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο και τα περιθώρια της σχετικής του αυτονομίας για τη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. προσαρμοσμένη στα ιδιαίτερα φυσιολογικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής μονάδας;

3) Ποια είναι τα θεματικά πεδία που απασχολούν τα μέλη του Σ.Δ. κατά τις συνεδριάσεις οδηγώντας τα στη λήψη των αντίστοιχων αποφάσεων;

4) Με ποιον τρόπο οι αποφάσεις αυτές χαρακτηρίζουν την Ε.Ε.Π της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας;

5) Πώς εξασφαλίζεται η παρακολούθηση της υλοποίησης των αποφάσεων του Σ.Δ.;

6) Ποιες είναι οι κυρίαρχες τάσεις που ανιχνεύονται στα κείμενα των πρακτικών των συνεδριάσεων του Σ.Δ. και πώς αυτές συνδέονται με τη διαμόρφωση και άσκηση της Ε.Ε.Π. της μονάδας;

7) Σε ποιο βαθμό τα ποσοτικά δεδομένα( αριθμός συνεδριάσεων, συμμετοχή, συχνότητα κλπ) από τη λειτουργία του Σ.Δ. συνδέονται με την Ε.Ε.Π. της σχολικής μονάδας;

#### **4.6 Ερευνητικό Υλικό**

Το ερευνητικό υλικό της παρούσας εργασίας αποτελείται από τα κείμενα των πρακτικών των συνεδριάσεων του Σ.Δ. του δημοτικού σχολείου Φηρών-Θήρας καλύπτοντας τα σχολικά έτη 2007-08, 2008-09, 2009-10, 2010-11. Θεωρούμε ότι όλες οι αποφάσεις του Σ.Δ. επηρεάζουν λιγότερο ή περισσότερο τα θεματικά πεδία της σχολικής ζωής ακόμη και αν πρόκειται για ζητήματα λειτουργικού-διαχειριστικού χαρακτήρα και άρα, καλλιεργούν τις συνθήκες που διαμορφώνουν την Ε.Ε.Π. του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού. Υπό αυτήν την αίρεση εκλαμβάνεται ως ποιοτικό υλικό, που μέσω της διαδικασίας ταξινόμησης και κωδικοποίησης επιχειρείται η απάντηση στα ήδη διατυπωμένα ερωτήματα. Πρόσθετο ερευνητικό υλικό που συνεπικουρεί και προσφέρεται για ποιοτική ανάλυση είναι οι σημειώσεις του ερευνητή τα 2 τελευταία χρόνια ως ενεργού συμμετέχοντος(ο.π:128). Μέσω αυτής της ελεγχόμενης παρατήρησης προσπαθούμε να κατανοήσουμε τις διαδικασίες και τις τάσεις που προκύπτουν στο πεδίο(ο.π:127) αναγνωρίζοντας ότι, όντας μέλη μιας κοινωνίας και των υποσυνόλων της(κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών) υπάρχει ο κίνδυνος διαστρέβλωσης των παρατηρήσεων εξαιτίας προϋπαρχουσών ιδεών, προκαταλήψεων, πεποιθήσεων και άλλων προσωπικών αντιλήψεων(ο.π: 23).

Ολοκληρώνοντας, διακινδυνεύουμε την διατύπωση παρατηρήσεων εκτός της περιόδου των δύο τελευταίων ετών που εδράζονται τόσο στα καταγεγραμμένα πρακτικά, όσο και σε συνομιλίες με εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων κατά τα περασμένα χρόνια. Πιστεύουμε ότι δεν αλλοιώνουν τα γραπτά τεκμήρια, αλλά φωτίζουν τις άρρητες αντιλήψεις, τάσεις και συμπεριφορές που δεν αποτυπώνονται στις επίσημες αποφάσεις του Σ.Δ..

#### **4.7 Τεχνικές πληροφορίες για την κωδικοποίηση του ερευνητικού υλικού**

Επιχειρείται η πλήρης και εξαντλητική κωδικοποίηση των διαθέσιμων ποιοτικών δεδομένων. Δηλαδή, η συστηματική κατάταξη του ερευνητικού υλικού σε εννοιολογικές

κατηγορίες οι οποίες αποτελούν τη βάση της ανάλυσής του(ο.π: 147). Είναι αυτή η πλήρης κατηγοριοποίηση του ερευνητικού υλικού, που οδηγεί στην έναρξη της αναλυτικής διαδικασίας(ο.π: 180).

Σε πρώτη φάση τα δεδομένα διαχωρίστηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη, αφορούν εκείνες οι αποφάσεις που κατατάσσονται στον λειτουργικό προγραμματισμό της σχολικής μονάδας και στην δεύτερη, αυτές που φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο την Ε.Ε.Π.Μ. και ταξινομούνται στην κατηγορία του στρατηγικού προγραμματισμού. Η κατάταξη αυτή βοήθησε στην ευκολότερη ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αλλά και στη χρήση τους για αιτιολόγηση συμπερασματικών υποθέσεων.

Ολόκληρο το υλικό που αφορά σε αποφάσεις Ε.Ε.Π. οργανώθηκε σε πίνακες σχεδιασμένους με το πρόγραμμα Microsoft Word 2007. Αναλυτικότερα, σχεδιάστηκαν πίνακες βασισμένοι στις κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, ώστε τα δεδομένα που καταχωρήθηκαν να γίνονται εύκολα αντικείμενο επεξεργασίας σύμφωνα με τις επιταγές της παρούσας εργασίας. Κατά συνέπεια έχουν αποδοθεί κωδικοί σε διαφορετικά τμήματα δεδομένων(data segmentation) οι οποίοι αποτελούν τους συνδετικούς κρίκους ανάμεσά τους(ο.π: 179). Αυτή η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων οδηγεί στην ανάπτυξη θεωρητικών κατηγοριών, οι οποίες μας επιτρέπουν την περιγραφή και τη σύγκριση μεταξύ τους, με στόχο την ανάλυση και ερμηνεία των φαινομένων που αποτυπώνονται σ'αυτά(ο.π: 180).

Το ερευνητικό υλικό κατανέμεται σε 4 μεγάλες κατηγορίες<sup>38</sup>. Για κάθε κατηγορία ανάλυσης έχει σχεδιαστεί ένας ξεχωριστός πίνακας με ομώνυμο τίτλο αυτόν της κατηγορίας και υπότιτλους κάθε στήλης τις υποκατηγορίες ανάλυσης. Σε κάθε κελί υπάρχει μία και μοναδική εγγραφή με το ανάλογο τμήμα δεδομένων που αντιστοιχεί στην απόφαση του συλλογικού οργάνου. Για παράδειγμα, υπάρχει η κατηγορία «Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου-Στρατηγικός» με στήλες όσες και οι υποκατηγορίες που εντάσσονται σ'αυτήν. Κάθε εγγραφή στο πρόγραμμα περιγράφεται

---

<sup>38</sup> Η πρώτη είναι η τήρηση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου με μία υποκατηγορία ανάλυσης, η δεύτερη είναι ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου διαχωρισμένος σε λειτουργικό και στρατηγικό με 11 και 5 υποκατηγορίες ανάλυσης αντίστοιχα. Η τέταρτη κατηγορία είναι θέματα που δεν κατατάσσονται στις προηγούμενες και η τελευταία είναι αυτή που περιέχει αποφάσεις καθαρά διαχειριστικού χαρακτήρα.

συνοπτικά από ένα μοναδικό κωδικό εγγραφής και παραπέμπει σε μια απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Περιλαμβάνει 4 τμήματα που συμπυκνώνουν τις πληροφορίες κατηγοριοποίησης:

1. Το πρώτο τμήμα αναφέρεται στον αύξοντα αριθμό της πράξης, όπως καταγράφεται στο βιβλίο πράξεων. Π.χ: όταν γίνεται αναφορά στην πρώτη πράξη ο αντίστοιχος κωδικός αρχίζει ως εξής: **1**
- 2 Το δεύτερο τμήμα του κωδικού αντιστοιχεί στο σχολικό έτος κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η πράξη. Έτσι για την 1<sup>η</sup> πράξη του σχολικού έτους 2009-10 ο κωδικός έχει ως εξής: **1/2009-10**. Το πρώτο τμήμα του κωδικού διακρίνεται από το δεύτερο με την παρεμβολή μιας καθέτου.
- 3 Το τρίτο τμήμα του κωδικού παραπέμπει στη γενική κατηγορία ανάλυσης του ποιοτικού υλικού. Επομένως, τα 3 πρώτα τμήματα του κωδικού της απόφασης που αφορούν στην κατηγορία «Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου-Στρατηγικός» θα εμφανίζουν την εξής μορφή: **1/2009-10/ΠΕΕ\_ΣΤΡ**
- 4 Τέλος, το τέταρτο τμήμα αντιστοιχεί στις εξειδικευμένες υποκατηγορίες των τομέων εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που συνδέονται με την απόφαση. Οι σχετικές υποκατηγορίες είναι 26. Το τέταρτο τμήμα διακρίνεται από τα προηγούμενα επίσης με την παρεμβολή μιας καθέτου. Συνεπώς, ο πλήρης κωδικός της απόφασης που αναφέρεται στην γενική κατηγορία «Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου-Στρατηγικός» και επιπλέον εντάσσεται στην υποκατηγορία «Επιμορφωτικές Δραστηριότητες» θα εμφανίζεται ως εξής:

**1/2009-10/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΕΔ**

Στην περίπτωση των διαχειριστικών αποφάσεων οι αντίστοιχοι κωδικοί, που παραπέμπουν στις αποφάσεις, περιλαμβάνουν και πάλι 4 τμήματα με τα 2 πρώτα να ακολουθούν την ίδια ακριβώς λογική που ήδη παρουσιάστηκε. Στο τρίτο τμήμα του αναγράφονται τα αρχικά «ΔΑ» που παραπέμπουν στα πρώτα γράμματα από τις λέξεις

«Διαχειριστικές Αποφάσεις». Τέλος , στο 4<sup>ο</sup> τμήμα του κωδικού μια και δεν αντιστοιχεί σε υποκατηγορίες αναφέρεται συνοπτικά το περιεχόμενο της απόφασης που παραπέμπει.

Έτσι, για την απόφαση της επίδοσης της βαθμολογίας των μαθητών που καταγράφεται στην 5<sup>η</sup> πράξη του βιβλίου πράξεων του σχ.έτους 2009-10, ο αντίστοιχος κωδικός θα έχει ως εξής: **5/2009-10/ΔΑ/ΕΠΙΔΟΣΗ\_ΒΑΘΜΩΝ**

Καταφέρνουμε με αυτόν τον τρόπο να κρατήσουμε σαφή τον διαχωρισμό των αποφάσεων σε 2 μεγάλες ομάδες ταυτόχρονα με την χρήση αυτών που έχουν διαχειριστικό χαρακτήρα στο επίπεδο αιτιολόγησης υποθέσεων και αποκάλυψης στάσεων, όπως θα φανεί μετέπειτα, που δείχνουν το στίγμα της κουλτούρας της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π.

#### **4.8 Κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου**

Η ανάλυση περιεχομένου απαιτεί τη δημιουργία κατηγοριών ανάλυσης ώστε να διευκολύνεται αλλά και να επιτυγχάνεται η πρόοδος της. Επιπλέον, είναι αναγκαία κατά την ταξινόμηση των δεδομένων σ'αυτές η τήρηση ορισμένων μεθοδολογικών αρχών που επιτρέπουν την προσήλωση της αναλυτικής διαδικασίας στον έλεγχο των υποθέσεων και στους στόχους της έρευνας, καθώς έχουν άμεση σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες μια μονάδας(Mαυρογιώργος, 2008). Τα πεδία ανάλυσης της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκαν βασισμένα στη θεωρητική αποτύπωση των τομέων άσκησης Ε.Ε.Π.Μ. του Α' μέρους της εργασίας ταυτόχρονα με την ενδελεχή μελέτη του διαθέσιμου ερευνητικού υλικού. Συνεπώς, η κατασκευή νέων κατηγοριών ανάλυσης διαφορετικών από τις ήδη καταγεγραμμένες κατά τη θεωρητική διερεύνηση είναι επιθυμητή, αν όχι επιβεβλημένη.(ο.π.). Αναμφισβήτητα αποτελούν το βασικό κορμό που εξασφαλίζει τη διατήρηση της συνάφειας με τα ευρήματα της έρευνας.

Η ανάλυση περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες και υποκατηγορίες:

**Α')** Τήρηση υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου-Σχετική Αυτονομία

➤ Εσωτερικός κανονισμός/Εύρυθμη λειτουργία μονάδας

## **B΄) Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου**

### **α) Στρατηγικός:**

- Διαχείριση του σχολικού χρόνου
- Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.
- Παιδαγωγική Μέριμνα
  - Αντισταθμιστική αγωγή
    - ✓ Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας
    - ✓ Τμήματα ένταξης
    - ✓ Φροντιστηριακά Τμήματα
    - ✓ Διδασκαλία με Παράλληλη Στήριξη
  - Μείωση ποσοστού υπο-επίδοσης
  - Πρόληψη και αντιμετώπιση της παραβατικότητας
- Υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών
- Επιμορφωτικές δραστηριότητες
- Εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και καινοτομίες
- Προαιρετικά Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων
- Ευέλικτη Ζώνη
- Μαθητικές Κοινότητες-Σχολικοί Συνεταιρισμοί
- Υλικοτεχνική Υποδομή
- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία
  - Συνεργασία με τους γονείς
  - Δημοσιοποίηση του εκπαιδευτικού έργου

### **β) Λειτουργικός:**

- Ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών
- Ανάθεση διδακτικού έργου
- Αξιολόγηση επίδοσης/Προαγωγή μαθητών
- Ενδιάμεση αξιολόγηση/Απολογισμός
- Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα

- Διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικό κλίμα
- Εκπαιδευτικές επισκέψεις
- Αθλητικές Δραστηριότητες

### Γ') Άλλα θέματα

Το παραπάνω σύστημα ανάλυσης αποτελεί το βασικό άξονα ανάλυσης του ποιοτικού ερευνητικού υλικού, που καταφέραμε να συγκεντρώσουμε. Όλες οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων είναι καταγεγραμμένες στις αντίστοιχες κατηγορίες ακριβώς όπως αποτυπώνονται στο βιβλίο πράξεων του Σ.Δ. του δημοτικού σχολείου Φηρών-Θήρας.

#### 4.9 Περιορισμοί της έρευνας

Αξίζει να αναφερθούμε στο σημείο αυτό σε εκείνους τους παράγοντες που συνιστούν περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Η έρευνα είναι στηριγμένη στα πρακτικά των συνεδριάσεων του Σ.Δ. του δημοτικού σχολείου Φηρών-Θήρας από το σχολικό έτος 2007-08 έως και το σχολικό έτος 2010-11, υποβοηθούμενη από στοιχεία που αντλούνται από πρακτικά προηγούμενων ετών(ως το σχολικό έτος 1998-99) και από δεδομένα βασισμένα στη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή. Το γεγονός ότι δεν εξασφαλίζεται η συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή για το εύρος των 4 σχολικών ετών που εστιάζει η εργασία παράλληλα με τη μη συστηματική ανάλυση και ολόκληρου του διαθέσιμου υλικού συνιστά περιορισμό στην προσπάθεια σύγκρισης, περιγραφής, ανάλυσης και ερμηνείας των τάσεων που προκύπτουν. Μια μελέτη που να περιλαμβάνει μεγάλο όγκο ποιοτικού υλικού, με την ταυτόχρονη συμμετοχική παρατήρηση σε όλο το χρονικό του εύρος είναι πολύ δύσκολη να πραγματοποιηθεί στο χρονικό πλαίσιο που ορίζει ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Επομένως, στηριζόμεστε στις προσωπικές παρατηρήσεις των δύο τελευταίων ετών, προσπαθώντας να φωτίσουμε αθέατες πλευρές των συνεδριάσεων που αφορούν στον τρόπο διαμόρφωσης και λήψης των αποφάσεων έχοντας επίγνωση ότι για τα προηγούμενα έτη μόνο υποθέσεις μπορούν να διατυπωθούν.

Επιπλέον, ο κίνδυνος να επηρεαστεί η αντικειμενικότητα των ερμηνειών αποσιωπώντας ή υπερτονίζοντας στοιχεία σε βάρος άλλων ακόμη και λόγω της ταύτισης του ερευνητή ως συμμετέχοντος στην ερευνώμενη κοινωνική ομάδα, ελοχεύει συνεχώς( Ιωσηφίδης,2008: 130). Θα πρέπει να τονίσουμε ότι είναι ιδιαίτερα επίπονη η διαρκής προσπάθεια αποβολής παρατηρήσεων διαποτισμένων με στοιχεία προσωπικού , κριτικού-ερμηνευτικού χαρακτήρα που μπορούν να οδηγήσουν στην απόκρυψη αρνητικών όψεων του ερευνητή, ως συμμετέχοντος στη σχολική μονάδα για δυο χρόνια. Σε αυτό προστίθεται ο κίνδυνος διαστρέβλωσης της πραγματικότητας κατά την καταγραφή των σημειώσεων από τον ερευνητή. Πιο αναλυτικά, οι παρατηρήσεις καταγράφονταν με τη λήξη της συνεδρίασης και με καθυστέρηση, αφού δεν ήταν εφικτό να γίνει στο φυσικό χώρο της έρευνας, με φόβο να δημιουργηθεί μια πλαστή πραγματικότητα μέσω της επιλεκτικής καταγραφής δεδομένων( Κυριαζή, 1999: 253).

Διατηρώντας ωστόσο αυτή την τακτική, αποτρέπονται τυχόν αλλαγές στις κοινωνικές συμπεριφορές που μελετώνται και που μπορεί να προκαλέσει η ταυτόχρονη τήρηση σημειώσεων με τη διεξαγωγή των συνεδριάσεων. Δυστυχώς με αυτόν τον τρόπο δεν διασφαλίζεται η ακριβής καταγραφή των λεχθέντων, παρά τηρούνται κάποιες σημειώσεις από μνήμης. Κάτι το οποίο θα μπορούσε να αποφευχθεί με μαγνητοφώνηση των συνεδριάσεων. Είναι άλλωστε γνωστό, ότι κατά τις συζητήσεις των διαφορετικών Σ.Δ. στην καλύτερη περίπτωση τηρούνται κάποιες πρόχειρες σημειώσεις, ενώ ταυτόχρονα ο χρόνος που παρέρχεται μέχρι την επίσημη καταγραφή τους στο βιβλίο πράξεων δρα καταλυτικά στην «εξαφάνιση» του πραγματικού κλίματος μιας συνεδρίασης. Ακριβώς εξαιτίας της έλλειψης μαγνητοφώνησης και λεπτομερούς καταγραφής της συζήτησης δεν αποτυπώνεται σχεδόν ποτέ το κλίμα που επικρατεί, το πνεύμα των τοποθετήσεων, οι εντάσεις, οι ενστάσεις ακόμη και οι συνασπισμοί ή η αυθόρμητη δημιουργία ομάδων στήριξης μιας απόφασης ή μη. Οι περιπτώσεις ακριβής καταγραφής μιας θέσης είναι ελάχιστες και συνήθως πραγματοποιούνται όταν το κλίμα κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίασης είναι εξαιρετικά τεταμένο και αφού ζητηθεί από τα ενδιαφερόμενα μέλη του Σ.Δ. Είναι πολύ συχνό το φαινόμενο, στο ανώτατο συλλογικό όργανο του σχολείου χάριν των φαινομενικά και μη, καλών σχέσεων ανάμεσα στους συναδέλφους, στο βωμό της διατήρησής τους αλλά και εξαιτίας της ξεκάθαρα ιεραρχικής σχέσης διοίκησης και λοιπών εκπαιδευτικών- ιδίως νέων στη σχολική

μονάδα- να υποκύπτει το διδακτικό προσωπικό σε κυρίαρχες απόψεις με αποτέλεσμα αυτές να υιοθετούνται, ώστε να επιτευχθεί η λήψη μιας ομόφωνης απόφασης(Καμπουρίδης, 2002). Εξαιτίας αυτής της ομοφωνίας, που φαντάζει ως τείχος ασφαλείας για το Σ.Δ, εμφανίζονται ισοπεδωτικές τάσεις στις απόψεις των μελών ενός συλλόγου κάνοντας ακόμη πιο δυσχερή τη διερεύνηση του θέματος ακριβώς γιατί αποκρύπτονται οι αιτιακές σχέσεις(Ιωσηφίδης, 2008:148).

Αναγνωρίζοντας τις περιοριστικές επιδράσεις των παραπάνω παραγόντων γίνεται προσπάθεια αποτύπωσης της εικόνας που παρουσιάζει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα για 4 διδακτικά έτη βασισμένη στα κείμενα των πρακτικών ως επίσημων αποφάσεων του Σ.Δ. και άρα σε υψηλό βαθμό έγκυρων. Πρόκειται για μια περίοδο όπου ήδη έχουν συντελεστεί αρκετές αλλαγές σε επίπεδο εκπαίδευσης αντανακλώντας το γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται το εκπαιδευτικό σύστημα.

Πιο αναλυτικά, έχουν ήδη θεσμοθετηθεί και μετρούν κάποια χρόνια λειτουργίας τα ολόημερα τμήματα στα δημοτικά σχολεία, πραγματοποιείται μεγάλος αριθμός προσλήψεων εκπαιδευτικών ετησίως(μονίμων, αναπληρωτών και ωρομισθίων), θεσμοθετούνται τα τμήματα ένταξης, αναπτύσσεται και ισχυροποιείται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και άλλων μέτρων που κινούνται σε ένα μάλλον προοδευτικό πλαίσιο<sup>39</sup>. Ταυτόχρονα, παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στο τέλος της περιόδου κατά την οποία καταγράφονται τα πρακτικά που μελετάμε. Προηγούμενοι θεσμοί οδηγούνται σταδιακά στην απαξίωση, αφού τίθενται όροι ουσιαστικής παύσης λειτουργίας τους, όπως το ολόημερο πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων<sup>40</sup> παράλληλα με τη συγχώνευση και κατάργηση σημαντικού αριθμού σχολικών μονάδων ανά την επικράτεια<sup>41</sup>. Επιπλέον, με το Ν.3848/10 θεσμοθετείται η αξιολόγηση των

<sup>39</sup> Μέριμνα για τη ειδική αγωγή λαμβάνεται ήδη από το 1981 με το νόμο 1143 «περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων» ΦΕΚ.80 τ. Α',31/3/1981. Ωστόσο η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης με την συγκεκριμένη ονομασία εισάγονται με το νόμο 2817 «εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ.78, τ. Α' 14/3/2000.

<sup>40</sup> Βλ. Εγκύκλιο Φ.50/288/63058/Γ1 «Προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερων Δημοτικών σχολείων και Ολοήμερων Νηπιαγωγείων για το σχολικό έτος 2011-12» όπου για να εγγραφεί κάποιος μαθητής στο ολόημερο πρόγραμμα θα πρέπει και οι δυο γονείς να εργάζονται ή και οι δυο να είναι άνεργοι.κ.α.

<sup>41</sup> Βλ. Υ.Α. 71338/Δ(ΦΕΚ 1573/27.6.2011, τ. Β') και Υ.Α. 70692/ΔΑ(ΦΕΚ 1505/24.6.2011, τ. Β')

εκπαιδευτικών αλλάζοντας άρδην το τοπίο για αυτούς και δημιουργώντας εύλογες αναταράξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι ενταγμένη η ερευνητική προσπάθεια που αποσκοπεί στο να δώσει το στίγμα της κουλτούρας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού.

Στην παρούσα προσπάθεια, με βάση τις μεθοδολογικές μας επιλογές στοχεύουμε στην εμβάθυνση της μελέτης των σχέσεων, συσχετίσεων, τάσεων που αντανakλώνται στο συγκεκριμένο Σ.Δ. Είναι σαφές ότι δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις συμπερασμάτων για τις σχολικές μονάδες Π.Ε.(δημοτικά σχολεία) χωρίς να έχει προηγηθεί μια ευρύτερη και πιο σφαιρική μελέτη και επεξεργασία ενός επαρκούς ποιοτικού υλικού και από άλλα σχολεία. Αυτό μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν κάθε δημοτικό σχολείο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 5.1 Οι συνεδριάσεις και η διαδικασία τήρησης των πρακτικών

Ο Σ.Δ. συνεδριάζει τακτικά και έκτακτα εκτός ωρών διδασκαλίας<sup>42</sup>. Ο Σ.Δ. ως συλλογικό όργανο μπορεί να αποφασίζει για την διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. και για την χάραξη κατευθυντήριων γραμμών. Οι αποφάσεις του καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος από ζητήματα τυπικής διεκπεραίωσης και θέματα διαχειριστικού χαρακτήρα, έως θεματικές στρατηγικού σχεδιασμού κλπ. Συνήθως, στις έκτακτες συνεδριάσεις λαμβάνονται απρογραμμάτιστες αποφάσεις για ένα θέμα, ενώ στις τακτικές συνεδριάσεις τα μέλη του συλλόγου ασχολούνται με περισσότερα του ενός θέματα που αφορούν την ενδιάμεση αξιολόγηση, τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, θέματα γενικότερης λειτουργίας του σχολείου κλπ. Είναι φυσικό σε ένα σχολικό χώρο με τη δική του δυναμική να μην αποκλείεται τα παραπάνω θέματα να τίθενται σε συζήτηση, κάτω από συνθήκες και σε έκτακτες συνεδριάσεις. Η σύνταξη των πρακτικών γίνεται πάντα μετά το πέρας των συνεδριάσεων<sup>43</sup>. Δεν μαγνητοφωνούνται, ούτε κρατούνται αναλυτικές σημειώσεις για τα λεχθέντα κατά τη διάρκεια μια συζήτησης παρά μόνο αυτές που αφορούν την έκβαση της τελικής απόφασης. Η σύνταξή τους ανατίθεται σε μια δασκάλα που ανήκει οργανικά στο σχολείο, η οποία έχει καλό γραφικό χαρακτήρα και γενικότερα υποβοηθά τη διεύθυνση σε ζητήματα, όπως τη συμπλήρωση στοιχείων στα ηλεκτρονικά συστήματα διαχείρισης προσωπικού και μαθητών.

Επικαλούμενοι στοιχεία αντλούμενα από διετή συμμετοχική παρατήρηση στη σχολική μονάδα μπορούμε να αναφέρουμε, ότι παρ'όλο που κατά τη διάρκεια κάποιων συνεδριάσεων δημιουργήθηκαν σοβαρές εντάσεις και λογομαχίες και σε μία περίπτωση παρολίγον προπηλακισμός συναδέλφου, δεν έχει καταγραφεί τίποτα στα πρακτικά.

---

<sup>42</sup> Καθορίζεται από το Ν.1566/85 και το Π.Δ.201/98: «Ο Σ.Δ. συνεδριάζει ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του τακτικά τουλάχιστον μια φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μια φορά στο τέλος κάθε τριμήνου και έκτακτα όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος ή το ζητήσει εγγράφως για συγκεκριμένα θέματα το ένα τρίτο των μελών του. Οι συνεδριάσεις γίνονται μέσα στο ωράριο εργασίας και σε καμιά περίπτωση σε ώρες λειτουργίας των μαθημάτων»(Ν1566/85, άρθρο 11, περίπτωση ΣΤ' παρ.2). «Ο διευθυντής του σχολείου καλεί το διδακτικό προσωπικό σε έκτακτη συνεδρίαση προκειμένου να συζητηθούν θέματα που αφορούν τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου ή για να αντιμετωπιστούν καταστάσεις που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία»(Π.Δ.201/98, άρθρο 11 παρ.δ)

<sup>43</sup> Αναφέρομαι στα 2 χρόνια που υπήρξα μέλος του Σ.Δ. αφού για τις συνεδριάσεις προηγούμενων ετών δεν είμαι σε θέση να γνωρίζω τον τρόπο καταγραφής τους παρά μόνο να προβώ σε εικασίες.

Μπορούμε να αποτολμήσουμε την διατύπωση της υπόθεσης ότι κάποιες συζητήσεις έντονου χαρακτήρα δεν καταγράφονται στο βιβλίο πράξεων και αυτό μας οδηγεί στη σκέψη, ότι ενδεχομένως οι ζυμώσεις και οι τριβές που προηγούνται μιας απόφασης δεν αποτυπώνονται στα πρακτικά της συγκεκριμένης Σ.Μ..

## **5.2 Τήρηση υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου**

- Εσωτερικός κανονισμός / Εύρυθμη λειτουργία μονάδας

Από τα κείμενα των πρακτικών των συνεδριάσεων του Σ.Δ. που εξετάστηκαν προκύπτουν τα παρακάτω: Σε ένα σχετικά μεγάλο αριθμό αποφάσεων(14) καταγράφονται από το Σ.Δ. οι προϋποθέσεις σωστής λειτουργίας του οργάνου και της σχολικής μονάδας σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

Αναλυτικότερα, αναφέρεται η ανάγκη σωστής επιτήρησης των μαθητών κατά τη διάρκεια παραμονής τους στο σχολείο αλλά και κατά την προσέλευση, την προσευχή (8/2010-11/ΤΥΘΠ/ΕΚ) και την αποχώρησή τους. Ειδικότερα, για την αποχώρησή τους θεσπίζονται κανόνες για την ασφαλή τους μετάβαση από την αίθουσα διδασκαλίας στα λεωφορεία με τα οποία μετακινούνται(10-2007-08/ΤΥΘΠ/ΕΚ). Επίσης βλέπουμε να δημιουργείται ένα πλαίσιο κανόνων για τον χωρισμό των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, στα διαφορετικά επίπεδα των προαύλιων χώρων, ώστε να διασφαλίζεται η καλύτερη επιτήρησή τους(10/2007-08/ΤΥΘΠ/ΕΚ, 7/2009-10/ΤΥΘΠ/ΕΚ). Στη διαπίστωση αυτή μας οδηγούν υπενθυμίσεις προς τους εκπαιδευτικούς όπως: «*ανάγκη ουσιαστικής επιτήρησης των μαθητών*» και «*η επιτήρηση των μαθητών να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή λόγω της ιδιομορφίας του εδάφους*», (1/2009-10/ΤΥΘΠ/ΕΚ, 5/2009-10/ΤΥΘΠ/ΕΚ, 1/2008-09/ΤΥΘΠ/ΕΚ) που αποκαλύπτουν την αυξημένη μέριμνα και ανησυχία για την ασφάλεια των μαθητών, κάτι που αντανακλάται σε όλες τις αποφάσεις του συγκεκριμένου πεδίου.

Ένα επιπρόσθετο θέμα που απασχολεί το Σ.Δ. σχετικά με τη λειτουργία του είναι αυτό της αναπλήρωσης εκπαιδευτικού που απουσιάζει. Στις σχολικές μονάδες αποτελεί πάντα πρόβλημα η απουσία ενός εκπαιδευτικού είτε απουσιάζει σε νόμιμη άδεια, είτε απολαμβάνει την κάλυψη της διεύθυνσης. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι δύσκολη η αναπλήρωση ενός απουσιάζοντα από άλλο εκπαιδευτικό, καθώς ο καθένας είναι

επιφορτισμένος με τη διδασκαλία σε κάποιο τμήμα και επιπλέον γιατί η απουσία ενός διδάσκοντα είναι πάντα φανερή στους γονείς των μαθητών, οι οποίοι λειτουργούν ως εξωτερική μορφή ελέγχου. Οι εγκύκλιοι που αφορούν τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου<sup>44</sup> δεν υπαγορεύουν τον τρόπο αναπλήρωσης απουσιάζοντα εκπαιδευτικού, με εξαίρεση την Φ3/915/93646/Γ1 του σχολικού έτους 2009-10, που αναφέρει ότι θα πρέπει να αποφεύγεται ο χωρισμός των μαθητών σε άλλα τμήματα. Τα σχολικά έτη 2007-08 και 2008-09 ακολουθείται αυτός ο κανόνας με τους εκπαιδευτικούς να θυσιάζουν το κενό τους και να προβαίνουν στην πραγματοποίηση μη καταγεγραμμένων υπερωριών, ώστε να αναπληρώνεται ο διδάσκοντας που απουσιάζει(1/2007-08/ΤΥΘΠ/ΕΚ, 1/2008-09/ΤΥΘΠ/ΕΚ). Το επόμενο διδακτικό έτος ο Σ.Δ. υιοθετεί αρχικά αντίθετη τακτική με όσα προτρέπει η σχετική εγκύκλιος(1/2009-10/ΤΥΘΠ/ΕΚ) επειδή κανείς δε συμφωνούσε στο να αφιερώνει το κενό του για την κάλυψη διδακτικών αναγκών. Ωστόσο, εξαιτίας πολυήμερης απουσίας του γράφοντα για επιμορφωτικούς σκοπούς ο Σ.Δ. αναδιπλώθηκε και επανήλθε με νέα απόφαση στο προηγούμενο καθεστώς, κάτω από την πίεση των γονέων που διαμαρτυρήθηκαν. Ως αιτιολόγηση της νέας-παλιάς απόφασης(4/2009-10/ΤΥΘΠ/ΕΚ) αναφέρεται η ανεπάρκεια χώρου ανα αίθουσα διδασκαλίας σε συνδυασμό με το μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα αλλά και ο συνωστισμός σε σχέση με την πανδημία της γρίπης το 2009-10.

Είναι εμφανές ότι ο Σ.Δ. του δημοτικού σχολείου Φηρών τηρώντας τις επιταγές των σχετικών διατάξεων<sup>45</sup> προσπαθεί καταβάλλοντας ιδιαίτερη μέριμνα να εξασφαλίσει την ακεραιότητα των μαθητών τονίζοντας σε κάθε ευκαιρία εντός και εκτός των συνεδριάσεων την ανάγκη αυτή αλλά και θεσπίζοντας κανόνες συμπληρώνοντας ελλείψεις του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου. Ακόμη εντυπωσιάζει η αρκετά παράξενη στάση του Σ.Δ. σχετικά με το ζήτημα της αναπλήρωσης απουσιάζοντα εκπαιδευτικού όταν χωρίς να επιτάσσεται λαμβάνεται απόφαση που ουσιαστικά επιβαρύνει τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά και όταν αυτό υπαγορεύεται λαμβάνει αντίθετη απόφαση ερχόμενος σε συγκρουση με τους γονείς που ήδη έχουν συνηθίσει σε άλλο τρόπο αντιμετώπισης του θέματος.

---

<sup>44</sup> Βλ. Φ12/653/61565/Γ1, Φ3/976/108630/Γ1, Φ12/668/67296/Γ1

<sup>45</sup> Βλ παραπομπή Νο22

## A. Τακτικές συνεδριάσεις

Στο βιβλίο πράξεων του Σ.Δ. υπάρχουν καταγεγραμμένες 9 συνεδριάσεις ως τακτικές για τα 4 σχολικά χρόνια που εξετάζουμε.<sup>46</sup> Πραγματοποιούνται όλες εκτός διδακτικού ωραρίου με το πέρας των μαθημάτων της ημέρας. Όλες οι χαρακτηρισμένες ως τακτικές συνεδριάσεις λαμβάνουν χώρα περίπου στο τέλος κάθε τριμήνου στις οποίες συζητείται η πρόοδος των μαθητών και γενικότερα όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και θέματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας χωρίς ωστόσο, να αποκλείεται η συζήτηση και άλλων έκτακτων θεμάτων όπως η παρακολούθηση κινηματογραφικής ταινίας(7/2009-10/ΑΛΛΑ/ΤΝΑ), το ζήτημα της στέγασης του ειδικού δημοτικού σχολείου(11/2007-08/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΥΥ) κ.α.

Επιπλέον, εντοπίσαμε μία απόφαση που ελήφθη σε συνεδρίαση που χαρακτηρίζεται ως τακτική, στην οποία συζητήθηκε η ένταξη του «κλειστού γυμναστηρίου Θήρας» στη λίστα των διδακτικών χώρων για επίσκεψη μετά και τη σχετική έγκρισή του(6/2009-10/ΔΑ/ΕΝΤΑΞΗ\_ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ\_ΧΩΡΩΝ). Είναι προφανές ότι τέτοιου είδους απαντήσεις προς ανώτερο, ιεραρχικά διοικητικό όργανο σε επίπεδο προϊσταμένου γραφείου δεν γίνονται προγραμματισμένα και κατά συνέπεια ένα έκτακτο θέμα διαχειριστικού χαρακτήρα δεν θα έπρεπε να αποτελεί το μοναδικό πεδίο συζήτησης μιας τακτικής συνεδρίασης.

## B. Έκτακτες συνεδριάσεις

Αναφορικά με τις έκτακτες συνεδριάσεις μπορούμε να εντοπίσουμε 13 τέτοιες. Όλες πραγματοποιούνται εκτός διδακτικού ωραρίου με μία εξαίρεση, όπου φαίνεται να συζητήθηκε η υποβολή αιτήσεων υποψηφίων υποδιευθυντών κατά τη διάρκεια διδακτικής ώρας(3/2007-08/ΔΑ/ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ). Είναι πολύ πιθανό στην πραγματικότητα να μην έλαβε ποτέ χώρα η παραπάνω συζήτηση για ένα θέμα «λειτουργικού» χαρακτήρα, το οποίο δεν αφορά άμεσα όλους τους εκπαιδευτικούς<sup>47</sup> της μονάδας ώστε να θέσουν υποψηφιότητα και ως εκ τούτου να συντάχθηκε το κείμενο του

<sup>46</sup> Σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις κάθε χρόνο πρέπει να πραγματοποιούνται τουλάχιστον τέσσερις τακτικές συνεδριάσεις.(1 τουλάχιστον πριν την έναρξη των μαθημάτων και από 1 με το τέλος κάθε τριμήνου.

<sup>47</sup> Σύμφωνα με το Π.Δ.25/2002 «...ως υποψήφιοι υποδιευθυντές μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί που έχουν το βαθμό Α'» Οι σχετικές διατάξεις πλέον έχουν αλλάξει με το Ν.3848/2010 στον οποίο δεν αναφέρεται η ρήτρα του Α' βαθμού παρά η 8ετή υπηρεσία και οργανική θέση στην οικεία σχολική μονάδα.

αντίστοιχου πρακτικού, ώστε να υπογραφεί «δια περιφοράς» και να αποσταλλεί στη συνέχεια στη Δ/νση Π.Ε. Ν. Κυκλάδων. Ειδικότερα, σε 2 από αυτές τις συνεδριάσεις δεν αναγράφεται η ακριβής ημερομηνία πραγματοποίησής τους και σε 1 η ακριβής ώρα που συνήλθε ο Σ.Δ. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία αναφέρονται πληροφορίες όπως, ο τόπος, η ημερομηνία και η ώρα έναρξης μιας συνεδρίασης. Δεν βρέθηκε καμία καταγραφή που να αποτυπώνει το χρόνο ολοκλήρωσης μιας συζήτησης.

Οι έκτακτες συνεδριάσεις αφορούν συνήθως σε θέματα διαχειριστικού-λειτουργικού χαρακτήρα και δεν επηρεάζουν άμεσα και σε μεγάλο βαθμό την διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. Στην πραγματικότητα, κάποιες συνεδριάσεις ίδιου ή παρόμοιου ποιοτικού περιεχομένου δεν έλαβαν χώρα ποτέ, παρά συντάχθηκε το αντίστοιχο πρακτικό ώστε επίσημα ο Σ.Δ. να κινείται στο πλαίσιο της νομιμότητας αν και ακόμη κι έτσι στην απόφαση 3/2007-08/ΔΑ/ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ είναι τουλάχιστον παράτυπος.

Ειδικότερα, για τα σχολικά έτη 2009-10 και 2010-11 που υπάρχει ίδια γνώση, οι ακόλουθες αποφάσεις δεν συζητήθηκαν επίσημα κατά τη διάρκεια κάποιας συνεδρίασης, αλλά περισσότερο σε χαλαρές τοποθετήσεις μεταξύ των συναδέλφων σε κάποιο διάλειμμα. (6/2009-10/ΔΑ/ΕΝΤΑΞΗ\_ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ\_ΧΩΡΩΝ, 4/2010-11/ΔΑ/ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ, 9/2010-11/ΔΑ/ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ\_ΓΟΝΕΑ, 6/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔ)

Από τα προαναφερθέντα, προκύπτει ότι σε σύνολο 53 πράξεων, μόλις οι 13 είναι χαρακτηρισμένες ως έκτακτες και 9 ως τακτικές. Αν λάβουμε υπόψη το νομικό πλαίσιο που υπαγορεύει την πραγματοποίηση 4 τουλάχιστον τακτικών συνεδριάσεων κατ'έτος, θα έπρεπε να συνέλθει ο Σ.Δ. για το χρονικό διάστημα που ερευνούμε 12 τουλάχιστον φορές. Οι αντίστοιχες συζητήσεις πριν από το τέλος των τριμήνων πραγματοποιούνται χωρίς ωστόσο να χαρακτηρίζονται με οποιονδήποτε τρόπο. Αυτή η διαπίστωση ενισχύεται αν λάβουμε υπόψη και τις συνεδριάσεις προηγούμενων ετών, όπου παρατηρούμε ότι σε σύνολο 94 πράξεων (από το 1998-2006) υπάρχουν 24 συνεδριάσεις χαρακτηρισμένες ως έκτακτες και 9 ως τακτικές, οι οποίες ακολουθούν την ίδια τακτική ως προς τα θεματικά πεδία τους παράλληλα με τη συντριπτική πλειοψηφία αυτών να μην κατηγοριοποιείται στις δυο κατηγορίες. Ως προς την παρακολούθηση της εφαρμογής των αποφάσεων του Σ.Δ. δεν φαίνεται να λειτουργεί κάποιος μηχανισμός

που να εξασφαλίζει τον συστηματικό έλεγχο και την σχετική ανατροφοδότηση με στόχο τον σφαιρικό απολογισμό των πεπραγμένων. Πολύ απλά, για ίδια θέματα επανέρχεται η διοίκηση του σχολείου με υπενθυμίσεις, συμβουλές και προτροπές που μάλλον καταλήγουν να είναι λόγια κενά περιεχομένου. Πρακτικά στα οποία να καταγράφονται εντάσεις, διαφωνίες και λογομαχίες δεν εντοπίστηκαν γεγονόσ που ισχυροποιεί τη σχετική υπόθεση που αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα.

Ο συστηματικός σχεδιασμός ενός στρατηγικού προγραμματισμού με τον ταυτόχρονο έλεγχο των αποτελεσμάτων απουσιάζει ή πραγματοποιείται με έναν μάλλον πρόχειρο και βιαστικό τρόπο. Διαπιστώνεται μια διαχρονική χαλαρότητα στην πραγματοποίηση των συνεδριάσεων και στην τήρηση των σχετικών πρακτικών του Σ.Δ. του δημοτικού σχολείου Φηρών-Θήρας.

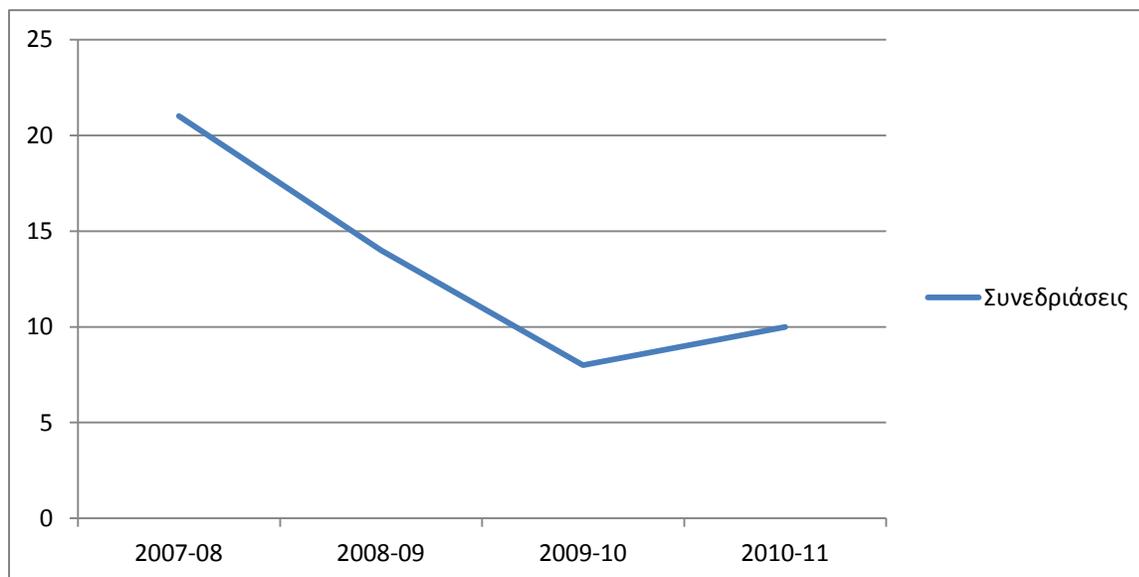
### 5.3 Ποσοτικά / Συγκριτικά στοιχεία – Πράξεις

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, στην τετραετία που εξετάζουμε καταγράφονται 53 πράξεις του Σ.Δ., με μέσο όρο τις 13 περίπου συνεδριάσεις ανά σχολικό έτος. Πιο αναλυτικά, στα γραφήματα που ακολουθούν μπορούμε να δούμε ότι το 2007-08 πραγματοποιήθηκαν 21 συνεδριάσεις, ενώ το 2008-09 δεκατέσσερις. Τα επόμενα δυο διδακτικά έτη ο Σ.Δ. συνήλθε σε 8 και 10 συνεδριάσεις αντίστοιχα.



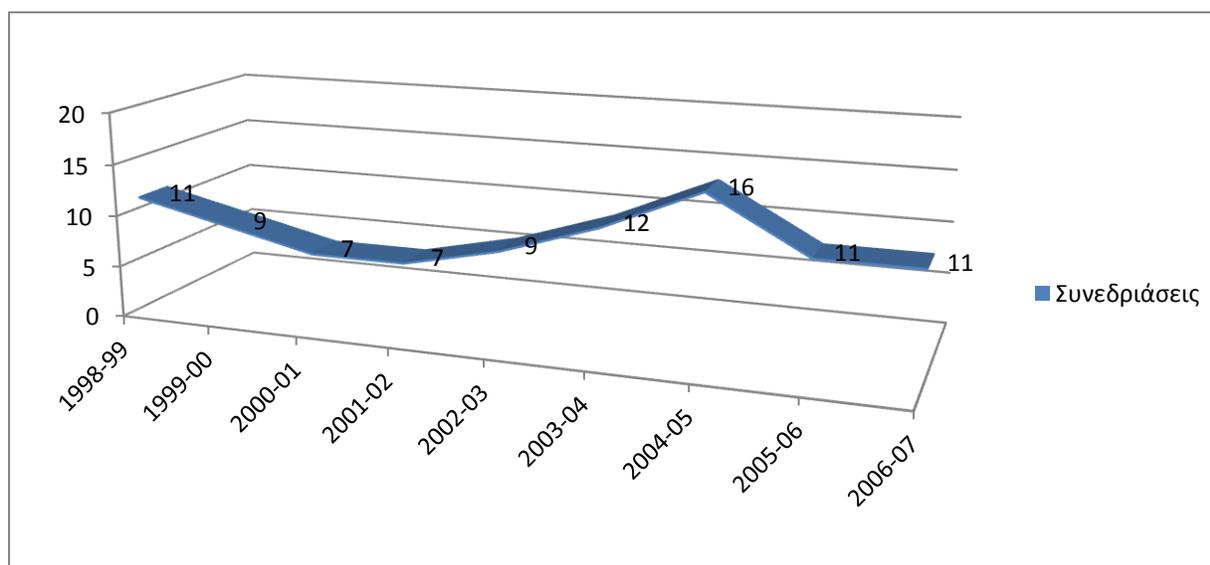
Γράφημα 2: Αριθμός συνεδριάσεων ανά έτος

Όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα πιο έντονα, υπάρχει μια πτωτική τάση όσον αφορά τις φορές που συνέρχεται ο Σ.Δ. της σχολικής μονάδας στο πέρασμα των ετών.



Γράφημα 3: Αριθμός συνεδριάσεων ανά έτος

Εξετάζοντας τη δραστηριότητα του Σ.Δ. τα προηγούμενα 9 σχολικά χρόνια θα παρατηρήσουμε, ότι πραγματοποίησε 94 συνεδριάσεις που αντιστοιχούν σε 11 πράξεις περίπου κατ' έτος, αριθμός πολύ κοντά σε αυτόν της τελευταίας τετραετίας.(Βλ. Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Αριθμός συνεδριάσεων ανά έτος (σχ. έτη 1998-2007)

Συνολικά ο αριθμός των συνεδριάσεων παραμένει σταθερός στις 11 συνεδριάσεις ανά έτος με κάποιες μικρές αποκλίσεις. Αυτό σκιαγραφεί μια κανονικότητα

στο πέρασμα των ετών, σύμφωνα με την οποία μέσα σε λίγες συνεδριάσεις κάθε χρόνο λαμβάνονται ή όχι όλες εκείνες οι αποφάσεις, που είναι απαραίτητες για την χάραξη και εφαρμογή Ε.Ε.Π.

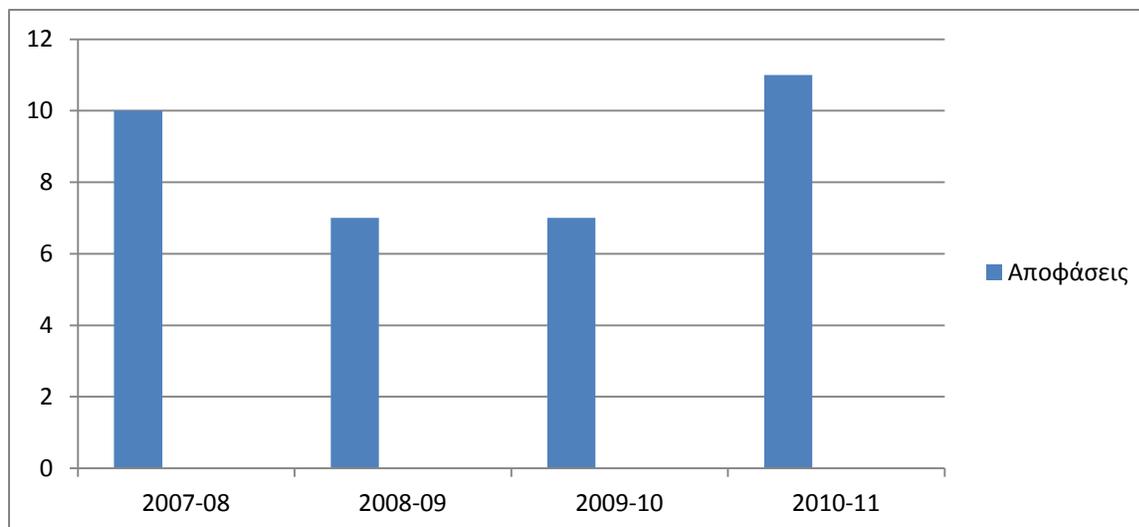
#### 5.4 Ποσοτικά / Ποιοτικά στοιχεία – Αποφάσεις

Στο σύνολο της τετραετίας που καλύπτει η παρούσα ερευνητική προσπάθεια καταγράψαμε συνολικά 120 αποφάσεις στα κείμενα των πρακτικών. Από αυτές οι 35 αφορούν, είτε τις καθημερινές λειτουργίες του οργανισμού, όπως η πραγματοποίηση αποκριάτικων εκδηλώσεων(7/2010-11/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ), ο ορισμός ημερομηνίας πραγματοποίησης ημερήσιων εκδρομών(10/2010-11/ΔΑ/ΕΚΔΡΟΜΕΣ), η ένταξη διδακτικών χώρων επίσκεψης στον κατάλογο των ήδη εγκεκριμένων(6/2009-10/ΔΑ/ΕΝΤΑΞΗ\_ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ\_ΧΩΡΩΝ) κ.α, είτε την εφαρμογή των κεντρικά ειλημμένων αποφάσεων, τις οποίες οφείλει να εφαρμόσει η σχολική μονάδα στο πλαίσιο άσκησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέτοιες αποφάσεις είναι ο ορισμός των σημαιοφόρων(7/2007-08/ΔΑ/ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΙ, 4/2008-09/ΔΑ/ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΙ κλπ), ο ορισμός ημερομηνίας επίδοσης της βαθμολογίας των μαθητών(11/2007-08/ΔΑ/ΕΠΙΔΟΣΗ\_ΒΑΘΜΩΝ, 6/2008-09/ΔΑ/ΕΠΙΔΟΣΗ\_ΒΑΘΜΩΝ κλπ), ο προγραμματισμός των σχολικών εορτών(1/2009-10/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ, 2/2010-11/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ κλπ). Οι υπόλοιπες 85 αποφάσεις αφορούν αυτές που επηρεάζουν σε σημαντικότερο βαθμό την Ε.Ε.Π.Μ. Στο γράφημα 5.1 βλέπουμε το ποσοστό των διαχειριστικών αποφάσεων σε σχέση με αυτό των επιλογών που αφορούν πιο άμεσα την Ε.Ε.Π.Μ.



ενώ στο γράφημα 5.2 αποτυπώνεται η κατανομή των αποφάσεων διαχειριστικού/λειτουργικού χαρακτήρα ανά έτος.

Γράφημα 5.1: Αναλογία αποφάσεων ΕΕΠ και αποφάσεων διαχειριστικού/λειτουργικού χαρακτήρα



Γράφημα 5.2 Κατανομή αποφάσεων Διαχειριστικού/Λειτουργικού χαρακτήρα ανά έτος

Είναι γεγονός ότι σε επίπεδο κεντρικά ειλημμένων αποφάσεων είναι πολύ δύσκολο για μια σχολική μονάδα ενταγμένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, να αυτενεργήσει και να διαμορφώσει τη δική της Ε.Ε.Π. Εντούτοις, αξιοποιώντας το πλαίσιο της σχετικής της αυτονομίας ως δομικό στοιχείο των Σ.Μ. είναι εφικτό. Πιο συγκεκριμένα, στις αποφάσεις που αφορούν την επιλογή των σημαιοφόρων και παραστατών(3/2009-10/ΔΑ/ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΙ, 3/2010-11/ΔΑ/ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΙ), μέσω κλήρωσης -σε περίπτωση ισοβαθμίας- παρουσία των μαθητών, η διεύθυνση του σχολείου προσπάθησε με τεχνάσματα να αποτρέψει την επιλογή μαθητών αλλοδαπής καταγωγής ως σημαιοφόρων. Αναλυτικότερα, οι κλήροι με τα ονόματα των μαθητών τοποθετήθηκαν πρώτοι στο σακουλάκι που χρησιμοποιήθηκε ως κληρωτίδα και από πάνω προστέθηκαν αυτοί με τα ονόματα των μαθητών ελληνικής καταγωγής. Στη συνέχεια, ανακατεύθηκαν «προσεκτικά» από τη διευθύντρια ώστε οι «ανεπιθύμητοι» κλήροι να παραμείνουν χαμηλά στην κληρωτίδα και να ελαχιστοποιηθούν με αυτό τον τρόπο οι πιθανότητες μιας «κακής» επιλογής.

Ενδεχομένως, η διεύθυνση να οδηγήθηκε σε αυτήν την επιλογή, ώστε να μην έρθει ο Σ.Δ. σε πιθανή ανοιχτή σύγκρουση με γονείς που αντιτίθεται σε παιδιά που φέρουν την

ελληνική σημαία στο πλαίσιο των εορτασμών εθνικών επετείων και είναι αλλοδαποί ή αλλοδαπής καταγωγής.

Ο τρόπος που διεξήχθη η συγκεκριμένη διαδικασία δείχνει την έλλειψη διάθεσης από τη σχολική μονάδα για την υποστήριξη της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας ειδικότερα σε εκδηλώσεις εκτός του σχολικού χώρου. Αντίθετα, ενισχύει ξενοφοβικά αισθήματα στην κουλτούρα του Σ.Δ. άμεσα υπό το φόβο των αντιδράσεων των γονέων αλλά και δεν δημιουργεί θετικά συναισθήματα αλληλεγγύης στους μαθητές προς τους άλλους λαούς στις επίσημες εκφάνσεις της σχολικής ζωής.

Μια άλλη όψη του ίδιου ζητήματος είναι η ώρα πραγματοποίησης των σχολικών εορτών. Σύμφωνα με το Π.Δ.201/98 αρ.4, παρ. 2 εκτός από την εορτή της 17<sup>ης</sup> Νοεμβρίου και της 30<sup>ης</sup> Ιανουαρίου, όπου αναφέρεται ότι οι εκδηλώσεις πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού ωραρίου, για τις υπόλοιπες γιορτές δεν υπαγορεύεται κάτι αντίστοιχο. Με άλλα λόγια, τις εορταστικές εκδηλώσεις των εθνικών εορτών ο Σ.Δ. είναι ελεύθερος να τις πραγματοποιήσει εκτός διδακτικού ωραρίου, ώστε να διευκολυνθούν οι γονείς που εργάζονται τις πρωινές ώρες και δεν θα μπορούσαν να τις παρακολουθήσουν διαφορετικά. Ακόμη περισσότερο, σε περιπτώσεις που ο Σ.Δ. αποφασίζει να διοργανώσει γιορτές Χριστουγέννων και λήξης του σχολικού έτους, κάτι το οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υποχρεωμένοι να κάνουν, θα περίμενε κανείς να αποφασίζει την πραγματοποίησή τους εκτός διδ/κού ωραρίου σε μια προσπάθεια εξωστρέφειας του σχολικού οργανισμού και δημοσιοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Εντοπίσαμε αντίθετα 3 περιπτώσεις διοργάνωσης εορταστικών εκδηλώσεων που εμπίπτουν στην παραπάνω προβληματική και οι σχετικές αποφάσεις αποτυπώνουν μια τάση εσωστρέφειας του εκπαιδευτικού οργανισμού, αφού πραγματοποιούνται πρωινές ώρες(6/2008-09/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ, 7/2010-11/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ). Σε μια στιγμή έντονης αποξένωσης, ιδιώτευσης και απομόνωσης από τον κοινωνικό περίγυρο, ο Σ.Δ. «...αποφάσισε(ο Σ.Δ.) η γιορτή να μην επαναληφθεί το απόγευμα της ίδιας μέρας όπως γινόταν μέχρι τώρα.»(10/2007-08/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ, 1/2009-10/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ). Είναι βέβαιο ότι αυτές οι επιλογές σχετίζονται άμεσα με τη διάθεση συνεργασίας των εκπαιδευτικών, το κλίμα που έχει καλλιεργηθεί στο Σ.Δ. για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, τη διάθεση για εμπλοκή των γονέων στις σχολικές διαδικασίες και

φυσικά την ικανοποίηση που κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά, παίρνει από την εργασία του, ώστε να επιθυμεί την επιδίωξη του καλύτερου αποτελέσματος για τη δουλειά του.

Τέλος, στην πράξη όπου περιλαμβάνεται η απόφαση για προσωρινή αναπλήρωση του υποδιευθυντή(4/2010-11/ΔΑ/ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ) παρατηρήθηκε ότι οι αρχαιότεροι συνάδελφοι, όπως επιτάσσει η σχετική νομοθεσία, να μην επιθυμούν τη διεκδίκηση της θέσης και έτσι αυτή να καλυφθεί από μια πολύ νεότερη δασκάλα. Οι αντιδράσεις που καταγράφησαν αποτυπώνουν μια τάση ευθυνοφοβίας και «ωχαδερφισμού». Χαρακτηριστικά, φράσεις όπως «ωχ τώρα που να μπλέκουμε», «τόσες ευθύνες δε μας χρειάζονται», «ας'το καλύτερα λες και παίρνουμε πολλά παραπάνω», φανερώνουν την έλλειψη διάθεσης για συμμετοχή στη διοίκηση ενός τόσο μεγάλου σχολείου, εξαιτίας των πολλών ευθυνών που αυτό συνεπάγεται με την ταυτόχρονη μικρή οικονομική ανταπόδοση που παρέχεται.

### 5.5 Θεματικά πεδία ημερήσιας διάταξης συνεδριάσεων

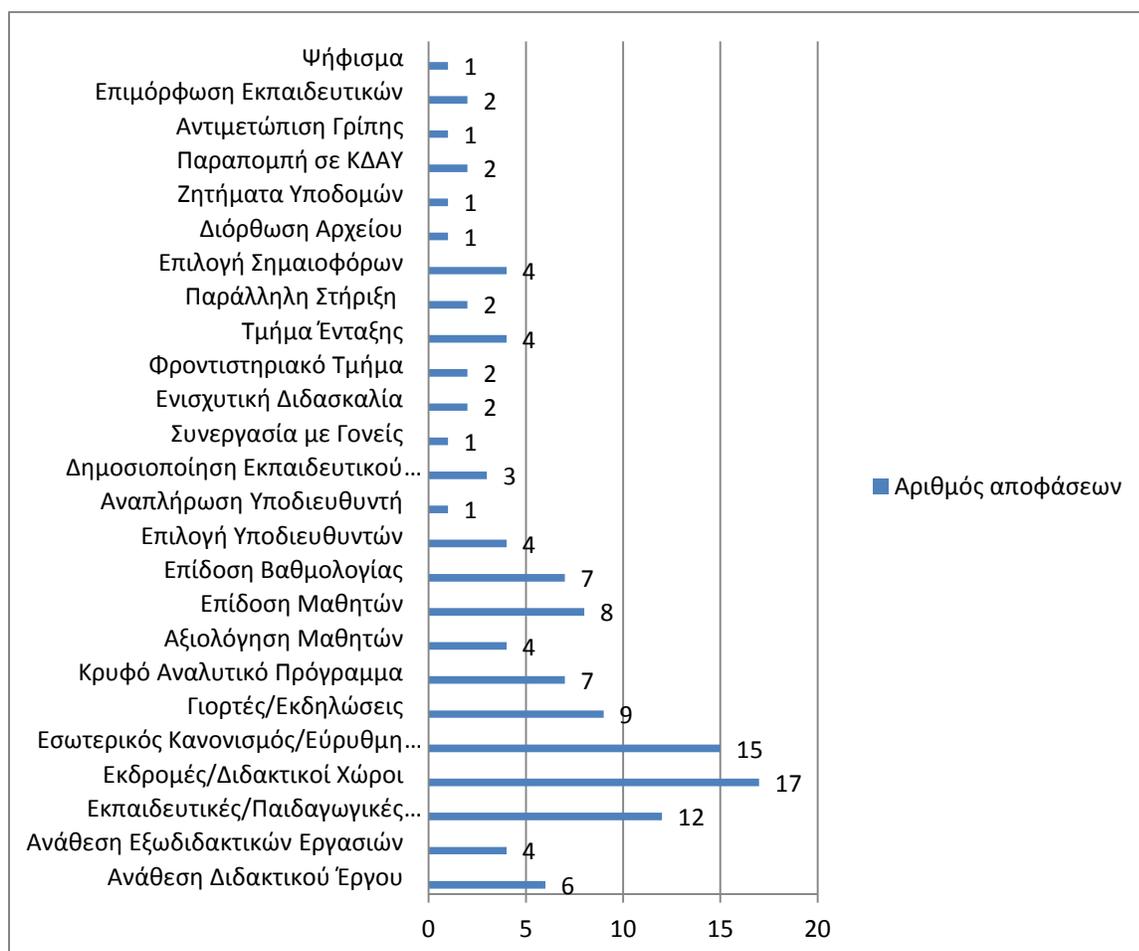
Έγινε προσπάθεια καταγραφής και ταξινόμησης των αποφάσεων του Σ.Δ. του δημοτικού σχολείου Φηρών-Θήρας σε θεματικά πεδία. Το σύνολο των 120 αποφάσεων ταξινομήθηκε σε 25 τομείς ημερήσιας διάταξης. Αναλυτικότερα έχουμε τα εξής:

Πίνακας 1: Κατανομή αποφάσεων του Σ.Δ. ανά θεματικό πεδίο

A/A	ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΗΜΕΡΗΣΙΑΣ ΔΙΑΤΑΞΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ
1	Ανάθεση Διδακτικού Έργου	6
2	Ανάθεση Εξωδιδακτικών Εργασιών	4
3	Εκπαιδευτικές/Παιδαγωγικές Πρακτικές	12
4	Εκδρομές/Διδακτικοί Χώροι	17
5	Εσωτερικός Κανονισμός/Εύρυθμη Λειτουργία Μονάδας	15
6	Γιορτές/Εκδηλώσεις	9
7	Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα	7
8	Αξιολόγηση Μαθητών	4
9	Επίδοση Μαθητών	8
10	Επίδοση Βαθμολογίας	7
11	Επιλογή Υποδιευθυντών	4
12	Αναπλήρωση Υποδιευθυντή	1
13	Δημοσιοποίηση Εκπαιδευτικού Έργου	3
14	Συνεργασία με Γονείς	1

15	Ενισχυτική Διδασκαλία	2
16	Φροντιστηριακό Τμήμα	2
17	Τμήμα Ένταξης	4
18	Παράλληλη Στήριξη	2
19	Επιλογή Σημαιοφόρων	4
20	Διόρθωση Αρχείου	1
21	Ζητήματα Υποδομών	1
22	Παραπομπή σε ΚΔΑΥ	2
23	Αντιμετώπιση Γρίπης	1
24	Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών	2
25	Ψήφισμα	1
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ		120

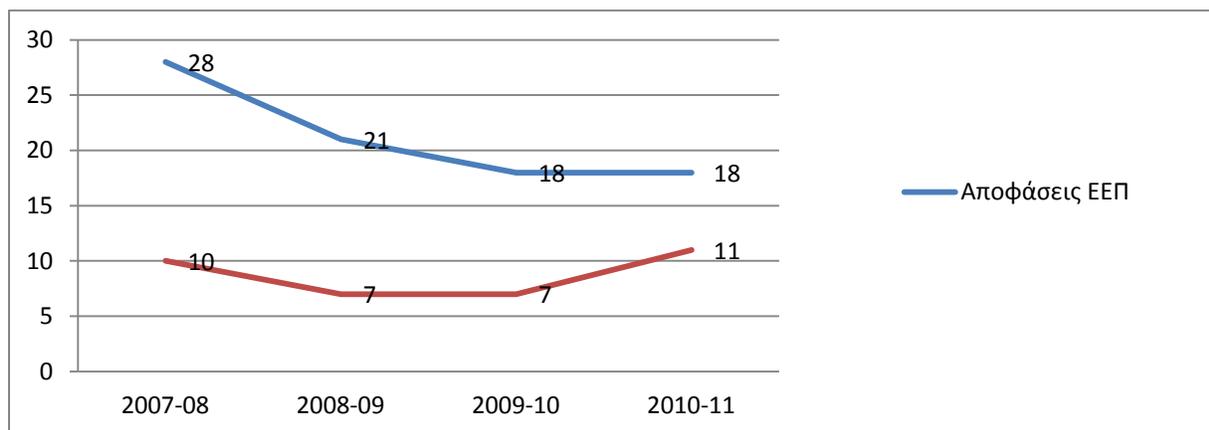
Στο παρακάτω ραβδόγραμμα μπορούμε να εντοπίσουμε εύκολα τα θεματικά πεδία με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στην ημερήσια διάταξη.



Γράφημα 6: Κατανομή Αποφάσεων ανά Θεματικό Πεδίο

Όπως μπορούμε να δούμε, οι περισσότερες(17) -συγκριτικά- αποφάσεις που λαμβάνει ο Σ.Δ. αφορούν στον προγραμματισμό των διδακτικών επισκέψεων, στην πραγματοποίηση εκδρομών κλπ. Στη συνέχεια τα θέματα της ημερήσιας διάταξης που απασχολούν περισσότερο(15) το εκπαιδευτικό προσωπικό του δημοτικού σχολείου Φηρών είναι αυτά, που άπτονται του εσωτερικού κανονισμού του Σ.Δ. και της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Στην τρίτη θέση(12) βρίσκουμε ληφθείσες αποφάσεις σε σχέση με εκπαιδευτικές πρακτικές που επικρατούν στον συγκεκριμένο σχολικό οργανισμό. Όλα τα υπόλοιπα θεματικά πεδία απασχολούν το Σ.Δ. κάτω από 10 φορές το καθένα για τα διδ/κα έτη που μελετάμε. Πιο αναλυτικά θα αναφερθούμε σε επόμενες παραγράφους.

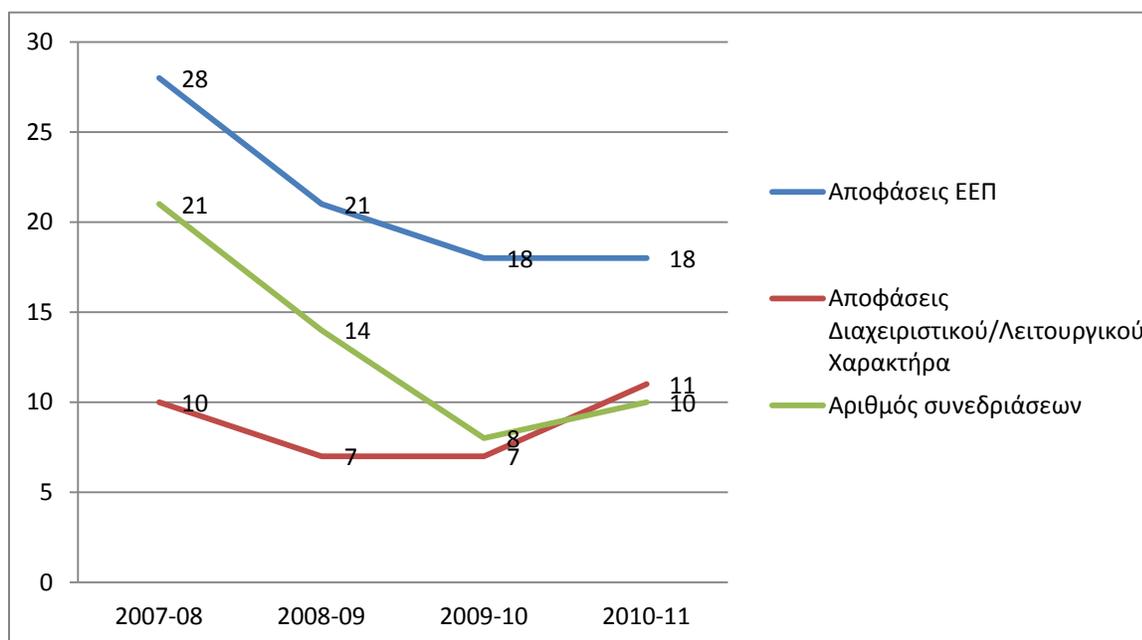
Παρατηρώντας το γράφημα 7 μπορούμε να δούμε τη σχέση μεταξύ των αποφάσεων διαχειριστικού/λειτουργικού χαρακτήρα και των αποφάσεων Ε.Ε.Π. στο χρονικό ορίζοντα της τετραετίας που ερευνούμε.



Γράφημα 7: Κατανομή αποφάσεων ανά είδος στο χρόνο

Είναι εντυπωσιακό ότι από την πρώτη σχολική χρονιά, μέχρι την τελευταία που εξετάζουμε παρατηρούμε μείωση των αποφάσεων Ε.Ε.Π. με ταυτόχρονη αύξηση αυτών που χαρακτηρίζονται ως διαχειριστικές. Αυτό υποδηλώνει μια συμμόρφωση του Σ.Δ. με το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο και μια τάση λειτουργίας του εντός των «προστατευτικών» τειχών του, παράλληλα με την εγκατάλειψη «ριψοκίνδυνων» πρακτικών(Πασιαρδής, 2004) που οδηγούν στη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π.Μ. προς ζημία των μαθητών, των γονέων, της τοπικής κοινωνίας και στο τέλος της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αν στο προηγούμενο

γράφημα προσθέσουμε και την καμπύλη των συνεδριάσεων ανά σχολικό έτος, θα παρατηρήσουμε ότι ο αριθμός των λειτουργικών αποφάσεων ανά έτος δεν επηρεάζεται από τον αντίστοιχο αριθμό πράξεων, αφού για το 2007-08 σε 21 συνεδριάσεις έχουμε 10 τέτοιες αποφάσεις και για το 2010-11 σε 10 πράξεις, λαμβάνονται 11 αντίστοιχες αποφάσεις. Στην περίπτωση όμως των αποφάσεων Ε.Ε.Π. τουλάχιστον για τα δυο πρώτα χρόνια(2007-08 ,2008-09) εντοπίζουμε ταυτόχρονη μείωση του αριθμού των συνεδριάσεων του Σ.Δ. με αυτόν των αντίστοιχων αποφάσεων, ενώ για τα επόμενα δυο βλέπουμε να επικρατεί μια μάλλον σταθεροποιητική τάση ανάμεσα στις 2 αυτές μεταβλητές.(Γράφημα 7.1)



Γράφημα 7.1

Τέλος σύμφωνα με την τελευταία παρατήρηση μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι σε μικρό αριθμό συνεδριάσεων του Σ.Δ. συζητώνται πληθώρα θεμάτων που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Είναι αυτό αρκετό ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη συμβολή του διδακτικού προσωπικού στην κριτική υποδοχή του υπάρχοντος νομικού πλαισίου με την ταυτόχρονη διαμόρφωση και εφαρμογή της Ε.Ε.Π.Μ; Αυτό καλούμαστε να απαντήσουμε ερευνώντας το διαθέσιμο ποιοτικό υλικό και παρουσιάζοντας τα ποιοτικά δεδομένα ανά κατηγορία ανάλυσης στη συνέχεια.

## 5.6 Περιοδικότητα των αποφάσεων εντός του σχολικού έτους.

Παρατηρούμε ότι πολλές από τις συνεδριάσεις του Σ.Δ. πραγματοποιούνται σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα και καλύπτουν τόσο λειτουργικούς στόχους, όσο και αποφάσεις στρατηγικού χαρακτήρα που επηρεάζουν μεσοπρόθεσμα τον τρόπο λειτουργίας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού. Για παράδειγμα, αποφάσεις που εξυπηρετούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου ικανοποιώντας ζητήματα τυπικής διεκπεραίωσης, όπως ο ορισμός ημερομηνίας πραγματοποίησης σχολικών/εθνικών εορτών, λαμβάνουν χώρα περίπου την ίδια ημερομηνία(10/2007-08/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ, 6/2008-09/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ κ.α). Επιπλέον, στις συνεδριάσεις που διεξάγονται με το τέλος του σχολικού τριμήνου επανέρχεται ο Σ.Δ. με τα ίδια θέματα συζήτησης καταλήγοντας σε αποφάσεις ίδιου τύπου είτε με πανομοιότυπη είτε με σχεδόν ίδια διατύπωση. Έτσι, έχουμε τη συζήτηση για την ανίχνευση προβλημάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία(5/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ, 6/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ, 12/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ), τις αποφάσεις σχετικά με την ίδρυση Φ.Τ., όπου η αιτιολόγηση δημιουργίας τους είναι ακριβώς η ίδια(10/2008-09/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΠΜ\_ΠΛΝΣΤ, 8/2008-09/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΠΜ\_ΠΛΝΣΤ) ή τις αποφάσεις που αφορούν την ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών(4/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕΕ, 1/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕΕ κλπ).

Το ίδιο φαινόμενο παρατηρούμε να συμβαίνει και τα προηγούμενα 9 σχολικά χρόνια πριν από την περίοδο που εξετάζουμε, εντοπίζοντας τόσο αποφάσεις Ε.Ε.Π. όσο και λειτουργικού χαρακτήρα να κατανέμονται με τον ίδιο τρόπο μέσα στο σχολικό έτος και να έχουν ίδια ή παρόμοια διατύπωση και αιτιολόγηση. Μια ερμηνεία που μπορούμε να δώσουμε είναι, ότι έχει καλλιεργηθεί στη διοίκηση του σχολείου και εν γένει στο Σ.Δ. μια κουλτούρα αντιγραφής και συστηματικής επανάληψης των κειμένων των πρακτικών αφού δεν έχει ανακύψει κάποιο υπηρεσιακό πρόβλημα σχετικά με τη σύνταξή τους. Ακολουθώντας έτσι έναν ήδη δοκιμασμένο τρόπο, η διοίκηση του σχολείου σε συνδυασμό με τον Σ.Δ. συνεχίζει την ίδια τακτική στην καταγραφή των αποφάσεών του, εξασφαλίζοντας την απαραίτητη υπηρεσιακή συνέπεια απέναντι σε διοικητικούς και άλλους παράγοντες. Οι αποφάσεις που σταθερά λαμβάνονται την ίδια περίπου ημερομηνία, εμφανίζοντας μια κανονικότητα, αφορούν τα παρακάτω θέματα:

### I. Αποφάσεις Διαχειριστικού χαρακτήρα

- Παραπομπή μαθητών σε ΚΔΑΥ(14/2007-08/ΔΑ/ΚΔΑΥ-23.1.2008, 9/2008-09/ΔΑ/ΚΔΑΥ-22.1.2009).
- Προγραμματισμός για ανάθεση διοργάνωσης σχολικών/εθνικών εορτών στους εκπαιδευτικούς(1/2009-10/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ-8.9.2009, 2/2010-11/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ-8.9.2010).
- Ορισμός ημερομηνίας πραγματοποίησης Χριστουγεννιάτικης Γιορτής(10/2007-08/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ-19.11.2007, 6/2008-09/ΔΑ/ΓΙΟΡΤΕΣ-28.11.2008).
- Υποβολή αιτήσεων υποψηφίων υποδιευθυντών για κάθε σχολικό έτος(1/2008-09/ΔΑ/ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ-5.9.2008, 1/2009-10/ΔΑ/ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ-8.9.2009, 1/2010-11/ΔΑ/ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ-8.9.2010).
- Ο ορισμός των σημαιοφόρων και των παραστατών καθώς και ο προγραμματισμός των εορταστικών εκδηλώσεων λίγες μέρες πριν από την επέτειο της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου(7/2007-08/ΔΑ/ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΙ-17.10.2007, 4/2008-09/ΔΑ/ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΙ-16.10.2008, 3/2009-10/ΔΑ/ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΙ-19.10.2009, 3/2010-11/ΔΑ/ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΙ-18.10.2010).
- Οι αποφάσεις για τον ορισμό της ημερομηνίας επίδοσης της τριμηνιαίας βαθμολογίας των μαθητών(11/2007-08/ΔΑ/ΕΠΙΔΟΣΗ\_ΒΑΘΜΩΝ-5.12.2007, 6/2008-09/ΔΑ/ΕΠΙΔΟΣΗ\_ΒΑΘΜΩΝ-28.11.2008, 5/2010-11/ΔΑ/ΕΠΙΔΟΣΗ\_ΒΑΘΜΩΝ-29.11.2010, 17/2007-08/ΔΑ/ΕΠΙΔΟΣΗ\_ΒΑΘΜΩΝ-3.3.2008, 7/2009-10/ΔΑ/ΕΠΙΔΟΣΗ\_ΒΑΘΜΩΝ-5.3.2010, 7/2010-11/ΔΑ/ΕΠΙΔΟΣΗ\_ΒΑΘΜΩΝ-25.2.2011).
- Ο ορισμός της ημερομηνίας πραγματοποίησης ημερήσιας εκδρομής(21/2007-08/ΔΑ/ΕΚΔΡΟΜΕΣ-28.5.2008, 10/2010-11/ΔΑ/ΕΚΔΡΟΜΕΣ-20.5.2011).

## II. Αποφάσεις Ε.Ε.Π.Μ.

- Ο προγραμματισμός των διδακτικών επισκέψεων ανά σχολικό έτος(5/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ-10.10.2007, 2/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ-22.9.2009, 2/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ-8.9.2010).
- Η συμμετοχή του σχολείου στα σχολικά πρωταθλήματα(2/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔ-21.9.2007, 2/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔ-22.9.2009, 7/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔ/-3.12.2008, 6/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔ-8.12.10)
- Η συζήτηση για την πρόοδο των μαθητών, την ανίχνευση προβλημάτων εκπαιδευτικού, διδακτικού, παιδαγωγικού χαρακτήρα στο τέλος κάθε τριμήνου(11/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ-5.12.2007, 6/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ-28.11.2008, 5/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ-26.11.2010, 17/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ-3.3.08, 12/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ-6.3.2009, 7/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ-5.3.2010, 7/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ-25.2.2011).
- Οι αποφάσεις που σχετίζονται με τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του Σ.Δ. και με την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας(1/2007-08/ΤΥΘΠ/ΕΚ-10.9.2007, 1/2008-09/ΤΥΘΠ/ΕΚ-5.9.2008, 1/2008-09/ΤΥΘΠ/ΕΚ-5.9.08, 1/2009-10/ΤΥΘΠ/ΕΚ-8.9.2009, 1/2009-10/ΤΥΘΠ/ΕΚ-8.9.2009, 2/2010-11/ΤΥΘΠ/ΕΚ-8.9.2010,

2/2010-11/ΤΥΘΠ/ΕΚ-8.9.2010, 10/2007-08/ΤΥΘΠ/ΕΚ-19.11.2007, 4/2009-10/ΤΥΘΠ/ΕΚ-17.11.2009, 5/2009-10/ΤΥΘΠ/ΕΚ-2.11.2009, 17/2007-08/ΤΥΘΠ/ΕΚ-5.3.2008, 7/2009-10/ΤΥΘΠ/ΕΚ-5.3.2010).

- Η δημοσιοποίηση του εκπαιδευτικού έργου(21/2007-08/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΣ\_ΔΕΕ-28.5.2008, 8/2009-10/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΣ\_ΔΕΕ-16.5.2009, 10/2010-11/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΣ\_ΔΕΕ-20.5.2011).
- Η έκδοση των αποτελεσμάτων με το τέλος του διδακτικού έτους(21/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕ-28.5.2008, 14/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕ-29.5.2009, 8/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕ-28.5.2010, 10/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕ-20.5.2011).
- Η ανάθεση του τμήματος ένταξης(1/2007-08/ΠΕΕ-ΣΤΡ/ΑΑ\_ΤΕ-10.9.2007, 1/2008-09/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΑ\_ΤΕ-5.9.2008, 1/2009-10/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΑ\_ΤΕ-8.9.2009, 2/2010-11/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΑ\_ΤΕ-8/9/2010).
- Η επιλογή των ξενόγλωσσων βιβλίων(6/2007-08/ΑΛΛΑ/ΞΓ-12.10.2007, 3/2008-09/ΑΛΛΑ/ΞΓ-13.10.2008, 1/2008-09/ΑΛΛΑ/ΞΓ-5.9.2008, 1/2009-10/ΑΛΛΑ/ΞΓ-8.9.2009).
- Η ανάθεση του διδακτικού έργου(1/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ-10.9.2007, 1/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ-5.9.2008, 1/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ-8.9.2009, 2/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ-8.9.2010)
- Ο προγραμματισμός των ημερήσιων εκδρομών(14/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ-29.5.2009, 8/2009-10/ΠΕΕ-ΛΕΙ/ΕΕ-28.5.2010, 10/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ-20.5.2011).
- Η ανάθεση των εξωδιδακτικών εργασιών(1/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕΕ-5.9.2008, 1/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕΕ-8.9.2009, 2/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕΕ-8.9.2010)

Παρατηρούμε ότι σε ένα σύνολο 18 θεματικών πεδίων καταγράφεται μια κανονικότητα σε σχέση με την ημερομηνία λήψης των σχετικών αποφάσεων, συχνά καθ'όλη τη διάρκεια των 4 ετών που μελετά η παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, για τις αποφάσεις που αφορούν την Ε.Ε.Π.Μ. εντοπίσαμε 11 ζητήματα που ο Σ.Δ. φαίνεται να συζητά σε συγκεκριμένες χρονικά συνεδριάσεις. Άλλες αποφάσεις οι οποίες δεν έχουν αναφερθεί παραπάνω, είτε δεν ακολουθούν τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε, είτε εμφανίζονται σε έκτακτες συνεδριάσεις οπότε και διακρίνονται από μια μοναδικότητα και ως εκ τούτου δεν αναφέρονται στην παρούσα ενότητα. Τέλος, για κάποιες αποφάσεις που αν και θεωρούμε εξαιρετικά πιθανόν να λαμβάνονται σε «γνωστές» προκαθορισμένες ημερομηνίες αφού αφορούν, είτε την ανάθεση του διδακτικού έργου είτε τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του Σ.Δ., δεν κατέστη δυνατή η σχετική ταξινόμησή τους, γιατί δεν είναι καταγεγραμμένη η ακριβής ημερομηνία στο βιβλίο πράξεων(8/2010-11/ΤΥΘΠ/ΕΚ, 2/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ).

## **5.7 Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου**

Η πρώτη τακτική συνεδρίαση του Σ.Δ. που πραγματοποιείται πριν από την έναρξη των μαθημάτων συνήθως αφορά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Αναλυτικότερα σε αυτή τη συζήτηση ανατίθεται το διδακτικό έργο στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, κατανέμονται οι εξωδιδακτικές εργασίες, γίνεται ένας πρώτος προγραμματισμός των εκδηλώσεων του σχολείου(π.χ. εθνικές εορτές) με βάση τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, συζητούνται θέματα συνεργασίας με τους γονείς κλπ. Παρατηρούμε να επικρατεί η ίδια τακτική όσον αφορά την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας από το Σ.Δ. του σχολείου και τα προηγούμενα χρόνια.

Το σχ. έτος 2010-11 ως θέμα της πρώτης συνεδρίασης εμφανίζεται η σύνταξη πίνακα υποψηφίων υποδιευθυντών έχοντας ίδια ημερομηνία διεξαγωγής με την 2<sup>η</sup> πράξη του Σ.Δ., ενισχύοντας έτσι τη θέση μας για υπογραφή των πρακτικών «δια περιφοράς». Το συγκεκριμένο θέμα είχε ήδη συζητηθεί πριν από την πραγματοποίηση της 2<sup>ης</sup> ή κατ'ουσίαν πρώτης συνεδρίασης και αφού διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε παρά μόνο ένας υποψήφιος για τη θέση, θεωρήθηκε ότι το θέμα δεν εγείρει αντιδράσεις, οπότε ο Σ.Δ. οδηγήθηκε άμεσα στην σύνταξη του σχετικού πρακτικού αντιμετωπίζοντάς το ως ζήτημα τυπικής διεκπεραίωσης.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε την ιδιαίτερη σημασία που έχουν οι αποφάσεις στρατηγικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου που λαμβάνονται συνήθως στην αρχή της σχολικής χρονιάς, καθώς αυτές είναι που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την Ε.Ε.Π.Μ. Όπως ήδη αναφέραμε, έχουμε ταξινομήσει τις υποκατηγορίες ανάλυσης του πεδίου σε λειτουργικού και στρατηγικού χαρακτήρα.

### **5.7.1 Στρατηγικός προγραμματισμός**

#### **5.7.1.1 Παιδαγωγική Μέριμνα**

Η παιδαγωγική μέριμνα, ως θεματική περιοχή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε μια σχολική μονάδα, αποτελεί σημαντικό πυλώνα προστασίας των κοινωνικά ευαίσθητων μαθητών. Συνεπώς, η διερεύνηση του βαθμού διαμόρφωσης και άσκησης Ε.Ε.Π. από το Σ.Δ. στο πεδίο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική.

- Αντισταθμιστική Αγωγή

Στο πλαίσιο της αντισταθμιστικής αγωγής σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό έχουν θεσπιστεί θεσμοί που λειτουργούν υποστηρικτικά για τους μαθητές που είτε έχουν σχετική διάγνωση, είτε εμφανίζουν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους στόχους της τάξης όπου φοιτούν. Τέτοιοι θεσμοί είναι τα τμήματα ένταξης, τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, οι τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα και η διδασκαλία με παράλληλη στήριξη<sup>48</sup>.

Με βάση το ερευνητικό υλικό εντοπίστηκαν 10 σχετικές αποφάσεις που κινούνται στην κατεύθυνση υποστήριξης μαθητών που χρήζουν παραπάνω βοήθειας. Πιο αναλυτικά 4 αποφάσεις αφορούν την ανάθεση του τμήματος ένταξης στον εκπαιδευτικό που ανήκει οργανικά. Η απόφαση αυτή λαμβάνεται σταθερά κατά την πρώτη ή δεύτερη συνεδρίαση του Σ.Δ. ήδη από το 1998 και αφορά τον ίδιο εκπαιδευτικό στο πλαίσιο ανάθεσης του διδακτικού έργου. Η σταθερή λειτουργία τμήματος ένταξης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα θεμελιώνει εκείνες τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας του Σ.Δ. με τον επί σειρά ετών υπεύθυνο του Τ.Ε. Οι διδάσκοντες έρχονται σε καθημερινή επαφή με τον ειδικευμένο εκπαιδευτικό και μπορούν να απευθυνθούν άμεσα σε αυτόν για οποιοδήποτε σχετικό θέμα παρακάμπτοντας τη σχετική γραφειοκρατία, που απαιτείται για την ενημέρωση και συζήτηση με τη σύμβουλο ειδικής αγωγής. Επιπρόσθετα, με την καθημερινή αυτή ζύμωση μπορούν και οι ίδιοι να επωφεληθούν ως ένα είδος άτυπης επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής.

Οι επόμενες 2 αποφάσεις αφορούν τη δημιουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας μέσω της συμπλήρωσης ωραρίου των διδασκόντων(4/2007-

---

<sup>48</sup> Βλ Φ2/378/Γ1/1124(ΦΕΚ 930, τ. Β', 1994): «Ίδρυση και λειτουργία τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων», Φ.Ι.Τ.Υ./1254/126877/Γ1: «Πρόγραμμα για την ενεργό ένταξη Παλλινოსτούντων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα», Ν1143(ΦΕΚ 80, 1981): «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής Επαγγελματικής εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», Ν1566/85: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Φ10/20/Γ1/708(ΦΕΚ 1789, 28.9.1999, τ. Β'): «Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων σχετ. Αριθμός Φ2/378/Γ1/1124/8.12.1994(ΦΕΚ 930, 14.12.1994, τ. Β'), Ν2817: «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 78/14.3.2000, τ. Α'), Π.Δ.462/91: «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών φημοτικού σχολείου(ΦΕΚ171/11.11.1991, τ. Α'), Υ.Α.102357/Γ6,ΦΕΚ1319/10.10.2002, τ. Β': Ένταξη φοίτηση και αποφοίτηση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης»

08/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΠΜ\_ΕΔ) και με ανάθεση της υποστήριξης των μαθητών της Α' και Β' τάξης και πάλι με ενισχυτική διδασκαλία από την αρχή της σχολικής χρονιάς(2/2010-11/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΑ\_ΕΕ). Στην πρώτη περίπτωση, κατά παράβαση του Π.Δ.462/91 δεν αποτυπώνεται στα κείμενα των πρακτικών η συγκρότηση των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, ενώ για τη δεύτερη γνωρίζοντας το σκεπτικό της απόφασης μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ανατέθηκε το συγκεκριμένο κομμάτι του διδακτικού έργου σε αυτήν την εκπαιδευτικό, ως αδυνατούσα να προσφέρει, αναλαμβάνοντας την ευθύνη ενός τμήματος<sup>49</sup>. Ο Σ.Δ. κατανοώντας το πρόβλημα και αναγνωρίζοντας την πιθανή μελλοντική ύπαρξη προβλημάτων, λόγω της πλημελούς φύλαξης των μαθητών και των έντονων διαμαρτυριών των γονέων, έλαβε την ανάλογη απόφαση.

Η έλλειψη σχετικού προγραμματισμού του θεσμού, αλλά και η αντιμετώπισή του ως μεθόδου κάλυψης του υποχρεωτικού ωραρίου και απασχόλησης των αδυνατούντων να προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο, οδηγεί με βεβαιότητα στην απουσία ελέγχου των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στην πρώτη περίπτωση και στην ολοκληρωτική αποτυχία στη δεύτερη και επομένως στην συνολική απαξίωσή του.

Τα σχολικά έτη 2007-08 και 2008-09 υπάρχουν καταγεγραμμένες από 2 αποφάσεις για πρόταση μαθητών που χρήζουν παράλληλης στήριξης, αλλά και για την ίδρυση φροντιστηριακών τμημάτων(19/2007-08/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΑ\_ΠΣ, 20/2007-08/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΑ\_ΠΣ, 8/2008-09/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΑ\_ΦΤ, 10/2008-09/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΑ\_ΦΤ). Όσον αφορά το θεσμό της παράλληλης στήριξης, παρ'όλο που ο Σ.Δ. εκμεταλλεύεται τις σχετικές διατάξεις, δεν είναι σίγουρο ότι το αίτημά του ικανοποιείται κυρίως γιατί δεν είναι βέβαιες οι αντίστοιχες προσλήψεις από πλευράς του Υπουργείου παιδείας. Η απόφαση αυτή συνδέεται και με απρογραμμάτιστη σχετική πρόσκληση του προϊσταμένου του 3<sup>ου</sup> γραφείου Π.Ε. Ν. Κυκλάδων και ίσως έτσι να εξηγείται η απουσία σχετικών αποφάσεων τα επόμενα 2 χρόνια.

Η ίδρυση και λειτουργία Φ.Τ. το επόμενο σχολικό έτος με ανάθεση υπερωριακής απασχόλησης με αποζημίωση, υποδηλώνει την προσωπική βούληση των

---

<sup>49</sup> Χαρακτηριστικά η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός λόγω προβλημάτων ψυχικής υγείας υπηρετούσε στο 3<sup>ο</sup> γραφείο Π.Ε. στη Σαντορίνη αλλά με τις μειωμένες αποσπάσεις του σχ. έτους 2010-11 επέστρεψε στην οργανική της θέση στο Δημοτικό Σχολείο Φηρών.

εκπαιδευτικών να κινηθούν προς την κατεύθυνση υποστήριξης των μαθητών-κυρίως των τμημάτων που έχουν αναλάβει, αφού δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Η δράση αυτή υπήρξε αρκετή, ώστε να δημιουργηθούν εκείνες οι πτυχές της σχολικής κουλτούρας που να υπαγορεύουν την ανάγκη δημιουργίας Φ.Τ. ως υποστηρικτικού θεσμού ακόμη και σε επίπεδο απλών διακηρύξεων, όπως είδαμε, τα επόμενα χρόνια.

Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ένας συνολικός μηχανισμός αποτίμησης των αποτελεσμάτων της εφαρμογής των θεσπισμένων υποστηρικτικών θεσμών. Επιπλέον, διαπιστώνεται μια φθίνουσα τάση προγραμματισμού και υλοποίησής τους στο πέρασμα των χρόνων. Η έλλειψη συστηματικής ένταξης των δομών αυτών στη σχολική μονάδα, παράλληλα με την απουσία ελέγχου τους δεν μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά στις σχετικές αποφάσεις του Σ.Δ. και γενικότερα στη δημιουργία αντίστοιχης κουλτούρας, που όπως επισημάναμε μάλλον εύκολα μπορεί να δημιουργηθεί. Από την ανάπτυξη της συγκεκριμένης αίσθησης ως την υλοποίησή της υπάρχει ακόμη αρκετή απόσταση.

#### 5.7.1.2 Προγράμματα Προαιρετικών Σχολικών Δραστηριοτήτων

Στην υποκατηγορία αυτή έχουμε καταγράψει όλες τις αποφάσεις που αφορούν κάποια απόφαση για υλοποίηση πολιτιστικών και περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Αυτές οι δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ασχοληθούν με κάτι έξω από το στενό πλαίσιο του μαθήματος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και πολλές φορές με κάτι που έχουν επιλέξει οι ίδιοι. Έτσι λοιπόν, σε αυτή την περιοχή του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος καταγράψαμε 3 αποφάσεις. Αυτές αφορούν στην εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων και αγωγής υγείας(12/2007-08/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΠΣΔ, 13/2008-09/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΠΣΔ) αλλά και στη συμμετοχή του Δ.Σ. σε «project» από κοινού με το 1<sup>ο</sup> ολοήμερο νηπιαγωγείο Φηρών-Θήρας(16/2007-08/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΠΣΔ).

Αναλυτικά το 2007-08 συμμετέχουν σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέμα τον καθαρισμό των ακτών τα τρία τμήματα της Στ' τάξης με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικούς. Επίσης οι δασκάλες της Α' τάξης με τα 2 τμήματα συμμετέχουν στο σχέδιο εργασίας «για την ομαλή μετάβαση του νηπίου στο δημοτικό». Το 2008-09

τέσσερα τμήματα του σχολείου, 2 της Α' τάξης και 2 της Β' αναλαμβάνουν την υλοποίηση προγραμμάτων αγωγής υγείας, παράλληλα με την ξεχωριστή εφαρμογή αντίστοιχου προγράμματος από το τρίτο τμήμα της Α' δημοτικού που λειτούργησε εκείνη τη χρονιά.

Στο διάστημα των 4 ετών που εξετάζουμε συμμετείχαν κάποια τμήματα μαθητών και εκπαιδευτικών σε σχετικές δραστηριότητες. Αυτές αντιστοιχούν σε 1 πρόγραμμα κατ' έτος, κάτι το οποίο είναι εξαιρετικά περιορισμένο τόσο από πλευράς συμμετοχής μαθητών, όσο και από την οπτική της αντιμετώπισης και εξέτασης διαφορετικών θεμάτων. Αν συνυπολογίσουμε το μέγεθος του σχολείου, την δυνατότητα εύκολης πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε εποπτικό και αναλώσιμο υλικό, αλλά και τη σχετική γεωγραφική απομόνωση με ταυτόχρονη έλλειψη ερεθισμάτων για τα παιδιά του νησιού, κατανοούμε την επιτακτική ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών σε αυτόν τον τομέα, που δυστυχώς διπιστώνουμε να μη συμβαίνει σε ικανοποιητικό βαθμό. Παρ'όλα αυτά υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που πραγματοποιούν σχετικά προγράμματα στα σχολικά έτη 2009-10 και 2010-11 αποφεύγοντας την επίσημη καταγραφή και έγκρισή τους, από αποστροφή προς την υφιστάμενη και πολλές φορές ανυπέρβλητη γραφειοκρατία<sup>50</sup>, που οδηγεί σε τακτικές ιδιώτευσης και απομόνωσης. Επιλέον, μια προσπάθεια που αξίζει να αναφερθεί, ενώ επίσης δεν αποτυπώνεται στα πρακτικά είναι η έκδοση σχολικού περιοδικού δύο τευχών με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου.

### 5.7.1.3 Επιμορφωτικές Δραστηριότητες

Αντιμετωπίζοντας την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού ως μοχλό εξέλιξής τους, προσωπικής και επαγγελματικής, χωρίς ταυτόχρονα να υπαινισσόμαστε την αρνητική έννοια του όρου (Hargreaves & Fullan, 1992) που δηλώνει ότι οι ίδιοι έχουν

---

<sup>50</sup> Είναι χαρακτηριστικό ότι στην προσπάθεια υλοποίησης προγράμματος αγωγής υγείας με θέμα τη διατροφή από τον γράφοντα κατά τον πρώτο χρόνο παρουσίας του στη σχολική μονάδα συνάντησε την άρνηση από τη διοίκηση του σχολείου στην προσπάθεια να επιτραπεί η εβδομαδιαία εισόδος μάγειρα στη μονάδα για την εφαρμογή του. Ως ρητός λόγος υπήρξε η γραφειοκρατία που συνδέεται με την άδεια εισόδου εξωσχολικών στην εκπαιδευτική μονάδα ενώ άρρητος υπήρξε η έλλειψη εμπιστοσύνης από τη διοίκηση του σχολείου στο πρόσωπο ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού τον οποίο δεν γνώριζε ούτε σε επαγγελματικό ούτε σε προσωπικό επίπεδο. Κατά το δεύτερο χρόνο παραμονής μου στο σχολείο δεν συναντησα αντιστοιχα προβλήματα μια και η σχέση εμπιστοσύνης είχε χτιστεί ανάμεσα σε εμένα και τη διεύθυνση.

κάποιες ελλείψεις που πρέπει μέσω αυτής να καλύψουν, εντοπίσαμε από το διαθέσιμο ποιοτικό υλικό 2 αποφάσεις που εμπίπτουν στη συγκεκριμένη υποκατηγορία ανάλυσης.

Στην πράξη 17/2007-08/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΕΔ υπάρχει μια ενημέρωση σύμφωνα με την οποία στο συγκεκριμένο σχολείο θα διεξαγόταν επιμορφωτικό σεμινάριο κάτι με το οποίο ο Σ.Δ. ήταν σύμφωνος. Στη δεύτερη περίπτωση ο Σ.Δ. συνήλθε σε έκτακτη συνεδρίαση, ώστε να διατυπώσει προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μετά από σχετική εγκύκλιο της περιφερειακής διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης Ν.Αιγαίου(18/2007-08/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΕΔ). Η πρόταση που επίσημα καταγράφεται καλύπτει πολλές πλευρές του θέματος, δείχνοντας ότι ο Σ.Δ. ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για το ζήτημα. Πιο αναλυτικά, αναφέρονται τα διδακτικά αντικείμενα της επιμόρφωσης με έμφαση τη χρήση και τη μεθοδολογία των τότε νέων διδακτικών εγχειριδίων ταυτόχρονα με την υπογράμμιση της σημασίας των ζητημάτων ειδικής αγωγής, συγκεκριμενοποιώντας τα στο βαθμό που αντικατοπτρίζουν τα προβλήματα που οι ίδιοι ενδεχομένως να έχουν αντιμετωπίσει ως εκπαιδευτικοί όπως: μαθησιακές δυσκολίες, διάσπαση προσοχής, επιθετικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς και ένταξη αλλοδαπών στη σχολική πραγματικότητα. Προτείνουν 2 είδη επιμόρφωσης που διαχωρίζονται σε εισαγωγική και περιοδική, προσδιορίζοντας τη χρονική διάρκεια της καθεμιάς παράλληλα με τους φορείς υλοποίησής τους. Τέλος, εκφράζεται η άποψη ότι η εποπτεία, η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς και η πιστοποίηση των δεξιοτήτων θα πρέπει να είναι αρμοδιότητα των πανεπιστημίων.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι κατά τα έτη 2009-10 και 2010-11 πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικές ημερίδες και διημερίδες στο συγκεκριμένο σχολείο είτε από τη σχολική σύμβουλο, είτε από τους υπεύθυνους πολιτιστικών και περιβαλλοντικών προγραμμάτων του νομού ακόμη και από ψυχολόγους. Ο Σ.Δ. συζητούσε το ζήτημα αυτό εκτός συνεδριάσεων πάντα με σύμφωνη γνώμη για την πραγματοποίησή τους στο σχολείο. Επιπλέον, αρκετοί από αυτούς παρατηρήθηκε να προθυμοποιούνται να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε λειτουργικά θέματα. Ενδεχομένως η αναγκαιότητα

λειτουργίας του σχολείου ως κέντρου επιμόρφωσης να θεωρείται σχεδόν αυτονόητη και ίσως για αυτό τέτοιες δράσεις δεν αναφέρονται στα πρακτικά.

Αναγνωρίζοντας οι διδάσκοντες του Δ.Σ. Φηρών τη σημασία της επιμόρφωσης συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα ότι το σχολείο όπου εργάζονται είναι από τα καλύτερα εξοπλισμένα στη Σαντορίνη, ώστε να υποστηριχτούν άρτια τέτοιου είδους δραστηριότητες, συνηγορούν σε αυτό και επιπρόσθετα εκφράζουν την πρόταση να πραγματοποιούνται και άλλες τέτοιες δράσεις στη σχολική μονάδα με τη συνδρομή των ίδιων-σε οργανωτικό επίπεδο αν χρειαστεί- γεγονός που δεν καταγράφεται στα πρακτικά.

#### 5.7.1.4 Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία

Στο ερευνώμενο ποιοτικό υλικό δεν παρουσιάζεται μια σταθερή τάση του Σ.Δ. στο να δημιουργήσει εκείνους τους στέρεους δεσμούς με την τοπική κοινωνία που θα επιτρέπουν την ύπαρξη μιας δυναμικής σχέσης η οποία θα επηρεάζει θετικά και τους 2 πυλώνες(σχολείο-κοινωνία).

- Συνεργασία με γονείς / κηδεμόνες

Στο πεδίο αυτό εντοπίσαμε μόνο μία απόφαση στο σύνολο των πρακτικών που ερευνούμε, στην οποία γίνεται αναφορά στη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς(8/2010-11/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΣ\_ΣΓ). Πρόκειται για την αποκριάτικη εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2010-11 και αποτυπώνεται στο σχετικό κείμενο, ότι η διοργάνωση και η διεξαγωγή της θα γίνει με τη συνεργασία του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Είναι αξιοσημείτο ότι στις συνεδριάσεις από το 2007 ως και το 2011 δεν καταγράφονται επίσημα ώρες συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου όπως προβλέπεται<sup>51</sup>. Για τα έτη από το 1998 έως το 2006 εντοπίσαμε ότι κάθε χρόνο γίνεται σχετική αναφορά για την συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, ακόμη κι αν αυτό συμβαίνει σε τυπικό επίπεδο.

Παρόλα αυτά μπορούμε να υποστηρίξουμε, επικαλούμενοι τη συμμετοχική παρατήρηση, ότι σχετικές συζητήσεις που αφορούν τις συγκεντρώσεις των γονέων, το

---

<sup>51</sup> Π.Δ. 201/98

χειρισμό «δύσκολων» κηδεμόνων καθώς και τη σχετική ενημέρωσή τους, ειδικά για μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, πραγματοποιούνταν σχεδόν σε κάθε συνεδρίαση αποτυπώνοντας την αγωνία και το άγχος των εκπαιδευτικών για την ελαχιστοποίηση των σημείων τριβής μεταξύ σχολείου και γονέων. Μία ανησυχία βάσιμη καθώς η ηγεσία της εκπαίδευσης δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην έρευνα καταγγελιών, ανώνυμων πολλές φορές, ή ακόμη και σε παράπονα προερχόμενα από κηδεμόνες των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά το διοικητικό συμβούλιο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στην προσπάθεια καλλιέργειας ενός θετικού κλίματος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς αλλά και ως δείγμα ευχαριστιών για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, χαρίζει στους διδάσκοντες αναμνηστικά δώρα πριν από τις διακοπές των Χριστουγέννων ενώ πριν από το τέλος της σχολικής χρονιάς διοργανώνει ένα γεύμα προς τιμήν των διδασκόντων.

Σε γενικές γραμμές διαπιστώνουμε ένα φιλικό κλίμα ανάμεσα στο διοικητικό συμβούλιο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και των υπολοίπων γονέων των μαθητών, πάντα με ένα λογικό αριθμό εξαιρέσεων στους σχεδόν 600 γονείς και κηδεμόνες του σχολείου. Παρατηρούμε ταυτόχρονα, ότι ο τύπος αυτής της συνεργασίας δεν εξελίσσεται σε επόμενη φάση προσφέροντας τη νομιμοποίηση και την άνεση στους διδάσκοντες ώστε να αναλάβουν καινοτόμες πρωτοβουλίες προς όφελος των μαθητών, αλλά παραμένει στάσιμη στο επίπεδο της συνεργασίας για πραγματοποίηση εκδηλώσεων που γίνονται μια φορά το χρόνο και σε αυτό των ευγενικών χειρονομιών. Το περιορισμένο εύρος της συνεργασίας γονέων-Σ.Δ. που αφορά την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των μαθητών, αλλά και τη συμμετοχή τους(ενεργή ή παθητική) σε εκδηλώσεις, όταν αυτό αποφασίζεται, δεν αποτελεί अपάράβατο κανόνα, όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα καθώς με πρωτοβουλία τους πραγματοποιείται μελέτη ανέγερσης αιθουσών διδασκαλίας.

- Δημοσιοποίηση του εκπαιδευτικού έργου

Σε αυτή την κατηγορία ανάλυσης καταγράψαμε 3 σχετικές αποφάσεις. Στο σύνολό τους αφορούν την πραγματοποίηση σχολικών εορτών και αποχαιρετιστήριων

εκδηλώσεων, όπου φαίνεται ξεκάθαρα στα αντίστοιχα κείμενα ότι θα γίνουν τις απογευματινές ώρες για να καταστεί εφικτό να τις παρακολουθήσουν οι γονείς των μαθητών(21/2007-08/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΣ\_ΔΕΕ, 8/2009-10/ΚΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΣ\_ΔΕΕ, 10/2010-11/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΑΣ\_ΔΕΕ).

Πέραν αυτών των αποφάσεων, δεν αποτυπώνεται επίσημα οποιοσδήποτε άλλος τρόπος δημοσιοποίησης του εκπαιδευτικού έργου του συγκεκριμένου σχολικού οργανισμού. Αντίθετα, υπάρχουν αποφάσεις τις οποίες έχουμε ήδη αναφέρει και που έχουν καταγραφεί στην κατηγορία του διαχειριστικού/λειτουργικού χαρακτήρα, στις οποίες φαίνεται ότι οι σχολικές γιορτές πραγματοποιούνται τις πρωινές ώρες και κατ' επέκταση σχεδόν ακατόρθωτο για τους εργαζόμενους γονείς να τις παρακολουθήσουν.

Παρόλα αυτά μπορούμε να καταθέσουμε από ίδια γνώση ότι κατά το σχολικό έτος 2009-10 εκδόθηκαν 2 τεύχη του σχολικού περιοδικού «τα χελιδόνια» στο οποίο συμμετείχε το σύνολο των εκπαιδευτικών και περιείχε άρθρα και υλικό από την υλοποίηση και εφαρμογή προγραμμάτων, από διδακτικές επισκέψεις καθώς και μια επιστολή προς το Δήμαρχο Θήρας. Τα τεύχη μοιράστηκαν σε όλους τους μαθητές αλλά και στους υπαλλήλους του Δήμου. Επιπλέον, με πρωτοβουλία του Σ.Δ. πραγματοποιούνται ενημερώσεις για τους μαθητές στο χώρο του σχολείου από τοπικούς φορείς όπως η πυροσβεστική υπηρεσία, η πολεμική αεροπορία κ.α.

Παρατηρούμε μια αμφίθυμη στάση του Σ.Δ. ως προς το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία αναλογιζόμενοι στο ένα σκέλος τον μικρό αριθμό των σχετικών αποφάσεων, αλλά και το περιορισμένο ποιοτικά εύρος τους και αναδεικνύοντας στην άλλη πλευρά τις μη καταγεγραμμένες δράσεις προς την κατεύθυνση αυτή.

#### 5.7.1.5 Υλικοτεχνική Υποδομή

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το δημοτικό σχολείο Φηρών-Θήρας δεν αντιμετωπίζει στεγαστικό πρόβλημα ή πρόβλημα υλικών και αναλώσιμων. Οι αίθουσες διδασκαλίας που διαθέτει είναι ευρύχωρες και αρκετές σε αριθμό για να καλύψουν τις ανάγκες του. Πρόβλημα εντοπίζεται από τη συστέγαση του ειδικού σχολείου, για το οποίο παραχωρούνται κάθε χρόνο 1 ή 2 αίθουσες διδασκαλίας. Αυτό εξαρτάται από τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών στο σχολείο γενικής αγωγής. Τη σχολική χρονιά

2011-12 προβλεπόταν να παραδοθεί το καινούργιο κτίριο 3 αιθουσών διδασκαλίας και 1 αίθουσα γυμναστηρίου-φυσικοθεραπείας για τις ανάγκες του ειδικού σχολείου, με την ταυτόχρονη αποδέσμευση των αιθουσών που καταλάμβανε έως τότε.

Σε σχετική συζήτηση του Σ.Δ. το 2007(11/2007-08/ΠΕΕ\_ΣΤΡ/ΥΥ) φαίνεται η πρόθεση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων να ξεκινήσει τις διαδικασίες μελέτης οικοδομικής άδειας για την ανέγερση 4 αιθουσών διδασκαλίας, που θα διατεθούν για χρήση από το ειδικό σχολείο αλλά και από τους υπόλοιπους μαθητές. Η στάση του Σ.Δ. ως προς αυτή την πρωτοβουλία παραμένει άγνωστη, καθώς μονοπώλησε το ενδιαφέρον η πρόταση του επαρχιακού συμβουλίου Θήρας να κατασκευάσει αίθουσες «προκάτ». Υπήρξε αντίδραση από εκπαιδευτικό που υποστήριξε ότι τέτοιου είδους κτίσματα δεν μπορούν να ενταχθούν στην αρχιτεκτονική του σχολείου και του νησιού γενικότερα, αναφέροντας ως επιχείρημα την εκπαίδευση των μαθητών με αυτό τον τρόπο στην καταστροφή της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς του νησιού. Ο Σ.Δ. συντάχθηκε με τη θέση αυτή και αποφάσισε να μη δεχτεί την εγκατάστασή τους. Προβαίνοντας σε μια τέτοια επιλογή ο Σ.Δ. θεωρεί ότι κερδίζει κάτι υπέρ των μαθητών ωστόσο, ταυτόχρονα χάνει σημαντικά οφέλη από πλευράς λειτουργικότητας με κύριους αποδέκτες τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του ειδικού σχολείου, των οποίων οι εκπαιδευτικές ανάγκες επιτάσσουν χώρους ειδικά διαμορφωμένους. Η απόφαση αυτή αποτελεί άσκηση Ε.Ε.Π. κατά των μαθητών τόσο του «κανονικού» σχολείου, αφού έτσι συνεχίζει να υπάρχει το πρόβλημα της συστέγασης, όσο και των μαθητών του ειδικού που αναγκάζονται να δραστηριοποιούνται σε ακατάλληλους για αυτούς χώρους.

## **5.7.2 Λειτουργικός Προγραμματισμός**

### **5.7.2.1 Ανάθεση διδακτικού έργου**

Η ανάθεση του διδακτικού έργου μέσω της κατανομής των τάξεων είναι ένα ζήτημα πολύ σοβαρό που αφορά άμεσα μαθητές και γονείς, αφού ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας ένας δάσκαλος αναλαμβάνει ένα τμήμα για 24 ή 23 ή 22 ή 21 ώρες εβδομαδιαία. Σύμφωνα με την εγκύκλιο προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου που

εκδίδεται κάθε χρόνο με το τέλος της σχολικής χρονιάς<sup>52</sup> δεν αναφέρονται κριτήρια ανάθεσης του διδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς, παρά μόνο κάποιες κατευθυντήριες γραμμές υπό μορφή προτροπών που δηλώνουν ότι: Α) Θεωρείται παιδαγωγικά ορθό να αναλαμβάνει ένα τμήμα διδασκαλίας ο ίδιος εκπαιδευτικός για δεύτερη συνεχή χρονιά, Β) Καλό είναι να αποφεύγεται η ανάληψη τμήματος από εκπαιδευτικό στο οποίο φοιτεί το παιδί του ή κάποιες «απαγορεύσεις» όπου δηλώνεται Α) Η αποφυγή ανάληψης Α' τάξης ή ολοήμερου τμήματος από νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, Β) Η «απαγόρευση» ανάληψη τμήματος από τον ίδιο εκπαιδευτικό για τρίτη συνεχόμενη χρονιά χωρίς αιτιολογημένη πρόταση και σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου.

Παρατηρούμε ότι το πλαίσιο στο οποίο μπορεί να στηριχθεί η κατανομή των τάξεων είναι αρκετά ευέλικτο και στην ουσία η ανάθεση του διδακτικού έργου επαφίεται εξ ολοκλήρου στη βούληση του Σ.Δ. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, όπως αυτές της φυσικής αγωγής και των ξένων γλωσσών ή και της μουσικής θεωρείται αυτονόητο, ότι στο πλαίσιο κάλυψης του υποχρεωτικού ωραρίου διδασκαλίας να αναλαμβάνουν όλα τα τμήματα για όσα χρόνια υπηρετούν στο ίδιο σχολείο και συνεπώς ο κανόνας της ανάληψης τμήματος για δυο έτη συνεχόμενα να αφορά μόνο τους δασκάλους.

Από τα πρακτικά των τεσσάρων ετών αντλήσαμε έξι περιπτώσεις πράξεων που οδήγησαν το Σ.Δ. στον ανάλογο αριθμό λήψης αποφάσεων σχετικών με την ανάληψη ή μη διδακτικού έργου. Αναλυτικότερα, υπάρχουν ισάριθμες αποφάσεις κατανομής τμημάτων διδασκαλίας με τα 4 σχολικά έτη, 1 απόφαση για την ανάθεση υπερωριακής απασχόλησης εκπαιδευτικών και τέλος μια απόφαση στην οποία ο Σ.Δ. αρνείται να εργαστεί υπερωριακά<sup>53</sup>. Βλέπουμε στις σχετικές αποφάσεις ότι κάθε χρόνο υπάρχει σχεδόν η ίδια αιτιολόγηση της κατανομής των τμημάτων διδασκαλίας που εδράζεται «στις υπάρχουσες διατάξεις, τον αριθμό των εκπαιδευτικών και τις προτιμήσεις των μελών του». Αν λάβουμε υπόψη τις προαναφερθείσες «συμβουλές» των υπαρχουσών

---

<sup>52</sup> Χωρίς να αποκλείεται η έκδοσή της λίγο πριν την έναρξη της νέας Βλ:Φ3/915/93640/Γ1(3-8-2009), Φ3/976/108630/Γ1(21.8.2008)

<sup>53</sup> Άλλες περιπτώσεις υπερωριακής απασχόλησης σχετίζονται με την ίδρυση και λειτουργία των Φ.Τ. που θα αναφερθεί σε επόμενη ενότητα.

διατάξεων και το γεγονός ότι κάθε χρόνο υπάρχει ο απαραίτητος αριθμός εκπαιδευτικών, αν όχι από την αρχή του σχολικού έτους το αργότερο μέχρι τον Οκτώβριο, τουλάχιστον για την κάλυψη 2 τμημάτων ανά τάξη, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι μοναδικό κριτήριο για την ανάθεση των τμημάτων στο συγκεκριμένο σχολείο αποτελούν οι προτιμήσεις των διδασκόντων. Με ποιο τρόπο όμως λύνεται η σύγκρουση των προτιμήσεων που ταυτίζονται; Ο άγραφος κανόνας της ανάθεσης ενός τμήματος στηριγμένος στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αποτελεί απαράβατο νόμο με μόνη περίπτωση «καταπάτησής» του την συνέχιση της εργασίας ενός διδάσκοντα στο ίδιο τμήμα για δεύτερη συνεχή χρονιά ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία του. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο της παγίωσης μιας κατάστασης κατά την οποία συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν συγκεκριμένες τάξεις για πολλά χρόνια. Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα οι διδάσκοντες είναι άτυπα χωρισμένοι σε τρεις ομάδες.

Αυτοί που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία των μικρών τάξεων(Α' και Β'), αυτοί που προτιμούν τις ενδιάμεσες τάξεις(Γ' και Δ') και τέλος εκείνοι που επιλέγουν τα μεγάλα παιδιά για να εργαστούν(Ε' και ΣΤ'). Αν σε αυτή την θέση προστεθούν και στοιχεία από τα κείμενα των πρακτικών που φτάνουν μέχρι το σχολικό έτος 1998-99 θα δούμε ότι για παράδειγμα ο Μ.Α. διδάσκει μέχρι το 2009, οπότε και συνταξιοδοτήθηκε στις τάξεις Ε' και ΣΤ' μόνο. Ακόμη η Α.Χ. για ολόκληρη την περίοδο 1998-2011 φαίνεται να έχει αναλάβει τμήματα που ανήκουν στις τάξεις Γ' και Δ', χωρίς αυτές να είναι οι μοναδικές περιπτώσεις. Το συμπέρασμα αυτό ισχυροποιείται και από την επισήμανση που έκαναν κάποια μέλη του Σ.Δ. σε παλαιότερο σχολικό έτος(2004-05) και φαίνεται ξεκάθαρα ο προβληματισμός τους για την κατάσταση αυτή χωρίς ωστόσο να ληφθεί κάποια απόφαση προς άλλη κατεύθυνση. Ακόμη και αν απομονώσουμε τα 4 τελευταία σχολικά χρόνια θα δούμε, ότι εναλλάσσονται από χρονιά σε χρονιά οι ίδιοι εκπαιδευτικοί στις ίδιες ομαδοποιημένες τάξεις, πάντα στο πλαίσιο των ετών υπηρεσίας και της διετούς παραμονής ως διδασκόντων σε ένα τμήμα. Συμπληρωματικά στις παραπάνω διαπιστώσεις λειτουργεί το γεγονός ότι το 2009 που ανέλαβα υπηρεσία μαζί με άλλη εκπαιδευτικό ως νεοδιόριστοι στις 7/9, η κατανομή των τμημάτων είχε γίνει ήδη από τους υπηρετούντες οργανικά εκεί, κάτι το οποίο αντικρούεται από την ημερομηνία της

αντίστοιχης πράξης που αναφέρει ότι έγινε στις 8/9/2009. Η επιλογή μας περιορίστηκε ανάμεσα σε 2 τμήματα που είχαν «περισσέψει».

Αποδεικνύεται ότι παράμετροι όπως, η αυτοεπιμόρφωση και συμμετοχή σε σεμινάρια ενός εκπαιδευτικού, οι γενικότερες γνώσεις, η προτίμηση άλλων διδασκόντων σε ηλικιακές ομάδες παιδιών από τις οποίες απορρέουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δεν λαμβάνονται υπόψη. Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο στην τελική ανάθεση του διδακτικού έργου διαδραματίζουν οι προσυννεοήσεις και οι διαπραγματεύσεις που προηγούνται μεταξύ εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αναλάβουν από κοινού τα δυο τμήματα μιας τάξης για λόγους καλής συνεργασίας αλλά και οι προτροπές της διεύθυνσης προς συγκεκριμένους «καλούς» εκπαιδευτικούς, με στόχο την ανάληψη τμημάτων όπου φοιτούν μαθητές-γόνιοι «δύσκολων» και απαιτητικών γονέων, όπως αυτών που συμμετέχουν στο διοικητικό συμβούλιο του συλλογικού τους οργάνου. Έχουμε επομένως μια άτυπη μορφή ιεραρχίας στηριγμένη πρωτίστως στα έτη προϋπηρεσίας ενός εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που είναι οργανικά ανήκοντες στο σχολείο έχουν αναπτύξει με το πέρασμα των ετών μια σχέση αλληλοστήριξης και κάλυψης μεταξύ τους καθώς και με την εκάστοτε διοίκηση που συχνά και αυτή ανήκε στην ίδια ομάδα πριν καταλάβει την συγκεκριμένη θέση(σχ. έτη 2002-2007 και 2007-2011). Δεύτεροι στη σειρά ακολουθούν οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί είτε εκτός οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. είτε εντός, που για διάφορους λόγους μπορεί να υπηρετούν υπό αυτό το καθεστώς για αρκετά χρόνια στο σχολείο, πράγμα που είναι σύνηθες στο Ν. Κυκλάδων εξαιτίας της γεωγραφικής του ιδιαιτερότητας και των πολλών ελλείψεων σε διδακτικό προσωπικό. Τρίτοι στην ιεραρχία βρίσκονται οι μόνιμοι-νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ακολουθούμενοι από τους αναπληρωτές, οι οποίοι σχεδόν ποτέ δεν έχουν τη δυνατότητα επιλογής ενός τμήματος ακόμη και αν έχουν προσληφθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς(1/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ, 1/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ, 1/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ, 2/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ).

Αναφορικά με την απόφαση του Σ.Δ. 15/2007-08/ΠΕΕ/ΑΔΕ που αφορά στην ανάθεση υπερωριακής απασχόλησης στο διδακτικό προσωπικό, βλέπουμε ότι για λόγους που επηρεάζουν μεσο-μακροπρόθεσμα την Ε.Ε.Π.Μ. ο Σ.Δ. αρνείται. Λόγοι όπως: ουσιαστική κατάργηση της ενισχυτικής διδασκαλίας εξαιτίας της ανάληψης

διδασκτικού έργου ειδικοτήτων που απουσιάζουν παράλληλα με την στέρηση αυτών των μαθημάτων που οδηγούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προτάσσονται για την απόφαση αυτή. Αξίζει να σημειωθεί ότι το αρμόδιο Π.Υ.Σ.Π.Ε. έχει τη δυνατότητα να αναθέσει στους διδάσκοντες ενός σχολείου εργασία υπερωριακά παρά την αντίθετη γνώμη του Σ.Δ. γεγονός, που καθιστά ακόμη πιο τολμηρή αυτή την απόφαση. Σε επόμενα πρακτικά δεν εντοπίσαμε κάποια σχετική καταγραφή.

Την επόμενη σχολική χρονιά ο Σ.Δ. δείχνει μια αμφίθυμη στάση αναλαμβάνοντας υπερωριακή απασχόληση μαθημάτων ειδικοτήτων(5/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ) παρά τη μη εξάντληση των σχετικών πινάκων, όπως επίσης είχε προταθεί ως αιτία της σχετικής απόφασης την περασμένη χρονιά. Παρόλο που το διδασκτικό έτος 2008-09 ο Σ.Δ. του σχολείου αποτελείται κατά τα  $\frac{3}{4}$  από τα ίδια μέλη σε σχέση και με την προηγούμενη χρονιά έλαβε μια πιο συντηρητική απόφαση, ίσως για να μην έρθει σε ρήξη με τους γονείς και τον προϊστάμενο του 3<sup>ου</sup> Γραφείου Π.Ε. χάριν της τυπικά εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου.

Συμπερασματικά, ενώ σε κανένα από τα ερευνώμενα σχολικά έτη δεν καταγράφεται επίσημα η ανάθεση του διδασκτικού έργου από το τέλος της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, όπως προβλέπεται<sup>54</sup>, αυτό έχει ήδη πραγματοποιηθεί ατύπως μέσω συζητήσεων και προσυννεορήσεων<sup>55</sup> αποφεύγοντας απαραίγκλιτα την ανάθεση τμήματος για 3<sup>η</sup> συνεχόμενη χρονιά στον ίδιο διδάσκοντα, εκτός φυσικά της περίπτωσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων κάτι που είναι αναπόφευκτο.

Η κατανομή των τάξεων αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης των εκπαιδευτικών κάθε χρόνο και η υιοθέτηση από πλευράς τους του κριτηρίου των ετών υπηρεσίας για την ανάληψη της διδασκαλίας ενός τμήματος, αποτελεί τον πλέον κοινά αποδεκτό κανόνα για την αποφυγή εντάσεων και δημιουργίας αρνητικού κλίματος από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Έτσι, καλλιεργείται και δαιωνίζεται ένα είδος στρατιωτικής κουλτούρας, κατά την οποία η αυθεντία του «παλαιότερου» εκπαιδευτικού είναι αδιαμφισβήτητη ταυτόχρονα με την αίσθηση της αδικίας να υφέρπει και που

<sup>54</sup> Βλ. Εγκύκλιοι Φ12/653/61565/Γ1(13.6.2007), Φ3/976/108630/Γ1(21.8.2008), Φ3/915/93640/Γ1(3.8.2009), Φ12/668/67296/Γ1(10.6.2010)

<sup>55</sup> Ενδεικτικά αναφέρω ότι πριν την έναρξη της δεύτερης σχολικής χρονιάς που υπηρέτησα στο σχολείο αυτο, γνώριζα ότι θα αναλάβω το ολόημερο πρόγραμμα του σχολείου όπως και έγινε.

ενδεχομένως να δημιουργεί τη βάση για μεταγενέστερες διαμάχες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

#### 5.7.2.2 Ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών

Στο ερευνητικό υλικό εντοπίσαμε αποφάσεις που αφορούν την ανάθεση εργασιών που δεν σχετίζονται άμεσα με το διδακτικό έργο αλλά λειτουργούν επικουρικά σε αυτό και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι συγκεκριμένες αποφάσεις αφορούν τα πρακτικά των 3 πρώτων ετών από τα τέσσερα που ερευνούμε καθώς στο τελευταίο δεν εντοπίστηκε καμία σχετική απόφαση. Οι εξωδιδασκτικές εργασίες που κάθε χρόνο ανατίθενται σε κάποιους εκπαιδευτικούς αφορούν: την βιβλιοθήκη που υπάρχει στο γραφείο των δασκάλων με επιστημονικά συγγράματα των επιστημών της αγωγής και την αίθουσα όπου λειτουργεί το εργαστήριο Η/Υ παράλληλα με την ύπαρξη των οργάνων της φυσικής και την βιβλιοθήκη που περιέχει θέματα από εφαρμογή προγραμμάτων(θεατρικής αγωγής, αγωγής υγείας κ.α.), εγχειρίδια χρήσης Η/Υ αλλά και λογοτεχνικά βιβλία που προορίζονται για δανεισμό από τους μαθητές. Ο Σ.Δ. δεν ξεφεύγει από το πλαίσιο του Ν.1566/85 στο οποίο αναφέρονται σαφώς οι σχ. βιβλιοθήκες, οι βιβλιοθήκες προσωπικού και τα εποπτικά όργανα ως εξωδιδασκτικές εργασίες και με αυτόν τον τρόπο δεν προβαίνει στην ανάθεση κάποιων άλλων υποστηρικτικών ρόλων στο διδακτικό προσωπικό. Ωστόσο, τον παραβαίνει καθότι για την βιβλιοθήκη του προσωπικού προβλέπεται η ανάθεση της λειτουργίας της ως εξωδιδασκτική εργασία στη διεύθυνση ή στην υποδιεύθυνση του σχολείου, ενώ ο Σ.Δ. αναθέτει την ευθύνη λειτουργίας της σε μια εκπαιδευτικό.<sup>56</sup>

Είναι εμφανές ότι στις επίσημες εκφάνσεις του Σ.Δ. δεν καταγράφονται άλλα ζητήματα που μπορούν να ανατεθούν στο εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας ως εξωδιδασκτικές εργασίες όπως: η συντήρηση και η τροφοδοσία του διαδικτυακού τόπου του σχολείου, ο ορισμός των καταχωρητών στα ηλεκτρονικά προγράμματα διαχείρισης των στοιχείων της σχολικής μονάδας, ο ορισμός υπευθύνων ενημέρωσης σχετικά με τα πάσης φύσης ευρωπαϊκά προγράμματα -τόσο μαθητικής κινητικότητας, όσο και

---

<sup>56</sup> Βλ. Ν1566/85, Κεφ. ΙΒ, άρθρο 42, παρ. 2 και άρθρο 43 παρ. 2 και 6.

ενδουπηρεσιακής κατάρτισης- ο σχεδιασμός και η επιμέλεια άσκησης σεισμικής ετοιμότητας, που μπορούν να λειτουργήσουν προς όφελος του σχολείου συνολικά.

Είναι κρίσιμο να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι σε συζητήσεις που δεν καταγράφονται στα κείμενα των πρακτικών η ηλεκτρονική διαχείριση των στοιχείων του σχολείου ανατίθεται-ατύπως- σε εκπαιδευτικό και υπάρχει εν γένει η αντίληψη της κοινής ευθύνης για την καλή κατάσταση των εξωτερικών και εσωτερικών χώρων της σχολικής μονάδας, όπως παράλληλα εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την υπηρεσιακή και όχι μόνο ενημέρωση των υπολοίπων με δική τους πρωτοβουλία και σε εξάρτηση με τον διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο τους. Αυτό το καθεστώς απέχει αρκετά από μια οργανωμένη ετήσια καταγραφή και ανάθεση των εξωδιδασκτικών εργασιών, που είναι απαραίτητες για τη μέγιστη αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού και του εκπαιδευτικού έργου.

Επομένως, καθρεφτίζεται μια ρευστή κατάσταση που είναι δύσκολο να ελεγχθεί και άρα να αξιολογηθεί προς όφελος των μαθητών, των εκπαιδευτικών και γενικότερα της τοπικής κοινωνίας.

#### 5.7.2.3 Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Σε αυτή την κατηγορία ανάλυσης η οποία διαιρείται σε δυο υποκατηγορίες έχουν ταξινομηθεί εκείνες οι αποφάσεις που από τη μια πλευρά αποτελούν εκφράσεις του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και από την άλλη αυτές του κρυφού.

- Διδακτικές Πρακτικές – Παιδαγωγικό Κλίμα

Στα πρακτικά των 4 ετών που καλύπτει η παρούσα έρευνητική προσπάθεια έχουν καταγραφεί αποφάσεις που αφορούν την επιλογή των ξενόγλωσσων βιβλίων(Αγγλικών, Γαλλικών, Γερμανικών, 6/2007-08/ΑΛΛΑ/ΞΓ, 13/2007-08/ΑΛΛΑ/ΞΓ, 1/2008-09/ΑΛΛΑ/ΞΓ, 3/2008-09/ΑΛΛΑ/ΞΓ, 1/2009-10/ΑΛΛΑ/ΞΓ, 2/2010/11/ΑΛΛΑ/ΞΓ). Σύμφωνα με τις σχετικές εγκυκλίους καθ'ύλην αρμόδιος για το ζήτημα αυτό είναι ο/η αντίστοιχος/η εκπαιδευτικός ειδικότητας μαζί με τον/την διευθυντή/ντρια. Ο ρόλος του Σ.Δ. περιορίζεται, εξαιτίας της έλλειψης γνώσης του αντικειμένου στην απλή συναίνεση. Ωστόσο, τουλάχιστον για τα δυο χρόνια συμμετοχής του ερευνητή στο Σ.Δ. πραγματοποιήθηκε ενημέρωση από τις αρμόδιες εκπαιδευτικούς για τους λόγους

επιλογής των συγκεκριμένων βιβλίων, με την ταυτόχρονη έκφραση αποριών από πλευράς του Σ.Δ. για τα μαθησιακά αποτελέσματα και το ρόλο του εγχειριδίου ξένης γλώσσας σε αυτά, γεγονός που δεν καταγράφεται στα πρακτικά. Ανάμεσα στη λίστα των προτεινόμενων βιβλίων δεν έχουν επιλεγεί ούτε τα πιο οικονομικά, ούτε και τα λιγότερο αλλά αυτά που σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς βοηθούν τους μαθητές στην όσο το δυνατό καλύτερη εκμάθηση της ξένης γλώσσας στηριζόμενες και στην εμπειρία τους ως εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κανένα από τα κείμενα των πρακτικών της 4ετίας που εξετάζουμε, αλλά ούτε και στα προηγούμενα χρόνια δεν βρέθηκε καταγραφή σχετικά με τη δημιουργία επιροπής παραλαβής των σχετικών διδακτικών εγχειριδίων όπως προβλέπεται από τις σχετικές διατάξεις.

Κάποιες άλλες αποφάσεις που βρέθηκαν καταγεγραμμένες και που επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτές που αφορούν στην τριχοτόμηση τάξεων. Όπως ήδη έχει αναφερθεί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι εγγεγραμμένος ένας μεγάλος αριθμός μαθητών, με αποτέλεσμα συχνά να υπερβαίνουν το όριο των 50 μαθητών ανά τάξη(25 μαθητές/εκπαιδευτικό) που είναι ορισμένο από το αρμόδιο Υπουργείο οδηγώντας το Σ.Δ. στις αντίστοιχες αποφάσεις(1/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ, 2/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ, 1/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ). Σίγουρα οι συγκεκριμένες επιλογές πραγματοποιούνται εντός των ασφυκτικών ορίων του επίσημου θεσμικού πλαισίου, ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες φαίνεται μια σχετική ευελιξία ως προς το εύρος εφαρμογής του συγκεκριμένου μέτρου και κάτω από ορισμένες συνθήκες. Πιο αναλυτικά, μετά από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς που εργάζονταν και κατά το σχολικό έτος 2007-08 στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καταφέραμε να αντλήσουμε πληροφορίες της απόφασης για τριχοτόμηση τάξης κατά το εν λόγω έτος. Ενώ υπήρχαν 2 τάξεις των οποίων ο αριθμός των μαθητών υπερέβαινε τους 50 αποφασίστηκε η τριχοτόμηση μόνο της ΣΤ' τάξης λόγω έλλειψης διαθέσιμου δασκάλου και όχι η τριχοτόμηση της Ε' τάξης. Η απόφαση εδράζεται σε αιτίες όπως «...*αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ζωηροί μαθητές συγκεντρωμένοι σε ένα τμήμα, καλύτερη προετοιμασία για το γυμνάσιο, μικρές αίθουσες και 27 μαθητές εγκυμονούν κινδύνους για την ασφάλεια και την υγεία των μαθητών*»(1/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ). Επιπλέον, με την απόφαση 1/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔΕ η πρόβλεψη ότι « *σε περίπτωση μείωσης του αριθμού των μαθητών του ολοήμερου να τριχοτομηθεί η Δ' τάξη*», η οποία

αριθμούσε ακριβώς 50 μαθητές και σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία δεν δικαιολογούσε την τριχοτόμησή της ενισχύει την προηγούμενη θέση μας.

Είναι σύνηθες το φαινόμενο στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα στην αρχή της σχολικής χρονιάς να συμμετέχει στο ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου μεγάλος αριθμός μαθητών με φθίνουσα όμως πορεία με το πέρασμα των ημερών. Αυτή η τάση κορυφώνεται με το τέλος της τουριστικής περιόδου στα τέλη του Οκτώβρη κάθε χρόνο, οπότε και οι γονείς αποφασίζουν για τη διαγραφή πολλών μαθητών από την απογευματινή ζώνη του σχολείου, μια και είναι σε θέση πλέον να αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο στα παιδιά τους. Η πρόβλεψη για αξιοποίηση πλεονάζοντος εκπαιδευτικού προσωπικού-στο παραπάνω πλαίσιο- κρίνεται από το Σ.Δ. ως επιβεβλημένη με στόχο πάντα την καλύτερη διεξαγωγή των καθημερινών πρωινών μαθημάτων.

Επικαλούμενοι σημειώσεις από τη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή καταγράφονται πολύ συχνά καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους συζητήσεις που αφορούν προβληματισμούς όπως: μέθοδοι και μοντέλα διδασκαλίας σε συνδυασμό με τον αριθμό των παιδιών ανά τμήμα, αλλά και ο τρόπος δόμησης των νέων διδακτικών εγχειριδίων. Επίσης πολλές φορές ο Σ.Δ. καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η χρήση εποπτικού υλικού λειτουργεί θετικά στη διδασκαλία και ειδικά στην εκμάθηση δύσκολων εννοιών και φαινομένων(π.χ στο μάθημα των φυσικών επιστημών). Παρόλα αυτά, σχεδόν πάντα οι ευθύνες κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών βαραίνουν μονομερώς την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο με τις επιλογές του περιορίζει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών για αυτενέργεια. Το σύνολο αυτών των συζητήσεων δεν καταγράφεται στα πρακτικά του Σ.Δ. ωστόσο, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των συνεδριάσεων και των καθημερινών ζυμώσεων του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

- Διδακτικές επισκέψεις – Αθλητικές δραστηριότητες

Σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις<sup>57</sup> η σχολική μονάδα μπορεί να συμμετάσχει σε αθλητικές δραστηριότητες αλλά και να πραγματοποιήσει τον προγραμματισμό των

---

<sup>57</sup> βλ. Φ12/752/Γ1/866(7.9.1998), Π.Δ.201/98, Ν.1566/85

διδασκικών επισκέψεων είτε ανά τάξη, είτε συνολικά. Σύμφωνα με το ερευνητικό υλικό στην υποκατηγορία αυτή εντοπίσαμε και καταγράψαμε 13 αποφάσεις που αφορούν:

- I. Τη συμμετοχή του σχολείου σε αθλητικές δραστηριότητες(5)
- II. Τον προγραμματισμό των διδασκικών επισκέψεων κάθε σχ. έτους(4)
- III. Την πραγματοποίηση ημερήσιας εκδρομής(4)

Στο πρώτο πεδίο εντοπίσαμε 5 σχετικές αποφάσεις εκ των οποίων οι 2 λαμβάνονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς μετά από εισήγηση του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής(2/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔ, 2/2009-2010/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔ), οι επόμενες 2 σε συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται το μήνα Δεκέμβριο(7/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔ, 6/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΔ) και μια που αποφασίζεται στο τέλος της σχολικής χρονιάς και δεν ήταν σίγουρη μέχρι τότε η πραγματοποίηση των σχετικών αγώνων για αυτό και η σχετική απόφαση ελήφθη εκτάκτως.

Φαίνεται από τις ημερομηνίες των σχετικών πρακτικών ότι ο προγραμματισμός των εν λόγω δραστηριοτήτων δεν γίνεται με αυστηρότητα κάθε χρόνο στην αρχή του διδακτικού έτους, αλλά σχετίζεται άμεσα, με τη διάθεση για ενασχόληση του αρμόδιου εκπαιδευτικού η οποία μπορεί να είναι απόρροια άμεσης πίεσης ή μη της διοίκησης και των γονέων των μαθητών και έμμεσης, αυτής της ενασχόλησης των υπολοίπων εκπαιδευτικών των άλλων σχολικών μονάδων του νησιού με τις συγκεκριμένες ετήσιες δραστηριότητες. Στη διαπίστωση αυτή οδηγούμαστε επίσης ανασύροντας τις σχετικές αποφάσεις των προηγούμενων ετών, οι οποίες σχεδόν ποτέ δεν λαμβάνονται στο πλαίσιο κάποιου συνολικού προγραμματισμού της σχολικής μονάδας πριν την έναρξη των μαθημάτων.

Για τον προγραμματισμό των διδασκικών επισκέψεων του σχολείου εντοπίσαμε ισάριθμες ληφθείσες αποφάσεις με τον αριθμό των ερευνώμενων ετών. Οι 3 από τις τέσσερις λαμβάνονται κατά το μήνα Σεπτέμβριο(2/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ, 2/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ, 2/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ) και μια κατά το μήνα Οκτώβριο(5/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ). Σε όλες τις περιπτώσεις υπάρχει η ίδια αιτιολόγηση με στόχο τη νομιμοποίηση των επιλογών του Σ.Δ. αναφέροντας χαρακτηριστικά «...με βάση την ισχύουσα νομοθεσία το σχολείο ή οι τάξεις έχουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης εννέα

διδασκικών επισκέψεων καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, 3 ανά τρίμηνο σε χώρους που εκείνοι προγραμματισμένα θα εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.»

Μετά από σχετική επεξεργασία του διαθέσιμου υλικού εντοπίσαμε 32 χώρους που χρησιμοποιούνται για τις διδακτικές επισκέψεις των μαθητών του σχολείου. Αυτοί καλύπτουν ένα εύρος από εργασιακούς χώρους, αρχαιολογικές σκαπάνες, μουσεία διαφόρων τύπων(λαογραφικό, προϊστορικό, αρχαιολογικό, ναυτικό), μοναστήρια και εκκλησίες, χώρους συνεδριάσεων και μελέτης, καθώς και δημόσιες υπηρεσίες. Διαπιστώνουμε ότι παρά το μικρό μέγεθος του νησιού υπάρχει μια πληθώρα διδακτικών χώρων με πλούσια και πολύπλευρα αντικείμενα μελέτης.

Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ο προγραμματισμός των διδακτικών επισκέψεων γίνεται πάντα ανά τάξη ήδη από το 1998 με μια εξαίρεση το σχ. έτος 2007-08 , κατά το οποίο ο σχετικός προγραμματισμός για την ΣΤ' τάξη έγινε ανά τμήμα κατά παράβαση των σχετικών διατάξεων αλλά και της εισήγησης της διευθύντριας. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά οι χώροι των διδακτικών επισκέψεων καθώς και οι τάξεις που τους επισκέφτηκαν ανά έτος.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ				
ΟΝΟΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ	ΕΤΟΣ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ ΤΑΞΕΙΣ			
	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Μουσείο Φηρών	Α,Β,Γ,Ε,ΣΤ	Α,Β,Γ,Δ,Ε,ΣΤ	Α,Β,Γ,Δ	Α,Β,Δ
Μέγαρο Γύζη	Α,Β,Γ	Α,Β,Γ,Ε,ΣΤ	Α,Γ,Ε	Α,Β,Δ,ΣΤ
Καθολικά	Α,Γ	Γ,Ε	Γ	Α,Β,ΣΤ
Μπελλώνειο	Α,Β,Γ,Ε	Α,Β,Γ	Β,Γ,Ε	Α,Δ,ΣΤ
Συνεδριακό Νομικού	Α,Β,Γ,Δ,Ε	Α,Β,Γ,Δ,ΣΤ	Α,Β,Γ	Α,Γ,Δ,ΣΤ
Οινοποιείο Μπουτάρη	Α	Β	Α	-
Δημόσιες Υπηρεσίες	Α,Β,Γ,Ε	Α	-	Α
Αρχοντικό Αργυρού Μεσσαριά	Α,Γ,Δ	Β,Δ,Ε,ΣΤ	Α,Γ,Δ,Ε,ΣΤ	Γ,Δ
Λαογραφικό Μουσείο Λιγνού	Α,Β,Δ,ΣΤ	Α,Β,Γ,Ε	Α,Β,Γ,ΣΤ	Α,Β,Γ,Δ
Οινοποιείο Κουτσογιανόπουλου	Α,Γ,Δ,Ε,ΣΤ	Α,Β,Γ,Δ,Ε	Α,Γ,Δ,Ε	Β,Γ
Μονή Αγ. Νικολάου	Β	Δ	Β,Δ	Γ,Ε
Βυζαντινά Ξωκκλήσια	Β,Δ,ΣΤ	Δ	Α,Β,Δ,ΣΤ	Α,Γ,Ε
Τελεφερίκ	Β,ΣΤ	Γ,Ε	Β,Γ	Δ,ΣΤ
Ναυτικό Μουσείο Οίας	Γ,Ε,ΣΤ	Α,Δ,ΣΤ	Β,Δ,ΣΤ	Β,Γ,Δ
Θερμοκήπια	Ε,ΣΤ,Γ	-	Ε	-
Καστέλλι-Βυζαντινό Μουσείο Πύργου	Δ,Ε	Δ,ΣΤ	Β,Δ,ΣΤ	Γ,Δ,Ε
Αρχαιολογικός Ακρωτηρίου	Δ	-	Δ,Ε	-
Εργοστάσιο Αφαλάτωσης Οίας	Δ,ΣΤ	Ε,ΣΤ	Δ,ΣΤ	Β,Γ,Ε
Προφήτης Ηλίας-Ραντάρ	Δ,ΣΤ	-	Α,Ε,ΣΤ	-

Μουσείο Ορυκτών Πετρών & Απολιθωμάτων	Δ	Δ	-	-
134 Σ.Μ.	ΣΤ,Ε	ΣΤ	Ε	Β
Αρχαία Θήρα	ΣΤ	-	Ε,ΣΤ	ΣΤ
Αεροδρόμιο	ΣΤ	-	-	-
Ροδιές	-	Α,Γ	-	Γ,Δ
Ηφαίστειο	-	Γ	-	-
Οινοποιείο Ένωσης	-	-	Γ,ΣΤ	Γ,Ε,ΣΤ
Κλειστό Γυμναστήριο	-	-	-	Α,Β,Γ,Ε,ΣΤ
Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής	-	-	-	Α,Β,Ε,ΣΤ
Προϊστορικό Μουσείο	-	-	-	Γ
Βιολογικός Φηρών	-	ΣΤ	-	ΣΤ
Καλντέρα	-	-	-	Δ,ΣΤ
Οινοποιείο Αργυρού	-	Β	-	-

Ως πρώτη παρατήρηση μπορούμε να πούμε ότι 16 χώροι δεν προτιμούνται κάθε χρόνο όπως: ο παιδότοπος ροδιές, το ηφαίστειο, το οινοποιείο ένωσης, το πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής, το προϊστορικό μουσείο, ο βιολογικός Φηρών, η Καλντέρα, το οινοποιείο Αργυρού, το αεροδρόμιο, το μουσείο ορυκτών πετρών και απολιθωμάτων, τα θερμκήπια, το οινοποιείο Μπουτάρη, οι δημόσιες υπηρεσίες, η Αρχαία Θήρα, ο προφήτης Ηλίας-ραντάρ και το κλειστό γυμναστήριο. Αντίθετα, κάποιοι άλλοι διδακτικοί χώροι φαίνεται να ελκύουν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προσωπικού διαφορετικών τάξεων σε κάθε σχ. έτος όπως το μουσείο Φηρών, το μέγαρο Γύζη, το Μπελλώνειο, το συνεδριακό Νομικού, το αρχοντικό Αργυρού στη Μεσσαριά, το λαογραφικό μουσείο Λιγνού, το οινοποιείο Κουτσογιανόπουλου, τα βυζαντινά ξωκκλήσια, το ναυτικό μουσείο Οίας κ.α.

Σε μια πρώτη ανάγνωση αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή κάθε έτος εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία άλλοι χώροι, ανάλογα με τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων. Αν εξετάσουμε το ζήτημα πιο προσεκτικά σε συνδυασμό με τις προσωπικές παρατηρήσεις του ερευνητή, ως ενεργού συμμετέχοντα, θα διαπιστώσουμε τα παρακάτω:

- 1) Το «κλειστό γυμναστήριο» ως διδακτικός χώρος επίσκεψης εντάχθηκε στις διαθέσιμες επιλογές σύμφωνα με τη σχετική απόφαση(6/2009-

10/ΔΑ/ΕΝΤΑΞΗ\_ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ\_ΧΩΡΩΝ) το σχ. έτος 2009-10 γι' αυτό και δεν εμφανίζεται στις επιλογές προς επίσκεψη τα προηγούμενα χρόνια.

- 2) Ο αρχαιολογικός χώρος Ακρωτηρίου αν και παραμένει κλειστός για το κοινό από το 2005<sup>58</sup> μετά από σοβαρό ατύχημα βλέπουμε ότι εντάσσεται στον προγραμματισμό 3 τάξεων για δυο σχολικά έτη προκαλώντας ερωτηματικά.
- 3) Η Καλντέρα ως χώρος είναι συνυφασμένη με τη ζωή του ντόπιου πληθυσμού και θεωρούμενος ως κάτι το δεδομένο και οικείο δεν παρουσιάζεται ως ελκυστική επιλογή. Σίγουρα μια προγραμματισμένη επίσκεψη από στεριά και θάλασσα μελετώντας τις διαφορετικές περιόδους των γεωλογικών στρωμάτων θα φαινόταν ως πιο εντυπωσιακή επιλογή.
- 4) Το ηφαίστειο προτιμάται περισσότερο ως χώρος πραγματοποίησης ημερήσιας εκδρομής της ΣΤ τάξης σε συνδυασμό με το απέναντι νησί της Θηρασίας, γι' αυτό και δεν εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα στον παραπάνω πίνακα.
- 5) Στο νησί της Σαντορίνης υπάρχει από τα προϊστορικά χρόνια μεγάλη αμπελουργική παράδοση. Ως εκ τούτου, λειτουργούν σήμερα αρκετά οινοποιεία είτε προσωπικά, είτε συναιτεριστικού χαρακτήρα προσφέροντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα-κάποια από αυτά- επίσκεψης ενός ξεχωριστού χώρου όπου φαίνεται η διαδικασία παραγωγής κρασιού. Οι μαθητές του σχολείου επισκέπτονται πιο συχνά το οινοποιείο του Κουτσογιαννόπουλου επειδή ολόκληρη η διαδικασία παραγωγής κρασιού παρουσιάζεται με χρήση ανθρώπινων ομοιομάτων, που σε περιπτώσεις κινούνται ηλεκτρονικά, σε έναν ατμοσφαιρικό χώρο, καθιστώντας τον ιδιαίτερα ενδιαφέρον για παιδιά και εκπαιδευτικούς.
- 6) Ο συνεδριακός χώρος Νομικού, όπου εκτίθενται αντίγραφα του συνόλου των τοιχογραφιών του αρχαιολογικού χώρου του Ακρωτηρίου σε συνδυασμό με το μέγαρο Γύζη βρίσκονται σε πολύ μικρή απόσταση από τη σχολική μονάδα, οπότε και αποτελεί έναν εύκολα προσβάσιμο χώρο επίσκεψης. Επιπρόσθετα, η οικογένεια Νομικού έχει κάνει δωρεά στο

---

<sup>58</sup> Βλ. [El.wikipedia.org/wiki/Ακρωτηρι\\_Θηρας\(13/12/2012\)](http://el.wikipedia.org/wiki/Ακρωτηρι_Θηρας(13/12/2012))

σχολείο την κατασκευή κάποιων αιθουσών διδασκαλίας και υπάρχει η τάση συχνής επίσκεψής του, ως δείγμα ευγνωμοσύνης από το σχολείο, κλίμα που καλλιεργείται και από τη διεύθυνση.

- 7) Από τους υπόλοιπους χώρους γενικά επιλέγονται εκείνοι που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι είναι οι πιο ενδιαφέροντες για τους μαθητές. Οι νεότεροι διδάσκοντες του σχολείου ενημερώνονται σχετικά από τους παλαιότερους.

Επομένως, η διαδικασία προγραμματισμού των διδακτικών επισκέψεων πραγματοποιείται πρόχειρα χωρίς μια συστηματοποιημένη ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με κριτήρια μάλλον διαφορετικά από αυτά που καλύπτουν τους διδακτικούς στόχους. Σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιοι μαθητές φαίνεται να επισκέπτονται τους ίδιους χώρους, ακόμη και όταν συνεχίζουν τη φοίτηση στην επόμενη τάξη. Για παράδειγμα η Α' τάξη του 2007-08 επισκέπτεται το μουσείο Φηρών, τον ίδιο χώρο στη Β' τάξη, συνεχίζει για άλλη μια φορά στην Γ' τάξη για να ξαναπαει εκεί και στην Δ' τάξη. Σε άλλη περίπτωση βλέπουμε να επιλέγεται ο ίδιος διδακτικός χώρος(κλειστό γυμναστήριο/ μουσείο Φηρών-Ροδιές) για δεύτερη φορά κατά τη διάρκεια του ίδιου σχολικού έτους από την Ε' και την Δ' τάξη αντίστοιχα(2/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ). Αυτό είναι εμφανές και σε περιπτώσεις άλλων διδακτικών χώρων σε διαφορετικά σχολικά έτη. Άρα λοιπόν, ακόμη και επισκέψεις αρκετά ελκυστικές χάνουν τη δυναμική τους εξαιτίας της ετήσιας επανάληψής τους στους ίδιους μαθητές.

Απουσιάζει επομένως ένας συνολικός προγραμματισμός της σχολικής μονάδας που θα αποτρέπει την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων και θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές που φοιτούν για έξι χρόνια στο δημοτικό σχολείο Φηρών να επισκέπτονται όσο το δυνατόν περισσότερους τέτοιους χώρους, αν όχι όλους. Ειδικότερα για τα έτη 2009-10, 2010-11, που είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τη σχολική πραγματικότητα της μονάδας παρατηρήσαμε ότι απουσιάζει από την κουλτούρα της η διάθεση για πραγματοποίηση των «προγραμματισμένων» διδακτικών επισκέψεων. Δηλαδή, κάθε τάξη πραγματοποίησε 2-3 από τις προαποφασισμένες εκδρομές και σε κάποιες περιπτώσεις σε διαφορετικούς χώρους από τους καταγεγραμμένους μετά από ενημέρωση του προϊσταμένου. Συγκεκριμένα, το 2009-10 η Δ' τάξη με δυο τμήματα

ενός εκ των οποίων υπήρξε υπεύθυνος ο γράφων, επισκέφθηκε μόνο έναν από τους διδακτικούς χώρους που αναφέρονται στο αντίστοιχο πρακτικό(2/2009-10/ΕΑΠ/ΔΕ) κατά τη διάρκεια του Γ' τριμήνου και ενώ ήταν «προγραμματισμένος» για το Β'.

Σε ότι αφορά το 3<sup>ο</sup> σκέλος αυτής της υποκατηγορίας διαπιστώνουμε ότι σε 4 αποφάσεις συζητείται είτε η πραγματοποίηση της ημερήσιας εκδρομής της Στ' τάξης και ξεχωριστά για τις τάξεις του υπόλοιπου σχολείου(14/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ, 10/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ) , είτε για το σύνολο του εκπαιδευτικού οργανισμού.(21/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ, 8/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΕ). Παρατηρούμε ότι δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο ζήτημα της ασφάλειας των μαθητών ακολουθώντας το νομικό πλαίσιο, ορίζοντας αρχηγούς-υπεύθυνους της εκδρομής, αναγράφοντας το πρόγραμμά της και γενικότερα κάνοντας ειδική μνεία σ'αυτό. Συχνά αντικατοπτριζόταν το άγχος και η αγωνία της διοίκησης και των εκπαιδευτικών στις συζητήσεις των συνεδριάσεων για το θέμα αυτό, ευχόμενοι να μη συμβεί τίποτα που να θέσει σε κίνδυνο τους μαθητές τις τελευταίες μέρες του διδακτικού έτους. Ενδεικτικά φράσεις όπως: *«μη την πατήσουμε τελευταία μέρα και τρέχουμε, μη πάθουν κάτι στην εκδρομή ειδικά η Στ τάξη που είναι ζωηρή, τη συγκεκριμένη Στ τάξη δεν τη συνοδεύω ούτε στη Θηρασία πόσο μάλλον εκτός Σαντορίνης»* φανερώνει ένα ούτως ή αλλιώς μόνιμο «στρες» των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών που εποπτεύουν.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο Σ.Δ. παρουσιάζει μια αντίφαση στο ζήτημα των διδακτικών επισκέψεων. Από τη μία πλευρά με τυπικότητα και σεβασμό προς το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο καταγραφεί και προγραμματίζει-τυπικά-στην αρχή της σχολικής χρονιάς το σύνολο των διδακτικών χώρων, που θα επισκεφτούν οι μαθητές ουσιαστικά όμως λειτουργεί έξω από αυτό, αφού δεν τις πραγματοποιεί σε βάρος του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της συγκεκριμένης ενότητας διαπιστώνουμε ότι ο Σ.Δ. της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας παρουσιάζει μια «περίεργη» στάση σε σχέση με τις επίσημες εκπαιδευτικές επιταγές και τις συλλογικές και ατομικές(εκπαιδευτικών) επιλογές. Από τη μία σκοπιά δεν εφαρμόζει κατ'ουσίαν τη νομοθεσία για τις διδακτικές επισκέψεις και από την άλλη, δεν καταγράφει επίσημα τις πρωτοβουλίες στις οποίες προβαίνει σε σχέση με την υλοποίηση προγραμμάτων και εφαρμογής καινοτομιών αν

και προτρέπεται γι' αυτό από τις σχετικές εγκυκλίους της διεύθυνσης Π.Ε. όπου ανήκει. Δείχνει να αναγνωρίζει τον ωφέλιμο χαρακτήρα των εκδρομών, ωστόσο δεν τις πραγματοποιεί όπως παράλληλα αναγνωρίζει τη σημασία εφαρμογής δραστηριοτήτων πέρα από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, χωρίς να επιδιώκει την επίσημη έγκρισή τους και επομένως την αναγνώριση του εκπαιδευτικού του έργου με μετρήσιμα κριτήρια(αριθμός προγραμμάτων, συμμετεχόντων μαθητών-εκπαιδευτικών).

#### 5.7.2.4 Ενδιάμεση αξιολόγηση / Απολογισμός

Στο πεδίο αυτό ταξινομήθηκαν όλες εκείνες οι αποφάσεις που δείχνουν τον προβληματισμό των διδασκόντων σχετικά με την πρόοδο ή μη του εκπαιδευτικού έργου. Σε μια πρώτη ανάγνωση γίνεται φανερό, ότι δεν εφαρμόζεται κάποιο συστηματικό σχέδιο καταγραφής εκπαιδευτικών αρχών με την ταυτόχρονη δημιουργία του αντίστοιχου ελεγκτικού μηχανισμού του βαθμού κατάκτησής τους. Ως αποτέλεσμα έχουμε την απουσία διορθωτικών παρεμβάσεων αναθεώρησης του στρατηγικού σχεδιασμού της σχολικής μονάδας με κύριο στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αυτό αποτιμάται εμπειρικά και διαισθητικά σε ένα πλαίσιο χαλαρής παρακολούθησής του. Ως συνέπεια της απουσίας συγκεκριμένων μεθόδων και τεχνικών είναι η έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αντίστοιχων συμπερασμάτων.

Οι 8 αποφάσεις που καταγράψαμε, ελήφθησαν στις 8 συνεδριάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τα ερευνώμενα σχολικά έτη, πριν από το τέλος των διδακτικών τριμήνων(Α' και Β'). Η συζήτηση ξεκινά πάντοτε με τη διευθύντρια να ρωτάει τους υπεύθυνους των τμημάτων αν συνάντησαν προβλήματα *«παιδαγωγικού-διδακτικού περιεχομένου κατά το περασμένο τρίμηνο»*. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε 4 αποφάσεις (11/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ, 6/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ, 5/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ, 5/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ) καταγράφεται από το Σ.Δ. της σχολικής μονάδας πως *«δεν αναφέρθηκε κανένα σοβαρό πρόβλημα»*. Η ίδια φράση κυριαρχεί σε όλες τις τακτικές συνεδριάσεις πριν από το τέλος του Α' τριμήνου ίσως επειδή οι διδάσκοντες επιθυμούν να κρατούν μια πιο μετριοπαθή στάση απέναντι σε μαθησιακά προβλήματα φοβούμενοι την εύκολη διατύπωση συμπερασμάτων. Ωστόσο, σε μια τέτοια πολύπλευρη διαδικασία όπως είναι η εκπαιδευτική είναι φυσικό να ανακύπτουν

θέματα προς επίλυση πολύ συχνά. Ενδεχομένως, ως μια δεύτερη ερμηνεία ο Σ.Δ. να υποβαθμίζει τα διάφορα ζητήματα, θεωρώντας τα ως «φυσικά» της εκπαίδευσης ταυτίζοντας τα «πραγματικά» προβλήματα με αυτά που αντανακλούν τις δυσκολίες επίτευξης των γνωστικών στόχων της τάξης από τους μαθητές. Στις υπόλοιπες 4 σχετικές συνεδριάσεις που πραγματοποιούνται πριν από το τέλος του Β' τριμήνου η κατάσταση είναι κάπως διαφορετική. Σε 3 από αυτές(12/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ, 7/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ, 7/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ) φαίνεται να γίνεται ευρεία συζήτηση σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθητών που φοιτούν στο Τ.Ε. και στα Φ.Τ. Δηλαδή με μαθητές που ήδη έχουν αξιολογηθεί πως χρήζουν παραπάνω βοήθειας. Στην 12/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ απόφαση, γίνεται μνεία για τη μεγάλη παρουσία αλλοδαπών μαθητών σε συγκεκριμένο τμήμα, ταυτόχρονα με την έκφραση της ανάγκης τριχοτόμησής του. Αυτό υποδηλώνει ότι εκτός επίσημων συνεδριάσεων του Σ.Δ. έχουν πραγματοποιηθεί συζητήσεις και έχουν ληφθεί αντίστοιχες αποφάσεις. Η παρουσία αλλοδαπών, σε συνάρτηση με τα γνωστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο μάθημα της γλώσσας, επανέρχεται και το 2009-10 με την 7/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ απόφαση καταλήγοντας στην ανάγκη λειτουργίας Φ.Τ. με τη νέα σχολική χρονιά. Το επόμενο σχολικό έτος το ίδιο θέμα ανακινείται εκ νέου την ίδια χρονική περίοδο(τέλος Β' τριμήνου) με διατυπωμένες τις ίδιες διαπιστώσεις. Αυτό συνεπάγεται ότι σε μια περίοδο ενός έτους δεν προωθήθηκε η ίδρυση Φ.Τ. και ο Σ.Δ. παρέμεινε στο επίπεδο της διαπίστωσης της ανάγκης λήψης αντισταθμιστικών μέτρων μελλοντικά(7/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ). Στην ίδια απόφαση βλέπουμε για πρώτη φορά ότι γίνεται αναφορά στην επίδοση των μαθητών ολόκληρων τμημάτων(Γ1, Στ1, Γ3) αναφέροντας συλλήβδην τη συνολική πτώση της επίδοσής τους. Αξίζει επίσης να αναφερθεί, ότι υπάρχει μόνο μια διατύπωση στα πρακτικά που να δηλώνει παρακολούθηση προηγούμενων διαπιστώσεων και να είναι σε αντιστοιχία με αυτές(7/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΕΑΑ).

Είναι εντυπωσιακό ότι δεν γίνεται καμία αναφορά σε ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών αν και το σχολικό έτος 2010-11 είχε εμφανιστεί κρούσμα κλοπής πορτοφολιού μιας εκπαιδευτικού από μαθητή της Ε' τάξης. Το θέμα ανατάραξε αρκετά τους διδάσκοντες του σχολείου, ωστόσο η απόφαση για την αντιμετώπιση του θέματος(συνάντηση με γονείς, ενημέρωση της συμβούλου, συζήτηση με το μαθητή κ.α.) πάρθηκε εκτός των συνεδριάσεων του Σ.Δ. χωρίς καμία επίσημη καταγραφή. Η

διεύθυνση, κατάφερε να πείσει τη θιγμένη εκπαιδευτικό να μην ανακινήσει το θέμα επίσημα, ειδικότερα δε εκτός σχολείου ώστε στη μικρή κοινωνία του νησιού να μην πληγεί η καλή φήμη της μονάδας.

Συμπεραίνουμε, ότι ενώ οι συγκεκριμένες ενδιάμεσες τακτικές συνεδριάσεις αποτελούν ένα είδος διαμορφωτικής αξιολόγησης, βοηθούν δηλαδή στην αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων ή μπορούν να οδηγήσουν στη λήψη συμπληρωματικών μέτρων σε σχέση με τα προαναφερθέντα ζητήματα, αντιμετωπίζονται ως μια μάλλον τυπική διαδικασία διαπιστωτικών πράξεων, η διεξαγωγή των οποίων συμβαίνει συχνά πριν καν τελειώσει το διδακτικό τρίμηνο, όπως προβλέπουν οι οικείες διατάξεις και συνεπώς πριν δοθεί παραπάνω χρόνος τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές. Δεν παρατηρήσαμε να γίνεται εξατομικευμένη αξιολόγηση αναδεικνύοντας τις ιδιαιτερότητες των μαθητών που παρουσιάζουν κάποια δυσαρμονία φωτίζοντας όλες τις πλευρές μιας κατάστασης, αλλά ομαδοποιούνται είτε στο επίπεδο τμήματος, είτε σε επίπεδο καταγωγής και με την καταγραφή δυσκολίας επίτευξης γνωστικών στόχων στο μάθημα της γλώσσας, είτε τελικά σε επίπεδο μαθητών που λαμβάνουν ήδη κάποιας μορφής αντισταθμιστική αγωγή.

#### 5.7.2.5 Αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών

Με τις αποφάσεις 21/2007-08/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕ, 14/2008-09/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕ, 8/2009-10/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕ, 10/2010-11/ΠΕΕ\_ΛΕΙ/ΑΕ ο Σ.Δ. κρίνει την προαγωγή κατά έτος όλων των μαθητών του σχολείου με εξαίρεση το 2009-10, οπότε και αποφασίζεται να επαναλάβει τη σχολική χρονιά ένας μαθητής από την Α' τάξη. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει τη χαλαρή αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς της ενδιάμεσης αξιολόγησης στο τέλος κάθε τριμήνου, κατά την οποία όπως έχει ήδη αναφερθεί οι διδάσκοντες δεν αντιμετώπιζαν προβλήματα *«κατά την άσκηση των καθηκόντων τους»*. Σε καμία σχετική συνεδρίαση δεν αναφέρθηκε η χαμηλή επίδοση του συγκεκριμένου μαθητή, η οποία μπορεί να οδηγήσει το Σ.Δ. μετά από συνεννόηση με τους γονείς και τη σχολική σύμβουλο στην απόφαση αυτή.

Η απουσία μηχανισμού συστηματικής αντιμετώπισης της υποεπίδοσης των μαθητών, αλλά και ελέγχου των εκπαιδευτικών στόχων ανά τμήμα επιβεβαιώνεται τόσο

κατά την ερευνώμενη τετραετία, όσο και τα προηγούμενα χρόνια όπου μαθητές που επανέλαβαν την τάξη δεν φάνηκαν να απασχολούν το Σ.Δ. σε καμιά από τις τακτικές τριμηνιαίες συνεδριάσεις.

Γίνονται μη καταγεγραμμένες συζητήσεις στις τελευταίες συνεδριάσεις κάθε χρόνο για μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα αλλά και αντίστοιχες που αφορούν τον εντοπισμό των πιθανών αιτιών που τις περισσότερες φορές σύμφωνα με το Σ.Δ. εδράζονται στο οικογενειακό περιβάλλον, σε θέματα που άπτονται της ειδικής αγωγής ή σε έλλειψη διάθεσης από τους μαθητές. Η προσωπική εργασία των εκπαιδευτικών δεν αναφέρεται ποτέ ως παράγοντας που επίσης συμβάλλει στην επιτυχία ή την αποτυχία του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, τις περισσότερες φορές έχουμε αποφάσεις που αφορούν την ακώλυτη προαγωγή μαθητών που δεν επιτυγχάνουν τους στόχους μιας τάξης είτε στο πλαίσιο της επιεικούς μεταχείρισής τους λαμβάνοντας υπόψη την ευαίσθητη ηλικία τους, είτε στην προσπάθεια μετακύλησης της ευθύνης απόρριψής τους στον επόμενο διδάσκοντα ή και ακόμη στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου τέτοιες πρακτικές είναι πλήρως νομιμοποιημένες και άρα απενεχοποιημένες. Η συνείδηση ενός εκπαιδευτικού «καθαρίζει» έπειτα από τον εντοπισμό των παραγόντων υποεπίδοσης, όπου παρατηρείται σύμπνοια απόψεων, ειδικότερα όταν απορρίπτονται κάποιες εξώφθαλμες περιπτώσεις για τις οποίες λέγεται χαρακτηριστικά «δεν μπορεί να γίνει τίποτα». Ο συνολικός απολογισμός της παρελθούσης χρονιάς απουσιάζει μη επιτρέποντας έτσι αλλαγή κατευθυντήριων γραμμών για την επόμενη.

## **5.8 Άλλα θέματα**

Στην κατηγορία αυτή έχουμε εντάξει τις αποφάσεις που ήταν δύσκολο να ταξινομήσουμε οπουδήποτε αλλού λόγω της φύσης τους. Πρόκειται για αποφάσεις παρακολούθησης κάποιας κινηματογραφικής ταινίας είτε εντός, είτε εκτός σχολείου. Δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την Ε.Ε.Π.Μ., ωστόσο δεν ανήκουν ούτε στο πεδίο των καθαρά διαχειριστικών αποφάσεων που στο πλαίσιο της σχετικής της αυτονομίας η μονάδα θα μπορούσε να μην τις είχε λάβει.

Οι 4 από αυτές αφορούν την παρακολούθηση κάποιας ταινίας ή παράστασης εγκεκριμένων από το Υπουργείο είτε εντός,(8/2007-08/ΑΛΛΑ/ΤΝΑ, 11/2008-09/ΑΛΛΑ/ΤΝΑ, 7/2009-10/ΑΛΛΑ/ΤΝΑ) είτε εκτός(10/2007-08/ΑΛΛΑ/ΤΝΑ) φυσικών συνόρων του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι και το σχολικό έτος 2010-11 το σύνολο των μαθητών του σχολείου παρακολούθησε την εγκεκριμένη παράσταση «το κορίτσι που ήθελε να αγγίξει το μισοφέγγαρο» στο χώρο του σχολείου αν και δεν φαίνεται από τα πρακτικά να έχει ληφθεί κάποια σχετική απόφαση.

Οι κινηματογραφικές ταινίες και οι θεατρικές παραστάσεις προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκομίζουν γνώσεις και να υιοθετούν στάσεις και αντιλήψεις εκτός επίσημου αναλυτικού προγράμματος σε ένα τόπο αποστερημένο από τέτοιου είδους ερεθίσματα

### **5.9 Διαμόρφωση Ε.Ε.Π. με αποφάσεις που δεν λαμβάνονται**

Η διαμόρφωση Ε.Ε.Π.Μ. δεν αναπτύσσεται μόνο με τις αποφάσεις που λαμβάνει και υλοποιεί ο Σ.Δ. στις επίσημες συνεδριάσεις. Η Ε.Ε.Π.Μ. συνδέεται επίσης με εκείνες τις αποφάσεις που λαμβάνονται χωρίς να έχουν συζητηθεί επίσημα, αλλά σε συννεονήσεις μεταξύ μερικών μελών που ως άτομα ή και ως ομάδες μπορούν και πιέζουν περισσότερο προς κάποια κατεύθυνση. Επιπλέον, η Ε.Ε.Π.Μ. συνδέεται άμεσα με αποφάσεις που δεν λαμβάνονται. Πεδία που αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη Ε.Ε.Π. παρατηρούμε ότι δεν υφίστανται ως θέματα, τουλάχιστον στις επίσημες συνεδριάσεις.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. σε ένα σχολείο με τη συγκεκριμένη δυναμική θα έπρεπε να αποτελεί μείζον θέμα συζήτησης, πόσο μάλλον όταν υπάρχει εργαστήριο πληροφορικής σε λειτουργία. Εξειδικευμένοι τομείς με στόχο την παιδαγωγική μέριμνα κυρίως μαθητών μη προνομιούχων στρωμάτων, όπως η άμβλυση των ποσοστών διαρροής και πρόληψη και αντιμετώπιση της παραβατικότητας αντίστοιχα φαίνεται να μην απασχολούν το συγκεκριμένο Σ.Δ. ως ζητήματα προς διαπραγμάτευση. Η υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα είναι πολύ σημαντική για τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία και εξέλιξη. Όπως διαπιστώσαμε από τη σχετική μελέτη το αντικείμενο αυτό δεν συζητείται, αφήνοντας τους νέους εκπαιδευτικούς

μόνους, να ξεπεράσουν το σοκ της μετάβασης από το θρανίο στην έδρα. Οι ίδιοι οδηγούνται σε ανάσυρση εμπειριών από τη δική τους σχολική ζωή για να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα. Η «μαθητεία» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτή που τους καθοδηγεί. Η ευέλικτη ζώνη ως θεσμός καθιερωμένος πια, τείνει να θεωρείται σαν ένα ακόμη γνωστικό αντικείμενο όπως τα μαθηματικά ή τη γλώσσα μια και απουσιάζουν παντελώς συζητήσεις για την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίησή του. Η διεξαγωγή της πραγματοποιείται από το δάσκαλο της τάξης και αντί να αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία παραγωγής διδακτικού υλικού, ζώνη εφαρμογής καινοτομιών και πρωτοβουλιών, συνεργασίας με άλλους διδάσκοντες και γονείς, καταλήγει στη σφαίρα της ιδιώτευσης της διδασκαλίας πίσω από «κλειστές» πόρτες. Η έκφραση των μαθητών δεν αποτελεί ούτε στο ελάχιστο, πεδίο αναζητήσεων με στόχο την καλύτερη οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης. Ο Σ.Δ. τείνει να λειτουργεί το ίδιο συγκεντρωτικά στους διδασκόμενους όπως οι ιεραρχικά ανώτεροι σε αυτόν. Οι μαθητές έχουν απλά την ατυχία να βρίσκονται στο κατώτερο σκαλοπάτι της εκπαίδευσης. Συχνά διαπιστώνουμε, ότι ακόμη και σε θέματα για τα οποία λαμβάνονται αποφάσεις, αυτές όπως θα αναφέρουμε και στο επόμενο κεφάλαιο(συμπεράσματα) δεν ακολουθούν κάποιο στρατηγικό σχεδιασμό με ταυτόχρονη ύπαρξη του αντίστοιχου ελεγκτικού μηχανισμού επιτυχίας ή αποτυχίας τους. Αν σε αυτά συνεκτιμήσουμε την παράμετρο του σχολικού χρόνου που διαπερνά και επηρεάζει ολοκλήρο το εύρος της σχολικής ζωής, συμπεραίνουμε ότι στο Σ.Δ. της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας η διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. δεν αποτελεί συνειδητή προτεραιότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν στο πρώτο μέρος, έγινε απόπειρα θεωρητικής θεμελίωσης της προβληματικής της παρούσας μελέτης. Μέσω αυτής αλλά και από το διαθέσιμο ερευνητικό υλικό, οδηγηθήκαμε στη διατύπωση της κεντρικής υπόθεσης και των παραγόμενων ερευνητικών ερωτημάτων.

Υιοθετήθηκε από την πλευρά μας η θεωρία που αντιμετωπίζει το σχολείο ως ιδεολογικό κρατικό μηχανισμό, που συμβάλλει στη διευρυμένη αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Το δημοτικό σχολείο Φηρών-Θήρας που εξετάζουμε, είναι μια τυπική εκπαιδευτική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενταγμένη στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως τέτοια, λειτουργεί κάτω από όρους και συνθήκες σχετικής αυτονομίας ως δομικό της στοιχείο. Στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες που απορρέουν από τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της Σ.Μ. και την ιστορική, κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτισμική συγκυρία, καλείται ο Σ.Δ. να αναλάβει εκείνες τις πρωτοβουλίες ώστε να υποδέχεται κριτικά την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική με στόχο τη διαμόρφωση και άσκηση Ε.Ε.Π. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο τα αποτελέσματα της έρευνας αποκτούν νόημα εφόσον συνδεθούν με την υπόθεση και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε.

Ξεκινώντας από τα ποσοτικά δεδομένα που συνδέονται με τον αριθμό των συνεδριάσεων και τον αριθμό των αντίστοιχων αποφάσεων, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι διαφαίνεται μια συρρίκνωση των ορίων της σχετικής αυτονομίας του Σ.Δ. καθώς υπάρχει πτωτική πορεία των αποφάσεων που λαμβάνονται και επηρεάζουν σημαντικά την Ε.Ε.Π.Μ. Αντίθετα, την ίδια περίοδο διαπιστώνουμε ένα αυξητικό ρεύμα των αποφάσεων λειτουργικού χαρακτήρα, γεγονός που υποδηλώνει τάσεις συμμόρφωσης προς την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία. Σε αυτή τη θέση συνηγορεί και ο περιορισμένος ετήσιος αριθμός των συνεδριάσεων του οργάνου. Αναλογιζόμενοι τις πολυσχιδείς πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την πληθώρα των τομέων που συνδέονται με την Ε.Ε.Π. συμπεραίνουμε ότι είναι μάλλον ανέφικτο να

αντιμετωπιστούν όλα τα σχετικά ζητήματα καλύπτοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες του Ε.Ο. μέσα σε 13 περίπου συνεδριάσεις ανά έτος (μέσος όρος).

Ειδικότερα τα θεματικά πεδία που δείχνουν να απασχολούν περισσότερο το Σ.Δ. είναι λειτουργικού χαρακτήρα. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και μετακινήσεις των μαθητών όπως και οι διδακτικές πρακτικές εντοπίζονται να έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στις συνεδριάσεις. Πιο γενικά, στις κατηγορίες του λειτουργικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου βλέπουμε ότι εντάσσονται οι περισσότερες αποφάσεις, για θέματα που σχετίζονται με την ανάθεση εξωδιδακτικών εργασιών, την ανάθεση του διδακτικού έργου, την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και την ενδιάμεση αξιολόγηση. Εντοπίζουμε, λοιπόν, τη διαδικασία ανάθεσης των εξωδιδακτικών εργασιών να ακολουθεί τις επιταγές της υφιστάμενης νομοθεσίας χωρίς παρεμβάσεις κατά την υποδοχή της, ώστε να προσαρμοστεί στις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η ανάθεση του διδακτικού έργου πραγματοποιείται με κριτήρια «στρατιωτικής κουλτούρας», που ανάγονται στην «παλαιότητα των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας τους.

Η ενδιάμεση και τελική διαδικασία αξιολόγησης/προαγωγής ή μη των μαθητών, όπως ήδη παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ακολουθεί τη λογική μιας χαλαρής συζήτησης διαπιστωτικού χαρακτήρα των χαμηλών αποτελεσμάτων των επιδόσεων κάποιων μαθητών. Τις περισσότερες φορές επιλέγεται η τακτική της μετάθεσης της ευθύνης απόρριψης ή της λήψης μέτρων αντισταθμιστικής αγωγής σε επόμενη τάξη ή ακόμη και σε επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης μέσω της ακώλυτης προαγωγής τους, με την ταυτόχρονη έκφραση καταγγελιών και ευθυνών για την υπάρχουσα κατάσταση σε ανώτερο ιεραρχικά επίπεδο. Σπάνια γίνεται αναφορά σε μέτρα αντισταθμιστικής αγωγής για τη βελτίωση του ποσοστού υποεπίδοσης κατά τις συζητήσεις αυτές και όταν αυτό συμβαίνει, παραμένει στο επίπεδο των θεωρητικών διακηρύξεων.

Δεχόμενοι τις υψηλές επιδόσεις της πλειοψηφίας των μαθητών του σχολείου ,για τους λόγους που αναφέραμε στην ενότητα 4.3, μπορεί να εξηγηθεί, ως ένα βαθμό, η απουσία συστηματικού ελέγχου της προόδου των μαθητών με χαμηλά αποτελέσματα στα αντίστοιχα σχολικά γνωστικά πεδία και της σχετικής έλλειψης αντισταθμιστικών

προτάσεων. Με άλλα λόγια το υφιστάμενο ποσοστό επιτυχίας του μαθητικού πληθυσμού θεωρείται ικανοποιητικό από τους διδάσκοντες με την ταυτόχρονη αποδοχή της ύπαρξης ενός αντίστοιχου αριθμού που δεν τα «καταφέρνει», ως «φυσικού» της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάτω από αυτή τη λογική, μια μερίδα μαθητών με εξειδικευμένες ανάγκες καταλήγει να απορροφάται από το ποσοστό της επιτυχούσας πλειοψηφίας και να χάνεται μέσα σ'αυτή. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η περίπτωση μαθητή που δεν προήχθη σε επόμενη τάξη, χωρίς να έχει αναφερθεί το θέμα του ποτέ κατά τη διάρκεια των συζητήσεων ενδιάμεσης αξιολόγησης.

Το ζήτημα των εκπαιδευτικών εκδρομών και αθλητικών δραστηριοτήτων φαίνεται να απασχολεί αρκετά συχνά το Σ.Δ. Διαπιστώνουμε, τυπικά τουλάχιστον, την τήρηση της κείμενης νομοθεσίας κατά την οποία προγραμματίζονται με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους των τμημάτων, 9 διδακτικές επισκέψεις ανά τάξη. Εντούτοις, αποκαλύφθηκε ότι ο Σ.Δ. δεν προβαίνει σε αντίστοιχο προγραμματισμό, αφού δεν έχουν τεθεί διδακτικοί στόχοι που να συμπληρώνονται από τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές επισκέψεις μια και παρατηρήσαμε συχνά, οι ίδιοι χώροι να επαναλαμβάνονται ως επιλογές για τα ίδια τμήματα σε ετήσια βάση ή σε περιπτώσεις σε διαδοχικά τρίμηνα. Επιπλέον, στη συντριπτική τους πλειοψηφία δεν πραγματοποιούνται, που σημαίνει ότι και σχετικοί εκπαιδευτικοί στόχοι να έχουν τεθεί είτε δεν βρίσκονται σε συνάρτηση με τους χώρους επίσκεψης είτε, τελικά δεν συνεπικουρούνται από αυτούς.

Η συμμετοχή των παιδιών στις αθλητικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις επαφίεται εξ ολοκλήρου στη διάθεση του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής. Οι αποφάσεις του Σ.Δ. στο ζήτημα αυτό αποτελούν τυπική πράξη έγκρισης, που απαιτείται υπηρεσιακά, αφού θεωρούν ότι είναι αναρμόδιοι, λόγω ειδικότητας, να συναποφασίσουν για κάτι τέτοιο.

Ένα ακόμη θέμα που αναδεικνύει το ρόλο του συγκεκριμένου Σ.Δ. ως τυπικού διεκπεραιωτή είναι οι αποφάσεις τριχοτόμησης τμημάτων, όταν αυτό απαιτείται και επιβάλλεται, με βάση τους διατιθέμενους δασκάλους. Ο Σ.Δ. προβαίνει στη διαχείριση του υφιστάμενου ανθρώπινου δυναμικού χωρίς καν να καταγράφει επίσημα τις απαιτήσεις και τα αιτήματα για διάθεση επιπλέον προσωπικού στη Σ.Μ. Τα παραπάνω αν και ζητήματα λειτουργικού προγραμματισμού, μπορούν μέσω παρεμβάσεων στον

τρόπο αντιμετώπισής τους να εξελιχθούν σε τομείς που επηρεάζουν καταλυτικά την Ε.Ε.Π.Μ.

Η στάση του Σ.Δ. του Δ.Σ. Φηρών-Θήρας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι χαρακτηρίζεται ως αμφίθυμη αφού από τη μια πλευρά υπακούει στα προτάγματα του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου, από την άλλη συχνά το παρακάμπτει θέτοντας τον εαυτό του απέναντι ή στο περιθώριο αυτού. Ακόμη περισσότερο, όταν παρουσιάζει διαφοροποιήσεις σε σχέση με αυτό, ή δεν επαρκούν ώστε να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η Ε.Ε.Π.Μ. ή χειρότερα αποβαίνουν σε βάρος των μαθητών. Έτσι, βλέπουμε τριμηνιαίες συνεδριάσεις να μη γίνονται με το τέλος του τριμήνου όπως προβλέπεται ή οι διδακτικές εκδρομές να μην προγραμματίζονται σωστά και επιπλέον να μην πραγματοποιούνται. Οι περιπτώσεις που μετασχηματίζει τις επίσημες εκπαιδευτικές επιταγές σε μεγαλύτερο βαθμό, προσαρμόζοντάς τις στο επίπεδο της σχολικής μονάδας είναι αυτές που σχετίζονται κυρίως με ζητήματα λειτουργικού προγραμματισμού της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζοντας τη σημασία της σωστής επιτήρησης των μαθητών και λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο συγκρότημα κτιρίων, παίρνει τις ανάλογες αποφάσεις. Η ασφάλεια και η σωματική ακεραιότητα των παιδιών αποτελεί μόνιμη σκέψη των μελών του Σ.Δ. καθώς αναγνωρίζονται οι συνέπειες που θα ακολουθήσουν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, μετά από κάποιο σοβαρό ατύχημα. Για αυτό, υπολογίζεται η διάταξη των προαύλιων χώρων και των κτιρίων για τον κατάλληλο προγραμματισμό των επιτηρήσεων των μαθητών με κύριο στόχο την αποτροπή έκρυθμων καταστάσεων.

Σε περιπτώσεις που απουσιάζουν εκπαιδευτικοί, ο τρόπος αντιμετώπισης του ζητήματος από το Σ.Δ. είναι σε βάρος του, αφού όπως είδαμε οι διδάσκοντες κάνουν υπερωρίες για την κάλυψη των κενών. Εντούτοις και σε αυτή την περίπτωση εντοπίσαμε αυτοαναιρέσεις των αποφάσεών του που οφείλονται κυρίως σε πιέσεις των γονέων για επιστροφή στο προηγούμενο καθεστώς. Η λήψη αποφάσεων κάποιες φορές καθορίζεται από τα συμφέροντα των ομάδων πίεσης με την μεγαλύτερη ισχύ σε δεδομένη στιγμή όταν αυτά συγκρούονται. Ο Σ.Δ. και κυρίως η διεύθυνση της σχολικής μονάδας επιθυμεί την εκτόνωση των εντάσεων, που δημιουργούνται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες για λόγους συντήρησης και συνέχισης της καλής φήμης

της, αλλά και για να μην αναταραχθούν ανώτεροι παιδαγωγικοί και υπηρεσιακοί παράγοντες. Έτσι, συχνά δεν καταγράφονται στο βιβλίο πράξεων του Σ.Δ. διαφωνίες, εντάσεις και έντονες συζητήσεις μεταξύ των μελών του, παρά μόνο οι τελικές αποφάσεις που συχνά είναι αποτέλεσμα διεργασιών μεταξύ της διεύθυνσης και συγκεκριμένων διδασκόντων.

Τα δεδομένα μας υπαγορεύουν ότι ο Σ.Δ. δεν παρεμβαίνει συστηματικά ή και καθόλου, σε ένα μεγάλο εύρος πεδίων Ε.Ε.Π. διατηρώντας παθητική στάση κατά την συνάντησή του με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Πιο αναλυτικά, η υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι ανύπαρκτη και περιορίζεται στην απλή ενημέρωση από την ηγεσία του σχολείου. Χαρακτηριστικά τους ανατίθενται τα «δύσκολα» τμήματα που δεν επιθυμούν να αναλάβουν «παλαιότεροι» εκπαιδευτικοί. Οι νέοι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην άντληση στοιχείων από τις προσωπικές τους εμπειρίες κατά τη δωδεκάχρονη μαθητεία τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να ανταπεξέλθουν στη νέα πραγματικότητα. Επιπρόσθετα, συνεχίζουν να λειτουργούν ως μαθητευόμενοι σε ένα Σ.Δ. που καλλιεργεί με αυτόν τον τρόπο την απομόνωση και ουσιαστικά αφήνει τη διαδικασία ένταξής τους στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον, να τη διαχειριστούν οι ίδιοι. Μερίδιο ευθύνης ανήκει στους ίδιους, καθώς αντιμετωπίζουν το Δ.Σ. Φηρών-Θήρας ως ενδιάμεσο σταθμό όπου παραμένουν για μικρό, σχετικά, χρονικό διάστημα με στόχο τη συγκέντρωση μορίων για μια πιο «καλή» μετάθεση. Συνεπώς, συνηγορούν εύκολα στις αποφάσεις που λαμβάνονται στο Σ.Δ. και δεν επιδιώκουν τον ενστερνισμό και την ανανέωση του κοινού οράματος για τη σχολική μονάδα, όταν αυτό υφίσταται λόγω της θεωρητικά προσωρινής τους παρουσίας εκεί. Βιώνουν με αυτόν τον τρόπο και κατά συνέπεια αφομοιώνουν τις βασικές «αρχές» ενός τυπικού διαχειριστή θεμάτων μέσω του Σ.Δ. και φυσικά τις μεταφέρουν σε άλλες σχολικές μονάδες με τις διαδοχικές τους μεταθέσεις.

Άλλα πεδία που απουσιάζουν από την ημερήσια διάταξη του συγκεκριμένου Σ.Δ είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., η πρόληψη και αντιμετώπιση της παραβατικότητας, η ευέλικτη ζώνη και οι πρωτοβουλίες/καινοτομίες. Τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτικοί αναλώνονται σε μια συζήτηση «φιλολογικού» χαρακτήρα για τα παραπάνω ζητήματα, αναγνωρίζοντας τη σημασία τους, καταλήγοντας ωστόσο στη

μετάθεση ευθυνών για την έλλειψη σχετικής δραστηριοποίησης προς ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα. Η κουλτούρα που υπάρχει και καλλιεργείται δεν υποστηρίζει την ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών ειδικά σε ένα σύλλογο όπου υπηρετούν διδάσκοντες με πολλά έτη υπηρεσίας και κάτι καινούργιο μπορεί να προκαλέσει τον ψόγο τους.

Αντίθετα, τομείς όπως η αντισταθμιστική αγωγή φαίνεται να εντάσσεται ετήσια στους προβληματισμούς της σχολικής μονάδας, χωρίς όμως να αποτελεί κομμάτι ενός συνολικού συστηματικού σχεδιασμού με θεσπισμένους στόχους και την ταυτόχρονη ανάπτυξη κατάλληλου μηχανισμού αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της. Έτσι, εντοπίσαμε να δημιουργούνται τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας με κύριο στόχο την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών του σχολείου ή ακόμη με στόχο την «απασχόληση» διδασκόντων που για συγκεκριμένους λόγους αδυνατούν να προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο, αναλαμβάνοντας την ευθύνη ενός τμήματος διδασκαλίας. Συμπεραίνουμε ότι τα μέτρα της αντισταθμιστικής αγωγής δεν λαμβάνονται με βάση θεσπισμένους στρατηγικούς στόχους επανένταξης των μαθητών στην κανονική τάξη, αφού η παρουσία τους σε αυτά τα τμήματα διαιωνίζεται. Σε αυτό μπορούμε να προσθέσουμε το γεγονός της φοίτησης μαθητών στο τμήμα ένταξης, όπου από όσο γνωρίζουμε υπάρχουν περιπτώσεις που μαθητές συμμετέχουν από την Α΄ τάξη έως την ΣΤ΄. Αν συνυπολογίσουμε και αποφάσεις περισσότερο λειτουργικού-διαχειριστικού χαρακτήρα όπως, η περίπτωση με την επιλογή σημαιοφόρων και παραστατών με τεχνάσματα της διεύθυνσης, ώστε να επιλεγούν οι ελληνικής καταγωγής μαθητές, βλέπουμε ότι μέριμνα του Σ.Δ. δεν είναι η ένταξη των μαθητών στο σύνολο αλλά η διατήρηση της ηρεμίας του οργανισμού από αναταράξεις.

Για τη διεξαγωγή προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων διαπιστώσαμε, εκτός κάποιων εξαιρέσεων, ότι υιοθετούνται τακτικές αποξένωσης, ιδιώτευσης και απομόνωσης από τους εκπαιδευτικούς, αφού συχνά αναλαμβάνουν δράσεις και προγράμματα που διεξάγουν «κεκλεισμένων των θυρών» τα οποία δεν καταγράφονται στο βιβλίο πράξεων και επομένως δεν δηλώνονται για έγκριση στο αρμόδιο γραφείο της οικείας διεύθυνσης. Η έλλειψη ουσιαστικών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μελών του Σ.Δ. και οι υφιστάμενες γραφειοκρατικές απαιτήσεις που ζητούνται, δημιουργούν ως ένα βαθμό το συγκεκριμένο πλαίσιο. Αυτό συμπληρώνεται

και από τη έλλειψη στήριξης και βοήθειας από τη διεύθυνση ειδικά σε περιπτώσεις νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, όπως αναφέραμε. Επομένως, συνεργασίες καταλήγουν να αναπτύσσονται μόνο ανάμεσα σε διδάσκοντες που αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση και οικειότητα(Hargreaves & Fullan, 1992) συχνά στο περιθώριο της σχολικής ζωής.

Η εσωστρέφεια αυτή συχνά παρουσιάζεται και με τη μορφή επίσημων αποφάσεων που αντανακλάται πιο έντονα στα πεδία της δημοσιοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και της συνεργασίας με τους γονείς. Αναλυτικότερα, αναδείχθηκαν περιπτώσεις που το κύριο μέσο δημοσιοποίησης του εκπαιδευτικού έργου είναι οι σχολικές εορτές-όταν εξαιτίας σχετικών αποφάσεων- δεν είναι απαγορευτικό να τις παρακολουθήσουν οι γονείς. Ο φόβος που υφέρπει για την ενδεχόμενη είσοδο στο σχολείο γονέων που διεκδικούν την ενεργή συμμετοχή τους σ'αυτό, οδηγεί σε τέτοιες πρακτικές. Με βάση τα όσα εντοπίσαμε, οι σχέσεις σχολείου και γονέων περιορίζονται σε τυπικό επίπεδο αρκετά μακριά από την επιθυμητή συμβολή τους στη σχολική ζωή με στόχο την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Το παραπάνω πλαίσιο οριοθετείται από ένα χαλαρό σύστημα παρακολούθησης των αποτελεσμάτων της υλοποίησης των αποφάσεων, όπως το παράδειγμα του πεδίου που σχετίζεται με την αξιολόγηση των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο δεν μπορεί να υπάρχει ένα συστηματικό σχέδιο ελέγχου και ανατροφοδότησης των αποφάσεων του Σ.Δ., αφού απουσιάζει ο αντίστοιχος συστηματικός προγραμματισμός των δράσεων του. Εφόσον κρίσιμοι τομείς της Ε.Ε.Π., οι οποίοι για να βρεθούν σε καθεστώς μετασχηματιστικής παρέμβασης χρειάζεται η ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και κουλτούρας συμμετοχικής διοίκησης, απουσιάζουν, εντείνονται οι αθέατες τάσεις και τα φαινόμενα επαγγελματικής αποξένωσης και παραίτησης.

Οδηγούμαστε στη θέση ότι ο Σ.Δ. αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική διαδικασία ως γραμμική χωρίς αποκλίσεις και διακυμάνσεις, με τις οποίες αλληλεπιδρά σε ένα πλαίσιο ανοιχτής διαπραγμάτευσης και συνεχούς μετασχηματιστικής παρέμβασης. Η παραπάνω θέση ενισχύεται αν συνυπολογίσουμε τα ποσοτικά στοιχεία που αποκαλύφθηκαν σε σχέση με τον αριθμό των συνεδριάσεων κατά έτος και των αντίστοιχων αποφάσεων που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την Ε.Ε.Π. της σχολικής μονάδας Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να εντάξουμε τις πρακτικές απόκρυψης

διαφόρων τάσεων στα πρακτικά του Σ.Δ. όπως οι εντάσεις. Η αδυναμία διαλεκτικής αντιμετώπισης τέτοιων καταστάσεων ή η συνειδητή και συστηματική περιθωριοποίηση των θεμάτων αυτών, πραγματοποιείται στο πλαίσιο της πλαστής αποτύπωσης της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο γενικό συμπέρασμα -και ταυτόχρονα στη διάψευση της υπόθεσης- ότι ο Σ.Δ. του Δ.Σ. Φηρών-Θήρας δεν αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό τα περιθώρια της σχετικής του αυτονομίας με στόχο την κριτική υποδοχή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να οδηγηθεί στη διαμόρφωση και άσκηση της Ε.Ε.Π.Μ., μάλλον ως αποτέλεσμα χρόνιας καλλιέργειας μιας αντίστοιχης κουλτούρας που εδράζεται στις αντιλήψεις των μελών του Σ.Δ. με πολλά έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό. Όταν αυτό συμβαίνει κινείται μάλλον προς μια κατεύθυνση με όρους διαφορετικούς από αυτούς που απορρέουν από μια παιδαγωγική του σεβασμού, της μέριμνας, της φροντίδας, της θετικής διάκρισης της άμβλυσης των διαφορών κ.α.(Μαυρογιώργος, χ.χ.γ). Ακόμη περισσότερο δεν φαίνεται να λαμβάνει σε μεγάλο βαθμό υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες που προκύπτουν από τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης Σ.Μ. Όταν αυτό συμβαίνει, χαρακτηρίζεται από μια αποσπασματικότητα χωρίς την ύπαρξη σχετικού σχεδιασμού και ακόμη χειρότερα συχνά αποβαίνει σε βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επομένως, δεν καθίσταται ικανός να αμβλύνει τον αναπαραγωγικό του ρόλο ή σε μικρότερο βαθμό να αμβλύνει τους σχετικούς όρους και προϋποθέσεις, αφού δεν διαφοροποιεί σημαντικά τη στάση του απέναντι στις κεντρικά αποφασισμένες εκπαιδευτικές επιλογές. Τα μέλη του Σ.Δ. μένουν προσκολλημένα-εγκλωβισμένα στις κρατούσες επιταγές του «πώς» της εκπαιδευτικής διαδικασίας αγνοώντας τα ερωτήματα «τι» και «γιατί» και τις παραμέτρους που απορρέουν από αυτά. Γεγονός, που αποδεικνύεται από τις σχετικές συζητήσεις και το άγχος που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για το αν θα προλάβουν να διδάξουν όλη την ύλη που καθορίζει το Υπουργείο, ακολουθώντας με αυτό τον τρόπο τη λογική των κυρίαρχων αντιλήψεων για τη διαχείριση του σχολικού χρόνου με βάση τον οποίο πρέπει να γίνει κάτι και όχι σε εξάρτηση από αυτό που πρέπει να γίνει.

Το αίτημα της εποχής για τον ουσιαστικό ρόλο του Σ.Μ., με στοιχεία αποκέντρωσης, είναι πιο επίκαιρο από ποτέ απέναντι στις καταϊγιστικές αλλαγές του πλαισίου και των όρων λειτουργίας του. Η ανάγκη αφύπνισης των εκπαιδευτικών ώστε να μην ξεπερνιούνται από αυτές αλλά να συμμετέχουν ενεργά συνδιαμορφώνοντας τες, είναι επιτακτική.

Αν θέλουμε να αποδεσμευτούμε από τον παθητικό ρόλο που το κράτος μας επιβάλλει ως φυσική επιλογή και να λειτουργήσουμε απελευθερωτικά προς μια κατεύθυνση ουσιαστικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής, πρέπει να αναλάβουμε οι ίδιοι δράση.

Σε τελευταία ανάλυση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα και αυθύπαρκτη υποχρέωση μας ως ενεργών και ελεύθερων πολιτών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αθανασούλα-Ρέππα, Α.,(1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι.,*Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων:Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης*, τομ. Γ', Πάτρα:ΕΑΠ.
2. Αθανασούλα-Ρέππα, Α.,(1999β). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανδρέου, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Κόκκος, Α., Μαυρογιώργος, Γ.,*Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*,τομ, Β',Πάτρα:ΕΑΠ.
3. Αθανασούλα-Ρέππα, Α.,(2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α.,Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
4. Αλέφαντος, Ν.,(2006). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Οι σύλλογοι διδασκόντων τριών λυκείων*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
5. Αλτουσέρ, Λ.,(1983<sup>4</sup>). *Θέσεις*, μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας, Αθήνα:Θεμέλιο.
6. Ανθοπούλου, Σ.-Σ.,(1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανδρέου, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Κόκκος, Α., Μαυρογιώργος, Γ.,*Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*,τομ, Β',Πάτρα:ΕΑΠ.
7. Ανδρέου, Α., (2001). Εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, «Μεταπτυχιακή εξειδίκευση επιμορφωτών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στη Β/θμια εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.
8. Ανδρέου, Α.,(2001β). Αποκέντρωση και Αποσυγκέντρωση, στο Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Προβλήματα-Προοπτικές, Το νέο μοντέλο στα πλαίσια της αποκέντρωσης, πρακτικά ημερίδας, 26 Ιανουαρίου 2001, Γυμνάσιο Αγ. Γεωργίου Τυμφρηστού-Φθιώτιδα, σ. 64-67.
9. Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.,(1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση*, Αθήνα: Εξάντας.
10. Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.,(1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα:Νέα Σύνορα.

11. Ανδρούσου, Α. & Μάγος Κ., (2001). Η καθημερινή Εκπαιδευτική Πράξη, στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Α., Μάγου, Κ., Χρηστίδου – Λιοναράκη, Χρ., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, ΕΑΠ, Πάτρα.
12. Αργυριάδης, Κ.,(2009). *Διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σε σχολεία του νομού Αχαΐας(περιοχή Αιγιάλειας)*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
13. Βαγενάς, Δ.,(2009). *Τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σχολικής μονάδας(Η περίπτωση των σχολείων των δήμων Ιλίου και Πετρούπολης)*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
14. Βασιλείου, Μ.,(2010). *Άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής η περίπτωση του πανεπιστημίου Αιγαίου*, Διπλωματική Διατριβή,Μυτιλήνη: ΕΑΠ.
15. Βερβέρης, Γ.,(2011). *Η εκπ/κη μονάδα Β/θμιας εκπ/σης ΕΠΑ.Λ. ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπ/κης πολιτικής , η περίπτωση του Β. Αιγαίου*, Διπλωματική Διατριβή, Μυτιλήνη: ΕΑΠ.
16. Berelson, B., (1971). *Content analysis in communication research*, New York: Hafner publishing company.
17. Blackledge, D. & Hunt, B.,(1994). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μτφρ. Μ., Δεληγιάννη Αθήνα:Μεταίχμιο.
18. Γάκιος, Ξ. (2005). *Τεχνικά και επαγγελματικά εκπαιδευτήρια και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών : από την πλευρά εκπαιδευτικών σε Τ.Ε.Ε. Ιωαννίνων*. Διπλωματική διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.
19. Γεμιτζάκη, Θ.,(2011). *Οι απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Ηρακλείου Κρήτης για το ρόλο τους στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
20. Γεράκης, Μ.,(2009). *Η Αμπέτειος σχολή Καΐρου ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Λειτουργία και παράγοντες διαμόρφωσης «εσωτερικής» πολιτικής σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό της ελληνικής ομογένειας(μελέτη περίπτωσης)*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
21. Γεωργίου, Π.,(2009). *Πολιτικές ανάπτυξης του εκπαιδευτικού δυναμικού με τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια μελέτη σε σχολεία της νοτιοανατολικής Αττικής*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.

22. Γεωργούλης, Κ.,(2007). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας Β/θμιας εκπαίδευσης και η συμβολή του στην ένταξη των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών σε αυτή. Μία εμπειρική έρευνα στην Κεφαλονιά*, Διπλωματική Διατριβή, Αργοστόλι: ΕΑΠ.
23. Cohen, L. & Manion, L.,(1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ(συλλογικό), Αθήνα:Μεταίχμιο.
24. Coureau, S.,(2000).*Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Μτφρ. Μουτσοπούλου, Ε., Αθήνα: Μεταίχμιο.
25. Γκάνα, Ε.,(2007). *Ο ρόλος του διευθυντή στη λειτουργία του δημοτικού σχολείου, διερεύνηση-καταγραφή των απόψεων των διευθυντών*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
26. Γκουτζέρης, Θ.,(2007). *Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η εφαρμογή του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ/Comenius, στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης του Ν. Έβρου, ως παράγοντας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
27. Giroux, H.,(1983). *Theory and resistance in education: A Pedagogy for the opposition*, Massachusetts: Bergin&Carvey.
28. Giroux,H.,(1985). *Οι εκπαιδευτικοί ως διαννούμενοι της κοινωνικής αλλαγής*, μτφρ.Θέριανος, Κ., *Ρωγμές στην εκπαίδευση*(2004), τχ.15.
29. Greenfield, W.,D.,(1987). *Instructional leadership: Concepts, issues and controversies*, Boston: Allyn and Bacon.
30. Δημαράς, Α., (1999). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. Α΄, Αθήνα: Εστια.
31. Δημογέροντα, Α.,(2007). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και υποδοχή-αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών : Η περίπτωση του Πειραματικού Γυμνασίου Τρίπολης*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
32. Δημητρόπουλος, Ε.,(2003).*Αποφάσεις, Λήψη Αποφάσεων, Εισαγωγή στην ψυχολογία των αποφάσεων*, Αθήνα:Γρηγόρης.
33. Διαβολής, Α.,(2006). *Η Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Οργανισμών και η Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική : Η Περίπτωση του Τ.Ε.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του Τ.Ε.Ε. του Ο.Τ.Ε.Κ. Νομού Φωκίδας*, Διπλωματική Διατριβή, Άμφισσα: ΕΑΠ.
34. Δρακοντοπούλου, Ε.,(2007). *Γενικά και τεχνικά/επαγγελματικά λύκεια και η συμμετοχή των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η περίπτωση των λυκείων της Χαλκίδας*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.

35. Δράκος, Ε., (2005). «*Η Διαχείριση της Επικοινωνίας από το Διευθυντή ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού: Η Οργανωτική Διάσταση της Επικοινωνίας του Εκπαιδευτικού Οργανισμού*», Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα.
36. Έλληνας, Π., (2005). *Η διαμόρφωση Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής από το Σύλλογο Διδασκόντων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των σχολικών μονάδων Διεύθυνσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη:ΕΑΠ.
37. Everard D & Morris G, (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφρ. Κίκιζας Δ., Πάτρα:ΕΑΠ.
38. Everard, K., B., Morris, G., & Wilson, I.,(2004<sup>4</sup>). *Effective school management*, London: Paul Chapman Publishing.
39. Ευσταθίου, Μ.,(2007). *Άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α.ΜΕ.Ε.Ε.Α.) στο δημοτικό σχολείο μελέτη περίπτωσης(case study)*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
40. Hargreaves, A. & Fullan, M.,(1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π., Χατζηπαντελή, Αθήνα:Πατάκη.
41. Hargreaves, A.&Fullan,M.,( 1992). *What's worth fighting for in your school? : working together for improvement*, Buckingham : Open University Press in association with the Ontario Public School Teachers' Federation 1992.
42. Θεοκλητίδη, Α.,(2008). *Τομείς «εσωτερικής πολιτικής» στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και στα Τμήματα Ένταξης: απόψεις εκπαιδευτικών στον νομό Μαγνησίας*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
43. Ιωσηφίδης, Θ., (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα:Κριτική.
44. Καββαδία, Β.,(2005). *Η εκπαιδευτική μονάδα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
45. Καϊσέρογλου, Ν.,(2008-09). *Διερεύνηση των δυνατοτήτων και περιορισμών για την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Α.ΜΕ.Ε.Ε.Α.) στα σχολεία γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διπλωματική Διατριβή,Θεσσαλονίκη: ΕΑΠ.
46. Καλαβρός, Β.,(2007). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους στο σύλλογο διδασκόντων: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του δυτικού Πειραιά*, Διπλωματική Διατριβή,Αθήνα: ΕΑΠ.

47. Καλογρίδου, Ε. (2005). *Εσωτερική πολιτική και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαιδευτικής μονάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική διατριβή. Πάτρα : ΕΑΠ
48. Καμπουρίδης, Γ., (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Αθήνα:Κλειδάριθμος.
49. Καμπουρίδης, Γ., Κουσουλός, Α., & Κ. Μπούνιας. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Σεπτέμβριος, σσ.33-41.
50. Καραμήτσος, Θ.,(χ.χ.). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση αποτελεσματικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της Β' Αθήνας*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
51. Καρατζά, Β.,(2011). *Η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα. Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομού Ηλείας*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
52. Καρνάβος, Π. (2005). *Η εσωτερική πολιτική στις σχολικές μονάδες του δήμου Αιγίου : όργανα, διαδικασίες, τομείς*. Διπλωματική διατριβή. Πάτρα : ΕΑΠ
53. Κατσαρός, Ι.,(2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή – σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Τμήμα δημόσιας διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου.
54. Κάτσικας, Χρ.,(2010). Καλλικράτης; Η μεγάλη απειλή για το δημόσιο σχολείο, στο [www.alfavita.gr/old/5583\(προσβ.16/2/2013\)](http://www.alfavita.gr/old/5583(προσβ.16/2/2013)).
55. Κατσώρα, Χ.,(2011). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Το παράδειγμα των σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας δυτικής Αθήνας*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
56. Κερασιώτης, Σ.,(2007). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των τεχνικών επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων(ΤΕΕ):Η περίπτωση του σχολικού συγκροτήματος των ΤΕΕ της Γκράβας*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
57. Κιουπεκέογλου, Α.,(2010). *Ο ρόλος του Διευθυντή ως ηγέτη στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα δυσπρόσιτα-παραμεθόρια σχολεία Δ/θμιας Εκπ/σης: Η περίπτωση ενός νομού της Μακεδονίας*, Διπλωματική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΕΑΠ.
58. Κλειδαρά, Μ.,(2008). *Η «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική των εκπαιδευτικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κιλκίς*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
59. Κόκκος, Α., (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Το πεδίο, Οι αρχές μάθησης, Οι συντελεστές*, Πάτρα, ΕΑΠ.

60. Κόκκοτας, Π.,(1983). *Η ελευθερία στην εκπαίδευση*, Αθήνα:Γρηγόρης.
61. Κοντομάρης, Θ.,(2011). *Παράγοντες που επηρεάζουν τη δυνατότητα ανάπτυξης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας στον τομέα της υποεπίδοσης των μαθητών/τριών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών των δημοτικών σχολείων του 3ου γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
62. Κουλούρη, Χ.,(2007). *Επικοινωνία Εκπαιδευτικής Μονάδας – Γονέων. Διερεύνηση των στάσεων, απόψεων, ρόλων καθηγητών και γονέων. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Έρευνα σε σχολείο της Αθήνας και της Φιλιπιάδας*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
63. Κουτούζης, Μ., (1999). Γενικές αρχές μαναντζμεντ, Τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων, τομ. Α', *Γενικές αρχές μαναντζμεντ*, Πάτρα:ΕΑΠ.
64. Κουτούζης, Μ.,(2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α.,Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
65. Κουτσογιάννης, Δ., (1999) “Γλωσσική αγωγή και διαδίκτυο: δυνατότητες και περιορισμοί”. Ανακοίνωση στην ετήσια συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας (Τμήμα Φιλολογίας) του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, Απρίλιος.
66. Κυριαζή, Ν.,(1999). *Κοινωνιολογική έρευνα:κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των ερευνών*, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
67. Κωστόγιαννη, Α.,(2008). Η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων ως όργανο διοίκησης στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα:ΕΑΠ.
68. Λαλιώτη, Ε.,(2009). *Διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής στρατηγικής πολιτικής από Σχολικές Μονάδες υπό κατάργηση στο πλαίσιο της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η περίπτωση των Εκπαιδευτικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Αρκαδίας*, Διπλωματική Διατριβή, ΕΑΠ.
69. Μακρυδημήτρης, Α.,(2004). *Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων*, Αθήνα:Καστανιώτης.
70. Μαλακούδης, Ε.,(2005). *Η διαμόρφωση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής από το σύλλογο διδασκόντων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των σχολικών μονάδων διεύθυνσης δυτικής Θεσσαλονίκης*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.

71. Μαντζούκα Ε.,(2005) «Ο Σύλλογος Διδασκόντων ως φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής»:Από την πλευρά των εκπαιδευτικών-μια μελέτη περίπτωσης, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
72. Μαυρογιώργος, Γ.,(1986). Κρατικός έλεγχος, υπουργική εκπαιδευτική πολιτική και λαϊκή συμμετοχή: το παράδειγμα των σχολικών βιβλιοθηκών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 27, σ.210-216.
73. Μαυρογιώργος, Γ.,(1994). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών:Πτυχές ισομορφισμού στην ευρωπαϊκή διάσταση, στο Κοντογιώργος, Β. Και Ορφανίδη, Τ.(επιμ.). Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση,σ.138-160, Αθήνα:Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη-Εκπαιδευτήρια 'Κωστέα-Γείτονα'.
74. Μαυρογιώργος, Γ.,(1995α).Το σχολείο ως πεδίο συγκρούσεων και άσκησης βίας, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 80, Ιαν.-Φεβρ. 1995, σ. 59-64.
75. Μαυρογιώργος, Γ.,(1995β).Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 81, σ. 15-18.
76. Μαυρογιώργος, Γ.,(1995γ).Από τη μεριά των μαθητών: μορφές αντίστασης σε μια διαδικασία αναπαραγωγής, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 82-83, σ. 17-22.
77. Μαυρογιώργος, Γ.,(1996). Το ελληνικό σχολείο στη δίνη της ευρωπαϊκής διάστασης, Η λέσχη των εκπαιδευτικών, τχ. 17.
78. Μαυρογιώργος, Γ.,(1999), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανδρέου, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Κόκκος, Α., Μαυρογιώργος, Γ.,Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού,τομ, Β',Πάτρα:ΕΑΠ.
79. Μαυρογιώργος, Γ.,(2000). Εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγικές νομιμοποίησης, Ιωάννινα: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
80. Μαυρογιώργος, Γ.,(2001) Κάνουν οι νέες τεχνολογίες «θαύματα»;, στο [http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html\(προσβ. 25/2/2013\)](http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html(προσβ. 25/2/2013)).
81. Μαυρογιώργος, Γ.,(2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας, στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση,σ.349-365, Αθήνα:Μεταίχμιο.
82. Μαυρογιώργος, Γ., (2003β). Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση, τομ.Α', Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τμήμα ΦΠΨ-Τομέας Παιδαγωγικής, Γιάννενα.

83. Μαυρογιώργος, Γ.,(2004). Με το «καναρινί ποδήλατο» στο σχολείο, στο <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html> (προσβ. 20/1/2013).
84. Μαυρογιώργος, Γ., (2005). «Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης» στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 348-354.
85. Μαυρογιώργος, Γ.,(2005α). Από τη μονοπολιτισμική Εκπαίδευση στο άνοιγμα του σχολείου για όλους: Ρητορική, κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, στο <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html> (πρόσβ. 10/1/2013).
86. Μαυρογιώργος, Γ.,(2005β). Από την ευέλικτη ζώνη στην υποχρεωτική ευελιξία, στο <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html> (προσβ. 10/1/2013).
87. Μαυρογιώργος, Γ.,(2006).Επιτέλους! Πότε θα ενδιαφερθούμε για τον εκπαιδευτικό;, στο: <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html> (πρόσβ. 12/1/2013).
88. Μαυρογιώργος, Γ., (2007). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και η εναρμόνιση του πανοπιστιμίου, στο Κάτσικας, Χρ. και Καββαδίας, Γ.,(επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, Ποιον, Γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας,σ.139-149.
89. Μαυρογιώργος, Γ.,(2007α) Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση:από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό, στο <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html> (προσβ. 22/1/2013).
90. Μαυρογιώργος, Γ.,(2007β). Ο διαρκής διάλογος για την παιδεία: Συναινετικές διακηρύξεις και συγκρουσιακοί κοινωνικοί επανακαθορισμοί, εφημερίδα Κυριακάτικη Αυγή, 11/2/2007.
91. Μαυρογιώργος, Γ., (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α.,Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
92. Μαυρογιώργος, Γ. (2008α) «Εκπαίδευση και χρόνος : Μορφές κατανόησης, κατανομής / διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση» στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α.,Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ.,*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.
93. Μαυρογιώργος, Γ.,(2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» αντί(παλη) –πρόταση, στο Γαγάτσης, Α., κ.α.(επιμ.)*Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο*,σ.27-41, πρακτικά συνεδρίου, ΥΠΠ,ΠΙ,Λευκωσία.

94. Μαυρογιώργος, Γ.,(2011). Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: κρίσιμα «επεισόδια» και εύλογα ερωτήματα, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.16-17,σ.38-54.
95. Μαυρογιώργος, Γ.,(2011β). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;, Πρακτικά Συνεδρίου *Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πεδίο, Αθήνα, σ.608-621.
96. Μαυρογιώργος, Γ.,(χ.χ.). Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και ποιότητα στην εκπαίδευση, στο [edu.pep.uoi.gr](http://edu.pep.uoi.gr), στη διεύθυνση:<http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/EsEkrPolitiki.doc>(προσβ. 15/1/2013).
97. Μαυρογιώργος, Γ.,(χ.χ.α).Η σχολική μονάδα και η άσκηση "εσωτερικής" εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη όλων των μαθητών/τριών στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: σχετική αυτονομία και συλλογική ευθύνη, στο <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog,διεύθυνση:edu.pep.uoi.gr/gmavrog/EsEkrPolitiki.doc> (προσβ.15/1/2013).
98. Μαυρογιώργος,Γ.,(χ.χ.β). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών:Από τον ιεραρχικό πανοπτισμό στη διεύθυνση της σχετικής αυτονομίας, στο <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog>, στη διεύθυνση [edu.pep.uoi.gr/gmavrog/axEkrO\\_TELIKO.doc](http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/axEkrO_TELIKO.doc)(Προσβ:15/1/2013).
99. Μαυρογιώργος, Γ.,(χ.χ.γ). Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και ποιότητα στην εκπαίδευση, στο <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog>, στη διεύθυνση [edu.pep.uoi.gr/gmavrog/EsEkrPolitiki.doc](http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/EsEkrPolitiki.doc) (προσβ. 1/3/2013).
100. *Μείζον Ελληνικό Λεξικό*(1997), Αθήνα:Τεγόπουλος-φυτράκης.
101. Μιχαλοπούλου, Κ.,(2011). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: Σχέσεις διευθυντή δημοτικού σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση ως προς την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου: Μια μελέτη περίπτωσης των δημοτικών σχολείων του 4<sup>ου</sup> γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δ' Αθήνας του δήμου Αγίου Δημητρίου*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
102. Μπαλάσκας, Κ.,(1989). *Κοινωνική θεώρηση της παιδείας*, Αθήνα:Γρηγόρης.
103. Μπαλτάς, Χ., (1993). *Λεξικό αναπτυγμένων εννοιών*, Αθήνα:Παπαδήμα.
104. Μπαξεβάνη, Α.,(2007). *Σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική- οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δήμου Νεάπολης Θεσσαλονίκης*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.

105. Μπάτμας, Α.,(2007). *Η λειτουργία του Σ.Δ. ως οργάνου διοίκησης στα λύκεια της δυτικής Μακεδονίας: Απόψεις εκπαιδευτικών, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.*
106. Μπίκας, Κ.,(χ.χ.). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων στα σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης – οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δ' διεύθυνσης Π.Ε. Αθηνών, Διπλωματική Διατριβή, ΕΑΠ.*
107. Μπλάνας, Β.,(2011). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων ως φορέα διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η περίπτωση του Ν. Μεσσηνίας, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.*
108. Μπουραντάς, Δ.,(2002). *Μάναντζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο-Σύγχρονες πρακτικές, Αθήνα: Μπένος.*
109. Μπρίνια, Βασιλική, (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων, Αθήνα: Σταμούλης.*
110. Νικόπουλος, Μ.,(2008). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εσωτερική πολιτική στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομού Αττικής: όργανα-διαδικασίες-ιδιαιτερότητες, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.*
111. Νούτσος, Χ., (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα:Θεμέλιο.*
112. Νούτσος, Χ., (1999). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος, Αθήνα:Θεμέλιο.*
113. Ντούζα, Δ.,(2010). *Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων στη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.*
114. Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ.,(2003). *Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα, στο Παπαναούμ, Ζ., (επιμ.). Η διεύθυνση του σχολείου:Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση, Θεσσαλονίκη:Κυριακίδη.*
115. Παπαγεωργοπούλου, Γ. (2006). *Η θεσμοθετημένη συμμετοχή της πρωτοβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση ως παράγων διαμόρφωσης της εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας : η περίπτωση των γυμνασίων του δήμου Θέρμης Θεσσαλονίκης. Διπλωματική διατριβή. Πάτρα : ΕΑΠ*
116. Παπαδημητρακόπουλος Β., (2005). *Σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική - Οι απόψεις εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Γ' Αθηνών, Πάτρα:ΕΑΠ.*

117. Παπαναούμ, Ζ.,(1995). *Η διεύθυνση του σχολείου:Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη:Κυριακίδη.
118. Παπαπροκοπίου, Ν. (2005).*Ενδοσχολική Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη*, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 187-195.
119. Παπαστεργίου, Α.,(2007). *Ο Σύλλογος Διδασκόντων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι διαδικασίες Λήψης Αποφάσεων: Η περίπτωση των Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Καβάλας*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
120. Πασιαρδής, Π.,(2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία:Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα:Μεταίχμιο.
121. Περράκης, Γ.,(2010). *Οι δυνατότητες άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολή μόνιμων υπαξιωματικών ναυτικού(Σ.Μ.Υ.Ν.)*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
122. Περγάντης, Σ.,(2009). *Τρόποι διοίκησης σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων στο Νομό Λακωνίας*, Διπλωματική Διατριβή, Σπάρτη: ΕΑΠ.
123. Πιπιλής, Κ.,(2006). *Η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών διοίκησης και των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης Ν. Πιερίας για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων*, Πάτρα:ΕΑΠ.
124. Πολίτης, Γ.,(2011). *Ο Σύλλογος Διδασκόντων στο Δημοτικό Σχολείο ως Διαμορφωτής Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Περίπτωση μελέτης αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων του Νεοτόρειου Δημοτικού Σχολείου Ιλίου*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
125. Πουλής, Π., (1999). *Δίκαιο της εκπαίδευσης*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκουλας.
126. Πρασσας, Β.,(2008). *Οι απόψεις των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση και υλοποίηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού(Η περίπτωση των διευθυντών των εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Β' ανατολικής Αττικής*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
127. Πρίντζας Γ.,(2003).*Ο ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο ανοιχτό Σχολείο στο Παπαναούμ, Ζ. – Χατζηπαναγιώτου Π.,(επιμ.) Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές. Πρακτικά Ημερίδας ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.*
128. Προύντζος, Κ.,(2006). *Ολοήμερα δημοτικά σχολεία και διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Η δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών του ολοήμερου προγράμματος στη λήψη αποφάσεων και η συνεργασία τους σε επίπεδο εκπαιδευτικής*

- μονάδας, *Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του νομού Δωδεκανήσου*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
129. Rogers A., (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
130. Σαβουλίδου, Χ., κ.α.(2003). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων: Διερευνητική προσέγγιση σε ένα γυμνάσιο, στο Παπαναούμ, Ζ., Χατζηπαναγιώτου, Π.,(επιμ). *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*, πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
131. Σαΐτη, Α., (1999). Εκπαιδευτική νομοθεσία: Συλλογικά όργανα του σχολείου, στο Σαΐτης, Χρ.,(2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ,ΠΙ.
132. Σαΐτης, Χρ.,(2000). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*, Αθήνα:ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.
133. Σαΐτης, Χρ.,(2000β). Η συμβολή της σχολικής επιτροπής στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, *Διοικητική ενημέρωση*, τχ. 17, σς.28-49.
134. Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων*. Αθήνα : Ατραπός.
135. Σαΐτης, Χρ.,(2002). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα:Αυτοέκδοση.
136. Σαΐτης, Χρ.,(2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
137. Σάντας, Φ.,(2006). Η διοίκηση των σχολείων και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων: απόψεις των εκπαιδευτικών του Ν. Λευκάδας, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
138. Σιδηρά, Π.,(2011). *Η συμμετοχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης των κοινωνικών εταίρων και της τοπικής αυτοδιοίκησης και η ανατροφοδότηση με τα αποτελέσματά της, της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής τους*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
139. Σιούλας, Γ.,(2009). *Άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σχολικών μονάδων για μετανάστες γονείς: η περίπτωση των γυμνασίων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Αθήνας*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα:ΕΑΠ.
140. Σκοπελίτης, Β.,(2009). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας Αθηνών*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
141. Σπάθης, Α.,(2010). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των κέντρων διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης(ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) απόψεις μελών του προσωπικού τους*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.

142. Σπίνος, Α.,(2010). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: όρια και δυνατότητες άσκησης «εσωτερικής» πολιτικής*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
143. Σφυρόερα, Ν., (2002), *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*, στο <http://kleidiakaiantikleidia.net/book26/book26.pdf> (προσβ. 5/2/2013).
144. Τασούλα, Β.,(2007). *Αποτελεσματικά σχολεία και «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική: Παράγοντες διαφοροποίησης μιας δευτεροβάθμιας σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
145. Τζιαούρη, Β.,(2007). *Η δυνατότητα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σχολικών μονάδων Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου. Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υπάρχουσα κατάσταση και τις προοπτικές*, Διπλωματική Διατριβή, Λεμεσός: ΕΑΠ.
146. Τζιρούδης, Π.,(2008). *Ο ρόλος και η συμβολή του συλλόγου διδασκόντων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας: απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης των πολυθεσίων σχολείων Αλεξ/πολης, Φερών και Σαπών*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
147. Τοσουνίδης, Χ.,(2009). *Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών η περίπτωση ενός δημοτικού σχολείου*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
148. Τσώνη, Χ.,(2010). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι απόψεις των διευθυντών της διεύθυνσης Π.Ε. Θεσπρωτίας*, Διπλωματική Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
149. Φραγκουδάκη, Α.,(1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα:Παπαζήση.
150. Φραγκουδάκη, Α., (2001). *Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση*, στο Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τομ Α', Πάτρα:ΕΑΠ.
151. Φωτεινός, Γ.,(2006). *Διοίκηση και αποτελεσματικότητα στο σύγχρονο σχολείο: Συγκριτική διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης*, Πάτρα,ΕΑΠ.
152. Χάνος, Ν.,(2006). *Συστεγαζόμενες σχολικές μονάδες και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική: Η περίπτωση των 13<sup>ου</sup> και 21<sup>ου</sup> δημοτικών σχολείων Κερατσινίου*, Διπλωματική Διατριβή, Κερατσίνι: ΕΑΠ.

153. Χαριτωνίδης, Π.,(2006). *Πειραματικά γυμνάσια και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Η περίπτωση του συλλόγου διδασκόντων του πειραματικού γυμνασίου Τρίπολης: Σχολικά έτη 2002-2005*, Διπλωματική Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
154. Χατζηπαναγιώτου, Π.,(2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη:Κυριακίδη.
155. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003α). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη σχολική μονάδα, στο: Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: τάσεις και πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

## **ΝΟΜΟΙ**

1. Ν. 18<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 1834: «περί δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ.11, τ. Α΄, 3/3/1834
2. Ν. ΒΤΜΘ: «περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσεως», ΦΕΚ.37, τ.Α΄,5/10/1895
3. Ν.309/76: «περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσεως», ΦΕΚ.100, τ.Α΄, 30/4/1976
4. Ν.1143/81: « περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», ΦΕΚ.80, τ.Α΄, 31/3/1981
5. Ν.1566/85: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ.167, τ. Α΄, 30/9/1985
6. Ν.2817/00: « Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ.78, τ. Α΄, 14/3/2000
7. Ν.3852/10: « Νέα αρχιτεκτονική της αυτοδιοίκησης και της αποκεντρωμένης διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης», ΦΕΚ.87, τ. Α΄, 7/6/2010
8. Ν.3848/10: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ.71, τ.Α΄, 19/5/2010

## **Προεδρικά Διατάγματα**

1. Π.Δ.483/77: «Περί οργανώσεως και λειτουργίας των δημοτικών σχολείων δημοσίας και ιδιωτικής εκπαίδευσεως», ΦΕΚ.149, τ.Α΄, 1/6/1977
2. Π.Δ.462/91: «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών δημοτικού σχολείου», ΦΕΚ.171, τ.Α΄, 11/11/1991

3. Π.Δ.201/98: «Οργάνωση και λειτουργία δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ.161, τ. Α', 13/7/98
4. Π.Δ.25/02: «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών, ΦΕΚ.20,τ.Α', 7/2/2002

### **Υπουργικές Αποφάσεις**

1. 50326: «Περί καθορισμού των καθηκόντων των διευθυντών των δημοσίων δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ.390, τ.Β', 1/6/1972
2. 23.613/6/Γ2 4094: « Κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων, ΦΕΚ.619, τ. Β', 23/9/1986
3. Φ2/378/Γ1/1124): «Ίδρυση και λειτουργία τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων», ΦΕΚ 930, τ. Β',8/12/ 1994
4. Φ10/20/Γ1/708(ΦΕΚ 1789, 28.9.1999, τ. Β'): «Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων σχετ. Αριθμός Φ2/378/Γ1/1124/8.12.1994, ΦΕΚ 930,τ. Β' 14/12/1994
5. 102357/Γ6: «Ένταξη φοίτηση και αποφοίτηση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης», ΦΕΚ.1319, τ. Β', 10/10/2002
6. Φ.353/1/324/105657/Δ1: «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων», ΦΕΚ.1340, τ.Β', 16/10/2002
7. 70629/Δ4: «Συγχώνευση δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ.1505, τ.Β', 24/6/2011
8. 71338/Δ4: «Υποβιβασμός, συγχώνευση και κατάργηση δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων», ΦΕΚ.1573, τ.Β', 27/6/2011

### **ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ**

1. Γ4/1048: «Εκδηλώσεις για τον εορτασμό της Εθνικής Επετείου της 25ης Μαρτίου», /25/9/89
2. Φ.12/653/61565/Γ1: «Λειτουργία σχολείων με την έναρξη του σχολικού έτους 2007-2008, 13/6/2007
3. Φ.3/976/108630/Γ1: «Λειτουργία σχολείων για το σχολικό έτος 2008-2009, 21/8/2008

4. Φ.7/973/108521/Γ1: «Διαδικασία Προμήθειας βιβλίων Αγγλικής Γλώσσας για τη Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου κατά το σχολικό έτος 2008– 2009», 21/8/2008
5. Φ.52/1792/140932/Γ1: «Προμήθεια Βιβλίων Γαλλικής και Γερμανικής γλώσσας για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου», 21/8/2008
6. Φ.Ι.Τ.Υ./1254/126877/Γ1: «Πρόγραμμα για την ενεργό ένταξη Παλλινოსτούντων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα», 3/10/2008
7. Φ.3/915/93640/Γ1: «Λειτουργία σχολείων για το σχολικό έτος 2009-2010, 3/8/2009
8. Φ.12/668/67296/Γ1: «Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου 2010-2011, 10/6/2010
9. Φ.50/288/63058/Γ1: «Προγραμματισμός λειτουργίας ολοήμερων δημοτικών σχολείων για το έτος 2011-2012», 2/6/2011