



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ

**ΠΜΣ «ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ – ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ
ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ»**

Της

Τσόλκα Κωνσταντούλας

Επιβλέπουσα: Αικατερίνη Γαλανού Επίκουρος Καθηγήτρια του τμήματος
Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής

Πρέβεζα, Νοέμβριος 2019



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ

**ΠΜΣ «ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ – ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ Ο
ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΟΥ»**

Της

Τσόλκα Κωνσταντούλας

Επιβλέπουσα: Αικατερίνη Γαλανού Επίκουρος Καθηγήτρια του τμήματος
Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής

Πρέβεζα, Νοέμβριος 2019

**STRATEGIC PLANNING OF SHOOL UNITS AND THE
PRINCIPAL'S ROLE IN ITS FORMATION AND
IMPLEMENTATION**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Πρέβεζα, 2019

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής

Γαλανού Αικατερίνη,

Επίκουρη καθηγήτρια

2. Μέλος επιτροπής

Αρνης Νικόλαος,

Λέκτορας

3. Μέλος επιτροπής

Κόλιας Γεώργιος,

Ακαδημαϊκός υπότροφος

© Τσόλκα Κωνσταντούλα 2019

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις διατάξεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Τσόλκα Κωνσταντούλα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς, την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Αικατερίνη Γαλανού, για την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθώς και το προσωπικό της Βιβλιοθήκης του Τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής, για την εξασφάλιση των απαραίτητων συγγραμμάτων. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου για την κατανόηση, την υποστήριξη και την υπομονή που επέδειξε καθ' όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κεντρικό θέμα αυτής της εργασίας είναι «Ο στρατηγικός σχεδιασμός της Σχολικής μονάδας». Αρχικά, σε μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του όρου «στρατηγική» επισημαίνεται η αναγκαιότητα πρόγνωσης του μέλλοντος σε μια κοινωνία διαρκώς μεταβαλλόμενη. Η πρόβλεψη και ο σχεδιασμός αποτελούν προϋποθέσεις για την αποδοτικότητα μιας σχολικής μονάδας και αλληλοεξαρτώνται με τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, γεγονός που καθιστά τις τακτικές αυτές καθήκον εκείνων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Στη συνέχεια αφού παρουσιάζεται η διαδικασία ανάπτυξης του στρατηγικού σχεδίου και ο τρόπος εφαρμογής του σε μια σχολική μονάδα, παρατίθενται τα πλεονεκτήματά του για τη βελτίωση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας.

Με δεδομένο ότι το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον δημιουργεί νέες προοπτικές για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς διερευνάται ο βαθμός ανταπόκρισης του ελληνικού σχολείου σε αυτές. Μια συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες της Ε.Ε. αναδεικνύει τις εγγενείς αδυναμίες της ελληνικής εκπαίδευσης ως προς το στρατηγικό σχεδιασμό. Ωστόσο παρά το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τελευταία γίνονται προσπάθειες αποκεντρωτισμού με τη συμμετοχή διαφόρων κοινωνικών φορέων, χωρίς όμως να διαφαίνεται η προοπτική ολοκλήρωσης αυτής της μεταρρύθμισης.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τον καθοριστικό ρόλο του Διευθυντή για την διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, την αξιοποίηση πληροφοριών, τη λήψη και την υλοποίηση αποφάσεων ως κύριου εκπροσώπου της διοίκησης - ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού αποσαφηνίζονται ο ρόλος και οι μορφές ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση μελέτης συγκεκριμένης περίπτωσης στρατηγικού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο των μεθόδων ανάλυσης PESTE και SWOT, και των συμπερασμάτων που προέκυψαν απ' αυτή.

Έτσι, λοιπόν διατυπώνονται τα τελικά συμπεράσματα για το αναποτελεσματικό μοντέλο διοίκησης και σχεδιασμού στην Ελλάδα, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη

αυτονομίας των σχολικών μονάδων για την ευόδωση του διοικητικού έργου και του αντίστοιχου στρατηγικού σχεδιασμού.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική μονάδα, στρατηγική, στρατηγικός σχεδιασμός, αυτονομία, ηγεσία.

ABSTRACT

This thesis focuses on the strategic planning of school units. Initially, in order to conceptualise the term “strategic”, it underlines the need of foresight in an ever-changing society. The efficiency of a school unit requires predictability and planning, which are linked with the socio-political conditions of any given time, and are therefore incumbent on the education policy makers. Subsequently, this thesis analyses the strategic plan development process and implementation, and its advantages on improving the efficiency of school units.

Furthermore, a review is made on the extent to which educational organisations respond to the new perspectives created in the current globalised context. A comparative study on the educational systems of the EU countries reveals the inherent weaknesses of the Greek system in regard to strategic planning. Attempts have recently been made towards decentralising, with the participation of various social stakeholders – a reform, however, which is not due to be completed in the near future.

In addition, the role and the forms of leadership in education are clarified, taking into account the Principal’s pivotal role in handling interpersonal relations, utilising information, as well as making and implementing decisions, seeing that he/she is the main representative of the educational organisation management.

Finally, this thesis presents a case study of strategic planning at school unit level, using the PESTE and SWOT methods of analysis, and reports the study’s findings.

The final results reveal the ineffectiveness of the Greek governance and planning model, and are indicative of the dire need for school unit autonomy, towards accomplishing the administration work and actualising the respective strategic planning.

Key words: School unit, strategy, strategic planning, autonomy, leadership

Πίνακας περιεχομένων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	1
1. Στρατηγικός σχεδιασμός της Σχολικής Μονάδας	1
1.1 Η στρατηγική πρόγνωση του μέλλοντος / εννοιολογική προσέγγιση της στρατηγικής	1
1.2 ΟΡΙΣΜΟΙ.....	4
1.3 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ	5
1.4 Ανάπτυξη και Εργαλεία στρατηγικού σχεδιασμού στην ελληνική σχολική μονάδα	8
1.4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1.4.2 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ	12
1.5 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ	27
1.6 Στρατηγικό σχέδιο και εφαρμογή του σε μια σχολική μονάδα	31
1.6.1 Σχεδιασμός και κατανομή Πόρων	32
1.6.2 Οργανωτική Δομή και Σχεδιασμός.....	33
1.6.3 Διοίκηση Στρατηγικής αλλαγής	34
1.7 Πλεονεκτήματα του Στρατηγικού Σχεδιασμού	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	39
2. ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ/ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	39
2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	39
2.2 Συγκριτική ανάλυση με σύγχρονες σχολικές μονάδες στην Ευρώπη	42

2.3 Η ΙΔΕΑ ΤΟΥ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ Ε.Ε.....	53
2.4 Τα βήματα εκσυγχρονισμού ως προς τον στρατηγικό σχεδιασμό, στις ελληνικές σχολικές μονάδες.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	61
3. Ο Διευθυντής στις σχολικές μονάδες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	61
3.1 Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας.....	61
3.2 Το έργο των Διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων με βάση την ισχύουσα νομοθεσία	67
3.3 Εννοιολογική οριοθέτηση της Διοίκησης στις σχολικές μονάδες . Η σχολική μονάδα ως ανοικτό σύστημα	69
3.4 Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση, έννοιες σημαντικές και αλληλένδετες	72
3.5 Ηγεσία : Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις στο ρόλο της ηγεσίας στην Εκπαίδευση..	75
3.6 Ηγεσία : Στυλ ηγεσίας	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	85
4. Μελέτη περίπτωσης: Στρατηγικός σχεδιασμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας.....	85
4.1 Παρουσίαση συγκείμενου	85
4.2 Το πρόβλημα.....	86
4.3 Στρατηγική ανάλυση	87
4.4 Στρατηγική επιλογή	88
4.5 Στρατηγική Εφαρμογή.....	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	93

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

1. Στρατηγικός σχεδιασμός της Σχολικής Μονάδας

1.1 Η στρατηγική πρόγνωση του μέλλοντος / εννοιολογική προσέγγιση της στρατηγικής

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι ζούμε σήμερα σε μια εποχή που την χαρακτηρίζει η αστάθεια και η μεταβλητότητα. Η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή (Τσιάκκιρος Α. , 2015). Η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας και ιδιαίτερα της πληροφορικής η οποία συνέβαλε στην εδραίωση της παγκοσμιοποίησης είχε ως αποτέλεσμα τις συνεχείς αλλαγές σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Δεδομένων αυτών των συνθηκών, όπως αναφέρουν οι Tsiakkiros και Pashiardis (2002) υπάρχει αβεβαιότητα όσον αφορά το μέλλον. Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει η πρόγνωση και η διερεύνηση του μέλλοντος , πολλοί είναι αυτοί που το επιχειρούν στο πλαίσιο της λογικής ότι το μέλλον δεν είναι κάτι που απλώς συμβαίνει αλλά κάτι που δημιουργείται κάθε φορά που ο άνθρωπος είναι δημιουργικός και προσπαθεί ο ίδιος να φτιάξει και να οικοδομήσει το μέλλον του (Blackman 1999) οπ. Αναφ. στο Στυλιανίδης, Μ.(2008) (σσ. 890-904). Ήδη από την δεκαετία του `70 πολλές χώρες στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του περιβάλλοντος, άρχισαν να αναπτύσσουν προγράμματα πρόγνωσης του μέλλοντος.

Η προσπάθεια πρόγνωσης του μέλλοντος παρά τις αδυναμίες που παρουσιάζει μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας . Ένας από αυτούς τους τομείς είναι και αυτός της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σήμερα που επηρεάζεται όσο ποτέ άλλοτε από την ρευστότητα και τις συνεχείς αλλαγές του περιβάλλοντος. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι σήμερα όλοι περιμένουν από το σχολείο πολύ περισσότερα από ό,τι στο παρελθόν, τη στιγμή μάλιστα που αυτό είναι αναγκασμένο να λειτουργεί σε ένα τόσο δύσκολο και πολύπλοκο κόσμο. (Στυλιανίδης, Μ., 2008). Οι Hoy και Miskel (2013) τονίζουν ότι «όσο πιο πολύπλοκο και ασταθές είναι το περιβάλλον τόσο μεγαλύτερη είναι και η αβεβαιότητα για το σχολείο ως οργανισμό». Το μέγεθος της

αβεβαιότητας εξαρτάται από το είδος, τη σαφήνεια και την ποιότητα της πληροφόρησης που έχουν τα άτομα που είναι αρμόδιοι να παίρνουν αποφάσεις μέσα σε ένα οργανισμό για τις τάσεις και τις αλλαγές του περιβάλλοντος. Όσο πιο μεγάλη είναι η αβεβαιότητα τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα δημιουργίας προβληματικών καταστάσεων και αστάθειας. Η περιβαλλοντική αβεβαιότητα και αστάθεια μπορούν αφενός μεν, να αντιμετωπισθούν με την αξιοποίηση των στρατηγικών σχεδιασμού και πρόγνωσης του μέλλοντος, αφετέρου δε να μειωθούν με την επιτυχή πρόβλεψη των αλλαγών και των διακυμάνσεων του περιβάλλοντος.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός έχει ως βασικό σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των οργανισμών. Εξίσου σημαντική με τον στρατηγικό σχεδιασμό είναι και η πρόγνωση, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο εμπλουτισμού της διαδικασίας του στρατηγικού σχεδιασμού. Παρέχει στους οργανισμούς την κατάλληλη πληροφόρηση για την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης προς εκπλήρωση της αποστολής τους. Ενώ ο σχεδιασμός επικεντρώνεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, η πρόγνωση βοηθά τα άτομα να οραματίζονται πολλούς τέτοιους στόχους. Δηλαδή η πρόγνωση προηγείται του σχεδιασμού και δίνει τη δυνατότητα στους οργανισμούς να εξετάσουν πολλά σενάρια προτού επιλέξουν εκείνο που έχει μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας. Η στρατηγική πρόγνωση βοηθά τους οργανισμούς να μπορέσουν να εντοπίσουν ποια είναι τα τρωτά τους σημεία που πρέπει να αλλάξουν σήμερα, ώστε να φθάσουν σε επιτυχία στο μέλλον. (Στυλιανίδης, Μ., 2008)

Το σχολείο αποτελεί μια κοινωνική οργάνωση καθόσον αποτελείται από ανθρώπους. Κάθε κοινωνική οργάνωση αποτελεί ένα σύστημα. Με δεδομένο ότι ζούμε σε μια εποχή ανοικτών συστημάτων (Anderson, 1999) και το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, το μέλλον του είναι συνυφασμένο με το μέλλον της ευρύτερης κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί και πραγματώνει τους στόχους του. Έτσι το σχολείο ως ανοικτό σύστημα δεν λειτουργεί σε οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό κενό, αλλά βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο εξωτερικό του περιβάλλον. (Hoy and Miskel, 2013).

Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση άλλοτε είναι προβλέψιμες, ιδιαίτερα όταν αναφέρονται στο εγγύς μέλλον και άλλοτε η πρόβλεψή τους είναι ιδιαίτερα δύσκολη λόγω των πολλών

αστάθμητων ενδογενών και εξωγενών παραγόντων και συνθηκών .

Οι σύγχρονες απόψεις για πρόγνωση και σχεδιασμό του μέλλοντος στο χώρο της εκπαίδευσης ταυτίζονται με την άποψη του Φράγκου (1992) ότι στην παιδαγωγική «πρέπει να αναποδογυρίζουμε το χρόνο , από το μέλλον δηλαδή να ερχόμαστε στο παρόν κι όχι όπως συνήθως κάνουμε από το παρελθόν να καθορίζουμε το παρόν». Η θέση αυτή ενισχύεται και από την άποψη του Πασιαρδή (1999) ότι στην εκπαίδευση θα πρέπει να προβλέπουμε το μέλλον ,αφού «για να βιώσουμε το παρόν πρέπει να είμαστε σε θέση να οραματισθούμε το μέλλον». Αυτό σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι σε θέση να προβλέπουν συνεχώς το μέλλον , οραματιζόμενα μία κοινωνία στην οποία θέλουν να ζήσουν οι μαθητές τους αρκετά χρόνια μετά από σήμερα. Για να βιώσουμε το παρόν θα πρέπει να μπορούμε να οραματισθούμε το μέλλον. Αυτό υπαγορεύει την ανάγκη για μια συνεχή διαδικασία στρατηγικής πρόγνωσης και σχεδιασμού του μέλλοντος. (Τσιάκκιρος Α. , 2015)

Για τον λόγο αυτό τα αποτελέσματα της στρατηγικής πρόγνωσης είναι πολύ χρήσιμα στα άτομα που έχουν ως καθήκον τους την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τους παρέχει επαρκή πληροφόρηση και τους προετοιμάζει παρέχοντάς τους ιδέες και σκέψεις ώστε να λαμβάνουν τις κατάλληλες κάθε φορά αποφάσεις. Επομένως η στρατηγική πρόγνωση μπορεί να θεωρηθεί ως προέκταση της καλής εκπαιδευτικής πολιτικής (Στυλιανίδης, Μ., 2008).

Ο στοχασμός για το μέλλον αποτελεί βασική προϋπόθεση για να μπορέσουμε να οικοδομήσουμε μια μελλοντική προοπτική για το σχολείο. Αυτό είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μέσα από την εμπλοκή των σχολείων σε τρεις διαφορετικές περιοχές δραστηριοτήτων σχεδιασμού οι οποίες αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνουν η μια την άλλη. Οι περιοχές αυτές αναφέρονται, στην οικοδόμηση μιας μελλοντικής προοπτικής σε βάθος χρόνου, στη συνέχεια στην στρατηγική πρόθεση ή στρατηγικό σχεδιασμό και τέλος στην ανάπτυξη λειτουργικών στόχων και σχεδίων.(Davies & Ellison, 2001).

Πολλές από τις έννοιες που χρησιμοποιούνται στο στρατηγικό σχεδιασμό στην εκπαίδευση προέρχονται από τον χώρο των επιχειρήσεων, αν και τα τελευταία χρόνια έχει γίνει σημαντική εργασία και στον τομέα των μη κερδοσκοπικών οργανισμών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία της διοίκησης των επιχειρήσεων η έννοια του στρατηγικού σχεδιασμού (strategic planning) συναντάται και με άλλους όρους, όπως “business strategy process”, “strategic management” ή “corporate strategy”. Κοινή ρίζα όλων των παραπάνω όρων είναι η στρατηγική. Η λέξη «στρατηγική» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε ένα βιβλίο του William H. Newman το 1951. Η λέξη άρχισε να χρησιμοποιείται όταν παρατηρήθηκε ότι επιχειρήσεις αν και δραστηριοποιούνταν στον ίδιο κλάδο κάτω από τις ίδιες συνθήκες ανταγωνισμού, τεχνολογίας, είχαν διαφορετικά επίπεδα απόδοσης. Αυτές οι διαφορές μέσα στο ίδιο κλαδικό περιβάλλον έγιναν γνωστές ως «στρατηγικές».

Η λέξη στρατηγική έχει προέλευση αρχαιοελληνική . Αποτελεί σύνθεση των λέξεων **στρατηγός** και **άγω** που σημαίνει οδηγώ. Επειδή στα αρχαία χρόνια η διεξαγωγή πολέμου ήταν υψίστης σημασίας ο όρος στρατηγική αναφερόταν συχνά από στρατιωτικούς συγγραφείς. Παρά την ελληνική πατρότητα της λέξης αξίζει να αναφερθεί ότι ένας από τους διασημότερους στρατηγούς που γνώρισε ο κόσμος ήταν ο Sun Tzu που έζησε στην Κίνα πριν από 2.500 περίπου χρόνια. Ακόμα και σήμερα θεωρείται διάνοια στην πολεμική στρατηγική και πολλοί συγγραφείς προσπαθούν να αναλύσουν τις βασικές αρχές της στρατηγικής του. (Παπαδάκης, Β., 2016)

1.2 ΟΡΙΣΜΟΙ

Στην διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία μπορεί να συναντήσει κανείς πάρα πολλούς ορισμούς της στρατηγικής .Μερικοί από αυτούς παρατίθενται παρακάτω.

Ο Alfred Chandler ορίζει την στρατηγική ως «τον καθορισμό των βασικών μακροχρόνιων στόχων και σκοπών μιας επιχείρησης, και την υιοθέτηση μιας σειράς πράξεων και τον προσδιορισμό των αναγκαίων μέσων για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων»

Σύμφωνα με τους Hofer και Schendel «στρατηγική είναι η αντιστοίχιση που κάνει ένας οργανισμός μεταξύ των εσωτερικών του πόρων και ικανοτήτων και των ευκαιριών και κινδύνων που δημιουργούνται στο εξωτερικό του περιβάλλον»

Ο Michael Porter θεωρεί ότι στρατηγική είναι κατά κύριο λόγο «τοποθέτηση της επιχείρησης στο περιβάλλον της» οπ. Αναφ στο (Παπαδάκης, Β., 2016)

Η **στρατηγική** είναι η κατεύθυνση και το πεδίο δράσης ενός οργανισμού μακροπρόθεσμα, με τα οποία επιτυγχάνει πλεονέκτημα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον μέσω του «ταιριάζματος» πόρων και ικανοτήτων με στόχο την εκπλήρωση των προσδοκιών των ενδιαφερομένων μερών. (Johnson G.,Scholes,K,Whittington,R., 2005)

Σύμφωνα με τον Fidler (1996) η έννοια της στρατηγικής έχει σχέση με το απώτερο μέλλον ενός οργανισμού, την γενική του κατεύθυνση, αυτό που τον κάνει να ξεχωρίζει. Η έννοια ενσωματώνει τόσο τον στρατηγικό στόχο όσο και τους πόρους που θα απαιτηθούν για την επίτευξη του στόχου αυτού. Δηλαδή η στρατηγική περιλαμβάνει τον προορισμό αλλά και τον οδικό χάρτη για να φτάσουμε σε αυτόν. Ουσιαστικά αποτελεί ένα τρόπο σκέψης και ίσως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός οργανισμού είναι η ικανότητά του να σκέφτεται στρατηγικά (Fidler, B., 1996).

Οι Bush και Coleman (2000) υποστηρίζουν ότι η στρατηγική αποτελεί έναν όρο που χρησιμοποιείται για να προσδώσει την αίσθηση του σκοπού και της κατεύθυνσης στους οργανισμούς και ξεχωρίζει για την ολιστική του προσέγγιση στη διοίκηση και τα παρατεταμένα χρονικά πλαίσια. οπ.αναφ. στο (Τσιάκκιρος Α. , 2015).

Είναι προφανές ότι μετά από περίπου 60 χρόνια ακαδημαϊκής έρευνας υπάρχει ακόμα η ανάγκη να γίνει σαφές τι πραγματικά σημαίνει ο όρος στρατηγική. Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι **η στρατηγική** θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα μοτίβο αποφάσεων και δράσεων που λαμβάνονται για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού και δείχνουν την κατεύθυνσή του, έχει διάρκεια τριών έως πέντε χρόνων και ασχολείται με γενικά συνολικά δεδομένα παρά με λεπτομερή σχέδια (Davies, B.& Ellison B., 2005)

1.3 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Η έννοια και η πρακτική του στρατηγικού σχεδιασμού αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στο χώρο των επιχειρήσεων με στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη προσαρμογή των οργανισμών στο συνεχώς μεταβαλλόμενο και αβέβαιο περιβάλλον.

Η στρατηγική διοίκηση ή αλλιώς στρατηγικό Μάνατζμεντ στοχεύει στη λήψη διοικητικών αποφάσεων για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών και στόχων με δεδομένα μέσα. Το μοντέλο της στρατηγικής διοίκησης βασίζεται στην έννοια του ορθολογικού προγραμματισμού (rational planning) ως βασικής διαδικασίας διαμόρφωσης της στρατηγικής μιας οργάνωσης. Μέσω της ορθολογικής ανάλυσης του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος, την αποτύπωση των εναλλακτικών επιλογών και την αξιολόγησή τους δρομολογείται ο στρατηγικός σχεδιασμός για την υλοποίηση του οράματος και της αποστολής του οργανισμού. (Παπαδάκης, Β., 2016).

Ως στρατηγικό σχεδιασμό μπορούμε να ορίσουμε μια πειθαρχημένη προσπάθεια για την παραγωγή αποφάσεων και δράσεων που διαμορφώνουν την φύση και την κατεύθυνση ενός οργανισμού. Είναι δηλαδή ένα σύνολο εννοιών, διαδικασιών και εργαλείων που βοηθούν τους ηγέτες και τα διοικητικά στελέχη να σκέφτονται, να ενεργούν και να μαθαίνουν στρατηγικά σε κάθε χρονική στιγμή. (Bryson, John M, 1988)

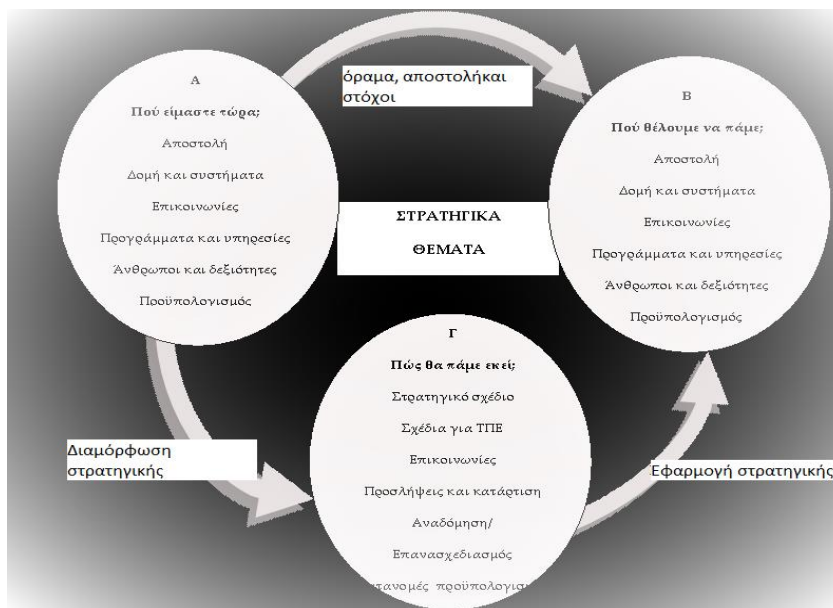
Ένας άλλος ορισμός δίνεται από τον Fidler (1989), ο οποίος πιστεύει ότι είναι μια διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τη δημιουργία και την επιλογή μιας συγκεκριμένης στρατηγικής καθώς και το σχεδιασμό εφαρμογής της με στόχο την ανταπόκριση των οργανισμών σε μελλοντικά γεγονότα. Παρά το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή αποτελεί πρωταρχική ευθύνη των ανώτερων στελεχών , απαιτείται να υπάρχει μια αμφίδρομη επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους ώστε να γίνει ξεκάθαρο τι ακριβώς απαιτείται να γίνει. Ο στρατηγικός σχεδιασμός περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες του στρατηγικού σχεδίου που μετατρέπει τη στρατηγική σε δράση. (Τσιάκκιρος Α. , 2015).

Ο Μπουραντάς (2002) ορίζει το στρατηγικό σχεδιασμό ως ένα σύστημα αποφάσεων το οποίο διασπά το όραμα και την αποστολή σε επιμέρους στόχους , οι οποίοι προσδιορίζουν τη δράση της οργάνωσης στο μέλλον.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός βασίζεται στην απάντηση τριών ερωτημάτων

1. Πού βρισκόμαστε σήμερα;
2. Πού θέλουμε να πάμε;
3. Πώς θα πάμε εκεί;

Στο Διάγραμμα 1.1 παρουσιάζεται το ΑΒΓ του στρατηγικού σχεδιασμού που αποτελεί και μια περίληψη των συστατικών του στοιχείων.



Διάγραμμα 1.1 Το ΑΒΓ του στρατηγικού σχεδιασμού

Πηγή : Τσιάκκιρος (2015) . Προσαρμογή από Bryson & Alston (2005),σ.5

Το περιεχόμενο του Α μας βοηθάει να καταλάβουμε που βρισκόμαστε τώρα και αποτελεί τη βάση για να αναπτυχθεί ο στρατηγικός σχεδιασμός. Το Β καθορίζει την πορεία προς τα που θέλουμε να πάμε και το Γ μας βοηθάει να καταλάβουμε πως θα φθάσουμε από εκεί που βρισκόμαστε τώρα στην κατάσταση που επιθυμούμε να φθάσουμε μελλοντικά. Το περιεχόμενο των δύο πρώτων κύκλων αναφέρεται στους υπάρχοντες ή καινούργιους πόρους ή συνθήκες του οργανισμού ενώ ο τρίτος κύκλος περιλαμβάνει το στρατηγικό σχέδιο. Για να μεταβούμε από το Α στο Β απαιτείται η διευκρίνιση του οράματος, της αποστολής και των στόχων. Η μετάβαση από το Α στο Γ αποτελεί την διαδικασία διαμόρφωσης της στρατηγικής ενώ η μετάβαση από το Γ στο Β εμπερικλείει ουσιαστικά την εφαρμογή της στρατηγικής. Από το διάγραμμα μπορούμε να αντιληφθούμε ότι ο στρατηγικός σχεδιασμός αποτελεί ένα σύνολο από έννοιες, διαδικασίες και εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν τους οργανισμούς να πετύχουν την αποστολή τους δημιουργώντας δημόσια αξία. (Bryson J. M., 2004)

Επιπλέον, οι Bryson και Alston (2005) παραθέτουν μια σειρά πλεονεκτημάτων που προκύπτουν για τον οργανισμό από την υιοθέτηση του στρατηγικού σχεδιασμού όπως: αυξημένη αποδοτικότητα, επαύξηση των ικανοτήτων του οργανισμού, καλύτερη κατανόηση και μάθηση, βελτιωμένη επικοινωνία και δημόσιες σχέσεις και αυξημένη πολιτική υποστήριξη.

Οι Davies & Ellison (1998) αναφερόμενοι στο στρατηγικό σχεδιασμό σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ορίζουν το στρατηγικό σχεδιασμό ως μια διαδικασία αντιστοίχισης των δραστηριοτήτων του σχολείου στο τρέχον και το αναδυόμενο περιβάλλον, έχοντας υπόψη τι μπορεί να επιτευχθεί με βάση τους διαθέσιμους πόρους .

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι ο στρατηγικός σχεδιασμός από μόνος του δεν μπορεί να λύσει όλα τα προβλήματα ενός οργανισμού χρειάζεται κάτι περισσότερο το οποίο μπορεί να προσφέρει η στρατηγική διοίκηση. Είναι όμως «ένα μοντέλο αποτελεσματικού συνδυασμού μιας διαδικασίας και μιας επιστήμης, οι οποίες, όταν συνδυάζονται, μπορούν να παράγουν ένα σχέδιο που χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, όραμα και ρεαλισμό» (Τσιάκκιρος Α. , 2015).

1.4 Ανάπτυξη και Εργαλεία στρατηγικού σχεδιασμού στην ελληνική σχολική μονάδα

1.4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει διάσταση απόψεων ως προς το αν είναι δόκιμο να χρησιμοποιούνται στη διοίκηση των σχολικών μονάδων εργαλεία και μέθοδοι που προέρχονται από το χώρο των επιχειρήσεων . Υπάρχουν αρκετοί παιδαγωγοί που υποστηρίζουν ότι το management δεν έχει καμιά θέση στην εκπαίδευση. Πιστεύουν ότι οι αξίες και ο τρόπος λειτουργίας των επιχειρήσεων είναι ξένος με την εκπαιδευτική σκέψη. Ως βασικό τους επιχείρημα κατά της εφαρμογής του management στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς προβάλλουν, ότι οι επιχειρήσεις παραγνωρίζουν το ζήτημα της ηθικής ενώ, σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό κατέχει κεντρική θέση. Επιπλέον υποστηρίζουν ότι το management συγκρούεται με τις αξίες και τους σκοπούς της εκπαίδευσης και ένας

διευθυντής δεν πρέπει να είναι manager αλλά επαγγελματικά πρώτος μεταξύ ίσων (Μπρίνια, 2008).

Ο Pashiardis (1993) εκφράζοντας τους ενδοιασμούς του ως προς την εφαρμογή του στρατηγικού σχεδιασμού στις σχολικές μονάδες συνιστά την προσοχή ως προς το τι μπορεί να εφαρμοστεί και τι όχι στην εκπαίδευση . Υποστηρίζει ότι ο απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση γνώσεων, η ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών και απόκτηση όλων εκείνων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στον 21^ο αιώνα. Οι επιχειρήσεις από την φύση τους δεν μπορούν να έχουν ανάλογο σκοπό. Επιπλέον, διαφορές του σχολείου από τις επιχειρήσεις εντοπίζονται στη σταθερή δομή, στην αδυναμία ελέγχου των εισδοχών τους (μαθητές, προσωπικό), στον υψηλό βαθμό συγκεντρωτισμού και στο γεγονός ότι τα αποτελέσματά του δεν είναι άμεσα ορατά. Ωστόσο, ο στρατηγικός σχεδιασμός μπορεί και πρέπει να υιοθετηθεί σε μεγάλο βαθμό από τα σχολεία προκειμένου να αντιμετωπισθεί η ασάφεια και η αβεβαιότητα του περιβάλλοντος και κατά αυτόν τον τρόπο να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στους εκπαιδευτικούς σκοπούς τους.

Από την άλλη υπάρχουν αρκετοί συγγραφείς όπως ο Byars (1991) οι Hanson και Henry (1992) και ο Fidler(1996) οπ. Αναφ. στο (Τσιάκκιρος Α. , 2015) υποστηρίζουν ότι ο στρατηγικός σχεδιασμός μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στον τομέα της εκπαίδευσης , όπως και σε οποιοδήποτε άλλο οργανισμό . Ο Τσιάκκιρος (2015) αναφέρει τις παρακάτω βασικές παραδοχές για να έχουμε ένα αποτελεσματικό στρατηγικό σχεδιασμό στην εκπαίδευση.

- Δεν υπάρχει ένα μοντέλο σχεδιασμού το οποίο να είναι «το καλύτερο». Υπάρχουν , όμως, μερικά βασικά συστατικά στοιχεία της αναπτυξιακής διαδικασίας που πρέπει να αναλυθούν και να εξεταστούν.
- Τα τοπικά στρατηγικά σχέδια πρέπει να αντανακλούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των πληθυσμών που εξυπηρετούνται με αυτά.
- Οι σκοποί πρέπει να αντανακλούν τη φιλοσοφία ότι όλοι οι επηρεαζόμενοι πρέπει να τυγχάνουν προστασίας και παροχής συναφών υπηρεσιών από τον οργανισμό.
- Οι σκοποί και οι στόχοι πρέπει να καθοδηγούνται από πραγματικές πληροφορίες και γεγονότα καθώς και στοιχεία τα οποία έχουν συλλεγεί με επιστημονικό τρόπο.

- Οι σκοποί πρέπει να βασίζονται σε ένα μακροχρόνιο όραμα .
- Οι σκοποί και οι στόχοι σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να είναι διαφορετικοί από τους σκοπούς σε μακροεπίπεδο, σε καμιά όμως περίπτωση δεν πρέπει να αντιστρατεύονται τους στόχους του ευρύτερου στρατηγικού σχεδιασμού. Αντίθετα θα πρέπει να είναι συμπληρωματικοί οι μεν με τους δε και να αλληλοενισχύονται.
- Τα στρατηγικά σχέδια πρέπει να περιλαμβάνουν μετρήσιμους στόχους και χρονικά πλαίσια υλοποίησής τους μέσα στα οποία θα αξιολογείται και θα ελέγχεται η υλοποίησή τους.
- Πρέπει να γίνεται διαρκής αξιολόγηση ώστε να διαπιστώνονται έγκαιρα οι τυχόν αποκλίσεις και να γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις και αλλαγές στους σκοπούς και στόχους.
- Τέλος, πρέπει να γίνεται τελική αξιολόγηση και αποτίμηση για να προβληθούν τα επιτεύγματα και να εντοπισθούν οι αλλαγές που χρειάζονται να γίνουν στο μέλλον.

Έτσι για να έχουμε έναν επιτυχή στρατηγικό σχεδιασμό σε επίπεδο σχολικής μονάδας θα πρέπει να γίνεται ανάλυση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρα, ανάλυση των πόρων, της κουλτούρας και των προσδοκιών όλων των εμπλεκόμενων μερών. Δηλαδή, θα πρέπει κάθε σχολική μονάδα να γνωρίζει την στρατηγική της θέση. Στη συνέχεια τα σχολεία θα πρέπει να διαπιστώνουν τι επιλογές έχουν στη διάθεσή τους , να τις αξιολογούν και τελικά να επιλέγουν εκείνες τις οποίες μπορούν να υλοποιήσουν (Τσιάκκιρος Α. , 2015)

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συγκεντρωτισμού. Ο βαθμός συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος κάνει σαφές, ότι ο όρος στρατηγικός σχεδιασμός χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει το σχεδιασμό που αναπτύσσεται σε ανώτατο επίπεδο δηλαδή είναι αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και των επιτελικών του οργάνων όπως είναι το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) Έτσι ο στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση αφορά τη λήψη των σημαντικών αποφάσεων που έχουν σχέση με τους μακροπρόθεσμους στόχους (3, 5 ή και 10 χρόνια) του εκπαιδευτικού συστήματος. Με τον όρο αυτό ο στρατηγικός σχεδιασμός αφορά τα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα και συχνά ταυτίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική. Με δεδομένο λοιπόν ότι οι βασικές κατευθύνσεις της εκπαίδευσης

καθορίζονται κεντρικά, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ο σχεδιασμός αφορά κυρίως σε θέματα λειτουργίας του σχολείου και συνήθως είναι ετήσιος. (Κατσαρός, 2008). Παρά το γεγονός ότι η σχολική μονάδα λειτουργεί ως φορέας υποδοχής και εκτέλεσης της κεντρικά σχεδιαζόμενης πολιτικής, είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός των στρατηγικών προτεραιοτήτων του σχολείου για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους, συνήθως τριών ετών, γιατί δίνει προοπτική και δημιουργεί το πλαίσιο συντονισμού των επιμέρους δράσεων. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να ληφθεί υπόψη αφενός μεν ο κεντρικός σχεδιασμός του Υπουργείου Παιδείας, αφετέρου οι συγκεκριμένες ανάγκες και προτεραιότητες της σχολικής μονάδας, στις οποίες θα πρέπει να εστιάζει ο στρατηγικός σχεδιασμός κατά τρόπο σαφή και συγκεκριμένο (Καράλης, 2007). Η δυνατότητα άσκησης στρατηγικού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας συνδέεται στενά με τον βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Όσο πιο αυτόνομη είναι μια σχολική μονάδα, τόσο πιο απαραίτητος και ουσιαστικότερος είναι ο μακροχρόνιος σχεδιασμός. (Κατσαρός, 2008). Ο στρατηγικός σχεδιασμός και η δράση που αναπτύσσεται στα πλαίσιά του αναβαθμίζει και ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας ακόμα και στα συγκεντρωτικά συστήματα όπως είναι το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Η εμπειρία αλλά και πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχολικές μονάδες που αναπτύσσουν δράσεις σχεδιασμού του μέλλοντος απολαμβάνουν διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ακόμα και μέσα σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα (Hoy and Miskel, 2013). Ο σχεδιασμός, πέραν του γεγονότος ότι συμβάλλει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, βοηθά στην εξοικίωση των διοικητικών στελεχών αλλά και των εκπαιδευτικών με την συγκεκριμένη διαδικασία. Δίνει στους Διευθυντές την δυνατότητα να προβλέψουν και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα προβλήματα που δημιουργούνται από το ίδιο το σύστημα. Δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας την αίσθηση του «εμείς», δηλαδή την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος μιας ομάδας με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους.

Επομένως ο σχεδιασμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο οποίος θα συνάδει με τον κεντρικό σχεδιασμό του Υπουργείου Παιδείας, εναρμονίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της, αντιμετωπίζοντας τις απειλές και τους κινδύνους και αξιοποιώντας τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος, μπορεί

να βοηθήσει το σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ανάγκες των μαθητών αλλά και της ευρύτερης κοινότητας (Καράλης, 2007)

1.4.2 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Ανάλυση και αξιολόγηση αναγκών

Στις μέρες μας μεγάλο μέρος της προσπάθειας για εκπαιδευτικό σχεδιασμό αφιερώνεται στην επίλυση προβλημάτων. Τα προβλήματα είναι ανάγκες που επιλέχθηκαν για ανάλυση και ικανοποίηση. Η αξιολόγηση των αναγκών δείχνει την κατεύθυνση για την καλύτερη δυνατή επίλυση των προβλημάτων. Η αξιολόγηση αναγκών είναι η ανάλυση της διαφοράς και όχι της ανεπάρκειας που επισημαίνει και τεκμηριώνει τα κενά στα αποτελέσματα (υφιστάμενα – επιθυμητά) και όχι των μεθόδων ή των πόρων (Τσιάκκιρος Α. , 2015). Επομένως τα προβλήματα αναδεικνύουν το χάσμα – τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ των αποτελεσμάτων του παρόντος και των αποτελεσμάτων που επιθυμούμε να έχουμε στο μέλλον και έτσι αποτελούν τη βάση για τον σχεδιασμό που θα μας οδηγήσει από αυτό που «είναι» σε αυτό που «θα έπρεπε να είναι».

Το σχολείο υπάρχει για να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων μερών (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, κρατικών φορέων, τοπικής αυτοδιοίκησης, κοινότητας). Μια αξιολόγηση των αναγκών η οποία θα είναι προσανατολισμένη στα αποτελέσματα θα οδηγήσει στην εξακρίβωση, τον προσδιορισμό και επιλογή των αναγκών. Επισημαίνοντας τις ανάγκες και παρέχοντας τα κριτήρια επιλογής τους δημιουργούμε τη βάση για τον προσδιορισμό της αποστολής του σχολείου. Οι ανάγκες ιεραρχούνται με βάση την προτεραιότητά τους. Κατά αυτόν τον τρόπο επιλέγονται ποιες ανάγκες θα ικανοποιηθούν και ταυτόχρονα αποκαλύπτονται και τα προβλήματα που απαιτούν λύση και αποτελούν τη βάση του σχεδιασμού και της επιλογής μεθόδων και μέσων που θα ικανοποιήσουν τις ανάγκες, ώστε στο τέλος της διαδικασίας τα προβλήματα να έχουν επιλυθεί.

Η έννοια του οράματος

Ο στρατηγικός σχεδιασμός ξεκινά με τη διαμόρφωση του οράματος της σχολικής μονάδας ύστερα από μια πρώτη επαφή με τους εμπλεκόμενους φορείς .Κατά τους Olsen και Eadie (1982) βασικό στοιχείο του στρατηγικού σχεδιασμού αποτελεί ο καθορισμός του οράματος από τον οργανισμό κάτι που τον βοηθά μέσω της πρόγνωσης μιας μελλοντικής κατάστασης να οραματίζεται στόχους .Το όραμα ουσιαστικά δίνει απάντηση στην ερώτηση «πού θέλουμε να είμαστε και τι είδους οργάνωση θέλουμε να είμαστε στο μέλλον» (Davies, 2014). Αποτελεί μια κοινή ελπίδα των μελών της οργάνωσης για ένα καλύτερο επιθυμητό μέλλον, το οποίο εκφράζει τις συλλογικές και ατομικές προσδοκίες, αξίες και επιθυμίες (Μπουραντάς, Δ., 2002). Είναι μια έκφραση φιλοδοξίας που θα πρέπει να καθοδηγεί τη διαδικασία του στρατηγικού σχεδιασμού. Αποσαφηνίζει την γενική κατεύθυνση και μειώνει την σύγχυση , κινητοποιεί όλα τα μέλη του οργανισμού και δίνει νόημα στις καθημερινές δραστηριότητές τους. Αντανακλά τους οργανωτικούς στόχους που επιδιώκει να επιτύχει η σχολική μονάδα με βάση ένα κοινό σύστημα αξιών. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για μια εκπαιδευτική μονάδα ,καθώς ένα πρόγραμμα δράσης προς μια επιθυμητή κατάσταση θα πρέπει να είναι κοινό ,να εμπνέει και να παρωθεί όλους τους εμπλεκόμενους να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων. Κάθε σχολείο, θα πρέπει να έχει ένα όραμα για την μελλοντική του κατάσταση που θα αποτελεί σύνθεση πεποιθήσεων και αξιών και θα συνδέει παλαιότερα επιτεύγματα με μελλοντικές φιλοδοξίες.Θα ήταν ίσως πιο εύκολο και λιγότερο χρονοβόρο ένα όραμα διατυπωμένο από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Όμως δεν θα ήταν ποτέ ένα αποτελεσματικό όραμα. Για να είναι αποτελεσματικό ένα όραμα θα πρέπει να είναι κοινό, να διασφαλίζει την δέσμευση των μελών της οργάνωσης και να έχει προκύψει μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες διαλόγου και συζήτησης στα πλαίσια ποιοτικών επαγγελματικών και προσωπικών σχέσεων που βασίζονται στην εμπιστοσύνη. (Τσιάκκιρος Α. , 2015). Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός σε σχέση με το όραμά του θα πρέπει να :

1. Διασφαλίζει ότι το όραμά του είναι ξεκάθαρο και εύληπτο, κατανοητό, επιθυμητό από όλους , εφικτό και ευέλικτο, σύμφωνο με τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και συμβατό με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Διασφαλίζει ότι το όραμά του «εκφράζει υψηλά ιδανικά και πρόοδο, να είναι φιλόδοξο, να απαιτεί προσπάθεια, θυσίες, ενέργεια και να δημιουργεί ενθουσιασμό και συγκινησιακή δέσμευση στους ανθρώπους» (Μπουραντάς, Δ., 2002).

3. Επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και των αξιών στην καθημερινή πρακτική

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

5. Διασφαλίζει την διάχυση του οράματος και την εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας στην διαμόρφωση και την υλοποίησή του, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. (Κατσαρός, 2008)

Το όραμα συνδέεται με το μέλλον και προσδιορίζει την επιθυμητή αλλαγή. Στις περιπτώσεις που η αλλαγή συνεπάγεται μεταβολές στην κουλτούρα και στο σύστημα αξιών του εκπαιδευτικού οργανισμού τότε είναι απαραίτητη η εφαρμογή συμμετοχικών και μετασχηματιστικών μορφών ηγεσίας.

ΑΠΟΣΤΟΛΗ

Κάθε οργανισμός, έχει ένα σκοπό που δικαιολογεί την ύπαρξή του και εκφράζεται μέσα από την «δήλωση» της αποστολής του. Έτσι, κάθε σχολείο με την «δήλωση» της αποστολής του εκφράζει τον σκοπό της λειτουργίας του ο οποίος τον κάνει να ξεχωρίζει από άλλες σχολικές μονάδες. Ουσιαστικά κάθε σχολική μονάδα, μέσω της αποστολής της καταγράφει τους σκοπούς, εξηγεί τους συνολικούς στόχους και την φιλοσοφία της και τις βασικές στρατηγικές που ακολουθεί προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της. Οι στόχοι που προκύπτουν από την δήλωση αποστολής, αποτελούν την έκφραση των επιθυμητών και μετρήσιμων αποτελεσμάτων που επιδιώκει να επιτύχει η εκπαιδευτική μονάδα. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι προκλητικοί, μετρήσιμοι, συνεπείς, λογικοί, ξεκάθαροι και να έχουν συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. (Johnson G., Scholes, K., Whittington, R., 2005).

Συνήθως η αποστολή εκφράζεται γραπτά με μια μικρή πρόταση ή κείμενο που περιγράφει με σύντομο τρόπο τα χαρακτηριστικά του οργανισμού που τον κάνουν

μοναδικό. Μια δήλωση αποστολής εκτός του ότι πρέπει να είναι σύντομη , πρέπει να είναι ευέλικτη, να αντέχει στον έλεγχο του χρόνου και αρκετά διακριτή , ώστε να τονίζει την μοναδικότητα του οργανισμού. (Boyett, I., 1996). Η αποστολή θα πρέπει να συμβαδίζει με τις αξίες και τις προσδοκίες όλων των εμπλεκομένων, να δηλώνει το συναισθηματικό δέσιμο και την αφοσίωσή τους στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα και σε ό,τι επιχειρείται να γίνει σε αυτή, να έχει σχέση με το αντικείμενο και να οριοθετεί την οργάνωση στο περιβάλλον της. Συνεπώς μια δήλωση αποστολής του σχολείου θα αφορά τους θεμελιώδεις σκοπούς του, θα περιγράφει το λόγο ύπαρξής του, θα αντανακλά με σαφήνεια το πεδίο δράσης του ,θα είναι σύμφωνο με τις αξίες όλων των εμπλεκομένων και το όραμά του, θα εμπνέει αλλαγές με στόχο τη συνεχή βελτίωσή του.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο ανάπτυξης ενός επιτυχημένου στρατηγικού σχεδιασμού είναι το μοντέλο των Johnson και Scholes (1993) Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η στρατηγική διοίκηση περιλαμβάνει τρία αλληλοσυνδεόμενα στάδια τα οποία είναι η ανάλυση , η επιλογή και η εφαρμογή. Η στρατηγική ανάλυση που αποτελεί το πρώτο στάδιο, χωρίζεται σε εξωτερική και εσωτερική και έχει σαν στόχο το ταίριασμα των ικανοτήτων, και της κουλτούρας του οργανισμού, εν προκειμένω της σχολικής μονάδας, με τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Τσιάκκιρος Α. &, 2015) Κάποια εργαλεία στρατηγικής ανάλυσης που χρησιμοποιούν οι οργανισμοί είναι οι αναλύσεις: PESTE που αφορά τις Πολιτικές/Political , Οικονομικές / Economical, Κοινωνικές /Sociological, Τεχνολογικές /Technological και Εκπαιδευτικές /Educational περιβαλλοντικές επιδράσεις που αποτελούν το μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού οργανισμού και SWOT που αφορά τις εσωτερικές δυνατότητες/Strenghts και αδυναμίες/ Weakness και εξωτερικές ευκαιρίες / Oppportunities και απειλές / Threats και αποτελούν το μικροεπίπεδο του οργανισμού. Στο μικροεπίπεδο επίσης αναλύεται ο ιστός κουλτούρας του σχολείου . Παρατηρούνται δηλαδή και καταγράφονται οι ιστορίες, τα σύμβολα, οι ρουτίνες, τα τελετουργικά, οι οργανωτικές δομές, τα συστήματα ελέγχου και οι δομές δύναμης που σχετίζονται με την λειτουργία του οργανισμού.

Η στρατηγική επιλογή προκύπτει από την στρατηγική ανάλυση και το όραμα του οργανισμού καθώς από εκεί απορρέουν οι σκοποί και οι στόχοι (Τσιάκκιρος Α. , 2015)

Η στρατηγική εφαρμογή αφορά την ανάληψη δράσης σχετικής με τις στρατηγικές επιλογές και περιλαμβάνει τον σχεδιασμό και την κατανομή πόρων, την οργανωτική δομή και τη διοίκηση της στρατηγικής αλλαγής.



Διάγραμμα 1.2 Στρατηγική Διοίκηση Πηγή: Τσιάκκιρος(2015). Προσαρμογή από Johnson & Scholes (1993)

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Η επισκόπηση του περιβάλλοντος αποτελεί το πρώτο βήμα της στρατηγικής ανάλυσης και περιλαμβάνει τη διαπίστωση της στρατηγικής θέσης του οργανισμού. Δεν αφορά μόνο το τοπικό φυσικό περιβάλλον αλλά και το πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, νομικό, τεχνολογικό περιβάλλον τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Κάθε οργανισμός, συνεπώς και κάθε σχολική μονάδα πρέπει να γνωρίζει την περιοχή μέσα στην οποία λειτουργεί και παίρνει αποφάσεις, ώστε να μπορεί να ταιριάσει τις ικανότητές της στις προκλήσεις του περιβάλλοντος. Πρέπει να κοιτάζει προς τα έξω για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος αλλά και προς τα μπροστά για να μπορεί να προβλέψει τις αλλαγές στο περιβάλλον και να επιτύχει έτσι το καλύτερο δυνατόν ταιριασμα της στρατηγικής της κατεύθυνσης και του περιβάλλοντός της. Ο έλεγχος των επιδράσεων του περιβάλλοντος πρέπει να είναι συνεχής και να δίνει απαντήσεις σε δύο βασικά ερωτήματα:

- Ποιοι παράγοντες στο γενικό περιβάλλον επηρεάζουν τον οργανισμό;

- Ποιοι από αυτούς τους παράγοντες είναι οι πιο σημαντικοί βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα;

Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα δέχεται τις επιδράσεις πολλών ομάδων ενδιαφερομένων που σήμερα όσο ποτέ άλλοτε είναι δύσκολο να τους κατηγοριοποιήσουμε σε εσωτερικούς και εξωτερικούς και οι οποίοι επιδιώκουν την ικανοποίηση των δικών τους ενδιαφερόντων και συμφερόντων. Στο διάγραμμα 1.3 παρουσιάζονται οι εσωτερικές και εξωτερικές ομάδες και οργανισμοί που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στη λειτουργία του σχολείου. (Πασιαρδής,Π. & Τσιάκκιρος, Α, 2015).

Διάγραμμα 1.3 Εσωτερικές και Εξωτερικές ομάδες και οργανισμοί



Πηγή: Τσιάκκιρος(2015). Προσαρμογή από Startup & Ellison (1994)

Οι Διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να είναι σε θέση να προβλέπουν και να προλαμβάνουν τις τάσεις του περιβάλλοντος που προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες και να προωθούν ενεργητικά την εικόνα του σχολείου προς τα έξω. Θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συνεργασία όχι μόνο μεταξύ του προσωπικού αλλά και τη συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και εμπειρία για να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα εργαλεία , τεχνικές και μεθόδους που θα τους παρέχουν την κατάλληλη πληροφόρηση ώστε να παίρνουν τις σωστότερες αποφάσεις. Τέτοια εργαλεία είναι η ανάλυση PESTE και η ανάλυση S.W.O.T.

ΑΝΑΛΥΣΗ PESTE

Η ανάλυση PESTE αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο επιτρέπει στις σχολικές μονάδες να συλλέγουν και να αναλύουν πολύπλοκες πληροφορίες του εξωτερικού περιβάλλοντος, τους δίνει την δυνατότητα να κοιτάζουν πέρα από τα όριά τους στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τη σχέση τους με το περιβάλλον. Η ανάλυση PESTE αναφέρεται στις Πολιτικές (Political), Οικονομικές (Economical), Κοινωνικές (Sociological), Τεχνολογικές (Technological), και Εκπαιδευτικές (Educational) επιδράσεις του περιβάλλοντος.

Οι πολιτικές επιδράσεις περιλαμβάνουν το θεσμικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο λειτουργεί το Κράτος (π.χ. εισοδηματική και νομισματική πολιτική, υπουργικές αποφάσεις κ.λ.π.). Οι οικονομικές επιδράσεις αναφέρονται στις δομές της οικονομίας, τους ρυθμούς ανάπτυξης, τους δείκτες τους σχετικούς με τον πληθωρισμό, την απασχόληση, το δημόσιο χρέος, τη πορεία των εισοδημάτων τον προϋπολογισμό για την εκπαίδευση κ.τ.λ. Οι κοινωνικές επιδράσεις αναφέρονται στην «κοινωνική οργάνωση της χώρας», μέσα στην οποία είναι ενταγμένες όλες οι κοινωνικές ομάδες οι οποίες επιδρούν στην λειτουργία και την ανάπτυξη του σχολείου. Εδώ περιλαμβάνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και το συνδικαλιστικό κίνημα. Οι τεχνολογικές επιδράσεις οι οποίες αποτελούν την πλέον ορατή επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος στο σχολείο. Επηρεάζει ποιοτικά και ποσοτικά τη φύση και την απόδοση του εξοπλισμού και των εργαζομένων. Τέλος οι εκπαιδευτικές επιδράσεις αναφέρονται σε θέματα που επηρεάζουν την σχολική μονάδα (παρεμβάσεις, λογοδοσία, προσδοκίες, σκοποί, διοίκηση, ηγεσία). Οι σχολικές μονάδες που μπορούν να διαισθάνονται τις αλλαγές του περιβάλλοντος είναι περισσότερο αποδοτικές επειδή έχουν τη δυνατότητα να τροποποιούν τη στρατηγική τους έγκαιρα. Παρακάτω δίνονται κάποιες χρήσιμες ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους υπεύθυνους για την στρατηγική ανάλυση, προκειμένου να συλλεγούν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις πέντε εκφάνσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Πίνακας 1.1. Χρήσιμες ερωτήσεις για ανάλυση του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος

A. Πολιτικό περιβάλλον

1. Ποιες αλλαγές φέρνει η περιφεριοποίηση των υπηρεσιών του δημόσιου τομέα;
2. Ποια είναι η επίδραση στο επίπεδο του σχολείου των αλλαγών στη διοίκηση των τοπικών υπηρεσιών;

B. Οικονομικό περιβάλλον

1. Πώς επηρεάζουν την εκπαίδευση τα εναλλασσόμενα μοτίβα της βιομηχανίας και του εμπορίου;
2. Πώς τα μοτίβα εργασίας επηρεάζουν την στελέχωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολείων;
3. Ποια είναι η επίδραση των μεγάλων διαφορών στη χρηματοδότηση των δημόσιων υπηρεσιών, περιλαμβανομένης και της εκπαίδευσης;

Γ. Κοινωνικό περιβάλλον

1. Πώς η κοινωνία αλλάζει και πώς αυτό επηρεάζει την τοπική κοινότητα;
2. Πώς αλλάζουν τα μοτίβα εργασίας στην κοινότητα;
3. Ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου στην προώθηση της ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου;

Δ. Τεχνολογικό περιβάλλον

1. Ποιες είναι οι αλλαγές στη φύση, τη διαθεσιμότητα και την ικανότητα της τεχνολογίας;
2. Πώς οι αλλαγές στη διδασκαλία και τη μάθηση των τεχνολογιών επηρεάζουν τη φύση και τη θέση της διδασκαλίας και μάθησης;
3. Πώς οι εξελίξεις στην τεχνολογία διαφοροποιούν τη φύση και τη θέση της εργασίας;

Ε. Εκπαιδευτικό περιβάλλον

1. Πόσος έλεγχος και παρέμβαση υπάρχει από την κεντρική Κυβέρνηση και πώς αυτό

επιηρεάζει τη σχολική ανάπτυξη;

2. Ποια είναι τα πλαίσια λογοδοσίας και πώς αυτά επιηρεάζουν τη γονική επιλογή;

3. Ποιες είναι οι προσδοκίες για τη μαθησιακή διαδικασία;

4. Ποια είναι η σχέση των ορίων μεταξύ των διάφορων σταδίων της εκπαίδευσης και μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινότητας;

5. Με ποιους τρόπους η κοινωνία και η τοπική κοινότητα έχουν διαφοροποιημένες και συγκρουόμενες απόψεις για το σκοπό της εκπαίδευσης;

6. Πώς αλλάζουν οι λειτουργίες της διοίκησης και της ηγεσίας στα σχολεία;

Πηγή: Τσιάκκικρος & Πασιαρδής (2015). Προσαρμογή από Davies & Ellison (2003b), σσ.51-53

S.W.O.T. ΑΝΑΛΥΣΗ

Η σχολική μονάδα όπως και κάθε οργανισμός προκειμένου να ανταποκριθεί στην αποστολή της και να πραγματοποιήσει τους στόχους της έχει ανάγκη από πληροφορίες. Για να μπορούν να εναρμονισθούν τα διαθέσιμα μέσα με τους επιδιωκόμενους στόχους, να αποφασισθεί κατά πόσο η στρατηγική που ακολουθείται μπορεί να αντιμετωπίσει τις αλλαγές του περιβάλλοντος, απαιτείται τα διευθυντικά στελέχη να είναι σε θέση να εντοπίζουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας, να εντοπίζουν τις απειλές και να εκμεταλεύονται τις ευκαιρίες που υπάρχουν στο περιβάλλον. Η διάγνωση των δυνατών και αδυνάτων σημείων μιας εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και των ευκαιριών και απειλών του περιβάλλοντος, μπορεί να γίνει με τη S.W.O.T. ανάλυση. Η λέξη S.W.O.T. είναι ακρωνύμιο των λέξεων : Δυνατότητες (Strengthes), Αδυναμίες (Weaknesses), που αναφέρονται στο εσωτερικό περιβάλλον και Ευκαιρίες(Opportunities) και Απειλές (Threats) που αναφέρονται στο εξωτερικό περιβάλλον. Ανάλογα με το επίπεδο και τον τρόπο εφαρμογής της, η ανάλυση S.W.O.T. μπορεί να χρησιμοποιηθεί για δύο λόγους:

- ❖ Για την ανάλυση της θέσης της εκπαιδευτικής μονάδας στο περιβάλλον της.
- ❖ Για την διάγνωση και αξιολόγηση των δεδομένων μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Πίνακας 1.2 Μήτρα S.W.O.T. με βάση την οποία μπορεί να αναλυθεί η θέση της σχολικής μονάδας (εξωτερική αξιολόγηση)

	ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΤΗΣ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΤΙ ΕΙΝΑΙ;	ΠΑΡΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
ΚΑΛΕΣ	Strengths / Δυνάμεις	Opportunities/Ευκαιρίες
ΚΑΚΕΣ	Weaknesses/Αδυναμίες	Threats/Απειλές

Πηγή: Μπρίνια (2008)

Κατά την ανάλυση αυτή δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο βαθμό που ανταποκρίνεται η σχολική μονάδα στις ανάγκες των ομάδων που σχετίζονται με αυτή , καθώς επίσης και στο βαθμό που ανταποκρίνεται στο περιβάλλον της.

Ενδεικτικά η διερεύνηση του εξωτερικού περιβάλλοντος μπορεί να περιλαμβάνει: (Καράλης, 2007)

- Το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον
- Τη κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών
- Τις Οικονομικές συνθήκες
- Τα οργανωμένα σύνολα που δυνατόν επηρεάζουν το σχολείο
- Τη δημογραφική κατάσταση της περιοχής
- Την κρατική στήριξη
- Την Τεχνολογία

Η S.W.O.T. ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο απλή. Για το λόγο αυτό είναι εύκολο τα διοικητικά στελέχη να καταλήξουν σε μια ανάλυση γενική και ασαφή. Για να αποφευχθεί το πρόβλημα αυτό σύμφωνα με την Μπρίνια(2008), θα πρέπει να τηρούνται ορισμένοι κανόνες κατά την χρήση της μεθόδου :

α) Εστίαση . Αν η ανάλυση S.W.O.T. χρησιμοποιείται για τον καθορισμό και την επιλογή των στόχων είναι άχρηστη αν χρησιμοποιηθεί για το σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας. Για να είναι παραγωγική θα πρέπει να αναφέρεται σε συγκεκριμένες περιοχές λειτουργίας . Σύμφωνα με την Πετρίδου (2003), το περιεχόμενο του προγραμματισμού σε μια σχολική μονάδα αφορά τις παρακάτω κατηγορίες δραστηριοτήτων:

Πίνακας 1.3

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<p>1. Διδακτικό Έργο</p> <p>Υλοποίηση αναλυτικού προγράμματος</p> <p>Αξιολόγηση Μαθητών</p> <p>Συνεργασία με γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς</p>	<p>1. Πολιτιστικές δραστηριότητες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Καλλιτεχνικές • Αθλητικές • Κοινωνικές • Ψυχαγωγικές • Εκδηλώσεις 	<p>1. Διοικητική Υποστήριξη</p> <ul style="list-style-type: none"> • Θέματα προσωπικού • Συνεργασία με φορείς • Εκπροσώπηση
<p>2. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών</p> <p>Βραχυχρόνια και μακροχρόνια προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης</p>	<p>2. Σχολικές γιορτές</p>	<p>2. Γραμματειακή υποστήριξη</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τήρηση βιβλίων • Αλληλογραφία
	<p>3. Εκπαιδευτικά Προγράμματα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Περιβαλλοντικά • Αγωγής σταδιοδρομίας • Αγωγή υγείας κ.λ.π. 	<p>3. Υλικοτεχνική υποδομή</p> <ul style="list-style-type: none"> • Λειτουργία • Συντήρηση • Ανανέωση

Αν θέλουμε να έχουμε μια συνολική εικόνα της εκπαιδευτικής μονάδας , μπορούμε να κάνουμε ανάλυση S.W.O.T. για κάθε μια από τις παραπάνω περιοχές δραστηριοτήτων και έτσι να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα της σχολικής μονάδας.

β) Συλλογικό όραμα. Η ανάλυση S.W.O.T. φέρνει στην επιφάνεια πληροφορίες που αλλιώς δεν θα ήταν γνωστές. Έτσι με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ομοφωνία μεταξύ των μελών της οργάνωσης για το πώς οραματίζονται τη σχολική μονάδα και τη σχέση της με το περιβάλλον.

γ) Προσανατολισμός προς τους ανθρώπους. Εδώ χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ιδίως όταν εξετάζονται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της οργάνωσης. Δύναμη ή αδυναμία που δεν αναγνωρίζεται ως τέτοια από τους ανθρώπους που έχουν σχέση με την εκπαιδευτική μονάδα δεν μπορεί να συμπεριληφθεί στην ανάλυση. Ο κανόνας αυτός προτρέπει τους έχοντες την ευθύνη της στρατηγικής ανάλυσης (Διευθυντή, Σύλλογο διδασκόντων) να σκέφτονται με επίκεντρο τους ανθρώπους και τις ανάγκες τους.

δ) Αντικειμενική ανάλυση. Οι Ευκαιρίες και οι Απειλές του περιβάλλοντος πρέπει να είναι πραγματικές. Δηλαδή θα πρέπει να υπάρχουν ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη της εκπαιδευτικής μονάδας.

Εάν θέλουμε να κάνουμε εσωτερική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, τότε η ανάλυση αφορά μόνο το εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Δεν αναφέρεται δηλαδή σε αδυναμίες και απειλές σε σχέση με το περιβάλλον της και γίνεται σε επίπεδο συνόλου της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ένα παράδειγμα ανάλυσης S.W.O.T. αξιολόγησης εκπαιδευτικής μονάδας δίνεται από τον παρακάτω πίνακα.

ΤΙ ΕΙΝΑΙ;	ΠΑΡΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
ΚΑΛΕΣ	Εκπαιδευτικο με αυξημένα προσόντα Έλλειψη γραφειοκρατίας Περιβαλλοντικές δράσεις Καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας	Συνεργασία με εκπαιδευτικές μονάδες στο εξωτερικό Κοινωνική Ευθύνη

ΚΑΚΕΣ	Έλλειψη αίσθησης κατεύθυνσης Περιορισμένες σχέσεις με το περιβάλλον Αυταρχική διοίκηση	Συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων αναφοράς π.χ. σχολική μονάδα με γονείς ή την τοπική αυτοδιοίκηση κ.λ.π.
-------	--	---

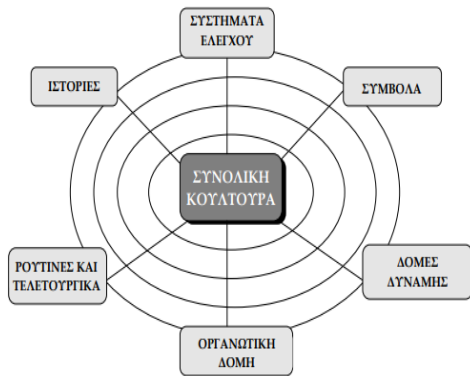
Πίνακας 1.4 Πηγή: Μπρίνια (2008)

Η ανάλυση S.W.O.T. αναδεικνύει ζητήματα για την διοίκηση του σχολείου. Η αξιοποίηση των πληροφοριών θα οδηγήσει στην επιλογή των πολιτικών, των στόχων και της δράσης προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Όμως η ανάλυση αυτή προϋποθέτει την κατανόηση του περιβάλλοντος και αποτελεσματική χρήση των πόρων του σχολείου. Αποτελεσματικός Διευθυντής δεν είναι μόνο αυτός που εφαρμόζει τους νόμους και τις εγκυκλίους, αλλά αυτός που έχει την επιστημονική κατάρτιση, ώστε να ερμηνεύει σωστά τα μηνύματα του περιβάλλοντος, να λαμβάνει αποφάσεις και να εφαρμόζει τις σωστές διοικητικές διαδικασίες, με άλλα λόγια να γνωρίζει την επιστήμη του management.

ΙΣΤΟΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Κάθε σχολική μονάδα, όπως και κάθε οργάνωση, διαθέτει και αναπτύσσει την δική της κουλτούρα. Με τον όρο κουλτούρα νοείται ένα σύστημα κοινών αξιών, προτύπων, παραδοχών, εθίμων, κανόνων, συμβόλων, «πιστεύω» που ισχύουν σε μια ομάδα ανθρώπων ή σε μια οργάνωση (Μπουραντάς, Δ., 2002). Η κουλτούρα προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις των ανθρώπων στα πλαίσια της οργάνωσης αλλά και τις σχέσεις της οργάνωσης με το περιβάλλον της. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η κουλτούρα δημιουργεί την αίσθηση της ταυτότητας. Είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαφοροποιούν μια σχολική μονάδα από κάποια άλλη. Πρόκειται για μια φιλοσοφία η οποία δίνει κατεύθυνση στα άτομα στο εσωτερικό του σχολείου, συμβάλλει στην αρμονία και την αποτελεσματική επικοινωνία. Είναι δηλαδή η κολλητική ουσία που δένει τα συστατικά του οργανισμού παρέχοντας τα επιθυμητά επίπεδα συμπεριφοράς διαμορφώνοντας στάσεις και συμπεριφορές (Hoy, W. & Miskel, C., 2013). Το πλαίσιο της κουλτούρας μπορεί να κατανοηθεί μέσα από την ανάλυση του ιστού της κουλτούρας

,που αντανακλά τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις των ατόμων τόσο μέσα όσο και γύρω από τον οργανισμό. Ο ιστός της κουλτούρας αποτελείται από έξι διαφορετικά στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα .



Διάγραμμα 1.4 Ο ιστός της Κουλτούρας ενός οργανισμού

Πηγή : Boyett(1996), σ. 80

Μέσα από την ανάλυση αυτών των στοιχείων μπορεί να κατανοηθεί η συνολική κουλτούρα του σχολείου, να καταστεί εφικτή η αξιολόγηση των μελλοντικών στρατηγικών επιλογών σε σχέση με τις επιλογές οι οποίες είναι εφικτές στην παρούσα κατάσταση, αλλά και με τις επιλογές που θα απαιτήσουν αλλαγές. Η ανάλυση των δομικών στοιχείων του ιστού της κουλτούρας θα αποτελέσει το υπόβαθρο για την αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο θα πραγματοποιηθούν αυτές οι αλλαγές ώστε να επιτευθούν οι στόχοι που τίθενται από την διοίκηση (Boyett, I., 1996). Όπως υποστηρίζει ο Fidler (1996) κατά την ανάλυση αυτή δεν θα πρέπει να αγνοούμε τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων φορέων των οποίων τις απόψεις και τις ιδέες τους θα πρέπει να τις λαμβάνουμε υπόψη εάν πρόκειται να διαμορφώσουμε μια μελλοντική στρατηγική.

Συμφωνα με τους (Johnson G.,Scholes,K,Whittington,R., 2005) ο ιστός της κουλτούρας μπορεί να αναλυθεί ως εξής:

Ιστορίες: Οι ιστορίες αντανακλούν τις πυρηνικές πεποιθήσεις του οργανισμού και δίνουν πληροφορίες για το πόσο διεισδυτικές είναι αυτές οι πεποιθήσεις μέσω διαφόρων επιπέδων. Οι ιστορίες εξελίσσονται στο χρόνο και δημιουργούνται μέσα από τις εμπειρίες των ατόμων που αναλαμβάνουν τις καθημερινές εργασίες . Έχουν σχέση με τις

δυνατότητες ή τις αδυναμίες , τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες και ουσιαστικά λένε στους άλλους τι είναι το πιο σημαντικό για τον οργανισμό.

Ρουτίνες και τελετουργικά: Οι ρουτίνες αντιπροσωπεύουν τον τρόπο με τον οποίο παραδοσιακά πραγματοποιούνται οι πιο σημαντικές δραστηριότητες . Δηλαδή δίνουν πληροφορίες για «τον τρόπο που κάνουμε τα πράγματα εδώ». Τα άτομα εκτός οργανισμού μπορούν να αντιλαμβάνονται τα στοιχεία του οργανισμού, από τον τρόπο που περιγράφονται οι ρουτίνες από τα διευθυντικά στελέχη. Τα τελετουργικά είναι μια τάξη πιο πάνω από τις ρουτίνες. Αναφέρονται στα ειδικά περιστατικά και γεγονότα μέσω των οποίων ο οργανισμός τονίζει κάτι που το θεωρεί σημαντικό. Παραδείγματα τελετουργικών σε μια σχολική μονάδα μπορεί να αποτελεί ο τρόπος κατάρτισης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών ή η τελετή αποφοίτησης.

Σύμβολα: Τα σύμβολα είναι σύντομη αντιπροσώπευση της φύσης του σχολείου. Η ανάλυση αυτού του στοιχείου του ιστού της κουλτούρας δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: Υπάρχουν ιδιαίτερα σύμβολα που να δηλώνουν τον οργανισμό; Τι γλώσσα χρησιμοποιείται; Ποιες όψεις στρατηγικής υπογραμμίζονται δημόσια; και ποια σύμβολα κοινωνικής θέσης υπάρχουν;

Οργανωτική δομή: Μέσω της οργανωτικής δομής, γίνεται σαφές ποιος είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή μιας δράσης, τη λήψη μιας απόφασης, τα είδη διαδικασιών και κανόνων με τα οποία επιλύονται τα προβλήματα σε ένα οργανισμό ή ένα σχολείο. Η οργανωτική δομή κάνει κατανοητό τον τρόπο με τον οποίο κατανέμεται η ευθύνη και η εξουσία μέσα στον οργανισμό, στοιχείο που αποτελεί σημαντικό μέρος της κουλτούρας. Είναι σημαντικό να κατανοηθεί πώς σχετίζεται η δομή με την κουλτούρα του οργανισμού και πόσο δύσκολο ή εύκολο είναι να αλλάξει για να μπορεί να υποστηρίξει νέες στρατηγικές.

Συστήματα ελέγχου: Η κουλτούρα μπορεί να γίνει κατανοητή και με την παρατήρηση των τύπων των ελέγχων που χρησιμοποιούνται. Αν δίνεται έμφαση στην ανταμοιβή ή στην τιμωρία, ποια θέματα ελέγχονται περισσότερο, αν οι έλεγχοι σχετίζονται με την ιστορία ή τις τρέχουσες στρατηγικές. Η ιστορία και η παράδοση συχνά αποτελούν εμπόδια στην επιτυχία νέων στρατηγικών.

Δομές δύναμης: Η δύναμη αποτελεί την πίεση που δίνει σχήμα στην κουλτούρα. Οι δομές δύναμης μας δείχνουν πώς κατανέμεται η δύναμη μέσα στον οργανισμό, ποιες είναι οι πυρηνικές πεποιθήσεις της ηγεσίας, πόσο δυνατά κρατούνται αυτές οι πεποιθήσεις και αν αποτελούν εμπόδια αλλαγών. Πολλές φορές η αλλαγή απαιτεί σύγκρουση με τις δομές δύναμης οι οποίες νομιμοποιούν και προστατεύουν την κουλτούρα.

Πέραν από την ανάλυση των στοιχείων του ιστού της κουλτούρας, είναι σημαντικό να μπορεί να περιγραφεί η επικρατούσα κουλτούρα ως σύνολο. Μία μέθοδος για να γίνει αυτό, είναι η παρακολούθηση του τρόπου με τον οποίο έχουν αναπτυχθεί ιστορικά οι διάφορες στρατηγικές. Επίσης πρέπει να έχουμε υπόψη μας, ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των δομικών στοιχείων του ιστού της κουλτούρας, είναι πολύ σημαντικές και θα πρέπει να μελετώνται εάν θέλουμε να έχουμε μια σαφή περιγραφή της συνολικής-επικρατούσας κουλτούρας ενός οργανισμού. Ο βαθμός στον οποίο μια κουλτούρα είναι δυνατότητα ή αδυναμία για ένα οργανισμό απαιτείται επίσης να αξιολογείται. Συχνά η ιστορία και η παράδοση μπορεί να αποτελούν εμπόδια στην ανταπόκριση του οργανισμού στις αλλαγές του περιβάλλοντος.(π.χ. στις νέες τεχνολογίες).

1.5 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ

Η στρατηγική επιλογή σχετίζεται με αποφάσεις για το μέλλον του οργανισμού και τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά στις προκλήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Fidler(1996), η στρατηγική επιλογή περιλαμβάνει τρία στάδια : Την παραγωγή, την αξιολόγηση των επιλογών και την απόφαση για την τελική επιλογή. Στην παραγωγή περιλαμβάνονται όλοι οι τρόποι δράσης που έχουν στην διάθεσή τους οι οργανισμοί και έχουν προκύψει από την στρατηγική ανάλυση. Στην αξιολόγηση των επιλογών σημαντικό είναι να υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια μέσω των οποίων θα γίνει αντικειμενική αξιολόγηση της καταλληλότητας των στρατηγικών.

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ

Μετά από αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την στρατηγική ανάλυση που προηγήθηκε η σχολική μονάδα προβαίνει σε αναδιατύπωση της αποστολής της και των στρατηγικών της στόχων, σύμφωνα με το όραμά της, όπως έχει παγιωθεί μετά

την ανάλυση του περιβάλλοντος. Τα τελικά συμπεράσματα της παραπάνω ανάλυσης, αποτυπώνουν τους στρατηγικούς στόχους, οι οποίοι θα πρέπει να εστιάζονται σε σημαντικούς δείκτες ποιότητας, να είναι θετικά διατυπωμένοι και να δείχνουν την κατεύθυνση της οργάνωσης. Η επιλογή τους είναι μεγάλης σημασίας καθώς υποδηλώνουν τι επιθυμεί να επιτύχει μακροπρόθεσμα η οργάνωση. Αντιπροσωπεύουν τη σωστή αντιστοίχιση ανάμεσα στις εξωτερικές ευκαιρίες και τα εσωτερικά πλεονεκτήματά της. Η περιγραφή τους θα πρέπει να πληρεί το ακρωνύμιο SMART (specific, measurable, achievable, realistic, time specific), δηλαδή θα πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι, εφικτοί, ρεαλιστικοί και χρονικά προσδιορισμένοι. Ανάλογα με τις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας τέτοιοι στόχοι μπορεί να είναι:

- Μείωση του αριθμού των μαθητών που απορρίπτονται ή εγκαταλείπουν το σχολείο
- Βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών
- Αντιμετώπιση προβλημάτων παραβατικότητας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς
- Βελτίωση των αποτελεσμάτων στις εξετάσεις
- Μείωση του αριθμού των λειτουργικά αναλφάβητων.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

Οι στρατηγικές αναπτύσσονται με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν απάντηση στο ερώτημα, πώς η σχολική μονάδα θα επιτύχει τους στρατηγικούς της στόχους. Ανάλογα με τις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας μπορούν να σχεδιαστούν δράσεις σε τομείς όπως: (Καράλης, 2007)

- Ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- Ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία μάθησης
- Διερεύνηση και κάλυψη πραγματικών αναγκών των μαθητών, πέρα από την διεκπεραίωση της ύλης
- Πολιτιστικές δραστηριότητες και σχολικές εκδρομές
- Διαμόρφωση καινοτόμων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων
- Ανταλλαγές επισκέψεων με άλλα σχολεία

- Ανάπτυξη σχέσεων με τους τοπικούς φορείς και με τις ομάδες συμφερόντων
- Ενίσχυση της ομαδικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Συντήρηση , βελτίωση και αξιοποίηση όλων των χώρων του σχολείου

Αφού γίνει η επιλογή των αναγκών προς ικανοποίηση, καταγράφονται όλες οι εναλλακτικές λύσεις, δηλαδή όλοι οι δρόμοι που οδηγούν στην επίλυση του ίδιου προβλήματος. Αξιολογώντας τις διαφορετικές συνέπειες , τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε στρατηγικής , αναλύουμε σε βάθος το πρόβλημα και επιλέγουμε την καλύτερη δυνατή λύση.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ

Οι Johnson G.,Scholes,K,Whittington,R.(2005) προτείνουν τρία βασικά κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η αξιολόγηση της βιωσιμότητας των στρατηγικών επιλογών : την καταλληλότητα , την εφαρμοσιμότητα και την αποδεκτικότητα.

Καταλληλότητα: Για να χαρακτηριστεί ως κατάλληλη μια στρατηγική θα πρέπει να εξυπηρετεί τις ανάγκες του οργανισμού , να εκμεταλεύεται τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που του δίνονται και ταυτόχρονα να μπορεί να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες και τις απειλές που προέρχονται από το εξωτερικό του περιβάλλον. Επίσης η καταλληλότητα θα κριθεί και από το πόσο η στρατηγική επιλογή μπορεί αποτελεσματικά να χρησιμοποιήσει τους πόρους του οργανισμού. Τα άτομα που χαράσσουν την στρατηγική έχουν στη διάθεσή τους διάφορα εργαλεία προκειμένου να αξιολογήσουν την καταλληλότητα μιας στρατηγικής επιλογής. Ένα από αυτά είναι η ανάλυση S.W.O.T. Ένα άλλο εργαλείο είναι ο πίνακας TOWS που αποτελεί μια μέθοδο διαπίστωσης των επιλογών με βάση την πληροφόρηση που προκύπτει από την ανάλυση S.W.O.T. από τον αναγραμματισμό της οποίας προκύπτει και ο τίτλος του πίνακα.

Πίνακας 1.5 Ο πίνακας TOWS

		Εσωτερικοί παράγοντες	
		Δυνατότητες(Δ)	Αδυναμίες(Αδ.)
Εξωτερικοί παράγοντες	Ευκαιρίες(E)	Δημιουργία επιλογών που χρησιμοποιούν τις (Δ) για να εκμεταλευτούν τις (E)	Δημιουργία επιλογών που εκμεταλεύονται τις (E) για να ξεπεραστούν οι (Αδ)
	Απειλές(A)	Δημιουργία επιλογών που χρησιμοποιούν τις (Δ) για να αποφύγουν τις (A)	Δημιουργία επιλογών που ελαχιστοποιούν τις (Αδ) για να αποφύγουν τις (A)

Πηγή : Τσιάκκιρος(2015). Προσαρμογή από Johnson et al. (2005)

Κάθε κουτί του πίνακα δείχνει τους διαφορετικούς συνδιασμούς μεταξύ εξωτερικών παραγόντων (ευκαιριών και απειλών) και εσωτερικών παραγόντων (δυνατοτήτων και αδυναμιών).

Εφαρμοσιμότητα : Με το κριτήριο αυτό ελέγχεται κατά πόσο η στρατηγική μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στην πράξη. Δηλαδή κατά πόσο ο οργανισμός διαθέτει τους πόρους και τις ικανότητες να υλοποιήσει μια στρατηγική. Προκειμένου για μια σχολική μονάδα κρίνεται η επάρκεια πόρων του σχολείου, είτε αυτοί αναφέρονται σε υλικοτεχνική υποδομή, είτε στις ικανότητες των εργαζομένων και πώς αυτοί θα αποδώσουν στην πράξη.

Αποδεκτικότητα: Το κριτήριο αυτό σχετίζεται με τα αναμενόμενα αποτελέσματα απόδοσης μιας στρατηγικής και το βαθμό ικανοποίησης των προσδοκιών των εμπλεκομένων. Δεν ωφελεί να ακολουθήσουμε μια στρατηγική, αν τα αποτελέσματά της δεν γίνονται αποδεκτά από την ηγεσία ή από τα άλλα ενδιαφερόμενα μέρη.

Έτσι η ιδανική επιλογή είναι εκείνη η οποία είναι πιο κατάλληλη, εφαρμόσιμη και αποδεκτή. Πολλές φορές όμως η διοίκηση βρίσκεται στο δίλλημα να διαλέξει ανάμεσα από διαφορετικές επιλογές . Τότε επιλέγεται η στρατηγική εκείνη που προσφέρει τον

συνολικά καλύτερο συμβιβασμό ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. (Τσιάκκιρος Α. , 2015)

ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ

Κατά τους Johnson και Scholes (1993) η επιλογή των στρατηγικών μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους

1. Επιλογή με βάση τους στόχους οι οποίοι ποσοτικοποιούνται όπου είναι δυνατόν και χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των επιλογών
2. Αναφορά σε μια ανώτερη αρχή. Η επιλογή παραπέμπεται σε μια ανώτερη αρχή η οποία έχει τις στρατηγικές δεξιότητες για να κρίνει την κατάσταση και να αποφασίσει.
3. Μερική εφαρμογή
4. Από εξωτερικούς φορείς. Όταν υπάρχει διαφωνία μεταξύ εμπλεκομένων που διαθέτουν παρόμοια εξουσία , τότε η λήψη της απόφασης παραπέμπεται σε έναν εξωτερικό σύμβουλο.

Με όποιον τρόπο κι αν επιλέξουμε να γίνει η επιλογή των στρατηγικών που θα υλοποιηθούν, εκείνο που έχει σημασία είναι οι επιλογές να γίνονται προς όφελος όλων των εμπλεκομένων, λαμβάνοντας πάντα υπόψη μας τις επιδράσεις που θα έχουν οι επιλογές αυτές, στο ευρύτερο περιβάλλον και την κοινωνία.

1.6 Στρατηγικό σχέδιο και εφαρμογή του σε μια σχολική μονάδα

Η στρατηγική εφαρμογή αφορά την ανάληψη δράσης σε σχέση με τις στρατηγικές που επιλέχθηκαν προς υλοποίηση. Περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την κατανομή των πόρων, την οργανωτική δομή και σχεδιασμό και την διοίκηση στρατηγικής αλλαγής (Johnson, G., & Scholes, K., 1993). Σε αυτή τη φάση ο στρατηγικός σχεδιασμός περιλαμβάνει σχέδια δράσης , προϋπολογισμούς, ρόλους και υπευθυνότητες ,απόκτηση και κατανομή πόρων, χρονοδιαγράμματα, συστήματα διοίκησης και ελέγχου, εκπαίδευση και υποστήριξη του προσωπικού, πληροφόρηση, διάγνωση και διαδικασίες στρατηγικών αλλαγών. Παράλληλα εφαρμόζεται διαμορφωτική αξιολόγηση, αξιολόγηση της πορείας, συνεργατική έρευνα ,τελική ανασκόπηση και αξιολόγηση με την συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική, στην προσπάθεια ο

στρατηγικός σχεδιασμός να μην είναι μια ορθολογική - γραμμική διαδικασία αλλά μια δυναμική και ευέλικτη διαδικασία που θα επιτρέπει οι επιλεγμένες στρατηγικές να τροποποιούνται για να είναι πιο αποτελεσματικές ή να εγκαταλείπονται όταν δεν αποδίδουν και να επιλέγονται άλλες (Πασιαρδής, Π. & Τσιάκκιρος, Α. 2015).

1.6.1 Σχεδιασμός και κατανομή Πόρων

Οι ανθρώπινοι, οι οικονομικοί, οι υλικοί και οι άυλοι πόροι ενός οργανισμού είναι πολύ σημαντικοί για την επιτυχή εφαρμογή οποιασδήποτε στρατηγικής. Όσον αφορά ένα σχολείο η έλλειψη πόρων, η κακοδιαχείριση των πόρων όπου υπάρχει, η άνιση κατανομή των πόρων μέσα στο σχολείο, επηρεάζει αρνητικά την σχολική ανάπτυξη. Προϋπόθεση για την βελτίωση του σχολείου αποτελεί η δυνατότητα πρόσβασης στους πόρους. Η προσβασιμότητα στους φυσικούς πόρους διασφαλίζει ότι αναγνωρίζονται οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Το διδακτικό προσωπικό, το μαθησιακό υλικό, το σχολικό κτίριο, το φυσικό και ψυχοκοινωνικό περιβάλλον θα πρέπει να προάγουν την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση για όλους τους μαθητές. Η χρηματοδότηση του σχολείου και η ανάπτυξη του προϋπολογισμού, αποτελούν ουσιώδεις προϋποθέσεις για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, αφού αποτελεί το όργανο για εκπαιδευτικό σχεδιασμό και ειδικότερα ένα όργανο ελέγχου και επιπλέον επιτρέπει τον εύκολο υπολογισμό των κόστων. Ο προϋπολογισμός επηρεάζει την απόδοση των εργαζομένων είτε ως διαδικασία είτε ως αποτέλεσμα. Η συμμετοχή τους στην κατάρτιση του προϋπολογισμού θεωρείται χρήσιμη, γιατί, αυτοί είναι που γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες του οργανισμού περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον και επιπλέον η συμμετοχή τους τους παρακινεί για την υλοποίησή του.

Ο σχεδιασμός και η κατανομή των πόρων περιλαμβάνει δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο περιλαμβάνονται θέματα του τρόπου κατανομής των πόρων μεταξύ των διαφόρων τμημάτων και δραστηριοτήτων, ενώ στο δεύτερο επίπεδο, σημαντικό είναι το θέμα, πώς οι πόροι πρέπει να κατανέμονται στα διάφορα τμήματα, ώστε να υποστηρίζονται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι στρατηγικές. Υλοποιείται μέσω λεπτομερούς αξιολόγησης της στρατηγικής ικανότητας του οργανισμού. Έτσι, ο σχεδιασμός για την κατανομή των πόρων, αποτελεί μέρος της αξιολόγησης της εφαρμοσιμότητας μιας στρατηγικής. Αν κατά τον σχεδιασμό διαπιστωθεί ότι μια

στρατηγική δεν είναι ρεαλιστική πρέπει να εγκαταλείπεται. Δεν υπάρχει λόγος να προχωρούμε στην εφαρμογή. Εδώ σημαντικός είναι ο ρόλος του Διευθυντή να κρίνει αν είναι εφαρμόσιμη και υλοποιήσιμη μια στρατηγική. (Johnson G., Scholes, K., Whittington, R., 2005).

1.6.2 Οργανωτική Δομή και Σχεδιασμός

Ο σημαντικότερος πόρος ενός οργανισμού είναι το ανθρώπινο δυναμικό του, έτσι ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας της στρατηγικής του. Κάθε οργανισμός έχει ανάγκη ύπαρξης κάποιας μορφής δομής για να μπορεί να κατανεμηθεί η εργασία στα μέλη του. Η δομή ενός οργανισμού δηλαδή η σχέση των ατόμων με τα έργα έχει σκοπό την διευκόλυνσή τους στην εκτέλεση των καθηκόντων τους. Κάθε οργανισμός έχει την δική του δομή, τον δικό του τρόπο με τον οποίο κατανέμονται καθήκοντα στους ανθρώπους. Μέσω της δομής, καθορίζεται ποιος έχει την ευθύνη για την εκτέλεση μιας εργασίας, καθορίζονται οι ρόλοι, γίνεται η κατανομή εξουσίας, προσδιορίζονται οι σχέσεις εργασίας, οι τρόποι επικοινωνίας. Επίσης καθορίζεται από την διοίκηση το πλαίσιο επιτυχίας του οργανισμού μέσω της ένταξης των ατομικών δραστηριοτήτων στους στόχους της ομάδας. (Boyett, I., 1996).

Όπως σε κάθε οργανισμό έτσι και σε μια σχολική μονάδα μπορεί να υπάρχει μαζί με την επίσημη, σχεδιαζόμενη δομή και η μη σχεδιαζόμενη ανεπίσημη δομή η οποία είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Είναι πολύ φυσικό άνθρωποι που εργάζονται μαζί, να σχηματίζουν ομάδες με τις δικές τους ξεχωριστές συνήθειες και τους δικούς τους τρόπους υλοποίησης των στόχων. Όμως εδώ χρειάζεται προσοχή, γιατί η ανεπίσημη δομή μπορεί να δρά υπέρ ή κατά του σχολείου. Εκεί που οι διευθυντές πετυχαίνουν να χρησιμοποιήσουν την ανεπίσημη δομή αποτελεσματικά π.χ. να χρησιμοποιηθούν για να ηγηθούν προγραμμάτων, μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή δύναμη αποτελεσματικότητας για το σχολείο. Προβλήματα μπορούν να δημιουργηθούν εκεί όπου οι εργαζόμενοι είναι δυσαρεστημένοι με την επίσημη δομή. Σε αυτή την περίπτωση η ανεπίσημη δομή μπορεί να αναπτυχθεί σε τέτοιο σημείο ώστε η επίσημη δομή να χάσει όλη την εξουσία της και η διοίκηση να βγει εκτός ελέγχου (Boyett, I., 1996)

Η δομή από μόνη της δεν μπορεί να εξασφαλίσει την επιτυχία του οργανισμού. Η ανάπτυξη της σάρκας πάνω στην δομή αποτελεί αρμοδιότητα του οργανωτικού σχεδιασμού (Johnson, G., & Scholes, K., 1993). Περιλαμβάνει δε τα εξής στοιχεία:

α) Απόφαση για το που βρίσκεται η ευθύνη για την λειτουργικότητα και την στρατηγική λήψη απόφασης.

β) Ταίριασμα της δομής με το περιεχόμενο με βάση το οποίο λειτουργεί ο οργανισμός.

γ) ύπαρξη συστημάτων διαχείρισης σχετικών με την δομή και καθορισμού του τρόπου επηρεασμού της συμπεριφοράς των ανθρώπων.

Βασικό συστατικό του οργανωτικού σχεδιασμού αποτελούν τα συστήματα διοίκησης και ιδιαίτερα αυτά που συνδέονται με τις πληροφορίες, τον έλεγχο και τις αμοιβές. Ο έλεγχος μπορεί να γίνει μέσω διαφόρων συντονιστικών μηχανισμών και επιπέδων. Στα σχολεία αυτοί οι συντονιστικοί μηχανισμοί μπορεί να είναι η ύπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων για τις δεξιότητες των εργαζομένων (π.χ. όλοι οι εκπαιδευτικοί εισάγονται με τον ίδιο τρόπο στο πανεπιστήμιο) και η ύπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων για τα αποτελέσματα (π.χ. τι χρειάζεται για να προαχθεί κάποιος μαθητής ή να πάρει απολυτήριο).

Αν η στρατηγική του οργανισμού περιλαμβάνει αλλαγή κατεύθυνσης, τότε η οργανωτική δομή θα πρέπει να αναθεωρηθεί ή να αλλάξει ριζικά. Εάν η αλλαγή είναι απαραίτητη μπορεί να αποτελέσει μια μακροπρόθεσμη διαδικασία. (Fidler, B., 1996)

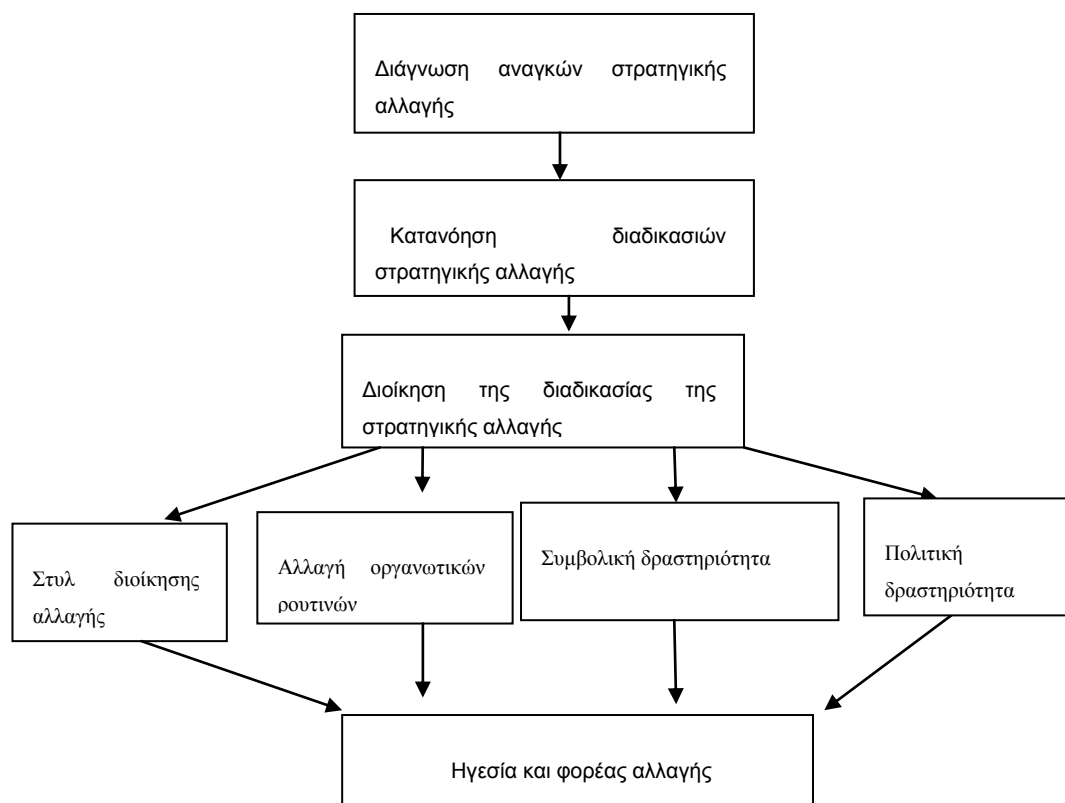
1.6.3 Διοίκηση Στρατηγικής αλλαγής

Σήμερα όσο ποτέ άλλοτε το περιβάλλον των οργανισμών είναι ευμετάβλητο. Η αλλαγή είναι αναγκαία και η ικανότητα για αλλαγή αποτελεί όρο προσαρμογής και επιβίωσης για τους οργανισμούς. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως κοινωνικά συστήματα είναι υποχρεωμένοι να αλλάζουν με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του έμφυτου δυναμικού τους. Ως ανοικτά συστήματα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους και είναι υποχρεωμένοι σε συνεχείς αλλαγές, όσο πιο ραγδαίες είναι οι μεταβολές στο περιβάλλον. Ως αλλαγή γενικά « εννοούμε την μετατροπή μιας υφιστάμενης κατάστασης σε μια νέα», ή διαφορετικά, την μετάβαση από ένα δεδομένο σύνολο συνθηκών σε ένα

διαφορετικό. (Μπουραντάς, Δ., 2002) Αυτή η μετάβαση είναι μια διαδικασία που αναφέρεται σε όλες τις τροποποιήσεις που επιχειρούν ή αναγκάζονται να κάνουν οι οργανισμοί στην στρατηγική τους, στους στόχους, στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Η στρατηγική αλλαγή στους σχολικούς οργανισμούς είναι αυξητική με πολλές μετασχηματιστικές αλλαγές. Έτσι με τον τρόπο αυτό αφενός μεν, μπορεί να κτίσει πάνω στις ικανότητες, τις ρουτίνες και τις πεποιθήσεις των εργαζομένων και να είναι πιο αποδοτική, αφετέρου δε η μετάβαση στη νέα κατάσταση να είναι πιο ομαλή εξασφαλίζοντας την δέσμευση όλων των εμπλεκομένων. Η μετασχηματιστική αλλαγή μπορεί να προκύψει από διάφορους παράγοντες. Είτε από εσωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με προσπάθειες βελτίωσης της απόδοσης, είτε από εξωτερικούς παράγοντες και εξωτερικά γεγονότα που απαιτούν τέτοιου είδους αλλαγές. Η αναγκαιότητα για αλλαγές μπορεί να προκύψει από μεταβολές στην νομοθεσία (εθνική ή διεθνή), στους τομείς της επιστήμης και της γνώσης, της τεχνολογίας, των κοινωνικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών ή πολιτικών συνθηκών, δημογραφικές εξελίξεις. (Πασιαρδής, Π. & Τσιάκκιρος, Α., 2015) Βασικά στοιχεία της διοίκησης στρατηγικής αλλαγής είναι η διάγνωση, οι φορείς αλλαγής, τα στρώματα για αλλαγή και η διαχείριση των προγραμμάτων αλλαγής. (Johnson, G., & Scholes, K., 1993). Αρχικά πρέπει να γίνεται διάγνωση της κατάστασης του οργανισμού αναγνωρίζοντας τους τύπους της αλλαγής που απαιτούνται, την ποικιλία των περιβαλλοντικών και πολιτισμικών παραγόντων που παρεμποδίζουν ή διευκολύνουν την αλλαγή. Παράλληλα εξετάζονται τα στύλ διοίκησης και οι ρόλοι των στρατηγικών ηγετών και άλλων φορέων αλλαγής. Στη συνέχεια εξετάζονται τα στρώματα για αλλαγή που περιλαμβάνουν αλλαγές στη δομή και τον έλεγχο, τις οργανωτικές ρουτίνες και συστήματα, τα σύμβολα, το ρόλο της πολιτικής δραστηριότητας. Τέλος διαπιστώνεται πώς όλα αυτά θα τεθούν σε εφαρμογή, πως δηλαδή θα γίνει η διαχείριση των προγραμμάτων αλλαγής.

Η προσπάθεια για επιτυχία της στρατηγικής αλλαγής πρέπει να είναι συστηματική και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή πρέπει να υποστηρίζονται με αναστοχασμό, εννοιολογική κατανόηση και αναγνώριση τι είναι ρεαλιστικό να περιμένουν οι άλλοι από αυτούς. Η προσπάθεια αυτή αποτελεί μια διαρκή μαθησιακή διαδικασία όπου όλοι μπορούν να μάθουν από τα λάθη και τις αποτυχίες αυξάνοντας την ικανότητά τους για διοίκηση της αλλαγής. Οι Johnson και Scholes (1993) δίνουν το παρακάτω Πλαίσιο για

την διοίκηση στρατηγικής αλλαγής που μπορεί να εφαρμοσθεί επιτυχώς και σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς.



Διάγραμμα 1.6 Πλαίσιο για την Διοίκηση της Στρατηγικής Αλλαγής Πηγή: Πασιαρδής,Π. & Τσιάκκιρος,Α.(2015) .Προσαρμογή από Johnson και Scholes (1993)

Για την επιτυχία της στρατηγικής αλλαγής σημαντικός είναι ο ρόλος του ηγέτη και των μηχανισμών που αυτός χρησιμοποιεί προκειμένου οι διαδικασίες της αλλαγής να γίνονται κατανοητές. Σημαντική επίσης είναι η ύπαρξη διαδικασιών που στοχεύουν στο ξεπέρασμα της αντίστασης στην αλλαγή και στην διαχείριση της αλλαγής λαμβάνοντας υπόψη τα στυλ, τις ρουτίνες, καθώς και την συμβολική και πολιτική δραστηριότητα του οργανισμού. Η επιτυχία της στρατηγικής αλλαγής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις δραστηριότητες των χαρισματικών ηγετών. Των ηγετών που έχουν μια ξεκάθαρη κατεύθυνση ή όραμα, γνωρίζουν την φύση των εμποδίων, επομένως και τις ευκαιρίες για αλλαγές, έχουν την ικανότητα χρήσης πολιτικών και συμβολικών διαδικασιών που τους προσφέρουν τους μοχλούς και τους μηχανισμούς της αλλαγής, είναι αυτοαναλυτικοί και

πολύ καλοί στην αυτομόρφωση, διακρίνονται από επικοινωνιακή ανησυχία και έχουν αυτοπεποίθηση.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι το μέρος του στρατηγικού σχεδίου που αναφέρεται στην εφαρμογή είναι το σημαντικότερο κομμάτι της όλης διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, υπάρχει ανάγκη ανάπτυξης των ικανοτήτων και συνεχούς ενδυνάμωσης, όσων εμπλέκονται στις διαδικασίες του στρατηγικού σχεδιασμού γιατί μόνο τότε υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες επιτυχίας του όλου εγχειρήματος.

1.7 Πλεονεκτήματα του Στρατηγικού Σχεδιασμού

Ο στρατηγικός σχεδιασμός έχει δεχθεί πολλές κριτικές τα τελευταία χρόνια. Έχει κατηγορηθεί ότι αποτελεί ένα ορθολογικό και γραμμικό μοντέλο που βασίζεται στην ύπαρξη ενός προβλέψιμου περιβάλλοντος το οποίο μπορεί να προσδιοριστεί έτσι ώστε οι κατάλληλες στρατηγικές να μπορούν να υλοποιηθούν με ορθολογικό, σταθερό τρόπο. Επίσης έχει κατηγορηθεί ότι διακρίνεται από μια λογικότητα και προβλεψιμότητα, η οποία σε πρακτικούς όρους, μπορεί να μην είναι δυνατή σε ένα ταραχώδες, δυναμικό περιβάλλον όπως το έχουμε τώρα. Παρόλα αυτά ο στρατηγικός σχεδιασμός έχει αρκετά πλεονεκτήματα για τις εκπαιδευτικές μονάδες που τον εφαρμόζουν. Η σπουδαιότητα του στρατηγικού σχεδιασμού μπορεί να περιγραφεί ως εξής:

- ❖ Επιτρέπει να επισημανθούν εγκαίρως τα προβλήματα της σχολικής μονάδας καθώς και οι απειλές και ευκαιρίες του περιβάλλοντος παρέχοντας την απαραίτητη πληροφόρηση για προληπτικό σχεδιασμό.
- ❖ Βελτιώνει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων αφού επικεντρώνεται η προσοχή σε κρίσιμα θέματα και προκλήσεις
- ❖ Κάνει φανερούς τους σκοπούς και στόχους και βοηθά να συγκεντρωθούν όλες οι προσπάθειες στην υλοποίησή τους
- ❖ Οδηγεί στην αφοσίωση των εργαζομένων στις αξίες και στους σκοπούς της εκπαιδευτικής μονάδας και σε μια αίσθηση ομαδικότητας και συλλογικής προσπάθειας για την επίτευξή τους.
- ❖ Συμβάλλει στην διαμόρφωση του αισθήματος του «ανήκειν» μέσω της διαβούλευσης σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού.

❖ Συμβάλλει στην άριστη απόκτηση και αξιοποίηση των πόρων μέσα από την σύνδεσή τους με τις βασικές προτεραιότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού.

❖ Δίνει την δυνατότητα για αξιολόγηση και εισαγωγή αλλαγών όταν αυτές είναι απαραίτητες.

Σε κάθε περίπτωση, ο στρατηγικός σχεδιασμός θα μπορούσε να αποτελέσει μια πολύ αποτελεσματική διαδρομή για αυξημένη ανταπόκριση και απόδοση της σχολικής μονάδας, αρκεί να διασφαλίζεται από την αρχή ότι πληρούνται οι ελάχιστες προϋποθέσεις για την εισαγωγή και υλοποίησή του. Τότε μόνο υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες το όλο εγχείρημα να στεφθεί με επιτυχία προς όφελος όλων των εμπλεκομένων, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, ευρύτερης κοινότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2. ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ/ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κοινή είναι πλέον η διαπίστωση ότι το σχολείο βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπο με τις προκλήσεις μιας νέας εποχής. Ακαδημαϊκοί αναλυτές και πολιτικοί μιλούν όλο και πιο συχνά, όλο και περισσότερο τεκμηριωμένα για αυτήν τη νέα εποχή που ανατέλλει. Μια εποχή που δεν έχει βέβαια το μέγεθος «της περίφημης μετάβασης από τη φεουδαρχία στον καπιταλισμό», αλλά διαθέτει εντούτοις τα χαρακτηριστικά της μετάβασης «από το ένα καθεστώς συσσώρευσης σε άλλο, μέσα στο ίδιο το καπιταλιστικό σύστημα, της οποίας όμως οι επιδράσεις είναι εξαιρετικά σημαντικές» (Hall, 1990: 127). Πολλοί από τους αναλυτές υποστηρίζουν ότι διανύουμε την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, την τελευταία δηλαδή φάση εκείνης της μεγαλειώδους αλλά και ταραχώδους πορείας της ανθρωπότητας που ξεκίνησε με το Διαφωτισμό και που άλλαξε τη μοίρα του ανθρώπου, τις τύχες του κόσμου και τη μορφή του πλανήτη. Άλλοι πάλι ισχυρίζονται ότι έχουμε ήδη μπει σε μια νέα φάση της ιστορίας, την οποία αποκαλούν προσωρινά μετα-νεωτερικότητα. Δύο είναι οι έννοιες – κλειδιά , οι οποίες χαρακτηρίζουν την μετάβαση της ανθρωπότητας στην ύστερη νεωτερικότητα: η **Παγκοσμιοποίηση** και η **Κοινωνία της γνώσης**. Οι δύο αυτές έννοιες θεωρούνται οι βασικές συνιστώσες του κοινωνικού μετασχηματισμού, οι οποίες οδηγούν σε ένα διαφορετικό επίπεδο κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης των κοινωνιών και επιβάλλουν την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μέλλοντος. Τι είναι όμως η πολυσυζητημένη παγκοσμιοποίηση; Οι επιδράσεις του φαινομένου εκτείνονται σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας: από την οικονομία και τις διεθνείς σχέσεις, ως την πολιτική και τον πολιτισμό. Για ορισμένους, οι επιδράσεις αυτές είναι θετικές αποτελούν υπόσχεση και προοπτική προόδου. Για άλλους, οι επιδράσεις αυτές συνιστούν απειλή. Για μερικούς παγκοσμιοποίηση σημαίνει Εκδυτικισμός, Εξευρωαμερικανισμός της υφηλίου και για

άλλους κυριαρχία του καπιταλισμού. Για πολλούς επιχειρηματίες και οικονομολόγους αποτελεί μια στρατηγική συσσώρευσης κεφαλαίων και αύξησης των κερδών. Κατά μερικούς πολιτικούς επιστήμονες και στοχαστές η παγκοσμιοποίηση συμβάλλει άμεσα ή έμμεσα στη φτώχεια, στις ανισότητες, στην περιθωριοποίηση ορισμένων κατηγοριών ανθρώπων και στην συρρίκνωση του δημόσιου χώρου και της Δημοκρατίας.

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης δεν είναι νέο. Όπως επισημαίνει ο Βεργόπουλος Κ. (1999,σ.13) «Η έννοια "παγκόσμιο σύστημα" δεν είναι πρωτόγνωρη στην οικονομική ιστορία. Από τον 16^ο αιώνα έχει συνδεθεί με τη σπουδή του βαθμού και της ποιότητας της διεθνούς ολοκλήρωσης, την ανάπτυξη των διεθνών ροών των παραγωγικών συντελεστών, την εντατικοποίηση του διεθνούς καταμερισμού της εργασίας και της παραγωγής. Η έννοια του παγκόσμιου συστήματος συνδέεται αναπότρεπτα με την διεθνή εξειδίκευση της παραγωγής, με τη δυναμική της ανισομέρειας και όχι την ομογενοποίηση, που υπονοείται στις μέρες μας, με την τρέχουσα φαντασίωση της παγκοσμιοποίησης». Γεγονός πάντως είναι ότι η έννοια της παγκοσμιοποίησης διαφέρει από εποχή σε εποχή, έστω και αν τα βασικά της στοιχεία, κεφάλαιο και αγορές, παραμένουν ίδια. Οι σημερινές όμως συνθήκες είναι συνδεδεμένες με την προηγμένη τεχνολογία και τις καινοτομίες. Χαρακτηριστικό των νέων συνθηκών είναι η αποδέσμευση του χώρου και του χρόνου με την χρήση των υπολογιστικών συστημάτων. Ο χρόνος και το κόστος των μεταφορών και κυρίως της επικοινωνίας έχουν εκμηδενισθεί. Επομένως η παγκοσμιοποίηση είναι μια πραγματικότητα με τα θετικά της και τα αρνητικά της. Μέλημα όλων θα πρέπει να είναι, μέσα από διαδικασίες δημοκρατικού και πολιτισμικού πλουραλισμού να μορφοποιηθεί σε μια παγκόσμια κοινότητα που θα έχει προσανατολισμό τον άνθρωπο και την ειρήνη. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την μορφοποίηση, μπορεί να παίξει η εκπαίδευση με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αλληλέγγυας δράσης, καθόσον οι αλλαγές που συντελούνται στην τεχνολογία, τις επιστήμες και τη γνώση, δεν μεταβάλλουν μόνο τις σχέσεις παραγωγής και καταμερισμού της εργασίας, αλλά και τις σχέσεις κοινωνίας και εκπαίδευσης. (Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 2008). Οι κοινωνικές αλλαγές, η παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη της τεχνολογίας οδηγούν στη διαμόρφωση τάσεων, που χαρακτηρίζονται από τη θεσμική διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, τη μαζικοποίησή της, την αύξηση του χρόνου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τη μετάθεση σε μεγαλύτερες ηλικίες των επιλεκτικών διαδικασιών, τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, την

κινητικότητα των σπουδαστών και την στροφή προς την επαγγελματική κατάρτιση. Ανδρέου Α.(1996) οπ.αναφ. στο (Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 2008).

Μετά την έννοια της παγκοσμιοποίησης, η έννοια που έχει κυριαρχήσει τόσο στους ακαδημαϊκούς κύκλους , όσο και στις καθημερινές μας δραστηριότητες είναι **η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας**. Στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, οι χειρονακτικές εργασίες αντικαθίστανται από ικανότητες επίλυσης ζητημάτων, δημιουργίας καινοτομιών, οργάνωσης και διαχείρισης πληροφοριών. Οι τεχνολογίες των πληροφοριών βελτιώνονται με ταχύτατους ρυθμούς, ακυρώνοντας και την ίδια τη γνώση, που σε πολλές περιπτώσεις, πριν καν γίνει κτήμα όλων, χάνει τη χρηστική της αξία. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας έχουν τροποποιήσει σε σημαντικό βαθμό τη φύση της εργασίας και την οργάνωση της παραγωγής, ακόμα και την παραγωγή της γνώσης, προσκαλώντας τα άτομα σε νέες μορφές μάθησης και επιβάλλοντας την δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η ανθρωπότητα οδεύει προς μια κοινωνία, όπου η γνώση θα αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα οικονομικο-κοινωνικής και ατομικής ανάπτυξης. Μια κοινωνία που θα συμβάλλει στην πολιτική της ισότητας ευκαιριών, στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να συνδυάσει την ποιότητα της εκπαίδευσης με την διάχυσή της σε όλο και μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού μέσω της διεύρυνσης των ευκαιριών μόρφωσης.

Εξαιτίας όλων αυτών των αλλαγών τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς, τους στόχους, τη διδακτική πρακτική, αξιοποιώντας το διεθνή χώρο ως πηγή μάθησης. Διεθνείς οργανισμοί, (ΟΥΝΕΣΚΟ, Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα, Συμβούλιο της Ευρώπης) με τα διάφορα κείμενά τους, τις εκθέσεις και τις ανακοινώσεις, παίζουν σημαντικό ρόλο, τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης , όσο και στις πρακτικές που εφαρμόζονται. Υπό το πρίσμα όλων αυτών των αλλαγών η εκπαίδευση καλείται να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο της σε σχέση με την καινούργια οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα, ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει άτομα ικανά να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. (Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 2008). Πώς η χώρα μας ανταποκρίνεται σε όλες αυτές τις προκλήσεις; Σύμφωνα με άρθρο

του Απ. Κατσίκη (<https://zsgiannina.gr>) κοινή είναι η αντίληψη ειδικών και απλών πολιτών ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εδώ και πολλά χρόνια νοσεί. Τον παραπάνω ισχυρισμό έρχεται να επιβεβαιώσει και η «Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2016» που δημοσίευσε το *Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ* (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017). Στην εκτενή έκθεση, μέσα από δεκάδες συγκριτικούς πίνακες που αφορούν τις 28 χώρες μέλη της ΕΕ, αποτυπώνεται η κατάσταση στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης αποκαλύπτοντας όλες τις παθογένειές της. Από τα συμπεράσματα της έκθεσης αποκαλύπτονται οι χαμηλές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών στα βασικά γνωστικά αντικείμενα (Μαθηματικά, Γλώσσα/Κατανόηση κειμένου, Φυσικές επιστήμες). Οι χαμηλές επιδόσεις αποδίδονται στα προγράμματα σπουδών που θεωρούνται αναποτελεσματικά. Σημαντική επίσης είναι η διαπίστωση, ότι και στους επτά στόχους που έχει θέσει η ΕΕ για να διαπιστωθεί η πρόοδος εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, η Ελλάδα βρίσκεται πολύ χαμηλά στην κατάταξη των 28 χωρών, ενώ χώρες με τα ίδια κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα όπως είναι η Σλοβακία, η Πορτογαλία, η Εσθονία και η Λετονία βρίσκονται σαφώς σε καλύτερες θέσεις. Αυτό εν μέρει οφείλεται και στην χαμηλή χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση στη χώρα μας ανέρχονται μόλις στο 2% του ΑΕΠ για το 2018, ενώ η Εσθονία δαπανά το 6,47% του ΑΕΠ και η Πολωνία 6,40%. Τα ευρήματα της έκθεσης προκαλούν έντονη ανησυχία για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πρέπει να γίνει ριζική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος πριν να είναι πολύ αργά. Για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις του αύριο θα πρέπει να αντιληφθούμε ότι η Εκπαίδευση/Παιδεία αποτελεί την βάση για την δημιουργία ενός σύγχρονου και ανεπτυγμένου κράτους. Μόνο έτσι μπορούμε να δώσουμε στους νέους την ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο.

2.2 Συγκριτική ανάλυση με σύγχρονες σχολικές μονάδες στην Ευρώπη

Η εκπαίδευση στην Φινλανδία

Η Φινλανδία κατά γενική ομολογία διαθέτει το πιο επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα διεθνώς. Οι Φινλανδοί μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο προέβησαν σε ριζική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Κυρίως με τις μεταρρυθμίσεις του 1970 και του 1993 κατάφεραν να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που παρέχει στους μαθητές του

μόρφωση, επαρκή κατάρτιση και όλα εκείνα τα προσόντα που συμβάλλουν στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα. Η επιτυχία των μεταρρυθμίσεων οφείλεται στην ευρεία συναίνεση όλων των εμπλεκομένων, εκπαιδευτικών, συνδικαλιστών, κοινωνίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πολιτική να είναι σταθερή και να μην αλλάζει όταν αλλάζει η Κυβέρνηση ή ο Υπουργός όπως δυστυχώς συμβαίνει στην Ελλάδα. Η εκπαίδευση στην Φινλανδία είναι κοινή για όλους και υποχρεωτική, ενώ λαμβάνεται μέριμνα για την ενίσχυση των υστερούντων. Με την αποκέντρωση του συστήματος έχουν μεταφερθεί πολλές αρμοδιότητες στην τοπική αυτοδιοίκηση. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαιρεί μεγάλης κοινωνικής εκτίμησης και αναγνώρισης εφόσον για να διορισθεί κάποιος εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για την συνεχή επιμόρφωσή τους και διακρίνονται από υψηλό αίσθημα ευθύνης.

Στάδια του Εκπαιδευτικού Συστήματος

Φινλανδία έχει υιοθετήσει μία υποχρεωτική 9/ετή εκπαίδευση που είναι ενιαία. Όλα τα παιδιά, έως την ηλικία των 6 ετών, δικαιούνται παιδική μέριμνα, εάν το επιθυμούν οι γονείς τους. Οι γονείς μπορούν να στείλουν τα παιδιά τους σε κάποιο νηπιαγωγείο/παιδικό σταθμό ή μπορούν να επιλέξουν να λαμβάνουν ένα **δημοτικό επίδομα παιδικής μέριμνας**, ώστε να οργανώνουν την ημερήσια μέριμνα των παιδιών τους όπως το επιθυμούν. Στην ηλικία των 6-7 ετών, τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα νηπιαγωγείου σε παιδικούς σταθμούς ή σε σχολείο βασικής εκπαίδευσης.

Η **υποχρεωτική εκπαίδευση** θεωρείται ως ενιαία οντότητα, χωρίζεται όμως στο κατώτερο επίπεδο (**ISCED 1**) (ηλικία 7-13) και στο ανώτερο επίπεδο (**ISCED 2**) (ηλικία 13-16). Στο πρώτο διδάσκουν δάσκαλοι, ενώ στο δεύτερο καθηγητές ειδικοτήτων. Η 10η τάξη (ηλικία 16-17) είναι προαιρετική και συνήθως την επιλέγουν όσοι δεν συνεχίζουν τις σπουδές.

Η **ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 3)** έχει 3ετή διάρκεια σπουδών και ο καθένας μπορεί να επιλέξει το λύκειο (σχολείο γενικής εκπαίδευσης) ή τις τεχνικές

σχολές (τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση) στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν όλες εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται να διαθέτει ένα εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό προκειμένου να είναι αποτελεσματικό στους χώρους εργασίας.

Η **Ανώτατη Εκπαίδευση (ISCED 5)** περιλαμβάνει 2 παράλληλους τομείς, τα πανεπιστήμια (επιστημονική έρευνα και θεωρητική γνώση) και τα πολυτεχνεία (εκπαιδευτικά ιδρύματα με επαγγελματικό προσανατολισμό). Στα πολυτεχνεία είναι φανερό η σύνδεση της επιστήμης με την αγορά εργασίας. Ο αριθμός των φοιτητών που εισάγονται στην Ανώτατη Εκπαίδευση καθορίζεται με βάση τις ανάγκες της αγοράς αφού πραγματοποιηθεί σχετική μελέτη.

Η κρατική επιχορήγηση των σχολείων είναι 57%. Κυμαίνεται 25%-70% ανάλογα τον αριθμό των μαθητών και τις οικονομικές δυνατότητες του δήμου, ενώ τα υπόλοιπα έξοδα καλύπτει ο δήμος. Η φοίτηση στο 9/ετές σχολείο είναι δωρεάν και περιλαμβάνει τη διδασκαλία, το διδακτικό υλικό, το φαγητό και την μεταφορά. Οι μαθητές παίρνουν το σχολικό τους γεύμα δωρεάν, γεγονός που σημαίνει εγκαταστάσεις μαζικής εστίασης. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνήθως όλα είναι δωρεάν, αλλά οι μαθητές επιβαρύνονται μόνο με τα έξοδα του διδακτικού υλικού. Η ανώτατη εκπαίδευση είναι δημόσια, μπορεί όμως κάθε ίδρυμα εφόσον το επιλέξει να δεχθεί εξωτερική χρηματοδότηση αλλά υπόκειται σε κρατικό έλεγχο.

Στα σχολεία εκτός των εκπαιδευτικών, εργάζονται διοικητικοί, γιατροί, νοσηλευτές, ψυχολόγοι, μάγειρες κλπ. Η διάρκεια του σχολικού έτους είναι **190 ημέρες** (τέλη Αυγούστου-αρχές Ιουνίου) και οι διδακτικές ώρες κυμαίνονται από 19-30 ανά εβδομάδα ανάλογα την τάξη. Οι μαθητές στην Φινλανδία ενώ έχουν σχολικό πρόγραμμα μικρότερης διάρκειας, έχουν επιδόσεις πολύ καλύτερες συγκριτικά με άλλες χώρες. Οι μαθητές, καθ' όλη την διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης φοιτούν στο ίδιο κτίριο. Ο κάθε καθηγητής έχει την δική του αίθουσα, έτσι οι μαθητές είναι εκείνοι που αλλάζουν αίθουσες, ενώ υπάρχουν και διάφορα εργαστήρια με κατάλληλο εξοπλισμό. Όλες οι αίθουσες είναι εξοπλισμένες με ηλεκτρονικό εξοπλισμό, όπως υπολογιστή, βιντεοπροβολέα κλπ. Όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και τα διάφορα μαθήματα προσεγγίζονται με την διεπιστημονική μέθοδο εργασίας. Η μάθηση κατακτάται με βιωματικό τρόπο καθώς οι

μαθητές πολλές φορές, διδάσκονται έξω από το σχολείο, κοντά στη φύση, στα μουσεία, σε επιχειρήσεις και αλλού.

Οι γονείς μπορούν να αφήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο για φύλαξη, όταν εργάζονται. Η Φινλανδία διαθέτει ένα πετυχημένο σύστημα 887 δημόσιων βιβλιοθηκών, οι οποίες είναι χτισμένες κοντά σε σχολεία και πανεπιστήμια και έχουν πρόσβαση παιδιά και μεγάλοι. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τρόποι εισαγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην Ανώτατη εκπαίδευση καθώς και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. (Eurydice, 2018).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό, ότι το Φινλανδικό σχολείο προετοιμάζει με υπευθυνότητα τον σημερινό μαθητή ώστε να μπορέσει ως αυριανός πολίτης να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Η Εκπαίδευση στη Γαλλία

Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθόσον έχουμε δανειστεί πολλά στοιχεία ως προς την δομή και την οργάνωση. Χαρακτηρίζεται από ισχυρή κεντρική κρατική παρουσία στην οργάνωση και χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης. Είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως ακριβώς και το ελληνικό. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα ρυθμίζεται από το Τμήμα Εθνικής Παιδείας, Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας. Λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο που ορίζει το Κοινοβούλιο, το οποίο αναφέρει τις θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης. Ο καθορισμός και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής εμπίπτουν στην αρμοδιότητα της εκτελεστικής εξουσίας, καθορίζοντας τις κύριες αρχές και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, μεταξύ των οποίων η επιτυχία όλων των μαθητών, οι ίσες ευκαιρίες, η επαγγελματική ένταξη των νέων και η κατανόηση των αξιών της Δημοκρατίας.

Το κράτος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διακυβέρνηση, καθώς με μακρά παράδοση, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Το κράτος ορίζει τις λεπτομέρειες των προγραμμάτων σπουδών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, διοργανώνει τη διαδικασία αποδοχής των εκπαιδευτικών, ορίζει το περιεχόμενο των σπουδών, προσλαμβάνει εκπαιδευτικούς που γίνονται δημόσιοι υπάλληλοι, τους παρέχει συνεχή

κατάρτιση, προσλαμβάνει και εκπαιδεύει επιθεωρητές που είναι υπεύθυνοι για τον έλεγχο της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και είναι ο κύριος φορέας χρηματοδότησης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος ενώ, επιχορηγεί τα "ιδιωτικά σχολεία με σύμβαση" τα οποία δέχονται περίπου το 20% των μαθητών.

Ωστόσο, σε τοπικό επίπεδο και μέσα στο πλαίσιο μιας προσπάθειας αποκέντρωσης κυρίως όσον αφορά στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, από τη δεκαετία του 1980, οι τοπικές αρχές διαδραματίζουν όλο και σημαντικότερο ρόλο στη διακυβέρνηση, διασφαλίζοντας την ουσιαστική λειτουργία του συστήματος (κατασκευή και συντήρηση σχολικών κτιρίων, σχολικές μεταφορές, προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού κ.λπ.).

Η Γαλλία έχει μακρά παράδοση στην προσχολική εκπαίδευση: τα τελευταία είκοσι χρόνια, σχεδόν όλα τα παιδιά έχουν φοιτήσει σε κάποιο σχολείο προσχολικής αγωγής, παρά το γεγονός ότι είναι προαιρετικό. Αποτελεί επομένως αναπόσπαστο μέρος του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος και υπάγεται στην αρμοδιότητα του Τμήματος Εθνικής Παιδείας, Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας, το οποίο καθορίζει τα προγράμματα σπουδών.

Οι Γάλλοι μαθητές διδάσκονται τα ίδια μαθήματα μέχρι την ηλικία των 15 ετών σε ένα "μοναδικό κολλέγιο" (ISCED 2). Το πρώτο στάδιο της εξειδίκευσης γίνεται στο τέλος του κολλεγίου (κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Οι μαθητές κατευθύνονται για να παρακολουθήσουν είτε ένα γενικό, είτε ένα τεχνολογικό ή επαγγελματικό λύκειο (*lycées*). Όλα προετοιμάζουν τους μαθητές για να πάρουν το εθνικό απολυτήριο (*baccalauréat*) σε τρία χρόνια, σηματοδοτώντας το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τους μαθητές που έχουν αποκτήσει απολυτήριο ανοίγει η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τους δίνεται το δικαίωμα να εγγραφούν στο πανεπιστήμιο.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη δύο συστημάτων: δημόσια πανεπιστήμια που έχουν ανοιχτή πολιτική εισδοχής, εκτός από τα Ινστιτούτα Πανεπιστημίων Τεχνολογίας (IUT - Πανεπιστημιακά ινστιτούτα τεχνολογίας) ή ορισμένα τμήματα προπαρασκευαστικών ενοτήτων (ολοκληρωμένες προπαρασκευαστικές τάξεις) μη πανεπιστημιακού τομέα, συμπεριλαμβανομένων ιδίως των Grandes Écoles (Elite

Schools), με μια ιδιαίτερα επιλεκτική πολιτική εισδοχής, η οποία είναι ανοιχτή στους κατόχους Baccalauréat που παρακολούθησαν δύο χρόνια προπαρασκευαστικών μαθημάτων. Η μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι περιθωριακή στη Γαλλία.

Δομή του Εθνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Η προσχολική εκπαίδευση (ISCED 02), η οποία παρέχεται σε «νηπιαγωγεία» και δέχεται παιδιά από 2/3 μέχρι 6 ετών. Σχεδόν όλα τα παιδιά παρακολουθούν το νηπιαγωγείο από την ηλικία των τριών ετών, παρόλο που είναι προαιρετικό. Έτσι, τα σχολεία αυτά - μαζί με το στοιχειώδες επίπεδο - αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του γαλλικού «πρωτοβάθμιου επιπέδου εκπαίδευσης», το οποίο τελεί υπό την εποπτεία του Τμήματος Εθνικής Παιδείας, Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1), η οποία παρέχεται στα δημοτικά σχολεία και δέχεται παιδιά ηλικίας 6 έως 11 ετών. Σηματοδοτεί την έναρξη της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης και είναι κοσμική και δωρεάν όταν διανέμεται σε κρατικά σχολεία. Στο τέλος αυτού του πενταετούς κύκλου μαθημάτων, οι μαθητές αποκτούν αυτόματα πρόσβαση στο δευτεροβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης (δεν υπάρχουν ούτε τυποποιημένες δοκιμασίες ούτε διαδικασίες καθοδήγησης).

Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2), η οποία παρέχεται σε κολλέγια για 4 σχολικά έτη (μαθητές μεταξύ 11 και 15 ετών). Η εκπαίδευση στα κολλέγια είναι υποχρεωτική και κοινή για όλους τους μαθητές. Το τέλος της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επικυρώνεται από το *Diplôme national du brevet (DNB)*. Ωστόσο, η εισαγωγή στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο δεν εξαρτάται από την επιτυχία στο DNB. Στο τέλος του κολλεγίου, το σχολείο συνιστά την κατάλληλη σχολική πορεία προς τις οικογένειες, στηρίζοντας τη σύστασή του στις σχολικές εκθέσεις του μαθητή και στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του.

Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 3), η οποία παρέχεται στα «γενικά και τεχνολογικά λύκεια» ή στα «επαγγελματικά λύκεια», η οποία εκτείνεται σε διάστημα 3 ετών (μαθητές ηλικίας 15 έως 18 ετών). Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχει τρεις εκπαιδευτικές διαδρομές: τη γενική πορεία (η οποία

προετοιμάζει τους μαθητές για μακρόχρονες σπουδές), την τεχνολογική πορεία (η οποία προετοιμάζει κυρίως τους μαθητές για ανώτερες τεχνολογικές σπουδές) και την επαγγελματική πορεία (που οδηγεί κυρίως στην ενεργό επαγγελματική ζωή). Το τέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επικυρώνεται από το baccalauréat, και η πρόσβαση σε ανώτερες σπουδές εξαρτάται από την απόκτησή του. Οι μαθητές στα επαγγελματικά λύκεια μπορούν να προετοιμαστούν για το **Πιστοποιητικό επαγγελματικής ικανότητας** (CAP - Πιστοποιητικό επαγγελματικής επάρκειας), διάρκειας σπουδών 2 ετών, μετά από την απόκτηση του οποίου μπορούν είτε να ενσωματωθούν στον ενεργό επαγγελματικό βίο είτε να προετοιμαστούν για το επαγγελματικό baccalauréat, σε ένα χρόνο.

Ανώτατη εκπαίδευση (ISCED 5 έως ISCED 8), η οποία χορηγείται σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα ιδρύματα αυτά έχουν μια ευρεία ποικιλία νομικών καθεστώτων που απαριθμούνται στον γαλλικό κώδικα εκπαίδευσης. Υπάρχουν δύο τύποι μελετών μικρών κύκλων (**Sections de Techniciens Supérieurs** και **Diplôme Universitaire Technologique**). Τα μαθήματα που παρέχονται στα γαλλικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν διαφορετικούς στόχους και προϋποθέσεις εισδοχής, αλλά τα περισσότερα είναι διαρθρωμένα σε τρεις κύκλους σπουδών (πτυχίο, μεταπτυχιακό και διδακτορικό) και σε μονάδες ECTS, σύμφωνα με τις αρχές της διαδικασίας της Μπολόνια.

Πηγή: Ευρυδίκη 2018/19

Οι δαπάνες για την εκπαίδευση κατά το έτος 2014 ήταν της τάξης των 144,8 δισεκατομμυρίων ευρώ, 6,8% του ΑΕΠ

Στη Γαλλία, το μη διδακτικό προσωπικό αντιπροσωπεύει περίπου το 20% του συνόλου του προσωπικού που εργάζεται στον δημόσιο τομέα υπό την αιγίδα των τμημάτων εκπαίδευσης και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και έρευνας. Το προσωπικό αυτό υπάγεται σε διάφορες κατηγορίες:

- διευθυντικό προσωπικό (διευθυντές σχολείων: επικεφαλής και βοηθός επικεφαλής Λυκείων, διευθυντές και βοηθοί διευθυντές *συλλόγων*) ·

- προσωπικό των επιθεωρήσεων (οι διάφοροι φορείς επιθεώρησης που δραστηριοποιούνται στην εθνική εκπαίδευση) ·
- εκπαιδευτικό προσωπικό (κύριοι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι και βοηθοί σχολικής ζωής που είναι υπεύθυνοι για την παροχή υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές ανάγκες) ·
- προσωπικό καθοδήγησης (σύμβουλοι καθοδήγησης / ψυχολόγοι, διευθυντές κέντρων ενημέρωσης και καθοδήγησης κ.λπ.) ·
- διοικητικό, τεχνικό, κοινωνικό και υγειονομικό προσωπικό (ATSS - administratifs, techniques, sociaux et de santé), το οποίο καλύπτει όλο το διοικητικό προσωπικό, το ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό και το προσωπικό των κοινωνικών υπηρεσιών που είναι υπεύθυνο για τη βοήθεια των μαθητών στην καθημερινή τους ζωή.
- "Εκπαιδευτές, ερευνητές και τεχνικοί μηχανικοί" (ITRF), των οποίων ο ρόλος είναι η υποστήριξη της διδασκαλίας και της έρευνας σε ιδρύματα και φορείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπό την εποπτεία του Τμήματος Παιδείας.
- προσωπικό βιβλιοθήκης και τεκμηρίωσης
- "Τεχνικοί, εργαζόμενοι και υπηρεσίες" (TOS - techniciens, ouvriers et de service), υπεύθυνοι για την καθημερινή συντήρηση και υλική λειτουργία των ιδρυμάτων.

Όσον αφορά τα σχολεία, από τότε που θεσπίστηκαν οι νόμοι του 1983, 1985 και 2004 για την αποκέντρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, οι τοπικές αρχές (δήμοι, επαρχίες και περιφέρειες) ήταν υπεύθυνες για την πρόσληψη και τη διαχείριση του προσωπικού της TOS που εργάζονταν στα δημοτικά σχολεία, τα κολλέγια και τα lycées. Στο πλαίσιο της διαδικασίας αποκέντρωσης, σύμφωνα με το διάταγμα της 30ής Αυγούστου 1985, τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (*collèges* και *lycées*) έχουν αποκτήσει τη νομική προσωπικότητα των «τοπικών δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» και απολαμβάνουν ορισμένο βαθμό αυτονομίας σε διοικητικούς, οικονομικούς και παιδαγωγικούς τομείς. Αυτό έχει οδηγήσει σε διεύρυνση των εξουσιών του επικεφαλής του σχολείου (γνωστού ως "κύριου" στα *collèges* και "provisieur" στα *lycées*), ο οποίος - μαζί με το διοικητικό συμβούλιο στο οποίο προεδρεύει - έχει πλέον μεγαλύτερο περιθώριο για ελιγμούς κατά τη λειτουργία του ιδρύματος.

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, από την έκδοση του νόμου αριθ. 2007-1199 της 10ης Αυγούστου 2007 που αφορά τις ελευθερίες και τις ευθύνες των πανεπιστημίων (LRU), τα πανεπιστήμια έχουν τον έλεγχο της μισθοδοσίας τους και διαχειρίζονται αυτόνομα τους ανθρώπινους πόρους. Οι πρόεδροι των πανεπιστημίων έχουν σήμερα ευρύτερες εξουσίες, ιδίως όσον αφορά την πρόσληψη και τη διαχείριση του διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού.

Η Εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο

Το βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρει ριζικά από τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Η μεγάλη αλλαγή στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε επί Μάργκαρετ Θάτσερ. Οι δύο βασικές αλλαγές που επέφερε στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο παραδοσιακά λειτουργούσε αποκεντρωμένα, ήταν το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και η ελεύθερη επιλογή σχολείου από τους γονείς.

Σήμερα η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Αγγλία χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό αυτονομίας, με τις τοπικές αρχές και τα επιμέρους ιδρύματα να εφαρμόζουν και να διαχειρίζονται την κεντρικά καθορισμένη πολιτική έχοντας τις δικές τους νομικές αρμοδιότητες και ευθύνες. Το Υπουργείο Παιδείας έχει την γενικότερη ευθύνη καθορισμού των εθνικών πολιτικών για την παιδεία. Εποπτεύει την κατάρτιση, την πρόσληψη και τις αμοιβές των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση και τα προσόντα, την χρηματοδότηση των σχολείων, το σχολικό πρόγραμμα σπουδών, είναι υπεύθυνο για την ασφάλεια των μαθητών, την αντιμετώπιση της χαμηλής απόδοσης και της βελτίωσης του σχολείου, για την επαγγελματική εκπαίδευση, τη μαθητεία και τα πανεπιστήμια. (Eurydice, 2018).

Το σχολικό σύστημα στην Αγγλία χαρακτηρίζεται από ένα «διπλό σύστημα» δημόσιων σχολείων. Αυτό περιλαμβάνει τα υποστηριζόμενα σχολεία (maintained schools) που χρηματοδοτούνται από την κεντρική κυβέρνηση μέσω της τοπικής αρχής και τις ακαδημίες (academies) οι οποίες είναι χρηματοδοτούμενα ανεξάρτητα σχολεία με άμεση χρηματοδότηση από την κυβέρνηση. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο, απολαμβάνουν σε όλα τα επίπεδα υψηλό βαθμό αυτονομίας που συνοδεύεται από ένα ισχυρό σύστημα λογοδοσίας. (Eurydice, 2018).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική από 5 έως 16 ετών, ενώ το σχολείο δεν είναι. Οι γονείς που επιθυμούν να εκπαιδεύσουν το παιδί τους στο σπίτι δε χρειάζεται να ζητήσουν έγκριση. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά που είναι μόνιμα εγκατεστημένα στην χώρα, ανεξαρτήτως εθνικότητας. Υπάρχουν δημόσια σχολεία, στα οποία η φοίτηση είναι δωρεάν αλλά και ιδιωτικά σχολεία.

Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Αγγλία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας περιλαμβάνει:

Την προσχολική εκπαίδευση που δεν είναι υποχρεωτική και διατίθεται δωρεάν με μερική απασχόληση από το 3^ο έως και το 5^ο έτος της ηλικίας του παιδιού.

Την υποχρεωτική Εκπαίδευση που περιλαμβάνει την **Πρωτοβάθμια** (από την ηλικία των 5 έως την ηλικία των 11) και την **κατώτερη Δευτεροβάθμια** εκπαίδευση (από την ηλικία των 11 έως την ηλικία των 16). Τα περισσότερα παιδιά συμμετέχουν σε ένα σχολείο που χρηματοδοτείται από το δημόσιο. Δηλαδή σε ένα υποστηριζόμενο σχολείο ή σε μια ακαδημία. Επίσης τα παιδιά μπορούν να φοιτήσουν σε ένα ιδιωτικό σχολείο ή να έχουν εκπαίδευση στο σπίτι. Υπάρχουν ακόμη και τα ειδικά σχολεία, που απευθύνονται σε παιδιά που μειονεκτούν διανοητικά ή σωματικά και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στο σχολείο και τα προετοιμάζουν για την αγορά εργασίας. Οι μαθητές φοιτούν για την απόκτηση του Γενικού Πιστοποιητικού δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (General Certificate of Secondary Education – GCSE) στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (16 χρονών). Οι εξετάσεις για το πιστοποιητικό GCSE διεξάγονται για κάθε μάθημα και βαθμολογούνται από ανεξάρτητες εξεταστικές επιτροπές. Οι μαθητές συνήθως εξετάζονται σε έως 10 διαφορετικά μαθήματα περιλαμβανομένων των Μαθηματικών και της Αγγλικής Γλώσσας. Ο βαθμός του GCSE απονέμεται βάσει της πορείας του μαθητή στα μαθήματα τα τελευταία δύο χρόνια μαζί με τις εξετάσεις.

Την ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από την ηλικία των 16 έως και την ηλικία των 18 ετών. Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ένα σχολείο γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι νέοι είναι υποχρεωμένοι από την ηλικία των 16 έως την ηλικία των 18

ετών να έχουν είτε εκπαίδευση ή κατάρτιση πλήρους απασχόλησης είτε μερικής απασχόλησης βασισμένης στην εργασία.

Την τριτοβάθμια Εκπαίδευση της οποίας τα ιδρύματα είναι αυτοδιοικούμενα, έχουν την ισχύ να απονέμουν τους δικούς τους τίτλους σπουδών και είναι υπεύθυνα για την εσωτερική τους οργάνωση, τη διοίκηση και τον διορισμό του προσωπικού. Όλα τα ιδρύματα απαιτούν δίδακτρα από τους φοιτητές.(Eurydice, 2018).

Εκτός από την τριτοβάθμια Εκπαίδευση , υπάρχει και μια πληθώρα επαγγελματικών προγραμμάτων που προετοιμάζουν ενήλικες μαθητές(άνω των 19 ετών) για την αγορά εργασίας παρέχοντάς τους ειδικές δεξιότητες, συνεχή ανάπτυξη για εργασία και υποστήριξη σταδιοδρομίας. Η κατάρτιση στο χώρο εργασίας χρηματοδοτείται από τους εργοδότες μέσω ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και μάθησης από ανεξάρτητους φορείς. Οι κυριότεροι φορείς παροχής συμπληρωματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι τα ανώτερα εκπαιδευτικά κολλέγια, τα οποία είναι αυτοδιοικούμενες εταιρίες.(Eurydice, 2018).

Πρέπει να επισημανθεί ότι το ανωτέρω σύστημα ισχύει κατά βάση στην Αγγλία. Σε περιοχές όπως Ουαλία, Σκωτία, Βόρεια Ιρλανδία συναντά κανείς αρκετές διαφορές στο εκπαιδευτικό τους σύστημα.

Τόσο στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και στην μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση ο μαθητής έχει και την επιλογή των «Επαγγελματικών πιστοποιητικών». Στις περισσότερες περιοχές το σχολικό έτος, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια, διαρκεί από την πρώτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου έως την τρίτη εβδομάδα του Ιουλίου και χωρίζεται σε τρία τρίμηνα.

Συγκρίνοντας τα παραπάνω εκπαιδευτικά συστήματα με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς πόσο μακριά είναι το σχολείο μας και το εκπαιδευτικό μας σύστημα από αυτά που θεωρούνται πρότυπα στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Στη Φινλανδία οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι χαίρουν υψηλού επιπέδου αποδοχής από τους γονείς και από ολόκληρη την κοινωνία, εργάζονται σε συνθήκες οι οποίες φαντάζουν ιδανικές. Σχολεία με άριστες υλικοτεχνικές υποδομές, εργαστήρια και γυμναστήρια

πλήρως εξοπλισμένα, βιβλιοθήκες, αίθουσες εκδηλώσεων, αίθουσες σίτισης. Σχολεία που το έργο των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται από διοικητικό προσωπικό και άλλους επαγγελματίες (γιατρούς, νοσηλευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους) παρέχοντας στους μαθητές υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και υποστήριξη.

Παρόμοια εικόνα και στα σχολεία της Γαλλίας. Σε ένα γαλλικό σχολείο βρίσκει κανείς πλήρως εξοπλισμένα εργαστήρια φυσικοχημείας, πλούσιες βιβλιοθήκες, όλα τα τεχνολογικά μέσα που απαιτούνται για την διδασκαλία, ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ιατρονοσηλευτικό προσωπικό και ειδικούς για επαγγελματικό προσανατολισμό).

Στην Ελλάδα τα πράγματα μοιάζουν πολύ διαφορετικά. Κτιριακές υποδομές σε αρκετές περιπτώσεις επεικώς απαράδεκτες, έλλειψη βασικών τεχνολογικών υποδομών, γυμναστήρια και εργαστήρια που και στην περίπτωση που υπάρχουν στερούνται ακόμη και του βασικού εξοπλισμού. Μαθήματα κοινά για όλους τους μαθητές χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες, τα ταλέντα και ιδιαιτερότητες των μαθητών. Παρά τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών η εικόνα της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκαλεί βαθύτατη ανησυχία. Το ελληνικό σχολείο απομακρύνεται όλο και περισσότερο από τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Η σύγκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα εκπαιδευτικά συστήματα των 28 χωρών μελών της Ε.Ε. (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017), αναδεικνύει το τεράστιο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση στη χώρα μας. Πρέπει να αφυπνιστούμε όσο είναι ακόμη καιρός, συναισθανόμενοι την κρισιμότητα των καταστάσεων, να αναθεωρήσουμε πρακτικές και μοντέλα ανάπτυξης παρελθόντων ετών και να επενδύσουμε σοβαρά στην Εκπαίδευση. Να αντιληφθούμε ότι η εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο μπορούμε να στηρίξουμε την δημιουργία ενός σύγχρονου κράτους που αενάει με ελπίδα και προοπτική τις προκλήσεις του μέλλοντος.

2.3 Η ΙΔΕΑ ΤΟΥ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ Ε.Ε.

Οι αλλαγές που έχουν συμβεί στο παγκόσμιο οικονομικό και κοινωνικό σκηνικό, οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, η πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος, το άνοιγμα των

κοινωνιών, έχουν δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για αλλαγή στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολικών μονάδων.

Στροφή στην προσέγγιση των ζητημάτων της σχολικής διοίκησης σημειώθηκε από την δεκαετία του 1960 και μετά. Η έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο που συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας ξεκίνησε από τις ΗΠΑ και είχε σαν αφορμή τα πορίσματα της έρευνας Coleman, ο οποίος προσπάθησε να διερευνήσει κατά πόσο το σχολείο δημιουργεί ίσες ευκαιρίες για όλους. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίχθηκε ότι η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας των μαθητών καθορίζει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, ενώ το σχολείο ελάχιστα συμβάλλει σε αυτό. Η υποβάθμιση του ρόλου του σχολείου η οποία ήταν διάχυτη στα πορίσματα της έρευνας, προκάλεσε την αντίδραση των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων τους. Από τις αντιδράσεις αυτές προέκυψε το κίνημα για το «αποτελεσματικό σχολείο» που έλαβε χώρα προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και τις αρχές της δεκαετίας του '80. Το κίνημα διακρίνεται από τα ακόλουθα τέσσερα χαρακτηριστικά: α) πεποίθηση στη δυνατότητα των σχολείων να διδάξουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση και να συμβάλλουν στην αλλαγή της κοινωνίας γενικότερα β) αναγνώριση των διαφορών ανάμεσα στα σχολεία ως προς τα επιτεύγματά τους και πεποίθηση στη δυνατότητα για αλλαγή και βελτίωση των ίδιων των σχολείων γ) επικέντρωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος και των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και ειδικότερα στα όσα συμβαίνουν στο εσωτερικό αυτής και δ) αναγνώριση και ανάδειξη του καθοριστικού ρόλου του διευθυντή του σχολείου για την διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολείων (Brookover, 1988, σ.225, Ouston 1999, σ. 168, Reynolds and Teddie, 2000 σ. 301) οπ. Αναφ. στο (Λαΐνας Α., 2004). Το σημαντικότερο στοιχείο των ερευνών για το αποτελεσματικό σχολείο είναι η ανάδειξη του ρόλου του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η ανάδειξη της ηγεσίας του σχολείου ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας αποτελεί το σημαντικότερο όφελος που έχει προκύψει από τις έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο τις τελευταίες δεκαετίες.

Ταυτόχρονα με τις έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο οι κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 έως την δεκαετία του 1990 προβαίνουν σε

εκτεταμένες μεταρρυθμίσεις της δημόσιας διοίκησης. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές προέκυψαν ως ανάγκη από την οικονομική ύφεση, οφείλονταν όμως και σε άλλους παράγοντες κοινωνικούς και πολιτικούς. Το νέο αυτό μοντέλο διοίκησης ονομάστηκε Νέα Δημόσια Διοίκηση (New Public Management) . Οι πρώτες διοικητικές μεταρρυθμίσεις του ΝΔΜ εντοπίζονται στο Ηνωμένο Βασίλειο κατά το διάστημα της πρωθυπουργίας της Μάργκαρετ Θάτσερ καθώς και στις δημοτικές αρχές των ΗΠΑ που υπέφεραν από την οικονομική ύφεση και τη φορολογία. Το νέο αυτό μοντέλο διοίκησης ήρθε να αντικαταστήσει το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης το οποίο κατηγορήθηκε για κακή απόδοση, έλλειψη λογοδοσίας υπερβολική γραφειοκρατία και διαφθορά σε δημόσιους οργανισμούς. Οι πρακτικές του που απέβλεπαν στη δημιουργία ενός πιο αποτελεσματικού δημόσιου τομέα, διαδόθηκαν πολύ γρήγορα σε πολλές αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες καθώς υιοθετήθηκαν από διεθνείς οργανισμούς (Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ).

Οι δεκαετίες 1970-1980 χαρακτηρίζονται από την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού στη Μεγάλη Βρετανία και στις ΗΠΑ πρωτίστως και δευτερευόντως και σε άλλες χώρες καθώς τέθηκε στα προγράμματα των περισσότερων χωρών του ΟΟΣΑ. Με την άνοδο του νεοφιλελευθερισμού επιδιώχθηκε έντονα να επωμισθεί το άτομο το κόστος των δημόσιων υπηρεσιών (π.χ. εκπαίδευση, υγειονομική περίθαλψη). Παράλληλα παρατηρήθηκε μια αυξανόμενη τάση για ιδιωτικοποίηση εκείνων των τομέων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν κερδοσκοπικά (Lynch, 2014)

Η εκπαίδευση ως μια υπηρεσία του δημοσίου επηρεάστηκε από αυτές τις αλλαγές. Στον τομέα αυτό τα κύρια σημάδια του ΝΔΜ είναι η τοπική διαχείριση των σχολείων και η αυξημένη επιρροή των ενδιαφερομένων στην καθημερινή ζωή του σχολείου ενώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει η τάση τα ιδρύματα να λειτουργούν ως εταιρικές οργανώσεις που παρέχουν εκπαίδευση. (Tolofari, 2005)

Από την δεκαετία του '90 οι θεωρίες διοίκησης της εκπαίδευσης εστιάζουν στην διερεύνηση του αποτελέσματος, αφενός από την εφαρμογή της πολιτικής παροχής ισότητας ευκαιριών μέσω της εκπαίδευσης για όλους και αφετέρου των αποτελεσμάτων των οργανισμών παραγωγής εκπαίδευσης με μια «οικονομική» διάσταση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την χρηματοδότηση των

εκπαιδευτικών οργανισμών. (Παπακωνσταντίνου Γ., 2012) Η δεύτερη διάσταση αναπτύχθηκε κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες. Τα τελευταία χρόνια όμως με την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού σε πολλές δυτικές χώρες το μοντέλο διοίκησης των αγγλοσαξονικών χωρών υιοθετείται με παραλλαγές από πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι διάφορες χώρες στην προσπάθειά τους να μειώσουν την σπατάλη πόρων και να αυξήσουν την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων τους αναπτύσσουν πολιτικές ρύθμισής τους με λογικές που γεννήθηκαν από τις πολιτικές αποσυγκέντρωσης και αποκέντρωσης της εκπαίδευσης. Τα μοντέλα ρύθμισης που εφαρμόζονται και είναι προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά κάθε χώρας είναι τα παρακάτω:

- **Συγκεντρωτικό- γραφειοκρατικό ιεραρχικό σύστημα** όπου τον κυρίαρχο ρόλο παίζει το κράτος. Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και τα επιτελικά του όργανα, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι απλοί εκτελεστές της πολιτικής και οι μαθητές-γονείς υποβιβάζονται σε παθητικούς καταναλωτές δημόσιας υπηρεσίας χωρίς να μπορούν να έχουν λόγο για την ποιότητα της εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.
- **Σε διοικητικά αποσυκεντρωμένο και πολιτικά αποκεντρωμένο** που αποτελεί ενδιάμεσο στάδιο από την συγκέντρωση στην αποκέντρωση, όπου το κράτος διατηρεί τον κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της ρύθμισης αλλά παραχωρεί στις περιφερειακές δομές εξουσία, ο βαθμός της οποίας καθορίζεται από το κράτος.
- **Το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης**, στο οποίο ενυπάρχει το new public management, όπου το κράτος παίζει το ρόλο του συντονιστή με επιτελικό ρόλο και οι γονείς και η κοινωνία έχουν ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα με παραχώρηση αυτονομίας στην εκπαιδευτική μονάδα.

Στο πλαίσιο του δημόσιου διαλόγου για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και προκειμένου τα κράτη να ανταποκριθούν στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, οι περισσότερες χώρες προχώρισαν σε αποκεντρωτικές πολιτικές με διακηρυγμένους στόχους, τον εκσυγχρονισμό, τον εκδημοκρατισμό, την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με κοινές τάσεις αλλά σε διαφορετικές αναλογίες ανά χώρα, την τοπική διαχείριση των σχολείων και την ενίσχυση

της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Barrosο (2000, σ.68) η μείωση της κάθετης εξάρτησης των σχολείων από την κεντρική διοίκηση, η οποία θεωρείται στοιχείο αυτονομίας, πρέπει να συνοδεύεται από ισχυρότερη οριζόντια ενσωμάτωση στην τοπική κοινότητα που προϋποθέτει τη συμμετοχή των γονέων και των άλλων μελών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου και συνευθύνη στη διαχείρισή του. Στην Ευρώπη υπήρξαν πολιτικές «πλήρους αυτονομίας» όπως στην Αγγλία αλλά και «σχετικής αυτονομίας» (Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία). Πρέπει να τονιστεί ότι στο πλαίσιο της αποκέντρωσης και σε συνδυασμό με την αυτονομία, τα σχολεία οδηγούνται να λειτουργήσουν σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, δηλαδή σε συνθήκες και αρχές που λειτουργούν οι επιχειρήσεις. Η επίδραση του επιχειρηματικού μάντζμεντ τα τελευταία χρόνια στη διοίκηση της εκπαίδευσης, είναι εμφανής καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει στις εκροές και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και απαιτεί την σχετική ή ολική αυτονομία της σχολικής μονάδας, προκειμένου να ανταποκριθεί σε αυτά που υπόσχεται στους γονείς καταναλωτές. Ο διευθυντής ο οποίος στηριζόταν στην εμπειρία και στις γνώσεις του από την μαθητεία στους προηγούμενους διευθυντές του, τώρα οφείλει να έχει γνώσεις διοίκησης, καθώς η επιτυχία των σύγχρονων σχολικών μονάδων εξαρτάται από την ικανότητά του να εξασφαλίζει συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή τους. Προς αυτή την κατεύθυνση φαίνονται να κινούνται οι πολιτικές αποφάσεις της ΕΕ με τον σχεδιασμό του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων (2008). Η πρόσληψη και η διατήρηση του κατάλληλου προσωπικού σε διευθυντικές θέσεις απαιτούν περαιτέρω επενδύσεις. Οι ακαδημίες κατάρτισης διευθυντικών στελεχών ή τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης παρέχουν πρότυπα ορθής πρακτικής (European Commission, 2012). Η ΕΕ μπορεί να βοηθήσει τα κράτη μέλη που ζητούν στήριξη στις μεταρρυθμιστικές τους προσπάθειες για την αποτελεσματική διεύθυνση παρέχοντας οικονομική και τεχνική υποστήριξη (European Commission, 2017). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει από το 2011 το δίκτυο ευρωπαϊκής πολιτικής για την ηγεσία του σχολείου (EPNoSL) για να βελτιώσει την ηγεσία του σχολείου στην Ευρώπη.

2.4 Τα βήματα εκσυγχρονισμού ως προς τον στρατηγικό σχεδιασμό, στις ελληνικές σχολικές μονάδες

Ο τρόπος που είναι οργανωμένο και διοικείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζει και τον τρόπο διοίκησης των σχολικών οργανισμών. Αν ο τρόπος διοίκησης και οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, τότε και τα σχολεία διοικούνται αποτελεσματικότερα. Σε αυτή την περίπτωση οι διευθυντές των σχολείων είναι πραγματικοί managers με ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης. Αν όμως δεν υπάρχουν οι δυνατότητες αυτές τότε η διοίκηση παίζει ένα απλό διαχειριστικό ρόλο. (Κουτούζης, Ε., 2008)

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα κατατάσσεται ανάμεσα στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η εξουσία κατανέμεται ακολουθώντας την ιεραρχική πυραμίδα στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας και στην βάση οι σχολικές μονάδες. Η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται σε κεντρικό επίπεδο από το Υπουργείο και τα επιτελικά του όργανα, ενώ οι εκπαιδευτικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αποδέκτες και απλοί εκτελεστές της πολιτικής. Τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης ρυθμίζονται από ένα πλέγμα κανόνων δικαίου με νόμους, προεδρικά διατάγματα και κανονιστικές υπουργικές αποφάσεις, τα οποία συμπληρώνονται από ερμηνευτικές εγκυκλίους, συγκροτώντας με αυτόν τον τρόπο την εκπαιδευτική νομοθεσία. Ο ρόλος των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης στην καθημερινή πράξη, σε σχολικό επίπεδο συνίσταται στην ερμηνεία και την εφαρμογή των κανόνων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας που καθορίζει και το τι προσδοκά η πολιτεία από αυτούς.

Σύμφωνα και με το Λαΐνα (2000) η διαμόρφωση στρατηγικού προγραμματισμού

στο επίπεδο της σχολικής μονάδας προϋποθέτει σημαντικό βαθμό αυτονομίας. Μια τέτοιου βαθμού αυτονομία θα σήμαινε την υιοθέτηση ενός αποκεντρωτικού συστήματος και τη θεμελίωση αυτού σε δημοκρατικές αρχές, με βάση τη συνεργασία και τη

συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Αυτή η μορφή αυτονομίας εξάλλου, απαιτεί μια μορφή οργάνωσης της σχολικής μονάδας που θα είναι εύκαμπτη και ευέλικτη για να μπορεί να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται εύκολα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Ανδρέου Α, Παπακωνσταντίνου Γ, 1994).

Στην χώρα μας οι πρώτες προσπάθειες αποκέντρωσης στην εκπαίδευση έγιναν με τον νόμο 1566/1985, στην εισηγητική έκθεση του οποίου υπάρχουν αρκετές αναφορές στην εμπλοκή της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση. Με τον νόμο αυτό θεσμοθετήθηκαν διάφορα συλλογικά όργανα, από το σχολικό συμβούλιο και τη σχολική επιτροπή σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τη δημοτική επιτροπή σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης έως το εθνικό συμβούλιο παιδείας σε εθνικό επίπεδο. Όμως, οι αρμοδιότητες που παραχωρήθηκαν στα περιφερειακά όργανα ήταν κυρίως διαχειριστικού χαρακτήρα ενώ η κεντρική διοίκηση διατήρησε το σύνολο σχεδόν των αποφασιστικών αρμοδιοτήτων (Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 2008). Με βάση αυτό τον νόμο παραχωρήθηκε στους διάφορους κοινωνικούς φορείς (γονείς, συνδικαλιστικές ενώσεις εκπαιδευτικών, παραγωγικές τάξεις) η δυνατότητα συμμετοχής στην διοίκηση της εκπαίδευσης, για θέματα όμως ήσσονος σημασίας όπως, η συντήρηση σχολικών κτιρίων και τα κυλικεία, τα οποία ελάχιστη σχέση έχουν με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα το αναλυτικό πρόγραμμα.(Κατσαρός, 2008). Άλλα νομοθετήματα που κινήθηκαν σε αποκεντρωτική κατεύθυνση υπήρξαν ο νόμος 2525/1997 για την ίδρυση των ολοήμερων σχολείων και των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, των περιφερειακών κέντρων στήριξης εκπαιδευτικού σχεδιασμού και του σώματος μονίμων αξιολογητών, ο νόμος 2817/2000 με τον οποίο θεσπίστηκαν οι Περιφερειακές Διευθύνσεις, ο νόμος 2986/2002 για την οργάνωση των Περιφερειακών Διευθύνσεων και την αξιολόγηση, ο νόμος 3389/2005 για τις συμπράξεις Δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, ο νόμος 3848/2010 για τον προγραμματισμό και αξιολόγηση της δράσης των σχολείων, ο νόμος 4186/2013 για την σύσταση των Περιφερειακών Διευθύνσεων Δια Βίου Μάθησης. Πολλά από τα όργανα ή οι θεσμοί που θεσμοθετήθηκαν με τους νόμους αυτούς στην πράξη δεν λειτούργησαν καθόλου ή υπόκεινται σε ισχυρό κεντρικό έλεγχο ή δεν στηρίχθηκαν αρκετά με την απαιτούμενη χρηματοδότηση. Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2011), όλες οι προσπάθειες για διοικητική μεταρρύθμιση που έγιναν στην Ελλάδα έμειναν ανολοκλήρωτες και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να παραμένει ισχυρά

συγκεντρωτικό. Με τον νόμο 4336/2015 που αποτελεί το τρίτο Μνημόνιο Σταθερότητας η Ελλάδα είναι υποχρεωμένη να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό της σύστημα με βάση τις βέλτιστες πρακτικές της ΕΕ και τις υποδείξεις του ΟΟΣΑ. Είναι σχεδόν σίγουρο, ότι κάτω από την πίεση της ΕΕ και τις υποδείξεις του ΟΟΣΑ η Ελλάδα θα υποχρεωθεί να εκχωρήσει όλες ή μέρος των αρμοδιοτήτων παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης. Χωρίς όμως την απαραίτητη χρηματοδότηση και με δεδομένη την αδυναμία των Δήμων να στηρίζουν τα σχολεία από ίδιους πόρους θα είναι μια ακόμα θεσμοθέτηση που θα παραμείνει στα χαρτιά.

Είναι αντιληπτό ότι η μετάβαση από την συγκέντρωση στην αποκέντρωση απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, συναίνεση, προετοιμασία και σταδιακή προσαρμογή προκειμένου να μην απειληθεί η κοινωνική συνοχή (Παπακωνσταντίνου Γ., 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3. Ο Διευθυντής στις σχολικές μονάδες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

3.1 Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας

Ποιο είναι το περιεχόμενο του έργου του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας ; Το ερώτημα αυτό αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και μελέτης και αναφέρεται, στο «τι κάνει» ένα διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης. Αποτελεί δε υποπερίπτωση του γενικότερου ερωτήματος που αναφέρεται στο έργο όλων των διοικητικών στελεχών που δραστηριοποιούνται στους διάφορους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Στην Ελλάδα πολλοί πιστεύουν ότι το έργο ενός διευθυντή σχολείου συνίσταται στην διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, στην τήρηση του αρχείου και των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, στην μέριμνα για τις κτιριακές εγκαταστάσεις, στην φροντίδα για τον εξοπλισμό. Μια τέτοια άποψη υποβαθμίζει το έργο των διευθυντών στο επίπεδο του γραμματέα και δεν αναδεικνύει την σημαντική συμβολή του στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης που είναι η διδασκαλία και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Ο πρώτος που προσπάθησε να αναλύσει και να προσδιορίσει τα καθήκοντα των διοικητικών στελεχών ήταν ο Γάλλος Henri Fayol(1841-1925) Ο Henri Fayol υποστήριξε ότι οι διάφορες ενέργειες και δραστηριότητες των διοικητικών στελεχών στους διάφορους οργανισμούς μπορούν να ενταχθούν σε ορισμένες κατηγορίες τις οποίες ονόμασε λειτουργίες. Ο Fayol διέκρινε πέντε λειτουργίες γνωστές ως προγραμματισμό (planning), οργάνωση (organisation), διεύθυνση/καθοδήγηση (command), συντονισμό (coordination), και έλεγχο (control) (Πετρίδου,Ε., 1998) οι οποίες αποτελούν και σήμερα με μικρές παραλλαγές σημαντικό τμήμα της θεωρίας του μάνατζμεντ. Μετά τον Β΄Παγκόσμιο Πόλεμο έγιναν συστηματικές ερευνητικές προσπάθειες για ανάλυση του έργου ενός διοικητικού στελέχους οι οποίες στηρίχθηκαν στην κοινωνιολογική θεωρία των ρόλων. Μια από τις πλέον συστηματικές προσπάθειες έγινε τη δεκαετία του 1970 από τον Henry Mintzberg οπ. Αναφ στο (Λαϊνας Α., 2004) . Ο Mintzberg μετά από συστηματική παρακολούθηση της εργασίας περιορισμένου αριθμού διοικητικών στελεχών μεταξύ των

οποίων ήταν και ένας διευθυντής σχολείου, κατέληξε στην ανάδειξη δέκα διαφορετικών ρόλων στο έργο ενός διοικητικού στελέχους, τους οποίους τους ομαδοποίησε σε τρεις ευρύτερους τομείς. **Τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων** (interpersonal roles) που περιλαμβάνει το ρόλο της συμβολικής κεφαλής της υπηρεσίας, το ρόλο του ηγέτη και καθοδηγητή και το ρόλο του συνδέσμου με εξωτερικούς φορείς. **Τον τομέα της διαχείρισης/αξιοποίησης πληροφοριών** (informational roles) που περιλαμβάνει το ρόλο του επόπτη και αναζητητή πληροφοριών, του διαβιβαστή πληροφοριών και του εκπροσώπου προς το εξωτερικό περιβάλλον. Τέλος **τον τομέα της λήψης και υλοποίησης αποφάσεων** (decisional roles) που περιλαμβάνει το ρόλο του καινοτόμου και μεταρρυθμιστή, το ρόλο του διαχειριστή προβλημάτων, το ρόλο του κατανεμητή των πόρων και το ρόλο του διαπραγματευτή.

Τομέας διαπροσωπικών σχέσεων

Στο πλαίσιο του τομέα διαπροσωπικών σχέσεων ένας διευθυντής σχολείου ως επικεφαλής αναλαμβάνει τους ακόλουθους ρόλους:

α) *Ο ρόλος της συμβολικής κεφαλής του σχολείου (figurehead)*. Στα πλαίσια αυτού του ρόλου ο διευθυντής ενός σχολείου εκτελεί διάφορες δραστηριότητες άλλοτε συμβολικές και τελετουργικές και άλλοτε συντονισμένες προκειμένου να μεταδώσει διάφορα ιδεώδη, αρχές και αξίες. Ο Διευθυντής σχολείου ως συμβολική κεφαλή εκπροσωπεί το σχολείο του σε διάφορες εκδηλώσεις, προβαίνει σε απονομές επαίνων, εκφωνεί λόγους, υποδέχεται επισκέπτες στο σχολείο, διοργανώνει εκδηλώσεις προς τιμήν των εργαζομένων στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικών κ.λ.π. Ο ρόλος αυτός μπορεί να μην είναι το κεντρικότερο στοιχείο της εργασίας του, όμως απορρέει είτε από την νομοθεσία είτε από άγραφους κανόνες και έχει σκοπό να προσδώσει κύρος σε εκδηλώσεις ή να τιμήσει πρόσωπα. Επιπλέον ο Διευθυντής στα πλαίσια του ρόλου αυτού πρέπει να είναι διαθέσιμος σε οποιονδήποτε ενδιαφέρεται να τον συναντήσει και είναι αυτός στον οποίο καταλήγουν τα παράπονα όσων θεωρούν ότι δεν έχουν δικαιωθεί σε χαμηλότερα επίπεδα.

β) *Ο ρόλος του ηγέτη/καθοδηγητή (leader)*. Ο ρόλος αυτός ίσως είναι ο σημαντικότερος από τους ρόλους που ασκεί ένας Διευθυντής σχολείου. Αφορά τις σχέσεις του Διευθυντή

με τους υφισταμένους του. Στα πλαίσια του ρόλου αυτού ο Διευθυντής αναπτύσσει δραστηριότητες που έχουν σχέση με:

- ❖ την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων, προτείνοντας και ενθαρρύνοντας την προσπάθεια για επιμόρφωση
- ❖ την καθοδήγηση, την παρακίνηση, την ενθάρρυνση και υποστήριξη των υφισταμένων ιδιαίτερα των νεωτέρων.
- ❖ Την αξιολόγηση των εργαζομένων
- ❖ Την εισήγηση πειθαρχικών διώξεων όταν αυτό κριθεί αναγκαίο

Επιπρόσθετα στα πλαίσια του ρόλου αυτού ο Διευθυντής είναι αυτός που έχει την ευθύνη να διαμορφώσει το κατάλληλο εργασιακό κλίμα που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας του σχολείου και βοηθάει στην εναρμόνιση των αναγκών και στόχων των εργαζομένων με τους σκοπούς και στόχους του σχολείου.

γ) *Ο ρόλος του συνδέσμου με εξωτερικούς φορείς(liaison).* Στα πλαίσια του ρόλου αυτού ο Διευθυντής επιδιώκει να αναπτύξει και να διατηρήσει ένα δίκτυο φιλικών σχέσεων με ανθρώπους που δραστηριοποιούνται στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου που μπορεί να είναι είτε οι διευθυντές άλλων σχολείων, είτε είναι προϊστάμενοι άλλων υπηρεσιών με τους οποίους έρχεται σε επαφή το σχολείο, συνεργάζεται μαζί τους και επιρρεάζουν με κάποιο τρόπο τη λειτουργία του σχολείου. Μέσα από αυτό το δίκτυο των φιλικών σχέσεων προσπαθεί να εξασφαλίσει διευκολύνσεις και πληροφορίες που είναι χρήσιμες για το σχολείο. Η επιτυχής άσκηση του ρόλου αυτού συνδέεται με την φήμη και την εικόνα του ίδιου του διευθυντή που ο ίδιος φροντίζει να προωθήσει στο εξωτερικό περιβάλλον.

Τομέας διαχείρισης –αξιοποίησης πληροφοριών

Στο πλαίσιο του τομέα διαχείρισης και αξιοποίησης πληροφοριών ο Διευθυντής ασκεί τους παρακάτω ρόλους

α) *Ο ρόλος του επόπτη και αναζητητή πληροφοριών (monitor).* Ο διευθυντής καθημερινά αναζητεί και συγκεντρώνει πληροφορίες που προέρχονται είτε από το εσωτερικό του σχολείου, είτε από το εξωτερικό περιβάλλον του. Με αυτόν τον τρόπο

προσπαθεί να αποκτήσει την πλήρη εποπτεία του σχολείου του σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του αλλά ταυτόχρονα να δημιουργήσει και μια εικόνα για τις συνθήκες που επικρατούν στο εξωτερικό περιβάλλον του. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν τον διευθυντή να εντοπίσει εγκαίρως τα προβλήματα αλλά και να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες για αλλαγές και βελτίωση. Στη συνέχεια οι πληροφορίες αξιολογούνται και άλλες από αυτές μεταβιβάζονται σε άλλα πρόσωπα για δράση και άλλες αξιοποιούνται από τον ίδιο για λήψη αποφάσεων. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι πολλές φορές είναι πολύ σημαντικές όχι μόνο οι γραπτές πληροφορίες αλλά και οι προφορικές οι οποίες έρχονται μέσω μη επίσημων γραμμών της ιεραρχίας.

β) *Ο ρόλος του διαβιβαστή πληροφοριών (disseminator)*. Ο διευθυντής ο οποίος κατέχει τις πληροφορίες μεταβιβάζει και διαχέει στους εργαζομένους του σχολείου του εκπαιδευτικούς και μη όσες πληροφορίες τους είναι απαραίτητες για την άσκηση των καθηκόντων τους. Οι πληροφορίες που προέρχονται από το εσωτερικό του σχολείου μεταβιβάζονται δια μέσου του διευθυντή από έναν εργαζόμενο σε άλλον, ενώ οι πληροφορίες που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, διαβιβάζονται στους καθ' ύλην αρμόδιους και ταυτόχρονα τους δίδονται οδηγίες για τον τρόπο δράσης τους. Οι πληροφορίες σχετίζονται με το σχολείο ή φορείς και πρόσωπα που έχουν ενδιαφέρον για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

γ) *Ο ρόλος του εκπροσώπου προς το εξωτερικό περιβάλλον (spokesman)*. Ως σημείο αναφοράς και συγκέντρωσης πληροφοριών ο διευθυντής εκπροσωπεί το σχολείο του προς τα έξω παρέχοντας πληροφορίες σε φορείς και πρόσωπα που βρίσκονται στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου . Λόγω της θέσης του πολλές φορές καλείται να μιλήσει ως εκπρόσωπος του σχολείου εκφράζοντας τις θέσεις του , ιδιαίτερα όταν το σχολείο αντιμετωπίζει προβλήματα . Μάλιστα δεν είναι λίγες οι φορές που υποχρεώνεται να ασκήσει πιέσεις προκειμένου να υπερασπισθεί τα συμφέροντα του σχολείου. Στα πλαίσια αυτού του ρόλου ο διευθυντής πρέπει να τηρεί ενήμερες δύο ομάδες, τους προϊσταμένους που ασκούν εποπτεία στο σχολείο , και το κοινό (γονείς, τοπική κοινότητα) στο οποίο απευθύνεται και εξυπηρετεί το σχολείο . Επίσης ο διευθυντής ανταλλάσσει πληροφορίες με φορείς και υπηρεσίες οι οποίοι επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στην λειτουργία του σχολείου.

Τομέας λήψης και υλοποίησης αποφάσεων (decisional roles)

Τις πληροφορίες τις οποίες συγκεντρώνει ο διευθυντής τις αξιοποιεί για τη λήψη αποφάσεων οι οποίες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που αφορούν το σχολείο. Μέσα στον τομέα της λήψης και υλοποίησης αποφάσεων ο διευθυντής αναλαμβάνει του παρακάτω ρόλους.

α) *Ο ρόλος του καινοτόμου και μεταρρυθμιστή (entrepreneur)*. Ο διευθυντής στα πλαίσια του ρόλου αυτού αξιοποιώντας τις πληροφορίες που έχει στην διάθεσή του εντοπίζει ευκαιρίες για σχεδιασμό και προώθηση αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική παρακολούθηση της λειτουργίας του σχολείου ώστε εγκαίρως να εντοπίζονται τα προβλήματα που απαιτούν λύση και αλλαγές. Οι αλλαγές σε αυτή την περίπτωση είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής και συστηματικού σχεδιασμού του διευθυντή και όχι επιβολής παραγόντων και καταστάσεων στο εσωτερικό του σχολείου ή του εξωτερικού περιβάλλοντος. Οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές άλλοτε γίνονται με την άμεση εμπλοκή του διευθυντή και άλλοτε με την εμπλοκή άλλων ατόμων στους οποίους αναθέτει την υλοποίησή τους.

β) *Ο ρόλος του διαχειριστή προβλημάτων (disturbance handler)*. Στα πλαίσια της καθημερινής άσκησης των καθηκόντων του ο διευθυντής του σχολείου έρχεται αντιμέτωπος με καθημερινά προβλήματα που αποτελούν απειλή ή δημιουργούν κρίση και απαιτούν την άμεση αντίδρασή του για να ξεπεραστούν. Τέτοια προβλήματα μπορεί να είναι, τριβές που δημιουργούνται στις σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό που υπηρετεί στο σχολείο, δυσκολίες στη συνεργασία με άλλα σχολεία και φορείς, απρόβλεπτες συνέπειες και αντιδράσεις στην προσπάθεια για μεταρρυθμίσεις και αλλαγές κ.λ.π. Τα προβλήματα αυτά πολλές φορές λόγω του επείγοντος του χαρακτήρα αντιμετώπισής τους απορροφούν ένα μεγάλο ποσοστό από το χρόνο του διευθυντή που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τον σχεδιασμό και προώθηση μεταρρυθμίσεων. Η εμπλοκή του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων αυτής της μορφής αυξάνει την επιρροή του στους συνεργάτες του περισσότερο από αυτή που έχει σε περιόδους ομαλής λειτουργίας του σχολείου.

γ) *Ο ρόλος του κατανομητή πόρων (resource allocator)*. Για να υλοποιηθούν οι πάσης φύσεως αποφάσεις απαιτείται η πλήρης αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων , η ορθολογική κατανομή τους και η ανακατανομή τους. Στους διαθέσιμους πόρους ενός σχολείου περιλαμβάνονται, το ανθρώπινο δυναμικό, ο εξοπλισμός και τα υλικοτεχνικά μέσα, τα διαθέσιμα χρήματα , ο χρόνος του διευθυντή και του λοιπού προσωπικού. Ο διευθυντής αποφασίζει πως θα αξιοποιηθούν οι πόροι αλλά και πως θα προστατευθούν. Οι αποφάσεις αυτές εκφράζονται μέσα από διαδικασίες όπως:

- Τον προγραμματισμό και αξιοποίηση του προσωπικού χρόνου του διευθυντή
- Με την ανάθεση καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο προσωπικό
- Την διαμόρφωση προϋπολογισμού και την έγκριση δαπανών
- Την έγκριση και προώθηση αλλαγών και μεταρρυθμίσεων για την υλοποίηση των οποίων απαιτείται δέσμευση πόρων και μέσων.

δ) *Ο ρόλος του διαπραγματευτή (negotiator)*. Η εμπλοκή του διευθυντή σε διαπραγματεύσεις με εξωτερικούς φορείς και υπηρεσίες είναι αναπόφευκτη. Ο διευθυντής ως συμβολική κεφαλή είναι αυτός που εκφράζει αυθαινετικά τα συμφέροντα του σχολείου και λόγω της θέσης του η συμμετοχή του προσδίδει ιδιαίτερο κύρος στις διαπραγματεύσεις γιατί είναι ο μόνος ο οποίος μπορεί να αναλαμβάνει δεσμεύσεις για το σχολείο στο οποίο προΐσταται.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας υπάρχει για να εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου ώστε να είναι σε θέση να μπορεί να παρέχει άριστες εκπαιδευτικές υπηρεσίες , για να σχεδιάζει την βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, για να διευκολύνει την προσαρμογή του σχολείου στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος, να λειτουργεί ως συνδεδετικός κρίκος με το περιβάλλον και να ενεργοποιεί το σύστημα συμβολισμών και των δημοσίων σχέσεων του σχολείου. (Λαΐνας Α., 2004)

3.2 Το έργο των Διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων με βάση την ισχύουσα νομοθεσία

Στην Ελλάδα μια πρώτη προσπάθεια για περιγραφή των καθηκόντων του διευθυντή σχολικής μονάδας έγινε με τον νόμο 1566/85. Σύμφωνα με το Νόμο 1566/85, άρθρο 11, Δ,1 «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων». Μετέχει, επίσης, «στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους», ενώ ασκεί διδακτικό έργο περιορισμένου εβδομαδιαία χρόνου ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου και συμμετέχει ως πρόεδρος στο σχολικό συμβούλιο και στη σχολική επιτροπή, υποβοηθητικών οργάνων για την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου και τη διαχείριση των οικονομικών πόρων. Οι αρμοδιότητες αυτές, που απορρέουν από τον νόμο αυτό ενισχύουν περισσότερο το πρότυπο του «διευθυντή - διεκπεραιωτή» και ελάχιστα ανταποκρίνονται στο ρόλο του διευθυντή ενός σύγχρονου σχολείου που είναι πολυδιάστατος και πολυεπίπεδος (Σαΐτης, Χ., 2008) . Γενική είναι σήμερα διεθνώς η αναγνώριση, παρά τις διαφορετικές συνθήκες και όρους άσκησης εκπαιδευτικής διοίκησης στις διάφορες χώρες, της συμβολή του διευθυντή στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τα περισσότερα στοιχεία του έργου ενός διευθυντή που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, αναφέρονται σε πτυχές και διαστάσεις του έργου του που δεν απαντώνται στο πρότυπο του «διευθυντή – διεκπεραιωτή», που πολλές φορές προβάλλεται στην Ελλάδα. Το πιο σημαντικό στοιχείο από αυτά είναι η ικανότητά του να εργάζεται με επιτυχία με άλλους ανθρώπους. Προσπάθεια ανάδειξης του ουσιαστικού έργου και της αποστολής του διευθυντή έστω και σε επίπεδο γενικών και ασαφών διακηρύξεων έγινε με την υπουργική απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠΕΠΘ- ΦΕΚ 1340Β/16-10-2002. Ειδικότερα στο άρθρο 27 παράγραφος 2 αναφέρεται:

«Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

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

β) Καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

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

δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Είναι γεγονός ότι σε μια εποχή που η κοινωνία απαιτεί όλο και αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκπαίδευση, το μοντέλο του **Διευθυντή /ντριας – διεκπεραιωτή** των υποθέσεων της σχολικής μονάδας, δεν μπορεί να προσφέρει και είναι ανάγκη να υπάρξει αλλαγή του προς το μοντέλο του **Διευθυντή/ντριας – ηγέτη**, έτσι ώστε και στροφή προς μια ανθρωποκεντρική «εσωτερική» πολιτική να συντελεστεί και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος της σχολικής μονάδας να επιτευχθεί (Αθανασούλα-Ρέππα, Α., 2008).

3.3 Εννοιολογική οριοθέτηση της Διοίκησης στις σχολικές μονάδες . Η σχολική μονάδα ως ανοικτό σύστημα

Από τότε που οι άνθρωποι αναγκάστηκαν να σχηματίσουν ομάδες προκειμένου να επιτύχουν στόχους, τους οποίους δεν μπορούσαν να επιτύχουν ως άτομα, εμφανίστηκε επιτακτική και η ανάγκη της διοίκησης ώστε να εξασφαλισθεί ο συντονισμός των ατομικών προσπαθειών. Για το διοικητικό φαινόμενο έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί ανάλογα με τα εννοιολογικά πλαίσια και τους τρόπους προσέγγισης και της εκκίνησης από διαφορετικά γνωστικά πεδία. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω ορισμοί. Οι Hersey & Blanchard (1977 :3) ορίζουν την διοίκηση ως «μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και δια μέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού». Ο Κουτούζης (1999: 35) υποστηρίζει ότι «διοίκηση είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων». Όλοι οι ορισμοί της διοίκησης έχουν κάποια βασικά κοινά στοιχεία τα οποία είναι:

- Η επιδίωξη υλοποίησης στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ορισμένων γενικών σκοπών που καθιστά αναγκαία και την ανάληψη κοινής προσπάθειας
- Η οργάνωση μέσων – πόρων και συγκεκριμένα ανθρώπινων δραστηριοτήτων, υλικών και τεχνικών πόρων
- Η αντίληψη της διοίκησης ως μιας διαδικασίας που περιλαμβάνει ορισμένες λειτουργίες. Κοινά αποδεκτές είναι οι λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου.

Τα παραπάνω βασικά στοιχεία της διοίκησης παρατηρούνται και στην διοίκηση της εκπαίδευσης.

- Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης ορίζεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος: «Η παιδεία.....έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων..» ενώ στο άρθρο 1 του νόμου 1566/85 αναφέρεται « Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών»

- Ως μέσα - πόροι μπορούν να αναφερθούν το διδακτικό προσωπικό, η κτιριακή και άλλη υποδομή, άυλοι πόροι όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών , η διδακτική μεθοδολογία, οι οικονομικοί και άλλοι υλικοί πόροι, αλλά και παράγοντες που βρίσκονται στο περιβάλλον όπως η τοπική κοινωνία, οι γονείς κ.λ.π.

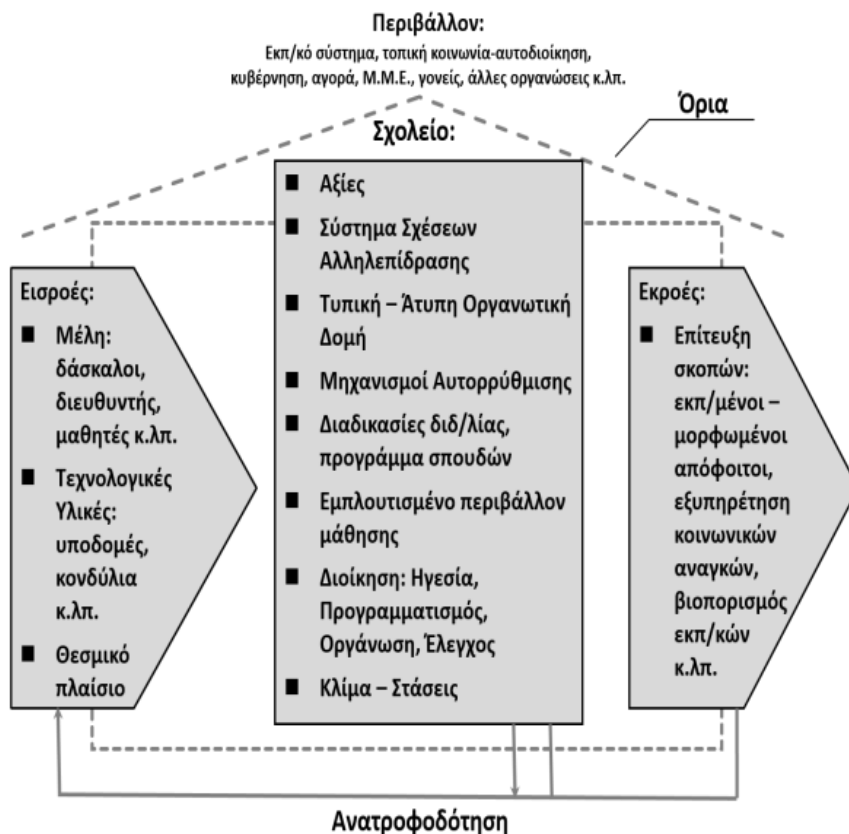
- Η διοίκηση στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει συγκεκριμένες λειτουργίες . Η σχολική μονάδα με τα όργανα διοίκησής της (διευθυντή , σύλλογο διδασκόντων) προγραμματίζει και σχεδιάζει το εκπαιδευτικό έργο , φροντίζει για την οργάνωση της σχολικής ζωής, διευθύνει, καθοδηγεί και ελέγχει τους ανθρώπους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρός, 2008).

Επομένως με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ορίσουμε την **Διοίκηση της Εκπαίδευσης** ως την εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στα πλαίσια των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών που επιδιώκει την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων, υλικών και άυλων, μέσα από λειτουργίες , όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση , η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.

Το σχολείο αποτελεί μια κοινωνική οντότητα, που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους για την προώθηση των οποίων διαθέτει κατάλληλη δομή και οργάνωση (Χατζηπαναγιώτου, Π., 2005). Ο όρος «οργάνωση» στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα χαρακτηριστικό ή μια ιδιότητα που διακρίνει ή διαθέτει ένας οργανισμός (π.χ. ένα σχολείο) , μια ομάδα ατόμων ή μια ανθρώπινη δραστηριότητα. Στην Διοικητική επιστήμη ο όρος «οργάνωση» χρησιμοποιείται με δύο έννοιες οι οποίες στην πράξη αποτελούν υποσύνολο η μια της άλλης. Η πρώτη εκφράζει ό,τι και το ουσιαστικό του ρήματος οργανώνω (οργανώνεσθαι) και η δεύτερη , τις ενώσεις ή τους σχηματισμούς που δημιουργούν οι άνθρωποι προκειμένου να αναπτύξουν δραστηριότητες και να ικανοποιήσουν ατομικές και συλλογικές ανάγκες. Κάθε κοινωνική

οργάνωση αποτελεί ένα σύστημα. Το σύστημα αποτελείται από μέρη (υποσυστήματα) που αποτελούν τα συστατικά του στοιχεία. Αποτελεί ένα διακριτό σύνολο με την έννοια ότι έχει σύνορα που το κάνουν να ξεχωρίζει από άλλα συστήματα στο περιβάλλον. Το σύστημα για να μπορέσει να λειτουργήσει χρειάζεται πόρους (εισροές). Μέσω της αλληλεπίδρασης των μερών του οι εισροές μετασχηματίζονται σε εκροές οι οποίες μπορεί να αποτελούν εισροές κάποιου άλλου συστήματος. Επίσης μέσω του μηχανισμού ανατροφοδότησης και ελέγχου (feedback) μεταφέρονται πληροφορίες σχετικές με τις αντιδράσεις του περιβάλλοντος στις εκροές του συστήματος έτσι ώστε να ελέγχεται κατά πόσο το σύστημα πετυχαίνει τους στόχους του ανταποκρινόμενο στις ανάγκες του περιβάλλοντος. Υπάρχουν συστήματα κλειστά που δεν έχουν καμιά σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, και ανοικτά συστήματα που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους. Σήμερα είναι πολύ δύσκολο να φανταστεί κάποιος ένα απολύτως κλειστό σύστημα. Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2013) ως **ανοικτό σύστημα** ορίζεται ένα σύνολο στοιχείων ή μερών τα οποία συνδέονται με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αποτελούν μια διακριτή ολότητα, η οποία με την σειρά της ποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος και εντάσσεται σε ένα περιβάλλον εντός του οποίου αλληλεπιδρά και ανταλλάσσει εισροές και εκροές, εκπληρώνοντας ένα συγκεκριμένο σκοπό – μια συγκεκριμένη λειτουργία. Με βάση την συστημική θεωρία κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα που αποτελεί υποσύστημα του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας . Βρίσκεται δε σε συνεχή αλληλεπίδραση με άλλα συστήματα και υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος π.χ. άλλες εκπαιδευτικές μονάδες, κοινωνικούς οργανισμούς και ομάδες ατόμων, θεσμούς. Στο ανοικτό αυτό σύστημα εισρέουν ως παραγωγικοί πόροι οι διδάσκοντες, οι διευθυντές, οι μαθητές, οι γνώσεις τους, οι συμπεριφορές τους, τα προγράμματα και τα περιεχόμενα των μαθημάτων, η υλικοτεχνική υποδομή, οι εγκαταστάσεις, οι μέθοδοι διδασκαλίας ,οι οικονομικοί πόροι, οι πληροφορίες, το θεσμικό πλαίσιο. Οι εισροές αυτές μέσω των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων και λειτουργιών μετασχηματίζονται σε εκροές δηλ. σε νέες γνώσεις και πληροφορίες, σε τροποποιημένες συμπεριφορές μαθητών και διδασκόντων, σε αλλαγές των εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής , και γενικά σε αποτελέσματα που εξυπηρετούν οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές προτεραιότητες. (Πετρίδου, Ε., 2005). Αν αυτές οι εκροές θεωρηθούν αξιόλογες, τότε η εκπαιδευτική μονάδα θα επιβιώσει και θα αναπτυχθεί. Η

ανατροφοδότηση (feedback) δείχνει ότι η αποδοχή των εκροών από την κοινωνία δίνει στην εκπαιδευτική μονάδα καινούργιες εισροές για επιβίωση και επέκταση (Μπρίνια, 2008).



Σχήμα 3.1: Η εκπαιδευτική μονάδα ως ανοικτό σύστημα

3.4 Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση, έννοιες σημαντικές και αλληλένδετες

Η άσκηση διοίκησης και ηγεσίας στα πλαίσια των σχολικών μονάδων αποτελεί μία από τις πολλαπλές εκφάνσεις της δημόσιας διοίκησης. Η διοίκηση ορίζεται ως η επίτευξη των στόχων του οργανισμού που επέρχεται διαμέσου του σεβασμού και της ικανοποίησης των ανθρώπινων αναγκών. Μάλιστα, τοποθετεί στο επίκεντρό του τον άνθρωπο, ο οποίος αναγνωρίζεται ως το πολυτιμότερο «περιουσιακό του στοιχείο». «Management σημαίνει μέθοδος για την καλύτερη διαχείριση πόρων και στόχων ή με απλά λόγια όλα να γίνονται πιο καλά, πιο σωστά και πιο γρήγορα» (Μπρίνια, 2008, σελ. 18). Συνάγεται, λοιπόν, ότι

το μάνατζμεντ υπερβαίνει τα όρια του κλασσικού οργανισμού και ενεργοποιείται-υλοποιείται και σε οργανισμούς, όπως αυτόν της εκπαίδευσης.

Άλλοι συγγραφείς περιγράφουν το μάνατζμεντ των εκπαιδευτικών οργανισμών ως μία διαδικασία που συντονίζει τους πόρους προκειμένου να προσφέρει εκπαίδευση κατά τρόπο αποτελεσματικό (Bush, 1986, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2005). Η διοίκηση είναι μία δραστηριότητα που ασκείται κατά τρόπο συστηματικό και εμπεριέχει τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου των δραστηριοτήτων. Χρησιμοποιεί και αξιοποιεί όλους τους παραγωγικούς πόρους του οργανισμού και αποβλέπει στην επίτευξη των στόχων του (Hersey & Blanchard, 1988, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2005). Γίνεται, συνεπώς, αντιληπτό ότι το μάνατζμεντ είναι μία συνεχόμενη διαδικασία που προϋποθέτει την ανασκόπηση πριν ξεκινήσει η κάθε διαδικασία και την αξιολόγησή της, όταν αυτή ολοκληρωθεί - όπως και τυχόν τροποποιήσεις. Σε ανάλογο πλαίσιο κινείται η Πετρίδου (2005) που ορίζει τη Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων ως «μία συνεχή και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά» (σελ. 184-185).

Η εκπαιδευτική ηγεσία έχει περιγραφεί ως μία διαδικασία που αποβλέπει στην εκπλήρωση στόχων διαμέσου της συνεργασίας, ως ένα σύστημα δράσης που χρησιμοποιεί τους διαθέσιμους πόρους για την επίτευξη στόχων που επιδιώκονται από εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Σαΐτης, 2005). Υποστηρίχθηκε ότι «οι μάνατζερ είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα» (Bennis & Nanus, 1985 όπ. αναφ. στο Μπουραντάς, Δ., 2005 σελ. 201). Άλλοι ορισμοί εστιάζουν στη συσχέτιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τις αξίες, καθώς αυτές ακριβώς οι αξίες είναι που τη διαφοροποιούν - όπως και τις σχολικές μονάδες στις οποίες αυτή ασκείται. Περαιτέρω, ερευνητές όπως οι Leithwood (1999), Yukl (2002), Cuban (1988) τονίζουν την απουσία ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού της ηγεσίας στην εκπαίδευση (όπ. αναφ. στο Bush & Glover, 2003). Ωστόσο, στους περισσότερους ορισμούς αναδεικνύεται η συσχέτισή της με τις αξίες και το όραμα αλλά και η συμβολή της ως μία διαδικασία άσκησης επιρροής. Οι Bush & Glover, 2003 λαμβάνοντας υπ' όψιν τις τρεις διαστάσεις της ηγεσίας (διαδικασία επιρροής, αξίες και όραμα) καταλήγουν σε έναν περιεκτικό προσδιορισμό της ηγεσίας στο σχολείο. Η ηγεσία είναι μία διαδικασία επιρροής, η οποία οδηγεί στην πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων. Οι πετυχημένοι ηγέτες ξεδιπλώνουν ένα όραμα για το σχολείο του οποίου ηγούνται,

όραμα το οποίο εδράζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Φροντίζουν να καθιστούν σαφές και να υπενθυμίζουν αυτό το όραμα και έτσι επηρεάζουν όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα η όλη φιλοσοφία, οι δομές αλλά και οι δραστηριότητες του σχολείου αποβλέπουν στην επιτυχία αυτού του κοινού οράματος.

Η εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση ασχολούνται με τη λειτουργία των σχολείων και γενικά των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο Bolam (1999, όπ. αναφ. στο Bush, 2007) ορίζει το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ ως «μία εκτελεστική λειτουργία για την υλοποίηση μιας συμφωνημένης πολιτικής», ενώ για την εκπαιδευτική ηγεσία θεωρεί ότι «στον πυρήνα της έχει την ευθύνη για τη διαμόρφωση-χάραξη πολιτικής και στην περίπτωση που το κρίνει αναγκαίο και για την οργανωσιακή μεταμόρφωση» (σελ. 194).

Οι Heck & Hallinger (2005) ορίζουν το μάνατζμεντ και τη διοίκηση (administration) ως τις διοικητικές-διαχειριστικές διαδικασίες που διατηρούν τη σταθερότητα των οργανισμών (πχ σχεδιασμός, οργάνωση, συντονισμός, άσκηση ελέγχου). Επιπλέον, περιγράφουν την ηγεσία ως μία σειρά λειτουργιών που παραπέμπουν στον προσδιορισμό του οράματος και των σκοπών του σχολείου και την κινητοποίηση των εμπλεκόμενων μερών (stakeholders), ώστε να κινηθούν για την πραγματοποίησή τους.

Από την άλλη, ο Cuban (1988, όπ. αναφ. στο Bush, 2007) παρέχει μία διαφοροποίηση αναφορικά με την ηγεσία και το μάνατζμεντ. Συνδέει την ηγεσία με την αλλαγή, ενώ το μάνατζμεντ το προσδιορίζει ως μία δραστηριότητα διατήρησης της υφιστάμενης κατάστασης. «Ως ηγεσία εννοώ» αναφέρει «τον επηρεασμό των ενεργειών των άλλων για την επίτευξη επιθυμητών σκοπών. Οι ηγέτες είναι οι άνθρωποι που διαμορφώνουν τους σκοπούς, τα κίνητρα και τις ενέργειες των άλλων. Συχνά ξεκινούν την αλλαγή για την πραγμάτωση υπαρχόντων ή νέων στόχων. Η ηγεσία απαιτεί μεγάλη ευστροφία, ενέργεια και ικανότητες» (σελ. 4). Αντίθετα, τονίζει ότι το μάνατζμεντ διατηρεί κατά τρόπο αποδοτικό και αποτελεσματικό την υπάρχουσα κατάσταση του οργανισμού. Μολονότι το μάνατζμεντ επιδεικνύει και ηγετικές ικανότητες, η λειτουργία του προσανατολίζεται προς τη σταθερότητα παρά την αλλαγή. Ο Bush (2007) συνδέει την ηγεσία με τις αξίες ή τον σκοπό και το μάνατζμεντ με την εφαρμογή ή με τεχνικά ζητήματα. Πέραν από αυτές τις εννοιολογικές διευκρινίσεις, η έννοια της ηγεσίας στους οργανισμούς έχει καθιερωθεί ως ευρύτερη του μάνατζμεντ. Δηλ. η αποτελεσματική ηγεσία εμπεριέχει την άσκηση του μάνατζμεντ, όπως και η έννοια του ηγέτη περικλείει και την έννοια του μάνατζερ (Μπουραντάς, Δ., 2005). Την ίδια

άποψη διατυπώνει και ο Πασιαρδής στο (Πασιαρδής, Π., 2014) ο οποίος επίσης κάνει ένα διαχωρισμό ανάμεσα στην διεύθυνση και την ηγεσία. Κατά την άποψή του ο όρος **διοίκηση** έχει να κάνει με την διαχείριση καθημερινών, ρουτινιάρικων και διεκπεραιωτικών εργασιών των διοικητικών στελεχών. Ο όρος **διεύθυνση** έχει να κάνει με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού, αλλά ταυτόχρονα ο ηγέτης δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό για χρονικό ορίζοντα μερικών μηνών ή και ενός ή δύο ετών. Ο όρος **ηγεσία** είναι ένας όρος – ομπρέλα κάτω από τον οποίο υπάγονται τόσο η διοίκηση όσο και η διεύθυνση. Συνδέεται με το όραμα και την κατεύθυνση του οργανισμού μακροπρόθεσμα δηλ. για το που κατευθύνεται στα επόμενα τρία με πέντε ή και δέκα χρόνια. Ο Πασιαρδής πιστεύει ότι ο ένας όρος λειτουργεί συμπληρωματικά με τον άλλο και ότι ένας καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής. Το παρακάτω διάγραμμα αποδίδει τις σχέσεις μεταξύ των τριών όρων.



Σχήμα 3.2 Οι σχέσεις μεταξύ των όρων ηγεσία, διεύθυνση και διοίκηση. Προσαρμογή από (Πασιαρδής, Π., 2014)

3.5 Ηγεσία : Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις στο ρόλο της ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία που αφορά την εκπαιδευτική διοίκηση κυριαρχούν δύο όροι: «αποτελεσματικότητα» και «ηγεσία». Πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν συνδέσει τους δύο όρους θεωρώντας την αποτελεσματική ηγεσία ως προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Τελευταία οι όροι αυτοί άρχισαν να εμφανίζονται και στην ελληνική βιβλιογραφία. Ο Μπουραντάς (2005) συνθέτοντας τους πιο έγκυρους ορισμούς από τις εκατοντάδες ορισμούς που υπάρχουν στην βιβλιογραφία, ορίζει την ηγεσία «ως τη διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των

συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον». Δύο είναι τα βασικά στοιχεία του πυρήνα της έννοιας της ηγεσίας. Το πρώτο, είναι η παραδοχή ότι εμπεριέχει σκόπιμη και εκούσια επιρροή ενός ατόμου πάνω σε άλλους ανθρώπους ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι του οργανισμού. Το δεύτερο, η ηγεσία συνδέεται με την δημιουργία προοπτικής για ένα καλύτερο μέλλον για τους οργανισμούς σε ένα ασταθές και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Πώς αναδείχθηκε η ηγεσία ως κορυφαίο ζήτημα της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων; Οι Bell & Stevenson (2006) οπ. Αναφ. στο (Κουτούζης, 2012) υποστηρίζουν ότι δεν είναι μια απλή τάση αλλά είναι αποτέλεσμα βαθιά ριζωμένων εξελίξεων στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικά αναφέρουν: Η διεύθυνση των μηχανισμών της αγοράς στην εκπαίδευση, ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολικών μονάδων για προσέλκυση πελατών, η αυξημένη κοινωνική απαίτηση για ικανοποιητικά μετρήσιμα αποτελέσματα, οι ισχυρές πιέσεις για ποιότητα και λογοδοσία προς τους πελάτες, έχουν δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα για την λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων. Έτσι μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, σε χώρες όπου έχει διευρυνθεί ο βαθμός της αυτονομίας των σχολικών μονάδων η ηγεσία αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι:

1. Η ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση στη σχολική τάξη. Είναι δε ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας, μετά την διδασκαλία, που επιδρά άμεσα ή έμμεσα στη μάθηση.
2. Οι ηγέτες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς βελτιώνουν τη διδασκαλία με έμμεσο τρόπο μέσω της επίδρασής τους στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση και τις συνθήκες εργασίας.

Τι γίνεται όμως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Τι περιθώρια άσκησης ηγεσίας υπάρχουν; Όπως έχει ήδη αναφερθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συγκέντρωσης. Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει

σημαντικές νομοθετικές παρεμβάσεις, οι οποίες έστω και σε επίπεδο ρητορικής, έχουν αυξήσει τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων, την οποία μπορούν να αξιοποιήσουν οι διευθυντές των σχολείων, ώστε πάνω σε αυτό το περιθώριο να κτισθεί η ηγεσία η οποία έχει στενή σχέση με την διοίκηση και στηρίζεται στην διαχείριση (Κουτούζης, 2012). Ο Μαυρογιώργος (1999) υποστηρίζει ότι πέρα από την ρητορική για να μπορέσει να αναπτυχθεί η ηγεσία στις ελληνικές σχολικές μονάδες απαιτούνται δομικές αλλαγές όπως:

- Εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα
- Πολιτική και τεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο (συνδικάτα, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές)
- Προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας
- Αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα με έμφαση σε ηγεσία που εμπνυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί.

3.6 Ηγεσία : Στυλ ηγεσίας

Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές της Διοικητικής Επιστήμης ασχολήθηκαν με το φαινόμενο της ηγεσίας. Το πρώτο ερώτημα που προσπάθησαν να απαντήσουν ήταν αυτό που αφορούσε τα ειδικά γνωρίσματα που αναδεικνύουν κάποιον άνθρωπο ως ηγέτη μιας ομάδας. Πολύ γρήγορα όμως διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν ηγέτες με εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Έτσι, εμφανίστηκε ένα νέο επιστημονικό ρεύμα το οποίο υποστήριξε, ότι εκείνο που κάνει τους άλλους να ακολουθούν ένα άτομο «πρόθυμα και εθελοντικά», δεν είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη, αλλά το τι κάνει ο ηγέτης δηλ. ποια είναι η συμπεριφορά του. Η μετατόπιση της εστίασης από το ερώτημα «ποιοι είναι και τι χαρακτηριστικά διαθέτουν» στο ερώτημα «τι κάνουν και πώς το κάνουν», οδήγησε στις προσεγγίσεις «των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς». Δύο ήταν τα ζητήματα που απασχόλησαν την επιστημονική έρευνα: Πρώτο η περιγραφή των προτύπων ηγεσίας και δεύτερο, η αποτελεσματικότητα ή η καταλληλότητα των διάφορων προτύπων ηγεσίας.

Οι πρώτες έρευνες έγιναν τη δεκαετία του 1930 από το Lewin και τους συνεργάτες του (οπ. Αναφ. στο Κατσαρός , 2008) Η έρευνα επικεντρώθηκε στην συμπεριφορά του ηγέτη προς την ομάδα και με κριτήριο τον τρόπο λήψης των αποφάσεων από τον ηγέτη προσδιορίστηκαν τρία στιλ ηγεσίας:

1. Το αυταρχικό, στο οποίο ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του και δίνει εντολές στους υφισταμένους του για εκτέλεση των αποφάσεών του. Η δύναμή του προκύπτει από την εξουσία που του παρέχει η θέση του και την χρησιμοποιεί με την χρήση του φόβου των κυρώσεων.

2. Το εξουσιοδοτικό (laissez faire), στο οποίο ο ηγέτης δίνει το δικαίωμα στους υφισταμένους του να αποφασίζουν για πολλά θέματα και ο ρόλος του είναι περιορισμένος. Με μια τέτοιου τύπου ηγεσία, ο οργανισμός χάνει τον προσανατολισμό του και γίνεται αναποτελεσματικός.

3. Το δημοκρατικό, στο οποίο ο ηγέτης στις αποφάσεις του λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των υφισταμένων του και συχνά ζητά την συμμετοχή τους στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Το στιλ αυτό ηγεσίας μπορεί να εφαρμοστεί όταν οι εργαζόμενοι είναι μορφωμένοι, έχουν υψηλές δεξιότητες ή πολύ εμπειρία, υψηλό αίσθημα ευθύνης, είναι πρόθυμοι να εκτελούν το έργο που τους ανατίθεται και είναι δεκτικοί σε νέες ιδέες και αλλαγές.

Προς την ίδια κατεύθυνση ήταν και η θεωρία του Mc Gregor (1960) οπ. Αναφ. στο Κατσαρός (2008). Ο Mc Gregor μίλησε για την «Θεωρία X», σύμφωνα με την οποία, οι άνθρωποι δεν αγαπούν την εργασία και χρειάζονται καθοδήγηση από χαρισματικούς ηγέτες. Το στιλ ηγεσίας που υιοθετούν οι ηγέτες σε αυτή την περίπτωση είναι το αυταρχικό. Την αντιδιέστειλε με την «Θεωρία Y», σύμφωνα με την οποία, οι άνθρωποι αγαπούν και χαίρονται να εργάζονται και λειτουργούν υπεύθυνα και επομένως ο ηγέτης εφαρμόζει το δημοκρατικό πρότυπο ηγεσίας.

Την ίδια περίοδο αναπτύχθηκαν και άλλες προσεγγίσεις της ηγεσίας. Το κριτήριο διάκρισης των προτύπων ηγεσίας είναι αυτό του συνολικού προσανατολισμού της συμπεριφοράς του ηγέτη. Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις προσδιορίστηκαν δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς.

1. Αυτή του **προσανατολισμού προς τους ανθρώπους**, κατά την οποία ο ηγέτης, θεωρεί τον άνθρωπο ως το σημαντικότερο συντελεστή παραγωγής. Η ηγετική συμπεριφορά στρέφεται κυρίως στην ανάπτυξη και ικανοποίηση των ανθρώπων, μέσα από την δημιουργία ανθρωπίνων σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των συναδέλφων του.

2. Αυτή του **προσανατολισμού προς τα καθήκοντα**, κατά την οποία η συμπεριφορά του ηγέτη επικεντρώνεται κυρίως σε ενέργειες που αφορούν την υλοποίηση του έργου και την εκτέλεση των καθηκόντων. Οι ρόλοι είναι σαφώς καθορισμένοι όπως επίσης και οι δομές και οι διαδικασίες.

Οι προσεγγίσεις των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς ασφαλώς προσέφεραν χρήσιμα συμπεράσματα για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη. Δέχθηκαν όμως και έντονη κριτική για εννοιολογικές και μεθοδολογικές αδυναμίες και υποκειμενικότητα. Έτσι στα τέλη της δεκαετίας του '60 επεκράτησαν οι **ενδεχομενικές προσεγγίσεις** που συνοψίζονταν στη φράση «τα πάντα εξαρτώνται». Κύριος εκπρόσωπος των προσεγγίσεων αυτών είναι ο Fidler (1976). Η οπτική του μπορεί να συνοψιστεί στη φράση «μπορούμε μόνο να μιλάμε για έναν ηγέτη ο οποίος είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη». Διατύπωσε δε τρεις προτάσεις:

- Σε καταστάσεις υψηλού ελέγχου είναι καλό η ηγεσία να είναι προσανατολισμένη προς την επίτευξη του έργου
- Σε μέτριες καταστάσεις είναι καλύτερα να έχουμε ηγέτες προσανατολισμένους προς τις ανθρώπινες σχέσεις
- Σε καταστάσεις χαμηλού ελέγχου είναι καλό να έχουμε ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι προς την επίτευξη του έργου.

Δηλαδή οι προσανατολισμένοι στο καθήκον ηγέτες είναι πιο αποτελεσματικοί σε πολύ ευνοϊκές ή σε πολύ δυσμενείς συνθήκες, ενώ οι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις, προσανατολισμός στον οποίο ο Fidler αποδίδει τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού-συμμετοχικού στυλ, είναι πιο αποτελεσματικοί στις ενδιάμεσες καταστάσεις.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η έρευνα για τη ηγεσία απέκτησε πιο αισιόδοξη προοπτική. Οι προσεγγίσεις αυτές επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τις εργασίες του

Burns και του Bass. Ο Burns (1978) όρισε ως συναλλακτικούς τους ηγέτες ή τους πολιτικούς που παρωθούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντάς τους ανταμοιβές, ενώ ως μετασχηματιστικούς τους ηγέτες που συνδέονται με τα μέλη του οργανισμού κατά τέτοιο τρόπο , ώστε να εξυψώνουν ο ένας τον άλλον σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής. Ο Bass(1985) προχώρησε σε διόρθωση της αρχικής σύλληψης του Burns ο οποίος πίστευε ότι η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελούν τα αντίθετα άκρα ενός συνεχούς, προβάλλοντας την άποψη ότι αποτελούν δύο διαφορετικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς.

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στο χώρο της Διοίκησης της εκπαίδευσης ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις που επεκράτησαν στην διοικητική επιστήμη μετά την δεκαετία του '80.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της ηγεσίας έχει γίνει όλο και πιο πολύπλοκη και περίπλοκη. Έχει ανακύψει σημαντική συζήτηση σχετικά με το καταλληλότερο μοντέλο για την εκπαιδευτική ηγεσία. Στην βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετά μοντέλα ηγεσίας. Αρκετοί συγγραφείς προσπάθησαν να τα ταξινομήσουν σε ένα περιορισμένο αριθμό μοντέλων. Η ταξινόμηση των Leithwood & Duke(1999) οπ. Αναφ. στο Κατσαρός (2008), περιγράφει έξι επικαλυπτόμενα μοντέλα ηγεσίας, ενώ η ταξινόμηση των Bush & Glover σε δέκα. Παρακάτω περιγράφονται μερικά από αυτά.

Εκπαιδευτική Ηγεσία

Το εκπαιδευτικό μοντέλο ηγεσίας προέκυψε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στην έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα, το μοντέλο αυτό επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία βελτίωνε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Βασικά, ο ρόλος του Διευθυντή είναι να στηρίζει, να υποβοηθά και να διευκολύνει, το βασικό έργο των εκπαιδευτικών, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Οι περισσότερες προσεγγίσεις αυτού του τύπου θεωρούν ότι οι ηγέτες αντλούν τη δύναμη εξουσίας και επιρροής τους από τις διοικητικές θέσεις και από τις εξειδικευμένες γνώσεις που κατέχουν. Η ηγεσία του διευθυντή του σχολείου είναι καθοριστικής σημασίας για την εξήγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Οι ηγέτες των σχολείων οφείλουν να επικεντρωθούν στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών καθώς βοηθούν τους

εκπαιδευτικούς να εμπλέκουν τους μαθητές τους στις δραστηριότητες μάθησης. Η Εκπαιδευτική Ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη ιδέα της καθοδηγητικής ηγεσίας του Hallinger (2003) οπ. Αναφ. στο Κατσαρός (2008) προτείνει τρεις κατηγορίες πρακτικών : τον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του διδακτικού προγράμματος και την προώθηση ενός θετικού κλίματος μάθησης στο σχολείο.

Η διοικητική ηγεσία έχει κατηγορηθεί ως περιορισμένη και τεχνική, αλλά αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της επιτυχημένης ηγεσίας, διασφαλίζοντας την εφαρμογή του οράματος και της στρατηγικής του σχολείου. Η διοίκηση χωρίς όραμα ορθώς επικρίνεται ως «διαχειριστική», αλλά το όραμα χωρίς αποτελεσματική εφαρμογή είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε απογοήτευση. Η διοικητική ηγεσία είναι ένα ζωτικό μέρος του οπλοστασίου οποιουδήποτε επιτυχημένου ηγέτη.

Μετασχηματιστική Ηγεσία

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, οι αντιλήψεις για την ηγεσία άλλαξαν για να θεωρήσουν τα σχολεία ως τις μονάδες που ευθύνονται για την εκκίνηση της αλλαγής, όχι απλώς την εφαρμογή εξωτερικά παραγόμενων αλλαγών. Αυτό οδήγησε σε έννοιες μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς οι διευθυντές επιδίωξαν να προσελκύσουν υποστήριξη από τους δασκάλους και άλλους ενδιαφερόμενους για την αντιμετώπιση των σχολικών προτεραιοτήτων. Αυτή η μορφή ηγεσίας προϋποθέτει ότι η κεντρική εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι οι δεσμεύσεις και οι ικανότητες των μελών της οργάνωσης. Τα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης για οργανωτικούς στόχους και μεγαλύτερες ικανότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων θεωρείται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Leithwood, Jantzi και Steinbach, 1999: 9).οπ. αναφ. στο(Bush & Glover, 2014).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αντιπαραβάλλεται συχνά με τις συναλλακτικές προσεγγίσεις (π.χ. Miller and Miller 2001). Οι τελευταίες αφορούν τις σχέσεις μεταξύ ηγετών και εκπαιδευτικών που βασίζονται στην ανταλλαγή αξιόλογων πόρων. Στην απλούστερη μορφή τους, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες (διδασκαλία, ευημερία των μαθητών, εξωσχολικές δραστηριότητες) με αντάλλαγμα

μισθούς και άλλες ανταμοιβές. Αυτή είναι μια βασική προσέγγιση και δεν οδηγεί στο επίπεδο δέσμευσης που συνδέεται με το μοντέλο μετασχηματισμού.

Το μοντέλο μετασχηματισμού είναι περιεκτικό δεδομένου ότι παρέχει μια κανονιστική προσέγγιση στην ηγεσία του σχολείου η οποία επικεντρώνεται πρωτίστως στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα παρά στη φύση ή την κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων. Εντούτοις, μπορεί επίσης να επικριθεί ως μέσο για τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, απαιτώντας την τήρηση των αξιών του ηγέτη. Το μοντέλο μετασχηματισμού τονίζει τη σημασία των αξιών, αλλά των «αξιών ποιων»; Οι επικριτές αυτής της προσέγγισης υποστηρίζουν ότι οι καθοριστικές αξίες είναι συχνά εκείνες της κυβέρνησης ή του διευθυντή του σχολείου, οι οποίοι μπορεί να ενεργούν εξ ονόματος της κυβέρνησης. Οι εκπαιδευτικές αξίες, όπως τηρούνται και ασκούνται από τους εκπαιδευτικούς, είναι πιθανό να υποτάσσονται σε εξωτερικά επιβαλλόμενες αξίες.

Η μετασχηματιστική ηγεσία παραμένει δημοφιλής, καθώς συμφωνεί στενά με την έμφαση στο όραμα ως την κεντρική διάσταση της ηγεσίας. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναμένεται να συνεργαστούν με το προσωπικό και τους άλλους ενδιαφερόμενους για να παράγουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης οι οποίοι, με τη σειρά τους, συνδέονται με το όραμα. Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι αποτελεσματική στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Leithwood, 1994), οπ. αναφ. στο (Bush & Glover, 2014) αλλά αυτό το μοντέλο έχει επίσης δύο σημαντικούς περιορισμούς. Πρώτον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως όχημα για τον χειρισμό ή τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να υποστηρίξουν το «όραμα» και τους στόχους του ηγέτη. Δεύτερον, η γλώσσα μετασχηματισμού μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξασφαλίσει την εφαρμογή κεντρικά καθορισμένων πολιτικών και όχι για τον προσδιορισμό του οράματος και των στόχων σε επίπεδο σχολείου. (Bush & Glover, 2014)

Ηθική και αυθεντική ηγεσία

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να κατευθύνεται προς την επίτευξη αξιόλογων ή λιγότερο αξιόλογων στόχων. Μπορούμε όλοι να σκεφτούμε

χαρισματικούς η μεταμορφωτικούς ηγέτες των οποίων οι σκοποί ήταν ακατάλληλοι ή ανήθικοι (π.χ., Hitler).

Το ηθικό μοντέλο ηγεσίας διαφέρει από την μετασχηματιστική προσέγγιση μέσω της έμφασης που δίνει στην ακεραιότητα. Υποθέτει ότι η κρίσιμη εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική των ίδιων των ηγετών. Η εξουσία και η επιρροή πρέπει να προέρχονται από υπερασπίσιμες αντιλήψεις για το τι είναι σωστό ή καλό (Leithwood, Jantzi and Steinbach, 1999: 10). οπ. αναφ. στο (Bush & Glover, 2014) Διάφοροι άλλοι όροι έχουν επίσης χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την ηγεσία που βασίζεται στις αξίες. Αυτές περιλαμβάνουν την **ηθική ηγεσία** (Stefkovich και Begley 2007, Starratt 2005), την **αυθεντική ηγεσία** (Begley 2007) και την **πνευματική ηγεσία** (G. Woods 2007). οπ. αναφ. στο (Bush & Glover, 2014) Η ηθική και αυθεντική ηγεσία υποστηρίζεται έντονα από τις αξίες των ηγετών. Τα μοντέλα υποθέτουν ότι οι ηγέτες ενεργούν με ακεραιότητα, βασιζόμενοι σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Αυτά χρησιμεύουν για να ενημερώσουν το όραμα και την αποστολή του σχολείου και να στηρίζουν τη λήψη αποφάσεων

Κατανεμημένη ηγεσία

Η κατανεμημένη ηγεσία έχει γίνει το προτιμώμενο ηγετικό μοντέλο στον 21ο αιώνα. Η Harris (2010) υποστηρίζει ότι είναι μια από τις πιο σημαντικές ιδέες που αναδύονται στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Μπορεί να διαφοροποιηθεί από πολλά άλλα μοντέλα με την εστίαση της στη συλλογική, και όχι μοναδική, ηγεσία. Η σημαντική μελέτη του Leithwood et al (2006) σχετικά με τον αντίκτυπο της ηγεσίας του σχολείου οδήγησε σε μια τεκμηριωμένη αξίωση ότι η ηγεσία έχει μεγαλύτερη επιρροή στα σχολεία και τους μαθητές όταν διανέμεται ευρέως. Αυτό το εύρημα, στηρίζεται στην άποψη της κοινής λογικής, ότι η ενίσχυση της ικανότητας ηγεσίας με αυτόν τον τρόπο, είναι πιθανό να είναι πιο αποτελεσματική, από τη στήριξη σε μια και μοναδική ηγεσία. Η ηγεσία των εκπαιδευτικών συνδέεται συχνά με την κατανεμημένη ηγεσία. Οι Bennett et al (2003: 3) υποστηρίζουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι μια αναδυόμενη ιδιότητα μιας ομάδας ή ενός δικτύου ατόμων στα οποία τα μέλη της ομάδας συγκεντρώνουν την εμπειρία τους. (Bush & Glover, 2014)

Ενδεχομενική ηγεσία

Τα μοντέλα ηγεσίας που εξετάστηκαν παραπάνω φέρουν τους ίδιους περιορισμούς. Αντανακλούν κάθε φορά τη συγκεκριμένη θεωρία στην οποία βασίζονται. Παρέχουν έγκυρες και χρήσιμες γνώσεις σε μια συγκεκριμένη πτυχή της ηγεσίας. Κανένα από αυτά τα μοντέλα δεν παρέχει μια πλήρη εικόνα της σχολικής ηγεσίας. Το ενδεχομενικό μοντέλο παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας τη διαφορετική φύση των σχολικών πλαισίων, και τα πλεονεκτήματα της προσαρμογής του στυλ ηγεσίας στην ιδιαίτερη κατάσταση, αντί να υιοθετεί μια στάση «ενός μεγέθους που ταιριάζει σε όλους»:

«Αυτή η προσέγγιση υποθέτει ότι αυτό που είναι σημαντικό είναι το πώς οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις μοναδικές οργανωτικές συνθήκες ή προβλήματα. (Leithwood, Jantzi και Steinbach, 1999: 15), και ότι για να είναι αποτελεσματικά αυτά τα πλαίσια απαιτούν διαφορετικές αντιδράσεις ηγεσίας »(Leithwood, Jantzi και Steinbach, 1999: 15) *οπ. αναφ.* στο (Bush & Glover, 2014)

Ο Yukl (2002: 234) προσθέτει ότι «η διευθυντική δουλειά είναι πολύ περίπλοκη και απρόβλεπτη για να στηριχθεί σε ένα σύνολο τυποποιημένων απαντήσεων σε γεγονότα. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες μελετούν συνεχώς την κατάσταση και αξιολογούν πώς να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους σε αυτήν.

Η ηγεσία απαιτεί την αποτελεσματική διάγνωση των προβλημάτων, ακολουθούμενη από την υιοθέτηση της καταλληλότερης απάντησης στο θέμα ή την κατάσταση (Morgan 1997). Αυτή η αντανάκλαστική προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική σε περιόδους αναταραχής, όταν οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να εκτιμούν προσεκτικά την κατάσταση και να αντιδρούν ανάλογα, αντί να βασίζονται σε ένα πρότυπο ηγετικό μοντέλο.

Μια ενδεχομενική προσέγγιση συμβάλλει επίσης στην αντιμετώπιση των κανονιστικών χαρακτηριστικών πολλών μοντέλων ηγεσίας και ανταποκρίνεται στην τάση για υποστήριξη μιας «σωστής» προσέγγισης στην ηγεσία του σχολείου. Αναγνωρίζοντας ότι μια σειρά προσεγγίσεων μπορεί να είναι έγκυρες, παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ηγετικής πρακτικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

4. Μελέτη περίπτωσης: Στρατηγικός σχεδιασμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας

4.1 Παρουσίαση συγκείμενου

Το 1^ο Γυμνάσιο της Πρέβεζας βρίσκεται στο κέντρο της πόλης. Δεν είναι το μοναδικό σχολείο της περιοχής. Δίπλα ακριβώς λειτουργεί και ένα Δημοτικό σχολείο, ενώ σε κοντινή απόσταση βρίσκονται και άλλα Δημοτικά σχολεία, καθώς και το ένα εκ των δύο Λυκείων της πόλης. Είναι ίσως το παλαιότερο σχολείο της πόλης, αφού λειτουργεί από το 1930. Εξωτερικά παρά την εγκατάλειψη από τους αρμοδίους, δίνει την αίσθηση του κλασσικού. Εσωτερικά, οι μεγάλοι ψηλοτάβανοι χώροι με τα πολλά παράθυρα και τα πλακόστρωτα δάπεδα με μοναδικά σχέδια, αποπνέουν μια μεγαλοπρέπεια και προδιαθέτουν θετικά όποιον εισέρχεται σε αυτό. Δεν είναι πολύ μεγάλο σχολείο. Αποτελείται από λίγες αίθουσες διδασκαλίας και λίγα εργαστήρια (Φυσικών επιστημών, Ηλεκτρονικών υπολογιστών, Ξένων Γλωσσών). Επιπλέον διαθέτει ειδικές αίθουσες για τα μαθήματα της Τεχνολογίας και της Μουσικής, κλειστό Γυμναστήριο, καθώς επίσης και μια μικρή βιβλιοθήκη με μοναδικές εκδόσεις. Δεν διαθέτει αίθουσα εκδηλώσεων και οι τουαλέτες βρίσκονται εκτός του κυρίως κτιρίου.

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο θα μπορούσε να περιγραφεί ως μεσαία τάξη επιστημόνων επαγγελματιών και δημοσίων υπαλλήλων, ενώ υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών αλβανικής καταγωγής κυρίως. Οι γονείς των περισσότερων μαθητών έχουν φοιτήσει και οι ίδιοι σε αυτό το σχολείο. Η πολυπολιτισμική κατάσταση έως τώρα αντιμετωπίζεται χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, ενώ από τους 180 μαθητές οι περισσότεροι παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις. Το διδακτικό προσωπικό αποτελείται από 20 καθηγητές με αρκετά χρόνια υπηρετήσης και συνεργασίας στο σχολείο και πολλά χρόνια εμπειρίας. Κάποιοι από αυτούς κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους, ενώ η ίδια η διευθύντρια κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στη Διοίκηση. Το 80% του διδακτικού προσωπικού είναι γυναίκες.

4.2 Το πρόβλημα

Από τις πρώτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων οι καθηγήτριες που διδάσκουν τα μαθήματα φυσικών επιστημών (Φυσική, Χημεία, Βιολογία) έθεσαν το θέμα του εργαστηρίου φυσικών επιστημών. Το εργαστήριο φυσικών επιστημών φιλοξενείται σε έναν χώρο που είναι εκτός του κυρίως κτιρίου. Ο χώρος αυτός πριν γίνει εργαστήριο ήταν αποθήκη. Δεν διαθέτει θέρμανση, έχει υπερβολική υγρασία και δεν διαθέτει τον απαραίτητο εξοπλισμό ώστε να γίνει το μάθημα κατά τα οριζόμενα στα αναλυτικά προγράμματα. Ουσιαστικά το εργαστήριο ειδικά το χειμώνα χρησιμοποιείται ελάχιστα λόγω των άσχημων συνθηκών που επικρατούν. Οι καθηγήτριες τόνισαν, ότι για να μπορέσουν να διδάξουν τα μαθήματά τους κατά τρόπο πιο αποτελεσματικό και επωφελή για τους μαθητές τους και κατά τον τρόπο που ορίζουν η κείμενη νομοθεσία και τα αναλυτικά προγράμματα υπάρχει επιτακτική η ανάγκη μετεγκατάστασης του εργαστηρίου σε άλλον χώρο. Η διευθύντρια αναγνώρισε το δίκαιο του αιτήματός τους και υποσχέθηκε να διερευνήσει τρόπους επίλυσης του προβλήματος. Τόνισε όμως, το γεγονός ότι το σχολείο επειδή δεν διαθέτει άλλους χώρους, το εγχείρημα αυτό θα ήταν πολύ δύσκολο και ίσως χρειαζόταν να γίνει κάποια αναδιάταξη των χώρων και των αιθουσών διδασκαλίας. Επίσης ζήτησε πριν προχωρήσει στην εξεύρεση λύσης την σύμφωνη γνώμη και των υπολοίπων διδασκόντων. Όλοι συμφώνησαν ότι έπρεπε να εξευρεθεί λύση στο πρόβλημα, γιατί στόχος όλων είναι η διατήρηση της καλής φήμης του σχολείου ως ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος που παρέχει υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές του. Η διευθύντρια, η οποία διαθέτει γνώσεις στρατηγικού σχεδιασμού, θεώρησε ότι το παραπάνω πρόβλημα εντάσσεται στο μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό του σχολείου. Συνδέεται δε με τον μακροπρόθεσμο στρατηγικό στόχο για αύξηση των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο κατά 5%, κατά την επόμενη τριετία. Δεδομένου του δημογραφικού προβλήματος, το οποίο αναμένεται με βάση έγκυρες προβλέψεις να ενταθεί τα επόμενα χρόνια και του αυξανόμενου ανταγωνισμού ανάμεσα στις σχολικές μονάδες για προσέλκυση μαθητών, το σχολείο πρέπει να αναπτύξει ένα στρατηγικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων σχολικών μονάδων, εάν θέλει να εξασφαλίσει την βιωσιμότητα και την ανάπτυξή του, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην αποστολή και το όραμά του. Αποφασίζει την ανάπτυξη του σχεδιασμού χρησιμοποιώντας το μοντέλο των Johnson, G., & Scholes, K., (1993).

4.3 Στρατηγική ανάλυση

Στα πλαίσια της ανάλυσης **PESTE** (Boyett, I., 1996), το **πολιτικό περιβάλλον** αναφέρεται στους σκοπούς και τους στόχους του Γυμνασίου όπως αυτοί ορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας και την κείμενη νομοθεσία και ιδιαίτερα την αναφερόμενη στην διδασκαλία των μαθημάτων φυσικών επιστημών και τη λειτουργία των εργαστηρίων. (Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167Α΄/1985), Απόφαση με Αρ. Πρωτ. 74815/Γ7/ 21-7-2006/ Δ/νση ΣΕΠΕΔ/ ΥΠΕΠΘ, Απόφαση με Αριθ. Πρωτ. 82430/ Γ7/ 14-8-2006/ Δ/νση ΣΕΠΕΔ/ ΥΠΕΠΘ, Απόφαση με Αριθ. Πρωτ. Γ2/2388/23-6-2000/ ΔΣΔΕ/ ΥΠΕΠΘ Εγκύκλιος με Αριθμ. Πρωτ. ΔΙΕΦΕΣ/ 2093/24-10-2002/ ΔΙΕΦΕΣ/ ΥΠΕΠΘ , Απόφαση με Αριθ. Πρωτ. 104235/Γ7 /28-9-2004/ Δ/νση ΣΕΠΕΔ/ ΥΠΕΠΘ , Απόφαση με Αριθμ. Πρωτ. 1312773/Γ7/ 22-11-2005/ Δ/νση ΣΕΠΕΔ/ ΥΠΕΠΘ). Το **οικονομικό περιβάλλον** αναφέρεται στις επιδράσεις της οικονομικής κρίσης στη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων που οδήγησαν στη μείωση των οικονομικών πόρων των σχολείων. Το **κοινωνικό περιβάλλον** περιλαμβάνει τις μεταβολές στην εργασιακή απασχόληση των γονέων, την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου , το δημογραφικό πρόβλημα και η μείωση των γεννήσεων στην περιοχή. Το **τεχνολογικό περιβάλλον** περιλαμβάνει την τεχνολογική πρόοδο και τις επιδράσεις της στη διδασκαλία και την λειτουργία των σχολείων (χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία, δυνατότητα προβολής του εκπαιδευτικού έργου).Ενώ στο **εκπαιδευτικό περιβάλλον** αναγνωρίστηκε η ανάγκη ομαλής μετάβασης των μαθητών από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και της συνεχώς αυξανόμενης απαίτησης για λογοδοσία.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης **S.W.O.T.** (Dobson & Starkey, 1994) ως δυνατότητα του σχολείου αναφέρεται το συνεργατικό κλίμα που υπήρχε έως τώρα στο σχολείο, το υψηλό αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών και η διάθεσή τους να προσφέρουν ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές, η διευθύντρια η οποία διέθετε γνώσεις Διοίκησης και Ηγεσίας λόγω μεταπτυχιακών σπουδών. Ως αδυναμία του εσωτερικού περιβάλλοντος αναγνωρίστηκε η έλλειψη χώρων, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και η ελλιπής παρουσίαση και διάχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στην ευρύτερη κοινότητα. Ως ευκαιρία, η όλο αυξανόμενη συμβολή ιδιωτικών φορέων, στα πλαίσια της κοινωνικής τους ευθύνης, στην αναβάθμιση και δημιουργία προτύπων εργαστηρίων στα σχολεία και

η εισδοχή στο σχολείο νέου εξοπλισμού από προγράμματα που υλοποιεί η περιφέρεια και αφορούν την αναβάθμιση του εξοπλισμού ΤΠΕ στα σχολεία. Τέλος ως απειλή θεωρήθηκε η μείωση του μαθητικού δυναμικού όπως προκύπτει από τα αρχεία του σχολείου, καθώς επίσης και η πιθανότητα ύπαρξης αντιστάσεων για την εισαγωγή της αλλαγής στο σχολείο, από κάποιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πιθανόν να θίγονται από την αλλαγή.

Μέσα από την ανάλυση του ιστού κουλτούρας δίνεται η δυνατότητα για περιγραφή της κουλτούρας του σχολείου για να αποφασιστεί με ποιους τρόπους χρειάζεται αυτή να αλλάξει ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί (Boyett, I., 1996). Μέσα από τις ιστορίες και προηγούμενες εμπειρίες των υφισταμένων διαφαίνεται ο τρόπος που αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις δίνοντας έμφαση στην αποστολή του σχολείου. Αναγνωρίζεται η συνεισφορά των ρουτινών και των τελετουργικών στην ανοικτή τυπική και άτυπη επικοινωνία μεταξύ των διδασκόντων και επιβραβεύεται η προσπάθεια στη συμβολική συμπεριφορά και γλώσσα. (Johnson, G., & Scholes, K., 1993).

Στη συνέλευση των διδασκόντων που πραγματοποιήθηκε μετά από μια εβδομάδα έγινε προσπάθεια να συνδεθούν τα αποτελέσματα της στρατηγικής ανάλυσης, μέσα από ένα συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, με το όραμα, την αποστολή, τους σκοπούς και τους στόχους της σχολικής μονάδας, που είναι η διασφάλιση των αυξημένων επιδόσεων όλων των μαθητών και η συνεισφορά όλων αυτών στην καλή φήμη του σχολείου.

4.4 Στρατηγική επιλογή

Τα κριτήρια για την αξιολόγηση της καταλληλότητας των στρατηγικών για την διαχείριση της κατάστασης είναι η καταλληλότητα, η εφαρμοσιμότητα και η αποδεκτικότητα των επιλογών. Ταυτόχρονα, σημαντικό εργαλείο είναι ο πίνακας TOWS ο οποίος αξιολογεί την καταλληλότητα των στρατηγικών επιλογών στη βάση της πληροφόρησης από την μέθοδο S.W.O.T. Συγκεκριμένα, ο οργανισμός χρησιμοποιεί τις δυνατότητές του για να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες που του δίνονται από το εξωτερικό περιβάλλον και ταυτόχρονα εκμεταλλευόμενος τις τελευταίες ξεπερνά τις αδυναμίες του. Επίσης οι δυνατότητες χρησιμοποιούνται για να αποφύγει τις απειλές και παράλληλα να ελαχιστοποιήσει τις αδυναμίες. (Johnson G.,Scholes,K,Whittington,R., 2005).

Η επερχόμενη αλλαγή, καθώς το σχολείο είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, θα είχε συνέπειες σε όλα τα υποσυστήματά του (μαθητές, εκπαιδευτικούς, υλικοτεχνική υποδομή). Απαιτούσε χρόνο και καλό σχεδιασμό, εμπλοκή πολλών ανθρώπων με διαφορετικές γνώσεις, δεξιότητες και ανάγκες, αλλαγή στις δομές του οργανισμού (υλικοτεχνική υποδομή), αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. (Πασιαρδής, Π., 2014) Η αλλαγή στα άτομα έπρεπε να προηγηθεί της αλλαγής στο σύστημα (Fullan, M., 1993). Συνεπώς, οποιοσδήποτε μετασχηματισμός του συστήματος, για να είναι αποτελεσματικός, προϋπόθετε την αλλαγή των ατόμων. Ένας σωστός σχεδιασμός προετοιμάζει πρώτα την αλλαγή του έμψυχου δυναμικού, που θα εμπλακεί ή που θα επηρεαστεί από την αλλαγή, διασφαλίζοντας την ελαχιστοποίηση των αντιστάσεων και προεξοφλώντας την αποδοχή της και την ομαλή εφαρμογή της.

Η διευθύντρια διαμόρφωσε δύο εναλλακτικές προτάσεις για την λύση του προβλήματος. Η πρώτη αφορούσε την μεταφορά του εργαστηρίου σε μια αίθουσα στο ισόγειο. Η δεύτερη αφορούσε την μεταφορά του εργαστηρίου στην αίθουσα τεχνολογίας και σπάσιμο του μαθήματος της τεχνολογίας σε θεωρία και εργαστήριο. Το μάθημα θα γίνεται στην αίθουσα του ισογείου και το εργαστήριο στο χώρο εκεί που βρίσκεται σήμερα το εργαστήριο φυσικών επιστημών. Η πρώτη λύση είχε το πλεονέκτημα ότι δεν επηρεαζόταν κανείς άλλος εκπαιδευτικός και κανένα άλλο μάθημα αφού η αίθουσα ήταν κενή. Είχε όμως σοβαρά μειονεκτήματα. Το μέγεθος της αίθουσας δεν πληρούσε απόλυτα τις προδιαγραφές ενός εργαστηρίου και το κόστος εγκατάστασης και δημιουργίας υποδομής ήταν πολύ υψηλό. Έπρεπε να δημιουργηθεί εκ του μηδενός. Η δεύτερη λύση είχε περισσότερα πλεονεκτήματα. Καταρχήν ως προς το μέγεθος πληρούσε τις προδιαγραφές. Διέθετε επίσης την βασική υποδομή για εργαστήριο και δεν θα απαιτούσε πολλά χρήματα η μετατροπή της σε εργαστήριο φυσικών επιστημών. Η διευθύντρια θεωρεί ότι η λύση αυτή θα της δώσει την δυνατότητα να αξιοποιήσει ευκαιρίες του εξωτερικού περιβάλλοντος για αναβάθμιση του εργαστηρίου σε ένα εργαστήριο πρότυπο και σύγχρονο, γεγονός που θα επιτρέψει σε συνδυασμό και με την κατάλληλη προβολή, να προσεγγιστεί ο στρατηγικός στόχος του σχολείου για αύξηση των μαθητών κατά 5% μέσα στην επόμενη τριετία. Ταυτόχρονα, θα λυνόταν και το πρόβλημα που αφορούσε το μάθημα της τεχνολογίας και απασχολούσε την διευθύντρια εδώ και καιρό. Στον ίδιο χώρο που γινόταν το θεωρητικό κομμάτι του μαθήματος, με τα απαραίτητα υλικοτεχνικά μέσα

(ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βιντεοπροβολέας), υπήρχαν και τα μηχανήματα κοπής, εργαλεία, χρώματα και άλλα υλικά. Επικρατούσε μια χαοτική κατάσταση η οποία εγκυμονούσε κινδύνους για την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών. Η μετεγκατάσταση όλων των μηχανημάτων και των υλικών στην αίθουσα όπου βρισκόταν σήμερα το εργαστήριο φυσικών επιστημών, θα έλυne το πρόβλημα, αφού ο χρόνος που διατίθεται για κατασκευές ήταν ελάχιστος, μόλις λίγες ώρες κατά την διάρκεια του σχολικού έτους και επιπλέον ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να έχει καλύτερη εποπτεία των μαθητών ενώ εργάζονται. Η μόνη απειλή ήταν η αντίσταση στην αλλαγή του εκπαιδευτικού που δίδασκε το μάθημα της τεχνολογίας αφού στο χώρο αυτόν ήταν για αρκετά χρόνια. Η διευθύντρια αποφάσισε πριν ανακοινώσει στο σύλλογο διδασκόντων τις δύο επιλογές, να έρθει σε επαφή με τον εκπαιδευτικό της τεχνολογίας και μέσα από μια ανοιχτή και καλοπροαίρετη συζήτηση, να τον ενημερώσει αφενός μεν για τις ανησυχίες της σχετικά με την αίθουσα τεχνολογίας αφετέρου για τις αλλαγές που σκέφτεται να εισάγει, ζητώντας του να εκθέσει την άποψή του για το ζήτημα δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι σέβεται και αναγνωρίζει την συμβολή του στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Όπως αναμενόταν, η πρώτη αντίδραση του εκπαιδευτικού ήταν η άρνηση. Θεώρησε δε, ότι αυτή η λύση υποβάθμιζε το μάθημά του. Η διευθύντρια αφού του περιέγραψε τι πρόκειται να συμβεί εάν δεν αποφασίσουν να ενεργήσουν αναφερόμενη στην ανάγκη για λογοδοσία στους γονείς, καθώς και στις πιέσεις που δημιουργεί το δημογραφικό πρόβλημα, τον ενημέρωσε για τα αποτελέσματα της στρατηγικής ανάλυσης, του ζήτησε να το σκεφτεί και να βρεθούν την επόμενη εβδομάδα να το ξανασυζητήσουν, αφού γνωρίζει πολύ καλά, ότι οι αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές μπορούν να επιτευχθούν μόνο σε βάθος χρόνου (Hoy & Miskel, 2013). Ταυτόχρονα αποφάσισε να εφαρμόσει στρατηγικές αντιμετώπισης της αντίστασης υιοθετώντας την τακτική win/win δηλαδή όλοι να κερδίζουν από την αλλαγή αντί της τακτικής win/lose όπου στο τέλος όλοι θα ζημιωθούν (Everard, B., & Morris, G., 1990). Εδώ και καιρό της ζητούσε έναν ακόμα υπολογιστή και καινούργιο βιντεοπροβολέα και αφού δεν νοείται εκπαιδευτική αλλαγή χωρίς αυτή να προβλέπει βελτίωση της ζωής των εκπαιδευτικών (Fullan, M., 1993), η διευθύντρια δείχνοντας την απαραίτητη ενσυναίσθηση προκειμένου να τον αποφορτίσει εργασιακά και να τον αποσυμπιέσει ψυχολογικά λειτουργώντας ως συναλλακτικός ηγέτης (Burns, J.M., 1978), υποσχέθηκε ένα μέρος από τον καινούργιο εξοπλισμό που αναμένεται να έρθει στο σχολείο τους επόμενους μήνες να τοποθετηθεί

στην αίθουσα τεχνολογίας. Επίσης ζήτησε την ενεργή εμπλοκή του στην διαδικασία της αλλαγής τονίζοντας ότι έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του και αποβλέπει στην συνεργασία του για την επιτυχία της αλλαγής. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναμένεται να συνεργαστούν με το προσωπικό για να παράγουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης οι οποίοι, με τη σειρά τους, συνδέονται με το όραμα. Ενώ, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να καταλάβουν την αλλαγή και τις επιπτώσεις αυτής στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την διδασκαλία. Μετά από μία εβδομάδα οι αντιστάσεις είχαν καμφθεί. Η επιλογή της δεύτερης λύσης βασίσθηκε στα αντικειμενικά στοιχεία που προέκυψαν από την στρατηγική ανάλυση και στην υποκειμενική εκτίμηση της διευθύντριας που είναι τελικά υπεύθυνη για την τελική απόφαση. Το επόμενο βήμα ήταν η διαμόρφωση των σχεδίων δράσης για την εφαρμογή της λύσης που τελικά επιλέχθηκε, βασισμένο βέβαια στις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες η λύση αυτή θα μπορέσει να είναι αποτελεσματική.

4.5 Στρατηγική Εφαρμογή

Η εφαρμογή είναι το τελικό στάδιο του στρατηγικού σχεδιασμού, όπου γίνονται πράξη οι δράσεις που επιλέγονται. Ακόμα και τα καλύτερα διαμορφωμένα σχέδια αποτυγχάνουν αν δεν εφαρμοστούν σωστά. Η εφαρμογή της λύσης απαιτεί κατανομή των εργασιών, προϋπολογισμούς και καθορισμό χρονοδιαγράμματος (Johnson, G., & Scholes, K., 1993).

Στην επόμενη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, συγκροτήθηκε μια ομάδα διαχείρισης της αλλαγής, αποτελούμενη από τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται άμεσα στην αλλαγή, ενώ ο υπόλοιπος σύλλογος δεσμεύτηκε να βοηθήσει όπου χρειαζόταν δηλώνοντας έτσι την υψηλή δέσμευση και αφοσίωσή του στην αλλαγή. Μέσα στο πλαίσιο της διοίκησης «μετάβασης» έγινε ο καθορισμός των ευθυνών, η χαρτογράφηση των αρμοδιοτήτων, η ιεράρχηση των στόχων, η κατανομή των πόρων, δίνοντας έτσι χρονική προτεραιότητα περισσότερο στο σχεδιασμό παρά στην εκτέλεση.

Η υποδιευθύντρια ανέλαβε, με την καθοδήγηση της διευθύντριας, να καταγράφει σε συνεργασία με τους άμεσα εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς την πορεία και τα αποτελέσματα των δράσεων ενώ παράλληλα γινόταν διαμορφωτική αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων (Πασιαρδής, Π. & Τσιάκκιρος, Α, 2015) . Όσον αφορά τα

χρονοδιαγράμματα αποφασίστηκε να γίνονται συναντήσεις κάθε δεκαπέντε ημέρες για την παρακολούθηση της πορείας των εργασιών, την ανταλλαγή πληροφοριών και επαναπροσδιορισμό των δράσεων. Η διευθύντρια φροντίζει να διατηρεί ζωντανό το όραμα και την αποστολή του σχολείου, μέσα από την διατήρηση ενός θετικού κλίματος. Στο τέλος γίνεται μια τελική ανασκόπηση και αξιολόγηση του αποτελέσματος (Πασιαρδής, Π. & Τσιάκκρος, Α, 2015) με στόχο την εδραίωσή της αλλαγής και αποφυγή της περίπτωσης παλινδρόμησης στην προηγούμενη κατάσταση ή την αποφυγή της «φαινομενικής αλλαγής» (Ράπτης, Ν., 2006). Όπλα της διευθύντριας σε όλη την διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής της αλλαγής, ήταν η πειθώ και όχι ο εξαναγκασμός. Έτσι κατανοήθηκε η φύση και η αναγκαιότητα της αλλαγής και μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και υιοθέτησης της κατανεμημένης ηγεσίας αναπτύχθηκαν σχέσεις αφοσίωσης και εμπιστοσύνης, αντιμετωπίστηκαν οι αντιστάσεις και οδηγήθηκε το πρόγραμμα σε επιτυχία (Hoy, W. & Miskel, C., 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

1.5 Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από μεγάλη ρευστότητα λόγω των ταχύτατων πολιτικών, οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από τις αλλαγές στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Το μέλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών ως ανοικτών συστημάτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το μέλλον της ευρύτερης κοινωνίας εντός της οποίας λειτουργούν και πραγματώνουν τους στόχους τους. Θα πρέπει διαρκώς να αλλάζουν και να προσαρμόζονται στις ανάγκες της κοινωνίας. Ο στρατηγικός σχεδιασμός φαίνεται ότι αποτελεί μια διαδικασία-κλειδί που δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις αλλαγές του περιβάλλοντος και έτσι να επιβιώνουν και να αναπτύσσονται.

Στην Ελλάδα, είναι συχνό το φαινόμενο να δαιμονοποιούμε όρους και εργαλεία που προέρχονται από το χώρο των επιχειρήσεων. Δεν υπάρχουν όμως καλά ή κακά εργαλεία. Ο τρόπος που χρησιμοποιούμε τα εργαλεία αυτά έχει σημασία και τελικά προσδιορίζει και τα αποτελέσματα. Βέβαια ο στρατηγικός σχεδιασμός δεν μπορεί να θεωρηθεί πανάκεια, αλλά ως επιστημονικός και μεθοδικός τρόπος δράσης, μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων αρκεί κάθε φορά να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας. Η μοναδικότητα των συνθηκών, του περιβάλλοντος, της σύνθεσης των εμπλεκόμενων στη λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας, δεν επιτρέπουν γενικεύσεις και μαγικές συνταγές. Όμως ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν επιτρέπει στη σχολική μονάδα να διαμορφώσει και να εφαρμόσει δράσεις που αναφέρονται σε γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, η διδασκαλία, η σωστή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, τα οικονομικά. Δηλαδή δεν της επιτρέπει την διαμόρφωση στρατηγικού σχεδιασμού. Αποστερεί από την σχολική μονάδα τη δυνατότητα

διαφοροποίησης, ευελιξίας και προσαρμογής στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της κάθε κοινωνίας. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται ερήμην της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ η σχολική μονάδα αντιμετωπίζεται ως ο τελικός αποδέκτης και εκτελεστής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον Λαΐνα (2000), απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει η σχολική μονάδα να διαμορφώσει στρατηγικό σχεδιασμό, είναι η εκχώρηση σε αυτή σημαντικού βαθμού αυτονομίας. Αυτό σημαίνει την υιοθέτηση και την εφαρμογή ενός αποκεντρωτικού συστήματος και τη θεμελίωση αυτού σε δημοκρατικές αρχές, με βάση τη συνεργασία και την συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Ως εκ τούτου η μετάβαση σε ένα νέο αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης είναι περισσότερο απαραίτητη όσο ποτέ. Η μετάβαση από το συγκεντρωτισμό στην αποκέντρωση θεωρούμε ότι θα μπορούσε να προσφέρει λύσεις στα επίμονα προβλήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Επιβάλλεται όμως οι έχοντες την ευθύνη διοίκησης ενός σχολείου, να γνωρίζουν μεθόδους, εργαλεία και διαδικασίες που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά σε άλλους χώρους της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής. Δεν αρκεί όμως να έχουν τις γνώσεις, θα πρέπει να μπορούν κάνοντας τις κατάλληλες προσαρμογές και παραμένοντας πιστοί στην ηθική αποστολή του σχολείου, να τις αξιοποιούν με στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπλέον, σήμερα έχει γίνει κατανοητό, ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί για να εξασφαλίσουν την επιτυχία τους, δεν αρκεί να έχουν ικανούς διευθυντές με γνώσεις και ικανότητες, αλλά θα πρέπει να έχουν διευθυντές που είναι ταυτόχρονα και ηγέτες. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ηγεσία «είναι το άνοιγμα της οπτικής ενός ανθρώπου σε υψηλότερες βλέψεις, η ανύψωση των επιδόσεων ενός ανθρώπου πέρα από τα φυσιολογικά του όρια» (Μπρίνια, 2008, σελ.159) προκύπτει ότι ο διευθυντής-ηγέτης δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο του, καθοδηγεί τους ανθρώπους, παίρνει πρωτοβουλίες, ανοίγει ορίζοντες και βελτιώνει συνεχώς το έργο της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο διευθυντής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καλείται να υπερβεί παρωχημένες αντιλήψεις που εκφράζονται με μοντέλα διοίκησης όπως του παραδοσιακού διευθυντή – διεκπεραιωτή. Καλείται να αντιπαρέλθει τα αναποτελεσματικά γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης των σχολικών μονάδων ασκώντας ηγεσία και χρησιμοποιώντας σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και διοικητικά μοντέλα ώστε να μπορέσει να οδηγήσει τη σχολική μονάδα στην επίτευξη υψηλών στόχων. Η

μεταμόρφωση του διευθυντή γραφειοκράτη σε διευθυντή ηγέτη, πρέπει να είναι προσωπικός στόχος του κάθε διευθυντή, αλλά και των αρχών που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να διαμορφωθεί η νέα γενιά διευθυντών ηγετών. Αυτό όμως θα πρέπει να συμβεί μέσω ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης. Προγράμματα που θα ικανοποιούν τις ανάγκες για ένα αποδοτικό σχολείο, βασιζόμενα στην ανάπτυξη και βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων.

Στην Ελλάδα είναι εμφανής η απουσία ενός οργανωμένου σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων υποστήριξης του διευθυντικού έργου. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '90 δεν υφίσταντο συγκροτημένα προγράμματα για διευθυντές, παρά μόνο κάποιες σποραδικές επιμορφωτικές συναντήσεις συνολικής διάρκειας το πολύ 40 ωρών τα οποία ήρθαν εις πέρας με την συνδρομή των Π.Ε.Κ. και της ΠΑ.ΤΕ.Σ/ΣΕ.ΛΕ.Τ.Ε. Αργότερα το 2010 με το νόμο 3848, ορίστηκε ως προαπαιτούμενο για την επιλογή των διευθυντικών στελεχών, η κατοχή πιστοποιητικού διοικητικής και καθοδηγητικής επάρκειας. Τα Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης(ΕΚΔΔΑ) ανέλαβε σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας να οργανώσει και να υλοποιήσει ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα για τους εν ενεργεία διευθυντές. Τα προγράμματα παρακολούθησαν 190 διευθυντές και στελέχη της εκπαίδευσης μετά από κλήρωση. Μετά το 2010 υλοποιήθηκε από το ΕΚΔΔΑ μια επιμορφωτική προσπάθεια με το πρόγραμμα που έφερε τον τίτλο «Θέματα Διοίκησης της εκπαίδευσης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Έκτοτε, δεν έχει γίνει κάποια σοβαρή προσπάθεια εκ μέρους της επίσημης πολιτείας, για την δημιουργία συγκροτημένων και ειδικών προγραμμάτων για την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Η έλλειψη των προγραμμάτων αυτών αποτελεί αδυναμία της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης να στηρίξει το διευθυντή στο διοικητικό του έργο. Ουσιαστικά ο διευθυντής ενώ επωμίζεται ένα πολυδύναμο και πολυσύνθετο ρόλο, η προετοιμασία του για να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο ρόλο αυτό είναι ανύπαρκτη.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω διαπιστώσεων, είναι καιρός πλέον και επιτακτική ανάγκη, η επιμόρφωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, να σχεδιαστεί και να

οργανωθεί γύρω από ένα εκσυγχρονισμένο μοντέλο, σύμφωνα με τις τελευταίες επιστημονικές εξελίξεις, τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την κοινωνική πρόοδο. Αν δεχτούμε: (α) ότι το μέλλον μιας χώρας εξαρτάται περισσότερο από το ανθρώπινο κεφάλαιο παρά από οποιοδήποτε άλλο στοιχείο (β) ότι η αποτελεσματική σχολική διοίκηση οδηγεί στην επαρκή χρήση των διαθέσιμων υλικών και ανθρώπινων πόρων και (γ) ότι τα ηγετικά στελέχη δε φέρουν μόνο έμφυτα στοιχεία αλλά μπορούν και να αναπτυχθούν μέσω της εκπαίδευσης και της εξάσκησης (Σαΐτης, Χ., 2008) η κεντρική εξουσία οφείλει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην κατάρτιση διοικητικών στελεχών, ώστε σε κάθε στιγμή, η διοικητική ιεραρχία του σχολικού συστήματος να είναι στελεχωμένη με τα κατάλληλα άτομα.

Μολονότι η ευθύνη για την οργάνωση και το περιεχόμενο των διαφόρων συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης εναπόκειται αποκλειστικά στα επιμέρους κράτη μέλη, η Ε.Ε. μέσω της διάσκεψης του Συμβουλίου της Ευρώπης (2014) υπογραμμίζει ότι:

1. Βασικές κινητήριες δυνάμεις της ανάπτυξης, της ανταγωνιστικότητας και της κοινωνικής συνοχής στην κοινωνία της γνώσης, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρώπης απαιτούν ισχυρή και αποτελεσματική ηγεσία σε όλες τις βαθμίδες. Τα διευθυντικά στελέχη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων επιφορτίζονται σήμερα με διάφορα καθήκοντα που αποτελούν πρόκληση, και φέρουν την ευθύνη όχι μόνο για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την αύξηση των επιπέδων επιτυχίας, αλλά και για τη διαχείριση ανθρώπινων και οικονομικών πόρων.

2. Η ηγεσία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα απαιτεί ορισμένες εξαιρετικά ανεπτυγμένες ικανότητες υποστηριζόμενες από βασικές αξίες. Απαιτεί επαγγελματική δέσμευση, ικανότητα παροχής κινήτρων και παρότρυνσης, και στέρεες διαχειριστικές, παιδαγωγικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Τα κατάλληλα διευθυντικά στελέχη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αναπτύσσουν στρατηγικό όραμα για τα ιδρύματά τους, λειτουργούν ως υπόδειγμα για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς και συμβάλλουν καταλυτικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και ελκυστικού περιβάλλοντος πρόσφορου για μάθηση. Είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση αποτελεσματικών

σχέσεων μεταξύ των οικογενειών, του κόσμου της εργασίας και της τοπικής κοινότητας, με κοινό στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των εκπαιδευομένων.

3. Η επιλογή, η πρόσληψη, η προετοιμασία και η διατήρηση του πλέον ικανού προσωπικού σε διευθυντικές θέσεις εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η παροχή ευνοϊκών συνθηκών για την επαγγελματική τους εξέλιξη, είναι κατά συνέπεια ζωτικής σημασίας και απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή από τους φορείς λήψης αποφάσεων.(Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Μετά από αυτές τις διαπιστώσεις η Ε.Ε. καλεί τα κράτη μέλη μέσα από την συνεργασία και την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών να αναπτύξουν ένα ολοκληρωμένο και σοβαρά σχεδιασμένο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων. Το πρόγραμμα αυτό να περιλαμβάνει την απόκτηση δεξιοτήτων, όπως την ανάλυση προβληματικών καταστάσεων, την οργανωτική ικανότητα, την εσωτερική αξιολόγηση, την άσκηση ηγετικού ρόλου, τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, την ικανότητα επικοινωνίας και εμπύχωσης, τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, τη δεκτικότητα νέων ιδεών και καινοτομιών, με απώτερο σκοπό την καλύτερη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.

Με βάση τα παραπάνω θεωρείται αναγκαίο: α) Να υποστηριχθεί ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών, προσδίδοντας χαρακτήρα επαγγελματισμού, προσδιορίζοντας αρχικά τις ικανότητες που απαιτούνται, προκειμένου κάποιος να αναλάβει την ευθύνη διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και αξιολογώντας στην συνέχεια τις συγκεκριμένες ανάγκες επαγγελματικής εξέλιξης εκείνων που θα αναλάβουν διευθυντικές θέσεις, να παρέχονται οι δυνατότητες κατάρτισης και επιμόρφωσης. β) Τα Επιμορφωτικά αυτά Προγράμματα θα πρέπει να είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα και μεθοδικά. Θα ήταν καλό η προετοιμασία αυτή να γίνεται πριν οι Διευθυντές τοποθετηθούν στη θέση ευθύνης τους για την ευκολότερη προσαρμογή τους σ' αυτή. Η επιμορφωτική όμως αυτή διαδικασία, επειδή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της πολιτικής της δια βίου εκπαίδευσης, οφείλει να ανταποκρίνεται στα αιτήματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Έτσι, η επιμόρφωση θα πρέπει να αποτελεί μία συνεχή διαδικασία κατά τη διάρκεια της θητείας των Διευθυντών, προκειμένου να καλύπτονται νέες ανάγκες που προκύπτουν κατά την επιτέλεση του έργου τους, αλλά και με βάση τις αλλαγές που συντελούνται στο

χώρο της εκπαίδευσης. γ) Προετοιμασία και οργάνωση προγραμμάτων mentoring και coaching κατά τα πρότυπα καλών πρακτικών άλλων χωρών (π.χ. Μεγάλη Βρετανία). Ο θεσμός του μέντορα συνίσταται σε μια υποστηρικτική σχέση μεταξύ του μέντορα, που είναι ένας έμπειρος διευθυντής και του νέου διευθυντή, η οποία επικεντρώνεται στη βελτίωση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στην κατανόηση της σχέσης της καθημερινής ζωής του σχολείου και των θεωριών μάθησης. Το coaching αποτελεί μια δυναμική εκπαίδευση συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας σε ένα τομέα ή αντικείμενο που ενδιαφέρει τον νέο διευθυντή.

Καταληκτικά, δεδομένου του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η δυνατότητα εφαρμογής του στρατηγικού σχεδιασμού από τις σχολικές μονάδες περιορίζεται σημαντικά, καθόσον οι μακροπρόθεσμοι στρατηγικοί στόχοι, τίθενται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και τα επιτελικά του όργανα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Παρόλα αυτά η εφαρμογή ενός τοπικής εμβέλειας στρατηγικού σχεδιασμού που θα συνάδει με τον κεντρικό στρατηγικό σχεδιασμό, θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, αναβαθμίζει και ενισχύει εκ των πραγμάτων την αυτονομία των σχολικών μονάδων ακόμα και στα συγκεντρωτικά συστήματα (Καράλης, 2007). Όπως φαίνεται και από την μελέτη περίπτωσης οι γνώσεις της διευθύντριας στη Διοίκηση και Ηγεσία, την βοήθησαν ώστε με την χρήση του εργαλείου του στρατηγικού σχεδιασμού να συγκεντρώσει όλες εκείνες τις πληροφορίες που ήταν απαραίτητες για την λήψη της πιο σωστής απόφασης. Ενώ, με την εφαρμογή ενός μίγματος στυλ ηγεσίας κατόρθωσε να κάμψει τις αντιστάσεις και έτσι να οδηγήσει το πρόγραμμα αλλαγής στην επιτυχία. Σε κάθε περίπτωση η αποφυγή συγκρούσεων και οργανωσιακών προβλημάτων επιτυγχάνεται μόνο στα πλαίσια της μετασχηματιστικής και κατανεμημένης – συμμετοχικής ηγεσίας. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και συνεργασίας, στην παρόθηση των εκπαιδευτικών και την διαχείριση των συναισθημάτων τους (συναισθηματική νοημοσύνη) καθώς επίσης και στην ανάπτυξη της ικανότητας των ανθρώπων να εργάζονται για την υιοθέτηση και διατήρηση της αλλαγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, W. (1999). *Communities in a world of open systems. Futures* (τ. 31).
[https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(99\)00005-1](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(99)00005-1)
- Barroso J. (2001). Autonomie et modes de regulation locale dans le systeme educatif. *Revue Francaise de Pedagogie* (130), σσ. 57-72.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Boyett, I. (1996). *Module 3: Strategic management in educational establishments - Background reading*. Nottingham: Nottingham University.
- Bryson, &. A. (2005). *Creating and implementing your strategic plan: A workbook for public and nonprofit organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryson, J. M. (2004). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryson, John M. (1988). A strategic planning process for public and non-profit organizations. *Long range planning* , 21 (1), σσ. 73-81.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2007). *Educational leadership and management: theory, policy, and practice. South African Journal of Education Copyright © 2007 EASA* (τ. 27). Ανακτήθηκε από <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/viewFile/25107/4321>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence A review of the literature carried out for NCSL by.* Ανακτήθηκε από https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- Davies, B. (2014). Strategic Leadership Reconsidered. <https://doi.org/10.1080/15700760500244819>
- Davies, B.& Ellison B. (2005, Σεπτέμβριος). Strategic Leadership Reconsidered. *Leadership and Policy in Schools* (4), σσ. 241–260.

- Davies, B., & Ellison, L. (2001). Organisational learning: building the future of a school. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 78–85.
- Ellison, D. &. (1998). Futures and strategic perspectives in school planning. *International Journal of Educational Management* , σσ. 133-140.
- Everard, B., & Morris, G. (1990). *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fidler, B. (1996). *Strategic planning for school improvement*. London: Pitman.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces*. London: Routledge Falmer.
- Hall, S. (1990) “The meaning of new times”, στο Hall, S & Jacques, M., *New Times. The changing face of politics in the 1990s*, London, Lawrence & Wishart, σ. 116-134
- Heck, H.R. & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership* 33(2), 229-244.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behaviour: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hoy and Miskel. (2013). *Educational administration : theory, research, and practice* (9th έκδ.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Johnson G., Scholes, K., Whittington, R. (2005). *Exploring Corporate Strategy*. Essex England: Pearson Education Limited.
- Johnson, G., & Scholes, K. (1993). *Exploring corporate strategy-Text and cases*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Lynch, K. (2014). *New Managerialism: The Impact on Education* (τ. 5). Ανακτήθηκε από <http://concept.lib.ed.ac.uk/>
- Miskel, H. a. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Pashiardis, P. (1993). Strategic planning: the public school setting. *International Journal of Educational Management* , 7 (4), σσ. 4-9.
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy futures in education*, 3(1), 75–89.
- Tsiakkuros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. *The International Journal of Education Management* , 16 (1), σσ. 6-17.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΔΙΕΘΝΕΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ. Στο Α. Κ. Αθανασούλα - Ρέππα, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Τόμ. Γ'). Πάτρα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.

Ανδρέου Α, Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.

Βεργόπουλος,Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη Χίμαιρα*. Αθήνα: εκδ. "ΝΕΑ ΣΥΝΟΡΑ" - Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ .

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. (2017). Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2016.

Καράλης, Γ. (2007). Το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως μέρος της διαδικασίας αυτονομίσεώς της. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου* (9).

Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9.

Κατσαρός, Ι. (2008). *ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτούζης, Ε. (2008). ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ. Στο Δ. Α. Αθανασούλα-Ρέππα Α., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Τόμ. ΤΟΜΟΣ Α'). Πάτρα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: *Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ.(Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Κουτούζης, Μ. . (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λαΐνας Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων:επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Π. Ζ., & Π. Ζ. (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Λαΐνας Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.* (17), σσ. 151-179.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Εκπαίδευση και χρόνος: μορφές κατανόησης, κατανομής/διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση. Στο Α. κ. Αθανασούλα-Ρέππα, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων :Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου Γ.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *ΗΓΕΣΙΑ Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Εκδόσεις Σταμούλη.
- ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχίες Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*.
- Παπαδάκης, Β. (2016). *Στρατηγική των Επιχειρήσεων: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία ΤΟΜΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΙΑ*. ΑΘΗΝΑ: ΕΚΔΟΣΕΙΣ Ε. ΜΠΕΝΟΥ.
- Παπακωνσταντίνου Γ. (2012). Κράτος - Αποκέντρωση - Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, σσ. 25-50.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Τσιάκκρος, Α. (2015). Στρατηγικό σχέδιο και εφαρμογή. Στο Π. Πασιαρδής, & Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση Αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός ΤΟΜΟΣ ΙΙ*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση - Μάνατζμεντ: Μια Εισαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Ράπτης, Ν. (2006, Ιούνιος). Η διαχείριση της καινοτομίας από την σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σσ. 32-42.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΠΙ, ΥΠΕΠΘ.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Σχολική ηγεσία: Από την θεωρία στην πράξη. *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές* (σσ. 260-268). Βόλος: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.
- Στυλιανίδης, Μ. (2008). Στρατηγική προοπτική διερεύνηση του μέλλοντος του κυπριακού σχολείου: Μια σύγχρονη προσέγγιση ανάπτυξης στρατηγικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πολιτικής. *10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 890-904). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2014). Πληροφορίες προερχόμενες από τα θεσμικά και λοιπά όργανα και τους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, (IV), 2–4.

Τσιάκκιρος, Α. &. (2015). Στρατηγική Ανάλυση - (I) Το εξωτερικό περιβάλλον των οργανισμών. Στο Π. Πέτρος, & Π. Πέτρος (Επιμ.), *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Τσιάκκιρος, Α. (2015). Η στρατηγική πρόγνωση του μέλλοντος -Εισαγωγή στην έννοια της στρατηγικής. Στο Α. &. Τσιάκκιρος, & Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός, Τόμος II: Στρατηγικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 49-95). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Φράγκος, Χ. (1992). Το Σχολείο του Μέλλοντος :εργασιοκεντρική αγωγή με ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο ΠΟΕΔ_ΔΟΕ, (1992) *Βασική εκπαίδευση και Ελληνισμός Μπροστά στην πρόκληση του 1992 και του 2000* (σσ. 43-52). Λευκωσία: Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Δασκάλων Νηπιαγωγών.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καυάλης (Επιμ.), *ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ιστοσελίδες

http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_fi_nal.pdf

<https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=FR>

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/school-com-2017-248_en.pdf

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-93_en

Νομοθεσία

Νόμος 1566 (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167Α'/30-9-1985.

Νόμος 2525 (1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 188Α'/23-9-1997.

Νόμος 2817 (2000). *Για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 78Α'/14-3-2000.

Νόμος 2986 (2002). *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 24Α'/13-2-2002.

Νόμος 3389 (2005). *Συμπράξεις Δημόσιου και Ιδιωτικού Τομέα*. ΦΕΚ 232Α'/22-9-2005.

Νόμος 3848 (2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 71Α'/19-5-2010.

Νόμος 3879 (2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 163Α'/21-9-2010

Νόμος 4186 (2013). *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 193Α'/17-9-2013.