

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΣΙΑΚΟΒΕΛΗ

Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης  
Εκπαιδευτικών Μονάδων

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΣΙΑΚΟΒΕΛΗ**

**Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης  
Εκπαιδευτικών Μονάδων**

# **Αυτοέκδοση**

Τίτλος: Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων

Συγγραφέας: Παναγιώτα Σιακοβέλη

ISBN 978-960-99834-0-2

ΠΑΤΡΑ, 2011

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	7
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b> .....	8
Όψεις της ελληνικής πραγματικότητας στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική: <i>αφομοιωτικές και κριτικές υποδοχές των διοικητικών σχημάτων</i> .....	8
Εισαγωγή .....	10
1. Ανάλυση της Μελέτης Περίπτωσης – «Το πρόβλημα» .....	11
2. Για μια Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική που προωθεί το Εξελισσόμενο Σχολείο .....	19
Συμπεράσματα .....	25
Βιβλιογραφία .....	26
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	31
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b> .....	34
Αλλαγή και καινοτομία: η διαχείρισή της σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων .....	34
Εισαγωγή .....	35
1. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλαγή, καινοτομία: Εννοιολογική προσέγγιση.....	36
2. Η εκπαιδευτική αλλαγή στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού και οι συνέπειές της για τη μονάδα.....	37

3. Οι συνθήκες και ο προσανατολισμός της αλλαγής: μια κριτική προσέγγιση της διαχείρισης της αλλαγής/καινοτομίας από την εκπαιδευτική μονάδα .....	40
4. Το επίπεδο των εκπαιδευτικών μονάδων: εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και διαχείριση της αλλαγής/καινοτομίας.....	43
Συμπεράσματα .....	49
Βιβλιογραφία .....	50
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b> .....	53
Η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από τις σχολικές μονάδες.....	53
Εισαγωγή .....	54
1. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: έννοια – παράγοντες διαμόρφωσης.....	54
2. Παράγοντες υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική μονάδα .....	56
Συμπεράσματα .....	67
Βιβλιογραφία .....	68
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b> .....	70
Θεμελιώδεις έννοιες της «Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων»....	70
Εισαγωγή .....	71
1. Η διοίκηση και οι λειτουργίες της στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.....	71
2. Ο ρόλος της λήψης αποφάσεων στη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών .....	75

3. Η σχολική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής .....	77
4. Εκπαιδευτική πολιτική και σχολικός χρόνος .....	81

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το βιβλίο αυτό αποτελεί μια συλλογή κειμένων που διαπραγματεύονται ζητήματα του επιστημονικού πεδίου της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Το πρώτο κείμενο αποτελεί μια ανάλυση μελέτης περίπτωσης και εστιάζει σε θέματα Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το δεύτερο κείμενο διαπραγματεύεται το ζήτημα της Διαχείρισης Εκπαιδευτικών Αλλαγών και Καινοτομιών. Το τρίτο κείμενο, που αποτελεί εφαρμογή, αναφέρεται σε ζητήματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τους τρόπους υποστήριξής της. Τέλος το τέταρτο κείμενο είναι μια επιτομή θεμελιωδών όρων της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, που γίνονται κατανοητοί μέσα από παραδείγματα.

Η συλλογή των κειμένων απευθύνεται σε στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΣΙΑΚΟΒΕΛΗ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Όψεις της ελληνικής πραγματικότητας  
στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική:  
*αφομοιωτικές και κριτικές υποδοχές των  
διοικητικών σχημάτων.*



*«Οι διδασκόμενοι παύουν να ενδιαφέρονται για τη μαθησιακή διεργασία όταν το αντικείμενο προϋπάρχει πλήρως στο μυαλό του διδάσκοντος, στο αναλυτικό πρόγραμμα ή στον κατάλογο περιεχομένων ή στις κρατικές οδηγίες. Μήπως εδώ αναγνωρίζετε κάτι ήδη νεκρό; Η εκπαίδευση έχει γίνει ήδη κάπου αλλού.»*

(Freire & Shor, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008: 46)

## Εισαγωγή

Βασικό θέμα συζήτησης του επιστημονικού πεδίου της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων αποτελεί η μελέτη των σχέσεων εξουσίας που διέπει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, και τους διαμορφώνει μέσω των οργανωτικών και διοικητικών σχημάτων της κυρίαρχης κουλτούρας. Έτσι από τη μια διαμορφώνονται μηχανισμοί αναπαραγωγής και από την άλλη προοδευτικές δυνάμεις διεκδικούν ανοικτά και συμμετοχικά μοντέλα οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Το διπολικό και συγκρουσιακό μοντέλο που διαμορφώνεται, ιδιαίτερα στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργεί τάσεις οπισθοδρόμησης, απώλειας της ποιότητας και αναποτελεσματικότητας. Το ερώτημα που παραμένει όμως είναι με ποια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική ή με ποιες πολιτικές ο άμεσος αποδέκτης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που είναι η σχολική μονάδα, μπορεί στα όρια της σχετικής της αυτονομίας να προχωρήσει σε μια μετασχηματιστική κατεύθυνση.

Με την παρούσα εργασία, μέσα από την ανάλυση μελέτης περίπτωσης και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας θα αναδείξουμε ζητήματα που αφορούν: α) στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική που παράγει συνθήκες συντήρησης, και στασιμότητας και β) στη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώνει την εξέλιξη. Εξειδίκευση και απομόνωση από τη μια, συμμετοχή από την άλλη. αποτελούν διαμετρικά αντίθετα μοντέλα που οδηγούν στο στάσιμο σχολείο (*stuck schools*) ή στο εξελισσόμενο (*moving schools*) αντίστοιχα (Rosenholtz, 1989, όπ. αναφ. στο Blase. & Blase, 2001: 147).

## **1. Ανάλυση της Μελέτης Περίπτωσης – «Το πρόβλημα»**

Οι ιδιαίτερες ανάγκες και προκλήσεις της μικρο-κοινωνίας μιας σχολικής μονάδας εντοπίζονται σε πολλά θέματα που μπορεί να συνδέονται με ζητήματα υπο-εκπαίδευσης και υπο-επίδοσης, πολιτισμικής και κοινωνικής σύνθεσης του πληθυσμού, σχολικής παραβατικότητας, ανθρώπινου δυναμικού, ζητήματα της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας της κοινωνίας ή ζητήματα που προκύπτουν από τον ίδιο τον τύπο της μονάδας (Μαυρογιώργος, 1998: 132). Το «καναρινί ποδήλατο», ως μελέτη περίπτωσης, αναδεικνύει τα προβλήματα που αναδύονται όταν: α) παρακάμπτεται η εκπαιδευτική μονάδα και β) απουσιάζουν οι προϋποθέσεις για τη δημιουργία αξόνων εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που μπορεί να αναπτύξει η εκπαιδευτική μονάδα στα πλαίσια της σχετικής της αυτονομίας.

### **1.1 Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώνεται το πρόβλημα**

Η πολυπαραγοντική και μη γραμμική διαμόρφωση των συνθηκών απορρέει από τη συνθετότητα της σχολικής μονάδας, καθώς βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον – κοινωνικές οικονομικές πολιτισμικές συνθήκες της μακρο- και μικρο-κοινωνίας στην οποία βρίσκεται. Ποιοι είναι όμως οι «μέτοχοι» αφενός και κάτω από ποιες ιδιαίτερες συνθήκες και εθνικές πολιτικές αφετέρου καλείται ως φορέας να ασκήσει μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική;

### 1.1.1 Ορίζοντας και οριοθετώντας τον Εκπαιδευτικό Οργανισμό/Μονάδα

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ορίζεται ως ομάδα ατόμων που εργάζονται για τον κοινό σκοπό της παροχής εκπαίδευσης, σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις (Κουτούζης, 1998α: 30). Στο εσωτερικό του διακρίνουμε τον διευθυντή, το σύλλογο των εκπαιδευτικών, τους μαθητές, το διοικητικό και το βοηθητικό προσωπικό. Παράλληλα, επειδή ο οργανισμός ουσιαστικά είναι οργάνωση, ως τέτοια αποτελείται από ένα *«σύνολο καθιερωμένων σχέσεων που διέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων ενός συστήματος»* (Κανελλόπουλος, 1994, όπ. ανάφ. στο Κουτούζης, 1999: 13). Από αυτή την άποψη σε έναν οργανισμό υπάρχουν πολλοί «μέτοχοι» (Everard & Morris, 1999: 171) όπως οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, άλλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι τοπικές κοινότητες, οι τοπικοί οικονομικοί παράγοντες κ.ά. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Everard & Morris (ό.π.: 174-175), κάθε οργανισμός εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σύστημα, διαλέγεται δηλαδή με το περιβάλλον και βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με αυτό, λαμβάνοντας εισροές και επιτυγχάνοντας επιθυμητές εκροές. Ένα ταραχώδες περιβάλλον μπορεί να ματαιώσει τους σκοπούς του σχολείου και να επιφέρει δυσλειτουργίες, αναποτελεσματικότητα, στασιμότητα.

### **1.1.2 Το Περιβάλλον της Εκπαιδευτικής Μονάδας σε μακρο- και μικρο- επίπεδο**

Με βάση τα παραπάνω, οι συνθήκες μέσα στις οποίες διαμορφώνεται το πρόβλημα της μελέτης περίπτωσης, αφορούν: α) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μακρο-επίπεδο και β) στον τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας, όπως αυτή διαμορφώνεται από τους μετόχους της, σε μικρο-επίπεδο. Έτσι η *κουλτούρα* της μονάδας, ο σύλλογος των διδασκόντων, ο διευθυντής και ο *επινοητής* δάσκαλος συνθέτουν ένα συγκρουσιακό περιβάλλον, καθώς οι στόχοι και η κεντρική αποστολή του σχολείου ερμηνεύονται από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Εσωστρέφεια και εξωστρέφεια είναι οπτικές που συγκρούονται. Πολιτική απομονωτισμού από τη μια μεριά και μεμονωμένες ιεραποστολικές ενέργειες διασύνδεσης περιβάλλοντος και σχολείου από την άλλη. Και εδώ βρίσκεται το επίκεντρο της ιδιαιτερότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών, ο καθορισμός δηλαδή ξεκάθαρων στόχων και η συναίνεση προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα (Κουτούζης, 1998a: 31)

### **1.1.3 Το περιβάλλον σε μακρο-επίπεδο: Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζει άμεσα τον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Τα περιθώρια αυτονομίας και πρωτοβουλίας διαμορφώνουν τον τρόπο λήψης αποφάσεων. Τα περιθώρια αυτά όταν συρρικνώνονται, τότε η διοίκηση λαμβάνει

διαχειριστικό/διεκπεραιωτικό χαρακτήρα (ό.π.: 40). Το ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα, με κεντρική υπηρεσία το Υπουργείο Παιδείας, λειτουργεί στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας και λειτουργεί ως *αποφασιστικό όργανο*. Στον αντίποδα βρίσκεται η Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση με ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης να έχουν μεταφερθεί στα σχολεία (ό.π.: 40-44). Το γεγονός ότι τα σχολεία βρίσκονται στη βάση της διοικητικής πυραμίδας με εκτελεστικές αρμοδιότητες, διαμορφώνει διοίκηση απλής και *βραχυπρόθεσμης διαχείρισης*. Δεδομένου όμως ότι στο σχήμα λειτουργίας της διοίκησης: *Σχεδιασμός – Οργάνωση – Διεύθυνση – Έλεγχος* και εντέλει *Ανασκόπηση* των προηγούμενων ενεργειών (Κουτούζης, 1999: 17) ο Σχεδιασμός/Προγραμματισμός αποτελεί τη βασικότερη λειτουργία της, αντιλαμβανόμαστε ότι στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει η δυνατότητα του *στρατηγικού μακροχρόνιου προγραμματισμού*. Στα ελληνικά δημόσια σχολεία είναι αδύνατον σχεδόν να διαμορφωθούν *στρατηγικοί στόχοι*, ανεξάρτητα από τους στρατηγικούς στόχους του εθνικού μας εκπαιδευτικού συστήματος (Κουτούζης, 1998b: 56). Η εκπαιδευτική μονάδα συνεπώς είναι ο τελικός αποδέκτης αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου, και Παπακωνσταντίνου, 1994, όπ. αναφ. στο Μαυρογιώργος, 1998: 120). Αυτό όμως δε σημαίνει πως δεν μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στην μικρο-κοινωνία που εντάσσεται (ό.π.: 132).

#### **1.1.4 Το περιβάλλον σε μικρο-επίπεδο: η Κουλτούρα, ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο Διευθυντής και ο Εθελοντισμός**

Η κουλτούρα αποτελείται από άυλα στοιχεία όπως είναι το κλίμα, το αξιακό σύστημα, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνήθειες, οι άγραφτοι κανόνες διαγωγής κ.ά. Οι στόχοι και τα αξιακά συστήματα καθορίζουν την κουλτούρα ενός οργανισμού και, παρόλο που όλοι συμφωνούν ότι η αποστολή του σχολείου είναι να δίνουν στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για τη ζωή, διαπιστώνεται πως υπάρχουν αποκλίνουσες πεποιθήσεις. Η διαφορετική αποτίμηση της αξίας καθορίζεται από την ανατροφή και από τις ομάδες στις οποίες ανήκουμε (Everard & Morris, 1999: 185, 216). Η κουλτούρα λοιπόν επηρεάζεται και επηρεάζει το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί παρουσιάζουν τα δικά τους χαρακτηριστικά, καθορίζοντας την ατμόσφαιρα που επικρατεί. Έτσι το κλίμα σε μια σχολική μονάδα μπορεί να δίνει εικόνα εγρήγορσης ή στασιμότητας, έμπνευσης ή φθοράς (Ανθοπούλου, 1999: 20-22). Εξετάζοντας την εσωτερική διάσταση της ταυτότητας του οργανισμού, έτσι όπως προβάλλεται στη μελέτη περίπτωσης, δεν μπορούμε παρά να αναλύσουμε τον ανασταλτικό ρόλο του διευθυντή και τα χαρακτηριστικά των αλλοτριωμένων εκπαιδευτικών, έτσι όπως αλληλοσυσχετίζονται και αναπαράγονται. Η είσοδος του νέου εκπαιδευτικού ουσιαστικά διαταράσσει το status quo του οργανισμού. Αποτελεί μια αλλαγή που θίγει το αξιακό σύστημα του ανθρώπινου δυναμικού. Ο *δυναμικός συντηρητισμός* της μονάδας δεν είναι ένα περιπτωσιακό αλλά ένα κοινωνικό φαινόμενο και αποτελεί έκφανση της ανάγκης που προβάλλεται για παροχή ενός οικείου

πλαίσιου ζωής (Everard & Morris, 1999: 260-261). Πώς όμως λειτουργούν τα άτομα μέσα σε αυτά τα πλαίσια συντήρησης;

Αναμφίβολα ο διευθυντής είναι ο διαμορφωτής της κουλτούρας, είναι η κινητήρια δύναμη της σχολικής μονάδας (Ανθοπούλου, 1999: 23-24). Οι οργανωσιακοί στόχοι, σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999: 169), απελευθερώνουν και δεσμεύουν ενέργεια, διατηρούν τον οργανισμό σε κίνηση. Και οι οργανισμοί πρέπει να κατευθύνονται και όχι να σπρώχνονται (Peters & Waterman, όπ. αναφ. στο Everard & Morris, 1999: 170). Η *λήψη αποφάσεων* όμως δεν αφορά μόνο στο μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και στο μικρο-επίπεδο μια σειρά αποφάσεων λαμβάνονται καθημερινά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 93). Η λήψη αποφάσεων μπορεί να είναι ένα δύσκολο έργο, καθώς επιφέρει αλλαγές, συγκρούσεις ή τον κίνδυνο του λάθους, γι' αυτό και πολλοί ηγέτες δεν λαμβάνουν καμία απόφαση, παρόλο που αυτό είναι χειρότερο από τις περισσότερες εναλλακτικές λύσεις, με αποτέλεσμα το ανθρώπινο δυναμικό να παραλύει ή να απογοητεύεται από την αναποφασιστικότητα. Η «διοίκηση ερήμην» αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους κινδύνους του οργανισμού, όμως σε κάθε περίπτωση πρέπει να ενθαρρύνεται η αλλαγή και η καινοτομία, παρόλο που σε αυτές τις περιπτώσεις η λήψη απόφασης γίνεται σε συνθήκες αβεβαιότητας ή κινδύνου (Everard & Morris, 1999: 67; Πασιαρδή, 1998). Στο παράδειγμά μας η μη λήψη απόφασης οφείλεται καταρχάς στην αντίσταση στην αλλαγή από την πλευρά του διευθυντή αλλά και στην έλλειψη οξυδέρκειας κατά τον προγραμματισμό και τη λήψη *ορθολογικών αποφάσεων*. Και ως τέτοιες νοούνται αυτές που διέπονται από λογικά βήματα: *Αναγνώριση του προβλήματος – Καθορισμός των απαιτήσεων και των*



*κριτηρίων απόδοσης – Παραγωγή εναλλακτικών λύσεων – Αξιολόγηση των λύσεων και επιλογή της πιο κατάλληλης – Υλοποίηση και εφαρμογή της απόφασης – Ανατροφοδότηση.* (Κουτούζης, 2009: 209-212). Όμως η διαδικασία λήψης απόφασης πάσχει ήδη από το πρώτο της βήμα: την κατανόηση του προβλήματος. Ο διευθυντής της εν λόγω σχολικής μονάδας, όχι απλά δεν κατανοεί αλλά δεν αναγνωρίζει την πρόκληση στην οποία βρίσκεται. Υιοθετεί δηλαδή το προφίλ του «*μάννατζερ που αποφεύγει τα προβλήματα*», κυρίως σε περιπτώσεις *απρογραμματίστων* αποφάσεων, ακριβώς γιατί δεν υπάρχει ένας κανόνας για την αντιμετώπισή τους (ό.π.: 203-204). Παράλληλα η διοικητική του συμπεριφορά προσανατολίζεται στο έργο και όχι στις σχέσεις, υιοθετώντας το διοικητικό στυλ του *παθητικού / πολιτικού* που αντιστέκεται στην αλλαγή, όταν αυτή εμφανιστεί, μέμφεται τους νεωτερισμούς, επικρίνει και επιστά την προσοχή στα λάθη των άλλων (Everard & Morris, 1999: 39-40).

Από την άλλη, η απομόνωση του εκπαιδευτικού στην τάξη, η τυπική διεκπεραίωση της ύλης, η προσκόλληση στο αναλυτικό πρόγραμμα, η μη ανάληψη ευθυνών, ο κλειστός χαρακτήρας του σχολείου, η συγκέντρωση εξουσίας και η αποσπασματική αντιμετώπιση των προβλημάτων εντείνουν την αναποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1998: 149). Η εργασία του εκπαιδευτικού βιώνεται ως «*εξωτερική*» δραστηριότητα και όχι ως μέρος ζωής, αλλά ως καταναγκασμός. Με αυτόν τον τρόπο, η καθημερινή παιδαγωγική και διδακτική του πράξη αποκτάει τα χαρακτηριστικά της «*αλλοτριωμένης*» εργασίας που είναι υποχρεωτική καθώς δεν ανήκει στον ίδιο, αλλά στο εκπαιδευτικό σύστημα που τον δεσμεύει (Μαυρογιώργος, 2007). Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι εκπαιδευτικοί και η μονάδα

*διαφορίζονται*, τείνουν δηλαδή προς την εξειδίκευση και την απομόνωση, με αποτέλεσμα τη χαμηλή *ολοκλήρωση*. Η ουσιαστική ολοκλήρωση απαιτεί προσοχή στις σχέσεις αμοιβαιότητας, σεβασμό και εποικοδομητική διευθέτηση των συγκρούσεων (Everard & Morris, 1999: 182-183). Άλλωστε η έννοια της εξειδίκευσης έχει δεχθεί σοβαρή κριτική καθώς συνδέεται με την αλλοτρίωση και γι' αυτό και έχει δημιουργηθεί μια τάση διεύρυνσης και εμπλουτισμού των καθηκόντων (Κουτούζης, 1999: 68-69).

Μέσα σε αυτό το κλίμα κοφορμισμού της σχολικής μονάδας, η αποκοπή από την ομάδα του *επινοητή* δασκάλου, που λειτουργεί εθελοντικά και μεμονωμένα, προσπαθώντας να δώσει αποσπασματικά και όχι συνολικά σε επίπεδο ομάδας μια λύση, μοιάζει ουτοπιστική παρέμβαση και, όπως αποδεικνύεται, προκλητική για το status, δεδομένου ότι ξεφεύγει από τα όρια της αυστηρής περιχάραξης του αναλυτικού προγράμματος και της κουλτούρας της μονάδας. Η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη καθώς απουσιάζει εντέλει μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Συμπερασματικά η τυπολογία της κουλτούρας του σχολείου στη μελέτη περίπτωσης και εν γένει του ελληνικού σχολείου χαρακτηρίζεται ως *προβληματική* στους άξονες: επαγγελματικές σχέσεις (professional relationships), συμφωνίες μεταξύ των μελών του οργανισμού (organizational arrangements) και ευκαιρίες μάθησης (opportunities for learning) (Κιούση & Κοντάκος, 2006).

Το ζητούμενο είναι ποια είναι τα όρια και οι προϋποθέσεις για την ανάδειξη της σχολικής μονάδας μέσα στα πλαίσια της σχετικής της αυτονομίας, ποια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να εφαρμόσει στον αντίποδα του συγκεντρωτικού και κλειστού εκπαιδευτικού μας συστήματος.

## **2. Για μια Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική που προωθεί το Εξελισσόμενο Σχολείο**

Το εξελισσόμενο σχολείο είναι μια οραματική κατάσταση και αποτελεί ζητούμενο για τις εκπαιδευτικές μας μονάδες. Η πολιτική στροφής στη σχολική μονάδα αναμφισβήτητα προωθεί την αποτελεσματικότητα του σχολείου, διασφαλίζοντας την ουσιαστική του ποιότητα και όχι την αριθμητική, όπως αυτή αποτιμάται από διάφορους οργανισμούς (Μαυρογιώργος, 2007).

### **2.1 Η επίφαση της αποκέντρωσης**

Βασικός φορέας της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι εκπαιδευτικές μονάδες. Στο ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα αναδεικνύονται δυο ομάδες: από τη μια οι φορείς που διαμορφώνουν και αποφασίζουν – *αποφασιστική διοίκηση* – και από την άλλη οι φορείς που καλούνται να την εφαρμόσουν – *διαχειριστική/εκτελεστική διοίκηση*. Οι ομάδες αυτές είναι εντελώς διαφορετικές στην ελληνική πραγματικότητα γιατί οι φορείς της αποφασιστικής διοίκησης απαιτούν γενικευμένη εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο, προβάλλοντας το επιχείρημα των ίσων ευκαιριών (Μαυρογιώργος, 1998: 129). Από την άλλη διακηρύξεις, εισηγήσεις και αποφάσεις κάνουν λόγο για διοικητική αποκέντρωση, λαϊκή συμμετοχή, κοινωνικό έλεγχο. Ιδιαίτερα συζητείται όχι μόνο η διοικητική αποκέντρωση, αλλά και η «αποκέντρωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης», για την ποιοτική της αναβάθμιση (ό.π.: 133-134). Πόσο όμως αυτά συνιστούν μια αυτόνομη σχολική

μονάδα και όχι μια ρητορεία και κατ' επίφαση συμμετοχική διαδικασία;

Με το Ν. 1566/85 δίνεται το δικαίωμα εκλογής από τη βάση της τοπικής κοινωνίας θεσμοθετημένων φορέων (Νομαρχιακή ή Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας, Σύλλογος Γονέων – Κηδεμόνων, Σχολική Επιτροπή, Σχολικό Συμβούλιο, Μαθητικό Σχολικό Συμβούλιο) για συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα της εκπαιδευτικής μονάδας της περιοχής τους, δίνοντας σχετική αυτονομία και περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών μέσα στη μονάδα. Στα ίδια πλαίσια κινείται ο Ν. 2525/1997 και η Υ.Α Δ2/1938/26-2-1998. Η σύλληψη και η θεσμοθέτηση αυτών των οργάνων όμως, επειδή γίνεται από την κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, αναιρεί την αρχή της συμμετοχής. Παράλληλα ο ρόλος αυτών των οργάνων είναι συμβουλευτικός, εισηγητικός και διαχειριστικός. Στόχος επομένως της σχολικής μονάδας είναι να λειτουργήσουν οι συμμετοχικοί θεσμοί προς μετασχηματιστική κατεύθυνση (ό.π.: 133-135).

## **2.2 Τα συμμετοχικά όργανα και η σχολική μονάδα**

Ο μετασχηματισμός των συμμετοχικών θεσμών κρίνεται επιτακτικός καθώς ανοίγει πεδία ιδεολογικής αντιπαράθεσης τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην σχέση της με την κοινωνία, με την προϋπόθεση αφενός της μαζικής συμμετοχής αυτών των φορέων και την ενεργοποίησή τους και αφετέρου τη λειτουργία ενός δημοκρατικού συστήματος, στηριζόμενο στην αποκέντρωση, τη συλλογικότητα και την αντιπροσωπευτικότητα των φορέων που συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων (ό.π.: 138). Το ζητούμενο

βέβαια είναι τα όρια της αυτοδυναμίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι εκδοχές που προτείνονται από τον Ανδρέου (1996, όπ. αναφ. στο Μαυρογιώργος, 1998: 138), είναι: α) η *αποσυγκέντρωση* (μεταφορά αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά όργανα στο πλαίσιο της διοικητικής ιεραρχίας) και β) η *αποκέντρωση* (μεταφορά αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά όργανα, χωρίς την έγκριση των διοικητικών αρχών). Η προώθηση μιας αποκεντρωτικής πολιτικής με τη μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία του σχολείου μέσα στα πλαίσια που ορίζουν οι τοπικές αρχές προϋποθέτει: α) ενιαίο όραμα και στόχους για την εκπαίδευση, β) συνεκτικό σύστημα συμβουλευτικής, καθοδήγησης και υποστήριξης της εκπαιδευτικής μονάδας για σχεδιασμό και προγραμματισμό, εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και ανάπτυξη των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων, αξιολόγηση και σύνδεση της σχολικής μονάδας με την κοινωνία. Σε κάθε περίπτωση όμως η κεντρική οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης θέτει τα όρια των κατευθυντηρίων αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, η σχολική μονάδα μπορεί να συμμετέχει στις διαπραγματεύσεις, να προσλαμβάνει κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική και να διαμορφώνει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 1998: 139-140).

### **2.3 Η «Εσωτερική» Εκπαιδευτική Πολιτική της Μονάδας: δυνατότητες και προϋποθέσεις**

Μέσα στα πλαίσια της σχετικής της αυτονομίας και με την προώθηση της επιστημονικής και επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με την παράλληλη ανάπτυξη των συνεργατικών

σχέσεων με τα συμμετοχικά όργανα, είναι δυνατή η άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκπαιδευτική μονάδα. Κατά την άσκηση λοιπόν της πολιτικής της μπορεί να παρεμβαίνει στο αναλυτικό πρόγραμμα με την προσαρμογή των μαθημάτων ανάλογα με το μικρο-επίπεδό της. Στη διδασκαλία μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις για την εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών της. Παράλληλα η συμμετοχή της στην εξουσία είναι δυνατή, στο βαθμό που μπορεί να υπάρχει συμμετοχή είτε ατομική είτε ομαδική σε κάποιο όργανο. Η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό της ώστε να υπάρχει σύνδεση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των μελών της. Τέλος, σε ζητήματα που αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή, στη διαχείριση του χρόνου ώστε να αξιοποιείται καλύτερα και στην άσκηση αρμοδιοτήτων στα οικονομικά, είναι δυνατή η παρέμβασή της (Caldwell & Spinks, 1992: 4, όπ. αναφ. στο Μαυρογιώργος, 1998: 146).

Και για την επιτυχία της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτείται μια *πολιτική ανοιχτού συστήματος*, μια πολιτική δηλαδή εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι σε όλες του τις διαστάσεις – διοικητικές, οργανωτικές, ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (Μαυρογιώργος, 1998: 145-146). Αυτή πολιτική είναι μια πολιτική *αλλαγής* με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της μάθησης. Η αλλαγή επιβάλλεται σε τομείς εκχώρησης αρμοδιοτήτων για τη λήψη αποφάσεων, πολιτικής στήριξης, προώθησης ευέλικτων διαδικασιών για πειραματισμούς με οργανωτικά σχήματα – είτε συμβουλευτικά είτε αποφασιστικά – λήψης αποφάσεων αποκεντρωμένα με ηγεσία που να εμπνυχώνει και να κινητοποιεί (Timar, 1989:71, όπ. αναφ. στο

Μαυρογιώργος, 1998: 150). Η προώθηση της αλλαγής μπορεί να γίνει με ένα *συνεργατικό μοντέλο διοίκησης* που στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές, στην άποψη του επαγγελματία εκπαιδευτικού και όχι στην εξουσία θέσης, στις κοινές αξίες, στη διαμόρφωση συμμετοχικών ομάδων και στη συναίνεση (Bush, 1995: 52-72, ό.π.). Έτσι στόχος γίνεται ο εμπνευστικός, συντονιστικός και διευκολυντικός ρόλος του διευθυντή και ο επαγγελματισμός αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και αυτοβελτίωσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1998: 151-153). Σε έναν «μανθάνοντα οργανισμό» η καρδιά της αλλαγής για την ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με την αυτονομία τους και την κοινή συναδελφική επαγγελματική κουλτούρα ισοδύναμα και παράλληλα με την ανάληψη ρόλων σε ζητήματα πέρα από τα στενά όρια της τάξης (Everard & Morris, 1999: 265-270). Κάθε άτομο και κάθε οργανισμός μπορεί να είναι φορέας αλλαγής. Το να μάθει κάποιος να σκέπτεται ελεύθερος από *παραδοχές*, είναι θεμελιώδες για να λειτουργεί στον κόσμο της εργασίας, για να λειτουργεί ως πολίτης σε μια δημοκρατία και για να παίρνει υπεύθυνες ηθικές αποφάσεις στις μεταβαλλόμενες κοινωνίες. Ο *Κριτικός Στοχασμός Παραδοχών* παίζει κεντρικό ρόλο και η διάκρισή του από την έννοια της *αφομοίωσης* θα οδηγήσει τους μανθάνοντες – είτε εκπαιδευτικούς είτε οργανισμούς – στη συνειδητοποίηση και αποβολή των όποιων κομπορμιστικών αντιλήψεων φέρουν. (Goleman, 1985, όπ. αναφ. στο Mezrow, 1990). Η *περιγραφή του παρόντος* και το κοινά και συλλογικά αποδεκτό *σενάριο του μέλλοντος* από το σύνολο του εκπαιδευτικού οργανισμού, μπορούν να προωθήσουν την αλλαγή

στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας (Everard & Morris, 1999: 281-285).



## Συμπεράσματα

Το ελληνικό σχολείο βρίσκεται μπροστά σε προκλήσεις που προέρχονται από το περιβάλλον του. Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της πληροφορίας, τάση ομοιοτροπίας της εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετανάστευση, ανισότητες, διαρροή μαθητικού δυναμικού, παραβατικότητα είναι ορισμένες από αυτές. Το ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα λειτουργεί ανασταλτικά στη δυνατότητα εφαρμογής και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις εκπαιδευτικές μονάδες, με αποτέλεσμα την παράκαμψη της που επιφέρει μια σειρά παρενεργειών και οδηγεί στο στάσιμο σχολείο. Μια αποκεντρωτική πολιτική με εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε τοπικό επίπεδο μπορεί να δώσει στην εκπαιδευτική μονάδα τη δυνατότητα αλλαγής της κουλτούρας για την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποφασιστικού χαρακτήρα. Οι άξονές της μπορούν να διαμορφωθούν με πολιτική ανοικτού συστήματος, κριτική υποδοχή του γενικού πλαισίου, συνεργατικό μοντέλο διοίκησης, κοινό όραμα για τους στόχους και την αποστολή του σχολείου και συνεργασία με τους τοπικούς φορείς. Οι επιστημονικές αναζητήσεις εστιάζουν πλέον στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων στη βάση της ευθύνης, απολογισμού και λογοδοσίας μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού της επαγγελματικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού και συνεργασίας και με το ρόλο του διευθυντή ως εμπνευστή και συντονιστή.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασοπούλου-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α' (2<sup>η</sup> έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 71-116), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ., Κατσουλάκος, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 17-91), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Blase, J. & Blase, J. (2001). *Empowering Teachers. What successful Principals Do* (σελ. 147-148), California, Corwin Press, Inc. Ανάκτηση 5/11/2009 από World Wide Web:  
[http://books.google.gr/books?id=FJHADMtOyiQC&pg=PA147&pg=PA147&dq=Rosenholtz+moving+schools&source=bl&ots=Lnp9ymrUER&sig=kRD1hMgRYKDCgywDltU5HZTqVaw&hl=el&ei=MLgOS6GcJdWfjAfpsIjYAw&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CAsQ6AEwAQ#v=onepage&q=Rosenholtz%20moving%20schools&f=false](http://books.google.gr/books?id=FJHADMtOyiQC&pg=PA147&pg=PA147&dq=Rosenholtz+moving+schools&source=bl&ots=Lnp9ymrUER&sig=kRD1hMgRYKDCgywDltU5HZTqVaw&hl=el&ei=MLgOS6GcJdWfjAfpsIjYAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CAsQ6AEwAQ#v=onepage&q=Rosenholtz%20moving%20schools&f=false)
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Κιούση, Σ. & Κοντάκος, Α. (2006). *Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Εισήγηση στο 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Θεσσαλονίκη 24-26 Νοεμβρίου. Ανάκτηση 5/11/2009 από World Wide Web:

- Κόκκος, Α. (2008). Θεωρίες Μάθησης – Πώς Μαθαίνουν οι Ενήλικοι Στο Καραλής, Θ., (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τομ. Α' Θεωρητικές Προσεγγίσεις* (σελ. 41-95), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Κουτούζης, Μ. (1998α). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'(2<sup>η</sup> έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 27-44), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Κουτούζης, Μ. (1998β). Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'(2<sup>η</sup> έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 51-68), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*, Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1998). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'(2<sup>η</sup> έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 119-162), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). *Η Συζήτηση για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: από τη Δυσφήμιση στον Ευφημισσμό*. Εισήγηση στο Συνέδριο του ΚΕΕ, με θέμα: *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό*

*Παρεμβάσεων*, 15-16 Νοεμβρίου, Αθήνα. Ανάκτηση 15/11/2009 από World Wide Web:

[http://www.alfavita.gr/artra/art28\\_2\\_9\\_211.php](http://www.alfavita.gr/artra/art28_2_9_211.php)

Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, v.48, N.3, 185- 198. Ανάκτηση 4/11/2008 από World Wide Web:

<http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mezrow.pdf>

Mezirow, J. (1990). Πώς ο Κριτικός Στοχασμός Ενεργοποιεί τη Μετασχηματιζούσα Μάθηση. Στο Mezirow, J., and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco, Jossey-Bass. Ανάκτηση 4/11/2008 από World Wide Web:

<http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mezrow.pdf>

Πασιαρδή, Γ. (1998). *Σχολική Κουλτούρα: Έννοια, Βελτίωση και Αλλαγή*. Εισήγηση στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Ναύπακτος 13-15 Νοεμβρίου. Ανάκτηση 22/11/2009 από World Wide Web:

[http://www.pee.gr/pr\\_syn/s\\_nay/c/2/georgia\\_pasiardi.htm](http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm)

## **Εξωγενείς πηγές**

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

Ανδρέου, Α. (1996). *Η Αποκέντρωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Ζητήματα Θεωρίας και ένα Πλαίσιο Συζήτησης*, ανάτυπο από το

περιοδικό *Ελλωτία*, Χανιά, Δημοτική πολιτιστική επιχείρηση Χανίων.

Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*, (2<sup>nd</sup>. ed.), London, Paul Chapman.

Caldwell, J. & Spinks, J.M. (1992). *Leading the Self-Managing School*, London, Falmer Press

Freire P., Shor I., (1987). *A Pedagogy for Liberation*, U.S.A, Bergin and Carvey, Connecticut.

Goleman, D. (1985). *Vital Lies, Simple Truths: The Psychology of Self-Deception*, New York, Simon & Schuster.

Κανελλόπουλος, Χ. (1994). *Διοίκηση Προσωπικού. Τα Ανθρώπινα Προβλήματα του Μάνατζμεντ (σε οργανισμούς, επιχειρήσεις και υπηρεσίες)*, Αθήνα, Θεωρία και Πράξη.

Peters T. J. & Waterman R.H. (1982). *In Search of Excellence*, New York, Harper & Row.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers Workplace: The Social Organization of Schools*, New York, Longmans.

Timar, T. (1989). *The Politics of School Restructuring* In Journal of Education Policy, v. 4 (p. 55-74).

## **Νόμοι**

N. 1566/1985. Ανάκτηση 22/11/2009 από World Wide Web:

[http://www.omosp-goneon-athinas.org/omosp-athinas/nfblog//\\_HOMEDIR\\_/www/omosp-athinas/nfblog/wp-content/uploads/2008/02/N1566.pdf](http://www.omosp-goneon-athinas.org/omosp-athinas/nfblog//_HOMEDIR_/www/omosp-athinas/nfblog/wp-content/uploads/2008/02/N1566.pdf)

Ν. 2525/1997. Ανάκτηση 22/11/2009 από World Wide Web:

[http://www.fa3.gr/nomothesia\\_2/nomoth\\_education/14-nomos\\_2525-97.htm](http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/14-nomos_2525-97.htm)

Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998. Ανάκτηση 22/11/2009 από World Wide Web:

[http://www.fa3.gr/nomothesia\\_2/nomoth\\_education/14-nomos\\_2525-97.htm](http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/14-nomos_2525-97.htm)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

#### Η ΤΑΙΝΙΑ: «ΤΟ ΚΑΝΑΡΙΝΙ ΠΟΔΗΛΑΤΟ»\*

*Σκηνοθέτης: Δημήτρης Σταύρακας*

*Παραγωγή: 1999*

*Πρεμιέρα στην Ελλάδα: 18 Φεβρουαρίου 2000*

*Διάρκεια: 93'*

Το «Καναρινί ποδήλατο» είναι γνωστή ταινία του Δημήτρη Σταύρακα. Προβλήθηκε και συζητήθηκε πολύ σε πολλά ελληνικά σχολεία. Τη βρήκαμε αρκετά ρεαλιστική, αφού απεικονίζει τυπικές εκφάνσεις ελληνικού σχολείου. Το «επεισόδιο», άλλωστε, είναι πραγματικό.

Το σενάριο: Βρισκόμαστε σε ένα δημοτικό σχολείο, με έντονα τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής του ταυτότητας: κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τυπικές παιδαγωγικές ενίσχυσης του ανταγωνισμού («η πρώτη θέση παίζεται»), της «αριστείας», των διακρίσεων, του ατομικισμού, κ.ά. Ένας νέος δάσκαλος έρχεται με μετάθεση στο σχολείο και του ανατίθεται η έκτη τάξη. Ο δάσκαλος πολύ γρήγορα εκδηλώνει τις παιδαγωγικές του ανησυχίες, τις ιδέες του και τους προβληματισμούς του, που, καταπώς φαίνεται, τους αντλεί από τις αρχές της Νέας Αγωγής.

Πολύ σύντομα **εντοπίζει**, τυχαία, στο τελευταίο θρανίο τον Λευτέρη (ο πατέρας του ταξιτζής), που δεν μπορεί (στην έκτη τάξη!) να διαβάσει, να γράψει και να κάνει αριθμητικές πράξεις. Παρουσιάζει τα συμπτώματα που η σχετική βιβλιογραφία αποδίδει στη «δυσλεξία» ή στις λεγόμενες «μαθησιακές δυσκολίες».

Με ιδιαίτερη έγνοια και φροντίδα, με συστηματική εξατομικευμένη παρέμβαση, καινοτόμες διδακτικές δράσεις και παιδαγωγικές ενίσχυσης, ο δάσκαλος προσπαθεί να φέρει τον Λευτέρη σε επαφή με την γνώση (π.χ., πρόσθετα απογευματινά «ιδιαίτερα» μαθήματα, εξωσχολικές συναντήσεις, ανάθεση καθηκόντων ταμιά σε έκθεση βιβλίου, κ.ά.). Ο δάσκαλος ενισχύεται ο ίδιος στην προσπάθειά του για την υποστήριξη του Λευτέρη, όταν διαπιστώνει, **πάλι τυχαία και**

**εκτός σχολείου**, ότι ο Λευτέρης, μόνος του, έχει συναρμολογήσει ένα θαυμάσιο καναρινί ποδήλατο. Άραγε, το σχολείο καταγράφει και αξιοποιεί αυτά που μπορούν και κάνουν οι μαθητές, πέρα από τις επίσημες εκδοχές γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του αναλυτικού προγράμματος;

Στην έκθεση βιβλίου που οργανώνεται στο σχολείο, ο δάσκαλος αναθέτει στον Λευτέρη χρέη ταμία, παρά τις αντιδράσεις του διευθυντή και τις επιφυλάξεις των γονέων. Για να ανταποκριθεί στο έργο του ταμία, έμαθε αριθμητική. Κι εδώ μπορεί να σημειώσει κανείς τη σημασία που έχει για τη μάθηση, η ανάδειξη της κοινωνικής και πρακτικής αξίας και χρησιμότητας της γνώσης.

**Οι πρωτοβουλίες** του νέου δασκάλου δεν είχαν θετική υποδοχή εκ μέρους του διευθυντή του σχολείου και των άλλων συναδέλφων. Ο διευθυντής τον κάλεσε επανειλημμένα για να του συστήσει να μην αφιερώνει χρόνο στον Λευτέρη («είναι χαμένος χρόνος»), **να αποσύρει πρωτοβουλίες** που συνιστούν κριτική στους άλλους συναδέλφους που δεν έχουν ανάλογες ανησυχίες, να του υπενθυμίσει τη συνάφεια της σχολικής επίδοσης με γενετικούς παράγοντες, κ.ά. Ο δάσκαλος παραπαίει ανάμεσα στις επιλογές του και στις αντιδράσεις «των άλλων» του σχολείου. Η μοναξιά, η περιθωριοποίηση, η «ιδιώτευση» και η απομόνωση του δασκάλου εμφανής. Όπως λέει, «Με τα παιδιά δεν έχω πρόβλημα. Οι άλλοι είναι το πρόβλημα. Το πρόβλημα είναι όλο το υπόλοιπο σχολείο».

Παρ' όλα αυτά, ο δάσκαλος κατάφερε να εξασφαλίσει για τον Λευτέρη ένα εξατομικευμένο «παιδαγωγικό συμβόλαιο» αναγνώρισης, σεβασμού, ενεργητικής ακρόασης, ενδιαφέροντος, φροντίδας, θετικής διάκρισης, ενίσχυσης, πρόσθετης διδακτικής στήριξης, κ.τ.ο. Έτσι ο Λευτέρης κατάφερε σιγά σιγά να μην έχει ιδιαίτερο πρόβλημα με τα μαθήματα του σχολείου. Μια μέρα **αρρωσταίνει ο δάσκαλος του Λευτέρη** και τον αντικαθιστά συνάδελφός του με ακραίες αντιλήψεις κοινωνικού δαρβινισμού να υπαγορεύουν την παιδαγωγική του πράξη. Αυτή η «αναπλήρωση» είχε ως αποτέλεσμα ο Λευτέρης να εξαφανιστεί από το σχολείο, γιατί, εκεί που πήγαινε να πιστέψει ότι τα «καταφέρνει», «έπεσε» στα χέρια ενός δασκάλου που υιοθετούσε πολύ διαφορετικά παιδαγωγικά προτάγματα (απόρριψη, υποτίμηση, παραμέληση, κ.ά.).

Γιώργος Μαυρογιώργος



\* Η ταινία είναι διαθέσιμη στο youtube

Ανάκτηση 05/11/2009 από World Wide Web:

[http://www.youtube.com/results?search\\_query=%CF%84%CE%BF+%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%AF+%CF%80%CE%BF%CE%B4%CE%AE%CE%BB%CE%B1%CF%84%CE%BF&search\\_type=&aq=1&oq=%CF%84%CE%BF+%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%B1](http://www.youtube.com/results?search_query=%CF%84%CE%BF+%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%81%CE%B9%CE%BD%CE%AF+%CF%80%CE%BF%CE%B4%CE%AE%CE%BB%CE%B1%CF%84%CE%BF&search_type=&aq=1&oq=%CF%84%CE%BF+%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%B1)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 |

**Αλλαγή και καινοτομία: η διαχείρισή της  
σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων**

## Εισαγωγή

Οι όροι μεταρρύθμιση, αλλαγή, καινοτομία ακούγονται ολοένα και πιο συχνά στις μέρες μας και διατρέχουν όλες τις εκφάνσεις του συστήματος: κοινωνικές, επιστημονικές, οικονομικές, πολιτικές. Το εκπαιδευτικό σύστημα, εντασσόμενο στο ευρύτερο σύστημα, διέπεται από τις παραπάνω έννοιες και η εκπαιδευτική αλλαγή αποτελεί ένα θεματικό πεδίο, θεωρητικό και ερευνητικό, που συνδέεται αναπόδραστα με την εκπαιδευτική πολιτική και τη διοίκηση (Δακοπούλου, 2008: 166). Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη: 1) Των επιπέδων της εκπαιδευτικής αλλαγής στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας προκειμένου να καταδειχθεί ο τρόπος που την επηρεάζουν κατά την εφαρμογή της. 2) Των συνθηκών κάτω από τις οποίες σχεδιάζεται η εκπαιδευτική αλλαγή και ο προσανατολισμός της. Επιχειρείται μια κριτική θεώρηση των προσεγγίσεων στη διαχείριση της αλλαγής, προκειμένου να αναδειχθεί ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας και η αναγκαιότητα διαχείρισης της αλλαγής μέσα από συγκεκριμένη εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. 3) Της διαχείρισης της εκπαιδευτικής αλλαγής και καινοτομίας από τη σχολική μονάδα στο εσωτερικό της περιβάλλον, νοούμενο ως ζωντανό οργανισμό συμμετεχόντων που κινούνται σε ένα διαπερατό περιβάλλον και αλληλεπιδρούν με το εξωτερικό περιβάλλον.

## **1. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλαγή, καινοτομία: Εννοιολογική προσέγγιση**

Η αποσαφήνιση των όρων κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να οριοθετηθούν οι διαστάσεις τους και να υπάρξει ένα εναργές πεδίο ανάλυσης στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αλλά και παράλληλα επειδή η χρήση των όρων δεν αποτελεί ένα ενιαίο φαινόμενο. Η θέση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι το περιεχόμενο της έννοιας «μεταρρύθμιση» ιστορικά έχει λάβει διαφορετικές ερμηνείες : νεωτερισμός, διεκδίκηση δικαιωμάτων, νεοφιλελεύθερο/συντηρητικό περιεχόμενο, κ.λ.π. (ό.π.: 167-168). Παράλληλα στο γενικό όρο/ομπρέλα «αλλαγή» εννοούνται διαφορετικά πράγματα, συχνά αντιφατικά.

Μια συνθετική προσέγγιση με το κριτήριο του ενιαίου και της ολότητας ορίζει τη μεταρρύθμιση ως αλλαγή προσανατολισμού, ως μεταβολή σε βάθος και πλάτος, ως εκπαιδευτικό μετασχηματισμό με θεσμικές ρυθμίσεις μεγάλης εμβέλειας. Από την άλλη, ως εκπαιδευτική αλλαγή θεωρείται ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός με ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας, χωρίς να είναι απαραίτητα θεσμοθετημένες και χωρίς να επιδρούν σε βάθος στο περιεχόμενο και στη φιλοσοφία του συστήματος. Σε ένα άλλο επίπεδο η εκπαιδευτική «καινοτομία» είναι η σύγχρονη έκφραση της εκπαιδευτικής αλλαγής που συνδέεται κυρίως με την εκπαιδευτική μονάδα και τον εκπαιδευτικό της πράξης και δεν εφαρμόζεται ως επιβολή (ό.π.:199).

## **2. Η εκπαιδευτική αλλαγή στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού και οι συνέπειές της για τη μονάδα**

Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον και λειτουργεί ως θεσμός που παράγει και αναπαράγει γνώσεις και εμπειρία. Βρίσκεται συνεπώς σε σχέση αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και το εξωτερικό του περιβάλλον. Έτσι οι αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικο-τεχνολογικό επίπεδο στον παγκόσμιο και τον ευρωπαϊκό χώρο (αλλαγές στο διεθνές περιβάλλον, παγκοσμιοποίηση και κοινωνία της γνώσης, Ευρωπαϊκή Ένωση) διαπερνούν το εκπαιδευτικό σύστημα από το επίπεδο του κεντρικού σχεδιασμού ως εκείνο της διαχείρισής του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008a: 94-95). Ως εκ τούτου, οι όποιες δράσεις και πρωτοβουλίες προωθούνται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό απαιτούν δεξιότητες τέτοιες που να ανταποκρίνονται στις ευρύτερες τάσεις και να είναι διαχειρίσιμες.

Σήμερα η πορεία των εκπαιδευτικών αλλαγών, μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών εξαρτάται όλο και περισσότερο από τις συνθήκες της Ε.Ε., με αποτέλεσμα το κράτος-έθνος να έχει χάσει το μονοπώλιο της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Δακοπούλου, 2008: 185). Ο κίνδυνος εδώ βέβαια είναι να υιοθετηθεί μια ντετερμινιστική άποψη, σύμφωνα με την οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα θεωρούνται ότι διαμορφώνονται από εξωτερικούς παράγοντες. Είναι αλήθεια ότι η εκπαίδευση σχετίζεται με την ευρύτερη κοινωνική δυναμική, όμως διατηρεί μια σχετική αυτονομία (Υφαντή, 2004). Η οριοθέτηση λοιπόν ανάμεσα στο *εξωτερικό περιβάλλον* της μονάδας και το *εσωτερικό*, είναι δυσδιάκριτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008b: 43-44). Από την άλλη,

επειδή η εκπαιδευτική μονάδα είναι ο τελικός αποδέκτης αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική, η αλλαγή και η καινοτομία δεν μπορούν να προχωρήσουν αν δε γίνουν κατανοητές σε επίπεδο μονάδας (Μαυρογιώργος, 2008α: 120-121), καθώς «*το σχολείο δεν είναι ένας παθητικός καθρέφτης, αλλά μια ενεργός δύναμη*» (Apple, 1988, οπ. αναφ. στο Δακοπούλου, 2008: 187). Στη διαδικασία για τη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής δρουν από τη μια οι φορείς που διαμορφώνουν και αποφασίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και από την άλλη οι φορείς που καλούνται να την εφαρμόσουν (Μαυρογιώργος, 2008α: 129). Επομένως η αλλαγή και η καινοτομία, περνούν μέσα από τη σχολική μονάδα και σχετίζονται άμεσα με τη διοίκησή της. Η συμμετοχή της μονάδας εννοείται ως:

α) κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και

β) διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προκλήσεων και αναγκών της (ό.π.: 131-132, 139).

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, ο συγκεντρωτισμός του συστήματος καθιστά τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής αλλαγής παθητικούς δέκτες που συμμορφώνονται στις θεσμοθετημένες αποφάσεις της Ε.Ε. Η αντίληψη της διαρκούς επιτήρησης, ελέγχου και πανοπτισμού της Ε.Ε., οδηγούν στην άκριτη υιοθέτησή τους, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές αλλαγές να μην επιφέρουν ουσιαστικούς μετασχηματισμούς, αλλά να πρόκειται απλά για διαδικασίες σχηματικής μόνο αλλαγής (Δακοπούλου, 2008:186-193).

Τελικά το παγκόσμιο και το ευρωπαϊκό επίπεδο της αλλαγής είναι καταλυτικά; Η συζήτηση για την προώθηση αλλαγής ή καινοτομίας είναι αδιέξοδη; Δικαιολογεί πιθανόν την παθητικότητα της σχολικής κοινότητας και απενοχοποιεί όσους αντιστέκονται στην αλλαγή; Σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να ενισχύονται τέτοιες απόψεις πατερναλιστικού χαρακτήρα προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολείο αποδοτικότερα στις οικονομικές απαιτήσεις των διεθνών αγορών ή σε νεοφιλελεύθερες συντηρητικές πολιτικές. Το ζητούμενο είναι πού θέλουμε να πάμε και ποιο είναι το όραμα που έχουμε για την εκπαίδευση. Ανταγωνισμός, αποδοτικότητα, έλεγχος, απασχολησιμότητα, συγκρισιμότητα είναι έννοιες επικίνδυνες για ένα ανοικτό, δημοκρατικό σχολείο που προωθεί τις αρχές της ισότητας, όχι όμως με την έννοια της ομοιομορφίας, που οδηγεί σε αποκλεισμούς. Το επίπεδο των εκπαιδευτικών μονάδων δε θα πρέπει να υποβαθμίζεται, γιατί εκεί λειτουργούν εκπαιδευτικοί κάθε ιεραρχικής βαθμίδας που μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής (ό.π.: 194).

### **3. Οι συνθήκες και ο προσανατολισμός της αλλαγής: μια κριτική προσέγγιση της διαχείρισης της αλλαγής/καινοτομίας από την εκπαιδευτική μονάδα**

Η θεωρητικοποίηση της αλλαγής παρέχει το υπόβαθρο και την οπτική της γωνία καθώς συνδέεται άρρηκτα με τον προσανατολισμό της. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο καθορισμός των ιδεολογικών, δομικών και προγραμματικών συνθηκών κάτω από τις οποίες συντελούνται οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα καθορίζουν τη διαχείρισή της. Έτσι, σύμφωνα με το *μοντέλο εξισορρόπησης* (ό.π.: 174-183), η αλλαγή σε μακροεπίπεδο προωθείται από την ανάγκη διατήρησης της ισορροπίας του συστήματος που απορρυθμίζεται είτε από τη μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών είτε προβάλλεται ως ανάγκη διατήρησης της καθεστηκυίας τάξης είτε ως ανάγκη αποκατάστασης δυσλειτουργιών. Μια τέτοια οπτική διαχειρίζεται *ορθολογικά* το σχεδιασμό της αλλαγής. Από την άλλη το *μοντέλο της σύγκρουσης* ερμηνεύει την εκπαιδευτική αλλαγή ως μέρος μιας ανταγωνιστικής διαδικασίας ανάμεσα σε ομάδες πίεσης διαφορετικών συμφερόντων. Η διαχείριση της αλλαγής σε αυτή την περίπτωση γίνεται με *πολιτική προσέγγιση*, δεδομένου ότι κάθε ομάδα πίεσης έχει τη δική της οπτική και το δικό της πλαίσιο αναφοράς.

Σε κάθε περίπτωση όμως η εκπαιδευτική αλλαγή *διαμεσολαβείται* από άτομα και ομάδες είτε στο επίπεδο της σύλληψης είτε στο επίπεδο της διαχείρισης. Εκείνο που τελικά θα πρέπει να διαγνωσθεί είναι ο σκοπός και οι στόχοι της εκπαιδευτικής αλλαγής και κατά πόσο αυτοί συνάδουν με το σκοπό και τους



στόχους της εκπαίδευσης. Είναι συνεπώς ζήτημα φιλοσοφικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διεργασίας:

- Αν η οπτική θεωρεί ως λειτουργία της εκπαίδευσης τη μη διαταραχή της καθεστηκυίας τάξης και τη διατήρηση της ισορροπίας, τότε η πρόσληψη των εκπαιδευτικών αλλαγών είναι λογικό να υιοθετεί μηχανισμούς επιβολής και παθητικής αποδοχής από την εκπαιδευτική βάση (*λειτουργική προσέγγιση/αλλαγή που εισάγεται απ' έξω- διαδραστική προσέγγιση*).
- Αν πάλι η αποστολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμφορείται από μια ανθρωπιστική προσέγγιση και στοχεύει στην εγκαθίδρυση των αρχών της ισότητας, τότε θεωρούμε ότι η *αξιοποίηση της επαγγελματικής αυτονομίας που προστατεύει περισσότερο τους υφισταμένους, μέσα στα πλαίσια μιας πολιτικής διαχείρισης* θα προσεγγίσει περισσότερο το ιδανικό της εκπαίδευσης.
- Από την άλλη το *Μοντέλο «Οργανωσιακής Ανάπτυξης» («Ο.Α.»)* ως ορθολογική διαχείριση της αλλαγής, καθώς έχει ως επίκεντρο την εκπαιδευτική μονάδα, δεν πρέπει να αποκλείεται, δεδομένου ότι δίνεται έμφαση στις τοπικές συνθήκες και στην εφαρμογή. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας ενισχύεται η διαπραγμάτευση, η ευελιξία και η εφαρμογή από την πλευρά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχεδιαστών της αλλαγής (Δακοπούλου, 2008: 180). Στο χώρο των θεωρητικών της εκπαιδευτικής διοίκησης (Schmack, κ.ά., 1977; Fullan, κ.ά., 1980, όπ. αναφ. στο: Everard & Morris, 1999: 257) πολλοί εμφανίζονται υπέρμαχοι της Ο.Α., ως μοντέλο διαχείρισης της

αλλαγής. Σε αυτό το σημείο εκφράζουμε το σκεπτικισμό μας ως προς το εύρος της αυτοδιοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας. Παρόλο δηλαδή που μπορεί να επιχειρείται ακόμα και γραφειοκρατική αποκέντρωση, αυτή η πολιτική ελλοχεύει τον κίνδυνο εφαρμογής *πολιτικής αναδόμησης και ανασυγκρότησης*. Μια τέτοια προσέγγιση έχει συντηρητικό χαρακτήρα, καθώς συνδέεται με το μοντέλο της ελεύθερης αγοράς (Μαυρογιώργος, 2008a: 132; Δακοπούλου, 2008: 210).

- Παράλληλα, η *αξιοποίηση της εξουσίας της διοίκησης*, ως στρατηγική, θέτει στο επίκεντρο τον αποτελεσματικό διευθυντή, θεωρούμε όμως πως οι προσωποκεντρικές προσεγγίσεις δεν εξασφαλίζουν τη συνέχεια του όλου εγχειρήματος, καθώς δεν αναδεικνύεται ο ρόλος των υφισταμένων που τελικά θα εφαρμόσουν την όποια αλλαγή ή θα προωθήσουν την καινοτομία.
- Τέλος η *αξιοποίηση των συμμετοχικών διαδικασιών* στην εκπαιδευτική αλλαγή υπακούει στα προστάγματα της δημοκρατίας, προσκρούει όμως τόσο στην αντίσταση στην αλλαγή όσο και στη ρητορική της συμμετοχής (Δακοπούλου, 2008: 182). Εν τέλει αυτό που συμβαίνει γίνεται μέσα στη σχολική αίθουσα.

Τι σημαίνουν όμως όλα αυτά πρακτικά για μια σχολική μονάδα που καλείται να διαχειριστεί αλλαγές ή καινοτομίες;

#### **4. Το επίπεδο των εκπαιδευτικών μονάδων: εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και διαχείριση της αλλαγής/καινοτομίας**

Στις παραμέτρους της εκπαιδευτικής πράξης, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στο ελληνικό σύστημα, οι διαστάσεις οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας που σχεδιάζονται κεντρικά αναφέρονται: 1) Στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. 2) Στην αρχιτεκτονική του κτηρίου. 3) Στην ομαδοποίηση των μαθητών. 4) Στη γενική δομή (διαπερατότητα ή οριοθέτηση). Αλλαγές που σχετίζονται με αυτές τις διαστάσεις ουσιαστικά βρίσκονται σε στάδιο εφαρμογής όταν διαχέονται στις μονάδες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης (ό.π.: 195-196). Έτσι, σύμφωνα με τον Hoyle (1994, οπ. αναφ. στο Δακοπούλου, 2008: 197), ο Διευθυντής ως φορέας αλλαγής λειτουργεί ως δημόσιος υπάλληλος και αγωγός ενώ ο Εκπαιδευτικός ως παθητικό όργανο υλοποίησης ή ως προσαρμογέας των στοιχείων της αλλαγής. Παρόλα αυτά μπορεί να υπάρξουν πρωτοβουλίες και να εισαχθούν καινοτομίες που να αφορούν στη διαμόρφωση της ύλης ανάλογα με τις ανάγκες ή τις δυνατότητες των μαθητών, εισαγωγή θεμάτων τοπικής ιστορίας που κάνουν πιο διαπερατό το σχολείο, διαμόρφωση ιδιαίτερων στόχων που εξυπηρετούν καλύτερα την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος, 2008a: 146), ή ακόμα καινοτομίες που παρακάμπτουν τη γραμμική διδασκαλία και την ανελαστική διαχείριση του χρόνου (Μαυρογιώργος, 2008b: 234-235). Σε αυτήν την περίπτωση ο Διευθυντής λειτουργεί ως διευκολυντής και ο Εκπαιδευτικός ως καινοτόμος.

Μέσα στα πλαίσια της σχετικής της αυτονομίας η εκπαιδευτική μονάδα και ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός μπορεί να προωθήσει καινοτόμες δράσεις και να αναλάβει πρωτοβουλίες στις διδακτικές μεθόδους, στην οργάνωση και τη διδασκαλία της μάθησης, στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών. Μπορεί να αλλάξει το ρόλο του και τις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία και τη μονάδα. Τέτοιες καινοτομίες, σύμφωνα με τον Hoyle (1976, όπ. αναφ. στο Δακοπούλου, 2008: 195), αφορούν μεταβάσεις:

1. Από δασκαλοκεντρικά συστήματα διδασκαλίας στην ανακαλυπτική μάθηση:

Σε κείμενο της Unesco (1996), συναντάμε τέσσερις τύπους μάθησης που αποτελούν το βασικό στόχο της εκπαίδευσης και οι οποίοι στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου θα είναι στηλοβάτες του: 1) μάθηση του πώς να μαθαίνει, 2) μάθηση του πώς να ενεργεί, 3) μάθηση του πώς να συμβιώνει, 3) μάθηση του πώς να υπάρχει.

2. Από στεγανές θεματικές ενότητες σε ευέλικτες θεματικές ενότητες:

Τέτοιες δυνατότητες προσφέρουν τα ΔΕΠΠΣ και η επέκτασή τους, η αξιοποίηση των ΤΠΕ και η εφαρμογή ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών σεναρίων, η εφαρμογή προγραμμάτων της ευέλικτης ζώνης (ευρωπαϊκά προγράμματα, πολιτιστικά, προγράμματα αγωγής υγείας, συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, κ.λ.π.).

3. Από απομονωμένους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη σε συνεργατικούς με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας:

Έτσι η σχολική μονάδα αποκτά «εσωτερική δικτύωση» μεταξύ των μελών της – διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς – αλλά και μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι αλληλοενημερώνονται,

ανταλλάσσουν πρωτοβουλίες, δοκιμάζουν υλικά, αξιολογούν. Οργανωμένες ευκαιρίες μέσα από συνεργατικές δράσεις μπορούν να προωθήσουν καινοτομίες (Ιντζίδης κ. συν., χ.χ.).

4. Από περιορισμένες σχέσεις με την τοπική κοινωνία σε εκτεταμένες και συνεργατικές:

Οι σχέσεις αυτές μπορεί να είναι θεσμοθετημένες, μπορεί όμως και να προκύπτουν από δυναμική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού θεσμού με την τοπική κοινωνία και να σχετίζονται με πολιτιστικά δρώμενα ή εκδηλώσεις κοινωνικής αλληλεγγύης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008b: 49). Η σχολική μονάδα στο σύνολό της για να υλοποιήσει καινοτόμα προγράμματα μπορεί: α) να συνεργαστεί με υπηρεσίες πρόνοιας (προγράμματα που αφορούν στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού), β) να αξιοποιήσει κτιριακές εγκαταστάσεις (π.χ. βιβλιοθήκες ή αθλητικά κέντρα), γ) να ζητήσει αρωγή στην υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων (π.χ. ξεναγήσεις), δ) να αξιοποιήσει τα τοπικά Μ.Μ.Ε. (π.χ. μπορεί να υλοποιηθεί πρόγραμμα δημιουργίας δημοσιογραφικού εργαστηρίου), ε) να συνεργαστεί με φορείς υγείας για την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

Θα μπορούσε κανείς να αναφέρει δεκάδες άλλα παραδείγματα πρωτοβουλιών που μπορεί να αναλάβει η σχολική μονάδα προκειμένου να λειτουργήσει σε μια κατεύθυνση μετασχηματιστική. Οι ρόλοι των μετόχων της σε μια τέτοια προσπάθεια είναι πολλαπλοί και δύσκολοι, καθώς οι αλλαγές προσκρούουν σε εμπόδια είτε έκδηλα είτε υπολανθάνοντα: αντίσταση στην αλλαγή, φόβος, συμφέροντα που θίγονται, δημιουργία ομάδων κοινών συμφερόντων, κουλτούρα αδράνειας, κ.λ.π., (Everard & Morris, 1999: 259-260). Οι προϋποθέσεις για την

επιτυχία και την προώθηση των αλλαγών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας σχετίζονται με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ της πολιτείας, των εκπαιδευτικών, της επιστημονικής κοινότητας και των φορέων της τοπικής κοινωνίας (Δακοπούλου, 2008: 199). Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη και η ενθάρρυνση τους είναι μια *πολιτική παιδαγωγική* ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της ποιότητας της διδασκαλίας, της μάθησης της εργασίας και της ζωής. Η *πολιτική λοιπόν ανοικτού συστήματος* μπορεί να καλλιεργήσει και να προωθήσει την κουλτούρα συνεργασίας, αλλαγής, καινοτομίας (Μαυρογιώργος, 2008a: 145-146).

Η εργασία των εκπαιδευτικών, λοιπόν, προσφέρεται για τη σύνδεσή της με καινοτόμες παρεμβάσεις. Και τούτο γιατί, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (χ.χ.) οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τα άλλα επαγγέλματα, βρίσκονται στο προνομιακό πεδίο να έχουν ένα πλήθος εμπειριών από την παιδαγωγική τους σχέση και τη διαπραγμάτευση της γνώσης και παράλληλα έχουν ομάδα αναφοράς μαθητές και μαθήτριες που έρχονται σε σχέση επικοινωνίας μαζί τους και επομένως μπορούν να αξιοποιήσουν τη σχετική τους αυτονομία προς την καινοτομία, χωρίς να περιμένουν εγκυκλίους του Υπουργείου. Η σχετική αυτονομία είναι δομικό στοιχείο της εργασίας τους.

Από την άλλη το διοικητικό στέλεχος που έχει τη συνολική ευθύνη για τη σχολική μονάδα είναι ο Διευθυντής, ο οποίος αναλαμβάνει ρόλους καθοριστικούς και αποτελεί την κινητήρια δύναμη του εκπαιδευτικού οργανισμού και διαμορφώνει την κουλτούρα του (Ανθοπούλου, 1999: 23-24). Με όραμα και ρεαλισμό που συλλαμβάνει την τρέχουσα κατάσταση και διαμορφώνει τη

μελλοντική, με την ικανότητα να μεταδίδει αυτό το όραμα και την ευρεία κατανομή αρμοδιοτήτων, μπορεί να αποτελέσει έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχία του όποιου εγχειρήματος αλλαγής ή καινοτομίας (Everard & Morris, 1999: 269-270). Βασικό στοιχείο βέβαια αποτελεί η αντίληψη της ηγεσίας της σχολικής μονάδας για το ποιοτικό ή αποτελεσματικό σχολείο. Έτσι η προώθηση της καινοτομίας δεν είναι εφικτή παρά μόνο με τη φιλοσοφία ότι πρέπει ο διευθυντής να συμβάλλει: α) στη διαμόρφωση και προώθηση κοινού οράματος για το σχολείο και αισθήματος κοινής αποστολής για το προσωπικό του, β) στην επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη διδασκαλία και στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, γ) στην αναγνώριση της σημασίας και στην έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, δ) στη διαμόρφωση και διασφάλιση των προϋποθέσεων για διδασκαλία και μάθηση και ε) στην έμφαση για διαρκή προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου (Λαΐνας, 2004).

Ποιους ρόλους όμως μπορεί να αναλάβει για την προώθηση της αλλαγής ή της καινοτομίας; Η μελέτη του Mintzberg (οπ. αναφ. στο Λαΐνας, 2004), αναδεικνύει σε τρία επίπεδα ρόλους καθοριστικούς που, συνεξεταζόμενοι με την προώθηση της καινοτομίας, γίνεται εύκολα αντιληπτό το ειδικό βάρος της ηγεσίας.

1. Στο *διαπροσωπικό τομέα* ο ρόλος του καθοδηγητή είναι αυτός θα υποκινήσει, θα ενθαρρύνει και θα υποστηρίξει το όλο εγχείρημα, θα εναρμονίσει και θα συνθέσει ατομικές ανάγκες, στοιχείο πολύ σημαντικό καθώς η αλλαγή ή η καινοτομία προσκρούουν σε εμπόδια. Παράλληλα ο ρόλος του

συνδέσμου με τους εξωτερικούς φορείς θα διευκολύνει τη διασύνδεση της μονάδας, με τους τοπικούς φορείς.

2. Στον τομέα *διαχείρισης και αξιοποίησης πληροφοριών* θα συλλέξει και θα μεταβιβάσει πληροφορίες απαραίτητες σχετικά με τη δράση ή την πρωτοβουλία που έχει σχεδιάσει η μονάδα.
3. Ο τομέας *λήψης και υλοποίησης αποφάσεων* ίσως είναι ο σημαντικότερος, καθώς είναι πυρήνας του διοικητικού έργου. Ο σημαντικότερος ρόλος που αναλαμβάνει εδώ είναι ο ρόλος του καινοτόμου και μεταρρυθμιστή. Έτσι ο διευθυντής εντοπίζει ευκαιρίες, σχεδιάζει, εισηγείται, προωθεί και εποπτεύει αλλαγές. Διαχειρίζεται τα προβλήματα που προκύπτουν, κατανέμει τους πόρους, εξευρίσκει πόρους, διαπραγματεύεται με το εξωτερικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά η *οργανωσιακή μάθηση* ως τρόπος αλλαγής που εστιάζει στην *οργανωσιακή κουλτούρα* της εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να αλλάξει και τη λειτουργία της. Έτσι ο διευθυντής διαχειρίζεται την κουλτούρα του οργανισμού και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε συνεργατική βάση τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους υπόλοιπους μετόχους του οργανισμού (ό.π.: 198).

Τέλος όσον αφορά τους πολιτικούς φορείς και τις ομάδες σχεδιασμού, και αυτό αφορά κυρίως στις κεντρικά σχεδιασμένες αλλαγές, θα πρέπει: α) να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές ως μέρος ενός όλου, β) να παρέχουν πληροφόρηση στις εκπαιδευτικές μονάδες για την αλλαγή και γ) να δίνουν χρόνο στις σχολικές μονάδες για μια συλλογική θεώρηση της αλλαγής, χωρίς να την παρακάμπτουν (Δακοπούλου, 2008: 196).



## Συμπεράσματα

Ένα καινοτόμο πρόγραμμα δεν είναι μόνο μια συγκεκριμένη αλλαγή με καθορισμένους και μετρήσιμους στόχους, όπως διατυπώνονται. Είναι κατά βάση μια βαθιά τομή στην αλλαγή νοοτροπίας και κουλτούρας. Η όποια δράση προωθηθεί ή εφαρμοστεί μπορεί να στεφθεί με απόλυτη επιτυχία ή να προσκρούσει σε εμπόδια κατά την υλοποίησή της. Όμως το γεγονός και μόνο ότι ένα σύνολο εκπαιδευτικών, μαθητών, η διοίκηση της μονάδας, αποδέχονται τη διαδικασία και συμμετέχουν σε αυτό το εσωτερικό και εξωτερικό δίκτυο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, δημιουργεί ήδη τις προϋποθέσεις αυτού που πραγματικά χρειάζεται να μετασχηματιστεί: η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας με τον ατομικό της χαρακτήρα, την απομόνωση και την αλλοτρίωση του εκπαιδευτικού, τη μετάθεση ευθυνών και την απραξία προκειμένου να μη ληφθούν αποφάσεις, τον κλειστό της χαρακτήρα και τον περιορισμένο ρόλο του συλλόγου των διδασκόντων.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008a) Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Γ΄*(2<sup>η</sup> έκδ.) *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σελ. 93-137), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008b) Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Γ΄*(2<sup>η</sup> έκδ.) *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σελ. 39-92), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ., Κατσουλάκος, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β΄ Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 17-91), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α΄*(2<sup>η</sup> έκδ.) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 165-211), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Ιντζίδης, Β., Κάβουρας, Π., Καραντζόλα, Ε., Κολέζα, Ε., Κουζέλης, Γ., Ρεπούση, Μ., (χ.χ.). *Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Καινοτομίες*. Ανάκτηση 26/1/2010 από World Wide Web:  
<http://schoolnet.protovoulia.org/Library>

- Λαΐνας, Α. (2007). *Το Έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Συμβολή του στην Αποτελεσματικότητα του Σχολείου*. Εισήγηση στο 2<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ. Ηπείρου με θέμα: *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, 19-21 Οκτωβρίου, Ιωάννινα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008α). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'(2<sup>η</sup> έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 119-162), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008β). Εκπαίδευση και Χρόνος: Μορφές Κατανόησης, Κατανομής / Διευθέτησης και Αξιοποίησης του Χρόνου στην Εκπαίδευση. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α'(2<sup>η</sup> έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 213-236), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (χ.χ). *Περιθώριο για Καινοτόμες Πρωτοβουλίες στο Σχολείο*. Ανάκτηση 26/1/2010 από World Wide Web:  
<http://schoolnet.protovoulia.org/Library>
- Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty- first Century (1996). *Learning: the Treasure Within*, France, Unesco. Ανάκτηση 3/2/2010 από World Wide Web:  
<http://www.unesco.org/delors/highlights.htm>
- Υφαντή, Α. (2004). *Η Λογική της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και οι Τάσεις Ενδυνάμωσης του Σχολείου. Μια Κριτική Προσέγγιση*. Εισήγηση στο 3ο Διεθνές Συνέδριο «Ιστορίας Εκπαίδευσης» του

Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, 1-3 Οκτωβρίου, Πάτρα.

Ανάκτηση 23/11/2009 από World Wide Web:

[http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/sympo\\_sio2.htm](http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/sympo_sio2.htm)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 |

Η υποστήριξη της επαγγελματικής  
ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από τις  
σχολικές μονάδες

# Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διασύνδεση της εσωτερικής πολιτικής των εκπαιδευτικών μονάδων με την *επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Συγκεκριμένα, καταδεικνύονται οι παράγοντες που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική μονάδα, από την ανάληψη της υπηρεσίας του σε αυτή, ως την αφυπηρέτησή του. Δίνεται έμφαση στην *επιμορφωτική πολιτική των μονάδων* και σκιαγραφείται, ως παράδειγμα, η οργάνωση επιμορφωτικού προγράμματος *ενδοσχολικής επιμόρφωσης*.

## **1. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: έννοια – παράγοντες διαμόρφωσης**

Η *επαγγελματική ανάπτυξη* του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Προκειμένου να γίνει κατανοητή κρίνεται απαραίτητο, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999: 100; 2003), να συνεξεταστούν σημαντικοί δείκτες, όπως:

- η άτυπη μάθηση στο επάγγελμα.
- η υποδοχή των νεοδιόριστων στο σχολείο.
- η επιμόρφωση (και ως δραστηριότητα προσωπικής-ατομικής επιλογής/αντίληψη για τη δια βίου εκπαίδευση και ως συστηματικά οργανωμένος θεσμός σε εσωσχολικό και εξωσχολικό επίπεδο. με σκοπό την επιστημονική υποστήριξη

της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού).

- οι μεταπτυχιακές σπουδές και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι αλλαγές και καινοτομίες.
- η αξιολόγηση στην εκπαίδευση.
- η «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική σχολικών μονάδων.
- οι συνθήκες και οι όροι εργασίας των εκπαιδευτικών.
- άλλες επαγγελματικές εμπειρίες υπο-απασχόλησης, ετερο-απασχόλησης.
- η συμμετοχή σε συνδικαλιστικές, επιστημονικές και άλλες ενώσεις.

Με δυο λόγια η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένη με ένα πλέγμα βιωμάτων, εκπαίδευσης, επαγγελματικής πορείας και δεν νοείται χωρίς τη σύνδεση των δραστηριοτήτων της ζωής και της ευρύτερης κοινωνικής δράσης των εκπαιδευτικών με την ίδια την εργασία που προσφέρουν στο σχολείο. Για πολλούς μελετητές η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται (W. Mills, χ.χ, στο: Μαυρογιώργος, 1999: 95).

## **2. Παράγοντες υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική μονάδα**

Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με τη βασική εκπαίδευση, με την υποδοχή του στο σχολείο ως νεοδιόριστου, και με την άσκηση του έργου του κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του θητείας (Μαυρογιώργος, 1999: 100), θα εξετάσουμε τους παράγοντες εκείνους που προωθούν την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα στις εκπαιδευτικές μονάδες. Έτσι μπορούμε να θεωρήσουμε: 1) την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και τη Συμβουλευτική, 2) την *ενδοσχολική επιμόρφωση*, και 3) την αξιολόγηση, ως υποστηρικτικές δομές της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, καθώς διαπερνούν όλα τα στάδια της επαγγελματικής του εξέλιξης.

### **2.1. Η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας και η Συμβουλευτική**

Η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που γίνεται μέσα στο περιβάλλον του οργανισμού σχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα του, αφού αυτή επηρεάζει και καθορίζει τη συμπεριφορά και την επίδοση των ατόμων που τη βιώνουν (Ανθοπούλου, 1999<sup>α</sup>: 21-22). Ο μέσος εκπαιδευτικός αισθάνεται απογοήτευση, ανασφάλεια, ψυχοσωματική κόπωση παθητικότητα, επανάπαυση στη μονιμότητά του, πνευματική στασιμότητα και εγκατάλειψη των αρχικών του φιλοδοξιών (Ανθοπούλου, 1999<sup>β</sup>: 197). Η απουσία υπηρεσίας Συμβουλευτικής



μετακυλά την ευθύνη της στήριξης και παρακίνησης στο διευθυντή της μονάδας, με τη συνεισφορά μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι στρατηγικές που μπορεί να εφαρμόσει είναι: α) ο καθορισμός κωδίκων συμπεριφοράς (ανθρώπινες σχέσεις, μέσα που διευκολύνουν τη διδασκαλία, ο ρόλος του ως παράδειγμα) και β) η δημιουργία ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναπτυχθεί κουλτούρα συνεργασίας. Η συνεργασία μπορεί να γίνει με συνεργατική διδασκαλία, παρατήρηση διδασκαλίας, από κοινού εκπόνηση διδακτικών προτάσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών για επίλυση ειδικών καταστάσεων στο χώρο του σχολείου, υποδοχή και στήριξη νεοεισερχόμενων ή νεοδιοριζόμενων. Βασικό στοιχείο υποστήριξης και παρακίνησης είναι όχι μόνο η εξάλειψη παραγόντων που προκαλούν δυσαρέσκεια αλλά και η τόνωση εκείνων που προκαλούν ικανοποίηση (Everard & Morris, 1999: 51).

## **2.2. Η επιμόρφωση**

Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999: 102-103) η επιμόρφωση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η αναγκαιότητά της προκύπτει από τα εξής δεδομένα: α) η βασική εκπαίδευση δεν καλύπτει όλο το φάσμα των γνώσεων, β) η ανεργία ακυρώνει τη βασική εκπαίδευση, γ) η γνώση παλαιώνεται ταχύτατα, ε) η ένταση και η έκταση των κοινωνικο-οικονομικών, και τεχνολογικών αλλαγών αντανακλώνται στο σχολείο (πολυπολιτισμικότητα, παραβατικότητα, διαρροή, υποβάθμιση τίτλων σπουδών, κ.λ.π.) και στ) οι μεταρρυθμίσεις αλλάζουν τα δεδομένα στα αναλυτικά προγράμματα. Η επιμόρφωση συνεπώς είναι στρατηγικής σημασίας, τόσο για την προσωπική

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και για τον εκσυγχρονισμό όλου του συστήματος.

Με αυτά τα δεδομένα η ανάπτυξη *εσωτερικής επιμορφωτικής πολιτικής*, μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Δεδομένου ότι η επιμόρφωση είναι συνάρτηση των διαπιστωμένων αναγκών των εκπαιδευτικών και της ανάγκης για ενεργό συμμετοχή στην επιμόρφωση, η *ενδοσχολική* επιμόρφωση προκρίνεται ως παράγοντας υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2002), η ενδοσχολική επιμόρφωση, εκφράζει μια διαφορετική φιλοσοφία, καθώς εκπληρώνει δύο βασικούς στόχους: α) ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς τη διάθεση για συμμετοχή, με αποτέλεσμα να αποκτούν θετική στάση απέναντι στη δια βίου εκπαίδευση, β) υποστηρίζει την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Έτσι τα μέλη του διδακτικού προσωπικού συγκροτούν και διαμορφώνουν συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις, ώστε να υποστηρίζονται στην άσκηση του έργου τους και δημιουργούνται ευνοϊκές προϋποθέσεις καθώς η επιμόρφωση γίνεται στο φυσικό της χώρο. Το σχολείο αποκτά τριπλό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς: 1) αποτελεί χώρο εργασίας, 2) εστία επιμόρφωσης και 3) αφετηρία βελτίωσής του. Ο εκπαιδευτικός, συμμετέχοντας στην εσωτερική επιμορφωτική πολιτική του σχολείου του και στα πλαίσια της σχετικής του αυτονομίας, παρεμβαίνει μετασχηματιστικά στο σχολείο, συνδέοντας την προσωπική με την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1996), μπορεί να αναπτυχθεί σε δύο πεδία:

- α) Στην επιμόρφωση των νεοδιοριζομένων και
- β) Στην ομάδα του διδακτικού προσωπικού του σχολείου ως μονάδα επιμόρφωσης.

### **2.2.1 Η επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων**

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός βιώνει μια βίαιη μετάβαση από το ρόλο του μαθητή σε αυτόν του εκπαιδευτικού. Σε αυτό συντείνουν η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία προγράμματος υποδοχής και υποστήριξής του και η τυπικότητα του θεσμού του δοκίμου (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1984, στο Ανθοπούλου, 1999<sup>α</sup>: 52). Τα προβλήματά του συνοψίζονται στα εξής (Κατσουλάκης, 1999: 236-240): α) στις δομές απομόνωσης στην τάξη, β) στις «αυτονόητες» υποχρεώσεις του (συνήθως του ανατίθενται οι δύσκολες τάξεις και επιπλέον δραστηριότητες), γ) στην απομάκρυνση, κατά το διορισμό του, από τον τόπο κατοικίας του, δ) στην έλλειψη εμπειρίας στη διαχείριση της τάξης, ε) στο συντονισμό των υποχρεώσεων, στ) στο συντονισμό με τους συναδέλφους και τις μικροπολιτικές που αναπτύσσονται μέσα στο σύλλογο διδασκόντων. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει θεσμοθετημένος μηχανισμός υποδοχής δε σημαίνει πως η εκπαιδευτική μονάδα δεν μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες για τη στήριξή του. Η γνωριμία με τα μέλη του συλλόγου, η ενημέρωσή του σε πρακτικά ζητήματα (χρήση βιβλιοθήκης, εποπτικού υλικού, κ.λ.π.) και σε θέματα τακτικής στο

χειρισμό των σπουδαστών θα καλλιεργήσει στον νεοεισερχόμενο το αίσθημα ότι ανήκει στην ευρύτερη ομάδα. Έμπειροι συνάδελφοι μπορούν να αναλάβουν ρόλο συμβουλευτικό και να είναι ανοιχτοί σε συνεργασίες. Η παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών, η συνεργατική διδασκαλία, η ευνοϊκότερη ισορροπία στην κατανομή μαθημάτων και γενικότερα κάθε είδους πρακτική ή συναισθηματική στήριξη συντείνουν στην ένταξη και επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου.

Σύμφωνα με τον Κατσουλάκη (1999: 249-251), ο διευθυντής ιδιαίτερα αναλαμβάνει ρόλους σε αυτό το θέμα, πληροφορώντας, προσανατολίζοντας, παρακινώντας και κυρίως μεταφέροντας τη διδασκαλία στο επίκεντρο των συζητήσεων μέσα στο σχολείο, έτσι ώστε να δίνονται ευκαιρίες για διαρκή ενδοσχολική μάθηση

### **2.2.2 Η ομάδα του διδακτικού προσωπικού του σχολείου ως μονάδα επιμόρφωσης.**

Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει με συστηματική οργάνωση συζητήσεων και διαλόγου, εισηγήσεων από τα μέλη του διδακτικού προσωπικού, αλλά και από άλλους ειδικούς, με την οργάνωση σεμιναρίων, παρακολούθηση διδασκαλιών, παρατήρηση στην τάξη κ.ά., με αποκλειστική πρωτοβουλία των μελών του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

Η σχολική μονάδα έχει την ευελιξία, αλλά και τη δυνατότητα να διοργανώνει επιμορφωτικές συναντήσεις που θα στοχεύουν στην καινοτομία, στην ερευνητική δράση, στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προκλήσεων της σήμερα, αλλά και σε ζητήματα

παιδαγωγικά, διδακτικά ή σε ζητήματα κριτικής υποδοχής αλλαγών και μεταρρυθμίσεων τέτοιες επιμορφωτικές συναντήσεις γίνονται:.

- στην αρχή του σχολικού έτους, οπότε είναι δυνατό να συνδυάζονται με διαδικασίες προκαταρκτικής αξιολόγησης·
- στη διάρκεια του σχολικού έτους, σε συνδυασμό με διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου·
- στο τέλος του σχολικού έτους, σε συνδυασμό με διαδικασίες τελικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι φανερό πως, για να είναι αποτελεσματική η ενδοσχολική επιμόρφωση, προϋποθέτει την ύπαρξη ή τη διαμόρφωση ανοιχτής κριτικής ατμόσφαιρας, την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών και την προώθηση κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικής παρέμβασης στο σχολείο.

### **Παράδειγμα επιμορφωτικής δράσης μέσα στη σχολική μονάδα**

Επιχειρούμενη καινοτομία κατά το τρέχον σχολικό έτος ήταν η εφαρμογή του θεσμού της «ψηφιακής τάξης». Διανεμήθηκαν υπολογιστές στους μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου και οι διδάσκοντες κλήθηκαν να υλοποιήσουν μαθήματα με τη βοήθεια των ΤΠΕ. Πόσο έτοιμη ήταν η σχολική κοινότητα για την διαχείριση και υλοποίηση μιας τέτοιας αλλαγής; Το επιμορφωτικό πρόγραμμα «*Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και την Εφαρμογή*

των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» έχει υλοποιήσει ελάχιστα προγράμματα και έχει επιμορφωθεί ένας σχετικά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών, με επακόλουθο τη δημιουργία σύγχυσης.

Απαραίτητη ενέργεια λοιπόν είναι η καταγραφή των προβλημάτων και των εκπαιδευτικών αναγκών των διδασκόντων, από τον διευθυντή αρχικά, και στη συνέχεια από την οργανωτική ομάδα. Πολλές φορές υπάρχουν ρητά διατυπωμένες ανάγκες, άλλες φορές όμως αυτές οι ανάγκες μπορεί να είναι άρρητες ή και λανθάνουσες. Σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να ανιχνευθούν και να διατυπωθούν μέσα από διάλογο και παρακίνηση για συμμετοχή. Ένα σχήμα κατάταξης και καταγραφής του επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να κάνει αναφορά στα ακόλουθα (Μαυρογιώργος, 1999: 108-109):

- **Σκοπός της επιμόρφωσης:** καθορίζεται με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεμιτό θα ήταν να συμπεριλαμβάνονται στο σκοπό και στους στόχους του προγράμματος όχι μόνο στοιχεία τεχνικού ή πρακτικού ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (χ.χ.) δεν είναι αρκετό να προσφέρει κανείς στον εκπαιδευτικό νέα παιδαγωγικά και διδακτικά τεχνάσματα. Η κυριαρχία της «μεθοδολογικής μανίας» στη διδακτική και η έμφαση στις πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας υποβαθμίζουν το έργο του εκπαιδευτικού σε ζητήματα τεχνικής και μεθόδου ( «πώς»). Στους στόχους του προγράμματος λοιπόν θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται το «τι» και το «γιατί».
- **Θεματικό περιεχόμενο:** Καθορίζεται από το σκοπό και τους στόχους του προγράμματος.

- **Έλεγχος:** συμπεριλαμβάνει το ποιος αποφασίζει για τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος. Στην προκειμένη περίπτωση είναι η σχολική μονάδα με όλα της τα μέλη που συναποφασίζουν.
- **Σχήμα:** καθορίζεται η διάρκεια του προγράμματος και ο χρόνος υλοποίησής του. Λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες υποχρεώσεις των ενήλικων επιμορφουμένων και υπάρχει μέριμνα ώστε να είναι ρεαλιστικό και ευέλικτο.
- **Ομάδα Αναφοράς:** σε ποιους απευθύνεται το πρόγραμμα. Η ομάδα αναφοράς πάντως δε μπορεί να περιοριστεί στους διδάσκοντες στην Α΄ Γυμνασίου, δεδομένου ότι η επιχειρούμενη καινοτομία αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι τα στενά όρια της τάξης.
- **Επιμορφωτικός φορέας:** αναμφισβήτητα είναι η σχολική μονάδα, αν και μπορεί να ζητηθεί και η συμμετοχή και άλλων φορέων, όπως των Σχολικών Συμβούλων (ΦΕΚ 1340/2002), του ΙΤΥ, της ΠΛΗΝΕΤ, του τομέα Παιδείας του Δήμου, της Νομαρχίας ή ακόμα η συνδρομή της Περιφέρειας.
- **Επιμορφωτές:** δεδομένου ότι η σχολική μονάδα δεν διαθέτει πόρους για ένα τέτοιο εγχείρημα, οι επιμορφωτές θα εργαστούν σε εθελοντική βάση. Μέσα στο χώρο των σχολείων υπάρχει ένα αξιόλογο ανθρώπινο δυναμικό με αυξημένα προσόντα και διάθεση για προσφορά που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι επίσης θα μπορούσαν να συνεισφέρουν, πιστοποιημένοι επιμορφωτές, ειδικοί, κ.α.

- **Μεθοδολογία εφαρμογής:** Διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη (βιωματική, ομαδοσυνεργατική, μικροδιδασκαλίες, εκπόνηση διδακτικών σεναρίων).
- **Χρήση τεχνολογίας:** το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου, γι' αυτό χρειάζεται η συνδρομή του υπεύθυνου του εργαστηρίου και η τεχνική υποστήριξη των καθηγητών της Πληροφορικής.
- **Ενδεικτική βιβλιογραφία:** συντάσσεται από τους επιμορφωτές.
- **Αξιολόγηση του προγράμματος:** προτείνεται η *εσωτερική* αξιολόγηση, καθώς τα υποκείμενα και ο φορέας της επιμόρφωσης έχουν άμεση γνώση. Παράλληλα *διαμορφωτική*, με οργάνωση μαθημάτων με τη χρήση ΤΠΕ κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ώστε να υπάρξουν πιθανές διορθώσεις ή τροποποιήσεις και *τελική* για συνολική αποτίμηση και επέκταση του προγράμματος.

Πιθανά προβλήματα που θα ανακύψουν είναι η εξεύρεση πόρων για την υποστήριξη του προγράμματος (επιμορφωτικό υλικό, αναλώσιμα, κ.λ.π. έξοδα). Αρωγός μπορεί να είναι ο σύλλογος γονέων, ο Δήμος, η Νομαρχία ή η Περιφέρεια, που θα ευαισθητοποιηθούν. Ρόλο σημαντικό σε αυτό παίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή που θα ενεργοποιήσουν και άλλους φορείς. Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999: 118) το ζήτημα των κινήτρων είναι σημαντικό προκειμένου να εξασφαλισθεί η συμμετοχή. Καθώς η ενδοσχολική επιμόρφωση αυτής της μορφής δεν είναι θεσμοθετημένη, η παρακίνηση από την πλευρά του διευθυντή, η συνεργατικότητα και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών



στη λήψη αποφάσεων μπορούν να λειτουργήσουν ως υποκίνηση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή σε ένα τέτοιο προαιρετικό πρόγραμμα.

### 2.2.3 Η Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Κατσουλάκη (1999: 252), η αξιολόγηση αποτελεί βασικό παράγοντα για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αποτελεί ένα από τα βασικά καθήκοντα του διευθυντή και έχει τη μορφή της *εποπτείας*, που γίνεται για υπηρεσιακούς λόγους και τη μορφή της *διάγνωσης*, ως διορθωτική παρέμβαση. Για να λειτουργήσει στην κατεύθυνση της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να βασίζεται σε παιδαγωγικούς όρους, στην εμπειρία, την εμπιστοσύνη και στο κύρος και όχι στην αυθεντία της ιεραρχικής θέσης. Η *προκαταρκτική αξιολόγηση* κατά τις συνεδριάσεις στη σχολική μονάδα στην αρχή του σχολικού έτους έχει σα σκοπό την αποτίμηση των μεταβλητών και συνθηκών και σχετικές ενέργειες για πρόληψη ή βελτίωσή τους. Η *ενδιάμεση - διαμορφωτική* κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είναι πρωτεύουσας σημασίας, καθώς έχει σκοπό την καταγραφή των αδυναμιών στο στάδιο της ολοκληρωμένης λειτουργίας της μονάδας και τις διορθωτικές παρεμβάσεις. Τέλος, η *απολογιστική* αξιολόγηση χρησιμεύει στον ανασχεδιασμό.

Η αντικειμενικότητα, η ανοικτότητα στη συνεργασία αλλά και στην κριτική, η γνώση της παιδαγωγικής επιστήμης και των μεθόδων της αντικειμενικής αξιολόγησης, μπορούν να καταστήσουν

τη διαδικασία της αξιολόγησης βασικό παράγοντα αυτοκριτικής, εξέλιξης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Με την αξιολόγηση σε συνδυασμό με διαδικασίες εξήγησης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της, ανασκόπησης και ανατροφοδότησης, εντοπίζονται προβλήματα, διατυπώνονται προτάσεις για συνεχή μετασχηματισμό και βελτίωση (Κουτούζης, 2008: 15). Επομένως η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μέσο προόδου, εφόσον δεν προσωποποιείται αλλά αξιολογούνται δυνητικά όλες οι επιμέρους συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος συνεπώς της *συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης*, που γίνεται από το σύνολο της σχολικής μονάδας, είναι η αναβάθμιση της ποιότητας.

## Συμπεράσματα

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ενδιαφέρον και μπορεί να γίνει ένα από τα πιο ευχάριστα και δημιουργικά. Η πραγματικότητα όμως καταδεικνύει αλλοτριωτικές τάσεις, παθητικοποίηση του εκπαιδευτικού, κόπωση και στασιμότητα. Η επαγγελματική του ανάπτυξη είναι ένα σύνθετο ζήτημα με πολλές παραμέτρους. Στο βαθμό που είναι δυνατόν η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί, μέσα από την εσωτερική της πολιτική, να αναδείξει τρόπους επανασύνδεσης της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η κουλτούρα συνεργασίας, η συμβολή του διευθυντή, η συλλογικότητα, η εσωτερική επιμορφωτική πολιτική της μονάδας και η αντικειμενική εσωτερική συλλογική αξιολόγηση μπορούν να αναβαθμίσουν την υπόληψη, το ήθος και το κουράγιο των εκπαιδευτικών ώστε να ασκούν το έργο τους δημιουργικά, καινοτόμα και μετασχηματιστικά. Από την άλλη η ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας και η αυξημένη δράση των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως άλλοθι για τις όποιες επιλογές της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί και οι μονάδες χρειάζονται στήριξη και όχι λύσεις ατομικού χαρακτήρα.

## Βιβλιογραφία

- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999<sup>α</sup>). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 17-91), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999<sup>β</sup>). Συμβουλευτική Υποστήριξη και Παρακίνηση Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 187-230), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η Ένταξη των Νέων Εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 231-262), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Γ'(2<sup>η</sup> έκδ.) Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σελ. 13-38), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σελ. 85-103), Αθήνα, Gutenberg
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα.. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος

*Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 93-134), Πάτρα, Ε. Α. Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). *Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας*. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμέλεια), *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση* (σελ. 249-265), Αθήνα, Μεταίχμιο

Μαυρογιώργος, Γ. (χ.χ), *Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας: πέρα από τις εκδοχές του πρακτικού και της άσκησης*  
Ανάκτηση 5/3/2010 από World Wide Web:

<http://pep.uoi.gr/gmavrog/praktikes.htm>

Ξωχέλλης, Π. (2002). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Σήμερα: Διεθνής Αναγκαιότητα - Ελληνικές Εξελίξεις και Εμπειρίες*. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο «Η Παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις» του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, 2-4 Οκτωβρίου, Πάτρα. Ανάκτηση 5/3/2010 από World Wide Web:

<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm>

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 |

### Θεμελιώδεις έννοιες της «Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων»

# Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ομαδοποιημένων βασικών εννοιών του επιστημονικού πεδίου «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», με την παράθεση λειτουργικών παραδειγμάτων, προκειμένου να γίνουν κατανοητές.

## 1. Η διοίκηση και οι λειτουργίες της στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

*Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός οργανισμός, διοίκηση, οργάνωση, προγραμματισμός, έλεγχος, αξιολόγηση, γραφειοκρατία, διαχείριση*

**Εκπαιδευτικός οργανισμός** είναι μια ομάδα από δύο ή περισσότερους ανθρώπους που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις. Η ιδιαιτερότητά του έγκειται α) ως προς τη σαφήνεια των βασικών του στόχων και τη συναίνεση που πρέπει να έχουν οι μονάδες ως προς αυτούς και β) ως προς τον καθορισμό του σχήματος εργαζόμενος – πελάτης – προϊόν, καθώς οι μαθητές διέπουν και τα τρία αυτά στοιχεία. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, έχοντας *οργανωτική δομή* (σύστημα εξουσίας και τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού), χρειάζονται διοίκηση ή διαχείριση με την έννοια της διαδικασίας και όχι της μεμονωμένης πράξης. Με τον όρο **διοίκηση** ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εννοούμε τη διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού

προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Στη διοίκηση υπάρχουν τρία επίπεδα: το *ανώτερο*, που έχει τη γενική ευθύνη αλλά και εξουσία για τη λήψη αποφάσεων, το *μεσαίο* και το *κατώτερο*. Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ένα σύστημα *συγκεντρωτικό*, όπου στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες δίνονται και τοποθετούνται στη βάση της διοικητικής πυραμίδας με *εκτελεστικές* κυρίως αρμοδιότητες. Ο ρόλος του διευθυντή σε αυτήν την περίπτωση είναι **διαχειριστικός**. Οι *λειτουργίες της διοίκησης* ως συνεχόμενη διαδικασία, σε όλα τα επίπεδα, είναι:

- Ο **Προγραμματισμός**/ Σχεδιασμός, που θέτει τις βασικές κατευθύνσεις και *στόχους* του οργανισμού και τις *εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισής τους*.
- Η **Οργάνωση**, που είναι η διαδικασία του καθορισμού των δραστηριοτήτων για την επίτευξη των σκοπών, την ομαδοποίησή τους, την ανάθεσή τους σε συγκεκριμένες ομάδες και τη διαμόρφωση βαθμίδων εξουσίας και ευθύνης.
- Η Διεύθυνση, ως στάδιο εποπτείας και καθοδήγησης των υφισταμένων για την επίτευξη των σκοπών.
- Ο **Έλεγχος**, που είναι η φάση αξιολόγησης και διόρθωσης των δραστηριοτήτων των υφισταμένων, προκειμένου να εξασφαλισθεί η τήρηση των σχεδίων. Σε περίπτωση μη επίτευξης των στόχων χρειάζεται ανασκόπηση (feedback) και τροποποίηση της όλης διαδικασίας.



Όσον αφορά την τελευταία αυτή λειτουργία της διοίκησης θα πρέπει να θεωρήσουμε ως **αξιολόγηση** τη συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα ή πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία. Δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά έχει στόχο τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αποτελεί συντηρητικό ή συμμορφωτικό θεσμό με την έννοια του επιθεωρητισμού, όπως εφαρμόστηκε στη χώρα μας μέχρι το 1982, οπότε και καταργήθηκε το **Γραφειοκρατικό Μοντέλο**, ως εξωτερική, ιεραρχική αξιολόγηση.

Ας δούμε τώρα πρακτικά τη λειτουργία της διοίκησης μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό με ένα παράδειγμα.

### **Παράδειγμα 1**

Ένα σχολείο της Β/θμιας εκπαίδευσης (π.χ. Λύκειο) αποτελεί εκπαιδευτικό οργανισμό, καθώς σε αυτό εργάζεται μια ομάδα ανθρώπων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό) για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, την εκπαίδευση. Παράλληλα το σχολείο διέπεται από καθιερωμένες σχέσεις (οργανωτική δομή, σύστημα εξουσίας: διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, μαθητές). Η διοίκηση ως διαδικασία, θα πρέπει να συντονίσει τους ανθρώπους ώστε να υλοποιήσουν στόχους με αποτελεσματικό τρόπο. Το Λύκειο θέτει ως στόχο την πραγματοποίηση μιας πολιτιστικής εκδήλωσης μέσα στο επόμενο τετράμηνο. Ο *καθορισμός του στόχου* υπάγεται στον *προγραμματισμό* της σχολικής μονάδας, που αποτελεί την

πρώτη λειτουργία της διοίκησης. Ο προγραμματισμός αυτός χαρακτηρίζεται ως επιθετικός, καθώς δίνει την δυνατότητα εκμετάλλευσης ευκαιριών. Παράλληλα τοποθετείται στο επίπεδο του βραχυπρόθεσμου στόχου και του λειτουργικού προγραμματισμού, δεδομένου ότι η σχολική μονάδα βρίσκεται στη βάση της διοικητικής πυραμίδας, λόγω των περιορισμών που θέτει το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αφού καθοριστεί ο στόχος αναπτύσσονται εναλλακτικές λύσεις ώστε η διαδικασία να είναι ευέλικτη. Μία λύση είναι η πολιτιστική εκδήλωση να γίνει στο χώρο του σχολείου με άμεσα εμπλεκόμενους τους μαθητές και τους καθηγητές, ενώ άλλη εναλλακτική λύση είναι η πραγματοποίηση της εκδήλωσης σε δημόσιο χώρο με την εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας και των γονέων. Για κάθε πιθανή λύση θα πρέπει να διερευνηθούν οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις (χρόνος, μέσα, κόστος, ενδιαφέρον, κ.λ.π.). Στη συνέχεια αξιολογούνται οι εναλλακτικές προτάσεις (θετικά/αρνητικά) και επιλέγεται η καλύτερη δυνατή. Η ποιότητά της θα εξαρτηθεί από το κατά πόσο έγιναν σωστά τα προηγούμενα βήματα. Επομένως διατυπώνονται τα επιμέρους σχέδια: χρονοδιάγραμμα, ομάδα εκπαιδευτικών και μαθητών που θα εμπλακούν, αρμοδιότητες (περιεχόμενο του πολιτιστικού προγράμματος, μέσα-υλικά, τεχνική υποστήριξη, διοργάνωση χώρου, δημόσιες σχέσεις) κ.λ.π. Τέλος τα επιμέρους σχέδια εφαρμόζονται με καθοδήγηση και έλεγχο της προόδου και της αποτελεσματικότητας. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με την τεχνική της άμεσης παρατήρησης και να είναι εσωτερική.

## 2. Ο ρόλος της λήψης αποφάσεων στη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών

*Λέξεις κλειδιά: απόφαση, εξουσία, ιεραρχία, εξουσιοδότηση*

Αποφάσεις που σχετίζονται με θέματα εκπαίδευσης λαμβάνονται σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή της εκπαιδευτικής μονάδας (μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο). Ορίζουμε ως **εκπαιδευτική απόφαση** τη βούληση επιλογής μιας ενέργειας από ένα μονομελές ή συλλογικό όργανο της εκπαίδευσης, που έχει τη σχετική εξουσία (αρμοδιότητα, εξουσιοδότηση) για να εκφράσει αυτή τη βούληση και η οποία στοχεύει στην επίτευξη ενός στόχου που αφορά: α) τη συμπεριφορά είτε ομάδων είτε ατόμων εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα, β) τα μέσα που χρησιμοποιούνται και γ) τις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή της μονάδας με εξωτερικούς παράγοντες. Η σημασία της εκπαιδευτικής απόφασης είναι σημαντική, γιατί από αυτές εξαρτάται η εξέλιξη ή η καταστροφή ενός οργανισμού.

Για να είναι σε θέση όμως ένα όργανο ή ένα στέλεχος της διοίκησης να λάβει μια απόφαση θα πρέπει να έχει και τη σχετική **εξουσία** να το κάνει. Τα ανώτατα διοικητικά όργανα διαθέτουν *πρωτογενή εξουσία* ενώ τα ιεραρχικά υφιστάμενα *παράγωγη*, δηλαδή εξουσία που τους εκχωρείται. Η εκχώρηση εξουσίας και ευθύνης (αρμοδιότητας) από ένα ανώτερο όργανο στην **ιεραρχία** σε ένα κατώτερο όργανο ονομάζεται **εξουσιοδότηση**. Οι εκπαιδευτικές

αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό, νομαρχιακό ή τοπικό επίπεδο. Η σχολική μονάδα, που εντάσσεται σε αυτό το ιεραρχικά οργανωμένο διοικητικό σύστημα, υπάγεται στο τοπικό επίπεδο.

Ας δούμε όμως ένα παράδειγμα λήψης απόφασης σε μια εκπαιδευτική μονάδα.

## **Παράδειγμα 2**

Σχολική μονάδα προγραμματίζει την υλοποίηση του ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius. Ακολουθούνται τα βήματα προγραμματισμού/σχεδιασμού και κατά το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας που είναι η εφαρμογή και η υλοποίηση, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ορίζει συντονιστή και υπεύθυνο του προγράμματος και συντάσσεται σχετικό πρακτικό. Εκχωρείται δηλαδή στον υφιστάμενο εκπαιδευτικό η *εξουσία* και η *ευθύνη* να λαμβάνει *αποφάσεις* για την υλοποίηση του προγράμματος. Τέτοιες αποφάσεις αφορούν στη σύνταξη χρονοδιαγράμματος, τον τρόπο συνεργασίας με τους εταίρους σε πολυμερείς συμπράξεις, την προπαρασκευαστική επίσκεψη στα ιδρύματα του εξωτερικού, τις συναντήσεις με τους διευθυντές, την επικοινωνία με το συντονιστικό ίδρυμα του προγράμματος, την επικοινωνία με το I.K.Y., τη διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων, τη διοργάνωση εκδηλώσεων και παρουσιάσεων, τη συγκέντρωση παραστατικών για την εκκαθάριση του προγράμματος, την απολογιστική έκθεση και έκθεση αξιολόγησης, κ.λ.π. Για να μην υπάρχουν δυσλειτουργίες ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερωθεί για τις αρμοδιότητες που του εκχωρούνται.

### 3. Η σχολική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής

*Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, έρευνα, συμμετοχή, σχετική αυτονομία, επαγγελματική ανάπτυξη, σύλλογος*

Η μελέτη και η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία χρόνια παρουσιάζουν έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον και η έρευνα καταγράφει ερμηνευτικές προσεγγίσεις βάσει των οποίων συνδέονται τάσεις και εξελίξεις που σημειώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται συστηματική αναφορά σε θεωρητικές αναλύσεις συγκεκριμένης παιδαγωγικής αντίληψης, ώστε να τεκμηριώνονται τα μέτρα που θεσμοθετούνται. Τέτοιες ερμηνευτικές προσεγγίσεις είναι μελέτες και έρευνες με «*περιγραφικό*» χαρακτήρα (ένταξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο κοινωνικό), έρευνες *γραφειοκρατικής προσέγγισης*, *συγκριτικές προσεγγίσεις*, *μαρξιστικές προσεγγίσεις*. Για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η εκπαίδευση είναι δραστηριότητα του σύγχρονου αστικού κράτους, είναι θεσμός δημόσιου συμφέροντος και κοινωνικής αναπαραγωγής, με οικονομική, πολιτική και ιδεολογική σημασία. Από αυτή την άποψη η εκπαιδευτική πολιτική είναι η συμπύκνωση ευρύτερων κοινωνικών συγκρούσεων και συμφερόντων και οι εκάστοτε επιλογές θα πρέπει να νομιμοποιούνται από το κράτος, δίνοντας κοινωνικά ουδέτερο χαρακτήρα.

### Παράδειγμα 3

Στην εισηγητική Έκθεση του νόμου 1566/85 για τη «Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» αναφέρεται η «λαϊκή συμμετοχή». Η θεσμοθέτηση αυτών των οργάνων δίνει την επίφαση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και δεν οδηγεί ουσιαστικά στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία δεδομένου ότι ο τρόπος λειτουργίας των συμμετοχικών οργάνων (σχολικό συμβούλιο, σχολική επιτροπή, μαθητική κοινότητα, σύλλογος γονέων) καθορίζεται από τον υπουργό και αντανακλούν μια συγκεντρωτική αντίληψη. Όμως ακόμα κι έτσι τα όργανα αυτά θα μπορούσαν να έχουν ουσιαστικό ρόλο εφόσον ήταν *αποφασιστικά*. Όμως οι αρμοδιότητες είναι διαχειριστικές και δεν επηρεάζουν καθόλου τη διαμόρφωση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολικού γίνεσθαι.

Στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής διακρίνονται: η ομάδα που *διαμορφώνει* και *αποφασίζει* την εκπαιδευτική πολιτική και η ομάδα που την *εφαρμόζει*. Η εκπαιδευτική μονάδα, παρόλο που τοποθετείται στη βάση της διοικητικής πυραμίδας, αναγνωρίζεται ως σημαντικός φορέας τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην εκτέλεσή τους. Η συμμετοχή της εννοείται υπό την έννοια της συμβολής της στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής με το διάλογο, την έννοια της *κριτικής διαμόρφωσης και υποδοχής* της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και υπό την έννοια της διαμόρφωσης «*εσωτερικής*»

εκπαιδευτικής πολιτικής. Από αυτή την οπτική η σχολική μονάδα διαθέτει **σχετική αυτονομία**. Δεν μπορεί δηλαδή να έχει απεριόριστες δυνατότητες στη διαμόρφωση και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς δεν μπορεί παρά να υπάρχει ένα πλαίσιο κεντρικής οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με βάση το οποίο να δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές. Η ανάγκη για αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται αναγκαία με επανεξέταση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου, ώστε να αποκτήσει η σχολική μονάδα υψηλότερο βαθμό σχετικής αυτονομίας. Έτσι χρειάζεται η προώθηση της εκπαιδευτικής μονάδας της καινοτομίας, της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της σχετικής αυτονομίας, της συλλογικής ευθύνης και του δημόσιου απολογισμού. Προκειμένου η μονάδα να γίνει φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει λοιπόν να αναπτυχθεί παράλληλα ένας *επαγγελματισμός αλληλεπίδρασης και συνεργασίας*.

Ας δούμε ένα παράδειγμα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώνει κριτικά και υποδέχεται την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και προωθεί την καινοτομία, στοχεύοντας στην **επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού** ως απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, προώθηση της διδακτικής ικανότητας, ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματός του.

## Παράδειγμα 4

Το Μέτρο «ψηφιακή τάξη» αποτελεί επιλογή της *κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής*, στα πλαίσια της εναρμόνισης των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ψηφιακή σύγκλιση. Προωθήθηκε με προχειρότητα και βιασύνη και χωρίς να υπάρχουν προαπαιτούμενα, όπως η αντιστοιχία των αναλυτικών προγραμμάτων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η σχολική μονάδα στα πλαίσια της *σχετικής της αυτονομίας* μπορεί να υποδεχθεί κριτικά την επιχειρούμενη αλλαγή μέσα από τη διαμόρφωση *εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αυτό μπορεί να γίνει με λήψη αποφάσεων από τον διευθυντή της μονάδας και το **σύλλογο** των διδασκόντων, ως συλλογικό όργανο που μπορεί να λειτουργήσει αποφασιστικά σε τέτοιες περιπτώσεις. Αποφάσεις τέτοιες μπορούν να αφορούν π.χ. στην υλοποίηση προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης, έτσι ώστε να καλυφθούν κενά, να προωθηθεί η καινοτομία με νέες ιδέες μέσα στη σχολική μονάδα, να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την *επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* και να υπάρξει παιδαγωγική παρέμβαση. Έτσι η σχολική μονάδα ασκεί διοίκηση και πολιτική προγραμματίζοντας, οργανώνοντας και αποφασίζοντας.



#### 4. Εκπαιδευτική πολιτική και σχολικός χρόνος

*Λέξεις κλειδιά: σχολικός χρόνος, τεχνοκρατία, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα*

Ο εκπαιδευτικός χρόνος είναι παράμετρος της εκπαιδευτικής πράξης και η διευθέτησή του αποτελεί επιλογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από χρονικές προδιαγραφές όπως τη διάρκεια φοίτησης στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, το χρόνο υποχρεωτικής και μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τις κατανομές χρόνου ανά γνωστικό αντικείμενο, το ωράριο εργασίας, κ.λ.π. Η μελέτη και η έρευνα για το *σχολικό χρόνο* αφορούν στις διασυνδέσεις του και τις επιπτώσεις του. Σε *μακροσκοπικό* επίπεδο π.χ. διασυνδέεται ο χρόνος φοίτησης με τη σχολική ή επαγγελματική αποτυχία, ενώ σε *μικροσκοπικό* επίπεδο εξετάζεται η κατανομή του σχολικού χρόνου σε συνάρτηση με τη μάθηση, την αποτελεσματική διδασκαλία, κ.λ.π. Οι καθιερωμένες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι η *τεχνοκρατική* και η *φαινομενολογική*. Η τεχνοκρατία αποτελεί την προσέγγιση εκείνη που ποσοτικοποιεί το χρόνο, τον θεωρεί μετρήσιμο μέγεθος και με τη χρήση των στατιστικών αναλύσεων αναδεικνύουν τις διάφορες μορφές διαχείρισής του. Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι η χρονική προδιαγραφή συνδέεται με την ποιότητα της σχολικής γνώσης. Έτσι η τεχνοκρατική προσέγγιση γίνεται αναφορικά με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή του σχολείου. Ως αποδοτικότητα ορίζουμε την ορθή εκτέλεση μιας δραστηριότητας και ως αποτελεσματικότητα την επίτευξη των στόχων. Στη

φαινομενολογική ερμηνεία προτείνεται η εστίαση στην υποκειμενική διάσταση του χρόνου.

Οι αντιφάσεις που προκύπτουν είναι ορατές και καταδεικνύονται στο παράδειγμα που ακολουθεί.

### **Παράδειγμα 5**

Ορίζεται ότι «η διδακτέα ύλη είναι σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα». Ο χρόνος δηλαδή παρουσιάζει προτεραιότητα σε σχέση με την επιλογή της σχολικής γνώσης. Την προκαθορίζει, την ιεραρχεί, τη διακρίνει σε πρωτεύουσα και δευτερεύουσα. Το ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργεί κανονιστικά και δεσμευτικά πολλές φορές ως προς την ποιότητα και τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Έτσι η *αποδοτικότητα* και η *αποτελεσματικότητα* συγκρούονται καθώς είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να είναι αποδοτικός αλλά όχι αποτελεσματικός, αν κάνει εξαιρετικά τη δουλειά του αλλά η ύλη που διδάσκει δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Αντίστροφα ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι αποτελεσματικός αλλά όχι αποδοτικός αν πετυχαίνει καλά αποτελέσματα στις εξετάσεις αλλά αυτό γίνεται σε βάρος άλλων μαθημάτων. Ας θεωρήσουμε έναν εκπαιδευτικό που διδάσκει στην τρίτη λυκείου λογοτεχνία και έκθεση. Ο *επίσημος σχολικός χρόνος* δεν ταυτίζεται με τον πραγματικό σχολικό χρόνο (σεμινάρια, αργίες, απεργίες, καταλήψεις). Ο *πραγματικός σχολικός χρόνος* δεν αξιοποιείται στο σύνολό του για τη διδασκαλία και τη μάθηση (ζητήματα οργάνωσης, αταξίες, αρρυθμίες κ.λ.π.). Έτσι ο εκπαιδευτικός «δανείζεται» ώρες από το μάθημα της λογοτεχνίας για

την έκθεση, που είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα, και συμπιέζει το χρόνο που διατίθεται για τη λογοτεχνία. Ταυτόχρονα γίνεται μη αποδοτικός, γιατί δε θα διδάξει σωστά το μίνιμουμ της διδακτέας ύλης και μη αποτελεσματικός, γιατί είναι αβέβαιη η επίδοση των μαθητών στη λογοτεχνία στις ενδοσχολικές εξετάσεις.

## Παράρτημα

Η διοίκηση και οι λειτουργίες της στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς	Η σχολική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής	Ο ρόλος της λήψης αποφάσεων στη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών	Εκπαιδευτική πολιτική και σχολικός χρόνος
εκπαιδευτικός οργανισμός	εξουσιοδότηση	εκπαιδευτική πολιτική	σχολικός χρόνος
διοίκηση	εξουσία	συμμετοχή	τεχνοκρατία
οργάνωση	απόφαση	σύλλογος	αποτελεσματικότητα
προγραμματισμός	ιεραρχία	σχετική αυτονομία	αποδοτικότητα
έλεγχος		έρευνα	
αξιολόγηση		επαγγελματική ανάπτυξη	
γραφειοκρατία			
διαχείριση			

Πίνακας 1: Ομαδοποιημένες έννοιες

Παράδειγμα 1	Σελ. 5
Παράδειγμα 2	Σελ. 7
Παράδειγμα 3	Σελ. 8
Παράδειγμα 4	Σελ. 10
Παράδειγμα 5	Σελ. 12

Πίνακας 2: παραδείγματα

