

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

- **Άνθης Κ. Χρήστος – Κακλαμάνης Κ. Θωμάς**, Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση.
- **Καζαντζής Χρήστος**, Για ένα σχεδιασμό – Προγραμματισμό της Εκπαιδευτικής μονάδας.
- **Μαρίνος Ευστράτιος**, Τα «μεσαία στελέχη» στην διοίκηση των σχολικών μονάδων. Ο ξεχασμένος κρίκος.
- **Σιαμάγκας Αθ. Δημήτριος – Πάνου Π. Κωνσταντίνος**, Ο Σχολικός Σύμβουλος συνδιαμορφωτής στη νέα σχολική πραγματικότητα.
- **Σούλη Αλεξάνδρα**, Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης «Τοπικής» εσωτερικής πολιτικής από τις Εκπαιδευτικές μονάδες-Παράμετροι και προϋποθέσεις.
- **Τασούλα Βασιλική**, Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό λογαριασμό. Προβλήματα και αντιφάσεις της Ελληνικής Εκπαιδευτικής πραγματικότητας.
- **Τζίφας Απόστολος**, Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο.

Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση

*Ανθης Κ. Χρήστος, Περιφερειακός Διευθυντής Π.Ε. και Δ.Ε. Ιονίων Νήσων
Κακλαμάνης Θ. Θωμάς, Εκπαιδευτικός Π.Ε.*

Εισαγωγή

Στις αρχές του 21 ου αιώνα η νέα χιλιετία σηματοδοτεί μια νέα εποχή για τον κόσμο της εκπαίδευσης. Τα φαινόμενα της Παγκοσμιοποίησης και της έξαρσης των τεχνολογιών Πληροφορικής, ως πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές δυνάμεις, δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστες της εξελίξεις στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων. Η βιομηχανική εποχή που χαρακτηρίστηκε από τον σαφή διαχωρισμό της γνώσης μιας εργασίας από την εφαρμογή της, αφήνει την θέση τη σιγά -σιγά στην κοινωνία της γνώσης και συνεπώς στον εργαζόμενο της γνώσης που χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του να κατανοεί, να αναλύει και να συνθέτει πληροφορίες.

Η Διοικητική Επιστήμη αποτελεί ένα βασικό συντελεστή για την εφαρμογή του μάνατζμεντ. Ασχολείται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των αποφάσεων και της στρατηγικής ενός οργανισμού, λαμβάνοντας υπόψη μοντέλα και τεχνικές λήψης αποφάσεων, τη σύγχρονη τεχνολογία της πληροφορικής και των επικοινωνιών, και το επιχειρησιακό περιβάλλον (Πραστάκος, 2000). Προϋποθέτει λοιπόν μια σφαιρική αντιμετώπιση όπου, προκειμένου να ληφθεί και να υλοποιηθεί με επιτυχία μια περίπλοκη απόφαση, λαμβάνονται υπόψη και καλλιεργούνται οι απαιτούμενες προϋποθέσεις, όπως το οργανωσιακό κλίμα, οι ανθρώπινες διοικητικές ικανότητες, η ύπαρξη και οργάνωση του πληροφοριακού συστήματος και των δεδομένων κ.α.

Η σημερινή τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη έχει επιφέρει πολυπλοκότητα τόσο στις εργασιακές όσο και στις οικονομικές σχέσεις και συμπεριφορές και σήμερα είναι γενικά παραδεκτό ότι νομοθετικές, διοικητικές και οργανωτικές ρυθμίσεις δεν είναι δυνατόν να είναι αποτελεσματικές χωρίς επαρκή γνώση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στα αντίστοιχα πλαίσια. Τα σχολεία όλων των βαθμίδων καλούνται αντιμετώπισουν καθημερινά μία πληθώρα στρατηγικών και οργανωτικών θεμάτων, όπως τη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα, τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, τη συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές με τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινότητα, την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών. Οι νέες αυτές συνθήκες και οι διαμορφούμενες αναγκαιότητες απαιτούν διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης με εφόδια όπως ισχυρή προσωπικότητα, ηγετικές ικανότητες, διαπολιτισμική οπτική και κυρίως ανεπτυγμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Αναζητώντας τον ιδανικό ηγέτη: ικανότητες και χαρακτηριστικά

Ένα από τα βασικά εφόδια του ηγετικού στελέχους ενός οργανισμού είναι η ικανότητα του να παρωθεί και να κινητοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό που διοικεί έτσι ώστε να αναλαμβάνουν δράση και πρωτοβουλίες που προσανατολίζονται στους στόχους που έχουν τεθεί. Ο Cohen ορίζει την ηγετική ικανότητα «ως την επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουν οι ίδιοι ότι μπορούν να επιτύχουν ή δεν γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα» (Cohen, 1990:215). Ένας άλλος ορισμός για την ηγεσία είναι αυτός των Rauch & Behling οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ηγετική ικανότητα είναι «η διαδικασία επίδρασης όλων των ενεργειών και δράσεων ενός

οργανισμού προς την κατεύθυνση της επίτευξης του οράματος και της αποστολής του οργανισμού» Rauch & Behling, 1984:46).

Παράλληλα ηγεσία σημαίνει να κατευθύνουμε την προοπτική και τα οράματα των ανθρώπων σε διαρκώς υψηλότερους στόχους μέσα από τη βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας των συνεργατών – υφισταμένων του ηγετικού στελέχους. Η έννοια ηγεσία περιλαμβάνει ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης, μετάδοση του οράματος σε όλη την ιεραρχική δομή του οργανισμού, παρότρυνση και έμπνευση για να υλοποιηθεί στην πράξη αυτό το όραμα. Η ηγεσία κινείται στην επίτευξη υψηλών στόχων ενώ παράλληλα κύριο μέλημα της είναι η ενστάλαξη στα άτομα αίσθησης πρωτοβουλίας και ευθύνης.

Η αποτελεσματική αξιοποίηση των υλικών και άυλων πόρων δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς την άσκηση αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης (management). Το management συνίσταται στις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διοίκησης ή διεύθυνσης των ανθρώπων και του ελέγχου. Η άσκηση αυτή των λειτουργιών είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων απόδοσης και βελτίωσης αποτελεσμάτων λειτουργίας. Σε αυτό όμως το σημείο θεωρούμε απαραίτητο να ορίσουμε τις διαφορές ανάμεσα στον manager και το ηγέτη ενός οργανισμού. Η ηγεσία είναι η πιο ανθρωποκεντρική διάσταση του management. Ο manager σκέφτεται και δρα με βραχυπρόθεσμη-μεσοπρόθεσμη προοπτική, ενώ ο ηγέτης ενεργεί κυρίως μακροπρόθεσμα, έχοντας συγκεκριμένο όραμα και αποστολή. Τους ηγέτες τους διακατέχει το όραμα, τους ενδιαφέρει το μέλλον και οι αλλαγές, μιλούν στην καρδιά, στην ψυχή των ανθρώπων που διοικούν, τους οποίους εμπνέουν και τους εμφυσούν δύναμη με αποτέλεσμα να κερδίζουν από τις δεσμεύσεις τους. Αντίθετα, οι μάνατζερ εστιάζονται στο βραχυπρόθεσμο και περιορίζονται στη σταθερότητα και τον έλεγχο (Kets De Vries, 1993).

Τα τυπικά καθήκοντα του manager - προγραμματισμός, οργάνωση, στελέχωση, έλεγχος- έχουν να κάνουν κυρίως με διαδικασίες, η ηγεσία έχει να κάνει κυρίως με τον ανθρώπινο παράγοντα και για αυτό το λόγο η ηγεσία αποτελεί το δυσκολότερο καθήκον για το manager. Το management είναι η επιστήμη της διοίκησης, είναι περισσότερο μηχανιστικό - τεχνοκρατικό ασχολείται με την καθημερινότητα, με την ορθή εφαρμογή και αλληλουχία των διαδικασιών (Ανθης & Κακλαμάνης, 2005). Αντίθετα η ηγεσία έχει να κάνει με το όραμα, τη δημιουργικότητα, την πρόκληση και τη διαχείριση της αλλαγής, την έμπνευση, είναι τέχνη και φαντασία μαζί (Zaleznik, 2004). Ο ηγέτης εμπνέει μέσω οράματος και αξιών, κερδίζει την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση των ανθρώπων, δημιουργεί υψηλές προσδοκίες αποτελεί παράδειγμα και πρότυπο, προκαλεί το κατεστημένο, παίρνει πρωτοβουλίες, καινοτομεί και κάνει συνεχώς βελτιωτικές αλλαγές, δημιουργεί ευκαιρίες και τις αξιοποιεί, αναπτύσσει νέους ηγέτες και αφήνει ως κληρονομιά ένα καλλίτερο οργανισμό (Μπουραντάς, 2001).

Οι Conger & Kanungo (1998) περιγράφουν πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του χαρισματικού ηγέτη :

- Οξυδέρκεια και διορατικότητα.
- Ευαισθησία και επικοινωνία στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού.
- Ευαισθησία στις ανάγκες και τα προβλήματα των μελών του οργανισμού.
- Ανάλυση ευθυνών και πρωτοβουλιών.
- Ενθάρρυνση των καινοτομιών και αλλαγών στην κουλτούρα του οργανισμού.

Οι ηγέτες αναπτύσσουν τις απαραίτητες αξίες και υλοποιούν τους σωστούς τρόπους δράσης και τις κατάλληλες συμπεριφορές για την μακροχρόνια επιτυχία του οργανισμού που διοικούν και καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να

διασφαλίσουν την ανάπτυξη και υλοποίηση του σχεδίου δράσης του οργανισμού. Ο επιτυχημένος ηγέτης αντιμετωπίζει τους υφιστάμενους του σαν ανθρώπους και όχι σαν “μηχανές παραγωγής έργου”, εφαρμόζει πρώτα ο ίδιος στην πράξη όσα υποστηρίζει. Το ηγετικό στέλεχος σχεδιάζει μια τυπική δομή σχέσεων καθηκόντων και εξουσίας, η οποία θα στηρίξει την αποτελεσματική και ικανοποιητική επίτευξη των στόχων. Τα κυριότερα θέματα, για τα οποία είναι υπεύθυνος είναι ο καταμερισμός της εργασίας, ο καθορισμός της ομαδοποίησης της εργασίας, η διαμόρφωση βαθμίδων εξουσίας, τα όρια ευθύνης και υπευθυνότητας.

Σύγχρονες τεχνικές για την ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Οι ανθρώπινες σχέσεις βασίζονται στο πεδίο της επικοινωνίας. Επικοινωνία είναι κάθε αμφίδρομη ροή πληροφοριών, διαδικασία που περιλαμβάνει όχι μόνο τη διαδικασία αποστολής μηνυμάτων αλλά και την αποδοχή τους από τους συνομιλητές μας. Η επικοινωνία έχει δύο διαφορετικές μορφές τη λεκτική επικοινωνία που είναι η κάθε προσπάθεια επικοινωνίας που κάνουμε χρησιμοποιώντας λέξεις ή προτάσεις στον γραπτό ή προφορικό λόγο και τη μη λεκτική επικοινωνία που είναι η επικοινωνία που γίνεται με το ύφος, τον τόνο, τη διάθεση, τις χειρονομίες και γενικά τη σωματική και συναισθηματική συμπεριφορά των συνομιλητών (Μπουραντάς, 2001). Έχει αποδειχθεί ότι η απλή λεκτική επικοινωνία δεν είναι ο σημαντικότερος φορέας του μηνύματος. Ο τρόπος ομιλίας καθώς και η σωματική και συναισθηματική «γλώσσα» του ομιλητή παίζει σπουδαιότερο ρόλο στην επιτυχημένη επικοινωνία. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία παρέχει συναισθηματική στήριξη στους ανθρώπους, βοηθά στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, στη διευκρίνιση προβλημάτων, στην παροχή πληροφοριών και στην επανατροφοδότηση.

Βασικός σκοπός της επικοινωνίας στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι να υπάρξει συντονισμένη δράση σε όλη τη δομή και την ιεραρχική κλίμακα. Χωρίς επικοινωνία ένας οργανισμός θα ήταν απλά ένα σύνολο από εργαζόμενους που απλά θα βρίσκονταν στον ίδιο εργασιακό χώρο με ξεχωριστά καθήκοντα. Ιδιαίτερα, για την ηγετική λειτουργία η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί σημαντικό μέσο άσκησης της, αφού η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται ουσιαστικά μέσω αυτής. Το ηγετικό στέλεχος είναι σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφιστάμενων (West-Burnham, 1997).

Η αποτελεσματική επικοινωνία ως ένα ισχυρότατο όπλο στα χέρια ενός ηγετικού στελέχους έχει ως στόχο (DiSalvo et al, 1976):

- Να αναπτύξει διάφορες στρατηγικές επικοινωνίας τόσο στη διαπροσωπική του επαφή με κάθε συνεργάτη όσο και στο σύνολο του οργανισμού ως συστήματος.
- Να βελτιώσει την αυτό-εκτίμηση και τις δημιουργικές δεξιότητες όλων των μελών που αποτελούν τον οργανισμό και να τα βοηθήσει να αξιοποιήσουν το προσωπικό τους δυναμικό.
- Να εμψυχήσει την επιθυμία αλλαγής βοηθώντας τους να γνωρίσουν τις δυνατότητες επιλογής τους,
- Να συντελέσει στη δημιουργία και διαχείριση των προσωπικών στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.
- Να δημιουργήσει και να διατηρήσει σωστές διαπροσωπικές σχέσεις.
- Να επιλύσει δημιουργικά συγκρούσεις, να τόνωση της εμπιστοσύνης στην επίλυση προβλημάτων.

- Να ενεργοποιήσει τεχνικές που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μελών του οργανισμού με την ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων, συναισθημάτων, προβληματισμών και εμπειριών.

Η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τη διοίκηση αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη και εύρυθμη λειτουργία του (Hargie, Tourish & Hargie, 1994). Το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει τις κατάλληλες κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες που θα του επιτρέπουν να βοηθά τους ανθρώπους να καταλαβαίνουν τα αισθήματά τους και να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος εμπιστευτικότητας, αποδοχής και ειλικρινούς ενδιαφέροντος. Οι βασικότερες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ενός ηγετικού στελέχους εκπαιδευτικού οργανισμού είναι οι εξής:

α) Ενσυναίσθηση (emparthy)

Είναι η επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων, η αποδοχή της διαφορετικότητας. Η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη για την ανάληψη νέων ρόλων από τα άτομα, για την διαμόρφωση αντιλήψεων της σχέσης τους με τις ομάδες στις οποίες ανήκουν. Η ικανότητα αυτή δεν είναι μόνο μια απλή αντανάκλαση των λεγομένων του ατόμου σε κάθε στιγμή επικοινωνίας αλλά μια διαρκώς ενεργή κατανόηση όχι μόνο του λεκτικού περιεχομένου αλλά κυρίως των συναισθημάτων του. Η ενσυναίσθηση απαιτεί τη προσεκτική ακρόαση και αποδοχή της άποψης των άλλων και βοηθά τον ηγέτη να συντονιστεί με τα συναισθήματα των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται. Η δεξιότητα αυτή θεωρείται σήμερα ιδιαίτερα σημαντική ικανότητα στον τομέα της διοίκησης οργανισμών (Kellelt et al, 2002). Η παγκοσμιοποίηση και η συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη εργασίας σε ομάδες καθιστά σημαντική αρετή την αντίληψη και διαχείριση της διαφορετικότητας, όχι σαν πρόβλημα αλλά σαν ευκαιρία για καλύτερη και παραγωγικότερη συνεργασία ατόμων. Ο ηγέτης μιας ομάδας που κατέχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης, αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται από τα μέλη της ομάδας και μπορεί να το κατευθύνει προς όφελος του έργου και της ομάδας, αποφεύγοντας εντάσεις που καταστρέφουν το ομαδικό πνεύμα και δυσκολεύουν την επίτευξη του στόχου.

β) Ενεργητική ακρόαση

Η αποτελεσματικότητα του προφορικού λόγου δεν εξαρτάται τόσο από τον τρόπο με τον οποίο μιλάνε οι άνθρωποι, αλλά κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο ακούνε. Το θέμα αυτό έχει μεγάλη πρακτική σημασία για τα στελέχη των επιχειρήσεων, που πρέπει να μάθουν τις δεξιότητες ακρόασης (Burley-Allen, 1982). Ο αποτελεσματικός ηγέτης ακούει με σεβασμό και προσοχή παρέχοντας ένα επικοινωνιακό χώρο συναισθηματικής ασφάλειας. Από όλες τις διαστάσεις της επικοινωνίας, η ακρόαση είναι ίσως η πιο σημαντική για την προώθηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας στον εργασιακό χώρο. Οι δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης βοηθούν στην επίλυση δύσκολων καταστάσεων, την καλύτερη έκβαση συνεδριάσεων, τη σωστή εκτέλεση οδηγιών, την αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινων πόρων και έργων και την καλύτερη επικοινωνία. Με τον όρο "ακρόαση" εννοούμε τη διαδικασία εκείνη που περιλαμβάνει τη «σύλληψη» του μηνύματος από τον συνομιλητή μας, την αποκωδικοποίηση του, την κατανόηση του και την αρχή της διαδικασίας της ανατροφοδότησης, δηλαδή της απάντησης.

Η ενεργητική ακρόαση θεωρείται ένα απαραίτητο κομμάτι κάθε διαπροσωπικής επικοινωνίας και είναι μια ικανότητα που μπορεί και πρέπει να αποκτηθεί μετά από συστηματική εξάσκηση (Walton, 1989). Στο επιχειρησιακό πλαίσιο η δεξιότητα αυτή βοηθάει τις καλές σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού, την κατανόηση των προσδοκιών όλων, την επίλυση προβλημάτων, ενώ επίσης διασφαλίζει την αμοιβαία κατανόηση και την ακρίβεια των ενεργειών. Η ενεργητική ακρόαση είναι δεξιότητα που μπορεί να επιτευχθεί με συγκεκριμένες τεχνικές και μεθόδους όπως για παράδειγμα:

- Διατήρηση οπτική επαφή με τον συνομιλητή καθ' όλη τη διάρκεια της συνομιλίας.
- Έμπρακτη αναγνώριση και αποδοχή του συνομιλητή.
- Ενθάρρυνση του συνομιλητή κάνοντας χρήση εκφράσεων που δηλώνουν το ενδιαφέρον για τις απόψεις και τις ιδέες του.
- Συνεχής απόδοση μη λεκτικής ανατροφοδότησης προς τον συνομιλητή.

γ) Το χιούμορ ως επικοινωνιακό εργαλείο

Το χιούμορ ως επικοινωνιακό στοιχείο μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο αποτελεσματικής ηγεσίας μια και θεωρείται ως ένα από τα πιο ισχυρά «όπλα» για την καταπολέμηση του άγχους, την ανύψωση της αποδοτικότητας και την προώθηση της δημιουργικής σκέψης (Duncan, Smeltzer & Leap, 1990). Το χιούμορ, ως φυσικό κομμάτι της επικοινωνίας, βοηθάει επίσης να «σπάσει ο πάγος», επιτρέπει στους ανθρώπους να αισθάνονται πιο χαλαροί και τείνει να οδηγεί σε μεγαλύτερα επίπεδα συμφωνίας και αποφυγής των συγκρούσεων.

Το χιούμορ, είναι μια συναισθηματική επικοινωνιακή δεξιότητα, μια ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον. Γενικότερα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα δημιουργίας θετικού κλίματος εργασίας, θετικών εργασιακών σχέσεων, διάδοσης της συνεργατικής κουλτούρας και αλληλοκατανόησης και ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στις βαθμίδες ιεραρχίας (Jansen, 1994). Ενισχύει την πίστη και την εμπιστοσύνη μας στους άλλους γιατί μας μειώνει τον φόβο και την εμμονή της δυσπιστίας που μας επιβάλλει να εξηγήσουμε τα πάντα, που συμβαίνουν γύρω μας. Το χιούμορ, επειδή ανήκει στην δημιουργικότητα, έχει άμεση σχέση με την αυτοπεποίθηση, δημιουργεί τις δυνατότητες να εκφραστούν πράγματα, που κάτω από άλλες συνθήκες, θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτά ως εχθρικά και επιθετικά.

δ) Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης

Πολλοί ορισμοί έχουν προταθεί από τους επιστήμονες για να περιγράψουν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης:

Οι Salovey και Mayer (1990) έδωσαν τον πρώτο επίσημο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον οποίο «είναι η ικανότητα αναγνώρισης των δικών μας συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, διάκρισης μεταξύ των συναισθημάτων για την καθοδήγηση της σκέψης και των πράξεων μας». Σύμφωνα με τους ίδιους το άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει, να ελέγχει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων ατόμων με τους οποίους επικοινωνεί. Οι ικανότητες αυτές σχετίζονται άμεσα με τον ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα μας στην ζωή μας και για με το πώς τα συναισθήματα μας επηρεάζουν την αντίληψη μας για τα γεγονότα και τους ανθρώπους. Ένας άλλος συμπληρωματικός ορισμός αναφέρει ότι η

συναισθηματική νοημοσύνη είναι “Η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα σαν πηγή ενέργειας, πληροφορίας και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων γύρω του” (Cooper & Sawaf, 1997).

Ο Daniel Goleman (1998a) αναγνωρίζει πέντε βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες που απορρέουν από τη συναισθηματική νοημοσύνη: η αυτοεπίγνωση, η αυτορύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης δεν εγγυάται την ύπαρξη των πέντε βασικών ικανοτήτων αλλά απλώς δηλώνει την έφεση προς μάθηση. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βελτιωθεί στην πορεία της ζωής και οι υψηλότερες δυνατότητες του ανθρώπου για αυτού του τύπου τη νόηση συμβαδίζουν με την ωριμότητα Goleman (1998b). Επομένως δεν είναι εγγενές γνώρισμα των «εκλεκτών», αλλά μπορεί να αναπτυχθεί σε κάθε άνθρωπο που θέτει ως στόχο την καλλιέργεια ουσιαστικής επικοινωνίας σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με ποικίλες μορφές της συμπεριφοράς στο εργασιακό πλαίσιο όπως είναι η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, η ψυχική υγεία των εργαζομένων, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων, καθοδήγησης των εργαζομένων για ανάληψη καθηκόντων ανάλογα με τις ικανότητες τους (Καφέτσιος, 2003). Ο ηγέτης ενός οργανισμού μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι υφιστάμενοι του να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και το χειρισμό των δυσάρεστων συναισθημάτων. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η γνώση και διαχείριση αυτού του ιδιαίτερα σημαντικού συνόλου συναισθηματικών ικανοτήτων, βοηθάει σημαντικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη δημιουργία ενός θετικού, ανοικτού και υποστηρικτικού κλίματος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001). Καθίσταται λοιπόν φανερό πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει κάποιος, για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης μέσα, αλλά και έξω από το χώρο εργασίας του.

Στελέχη με αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη κερδίζουν την αφοσίωση των εργαζομένων και εξασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή τους. Πιο συγκεκριμένα οι έρευνες δείχνουν ότι ηγετικά στελέχη που παρακολούθησαν εξειδικευμένα προγράμματα καλλιέργειας αυτής της μορφής νοημοσύνης έδειξαν ότι (Sosik & Megerian, 1999, George 2000, Ciarrochi et al 2002, Wolff et al 2002) :

- Ενισχύθηκε η προσωπική τους αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση.
- Βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των βαθμίδων διοίκησης.
- Έγιναν ικανοί ως ένα βαθμό να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις με σύμπνοια και κατανόηση, με τεχνικές επίλυσης διαφωνιών που ανακάλυψαν.
- Αναπτύχθηκαν οι δεξιότητες διαβούλευσης, η συναισθηματική ασφάλεια, η επικοινωνιακή ικανότητα, η συνεργασία για την λήψη απόφασης και η ανοχή στη διαφορετικότητα.
- Βελτιώθηκε η ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης των προβλήματα σχέσεων και τις αναπόφευκτες συγκρούσεις αναγκών του προσωπικού του

οργανισμού καθώς αποκτήθηκαν τεχνικές χειρισμού του εργασιακού στρες και ευαισθησίας στις ιδιαιτερότητες της δυναμικής κάθε ομάδας.

Συμπεράσματα

Το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει την δημιουργία και την διατήρηση ενός δυναμικού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι συνεργάζονται αποτελεσματικά, για την επίτευξη των στόχων της ομάδας και κατ' επέκταση του οργανισμού. Σε όλη αυτή την διαδικασία καθημερινής αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, το ηγετικό στέλεχος βρίσκεται αντιμέτωπο με καταστάσεις ή προβλήματα, που απαιτούν την άμεση επίλυση και την λήψη, συχνά σοβαρών αποφάσεων. Παράλληλα ο ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει τους υφισταμένους του να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στον προσδιορισμό και την επίλυση προβλημάτων. Με αυτό τον τρόπο η ηγεσία ασκεί ρόλο υποστήριξης και όχι ελέγχου ενώ ταυτόχρονα τα μέλη του οργανισμού αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και δεν είναι παθητικοί δέκτες αποφάσεων και ενεργειών.

Το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης απαιτείται να είναι ικανό να αναπτύξει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εαυτό του και το προσωπικό του οργανισμού που διοικεί. Χωρίς την διαμόρφωση εμπιστευτικού κλίματος, είναι αδύνατο να αναπτυχθεί ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία ανάμεσα στους δύο και να επιτευχθεί η περαιτέρω συνεργασία. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν την αίσθηση κατανόησης και αποδοχής, την αυτογνωσία, τη γνωριμία του άλλου, την καταπολέμηση των στερεοτύπων, την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση των συγκρούσεων, το χειρισμό της μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες κινητοποιούν το προσωπικό του οργανισμού που διοικούν «μιλώντας» στο συναίσθημά του, δρώντας ως συναισθηματικοί καθοδηγητές της ομάδας. Η στρατηγική τους έχει συντονισμό και εναρμόνιση, ενθουσιασμό και πάθος για συνεχή βελτίωση. Η παρακίνηση του προσωπικού οφείλει να είναι συστηματική και να βασίζεται στον σεβασμό, στην αναγνώριση της εργασίας και των επιτευξέών του, στην ανοιχτή επικοινωνία, στη σωστή διαχείριση, κατανόηση και ικανοποίηση των αναγκών του. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις και οι πράξεις των ηγετών επηρεάζουν τα συναισθήματα και κατ' επέκταση την απόδοση των ατόμων που διοικούν.

Ο ρόλος του ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης είναι να προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στον εκσυγχρονισμό και την βελτίωση της παραγωγικότητας κάθε οργανισμού που διοικεί. Ο κάθε τομέας της εκπαίδευσης χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση, εμπειρία και στενή παρακολούθηση των εξελίξεων που παρατηρούνται διεθνώς, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη αποτελεσματικότητα. Τα σημερινά στελέχη της εκπαίδευσης (Περιφερειακοί Διευθυντές, Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων) πέρα από τις προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες και την εξειδικευμένη γνώση τους, η οποία κατακτήθηκε με τρόπο συχνά ευκαιριακό και αποσπασματικό, είναι ανάγκη να εξοικειωθούν με βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management, της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, της διοίκησης και διαχείρισης εκπαιδευτικών συστημάτων (Φασούλης, 2001). Η έρευνα στη χώρα μας έχει δείξει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα στελέχη εκπαίδευσης δεν αποτελούν πρότυπο manager - ηγέτη για το λόγο ότι οι αρμοδιότητες τους είναι ποικίλες και μη – οροθετημένες ενώ παράλληλα τα στελέχη αυτά δεν έχουν τύχει μετεκπαίδευσης σε

θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (Σαΐτης κ.α., 1997). Οι παραπάνω προσανατολισμοί αναδεικνύουν την ανάγκη ριζικής μεταρρύθμισης της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης τόσο στον τομέα των προγραμμάτων σπουδών των σχολών επιμόρφωσης όσο και στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης.

Στόχος των προγραμμάτων επιμόρφωσης των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης οφείλει να είναι να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες καθοδήγησης και συμβουλευτικής για να αναδεικνύουν το δυναμικό των εκπαιδευτικών οργανισμών και να το θέτουν σε λειτουργία μεγιστοποιώντας τα οφέλη (παρακίνηση, μείωση απουσιών, αναπτέρωση ηθικού, μείωση άγχους, μείωση εξόδων, βελτίωση απόδοσης). Τα σύγχρονα ηγετικά στελέχη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού οφείλουν να γνωρίζουν ότι η αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων του επιχειρησιακού περιβάλλοντος στηρίζεται στην εμπειρία τις γνώσεις και τις ικανότητες του ολόκληρου του ανθρώπινου δυναμικού που εργάζεται στον οργανισμό.

Για να ανταποκριθεί η διοίκηση της εκπαίδευσης στις ραγδαίες και πρωτοφανείς τεχνολογικές, οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές πρέπει να αλλάξει περιεχόμενο και μεθοδολογία. Η ευαισθητοποίηση για τον ανθρώπινο παράγοντα, την επικοινωνία, την αλληλοκατανόηση, τη συνεργασία, θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο νέο περιεχόμενο της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2001). Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην αποτελεσματική επικοινωνία στην ΑεξΑΕ. *Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ, ΕΑΠ, Πάτρα*.
- Άνθης Χ., Κακλαμάνης Θ. (2005), Ηγετικά στελέχη στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη, πρακτικά συνεδρίου «Διοίκηση Α' Βάθμιας & Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης» τόμος ΙΙ. σσ. 108-119, Άρτα.
- Καφέτσιος Κ. (2003), Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον, *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Μπουραντάς Δ. (2001), *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα: Μπένος.
- Πραστάκος, Γ. (2000). *Διοικητική Επιστήμη: Λήψη Αποφάσεων στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (1997), Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση, *Δημόσιος Τομέας*, τχ.127, σσ. 33-38.
- Φασούλης Κ. (2001), Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 4, σσ. 186-198.
- Burley-Allen, M. (1982), *Listening: The forgotten skill*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ciarrochi, J, Deane F.P., Anderson, S. (2002), Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health, *Personality & Individual Differences*, 32(2), 197-209.
- Cohen, W. A. (1990), *The art of the leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Conger, J., Kanungo, R. (1988), Behavioral Dimensions of Charismatic Leadership. In *J.A. Conger, R.N. Kanungo, and Associates (Eds.). Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness* (pp. 78-97). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Cooper, R., Sawaf, A. (1998), *Executive EQ: emotional intelligence in business*, London: Orion.
- DiSalvo, V., Larsen C., Seiler W. J. (1976), Communication Skills Needed by Persons in Business Organizations, *Communication Education*, 25 269-275.
- Duncan J., Smeltzer L., Leap, T. (1990), Humor and Work: Applications of Joking Behavior to Management, *Journal of Management*, Vol. 16, No. 2, 255-278.
- George, J. (2000), Emotions and leadership: The role of emotional intelligence, *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.
- Goleman D. (1998a), Η συναισθηματική νοημοσύνη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998b), *What makes a leader?* *Harvard Business Review* 76 (6): 93-102.
- Hargie, C., Tourish, D., & Hargie, O. (1994), Managers Communicating: An Investigation of Core Situations and Difficulties within Educational Organizations, *International Journal of Educational Management*, 8(6): 23-28.
- Jansen, M. (1994), Seven gifts and silvery laughter: Humour in educational leadership, *The Practising Administrator*, 16(4), 14-17.
- Kellett, J.B., Humphrey, R.H., Sleeth, R.G. (2002), *Empathy and complex task performance: two routes to leadership*, *Leadership Quarterly*, 13, 523-544.
- Kets De Vries, M. (1993), *Leaders, Fools, and Impostors: Essays on the Psychology of Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1993), The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Rauch, C., Behling, O. (1984), Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership, In *J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, and R. Stewart (Eds.) Leaders and Managers: International perspective on managerial behavior and leadership*, Elmsford. New York: Pergamon.
- Sosik, J.J., Megerian, L.E. (1999), Understanding leader emotional intelligence and performance, *Group & Organization Management*, 24(3), 367-390.
- Walton, D. (1989), "Listening." *In Are You Communicating? You Can't Manage Without It*, 21-65. New York: McGraw-Hill.
- West-Burnham, J. (1997), *Managing Quality in Schools* (2nd ed.). Pearson Professional Ltd.
- Wolff, S.B., Pescosolido, A.T., Druskat, V. Urch. (2002), Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams, *Leadership Quarterly*, 13, 505-522.
- Zaleznik, A. (2004), Managers and Leaders: Are They Different? *Harvard Business Review*, 82(1):74-81.

Για ένα Σχεδιασμό – Προγραμματισμό της Εκπαιδευτικής Μονάδας

*Καζαντζής Χρήστος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Υπεύθυνος ΓΡΑΣΕΠ
Παλαιολόγος Ιάκωβος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Med*

Εισαγωγή

Όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες, δηλαδή οι οργανισμοί που παρέχουν διάφορες μορφές εκπαίδευσης, διοικούνται. Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι μια συνεχής και διαρκής διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, εκπαιδευτικών, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι η αφετηρία της όλης διαδικασίας και η βασικότερη από όλες τις λειτουργίες διοίκησης. Είναι η πυξίδα για τον κάθε οργανισμό.

Στην παρούσα εισήγηση που φιλοδοξεί να αποτελέσει ταυτόχρονα ένα εργαλείο σκέψης και ένα εργαλείο λειτουργικό για τις διάφορες εκπαιδευτικές μονάδες, εξετάζεται κυρίως, ο στρατηγικός σχεδιασμός-προγραμματισμός. Το περιεχόμενό της, πέρα από το θεωρητικό πλαίσιο, δομήθηκε σε τέσσερα μέρη, το καθένα από τα οποία αποτελεί στάδιο του σχεδιασμού-προγραμματισμού. Το πρώτο μέρος αφορά την εκπαιδευτική μονάδα (δημόσια ή ιδιωτική) από νομικής και λειτουργικής άποψης. Το δεύτερο μέρος έχει στόχο να καθορίσει τον ορισμό του σχεδιασμού-προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας, και να παρουσιάσει τα διακυβεύματά του. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει τους προσδιορισμούς και τις συνιστώσες του. Τέλος, το τέταρτο μέρος είναι αφιερωμένο στους τρόπους υλοποίησής του, όπου αναφέρονται και αναλύονται λεπτομερώς τα υποχρεωτικά σημεία μετάβασης και τα προβλήματα μεθοδολογίας που παρουσιάζονται.

Θα πρέπει ωστόσο, να σημειώσουμε ότι λογικά υπάρχει και ένα έμπτο μέρος πολύ πιο σημαντικό. Είναι η αξιολόγηση του σχεδιασμού-προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας και της υλοποίησής του. Αυτό όμως είναι ένα θέμα που μπορεί να αποτελέσει το περιεχόμενο μιας άλλης ενδιαφέρουσας εισήγησης, μιας και έχει σχέση, εκτός των άλλων, και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που προβλέπεται μεν νομοθετικά αλλά δεν έχει ακόμη αρχίσει να εφαρμόζεται στη χώρα μας.

Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στην Εκπαιδευτική Μονάδα - Θεωρητικό πλαίσιο

Ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός, η κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα (υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος) που έχει ένα εγγύτερο ή ευρύτερο περιβάλλον και βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση μαζί του. Με την εκπαιδευτική διαδικασία η εκπαιδευτική μονάδα μετασχηματίζει τα στοιχεία που παίρνει από το περιβάλλον και διαμορφώνει παράλληλα τα «προϊόντα» της (Ανδρέου Α.- Παπακωνσταντίνου Γ., 1994, σσ. 62-79 και Μιχόπουλος Α., 1998α, σ. 77), ενώ με το μηχανισμό της επανατροφοδότησης καταφέρνει να βελτιώνει τις εισροές και τις διαδικασίες και να διορθώνει τα οργανωτικά και λειτουργικά της λάθη (Ζαβλανός Μ., 2003, σ. 122).

Η εκπαιδευτική μονάδα έχει γύρω της ένα όριο, σύνορο, που δεν είναι αδιαπέραστο ούτε άκαμπτο ώστε να εξασφαλίζεται η ανταλλαγή εισερχομένων και

εξερχομένων, ενώ διαθέτει και όλα τα βασικά γνωρίσματα του συστήματος, μεταξύ των οποίων την αρχή της ισοτέλειας, σύμφωνα με την οποία τα συστήματα μπορούν να φτάσουν στο ίδιο αποτέλεσμα από διαφορετική αρχική θέση και μέσα από διαφορετικές προσπελάσεις. Δεν υπάρχει δηλαδή, ένας άριστος τρόπος οργάνωσης και μία άριστη προσέγγιση για να φτάσουμε στο ίδιο αποτέλεσμα (Μακρυδημήτρης Α., 1989, σ. 264, Μιχόπουλος Α., 1998α, σσ. 74-79).

Με τον όρο «εκπαιδευτικός οργανισμός» ή «εκπαιδευτική μονάδα» δεν εννοούμε μόνο τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία (Δημοτικά, Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια) αλλά και τους οργανισμούς που παρέχουν άλλες μορφές εκπαίδευσης, όπως μεταλυκειακή εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, επιμόρφωση, δια βίου εκπαίδευση, κλπ.

Οι εκπαιδευτικές μονάδες, αν και ιδιόμορφες και περισσότερο πολύπλοκες σε σχέση με άλλους οργανισμούς, διοικούνται μέσα από ένα σύστημα διοίκησης. Η διαδικασία της διοίκησης μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική εφαρμόζοντας κάποιες βασικές αρχές και επιμέρους λειτουργίες, που και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι α) ο σχεδιασμός-προγραμματισμός, β) η οργάνωση, γ) η διεύθυνση και δ) ο έλεγχος (Κουτούζης Μ., 1999α, σσ. 29-32).

Το πρώτο βήμα της διαδικασίας της διοίκησης είναι λοιπόν, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και η λειτουργία του έχει εφαρμογή σε όλους τους κοινωνικούς οργανισμούς, ανεξάρτητα μεγέθους και νομικής μορφής. Εστιάζουμε σ' αυτόν γιατί είναι η βασική κι αρχική λειτουργία της διοίκησης που «γεφυρώνει» το χάσμα του «εκεί που βρισκόμαστε» με το «εκεί που θέλουμε» να φθάσουμε. (Σαΐτης Χ., 1992, σ. 32).

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός λοιπόν μπορεί να πάρει δυο μορφές: του λειτουργικού-τακτικού προγραμματισμού και του στρατηγικού σχεδιασμού-προγραμματισμού. Ο πρώτος, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι βραχυπρόθεσμος και ουσιαστικά δεν ξεπερνάει την αμέσως προσεχή περίοδο (το ένα σχολικό έτος), έχει δε άμεση σχέση και επαφή με τις καθημερινές λειτουργίες της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο άλλος, που σ' αυτή την εισήγηση μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, είναι μακροχρόνιος και εστιάζεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας. Είναι μια λειτουργία κρίσιμη από την οποία εξαρτάται η επιτυχής πορεία και η προοπτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Τα τελευταία μάλιστα, χρόνια αυτή η λειτουργία έχει γίνει απαραίτητο εργαλείο με πολλά θετικά στοιχεία για τα διοικητικά στελέχη (Σαΐτης Χ., 2002, σ. 73). Παρόλα αυτά, συνήθως, και ιδιαίτερα στη χώρα μας, δεν του δίνεται η πρέπουσα σημασία και είναι σχεδόν μια ανύπαρκτη πρακτική.

Και οι δύο τύποι προγραμματισμού είναι απαραίτητοι, συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο και μπορούμε να τους δούμε ξεχωριστά, αλλά τελικά δεν μπορούμε να τους ξεχωρίσουμε (Κουτούζης Μ., 1999β, σσ. 46-49).

Τελικά, σε σχέση με τον σχεδιασμό-προγραμματισμό, το μόνο που προβλέπεται και υλοποιείται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, είναι ένας λειτουργικός προγραμματισμός που καλύπτει μια σχολική χρονιά (βλέπε το Π.Δ. 201/98) και αφορά θέματα που ανήκουν στις τρέχουσες δραστηριότητες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας (Ανδρέου Α., 1999, σσ. 120-123 και 130-152).

Η διαδικασία του περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις:

- α) Καθορισμός των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού,
- β) Προσδιορισμός της υφιστάμενης κατάστασης του οργανισμού,
- γ) Καταγραφή εναλλακτικών λύσεων ή προτάσεων,
- δ) Επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής λύσης ή πρότασης,
- ε) Εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος δράσης που επιλέχθηκε,
- στ) Αξιολόγηση της υλοποίησης και των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Η λειτουργία του αφορά τη μελλοντική δράση της εκπαιδευτικής μονάδας και πρέπει να καλύπτει ορισμένες προϋποθέσεις, όπως :

- α) να καθορίζονται με σαφήνεια οι επιμέρους στόχοι,
- β) να συμμετέχουν στη διαδικασία του όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας (διοικητικά στελέχη, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κλπ.),
- γ) να καταλήγει σε αντικειμενικά, σαφή και ευέλικτα σχέδια-προγράμματα,
- δ) να υπάρχει καλός συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Βέβαια, αυτή η λειτουργία του είναι μια δύσκολη υπόθεση και δεν εξαρτάται μόνο από τις ικανότητες των εμπλεκόμενων. Πολλές φορές επηρεάζεται αρνητικά από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες όπως : η αβεβαιότητα του οργανωσιακού περιβάλλοντος, η έλλειψη χρόνου και η αύξηση των εξόδων, η αντίσταση στην αλλαγή από το εσωτερικό της εκπαιδευτικής μονάδας και τέλος η επίδραση από εξωοργανωσιακούς παράγοντες (Σαΐτης Χ., 2002, σσ.74-81).

Μέρος πρώτο : Η Δημόσια ή Ιδιωτική εκπαιδευτική μονάδα

Δεν μπορούμε να μιλήσουμε για σχεδιασμό-προγραμματισμό εκπαιδευτικής μονάδας χωρίς να ορίσουμε προηγουμένως ποια είναι αυτή η ίδια η εκπαιδευτική μονάδα. Γι αυτό θα πρέπει να δούμε το θέμα από τις δύο απόψεις: τη νομική και τη λειτουργική.

Η Νομική άποψη

1. Υπάρχουν τα κοινά νομικά στοιχεία που αφορούν όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες. Αυτές, είτε δημόσιες είτε ιδιωτικές, πρέπει νόμιμα να εκπληρώνουν το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης και τις γενικές αποστολές που τους έχουν ανατεθεί από τους νόμους. Για παράδειγμα, στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης ο γενικός σκοπός των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ...» (άρθρο 1, ν. 1566/85).

2. Υπάρχουν ωστόσο και τα ιδιαίτερα νομικά χαρακτηριστικά της κάθε μονάδας, ανάλογα με το είδος της, που θα πρέπει πάντα να λαμβάνουμε υπόψη. Πράγματι, διαφορετικός είναι ο σκοπός, η οργάνωση-λειτουργία, το περιεχόμενο σπουδών κλπ. ενός Γυμνασίου και ενός Τεχνικού-Επαγγελματικού Εκπαιδευτηρίου (Τ.Ε.Ε.) ή ενός Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.). Διαφορετικά είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά ενός δημοσίου και ενός ιδιωτικού Λυκείου ή Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.). Επομένως, για την εκπλήρωση του γενικού σκοπού κάθε εκπαιδευτικής μονάδας τίθενται και επιμέρους ειδικότεροι στόχοι, σύμφωνα με το οργανωτικό επίπεδο τοποθέτησής της στο συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μιχόπουλος Α., 1998β, σ.182).

Η Λειτουργική άποψη

Μπορεί κανείς να δει την εκπαιδευτική μονάδα με πέντε διαφορετικούς και συμπληρωματικούς τρόπους. Η εκπαιδευτική μονάδα είναι:

1. ένας τόπος εκπαίδευσης ή ένας τόπος κατάρτισης και εισαγωγής (ένταξης) στην αγορά εργασίας:

Μία εκπαιδευτική μονάδα είναι, όπως φανερώνει και η ονομασία της, ένας τόπος όπου εκτυλίσσονται πορείες και μηχανισμοί μάθησης και εκπαίδευσης. Γι αυτό

και θα πρέπει να υπάρχει ένας παιδαγωγικός σχεδιασμός, που είναι μέρος του συνολικού σχεδιασμού-προγραμματισμού της μονάδας και που συντελεί στην ακεραιότητά του. Αυτό το εκπαιδευτικό σχέδιο θα εκτιμά κυρίως, τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές, τη λειτουργία των διαφόρων συμβουλίων και ομάδων, την κοινωνική ζωή που αναπτύσσεται στους κόλπους της μονάδας, τη χρήση των παιδαγωγικών μέσων, την εκμετάλλευση των εργαστηρίων, τα παιδαγωγικά σχέδια των διαφόρων τομέων και τμημάτων, κλπ.

2. ένας παράγοντας ανάπτυξης στην περιοχή:

Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική μονάδα σαν παράγοντας ανάπτυξης όχι μόνο χρησιμοποιεί τα μέσα και τους πόρους του περιβάλλοντός της αλλά επίσης ότι έχει μια χαραγμένη στρατηγική για το περιβάλλον της, που περιλαμβάνεται στο σχεδιασμό-προγραμματισμό της. Μία εκπαιδευτική μονάδα π.χ. για να εκπληρώσει σωστά την αποστολή της κατάρτισης, πρέπει να είναι παράγοντας στην περιοχή της. Γι αυτό πρέπει να διατηρεί σχέσεις με διάφορους άλλους παράγοντες επαγγελματικούς, πολιτιστικούς, επιστημονικούς, διοικητικούς, που μετέχουν στο τοπικό περιβάλλον.

3. ένας παράγοντας υλοποίησης δημόσιων πολιτικών:

Η εκπαιδευτική μονάδα είναι ένας χώρος εμπλοκής διαφόρων πολιτικών. Η κύρια αποστολή της βέβαια, είναι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του αρμόδιου Υπουργείου αλλά η εκπαιδευτική πολιτική έχει δεσμούς με αυτή των άλλων Υπουργείων. Η εκπαιδευτική πολιτική π.χ. ενός Τ.Ε.Ε. μπορεί να έχει δεσμούς με την πολιτική του Υπουργείου Πολιτισμού, του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, του Υπουργείου Τουριστικής Ανάπτυξης, του Υπουργείου Αγροτικής Ανάπτυξης, του Υπουργείου Έρευνας και Τεχνολογίας, του Υφυπουργείου Αθλητισμού, του Υπουργείου Χωροταξίας και Περιβάλλοντος κλπ.

4. ένας τόπος κοινωνικής ζωής:

Μια εκπαιδευτική μονάδα είναι ένας τόπος κοινωνικής ζωής όπου συνυπάρχει και συνεργάζεται ένα σύνολο προσώπων με διαφορετικό στάτους, διαφορετικές ηλικίες, διαδρομές, επαγγέλματα, κλπ. Μια κοινωνιολογική ματιά είναι χρήσιμη και θα μας βοηθήσει να αντιληφθούμε π.χ. τα διαφορετικά επαγγέλματα και τις ειδοποιούς διαφορές τους (επαγγέλματα διοίκησης και υπηρεσιών, ειδικότητες εκπαιδευτικών, επαγγέλματα βοηθητικού προσωπικού, κλπ.), τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται, το σύστημα επικοινωνίας, τις στρατηγικές των διαφόρων ομάδων και παραγόντων κλπ.

5. μια οργάνωση διοικούμενη και καθοδηγούμενη:

Η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει ένα σύστημα διοίκησης. Ο επικεφαλής της μονάδας είναι ο εκπρόσωπος του κράτους που εγγυάται την άσκηση των αποστολών της και την τήρηση των νόμων. Είναι ο εμψυχωτής του σχεδιασμού-προγραμματισμού και ο εκτελεστής των αποφάσεων των διαφόρων συμβουλίων. Καθοδηγεί τη μονάδα, διαχειρίζεται το προσωπικό της, οργανώνει τις υπηρεσίες της, είναι υπεύθυνος για την ασφάλεια προσώπων και αγαθών, για την οικονομική διαχείριση, τις αγορές, κλπ.

Κάθε ένας από τους παραπάνω τρόπους πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη σύνταξη και αργότερα, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του σχεδιασμού-προγραμματισμού.

Μέρος δεύτερο: Ορισμός και Διακυβεύματα ενός Σχεδιασμού - Προγραμματισμού

Τί είναι και πώς λειτουργεί ο σχεδιασμός-προγραμματισμός

- Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός μιας εκπαιδευτικής μονάδας, και μάλιστα ο στρατηγικός, είναι ο τρόπος με τον οποίο η μονάδα, μέσα στο περιβάλλον της, ασκεί την αποστολή της και προσανατολίζει τη δράση της:

Είναι δηλαδή η πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας, αυτό που επιλέγει ρητά να πραγματοποιήσει. Είναι μια ιδιαίτερη τοπική και δημόσια πολιτική που αφορά, πέρα από τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής, το σύνολο των δημόσιων πολιτικών που εγγράφονται στην εκπαιδευτική δράση της μονάδας. Και αντίστροφα, αυτή η δημόσια τοπική πολιτική συμβάλλει στη γενική εκπαιδευτική πολιτική.

- Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι ένα στρατηγικό εργαλείο καθοδήγησης:

Έχει το χαρακτήρα ενός στρατηγικού σχεδίου με την έννοια ότι διαθέτει στόχους που προσπαθεί να υλοποιήσει. Επιτρέπει στην εκπαιδευτική μονάδα να σχεδιάζει μεσοπρόθεσμα (για 3 έως 5 χρόνια). Αυτό δε σημαίνει φυσικά, ότι ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι οριστικά παγιωμένος κατά τη περίοδο αυτή. Μπορεί να τροποποιηθεί διατηρώντας τη δυνατότητα αντίδρασής του έναντι τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών σημαντικών αλλαγών. Ωστόσο, η στοιχειώδης ευελιξία δεν πρέπει να αντιστρατεύεται την αναγκαία σταθερότητα του στρατηγικού προσανατολισμού της οργανωτικής δράσης (Μακρυδημήτρης Α., 2004, σ. 196). Σαν εργαλείο καθοδήγησης και προοπτικής, επιτρέπει στην εκπαιδευτική μονάδα να θεωρεί μεσομακροπρόθεσμα τα διάφορα καθημερινά γεγονότα. Γι αυτό πρέπει να περιλαμβάνει στρατηγικούς άξονες (ή στρατηγικούς στόχους) και να βασίζεται σε αυτούς για ένα πρόγραμμα δράσης και μέσων. Πρέπει να περιλαμβάνει εξίσου ένα μηχανισμό παρακολούθησης και αυτοαξιολόγησης που, πιθανώς, θα οδηγήσει σε αναπροσανατολισμούς.

- Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός της εκπαιδευτικής μονάδας είναι η έκφραση και το εργαλείο μιας αυτονομίας που, ωστόσο, λειτουργεί μέσα σ' ένα πλαίσιο:

Δεν υπάρχει σχεδιασμός-προγραμματισμός της εκπαιδευτικής μονάδας χωρίς αυτονομία. Εγκεκριμένος και επικυρωμένος από τη διοίκηση και τα αρμόδια όργανα, εκφράζει την πολιτική θέληση της μονάδας. Παρόλα αυτά, πρέπει να σέβεται τη νομοθεσία και τους κανονισμούς που ισχύουν, την αποστολή της εκπαιδευτικής μονάδας, που έχει τεθεί, τους προσανατολισμούς και τις εθνικές και περιφερειακές προδιαγραφές.

- Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι το σημείο και ο τόπος σύγκλισης πολλών δημόσιων πολιτικών:

Πράγματι, κατά το σχεδιασμό-προγραμματισμό συγκλίνουν διάφορες πολιτικές, όπως η εκπαιδευτική πολιτική, η αγροτική, η καταναλωτική, η περιβαλλοντική πολιτική, η πολιτική υγείας, η πολιτική αθλητισμού κλπ.

Τα διακυβεύματα ενός σχεδιασμού-προγραμματισμού μιας εκπαιδευτικής μονάδας

Τα διακυβεύματα ενός σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι, κυρίως, τα εξής:

- Η πρόβλεψη του για το μέλλον και οι προσδοκίες του:

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός υποχρεώνει την πρόβλεψη για το μέλλον, δηλαδή, αναφέρεται στη γενική σύλληψη των στόχων μιας μελλοντικής προσπάθειας. Βοηθά τα στελέχη μιας εκπαιδευτικής μονάδας, που επιχειρούν να δουν ποιοι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες θα ενθαρρύνουν ή θα εμποδίσουν την επίτευξη των στόχων, να σκέπτονται ευρύτερα και να προετοιμάζουν τις εξελίξεις αντί να τις ακολουθούν (Σάιτης Χ., 2002, σ. 78). Πρόκειται λοιπόν για μια πορεία ανοικτή σε μια μεσοπρόθεσμη θεώρηση των εξελίξεων που δεν περιορίζεται στη διαχείριση της κάθε ημέρας.

- Η έκφραση της ταυτότητας της εκπαιδευτικής μονάδας στην περιοχή της:

Ο καθορισμός των κυριότερων στρατηγικών επιλογών επιβεβαιώνει τις αξίες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας και αξιοποιεί τις δυνατότητές της στην περιοχή της. Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι έτσι, η έκφραση της ταυτότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και σαν εργαλείο επικοινωνίας, επιτρέπει στην εκπαιδευτική μονάδα να «βλέπει» τοπικά και περιφερειακά. Αυτό το γεγονός αφορά ταυτόχρονα την εκπαιδευτική μονάδα και το περιβάλλον της και επιβεβαιώνει το ρόλο της σαν παράγοντα της περιοχής. Από την μια, δείχνει την αντίδρασή της και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επέμβει στις τοπικές πραγματικότητες και από την άλλη, λαμβάνοντας υπόψη και υλοποιώντας, πέρα από την εκπαιδευτική πολιτική, και τις άλλες δημόσιες πολιτικές (καταναλωτική, περιβαλλοντική, κλπ.), βοηθά την εκπαιδευτική μονάδα να παγιώνεται στο εκπαιδευτικό, επιστημονικό, τεχνικό και επαγγελματικό περιβάλλον της.

- Η συμφωνία στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας:

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός φανερώνει τη σημασία που δίνει η εκπαιδευτική κοινότητα στις κοινές αξίες και τους προσανατολισμούς που έχει θέσει η μονάδα αλλά και στην αξιολόγηση των όσων έχουν πραγματοποιηθεί (δηλαδή της πορείας που έχει διανυθεί). Ενισχύονται, έτσι, οι συμφωνίες που υπάρχουν μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Τρίτο μέρος : Προσδιορισμοί και συνιστώσες του Σχεδιασμού-Προγραμματισμού

Οι προσδιορισμοί

Ξεκινώντας την προσπάθεια για τη σύνθεση και τη σύνταξη ενός πετυχημένου σχεδιασμού-προγραμματισμού, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι παρακάτω προσδιορισμοί:

- Οι θεσμικοί προσδιορισμοί:

Είναι το νομικό πλαίσιο, που κυρίως, καθορίζει την άσκηση των αποστολών της μονάδας καθώς και οι εθνικοί και περιφερειακοί προσανατολισμοί της.

- Οι τοπικοί προσδιορισμοί:

Είναι το τοπικό (χωρικό) περιβάλλον και το περιβάλλον συνεργασίας με άλλους φορείς μέσα στο οποίο η εκπαιδευτική μονάδα λειτουργεί και δρα.

- Οι ιστορικοί προσδιορισμοί:

Είναι η όλη ιστορία της εκπαιδευτικής μονάδας, (η αναγκαιότητα, η απόφαση, ο τρόπος ίδρυσης και δημιουργίας της, κλπ.), ο αρχικός προσανατολισμός των προγραμμάτων της και οι πιθανοί, μετέπειτα, αναπροσανατολισμοί τους, οι μεγάλες στιγμές και τα μεγάλα γεγονότα που αυτή έχει βιώσει, τα κατά καιρούς προβλήματα που έχει αντιμετωπίσει, κλπ. Η ιστορία της μονάδας είναι αποκαλυπτική για τις αξίες της.

- Οι λειτουργικοί προσδιορισμοί:

Είναι οι διάφορες λειτουργίες που εκπληρώνει. Ας μην διαφεύγει της προσοχής ότι μια εκπαιδευτική μονάδα είναι χώρος εκπαίδευσης, κατάρτισης και εισόδου στην αγορά εργασίας, χώρος κοινωνικής ζωής, οργάνωση διοικούμενη και καθοδηγούμενη, παράγοντας ανάπτυξης και χώρος υλοποίησης διαφόρων δημόσιων πολιτικών.

- Οι δομικοί προσδιορισμοί:

Είναι η συνοχή των στοιχειωδών λειτουργικών σχεδίων που συνθέτουν το σχεδιασμό-προγραμματισμού διατηρώντας ωστόσο τα ιδιαίτερα στοιχεία που έχουν, είτε πρόκειται για σχέδια των διαφόρων τομέων και τμημάτων της μονάδας, είτε για σχέδια σχολικής και κοινωνικής ζωής, είτε ακόμη και για σχέδια συγκεκριμένης

αποστολής (εισαγωγή στην αγορά εργασίας, ανάπτυξη, αγροτικό ζωντάνεμα, διεθνής συνεργασία κλπ.).

Οι συνιστώσες

Ένα σημαντικό στοιχείο με το οποίο πρέπει, λογικά, να ξεκινά ένας πετυχημένος σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι:

- Η διαγνωστική αξιολόγηση:

Προηγείται πάντα της υλοποίησης του σχεδιασμού-προγραμματισμού. Πρόκειται για μια εσωτερική και μια εξωτερική διαγνωστική αξιολόγηση σε σχέση με την ιδιαίτερη θέση και την ιστορία της εκπαιδευτικής μονάδας, σε σχέση με τους εθνικούς και περιφερειακούς της προσανατολισμούς, σε σχέση με τις προοπτικές της. Είναι μια μορφή αξιολόγησης που θα εντοπίζει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της μονάδας και θα υλοποιείται από έναν ειδικό, συμμετοχικό μηχανισμό. Ωστόσο, αυτή η αξιολόγηση δεν είναι, για πολλούς, υποχρεωτική.

Κάθε κείμενο που αφορά το στρατηγικό σχεδιασμό-προγραμματισμό πρέπει να περιλαμβάνει τα παρακάτω κεφάλαια (μέρη):

- Εισαγωγή:

Σ' αυτήν αναφέρονται και καθορίζονται οι αξίες των οποίων η εκπαιδευτική μονάδα είναι φορέας. Αυτές οι αξίες θα πρέπει να μην αντιστρατεύονται τις αξίες της Δημοκρατίας αλλά απεναντίας να τις σέβονται και να τις προωθούν. Τέτοιες είναι: ο σεβασμός του πλουραλισμού, το καθήκον της ανοχής, ο σεβασμός της προσωπικότητας και των πεποιθήσεων των άλλων, οι εγγυήσεις της προστασίας απέναντι σε κάθε μορφής φυσικής ή ηθικής επιθετικότητας, η μη χρήση βίας κλπ.

Στρατηγικοί άξονες:

Ένας σχεδιασμός-προγραμματισμός καθορίζει τους στρατηγικούς άξονες που αποτελούν το σύνολο των προσανατολισμών της δημόσιας, τοπικής πολιτικής του. Οι στρατηγικοί άξονες αντιστοιχούν σε βασικά διακυβεύματα, μερικές φορές ζωτικά για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας και πρέπει να περιγράφουν μεσοπρόθεσμους στρατηγικούς άξονες, ξεκάθαρους, ακριβείς, εσωτερικούς και εξωτερικούς, για το σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας και ταυτόχρονα για καθένα από τα τμήματα και τους τομείς που την απαρτίζουν.

• Τα προγράμματα των αντίστοιχων δράσεων:

Κάθε στρατηγικός άξονας εκφράζεται σε λειτουργικούς στόχους που απαιτούν ένα πρόγραμμα αντίστοιχων δράσεων, χωρίς το οποίο ο σχεδιασμός-προγραμματισμός θα έμενε στο επίπεδο μιας απλής διακήρυξης προθέσεων. Άρα, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός ενσωματώνει προβλεπόμενες δράσεις και τα μέσα υλοποίησής τους.

• Τα κριτήρια και οι δείκτες αυτοαξιολόγησης:

Αυτά είναι απαραίτητα στοιχεία για την αυτοαξιολόγηση της υλοποίησης του σχεδιασμού-προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας και θα χρησιμοποιηθούν από την ομάδα που είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση. Τα στοιχεία αυτά πρέπει να καθορίζονται επακριβώς.

Τέταρτο μέρος : Υλοποίηση του Σχεδιασμού -Προγραμματισμού

A. Διαδικασία υλοποίησης: τα υποχρεωτικά σημεία μετάβασης.

Χωρίς να θεωρούμε την υλοποίηση του σχεδιασμού-προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας σαν μια διαδικασία μονολιθική, μπορούμε να δεχτούμε ότι αυτή είναι απόρροια μιας συνολικής πορείας που συγκροτείται από κάποια υποχρεωτικά βήματα. Τέτοια είναι:

- μια ιστορική θεώρηση της εκπαιδευτικής μονάδας που επιτρέπει να διακρίνουμε τις αξίες της,
- μια προκαταρτική διαγνωστική αξιολόγηση (δυνατά σημεία / αδύνατα σημεία) της εσωτερικής και εξωτερικής κατάστασης της εκπαιδευτικής μονάδας,
- μια καταγραφή των εθνικών και περιφερειακών προδιαγραφών, που καλύπτονται από την εκπαιδευτική μονάδα,
- μια προσπάθεια πρόγνωσης και πρόβλεψης,
- μια συγκρότηση ειδικού μηχανισμού που θα συμμετέχει στην υλοποίηση (ομάδες εργασίας, επιτροπή καθοδήγησης –συντονισμού, ...) και θα γνωμοδοτεί για διάφορα θέματα,
- μια σύσταση μέτρων παρακολούθησης, καθοδήγησης και αξιολόγησης.

B. Σεβασμός κανόνων υλοποίησης, λύση μεθοδολογικών προβλημάτων.

Κατά την υλοποίηση του σχεδιασμού – προγραμματισμού πρέπει να εφαρμόζονται κάποιοι απαραίτητοι κανόνες, ώστε να λύνονται τα διάφορα προβλήματα που, πιθανόν, θα ανακύψουν. Τέτοιοι είναι οι εξής :

• Η επιβεβαίωση μιας πολιτικής παίρνοντας υπόψη το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον:

Η διαγνωστική αξιολόγηση της εσωτερικής λειτουργίας είναι ένα ουσιαστικό σημείο εκκίνησης στην υλοποίηση του σχεδιασμού-προγραμματισμού. Διαπιστώνεται έτσι ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η εκπαιδευτική μονάδα

(πολιτική παιδαγωγικής ομάδας, τρόπος με τον οποίο πραγματοποιούνται τα διάφορα μαθητικά συμβούλια, συμβούλια εκπαιδευτικού προσωπικού, υποδοχή των καινούργιων μαθητών, εκπαιδευτικών κ.ά).

Οι εξωτερικοί προσδιορισμοί έχουν επίσης τη σημασία τους. Η υλοποίηση του σχεδιασμού-προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας είναι μια καλή ευκαιρία για τη συνειδητοποίηση της ελκυστικότητας της μονάδας, της εικόνας της, της συνάφειας των επιλογών της με αυτές άλλων μονάδων της ίδιας περιοχής κ.ά.

Γι' αυτό και δεν πρέπει λοιπόν, να παραμελούμε το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον.

- Η υλοποίηση ενός συνολικού σχεδιασμού-προγραμματισμού χωρίς την ακύρωση τομεακών ή θεματικών σχεδίων:

Ένας σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι κάτι παραπάνω από ένα παιδαγωγικό σχέδιο και πρέπει να υπερβεί τα σχέδια του κάθε τμήματος και τομέα. Ωστόσο, τα στοιχειώδη αυτά σχέδια, που εντάσσονται σε ένα ενιαίο σύνολο, έχουν την αξία τους γιατί στηρίζονται σε εσωτερικές δυναμικές. Η υλοποίηση του σχεδιασμού-προγραμματισμού χωρίς την ακύρωση των στοιχειωδών σχεδίων είναι ένας κανόνας που πρέπει οπωσδήποτε να τηρείται.

- Η συγκέντρωση όλων των εσωτερικών παραγόντων και όλων των χρηστών για την υλοποίησή του, καθώς και η αναζήτηση συνεργατών:

Κατά την υλοποίησή του σχεδιασμού-προγραμματισμού πρέπει να οργανωθεί το σύνολο των εσωτερικών παραγόντων. Πρέπει να γίνει προσπάθεια ώστε να δημιουργηθεί ένας συμμετοχικός μηχανισμός καθοδήγησης, όπου όλες οι κατηγορίες του προσωπικού και όλες οι κατηγορίες των χρηστών (εκπαιδευόμενοι, καταρτιζόμενοι, γονείς μαθητών, εργοδότες μαθητευομένων κλπ.) θα εμπλακούν. Έτσι, αφού αποδεχτούν την ευθύνη τους στα πλαίσια των δραστηριοτήτων τους, όλοι θα έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν δημιουργικές ιδέες και να πάρουν πρωτοβουλίες με στόχο να επιτευχθούν οι σκοποί της εκπαιδευτικής μονάδας (Καμπουρίδης Γ., 2002, σ. 56). Η φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης, οργανωμένη σε θέματα, είναι ως προς αυτό μια καλή ευκαιρία συλλογικής συμμετοχής.

Οι πιθανοί εξωτερικοί συνεργάτες της μονάδας (επαγγελματίες, συνεργάτες τοπικών ενώσεων, επιστημονικοί συνεργάτες και διοικητικοί ...) θα αναζητηθούν μέσα από τους θεσμούς που λειτουργούν στην περιοχή. Αυτή η ουσιαστική συμμετοχική φάση πρέπει να βρει τον τρόπο ώστε από τη μια, να μην υπάρξει το φαινόμενο κόπωσης στους συμμετέχοντες, ενώ ταυτόχρονα από την άλλη να υπάρχει η δυνατότητα να προβληθούν και να υλοποιηθούν όλες, ακόμη και οι πιο μικρές φάσεις του σχεδιασμού-προγραμματισμού.

- Το πέρασμα από μια διαγνωστική αξιολόγηση στον καθορισμό των στρατηγικών αξόνων:

Δεν είναι απλό να περάσει κανείς από μια διαγνωστική αξιολόγηση στον καθορισμό των στρατηγικών αξόνων. Η διαγνωστική αξιολόγηση διατυπωμένη με όρους δυνατών/ αδύνατων σημείων παρέχει στοιχεία που, μεταφρασμένα σε στόχους, μπορούν να τροφοδοτήσουν το σχεδιασμό-προγραμματισμό (να βελτιώσουν π.χ. τα αδύνατα σημεία του). Ωστόσο, η διαγνωστική αξιολόγηση ενώ είναι μια προϋπόθεση αναγκαία, δεν μπορεί να είναι το μοναδικό σημείο εκκίνησης για να καθορισθούν οι στρατηγικοί άξονες του σχεδιασμού-προγραμματισμού. Στην πραγματικότητα, και άλλα στοιχεία επεμβαίνουν και επηρεάζουν τα πράγματα, όπως οι αξίες, οι δυσκολίες του μέλλοντος, το ρίσκο που αναλαμβάνεται, οι αλλαγές του περιβάλλοντος, η έκφραση αυτονομίας. Ο καθορισμός στρατηγικών αξόνων απαιτεί φαντασία και δημιουργικότητα καθώς και αντίληψη πολλών στοιχείων ταυτόχρονα.

- Ο σχηματισμός καθαρών και αναγνώσιμων στρατηγικών αξόνων:

Οι στρατηγικοί άξονες θα δομήσουν το σχεδιασμό-προγραμματισμό. Πέρα από αυτό ωστόσο, θα βοηθήσουν για τη σύνταξη ενός γραπτού ντοκουμέντου, που θα δοθεί στη δημοσιότητα. Πρέπει λοιπόν να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ποιότητα της σύνταξης και της συγγραφής του κειμένου, στη χρησιμοποίηση σωστού λεξιλογίου (ένα λεξιλόγιο μάλιστα, που να αφορά ενεργοποίηση και δράση) και καθαρών εννοιών, ώστε να επιτευχθεί ο τελικός στόχος, δηλαδή ένα ευανάγνωστο ντοκουμέντο.

- Ο χωρισμός των στρατηγικών αξόνων σε προγράμματα δράσης:

Για κάθε στρατηγικό άξονα πρέπει να προβλέπεται ένα πρόγραμμα δράσης. Η κάθε δράση καταγράφεται σε ένα φύλο εργασίας πολύ συγκεκριμένο, χωρίς να λησμονείται ο καθορισμός ποσοτικών κριτηρίων αξιολόγησης.

Η Αξιολόγηση του Σχεδιασμού- Προγραμματισμού

Μετά την υλοποίηση του σχεδιασμού-προγραμματισμού ακολουθεί η φάση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Είναι μια φάση πολύ σημαντική που, όπως ήδη αναφέρθηκε, μπορεί να αποτελέσει το αντικείμενο μιας άλλης εισήγησης.

Συμπεράσματα

Μέσα από την ανωτέρω εισήγηση προσπαθήσαμε να εκθέσουμε με χρηστικό τρόπο την διαδικασία του σχεδιασμού-προγραμματισμού στις εκπαιδευτικές μονάδες και να αναδείξουμε την αναγκαιότητα εφαρμογής του στις σημερινές συνθήκες.

Ο σχεδιασμός – προγραμματισμός αποτελεί τη βασικότερη λειτουργία της διοίκησης και πρέπει να περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες που καθορίζουν τους στόχους μιας εκπαιδευτικής μονάδας και τα κατάλληλα μέσα για την επίτευξή τους.

Βοηθάει να προσαρμόσουμε τους στόχους στις σημερινές συνθήκες, αλλά και να σχεδιάσουμε μακροπρόθεσμα ανάλογα με τις ιδιομορφίες και τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής μονάδας. Επίσης, βοηθάει να αποφεύγουμε σπατάλες στο ανθρώπινο δυναμικό και στους πόρους που διαθέτουμε. Αρκεί, κατά τη συγκρότηση αλλά κυρίως, την υλοποίησή του να λαμβάνονται υπόψη οι απαραίτητες προϋποθέσεις και οι κανόνες εφαρμογής του και να υπάρχει πλατιά συμμετοχή των διαφόρων παραγόντων που δρουν στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας.

Συμβάλλει τέλος, από τη μια μεριά, στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και από την άλλη, στην ανάπτυξη της εσωτερικής πολιτικής της εκπαιδευτικής μονάδας, στο πλαίσιο πάντα των περιορισμών και του ιεραρχικού-κεντρικού ελέγχου από την πολιτεία, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για οποιαδήποτε ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. – Παπακωνσταντίνου, Γ. : (1994), « *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος* », εκδ. Νέα Σύνορα – Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα.

Ανδρέου, Α. : (1999), « *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*», Συνεργασία: Μαντζούφας Παναγιώτης, εκδ. Νέα Σύνορα – Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. : (2003), « *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση* », εκδ. Αθ. Σταμούλης, Αθήνα.

Καμπουρίδης, Γ. : (2002), «*Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*», εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Κουτούζης, Μ. : (1999α), « *Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες* », στο *Ε.Α.Π. : «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* », τ. Α΄, εκδ. Ε.Α.Π., Πάτρα.

Κουτούζης, Μ. : (1999β), «*Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*», τ. Α΄, εκδ. Ε.Α.Π., Πάτρα.

Μακρυδημήτρης, Α. : (1989), « *Η στοχοθεσία στα πλαίσια της Διοικητικής Θεωρίας και πρακτικής* » στο

Δεκλερής, Μ. (Εισαγωγή – Επιμέλεια): « *Διοίκηση Συστημάτων* », σσ. 211 – 340, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή.

Μακρυδημήτρης, Α. : (2004), «*Προσεγγίσεις στη Θεωρία των Οργανώσεων* » εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Μιχόπουλος, Α. : (1998α), « *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι. Διαδικασίες δομικής μορφολογίας* », εκδ. ιδίου, Αθήνα.

Μιχόπουλος, Α. : (1998β), « *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ. Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*», εκδ. ιδίου, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. : (1992), « *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη* », εκδ. ιδίου, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. : (2002), « *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* », εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. : (2005), « *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων* », εκδ. ιδίου, Αθήνα.

Τα μεσαία στελέχη (middle managers) στο σχολικό οργανισμό. Ο ξεχασμένος «κρίκος» της ιεραρχίας

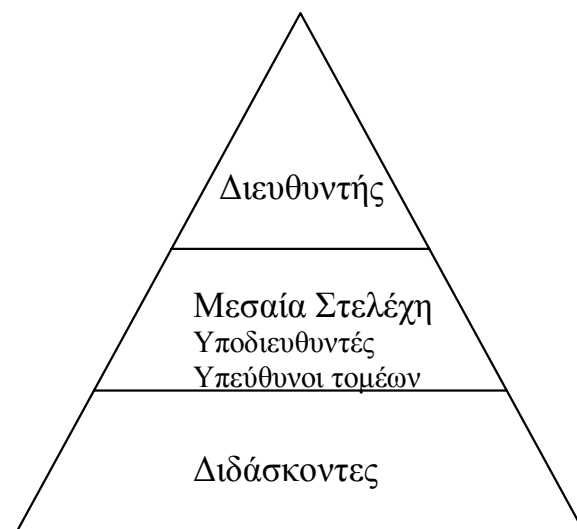
Ευστράτιος Μαρίνος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου ΠΤΔΕ ΠΑΝ. Πατρών στην «Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων»

Παρά τις αλλαγές που έχουν εμφανιστεί στα σχολεία, υπάρχει μια πτυχή της οργάνωσής τους που, γενικά, έχει αποφύγει μεγάλης κλίμακας μεταβολή και αφορά τις υπάρχουσες ομάδες ατόμων που λειτουργούν σε μια σχολική μονάδα. Ιεραρχικά υπάρχουν πρώτα μια ομάδα ανθρώπων των οποίων επίσημη ευθύνη είναι να διδάσκουν τους μαθητές (δάσκαλοι τάξεων), οι οποίοι υπάγονται κάτω από μια πολύ μικρότερη ομάδα της οποίας επίσημη ευθύνη είναι κατά ένα μεγάλο μέρος (ή αποκλειστικά) να εξασφαλιστεί η σταθερή και απρόσκοπτη καθημερινή διεύθυνση του σχολείου, και να καθοριστεί η γενική κατεύθυνσή της (μια ομάδα διεύθυνσης, συνήθως με έναν προϊστάμενο ως διευθυντή). Μεταξύ αυτών των δύο ομάδων “στριμώνχεται” μία τρίτη, έχοντας ευθύνες και υποχρεώσεις που συναντάμε και στις δύο προαναφερόμενες ομάδες. Ο χρόνος των στελεχών αυτών αφιερώνεται είτε σαν συνδετικός κρίκος μεταξύ των δύο κύριων ομάδων, είτε εκτελώντας διαδικασίες που συνδέονται με την δικαιοδοσία κάποιας από τις δύο άλλες ομάδες- διδασκαλία τάξεων όπως η πρώτη, ή διοικητικές ευθύνες όπως η τελευταία. Αυτή η ομάδα με τις ευθύνες τους και τις δραστηριότητες τους αποτελούν τον κόσμο των “μεσαίων στελεχών” μέσα σε ένα σχολείο.

Στην περίπτωση λοιπόν της σχολικής μονάδας, τα επίπεδα διοίκησης αποτελούν τους κρίκους στην αλυσίδα της εξουσίας, δηλαδή την εξάρτηση μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ίδια ιεραρχική θέση και είναι δεδομένη η ιεραρχική πυραμίδα οργάνωσης.

Η πυραμίδα φανερώνει ότι σε κάθε υψηλότερο επίπεδο της ιεραρχίας υπάρχουν όλο και λιγότερα άτομα που ασκούν την διοικητική εξουσία του οργανισμού. Στην κορυφή βρίσκονται τα ανώτατα διοικητικά στελέχη (Top manager) με τη μορφή συνήθως της ατομικής διοίκησης, που αποτελούν την ανώτατη διοικητική ηγεσία, θέτουν τους γενικούς στόχους, αρχές και πολιτικές του οργανισμού, δημιουργούν το στρατηγικό σχέδιο του οργανισμού, έχουν πλήρη εξουσία και ευθύνη κατά τη λήψη των αποφάσεων και την έκδοση διαταγών και διευθύνουν, παρακινούν και ελέγχουν τους υφιστάμενους τους.

Στο μέσο της διοικητικής δομής βρίσκονται τα διοικητικά στελέχη (Middle manager) που είναι υπεύθυνα για την εφαρμογή των λειτουργικών προγραμμάτων με σκοπό την επίτευξη των γενικών στόχων του οργανισμού που θέτει η ανώτατη διοικητική ηγεσία. Ακόμα διευθύνουν συντονίζουν και ελέγχουν τις δραστηριότητες και την εργασία των μη διοικητικών στελεχών δηλαδή των εκπαιδευτικών, διοχετεύουν τις απαραίτητες πληροφορίες στα υψηλότερα και χαμηλότερα επίπεδα, και σε πολλές περιπτώσεις



καλούνται να ισορροπήσουν τις αντιθέσεις και τις πιέσεις που δέχονται τόσο από τους προϊσταμένους τους όσο και από τους υφιστάμενους συνεργάτες τους.

Αν θέλαμε να δώσουμε κάποιο ορισμό για την έννοια του μεσαίου στελέχους (Middle manager) και βασιζόμενοι στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία μπορούμε να περιγράψουμε τα μεσαία στελέχη (middle managers) σε μια σχολική μονάδα τους ανθρώπους εκείνους που είναι εκπαιδευτικοί με σημαντικό αριθμό ωρών διδασκαλίας στην τάξη και παράλληλα έχουν την ευθύνη για μια ομάδα καθηγητών, καθώς και αρκετές διοικητικές υποχρεώσεις σημαντικές για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Τέτοια στελέχη είναι οι Υποδιευθυντές, οι υπεύθυνοι τομέων (Head of Departments HoD), οι υπεύθυνοι εργαστηρίων στα ΤΕΕ για παράδειγμα.

Σε ένα μικρό σχολείο η ηγεσία ενός διευθυντή ίσως να είναι επαρκής για να επηρεάσει συνολικά το σχολείο, αλλά καθώς τα σχολεία μεγαλώνουν υπάρχει η ανάγκη για καλή ηγεσία σε άλλα επίπεδα και εκεί η συνολική ποιότητα και αποδοτικότητα του σχολείου εξαρτάται από την ικανότητα της κεντρικής διεύθυνσης να επιλέγει ικανά μεσαία στελέχη και να μεταβιβάζει εξουσίες αλλά και την ικανότητα αυτών των στελεχών να ηγούνται αποτελεσματικά των εκπαιδευτικών που μπαίνουν στην τάξη. Τα μεσαία στελέχη στην εκπαίδευση, είναι αυτά τα στελέχη που αναλαμβάνουν διεκπεραιώσουν μέρος του τεράστιου όγκου της διοικητικής «δουλειάς» ενός σχολείου, με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση των τομέων τους.

Επιπλέον ο ρόλος τους είναι διπλός και πολλές φορές αντιφατικός. Από τη μια πλευρά είναι διορισμένος ηγέτης του τομέα του που ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων του στην κεντρική διοίκηση, γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες. Και από την άλλη πλευρά είναι ο δάσκαλος – ηγέτης της κοινότητας του τμήματος του και πρέπει να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των δασκάλων και των μαθητών. Με απλά λόγια πρέπει να προωθεί τις διαδικασίες υλοποίησης των σκοπών του σχολείου, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, χωρίς βέβαια να παραμελεί τις προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες των δασκάλων.

Στην σχολική καθημερινή πραγματικότητα αυτό σημαίνει ότι ένα μεσαίο στέλεχος αποτελεί ρυθμιστή και καταλυτική παρουσία στο χώρο του σχολείου, και μπορεί να γίνει αποτελεσματικός όταν έχει μια σειρά από ικανότητες όπως:

Να καταναίμει σωστά το έργο του τομέα του (διδασκτικό και εξωδιδασκτικό) σύμφωνα με τα προσόντα των διδασκόντων και ύστερα από δημοκρατική διαδικασία, με στόχο την δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο.

Να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του τομέα του για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών υποστηρίζοντας το κάθε δάσκαλο ξεχωριστά και κάνοντας τον να αισθάνεται αξιόλογος μέσα από συζήτηση με τα μέλη του τομέα του και μια γενικότερη πολιτική ενθάρρυνσης η οποία μπορεί να είναι και κριτική με υποστηρικτικό τρόπο.

Να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, διευθυντή, άλλα μεσαία στελέχη, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπικοί κοινωνικοί φορείς με σκοπό να εξασφαλιστούν όλες οι συνθήκες και να περιοριστούν τα εμπόδια της αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης να είναι δηλαδή αυτός που θα μαθαίνει κυρίως στους νέους συναδέλφους το πώς πρέπει να εκτελούνται οι διάφορες διοικητικές εργασίες του τομέα, και να αποτελεί φορέα της «κουλτούρας» του σχολείου προς τους νέους συναδέλφους.

Να χειρίζεται σωστά τις διαφορές και τις συγκρούσεις που παρουσιάζονται στο χώρο ευθύνης του. Επιπλέον να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική

πραγματικότητα και να ενημερώνει την κατάλληλη στιγμή την κεντρική διοίκηση για όπια σημαντικά θέματα που προκύπτουν.

Τα μεσαία στελέχη λοιπόν, είναι οι άνθρωποι εκείνοι των οποίων ο ρόλος, τους τοποθετεί μεταξύ της ανώτερης ομάδας διεύθυνσης, και εκείνων των συναδέλφων, των οποίων η εργασία δεν επεκτείνεται πέρα από την κανονική διδασκαλία.

Οι δραστηριότητες που καθορίζονται από τα καθήκοντα που αφορούν τα μεσαία στελέχη περιλαμβάνουν:

- διαχείριση της εργασίας μιας ομάδας ή των συναδέλφων
- προγραμματισμός προγράμματος σπουδών και αξιοποίηση των πόρων,
- διαχείριση των δομών και των διαδικασιών λειτουργίας του σχολείου και
- η αξιολόγηση των δασκάλων και προγράμματα διδασκαλίας.

Με άλλα λόγια, ένα μεσαίο στέλεχος είναι ταυτόχρονα ηγέτης, διευθυντής και διεκπεραιωτής που εργάζεται με και μέσω άλλων ανθρώπων για να επιτύχει τους βασικούς στόχους και τις δραστηριότητες που αφορούν τη λειτουργία του οργανισμού.

Ειδικότερα, τα μεσαία στελέχη συμμετέχουν σε όλες ή κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες:

- διδασκαλία τάξεων
- προγραμματισμός προγράμματος σπουδών
- συντονισμός δραστηριοτήτων αξιολόγησης
- συντονισμός της εργασίας μιας ομάδας ανθρώπων
- παρακολούθηση προόδου μαθητών
- επιτήρηση της εργασίας των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών
- αξιολόγηση και ανάπτυξη του προσωπικού
- τοποθέτηση προσωπικού
- οργάνωση των συνεδριάσεων του τομέα ή τμήματος
- συμβολή στις ευρείες πρωτοβουλίες που παίρνει το σχολείο
- συμμετοχή στις συζητήσεις στις θεματικές ομάδες εκπαιδευτικών.
- επικοινωνία με το προσωπικό και ανώτερη διεύθυνση
- αξιολόγηση των προγραμμάτων και των σχεδίων μαθημάτων
- ανάθεση των στόχων στα μέλη ομάδων
- εξέταση τυχόν καταγγελιών και παραπτωμάτων
- επίλυση της σύγκρουσης μέσα στην ομάδα εκπαιδευτικών
- καθοδήγηση προσωπικού
- πληροφόρηση της ομάδας για το πρόγραμμα σπουδών και τις νέες πολιτικές και τις διαδικασίες αξιολόγησης
- διαδικασία ανατροφοδότησης και
- αντιπροσώπευση των απόψεων της ομάδας σε άλλες ομάδες
- επαφή με τους γονείς των μαθητών
- επαφές με κοινωνικούς φορείς που συνεργάζονται με το σχολείο.

Αυτό δεν είναι ένας πλήρης κατάλογος. Ο κατάλογος δείχνει ότι ο ρόλος του μεσαίου στελέχους έχει γίνει όλο και πιο σύνθετος, έχει ποικιλία και απαιτήσεις. Με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο ο ρόλος γίνεται πιο πολύπλευρος, αλλά οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί.

Μια από τις κρισιμότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα μεσαία στελέχη είναι ότι πρέπει να διευθύνουν και να καθοδηγούν μια ομάδα συναδέλφων τους εξασκώντας παράλληλα και το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο. Η έλλειψη χρόνου, αποτελεί ένα από τα βασικά ζητήματα που προβληματίζουν τα μεσαία στελέχη στην εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο κομμάτι του καθημερινού εργάσιμου χρόνου τους στο σχολείο αφιερώνεται για τη διδασκαλία, που πάνω από όλα, αποτελεί τον πραγματικό επαγγελματικό τους ρόλο. Ένα μεγάλο μέρος του χρόνου που περισσεύει, αφιερώνεται στην οργάνωση και την καθαρά γραφειοκρατική διαχείριση του τομέα. Είναι λοιπόν φανερό ότι απομένει ελάχιστος χρόνος (πάντα στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου) για την ανάπτυξη σημαντικών πρωτοβουλιών προς τη βελτίωση της διδασκαλίας και της παρεχόμενης γνώσης προς τους μαθητές με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του τμήματος.

Πέρα λοιπόν από τη διδασκαλία οι βασικές τους αρμοδιότητες, όπως και οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται, είναι :

- *Γραφειοκρατικές* όπως διαχείριση οικονομικών πόρων, παραγγελίες και προμήθεια υλικών, διεκπεραίωση εγγράφων και εγκυκλίων, τήρηση ωραρίου, εφαρμογή κανονισμών

- *Επικοινωνιακές*, όπως οργάνωση συνεδριάσεων τομέα, σύνδεση μεταξύ τομέα και ανώτερης διοίκησης, φορέας πληροφοριών και δεδομένων, ενημέρωση γονέων, συνεργασία με φορείς κοινωνία, αντιμετώπιση κρίσεων.

- *Εκπαιδευτικές* ως παιδαγωγός των νέων εκπαιδευτικών, αξιολογητής της προσπάθειας τους, δημιουργός πνεύματος συνεργασίας, συντονισμός καθοδήγηση, ενημερώνεται για προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαθητές ή τα μέλη του προσωπικού και μεριμνά για την λύση τους.

Απαιτείται να έχουν γνώση και κατανόηση των ζητημάτων που καλύπτουν όλες τις λειτουργικές πτυχές του σχολείου, καθώς επίσης και των πολιτικών σχετικών με την πρακτική τους. Είναι ουσιαστικά αρμόδια για την εφαρμογή των στρατηγικών, των δομών και των πρωτοβουλιών με σκοπό την καλύτερη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου. Σε αυτήν την διαδικασία, τα μεσαία στελέχη "είναι οι καταλυτικοί συντονιστές" ώστε αυτές οι στρατηγικές να ταιριάζουν με την πραγματικότητα του σχολείου. Αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για το προσωπικό τους. Η καθημερινή συμπεριφορά ενός μεσαίου στελέχους πρέπει να αντιπροσωπεύει την άνθρωπο-κεντρική κουλτούρα του σχολείου ως οργανισμό.

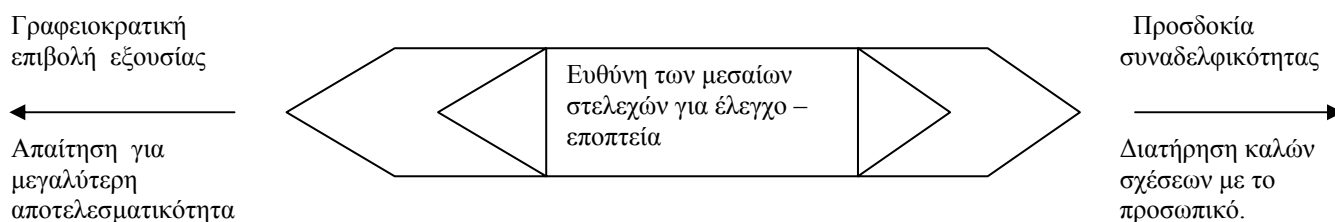
Τα μεσαία στελέχη είναι αυτοί που πιάνουν το «παλμό» του σχολικού οργανισμού αφού βρίσκονται πιο κοντά στους μαθητές τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Το χαρακτηριστικό της θέσης τους μέσα στο σχολείο τους παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας και μεταφοράς δεδομένων, προτάσεων, σχολίων, ιδεών, καινοτόμων πρωτοβουλιών προερχόμενες από τους εκπαιδευτικούς της πρώτης γραμμής και των μαθητών προς την ανώτερη διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων για θέματα που άπτονται στο τομέα τους. Έχουν σημαντική συμβολή στην καθημερινή πορεία του σχολείου την εύρυθμη λειτουργία του, και ως εκ τούτου επηρεάζουν σε σημαντικό ποσοστό την αποδοτικότητα του.

Η συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων είναι σπουδαία, καθώς αυτοί ουσιαστικά επιλέγουν συνειδητά ή ασυνειδητά τότε και πώς θα αναδεικνύονται τα διάφορα ζητήματα στη κρίση του διευθυντή. Το σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικό στη διαδικασία του προγραμματισμού λήψης αποφάσεων και αντιμετώπιση κρίσεων από την ανώτερη διεύθυνση.

Πολλές φορές τα μεσαία στελέχη διακατέχονται από άγχος και φόβο στο πώς και πότε να αναφέρουν κάποια πληροφορία ή να αναδείξουν κάποιο θέμα (issue

selling) στην ανώτερη διοίκηση χωρίς να δημιουργήσουν πρόβλημα στην προσωπική εικόνα τους, είτε με άκαιρη και λανθασμένη πληροφόρηση των ανωτέρων είτε με αντισυναδελφική και μη συλλογική συμπεριφορά προς τους υφιστάμενους. Είναι προφανές ότι μπορούν να δημιουργήσουν ευνοϊκό κλίμα και θετική εικόνα στην αντίληψη που έχει για αυτούς ο διευθυντής με το να επιστήσουν την προσοχή του στο κατάλληλο θέμα την κατάλληλη χρονική στιγμή με τέτοιο τρόπο ώστε το αποτέλεσμα να είναι το επιθυμητό για τον οργανισμό.

Τα μεσαία στελέχη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι κεντρικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση με έναν θετικό τρόπο, δεδομένου ότι είναι αυτοί που πρέπει να αναλύσουν τις ανάγκες, και να συντονίσουν την εφαρμογή των πρωτοβουλιών σε επίπεδο τμημάτων, για την επιτυχή αλλαγή του σχολείου.



Απεικόνιση των «πιέσεων» που δέχεται το μεσαίο στέλεχος.

Πρέπει να έχουν άποψη και να γνωρίζουν δεδομένα που αφορούν όχι μόνο τον τομέα που προΐστανται, αλλά και αυτά που αφορούν γενικότερες πτυχές λειτουργίας ολόκληρου του σχολικού οργανισμού. Είναι αρμόδιοι για την εφαρμογή του ευρύτερου στρατηγικού προγραμματισμού του οργανισμού, για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την ανώτερη ιεραρχικά βαθμίδα διοίκησης. Αποτελούν όμως ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα σε αυτή τη διαδικασία, καθώς είναι αυτοί που προσαρμόζουν αυτές τις στρατηγικές έτσι ώστε να είναι πρακτικά εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές στο πραγματικό κόσμο της τάξης και των εκπαιδευτικών της πρώτης γραμμής, αφού βρίσκονται ιεραρχικά και καθημερινά πιο κοντά σε αυτούς. Επίσης είναι αρμόδιοι να μεταβιβάζουν τις πρακτικές και δραστηριότητες, που αποτελούν την λειτουργική «κουλτούρα» του σχολικού οργανισμού, στους νέους συναδέλφους για την γρηγορότερη προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της θέσης τους.

Αποτελούν ουσιαστικά κανάλια επικοινωνίας μεταξύ των διάφορων ομάδων εντός της σχολικής κοινότητας, συνδέοντας τους εκπαιδευτικούς με τους διευθυντές, το τμήμα τους με τους γονείς, και με άλλα τμήματα μέσα στο σχολείο. Σημειώνεται επίσης ότι λειτουργούν με σχετικά περιορισμένη επίσημη εξουσία, οι ίδιοι μάλιστα δεν αναγνωρίζουν συχνά τη θέση τους ως ισχυροί ιεραρχικά παραμένοντας τρωτοί στις συνέπειες των μεταβαλλόμενων πιέσεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό των τμημάτων τους όταν φαίνεται ότι έχουν συνδεθεί πάρα πολύ στενά με τη σχολική διοίκηση εις βάρος αντιληπτών συμφερόντων του τμήματός τους. Στους καθημερινούς ρόλους τους, αυτοί οι άνθρωποι συμπιέζονται από το βάρος των απαιτήσεων από εκείνους που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας, και τις απαιτήσεις από εκείνους που βρίσκονται από κάτω.

Οι Brown & Rutherford (1996) εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά των προϊστάμενων τομέων στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξαν στους βασικούς ρόλους που διαδραματίζει ένα τέτοιο τυπικό μεσαίο στέλεχος στην εκπαίδευση:

❖ *Επικεφαλής του τμήματος ως ηγέτης υπαλλήλων*

Κατ' αρχάς, πρέπει να καθοδηγήσουν όχι από την κορυφή της παραδοσιακής ιεραρχικής πυραμίδας, με τους ανθρώπους παρά μέσω αυτών, μέσα από ένα ιστό διαπροσωπικών σχέσεων. Η βάση της επιρροής τους πρέπει να είναι η επαγγελματική εμπειρία, παρά η εξουσία που πηγάζει από τη θέση. Η σημαντικότερη πρόκληση είναι να καθοδηγούν τους άλλους εκπαιδευτικούς, όχι με τον αυστηρό γραφειοκρατικό έλεγχο αλλά με παρακίνηση, ώστε να απελευθερώσουν τις λανθάνουσες δημιουργικές δυνατότητες τους.

❖ *Επικεφαλής του τμήματος ως οργανωτικός αρχιτέκτονας*

Δεύτερον, εάν τα σχολεία πρόκειται να βελτιωθούν, τότε ο επικεφαλής του τμήματος είναι ανάγκη να δημιουργήσει νέες οργανικές μορφές υπηρεσιακής δομής. Με αυτές τις δομές συμμετοχικής διοίκησης οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν δημιουργικές ιδέες ενθαρρύνοντας τους να αποδεχθούν την ευθύνη τους στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του τομέα, με απώτερο αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός αφοσιωμένου εργατικού δυναμικού στο τμήμα.

❖ *Επικεφαλής του τμήματος ως διαμορφωτής ήθους και ηθικού*

Τρίτον, ως διαμορφωτής ήθους ηθικού, ο επικεφαλής του τμήματος πρέπει να διαπνέεται από ευγενή ιδεώδη, για να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία με προτεραιότητα και ευαισθησία προς τον άνθρωπο, που να εκφράζεται μέσα από την κατανόηση που δείχνει στα συναισθήματα, τις φιλοδοξίες - αλλά και τις ανάγκες των υφιστάμενων και των μαθητών - εκτιμώντας κάθε ένα μέλος του τμήματός τους (μην ξεχνώντας το προσωπικό υποστήριξης) και δείχνοντας ανταπόκριση στις μοναδικές ιδιότητες και τις ανάγκες τους.

❖ *Επικεφαλής του τμήματος ως δημιουργό κοινωνικών σχέσεων*

Ο επικεφαλής του τμήματος πρέπει να είναι στην πρώτη γραμμή στην προσπάθεια να σχεδιαστούν και να αναπτυχθούν τα κοινωνικά δίκτυα συνεργασιών με άλλες τομείς ώστε να διατηρεί ένα πλατύ κύκλο επαφών και να ενημερώνεται για τις εξελίξεις εκτός του τομέα του. Δημιουργούν έτσι ένα χρήσιμο πλαίσιο αναφοράς και μπορούν να κρίνουν καλύτερα τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο. Πέρα από τυπικά του καθήκοντα πρέπει να καλλιεργεί γόνιμες και αγαστές σχέσεις με τους γονείς. Τα προβλήματα λύνονται ευκολότερα όταν οι δύο πλευρές συνεργάζονται καθώς η στάση των γονέων επηρεάζει έντονα την πρόοδο των μαθητών. Πρέπει επίσης να είναι ευαίσθητοι στα ζητήματα ρατσισμού και ίσων ευκαιριών.

❖ *Επικεφαλής του τμήματος ως πρότυπο επαγγελματία*

Αυτό είναι ουσιαστικά ένας αναπτυξιακός ρόλος που εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας, και της αποτελεσματικότητας του τμήματος. Ο προϊστάμενος του τμήματος πρέπει να είναι ενημερωμένος για τις εξελίξεις στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και να είναι κάτι παραπάνω από ικανός δάσκαλος εάν θέλει να διατηρήσει την αξιοπιστία του στους συναδέλφους στο τμήμα. Οι υφιστάμενοι ενστικτωδώς παρακολουθούν παρατηρούν τους προϊστάμενους τους και μιμούνται τη συμπεριφορά τους ή τη χρησιμοποιούν ως δικαιολογία για τις πράξεις τους.

Μία καθαρά λειτουργική, γραφειοκρατική και χωρίς ανθρώπινες αξίες προσέγγιση της διοίκησης, δεν μπορεί να καλύψει το διττό ρόλο ενός μεσαίου στελέχους της εκπαίδευσης που βρίσκεται μπερδεμένος μέσα στο ρόλο του δασκάλου και του μάνατζερ. Οι εκπαιδευτικοί είναι δάσκαλοι πρώτα και μάνατζερ όταν πρέπει να είναι... Οι οργανισμοί λειτουργούν γιατί έχουν κανονισμούς και εγκυκλίους, σύστημα ιεραρχίας ανθρώπους που γνωρίζουν καλύτερα και εμπειρία για το πώς τα πράγματα πρέπει να γίνονται.

Είναι προφανές οι απαιτήσεις της θέσης αυτής είναι σημαντικές και συνάμα ο ρόλος και η προσφορά των μεσαίων στελεχών συνήθως είναι υποτιμημένος και παρεξηγημένος στην συνείδηση των συναδέλφων σε οποιοδήποτε επίπεδο ιεραρχίας. Είναι μια αποστολή με αρκετές συγκρούσεις διλήμματα δυσκολίες, πίεση χρόνου, και μεγάλο φόρτο εργασίας και απαιτείται ευφυΐα, κουράγιο, υπομονή και επιμονή ικανότητα συνεργασίας και ακεραιότητα χαρακτήρα.

Κλείνοντας, ο ρόλος των μεσαίων στελεχών μπορεί να χαρακτηριστεί ως «υβρίδιο» ευθυνών όπου το άτομο είναι ένας συνδυασμός δασκάλου, μέλους ομάδων και ηγέτης ομάδων, που είναι και διευθυντής και διοικούμενος, και πρέπει να αντεπεξέλθει στους διαφορετικούς στόχους και τους διαφορετικούς ανθρώπους. Απαιτείται να έχουν γνώση και κατανόηση των ζητημάτων που καλύπτουν όλες τις λειτουργικές πτυχές του σχολείου, καθώς επίσης και των πολιτικών σχετικών με την πρακτική τους. Είναι ουσιαστικά αρμόδια για την εφαρμογή των στρατηγικών, των δομών και των πρωτοβουλιών με σκοπό την καλύτερη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου.. Σε αυτήν την διαδικασία, τα μεσαία στελέχη "είναι οι καταλυτικοί συντονιστές" ώστε αυτές οι στρατηγικές να ταιριάζουν με την πραγματικότητα του σχολείου. Αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για το προσωπικό τους. Η καθημερινή συμπεριφορά ενός μεσαίου στελέχους πρέπει να αντιπροσωπεύει την άνθρωπο-κεντρική κουλτούρα του σχολείου ως οργανισμό.

Βιβλιογραφία

- John MacBeath « *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο, Ουτοπία και πράξη*» Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα 2001
 - K. B. Everard. G. Morris. «*Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*», Μετάφραση Δημ. Κίκιζας, ΕΑΠ, Πάτρα 1999
 - Γ. Καμπουρίδης, «*Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών Μονάδων*», Κλειδάριθμος Αθήνα 2002
 - Χρίστος Αθ. Σαΐτης, «*Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στη πράξη*» Β΄ Έκδοση, Αθήνα 2002
 - Χρίστος Αθ. Σαΐτης «*Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*», Αθήνα 2000.
 - Αποστόλης Ανδρέου, «*Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*», Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 1999.
- ΑΡΘΡΑ
- Christine Wise and Nigel Bennett, Centre for Educational Policy and Management, Open University. “ *The future role of middle leaders in secondary schools. A survey of middle leaders in secondary schools in England*” National College for School Leadership 2003
 - David Jackson, John Humble: “*Middle Managers: New Purpose, New Directions*”, Journal of Management Development, Vol. 13 No. 3, 1994, pp. 15-21. MCB University Press
 - HUGH BUSHER *School of Education, University of Leicester*, ALMA HARRIS *School of Education, University of Nottingham*, “*Leadership of School Subject Areas: tensions and dimensions of managing in the middle*” *School Leadership & Management*, Vol. 19, No. 3, pp. 305± 317, 1999
 - Marie Brown , Desmond Rutherford, “*Changing Roles and Raising Standards: new challenges for heads of department*”, *School Leadership & Management*, Vol. 18, No.1 , pp. 75± 88, 1998
 - Martin Clarke: “*Can specialists be general managers? Developing paradoxical thinking in middle managers*”, *Journal of Management Development*, Vol. 17 No. 3, 1998, pp. 191-206, MCB University Press
 - Murphy J. “*The Landscape of Leadership Preparation*”, Thousand Oaks: CA, Corwin Press(1992)
 - Tower Hamlets LEAs, “*STANDARDS FOR LEAD DEPARTMENTS IN SECONDARY SCHOOLS. Guidance on Criteria and Evidence.*” Birmingham, Islington, Rotherham, Sheffield.

Ο Σχολικός Σύμβουλος συνδιαμορφωτής στη νέα σχολική πραγματικότητα

Σιαμάγκας Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Πάνου Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Συχνά, σε συζητήσεις με αντικείμενο την εκπαίδευση έρχεται στο προσκήνιο το θέμα για το ρόλο του σχολικού συμβούλου σε μια εποχή που πληθαίνουν οι φωνές ότι η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα αλλά και τη μοναδική προοπτική στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης.

Η αλήθεια είναι ότι ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου έχει υποστεί αλλεπάλληλα χτυπήματα. Οι αιτίες που πρέπει ν' αναζητηθούν πολλές. Αρχικά, οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών, που ως εκφραστές των εκπαιδευτικών, αρνήθηκαν από την πρώτη στιγμή την αξιολόγησή τους από το Σχολικό Σύμβουλο και τον δέχτηκαν μόνο ως συνεργάτη (Τριλιανός Α., 1986) αλλά και οι ίδιοι Σχολικοί Σύμβουλοι, πολλοί εκ των οποίων προκαλούν με την έλλειψη γνώσεων, κατάρτισης και, γενικότερα, τη χαμηλή ποιοτική τους στάθμη. Τέλος, και η ίδια η Πολιτεία, που με τις παραλείψεις της κατάφερε να υποβαθμίσει αυτό το θεσμό, επιλέγοντας πρόσωπα, που κάθε άλλο παρά συνάδουν με το πνεύμα της αξιοκρατίας, που κατά καιρούς εξαγγέλλονται δι' υπουργικών χειλέων.

Όμως, ποιος είναι ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης και δη των Σχολικών Συμβούλων σήμερα;

Τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων όπως αυτά διαμορφώνονται με το Ν. 1304/82, το Π.Δ. 214/84 (ΦΕΚ 77 Α/ 29-5-84), το Ν. 2525/97 και την υπ' αριθμ. Φ. 353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340 τεύχος Β' /16-10-2002) υπουργική απόφαση είναι σε γενικές γραμμές η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η ενθάρρυνσή τους σε κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση.

Όμως, η ενάσκηση των καθηκόντων τους – όπως δείχνει η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Διδασκαλικό Βήμα, 1985)- γίνεται με τρόπο συγκεντρωτικό και αποτελούν απλούς διεκπεραιωτές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (Δανιηλίδου Ν., 2005) με αποτέλεσμα ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου να μην έχει αποκτήσει ποτέ ουσιαστικές αρμοδιότητες, αφού και η ίδια πολιτική ηγεσία δεν τον υποστήριξε, τουναντίον μάλιστα τον υπονόμωσε με τον τρόπο της (Ζαμπέτα Έ., 1994) και ο Σχολικός Σύμβουλος για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς έφτασε να συμβολίζει ένα πρόσωπο που ταυτίζεται με την αξιολόγησή τους (Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Π., 1994) κι όχι ένας συνδιαμορφωτής της εκπαιδευτικής έρευνας και πραγματικότητας.

Έτσι, λοιπόν, οι όποιες προσδοκίες καλλιεργήθηκαν με την εφαρμογή του θεσμού, διαψεύστηκαν οικτρά και ο εκπαιδευτικός κόσμος διείδε ότι οι αρμοδιότητες του πάλαι ποτέ επιθεωρητού διασπάστηκαν σε δυο νέους θεσμούς, αυτού του Σχολικού Συμβούλου, που θεωρητικά – γιατί όπως παρουσιάστηκε στην πράξη δεν ίσχυσε – ανέλαβε την «επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση» και αυτόν του Προϊσταμένου Διευθύνσεων και Γραφείων εκπαίδευσης, που ανέλαβε την διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο (Γέρου Θ., 1984)

Σχέσεις Σχολικού Συμβούλου με διοίκηση (Προϊστάμενοι Δ/νσης και Γραφείων εκπαίδευσης)

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο σε μια πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου, που λειτουργεί σε καθετοποιημένη οργανωτική δομή και περιγράφει τόσο τα καθήκοντα όσο και τις σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων.(Φίλιας Β., 1981)

Παρά την προσπάθεια του νομοθέτη να απαλλάξει το εποπτικό έργο της εκπαίδευσης από στοιχεία διοικητικού χαρακτήρα, αυτό δεν κατέστη εφικτό. Βέβαια, τόσο η διοίκηση όσο και η εποπτεία στην εκπαίδευση από άποψη λειτουργική δεν μπορούν να διαχωριστούν η μια από την άλλη, αφού συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν στις δραστηριότητές τους, αλληλοσυμπληρώνονται και μετέχουν από κοινού σε ενέργειες του εκπαιδευτικού συστήματος (Λαζαρίδης, Ι., 2005)

Έτσι, αν ανατρέξουμε στις διατάξεις του Ν.1304/82 και του Π.Δ. 214/84 θα διαπιστώσουμε περίτρανα μια διαπλοκή ρόλων διοίκησης και εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου, αφού σε ό,τι αφορά τη μέριμνα για τη στελέχωση της σχολικής μονάδας με διδακτικό προσωπικό, εξασφάλιση και παρακολούθηση λειτουργίας σχολικών βιβλιοθηκών, εποπτικού υλικού, και, γενικά, υλικοτεχνικής υποδομής, την έχουν και οι δύο.

Αρα, λοιπόν, αν και αρχικώς ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είχε την πρωτοκαθεδρία σε σχέση με την διοικητική λειτουργία, στη συνέχεια καταβλήθηκε προσπάθεια και, όπως αποδεικνύεται εν τοις πράγμασι, τελικώς, επετεύχθη η μείωσή του έναντι του διοικητικού χαρακτήρα (Γιοκαρίνης Κ.,2000)

Με το σχέδιο νόμου που αφορά τον τρόπο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης και που δόθηκε στη δημοσιότητα πριν λίγους μήνες επιχειρείται αναβάθμιση του Σχολικού Συμβούλου μέσα απ' τις διαδικασίες της ανάδειξής του. Συγκεκριμένα, προτείνεται διαφορετική μοριοδοτούμενη υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία για το κάθε στέλεχος (μέχρι 10 αξιολογικές μονάδες, συνολικά, για τον Σχολικό Σύμβουλο, μέχρι 22 ,συνολικά, για τους προϊσταμένους) δίνοντας το πρόκριμα της εμπειρίας στα διοικητικά στελέχη. Η σχέση αυτή αντιστρέφεται πλήρως όταν η μοριοδότηση αφορά την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση: τώρα είναι σχεδόν διπλάσιες οι αξιολογικές μονάδες που μπορεί να πάρει ο Σχολικός Σύμβουλος έναντι των προϊσταμένων (26 έναντι 14), αφού για κάθε επιμέρους τυπικό προσόν προτείνεται διαφορετική αποτίμηση. Επιπλέον, ενώ λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το συγγραφικό και ερευνητικό έργο, η έκδοση και κυκλοφορία βιβλίων καθώς και η δημοσίευση επιστημονικών εργασιών για τους υποψήφιους Σχολικούς Συμβούλους δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη για τους προϊσταμένους. Πέρα απ' το εύλογο ή παράλογο, ενδεδειγμένο ή ανάρμοστο, σφαλερό ή σκόπιμο που, συγκυριακά, μπορεί να κρύβει αυτή η διαφοροποίηση γίνεται εμφανές και στους πιο αδαείς η ενίσχυση και η ισχυροποίηση και, συνεπώς, η ενθάρρυνση στα νεότερα μεν εφοδιασμένα με σπουδές, εξειδικεύσεις, επιστημονική επάρκεια, διαρκή ενασχόληση και έντονη παρουσία δε στελέχη για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου. Έτσι, κατά τη γνώμη μας, ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου επιδοκιμάζεται απ' την πολιτεία και γίνεται προσπάθεια περαιτέρω ισχυροποίησής του στα πλαίσια των καθηκόντων του.

Σχέσεις Σχολικού Συμβούλου – Εκπαιδευτικών

Με βάση το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 1566/85, Ν. 2525/97, Π.Δ. 224/84, Π.Δ. 320/93) «ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να τρέφει σεβασμό προς την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, να διαπνέεται από δημοκρατικά ιδεώδη, να διέπεται από πνεύμα

συνεργασίας και κατανόησης στο χώρο του σχολείου και να επιδιώκει στενές διαπροσωπικές σχέσεις με όλους τους παράγοντες της αγωγής του νέου» καλλιεργήθηκε η προσδοκία για έναν συμπαραστάτη και καθοδηγητή συγχρόνως του εκπαιδευτικού, έμπειρο, επαίοντα και εκφραστή νέων ιδεών και παιδαγωγικών εφαρμογών και συστημάτων. Έτσι, λοιπόν, ο Σχολικός Σύμβουλος «ήρθε» όχι για να αντικαταστήσει το θεσμό του Επιθεωρητή ή να αναβαθμίσει ποιοτικά το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο, αλλά πάνω απ' όλα για να γίνει ο εμπνευστής και ο εκφραστής ενός νέου πνεύματος με το οποίο οι εκπαιδευτικοί να διαπαιδαγωγούν τη νέα γενιά σε μια σύγχρονη και δημοκρατική κοινωνία (Καραγιώργος Δ., 1994).

Αντί όλων αυτών, όμως, έγιναν μόνο κάποιες προσπάθειες από πλευράς των Σχολικών Συμβούλων – σπασμωδικές κατά το πλείστον- χωρίς ωστόσο να έχουν μεγάλο βαθμό επιτυχίας και παράλληλα αποδοχής από πλευράς των εκπαιδευτικών (Παμουκτσόγλου Α., 2000)

Έτσι, λοιπόν, η επαφή των Σχολικών Συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς τηρήθηκε σε χαμηλά επίπεδα. Επικοινωνία με το δάσκαλο η οποία περιορίζεται σε ιδανικές περιπτώσεις σε τρεις το χρόνο, χωρίς συνεχή διαπροσωπική επαφή με τον εκπαιδευτικό, χωρίς να μπορεί να συνειδητοποιεί, αλλά και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητά του, δεν νοείται επικοινωνία.

Από την άλλη μεριά, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, που προβλέπονταν στο θεσμικό πλαίσιο, έμεινε ανενεργή. Και, πώς, άλλωστε, θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο, αφού η αξιολόγηση είναι το φυσικό αποτέλεσμα μακράς και πολύπλευρης συνεργασίας Συμβούλου – εκπαιδευτικών, που αυτομάτως προϋποθέτει ενημέρωση, κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα μέσω σεμιναρίων, ημερίδων, συζητήσεων, δειγματικών διδασκαλιών, κλπ από τον ίδιο το Σύμβουλο. Κάτι τέτοιο, όμως, είναι από ελάχιστο έως ανύπαρκτο σήμερα.

Αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών ο θεσμός δεν έγινε ιδιαίτερα αποδεκτός. Ενώ στην αρχή έγινε δεκτός χωρίς επιφυλάξεις, αφού ικανοποιούσε ένα καθολικό αίτημα των εκπαιδευτικών στην πορεία συνάντησε αντίδραση, όταν εμφανίστηκε το θέμα της αξιολόγησης και των επισκέψεων στα σχολεία (ΔΟΕ, 1998)

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται με δυσκολία το Σχολικό Σύμβουλο ακόμα και στον παιδαγωγικό του ρόλο. Καθώς ο Σχολικός Σύμβουλος δε συμμετέχει στις αποσπάσεις και τις τοποθετήσεις, που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς, τον αγνοούν. Έτσι, ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην καθημερινή πρακτική ακυρώνεται και υπονομεύεται (Παμουκτσόγλου Α., 2000:73) με αποτέλεσμα στην πραγματικότητα να υπάρχει έλλειψη παιδαγωγικού ελέγχου (Παπαδάκης Μ., 1984:109)

Ιδιαίτερα χρήσιμος και ουσιαστικός θα πρέπει να αποδειχτεί ο Σχολικός Σύμβουλος στη διαχείριση μιας σημαντικής αλλαγής στην περίοδο που διανύουμε. Αναφερόμαστε στην αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων και της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν, να αποδεχτούν και να αξιοποιήσουν τη φιλοσοφία και τις χρηστικές δυνατότητες των νέων βιβλίων. Δεν έχουμε αυταπάτες ότι η αλλαγή είναι εύκολη. Οι αλλαγές παρόλο που είναι απαραίτητες και θεωρούνται ως μέρος της ζωής μιας οργάνωσης προκαλούν αντιστάσεις στα άτομα, οι οποίες μπορεί να είναι φανερές ή κρυφές και να παρουσιάζονται με διάφορα αληθοφανή επιχειρήματα (Ζαβλανός Μ., 1991).

Πλήθος ερευνών δείχνουν ότι χρειάζονται περισσότερα δεδομένα για να ανατραπεί μια υπάρχουσα πεποίθηση απ' όσα χρειάζονται για να υποστηριχθεί (Taylor and Brown, 1988).

Ο λόγος, για τον οποίο δημιουργούνται αντιστάσεις στις αλλαγές, εστιάζεται στο ότι αυτές προκαλούν αλλαγή των συνηθειών και των συνθηκών, που έχουν επικρατήσει. Έτσι, η επανάπαυση του καθενός και η στήριξη σ' ένα συνηθισμένο τρόπο ζωής και δράσης που υπήρχε, χωρίς την αίσθηση της ανάγκης για ανανέωση, αναμόρφωση και αντικατάσταση των ήδη υπαρχόντων αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για να προχωρήσουν οι σχεδιαζόμενες, κάθε φορά, αλλαγές. Τελικά, αυτή η πρακτική οδηγεί στη διαπίστωση ότι η εκπαίδευση προσπαθεί να παραμείνει στατική και αμετάβλητη. Αλλά, ακόμα κι αυτές, οι όποιες αλλαγές συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, υποστηρίζουν πολλοί συγγραφείς (όπως αναφέρει ο Σαΐτης, 2002), δεν στηρίζονται πάνω σε μια μακροχρόνια εθνική στρατηγική, αλλά, αντίθετα, διακρίνονται για τη βιασύνη τους και την αποσπασματικότητά τους.

Σχέσεις Σχολικού Συμβούλου – κοινωνίας

Πέρα, όμως, από τις σχέσεις του Σχολικού Συμβούλου με τους εμπλεκόμενους του εκπαιδευτικού έργου φορείς οφείλει, όπως άλλωστε και κάθε επαγγελματίας, να έχει σχέσεις με το κοινωνικό σύνολο στο οποίο και απευθύνεται με το έργο του. Αν ερωτηθούν οι συμπολίτες μας τι είναι ο Σχολικός Σύμβουλος, η απάντηση που θα πάρουμε μάλλον θα είναι απογοητευτική. Στο μυαλό των περισσότερων – και το θλιβερό είναι ότι το ποσοστό είναι σημαντικό και στους αναπληρωτές και νεοδιορισμένους συναδέλφους – ο Σχολικός Σύμβουλος είναι κάτι σαν τον «παλιό επιθεωρητή εκπαίδευσης» (Λαζαρίδης, Ι., 2005)

Με δεδομένο ότι το αποτέλεσμα της μορφωτικής πράξης προσδιορίζεται από τη δομή της κοινωνίας αλλά και αναφέρεται σ' αυτήν ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου μάλλον μένει ακατάληπτος στο σύνολο του κοινωνικού σώματος.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σε μια εποχή που το νοησιαρχικό ανθρωπιστικό μοντέλο στην παιδαγωγική σχέση υποχωρεί, για να δώσει τη θέση του στο άτομο και στη διαπροσωπική σχέση ως μοχλό λύσης των συγκρουσιακών καταστάσεων ανάμεσα στο κοινωνικό και ατομικό, έτσι ακριβώς οφείλει να λειτουργεί η παρέμβαση του Σχολικού Συμβούλου στο μικρόκοσμο της εκπαιδευτικής περιφέρειας, και όχι μόνο.

Βέβαια, η πραγμάτωση ενός ρόλου θεωρείται επιτυχής ανάλογα με το εύρος των προσδοκιών που πραγματώνει, και στο σχολείο οι προσδοκίες διαμορφώνονται κάτω από το πρίσμα των βιωμάτων και των αντιλήψεων για τους θεσμούς, γενικά. (Φίλιας, 1974)

Έτσι, λοιπόν, η ενδοθεσμική παρέμβαση του Σχολικού Συμβούλου μοιάζει σισύφεια, ιδιαίτερα αν – όπως περιγράψαμε προηγουμένως – δούμε τις αναμετρήσεις του με τη διοίκηση, αναφορικά με τη στήριξη του θεσμού αλλά και τις αναμετρήσεις στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πράξης και πραγματικότητας.

Σήμερα, ο τρόπος καθοδήγησης πρέπει να προσδιορίζεται από κοινή προσπάθεια για ανάπτυξη νέων σκοπών και στόχων, κανόνων, αλλά και από την συντροφικότητα στην από κοινού δράση και διαπραγμάτευση. Οι πληροφορίες και οι ιδέες θα πρέπει να κινούνται από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω (Λαφονταίν, Ο., Μυλλερ, Κ. 1999). Ο Σχολικός Σύμβουλος, λοιπόν, οφείλει να

επιδιώκει την προσωπική εμπλοκή με το δάσκαλο μέσα από μια διαπροσωπική σχέση με εμφανείς αλληλεπιδραστικές τάσεις, που θα οδηγήσει στην αυτοπραγμάτωση και των δύο. Για να διευκολυνθεί, ασφαλώς, αυτή η σχέση είναι ανάγκη να μειωθεί η αναλογία εκπαιδευτικών ανά Σχολικό Σύμβουλο. Και αυτό, γιατί η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας και η διαμόρφωση νοητικών προσανατολισμών θα οδηγήσουν στην προώθηση αξιών, πολιτισμού – κουλτούρας, που θα γίνουν αποδεκτά και από το σύνολο των μελών της κοινωνίας.

Από την άλλη, αν ο εκπαιδευτικός κατανοήσει ή – ευχής έργο θα ήταν – βιώσει την ανωτερότητα της σχέσης που επαγγέλλεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, θα παραχθούν νέες δομές, τέτοιες που έχουν δημιουργηθεί στις προηγμένες τεχνολογικά και οικονομικά κοινωνίες της Ενωμένης Ευρώπης.

Τέλος, οι σχέσεις αυτές θα είναι ικανές να αποτελέσουν το μοχλό ευρύτερου κοινωνικού μετασχηματισμού, έτσι ώστε το σχολείο να καταστεί πεδίο δυναμικό κοινωνικής παρέμβασης και γόνιμης δύναμης προωθητικής ενός ιδεαλιστικού και πολιτισμικού προσανατολισμού της κοινωνίας.

Στην πραγματικότητα το σχολείο καθορίζει τελικά τον κόσμο του μέλλοντος, όπως και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός, αντίθετα με τις άλλες επιστήμες, τροποποιεί το μελλοντικό κόσμο. Ιδιαίτερα σήμερα με τους πολλαπλούς ρόλους που καλείται το σχολείο να διαδραματίσει σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική που απαιτεί πολίτες με διαμορφωμένη ευρωπαϊκή συνείδηση, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι ρόλος που απαιτεί αναβάθμιση και δεν επαίτε την όποια λεκτική και μόνο αναγνώριση.

B I B Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

Πηγές

N.1304/82

Π.Δ. 214/84

N.2525/97

N.2986/13-2-2002

N.1340/16-10-2002

Φ. 353.1./324/105657/Δ1

(ΦΕΚ 1340 τεύχος Β' /16-10-2002)

Βοηθήματα

Ανδρέου, Α &. Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και Οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα – Α.Α.Λιβάνη

Γέρου Θ., *Ο σχολικός σύμβουλος και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Παιδαγωγικά μελετήματα, Δίπτυχο, Αθήνα 1984

Γιοκαρίνης, Κ., (2000) *Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Δανηλίδου, Ν., (2005) *Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πρακτικά 2^{ου} πανελληνίου συνεδρίου «Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης», 2-4/12/2005, Άρτα

Δ.Ο.Ε. (1985), *Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο*, εκδ. Δ.Ο.Ε., Αθήνα.

Δ.Ο.Ε (1998). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στο: *12ο πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο Δ.Ο.Ε-Π.Ο.Ε.Δ*. Χίος: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος Δ.Ο.Ε.

Ζαβλανός Μ., (1991), *Οργάνωση και Διοίκηση*, τόμος Α', εκδ. Ίων, Αθήνα.

Ζαμπέτα Εφ., (1994), *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 1974 -1989*, εκδ. Θεμέλιο.

Λαζαρίδης, Ι., (2005) *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου*. Πρακτικά 2^{ου} πανελληνίου συνεδρίου «Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης», 2-4/12/2005, Άρτα

Λαφονταίν, Ο., Μυλλερ, Κ.: *Μη φοβάστε την παγκοσμιοποίηση* (μετάφραση), Αθήνα 1999.

Παπαδάκης, Μ. (1984) *Απόψεις για το θεσμό του σχολικού συμβούλου*, *Νέα Παιδεία*, 29, σελ. 109-120

Παμουκτσόγλου, Α. (2000) *Σχολικός Σύμβουλος: αποτυχημένος θεσμός ή «αδύναμος» Σχολικός Σύμβουλος*. Στα Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Τόμος Α', Αθήνα: Ατραπός, σελ. 66-78

Σαϊτης, Χ., (2002), «*Οργανωτικός σχεδιασμός του Σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης;*» στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 124, Μάιος-Ιούνιος 2002,

Τριλιανός Α., *Ο καθοδηγητικός ρόλος του σχολικού συμβούλου και η στάση του απέναντι στο διδακτικό προσωπικό*, περ. Συνάντηση 1986, τα 11-12.

Φύλιας, Β., (1974) *Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα*, Σύγχρονα κείμενα, Αθήνα

Φύλιας, Β., (1981) *Μαξ Βέμπερ: συστηματική κοινωνιολογία και μεθοδολογία. Μια εισαγωγή στο έργο του*, Νέα Σύνορα, Αθήνα

Taylor, S. E. and Brown, J.D. 'Illusion and Well-Being: A social Psychological Perspective on Mental Health.' *Psychological Bulletin*, 1988, 103 (2), 193-210

Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας «τοπικής» εσωτερικής πολιτικής από τις Εκπαιδευτικές μονάδες-Παράμετροι και προϋποθέσεις

Αλεξάνδρα Σούλη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ν.

Ιωαννίνων

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι σε όλους μας γνωστό, ότι στη χώρα μας, λόγω του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η εκπαιδευτική μονάδα αντιμετωπίζεται ως ο τελικός αποδέκτης και υπόχρεος εφαρμογής αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι συζητήσεις που αφορούν στην αναγκαιότητα μετατροπής της εκπαιδευτικής μονάδας από φορέα εφαρμογής σε φορέα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αναζητήσεις των δύο τελευταίων δεκαετιών δίνουν έμφαση στην επιστημονική διοίκηση (management) της εκπαιδευτικής μονάδας ως οργανισμού που έχει την ευθύνη προγραμματισμού, διοίκησης, απολογισμού και λογοδοσίας

Στην παρούσα εργασία μέσα από σύντομη αναφορά της επίδρασης του συγκεντρωτικού συστήματος στη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας και στη συνεπαγόμενη διαμόρφωση της «κουλτούρας» της, επιχειρείται να αναλυθεί η σχετική προβληματική προς την κατεύθυνση άσκησης τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση και αναφορά των προϋποθέσεων άσκησης της. Ακολουθεί ανάλυση των αξόνων στρατηγικού προγραμματισμού και των παραμέτρων διαμόρφωσης νέας κουλτούρας και πλαισίου λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας και τονίζεται η σημασία του απολογισμού στη διαμόρφωση της «εσωτερικής» πολιτικής. Στη συνέχεια τονίζονται η αναγκαιότητα κατανόησης των διαμορφούμενων νέων ρόλων Διευθυντών και εκπαιδευτικών και σχέσεων γονέων – εκπαιδευτικών – μαθητών, η αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτομιών προς αυτή την κατεύθυνση και προτείνονται θέματα περαιτέρω διερεύνησης για τη δυνατότητα εφαρμογής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Για να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πολιτική θεωρούμε ότι η εκπαίδευση είναι θεσμός δημόσιου συμφέροντος του σύγχρονου αστικού κράτους και μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής με οικονομική, πολιτική και ιδεολογική σημασία που προκύπτει από τη νομιμοποίηση κυρίαρχων συμφερόντων. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, συχνά προβάλλεται στο πρόσωπο του κάθε Υπουργού Παιδείας ως «προσωπική λήψη αποφάσεων» «Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τα χαρακτηριστικά ενός πολιτικά συγκεντρωτικού συστήματος με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης» (Λαΐνας Θ., 1995, σ.257), που σημαίνει λήψη αποφάσεων κεντρικά από το Υπουργείο και τα αρμόδια όργανα σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που καταρτίζει και προτείνει τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα. Συνεκτικός κρίκος μεταξύ εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι οι Σύμβουλοι. Τα διοικητικά στελέχη (Προϊστάμενοι – Σχολικοί Σύμβουλοι), οι Διευθυντές και εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων χωρίς δυνατότητα διαμόρφωσής τους. Η εκπαιδευτική μονάδα περιορίζεται σε ρόλο εκτελεστή – εφαρμοστή θεμάτων λειτουργικού προγραμματισμού, δηλαδή οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, διδασκαλία και μάθηση. Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να συμμορφωθεί και να

συμβιβαστεί σε κατεστημένους ρόλους, εκτελώντας τυπικά τις εργασίες που του ανατέθηκαν και τυποποιώντας τη διδασκαλία του προσπαθώντας να καλύψει την προκαθορισθείσα ύλη. (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1984). Στα πλαίσια του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος ο σχολικός χρόνος είναι απόλυτα καθορισμένος. Κάθε απώλεια διδακτικής ώρας οφείλει να είναι απόλυτα δικαιολογημένη. Κατά την τεχνο-κρατικο-γραφειοκρατική προσέγγιση (Μαυρογιώργος, σ.1) το ωρολόγιο πρόγραμμα προβάλλεται ως «φυσικός» και μοναδικός τρόπος οργάνωσης κατανομής του χρόνου ο οποίος παρουσιάζει προτεραιότητα σε σχέση με την επιλογή του περιεχομένου της σχολικής γνώσης. Η μη ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης προσάπτει αμέλεια, ανευθυνότητα και μη εκπλήρωση καθηκόντων (Δραστηριότητα 8, Α΄ τόμος, ΕΑΠ σ.140). Σύμφωνα με τη φαινομενολογική προσέγγιση, ο αντικειμενικός χρόνος, ακόμα και με τη μορφή του ωρολογιακού χρόνου, είναι μια δι-υποκειμενική σύμβαση (Μαυρογιώργος, σ.4) και προβάλλεται ως απλή τυπική ανακοίνωση στην αρχή του σχολικού έτους. Στην κοινωνικοπολιτική προσέγγιση, οι κατανομές και διευθετήσεις του χρόνου αποτυπώνουν δείκτες εξουσίας, υπόληψης και status που διαμορφώνονται από την πολιτική (το σχολείο είναι ένας πειθαρχικός μηχανισμός) και την ιδεολογική λειτουργία του σχολείου.

Η περιορισμένη συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαίνει και περιορισμένη ευθύνη στην αποτυχία των αλλαγών. Η μη συμμετοχή όμως, είτε στην επιτυχία είτε στην αποτυχία, έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται η δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας της, να παρεμποδίζεται η ανάπτυξη καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων και να μην αντιμετωπίζονται με επιτυχία συγκεκριμένες τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο (Μαυρογιώργος, 1999, σ.139).

Έτσι η διαμορφωθείσα κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας εξαιτίας του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος έχει τα εξής χαρακτηριστικά στοιχεία:

- ατομικός χαρακτήρας διδασκαλίας και απομόνωση του εκπαιδευτικού στην τάξη
- τυπική διεκπεραίωση της ύλης και μη ενασχόληση με παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και θέματα αναλυτικού προγράμματος
- μετάθεση ευθυνών προς τα πάνω και απουσία ανάληψης ευθυνών
- κλειστός χαρακτήρας του σχολείου και απουσία σχέσεων με γονείς – ευρύτερη κοινωνία
- συγκέντρωση εξουσίας στο διευθυντή και περιορισμένος ρόλος του συλλόγου διδασκόντων και
- απουσία συνολικής προσέγγισης με αποσπασματική αντιμετώπιση προβλημάτων.

3. ΚΡΙΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η δεκαετία του 1980 χαρακτηρίζεται από πολιτικές αναδόμησης και ανασυγκρότησης του σχολείου με στοιχεία γραφειοκρατικής αποκέντρωσης προσδιοριζόμενες από: στροφή στην εκπαιδευτική μονάδα (αυτοδιοίκηση), δυνατότητα επιλογής σχολείου και ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης (Timar T., 1989* Hargreaves A., 1994)

Στη χώρα μας, με το Ν. 1566/85 δίνεται το δικαίωμα εκλογής από τη βάση της τοπικής κοινωνίας θεσμοθετημένων φορέων για συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά

δρώμενα της εκπαιδευτικής μονάδας της περιοχής τους, δίνοντας σχετική αυτονομία και περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών μέσα στη μονάδα, ώστε να συμβάλλει:

- στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (με συμμετοχή στις διαπραγματεύσεις και το διάλογο)
- στην κριτική υποδοχή της κεντρικά διαμορφούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και
- στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχολείο και την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος Γ., 1999).

Οι φορείς είναι: Νομαρχιακή ή Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας, Σύλλογος Γονέων – Κηδεμόνων, Σχολική Επιτροπή, Σχολικό Συμβούλιο, Μαθητικό σχολικό συμβούλιο (Δευτεροβάθμια). (Αθανασούλα –Ρέππα Α., 1999). Με το Ν.2525/97 δίνεται η δυνατότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από εκπροσώπους συλλογικών οργάνων γονέων και κηδεμόνων.

Η διοικητική διαίρεση της χώρας στο σχήμα Υπουργείο – Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Νομαρχίες) – Γραφεία Εκπαίδευσης (Επαρχίες) – Σχολική Μονάδα έχει έντονες από-συγκεντρωτικές και αποκεντρωτικές τάσεις που διαπιστώνονται από: εισαγωγή νομαρχιακών εκλογών, μεταβίβαση στην Α΄/θμια και Β΄/θμια αυτοδιοίκηση χρηματικών πόρων και αρμοδιοτήτων με συγκεκριμένη εξουσία για σωστή λειτουργία και συντήρηση των σχολικών κτιρίων, δυνατότητα εξυπηρέτησης πολιτιστικών και εκπαιδευτικών αναγκών σε σχέση με τους δήμους (Εγκύκλιος παραχώρησης σχολικών χώρων μετά το διδακτικό ωράριο για εφαρμογή δημιουργικών δραστηριοτήτων), δημιουργία περιφερειακών εκπαιδευτικών επιτροπών και σχολικών επιτροπών (Ανδρέου Α., 1994, σ.72). Με την έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α., (Ανδρέου Α., 1999, σ.164) αναγνωρίζεται ότι πραγματοποιείται μάλλον από-συγκέντρωση αρμοδιοτήτων παρά αποκέντρωση.

Τα παραπάνω επιδέχονται κριτική και αμφισβήτηση από τους εκπαιδευτικούς, που έχουν νόμιμες επιφυλάξεις για αξιολόγησή τους από εκπροσώπους γονέων και για τη δυσμενή αλλαγή του εργασιακού τους καθεστώτος, έχοντας υπόψη προηγούμενες καταστάσεις εμπλοκής της τοπικής αυτοδιοίκησης που τους οδήγησαν στην εξαθλίωση και πολιτική υποτέλεια. Το γεγονός ότι ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας ή Νομάρχης έχουν αρμοδιότητες συγκρότησης των προαναφερθέντων επιτροπών και εφαρμογής των αποφάσεων και των Προεδρικών Διαταγμάτων, εγγράφει μια ομοιόμορφη και συγκεντρωτική αντίληψη, αναιρώντας την αρχή της συμμετοχής και αποκέντρωσης. Ο ρόλος των οργάνων είναι συμβουλευτικός – εκτελεστικός – διαχειριστικός και όχι αποφασιστικός (δεν αποφασίζουν για κατευθύνσεις και περιεχόμενο της εκπαίδευσης, πολιτική του σχολείου, επιμόρφωση, παιδαγωγική κ.α.). Έτσι απλώς προσδίδεται μια επίφαση λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση διότι τα όργανα δεν επηρεάζουν καθόλου τη διαμόρφωση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου (Νούτσος Χ, 1986).

4. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαιδευτική μονάδα την ωθούν να αναδείξει τις ευκαιρίες και δυνατότητες που έχει, ώστε να μετασχηματιστεί σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αλλαγές και καινοτομίες που επιβάλλονται ιεραρχικά δεν μπορούν να εφαρμοστούν σωστά αν δεν είναι αποδεκτές και κατανοητές από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής μονάδας.

Κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες των μικρό-κοινωνιών στις οποίες βρίσκονται όπως:

- υπό-εκπαίδευση και υπό-επίδοση
- πολιτισμική και κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού

- σχολική βία και παραβατικότητα
- υλικοτεχνική υποδομή και ανθρώπινο δυναμικό
- σχέσεις μονάδας και τοπικής κοινωνίας
- ιδιαίτερα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας (απασχόληση, παράδοση, ιστορία κ.α.)

τύπος σχολικής μονάδας και εσωτερικές συνθήκες των εκπαιδευτικών μονάδων καθιστούν αναποτελεσματικές τις αποφάσεις της συγκεντρωτικής εκπαιδευτικής διοίκησης. (Μαυρογιώργος Γ., 1999).

Καθίσταται επομένως αναγκαιότητα να μπορεί η εκπαιδευτική μονάδα να εξυπηρετεί ορθά εσωτερικές ανάγκες και ανάγκες και σκοπούς της μικρό-κοινωνίας της. Αυτό θα επιτευχθεί αν καταφέρει μέσα στο πλαίσιο της υφιστάμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής να διαμορφώσει την «τοπική» εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, διαμορφώνοντας άξονες πολιτικής μέσα από την πολιτική προβληματική και θέτοντας στόχους με βάση τους άξονες. Προτείνοντας μεθοδολογία για την υλοποίηση των στόχων που αφορούν το στρατηγικό (μακροπρόθεσμο) και λειτουργικό (βραχυπρόθεσμο) προγραμματισμό και κάνοντας απολογισμό για την αποτίμηση των αλλαγών και του βαθμού υλοποίησης σκοπών και στόχων της. Ώστε να εντοπιστούν τα αίτια που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη και μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης (Κουτούζης – Χατζηευστρατίου, 1999, σ.20).

Ο απολογισμός αποτελεί βασικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκπαιδευτικής μονάδας και περιλαμβάνει: εντοπισμό προβλημάτων, ιεράρχηση στόχων, ανάδειξη δυνατοτήτων και αξιοποίηση ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, βοηθώντας στον επανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης – Χατζηευστρατίου & Ανδρέου, 1999). Στην προκειμένη περίπτωση μιλάμε για αυτό-αξιολόγηση και συμμετοχή των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων.

Η προαναφερθείσα πολιτική αποτελεί εγχείρημα που αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες λόγω έλλειψης εμπειρίας στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και έμφασης κυρίως σε οργανωτικά και γραφειοκρατικά σχήματα. Η εκπαιδευτική μονάδα καλείται ως οργανισμός να: σχεδιάζει, προγραμματίζει, αξιολογεί, κάνει απολογισμό, καινοτομεί και παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών. (Μαυρογιώργος Γ., 1999, σ. 117).

Η προώθηση μιας τέτοιας πολιτικής προϋποθέτει (Smith M.S. & O'Day J., 1999):

1. Ενιαίο όραμα και στόχους για την εκπαίδευση που μπορεί να προκύψει μέσα από συλλογικές διαδικασίες με κοινό πρόγραμμα στόχων και προσανατολισμών (Hargreaves A., 1994).
2. Αποκεντρωμένη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.
3. Συνεκτικό σύστημα συμβουλευτικής, καθοδήγησης και υποστήριξης της εκπαιδευτικής μονάδας σε θέματα:
 - σχεδιασμού, προγραμματισμού και κατανομής εκπαιδευτικού – διοικητικού – παιδαγωγικού έργου
 - ανάπτυξης και εμπλουτισμού αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας
 - επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης για αντιμετώπιση ιδιαίτερων προβλημάτων (π.χ. ναρκωτικά)
 - καταγραφής, παρακολούθησης, εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών.
 - αξιολόγησης και δημόσιου απολογισμού.

- σύνδεσης της εκπαιδευτικής μονάδας με την τοπική κοινωνία. (Μαυρογιώργος Γ., 1999).

5. ΑΞΟΝΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να παρεμβαίνει μερικώς σε θέματα συναφή με:

- Αναλυτικό πρόγραμμα (εισαγωγή θεμάτων τοπικής ιστορίας, διαμόρφωση ύλης ανάλογα με δυνατότητες μαθητών...)
- Διδασκαλία (επιλογή αποτελεσματικότερων μέσων και μεθόδων διδασκαλίας –μάθησης)
- Κατανομή εξουσίας ανάλογα με τις δυνατότητες και επιθυμίες των μελών της
- Επιλογή και αξιοποίηση χώρων, υλικών και μέσων διδασκαλίας
- Αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της
- Διαχείριση των οικονομικών της και
- Αξιοποίηση του χρόνου της.

Η πολιτική προβληματική αφού λάβει υπόψη κοινωνικούς–εσωτερικούς παράγοντες καθορίζει την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνοντας άξονες πολιτικής και θέτοντας στόχους με βάση τους άξονες. Αυτό απαιτεί σωστό προγραμματισμό και μεθοδολογία. Βασική ευθύνη του διευθυντή στον καθορισμό στρατηγικών στόχων, είναι να:

- συμβιβάζει, εξισορροπεί και επιλύει συγκρούσεις συμφερόντων, αντικρουόμενες αξίες, απόψεις και εκτιμήσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου
- εποπτεύει άγραφα συμβόλαια αμοιβαίας ευθύνης (το σχολείο συνάπτει συμφωνίες για παροχή ανταλλαγμάτων σε οφέλη που του προσφέρονται)
- θέσει λειτουργικούς στόχους σε άμεση σχέση εξάρτησης με τους στρατηγικούς που να είναι μετρήσιμοι και επιβεβαιώσιμοι, λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές δυνατότητες, το περιβάλλον και τις αδυναμίες του σχολείου
- διαγνώσει επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών
- φροντίσει για ορθή διαμόρφωση δυναμικά ισορροπημένων ομάδων μέσα από άλληλο-εξουδετέρωση (Morris & Everard, 1999) επιδρώντων αντίρροπων δυνάμεων. Όστε να διευθετηθούν οι συγκρούσεις (διαπροσωπικές, δι-ομαδικές, ατόμων–ομάδων), λόγω διαφορετικών συμφερόντων, συστήματος αξιών και στόχων, εκπαίδευσης, οργανωτικής δομής του σχολείου (γραφειοκρατία, μέγεθος σχολείου, ανομοιογένεια προσωπικού, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής) ή προβληματικής επικοινωνίας και ανεπαρκούς ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων.

Για να διαμορφωθεί μια άλλη κουλτούρα και να αλλάξουν οι δομές της εκπαιδευτικής μονάδας (Hargreaves A., 1994 * Fullan M. & Hargreaves A., 1992) πρέπει να γίνουν αλλαγές που θα στοχεύουν σε βελτίωση: συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και αποτελεσμάτων μάθησης και θα αφορούν (Timar T., 1989, σ.71) στην:

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

έμφαση σε ηγεσία που εμπνυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί. (Μαυρογιώργος Γ., σ. 146).

Έτσι θα διαμορφωθεί ένα πλαίσιο λειτουργίας που θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της ανάδειξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της. Το μοντέλο διοίκησης που προτείνεται είναι το συνεργατικό (Bush T., 1995, σ.52-72) που στηρίζεται:

- στις δημοκρατικές αρχές για λήψη αποφάσεων
- στην αυθεντία και άποψη του ειδικού (εκπαιδευτικού) και όχι του διευθυντή
- στο κοινό όραμα για το σχολείο
- στο μικρό μέγεθος ομάδων για εξασφάλιση συνολικής συμμετοχής και
- στην κοινή αποδοχή των προ-συμφωνηθέντων αποφάσεων.

Και θα δημιουργηθεί κουλτούρα συνεργατικότητας που θα:

- προωθεί το όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας, το ύφος και το επαγγελματικό της ήθος
- αναγνωρίζει την αξία ατόμων – ομάδων
- απαιτεί ένα περισσότερο εμπνυχωτικό, συντονιστικό και διευκολυντή μιας συλλογικής συνεργατικής διαδικασίας ρόλο διευθυντή

Η στήριξη και ισχυροποίηση του ρόλου των ανθρώπων, η αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία, το αίσθημα υπερηφάνειας για το σχολείο και η αίσθηση της κοινότητας είναι αποτελέσματα της νέας κουλτούρας (Ανθοπούλου Σ.-Σ., 1999).

6. Η ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΚΑΙ Ο ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

Η μονάδα καλείται να λάβει με ορθολογικό τρόπο τις ενδεδειγμένες αποφάσεις. Η εκτέλεση του οράματος εξαρτάται απόλυτα από τη σαφώς καθορισμένη και γνωστοποιημένη δομή εκτέλεσης (Αθανασούλα-Ρέππα Α., 1999). Πρέπει να καθοριστούν απαιτήσεις και κριτήρια απόδοσης και να προβλεφθεί διαδικασία ανατροφοδότησης μέσω απολογισμού, σύμφωνα με τα κριτήρια. Ο περιορισμός του χρόνου και η έλλειψη πολλές φορές αντικειμενικού συστήματος αξιών και προτεραιοτήτων (Κουτούζης Μ., 1999, σ.213) μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένη ή περιορισμένη εκτίμηση των διαστάσεων του προβλήματος, εξέταση λιγότερων εναλλακτικών λύσεων και προβληματική λειτουργία ανατροφοδότησης. Έτσι πρέπει να περιγραφεί αναλυτικά η κατάσταση, να διασαφηνιστεί από την αρχή ποιος θα φέρει την ευθύνη και να μεταβιβαστούν αποτελεσματικά αρμοδιότητες με περιγραφές καθηκόντων σε άτομα ή ομάδα, σαφώς καθορισμένους στόχους, χρονοδιάγραμμα και κριτήρια που δε πρέπει να ξεχνάμε όσο επιδιώκουμε το στόχο και να περιλαμβάνονται διαδικασίες απολογισμού ή σημεία ελέγχου. (Everard & Morris, 1999). Για το πρόβλημα του χρόνου πρέπει να γίνει ιεράρχηση μεταξύ επείγοντος και σημαντικού, και να ενσωματωθούν στον καθημερινό προγραμματισμό βασικές μέθοδοι οργάνωσής του, όπως ημερολόγιο ενεργειών (χωρισμένο σε εξάμηνα, τρίμηνα, μήνες, ημέρες), φύλλο ενεργειών ημέρας και σχεδιασμός έργου. (Everard & Morris * Νιτσόπουλος Β., 1999)

Ο απολογισμός πρέπει να γίνεται και στη διάρκεια υλοποίησης των αποφάσεων (διαμορφωτικός) και στο τέλος (αθροιστικός, τελικός). Στις συναντήσεις απολογισμού θα ελέγχονται:

- σαφήνεια και ευκρίνεια των στόχων
- αφοσίωση σε αυτούς
- ενεργός συμμετοχή
- συνεργασία
- έλλειψη πρωτοβουλίας

- εμπιστοσύνη, αλληλοσεβασμός και αίσθηση συλλογικής ευθύνης
- σωστή αξιοποίηση των πόρων
- πλήρης αξιοποίηση ικανοτήτων
- κλίκες ή υπό-ομάδες
- συγκρούσεις
- δι-ομαδικός ανταγωνισμός
- καλή χρήση του χρόνου
- ιεράρχηση προτεραιοτήτων
- κριτήρια αποδοτικότητας
- τεχνικές διαχείρισης.

Έτσι η εκπαιδευτική μονάδα θα αυτό-προσδιοριστεί, με τρόπο συνειδητό, (ανά)-διαμορφώνοντας την «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική της, χωρίς να καταργούνται ή αναιρούνται οι σκοποί και οι στόχοι του Υπουργείου, προσλαμβάνοντας και υποδεχόμενη κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από αυτό. Και θα μετατραπεί σε εκπαιδευτική μονάδα της καινοτομίας, της σχετικής αυτονομίας, της συλλογικής ευθύνης και του δημόσιου απολογισμού.

7. ΟΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

Η έννοια της «καινοτομίας» στο χώρο της διοίκησης περιλαμβάνει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπου τα διευθυντικά στελέχη διαμορφώνουν, αναπτύσσουν και εφαρμόζουν νέες ιδέες και συμπεριφορές, που αφορούν στην υιοθέτηση προϊόντος ή διαδικασίας (τεχνολογικής ή διοικητικής) (Ρεκλείτης Π., 2001,σ.114). Το καλά εκπαιδευμένο, καταρτισμένο και ευαισθητοποιημένο ανθρώπινο εργατικό δυναμικό συμβάλλει στην ενδυνάμωση της καινοτομικής διαδικασίας, αναδεικνύόμενο σε σημαντικότατο παράγοντα της καινοτομίας (Ρεκλείτης Π., 2002, σ.112). Η επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης της εμπειρίας τους και ανάπτυξης των απαιτούμενων διαδικασιών για αντιμετώπιση ιδιαιτεροτήτων (Μαυρογιώργος Γ.,1999). Στο χώρο της εκπαίδευσης οι αλλαγές απαιτούν πρωτοβουλίες που προϋποθέτουν την απελευθέρωση των δημιουργικών δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και για να πετύχουν πρέπει να βασίζονται στους άξονες:

1. Σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις θεωριών της εκπαίδευσης (τι πρέπει να κάνουμε στα σχολεία).
2. Θεωρίες των οργανισμών (πως θα οργανωθούμε για να το πετύχουμε).
3. Θεωρίες των αλλαγών (ποιες είναι οι αιτίες που καθορίζουν την πρόοδο προς την οποία επιθυμούμε να οδηγηθούμε).
4. Χρήση κατάλληλων μέσων και μεθόδων μέσω των οποίων επιτυγχάνονται οι αλλαγές (τι πρέπει να κάνουμε για να επηρεάσουμε τις παραπάνω αιτίες) (Καμπουρίδης Γ., 2002, σ.229).

8. ΟΙ ΡΟΛΟΙ

Διαμορφώνονται λοιπόν νέες απαιτήσεις και προσδοκίες και νέο πλέγμα ρόλων για Διευθυντή και εκπαιδευτικούς με ζητούμενο τον αναγκαίο αναπροσανατολισμό με αναθεώρηση και ανανέωση του ρόλου και της συμπεριφοράς τους.

Ο Διευθυντής καλείται να αναθεωρήσει τον κατευθυνόμενο και διαχειριστικό ρόλο του, και να μεταβληθεί σε ενεργό ηγέτη ενός δυναμικού οργανισμού, φέροντας νέες ιδέες για ανανέωση και αναβάθμιση του σχολείου, αναπτύσσοντας πρωτοποριακές σκέψεις που προάγουν το φαινόμενο της αγωγής και δραστηριότητες που προβάλλουν και αναδεικνύουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία και δίνουν

κύρος στον εκπαιδευτικό, ανεβάζοντας το κοινωνικό του γόητρο. Ο Διευθυντής είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής (Rosenholtz, 1989* Σαΐτης, 1992) και οφείλει να πληροφορεί, προσανατολίζει, κατανοεί και παρακινεί, διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα, επιλύει προβλήματα, κατέχει την τέχνη της διοίκησης, ακολουθεί πολιτική ανοικτών θυρών και αξιολογεί. (Κατσουλάκης Σ, 1999, σ.249-252). Απαιτείται να παίρνει πρωτοβουλίες, να εμπνέει και να εμπυχώνει, δηλαδή οφείλει να έχει ένα όραμα για το σχολείο του, θέτοντας συγκεκριμένους στρατηγικούς στόχους. Τους στόχους και το όραμά του καλείται να θέσει στην αρχή της χρονιάς στο προσωπικό ώστε να αναδιαμορφωθούν από κοινού και να αναζητηθούν, καθοριστούν και συν-αποφασισθούν ενέργειες και δράσεις υλοποίησής τους.

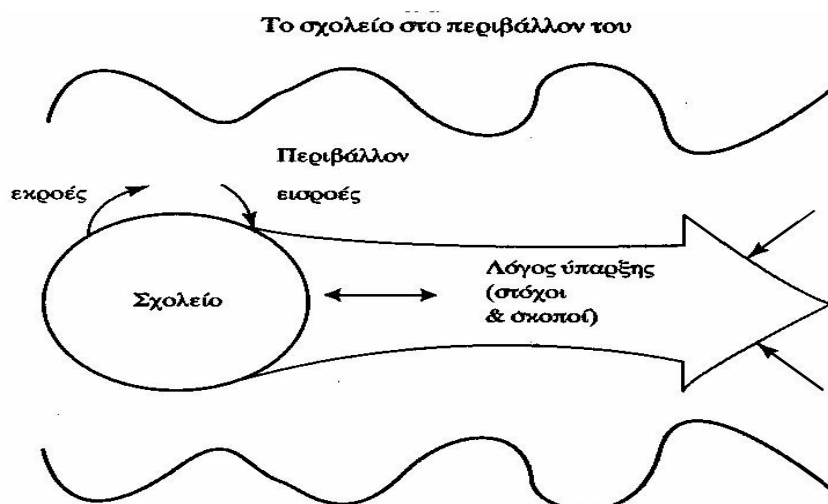
Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να έχουν συνολική άποψη για το επάγγελμά τους, το σχολείο τους, τη δομή και κουλτούρα του και καλούνται να γίνουν επαγγελματίες που καθημερινά λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις (Fullan M. & Hargreaves A., 1992) αναπτύσσοντας επαγγελματισμό αλληλεπίδρασης και συνεργασίας που να περιλαμβάνει:

- Λήψη αποφάσεων με όρους και κριτήρια επαγγελματικού ήθους και πολιτικής παιδαγωγικής παρέμβασης.
- Ανάπτυξη κουλτούρας υποστήριξης, αλληλεγγύης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- Κανόνες συνεχούς βελτίωσης με αναζήτηση νέων ιδεών εντός και εκτός πλαισίου εκπαιδευτικής μονάδας.
- Σύνδεση προσωπικής και ατομικής ανάπτυξης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

9. ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

Η σύμπραξη με συλλόγους γονέων, τοπικούς φορείς και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, παρέχει ουσιαστική στήριξη, ανοίγοντας ορίζοντες επικοινωνίας και ενδο-σχολικών σχέσεων και ενισχύοντας την αίσθηση της κοινότητας. Τα σχολεία δεν είναι αποκομμένα από την κοινωνία και λειτουργούν στο πλαίσιο ενός ευρύτερου περιβάλλοντος από το οποίο υποστηρίζονται επωφελούμενα από τους πόρους «εισροές» και τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει. Η συνεργασία – επικοινωνία και αλληλεπίδραση με γονείς, εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς και ευρύτερη κοινωνία, βοηθά και τους μαθητές στη διεύρυνση των εμπειριών τους και καλύτερη κατανόηση του κόσμου και της πραγματικότητας.

Σχήμα 9.1 (Everard, Morris σ.175)



Ειδικότερα όσον αφορά σε στρατηγικούς στόχους σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Comenius κ.α. και εκπαιδευτικών επισκέψεων με στόχο την καλύτερη γνωριμία των μαθητών με την τοπική και ευρωπαϊκή ιστορία, την κοινωνική ζωή και δημιουργία συμπεριφορών, στάσεων και αντιλήψεων με τελικό στόχο την προαγωγή της τοπικής δημοκρατίας. Η συμμετοχή μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες επηρεάζει θετικά την αίσθηση ικανοποίησής τους, την παρουσία τους στο σχολείο και τη μελλοντική συμμετοχή τους στα κοινά. Ο τύπος της δραστηριότητας πρέπει να καθορίζεται με βάση τα ενδιαφέροντά τους και να υπάρχει επίβλεψη και καθοδήγηση από έμπειρους καθηγητές – εκπαιδευτές – εμπνευστές. Η ανάθεση πρωτοβουλιών, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (μαθητικά συμβούλια) και η γενικότερη ενίσχυση της θέσης τους μέσα στα σχολεία επιδρά θετικά στην επίδοση, διαγωγή και τη γνώμη τους για σχολείο – εκπαιδευτικούς. (Ανθοπούλου Σ.-Σ., 1999).

10. ΘΕΜΑΤΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

Η διερεύνηση θα πρέπει να αφορά μια αποτίμηση εφαρμογής καινοτομιών στις εκπαιδευτικές μονάδες και αξιολόγηση των δεδομένων. Θα ήταν καλό να γίνει μια έρευνα με ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου για αποτίμηση του ποσοστού συμμετοχής διευθυντών, εκπαιδευτικών και μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κ.α.). Χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθεί και αιτιολογηθεί η αντίστοιχη συμμετοχή στα Λύκεια και να συγκριθεί με το συνολικό ποσοστό. Με ερωτήσεις ανοικτού τύπου να διερευνηθούν: η μη προθυμία συμμετοχής σε ανάλογες δράσεις, ο ρόλος της επιμόρφωσης προς αυτή την κατεύθυνση, ο ρόλος της μη γνώσης και χρήσης μιας ξένης γλώσσας και της γραφειοκρατίας στην υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Comenius). Επίσης ποσοστά: συμμετοχής και διοργάνωσης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στελεχών της εκπαίδευσης (Αγίων), ενημερωμένων στελεχών – εκπαιδευτικών σε ανάλογα θέματα, συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, σύνδεσής τους με την αναβάθμιση του σχολείου. Να γίνει σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες σχετικά με ποσοστά συμμετοχής και απορρόφησης ευρωπαϊκών κονδυλίων.

Κάτι σαν εθνικός απολογισμός θα ήταν η αξιολόγηση (ποσοτική – ποιοτική) της επίτευξης στόχων σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων με μετρήσεις αποδοτικότητας (ανταλλαγής – κατανομής) και αποτελεσματικότητας όσον αφορά τους παραπάνω στόχους λαμβάνοντας υπόψη «εισροές – εκροές» και αναλύσεις κόστους /αποτελεσματικότητας, παραγωγής και παλινδρόμησης. Διερεύνηση επίσης ορθής δομής και κατάρτισης προϋπολογισμών (παραδοσιακών και σχεδιασμού-προγραμματισμού) (Χαλκιάτης Δ., 1999).

Και να διερευνηθεί η θέση γονέων και κοινωνίας συνολικά για: πώς θέλουν το σχολείο, πόσο κατανοούν τη χρησιμότητα ανάληψης καινοτομιών από τις σχολικές μονάδες, αν επιθυμούν αποκέντρωση του συστήματος. Και να ερωτηθούν οι εκπαιδευτικοί κατά πόσο: εκτιμούν ότι μπορούν ή επιθυμούν να εφαρμόσουν όλα τα προαναφερθέντα, επιτελούν το λειτούργημα του εκπαιδευτικού συνειδητά ή καθαρά για βιοποριστικούς λόγους, θεωρούν ότι είναι ικανοί διδάσκαλοι και παιδαγωγοί, είναι ανοικτοί σε συνεργασίες και ομαδική εργασία και κατανοούν τη χρησιμότητά τους.

Η στατιστική επεξεργασία και η παρουσίαση με γραφήματα, πίνακες και άλλα μέσα των αποτελεσμάτων θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον.

11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες γίνεται επιτακτική η ανάγκη όχι μόνο να ασκεί η σχολική μονάδα την εκπαιδευτική πολιτική αλλά να συμμετέχει και η ίδια στη διαμόρφωσή της. Για να το επιτύχει απαιτείται αναδιοργάνωση και αλλαγή κουλτούρας που θα δίνει έμφαση σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας, δράσης και έρευνας σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας με ταυτόχρονη μετατροπή του εκπαιδευτικού σε ευαίσθητο αποδέκτη της μικροκοινωνίας του σχολείου μέσα από την ανάδειξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Τα παραπάνω προϋποθέτουν προώθηση των δυνατοτήτων της με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού της και ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς και άλλους τοπικούς φορείς (Μαυρογιώργος Γ., 1999, σ.141).

Οι μονάδες διαφοροποιούνται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μικρόκοινωνίας τους, τα οποία δεν μπορούν να παραμεληθούν. Το σχολείο οφείλει να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του, αλλά και να συμμετέχει στη ζωή της κοινότητας αξιοποιώντας τις δυνατότητες που του προσφέρει και συμβάλλοντας στην αναβάθμισή της. (Αθανασούλα – Ρέππα Α., 1999). Η αποκέντρωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης έχει την έννοια να λαμβάνονται υπόψη τοπικές ιδιαιτερότητες, τοπική ιστορία και πολιτισμός στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων. Παρέχονται έτσι περιθώρια σχετικής αυτονομίας με: εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με εναλλακτικές εμπειρίες, μεθόδους και περιεχόμενα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, αποτελεσματικότερη χρησιμοποίηση μέσων–μεθόδων διδασκαλίας, οικονομική διαχείριση και αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού–χρόνου.

Σημαντική είναι η υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων όπως πρωτοβουλία δόκιμης διοικητικής αυτονομίας, θετικής στάσης και υιοθέτησης νέων μεθόδων και πιλοτικών προγραμμάτων και συνεργατικότητας στην εφαρμογή καινοτομιών. Η άσκηση εκπαιδευτικών καινοτομιών και αλλαγών θεωρείται επιτυχημένη όταν γίνεται κατανοητή στο επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Η αποδοτική εκτέλεση πρέπει να περιλαμβάνει: ενιαίο όραμα και στόχους – σχέδιο – επιθεωρήσεις προόδου – συμμετοχή των κατάλληλων ανθρώπων στον κατάλληλο χρόνο – έλεγχο διαδικασίας. Ο απολογισμός πρέπει να είναι συνεχής ώστε να γίνεται έγκαιρα η ανατροφοδότηση και αξιολόγηση σύνδεσης με το όραμα και επίτευξης των στόχων.

Η αλλαγή της σημερινής κουλτούρας με αναδιαμόρφωση ρόλων διευθυντού και εκπαιδευτικών απαιτεί:

- Ουσιαστική εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα.
- Πολιτική και τεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο (συνδικάτα, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές).
- Προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για πειραματισμούς με αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων και
- Πραγματική αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα, με έμφαση σε ηγεσία που εμπνέει, συντονίζει και κινητοποιεί. (Μαυρογιώργος Γ., σ. 146).

Ωστε η εκπαιδευτική μονάδα να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (με συμμετοχή στις διαπραγματεύσεις και το διάλογο), στην κριτική υποδοχή της κεντρικά διαμορφούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχολείο και την τοπική κοινωνία. Διότι δυστυχώς, η σημερινή ελληνική εκπαιδευτική

πραγματικότητα δεν συνάδει απόλυτα με τη «ρητορική» της θεσμοθέτησης συμμετοχικών οργάνων στην κατεύθυνση της αποκέντρωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

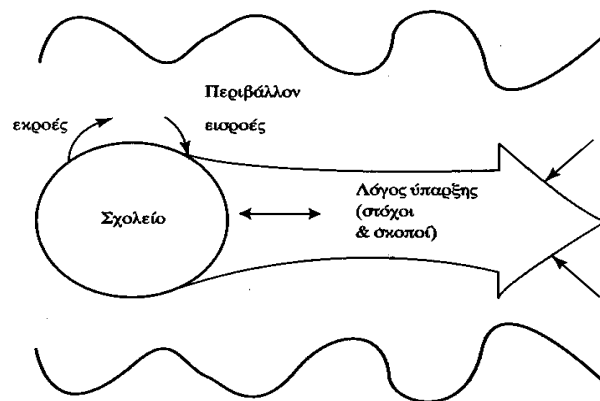
- Αθανασούλα – Ρέππα Α.**, «Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό» στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ.: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Αθανασούλα – Ρέππα Α.**, «Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον» στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζη Μ., Χατζηευστρατίου Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Ανθοπούλου Σ.-Σ.**, «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού», στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ.: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων :Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ.**, *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα, 1994.
- Ανδρέου Α.**, *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα, 1999.
- Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ.**, «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα», στο Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργου Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα, 1984.
- Καμπουρίδης Γ.**, *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*, εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα, 2002..
- Κατσουλάκης Σ.**, «Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών», στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ.: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Κουτούζης Μ.**, «Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες», στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζη Μ., Μαυρογιώργου Γ., Νιτσόπουλου Β., Χαλκιώτη Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Κουτούζης Μ.**, *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Τόμος Α΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Κουτούζης Μ. – Χατζηευστρατίου Ι.**, «Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα» στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζη Μ., Χατζηευστρατίου Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Λαϊνας Θ.**, *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα: Η Θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της Ευρύτερης Συμμετοχής*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Περιοδική Έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Αθήνα, 1995.
- Μαυρογιώργος Γ.**, *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. (Για μια αντί-παλη πρόταση)*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 1992.
- Μαυρογιώργος Γ.**, «Η εκπαιδευτική μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής», στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζη Μ., Μαυρογιώργου Γ., Νιτσόπουλου Β., Χαλκιώτη Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Νιτσόπουλος Β.**, «Η διαχείριση του χρόνου στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό», στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζη Μ., Μαυρογιώργου Γ., Νιτσόπουλου Β., Χαλκιώτη Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Νούτσος Χ.**, *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1986.
- Ρεκλείτης Π., Τριβέλας Π.**, *Η Διαμόρφωση της Καινοτομικής Συμπεριφοράς των Επιχειρήσεων στην Ελλάδα. Ο Ρόλος της Οργανωτικής Δομής*, Διοικητική Ενημέρωση, Τετραμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, τ.21, Αθήνα, 2001.
- Ρεκλείτης Π.**, *Η Καινοτομία ως «Κρίσιμη» Διάσταση στην Ανάπτυξη των Επιχειρήσεων*, Διοικητική Ενημέρωση, Τετραμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, τ.23, Αθήνα, 2002.
- Σαϊτής Χ.**, *Βασικά θέματα της σχολικής Διοίκησης*, Αθήνα 1994.
- Χαλκιώτης Δ.**, «Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά», στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζη Μ., Μαυρογιώργου Γ., Νιτσόπουλου Β., Χαλκιώτη Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Νόμος πλαίσιο 1566/85, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 1985.
- Everard K.B. & Morris, G.**, *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Μτφρ. Δ. Κίικιζα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
- Fullan M., & Hargreaves A., *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1993.

Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό λογαριασμό. Προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας

Βασιλική Τασούλα, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Οι σχολικές μονάδες-βασικά κύτταρα του εκπαιδευτικού συστήματος και κατεξοχήν οργανισμοί μάθησης-λειτουργούν μέσα σε πολύπλοκες πλέον κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από εκρηκτική ανάπτυξη επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων αλλά και συνεχή μετασχηματισμό του συστήματος αξιών τους. Μέσα σε αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον η σχολική μονάδα, ως μια τυπική οργάνωση που έχει μια καθορισμένη αποστολή, καλείται να παράγει το άυλο αγαθό της γνώσης και να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και επαγγελματικές ανάγκες των νέων, αξιοποιώντας αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους της.

Με βάση τη συστημική θεωρία κάθε σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα υπερσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (άλλα σχολεία, κοινωνικούς οργανισμούς, ομάδες ατόμων)¹. Σε αυτό το ανοικτό σύστημα «εισρέουν» ως παραγωγικοί πόροι, οι διδάσκοντες, οι μαθητές, τα προγράμματα μαθημάτων, η υλικοτεχνική υποδομή, οι εγκαταστάσεις και μέσα από τη λειτουργία του σχολείου, οι εισροές αυτές μετασχηματίζονται σε εκροές (νέες γνώσεις, τροποποιημένες συμπεριφορές διδασκόντων-μαθητών, μεταβολές εγκαταστάσεων).



Σχήμα 1: Το σχολείο στο περιβάλλον του²

I. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

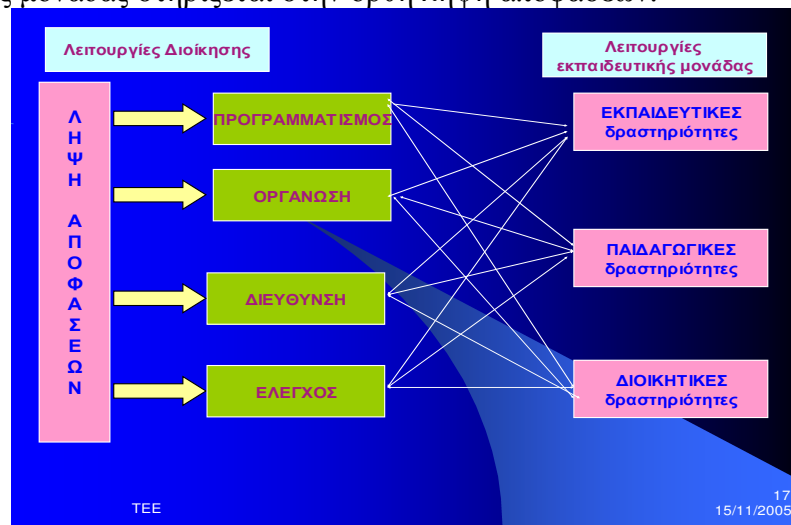
Για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, δηλαδή τον επιτυχή μετασχηματισμό των εισροών σε εκροές με βάση τους επιλεγμένους στόχους, απαιτείται ορθολογική διοίκηση της που θα ασκείται συστηματικά και θα περιλαμβάνει τη συνεχή και δυναμική διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε οι αποφάσεις οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά³.

¹ Πετρίδου, 2003:87.

² Everard & Morris, 1999:175.

³ Πετρίδου 2000:51, Κ ουτούζης 1999:33.

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αποτελεί κεντρική λειτουργία και η σημασία της είναι καθοριστική για το μέλλον του, αφού η επιβίωση και η εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας στηρίζεται στην ορθή λήψη αποφάσεων.



Σχήμα 2: Το μανάτζμεντ της εκπαιδευτικής μονάδας⁴

ι. Λειτουργικός και Στρατηγικός Προγραμματισμός

Η διαδικασία της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών έχει σαν πρώτο βήμα τον σχεδιασμό-προγραμματισμό. Ο προγραμματισμός λειτουργεί σαν "πυξίδα" αφού καθορίζει ουσιαστικά τη μελλοντική πορεία του οργανισμού, οριοθετεί τους στόχους που θα προσπαθήσει να επιτύχει και προσδιορίζει τους τρόπους με τους οποίους θα φτάσει σε αυτούς⁵. Μπορεί να παίξει προστατευτικό ρόλο μειώνοντας τις πιθανότητες κάποιου ανεπιθύμητου γεγονότος αλλά και επιθετικό ρόλο δίνοντας στην εκπαιδευτική μονάδα την ευκαιρία εκμετάλλευσης ευκαιριών.

Ο προγραμματισμός αποτελεί συνειδητή προσπάθεια ελέγχου των αστάθμητων και απρόβλεπτων παραγόντων που είναι φυσικό να επηρεάζουν τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Προσανατολίζει την πορεία της παρέχοντάς της πληροφορίες για την ορθότητα πλεύσης που εκείνη έχει υιοθετήσει και ελαχιστοποιεί τους κινδύνους που πηγάζουν από το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον⁶. Αποβλέπει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της και έχει σαν άωτερο στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών της.⁷

Το περιεχόμενο του προγραμματισμού προκύπτει από την ανάλυση των επιμέρους λειτουργιών κάθε εκπαιδευτικής μονάδας (εκπαιδευτικές-παιδαγωγικές-διοικητικές δραστηριότητες)

<u>Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες</u>	<u>Παιδαγωγικές Δραστηριότητες</u>	<u>Διοικητικές Δραστηριότητες</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Διδακτικό έργο • Επιμόρφωση εκπαιδευτικών 	<ul style="list-style-type: none"> • Πολιτιστικά - Σχολ. γιορτές • Εκπαιδευτικά Προγράμματα 	<ul style="list-style-type: none"> • Διοικητική – Γραμματειακή υποστήριξη • Υλικοτεχνική Υποδομή

και ως διαδικασία ακολουθεί μια λογική σειρά βημάτων:

➤ Καθορισμός των αντικειμενικών στόχων-σκοπών του οργανισμού

⁴ Πετρίδου Ε., 2003:89

⁵ Κουτούζης Μ., 1999:48.

⁶ Λαΐνας Α., 2000:34.

⁷ Πετρίδου Ε., 2003:89. Ως πελάτες της δεν θεωρούνται μόνο οι μαθητές, αλλά και οι διάφορες ομάδες του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος που καρπώνονται άμεσα ή έμμεσα τα οφέλη από την ποιοτική γνώση που παράγεται (διδάσκοντες, οικογένειες μαθητών, μελλοντικοί εργοδότες, τοπικοί-πολιτειακοί παράγοντες).

- Διερεύνηση συνθηκών και προϋποθέσεων
- Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων και αξιολόγησή τους
- Επιλογή της καλύτερης λύσης
- Διαμόρφωση σχεδίου για την επίτευξη των στόχων
- Εφαρμογή των σχεδίων⁸

Ανάλογα με την ευρύτητα και το χρονικό ορίζοντα των στόχων του ο προγραμματισμός διακρίνεται σε λειτουργικό και στρατηγικό. Ο πρώτος είναι βραχυπρόθεσμος και φορά την καθημερινή λειτουργία του σχολείου ενώ ο δεύτερος είναι μακροχρόνιος. Ο στρατηγικός προγραμματισμός στοχεύει στη διαμόρφωση και τη χάραξη μιας ολοκληρωμένης μακρόχρονης στρατηγικής από την ίδια τη σχολική μονάδα αναφορικά με τους στόχους που πρέπει να επιδιώξει και τον τρόπο με τον οποίο οφείλει να αξιοποιήσει τους διαθέσιμους πόρους, ύστερα από συστηματική διερεύνηση των συνθηκών του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί⁹.

ii Παραδείγματα

Ενδεικτικά παραδείγματα λειτουργικού και στρατηγικού προγραμματισμού σε μια δημόσια εκπαιδευτική μονάδα (π.χ.Ενιαίο Λύκειο) είναι :

Λειτουργικός Προγραμματισμός:

- Ανάθεση μαθημάτων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς στο σύλλογο διδασκόντων.
- Προγραμματισμός λειτουργικών εξόδων σχολικής μονάδας.
- Εφαρμογή του προγράμματος της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης¹⁰.
- Υλοποίηση πολιτιστικού προγράμματος (θεατρικό εργαστήρι)¹¹.

Στρατηγικός Προγραμματισμός:

- Συμμετοχή με θεατρική παράσταση στους Περιφερειακούς Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες.
- Πραγματοποίηση πολιτιστικής εκδήλωσης (θεατρικής παράστασης) σε ένα τρίμηνο.
- Συμμετοχή στο πρόγραμμα Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπ/σης - 3ετές πρόγραμμα) και συγκεκριμένα στη δράση «Αναδιάταξη σχολικού χώρου»¹².

iii. Προϋποθέσεις

Για να θεωρηθεί ολοκληρωμένη η λειτουργία ανάπτυξης του προγραμματισμού θα πρέπει τα όργανα συμμετοχής στον προγραμματισμό (σύλλογος διδασκόντων, μαθητικές κοινότητες, σύλλογος γονέων, σχολικό συμβούλιο) λαμβάνοντας υπόψη το ισχύον νομικό πλαίσιο, τις κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις καθώς και την ανάγκη προσαρμογής της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου στις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες:

⁸ Κουτούζης Μ.,1999:56-57.

⁹ Πετρίδου Ε., 2000:34.

¹⁰ Στους μαθητές Ενιαίου Λυκείου που παρουσιάζουν μαθησιακά κενά, η Πολιτεία παρέχει δωρεάν Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη με απογευματινά μαθήματα που γίνονται μέσα στο σχολείο, τόσο σε μαθήματα Γενικής Παιδείας όσο και σε μαθήματα Ειδικότητας. Γ2/105087/05.10.2005 εγκύκλιος Υ.Π.Ε.Π.Θ.

¹¹ Τα Πολιτιστικά προγράμματα περιλαμβάνουν διοργάνωση εργαστηρίων έκφρασης και δημιουργίας (θεατρικό, εικαστικό, χορευτικό εργαστήρι, λέσχη φωτογραφίας).Οργανώνεται εκδήλωση με τη λήξη του διδακτικού έτους ενώ δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε μαθητικούς αγώνες. Γ2/105087/5-10-2005 εγκύκλιος Υ.Π.Ε.Π.Θ. «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων:Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπ/σης, Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων».

¹² Αντικείμενο του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχολεία της Δημόσιας Εκπαίδευσης. Στη δράση **Αναδιάταξη Σχολικού Χώρου** έχουμε τη μετατροπή των αιθουσών διδασκαλίας από **αίθουσες μαθητικών τμημάτων** σε **αίθουσες μαθημάτων**(αίθουσα Μαθηματικών, αίθουσα Φυσικών επιστημών, αίθουσα Φιλολογικών μαθημάτων)στις οποίες γίνεται η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Επιπλέον αναπτύσσονται καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας στα πλαίσια των ειδικών επιστημονικών απαιτήσεων κάθε γνωστικού αντικείμενου Σ.Ε.Π.Π.Ε., *Καινοτόμες δράσεις την εκπαίδευση, Π.Ι.,199.7*

- Να διατυπώσουν την αποστολή του σχολείου τους αφού προβληματιστούν για το ποιος θέλουν να είναι ο πραγματικός λόγος ύπαρξης του και οραματιστούν τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο που θέλουν να διαδραματίσει.
- Να καθορίσουν τους σκοπούς, που θα αποτελέσουν το πλαίσιο αναφοράς βάσει του οποίου θα διαμορφωθεί η εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου τους αφού πρώτα αναλύσουν την παρούσα κατάσταση και προσδιορίσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του.
- Να διαμορφώσουν τις πολιτικές δηλαδή τις κατευθυντήριες γραμμές που θα διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη ευθυνών κατά την άσκηση των παιδαγωγικών εκπαιδευτικών και διοικητικών δραστηριοτήτων του σχολείου.
- Να καθορίσουν με ρεαλιστικό και μετρήσιμο τρόπο τους αντικειμενικούς στόχους που η εκπαιδευτική μονάδα καλείται να επιτύχει, προσδιορίζοντας έτσι τα πρότυπα απόδοσης του έργου του σχολείου.
- Να επιλέξουν τις δράσεις δηλαδή τα βήματα, τους κανόνες και τις μεθόδους που θα ακολουθήσουν προκειμένου να υλοποιηθούν οι αντικειμενικοί στόχοι που έχουν τεθεί.



Σχήμα 3: Βασικές προϋποθέσεις για αποτελεσματικό προγραμματισμό¹³

Απαραίτητη ωστόσο προϋπόθεση για έναν επιτυχημένο προγραμματισμό είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων όλων των «ομάδων συμφερόντων» στη διατύπωση των στόχων, στην εκτίμηση της κατάστασης και στη λήψη αποφάσεων. Η συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας όλων των εμπλεκόμενων οργάνων, τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν ότι αποτελούν μέλη μιας κοινότητας που επιδιώκει κοινούς στόχους, αναπτύσσει το αίσθημα της δέσμευσης και της αφοσίωσης τους για την επίτευξη το στόχων αυτών και ενισχύει την αίσθηση της αυτονομίας τους για ουσιαστική διοίκηση της σχολικής μονάδας.

iv. Χρησιμότητα του προγραμματισμού

Η σημασία του προγραμματισμού για τη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας είναι καθοριστική αφού εξασφαλίζει σταθερότητα δράσης, συντονισμό αποφάσεων και ενεργειών, διατήρηση υγιών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη λειτουργία το σχολείου μερών και επιτρέπει να τηρηθεί μια πορεία για την προσέγγιση των προδιαγεγραμμένων στόχων.

¹³ Ευροτύρη-Κουφίδου Στ., 2000:45

Παράλληλα συμβάλλει στη βελτίωση του παρεχόμενου από την εκπαιδευτική μονάδα έργου δεδομένου ότι:

- ✦ Διευκολύνει την προσαρμογή της σχολικής μονάδας στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον παρέχοντάς της διαθέσιμες εναλλακτικές λύσεις μέσα από την πρόβλεψη γεγονότων και καταστάσεων.
- ✦ Προσανατολίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση συγκεκριμένου έργου προς έναν κοινό στόχο βελτιώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις.
- ✦ Βοηθά την ίδια τη σχολική μονάδα να συνειδητοποιήσει τα δυνατά της σημεία αλλά και τις αδυναμίες της και να τις θεραπεύσει.
- ✦ Διευκολύνει τον έλεγχο δεδομένου ότι προσδιορίζονται οι προσδοκίες και τα επιθυμητά αποτελέσματα και παρέχει τη δυνατότητα για άσκηση διορθωτικών ενεργειών σε περίπτωση απόκλισης από τους προδιαγεγραμμένους στόχους.

II. ΤΟ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Πρακτικές προεκτάσεις και περιορισμοί στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

Ο *λειτουργικός προγραμματισμός* θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, σχετίζεται με προκαθορισμένες δραστηριότητες που εφαρμόζονται κάθε σχολική χρονιά και εκτελείται χωρίς να υπάρχουν ισχυρές δεσμεύσεις. Οι *βραχυπρόθεσμοι /λειτουργικοί* στόχοι καθορίζονται με βάση τους *στρατηγικούς* και είναι οι ενδιάμεσοι σταθμοί για την επίτευξή τους. Το περιβάλλον όμως και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί ο συγκεκριμένος δημόσιος εκπαιδευτικός οργανισμός καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τους *μακροπρόθεσμους* στόχους του.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή, ενιαίο σχεδιασμό και έλεγχο με τη συντριπτική πλειοψηφία των αρμοδιοτήτων και των αποφάσεων να αποτελούν ευθύνη της κεντρικής εξουσίας. Κυρίαρχο όργανο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί το Υ.Π.Ε.Π.Θ. το οποίο μέσα από ένα πλέγμα κανόνων δικαίου (νόμους, προεδρικά διατάγματα, εγκυκλίους, υπουργικές αποφάσεις) ρυθμίζει σχεδόν όλα τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης .

Οι σχολικές μονάδες καθώς αποτελούν τις ακρότατες απολήξεις ενός κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου συστήματος διαθέτουν ελάχιστη αυτονομία. Το σύστημα διοίκησης των ελληνικών σχολικών μονάδων μπορεί κάλλιστα να χαρακτηριστεί ως *σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες* (management by rules) και όχι ως *σύστημα διοίκησης με βάση στόχους* (management by objectives)¹⁴. Οι οποιοσδήποτε στρατηγικές βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου αποφασίζονται κεντρικά, είναι αποσπασματικές και δεν εντάσσονται σε ένα μακροπρόθεσμο και συνολικό σχεδιασμό της πολιτικής της εκπαιδευτικής μονάδας. Στην ουσία η σχολική μονάδα έχει περιθώρια λήψης αποφάσεων μόνο για δραστηριότητες οι οποίες βρίσκονται στην περιφέρεια του προγράμματος διδασκαλίας του σχολείου ή για άλλες δραστηριότητες που αποβλέπουν στην υποστήριξη του διδακτικού έργου.

Λαμβάνοντας υπόψη το ασφυκτικό νομοθετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η εκπαιδευτική μονάδα και το γεγονός ότι ο τρόπος λειτουργίας της είναι προδιαγεγραμμένος ακόμη και στις λεπτομέρειες του, τίθεται το ερώτημα *κατά πόσο υπάρχει η δυνατότητα άσκησης προγραμματισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας και αν τελικά υφίσταται κάποιο περιθώριο για ουσιαστική διοίκηση και τη διαμόρφωση «εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής»*. Η διαμόρφωση στρατηγικού προγραμματισμού προϋποθέτει σημαντικό βαθμό αυτονομίας την οποία αυτή τη

¹⁴ Λαϊνας Α., 2000:32.

στιγμή η σχολική μονάδα στερείται και ένα ευρύ περιθώριο διακριτικής ευχέρειας για τη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων το οποίο όμως η εκπαιδευτική μονάδα δεν διαθέτει.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος όπου οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Οι ρυθμίσεις για τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων της σχολικής μονάδας παραμένουν μικρής κλίμακας και χωρίς την απαραίτητη ενημέρωση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την περιορισμένη ενεργοποίησή τους.¹⁵

Ο Δ/ντης περιορίζεται στην επανάληψη προκαθορισμένων δραστηριοτήτων γραφειοκρατικού και διεκπεραιωτικού χαρακτήρα με αποτέλεσμα ο ρόλος του να καθίσταται περισσότερο συντονιστικός και λιγότερο αποφασιστικός χάνοντας τη δυναμική της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και της ηγετικής δράσης. Ο ρόλος του εμπεριέχει σαφώς μια αντίφαση: από τη μια οφείλει να συμπεριφέρεται ως «εντεταλμένο όργανο» ανταποκρινόμενο στις προσδοκίες των ανώτερων κλιμακίων της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Ταυτόχρονα όμως πρέπει ως «ηγέτης» της κοινωνικής ομάδας εκπαιδευτικών-μαθητών να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους όντας αποδυναμωμένος ουσιαστικά από εξουσίες ή κίνητρα που ενισχύουν το σύγχρονο ρόλο του¹⁶.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων με κατοχυρωμένη από το θεσμικό πλαίσιο δημοκρατική λειτουργία στη λήψη πρωτοβουλιών, ενώ έχει την αρμοδιότητα προγραμματισμού για τη διδακτική πράξη και τη σχολική ζωή, περιορίζει το ρόλο του σε περιορισμένες επιλογές δευτερευούσης σημασίας. Σε αυτούς τους λόγους μπορεί να αποδοθεί και η έλλειψη ενθουσιασμού και διάθεση χρόνου των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λειτουργία του συλλόγου καθιστώντας τον όργανο ρουτίνας που περιορίζεται στην επικύρωση των αποφάσεων της διοικητικής ιεραρχίας¹⁷.

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι ο περιορισμός της σχολικής μονάδας σε ρόλο «εκτελεστή-εφαρμοστή» των αποφάσεων της εκάστοτε κεντρικής εξουσίας¹⁸. Η σχολική μονάδα καλείται να εφαρμόσει την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική ανεξάρτητα από το αν αυτή ικανοποιεί τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες μαθητών και ανεξάρτητα από το αν αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στις συγκεκριμένες συνθήκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Περιορίζεται η ανάπτυξη καινοτόμου κουλτούρας, δυσχεραίνεται η αξιοποίηση της εμπειρίας της εκπαιδευτικής μονάδας και αδυνατίζει ο ρόλος της στην αντιμετώπιση τοπικών και ειδικών αναγκών. Έτσι διαμορφώνεται σιγά σιγά στη συνείδηση των λειτουργών της εκπαίδευσης η απαισιόδοξη αντίληψη ότι ο ρόλος και οι δυνατότητες της εκπαιδευτικής μονάδας είναι περιορισμένες.

1. Βασικοί άξονες στρατηγικού προγραμματισμού

Παρά την απαισιόδοξη αυτή θεώρηση και το γεγονός ότι η εκπαιδευτική μονάδα δεν έχει λόγο σε βασικά ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής (*αναλυτικά προγράμματα, βιβλία πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού κλπ*), στην περιφέρεια ωστόσο του εκπαιδευτικού προγράμματος αναπτύσσονται διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες αποβλέπουν στην υποστήριξη του διδακτικού έργου της σχολικής μονάδας και στις οποίες θα μπορούσε να εφαρμοστεί η διαδικασία άσκησης προγραμματισμού. Σε αυτές τις περιπτώσεις η εκπαιδευτική μονάδα μοιάζει να διαθέτει ευρύτερα περιθώρια αυτοκαθορισμού και ο τρόπος με τον οποίο θα τα

¹⁵ Παπαναούμ Ζ., 2003: 87.

¹⁶ Φασούλης Κ., 2000: 417.

¹⁷ Ο. π.

¹⁸ Ανδρέου Α., 1999.

αξιοποιήσει της δίνει τη δυνατότητα να επιτύχει μια ποιοτική διαφοροποίηση σε σύγκριση με άλλες σχολικές μονάδες.

Τέτοιες δραστηριότητες περιφερειακού - υποστηρικτικού χαρακτήρα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν βασικούς άξονες για τη χάραξη στρατηγικού προγραμματισμού στα πλαίσια της άσκησης εσωτερικής πολιτικής της εκπαιδευτικής μονάδας είναι για παράδειγμα οι ακόλουθες:

α) Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα - καινοτόμες δράσεις (περιβαλλοντικά προγράμματα, αγωγής υγείας, αγωγής καταναλωτή) που καταλαμβάνουν ένα μικρό αριθμό διδακτικών ωρών στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή αναπτύσσονται στο περιθώριο του και παρέχουν τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων έξω από το προκαθορισμένο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας, των εξεταστικών διαδικασιών και πρακτικών του αναλυτικού προγράμματος. Στην πλειοψηφία τους αναπτύσσεται μια «διεπιστημονική προσέγγιση» με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται μερική άρση των ταξινομήσεων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων/μαθημάτων¹⁹.

Η οργάνωση τους γίνεται σε ένα πλαίσιο ελευθερίας αφού προσαρμόζονται στους ρυθμούς των μαθητών και των διδασκόντων και μέσα από αυτά παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν σε μια διαδικασία παραγωγής γνώσεων και όχι στείρας κατανάλωσης πληροφοριών. Τα προγράμματα μπορεί να αναπτύξει η σχολική μονάδα ή ομάδα εκπαιδευτικών ή δίκτυο εκπαιδευτικών ή δίκτυο σχολείων, ενώ αρκετά από αυτά όταν είναι πειραματικά ή πιλοτικά χρηματοδοτούνται από ευρωπαϊκές χρηματοδοτικές πηγές. Σε αρκετά προγράμματα αναπτύσσονται συνεργασίες με κοινωνικούς φορείς και οργανώσεις εγγράφοντας έτσι την οργανωτική και λειτουργική διεύρυνση της σχολικής μονάδας²⁰.

Στην πραγματικότητα αυτά τα προαιρετικά προγράμματα εισάγουν ένα *βαθμό ελεύθερης επιλογής* κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και προσφέρουν ένα *είδος σχετικής αυτονομίας* στη δημόσια σχολική μονάδα. Αρκεί μόνο ο σύλλογος διδασκόντων να αντιληφθεί τις δυνατότητες που του παρέχονται θεσμικά και μέσα από μία συμμετοχική διαδικασία προγραμματισμού και λήψης αποφάσεων να συμφωνήσει στην ανακατανομή των ωρών του ημερήσιου προγράμματος προκειμένου να διευκολύνει την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών.

β) Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί ως στρατηγικός στόχος να ενταχθεί στην πολιτική ανάπτυξης της εκπαιδευτικής μονάδας. Η σχολική μονάδα μπορεί να αναλάβει την πρωτοβουλία να γίνει φορέας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της στοχεύοντας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει στους μαθητές (*έχοντας βραχυπρόθεσμο προσανατολισμό και αμεσότητα*) αλλά και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών (*έχοντας μακροπρόθεσμο προσανατολισμό αφού η ανάδειξη του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού συμβάλλει και στην δυναμική ανάπτυξή του*).

Η παρέμβαση του σχολείου (ή της σύμπραξης σχολείων) για την κάλυψη περιορισμένης έκτασης επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ξεκινά με την ενημέρωση του προσωπικού και την ανίχνευση των επιμορφωτικών του αναγκών και ακολουθεί ο σχεδιασμός του σεμιναρίου, η οργάνωση και η διεξαγωγή του και η αξιολόγηση της συνολικής παρέμβασης²¹.

γ) Η συντήρηση βελτίωση και ορθολογική αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων.

¹⁹ Σιγάλας Χ., 1999.

²⁰ Ανδρέου Α., 1999.

²¹ Παπαναούμ Ζ., 2001:41.

δ)Ο εξοπλισμός των εργαστηρίων με εποπτικά μέσα,της σχολικής βιβλιοθήκης με βιβλία κ.α

Το σχολείο θα μπορούσε να αναζητήσει χορηγίες μέσα από τοπικούς οικονομικούς παράγοντες ή να προχωρήσει στην προμήθεια της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής μέσω της διαδικασίας «πρόσκλησης ενδιαφέροντος» στο επίπεδο της τοπικής κοινωνίας. Το σχολείο ενημερώνει την κοινότητα για την αξιοποίηση των οικονομικών πόρων προς αυτή την κατεύθυνση μέσα από πολιτιστικές δραστηριότητες του στις οποίες προσκαλεί την τοπική κοινότητα να παρευρεθεί ή τη διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων που σαν στόχο έχουν την προώθηση και ενίσχυση των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Με το τρόπο αυτό η εκπαιδευτική μονάδα δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή της, αλλά και για δική της συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας. Υπάρχει δηλαδή μία σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο σχολείο και το περιβάλλον του.

III. Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

Ηγεσία-Δυναμική των Ομάδων-Αίτια συγκρούσεων

Απαραίτητη προϋπόθεση για έναν επιτυχημένο προγραμματισμό είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων όλων των εμπλεκόμενων οργάνων στη διατύπωση των στόχων, στην εκτίμηση της κατάστασης και στη λήψη αποφάσεων. Ο ορθολογικός προγραμματισμός σε συνδυασμό με μια συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει σαν αποτέλεσμα την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου τη διευκόλυνση της αξιολόγησής του και την ανάπτυξη του²².

Η συμμετοχή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ελέγχει πραγματικά το έργο του και να συμβάλλει υπεύθυνα στο σχεδιασμό και την υλοποίησή του δίνοντας του έτσι ένα αίσθημα αυτονομίας²³. Η συμμετοχική συμφωνία τόσο στους βραχυπρόθεσμους όσο και στους μακροπρόθεσμους στόχους της σχολικής μονάδας βελτιώνει γενικότερα το κλίμα των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Η συμμετοχική διαδικασία ωστόσο μπορεί να παρουσιάσει ορισμένα από τα μειονεκτήματα που παρουσιάζουν οι ομάδες. Καθώς μέσα σε μια ομάδα αναπτύσσεται μια δυναμική, υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης να υπάρξουν διαφωνίες, αντιθέσεις έως και συγκρούσεις λόγω διαφορετικών συμφερόντων, διαφορετικού συστήματος αξιών ή και διαφορετικής ιεράρχησης των στόχων από τις ομάδες²⁴. Οι πηγές των συγκρούσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ποικίλες και σχετίζονται τόσο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας όσο και με την νοοτροπία και την ιδιοσυγκρασία που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό της. Προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού (πολιτικό, κυβερνητικό, πολιτιστικό) με το εσωτερικό (ιδεολογία, δομή)²⁵.

Συνεπώς οι διαφωνίες και οι αντιθέσεις μέσα σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό είναι πιθανό να προέρχονται:

²² Αθανασούλα – Ρέππα Α., 1999.

²³ Ξυροτύρη –Κουφίδου Στ., 2003:58.

²⁴ Αθανασούλα – Ρέππα Α. 1999:93.

²⁵ Πασιαρδής Π., 2004:186.

■ την οργανωτική δομή του οργανισμού που ενδέχεται να χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατία, ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή και ανομοιογένεια προσωπικού.

■ την στρατηγική επικοινωνία που ο οργανισμός υιοθετεί. Ελλιπής ή καθυστερημένη ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού για θέματα που το αφορούν άμεσα και ανεπαρκής ανταλλαγή πληροφοριών δημιουργεί δυσαρέσκεια και εντάσεις. Η ροή πληροφοριών μέσα σε ένα οργανισμό παίζει καθοριστικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία του.

■ Τις αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων που αναπτύσσονται μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και οι οποίες μπορεί να πρεσβεύουν διαφορετικά συμφέροντα και να ασπάζονται διαφορετικές αξίες. Η αντιπαλότητα τους πηγάζει πολλές φορές από το γεγονός ότι προσπαθούν να κυριαρχήσουν έναντι των άλλων. Ο ανταγωνισμός αυτός οδηγεί σε συγκρούσεις.

■ Τους ανθρώπινους παράγοντες. Κάθε άτομο έχει το δικό του σύστημα αξιών τη δική του ιδιοσυγκρασία και αντιλαμβάνεται ενδεχομένως διαφορετικά από τους άλλους τον κοινωνικό και επαγγελματικό του ρόλο. Ο καθένας διαθέτει το προσωπικό του «αντιληπτικό φίλτρο» που επηρεάζει άμεσα το τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτεί τα γεγονότα ώστε να ταιριάζουν με τις προσωπικές του ανάγκες και ενδιαφέροντα²⁶.

ii Ο ρόλος του Δ/ντη της σχολικής μονάδας

Επειδή όμως η δυναμική των ομάδων δημιουργεί συχνά έντονες αντιθέσεις ο ρόλος του εκπαιδευτικού μάνατζερ είναι όχι μόνο να συντονίσει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά και να βοηθήσει να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί η δυναμική της ομάδας κατά τη διαδικασία αυτή. Σε μια διαδικασία συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, ο Δ/ντης μπορεί να βρεθεί στη δυσάρεστη θέση όπου θα πρέπει να εξισορροπήσει φαινομενικά αντίθετες απόψεις και συμφέροντα. Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται να διαθέτει διοικητική οξυδέρκεια, συναισθηματικό αυτοέλεγχο και αντιλαμβανόμενος τις διαφορετικές οπτικές των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, να συμβάλει έτσι ώστε οι διαφορετικές απόψεις να συγκλίνουν δημιουργικά σε μια ωφέλιμη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό απόφαση.

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων θα πρέπει να ακολουθεί τα εξής λογικά βήματα:

✦ Περιγραφή με σαφήνεια της κατάστασης: Ποιες είναι οι τοπικές και κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί μια εκπαιδευτική μονάδα. Τι επιδιώκει να πετύχει με τη λήψη μιας συγκεκριμένης απόφασης Πρόκειται για μία αξιολογική ευκαιρία για τη σχολική μονάδα να ξεφύγει από τον παρωχημένο τρόπο τροφοδότησης των μαθητών με γνώσεις και μέσω εμπειριστατωμένων στόχων να αλλάξει τη φιλοσοφία της.

✦ Καθορισμός απαιτήσεων και κριτηρίων απόδοσης: Πως η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή, η ποιότητα του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού και οι διαθέσιμοι πόροι μπορούν να συμβάλλουν στην υλοποίηση μιας απόφασης.

✦ Η παραγωγή εναλλακτικών λύσεων: Κάθε μέλος της ομάδας έχει το δικό του μερίδιο προσφοράς και όλες οι απόψεις θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα και προβληματισμό.

✦ Η αξιολόγηση των λύσεων και η επιλογή της πιο κατάλληλης: Η λύση αυτή θα πρέπει να πετυχαίνει τους στόχους της μονάδας. Σε αυτήν την περίπτωση Ελάχιστες προτάσεις θα πληρούν όλα τα ευκαταία κριτήρια και όλοι θα πρέπει να συμφωνήσουν σε αυτήν που πετυχαίνει τους στόχους που έχουν τεθεί

²⁶ Πασιαρδής Π., 2004:184.

Φυσικά θα υπάρξουν και *περιορισμοί* στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όπως: ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, το ανεπαρκές ανθρώπινο δυναμικό, η πιθανή έλλειψη ευελιξίας, η πιθανή έλλειψη αξιοπιστίας και παροχής ολοκληρωμένων πληροφοριών. Για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών απαιτούνται αλλαγές στην πολιτική της μονάδας, στον τρόπο εργασίας του προσωπικού, στην εκπαίδευση και επιμόρφωσή του, στον εξοπλισμό στους χώρους.

Προπάντος όμως απαιτείται η αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Θα πρέπει όλα τα μέλη της έχοντας ως κύριο στόχο την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης, να εγκαταλείψουν τη δημοσιόυπαλληλική νοοτροπία τους, να εφοδιαστούν με θέληση και αποφασιστικότητα και να δουλέψουν ακόμα και σε βάρος του χρόνου και της προσωπική στους άνεσης. Η ικανότητα του Δ/ντη να μεταδώσει σε όλους την αίσθηση της κοινής αποστολής και να αρθρώσει ένα ελκυστικό όραμα που θα λειτουργήσει ως κινητήριο δύναμη για όλη την ομάδα θα αποτελέσει την πιο σημαντική ίσως συμβολή του σε αυτήν την προσπάθεια²⁷. Η εκτέλεση της απόφασης είναι εξίσου σημαντική με τη λήψη της και ο τακτικός έλεγχος των ενεργειών που θα πραγματοποιηθούν θα βοηθήσει στον αποτελεσματικό συντονισμό των ενεργειών.

iii. Προϋποθέσεις για την ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας

Για την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων απαιτείται αποκέντρωση και μεταφορά ουσιαστικών αρμοδιοτήτων στα διοικητικά όργανα των ίδιων των σχολείων (διευθυντές, συλλόγους διδασκόντων, σχολικές επιτροπές). Βασικό κριτήριο ωστόσο για τον προσδιορισμό του βαθμού αυτονομίας των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι όχι μόνο ο αριθμός αλλά και η φύση των αποφάσεων που λαμβάνονται σε σχολικό επίπεδο. Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι αποφάσεις να αναφέρονται στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (σκοποί ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα διδακτικά βιβλία)²⁸.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου συστήματος η διαμόρφωση και άσκηση «εσωτερικής πολιτικής» της σχολικής μονάδας μπορεί να επανατοποθετήσει:

- Το αναλυτικό πρόγραμμα π.χ. με τον εμπλουτισμό του με προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα
- Τα διδακτικά υλικά και μέσα
- Την οργάνωση της διδασκαλίας
- Το ανθρώπινο δυναμικό με την πλήρη αξιοποίηση του αλλά και τη συνδρομή της τοπικής κοινότητας
- Τη συμμετοχική λειτουργία της σχολικής μονάδας
- Την κατανομή των εξουσιών και αρμοδιοτήτων

Με τις παραπάνω παρεμβάσεις μπορούν να διευρυνθούν τα όρια της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας και να ασκηθεί μια συγκροτημένη «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική». Εννοείται φυσικά ότι η αυτονομία της σχολικής μονάδας δεν μπορεί να είναι απόλυτη. Από τη στιγμή που για τη λειτουργία του συστήματος της σχολικής εκπαίδευσης διατίθενται σημαντικοί οικονομικοί πόροι προερχόμενοι από τη δημόσια φορολογία ένα ελάχιστο ρυθμιστικό πλαίσιο λειτουργίας και ελέγχου της σχολικής μονάδας από την κεντρική διοίκηση είναι αναπόφευκτο.

Προκειμένου όμως η εκπαιδευτική μονάδα να αναδειχθεί σε φορέα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να πληρούνται οι ακόλουθες προϋποθέσεις:

²⁷ Goleman D., 2000:321

²⁸ Λαΐνας Α., 2000:33.

Θα πρέπει να υπάρχει ένα ενιαίο όραμα για την εκπαίδευση το οποίο όμως να προκύπτει μέσα από συλλογικές διαδικασίες όπου οι απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και οι απόψεις όλων των υπόλοιπων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων θα διαμορφώσουν ένα «κοινό τόπο» συνάντησης συμφερόντων αναγκών και προτεραιοτήτων²⁹. Το κεντρικά ελεγχόμενο-συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αντικατασταθεί από μία αποκεντρωμένη διοίκηση που θα δίνει στην εκπαιδευτική μονάδα ένα ευρύ περιθώριο διακριτικής ευχέρειας για τη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων.

Στο πλαίσιο των παραπάνω ενεργειών η πολιτεία μπορεί να υιοθετήσει ένα συνεκτικό σύστημα συμβουλευτικής καθοδήγησης και υποστήριξης της εκπαιδευτικής μονάδας σε θέματα όπως ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας, την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτή, τη σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την τοπική κοινωνία ή την ενίσχυση και παρακολούθηση της εφαρμογής οποιασδήποτε εκπαιδευτικής καινοτομίας³⁰.

Σ Υ Μ Π Ε Ρ Α Σ Μ Α Τ Α

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όντας συγκεντρωτικό, αποτελεί συχνά τροχοπέδη για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Η μέχρι τώρα πρακτική των εκπαιδευτικών οργανισμών περιορίζεται στην απλή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών και την υλοποίηση βραχυπρόθεσμων/λειτουργικών στόχων, αφού οι στρατηγικές και σαφώς καθοριστικές για την εξέλιξή τους αποφάσεις λαμβάνονται από τα ανώτερα κλιμάκια διοίκησης.

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να θέσουν μακροπρόθεσμους στόχους υιοθετώντας έναν συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων. Η επιτυχία του στόχου συνίσταται στην άριστη μελέτη των συνθηκών, στην επιλογή του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού που θα αναλάβει την υλοποίησή του και ταυτόχρονα απαιτεί συνεχή επίβλεψη και καθοδήγηση, ύπαρξη εναλλακτικών σεναρίων σε περίπτωση που δεν ευοδωθεί το ευκαταίο σενάριο, άψογη διαμόρφωση σχεδίων δράσης και κυρίως αλλαγή κουλτούρας και θεώρησης των πραγμάτων από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Είναι όμως απαραίτητο η διαδικασία αυτή να τεθεί στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης εφαρμογής της διοικητικής λειτουργίας στα σχολεία σε συνδυασμό με ένα πιο αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης το οποίο θα έχει ως κύριο άξονα τη μεταφορά ουσιαστικών αρμοδιοτήτων στα διοικητικά όργανα των ίδιων των σχολικών μονάδων. Με την ενδυνάμωση του ρόλου της εκπαιδευτικής μονάδας θα μπορέσει να λειτουργήσει ως κινητήριο μοχλός για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών και αλλαγών και θα συντελέσει στην παροχή ποιοτικά αναβαθμισμένης και παιδαγωγικά ολοκληρωμένης εκπαίδευσης.

²⁹ Μαυρογιώργος Γ., 1999:136.

³⁰ Ο.π. 1999:137.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ❖ **Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(1999)**, «Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης». Στο: *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* του ΕΑΠ, Τόμος Α΄. Πάτρα
- ❖ **Ανδρέου Α., (1999)**, *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- ❖ **Κουτούζης, Μ.(1999)**, «Ο Σχεδιασμός-Προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες». Στο: *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* του ΕΑΠ, Τόμος Α΄. Πάτρα
- ❖ **Κουτούζης, Μ.(1999)**, *Γενικές Αρχές Μάνατζμέντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων* του ΕΑΠ, Τόμος Α΄. Πάτρα
- ❖ **Λαΐνας, Αθ.(2000)**,«Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων:επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα». Στο: **Παπαναούμ, Ζ.(2000)** (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα..* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., σ.11-21.
- ❖ **Μαυρογιώργος, Γ.(1999)**, «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής». Στο: *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* του, Τόμος Α΄. Πάτρα:ΕΑΠ.
- ❖ **Ξυροτύρη-Κουφίδου Στ.,(2003)** «Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα». Στο: **Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003)** (επιμ.), *Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις κα Πρακτικές.* Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη, σ.55-62.
- ❖ **Παπαναούμ, Ζ. (1995)**, *Η διεύθυνση σχολείου.* Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αφοί Κυριακίδη.
- ❖ **Παπαναούμ, Ζ. (2001)**, «Το έργο Ενδοσχολική Επιμόρφωση:ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου». Στο: **Ξοχέλλης Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2001)** (επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου.* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., σ.39-45.
- ❖ **Παπαναούμ, Ζ. (2003)**, *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Εκδ. Τυπωθήτω.
- ❖ **Πασιαρδής, Π.(2004)**,*Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.
- ❖ **Πετρίδου, Ε. (2000)**, «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας». Στο: **Παπαναούμ, Ζ.(2000)** (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα..* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., σ.49-57.
- ❖ **Πετρίδου, Ε. (2003)**, «Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας της εκπαίδευσης» . Στο: **Παπαναούμ Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π.(2003)** (επιμ.), *Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις κα Πρακτικές.* Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη,σ.87-100.
- ❖ **Σιγάλας, Χρ. (1999)**,Καινοτόμες δράσεις για ένα ανοικτό σχολείο, στη ζωή και κοινωνία, μοχλό στη δημιουργία ενεργού πολίτη. Στο: **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(1999)**, «Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά ημερίδας, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ❖ **Φασουλής, Κ. (2000)**, «Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας». Στο: **Παππάς, Α. κ.α.(2000)** (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου , Τόμος Α΄.* Αθήνα: εκδ.Ατραπός,σ.415-420.
- ❖ **Χατζηπαναγιώτου,Π.(2000)**,«Ο προγραμματισμός των δράσεων της σχολικής μονάδας:παραδείγματα εφαρμογής». Στο: **Παπαναούμ, Ζ.(2000)** (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα..* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., σ.59-66.
- ❖ **Everard, K. B., και Morris, G. (1999)**, *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφ. Κίκιζας, Δ., Πάτρα, Ε.Α.Π
- ❖ **Goleman, D.(2004)**, *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας.* Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- ❖ **ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ2/5170/30.9.98** εγκύκλιος, «Επιλογή σχολείων για την υλοποίηση του προγράμματος ΣΕΠΠΕ Αναδιάταξη σχολικού χώρου».
- ❖ **ΥΠ.Ε.Π.Θ.,Γ7/102616/03.10.2005** εγκύκλιος, «Οργάνωση προγραμμάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης».
- ❖ **ΥΠ.Ε.Π.Θ.,Γ2/105087/05.10.2005** εγκύκλιος, «Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων:Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπ/σης, Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων».

Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο

Απόστολος Τζίφας, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Αντιπρόεδρος Εποπτικού Συμβουλίου της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων.

1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η άσκηση διοικητικού έργου είναι σήμερα έργο πολύπλοκο. Η έννοια, το περιεχόμενο και οι σκοποί της διοίκησης ποικίλλουν στους διάφορους κοινωνικούς οργανισμούς, όπως στα νοσοκομεία, τα υπουργεία, τις τράπεζες και τις εμπορικές επιχειρήσεις.

Οι σκοποί, για παράδειγμα, ενός κερδοσκοπικού οργανισμού διαφέρουν από εκείνους των δημοσίων οργανισμών και ειδικότερα των εκπαιδευτικών (Σαΐτης Χ., 2002: 23). Και αυτό γιατί, ενώ μια ιδιωτική επιχείρηση στοχεύει στην αύξηση των κερδών της, μία δημόσια εκπαιδευτική μονάδα στοχεύει στην παροχή των καλύτερων δυνατών υπηρεσιών που αφορούν τη μάθηση των νέων κυρίως ατόμων. Παρά τις όποιες διαφορές σε όλες τις περιπτώσεις, τα διοικητικά στελέχη προγραμματίζουν, οργανώνουν, διευθύνουν και ελέγχουν όλους τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινους και υλικούς), ώστε να πετύχουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Η σχολική διοίκηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία του να εργάζεται ο διευθυντής με άλλους και μέσα από άλλους, ώστε να επιτύχει τους στόχους που θέτει το σχολείο του όσο το δυνατό αποτελεσματικότερα. Η διοίκηση της εκπαίδευσης του 20ου αιώνα εφαρμόζει θεωρίες και πρακτικές της οργανωτικής επιστήμης όπως η ιεραρχία της εξουσίας, η ισόρροπη κατανομή εξουσίας και ευθύνης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων (management science, Σαΐτης Χ., 2002: 24)

Ενώ ο διευθυντής κατέχει καιρία θέση στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης, επισημαίνεται ότι το συγκεντρωτικό σύστημα (Πουλής Π., 1999: 63-64), δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για « δυναμική ηγεσία στην εξασφάλιση ορθού προσανατολισμού του σχολείου» (Θεοφιλίδης Χ., 1994: 92-98).

Αντίθετα σε αποκεντρωμένα διοικητικά συστήματα, όπως για παράδειγμα είναι του Ηνωμένου Βασιλείου, ο διευθυντής έχει την απόλυτη ελευθερία ν' αποφασίζει πώς θα λειτουργεί το σχολείο του. Είναι υπεύθυνος και ελεύθερος να διαμορφώνει και να διαπλάθει μεθόδους διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, καθώς και θέματα σχετικά με το υλικό, την πειθαρχία και την εξεύρεση προσωπικού (Σαΐτης Χ., 2002: 58 και Townsend, T., 1997:154).

Το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό μοντέλο παρουσιάζουν μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα. Με γνώμονα το δημόσιο συμφέρον η επιλογή ανάμεσα στο συγκεντρωτισμό και την αποκέντρωση λογικά θα πρέπει να αναζητηθεί σε ένα σημείο διοικητικής ισορροπίας.

Ένα σημείο στο οποίο η μεν κεντρική διοίκηση θα προγραμματίζει και θα συντονίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι δε περιφερειακές υπηρεσίες στήριξης εκπαίδευσης, θα έχουν την εξουσία να λαμβάνουν

αποφάσεις σε εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν τις περιοχές τους (Σαΐτης Χ., 2002: 37).

Τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες από την Πολιτεία για τον περιορισμό του ρόλου του ΥΠΕΠΘ στο ρόλο του συντονιστή. Προς αυτό συνέβαλαν ο νόμος 2986/2002, με τον οποίο θεσπίζεται νέα περιφερειακή διάρθρωση στην εκπαίδευση και η Φ 353.1./324/105657/Δ1 8- 10- 2002 υπουργική απόφαση, με την οποία καθορίζονται τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των στελεχών της εκπαίδευσης (Καρατάσιος Γ., 2005: 69).

Ωστόσο, διατυπώνεται η άποψη ότι « ο χρόνος είναι εκείνος που θα μας δείξει αν ο θεσμός της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, δηλαδή το τέταρτο επίπεδο διοίκησης, θα καταστήσει το σχολικό σύστημα περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικό. Η εφαρμογή, όμως, του θεσμού αυτού, χωρίς αλλαγές στη φιλοσοφία της γραφειοκρατικής και πολιτικής συμπεριφοράς, μας καθιστά απαισιόδοξους εξαιτίας του υπερβολικού συγκεντρωτισμού, του πληθωρισμού των διοικητικών οργάνων και της γραφειοκρατίας που χαρακτηρίζει το ελληνικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης» (Σαΐτης Χ., 2002: 71).

Συμπερασματικά, μια πραγματική αποκέντρωση σημαίνει: τη διατήρηση του συντονιστικού και ελεγκτικού ρόλου του ΥΠΕΠΘ. Εκχώρηση σημαντικών αρμοδιοτήτων στις περιφερειακές διευθύνσεις και στις εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες μπορούν να μετατραπούν σε μονάδες παραγωγής γνώσης και πολιτισμού.

2. ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

Τα τελευταία χρόνια σημειώθηκαν σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές. Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας έχουν τροποποιηθεί, οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν δύναμη και δικαιώματα να παρεμβαίνουν στις αποφάσεις του σχολείου, οι γονείς και τα μέλη της τοπικής κοινότητας εμπλέκονται περισσότερο στις σχολικές υποθέσεις.

Ο ρόλος του διευθυντή κατά συνέπεια άλλαξε. Δημιουργείται, λοιπόν, το ερώτημα, αν και σε ποιο βαθμό ο σημερινός διευθυντής μπορεί να αντιμετωπίσει τις συνεχώς αυξανόμενες σύνθετες και ποικίλες ανάγκες του σχολείου. Σε ποιο βαθμό φτάνει η αποτελεσματικότητά του.

Τα πορίσματα των ερευνών των τελευταίων δεκαετιών για την ταυτότητα του αποτελεσματικού διευθυντή έδειξαν ότι, με κριτήρια ελέγχου την επίδοση των μαθητών, τη θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών του σχολείου, τις εκτιμήσεις της κοινότητας χωρίς ισχυρή διοίκηση, τα σχολεία δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικά. Επίσης, οι έρευνες αποκαλύπτουν πολλές και διαφορετικές εικόνες του τι είναι αποτελεσματική διεύθυνση (Αναγνωστοπούλου Μ., 1996: 254).

Βασικό μειονέκτημα των ερευνών είναι ότι οι μελέτες έδωσαν ελάχιστες πληροφορίες σχετικά με το πώς ο κάθε διευθυντής ασκεί τα καθήκοντά του ή επηρεάζει τη μορφωτική διαδικασία. Ακόμη, ότι οι μελέτες αυτές βασίστηκαν σε μια προκατασκευασμένη αντίληψη για τον αποτελεσματικό διευθυντή και επιχειρήσαν, με τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώνονταν, να στηρίξουν μάλλον αυτήν την αποδεκτή εικόνα, παρά να διευσδύσουν και να κατανοήσουν την ουσιαστική σημασία της έννοιας « διεύθυνση του σχολείου» (Αναγνωστοπούλου Μ., 1996: 253).

Θα πρέπει οι μελλοντικές έρευνες να προχωρήσουν πέρα από το πλαίσιο των λειτουργιών και συμπεριφορών για να κατανοήσουμε επαρκώς, γιατί κάποιοι διευθυντές είναι αποτελεσματικοί και άλλοι όχι (Αναγνωστοπούλου Μ., 1996: 260).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής παίρνει αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη των εκπαιδευτικών και εξασφαλίζοντας τη συναίνεσή τους. Καταφέρνει να οργανώνει, να συντονίζει και να χειρίζεται επιδέξια τις καταστάσεις. Θέτει υψηλούς και σαφείς στόχους. Δίνει έμφαση στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών, δημιουργεί στο σχολείο κλίμα σύμπνοιας, ενιαίο πλαίσιο κοινών στόχων και επιδιώξεων και ένα κοινό σύστημα συμβόλων, πεποιθήσεων και συμπεριφοράς (Αναγνωστοπούλου Μ., 1996: 256).

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε το 2004 στην Κρήτη για τον αποτελεσματικό διευθυντή σε διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι περισσότεροι διευθυντές δίνουν τα εξής χαρακτηριστικά του: δημοκρατικός, εργατικός, παιδαγωγικά και διοικητικά καταρτισμένος, ευσυνειδητός, συνεργάσιμος, καινοτόμος και δίκαιος (Στιβακτάκης Ε., 2005:180-181).

Ο διευθυντής του σχολείου διαμεσολαβεί ανάμεσα στην ανώτερη εκπαιδευτική διοίκηση και στο διδακτικό προσωπικό. Από αυτή τη διαμεσολάβηση εξαρτιέται η επιτυχία των στόχων του σχολείου. Προαπαιτούμενα: διοικητικές γνώσεις και ικανότητες. Ικανότητες να επιλύει προβλήματα (διοικητικά, διδακτικά, οργανωτικά, λειτουργικά, ψυχολογικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά).

Απαιτείται, όσον και αν φαίνεται οξύμωρο, να έχει επιστημονικές, οικονομικές, νομικές και τεχνικές γνώσεις.

Δεν είναι λίγα τα προβλήματα του σχολείου σε καθημερινή βάση που απαιτούν ειδικές γνώσεις που πρέπει να έχει ο διευθυντής. Επιπλέον, απαιτείται παιδαγωγική κατάρτιση για να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Είναι, ωστόσο, επαρκής η παιδαγωγική κατάρτισή του για την επίλυση ανάλογων προβλημάτων στο σχολείο; Για παράδειγμα, πόσο επαρκής μπορεί να νιώσει ο διευθυντής, όταν αντιμετωπίζει προβλήματα πειθαρχίας; Στα ζητήματα πειθαρχίας καλείται να παίξει το ρόλο του ειδικού, του παιδαγωγού και του εκπαιδευτικού με νομοθετικές και δικαστικές εξουσίες.

Ενώ φαίνεται ότι ο διευθυντής του σχολείου ότι μπορεί να εξασκήσει με επιτυχία τη διοικητική λειτουργία (π. χ. διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, τήρηση του σχολικού αρχείου κ.ά.), ωστόσο η επιτυχία του σχολείου έγκειται στην αποσαφηνισμένη εξουσία και την κατάρτισή του. Δυστυχώς, ούτε αποσαφηνισμένη εξουσία διαθέτει ούτε επαρκή κατάρτιση. Δηλαδή, δεν έχουν καθοριστεί οι συγκεκριμένες αρμοδιότητες του διευθυντή, λόγω έλλειψης σαφούς νομοθετικού πλαισίου κατανομής των αρμοδιοτήτων μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων. Ο νόμος πλαίσιο 1566/85 δεν καθορίζει τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, τα αναμενόμενα και απαιτούμενα Προεδρικά Διατάγματα ποτέ δεν εκδόθηκαν με αποτέλεσμα ο διευθυντής να αυτοσχεδιάζει και να μένει αποδυναμωμένος σε ό,τι αφορά το έργο του (Σιβροπούλου Ι, 2002: 27).

Ο διευθυντής σήμερα στο ελληνικό σχολείο είναι εκτελεστικό όργανο. Για να λειτουργήσει διαφορετικά, θα πρέπει να έχει ευθύνη και για να έχει ευθύνη, είναι απαραίτητη η εξουσία που δεν τη διαθέτει.

Σε όλα τα νομοθετικά πλαίσια απουσιάζει η τεχνική περιγραφή της θέσης εργασίας των διευθυντών με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι δυνατότητες προσδιορισμού και αξιολόγησης των θέσεων και των προσόντων που απαιτούνται για την πλήρωσή τους. Λογουχάρη απουσιάζουν: το περιεχόμενο αρμοδιοτήτων, ευθύνες, συνθήκες εργασίας, ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες. Η αρχαιότητα φαίνεται ότι είναι ένα βασικό προσόν για την κατάληψη διευθυντικής θέσης (Σαΐτης Χ., 2002 : 59-60). Επίσης, τα τυπικά προσόντα, όπως διδακτορικό, Μάστερ κ.ά. δεν αποτιμώνται ανάλογα με τις απαιτήσεις του διοικητικού έργου που πρόκειται να επιτελέσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός- διευθυντής, με συνέπεια να μη βοηθούν στην επιλογή των ικανότερων υποψηφίων διευθυντικών στελεχών (Σαΐτης Χ., 2002: 59).

Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών και την κρίση των υπηρεσιακών συμβουλίων υπογραμμίζουμε την υπεργενικευμένη νομοθετική βάση, το θολό υποκειμενισμό, την έλλειψη ομοιογενών συγκρίσιμων και αυξημένης αξιοπιστίας στοιχείων. Τα υπηρεσιακά συμβούλια υλοποιούν το έργο τους αυτοσχεδιάζοντας (Σταματάκης Μ., 1990).

Τα κριτήρια επιλογής δε θα πρέπει να είναι ασαφή, αόριστα και γενικά. Δε θα πρέπει η διοίκηση να βλέπει ό, τι θέλει. Ο τρόπος διεξαγωγής της συνέντευξης επιβάλλεται να είναι αντικειμενικός, διαφανής και αδιάβλητος. Ειδικότερα, θα πρέπει να καθορίζονται νόμιμα κριτήρια συγκριτικής και εξατομικευμένης αξιολόγησης και αποτίμησης του υποψηφίου και θα πρέπει να προβλέπεται τήρηση πρακτικών, στα οποία θα καταγράφονται οι ερωτήσεις, οι απαντήσεις και γενικά τα τεκταινόμενα κατά τη διαδικασία της συνέντευξης (Λώλη Ε., 2005: 124-127, Γεωργογιάννης Π., 2005: 71). Η διαφαινόμενη μείωση της μοριοδότησης της επιστημονικής και παιδαγωγικής καταλληλότητας των υποψηφίων σε τελική ανάλυση υποβαθμίζει το ρόλο του διευθυντή (Τζίφας Α., 2005:2, Λώλη Ε., 2005: 128, Γεωργογιάννης Π., 2005:42).

Εύστοχα επισημαίνεται ότι όταν η στελέχωση των διευθυντικών θέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος δε στηρίζεται στην ανταγωνιστικότητα, σε όρους γνώσεων και ικανοτήτων αλλά σε άλλου είδους επιλογή, τότε είναι εύλογο να συμπεράνουμε ότι η παραγωγικότητα του συστήματος αυτού δεν μπορεί να φθάσει σε επιθυμητό όριο (Σαΐτης Χ., 2002: 50).

Δυστυχώς, η έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων προβληματίζει ικανούς εκπαιδευτικούς να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων.

Σύμφωνα με έρευνες (Σαΐτης Χ., 2002: 53- 56, Λιακοπούλου Ε., 2005, Μπάκας Θ.,- Δημητριάδη Ε., 2005, Νάκος Ν., 2005, Τσιρώνης Ε., 2005, Χριστοφόρου Φ.,- Ροκά Φ., 2005), η συμμετοχή των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις είναι χαμηλή. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνά μας στο νομό Λασιθίου (Ιανουάριος 2006), που έγινε σε 29 σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 22 μονάδες έχουν άνδρα διευθυντή (75,8%) και οι 7 (24,2%) γυναίκα. Τα αίτια πολλά: στερεότυπες αντιλήψεις (για έλλειψη ικανοτήτων, πρωτοβουλιών κ.ά.), οικογενειακές

υποχρεώσεις, οι παραδοσιακά καταμερισμένοι ρόλοι στην κοινωνία, επιλογή των ίδιων των γυναικών.

Είναι κοινή διαπίστωση των ερευνητών ότι στη χώρα μας δεν έχουν γίνει εμπειρικές έρευνες που να διερευνούν αναλυτικά τα αίτια και να αποτυπώνουν το ηγετικό στυλ που υιοθετούν οι γυναίκες στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Έρευνες μας έχουν δείξει ότι η συντριπτική πλειοψηφία (88%- 90%) των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν διδαχτεί ποτέ μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαΐτης Χ., 2002: 60).

Αν και δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών, θα πρέπει, ωστόσο, να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα εξής:

- Η Επιστημονική και η παιδαγωγική κατάρτιση. Η σχετική συγγραφική δραστηριότητα, η επιμόρφωση και οι τίτλοι σπουδών είναι απαραίτητοι (διδακτορικά, μεταπτυχιακά κ.ά.). Θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο συγγραφικό και ερευνητικό έργο του υποψηφίου εκπαιδευτικού για τη θέση του διευθυντή, το οποίο έχει άμεση σχέση με το αντικείμενο της διοίκησης (Γεωργογιάννης Π.,2005: 75).
- Οι διαπιστωμένες γνώσεις ξένων γλωσσών (επίπεδο Lower).
- Η ύπαρξη δεύτερου πτυχίου ή μετεκπαίδευσης σχετικές με τη διοίκηση οργανισμών.
- Ερευνητικό έργο δημοσιευμένο σε περιοδικά ή πρακτικά συνεδρίων σχετικό με τη διοικητική επάρκεια των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τη θέση του διευθυντή.
- Η προσωπική συνέντευξη από αρμόδιο και επαρκές, να κρίνει τα προσόντα του υποψηφίου, συμβούλιο με βάση το φάκελο του υποψηφίου. Προτείνεται μάλιστα η παρουσία ειδικών στην επιστήμη της Συμβουλευτικής για να εξασφαλιστεί η επιστημονική εγκυρότητα της συνέντευξης (Τάτσης Γ., 2005:206). Ωστόσο, εκφράζεται η αμφιβολία για το πώς είναι δυνατόν τα προσόντα ενός υποψηφίου διευθυντή να γίνονται αντιληπτά μέσα από μια απλή διαδικασία συνέντευξης (Γεωργογιάννης Π.,2005: 49).
- Η ευδόκιμη προϋπηρεσία (δεκαετής προϋπηρεσία).
- Η πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες. Θεωρείται σημαντικό μειονέκτημα για το διευθυντή ο τεχνολογικός αναλφαριθμητισμός.
- Η επιτυχής συμμετοχή σε γραπτή δοκιμασία για τα προσόντα που απαιτούνται. Η γραπτή δοκιμασία μπορεί να γίνει σε πανελλήνια κλίμακα και από τα παιδαγωγικά τμήματα των ΑΕΙ και όχι κατά τα πρότυπα του ΑΣΕΠ (Λώλη Ε., 2005: 126). Προτείνεται και παράλληλη εξέταση: ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και εξέταση υπό τη μορφή των case studies- επίλυση προβλημάτων υπό τη μορφή περιπτώσεων (Γεωργογιάννης Π., 2005: 151).Ωστόσο, εκφράζονται αντιρρήσεις, γιατί πιστεύεται ότι τέτοιου είδους εξετάσεις υποβαθμίζουν τα ουσιαστικά προσόντα των υποψηφίων διευθυντών. Οι διευθυντές είναι πρόσωπα διοικητικής ευθύνης και όχι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί. (Λώλη Ε., 2005: 126).

Δυστυχώς, δεν έχει καθιερωθεί σύστημα ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση, ώστε οι υποψήφιοι διευθυντές σχολείων να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση σε βασικά θέματα της σύγχρονης

διοίκησης (Σαΐτης Χ., 2002: 98). Σύμφωνα με έρευνα η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών (84%) και των εκπαιδευτικών (89, 5%) θεωρεί αναγκαία συνθήκη τη θεσμοθέτηση ενός Προγράμματος Δημιουργίας Στελεχών Εκπαίδευσης (Σαΐτης Χ., Γουρναρόπουλος Γ., 2001: 88).

Στο ερώτημα: Πότε ένας εκπαιδευτικός είναι επαρκής για να διεκδικήσει μια θέση ως διευθυντής σχολικής μονάδας, η απάντηση είναι ότι πρέπει να διδαχθεί τα παρακάτω αντικείμενα:

- Διοίκηση εκπαίδευσης
- Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων
- Οικονομία της εκπαίδευσης με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας
- Οργανωτική ψυχολογία με έμφαση στη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη
- Νομικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης με έμφαση στη σχολική μονάδα
- Διαχείριση της σχολικής τάξης και μαθησιακές δυσκολίες
- Συμβουλευτική με έμφαση στη διοίκηση και στα προβλήματα της σχολικής μονάδας (Γεωργογιάννης Π.,2005: 25- 26).

Επίσης, διατυπώνεται η άποψη ότι απαραίτητη προϋπόθεση κατάληψης διευθυντικής θέσης είναι η ειδική επιμόρφωση στα παρακάτω αντικείμενα:

- Οργάνωση, Διοίκηση Εκπαίδευσης και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
- Διοίκηση προσωπικού
- Μοντέλα διοίκησης
- Θεωρίες για τη Διοίκηση
- Αξιολόγηση στην εκπαίδευση
- Δομή- Οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος
- Ιστορία των θεσμών διοίκησης στην ελληνική εκπαίδευση
- Σύγχρονες τάσεις στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης
- Στοιχεία ειδικής αγωγής
- Στοιχεία επικοινωνίας (Σταθόπουλος Γ., 2005:251-252).

Για την κατάρτιση στελεχών για τη διοίκηση της εκπαίδευσης θα πρέπει τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα να καλύπτουν όλα τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα που απαιτούνται. Για τα επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει οι διευθυντές πριν ή μετά την επιλογή τους να παρακολουθούν πρόγραμμα ετήσιας τουλάχιστον κατάρτισης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης. Για το σκοπό αυτό προτείνεται η ίδρυση τμήματος ειδικού κλάδου εξειδικευμένων στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης στη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης (Τάτσης Γ., 2005: 206).

3. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΜΑΝΑΤΖΕΡ- ΗΓΕΤΗΣ Ή ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΗΣ;

Ο παραδοσιακός γραφειοκράτης διευθυντής είναι ο διορισμένος προϊστάμενος του σχολείου, ο οποίος προσπαθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανώτερών του στην εκπαιδευτική βαθμίδα. Η επιλογή του δε γίνεται σύμφωνα με τις αρχές του σύγχρονου μάνατζμεντ, αφού διορίζεται με βάση την αρχαιότητα και απουσιάζουν δύο βασικά στοιχεία: η περιγραφή εργασίας και η

προδιαγραφή θέσεως. Ο σύγχρονος διευθυντής- υποστηρίζεται- για να επιτελέσει επάξια το έργο του θα πρέπει να αναβαθμιστεί σε διευθυντή ηγέτη- μάνατζερ με σαφή προσδιορισμό των καθηκόντων του και των ευθυνών του, ώστε να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα προβλήματα της σχολικής μονάδας ξεπερνώντας τα στενά παραδοσιακά πλαίσια, δηλαδή τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών υποθέσεων (Σαΐτης Χ., Τσιαμάση Φ., Χατζή Μ., 1997: 67).

Ο όρος μάνατζερ υποδηλώνει το άτομο εκείνο το οποίο πραγματοποιεί έργο μεταχειριζόμενο ανθρώπους και διαχειριζόμενο υλικούς πόρους. Σε ελεύθερη μετάφραση θα μπορούσαμε να ταυτίσουμε τον όρο μάνατζερ με τις λέξεις: διευθυντής ή προϊστάμενος ή ηγετικό στέλεχος. (Σαΐτης Χ., Τσιαμάση Φ., Χατζή Μ., 1997: 68). Σύμφωνα με αυτόν τον απλό ορισμό ο διευθυντής συνεπάγεται ότι έχει ευρύτερη εξουσία και ευθύνη, σε σχέση με εκείνη των φορέων απλών θέσεων εργασίας και κατ' επέκταση το δικαίωμα της καθοδήγησης των υφισταμένων και της λήψης αυτόβουλης απόφασης και δραστηριοποίησης (Σαΐτης Χ., 2002: 42).

Ας σημειωθεί ότι τελευταία κερδίζει έδαφος η άποψη για την εισαγωγή του μάνατζμεντ στη διοίκηση της εκπαίδευσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Το μάνατζμεντ ορίζεται ως η τέχνη της επιτυχίας συγκεκριμένων στόχων με την υποκίνηση του ανθρώπινου παράγοντα και με την αποτελεσματική συνένωση των ανθρώπινων πόρων. Το μάνατζμεντ εμπεριέχει ένα συνδυασμό προγραμματισμού- σχεδιασμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου -αξιολόγησης.

Τα προσόντα ενός ηγέτη-μάνατζερ είναι περισσότερα από τα προσόντα ενός τυπικά διοριζόμενου διευθυντή.

Τα κυριότερα είναι: α) η ικανότητα του συνεργάζεσθαι. Πρέπει να είναι γνώστης της ψυχολογίας του ατόμου και των ομάδων, β) η επαγγελματική ικανότητα, η οποία εξαρτάται κυρίως από τη διοικητική πείρα του και την άρτια επιστημονική κατάρτισή του, γ) η αντιληπτική ικανότητά του, δηλαδή να λειτουργεί ως επιτελικός παράγοντας.

Ο διευθυντής- μάνατζερ με τις διοικητικές του ικανότητες θα αξιοποιήσει: τα οικονομικά δεδομένα του σχολείου, θα περιστείλει το κόστος δευτερευουσών δραστηριοτήτων, θα συντομεύσει χρονοβόρες διαδικασίες, θα προσδώσει μεγαλύτερη δυναμική στον επιμορφωτικό ρόλο του σχολείου, εκσυγχρονίζοντας τις δομές του και αναβαθμίζοντας τις παρεχόμενες υπηρεσίες (Δεγερμεντζίδης, Σ., 2005: 47).

Για τη μετάβαση, όμως, στο « πολυλειτουργικό» πρότυπο διευθυντή- μάνατζερ εκφράζεται η άποψη ότι ενέχει κινδύνους « μεταφύτευσης επιχειρηματικών πρακτικών» με κίνδυνο να οδηγηθούμε « στη χάραξη εκπαιδευτικής τροχιάς με κριτήρια αντλημένα από το χώρο του μάρκετινγκ». Εάν υποβαθμίσει τη σημασία της συμβολής των ανθρώπινων πόρων στην επιτυχία του έργου του και αποδυθεί σε απόπειρα μεταφύτευσης τακτικών μάρκετινγκ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, υπάρχει κίνδυνος η σχολική μονάδα να μετατραπεί σε οργανισμό επιχειρηματικής φύσης. Επίσης, ο διευθυντής- μάνατζερ διατρέχει τον κίνδυνο να ταυτιστεί περισσότερο με το ρόλο του μάνατζερ και λιγότερο με εκείνον του εκπαιδευτικού, συνθήκη που αλλοιώνει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των ενασχολήσεών του (Δεγερμεντζίδης, Σ., 2005: 41).

Ωστόσο, κάθε απόπειρα εφαρμογής νεωτερισμού ή μεταρρύθμισης του διευθυντικού στελέχους είναι θεμιτό να συνοδεύεται με ασφαλιστικές δικλείδες.

Ενδεικτικές ασφαλιστικές δικλείδες: για να διασφαλιστεί το δημοκρατικό του ήθος απαιτείται η συναινετική διαδικασία πραγμάτευσης, ανάλυσης και ερμηνείας κάθε ζητήματος που προκύπτει με τελικό κριτή βέβαια την πλειοψηφική αποδοχή λύσης μετά από σύσκεψη, την όσο το δυνατό μεγαλύτερη σύγκλιση απόψεων, διακριτική προτεραιότητα του όρου « διευθυντής» έναντι του όρου μάνατζερ (Δεγερμεντζίδης, Σ. 2005:51).

Η δημοκρατική αρχή διοίκησης υπαγορεύει ότι ο διευθυντής σχολείου κατά τη λήψη αποφάσεων πρέπει να χρησιμοποιεί ουσιαστικά τη μέθοδο της συμμετοχικής ηγεσίας (Σαΐτης Χ., 2002: 35). Ο ικανός διευθυντής επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου. Συνεργάζεται μαζί τους για το σχεδιασμό και την επίτευξη διδακτικών στόχων.

Δε θα συμφωνήσουμε με την άποψη που διατυπώνεται για τους διευθυντές- μάνατζερ ότι η εφαρμογή της αποκέντρωσης θα μετατρέψει τα στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης σε μάνατζερ- διαχειριστές της σχολικής πραγματικότητας, που θα είναι υποχρεωμένα ν'αναζητούν πηγές χρηματοδότησης για τη λειτουργία του σχολείου (Ρέππας Χ., 2005: 81).

Ο διευθυντής- μάνατζερ μπορεί να αποδομήσει τα αυτονόητα, να γίνει φορέας στοχασμού και κριτικής σκέψης, να αξιοποιήσει τη θέση του, να εμπλουτίσει την παιδαγωγική της κοινωνικής δικαιοσύνης και την πολιτική παιδαγωγική (Μαυρογιώργος Γ., 2005).

Σημειώνουμε ένα από τα συμπεράσματα πρόσφατης έρευνας που έγινε σε σχολεία της Τρίτης και Τέταρτης Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας: « η αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας στην εκπαιδευτική διοίκηση προϋποθέτει καινοτόμο μάνατζερ διευθυντή ικανό να αξιοποιεί τις δυνατότητες και τις αρμοδιότητες όλων των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών παιδαγωγικών στόχων» (Σαμπάνη Σ., Φερεντίνος Σ., Δημόπουλος Γ., 2005: 328-329).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι όχι μόνο από τη ξενόγλωσση και την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία γίνεται αποδεκτός ο όρος διευθυντής- μάνατζερ, αλλά και από την πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας.

4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Στη σχετική βιβλιογραφία ο όρος « ρόλος» χρησιμοποιείται με διαφορετικές έννοιες. Γενικά, ο ρόλος είναι ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων που προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση.

Δύο είναι οι βασικές κατηγορίες καθηκόντων του διευθυντή, οι οποίες προκύπτουν από τις θεσμικές προδιαγραφές.

Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τις διοικητικές- γραφειοκρατικές υποθέσεις του σχολείου (αλληλογραφία κ.ά.) και η δεύτερη συνδέεται με το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και ειδικότερα με τη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος του σχολείου.

Για να ανταποκριθεί στο ρόλο του χρειάζεται αυξημένα προσόντα, όπως: ικανότητα συνεργασίας, επαγγελματική και αντιληπτική ικανότητα (Σαΐτης Χ., 2002:118).

Τα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή του σημερινού σχολείου είναι:

Α. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός- προγραμματισμός: Ο διευθυντής καθορίζει αντικειμενικούς στόχους, καταστρώνει σχέδιο δραστηριότητας και μεθοδεύει όλες τις απαραίτητες ενέργειες που θα συμβάλλουν στην επίτευξη των παραπάνω στόχων.

Β. Η Οργάνωση: ο διευθυντής τακτοποιεί και ομαδοποιεί τα μέρη ενός συνόλου, ώστε αυτό να λειτουργεί αποτελεσματικά.

Γ. Η Διεύθυνση. Αναφέρεται στην καθοδήγηση του ανθρώπινου παράγοντα και την αποτελεσματική παρακίνησή του, για να εξασφαλιστεί έτσι μεγαλύτερη απόδοση προς το συμφέρον της σχολικής μονάδας. Καθοδηγεί τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και εμπνέει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, ώστε να πραγματοποιούνται οι στόχοι του.

Δ. Ο έλεγχος και η αξιολόγηση. Σε αυτή τη διοικητική λειτουργία αναφέρεται η εξέταση, η αξιολόγηση και η μέτρηση του οργανωτικού έργου της μονάδας, η αξιολόγηση του αποτελέσματος και της επίδοσης. Ο ρόλος αυτής της λειτουργίας δεν έχει προς το παρόν τύχει αποδοχής.

Παράλληλα επιβάλλεται ο διευθυντής του σχολείου να έχει ηγετικό ρόλο. Να χειρίζεται τον ανθρώπινο παράγοντα με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να πετυχαίνει τους στόχους του σχολείου.

Και ηγέτης είναι το πρόσωπο που ξέρει πώς να εμπνέει και να καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας που ηγείται, ώστε να τα υποκινεί να παίρνουν τις ορθές αποφάσεις, να καταστρώνουν σχέδια και στη συνέχεια να τα εκτελούν (Μαραθεύτης Μ., 1981: 47).

Για αυτό ο ηγέτης χρειάζεται ορισμένες προσωπικές ικανότητες, όπως: ψυχική δύναμη, ειλικρίνεια, αμεροληψία, δικαιοσύνη, ευπροσαρμοστικότητα κ.ά. Αν ο διευθυντής δεν έχει τις παραπάνω ικανότητες σε έναν ικανοποιητικό βαθμό, τότε θα εξακολουθήσει να είναι « διορισμένος αρχηγός» (Μαραθεύτης Μ.,1981:47).

Τα ηγετικά προσόντα ενός διευθυντή αφορούν την οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων. Η ανθρώπινη επικοινωνία σήμερα δεν είναι εύκολη, ούτε για ενήλικες ούτε για παιδιά.

Κρίνουμε σκόπιμο να περιγράψουμε τον επικοινωνιακό ρόλο ενός διευθυντή σχολείου με τους άμεσα ή έμμεσα συνεργαζόμενους φορείς.

Για τις σχέσεις του με τον εκπαιδευτικό του σχολείου οφείλει:

- Σεβασμό της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.
- Αντιμετώπιση των ατομικών προβλημάτων κάθε εκπαιδευτικού ως δικά του προβλήματα.
- Δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα προς όλους τους υφισταμένους του.
- Τοποθέτηση των επιθυμιών του εκπαιδευτικού πάνω από τις δικές του.
- Ενθάρρυνση για κοινωνικές δραστηριότητες.
- Οικοδόμηση φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε όλους τους εκπαιδευτικούς.
- Έκφραση εμπιστοσύνης , ώστε ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται επαρκής στη δουλειά του.
- Κατανομή ευθυνών ανάλογα με τις ικανότητες, με τις εμπειρίες και, αν είναι δυνατό, σύμφωνα με τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών.

- Έπαινο για τις προσπάθειές τους, είτε αυτές είναι επιτυχείς είτε όχι.
- Συμπαράσταση σε κάθε πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού.
- Ενεργοποίηση των ιδεών και των απόψεων του εκπαιδευτικού.
- Να είναι ανοικτός στις απόψεις των άλλων.
- Μέριμνα για τις καλές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.
- Να είναι καλός ομιλητής, αλλά και καλός ακροατής.
- Να διδάσκει με το λόγο, τις πράξεις και το ήθος του.
- Να συντονίζει και να μην είναι δικτάτορας.
- Να κατανοεί τις θέσεις των άλλων και να μην κάνει « βαρύγδουπες» δηλώσεις.
- Να βοηθά σε κάθε τους πρόβλημα, στη δουλειά τους, τους μαθητές και τους γονείς τους.

Για τις σχέσεις του με τους μαθητές επισημαίνουμε:

- Σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή. Είναι αυστηρός, δίκαιος και λογικός.
- Ενθαρρύνει το μαθητή, ώστε να αναπτύσσει την προσωπικότητά του και να κοινωνικοποιείται ομαλά.
- Αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές αλλά και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και τις σέβεται.
- Βοηθάει το μαθητή, ώστε να αναπτύσσει καλές ανθρώπινες σχέσεις με τους συμμαθητές του.
- Στα θέματα πειθαρχίας του μαθητή: χρησιμοποιεί ιδιαίτερο ψυχοπαιδαγωγικό οπλισμό και φροντίζει ώστε το σχολείο να έχει κανόνες συμπεριφοράς, να είναι « αυστηρό» σχολείο και να αντιμετωπίζει τους παραβατικούς μαθητές με αντικειμενικότητα και σταθερότητα στις ποινές. Φροντίζει, επίσης, να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους για την πειθαρχία. Σε κάθε περίπτωση είναι υπεύθυνος για την αντιμετώπιση της σχολικής αταξίας.
- Καταβάλλει κάθε προσπάθεια., ώστε η παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης στο σχολείο του να είναι υψηλή, προς όφελος των μαθητών.
- Διδάσκει με το λόγο, με τις πράξεις, με το παράδειγμά του.

Για τις σχέσεις του με τους γονείς, την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση επισημαίνουμε:

- Συνεργάζεται στενά με τους γονείς σε θέματα επίδοσης και πειθαρχίας των μαθητών σε τακτικές και έκτακτες συναντήσεις.
- Από την αρχή της σχολικής χρονιάς οι γονείς ενημερώνονται για την ύλη, τον τρόπο διδασκαλίας και την αξιολόγησή της.
- Ενδιαφέρεται ατομικά για κάθε μαθητή και είναι σε θέση να ενημερώνει τους γονείς του για την επίδοσή του και τη συμπεριφορά του.
- Συνδιοργανώνει με τους γονείς επιστημονικές, παιδαγωγικές, εορταστικές κ.ά. εκδηλώσεις προς όφελος των μαθητών.
- Αξιοποιεί δημιουργικά γονείς με γενικές και ειδικές γνώσεις στο σχολείο, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.
- Συνεργάζεται στενά με την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, συνδιοργάνωσης εκδηλώσεων και δημιουργία προγραμμάτων εξωσχολικής δημιουργικής απασχόλησης.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η διοίκηση του σύγχρονου σχολείου απαιτεί:

- Στελέχωσή της με όρους γνώσεων, κατάρτισης και ικανοτήτων.
- Διευθυντή ηγέτη-μάνατζερ και όχι παραδοσιακό γραφειοκράτη.
- Αποσαφηνισμένη εξουσία.
- Αποκεντρωμένο, ευέλικτο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα που θα δίνει τη δυνατότητα στο διευθυντή να λειτουργεί αυτόνομα και ελεύθερα.
- Καθιέρωση σημαντικών οικονομικών κινήτρων για τους διευθυντές, ώστε να προσέρχονται ικανοί εκπαιδευτικοί. Επιπλέον οικονομικά κίνητρα για τους διευθυντές των απομακρυσμένων σχολείων.
- Απαλλαγή από τα διδακτικά του καθήκοντα.
- Δημιουργία βαθμού διευθυντή.
- Ενίσχυση του έργου του διευθυντή με γραμματεία και μηχανογράφηση και απαλλαγή του από τη δυσβάστακτη οικονομική διαχείριση του σχολείου, ώστε να επιδοθεί απερίσπαστα στο παιδαγωγικό, επιστημονικό και καθοδηγητικό του έργο.
- Τέλος, σύστημα ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Κλείνοντας, την εισήγησή μας τονίζουμε ότι ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου είναι η «ψυχή» κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Όλοι, όσοι συμμετέχουμε στο διάλογο για την παιδεία και την εκπαίδευση θα πρέπει να λάβουμε υπόψη την επισήμανση του Γιώργου Μαυρογιώργου: « δεν είναι ζητήματα προτεραιότητας τα συγγράμματα, η αξιολόγηση και οι εξετάσεις. Είναι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες που έχουμε σήμερα στο σχολείο» (Μαυρογιώργος Γ., 2005). Είναι οι διευθυντές των σχολείων, προσθέτουμε εμείς, που θα ξεπεράσουν τον παραδοσιακό γραφειοκρατικό ρόλο τους και θα αναδειχθούν εμπνευσμένοι ηγέτες. Οι ηγέτες δε γεννιούνται αλλά και γίνονται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αγγελάκος Κ., Ο μύθος περί αξιokratίας στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, *Νέα Παιδεία*, τχ. 115, σσ. 24-41, Αθήνα 2005.
2. Αγγελόπουλος Η.- Φραγκούλης Ι., Ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο, *Νέα Παιδεία*, τχ. 106, σσ. 50- 57, Αθήνα 2003.
3. Αθανασίου Λ.- Σαμουηλίδου Α., Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο, *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 1*, σσ. 19- 32, Πάτρα 2005.
4. Αναγνωστοπούλου Μ., Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή, *Τα Εκπαιδευτικά*, σσ. 252- 262, Αθήνα 2001.
5. Ανδρέου Α., *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 1990.
6. Ανδρέου Α., *Ζητήματα Διοίκησης της εκπαίδευσης*, εκδ. Βιβλιογονία, Αθήνα 1998.
7. Γεωργογιάννης Π., και άλλων, Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων, *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 2*, σσ. 19- 32, Πάτρα 2005.
8. Γεωργογιάννης Π., Η παρουσία των δύο φύλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης, *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 111*, σσ. 203-302, Πάτρα 2005.
9. Δεγεμεντζίδης Σ., Προς τη συγκρότηση Διευθυντών- Μάνατζερ σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: κίνδυνοι και προοπτικές, *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 1*, σσ. 41- 53 Πάτρα 2005.
10. Dubrin Α., *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, εκδ., Έλλην, Αθήνα 1998.
11. Ζαβλανός Μ., *Οργάνωση και Διοίκηση, τόμος Α'*, εκδόσεις Ίων, Αθήνα 1990.
12. Ζευγαρίδης Σ., *Οργάνωση και Διοίκηση, τόμος Δ'*, εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1983.
13. Ζευγαρίδης Σ. και Ξηροτύρη- Κουφίδου Σ., *Οργάνωση Επιχειρήσεων*, Εκδόσεις αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1993.
14. Θεοφιλίδης Χ., *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*, αυτοέκδοση, Λευκωσία 1994.
15. Θεοφιλίδης Χ. και Στυλιανίδης Μ., Φιλοσοφία και πρακτική διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο, *Νέα Παιδεία*, τχ. 109, σσ. 34- 49, Αθήνα 2004.
16. Κανελλόπουλος Χ., *Οργανωτική Θεωρία*, αυτοέκδοση, Αθήνα 2001.
17. Καρατάσιος Γ. και άλλων, Οι απαιτήσεις του ρόλου του Διευθυντή σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης και Β/θμιας Εκπαίδευσης σε μια σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 1*, σσ. 64- 72 , Πάτρα 2005.
18. Καταβάτη Ε., Ο ρόλος του σημερινού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 17, σσ. 191- 195, Αθήνα 1990.
19. Κοσμίδου Μ., Διεύθυνση σχολικών μονάδων: Η δουλειά, το πρόσωπο και η αποστολή, *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 1*, σσ. 84- 93, , Πάτρα 2005.
20. Κωνσταντίνου Χ.Ι., *Το σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, εκδ. Σμυρνιωτάκη, Αθήνα 1994.
21. Κωτσίκη Β., *Εκπαιδευτικά συστήματα*, εκδ. Έλλην, Αθήνα 1998.
22. Λιακοπούλου Ε., Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων, *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 3*, σσ. 230- 239 , Πάτρα 2005.
23. Λώλη Ε., Η θέση , ο ρόλος, τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής Διευθυντή σχολικής μονάδας στα πλαίσια του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της τοπικής σχολικής εκπαίδευσης, *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 1*, σσ. 119- 128, , Πάτρα 2005.
24. Ματσαγγούρας Η., *Η σχολική τάξη*, αυτοέκδοση, Αθήνα 2001.
25. Μαραθεύτης Μ., Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του, *Νέα Παιδεία*, τχ. 16. σσ. 45- 50, Αθήνα 1981.
26. Μαυρογιώργος Γ., Όλοι και όλες θυμόμαστε ένα δάσκαλο ή δασκάλα!, *ηλεκτρονική πύλη e-paideia*, 14.02.05, Αθήνα 2005.
27. *Νέα Παιδεία* , Αφιέρωμα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, τχ. 16 σσ. 13- 73, Αθήνα 1981.

28. Νόμος 1566/ 85 (ΦΕΚ 167, 30-9-85).
29. ΟΛΜΕ, *Πρακτικά α' εκπαιδευτικού συνεδρίου*, σσ.156-160, Αθήνα 1981.
30. Παπαγεωργίου Η., *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού*, εκδ. Σαββάλα, Αθήνα 2002.
31. Πουλής Π., *Δίκαιο της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα 1999.
32. Ρέππας Χ., *Οι θέσεις του ΠΑΣΟΚ για την Παιδεία, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τχ.76-77, σσ. 76-85, Αθήνα 2006.*
33. Σαΐτης Χ., *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, σσ. 37- 40, , Αθήνα 1992.
34. Σαΐτης Χ. και άλλων, *Ο διευθυντής του σχολείου: Manager – ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; Νέα Παιδεία, τχ. 83, σσ. 66- 77, Αθήνα 1997.*
35. Σαΐτης Χ., Γουρναρόπουλος Γ., *Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση, Νέα Παιδεία, τχ. 99, σσ.75- 89, Αθήνα 2001.*
36. Σαΐτης Χ. *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, αυτοέκδοση, Αθήνα 2002.
37. Σαΐτης Χ., *Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 124, σσ. 62- 71, Αθήνα 2002.*
38. Σαμπάνη Σ., Φερεντίνος Σ., Δημόπουλος Γ., *Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, το υπάρχον πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και το ρόλο του Διευθυντή: ερευνητική προσέγγιση, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 11, σσ. 319- 331, Πάτρα 2005.*
39. Σιβροπούλου- Καπλάνη Ι., *Ο ρόλος του διευθυντή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Νέα Παιδεία, τχ. 104, σσ. 23- 33, Αθήνα 2002.*
40. Σουμέλης Κ. *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Η Λέσχη Των Εκπαιδευτικών, τχ. 15, σσ. 17- 21, Αθήνα 1996.*
41. Σταθόπουλος Γ., *Ο Δ/ντής σχολικών μονάδων α/βάθμιας και β/βάθμιας εκπαίδευσης, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 4, σσ. 245- 254, Πάτρα 2005.*
42. Σταματάκης Μ., *Οι κρίσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων. Κριτές και κρινόμενοι, Τα εκπαιδευτικά, τχ.17, σσ.122- 128, Αθήνα 1990.*
43. Στιβακτάκης Ε., *Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Α/βάθμια και Β/θμια Εκπαίδευση, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 1, σσ.170- 184, Πάτρα 2005.*
44. Τάτσης Γ., *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας. Το θεσμικό πλαίσιο, ο ρόλος της, η στελέχωσή της, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 1, σσ. 197- 210, , Πάτρα 2005.*
45. Τζίφρας Α., *Επιλογή στελεχών και κομματισμός, εφημερίδα Επενδυτής, σελ. 49 της 19-20/11/05, αρ. φύλλου 157, Αθήνα 2005.*
46. Townsend, T., (1997), “ *What makes schools effective A Comparison between school Communities in Australia and USA*”, *School Effectiveness and School Improvement*, 311-326.