

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 8

Απρίλιος 2016

Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Θεματικός τόμος

Οργάνωση και Διοίκηση  
της Εκπαίδευσης



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 8

*Θεματικός τόμος*

*Οργάνωση και Διοίκηση  
της Εκπαίδευσης*

*Πάτρα, Απρίλιος 2016*

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



**Copyright ©:** Παντελής Γεωργογιάννης

**Ταχυδρομική διεύθυνση:** Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας  
Τηλ/Fax: 2613019948  
website: <http://www.elppo.gr>  
email: [elppo@inpatra.gr](mailto:elppo@inpatra.gr)

**Τίτλος :** Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

**Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:**

**Σπανού Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
**Μελιτζάνη Ειρήνη**, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις  
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης  
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών  
**Κοτοφόλη Κωνσταντίνα**, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας  
Πανεπιστημίου Πατρών

**Γραμματεία:**

**Σπανού Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
**Μελιτζάνη Ειρήνη**, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις  
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης  
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών  
**Κοτοφόλη Κωνσταντίνα**, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας  
Πανεπιστημίου Πατρών

**Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:**

**Μελιτζάνη Ειρήνη**, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις  
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης  
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών  
**Σπανού Αικατερίνη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών  
**Κοτοφόλη Κωνσταντίνα**, Επί πτυχίου φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας  
Πανεπιστημίου Πατρών

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 140, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

# Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της όλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθνήτης σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθνήτες σύνταξης

Φυριπήης Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξαθή (Ξένια), Επικ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Καμαριανός Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign

*Studies της Ν. Κορέας*

**Κατσιμάρδος Βασίλης**, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

**Καψάλης Γεώργιος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Kolioussi Lambriini**, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

**Μάγος Κωνσταντίνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μαλαφάντης Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

**Μαυρίλας Δημοσθένης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Μήτσης Ναπολέον**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μπάκας Θωμάς**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Μπρίνια Βασιλική**, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ**, Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Ντίνας Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

**Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα**, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

**Ροφούζου Αιμιλία**, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

**Ρεράκης Ηρακλής**, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

**Πανταζής Σπύρος**, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Πλακίτση Κατερίνα**, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Σαββάκης Μάνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Σάλμοντ Ελευθερία**, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

**Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα**, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Σαχανά Ιφιγένεια**, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Σκούρτου Ελένη**, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά**, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Σταυρόπουλος Αναστάσιος**, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**Στεργίου Λήδα**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Τουρτούρας Χρήστος**, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

**Τσεσμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

**Τσιαβού Ευαγγελία**, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

**Τσιμπουκλή Άννα**, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

**Φραγκούλης Ιωσήφ**, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

**Φτερνιάτη Άννα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Φωτεινός Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

**Χαμπηλομάτη Παρασκευή**, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

**Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

**Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή**, Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus

*Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους συγγραφείς των άρθρων.*

# *Περιεχόμενα*

<b>Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και κριτήρια εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας</b>	<b>7</b>
<i>Τζανετοπούλου Παναγιώτα</i>	
<b>Από την Ηγεσία στην Εκπαιδευτική Ηγεσία: τα Βήματα, η Έρευνα και μια Πρόταση</b>	<b>27</b>
<i>Πολυζώης Γιώργος</i>	
<b>Διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων 2011 και 2015 και γυναίκες διευθύντριες: η περίπτωση του νομαρχιακού διαμερίσματος Θεσσαλονίκης</b>	<b>59</b>
<i>Φρόση Λαμπρινή</i>	
<b>Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου</b>	<b>81</b>
<i>Παντελάκης Γιώργος - Γκαρνάρα Ροδόλα-Σταυρούλα</i>	
<b>Απόκτηση γνωστικού υποβάθρου επιστημονικής διοίκησης για διευθυντές σχολικών μονάδων: Αναγκαιότητα και προοπτικές</b>	<b>99</b>
<i>Σταχτέας Χαράλαμπος</i>	





Τζανετοπούλου Παναγιώτα

**Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας  
και κριτήρια εκπαιδευτικής  
αποτελεσματικότητας**

**Περίληψη**

Στη συγκεκριμένη εργασία περιγράφεται ένα σχέδιο για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διά μέσου της εφαρμογής ενός νέου θεσμικού πλαισίου αναφορικά με τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών. Στο μέτρο που το Πλαίσιο αυτό διαπνέεται από τις αρχές της θεωρίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και της έννοιας της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας θεωρείται ως η αναγκαία βάση για την επικράτηση εκείνων των παιδαγωγικών συνθηκών που θα επιτρέψουν στους Έλληνες δασκάλους να εμπλακούν ουσιαστικά στην διαχείριση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

**The improvement in the quality of the educational services provided by the modern Greek schools as the object of a new statutory framework inspired by the principles of Total Quality Management of and the Educational Effectiveness.**

**Summary**

In this paper we focus on a plan to upgrade the quality of the educational

services offered by the teachers in modern Greek schools of the primary and of the secondary Education. This purpose can be achieved by means of putting into effect a new framework of statutory rules and regulations as far as teachers' responsibilities are concerned. As long as this framework is inspired by the principles of the theories of Management of Total Quality and of Educational Effectiveness it is considered to be the necessary basis for the prevalence of those pedagogical conditions under which the Greek teachers will finally manage to get substantially involved into the handling of the official educational policy.

## 1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών δημιουργούν διεθνώς ένα *status-quo*, που καθιστά επιβεβλημένη την αναμόρφωση των θεσμών δημοσίου συμφέροντος για την επιτυχή προσαρμογή των κρατών στα νέα δεδομένα και την συνακόλουθη αναβάθμιση της ποιότητας ζωής των πολιτών τους. Παράλληλα παρατηρείται ειδικότερα μεταξύ των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μια συντονισμένη προσπάθεια σύγκλισης των εκπαιδευτικών πολιτικών τους με παράλληλη επικέντρωση στην προσμέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, στις οποίες το ελληνικό σχολείο φαίνεται να συμμετέχει μηχανιστικά. Εύλογα λοιπόν στην χώρα μας ο θεσμός της Εκπαίδευσης, αποτελώντας «κλειδί» για την επιτυχή λειτουργία όλων των υπολοίπων, βρίσκεται στο επίκεντρο συζητήσεων της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας με εκπροσώπους του εκπαιδευτικού κόσμου.

Ως αποτέλεσμα αυτών παρατηρείται μια θεσμικά μολονότι εν πολλοίς αναποτελεσματικά επιχειρούμενη αποσυγκέντρωση και ενίοτε αποκέντρωση των σχετικών κρατικών αρμοδιοτήτων, που όμως μην αναιρώντας τη λογική της ομοιόμορφης αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών ολόκληρης της επικράτειας αδυνατούν μεν να καλύψουν αποτελεσματικά τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, επιτρέπουν όμως στις εκπαιδευτικές μονάδες δυνατότητες άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα οι ερευνητές επισημαίνουν ανεπάρκεια των χρησιμοποιούμενων δεικτών αποτύπωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας στην χώρα μας να διασφαλίσουν αντίστοιχη ποιότητα στην κοινωνική λειτουργία του θεσμού και απουσία προώθησης ενός ουσιαστικού μετασχηματισμού των δομών και του περιεχομένου του με στόχο την αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών αντιφάσεων<sup>1</sup>.

Εφ'αλήθριο του προβληματισμού μας θα αποτελέσει, όπως προαναφέρθηκε, η υφιστάμενη σήμερα τριπλή δυνατότητα συμβολής των σχολείων στην διαχείριση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>2</sup>:

1 Μαυρογώργος, Γ., *Η σύζηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό*. Στο: <http://pep.uoi.gr/mavrog/index.htm> (προσπελάστηκε στις 21-1-2007).

2 Μαυρογώργος, Γ.(1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής

- α) Να συμβάλλουν στο σχεδιασμό της, συμμετέχοντας στον προηγούμενο διάλογο της πολιτείας με τους εκπροσώπους της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας.
- β) Να υποδεχθούν κριτικά την τελικώς εφαρμοζόμενη πολιτική προσαρμόζοντάς την αποτελεσματικά στις δικές τους ιδιαιτερότητες.
- γ) Να διαμορφώσουν «εσωτερική» πολιτική στα πλαίσια αυτόνομης αντιμετώπισης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών ζητημάτων που τους απασχολούν.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι:

- να καταδείξει τον συνδυασμό ανάμεσα στα κριτήρια επίτευξης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας από τις σχολικές μονάδες και σε εκείνα που διασφαλίζουν την ποιότητα διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού τους ως κυρίαρχο συντελεστή για τον ορισμό μιας επικαιροποιημένης εκδοχής της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση συμβατής προς τα σύγχρονα κοινωνικοπολιτιστικά δεδομένα.
- να αναλύσει τις προϋποθέσεις που, κατόπιν προηγηθέντος διαλόγου της πολιτείας με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση φορείς, πρέπει να διασφαλιστούν θεσμικά και να χρηματοδοτηθούν από την πρώτη και να αξιοποιηθούν κριτικά και υπεύθυνα από τους δεύτερους, ώστε οι εκπαιδευτικές μονάδες να καταλήξουν να εμπλακούν ουσιαστικά στην διαχείριση και όχι στην απλή διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

## 2. Αποσαφήνιση όρων

### 2.1. Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Η περιρρέουσα κοινωνική αντίληψη ότι το σημερινό σχολείο δεν επαρκεί για μια κοινωνία συνεχώς εξελισσόμενη έστρεψε την έρευνα για το «αποτελεσματικό σχολείο» στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ο όρος κατά τον Gaskell (1995) νοηματοδοτείται από μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας. Στη σχετική βιβλιογραφία μια επισκόπηση των κριτηρίων που προβάλλονται ως ικανά να αποτιμήσουν τον βαθμό αποτελεσματικότητας ενός σχολείου θα μπορούσε να συνοψίζεται στα ακόλουθα:

- Το σχολείο αυτό, όπου όλοι οι μαθητές προσδοκείται ότι μπορούν να πετύχουν, στηρίζεται στην διαπροσωπική επικοινωνία μαθητών και δασκάλων, στη συμμετοχική δραστηριοποίηση των πρώτων και στο συστηματικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στις διδακτικές και παιδαγωγικές τους εμπειρίες που σε τακτική βάση ανταλλάσσουν μεταξύ τους συχνά παρατηρώντας ο ένας την διδασκαλία του άλλου. Υπάρχει ακόμη συνεργασία διευθυντή και συλλόγου

---

πολιτικής. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ.115-151). Πάτρα: ΕΑΠ

διδασκόντων για την διοίκηση του σχολείου και εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τους γονείς που μοιράζονται τα αποτελέσματα<sup>3</sup>.

- Κυριαρχεί επίσης μια κοινή στον βασικό κορμό της αντίληψη του συλλόγου διδασκόντων πάνω στις προτεραιότητες και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου καθώς και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του αναγνωρίζοντας έτσι την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του<sup>4</sup>.
- Τόσο η αισθητική ποιότητα του υλικού περιβάλλοντος όσο και το πνευματικό-συναισθηματικό κλίμα σε κάθε μονάδα καλλιεργεί μια κουλτούρα υψηλής αποστολής του σχολείου. Παράλληλα ενδυναμώνει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την διάθεση εμπλουτισμού των γνώσεών τους και καλλιέργειας των νοητικών, συναισθηματικών, διδακτικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων τους με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του παραγόμενου στην μονάδα εκπαιδευτικού έργου<sup>5</sup>.
- Τέλος, κάθε σχολείο διαμορφώνει την δική του «εσωτερική» πολιτική, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που του παρέχονται, ακόμη και στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού συστήματος. Στα πλαίσια αυτά προσαρμόζει τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και τις ακολουθούμενες μεθόδους διδασκαλίας και αξιοποιεί τα διαθέσιμα υλικά, τα οικονομικά, τον χρόνο και το ανθρώπινο δυναμικό του, έτσι ώστε να ικανοποιούνται καλύτερα οι στόχοι του προσαρμοζόμενοι στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, γεωγραφικές κ.α ιδιαιτερότητές του<sup>6</sup>.

Από τις αρχές όμως του 1990 με τον όρο «εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα» προτάθηκε ένα μοντέλο συνδυαστικό των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολείου και της αποτελεσματικότητας του δασκάλου, υποστηρίζοντας ότι είναι παράλογος ο διαχωρισμός τους.

Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα των δασκάλων στον ελληνικό χώρο είναι πρόσφατες (Ματσαγγούρας, 2000, Καψάλης, 1999, Βρεττός, 1999, Τριλιανός, 1998). Σε αυτές ως βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας ορίζονται:

- Η έμφυτη αγάπη των δασκάλων για τους μαθητές
- Η συνειδητή κλίση στο επάγγελμα
- Η υπομονή και επιμονή στην διεκπεραίωση των καθηκόντων τους
- Η αυτοαξιολόγηση στην κατεύθυνση της αυτοβελτίωσης
- Η διδακτική ικανότητα

3 Μαυρογώργος, Γ.(1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σφ.115-151). Πάτρα: ΕΑΠ

4 Παμουκτσόγλου, Α., *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*. Στο: <http://pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos> 5 (προσπελάστηκε στις 21-1-2009).

5 Ανθοπούλου, Σ.-Σ.. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού* (σελ.17-77). Πάτρα: ΕΑΠ

6 Μαυρογώργος, Γ.(1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σφ.115-151). Πάτρα: ΕΑΠ

- Η επικοινωνία
- Ο ενθουσιασμός
- Η αίσθηση του χιούμορ
- Η ισορροπημένη προσωπικότητα και η ψυχική υγεία.

Τα παραπάνω όμως χαρακτηριστικά δεν επαρκούν για την επιτυχή «λειτουργία» των δασκάλων στο σχολικό περιβάλλον, αν δεν συνοδευτούν από επανασχεδιασμό της βασικής κατάρτισης ως εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα χρειάζεται ένα καθοδηγητικό μοντέλο προσαρμογής των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα στην αρχική περίοδο του διορισμού τους με την βοήθεια του οποίου οι τελευταίοι θα καθίστανται ικανοί:

- Να αντιλαμβάνονται τη «σχετική αυτονομία» τους ως δομικό στοιχείο της εργασίας τους και να την αξιοποιούν εποικοδομητικά.
- Να προσαρμόζονται διδακτικά και παιδαγωγικά στις μεταβαλλόμενες και αντανακλώμενες στο χώρο του σχολείου πολιτικοοικονομικές και δημογραφικές συνθήκες του ευρύτερου περιβάλλοντος, δημιουργώντας σε αυτό νέες προτεραιότητες.
- Να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές, επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητικών κατηγοριών μέσα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον.
- Να δημιουργούν ευέλικτα σχολικά περιβάλλοντα για την μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών με επίκεντρο τον ανθρωπισμό, την αυτογνωσία, την παιδαγωγική της αισιοδοξίας και της άμβλυνσης των διαφόρων μορφών διάκρισης καθώς και εμπειρίες πολύμορφου εγγραμματισμού, αγωγής ειρήνης, υγείας και ελεύθερου χρόνου<sup>7</sup>

## 2.2. Η «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» στον χώρο της εκπαίδευσης

Στην ίδια κατεύθυνση της διασφάλισης αποδεδειγμένης αποτελεσματικότητας και ποιότητας στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες κινείται και η θεωρητική προσέγγιση της « Διοίκησης Ολικής Ποιότητας » (ΔΟΠ) στα εκπαιδευτικά θέματα. Ως σύστημα θεωρεί ότι η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών προϋποθέτει την βελτίωση της λειτουργίας ολόκληρου του συστήματος που τις παρέχει. Ο στόχος αυτός θα επιτευχθεί με την πλήρη και ενεργό συμμετοχή ολόκληρου του ανθρώπινου δυναμικού της, για την ενδυνάμωση της δημιουργικότητας του οποίου απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διοίκηση.

Εάν λοιπόν δεχθούμε ότι «ποιότητα» σημαίνει ικανότητα του εκπαιδευτικού

---

7 Μαυρογιώργος, Γ., *Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό*. Στο: <http://pep.uoi.gr/mavrog/index.htm> (προσπελάστηκε στις 21-1-2007).

Παμουκτσόγλου, Α., *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*. Στο: [http://pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos\\_5](http://pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos_5) (προσπελάστηκε στις 21-1-2009).

δυναμικού να παρέχει αποτελεσματική εκπαίδευση, τότε εύλογα απαιτείται να έχουν και «ποιότητα» διοίκησης, δηλαδή καθοδήγηση, παρακίνηση, αξιοποίηση, επιμόρφωση, με κατάληξη η αλυσίδα να φτάνει στην ανώτατη ηγεσία της εκπαίδευσης. Πρέπει επίσης να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ τους και να δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα συμμετοχής τους στο σχεδιασμό διαδικασιών ποιοτικής βελτίωσης. Επιβάλλεται λοιπόν η ανάπτυξη μορφών ηγεσίας που προωθούν την αφοσίωση του ανθρώπινου δυναμικού στις αξίες των εκπαιδευτικών οργανισμών με ταυτόχρονη ανάπτυξη πολιτικής επιμόρφωσης, επικοινωνίας, κινήτρων και αναγνώρισης<sup>8</sup>.

Αναλυτικότερα για το θέμα αυτό η ΔΟΠ υποστηρίζει ότι:

- i) Τα στελέχη της εκπαίδευσης οφείλουν: α) να αντιλαμβάνονται την ανάγκη διαρκούς εναρμόνισης της λειτουργίας κάθε σχολείου στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντός του και β) να διαχειρίζονται το ανθρώπινο εκπαιδευτικό δυναμικό με σεβασμό και αναγνώριση της εργασιακής του προσφοράς.
- ii) Η εκπαίδευση, αυτοεκπαίδευση και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να οργανώνεται βάσει των αναμενόμενων εξελίξεων και των ερευνητικών δεδομένων.
- iii) Η επικοινωνία, ως πηγή ανατροφοδότησης ικανή να βελτιώσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, επιβάλλεται να μην περιορίζεται μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού αλλά και μεταξύ αυτών και του μαθητικού δυναμικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου.
- iv) Η χρησιμοποίηση ως αμοιβής των εσωτερικών κινήτρων και της αναγνώρισης, η ποιοτική βελτίωση της εργασιακής ζωής, η ενθάρρυνση της συνεργασίας και η επιβράβευση της ανάπτυξης καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων μπορούν να οδηγήσουν σε ποιοτικά αποτελέσματα<sup>9</sup>.

### 3. Οριοθέτηση στόχων και προϋποθέσεων πραγμάτωσης εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και επιτυγχανόμενα αποτελέσματα

Για να επιτευχθεί όμως η λειτουργία του «αποτελεσματικού σχολείου» και να εφαρμοστούν οι αρχές του συστήματος της «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» (ΔΟΠ) στην διαμόρφωση και την εφαρμογή από τα σχολεία μιας κοινωνικά λειτουργικής εκπαιδευτικής πολιτικής, απαιτείται ένα επικαιροποιημένο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας (ΘΠΛ) της Εκπαίδευσης στην χώρα μας με φιλοσοφία που

---

8 Φασούλης, Κ., *Η ποιότητα στην Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική προσέγγιση στο Σύστημα « Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»- Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ).* Στο: <http://pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos> 4 (προσπελάστηκε στις 21-1-2009).

9 Φασούλης, Κ. (2001). *Η ποιότητα στην Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική προσέγγιση στο Σύστημα « Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»- Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ).* Στο: <http://pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos> 4 (προσπελάστηκε στις 21-1-2009).

θα αποσκοπεί στην βελτίωση των αποτελεσμάτων μάθησης ως αποτέλεσμα προηγούμενης βελτίωσης των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών. Εύλογα λοιπόν χρειάζεται να προωθηθούν μέσω αυτού μεταρρυθμίσεις συμπληρούμενες από αντίστοιχες προϋποθέσεις επίτευξης τους πάνω στους δύο ακόλουθους άξονες.

### **3.1 Εφαρμογή ενός αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης της Εκπαίδευσης και προϋποθέσεις πραγμάτωσης του στόχου.**

Για την επίτευξη του στόχου αυτού θα ορίζονται κατευθυντήριες αρχές που:

- i) Θα επιτρέπουν στη σχολική μονάδα, μέσω μεταφοράς προς αυτήν αποφασιστικών αρμοδιοτήτων και αντίστοιχων ευθυνών και με διασφαλισμένη την πολιτική και τεχνική στήριξη της στον νέο της ρόλο από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, τη λήψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και αποφάσεων σεβαστών από τα άλλα επίπεδα της ιεραρχίας σε θέματα διαμόρφωσης της τοπικής εκπαιδευτικής της πολιτικής με όρους ουσιαστικής και όχι ρητορικής συλλογικότητας και αντιπροσωπευτικότητας των συμμετεχόντων φορέων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, εκπροσώπων ΟΤΑ). Στα πλαίσια αυτά θα της παρέχεται ένα συνεκτικό σύστημα συμβουλευτικής, καθοδήγησης και υποστήριξης σε θέματα:
  - α) Σύνδεσής της με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας σε ό,τι αυτά μπορούν να επηρεάσουν την διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και τις εφαρμοζόμενες διδακτικές μεθόδους, την επαγγελματική κουλτούρα, το ήθος και την παιδαγωγική του σχολείου μέσω της υλοποίησης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς και την αντιμετώπιση θεμάτων όπως η σχολική παραβατικότητα, η υπο-επίδοση και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, η αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές ανάγκες ή ανήκοντα σε πολιτισμικές μειονότητες.
  - β) Ορθολογικής κατανομής των επιμέρους εξουσιών και αρμοδιοτήτων μέσα στη σχολική μονάδα με στόχο τη συλλογική συμβολή στην επιτέλεση του διενεργούμενου έργου.
  - γ) Αξιοποίησης των χώρων, του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, του ανθρώπινου δυναμικού της αλλά και διαχείρισης του χρόνου και των οικονομικών της με βασικό κριτήριο την κάλυψη των προτεραιοτήτων της.
  - δ) Επόπτευσης των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών, αξιολόγησής τους, αυτοαξιολόγησης και δημόσιου απολογισμού<sup>10</sup>.
- ii) Θα θέτουν ως βάση για την διοίκηση κάθε σχολικής μονάδας αλλά και για τη λειτουργία της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο την προηγούμενη διαμόρφωση, μέσα από διάλογο συγκερασμού απόψεων όλων των

---

10 Κουτούζης, Μ.(1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α.Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σ.σ.23-41). Πάτρα: ΕΑΠ

προαναφερθέντων εμπλεκομένων στην εκπαίδευση φορέων, ενός ενιαίου οράματος με σαφείς στόχους για όλες τις βαθμίδες της με όρους συνοχής, συνέχειας, διαρκούς αναστοχασμού των πεπραγμένων και δέσμευσης όλων στην υλοποίησή του. Στα πλαίσια αυτά, η παροχή ευκαιριών σε γονείς και τοπικούς φορείς αξιοποίησης των δυνατοτήτων και της εμπειρίας τους προς όφελος της σχολικής μονάδας κρίνεται επιβεβλημένη. Δεδομένης δε της έλλειψης κουλτούρας συνεργατικότητας στην ελληνική εκπαίδευση και προκειμένου να διασφαλιστεί αυτή αρχικά έστω και τεχνητά, θα προωθείται η διαμόρφωση στις σχολικές μονάδες ευέλικτων επιτροπών αποφασιστικού ή συμβουλευτικού χαρακτήρα για την διαχείριση των επιμέρους θεμάτων με δυνατότητα εναλλακτικής συμμετοχής όλων των φορέων<sup>11</sup>.

Η καλλιέργεια όμως κουλτούρας ουσιαστικής συνεργατικότητας και η υλοποίηση των παραπάνω κατευθύνσεων προϋποθέτει και ταυτόχρονα συνεπάγεται μια διαφορετική φιλοσοφία της πολιτείας αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις αρμοδιότητες i) των εκπαιδευτικών και ii) ιδιαιτέρως των διευθυντών των σχολείων. Έτσι οδηγούμαστε στον δεύτερο άξονα των αναγκάων μέσω του ΘΠΛ μεταρρυθμίσεων.

### **3.2. Αναβάθμιση του ρόλου διδακτικού προσωπικού και διευθυντών και προϋποθέσεις πραγμάτωσης του στόχου**

Για την μεταρρύθμιση αυτή προαπαιτείται η προώθηση διατάξεων α) για την αρχική αξιοκρατική επιλογή αυτών με σαφή κριτήρια και διαφανείς διαδικασίες, β) την διαρκή βελτίωση της επιστημονικής και επαγγελματικής τους κατάρτισης σε θέματα της ειδικότητάς τους αλλά και διδακτικής, παιδαγωγικής και διοίκησης σχολικών μονάδων.

#### **i) Η βελτιστοποίηση της συμβολής των εκπαιδευτικών στη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου**

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς το ΘΠΛ στοχεύοντας στην επίτευξη των δύο παραπάνω σημείων, αξιοποιώντας το ιδιαίτερο δυναμικό και τις εμπειρίες τους και επεκτείνοντας τις αρμοδιότητές τους στην διαχείριση των προαναφερόμενων στο σημείο Αι θεμάτων επιτυγχάνει:

- α) i) Την ποιοτική αναβάθμιση του έργου τους μέσω της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησής τους και της καλλιέργειας καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας από τον πειραματισμό και τον αναστοχασμό τους σε σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές και αντικείμενα και ii) την ουσιαστικότερη αντιμετώπιση του λειτουργήματός τους μέσα από την οπτική σύνδεσης και

---

11 Μαυρογιώργος, Γ.(1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ.115-151). Πάτρα: ΕΑΠ



- αλληλοεπηρεασμού του σχολείου με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία.
- β) Την κριτική αντιμετώπιση εκ μέρους τους των δικών τους παραμέτρων ευθύνης για την πορεία των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.
  - γ) Την αποτελεσματική τρισδιάστατη συμβολή τους στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδιαίτερα της «εσωτερικής».
  - δ) Την διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας τους με τους γονείς, τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, οικονομίας και κοινωνίας για την αποδοτικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας τους πέρα από στερεότυπα νοσηριότητας αντιμετώπισης όσων δεν ασκούν το εκπαιδευτικό λειτουργήμα<sup>12</sup>.

## **ii) Η βελτιστοποίηση του έργου των διευθυντών, οι παράμετροι της σύγχρονης αποστολής τους και τα απαιτούμενα προσόντα τους**

Η επίτευξη όμως των προαναφερθέντων στόχων επηρεάζεται καθοριστικά για την ουσιαστική της ολοκλήρωση από το περιεχόμενο των αρμοδιοτήτων, την κατάρτιση και το ήθος των στελεχών εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και ιδιαίτερα στη σχολική μονάδα. Για τούτο στο επικαιροποιημένο ΘΠΛ χρειάζεται α) να αναμορφωθούν και να ενδυναμωθούν οι αρμοδιότητες Διευθυντών σχολείων σε παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα αποβάλλοντας το σημερινό εν πολλοίς γραφειοκρατικό χαρακτήρα τους, προκειμένου να καταστούν αυτοί εμψυχωτές και συντονιστές ενός συλλογικά επιτελούμενου στη μονάδα τους εκπαιδευτικού έργου, β) να προσδιοριστούν σαφώς με γνώμονα την υλοποίηση των στόχων αυτών τα απαιτούμενα προσόντα τους, αποτελώντας αποκλειστικό κριτήριο για την επιλογή τους ως Διευθυντών και γ) να εξασφαλιστεί η συνεχής κατά την θητεία τους επιμόρφωσή τους στην διαχείριση εκπαιδευτικών συστημάτων και ανθρώπινου δυναμικού.<sup>13</sup>

Στα πλαίσια αυτά οι αρμόδιοι για την χάραξη της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν, προηγηθέντος πανεκπαιδευτικού διαλόγου, να αξιοποιήσουν τα σύγχρονα πορίσματα της παιδαγωγικής και διοικητικής επιστήμης στην ανάλυση στο ΘΠΛ των βασικών παραμέτρων του ρόλου του Διευθυντή σύγχρονου σχολείου σε αντιστοιχία με τα απαιτούμενα για την αποστολή του προσόντα. Υπό την προαναφερθείσα οπτική παρατίθενται στη συνέχεια ορισμένες σχετικές προτάσεις. Συγκεκριμένα το στέλεχος αυτό καλείται:

- α) Να συμβάλει στην διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και επαγγελματισμού αλληλεπίδρασης μεταξύ του ίδιου και των εκπαιδευτικών της μονάδας του i) αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες επιμέρους δεξιότητες και γνώσεις

---

12 Σούλη, Α. (2006). Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας «τοπικής» εσωτερικής πολιτικής από τις εκπαιδευτικές μονάδες- Παράμετροι και προϋποθέσεις. Στο 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Το ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

13 Τζίφας, Α. (2006). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Στο 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Το ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

τους, εμπιστευόμενος τις δυνατότητές τους μέσω της ανάθεσης σε αυτούς ανάλογο περιεχομένου καθηκόντων και απορρίπτοντας την φιλοσοφία περί αυθεντίας του ιεραρχικά ανώτερου, ii) ανταποκρινόμενος στις ανάγκες αλλά και στις τεκμηριωμένες προτάσεις τους προς την υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών και iii) διευκολύνοντας έμπρακτα την κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού απαιτείται: i) να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες όπως ενσυναίσθηση, υψηλή διανοητική νοημοσύνη, ικανότητα ενεργητικής ακρόασης και χιούμορ, ώστε να αποτελέσει ο ίδιος πηγή έμπνευσης των συνεργατών του, επιστράτευσης εκ μέρους τους του συνόλου των δυνατοτήτων τους και δέσμευσής τους στην υλοποίηση του καθορισμένου πλαισίου δράσης και ii) να τους μεταβιβάζει αρμοδιότητες ήσσονος σημασίας που μπορούν να λειτουργήσουν περισπαστικά στην ενασχόλησή του με τα ζωτικής σημασίας καθήκοντα του<sup>14</sup>.

- β) Να μεριμνήσει συνεργαζόμενος με τους εκπαιδευτικούς, τους εκπροσώπους μαθητών και γονέων, τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και κοινωνικούς φορείς i) στη χάραξη σαφών, επιβεβαιώσιμων και αλληλοεξαρτώμενων στόχων του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού της μονάδας του, ii) στην ανάπτυξη και αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων για την επίτευξή τους και την επιλογή της καταλληλότερης, λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας, τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της μονάδας του, τις διαμορφούμενες από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι συνθήκες αλλά και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο εντάσσεται<sup>15</sup>. Στη συνέχεια, κατά την διαμόρφωση επιμέρους σχεδίων, οφείλει να οργανώσει τις δομές υλοποίησης των αποφάσεων αυτών, διευθύνοντας σχετικά το ανθρώπινο δυναμικό και εφαρμόζοντας μηχανισμούς ελέγχου και ανατροφοδότησης των συνολικών διαδικασιών.

Στο σημείο αυτό θα χρειαστεί να εξομαλύνει τις αναπόφευκτες συγκρούσεις αξιών και συμφερόντων όλων των συμμετεχόντων στη λήψη αποφάσεων φορέων. Για το σκοπό αυτό απαιτείται: i) να δημιουργήσει ισορροπίες μείωσης των αντιστεκόμενων στις μεταβολές δυνάμεων προτού ενδυναμώσει τις προωθητικές δυνάμεις υλοποίησης καινοτομιών<sup>16</sup> και ii) επιστρατεύοντας τις προαναφερθείσες επικοινωνιακές δεξιότητές του, την επιστημονική του κατάρτιση και το επαγγελματικό και προσωπικό του ήθος, να αποδείξει ότι:

- Γνωρίζει όσα αφορούν την δυναμική των ομάδων και τον τρόπο

14 Everard, K.B. & Morris, G.(1999). Λήψη και εκτέλεση αποφάσεων. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σσ.67-79). Πάτρα: ΕΑΠ.

15 Κουτούζης, Μ.(1999). Ο σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο Α.Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ.47-60). Πάτρα: ΕΑΠ.

16 Everard, K.B. & Morris, G.(1999). Μείωση συστηματικής προώθησης αλλαγής. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σελ.275-292). Πάτρα: ΕΑΠ.

- διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα σε αυτές.
- Χειρίζεται εποικοδομητικά τις ανακύπτουσες συγκρούσεις βασισμένοι στις αρχές της θετικής διαπραγμάτευσης και υιοθετώντας το αρμονικό υπόδειγμα σχέσεων<sup>17</sup>.
  - Συγκροτεί ορθά ομάδες εργασίας ως προς τους επιμέρους ρόλους που αναλαμβάνουν τα μέλη και τις εκπαιδεύει ενδοομαδικά και διομαδικά, ώστε να συνεργάζονται συνεργιστικά και να αυξηθεί σταδιακά η οργανωσιακή αποδοτικότητα της κάθε ομάδας<sup>18</sup>.
  - Λαμβάνει με ευστοχία και αποφασιστικότητα προγραμματισμένες και μη αποφάσεις υπό συνθήκες βεβαιότητας, κινδύνου ή αβεβαιότητας, επιδεικνύοντας δεξιότητες συνολικής θεώρησης και αφαιρετικής σκέψης<sup>19</sup>.
  - Επιλέγει ορθά το ύφος της ηγεσίας του και τον τρόπο λήψης των αποφάσεων του ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση και τον άνθρωπο με τον οποίο διαπραγματεύεται, υιοθετώντας κατά κανόνα το επιλυτικό-συνεργατικό ύφος διοίκησης και το συμβουλευτικό τρόπο λήψης αποφάσεων.
  - Ασχολείται επιτυχώς με την διοίκηση των συναλλαγών μεταξύ του σχολείου και του περιβάλλοντός του διατηρώντας έναν πλατύ κύκλο επαφών και ενημερωνόμενος διαρκώς για τις ευρύτερες εξελίξεις, ώστε να προβλέπει στα πλαίσια του εφικτού πιθανές δύσκολες συνθήκες του μέλλοντος αλλά και ευκαιρίες. Έτσι ο προγραμματισμός του θα λειτουργεί προστατευτικά αλλά και επιθετικά αναλόγως της περιστάσεως.
  - Καλλιεργεί μια κουλτούρα υψηλής αποστολής του σχολείου και προβολής υψηλών ιδανικών από αυτό, προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά του, ώστε να εμπνέει στους συνεργάτες του την πιθανώς ενδεδειγμένη γι' αυτόν αλλαγή της προϋπάρχουσας κουλτούρας<sup>20</sup>.
  - Διαχειρίζεται σωστά τον εαυτό του ως πόρο του σχολείου και αποκτά τις ιδιότητες του θετικού μάντζερ, ιεραρχώντας σωστά τις προτεραιότητές του, αξιοποιώντας τον χρόνο του, θέτοντας κριτήρια αποδοτικότητας στην εργασία του, εφαρμόζοντας τεχνικής καλλιέργειας της αυτοπεποίθησης και της επάρκειάς του, διαχειριζόμενος το άγχος, την αυτομόρφωση, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του, ώστε να μην εγκλωβίζεται σε αρνητικά στερεότυπα έναντι των άλλων και να χορηγεί σε όλους ίσες ευκαιρίες.
  - Μεγιστοποιεί την τεχνική όσο και την οικονομική αποδοτικότητα της

17 Everard, K.B. & Morris, G. (1999) Διαχείριση συγκρούσεων. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σελ.119-142). Πάτρα: ΕΑΠ

18 Everard, K.B. & Morris, G. (1999) Ομάδες. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σελ.191-207). Πάτρα: ΕΑΠ

19 Κουτούζης, Μ.(1999). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στο Ε.Μανώλογλου (Επιμ.), *Γενικές αρχές μάντζερντ* (σελ.201-221). Πάτρα:ΕΑΠ

20 Everard, K.B. & Morris, G.(1999). *Οργανισμοί. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σελ.169-189). Πάτρα: ΕΑΠ

μονάδας του παράλληλα με την αποτελεσματικότητα της, διαχειριζόμενος τους οικονομικούς πόρους έτσι ώστε να εξισορροπούνται τα αλληλένδετα μεταξύ τους συστήματα του σχολείου (τεχνικό, κοινωνικό, οικονομικό) και να ικανοποιούνται επαρκώς οι ανάγκες τους<sup>21</sup>.

#### 4. Ανάλυση περιεχομένου εγγράφων ΟΛΜΕ και ΥΠΕΠΘ και κριτική θεώρησή τους με στόχο την αναζήτηση δεικτών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

Με αφορμή εγκύκλιο<sup>22</sup> του ΥΠΕΠΘ προς τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον προγραμματισμό του ετήσιου εκπαιδευτικού τους έργου για το σχολικό έτος 2008-09 και την αντίστοιχη απάντηση της ΟΛΜΕ<sup>23</sup> στις 26-6-2008, θα ερευνήσουμε και θα σχολιάσουμε σε αυτά τον τρόπο αποτύπωσης και την βαρύτητα των προαναφερθεισών παραμέτρων διασφάλισης αποτελεσματικότητας και συνακόλουθα ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών, κατηγοριοποιώντας το περιεχόμενό των κειμένων ως εξής:

##### Ι) Θέματα λειτουργίας των σχολείων που ο κάθε φορέας (εκπαιδευτικού/ΥΠΕΠΘ) θεωρεί αποκλειστικά ή εν μέρει δικής του αρμοδιότητας:

- α) Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως αποκλειστικά εσωτερική υπόθεση κάθε σχολικής μονάδας τα εξής:
- τον καθορισμό θεμάτων προαγωγικών εξετάσεων
  - τις εκάστοτε αναγκαίες κατά την κρίση τους μεταβολές στην αριθμητική σύνθεση των τμημάτων
  - τον χειρισμό των επιμέρους ζητημάτων στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Για τα ειδικότερα όμως αυτά ζητήματα, όπως αποδεικνύεται αμέσως μετά, προϋποτίθεται η εφαρμογή εκ μέρους τους της γενικότερης σχετικής νομοθεσίας, που κατευθύνει αλλά και δεσμεύει μερικώς τις όποιες επιλογές τους.

- β) i) Το ΥΠΕΠΘ θεωρεί αρμοδιότητά του να καθορίζει λεπτομερώς, μονομερώς και ομοιόμορφα για όλες τις σχολικές μονάδες:
- Την διδακτέα ύλη και την απαρέγκλιτη χρονικά κατανομή του σχολικού χρόνου κατά συγκεκριμένο τρόπο άρα και τις εφαρμοζόμενες διδακτικές μεθόδους.

21 Χαλκιάτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σελ. 161-190). Πάτρα: ΕΑΠ

22 Νικολόπουλος, Α., *Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου για τα Γυμνάσια, τα Γενικά Λύκεια και τα ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ για το σχολικό έτος 2008-2009*. Στο: <http://www.pi-schools.gr/lessons/tee/maritime/FILES/odig.pdf> (προσπελάστηκε στις 2-11-2015)

23 ΟΛΜΕ., *Εγκύκλιος του Δ/ντή Σπουδών Β/θμιας Εκπ/σης για τον προγραμματισμό εκπαιδευτικού έργου για τα Γυμνάσια, τα Γενικά Λύκεια και τα ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ για το σχολικό έτος 2008-09*. Στο: <http://olme-attik.att.sch.gr/files/annolme/egyklios030708.pdf> (προσπελάστηκε στις 2-11-2015)

- Τις εργασίες - προτεραιότητες στα σχολεία (διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών)
  - Την ποσοτική σύνθεση των τμημάτων
  - Τον τρόπο εξέτασης και προαγωγής των μαθητών.
  - Την αξιοποίηση του διδακτικού προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, στοιχείο καθοριστικό για τη στελέχωση των σχολείων.
  - Τα θέματα φοίτησης, συμπεριφοράς και αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
  - Τα κριτήρια επεξεργασίας και επιλογής των καινοτόμων δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στα σχολεία.
- ii) Θεωρεί επίσης ότι δικαιούται να εποπτεύει- ελέγχει:
- Τον χρονικό μικρόκοσμο κάθε σχολείου αιτούμενο π.χ. προκαταβολικό αναλυτικό χρονοπρογραμματισμό της διδασκαλίας της ύλης και επιλογή χρόνου διεξαγωγής των μαθητικών δραστηριοτήτων.
  - τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών συμβουλίων
  - τις μαθητικές αντιδράσεις στην εφαρμογή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Είναι λοιπόν εμφανής στην παραπάνω θεώρηση του ΥΠΕΠΘ η διαφορετική, τόσο συγκριτικά με τις αρχές της ΔΟΠ όσο και με το μοντέλο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, φιλοσοφία που τις διέπει. Συγκεκριμένα το ΥΠΕΠΘ:

- Φαίνεται να μην αντιλαμβάνεται α) την αναγκαιότητα τόσο της ουσιαστικής συμμετοχικής δραστηριοποίησης μαθητών και γονέων για την καλύτερη λειτουργία των σχολείων όσο και της διαμόρφωσης από κάθε σχολείο της δικής του «εσωτερικής» πολιτικής βάσει των ιδιαίτερων υλικών και έμφυτων πόρων του και αντίστοιχα προς την κοινωνικοπολιτιστική σύνθεση του ανθρώπινου δυναμικού του και τα χαρακτηριστικά της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας, όπου εντάσσεται, β) τη σημασία για την βελτίωση της κουλτούρας των σχολείων και συνακόλουθα του έργου τους να αναγνωρίζεται στους εκπαιδευτικούς από την εκπαιδευτική ηγεσία η αξία της εμπειρίας τους και να επιδιώκεται η συμμετοχή τους στο σχεδιασμό οποιωνδήποτε διαδικασιών ποιοτικής βελτίωσης ως απαραίτητη.
- Μοιάζει να μην εμπιστεύεται τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, μη ενθαρρύνοντάς τους παράλληλα μέσω ποικίλων κινήτρων στην εφαρμογή επαγγελματισμού αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και σε καινοτόμες προσεγγίσεις στα διάφορα θέματα<sup>24</sup>. Υιοθετεί έτσι ένα ρυθμιστικό ρόλο που σταδιακά τους εθίζει σε τυπική διεκπεραίωση των καθηκόντων τους και όχι σε δημιουργική εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία<sup>25</sup>.

24 Ανθοπούλου, Σ.-Σ.. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού* (σελ.17-77). Πάτρα: ΕΑΠ

25 Μαυρογιώργος, Γ., *Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό*. Στο: <http://pep.uoi.gr/mavrog/index.htm> (προσπελάστηκε στις 21-1-2007).

Το γεγονός λειτουργεί αντανακλαστικά στην διάθεση των εκπαιδευτικών έναντι του ΥΠΕΠΘ και σταδιακά διογκώνει την διάθεση παραίτησης και την ανοχή τους στη συρρίκνωση της σχετικής τους αυτονομίας, στοιχείο που πιστοποιείται από την έλλειψη διεκδίκησης από τους τελευταίους μιας ουσιαστικότερης παρέμβασής τους στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη μέσω συγκεκριμένων και πειστικών εναλλακτικών προτάσεων, όπως φαίνεται στη συνέχεια. Συνεπικουρείται δε από ελλείψεις στην βασική εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους που καθιστούν προβληματική την επίτευξη των αναφερόμενων στην πρώτη ενότητα στόχων και από το γεγονός ότι για αρκετούς εκπαιδευτικούς το επάγγελμά τους είναι αποτέλεσμα συγκυριών και όχι συνειδητής επιλογής<sup>26</sup>.

## II) Δυσδιάκριτα σημεία

Στην εξαγωγή του τελευταίου αυτού στοιχείου οδηγεί η εμφανώς δυσδιάκριτη για την ΟΛΜΕ βαρύτητα των ρητά προβλεπόμενων ή θεωρούμενων ως αυτονόητων στις εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ σχετικά με:

- τα αναφερόμενα στο σημείο ΒΙβι θέματα,
- την οργάνωση φροντιστηριακών τμημάτων και τάξεων υποδοχής
- την υλοποίηση καινοτόμων δραστηριοτήτων.

Από το περιεχόμενο των σχολίων ή /και την παντελή έλλειψη σχολιασμού τους στις απαντήσεις της η ΟΛΜΕ φαίνεται να μην αντιλαμβάνεται ευκρινώς και να μην αξιοποιεί με εκπαιδευτικά μετασχηματιστικό προσανατολισμό τα περιθώρια αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Αυτά αναπόφευκτα υφίστανται λόγω της φύσης του λειτουργήματός τους να καλούνται να λύνουν άμεσα τα ιδιαίτερα προβλήματα κάθε σχολικής μονάδας με την ιδιαίτερη κοινωνικοπολιτιστική σύνθεση του ανθρώπινου δυναμικού τους και τις συνθήκες που διαμορφώνουν οι τοπικές εκπαιδευτικές και γεωγραφικές ιδιαιτερότητες. Έτσι οι εκπαιδευτικοί μπορούν σε σημαντικό βαθμό βάσει της εμπειρίας τους i) να καθορίζουν οι ίδιοι τους τρόπους αξιοποίησης του χρόνου τους, να διαφοροποιούν ή να εμπλουτίζουν θεματικά το αναλυτικό πρόγραμμα με όρους εντοπιότητας και να εφαρμόζουν διδακτικές μεθόδους συμβατές προς εναλλακτικό χρονοπρογραμματισμό, ii) να χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, iii) να εφαρμόζουν το πνεύμα των αποστελλόμενων στα σχολεία διατάξεων κατά τον προσφορότερο κατά την κρίση τους τρόπο ανά περίπτωση, συμπεριλαμβανομένων θεμάτων πολυπολιτισμικής σύνθεσης τμημάτων, αναλογίας διδασκόντων- διδασκομένων, σχολικής παραβατικότητας κλπ., iv) να εναρμονίζουν το πλήθος και το είδος των καθηκόντων που αναλαμβάνουν με τα ιδιαίτερα προσόντα, τις

---

26 Μαυρογιώργος, Γ.(1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σελ.93-131). Πάτρα: ΕΑΠ

γνώσεις και την πείρα τους, με λογική συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, ν) να καθορίζουν τα χαρακτηριστικά λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων και την ιδιαίτερη κατάρτιση των διδασκόντων σε αυτά, vi) να επιλέγουν και να υλοποιούν με τους μαθητές καινοτόμες δραστηριότητες τυγχάνοντας της ανιδιοτελούς οικονομικής υποστήριξης τοπικών κοινωνικών φορέων.

Είναι λοιπόν εμφανής η συνυπευθυνότητα εκπαιδευτικής ηγεσίας και εκπαιδευτικών για την επισημαινόμενη αναντιστοιχία του σημερινού έργου του σχολείου προς τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, την αποπλαισίωση της γνώσης, την εμπορευματοποίηση του σχολικού χρόνου και την τελική παραμόρφωση των ικανοτήτων των μαθητών «στο πλαίσιο των υφιστάμενων πολιτισμικών και υλικών άνισων όρων»<sup>27</sup>.

Πρέπει όμως να αποτιμηθεί θετικά το γεγονός ότι η ΟΛΜΕ σχετικά με τα θιγόμενα στο ΒΙΑ σημεία απορρίπτει τον έμμεσο διοικητικό έλεγχο (μέσω σχολικών συμβούλων και Διευθυντών Εκπαίδευσης) ή την «υψηλή εποπτεία» του ΥΠΕΠΘ, ενώ τόσο στα σημεία αυτά όσο και στα θιγόμενα στο ΒΙβii εντοπίζει απουσία λογικής ή/και προσβολή της παιδαγωγικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών αλλά και του ευρύτερου ανθρώπινου δυναμικού κάθε μονάδας. Διεκδικεί λοιπόν σε ένα βαθμό από την εκπαιδευτική ηγεσία σεβασμό της εργασιακής προσφοράς και βελτίωση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών, απαραίτητες παραμέτρους επίτευξης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας κατά την ΔΟΠ. Η συνειδητοποίηση όμως από τους εκπαιδευτικούς της φιλοσοφίας αυτής και η επέκτασή της σε όλο το δυνατό εύρος εφαρμογής της θα αποτελέσει τη βάση για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και τον ουσιαστικό εκδημοκρατισμό του ελληνικού σχολείου.

### **III) Άλλα θέματα διαφορετικής εκτίμησης ή /και σύγκρουσης, ρητής ή υποβόσκουσας, μεταξύ των δύο φορέων:**

- Οι όροι της επάρκειας στη στελέχωση των σχολείων και της έγκαιρης λειτουργίας όλων των επιμέρους θεσμών (π.χ. ενισχυτικής διδασκαλίας) προσδιορίζονται από την ΟΛΜΕ με κυρίαρχη τη λογική ικανοποίησης συνδικαλιστικών αιτημάτων (αύξηση προσλήψεων, βελτίωση του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών), ενώ από το ΥΠΕΠΘ βάσει της λογικής προαγωγής των οικονομικότερων λύσεων.
- Ο ρόλος των σχολικών συμβούλων εντοπίζεται από το ΥΠΕΠΘ πρωτίστως στην εποπτεία της εφαρμογής της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στα σχολεία. Για την ΟΛΜΕ όμως ο ρόλος τους επικεντρώνεται στην προαγωγή επαγγελματισμού αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

27 Μαυρογιώργος, Γ., *Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό*. Στο: <http://pep.uoi.gr/mavrog/index.htm> (προσπελάστηκε στις 21-1-2007).

- Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Αποσιωπάται από το ΥΠΕΠΘ, ενώ θίγεται ακροθιγώς από την ΟΛΜΕ.

#### IV) Θέματα

α) συμφωνίας των δύο φορέων:

- Ανάγκη αξιοποίησης και όχι άσκοπης σπατάλης του σχολικού χρόνου (έγκαιρη κωδικοποίηση και εκτέλεση σχολικών εργασιών) και
- Κατ' αρχήν εφαρμογή των επίσημων νομοθετικών διατάξεων για τη λειτουργία των σχολείων

β) αναγνώρισης ανάγκης αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ τους:

- Έγκαιρη και επαρκής στελέχωση των σχολείων ως προϋπόθεση της αποτελεσματικής λειτουργίας τους
- Υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων

Η επιτυχία όμως της συγκεκριμένης συνεργασίας εντοπίζεται:

- i) από μεν το ΥΠΕΠΘ στη συνεπή εφαρμογή από την εκπαιδευτική κοινότητα της επίσημης πολιτικής του σε αντιστοιχία και προς τις συγκεντρωτικής νοοτροπίας καταβολές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και με εμφανή την προαναφερθείσα λογική εφαρμογής των οικονομικότερων λύσεων,
- ii) από δε την ΟΛΜΕ στην υποχώρηση του ΥΠΕΠΘ σε πραγματοποίηση θεσμικών αλλαγών σχετικών πρωτίστως με την ικανοποίηση συνδικαλιστικών και οικονομικών αιτημάτων.

Ουσιαστική όμως συνεργασία μεταξύ τους θα προϋπέθετε:

- ο την από κοινού επεξεργασία ενός μοντέλου σχέσεων εναρμονισμένων στην ανάγκη ικανοποίησης των νέων δεδομένων του ευρύτερου κοινωνικοπολιτιστικού γίνεσθαι αλλά και των τοπικών ιδιαιτεροτήτων των σχολείων
- ο την νοηματοδότηση των εννοιών της αξιοποίησης και της σπατάλης του σχολικού χρόνου καθώς και της επάρκειας τόσο στη στελέχωση των σχολείων όσο και στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με κριτήρια όχι αποκλειστικά ποσοτικά και οικονομικά αλλά σύμφωνα με τα τελευταία επιστημονικά πορίσματα για την βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των σχολείων
- ο τη συνειδητοποίηση α) από τους εκπαιδευτικούς ότι η σχετική τους αυτονομία δεν πηγάζει από την έγγραφη ή όχι συναίνεση του ΥΠΕΠΘ αλλά από την ίδια την προσωπικότητά τους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους και αποτελώντας οργανικό συστατικό του λειτουργήματός τους τούς επιτρέπει αυτοδίκαια, εφόσον την συνειδητοποιούν και την αξιοποιούν, την αναβάθμιση του ρόλου τους στα σχολεία, β) από το ΥΠΕΠΘ ότι η ποιότητα στην εκπαιδευτική διοίκηση δεν επηρεάζει μόνο το αποτέλεσμα αλλά και



την ποιότητα τόσο του ανθρώπινου δυναμικού όσο και των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

### 5.Συμπεράσματα-Προτάσεις

\Από την προηγηθείσα ανάλυση αναδεικνύονται λοιπόν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η ζωτική για την αντιμετώπιση των σύγχρονων καταστάσεων ανάγκη πολυειδούς συμμετοχής κάθε εκπαιδευτικής μονάδας στην διαχείριση της εφαρμοζόμενης τοπικά και εθνικά εκπαιδευτικής πολιτικής διέρχεται μέσα από την θεσμική εγκαθίδρυση ενός αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης και την αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών των μονάδων σε πραγματικούς εκπαιδευτικούς λειτουργούς.
- Το συγκεκριμένο αποκεντρωτικό σύστημα επιβάλλεται όμως να διέπεται από συγκεκριμένη φιλοσοφία στην αντιμετώπιση των επιμέρους ζητημάτων. Ειδικότερα επιβάλλονται:
  - i) Η συμμετοχική δραστηριοποίηση και διαρκής συνεργασία ολόκληρου του ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτικών μονάδων αφ' ενός μεταξύ τους και αφ' ετέρου με τους φορείς των τοπικών κοινωνιών υπό την εποπτεία των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που δρουν πρωτίστως ως εμπνευστές και συντονιστές των ομάδων τους,
  - ii) Η προσήλωση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των στελεχών της εκπαίδευσης στην διαρκή αξιοποίηση των ιδιαίτερων δεξιοτήτων και γνώσεων του ανθρώπινου κεφαλαίου που εμπλέκεται άμεσα στη λειτουργία των σχολικών μονάδων ή επιθυμεί να μετέχει με οποιοδήποτε εποικοδομητικό τρόπο στις υπηρεσίες που οι μονάδες αυτές παρέχουν και
  - iii) Η αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς και από τα στελέχη της εκπαίδευσης τόσο της ευρύτερης λειτουργίας των σχολικών μονάδων όσο και των επιμέρους θεμάτων που αυτές αντιμετωπίζουν ως παραμέτρων του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι αλλά και των τεκταινομένων στις επιμέρους τοπικές κοινωνίες, όπου οι μονάδες αυτές λειτουργούν.
- Η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του ελληνικού σχολείου θα ξεκινήσει από τη συνειδητοποίηση από την εκπαιδευτική ηγεσία και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης εκσυγχρονιστικού μετασχηματισμού της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου και αξιοποίησης από τους τελευταίους της σχετικής τους αυτονομίας μέσω της εφαρμογής πειστικών εναλλακτικών πρακτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη<sup>28</sup>. Όταν η τακτική αυτή ενσωματωθεί κατά τρόπο αδιαπραγμάτευτο

---

28 Μαυρογιώργος, Γ., *Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό*. Στο:

στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω ευρείας κοινωνικής παρέμβασης μέσα και έξω από το σχολείο, θα αποτελεί πλέον μονόδρομο η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην κατεύθυνση της εφαρμογής της συμβατής προς τα παραπάνω δεδομένα φιλοσοφίας της ΔΟΠ.

Στο πλαίσιο των παραπάνω δεδομένων θα επιτευχθεί σταδιακά η απαραίτητη για την ευόδωση του όλου εγχειρήματος αλλαγή όχι μόνο της δράσης αλλά και της νοοτροπίας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και κάθε υπεύθυνου πολίτη, ώστε η εφαρμοζόμενη στην χώρα μας εκπαιδευτική πολιτική να καταστεί εθνική υπόθεση, για την πορεία της οποίας όλοι θα έχουμε το μερίδιο της ευθύνης μας. Έτσι το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζοντας τα διλήμματα και τις αντιφάσεις του σύγχρονου ευρωπαϊκού και παγκόσμιου ιστορικού γίνεσθαι θα δώσει την δική του απάντηση ανθρωπισμού και δημοκρατίας στην επίτευξη της πολυπόθητης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανθοπούλου, Σ.-Σ.. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού* (σελ.17-77). Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ.(1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α.Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σελ.23-41). Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ.(1999). Ο σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο Α.Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σελ.47-60). Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ.(1999). Η διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στο Ε.Μανώλογλου (Επιμ.), *Γενικές αρχές μάνατζμεντ* (σελ.201-221). Πάτρα:ΕΑΠ
- Μαυρογιώργος, Γ.(1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σελ.115-151). Πάτρα: ΕΑΠ
- Μαυρογιώργος, Γ.(1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σελ.93-131). Πάτρα: ΕΑΠ
- Σούλη,Α. (2006). Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας «τοπικής» εσωτερικής πολιτικής από τις εκπαιδευτικές μονάδες- Παράμετροι και προϋποθέσεις. Στο 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Το ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τζίφας, Α. (2006). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Στο 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό

---

<http://pep.uoi.gr/mavrog/index.htm> (προσπελάστηκε στις 21-1-2007).

- Συνέδριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Το ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Χαλκιάτης, Δ.(1999). Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σελ.161-190). Πάτρα: ΕΑΠ
- Everard, K.B. & Morris, G.(1999). *Λήψη και εκτέλεση αποφάσεων*. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σελ.67-79). Πάτρα: ΕΑΠ
- Everard, K.B. & Morris, G.(1999). *Μία συστηματική προσέγγιση της αλλαγής*. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σελ.275-292). Πάτρα: ΕΑΠ
- Everard, K.B. & Morris, G.(1999). *Διαχείριση συγκρούσεων*. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σελ.119-142). Πάτρα: ΕΑΠ
- Everard, K.B. & Morris, G.(1999). *Ομάδες*. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σελ.191-207). Πάτρα: ΕΑΠ
- Everard, K.B. & Morris, G.(1999). *Οργανισμοί*. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σελ.169-189). Πάτρα: ΕΑΠ
- Everard, K.B. & Morris, G.(1999). *Η διαχείριση του εαυτού μας*. Στο Α.Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (σελ.143-155). Πάτρα: ΕΑΠ

## Ιστοσελίδες

- Μαυρογιώργος, Γ., *Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό*. Στο: : <http://pep.uoi.gr/mavrog/index.htm> (προσπελάστηκε στις 21-1-2007).
- Νικολόπουλος, Α., *Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου για τα Γυμνάσια, τα Γενικά Λύκεια και τα ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ για το σχολικό έτος 2008-2009*. Στο: <http://www.pi-schools.gr/lessons/tee/maritime/FILES/odig.pdf> (προσπελάστηκε στις 2-11-2015)
- ΟΛΜΕ., *Εγκύκλιος του Δ/ντή Σπουδών Β/θμιας Εκπ/σης για τον προγραμματισμό εκπαιδευτικού έργου για τα Γυμνάσια, τα Γενικά Λύκεια και τα ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ για το σχολικό έτος 2008-09*. Στο: <http://olme-attik.att.sch.gr/files/annolme/egyklios030708.pdf> (προσπελάστηκε στις 2-11-2015)
- Παμουκτσόγλου, Α., *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*. Στο: <http://pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos> 5 (προσπελάστηκε στις 21-1-2009).
- Φασούλης, Κ., *Η ποιότητα στην Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της*

---

Εκπαίδευσης. Κριτική προσέγγιση στο Σύστημα « Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»- Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ). Στο: <http://pi-schools.gr/publications/epi-theorisi/teyxos> 4 (προσπελάστηκε στις 21-1-2009).

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η κ. **Τζανετοπούλου Παναγιώτα** είναι Απόφοιτος του Κλασικού τμήματος Φιλολογίας του ΕΚΠΑ και κάτοχος ΜΔΕ του προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ με ειδικότερο ενδιαφέρον σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εργάζεται 18 έτη ως φιλόλογος στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μεταξύ των οποίων 2 έτη σε Σχολική Βιβλιοθήκη του ΕΠΕΑΕΚ και 3 χρόνια ως Προϊσταμένη του Γραφείου Σχολικών Βιβλιοθηκών του Υπουργείου Παιδείας. Είναι έγγαμη και έχει ένα παιδί. **Στοιχεία Επικοινωνίας:** ptzanetopoulou@yahoo.gr.

Πολυζώης Γιώργος

**Από την Ηγεσία  
στην Εκπαιδευτική Ηγεσία:  
τα Βήματα, η Έρευνα και μια Πρόταση**

**Περίληψη**

Η εργασία εξετάζει στον πολυεπίπεδο χαρακτήρα της εξειδίκευσης ή / και τροποποίησης της εννοιολόγησης του όρου ‘ηγεσία’, που λαμβάνει χώρα όταν αναφερόμαστε στην ‘εκπαιδευτική ηγεσία’, στην μετά το 1990 εποχή. Στη συνέχεια ολοκληρώνεται με την παρουσίαση μιας καινοτόμου πρότασής για την εκπαιδευτική ηγεσία με το όνομα ΗΚΜ (Ηγεσία για τον σχηματισμό Κοινοτήτων Μάθησης).

**Abstract**

This paper examines the multifaceted character of the specialization or/and modification of the conceptualization of the term ‘ leadership’, which takes place when we refer to ‘ educational leadership ‘ in the post-1990 era. The paper concludes with the presentation of an innovative proposal for the educational leadership named LLC (Leadership for forming Learning Communities )

## 1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη χρήση της λέξης ‘ηγεσία’ προέρχεται από δύο διαφορετικές παραδόσεις των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών<sup>1</sup>. Η μία παράδοση προέρχεται από τις ιστορικο-πολιτικές επιστήμες και εστιάζει με τη συγκεκριμένη λέξη στο ρόλο που έχουν διαδραματίσει στην ιστορία ‘μεγάλοι’ άνδρες και ‘μεγάλες’ γυναίκες. Ο όρος ‘ηγέτης’ ή ‘ηγεσία’ με αυτή την έννοια ταυτίζεται με σημαντικά γεγονότα, πράξεις, ιδέες, που έχουν συνδεθεί με σημαντικά πρόσωπα της ιστορίας. Παραδειγματικά αναφέρουμε βιογραφίες, μελέτες και έρευνες γύρω από πρόσωπα όπως ο Γκαίτε, ο Λένιν, ο Χίτλερ κ.ά.

Η άλλη παράδοση, η οποία είναι και η πιο διαδεδομένη, προέρχεται από το επιστημονικό πεδίο των οικονομικών, και ειδικά από τον τομέα που ονομάζεται ‘διοίκηση’ (management). Ο όρος ‘ηγεσία’ υπό την έννοια αυτή δεν ταυτίζεται πλέον με την αρχαϊκή άποψη για το «πεδίο» της ηγεσίας, πρωταρχικό μέλημα της οποίας ήταν η μελέτη ενός ατόμου - ηγέτη, πιθανότατα άνδρα, που εργαζόταν σε κάποια πολυεθνική στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σήμερα, ο τομέας της ηγεσίας επικεντρώνεται όχι μόνον στον ηγέτη, αλλά και στους υφιστάμενους, τους ομότιμους, τους επόπτες / προϊστάμενους, το πλαίσιο της εργασίας, καθώς και τον πολιτισμό και την κουλτούρα που αναδύονται στο εργασιακό περιβάλλον. Συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα των ατόμων που εργάζονται τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, αλλά και επιτυχημένα παραδείγματα ηγεσίας από διάφορα έθνη σε όλον τον κόσμο, καταργώντας έτσι τον μύθο της αγγλοσαξονικής κυριαρχίας στον τομέα της ηγεσίας ως το μοναδικό επιτυχημένο παράδειγμα. Η ηγεσία, στη σύγχρονη προσέγγιση, δεν παρουσιάζεται ως απλά η περιγραφή ενός μεμονωμένου χαρακτηριστικού, αλλά μάλλον απεικονίζεται ως μοντέλο σχεσιακό, στρατηγικό, παγκόσμιο, που εμφανίζεται σε ένα σύνθετο και κοινωνικά μεταβαλλόμενο δυναμικό περιβάλλον<sup>2</sup>.

Στη δεύτερη και κυριότερη παράδοση του όρου ‘ηγεσία’ θα εστιάσουμε αναλυτικότερα, καταγράφοντας τα χαρακτηριστικά της και τις διάφορες ερευνητικές κατευθύνσεις που την αξιοποιούν. Κατόπιν θα εστιάσουμε στον πολυεπίπεδο χαρακτήρα της εξειδίκευσης ή / και τροποποίησης της εννοιολόγησης του όρου ‘ηγεσία’, που λαμβάνει χώρα όταν αναφερόμαστε στην ‘εκπαιδευτική ηγεσία’. Στο πλαίσιο αυτό θα συζητηθούν προσεγγίσεις στο διεθνές, θα γίνει μια μικρή αναφορά στην ελληνική κατάσταση, και θα καταγραφούν οι προτάσεις του ΟΟΣΑ. Η εργασία θα ολοκληρωθεί με την παρουσίαση της θεωρητικής πρότασής της για την εκπαιδευτική ηγεσία με το όνομα ΗΚΜ (Ηγεσία για τον σχηματισμό Κοινοτήτων Μάθησης).

1 Foster, W. (1989). *Toward a Critical Practice of Leadership*. In John Smyth, (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership*. The Falmer Press.

2 Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.

## 1.1. Οργανωσιακή και Διοικητική προσέγγιση του όρου ‘ηγεσία’

Η βιβλιογραφία<sup>3</sup>, όπως ήδη έγινε λόγος στην προηγούμενη παράγραφο, δεν αναφέρεται σε μοντέλα ηγεσίας τα οποία πρωτίστως αντανακλούν οικονομικούς χειρισμούς που λειτουργούν με τη λογική «κόστος-κέρδος». Τα νέα μοντέλα δίνουν έμφαση σε άλλα χαρακτηριστικά των ηγετών, όπως το όραμα, η φαντασία, τα συναισθήματα, οι ιδεολογικές και ηθικές αρχές, η ενδεδειγμένη προσοχή σε κάθε ατομικότητα, ο αλτρουϊσμός και οι διανοητικές προκλήσεις. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποδίδονται με τους όρους ‘χαρισματική μετασχηματιστική ηγεσία’<sup>4</sup>.

Η κατηγοριοποίηση των σύγχρονων μοντέλων ηγεσίας γίνεται με διάφορους τρόπους. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κάποια μοντέλα ηγεσίας που στηρίζονται σε μια ευρύτερη θεωρία. Τέτοια μοντέλα είναι αυτά της Γνωστικής Ηγεσίας, της Συστημικής Ηγεσίας και της Κοινωνικοπολιτισμικής Ηγεσίας. Η γνωστική επιστήμη, αξιοποιώντας τις κυριότερες προτάσεις της, όπως αυτές της έννοιας του ‘εαυτού’ και της ‘μεταγνώσης’, προτείνει και εξελίσσει μοντέλα Γνωστικής Ηγεσίας<sup>5</sup>. Η Γνωστική Ηγεσία δίνει έμφαση στο πώς σκέφτονται ο ηγέτης και οι ‘οπαδοί’ / ακόλουθοι (followers) και στο πώς επεξεργάζονται τις πληροφορίες<sup>6</sup>. Σύμφωνα με τη θεωρία μελέτης των πολύπλοκων συστημάτων (συστημική προσέγγιση – complex systems), η ηγεσία συγκροτείται από κάθε αλληλεπίδραση / διάδραση που ενδεχομένως συμβαίνει ή δύναται να συμβεί σε έναν οργανισμό. Με τον τρόπο αυτό η Συστημική Ηγεσία είναι ένα αναδυόμενο (emergent) φαινόμενο στα πολύπλοκα συστήματα<sup>7</sup>. Μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους των χαρακτηριστικών της ηγεσίας προς τους οπαδούς, οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες προτείνουν τα δικά τους σχήματα/μοντέλα για την ηγεσία. Συγκεκριμένα, προβάλλουν την άποψη ότι η ηγεσία επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο οι οπαδοί κατασκευάζουν / οικοδομούν τις ερμηνείες τους για την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Η κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της ηγεσίας προτείνει και μιαν άλλη κατεύθυνση συγκρότησης μοντέλου ηγεσίας. Η κατεύθυνση αυτή υπερβαίνει το γεγονός ότι το πλείστον της έρευνας και των μελετών για την ηγεσία γίνεται στο πλαίσιο του «Δυτικού πολιτισμού» και αναζητά τον ρόλο της κουλτούρας στην ηγεσία<sup>8</sup>.

3 Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.

4 Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10 (2), 181-217.

Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62 (1), 25.

5 Lord, R. G., & Hall, R. J. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The Leadership Quarterly*, 16(4), 591-615.

6 Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.

7 Hazy, J. K., Goldstein, J & Lichtenstein, B (2007). *Complex Systems Leadership Theory: New Perspectives from Complexity Science on Social and Organizational Effectiveness*. ISCE Pub.

8 Gelfand, M. J., Erez, M., & Aycan, Z. (2007). Cross-cultural organizational behavior. *Annual. Review of*

Η βιβλιογραφική επισκόπηση<sup>9</sup> για την ηγεσία, τόσο για τα μοντέλα που εξετάστηκαν και που εντάσσονται σε μια ευρύτερη θεωρία όσο και για την κατασκευή των μοντέλων που είτε είναι υβριδικά μεταξύ των θεωριών που προαναφέρθηκαν είτε ενσωματώνουν νέες αντιλήψεις για την ηγεσία, αναδεικνύει μια συγκεκριμένη επιλογή. Η επιλογή αυτή χαρακτηρίζεται από την αξιοποίηση ενός επιθέτου πριν τη λέξη 'ηγεσία'. Έτσι, μοντέλα ηγεσίας που αξιοποιούν τη Γνωστική θεωρία αναφέρονται ως Αναδυόμενη και Μετασχηματιστική ηγεσία. Μοντέλα που αξιοποιούν τη Συστημική θεωρία αναφέρονται ως Διαμοιραζόμενη (share) ηγεσία, Συλλογική ή Κατανεμημένη (Collective or Distributed) ηγεσία. Μοντέλα που αξιοποιούν κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις αναφέρονται ως Πνευματική ηγεσία, Παγκόσμια ηγεσία, Συγκριτική ηγεσία. Μεμονωμένες προτάσεις που αναδεικνύουν ως ισχυρά αντίστοιχα χαρακτηριστικά ηγεσίας αναφέρονται ως Ηλεκτρονική Ηγεσία (e-Leadership), Υπηρετική (servant) Ηγεσία, Αυθεντική Ηγεσία, Ηθική Ηγεσία.

## 1.2. Εκπαιδευτική Ηγεσία

Οι ερευνητές στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας δανείζονται τις προτάσεις τους από το αντίστοιχο οικονομικό-διοικητικό πεδίο. Ο τρόπος που γίνεται η μεταφορά αυτή των εννοιών της Ηγεσίας στην εκπαίδευση και προπάντων η ιστορική καταγραφή του<sup>10</sup> δεν αποτελούν αντικείμενο αυτής της εργασίας. Η εργασία προσανατολίζεται στις μετά το 1990 θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές του πεδίου της εκπαιδευτικής ηγεσίας<sup>11</sup>.

## 2. Θεωρητικές επιλογές του πεδίου της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας μετά το 1990

Από τη δεκαετία του '90 και εντεύθεν ένα νέο σώμα γνώσεων και εμπειρικών ερευνών έχει συσσωρευτεί, το οποίο δεν διακρίνεται για την επιστημολογική του ομοιογένεια. Τα μοντέλα που έχουν αναφερθεί στην οικονομική-οργανωσιακή προσέγγιση του πεδίου της ηγεσίας στη μεταφορά τους στο εκπαιδευτικό πεδίο παρουσιάζουν αξιολογητή προσαρμοστικότητα και λειτουργικότητα, όμως παραμένει σοβαρό πρόβλημα η αδυναμία επαρκούς ενσωμάτωσής τους από τα ενδιαφερόμενα μέρη (διευθυντές, πολιτική εξουσία, εκπαιδευτικούς) και ειδικά η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των ερευνών στην τρέχουσα πρακτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας<sup>12</sup>.

*Psychology*, 58, 479-514

9 Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-44

10 Bollen, K. (2011). *Observing and measuring leadership in the educational forum*, 75(4), 280-297.

11 Heifetz, R. L., & Linsky, D. (2005). *The study of educational leadership and management: Where does the field stand today?* *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.

12 Richardson, M. L., & Kishor, D. (2003). *Toward a conceptual framework of leadership in the educational*



Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι διάφορες απόψεις για την εκπαιδευτική ηγεσία εμφανίζουν ποσοτική αύξηση όταν συντρέχουν εξωτερικοί λόγοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως απαιτήσεις βελτίωσης και λογοδοσίας των σχολείων.<sup>13</sup>

Οι σύγχρονες θέσεις για τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν προτείνουν καταγραφικές ποσοτικές έρευνες αποτύπωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο συνήθως απαιτεί ουσιώδεις βελτιώσεις, αλλά συχνά, αναγνωρίζοντας την ανάγκη αυτή της βελτίωσης, ασχολούνται με το πώς τα στελέχη της εκπαίδευσης θα εμπλακούν και θα αναλάβουν δράση για την επιτυχία της επιθυμητής βελτίωσης.<sup>14</sup>

Το ερευνητικό φάσμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας<sup>15</sup> καλύπτει προσεγγίσεις που καθοδηγούνται τόσο από τον μεταμοντερνισμό, τη δημιουργία κοινοτήτων, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη διαπολιτισμικότητα, όσο και από εννοιολογικά πλαισιωμένες απόψεις σχετικές με τη διερώτηση / διερεύνηση (inquiry) και τη γνώση στο σχολικό επίπεδο. Η ανάδειξη αυτών των θεματικών προσεγγίσεων ελπίζεται να συνεισφέρει στο διαχωρισμό της ερευνητικής / επιστημονικής προσέγγισης του πεδίου της εκπαιδευτικής ηγεσίας από τις διάφορες ιδεολογίες, διαφορετικά «το πεδίο θα επιστρέψει στο φολκλόρ και την αλχημεία»<sup>16</sup>

## 2.1 Η ελληνική περίπτωση

Στην ενότητα αυτή θα δε θα ασχοληθούμε με την επισκόπηση της ελληνικής ερευνητικής παραγωγής στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Θα αρκεστούμε να αναφέρουμε ότι τη σχέση / αντιλογία του όρου ‘εκπαιδευτική ηγεσία’ με τον ‘όρο σχολική διεύθυνση’, την τελευταία δεκαετία η ελληνική εκπαιδευτική παραγωγή αρχίζει να τη θεωρεί ως ξεπερασμένο το δίπολο.

Η «ένταση» μεταξύ των εννοιών ‘εκπαιδευτική ηγεσία’ και ‘σχολική διοίκηση’ καταγράφεται και διεθνώς. Ο Dimmock<sup>17</sup> θεωρεί ότι οι δύο αυτές έννοιες δυσκολεύουν την ισορροπία των σχολικών ηγετών μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας (όπου προέχουν δράσεις για τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολείου) και καθημερινών λειτουργιών ρουτίνας του σχολείου (σχολική διοίκηση).

---

*Management Administration & Leadership*, 31(1), 31-50.

13 Στην ελληνική περίπτωση, η συζήτηση για την εκπαιδευτική ηγεσία έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια που γίνεται λόγος για ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και αυτοαξιολόγησης των σχολείων

14 Marshall, C. (2008). *Schools Just Challenges: Educational Administration in the 21st Century*. Special Issue. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1): 5-15.

15 Η καταγραφή των ερευνών αυτών γίνεται στα αντιστοιχία περιγραφικά του χώρου αυτός. *Educational Administration Quarterly*, *Journal of Educational Administration*, *Educational Management Administration & Leadership*.

16 Heck, R. L. & Kaehling, P. (2005). *The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today?* *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.

17 Dimmock, J. (1999). *Principals and school restructuring in a globalizing world: challenges and dilemmas*. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441-462.

Στην ελληνική περίπτωση παρατηρούμε ότι, παρόλο που αρκετά μεγάλο μέρος της ερευνητικής αρθρογραφίας<sup>18</sup> ασχολείται με αντιλογίες που δεν καταγράφονται διεθνώς στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ήδη ένα αξιόλογο ερευνητικό δυναμικό<sup>19</sup> επιλέγει να τονίσει όψεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας που συναντώνται στη σύγχρονη διεθνή προβληματική<sup>20</sup>

## 2.2 Η επίδραση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη μάθηση

Η έρευνα στον τομέα της αποτελεσματικότητας του σχολείου ανέδειξε τη σημασία του ρόλου που παίζει η ηγεσία στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Το ερώτημα αυτό στην τελευταία εικοσαετία μέσα από πολυάριθμες μελέτες και έρευνες συνδέθηκε με δύο επιμέρους ζητήματα.

Το πρώτο ζήτημα αφορά στο στυλ της ηγεσίας που επηρεάζει τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Το δεύτερο ζήτημα σχετίζεται με τα μοντέλα που προτείνουν οι ερευνητές για τη διερεύνηση του ερωτήματος αυτού. Στη συνέχεια της εργασίας θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα δύο αυτά ζητήματα. Ωστόσο, πριν προχωρήσουμε στην ανάλυσή μας, πρέπει να διευκρινίσουμε κάποιους περιορισμούς της εργασίας: (α) ότι στην εργασία δεν συζητούμε για χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη<sup>21</sup>, αλλά για δομικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας, τα οποία μάλιστα επιθυμούμε και να μοντελοποιηθούν για να αξιοποιηθούν γενικότερα, (β) ότι στόχος μας δεν είναι η επιβεβαίωση ενός στυλ ηγεσίας (π.χ. υπηρέτης-ηγέτης<sup>22</sup>), ώστε να περιστραφούμε γύρω από τα χαρακτηριστικά του, και (γ) ότι αποτελεί επιλογή η εργασία να μην παρουσιάσει μοντέλα ηγεσίας των οποίων μία μόνο συνιστώσα ασχολείται με τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών<sup>23</sup>, αλλά μοντέλα τα οποία στρέφονται κυρίως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Έχοντας διευκρινίσει τους περιορισμούς αυτούς, συνεχίζουμε με τα δύο προαναφερθέντα ζητήματα.

18 Ένωση Ελλήνων Φυσικών (2012). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»*. Αθήνα και Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2012

19 Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Κ. & Αλεξόπουλος, Ν. (2008). Ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης: προθέσεις, στάσεις, υποκειμενικά πρότυπα και αντιλαμβανόμενος έλεγχος: μια σύγκριση των θεωριών της δικαιολογημένης δράσης και προσχεδιασμένης συμπεριφοράς. *Πρακτικά τρίτου Πανελληνίου Συνεδρίου Πολιτικής Ψυχολογίας*. Αθήνα.

Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της εμμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

20 Nabli, N. N., & Nuzman, R. (2007). Research on Leadership Behavior of Educational Administrators - A Critical Review of Literature. *Scholarly Journal of Education*, 1(2), 20-30

21 Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία. Πανεπιστήμιο Κύπρου.

22 Γεωργιάδου, Β., Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής – Ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων 10*, 121-129

23 Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ιον.

### 2.3 Στυλ Ηγεσίας και μαθησιακά αποτελέσματα.

Σε κάθε έρευνα, στην οποία αναζητείται η σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και μαθησιακού οφέλους, είναι καθοριστικό να περιγραφεί το στυλ ηγεσίας που προτείνεται. Το στυλ ηγεσίας είναι σε συμφωνία με τις σύγχρονες κατηγοριοποιήσεις που προέρχονται από την οικονομική επιστήμη και αναλύσαμε σε προηγούμενη ενότητα.

Οι περισσότερες έρευνες υιοθετούν τον όρο 'μετασχηματιστική ηγεσία'<sup>24</sup>. Η μετασχηματιστική ηγεσία επιδιώκει να δρα κυρίως ως διευκολυντής της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ενισχύει το σχολείο (οργανισμό) δίνοντας έμφαση σε αξίες και συναίσθημα<sup>25</sup>) και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να ξεπερνούν κάθε είδους ιδιοτέλεια και να επαναπροσδιορίζουν τους στόχους και τις ανάγκες τους έτσι, ώστε να ευθυγραμμίζονται με τις απαιτούμενες σχολικές προτεραιότητες.

Η κατακεκομμένη (distributed) ηγεσία<sup>26</sup> είναι στυλ ηγεσίας συγγενές με τη μετασχηματιστική. Στην κατακεκομμένη ηγεσία ο κύριος μηχανισμός για την επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Μια πρόσφατη εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η συνεργατική (collaborative)<sup>27</sup>. Ο ορισμός της παραπέμπει σε στρατηγικές που πρέπει να διαμοιραστούν από την κεντρική διοίκηση (υπουργείο) στους εκπαιδευτικούς και σε άλλους εμπλεκόμενους και που αποσκοπούν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τέλος, ξεχωριστό στυλ ηγεσίας συνιστά η ηγεσία για τη διδασκαλία (instructional)<sup>28</sup>, η οποία αναφέρεται σε οποιαδήποτε ενέργεια αποσκοπεί στη βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέτοιες ενέργειες μπορεί να είναι ο συντονισμός του σχολείου, η παρακολούθηση του προγράμματος σπουδών, η προώθηση ευνοϊκού κλίματος εργασίας<sup>29</sup>. Για το στυλ αυτό ηγεσίας εκφράζονται και αμφισβητήσεις από οπαδούς της μετασχηματιστικής ηγεσίας<sup>30</sup>, που θεωρούν

24 Yukl, G. A. (2005). *Leadership in organizations*. 6E . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ross, J. A., & Gray, P. (2006a). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.

25 Yukl, G. A. (2005). *Leadership in organizations*. 6E . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

26 Harris, A. (2004). *Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

27 HeckR, R. L. & KraljicG. (2005) The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.

28 Row, W. (2003) Instructional Leadership Practices and Teacher Efficacy: Beliefs Cross-National Evidence From Talis. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 7573.

29 Robinson, M. M., Lloyd, G., & Royce, K. (2008) The impact of leadership student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.

30 Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006) Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.

ότι πρόκειται για στυλ αυτοαναφορικό, το οποίο παραπέμπει μάλλον σε σλόγκαν παρά σε διακεκριμένο στυλ ηγεσίας. Οι οπαδοί της ηγεσίας για τη διδασκαλία<sup>31</sup> αντιτάσσουν ότι μια μετα-ανάλυση ερευνών καταδεικνύει έως και τέσσερις φορές μεγαλύτερη βελτίωση των αποτελεσμάτων μάθησης με αυτό το στυλ ηγεσίας έναντι της επιλογής ηγεσίας μετασχηματιστικού στυλ.

## 2.4 Μοντέλα βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Η βασική ερευνητική γραμμή για την αξιοποίηση μοντέλων επίτευξης βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σχέση με το στυλ ηγεσίας που προτείνεται μπορεί να ταξινομηθεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Τα άμεσα μοντέλα, όπου η Ηγεσία (H) επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα (M.A.) με άμεσο τρόπο (H→M.A.), εννοώντας ότι, π.χ., ο διευθυντής ενός σχολείου, εμπλεκόμενος άμεσα, μπορεί να διαμορφώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα με τις ενέργειές του. Οι εργασίες, ωστόσο, μετά τη δεκαετία του '90, των Hallinger & Heck<sup>32</sup> έδειξαν σχεδόν μηδενική επίδραση του άμεσου παράγοντα.

Τα μοντέλα της άμεσης επίδρασης έκτοτε εγκαταλείφθηκαν και μόνον την τελευταία δεκαετία επανέρχονται με αξιολογικά αποτελέσματα, αλλά με άλλη μορφή άμεσης επέμβασης. Η συζήτηση της ηγεσίας με μαθητές για την απόδοσή τους καταγράφεται και βιβλιογραφικά ότι έχει αξιολογηθεί θετική συμβολή στην απόδοση των μαθητών<sup>33</sup>.

Πλήθος μελετών αξιοποιούν διάφορα έμμεσα μοντέλα, όπου η επίδραση της ηγεσίας καταγράφεται ως αξιολογηθεί σε παράγοντες οι οποίοι με τη σειρά τους συμβάλλουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (το γενικό σχήμα είναι: H→ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ→ M.A.). Βιβλιογραφικά (και σχηματικά) ο Pritner (1988<sup>34</sup>) παρουσίασε πέντε μοντέλα, που σχεδόν αυτούσια αξιοποιούνται ακόμη και σε σημερινές έρευνες.

Το μοντέλο Α της 1<sup>ης</sup> εικόνας είναι το άμεσο μοντέλο, που αναφέρθηκε προηγουμένως. Το μοντέλο Β είναι μία παραλλαγή του άμεσου μοντέλου. Τα μοντέλα Γ και Δ είναι τα κατεξοχήν έμμεσα μοντέλα, στα οποία η ηγεσία αξιοποιεί

31 Robinson, M. M., Lloyd, D. C., & Rowe, K. (2008) The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.

32 Hallinger, P. and Heck, R.H. (1996a) Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995, *Educational Administration Quarterly* 32(1), 5-44.

Hallinger, P. and Heck, R.H. (1996b) The Principal's Role In School Effectiveness: An Assessment of the Methodological Progress, 1980-1995, in K. Leithwood,

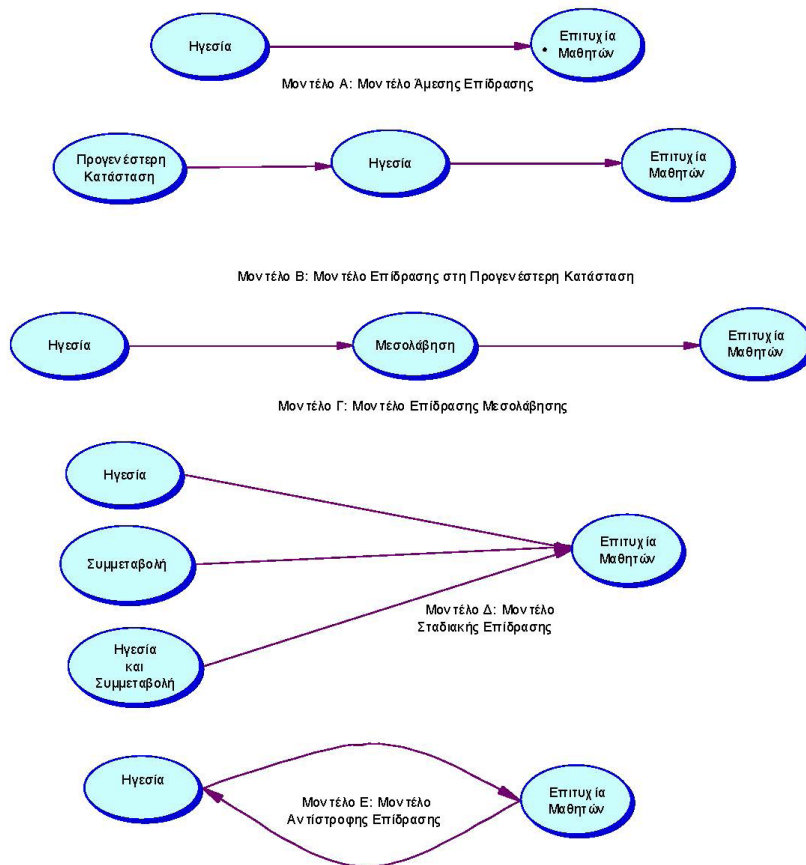
33 Silva, J. P., White, G. P., & Yoshida, R. K. (2011). The Direct Effects of Principal-Student Discussions on Eighth Grade Students' Gains in Reading Achievement: An Experimental Study. *Educational Administration Quarterly*, 47, 772-793.

Gentilucci, J., & Muta, C. (2007). Principals' influence on academic achievement. The student perspective. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 91, 219-236.

34 Pritner, N. (1988) The study of administrative effects and effectiveness in N. B. Berman (Ed.) *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman.

παράγοντες (συντονίζοντας ή διαμεσολαβώντας), ώστε να δημιουργηθούν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Το μοντέλο Ε είναι ένα πολύ ενδιαφέρον μοντέλο, στο οποίο η ηγεσία, δρώντας με στόχο να προκαλέσει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, αξιοποιεί την ανάδραση από αυτή τη δράση της και έτσι μπορεί να τροποποιήσει τις πρακτικές της για να επιτύχει θετικότερα αποτελέσματα. Πρόκειται για ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης ηγεσίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων.

### Εικόνα 1<sup>η</sup>: Τα μοντέλα ηγεσίας κατά τον Pitner (1988)

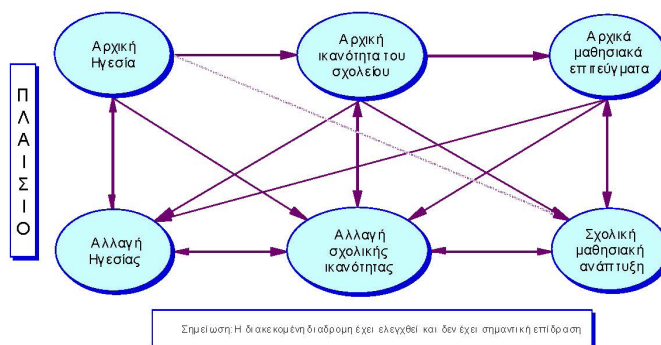


## 2.5 Ανάλυση μιας παραδειγματικής περίπτωσης

Θα αναλύσουμε μια παραδειγματική περίπτωση ηγεσίας, για να αναδειχτούν οι παράγοντες στους οποίους είναι δυνατόν να επέμβει η ηγεσία με το αντίστοιχο στυλ που έχει επιλεγεί. Στη παραδειγματική αυτή περίπτωση η επίδραση της

ηγεσίας στους διάφορους παράγοντες καθορίζεται μέσω διαδρομών (paths). Οι διαδρομές αυτές εξυπηρετούν τη μεθοδολογική ανάλυση, μιας και μέσω ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων μπορούν να χαρακτηρίζονται ως στατιστικά σημαντικές ή όχι, αλλά και να υπολογίζεται η συνεισφορά τους (το ποσοστό συμμετοχής τους) στην ερμηνεία του προτεινόμενου ερευνητικού μοντέλου.

## Εικόνα 2<sup>η</sup>: Το έμμεσο και με πολλαπλές διαδρομές αντίστροφου χαρακτήρα μοντέλο των Heek & Hallinger



Συγκεκριμένα θα αναλύσουμε ένα από τα μοντέλα που προτείνουν οι Heek & Hallinger<sup>35</sup>. Το στυλ της ηγεσίας που προτείνουν στην έρευνά τους το ονομάζουν Συνεργατική Σχολική Ηγεσία (Collaborative School Leadership). Πρόκειται για μια διαμοιραζόμενη (shared) μορφή ηγεσίας μεταξύ εκπαιδευτικών, ηγεσίας και όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων του σχολικού συγκείμενου (π.χ. κυβερνητικές δομές). Το μοντέλο έρευνας για τη συσχέτιση της ηγεσίας με τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ένα αντίστροφο μοντέλο (περίπτωση Ε κατά Pitner, 1998<sup>36</sup>). Πρόκειται για ένα δυναμικά προσαρμοζόμενο μοντέλο ηγεσίας, που λαμβάνει ανατροφοδότηση από τους παράγοντες που έχουν επιλέξει οι ερευνητές. Οι παράγοντες που εμπλέκουν οι ερευνητές είναι ο μετασχηματισμός της αρχικής ηγεσίας σε συνεργατική,<sup>37</sup> η βελτίωση της σχολικής ικανότητας (capacity)<sup>38</sup> και η αύξηση / βελτίωση της μάθησης. Οι συγγραφείς διαπλέκουν τους παράγοντες με έμμεσο αντίστροφο τρόπο εισάγοντας πολλαπλές διαδρομές μεταξύ της αρχικής

35 Hallinger, E., & Heek, H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30 (2), 95-110

36 Pitner, N. (1998). The study of administrative effects and effectiveness. In N. B. Bawa (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman.

37 Μεταξύ των ενεργειών για τον μετασχηματισμό της αρχικής μορφής/στυλ ηγεσίας σε συνεργατική αναφέρεται και ο σχηματισμός κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών. Το σημείο αυτό θα μας απασχολήσει στην συνέχεια της εργασίας.

38 Η σχολική ικανότητα (school capacity) ορίζεται από τους συγγραφείς ως το σύνολο/σει των συνθηκών που υποβοηθούν τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία και τη μάθηση.

και της τελικής κατάστασης τους, σε μια προσπάθεια να καταγραφεί στατιστικά κάθε δυνατή αλληλεπίδραση τόσο ως προς τη σημαντικότητά της όσο και ως προς τη συνεισφορά της στο μοντέλο (Εικόνα 2).

Παρατηρούμε ότι η αρχική, παραδοσιακή, ηγεσία δεν καταγράφεται ως σημαντικός παράγοντας στην βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων (διακεκομμένη γραμμή εικόνα 2). Ενώ η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι έμμεση διαμεσολαβείται από τη βελτίωση της σχολικής ικανότητας (δεύτερη σειρά κύκλων στην εικόνα 2)

## 2.6 Οι υποδείξεις του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική ηγεσία

Το 2012, ο ΟΟΣΑ<sup>39</sup>, στο ντοκουμέντο του *Preparing Teachers and Developing School Leaders for 21<sup>st</sup> Century*, επεμβαίνει στον διάλογο για την εκπαιδευτική ηγεσία καταγράφοντας καλές πρακτικές ανά τον κόσμο και κάνοντας υποδείξεις. Όπως είναι αναμενόμενο από τον εν γένει νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα των μελετών του, εμπλέκει το στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας με την ανάγκη αλλαγής του προφίλ των Διευθυντών των σχολείων, προκειμένου να βελτιωθεί η αποδοτικότητά τους.

**Εικόνα 3<sup>η</sup>: Τα εθνικά επαγγελματικά επίπεδα της Αυστραλίας για τους Διευθυντές**



39 ScEduEduA\_AEEd\_12(2012)P: *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing

Προτείνει την υιοθέτηση καθορισμένων προτύπων (standards) για τον ρόλο των εκπαιδευτικών ηγετών, εμπλέκει τους ηγέτες στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και προτρέπει σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις και πράξεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Υποδεικνύει τον οργανωτικό ρόλο των ηγετών, όπου τονίζεται η ευθύνη τους για τη διαχείριση των πόρων του σχολείου, αλλά και παροτρύνει για μία ηγεσία έξω και πέρα από το σχολείο, για τη διαμόρφωση παντός είδους συνεργασιών και δικτύων.

Ως αποτέλεσμα αυτών των επιλογών καταλήγει να προτείνει μια κατανεμημένη εκπαιδευτική ηγεσία. Από τη μελέτη των διεθνών περιπτώσεων ηγεσίας στο ντοκουμέντο του ΟΟΣΑ ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα εθνικά επαγγελματικά επίπεδα της Αυστραλίας για τους Διευθυντές, τα οποία περιγράφουν ένα μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας που προσιδιάζει στο στυλ του μετασχηματιστικού, προσανατολισμένου στη μάθηση και τη διδασκαλία με στόχο τη δημιουργία ενεργών ενημερωμένων πολιτών (εικόνα 3<sup>40</sup>).

### 3. Οι θεωρητικές επιλογές της παρούσας εργασίας

Το στυλ της ηγεσίας που προτείνει η παρούσα εργασία παραπέμπει σε *συνεργατικά μοντέλα*, όπως αυτό των Heek & Hallinger<sup>41</sup>, τα οποία διαμοιράζουν (share) την ηγεσία και ενδιαφέρονται για τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένονται. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό που εισάγει αυτό το στυλ ηγεσίας είναι η αξιοποίηση και ο θετικός επηρεασμός των πεποιθήσεων επάρκειας (efficacy beliefs) των εκπαιδευτικών<sup>42</sup>.

Η βιβλιογραφία σχετικά με τις ατομικές πεποιθήσεις επάρκειας βασίζεται στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura<sup>43</sup>. Ως ατομικές θεωρίες επάρκειας των εκπαιδευτικών ορίζονται οι πεποιθήσεις που αφορούν στην ικανότητά τους να εμπλέκονται σε αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που βελτιώνουν τη μάθηση. Με απλούστερη διατύπωση, πιστεύουν ότι τα μαθήματά τους είναι υψηλής στάθμης, είναι αποδεκτά από τους μαθητές και βελτιώνουν τη μάθηση των τελευταίων. Συμπερασματικά, αυτό περιγράφεται με τη φράση «έχουν την πεποίθηση ότι είναι καλοί εκπαιδευτικοί».

Οι ατομικές πεποιθήσεις επάρκειας προέρχονται (πηγάζουν) και επηρεάζονται κυρίως από τέσσερις παράγοντες, την ικανότητα (μαεστρία)

40 Στυλιανίδης, Μ. (2013). Ανάπτυξη αποτελεσματικών σχολικών ηγετών για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. *Εκπαιδευτική Ημερίδα: Σχολική Ηγεσία Α.Κ.Ι.Δ.Α.* Πέμπτη, 14 Μαρτίου 2013, CIIM, Λευκωσία.

41 Hallinger, E., & Heck, R. E. (2001). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30 (2), 95-110.

42 Ross, A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 798-822.

Row, W. J. (2013). Instructional Leadership Practices and Teacher Efficacy Beliefs: Cross-National Evidence From Talis. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 7573.

43 Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.



διαχείρισης εμπειριών, την αποκτημένη (δοτή, από παρατήρηση άλλων) εμπειρία, την δυνατότητα κοινωνικής πειθούς και τη διαχείριση φυσιολογικών και συναισθηματικών καταστάσεων<sup>44</sup>.

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, ως μέλη του σχολείου δεν έχουν μόνον ατομικές πεποιθήσεις επάρκειας·όπως υποδεικνύει η πρόσφατη έρευνα, έχουν και συλλογικές πεποιθήσεις επάρκειας (collective efficacy beliefs) για τους συναδέλφους τους συνολικά. Ο συνδυασμός των δύο τύπων πεποιθήσεων καθορίζει και χαρακτηρίζει την επάρκεια του σχολείου <sup>45</sup>.

Έτσι, οι στόχοι της προτεινόμενης εκπαιδευτικής ηγεσίας τείνουν, τόσο στη τόνωση της ατομικής όσο και της συλλογικής τους επάρκειας, μέσα από τον σχηματισμό ομάδων. Ένας πρόσφορος τρόπος για τον σχηματισμό ομάδων είναι οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (ΕΚΜ). Έτσι, το στυλ της ηγεσίας που υιοθετείται φέρει τον χαρακτηριστικό τίτλο 'Ηγεσία για το σχηματισμό Κοινοτήτων Μάθησης' (ΗΚΜ).

Ως προς το μοντέλο η Ηγεσία των Κοινοτήτων Μάθησης (ΗΚΜ) αξιοποιεί το αντίστροφο μοντέλο (περίπτωση Ε, κατά τον Pitner). Η επίδραση του στυλ ΗΚΜ στα μαθησιακά αποτελέσματα και η αντίστροφη ανάδραση μπορεί να πραγματοποιηθούν είτε μέσω διαδρομών (paths), ώστε να ελέγχονται από ποσοτικές έρευνες, είτε να ελέγχονται μέσω ποιοτικών ερευνών, όπως π.χ. η έρευνα δράσης.

Τέλος, για την μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων προτείνεται η αξιοποίηση των πορισμάτων της διδακτικής του αντίστοιχου αντικειμένου / μαθήματος. Οι θεωρητικές επιλογές της πρότασης παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 1 και στην Εικόνα 4.

Στη συνέχεια θα επισκοπήσουμε βιβλιογραφικά το σχηματισμό, τους παράγοντες, τις διαστάσεις και τη διατήρηση των ΕΚΜ, ώστε να φανούν τα χαρακτηριστικά του στυλ της Ηγεσίας σχηματισμού Κοινοτήτων Μάθησης (ΗΚΜ).

### 3.1 Αρχική προσέγγιση της ΗΚΜ.

Ο σχηματισμός επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (ΕΚΜ) είναι κύριο μέλημα / χαρακτηριστικό πολλών στυλ ηγεσίας. Σε ένα από τα πιο αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης εκπαιδευτικής ηγεσίας, το PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) περιέχονται διαστάσεις των ΕΚΜ, όπως η αποστολή του σχολείου, το θετικό κλίμα, η καταγραφή θετικού μαθησιακού αποτελέσματος<sup>46</sup>.

44 Labonen, E. (2004). Teacher efficacy: Managing it to construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341 -359.

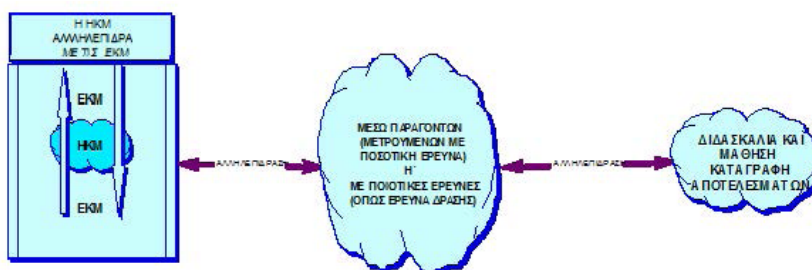
45 Goddard, B., DiLoy, W., & Hoyle, W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measurement and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-508.

46 Hallinger, P. (2003). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that has faded away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221 -239

**Πίνακας 1: Θεωρητικές επιλογές της πρότασης**

ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ	ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ	ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
ΗΚΜ (Ηγεσία για τον σχηματισμό Κοινοτήτων Μάθησης)	ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΟ (Με Διαδρομές –ποσοτική έρευνα- ή χωρίς – ποιοτική έρευνα)	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ  (Με εφαρμογή των πορισμάτων της διδακτικής)	ΜΕΤΡΗΣΗ  (Με το επίπεδο και το βάθος της μάθησης της διδασκόμενης ύλης)

**Εικόνα 4<sup>η</sup>: Το στυλ ΗΚΜ και η αντίστροφη εφαρμογή του (περιληπτική παρουσίαση)**



Η Wiley<sup>47</sup> προτείνει ρητά την ερευνητική υπόθεση ότι το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας που σχετίζεται με την αξιοποίηση κοινοτήτων μάθησης έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Στα αποτελέσματά της για τα μαθηματικά λυκείου παρατηρεί:

*Πράγματι, τα ευρήματά μου δείχνουν ότι η μάθηση στα μαθηματικά αυξάνεται .... όταν υπάρχει ένας ελάχιστος βαθμός επαγγελματικής κοινότητας μεταξύ των καθηγητών<sup>48</sup>.*

Στο επόμενο τμήμα της εργασίας θα τεκμηριωθεί η αλληλεπίδραση της καινοτομίας των ΕΚΜ και της Ηγεσίας που ενδιαφέρεται για τον σχηματισμό των Κοινοτήτων Μάθησης (ΗΚΜ), με άλλα λόγια θα δικαιολογηθούν οι αλληλεπιδράσεις που εμφανίζονται στο πρώτο ‘σύννεφο’ της Εικόνας 4.

### 3.2. Η καινοτομία των ΕΚΜ - Παράγοντες δημιουργίας και στήριξης των ΕΚΜ

Πώς η καινοτομία των ΕΚΜ μπορεί να δώσει την ηγεσία που σε αυτή την εργασία ονομάζεται ΗΚΜ; Θα απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό διεξοδικά, διατρέχοντας

47 Wiley, D., (2000) *Contextual Effects on Student Achievement: A Professional Community*. *Journal of Educational Change* 2, 1–33

48 Wiley, D., (2000) *Contextual Effects on Student Achievement: A Professional Community*. *Journal of Educational Change* 2, 1–33,

τη βιβλιογραφία των ΕΚΜ και αποτυπώνοντας τους ενδιαφέροντες όρους που μπορούν να στηρίζουν την ΗΚΜ.

Οι Kruse et al. στο άρθρο τους “Building Professional Community in Schools” καταθέτουν πέντε βασικά στοιχεία για τη δημιουργία ΕΚΜ. Τα κρίσιμα αυτά στοιχεία είναι ο αναστοχαστικός διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών, η άρση της απομόνωσης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, η εστίαση στο φαινόμενο της μάθησης, η συνεργασία, και τέλος η πίστη σε κοινά οράματα και αξίες.

Στα στοιχεία αυτά συγκλίνουν και οι εργασίες διαφόρων άλλων ερευνητών<sup>49</sup>. Επομένως, η έμφαση στα συγκεκριμένα στοιχεία θα δημιουργήσει τις συνθήκες υποστήριξης / βιωσιμότητας μιας ΕΚΜ.

Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές<sup>50</sup>, η στήριξη μιας ΕΚΜ μπορεί να πραγματοποιηθεί αν δοθεί έμφαση σε δομικούς / αντικειμενικούς παράγοντες, όπως ο χρόνος που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για συναντήσεις και συνομιλίες μεταξύ τους, η δημιουργία ανοικτών τάξεων, ώστε ο ένας να μπορεί να παρακολουθεί τη δουλειά του άλλου, η ανεξαρτησία-ενδυνάμωση-χειραφέτηση του κάθε εκπαιδευτικού σε όλα τα επίπεδα της άσκησης του ρόλου του και γενικά η επικοινωνία σε όλο το σχολικό φάσμα. Όμως το εγχείρημα των ΕΚΜ, πέρα από τους δομικούς/αντικειμενικούς παράγοντες ενδυναμώνεται και στηρίζεται από κοινωνικούς/ανθρώπινους πόρους, άρα υποκειμενικούς παράγοντες, όπως ο βαθμός αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς βελτιωτικών κινήσεων, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο αλληλοσεβασμός, η κατοχή του γνωστικού τους αντικείμενου, οι δεξιότητές τους, αλλά και ο τρόπος που ενσωματώνεται στην ομάδα τους ο νέος εκπαιδευτικός, καθώς και η υποστήριξη που λαμβάνουν από τη διοίκηση/διεύθυνση.

Η ανάλυση αυτών των παραγόντων δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να προτείνουν διάφορα μοντέλα *συνθηκών στήριξης* της ΕΚΜ. Ο Orphanos (2014)<sup>51</sup> προτείνει ένα τέτοιο μοντέλο, όπου δίνονται τρεις βασικές ενδογενείς συνθήκες για τη δημιουργία μιας ΕΚΜ: η συνεργασία, οι κοινές αξίες και η συλλογική μάθηση / σοφία των εκπαιδευτικών. Στους τρεις αυτούς ενδογενείς παράγοντες επιδρούν δύο εξωγενείς: η υποστηρικτική εκπαιδευτική ηγεσία / διεύθυνση του σχολείου, με το όραμά της προσανατολισμένο στη μάθηση, καθώς και η ατομική αποτελεσματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Οι πέντε παραπάνω

49 Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report Number 637. London, England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53

Coburn, C., E., Russell, J., L. (2008). Getting the most out of professional learning communities and coaching: Promoting instructional change that support instructional improvement. *Learning policy brief*, 1(3), 1-4.

50 Kruse, S. B., Louis, K. K., & Bry, A. S. (1999). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin

51 Orphanos, S. (2014). How professional learning communities affect teacher learning and teaching practices. Retrieved January ,12 2015 [http://www.academia.edu/5090785/ How\\_professional\\_learning\\_communities\\_affect\\_teacher\\_learning\\_and\\_teaching\\_practices](http://www.academia.edu/5090785/ How_professional_learning_communities_affect_teacher_learning_and_teaching_practices)

παράγοντες συνεισφέρουν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν, και ειδικά στην υιοθέτηση καινοτομιών, πειραματισμών και αναστοχαστικών συζητήσεων. Έτσι, υιοθετούνται αποτελεσματικά τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες αναμένεται να καταγράψουν πρόοδο στη σχολική επίδοση και να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους.

### 3.3 Κριτική στους παράγοντες

Είναι προφανές ότι οι δομικοί παράγοντες στους οποίους στηρίζεται η αρχική ενδυνάμωση των ΕΚΜ μπορούν εύκολα να υπερτιμηθούν<sup>52</sup>. Ο χρόνος που έχει διατεθεί για αλληλεπίδραση μπορεί να μην επαρκεί ή μπορεί για ποικίλους ατομικούς λόγους (προβλήματα, αύξηση υποχρεώσεων κ.ά.) να ελαττώνεται, με αποτέλεσμα την κατακόρυφη πτώση αρχικά του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και τελικά της ποιότητας του εγχειρήματος<sup>53</sup>.

Παρόμοια κατάσταση μπορεί να ισχύσει και με την ανάπτυξη των συζητήσεων των εκπαιδευτικών. Μπορεί να μην είναι καλά οργανωμένες ή να μην εστιάζουν στο βασικό θέμα (μάθηση), με αποτέλεσμα η ποιότητά τους να μην προσφέρει την αναμενόμενη στήριξη της ΕΚΜ<sup>54</sup>.

Από τους δομικούς παράγοντες, όμως, αυτός που πρέπει να προσεχθεί περισσότερο είναι η ετεροπαράτηρηση της δουλειάς των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός έχει γαλουχηθεί να πασχίζει μόνος του για λύσεις, έτσι, η πολιτική της ανοικτής τάξης ενδεχομένως να τον φέρει σε δύσκολη ή αμήχανη θέση. Το σημείο αυτό σχετίζεται και με τους υποκειμενικούς παράγοντες στήριξης των ΕΚΜ<sup>55</sup>.

Συνεχίζοντας, λοιπόν, τον αναστοχασμό και την κριτική στους ενδογενείς παράγοντες, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι εδώ ελλοχεύει ο μεγαλύτερος κίνδυνος, που φέρει το όνομα «διαμορφωμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών». Οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές συνήθως αποδέχονταν το εκπαιδευτικό σύστημα και έτσι, μην έχοντας κριτική στάση και αναπτυγμένη αντίδραση απέναντί του, ως επαγγελματίες μιμούνται τους δασκάλους εκείνους, που αυτοί θεωρούσαν πετυχημένους. Αυτός ο κύκλος της μίμησης εμποδίζει την αποδοχή βελτιωτικών κινήσεων και καινοτομιών, αναπαράγοντας ένα κλίμα μετριότητας και συμβιβασμού με τις επικρατούσες συνθήκες<sup>56</sup>.

52 Kruse, S. B., D. Louis, K. & Bryk, A. S. (1999). An emerging framework for analyzing school based professional community. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin

53 Hoffman, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

54 Ορφανός, Σ. (2012). *Σημειώσεις μαθήματος 608. Μεταπτυχιακό: Αναλυτικά Προγράμματα και διδασκαλία*. Nicosia, Cyprus: Frederick University.

55 Kruse, S. B., D. Louis, K. & Bryk, A. S. (1999). An emerging framework for analyzing school based professional community. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin

56 Πολυζώης, Γ. (2010). *Πεποιθήσεις των νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών σχετικά με τη χρήση*

Φυσικά, παρόμοιες συμπεριφορές έχουν και τα στελέχη του σχολείου, με αποτέλεσμα να μη μεταβάλλονται οι πεποιθήσεις «παλαιάς κοπής» για τον συγκεντρωτικό ή πατερναλιστικό τρόπο άσκησης της σχολικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

### 3.4 Διαστάσεις των ΕΚΜ.

Αφού αναφερθήκαμε σε συνθήκες / παράγοντες ανάπτυξης και στήριξης των ΕΚΜ και στην κριτική τους, μπορούμε πλέον να εξετάσουμε τις διαστάσεις των ΕΚΜ, ώστε να γίνει αντιληπτό το εννοιολογικό εύρος της αναφοράς τους σε ολόκληρο το σχολικό πεδίο<sup>57</sup>.

*ΕΚΜ και όραμα-αξίες.* Οι εκπαιδευτικοί με τη δέσμευση της δημιουργίας της ΕΚΜ μοιράζονται ένα ακαδημαϊκό και κοινωνικό όραμα που σχετίζεται με τη μέγιστη επίδραση που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών του. Οι εκπαιδευτικοί της ΕΚΜ υιοθετούν αξίες δικαιοσύνης και αφοσίωσης για το διδακτικό τους έργο, αποβλέποντας τόσο στην πρόληψη όσο και στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών. Στην πορεία γι' αυτά τα οράματα και αυτές τις αξίες προβαίνουν σε ενέργειες βελτίωσης της διδασκαλίας τους και υιοθέτησης προσεγγίσεων που διευκολύνουν τη μάθηση, ενισχύουν δε και επιδιώκουν την ολόπλευρη συμμετοχή των γονέων σε αυτές τους τις ενέργειες.

*ΕΚΜ και αναστοχασμός / κριτική.* Η δημιουργία της ΕΚΜ βασίζεται στον διαρκή κύκλο συζήτηση / αλλαγή / νέα συμπεριφορά για τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Στον διαρκή αυτό κύκλο αναπροσαρμόζονται περιεχόμενα μαθημάτων και τρόποι διδασκαλίας, υιοθετούνται και αξιολογούνται καινοτομίες. Ο κύκλος αυτός βασίζεται στην ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών του σχολείου και επιδιώκει να εντάξει με ισότητα εκπαιδευτικούς και γονείς στη συνεχή αναζήτηση των προσφορότερων λύσεων από όσες δοκιμάστηκαν για την αποτελεσματική μάθηση.

*ΕΚΜ και μάθηση.* Ο πυρήνας των ΕΚΜ είναι η εστίαση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο πυρήνας αυτός υιοθετεί ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό μαθησιακό επίπεδο, όταν τους προσφερθεί μια υψηλού επιπέδου διδασκαλία. Για τον λόγο αυτό απαιτείται αφενός

---

της Ιστορίας των Φυσικών Επιστημών (ΙΦΕ) στη διδασκαλία τους (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

57 Kruse, S. B., Louis, K. K., & Bryk, A. S. (1999). An emerging infrastructure for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Morrissey, M.S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

επίδειξη αισθήματος ευθύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αφετέρου ισχυρή πίστη των εκπαιδευτικών στις ατομικές και επαγγελματικές τους ικανότητες.

*EKM και συνεργασία / αλληλεπίδραση.* Η διάσταση αυτή των EKM δεν υπονοεί τη συνεργασία ως παρέα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών να σταματά στην είσοδο της σχολικής τάξης. Αντιθέτως, υποδεικνύει την κατάργηση της απομόνωσης του εκπαιδευτικού και της τάξης του, την απομυθοποίηση της ιδιωτικότητας της διδασκαλίας και, έτσι, την παρακολούθηση των μαθημάτων των εκπαιδευτικών από συναδέλφους τους, τη συζήτηση πάνω σε αυτές τις ανοιχτές διδασκαλίες και την προσπάθεια δημιουργίας και εκμετάλλευσης ενός τύπου συλλογικής «σοφίας», που στηρίζεται σε κοινές και συμφωνημένες πρακτικές.

*EKM και συλλογική ηγεσία.* Η συγκεκριμένη διάσταση αποτελεί ένα πολύ σπουδαίο και βασικό κρίκο στη δημιουργία, ανάπτυξη και διατήρηση των EKM, αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας και θα αναλυθεί λεπτομερειακά αμέσως παρακάτω.

### 3.5. EKM και συλλογική ηγεσία

Στον καταστατικό χάρτη των διαστάσεων των EKM<sup>58</sup> υπάρχει η αναφορά στις σχέσεις των EKM με την εκπαιδευτική ηγεσία με συλλογικό τρόπο. Αρχικά, η ανάλυση αυτής της διάστασης περιέχει μια αυτο-αναφορική συνθήκη για την ίδια την ηγεσία. Συγκεκριμένα, πριν από την ενασχόληση με τις EKM πρέπει η ηγεσία να έχει μεταβάλει τις πεποιθήσεις ‘παλαιάς κοπής’ για τον συγκεντρωτικό ή πατερναλιστικό τρόπο άσκησης της. Αυτή η παραδοσιακή έννοια της σχολικής ηγεσίας πρέπει να τεθεί κατά μέρος. Οφείλει η ηγεσία, για την οποία θα συζητήσουμε, να μη σχετίζεται με τη φιγούρα του παντοδύναμου διευθυντή, που διαχειρίζεται μια αυστηρά ιεραρχική δομή, η οποία πρωτίστως στηρίζεται στο ότι ο καθένας σε αυτήν γνωρίζει περισσότερα από τον ‘κατώτερο’. Εάν οι ηγέτες επιδιώκουν να ενισχυθεί η συνεργασία σε όλα τα επίπεδα στο σχολείο, θα πρέπει πρωτίστως να αλλάξουν τη δική τους στάση απέναντι στην ηγεσία<sup>59</sup>.

Μετά την καταστατική αυτή διευκρίνιση θα περιγράψουμε τον ρόλο του ηγέτη που προσδιορίζει η διάσταση των *EKM και της συλλογικής ηγεσίας*. Τα χαρακτηριστικά αυτά του ηγέτη αποτελούν την πρώτη προσέγγιση στο στυλ της Ηγεσίας που προτείνει η παρούσα εργασία, δηλαδή της Ηγεσίας σχηματισμού Κοινοτήτων Μάθησης (HKM).

58 Krikas, S., D. Lolis, K. K. & Bryk, A. (1999). An emerging infrastructure for analyzing school-based professional community. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin

Morrissey, M.S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory

59 Pitsy, D. (2000). Why Don't Teachers Collaborate? A Leadership Commentary. *Phi Delta Kappan* 92 (1), 54-56.

Κύριο στοιχείο αυτής της Ηγεσίας είναι ο διαμοιραζόμενος και συμμετοχικός χαρακτήρας της Hord, 2009<sup>60</sup>. Η ηγεσία καθοδηγεί και υποστηρίζει την εφαρμογή των νέων πολιτικών και πρακτικών που απαιτούνται για τη λειτουργία των ΕΚΜ. Ο διευθυντής εμφανίζεται πρόθυμος να συμμετέχει σε διάλογο, χωρίς κυρίαρχη και απόλυτη άποψη, διαμοιραζόμενος ευθύνες. Ο παντοδύναμος διευθυντής έχει αντικατασταθεί από μια κοινή δομή ηγεσίας, που μαζί με τους εκπαιδευτικούς αναλύει ερωτήματα, διερευνά και αναζητά λύση για τη βελτίωση του σχολείου. Όλο το προσωπικό του σχολείου αναπτύσσεται επαγγελματικά και συντονίζεται για την επίτευξη των κοινών στόχων και την επιτυχή διεκπεραίωση των αναγκαίων οργανωτικών και διαρθρωτικών αλλαγών για την επιτυχία της συλλογικής εργασίας.

Οι συλλογικές διαδικασίες απαιτούν συνεργασία εκπαιδευτικών και ηγεσίας. Η συνεργασία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση του σχολείου σε όλα τα επίπεδα. Παρ' όλο που η ιδέα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών έχει προωθηθεί πάρα πολύ τα τελευταία χρόνια<sup>61</sup>, εντούτοις δεν καταγράφονται μεγάλα επίπεδα συνεργασίας και η απομόνωση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να κυριαρχεί<sup>62</sup>. Αυτό προκαλεί μια σχετική έκπληξη, αφού έχουν ανακοινωθεί πολλές έρευνες (Linder, Post, & Calabrese, 2012) για τα οφέλη της συνεργασίας και πολλοί οργανισμοί (NCTE, 2010) συμβουλεύουν συνεχώς τις σχολικές μονάδες να αυξήσουν τη συνεργασία μεταξύ των μελών τους.

Ο Piercey<sup>63</sup> εξετάζει αναλυτικά το ερώτημα γιατί η συνεργασία εξακολουθεί να είναι η εξαίρεση παρά ο κανόνας, γιατί αγνοείται, ενώ θεωρείται παιδαγωγικά και επιστημονικά μια χρήσιμη πρακτική. Γιατί υπάρχει αντίσταση; Πώς εξηγείται αυτή η αντίσταση;

Στον προβληματισμό για την απάντηση αυτών των ερωτημάτων εμπλέκει την ουσιώδη εννοιολογική διαφορά μεταξύ ομαδικής εργασίας (π.χ. από τον χώρο των σπορ) με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, αναφέροντας ότι στις ομάδες δεν υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που επιδιώκουμε να υπάρχουν στις ομάδες των εκπαιδευτικών, π.χ. ισότητα συμμετοχής και συνεισφοράς, διαμοιραζόμενη ηγεσία κ.ο.κ.

Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτική έρευνα για τη συνεργασία έχει να ωφεληθεί από την κριτική που ασκεί ο Lencioni<sup>64</sup> για τα πέντε χαρακτηριστικά των

60 Hord, S. M. (2009). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.

61 DuFour, R. (2004). Professional learning communities: A handbook of knowledge and practice. In *Our Best Hope for High Levels of Learning? Middle School Journal (JI)*, 39(1), 4-8.

62 DuFour, R. (2004). Professional learning communities: A handbook of knowledge and practice. In *Our Best Hope for High Levels of Learning? Middle School Journal (JI)*, 39(1), 4-8.

63 Piercey, D. (2000). Why Don't Teachers Collaborate? A Leadership Challenge. *Phi Delta Kappan* 92 (1), 54-56.

64 Lencioni, D. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team: A Leadership Fable*. San Francisco: Jossey-Bass.

αποτυχημένων ομάδων: απουσία εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας, μικρή προσοχή στα αποτελέσματα, χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στο τι πετυχαίνει η ομάδα και πώς αυτή μπορεί να βελτιωθεί, αποφυγή λογοδοσίας και άρα έλλειψη κινήτρων για βελτίωση, έλλειψη αφοσίωσης στην επίτευξη των στόχων και, τέλος, φόβος για σύγκρουση και επιλογή αποφυγής της. Στα πέντε αυτά σημεία είναι προφανές ότι η ηγεσία που προτείνουμε μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες για αναστροφή τους. Ο ίδιος ο Lencioni (2000) προτείνει δράσεις της ηγεσίας για αναστροφή της αποτυχίας των ομάδων. Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε, γενικότερα, με το θέμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Ο Elmore (2000)<sup>65</sup> παρατηρεί σχετικά την αυξανόμενη σημασία της σχολικής ηγεσίας και θεωρεί ότι αυτή θα πρέπει να ενισχύει τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, να δημιουργεί ένα κοινό κλίμα κουλτούρας υψηλών προσδοκιών, να κρατά συνδεδεμένους τους εκπαιδευτικούς σε μια παραγωγική σχέση μεταξύ τους και να τους καθιστά άτομα υπεύθυνα στο να συνεισφέρουν στο συλλογικό αποτέλεσμα.

Η ΗΚΜ που προτείνει η εργασία μεριμνά ουσιαστικά για την επικράτηση συλλογικών διαδικασιών και την αύξηση της συνεργασίας των ομάδων. Ο Dufour (2004) δίνει τις παρακάτω οδηγίες για την επίτευξη των στόχων μιας τέτοιου είδους ηγεσίας. Αυτή η ηγεσία οφείλει να μεριμνά ώστε: οι εκπαιδευτικοί να έχουν χρόνο για συνεργασία στη διάρκεια της σχολικής ημέρας, η συνεργασία των εκπαιδευτικών να αποτελεί προτεραιότητα, οι ομάδες των εκπαιδευτικών να έχουν ή να επιδιώκουν την απαραίτητη γνώση για λήψη αποφάσεων, να υπάρχει πρόσβαση των ομάδων σε πηγές και να είναι διαφανείς οι απαιτήσεις της εργασίας των ομάδων.

Ένας από τους κυριότερους λόγους για την έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών είναι η σύγχυση σχετικά με τους όρους συνεργασίας και τις υποθέσεις που αποτελούν τη βάση γι' αυτούς τους όρους<sup>66</sup>. Η σαφήνεια σε όλα τα επίπεδα είναι χαρακτηριστικό της ΗΚΜ. Η ΗΚΜ είναι ηγεσία υποστηρικτική<sup>67</sup>. Την αξία της υποστηρικτικής ηγεσίας ως παράγοντα ενίσχυσης των ΕΚΜ αναγνωρίζουν οι Kruse, Louis & Bryk<sup>68</sup>. Ο Hadverson<sup>69</sup> προτείνει η ηγεσία να ενισχύει τους εκπαιδευτικούς με διάφορα τεχνήματα (ή τεχνουργήματα -artifacts). Αναφέρει παραδειγματικά τριών τύπων τεχνήματα: α) τοπικά σχεδιασμένα (σχέδια μαθήματος, σημειώσεις, κ.ά.), β) προερχόμενα από εξωτερικές πηγές (π.χ.

65 Elmore, J.R. (2000) *Building a New Structure for School Leadership*. Albert Shanker Institute.

66 Piche, D. (2000) *Why Don't Teachers Collaborate? A Leadership Commandment* Phi Delta Kappan 92 (1), 54-56.

67 Ferguson, S. and DeFur, E. (2000) *Professional Learning Communities: Key Elements from the Literature Review*. The Education Alliance at Brown University, 1-32.

68 Kruse, S., Louis, K. & Bryk, A. S. (1999) *An Emerging framework for analyzing school based professional community*. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

69 Hadverson, R. (2007) *How school leaders use artifacts structure professional community in schools*. In Skoloff, and K.S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press.



οδηγίες αναλυτικών προγραμμάτων) και γ) κληρονομούμενα (π.χ. ημερολόγια προηγούμενων χρόνων). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο χρονισμός και η ακολουθία των αξιοποιούμενων τεχνημάτων.

### 3.6. ΗΚΜ και διαστάσεις των ΕΚΜ

Η ΗΚΜ εκτός από βασικός πυλώνας της εννοιολόγησης των ΕΚΜ διατρέχει και όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις των ΕΚΜ. Θα αναλύσουμε τον ρόλο των ΗΚΜ σε κάθε επιμέρους διάσταση των ΕΚΜ.

*ΗΚΜ στη διάσταση 'ΕΚΜ και όραμα-αξίες'.* Η προτεινόμενη ΗΚΜ είναι ο σωματοφύλακας της αποστολής και του οράματος του σχολικού οργανισμού. Ο Lunenburg<sup>70</sup> περιγράφει τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο της ηγεσίας στις διαδικασίες δήλωσης τόσο της αποστολής όσο και του οράματος.

Η αποστολή, όπως είναι γνωστό, αντιπροσωπεύει το σήμερα ενός οργανισμού και η ηγεσία οφείλει να την διατυπώνει με σαφήνεια.<sup>71</sup> Περιγράφει τους σκοπούς του σχολείου, είναι σύντομη και χωρίς επιστημονική ορολογία και πρέπει να παρακινεί και να εμπνέει. Απαντά στις ερωτήσεις: Ποια είναι η εκπαιδευτική φιλοσοφία του οργανισμού; Ποιες αξίες διέπουν τη δράση των εμπλεκόμενων στον οργανισμό;

Περιλαμβάνει πέντε στοιχεία: αξίες, διδακτική/παιδαγωγική προσέγγιση, προγράμματα, μαθητές και επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Το όραμα περιγράφει τη μελλοντική επιθυμητή κατάσταση. Αναφέρεται σε κάτι μελλοντικό, που αντιστοιχεί στην τελική εικόνα της σχολικής μονάδας, όταν έχουν στεφθεί με επιτυχία και έχουν ολοκληρωθεί όλα όσα έχουμε προγραμματίσει. Υπό αυτή την έννοια το όραμα δεν είναι μια διατύπωση που κοσμεί κάποιο τοίχο και περιμένουμε την άνωθεν υλοποίησή του, αντίθετα απαιτεί ανθρώπινη προσπάθεια, και μάλιστα συνεχή.

Περιγράφει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ποιους μαθητές υπηρετεί, διευκρινίζει τις προσδοκίες όλων στη σχολική κοινότητα. Απαντά στις ερωτήσεις: Τι σχολείο θέλουμε να γίνουμε; Ποια η μελλοντική κατεύθυνση; Πώς θα μοιάζει το σχολείο μας σε 2, 4, 6 χρόνια; Είναι ευθύνη της ΗΚΜ η διαμόρφωση του οράματος να εμπλέκει όλες τις σημαντικές ομάδες του σχολείου. Το τελικό όραμα θα προκύψει μέσα από πραγματική συνεργασία και ειλικρινή συζήτηση όλων των αξιών/ιδεών που θα παρουσιαστούν. Μόλις το όραμα ολοκληρωθεί, θα πρέπει να κοινοποιηθεί από την ηγεσία σε όλους, ώστε να εντοπιστούν έγκαιρα τυχόν λάθη, αδυναμίες και παραλείψεις<sup>72</sup>.

70 Lunenburg, C. (2010). Creating a Professional Learning Community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27 (4).

71 Βλ. προηγούμενη παράγραφο για το χαρακτηριστικό αυτό της ΗΚΜ.

72 Ορφανός, Σ. (2012). *Σημειώσεις μαθήματος 608. Μεταπτυχιακό: Αναλυτικά Προγράμματα και διδασκαλία*. Nicosia, Cyprus: Frederick University.

ΗΚΜ στη διάσταση 'ΕΚΜ και αναστοχασμός/κριτική'. Η ΗΚΜ εμπλέκεται με αυτόν τον πυλώνα των ΕΚΜ στην εργασία μας, υιοθετώντας παράγοντες που μπορούν να μετρηθούν με ποσοτικές έρευνες ή ποιοτικές έρευνες, όπως π.χ. έρευνα δράσης. Στην Εικόνα 8 εμφανίζεται αυτή η διασύνδεση.

ΗΚΜ στη διάσταση 'ΕΚΜ και μάθηση'. Η ΗΚΜ εμπλέκεται σε αυτόν τον πυλώνα της ΕΚΜ αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της διδακτικής των αντίστοιχων μαθημάτων. Ο αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας της έρευνας που επιλέγει η ΗΚΜ για την αποτύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων εμφανίζεται στην Εικόνα 4.

ΗΚΜ στη διάσταση 'ΕΚΜ και συνεργασία'. Γενική αναφορά στη συνεργατική φύση της ΗΚΜ έγινε στην προηγούμενη παράγραφο. Ο ειδικός, ωστόσο, προβληματισμός σχετικά με τη μεταβολή του ιστορικού και πολιτισμικού δεδομένου της απομόνωσης των εκπαιδευτικών και την αξία των ανοικτών τάξεων σχετίζεται με την ετεροπαρατήρηση / αξιολόγηση ομοτίμων (peer review). Η αξιολόγηση ομοτίμων είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών, η καταγραφή στοιχείων/ντοκουμένων σχετικά με τη διδασκαλία και η κριτική αποτίμησή τους με στόχο τη βελτίωσή τους και την καταγραφή θετικότερων αποτελεσμάτων για τη μάθηση των μαθητών. Η αξιολόγηση ομοτίμων, είναι μια σκόπιμη, προσεκτικά σχεδιασμένη διαδικασία, τοποθετημένη σε πλαίσιο που αποσκοπεί στην αποτίμηση της διδασκαλίας και της μάθησης, αξιοποιώντας πολλαπλές πηγές και τύπους αποδείξεων/καταγραφών/μαρτυριών<sup>73</sup>.

Η αξιολόγηση ομοτίμων έχει δύο χαρακτηριστικά: (α) το άνοιγμα της σχολικής τάξης, το τέλος της ιδιωτικότητας της διδασκαλίας και της μετατροπής της σε δημόσια, (β) την εστίαση στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών<sup>74</sup>. Η αξιολόγηση ομοτίμων που προτείνει η παρούσα εργασία δεν είχε τον χαρακτήρα της λογοδοσίας<sup>75</sup>. Αντίθετα, προτείνεται να εντάσσεται στην έρευνα των αποτελεσμάτων μάθησης και έτσι το επιστημολογικό status της παρουσιάζει τον συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα μίας και η έρευνα αφορά όλη την κοινότητα. (Κατσαρού & Τσάφος, 2003<sup>76</sup>). Αυτός ο χαρακτήρας δημιουργεί ένα χώρο επικοινωνίας<sup>77</sup>, ο οποίος θεωρείται σημαντικός παράγοντας του αλληλεπιδραστικού διαλόγου που διεξάγεται μεταξύ των εκπαιδευτικών, με στόχο την αντιμετώπιση άμεσων πρακτικών προβλημάτων. Επιδιώκεται με την ευκαιρία της συμμετοχικής παρατήρησης οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν από κοινού και να διαμοιραστούν με ευχαρίστηση τις

73 DaDay, G. (2010). *Developing academics for the future: new thinking on teaching observations*. DProf thesis, Middlesex University.

74 Veale, N., Ross, J., & Adams, A. (2006). *A review of research on professional learning communities: What do we know?* Paper presented at the NSRF Research Forum January, 2006. In *Paper presented at the NSRF Research Forum*.

75 Brink, J., Granger, P., & Hill, A. (2014). *Investigating a Mandate for Peer Review of Teaching in Schools*. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 83-99.

76 Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα

77 Kemmis, S. (2000). *Exploring the relevance of official ethics for action research in primary education: Research in the Footsteps of Jürgen Habermas*. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 91-102). London: Sage.

ιδέες τους<sup>78</sup>. Η με τέτοιο τρόπο νοούμενη συμμετοχή και συνεργασία στο πλαίσιο των ΕΚΜ, υπό την συνεχή υποστήριξη της ΗΚΜ, δημιουργεί μια συμμετοχική δημοκρατία στο εσωτερικό της κοινότητας, η οποία απαιτεί χρόνο για να εμπεδωθεί και δεν είναι τόσο εύκολο να πραγματοποιηθεί<sup>79</sup>.

Συμπερασματικά, καταγράφουμε ότι η ΗΚΜ επιδιώκει με την ανάπτυξη ΕΚΜ να ανοίξει τον δρόμο για τη συλλογική μάθηση και την καταγραφή θετικών αποτελεσμάτων στην απόδοση των μαθητών, με εργαλεία τους κοινούς στόχους και τις υψηλές προσδοκίες για όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα.

### 3.7 ΗΚΜ και δημιουργία, διατήρηση και εμπιστοσύνη στις ΕΚΜ

Η ΗΚΜ, εκτός από διαμορφωμένη διάσταση που αφορά στη λειτουργία των ΕΚΜ και παράγοντας παρέμβασης σε όλο το φάσμα λειτουργίας των διαστάσεων λειτουργίας των ΕΚΜ, οφείλει να μεριμνά για τη δημιουργία, αλλά και τη διατήρηση των ΕΚΜ.

Η ΗΚΜ κατανοεί τον ρόλο της ως ηγεσίας που καταβάλλει προσπάθειες αλλαγής στο σχολείο. Δεν θα επεκταθούμε στον τρόπο εφαρμογής του μοντέλου της ΗΚΜ που προτείνουμε σε μακρό-περιβάλλοντα.

Η ΗΚΜ, κατανοώντας την ανάγκη αλλαγών στα σχολεία, αντιλαμβάνεται τον κρίσιμο ρόλο της και υιοθετεί για τη βελτίωση του σχολικού χώρου την καινοτομία των ΕΚΜ. Ο ρόλος της ΗΚΜ είναι συνυφασμένος με την ανάπτυξη των ΕΚΜ στον σχολικό οργανισμό.

Η διατήρηση των ΕΚΜ αποτελεί το συνεχές στοιχείο της ΗΚΜ. Η έννοια του κρίσιμου σημείου για τη διατήρηση των ΕΚΜ δεν έχει επιτευχθεί ακόμη. Ο Fullan<sup>80</sup> υποστηρίζει ότι η ιδέα των ΕΚΜ έχει ταξιδέψει πιο γρήγορα από την ουσιαστική υιοθέτησή τους και την εφαρμογή τους. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η ΗΚΜ<sup>81</sup> αφορούν το προσωπικό, το ομαδικό και το οργανωσιακό επίπεδο.

Σε προσωπικό επίπεδο η διατήρηση των ΕΚΜ, όπως και η συντήρηση κάθε νέου θεσμού, επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη ζωή και τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Αυτό προκαλεί σθεναρή προσωπική αντίσταση στις ΕΚΜ και τήρηση αμυντικής στάσης απέναντί τους<sup>82</sup>. Αυτά είναι στοιχεία τα οποία η ΗΚΜ

78 Stensson, H. H. (2008). *Teacher development through participation in research and cross-school collaboration: possibilities and limitations*, in Ling-po Shiu and J. Chi-Kin Lee (eds.), *Developing teachers and developing schools in changing contexts* (pp. 337-358). Hong Kong: Chinese University Press.

79 Reardon, P. (2006). *Collaborative quality: a critical research practice*. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 187-203.

80 Fullan, M. (2006). *Change theory: A force for school improvement*. Centre for Strategic Education, Victoria 2006.

81 Stibil, L. B., Bala, R. M., Maitland, A. W., Walker, M. & Thomas, S. (2000). *Professional learning communities: A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

82 Veasley, R., Ross, J. & Adams, A. (2006). *A review of research on professional learning communities: What do we know?* Paper presented at the NSRF Research Forum January, 2006. In *Paper presented at the NSRF Research Forum*

πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη της.

Άλλο σημαντικό εμπόδιο στη συντήρηση των ΕΚΜ αποτελεί η επικοινωνιακή αδυναμία των εμπλεκομένων στο σχολείο, αφού οι περισσότεροι δεν έχουν εκπαιδευτεί στην διαπροσωπική επικοινωνία ή την ομαδική εργασία.<sup>83</sup> Για να προληφθεί ο μαρasmus των ΕΚΜ, μια ευφυής ΗΚΜ θα έπρεπε να διερευνήσει τα συμφέροντα των συμμετεχόντων στις ΕΚΜ και πώς αυτά θα μπορούσαν να ικανοποιηθούν. Επίσης, θα λάμβανε πρόνοιες για εξισορρόπηση προσωπικών και ομαδικών φιλοδοξιών και συμφερόντων.<sup>84</sup>

Οι οργανωσιακές δυσκολίες διατήρησης των ΕΚΜ, οι οποίες προέρχονται από το σχολικό συγκείμενο, μπορεί να αφορούν σχολικά χαρακτηριστικά (μέγεθος σχολείου, βαθμίδα εκπαίδευσης, τοποθεσία, μαθητικός πληθυσμός, αλλαγή/διαδοχή ηγεσίας, κουλτούρα σχολείου, συναντήσεις εκπαιδευτικών), το προσωπικό (σύνθεση, χρόνια παραμονής) και τις εξωτερικές συνθήκες που επηρεάζουν τη λειτουργία μιας ΕΚΜ (άλλες μεταρρυθμίσεις, φιλοσοφία, οικονομική υποστήριξη)<sup>85</sup>

Οι συνθήκες διατήρησης των ΕΚΜ δίνουν τη δυνατότητα στους ερευνητές να προτείνουν μοντέλα συνθηκών στήριξης των ΕΚΜ. Ένα τέτοιο μοντέλο που προτείνεται από τον Ορφανό (2014) αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο της εργασίας.

Οι δράσεις της ΗΚΜ οφείλουν να διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση σχέσεων εμπιστοσύνης. Ο απαραίτητος σεβασμός και οι προσωπικές σχέσεις με κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας εγκαθίστανται όταν η ηγεσία αναγνωρίζει αδυναμίες, ακούει ανησυχίες και αποφεύγει αυθαίρετες ενέργειες. Η ΗΚΜ<sup>86</sup>, προκειμένου οι παραπάνω δράσεις να είναι αποτελεσματικές, τις συνδέει με το προωθούμενο από το σχολείο όραμα. Αυτή η συνέχεια/συνέπεια μεταξύ λόγων και πράξεων της ΗΚΜ επιβεβαιώνει την ακεραιότητα και την αυθεντικότητα του διευθυντή. Στη σχολική κοινότητα η επίτευξη σχέσεων εμπιστοσύνης μπορεί να απαιτεί γενναίες αποφάσεις, ακόμη και φυγή προς τα μπρος, ώστε να συμπαρασύρει και αυτούς που παραμένουν ασυνεπείς ως προς την αποστολή και τις αξίες του σχολείου.

#### 4. Υποδείξεις για Μελλοντικές Έρευνες

Η παρούσα εργασία στο πλαίσιο της δημιουργίας, καθοδήγησης και διατήρησης

83 Ορφανός, Σ. (2012). Σημειώσεις μαθήματος 608. Μεταπτυχιακό: Αναλυτικά Προγράμματα και διδασκαλία. Nicosia, Cyprus: Frederick University.

84 Kibbutz, F. (2009). Factors in sustaining professional learning community. *ALASP Bulletin*, 93(3), 184-205.

85 Ορφανός, Σ. (2012). Σημειώσεις μαθήματος 608. Μεταπτυχιακό: Αναλυτικά Προγράμματα και διδασκαλία. Nicosia, Cyprus: Frederick University.

86 Bryman, A., & Burgess, R. (2003). Trust as a Resource for School Reform: Creating Caring Schools, 60(6), 40-45

ΕΚΜ από την αντίστοιχη ηγεσία υπέδειξε αρκετά σημεία τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

Η ηγεσία που προτείνει η εργασία έχει εφαρμοστεί σε Λυκειακό επίπεδο δημιουργώντας μία ΕΚΜ φυσικών επιστημών και αξιοποιώντας ερευνητικά την έρευνα δράσης<sup>87</sup>.

Σχετικά με το θέμα δημιουργίας και διατήρησης των ΕΚΜ προτείνεται η πραγματοποίηση ποσοτικών ή ποιοτικών ερευνών<sup>88</sup> από ομάδες εκπαιδευτικών, ώστε να καταγραφεί και στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα αισθητή εμφάνιση της καινοτομίας των ΕΚΜ.

Τέλος η ηγεσία ΗΚΜ, που προτείνει η παρούσα έρευνα, αναμένει την επιβεβαίωσή της και από άλλες εφαρμογές εκπαιδευτικής ηγεσίας που έχουν ανάλογο προσανατολισμό, όπως η συνεργατική ή η καταναμημένη ηγεσία, και σε κάθε περίπτωση από ηγεσίες που έχουν επηρεαστεί από κοινωνικοπολιτισμικές κατευθύνσεις<sup>89</sup>.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία. Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Γεωργιάδου, Β., Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής – Ηγέτης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων 10*, 121-129
- Ενωση Ελλήνων Φυσικών (2012). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»*. Αθήνα και Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2012.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Ορφανός, Σ. (2012). *Σημειώσεις μαθήματος 608. Μεταπτυχιακό: Αναλυτικά Προγράμματα και διδασκαλία*. Nicosia, Cyprus: Frederick University.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Πατσαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ιων.
- Πολυζώης, Γ. (2010). *Πεποιθήσεις των νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών*

---

87 Πολυζώης, Γ. (2015). Μάθηση μέσω Αριθμών, Κοινοτήτων, Νόμων και Χρηματοδοτήσεων. *Περίληψεις 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Μονάδας Μεθοδολογίας, Πολιτικών και Πρακτικών Επιμόρφωσης*. Κορινθός 2015

88 ~~Callahan, E. F. (1999) How to Use Action Research in the Self-Renewing School~~. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

89 ~~Chubb, S. and Moe, T. (1990) Relationships of Knowledge and Practice to Learning in Communities~~. *Review of Research in Education*, 24, 249 – 305.

σχετικά με τη χρήση της Ιστορίας των Φυσικών Επιστημών (ΙΦΕ) στη διδασκαλία τους (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

- Πολυζώης, Γ. (2015). Μάθηση μέσω Αριθμών, Κοινοτήτων, Νόμων και Χρηματοδοτήσεων. *Περίληψεις 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Μονάδας Μεθοδολογίας, Πολιτικών και Πρακτικών Επιμόρφωσης*. Κορινθος 2015
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στυλιανίδης, Μ. (2013). Ανάπτυξη αποτελεσματικών σχολικών ηγετών για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. *Εκπαιδευτική Ημερίδα: Σχολική Ηγεσία Α.ΚΙ.ΔΑ*. Πέμπτη, 14 Μαρτίου 2013, ΣΠΜ, Λευκωσία.
- Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Κ. & Αλεξόπουλος, Ν. (2008). Ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης: προθέσεις, στάσεις, υποκειμενικά πρότυπα και αντιλαμβανόμενος έλεγχος: μια σύγκριση των θεωριών της δικαιολογημένης δράσης και προσχεδιασμένης συμπεριφοράς. *Πρακτικά τρίτου Πανελληνίου Συνεδρίου Πολιτικής Ψυχολογίας*. Αθήνα.

## Ξενόγλωσση

- Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62 (1), 25.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10 (2), 181-217.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report Number 637. London, England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Bond, N. (2011, October). Preparing preservice teachers to become teacher leaders. *The Educational Forum*, 75(4), 280-297.
- Brix, J., Grainger, P., & Hill, A. (2014). Investigating Mandatory Peer Review of Teaching in Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 83-99.
- Bryk, S., A., Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Creating Caring Schools*, 60(6), 40-45.
- Calhoun, E. F. (1994). *How to Use Action Research in the Self-Renewing School*. Al-

- exandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Coburn, C., E., Russell, J., L. (2008). Getting the most out of professional learning communities and coaching: Promoting interactions that support instructional improvement. *Learning policy brief*, 1(3), 1-4.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, L., S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249 – 305.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Davis, C. (2014) *Developing academics for the future: new thinking on teaching observations*. DProf thesis, Middlesex University.
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: Conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441-462.
- DuFour, R. (2004). Professional Learning Communities: A Bandwagon, an Idea Worth Considering, or Our Best Hope for High Levels of Learning? *Middle School Journal (J1)*, 39(1), 4-8.
- Elmore, F., R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Albert Shanker Institute.
- Foster, W. (1989). Toward a Critical Practice of Leadership. In John Smyth, (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership*. The Falmer Press.
- Feger, S., Arruda, E. (2008). Professional Learning Communities: Key Themes from the Literature. *Review. The Education Alliance at Brown University*, 1-32.
- Fullan, M. (2006). *Change theory: A force for school improvement*. Centre for Strategic Education, Victoria 2006.
- Gentilucci, J., & Muta, C. (2007). Principals' influence on academic achievement: The student perspective. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 91, 219-236.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-508.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221 -239.
- Hallinger, P. and Heck, R.H. (1996a) Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980–1995, *Educational Administration Quarterly* 32(1), 5–44.
- Hallinger, P. and Heck, R.H. (1996b) The Principal's Role In School Effectiveness: An Assessment of the Methodological Progress, 1980–1995, in K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger and A. Hart (eds) *In-*

- ternational Handbook of Educational Leadership and Administration*, 723–783. Dordrecht: Kluwer.
- Hallinger, P. and Heck, P. (1999) Can Leadership Enhance School Effectiveness?, in T. Bush, R. Glatter, R. Bolam, P. Ribbins and L. Bell (eds) *Redefining Educational Management*, pp. 178–90. London: Paul Chapman.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30 (2), 95-110.
- Halverson, R. (2007). How leaders use artifacts to structure professional community in school. In L. Stoll, and K.S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press.
- Harris, A. (2004). *Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Hazy, J. K., Goldstein., J & Lichtenstein, B (2007). *Complex Systems Leadership Theory: New Perspectives from Complexity Science on Social and Organizational Effectiveness*. ISCE Pub.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jørgen Habermas. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 91-102). London: Sage.
- Kilbane, J. F. (2009). Factors in sustaining professional learning community. *NASSP Bulletin*, 93(3), 184-205.
- Kruse, S.D., Louis, K.S. & Bryk, A.S. (1995). An emerging framework for analyzing school - based professional community. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (Eds). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 341 -359.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.



- Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team: A Leadership Fable*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Linder, R. A., Post, G., & Calabrese, K. (2012). Professional learning communities: Practices for successful implementation. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(3), 13-22.
- Lord, R. G., & Hall, R. J. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The Leadership Quarterly*, 16(4), 591-615.
- Lunenburg, C., F. (2010). Creating a Professional Learning Community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27 (4).
- Marshall, C. (2004). Social Justice Challenges to Educational Administration: Introduction to a Special Issue. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1): 5–15.
- Morrissey, M.S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Nakhleh, B., M., Mitchell, C., R. (1993). Concept Learning versus Problem Solving. *Journal of Chemical education* , 70 (3).190-192.
- National Council of Teachers (NCTE). (2010). Teacher Learning Communities. *The Council Chronicle*, November 2010.
- Piercey, D.(2010). Why Don't Teachers Collaborate? A Leadership Conundrum. *Phi Delta Kappan* 92 (1), 54-56.
- Pitner, N. J. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman.
- Reason, P. (2006). Choice and quality in action research practice. *Journal of Management Inquiry*, 15(2), 187-203.
- Richmon, M. J., & Allison, D. J. (2003). Toward a conceptual framework for leadership inquiry. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(1), 31-50.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006a). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006b). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 798-822.
- Schleicher, A. (Ed.), (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Row, W. J. (2013). Instructional Leadership Practices and Teacher Efficacy Be-

- iefs: Cross-National Evidence From Talis. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 7573.
- Silva, J. P., White, G. P., & Yoshida, R. K. (2011). The Direct Effects of Principal–Student Discussions on Eighth Grade Students’ Gains in Reading Achievement: An Experimental Study. *Educational Administration Quarterly*, 47, 772-793.
- Stevenson, H., (2008). Teacher development through practitioner research and cross-school collaboration: possibilities and limitations, in Ling-po Shiu and J. Chi-Kin Lee (eds.), *Developing teachers and developing schools in changing contexts* (pp. 337-358). Hong Kong: Chinese University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2010). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2006). A review of research on professional learning communities: What do we know? Paper presented at the NSRF Research Forum January, 2006. In *Paper presented at the NSRF Research Forum*.
- Wiley, D.,S. (2001). Contextual Effects on Student Achievement: School Leadership And Professional Community. *Journal of Educational Change* 2, 1–33,
- Yukl, G. A. (2005). *Leadership in organizations*. 6E . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

### Ιστοσελίδες

- DuFour, R. (2007). In praise of top-down leadership. *The School Administrator*, Retrieved January, 12, 2015, from, <http://www.aasa.org/publications/saarticledetail.cfm?ItemNumber=9540&snItemNumber=950&tnItemNumber=>.(προσπελάστηκε στις 14/10/2015)
- Orphanos, S. (2014). How professional learning communities affect teacher learning and teaching practices. Retrieved January ,12 2015 [http://www.academia.edu/5090785/How\\_professional\\_learning\\_communities\\_affect\\_teacher\\_learning\\_and\\_teaching\\_practices](http://www.academia.edu/5090785/How_professional_learning_communities_affect_teacher_learning_and_teaching_practices) (προσπελάστηκε στις 14/10/2015).

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Γεώργιος Πολυζώης είναι Καθηγητής Φυσικής στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση. Έχει εκδώσει μια σειρά δώδεκα βιβλίων, στα ελληνικά, που καλύπτουν τα μαθήματα Φυσικής και Χημείας στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου.

Έχει δημοσιεύσει ένα μεγάλο αριθμό άρθρων σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια και περιοδικά. Ερευνητικά ασχολείται τόσο με γνωστικές, όσο και με κοινωνικό-πολιτισμικές προσεγγίσεις της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, από το νηπιαγωγείο έως το Λύκειο, και με μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας. Στοιχεία Επικοινωνίας: **gpolizois@edc.uoc.gr**



# Φρόση Λαμπρινή

## Διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων 2011 και 2015 και γυναίκες διευθύντριες: η περίπτωση του νομαρχιακού διαμερίσματος Θεσσαλονίκης

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στη διερεύνηση της επίδρασης που είναι πιθανό να έχει η διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, έτσι όπως ορίζεται από τον εκάστοτε νόμο, στην εκδήλωση ενδιαφέροντος από την πλευρά των γυναικών εκπαιδευτικών για διεκδίκηση θέσεων διευθυντών σχολικών μονάδων και στην τελική επιλογή τους γι' αυτές. Συγκρίνει τα σχετικά στοιχεία των δύο τελευταίων κρίσεων διευθυντών που έγιναν κατά τα έτη 2011 και 2015 στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ανατολικής και της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως η διαδικασία του 2015 επέδρασε θετικά στην εκδήλωση ενδιαφέροντος με την υποβολή αιτήσεων, όχι όμως και στην τελική επιλογή των γυναικών ως διευθυντριών.

### Abstract

The aim of the present study is to examine the impact of the school principal selection process, as it is defined by the existing legislation, on women teachers' motivation to apply for principal positions, as well as on their final selection.

It compares data collected from the last two principal selections which took place on primary and secondary education in the area of Eastern and Western Thessaloniki in 2011 and 2015. The results show that the principal selection process implemented in 2015 affected women positively regarding their expression of interest for leadership positions, but, finally, it did not increase the number of women teachers selected to be appointed to principal positions.

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ως χώρος διανοητικής εργασίας ήταν από τους πρώτους που άνοιξε για τις γυναίκες, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα για κοινωνική παρουσία και οικονομική ανεξαρτησία, παρά το γεγονός ότι ενίσχυε τις παγιωμένες αντιλήψεις για την ιδιαιτερότητα της γυναικείας φύσης και τον κατά φύλο καταμερισμό των ρόλων στο χώρο της οικογένειας. Το επάγγελμα της εκπαιδευτικού θεωρήθηκε κατάλληλο για τις γυναίκες, καθώς δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για τον συνδυασμό της επαγγελματικής με την ιδιωτική τους ζωή, δηλαδή με τη δημιουργία οικογένειας και τη φροντίδα των παιδιών, ενώ από πολλούς θεωρείται ότι απαιτεί χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν σε αυτά του μητρικού ρόλου, κι έτσι δίνεται στις γυναίκες η δυνατότητα να μετατρέψουν τις δεξιότητες φροντίδας της ιδιωτικής σφαίρας σε επαγγελματική δύναμη στην αγορά εργασίας της εκπαίδευσης<sup>1</sup>. Το σχετικά υψηλό κοινωνικό γόητρο του επαγγέλματος σε σύγκριση με άλλα, τα οποία επίσης οριοθετούνται ως γυναικεία, το κατατάσσει διαχρονικά ανάμεσα στα πιο ελκυστικά για τις γυναίκες<sup>2,3</sup>. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την όλο και αυξανόμενη παρουσία των γυναικών στον κλάδο των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες του δυτικού κόσμου, μεταξύ αυτών και στην Ελλάδα<sup>4,5,6,7,8,9</sup> ώστε να

1 Weiner, G. (2005). *The Nation Strikes Back: Recent Influences on Teacher Education in Europe*. Paper presented at the symposium Educational Reform and Teachers. Tokyo: Hitotsubashi University. Στο Ν. Παλμύρη (2006). Η θηλυκοποίηση του διδασκαλικού επαγγέλματος: ερμηνείες και προεκτάσεις. *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*. Λευκωσία: 2-3-Ιουνίου, σ.946.

2 Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Β. Δελιγιάννη-Κουϊμιτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.204.

3 Watts, R. (2013). *Society, education and the state: gender perspectives on an old debate*. *Paedagogica Historica*, 49(1), p.27.

4 Δίκτυο Ευριδίκη (2010). *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα*. Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού.

5 Celikten, M. (2005). *A perspective on women principals in Turkey*. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), p.208.

6 Duncan, H. (2013). Exploring gender differences in US school principals' professional development needs at different career stages. *Professional Development in Education*, 39(3), p.298.

7 Coronel, J., Moreno, E. & Carrasco, M. (2010). Beyond obstacles and problems: women principals in Spain leading change in their schools. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), p.143.

8 Skelton, C. (2002). The "Feminization of schooling" or "Remasculinising" primary education. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (1), p.85.

9 Παλμύρη, Ν. (2006). Η θηλυκοποίηση του διδασκαλικού επαγγέλματος: ερμηνείες και προεκτάσεις.

γίνεται γενικά λόγος για ‘θηλυκοποίηση’ του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (“feminization of education”). **πολύ δε περισσότερο σε ό,τι αφορά τις, ως ένα μεγάλο βαθμό, κοινωνικά οριοθετημένες και διαχρονικά πολιτογραφημένες ως γυναικείες ειδικότητες**<sup>10</sup>. Μάλιστα από τα μισά της δεκαετίας του ’90 το φαινόμενο αυτό έχει συγκεντρώσει διεθνώς το ερευνητικό ενδιαφέρον και τον προβληματισμό για τις συνέπειες που μπορεί να έχει, ιδιαίτερα στις επιδόσεις και τις συμπεριφορές των αγοριών, λόγω της αυξανόμενης έλλειψης των ανδρικών μοντέλων στο σχολείο, κυρίως στο Δημοτικό (ενδεικτικά)<sup>11, 12, 13, 14, 15, 16, 17</sup>. Τις τελευταίες δεκαετίες και στην Ελλάδα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν κατακλύσει την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση<sup>18</sup>. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι όσο πιο χαμηλή είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης, τόσο μεγαλύτερη είναι η υπεραντιπροσώπηση των γυναικών εκπαιδευτικών. Από τους πίνακες 1 και 2 που παρατίθενται στη συνέχεια γίνεται φανερό τόσο η υπεραντιπροσώπηση των γυναικών στην κατά φύλο σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, όσο και η αυξητική τάση που παρουσιάζει αυτή η υπεραντιπροσώπηση κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα.

Ειδικότερα, από τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, προκύπτει πως το ποσοστό των γυναικών που υπηρετούν στα δημόσια Δημοτικά Σχολεία τα τελευταία 15 χρόνια αυξήθηκε σημαντικά και από το 59,26% που ήταν το 2001-2002 έφτασε στο 70,29% το 2014-2015. Αντίστοιχα και το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζει σταθερή αυξητική τάση και από το 55,99% που ήταν κατά το σχολικό έτος 1981-1982 έφτασε στο 61,06% το 2011-2012.

---

Πρακτικά 9<sup>ο</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*. Λευκωσία: 2-3-Ιουνίου, σ.949.

10 Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-97. *Δωδώνη, Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Φ.Π.Ψ. Ιωάννινα*.

11 Dr. Daisee C. (2007) The feminization of primary education: effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. *Review of Education*, 53, 183-203.

12 Dr. Daisee C. (2008) Gender balance in the teaching profession and the impact of feminization. *Gender and Education*, 20(4), 309-323.

13 Francis, B.S., Skelton, C., Carrington, B., Hinchings, M., Rada, B., & Hills, L. (2008) Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. *Research Papers in Education*, 23(1), 21-36.

14 Skelton, C. (2002) The feminisation of schooling: a reassessment of primary education. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (1), pp.88-91.

15 Skelton, C. (2003) Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2), 195-209.

16 Skelton, C. (2002) Male teachers and the feminized primary school: a review of the literature. *Educational Review*, 64(1), pp.9-11.

17 KeKelleher, (Ed.) (2002) *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. London: Commonwealth Secretariat.

18 Φρόση, Λ., Κουϊπτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο Παράγοντας Φύλο και η Σχολική Πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μελέτη Επισκόπησης*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

### Πίνακας 1: Η κατά φύλο σύνθεση του διδακτικού προσωπικού των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων

Σχολικό Έτος	Σύνολο Εκπαιδευτικών	Άνδρες		Γυναίκες	
		N	%	N	%
2001-2002	52.328	21.316	40,74	31.012	59,26
2011-2012	62.723	19.476	31,05	43.247	68,95
2014-2015	63.565	18.888	29,71	44.677	70,29

Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία

### Πίνακας 2: Η κατά φύλο σύνθεση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σχολικό Έτος	Σύνολο Εκπαιδευτικών	Άνδρες		Γυναίκες	
		N	%	N	%
1981-1982	32.533	14.319	44,01	18.214	55,99
1991-1992	47.479	20.109	42,35	27.370	57,65
2001-2002	54.123	22.473	41,52	31.649	58,48
2011-2012	65.500	25.504	38,94	39.996	61,06

Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία

Ωστόσο, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν σε σημαντικό βαθμό αριθμητικά έναντι των ανδρών συναδέλφων τους, είναι αρκετά μικρός ο αριθμός αυτών που κατέχουν διοικητικές θέσεις, συνεπώς θέσεις κύρους και εξουσίας, στο χώρο της εκπαίδευσης. Ενώ δηλαδή τα σχολεία, τουλάχιστον μέχρι το Γυμνάσιο, είναι ‘γένους θηλυκού’ ως προς το διδακτικό προσωπικό, η διοίκησή τους εξακολουθεί να είναι ‘γένους αρσενικού’. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι διοικητικές θέσεις είναι: Υποδιευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων, Διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων, Προϊστάμενοι/ες Γραφείων (έως το 2011), Διευθυντές/ντριες Εκπαίδευσης, Περιφερειακοί/ές Διευθυντές/ντριες. Η πραγματικότητα που αποτυπώνεται στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αλλά και σε όλη της Ευρώπη και τον ευρύτερο δυτικό κόσμο, δείχνει να επιβεβαιώνει την άποψη πως «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν»<sup>19</sup>.

19 Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν». Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ.258.

Παπαγιαννοπούλου, Μ., Καβουλάκος, Κ.Ι., Βουδούρη, Σ., Ζάβαλη, Μ., Καπουράλου, Χ., Παπαδοπούλου, Ε., Πετρούλακη, Κ., & Τσιριγώτη, Α. (2008). *Σειρά Εκθέσεων με Εξειδικευμένα Θέματα με Αποδέκτες Κέντρα Λήψης Αποφάσεων και Άσκησης Πολιτικής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΚΕΘΙ.

Skelton, C. (2012). Men teachers and the “feminized” primary school: a review of the literature. *Educational Review*, 64(1), pp.9-11

Celikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), p.208

Coronel, J., Moreno, E. & Carrasco, M. (2010). Beyond obstacles and problems: women principals in Spain



## 2. Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση

Η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύστημα δράσης του οποίου η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο θα καταφέρει να ενεργοποιήσει και να αξιοποιήσει όλους τους διαθέσιμους πόρους, υλικούς και ανθρώπινους<sup>20</sup>. Επομένως, η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών στη διοίκηση κατά τρόπο αξιοκρατικό και ανεξάρτητο από τυχόν διακρίσεις με βάση το φύλο προωθεί την αποτελεσματικότερη λειτουργία και την επίτευξη του σκοπού της. Αντιθέτως, ο αποκλεισμός των γυναικών από τις θέσεις ιεραρχίας στερεί όχι μόνο την εκπαίδευση, αλλά και την κοινωνία από ένα αξιόλογο δυναμικό που θα μπορούσε να προσφέρει πολλά. Επιπλέον, η απρόσκοπτη επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών στην εκπαιδευτική διοικητική ιεραρχία αποτελεί δείκτη του βαθμού επίτευξης της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας<sup>21, 22</sup>.

### 2.1 Αιτίες υποαντιπροσώπησης των γυναικών στη διοίκηση

Η έρευνα πέρα από την καταγραφή του «τι συμβαίνει» στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, επιχειρεί να απαντήσει και στο «γιατί συμβαίνει». Έτσι, έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που συνδέονται αιτιολογικά με την περιορισμένη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοικητική ιεραρχία. Από την αγγλοσαξονική βιβλιογραφία προκύπτει πως οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις και τα θεωρητικά μοντέλα που αφορούν στον αποκλεισμό των γυναικών από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης συνιστούν δύο βασικές τάσεις: (α) αυτές που αποδίδουν την ευθύνη στις ίδιες τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και (β) αυτές που θεωρούν ότι το φαινόμενο αντανακλά τις κυρίαρχες κοινωνικοοικονομικές και τις πατριαρχικές δομές της κοινωνίας. Σύμφωνα με τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της πρώτης τάσης, οι οποίες κυριαρχούσαν μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70, οι γυναίκες δεν προάγονται με δική τους υπαιτιότητα. Υποστηρίζουν, δηλαδή, πως οι γυναίκες επιλέγουν να μην διεκδικούν θέσεις ευθύνης για λόγους όπως η απουσία προσωπικών φιλοδοξιών, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, οι περιορισμένες διοικητικές ικανότητες ή η ανεπαρκής αφιέρωση στο επάγγελμα. Οι ερμηνείες αυτές δέχθηκαν έντονη κριτική, καθώς θεωρήθηκαν ως απλουστευτικές και ανεπαρκείς, ενώ, επιπλέον,

---

leading change in their schools. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), p.143.

Duncan, H. (2013). Exploring gender differences in US school principals' professional development needs at different career stages. *Professional Development in Education*, 39(3), p.298.

20 Έντβερντ, Κ. Β. Μόφιστς, (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

21 Παπαγιαννοπούλου, Μ., Καβουλιάκος, Κ.Ι., Βουδούρη, Σ., Ζάβαλη, Μ., Καπουράλου, Χ., Παπαδοπούλου, Ε., Πετρούλακη, Κ., & Τσιριγώτη, Α. (2008). *Σειρά Εκθέσεων με Εξειδικευμένα Θέματα με Αποδέκτες Κέντρα Λήψης Αποφάσεων και Άσκησης Πολιτικής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΚΕΘΙ.

22 Γεωργαράς, Κ. (2013). Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση: το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 11. Διαδίκτυο περιοδικό του Επιστημονικού δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ.2.

κατηγορήθηκαν πως «υιοθετούν την τάση ‘κατηγορίας του θύματος’, καθώς υποκειμενοποιούν τις αντικειμενικές συνθήκες». Αντιθέτως, οι πιο σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις της δεύτερης τάσης υποστηρίζουν ότι τα βαθύτερα αίτια της υποαντιπροσώπησης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης ανάγονται στον καπιταλιστικό τρόπο οργάνωσης της οικονομίας και στην πατριαρχική διάρθρωση των δυτικών κοινωνιών, που διχотоμούν τον ιδιωτικό-οικογενειακό τομέα από τον δημόσιο και ιδεολογικοποιούν την ανωτερότητα του ανδρικού φύλου έναντι του γυναικείου.<sup>23</sup>

Ενώ πολλές εμπειρικές έρευνες, τόσο σε δυτικές χώρες, όσο και στην Ελλάδα, διαπιστώνουν πράγματι το μειωμένο ενδιαφέρον των γυναικών για κατάληψη διοικητικών θέσεων στην εκπαίδευση, οι σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις εκτιμούν πως αυτό είναι αποτέλεσμα αναγκαστικής προσωπικής επιλογής και όχι ελεύθερης προσωπικής επιλογής, καθώς οι ρόλοι ανδρών και γυναικών, ιδιαίτερα σε πιο παραδοσιακές κοινωνίες όπως είναι η ελληνική, η ισπανική ή η τουρκική, εξακολουθούν να είναι άνισα κατανεμημένοι, και η επιβάρυνση των γυναικών με τη φροντίδα του σπιτιού και των μελών της οικογένειας τόσο μεγάλη, ώστε τα περιθώρια μιας πραγματικά ελεύθερης προσωπικής επιλογής να είναι εξαιρετικά μικρά. Το γεγονός μάλιστα ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι κατά μέσο όρο μεγαλύτερες σε ηλικία από τους άνδρες διευθυντές δείχνει πως πολλές από αυτές αναστέλλουν, αλλά δεν παραιτούνται των φιλοδοξιών τους για καριέρα, την επιδιώκουν όμως, όταν μεγαλώνουν τα παιδιά τους και η οικογένεια αναδιαρθρώνεται<sup>24,25</sup>. Η επιλογή, δηλαδή, της μη συμμετοχής στη διοίκηση σε δεδομένη χρονική στιγμή αποτελεί μάλλον μια υγιή και ορθολογική εκτίμηση του αντικειμενικού χρόνου και των ορίων αντοχής των γυναικών και όχι έλλειψη φιλοδοξιών<sup>26</sup>.

Η δυσκολία στο συνδυασμό των απαιτήσεων της οικογένειας και της εργασίας, και το δίλημμα ‘καριέρα ή οικογένεια’, αποτελούν, σύμφωνα με την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία, βασική αιτία που αναγκάζει τις γυναίκες να ανακόψουν την επαγγελματική τους εξέλιξη<sup>27,28,29</sup>. Η έρευνα, όμως, έχει

23 Μαραγκουδάκη, Ε. (2008) Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Β. Δελιγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.σ.216-217.

24 Coronel, J., Moreno, E. & Carrasco, M. (2010) Beyond obstacles and problems: women principals in Spain leading change in their schools. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), pp.150,157.

25 Coronel, J., Moreno, E. & Carrasco, M. (2010) Beyond obstacles and problems: women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), p.209.

26 Μαραγκουδάκη, Ε. (2008) Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Β. Δελιγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ. 219.

27 Karapinar, M. & Bulut, C. (2007) The visibility of barriers to the career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare*, 37(2), pp.226, 234.

28 Coronel, J., Moreno, E. & Carrasco, M. (2010). Beyond obstacles and problems: women principals in Spain leading change in their schools. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), pp.141-142.

29 Shen, J., Cole, J. & Wang, G. (2004) Perspectives on factors influencing participation of female principals: a comparative study of teachers, principals and superintendents. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), p.65.

καταγράψει και μια σειρά από άλλους αιτιολογικούς παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με την υποεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοικητική ιεραρχία. Συνοπτικά οι παράγοντες αυτοί είναι:

- Η έλλειψη κινήτρων για τις γυναίκες<sup>30</sup>
- Η απουσία γυναικείων διοικητικών μοντέλων ρόλων<sup>31</sup>
- Η ταύτιση της διοίκησης με το ανδρικό πρότυπο<sup>32, 33</sup>
- Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι γυναίκες για τη διδασκαλία στην τάξη από ό,τι για την άσκηση διοίκησης<sup>34, 35</sup>
- Τα ίδια τα συμβούλια επιλογής που ανδροκρατούνται και συχνά μεροληπτούν εις βάρος των γυναικών υποψηφίων με κριτήριο την ενδεχόμενη αδυναμία τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα καθήκοντά τους εξαιτίας των απαιτήσεων του ρόλου τους στην οικογένεια<sup>36, 37</sup>. (Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι, για τον περιορισμό της περιγραφόμενης κατάστασης, ο Νόμος 3839/2010, άρθρο 2 που αφορά στο άρθρο 161 του Υπαλληλικού Κώδικα για την εκπροσώπηση των φύλων, επιβάλλει την υποχρεωτική ποσόστωση, σύμφωνα με την οποία στη σύνθεση των υπηρεσιακών συμβουλίων επιλογής στελεχών εκπροσωπούνται και τα δύο φύλα τουλάχιστον κατά το 1/3 του συνόλου των μελών.)
- Η περιορισμένη συνδικαλιστική δράση των γυναικών και η πεποιθήσή τους πως κατά τις κρίσεις στελεχών, στο πλαίσιο της συνέντευξης, λαμβάνονται υπόψη κομματικά κριτήρια, με συνέπεια οι ίδιες να θεωρούν πως έχουν μειωμένες πιθανότητες επιλογής<sup>38, 39, 40, 41</sup>.

30 Kαπαράου, Μ. & Βυχ, Τ. (2007) *Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece*. *Compare*, 37(2), p.229.

31 Cελέκτε, Μ. (2005) *perspective on women principals in Turkey*. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), p.210.

32 Kαπαράου, Μ. & Βυχ, Τ. (2007) *Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece*. *Compare*, 37(2), pp.228-229.

33 Coronel, J., Moreno, E. & Carrasco, M. (2010). *Beyond obstacles and problems: women principals in Spain leading change in their schools*. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), p.142.

34 Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμιτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.205,220.

35 Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). *Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου*. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιόγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ.σ.297-298.

36 Kαπαράου, Μ. & Βυχ, Τ. (2007). *Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece*. *Compare*, 37(2), p.228.

37 Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμιτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.219.

38 Γεωργαράς, Κ. (2013). *Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση: το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 11. Διαδικτυακό περιοδικό του Επιστημονικού δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ.σ.8-9.

39 Κελαϊδίτου, Μ. (2006). *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: αίτια μειωμένης παρουσίας του*. Εισήγηση στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Άρτα, 1-3 Δεκεμβρίου.

40 Τζήκας, Ι. (2010). *Φύλο και στελέχη-Διευθυντές/τριες Σχολικών Μονάδων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

41 Γαλάνης, Κ. (2015). *Διεύθυνση και ηγεσία στο ελληνικό σχολείο: το ασύμβατο μιας σχέσης*; Στο *Θεωρία*

- Η έλλειψη τυπικών προσόντων - τίτλων σπουδών (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακοί τίτλοι, μετεκπαίδευση, ξένες γλώσσες) που προσμετρώνται στις εκάστοτε κρίσεις στελεχών, λόγω της δυσκολίας για την απόκτησή τους εξαιτίας των αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων<sup>42</sup>.
- Η ίδια η διαδικασία επιλογής και αξιολόγησης, η οποία προβλέπεται από το εκάστοτε νομοθετικό πλαίσιο και συνίσταται στα κριτήρια επιλογής και την αποτίμησή τους, καθώς και στα όργανα αξιολόγησης<sup>43</sup> \*\*

### 3. Στόχος της ερευνητικής μελέτης

Στην παρούσα μελέτη θα επιχειρηθεί να εξεταστεί το αν η διαδικασία επιλογής στελεχών φαίνεται να συνδέεται (α) με την εκδήλωση ενδιαφέροντος από την πλευρά των γυναικών για κατάληψη διοικητικών θέσεων, η οποία εκφράζεται μέσω της υποβολής σχετικών αιτήσεων και (β) με την τελική επιλογή και τοποθέτηση γυναικών εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις. Η μελέτη εστιάζει αποκλειστικά στις θέσεις διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, που αποτελούν και τη βάση της διοικητικής πυραμίδας στην εκπαίδευση.

### 4. Διαδικασία επιλογής στελεχών και παρουσία των γυναικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων

Το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης αλλάζει ριζικά με τον Νόμο 1304/1982 για την «Επιστημονική-Παιδαγωγική Καθοδήγηση και Διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση». Συγκεκριμένα, καταργούνται οι επιθεωρητές και οι επόπτες και εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων ασκείται από τους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων ή των Γραφείων Εκπαίδευσης. Από τότε μια σειρά από νόμους και Προεδρικά Διατάγματα, που συνήθως προηγούνται των εκάστοτε κρίσεων για επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, καθορίζουν τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών, καθώς και τη βαρύτητα που αυτά έχουν κάθε φορά (Ν.2188/1994, Π.Δ.398/1995, Π.Δ.25/2002, Ν.3467/2006, Ν.3848/2010, Ν.4327/2015).

Η επισκόπηση των παραπάνω νομοθετικών διατάξεων οδηγεί σε ορισμένες διαπιστώσεις. Η πρώτη αφορά στο ότι δεν υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση, γεγονός που αφαιρεί από τους/τις εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, βραχυπρόθεσμα ή και μακροπρόθεσμα, τη δυνατότητα να προγραμματίσουν και

---

και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση, 3, σ.130.

42 Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Β. Δελγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.228.

43 Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, σ.σ.10-13..

να επιδιώξουν την απόκτηση των τυπικών ή μη προσόντων που βαραίνουν κατά την επιλογή. Η δεύτερη διαπίστωση αφορά στο ότι όλοι οι νόμοι έχουν κάποιους κοινούς άξονες κριτηρίων, οι μικρές, ωστόσο, ή οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις τους ευνοούν κάποιους υποψηφίους έναντι άλλων. Για παράδειγμα, το Π.Δ. 25/2002 δεν δίνει μεγάλη βαρύτητα στην ‘αρχαιότητα’ των υποψηφίων και, κατά συνέπεια, διευρύνει τα περιθώρια επιλογής νεότερων σε ηλικία εκπαιδευτικών με αυξημένα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα.<sup>44</sup>

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στις κρίσεις διευθυντών σχολικών μονάδων του 2011 και του 2015, καθώς οι νόμοι με την εφαρμογή των οποίων αυτές πραγματοποιήθηκαν παρουσιάζουν μεταξύ τους σημαντικές διαφορές, οι οποίες επισημαίνονται στη συνέχεια.

#### 4.1. Ο νόμος 3848/2010: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»<sup>45</sup>

Στο Κεφάλαιο Β’ του Νόμου 3848/2010 που τιτλοφορείται «Επιλογή Στελεχών της Εκπαίδευσης», και συγκεκριμένα στην παράγραφο 4 του άρθρου 11, που αφορά τις προϋποθέσεις επιλογής των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων ορίζονται τα εξής: «Ως διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α’ και **οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία** στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει **διδασκτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη**, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας».

Στο άρθρο 12 ορίζονται τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και οι διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ., ενώ το άρθρο 14 περιλαμβάνει την αποτίμηση των κριτηρίων αυτών. Ειδικότερα, τα κριτήρια επιλογής και η αποτίμησή τους σε αξιολογικές μονάδες έχουν ως εξής:

α) Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από: αα) την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία (αποτιμάται με **24 μονάδες** κατ’ ανώτατο όριο) και ββ) την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου (αξιολογείται με **14 μονάδες** κατ’ ανώτατο όριο, μέχρι **8 μονάδες για την διδακτική υπηρεσία** και μέχρι **6 μονάδες για τη διοικητική εμπειρία**).

44 Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.

45 [http://dide-dytk.att.sch.gr/docs/useful\\_docs/doikitika/n38482010.pdf](http://dide-dytk.att.sch.gr/docs/useful_docs/doikitika/n38482010.pdf)

β) Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής (αποτιμάται με **15 μονάδες** κατ' ανώτατο όριο).

γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις (αποτιμάται με 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο). Το κριτήριο αυτό **δεν ελήφθη υπόψη**, καθώς δεν είχε υλοποιηθεί κανενός είδους αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, συνεπώς δεν υπήρχαν αξιολογικές εκθέσεις.

Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των αξιολογικών μονάδων που συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων. Το σύνολο των **αξιολογικών μονάδων** ανέρχεται στις **53** (χωρίς το τρίτο κριτήριο που δεν λήφθηκε υπόψη).

#### 4.2. Ο νόμος του 4327 του 2015: «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»<sup>46</sup>

Στο Κεφάλαιο Γ' του νόμου 4327/2015 που τιτλοφορείται «Επιλογή Στελεχών» και συγκεκριμένα στην παράγραφο 2 του άρθρου 17 που αφορά στις «Προϋποθέσεις επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων» ορίζεται:

«Ως Διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με **δεκαετή (10) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία**, οι οποίοι έχουν ασκήσει **διδασκτικά καθήκοντα για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη** στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Η παράγραφος 7 αφορά στον προσδιορισμό της διδακτικής υπηρεσίας. Συγκεκριμένα, «Όπου στις διατάξεις του παρόντος άρθρου προβλέπεται **διδασκτική υπηρεσία**, λογίζεται: α) η άσκηση διδακτικού έργου σε μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, β) **οι άδειες κήσης, λοχείας, ανατροφής τέκνου**, γ) η θητεία σχολικού συμβούλου, δ) η θητεία σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), ε) η θητεία σε θέσεις Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής, Υγείας, Πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, στ) η θητεία των υπευθύνων ΓΡΑΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ, ΣΕΠ, ΚΕΠΛΗΝΕΤ, ΕΚΦΕ και Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων»

Στο άρθρο 18 ορίζονται τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, στα οποία περιλαμβάνονται και οι διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ., ενώ το άρθρο 19 περιλαμβάνει την αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα κριτήρια επιλογής και η αποτίμησή τους σε αξιολογικές μονάδες έχουν ως εξής:

α) Η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει

46 <http://lyk-peir-irakl.ira.sch.gr/docs/N4327-2015.pdf>

από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία. (αποτιμάται με **9** (για τη δευτεροβάθμια) έως **11** (για την πρωτοβάθμια) **μονάδες** κατ' ανώτατο όριο)

β) Η υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου. (αποτιμάται με **14 μονάδες** κατ' ανώτατο όριο, από τις οποίες **11 μονάδες για τη διδακτική υπηρεσία** πέραν των προαπαιτούμενων 10 ετών και **3 μονάδες για τη διοικητική εμπειρία**).

γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται κατά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει. (αποτιμάται με **12 μονάδες** κατ' ανώτατο όριο).

Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των μονάδων, τις οποίες συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων.

Το **σύνολο των μονάδων** για τους υποψηφίους διευθυντές σχολικών μονάδων **Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης** ανέρχεται σε **37**, ενώ για τους υποψηφίους διευθυντές σχολικών μονάδων **Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης** και Ε.Κ. ανέρχεται σε **35**.

### 4.3. Συγκρίνοντας τους δύο νόμους

Από τη σύγκριση των δύο νόμων, του Ν.3840/2010 και του Ν.4327/2015, ως προς την επιλογή διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων προκύπτουν τα εξής:

- Τα κριτήρια επιλογής είναι τα ίδια και στους δύο νόμους.
- Η αποτίμηση των κριτηρίων διαφοροποιείται ως εξής:
  - (α) Στον νόμο του 2010 η επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση λαμβάνει 24 από τις συνολικά 53 αξιολογικές μονάδες, δηλαδή ποσοστό 45,28%, ενώ στον νόμο του 2015 το ίδιο κριτήριο λαμβάνει 9 στις 35 αξιολογικές μονάδες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ποσοστό 25,71% και 11 στις 37 αξιολογικές μονάδες για την πρωτοβάθμια, ποσοστό 24,32%. Αυτό σημαίνει πως στον δεύτερο νόμο περιορίζεται η βαρύτητα των επιπλέον τίτλων σπουδών.
  - (β) Στον νόμο του 2015 δίνεται έμφαση στα χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας που αποτιμώνται με 11 στις 35 ή στις 37 αξιολογικές μονάδες για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα, ποσοστά 31,43% και 29,73%, ενώ στον νόμο του 2010 η αποτίμηση ήταν 8 στις 53 μονάδες, ποσοστό 15,10%. Η διάταξη αυτή του 2015 στενεύει τα περιθώρια επιλογής νεότερων στην ηλικία εκπαιδευτικών. Σε ό,τι αφορά το υποκριτήριο της διοικητικής εμπειρίας, αφού ο νόμος του 2010 το αποτιμά με 6 στις 53 μονάδες, ποσοστό 11,32%, ενώ ο νόμος του 2015 με 3 στις 35 ή 37 μονάδες, ποσοστά 8,57% ή

- 8,11%. Η διάταξη, επομένως, του 2015 διευρύνει τα περιθώρια για επιλογή στελεχών με μικρή ή μηδενική διοικητική προϋπηρεσία.
- (γ) Στη διδακτική υπηρεσία στον νόμο του 2015 προσμετράται ο χρόνος αδειών κύησης, λοχείας και ανατροφής τέκνου, ενώ δεν προσμετράται ως διδακτικός ο χρόνος απόσπασης σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, την οποία κατά κανόνα εξασφάλιζαν εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τίτλους πέρα από τον βασικό. Το αντίθετο προέβλεπε ο νόμος του 2010.
- (δ) Στον νόμο του 2015 αυξάνεται η βαρύτητα του κριτηρίου που αφορά στην προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου, καθώς αυτή αποτιμάται με 12 στις 35 ή 37 μονάδες, ποσοστά 34,29% και 32,43% αντίστοιχα για την Δευτεροβάθμια και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αντίθετα, στον νόμο του 2010 η αποτίμηση του ίδιου κριτηρίου μπορούσε να φτάσει στις 15 από τις συνολικά 53 μονάδες, δηλαδή στο 28,30%.
- Ως προς τη διαδικασία επιλογής των διευθυντών/ντριών:
- (α) Αλλάζει τόσο το αρμόδιο όργανο για την αποτίμησή της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο-προσωπικότητας-γενικής συγκρότησης των υποψηφίων (στον νόμο του 2010 αρμόδιο είναι το Συμβούλιο επιλογής στελεχών, ενώ στον νόμο του 2015 είναι ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου το οποίο έχει επιλέξει ο κάθε υποψήφιος), όσο και η ίδια η διαδικασία της αποτίμησης (στον νόμο του 2010 είναι η προφορική συνέντευξη του υποψηφίου, η οποία μαγνητοφωνείται, ενώ στον νόμο του 2015 η μυστική ψηφοφορία).
- (β) Στον νόμο του 2010 καταρτίζεται κατάλογος υποψηφίων που αφορά στο σύνολο των σχολείων του εκάστοτε ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, ενώ στον νόμο του 2015 καταρτίζεται κατάλογος υποψηφίων που αφορά στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα επιλογής.
- (γ) στον νόμο του 2010 η δήλωση προτίμησης σχολικών μονάδων γίνεται μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης των υποψηφίων, ενώ στον νόμο του 2015, είναι εκ των προτέρων γνωστό το ποιοι υποψήφιοι διεκδικούν τη διεύθυνση της κάθε σχολικής μονάδας.

Το ερώτημα που γεννάται είναι το αν αυτές οι αλλαγές συνδέονται τόσο με την εκδήλωση ενδιαφέροντος, όσο και με την τελική επιλογή των γυναικών διευθυντριών και με ποιο τρόπο;

Ανατρέχοντας στην ενότητα 2.1, όπου αναφέρονται οι αιτίες της υποαντιπροσώπησης των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, γίνεται προφανές ότι κάποιες αλλαγές που περιλαμβάνονται στον νόμο του 2015 ευθυγραμμίζονται με ορισμένες από τις αιτίες και συγκεκριμένα με: (α) την αξιολόγηση των υποψηφίων διευθυντών/ντριών από ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής, (β) την έλλειψη ή την υστέρηση πολλών γυναικών ως προς τους επιπλέον τίτλους σπουδών και (γ) την ίδια τη διαδικασία επιλογής.

Ειδικότερα, το γεγονός ότι περιορίζεται η μοριοδότηση των επιπλέον τίτλων σπουδών θα πρέπει να ευνοεί τις γυναίκες υποψήφιες, αφού, σύμφωνα



με τη βιβλιογραφία, αυτές αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες για την απόκτησή τους, λόγω της άνισης κατανομής ρόλων στην οικογένεια, που έχει ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη δέσμευση και επιβάρυνσή τους με τις υποχρεώσεις που δημιουργεί η φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών. Επιπλέον, το γεγονός ότι προσμετρώνται στον διδακτικό χρόνο οι άδειες κήσης και λοχείας που αφορούν αποκλειστικά στις γυναίκες, αλλά και ανατροφής τέκνου που κατά κύριο λόγο αφορούν τις γυναίκες, δημιουργούν μια συνθήκη ισότητας μεταξύ των φύλων. Η αντικατάσταση του συμβουλίου επιλογής από τον σύλλογο διδασκόντων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης των υποψηφίων, μεταφέρει την αξιολόγηση των τελευταίων από ένα σε μεγάλο βαθμό άγνωστο και ανδροκρατούμενο περιβάλλον στον οικείο, στατιστικά γυναικοκρατούμενο χώρο του σχολείου, και σε πρόσωπα με τα οποία στον χρόνο που προηγήθηκε υπήρχε η δυνατότητα γνωριμίας και αλληλεπίδρασης. Αυτό μπορεί να λειτουργεί ενισχυτικά ή και ευνοϊκά για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες συχνά αναπτύσσουν μεγαλύτερη κοινωνική δραστηριότητα στον εργασιακό τους χώρο από ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους. Τα περιθώρια, βεβαίως, για δημιουργία ομάδων στήριξης ή υπονόμησης και για συσχετισμούς δυνάμεων που λειτουργούν πέρα από την ώριμη, υπεύθυνη και αντικειμενική κρίση δεν θα εξετασθούν στην παρούσα μελέτη, καθώς αυτά είναι πιθανό να αφορούν και τα δύο φύλα.

## 5. Υποθέσεις της έρευνας

Από τα παραπάνω προκύπτουν οι βασικές υποθέσεις της μελέτης που είναι οι εξής:

- (α) οι γυναίκες το 2015, με την ισχύ του αντίστοιχου νόμου, έχουν εκδηλώσει σε υψηλότερα ποσοστά ενδιαφέρον υποβάλλοντας τις απαιτούμενες αιτήσεις για θέσεις διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων από ό,τι το 2011
- (β) επιλέχθηκαν αντίστοιχα περισσότερες γυναίκες ως διευθύντριες στις κρίσεις του 2015 από όσες στις κρίσεις του 2011.

Με τα δεδομένα που παρατίθενται στη συνέχεια επιχειρείται η επαλήθευση ή η διάψευση των υποθέσεων αυτών.

## 6. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη μελέτη αξιοποιήθηκαν δημοσιευμένα στοιχεία, όπως στατιστικοί πίνακες της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κυρωμένοι από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας αξιολογικοί πίνακες, καθώς και πίνακες τοποθέτησης διευθυντών σχολικών μονάδων στην Ανατολική και τη Δυτική Θεσσαλονίκη κατά τα έτη 2011 και 2015.

Για την παράθεση των δεδομένων κατασκευάστηκαν πίνακες και ακολούθησε περιγραφική ανάλυσή τους, Συγκεκριμένα, αφού εξήχθησαν τα ποσοστά ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, έγιναν συγκρίσεις μεταξύ της κατά φύλο σύνθεσης των διδασκόντων με την κατά φύλο σύνθεση των υποψηφίων και επιλεγέντων διευθυντών. Τέλος, έγιναν συγκρίσεις και μεταξύ των στοιχείων που αφορούν τις υποψηφιότητες και την τελική επιλογή διευθυντών και διευθυντριών κατά βαθμίδα εκπαίδευσης μεταξύ των ετών 2011 και 2015.

## 7. Αποτελέσματα και Συζήτηση

### 7.1. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στον πίνακα 3 καταγράφεται ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης και η κατά φύλο σύνθεσή του κατά τα έτη 2011 και 2015 κατά τα οποία πραγματοποιήθηκαν κρίσεις για επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Οι γυναίκες και στις δύο χρονικές στιγμές αποτελούν περίπου τα δύο τρίτα του συνόλου των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας την ασυμμετρία στην εκπροσώπηση των φύλων στο διδασκαλικό επάγγελμα υπέρ των γυναικών.

#### Πίνακας 3. Κατά φύλο σύνθεση διδακτικού προσωπικού Δημοτικών Σχολείων Νομαρχιακού διαμερίσματος Θεσσαλονίκης

Έτος	Σύνολο Εκπαιδευτικών	Ανδρες		Γυναίκες	
	N	N	%	N	%
2011	6.408	2.212	34,52	4.196	65,48
2015	5.791	1.958	33,81	3.833	66,19

Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία

Θα ήταν, αναμενόμενη και η κατ' αναλογία εκδήλωση ενδιαφέροντος με υποβολή αιτήσεων από την πλευρά των γυναικών εκπαιδευτικών για διεκδίκηση της διεύθυνσης δημοτικών σχολείων της περιοχής τους, αφού οι σχετικοί νόμοι δεν επιβάλλουν κανέναν περιορισμό φύλου. Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει. Αντιθέτως, στους πίνακες 4 και 5 που αφορούν στην εκδήλωση ενδιαφέροντος και την τελική επιλογή ανδρών και γυναικών στη Δυτική και την Ανατολική Θεσσαλονίκη αντίστοιχα για τα έτη 2011 και 2015, διαπιστώνεται αντίστροφη ασυμμετρία αυτή τη φορά εις βάρος των γυναικών, των οποίων η συμμετοχή στο σύνολο των υποψηφίων και των επιλεγέντων περιορίζεται περίπου στο ένα τρίτο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ανατολική Θεσσαλονίκη τα ποσοστά των υποψηφίων και επιλεγμένων γυναικών διευθυντριών είναι υψηλότερα από

αυτά της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Αυτό, σε κάποιο μόνο βαθμό, θα μπορούσε να αποδοθεί στον χαμηλότερο ηλικιακό μέσο όρο που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί της δυτικής Θεσσαλονίκης, σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Ανατολικής (συμπέρασμα που συνάγεται από την υψηλότερη μοριακή βάση μετάθεσης στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, επομένως μεσοσταθμικά λιγότερα χρόνια υπηρεσίας και μικρότερη ηλικία) και συνεπώς την αυξημένη πιθανότητα οι γυναίκες να είναι μητέρες μικρότερων σε ηλικία παιδιών, γεγονός που μειώνει τις πιθανότητες εκδήλωσης ενδιαφέροντος για άσκηση διοίκησης για όσο χρόνο η ανάγκη φροντίδας των παιδιών είναι αυξημένη. Όπως, άλλωστε, αναφέρθηκε στην ενότητα 2.1 πολλές γυναίκες αναστέλλουν λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, αλλά δεν παραιτούνται από τις φιλοδοξίες τους για καριέρα<sup>47, 48</sup>. Η παραπάνω ερμηνεία, ωστόσο, δεν είναι αρκετή για την εξήγηση του φαινομένου.

Σε ό,τι αφορά τη σύγκριση των στοιχείων μεταξύ των ετών 2011 και 2015 παρατηρείται:

(α) τα ποσοστά των υποψηφίων γυναικών παρουσιάζονται αυξημένα το 2015 και στα δύο τμήματα του νομαρχιακού διαμερίσματος Θεσσαλονίκης, περισσότερο όμως στο ανατολικό.

Είναι πιθανό, οι γυναίκες να αξιολόγησαν θετικά τις ρυθμίσεις του νόμου 4327/2015, να τον θεώρησαν πιο ευνοϊκό γι' αυτές από ό,τι τον νόμο 3848/2010, για τους λόγους που αναλύθηκαν στην ενότητα 4.3, και γι' αυτό τόλμησαν να υποβάλουν αιτήσεις συμμετοχής στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών σε ποσοστά χαμηλά μεν σε σχέση με την αριθμητική παρουσία τους στον κλάδο, υψηλότερα όμως από αυτά του 2011. Αυτό είναι εξαιρετικά ενθαρρυντικό και ίσως αντικαθιστά το «δεν επιθυμώ» με το «δεν επιθυμώ στις δεδομένες συνθήκες επιλογής».

#### Πίνακας 4. Υποψήφιοι και επιλεγέντες διευθυντές Δημοτικών Σχολείων Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Έτος	N	Ανδρες		Γυναίκες		
		N	%	N	%	
2011	Υποψήφιοι διευθυντές	323	208	64,40	115	35,60
	Επιλεγέντες διευθυντές	134	88	65,67	46	34,33
2015	Υποψήφιοι διευθυντές	249	146	58,63	103	41,37
	Επιλεγέντες διευθυντές	141	90	63,83	51	36,17

(β) ως προς την τελική επιλογή των γυναικών, ενώ στην Ανατολική Θεσσαλονίκη διαπιστώνεται μια, έστω και μικρή αύξηση των διευθυντριών Δημοτικών Σχολείων, στη Δυτική Θεσσαλονίκη το ποσοστό των γυναικών που

47 Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Β. Δελγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ, σ.σ.218-219.

48 Cofranceschi, M., Duce, E., & Cascas, M. (2001). Beyond obstacles and problems: women principals in Spain leading change in their schools. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), pp.150,157

επιλέχτηκαν το 2015 για διευθύντριες μειώθηκε σημαντικά (περίπου 7 ποσοστιαίες μονάδες) σε σχέση με αυτό του 2011. Μεσοσταθμικά, το 2015 υπήρξε μείωση του αριθμού των γυναικών διευθυντριών στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομαρχιακού διαμερίσματος Θεσσαλονίκης. (πίνακες 4 και 5)

#### Πίνακας 5. Υποψήφιοι και επιλεγέντες διευθυντές Δημοτικών Σχολείων Δυτικής Θεσσαλονίκης

Έτος		N	Ανδρες		Γυναίκες	
			N	%	N	%
2011	Υποψήφιοι διευθυντές	295	207	70,17	88	29,83
	Επιλεγέντες διευθυντές	174	115	66,09	59	33,91
2015	Υποψήφιοι διευθυντές	269	180	66,91	89	33,09
	Επιλεγέντες διευθυντές	169	125	73,96	44	26,04

Το γεγονός ότι, παρά την, σε σύγκριση με το 2010, αυξημένη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στις διαδικασίες των κρίσεων, και παρά τη μικρότερη αξιολογική βαρύτητα των επιπλέον τίτλων σπουδών και την μεγάλη βαρύτητα της μυστικής ψηφοφορίας των συλλόγων διδασκόντων, επιλέχθηκαν τελικά λιγότερες γυναίκες το 2015, είναι πιθανό να αποκαλύπτει πως οι συνάδελφοί τους δεν τις προτίμησαν έναντι των ανδρών συνυποψηφίων τους ή δεν τις εμπιστεύθηκαν. Αυτό ενδεχομένως συνδέεται με τα στερεότυπα, σύμφωνα με τα οποία η διοίκηση ταυτίζεται με το ανδρικό φύλο, λόγω του ότι πιστεύεται πως για την αποτελεσματική της λειτουργία απαιτούνται χαρακτηριστικά προσωπικότητας που εμπεριέχονται στο ανδρικό στερεότυπο<sup>49, 50</sup>. Τα στερεότυπα αυτά φαίνεται πως εξακολουθούν να είναι κυρίαρχα τόσο ανάμεσα στους άνδρες, όσο και στις ίδιες τις γυναίκες, οι οποίες κλήθηκαν να ψηφίσουν και οι οποίες αποτελούν τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, δεν αρκεί η αριθμητική υπεροχή των γυναικών στο αρμόδιο όργανο επιλογής, εν προκειμένω στον σύλλογο διδασκόντων, για να ανατραπεί μια παγιωμένη κατάσταση, όσον αφορά το 'φύλο της διοίκησης' των σχολείων.

#### 4.2. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Παρόμοια με την εικόνα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά την παρουσία των φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα στον νομό Θεσσαλονίκης, είναι και η εικόνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στον πίνακα 6 καταγράφεται ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία δευτεροβάθμιας

49 Κακκαρά, Μ. & Βαβυ, Γ. (2007). The visibility of women in the career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare*, 37(2), pp.228-229.

50 Cofranceschi, M. & Garcia, E. & Garcia, M. (2001). Beyond obstacles and problems: women principals in Spain leading change in their schools. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), p.142

εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και η κατά φύλο σύνθεσή του κατά τα έτη 2011 και 2015, κατά τα οποία πραγματοποιήθηκαν κρίσεις για επιλογή διευθυντών γυμνασίων και λυκείων. Τα ποσοστά των γυναικών υπερτερούν σε σημαντικό βαθμό έναντι αυτών των ανδρών και στις δύο χρονικές στιγμές και πλησιάζουν στα δύο τρίτα του συνόλου των καθηγητών. Επιβεβαιώνεται και πάλι η ασυμμετρία στην εκπροσώπηση των φύλων στο καθηγητικό επάγγελμα υπέρ των γυναικών.

### Πίνακας 6. Κατά φύλο σύνθεση διδακτικού προσωπικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομαρχιακού διαμερίσματος Θεσσαλονίκης

Έτος	Σύνολο	Άνδρες		Γυναίκες	
	Εκπαιδευτικών	N	%	N	%
2011	5.956	2.290	38,45	3.666	61,55
2015	5.620	2.040	36,30	3.580	63,70

Πηγή: Εθνική στατιστική Υπηρεσία

Η αριθμητική υπεροχή των γυναικών εκπαιδευτικών, ωστόσο, δεν αποτυπώνεται στα στοιχεία των πινάκων 7 και 8 που αφορούν στην εκδήλωση ενδιαφέροντος και την τελική επιλογή ανδρών και γυναικών διευθυντών/τριών στη Δυτική και την Ανατολική Θεσσαλονίκη αντίστοιχα για τα έτη 2011 και 2015. Αντιθέτως, διαπιστώνεται αντίστροφη ασυμμετρία εις βάρος των γυναικών καθηγητριών, των οποίων η συμμετοχή στο σύνολο, τόσο των υποψηφίων, όσο και των επιλεγέντων περιορίζεται περίπου στο ένα τρίτο. Αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως και στην πρωτοβάθμια, έτσι και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά των υποψηφίων και επιλεγμένων γυναικών διευθυντριών στην Ανατολική Θεσσαλονίκη είναι υψηλότερα από αυτά της Δυτικής.

### Πίνακας 7. Υποψήφιοι και επιλεγέντες διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Έτος	N	Άνδρες		Γυναίκες		
		N	%	N	%	
2011	Υποψήφιοι διευθυντές	309	191	61,81	118	38,19
	Επιλεγέντες διευθυντές	139	80	57,56	59	42,44
2015	Υποψήφιοι διευθυντές	283	166	58,66	117	41,34
	Επιλεγέντες διευθυντές	141	97	68,80	44	31,20

Σε ό,τι αφορά τη σύγκριση των στοιχείων που αφορούν στα έτη 2011 και 2015 παρατηρείται:

(α) τα ποσοστά των γυναικών που εκδήλωσαν ενδιαφέρον υποβάλλοντας αιτήσεις για θέσεις διευθυντών παρουσιάζονται αυξημένα το 2015 και στα δύο

τμήματα του νομού Θεσσαλονίκης, περισσότερο όμως στο δυτικό, όπου η αύξηση φτάνει τις 6 ποσοστιαίες μονάδες, και (β) σε ό,τι αφορά την τελική επιλογή γυναικών διευθυντριών είναι εντυπωσιακή η μείωση του αριθμού των γυναικών διευθυντριών κατά 11 ποσοστιαίες μονάδες στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, αντίθετα με ό,τι συνέβη στη Δυτική Θεσσαλονίκη, όπου οι γυναίκες διευθύντριες γυμνασίων και λυκείων αυξήθηκαν κατά 6 ποσοστιαίες μονάδες, παραμένοντας, ωστόσο, σε χαμηλά επίπεδα, αφού μόλις που ξεπερνούν το ένα τέταρτο του συνόλου των διευθυντών της περιοχής. Μεσοσταθμικά, το 2015 οι γυναίκες διευθύντριες των Γυμνασίων και των Λυκείων του νομαρχιακού διαμερίσματος Θεσσαλονίκης μειώθηκαν σε σχέση με το 2010.

### Πίνακας 8. Υποψήφιοι και επιλεγέντες διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης

Έτος		N	Ανδρες		Γυναίκες	
			N	%	N	%
2011	Υποψήφιοι διευθυντές	278	209	75,18	69	24,82
	Επιλεγέντες διευθυντές	159	127	79,88	32	20,12
2015	Υποψήφιοι διευθυντές	288	199	69,10	89	30,90
	Επιλεγέντες διευθυντές	152	111	73,03	41	26,97

Οι σχεδόν ταυτόσημες εικόνες στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Θεσσαλονίκης, όσον αφορά την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων αποτυπώνουν μια πραγματικότητα αποκλεισμού των γυναικών από τη διοίκηση των σχολείων και εξουδετερώνει κάθε πιθανό ισχυρισμό περί τυχαιότητας του φαινομένου.

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται πως επαληθεύεται η πρώτη υπόθεση της ερευνητικής μελέτης, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες το 2015 με την ισχύ του νόμου 4327 έχουν εκδηλώσει σε υψηλότερα ποσοστά ενδιαφέρον για θέσεις διευθυντριών σχολικών μονάδων από ό,τι το 2011. Η δεύτερη υπόθεση, όμως, ότι θα πρέπει να έχουν επιλεγεί αντίστοιχα περισσότερες γυναίκες στις κρίσεις του 2015 από όσες στις κρίσεις του 2011, επαληθεύτηκε μόνο στη μια από τις τέσσερις εξεταζόμενες περιπτώσεις, δηλαδή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός ότι όχι μόνο δεν αυξήθηκε, αλλά, αντιθέτως, μειώθηκε ο αριθμός των γυναικών διευθυντριών, με βάση τη θεωρία των μοντέλων ρόλων, θα τείνει να αναπαράγει και στο μέλλον την άνιση συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση<sup>51</sup>.

51 Celikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), p.210

## 5. Γενικά Συμπεράσματα - Προτάσεις

Το νομοθετικό πλαίσιο μπορεί να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει τη συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ο νόμος του 2015 φαίνεται πως, παρόλο που δεν διαμορφώθηκε για να υπηρετήσει την ισότητα των φύλων, λειτούργησε θετικά για τις γυναίκες, οι οποίες εκδήλωσαν σε μεγαλύτερα ποσοστά ενδιαφέρον για κατάληψη διευθυντικών θέσεων. Το αποτέλεσμα, όμως, της τελικής επιλογής των διευθυντών/ντριών, δεν δικαίωσε την αυξημένη τους τόλμη, καθώς αντί να αυξηθεί ο αριθμός των γυναικών διευθυντριών, μειώθηκε. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη συνθετότητα του προβλήματος της υποαντιπροσώπευσης ή καλύτερα του αποκλεισμού των γυναικών από τη διοίκηση.

Το φαινόμενο χρειάζεται να διερευνηθεί σε βάθος με σύνθετες, ποιοτικού χαρακτήρα προσεγγίσεις. Για να αλλάξει όμως η κατάσταση, δεν αρκεί η περιγραφή της και ο εντοπισμός των αιτιακών αποδόσεων της. Υπαγορεύεται η ανάληψη πρωτοβουλιών για ουσιαστικές και πολυεπίπεδες παρεμβάσεις, εντός και εκτός της εκπαίδευσης, που θα αμβλύνουν αυτή την ανισότητα. Πιθανόν, η παροχή κινήτρων στις γυναίκες, ώστε να εμπλακούν στη διοίκηση θα μπορούσε να διαμορφώσει αντίστοιχα μοντέλα ρόλων που με τη σειρά τους, σε βάθος χρόνου, θα ήταν πιθανό να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά. Οι Ελληνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αρχές οφείλουν να παράσχουν εξωτερική υποστήριξη στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ώστε να αυξήσουν τις πιθανότητες να υποβάλλουν αιτήσεις για διοικητικές θέσεις. Αυτό μπορεί να γίνει με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων διοίκησης και εκπαιδευτικής ηγεσίας που θα απευθύνονται αποκλειστικά στις γυναίκες και θα έχουν ως στόχο την προετοιμασία τους για άσκηση διοικητικού έργου στο πλαίσιο αντίστοιχων θέσεων<sup>52, 53</sup>. Το mentoring, επίσης, θα μπορούσε να κινητοποιήσει τις γυναίκες προς την κατεύθυνση της συμμετοχής τους στη διοίκηση<sup>54</sup>.

Μέχρι να υλοποιηθούν τέτοιου ή και άλλου είδους παρεμβάσεις και να εκφραστεί στην πράξη η πολιτική βούληση για ισότητα των φύλων στην εκπαιδευτική διοίκηση φαίνεται πως οι γυναίκες θα εξακολουθούν να διδάσκουν και οι άνδρες να διοικούν.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Δίκτυο Ευριδίκη (2010). *Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα*.

52 Cofranceschi, M., Garcia, E. & Cascas, M. (2010) Beyond obstacles and mechanisms: women principals in Spain leading change in their schools. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2),\*\*

53 Shedd, J., Cooley, & Wiegand, G. (2004) Perspectives on factors influencing application of the principalship: a comparative study of teachers, principals and superintendents. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1).

54 Gray, R. & Montgomery, P. (2000) Women and the leadership pipeline: bridging the gender gap. *National Forum Journals*, p.6.

- Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα. Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Κελαϊδίτου, Μ. (2006). Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: αίτια μειωμένης παρουσίας του. Εισήγηση στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Άρτα, 1-3 Δεκεμβρίου.
- Μαραγκοδάκη, Ε. (1997). «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν». Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας. (σ.σ. 258-292).
- Παλμύρη, Ν. (2006). Η θηλυκοποίηση του διδασκαλικού επαγγέλματος: ερμηνείες και προεκτάσεις. Στο *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*. Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία, 2-3 Ιουνίου.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τζήκας, Ι. (2010). *Φύλο και στελέχη-Διευθυντές/τριες Σχολικών Μονάδων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας. (σ.σ. 293-315).

## Ξενόγλωσση

- Celikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 207-221.
- Coronel, J., Moreno, E. & Carrasco, M. (2010). Beyond obstacles and problems: women principals in Spain leading change in their schools. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 141-162.
- Driessen, G. (2007). The feminization of primary education: effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. *Review of Education*, 53, 183-203.
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminization. *Gender and Education*, 20(4), 309-323.



- Duncan, H. (2013). Exploring gender differences in US school principals' professional development needs at different career stages. *Professional Development in Education*, 39(3), 293-311.
- Francis, B., Skelton, C., Carrington, B., Hutchings, M., Read, B., & Hall, I. (2008). A perfect match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. *Research Papers in Education*, 23(1), 21-36.
- Kaparou, M. & Buch, T. (2007). Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare*, 37(2), 221-237.
- Kelleher, F. (ed.) (2012). *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. London: Commonwealth Secretariat.
- Shen, J., Cooley, V. & Wegenke, G. (2004). Perspectives on factors influencing application for the principalship: a comparative study of teachers, principals and superintendents. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 57-70.
- Skelton, C. (2002). The "Feminization of schooling" or "Remasculinising" primary education. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (1), 77-94.
- Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2), 195-209.
- Skelton, C. (2012). Men teachers and the "feminized" primary school: a review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1-19.
- Watts, R. (2013). Society, education and the state: gender perspectives on an old debate. *Paedagogica Historica*, 49(1), 17-33.

## Ιστοσελίδες

- Γαλάνης, Κ. (2015). Διεύθυνση και ηγεσία στο ελληνικό σχολείο: το ασύμβατο μιας σχέσης; Στο Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής: Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση, 3, 117-134. <http://periodiko.inpatra.gr/issue3/> (προσπελάστηκε στις 2/8/2015)
- Γεωργαράς, Κ. (2013). Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση: το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα, ΙΙ*. Διαδικτυακό περιοδικό του Επιστημονικού δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων. <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=704> (προσπελάστηκε στις 27/6/2015)
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία [http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p\\_param=A1402&r\\_param=SED21&y\\_param=2011\\_00&mytabs=0](http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1402&r_param=SED21&y_param=2011_00&mytabs=0) (προσπελάστηκε στις 30/6/2015)
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο

- καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-97. Δωδώνη, *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Φ.Π.Ψ.* Ιωάννινα. [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1490/29/1490\\_04.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1490/29/1490_04.pdf)  
(προσπελάστηκε στις 1/7/2015)
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: ΚΕΘΙ (σ.σ.205-235). [http://www.kethi.gr/attachments/146\\_6\\_EKPAIDEYTIKOI\\_FYLO.pdf](http://www.kethi.gr/attachments/146_6_EKPAIDEYTIKOI_FYLO.pdf) (προσπελάστηκε στις 1/7/2015)
- Νόμος 3848/2010. [http://dide-dytik.att.sch.gr/docs/useful\\_docs/doikitika/n38482010.pdf](http://dide-dytik.att.sch.gr/docs/useful_docs/doikitika/n38482010.pdf) (προσπελάστηκε στις 1/7/2015)
- Νόμος 4327/2015. <http://lyk-peir-irakl.ira.sch.gr/docs/N4327-2015.pdf>  
(προσπελάστηκε στις 1/7/2015)
- Παπαγιαννοπούλου, Μ., Καβουλάκος, Κ.Ι., Βουδούρη, Σ., Ζάβαλη, Μ., Καπουράλου, Χ., Παπαδοπούλου, Ε., Πετρουλάκη, Κ., & Τσιριγώτη, Α. (2008). *Σειρά Εκθέσεων με Εξειδικευμένα Θέματα με Αποδέκτες Κέντρα Λήψης Αποφάσεων και Άσκησης Πολιτικής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΚΕΘΙ. [http://www.kethi.gr/attachments/139\\_SEIRA\\_EKTHESEWN\\_EMPEIROGNWMOSYNIS.pdf](http://www.kethi.gr/attachments/139_SEIRA_EKTHESEWN_EMPEIROGNWMOSYNIS.pdf) (προσπελάστηκε στις 2/7/2015)
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο Παράγοντας Φύλο και η Σχολική Πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μελέτη Επισκόπησης*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. [http://www.kethi.gr/attachments/159\\_FYLO\\_SXOLIKI\\_PRAGMATIKOTITA.pdf](http://www.kethi.gr/attachments/159_FYLO_SXOLIKI_PRAGMATIKOTITA.pdf) (προσπελάστηκε στις 30/6/2015)
- Grove, R. & Montgomery, P. (2000). Women and the leadership paradigm: bridging the gender gap. *National Forum Journals*. <http://nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Grove,%20Roslin%20Women%20and%20the%20Leadership%20Paradigm%20Bridging%20the%20Gender%20Gap.pdf> (προσπελάστηκε στις 4/7/2015)

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέως

Η **Λαμπρινή Φρόση** είναι εκπαιδευτικός και ψυχολόγος, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και διδάκτορας Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. Έχει διδάξει στο Πανεπιστήμιο και σε πλήθος επιμορφωτικών σεμιναρίων. Έχει εργαστεί σε ευρωπαϊκά προγράμματα ως ερευνήτρια και επιμορφώτρια εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μεθόδων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τον παράγοντα φύλο και τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, καθώς και τον σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβατικών δράσεων στο σχολείο.  
**Στοιχεία επικοινωνίας:** [lfrosi@psy.auth.gr](mailto:lfrosi@psy.auth.gr), τηλ. 6972934568

Παντελάκης Γιώργος  
Γκαρνάρα Ροδούλα-Σταυρούλα

## Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

### Περίληψη

Στο χώρο της Εκπαίδευσης βαρύνουσας σημασίας ζήτημα αποτελεί η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου επιτυγχάνεται μέσω δύο βασικών ειδών της που είναι η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε συγκεκριμένα στην αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία είναι κομμάτι της εσωτερικής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, θα επισημάνουμε τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες αυτής, τις προϋποθέσεις υλοποίησής της, τη θέση που κατέχει σε χώρες του εξωτερικού, ενώ επιπλέον γίνεται μια αναδρομή μέχρι το σημείο εμφάνισής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εν κατακλείδι, θα εξετάσουμε κάποια κύρια σημεία από την υπάρχουσα εφαρμογή της ΑΕΕ, τα οποία κρίνεται ότι μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στα αποτελέσματα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

**Λέξεις Κλειδιά:** *Αξιολόγηση, Εκπαίδευση, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, Αυτοαξιολόγηση*

## The Self Assessment of Educational Work

### Abstract

In the field of Education main part of the evaluation is covered by the Evaluation of Educational Work. Evaluation of Educational Work is being achieved through two main kinds, these of external and internal evaluation. In this paper, we will refer specifically to self-evaluation of the educational unit, which is part of the internal evaluation. In particular, we report the strengths and weaknesses of this, the implementation conditions, its position abroad, while also, a flashback is made to the appearance point of it to the Greek educational system. Finally, some key points are mentioned which are considered very important, from the existing application of the Evaluation of Educational Work, in order to lead to results that will positively affect the operation of the school unit.

**Keywords:** *Evaluation, Education, Evaluation of Educational Work, Self Assessment*

### 1. Εισαγωγή

Αναφερόμενοι εννοιολογικά στον όρο της «Αξιολόγησης», θα μπορούσε να αναφερθεί γενικά, ότι κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα εμπεριέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Θεωρείται ένα επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, που συνδέεται με οποιαδήποτε δραστηριότητα και το αποτέλεσμα της<sup>1</sup>. Η Αξιολόγηση αποτελώντας μια πολυσυζητημένη μεταβλητή, απασχολεί όλους όσους σχετίζονται με την εκπαίδευση. Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αποτελεί, επίσης, δικαίωμα και ευθύνη, που αφορά εξίσου το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, τις δομές και τις υπηρεσίες του, τις σχολικές μονάδες, τα στελέχη εκπαίδευσης και φυσικά τους εκπαιδευτικούς<sup>2</sup>.

Ως αξιολόγηση νοείται η διαδικασία συλλογής και εκτίμησης πληροφοριών και η αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τις παραγόμενες εκροές του, βασισμένη σε επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία και με στόχο τη βελτίωση αυτού<sup>3</sup>. Ο σχεδιασμός και ανάπτυξη

1 Μπιλάλη, Α. (2008). «Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας – Ουγγαρίας – Σουηδίας, στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. σ.9

2 ΥΠΑΙΘΠΑ. (2012). Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ.σ.5

3 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ.196.

ενός έγκυρου και αποτελεσματικού μοντέλου Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης, που θα ανταποκρίνεται στους στόχους και τις ανάγκες της σύγχρονης παιδείας, προϋποθέτει την μελέτη και καθορισμό των βασικών χαρακτηριστικών του, το ιστορικό παρελθόν από τις προσπάθειες εφαρμογής αντίστοιχων συστημάτων αλλά και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές επιλογές που καλείται να υπηρετήσει<sup>4</sup>.

## 2. Εννοιολογική Αποσαφήνιση και Θεσμικό Πλαίσιο Εκπαιδευτικού Έργου

Όταν μιλάμε για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, γίνεται λόγος για συνολική αξιολόγηση. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Χαϊδεμενάκου (2006)<sup>5</sup> ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» είναι σύνθετος και νοείται ως συνολικό αποτέλεσμα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, του οργανισμού- ιδρύματος και της καθημερινής παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της καθημερινής παιδαγωγικής τους αλληλεπίδρασης, τόσο με τους διδασκόμενους και τους συνεργάτες τους, αλλά και με άλλους φορείς άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία<sup>6</sup>.

Ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει ότι «ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού»<sup>7</sup>. Βάση αυτού του ορισμού το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του. Το επόμενο επίπεδο έχει να κάνει με αυτό της σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας. Το τελευταίο, αναφέρεται στο επίπεδο της σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης<sup>8</sup>.

ΥΠΕΠΘ., (2007). Μελέτη αποτύπωσης συστήματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.σ.12

Blandford, S. (2003). Professional Development Manual. London: Pearson education.σ.229

4 ΥΠΕΠΘ., (2007). Μελέτη αποτύπωσης συστήματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. σ.12

5 Χαϊδεμενάκου, Στ.,(2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας». (Ιωάννινα, 12-14/5/06). σ.123

6 Χουλιάρα, Ξ. (2010). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Open Education - The Journal For Open And Distance Education And Educational Technology*, 6(1791-9312).σ.204

7 Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επαγγελματικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης*, 13.σ.136

8 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ.196

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επαγγελματικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης*, 13. σ.136

### 3. Μορφές Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε συσχετισμό με τη χρονική περίοδο μελέτης της εννοιολογικά έχει παρουσιαστεί με πολλές μορφές<sup>9</sup>. Στον ευρωπαϊκό χώρο μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικές μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση, οι οποίες έχουν να κάνουν με τη θέση του φορέα ως προς τη σχέση του με τον αξιολογούμενο. Υπάρχει έτσι η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση.

#### 3.1. Εξωτερική Αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση, πραγματοποιείται σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή και φορείς εκτός διοικητικής ιεραρχίας<sup>10</sup>. Τα αποτελέσματά της έχουν άμεσες συνέπειες στην ανάθεση αντίστοιχων θέσεων σε στελέχη της εκπαίδευσης και στην πραγματοποίηση προαγωγών ή υποβαθμίσεων. Οι τύποι της εξωτερικής αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης<sup>11, 12</sup>. Η πιο κοινή μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, μα βάση και τα ελληνικά δεδομένα είναι η επιθεώρηση.

#### 3.2. Εσωτερική Αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους παράγοντες που είναι κομμάτι του οργανισμού ο οποίος αξιολογείται. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αλλιώς αυτοαξιολόγηση.

Σχετικά με την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, πρόκειται για μορφή αξιολόγησης, κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους στην ιεραρχία<sup>13</sup>. Ως αποτέλεσμα, αυτό το είδος της αξιολόγησης στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της τήρησης της νομοθεσίας, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι δεν συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη του συλλογικού πνεύματος στη σχολική μονάδα όσο και στην αλλαγή

9 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ,. (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Τόμος Ι. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.7

10 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: "ΕΛΛΗΝ". σ.347

11 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,. (2009). *Πρόταση για τον Σχεδιασμό και την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ.5

12 ΥΠΕΠΘ,. (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στην Εκπαιδευτική Μονάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. σ.5

13 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ,. (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Τόμος Ι. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.8

του σχολείου προς το καλύτερο. Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης και εστιάζεται κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους<sup>14</sup>.

Σχετικά με τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης, που στοχεύει στην αλλαγή και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στηρίζεται σε διαδικασίες που σχεδιάζονται, οργανώνονται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται<sup>15</sup>. Βασικό χαρακτηριστικό της, επομένως, είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο<sup>16</sup>.

#### 4. Η Φιλοσοφία της ΑΕΕ- Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας

Η Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα, που βασίζεται στην αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους και της αναδόμησης των εκπαιδευτικών τους πρακτικών<sup>17</sup>.

Σκοπός της ΑΕΕ είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης από όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας το οποίο μακροπρόθεσμα θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και κατά συνέπεια βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών<sup>18</sup>. Ειδικότερα, αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτογνωσίας, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης όλων των εμπλεκόμενων στην καθημερινή ζωή της σχολικής κοινότητας. Προάγει την ατομική, κοινωνική, συναισθηματική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύοντας το βαθμό ελευθερίας τους<sup>19</sup>. Καταδεικνύει

14 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ.202

15 ΥΠΕΠΘ., (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στην Εκπαιδευτική Μονάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. σ.6

16 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ.202

17 ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ., (2013). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ. σ.3

ΥΠΕΠΘ., (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στην Εκπαιδευτική Μονάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. σ.4

18 Σοφού, Ε. (2013). *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών*. Στο: <http://www.diapolis.auth.gr/> (προσπελάστηκε 3 Ιουνίου 2015)

19 ΥΠΑΙΘ/ΠΑ/ΙΕΠ., (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Τόμος 1. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ/ΠΑ/ΙΕΠ. σ.10

την αυτόνομη λειτουργία της σχολική μονάδας ως οργανισμό μάθησης και διδασκαλίας, ο οποίος συγκροτείται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει τα δυνατά και αδύνατά του σημεία<sup>20</sup>, <sup>21</sup>. Η διαδικασία και τα αποτελέσματα της ΑΕΕ επηρεάζονται από τις υπάρχουσες διαφορές, ανισότητες και ιδιαιτερότητες κάθε είδους που υφίστανται μεταξύ των σχολικών μονάδων της χώρας, με συνέπεια η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να αφορά και να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες που ισχύουν σε κάθε σχολική μονάδα, ενώ τα αποτελέσματα της ΑΕΕ δεν προσφέρονται για συγκριτικού χαρακτήρα κατάταξη των διαφορετικών σχολείων της χώρας<sup>22</sup>.

#### 4.1. Πλεονεκτήματα Αυτοαξιολόγησης

Κύριος σκοπός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων είναι η διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας σχετικά με την αξιολόγηση στα σχολεία, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων-ποσοτικών και ποιοτικών- από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα<sup>23</sup>. Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση στοχεύει στην εφαρμογή οργανωμένων και συστηματικών παρεμβάσεων και στην εισαγωγή καινοτομικών στοιχείων στην ισχύουσα κουλτούρα και πρακτική του σχολείου. Αυτό πραγματοποιείται μέσω της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης συλλογικών σχεδίων δράσης, τα οποία βελτιώνουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα, μεταμορφώνουν τη δυσλειτουργική κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και πρακτικών και ενισχύουν ποικίλα την αυτόνομη θεσμική λειτουργία και οντότητα των σχολικών μονάδων<sup>24</sup>. Η νέα, αυτή, κουλτούρα αξιολόγησης, επομένως, επιχειρεί να εισάγει νέα στοιχεία που αφορούν στη συλλογικότητα και συνεργασία του συνόλου των εκπαιδευτικών για την από κοινού συνεκτίμηση της αξιολόγησης. Επίσης, προωθεί το κλίμα αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, αναδεικνύει τη σημασία της διατύπωσης των

20 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ., (2012η). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου Στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.5

21 Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). (Αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και στο Χονγκ-Κόνγκ: μια συγκριτική περιγραφική επισκόπηση. In *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. σ.1-2

22 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ., (2013). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.3

23 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ., (2013). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.4

24 Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). (Αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και στο Χονγκ-Κόνγκ: μια συγκριτική περιγραφική επισκόπηση. In *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. σ.2



απόψεων των εκπαιδευτικών προς την ανώτερη ηγεσία και οδηγεί στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης για την αξιοποίηση των παραχθέντων εκπαιδευτικών τεκμηρίων, με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου<sup>25</sup>.

Στα κύρια πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνονται η ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας και η ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των παραγόντων αυτής<sup>26</sup>. Ακόμη, η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την πραγματοποίηση καινοτόμων δράσεων. Επιπλέον, με την αυτοαξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί καλλιέργεια της συνευθύνης, της συλλογικότητας και της αυτοδέσμευσης για την επίτευξη του κοινού σκοπού της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, καθώς και ο εντοπισμός των αδυναμιών επιλεγμένων περιοχών και η δημιουργία συνθηκών βελτίωσης αυτών μέσω του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης σχεδίων δράσης. Η αναγνώριση του θεσμικού παιδαγωγικό-κοινωνικοποιητικού ρόλου της σχολικής μονάδας, αλλά και η ανάδειξη των εκπαιδευτικών τόσο ως επαγγελματιών όσο και ως λειτουργών είναι ακόμη κάποια από τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης. Επιπρόσθετα, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της αρτιότερης διοίκησης, αλλά και στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, στην ενίσχυση της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ευελιξία ως προς τη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα<sup>27</sup>.

## 4.2. Αδυναμίες της Αυτοαξιολόγησης

Όπως είναι φυσικό, σχετικά με την αυτοαξιολόγηση έχουν καταγραφεί και αδυναμίες αυτής. Βασικές από αυτές αφορούν στον κίνδυνο μιας γραφειοκρατικής -και μόνο- αντιμετώπισης της διαδικασίας, στην πιθανότητα δημιουργίας εσωτερικών συγκρούσεων, που θα οδηγούσαν σε εσωστρέφεια, και στην έλλειψη συνεργασίας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας<sup>28</sup>. Επιπλέον, τονίζεται ότι όταν

25 ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ., (2013). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ. σ.4-5

26 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: "ΕΛΛΗΝ", σ.353

27 Αβιτζής, Α., & Μαυροματίδης, Η. (2011). *Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Εργαλείο Βελτίωσης ή Γραφειοκρατική Διαδικασία; Συμπεράσματα από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της διαδικασίας στο Επαγγελματικό Λύκειο*. In *Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης*. Αθήνα. σ.3.

Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). (Αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και στο Χονγκ-Κόνγκ: μια συγκριτική περιγραφική επισκόπηση. In *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ. σ.2

Χουλιάρα, Ξ. (2010). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Open Education - The Journal For Open And Distance Education And Educational Technology*, 6(1791-9312).σ.207

ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ., (2013). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ. σ.8

28 ΥΠΕΠΘ., (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στην Εκπαιδευτική*

η δημιουργία συγκρούσεων εμφανιστεί, είναι πολύ πιο δύσκολο να διευθετηθεί και αναφέρεται η ανάγκη για ύπαρξη ενός αντικειμενικού εξωτερικού κριτή για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού<sup>29</sup>.

### 4.3. Προϋποθέσεις Αποτελεσματικότητας της Αυτοαξιολόγησης

Ο τρόπος που η σχολική μονάδα αναλαμβάνει αυτό το εγχείρημα προδικάζει την επιτυχή υλοποίησή του. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο η αξιολόγηση έχει συνδεθεί κυρίως με τον εξωτερικό έλεγχο είναι απαραίτητο οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης να γίνουν αντιληπτές ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας<sup>30</sup>. Για την επίτευξη αποτελεσματικότητας στη χρήση της αυτοαξιολόγησης αυτό που επισημαίνεται είναι η ανάγκη της συμμετοχής σε αυτή όλων των παραγόντων και συμμετεχόντων, άμεσων και έμμεσων, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική κοινότητα και κατ'επέκταση στην εκπαιδευτική διαδικασία<sup>31</sup>.

Η εσωτερική αξιολόγηση αν και προτείνεται από τους μελετητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης, δεν μπορεί να αποφέρει τα αντίστοιχα αποτελέσματα, αν πρώτα δεν πραγματοποιηθούν ορισμένες συνθήκες όπως η αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης, η αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης και η ερμηνεία και η εξαγωγή στοχευμένων συμπερασμάτων που πρέπει να ακολουθούν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης. Κρίνεται επίσης αναγκαίο να διαφοροποιηθούν οι κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις ιεραρχίας που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισότητας<sup>32</sup>. Τέλος, είναι πιθανή, στο αρχικό στάδιο εφαρμογής της, να υπάρχει και μια εξωτερική βοήθεια για τη στήριξη του έργου της σχολικής μονάδας, η οποία θα σέβεται εννοείται την αυτονομία του σχολικού οργανισμού, παρέχοντας ουσιαστικά την εξωτερική κριτική ματιά με την έννοια της επικοινωνίας και της ανταλλαγής απόψεων με

---

Μονάδα. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. σ.6.

Αβιτζής, Α., & Μαυροματίδης, Η. (2011). Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Εργαλείο Βελτίωσης ή Γραφειοκρατική Διαδικασία; Συμπεράσματα από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της διαδικασίας στο Επαγγελματικό Λύκειο. In *Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης*. Αθήνα. σ.3

29 Χουλιάρα, Ε. (2010). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Open Education - The Journal For Open And Distance Education And Educational Technology*, 6(1791-9312).σ.207

30 Σοφού, Ε. (2013). *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών*. Στο: <http://www.diapolis.auth.gr/> (προσπελάστηκε 3 Ιουνίου 2015)

31 *Assessment Review*, 2(2010). *Developing a self-evaluating school*. London: Continuum.σ.117

32 Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.σ.203

τους συμμετέχοντες της σχολικής μονάδας<sup>33</sup>.

#### 4.4. Η Αυτοαξιολόγηση στο Εξωτερικό

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η ποιότητα και η αξιολόγησή του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται ως δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες και αποτελούν βασικούς στόχους, άξονες και κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων<sup>34</sup>. Το διάστημα αυτό, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνεται έμφαση στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και εκδηλώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το γεγονός αυτό οφείλεται αφενός στην ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται διεθνώς βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ανταπόκριση στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και αφετέρου στην ανάγκη για καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων<sup>35</sup>.

Κάθε χώρα φαίνεται να έχει υιοθετήσει μια προσέγγιση αξιολόγησης με διαφορετικές αρχές, μεθόδους και φιλοσοφία σε αντιστοιχία με τους εκάστοτε στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και με τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισής του<sup>36</sup>. Αυτές οι πρακτικές βασίζονται και στις ιδιαίτερες, ιστορικές, ιδεολογικές, πολιτισμικές, κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες κάθε χώρας<sup>37</sup>. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι πρακτικές αξιολόγησης στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες ακολουθούν τρία μοντέλα, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνονται οι θέσεις και επιλέγονται οι αξιολογικές πρακτικές σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα μοντέλα αυτά είναι<sup>38</sup>:

- Του δημοσίου διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης, το οποίο πραγματώνεται μέσα από το μοντέλο της επιθεώρησης και της εξωτερικής αξιολόγησης.

33 Σοφού, Ε. (2013). *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών*. Στο: <http://www.diapolis.auth.gr/> (προσπελάστηκε 3 Ιουνίου 2015)

34 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ., (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Τόμος Ι. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.5

35 ΥΠΕΠΘ., (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. σ.12.

Ainsworth, P. (2010). *Developing a self-evaluating school*. London: Continuum. σ.117.

MacBeath, J. (2000). *Self-evaluation in European schools*. London: Routledge. σ. 100.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Επαγγελματικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης*, 13. σ.137

36 ΥΠΑΙΘΠΑ., (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ. σ.6

37 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: "ΕΛΛΗΝ". σ.344

38 ΥΠΑΙΘΠΑ., (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ. σ.6-7

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ.203

- Το τεχνοκρατικό, που περιλαμβάνει την απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στη κοινωνία.
- Το συμμετοχικό, με στόχο την ανάπτυξη του σχολείου βασισμένου στις δικές του δυνάμεις, βασισμένο στην εσωτερική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

#### 4.5. Η πορεία προς τη πραγματοποίηση της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα

Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου παρέμεινε ανενεργός μέχρι τις προηγούμενες δεκαετίες στην Ελλάδα<sup>39</sup>. Αυτή η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επηρέασε αρνητικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να συμβαδίσει με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και τους νέους στόχους των εκπαιδευτικών πολιτικών που αναδύονταν σε άλλες χώρες. Δεν υπήρξε προσπάθεια ποιοτικής βελτίωσης των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν δόθηκε βαρύτητα στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας και υπήρχε αναποτελεσματική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων για την εκπαίδευση. Επίσης, δεν έγιναν ενέργειες ανεύρεσης και αντιμετώπισης αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, περιορισμού της γραφειοκρατίας και ενίσχυσης της εκπαιδευτικής αυτονομίας. Συνεχίζοντας, δεν δόθηκε βαρύτητα στις ανάγκες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη δημιουργία κινήτρων και ενδιαφέροντος για συμμετοχή και ανάληψη δράσεων καινοτόμων για την εκπαίδευση. Τέλος, δεν υπήρξαν βελτιώσεις σχετικά με την επίτευξη καλύτερης αμφίπλευρης επικοινωνίας σχολείου-κοινωνίας, με τη προσπάθεια εξισορρόπησης των ανισοτήτων ανάμεσα σε σχολικές μονάδες όπως και στην διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ των στελεχών εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη πιο αξιολογικών μεθόδων ανάδειξης των στελεχών της εκπαίδευσης<sup>40</sup>.

Οι εξελίξεις σε θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης από τη στιγμή της κατάργησης του θεσμού του Επιθεωρητή το 1981 μέχρι σήμερα μπορούν να χωριστούν στις παρακάτω περιόδους:

Στη περίοδο 1981-1990, όπου καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και εισηχθησαν αυτοί του Σχολικού Συμβούλου και του Προϊσταμένου Εκπαίδευσης. Οι Σύμβουλοι ανέλαβαν το κομμάτι της επιστημονικής και εκπαιδευτικής καθοδήγησης, ενώ ο Προϊστάμενος Εκπαίδευσης το κομμάτι της διοίκησης σε τοπικό επίπεδο. Το μέρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, είχε τότε ανατεθεί στους Συμβούλους, κάτι που όμως ποτέ δεν έγινε πράξη στην ουσία λόγω

39 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ., (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Τόμος 1. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.5

40 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., (2009). *Πρόταση για τον Σχεδιασμό και την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ.8

των ελλείψεων στις ρυθμίσεις, αναφορικά με την αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων τους, γεγονός που οφειλόταν και στις αντιδράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Στη περίοδο 1991-2000, όπου το 1992 και 1993 εκδόθηκαν Π.Δ με βάση τα οποία την αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών την έχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, διατάγματα των οποίων η λειτουργία αναστάλθηκε λόγω των αντιδράσεων των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Το 1997 δημιουργείται νέος νόμος (ν.2525/1997), επηρεασμένος από ευρωπαϊκά πρότυπα, ο οποίος αναφέρει τη δημιουργία Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών που είχαν την ευθύνη της αξιολόγησης τόσο του έργου των εκπαιδευτικών όσο και της απόδοσης της σχολικής μονάδας, δηλαδή του εκπαιδευτικού έργου<sup>41</sup>. Πάλι όμως ανεστάλη η εφαρμογή τους λόγω έντονων αντιδράσεων από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις.

Στη περίοδο 2000-2009, όπου καταργείται ο θεσμός του Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών, ψηφίζεται νόμος το 2002 (ν.2986) που προβλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου<sup>42</sup> και του εκπαιδευτικού και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ενώ περιγράφεται ο διακριτός ρόλος του κάθε θεσμού<sup>43</sup>. Όμως οι διατάξεις και του νόμου (2986/2002) δεν ενεργοποιήθηκαν<sup>44</sup>.

Στην περίοδο 2010 μέχρι και σήμερα, όπου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων εφαρμόστηκε στην Ελλάδα για πρώτη φορά (ν. 3848/2010) μέσω του πιλοτικού προγράμματος: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας-διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»<sup>45</sup>. Η πραγματικότητα είναι ότι χρησιμοποιούμε το εργαλείο της αυτοαξιολόγησης τελευταίοι και αρκετά αργοπορημένοι σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρώπης<sup>46</sup>.

#### 4.7. Η διαδικασία υλοποίησης της ΑΕΕ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας υλοποιείται σε

---

41 Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Στυρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού. *Επαγγελματικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης*, 15. σ.182.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: "ΕΛΛΗΝ". σ.344

42 Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Στυρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού. *Επαγγελματικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης*, 15. σ.182

43 Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επαγγελματικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης*, 13. σ. 140-141

44 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: "ΕΛΛΗΝ". σ.344

45 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ., (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Τόμος Ι. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.6

46 Αβιτζής, Α., & Μαυροματίδης, Η. (2011). Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Εργαλείο Βελτίωσης ή Γραφειοκρατική Διαδικασία; Συμπεράσματα από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της διαδικασίας στο Επαγγελματικό Λύκειο. In *Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης*. Αθήνα. σ.3

δύο παράλληλα χρονικά πλαίσια, αυτό του κύκλου της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας και σε αυτό του κύκλου των Σχεδίων δράσης που στοχεύουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Ο κύκλος της ετήσιας λειτουργίας έχει αφετηρία τον ετήσιο προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους. Ο ετήσιος προγραμματισμός αφορά στην εποπτεία και διαχείριση υποδομών και διαθέσιμων υλικών πόρων, στη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου, στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, στην οργάνωση, τον συντονισμό και την ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών, στην κατανομή και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στον προγραμματισμό εκδηλώσεων, εκπαιδευτικών επισκέψεων, κ.λπ., στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών συνεργασιών σε ενδοσχολικό επίπεδο, στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης και παρεμβάσεων αντιστάθμισης και υποστήριξης, στην επικοινωνία και ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές και στη συνεργασία με φορείς<sup>47</sup>. Συνεχίζεται με την ανάπτυξη όλων των δράσεων του σχολικού προγράμματος, το οποίο αφορά σε κάθε επιμέρους δραστηριότητα ή σύνολο δράσεων που υλοποιείται στη σχολική μονάδα και αναδεικνύει το συνεχές του εκπαιδευτικού έργου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (εφαρμογής, παρακολούθησης, ενδιάμεσης αξιολόγησης, ανατροφοδότησης). Τέλος, ολοκληρώνεται με την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελεί μια συλλογική διαδικασία λήψης απόφασης, η οποία πραγματοποιείται με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των συλλογικών οργάνων του σχολείου, με βάση τεκμήρια του σχολείου τα αποτελέσματα της οποίας αξιοποιούνται στον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό των δράσεων του επόμενου σχολικού έτους<sup>48</sup>.

Οι κύκλοι των Σχεδίων Δράσης εντάσσονται στον ετήσιο κύκλο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, είναι συνεχείς και επαναλαμβανόμενοι και η διάρκειά τους μπορεί να κυμανθεί από μικρότερη ως και μεγαλύτερη από αυτή του σχολικού έτους. Για να υλοποιηθεί ένα σχέδιο δράσης πρέπει πρώτα να μελετηθεί η αναγκαιότητα υλοποίησής του. Επιπλέον, να καταγραφούν οι σκοποί και οι στόχοι αυτού, καθώς και τα κριτήρια επιτυχίας αυτού. Στη συνέχεια, πρέπει να αναλυθεί η μεθοδολογία υλοποίησης, οι διαθέσιμοι πόροι και ο ορισμός του χρονοδιαγράμματός του. Τέλος, απαιτούνται διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου δράσης και έκθεση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν<sup>49</sup>.

47 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ., (2012β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τόμος II. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.11

48 ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ., (2013). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ. σ.12.

ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ., (2012β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τόμος II. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.23

49 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ., (2012δ). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τόμος IV. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.9

## 5. Σύνοψη

Η αυτοαξιολόγηση επικεντρώνεται στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και όχι στην επιβολή κανόνων και ελέγχου<sup>50</sup>. Δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά, αντίθετα, πρέπει να συνδέεται με πρακτικούς και επιστημονικούς τρόπους συνεχούς βελτίωσής τους, ιδιαίτερα διαμέσου της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών εργαλείων και μέσων και της ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών θεσμών<sup>51</sup>, γεγονός που δεν έχει φροντίσει κανείς να ξεκαθαρίσει, ενημερώνοντας τους εκπαιδευτικούς της χώρας μας. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ΑΕΕ χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα όπου δεν εκφράζουν με πλήρη καθαρότητα τις θέσεις τους σχετικά με διάφορα ζητήματα. Η επιφυλακτικότητα αυτή εμφανίζεται μέσα από τάσεις εσωστρέφειας με την αντιμετώπιση της ΑΕΕ ως γραφειοκρατικής διαδικασίας, με την εμμονή σε παγιωμένες αντιλήψεις, με εστίαση σε ανώδυνα ζητήματα και με έμφαση στην βελτίωση της εικόνας του σχολείου και όχι του εκπαιδευτικού έργου<sup>52</sup>. Παράγοντας κλειδί στην όλη διαδικασία είναι ο συντονιστής του συνόλου των μελών της σχολικής μονάδας, δηλαδή ο εκάστοτε Διευθυντής, αλλά εξίσου σημαντική είναι και η συνεισφορά του συλλόγου διδασκόντων - μέλη του οποίου υλοποιούν και τη διαδικασία. Η υλοποίηση της ΑΕΕ βασίζεται στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας<sup>53</sup>. Εάν οι ολομέλειες δεν συντονιστούν ομαλά και εάν οι εκπαιδευτικοί ως υφιστάμενοι δεν αφεθούν να κρίνουν τη σχολική μονάδα και το έργο τους με αμερόληπτα κριτήρια τότε η όλη διαδικασία υπόκειται σε παραποίηση και αλλοίωση των αποτελεσμάτων. Εδώ, προστίθεται και η σημασία ύπαρξης θετικών στάσεων των συμμετεχόντων στη διαδικασία της ΑΕΕ σαν παράγοντας θετικής εξέλιξης της όλης διαδικασίας<sup>54</sup>.

Ένα σχέδιο δράσης διέπεται από μια λογική αλλαγής, μάθησης, ανάπτυξης, αυτονομίας και αυτοπροσδιορισμού των σχολικών μονάδων και περιλαμβάνει τις παραπάνω διαδοχικές λειτουργίες: α) στρατηγικός προγραμματισμός (καθορισμός στόχων και τρόπων επίτευξής τους), β) οργάνωση γ) διεύθυνση και δ) έλεγχος των αποτελεσμάτων<sup>55</sup>. Στο τέλος, έρχεται η αναφορά των αποτελεσμάτων στην

50 ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ., (2013). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ. σ.6

51 ΥΠΑΙΘΠΑ., (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ. σ.6

52 Αβτιζής, Α., & Μαυροματίδης, Η. (2011). *Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Εργαλείο Βελτίωσης ή Γραφειοκρατική Διαδικασία; Συμπεράσματα από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της διαδικασίας στο Επαγγελματικό Λύκειο*. In *Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης*. Αθήνα. σ.8

53 ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ., (2013). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ. σ.16

54 Blandford, S. (2003). *Professional Development Manual*. London: Pearson education. σ.229.

MacBeath, J. (2000). *Self-evaluation in European schools*. London: Routledge. σ.186

55 Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). (Αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα

έκθεση της «Γενικής Εκτίμησης», η οποία περιλαμβάνει τα επιτεύγματα και τις αδυναμίες του σχολείου στην οποία θα στηριχθεί η συνέχεια της εφαρμογής των διαδικασιών της ΑΕΕ<sup>56</sup>. Η παραπάνω έκθεση, επιμερίζεται σε τρεις κύριες ενότητες. Αυτές είναι οι «διαδικασίες αξιολόγησης» που ακολούθησε η σχολική μονάδα για τη συνολική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, το «φύλλο γενικής εκτίμησης της εικόνας του σχολείου», στο οποίο αποτυπώνεται περιγραφικά και ποσοτικά η τελική θέση των μελών της σχολικής κοινότητας για την κατάσταση και τη λειτουργία του σχολείου ως προς κάθε δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τα «κύρια αποτελέσματα» της αξιολόγησης όπου παρουσιάζονται με τη μορφή αιτιολογημένης αξιολογικής κρίσης τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία<sup>57</sup>.

Επιπρόσθετα, είναι μεγάλης σημασίας η εξωτερική παροχή στήριξης των σχολείων ώστε η αυτοαξιολόγηση να διαχειριστεί με επιτυχία και να δημιουργηθεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο πλαίσιο αξιολόγησης, καθιστώντας τη σχολική μονάδα έναν επαγγελματικό οργανισμό συνεχούς ανάπτυξης και μάθησης<sup>58, 59</sup>. Τέλος, για την εξασφάλιση συμπερασμάτων μέσω της διαδικασίας ΑΕΕ απαιτείται μεγάλο διάστημα εφαρμογής και ανατροφοδότησης καθώς τα αποτελέσματα για να γίνουν ορατά απαιτείται αλλαγή κουλτούρας-νοοτροπίας όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων, κάτι που φυσιολογικά απαιτεί και τον αντίστοιχο χρόνο<sup>60</sup>. Η προσπάθεια και η επιμονή στις διαδικασίες της ΑΕΕ επομένως, πρέπει να συνεχίζονται διότι για να προκύψουν ουσιαστικά και στέρεα αποτελέσματα, απαιτείται και διαρκής και ποιοτική προσπάθεια στη πραγμάτωση των διαδικασιών αυτής.

## 6. Προτάσεις

Αναλογιζόμενοι τα παραπάνω και με σκοπό τη βελτίωση σταδιακά της υπάρχουσας κατάστασης αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παραθέτουμε δύο ενδεικτικές προτάσεις. Κατ' αρχήν, την αφαίρεση του χαρακτήρα «φοβίας»

---

και στο Χονγκ-Κόνγκ: μια συγκριτική περιγραφική επισκόπηση. In *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Αθήνα: ΕΛΛ. Ι.Ε.Π.Ε.Κ. σ.2

56 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ., (2012ε). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τόμος V. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.13

57 ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ., (2012στ). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου Στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Καλές Πρακτικές των Σχολείων Ι*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. σ.5

58 Παπαντωνίου, Σ., & Χριστοφίδου, Έ. (2012). Πρόταση για εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας. In *12ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου. σ.138

59 MacBeath, J. (2000). *Self-evaluation in European schools*. London: Routledge. σ.188

60 Αβιτζής, Α., & Μαυροματίδης, Η. (2011). Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Εργαλείο Βελτίωσης ή Γραφειοκρατική Διαδικασία; Συμπεράσματα από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της διαδικασίας στο Επαγγελματικό Λύκειο. In *Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης*. Αθήνα. σ.8



που κατέχει η αξιολόγηση για μια σχολική μονάδα και την αντικατάσταση της με έμπρακτη στήριξη, κίνητρα και στοχοθετημένη επιμόρφωση των μελών της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Έτσι, σε σχολικές μονάδες που παρατηρείται παρέκκλιση από τους αρχικούς στόχους που είχαν τεθεί, θα πρέπει ανάλογα με τις ανάγκες να παρέχεται επιπρόσθετη στήριξη από την ανώτερη διοίκηση, με όποια μορφή απαιτείται, βάση του ελέγχου των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από την εκάστοτε έκθεση «Γενικής Εκτίμησης» της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, προτείνουμε τη μετατροπή του ρόλου του σχολικού συμβούλου από αυτόν του αξιολογητή, σε αυτόν του στενού συνεργάτη και διευκολυντή, για τη παροχή στήριξης σε επίπεδο γνώσεων, παροχών αλλά και διοργάνωσης επιμορφώσεων για την εκάστοτε σχολική μονάδα. Ο σχολικός σύμβουλος θα εξακολουθεί με αυτό τον τρόπο να είναι ο συνδεδετικός κρίκος της σχολικής μονάδας με τις ανώτερες βαθμίδες άσκησης διεύθυνσης, έχοντας ωστόσο πιο στενή σχέση με τις συγκεκριμένες αυτές σχολικές μονάδες. Αυτό, υποδουλώνει πως για την αποτελεσματικότητα του νέου αυτού ρόλου του σχολικού συμβούλου, απαιτείται να έχει υπό την εποπτεία του μικρότερο αριθμό σχολικών μονάδων απ' ό,τι σήμερα.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: 'ΕΛΛΗΝ'.
- Αβιτζής, Α., & Μαυροματιδής, Η. (2011). Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Εργαλείο Βελτίωσης ή Γραφειοκρατική Διαδικασία; Συμπεράσματα από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της διαδικασίας στο Επαγγελματικό Λύκειο. In *Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης*. Αθήνα.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επαγγελματικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης, 13*.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Στυρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού. *Επαγγελματικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης, 15*.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.
- Μπιλάλη, Α. (2008). «*Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας – Ουγγαρίας – Σουηδίας, στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*» (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Παπαντωνίου, Σ., & Χριστοφίδου, Έ. (2012). Πρόταση για εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας. In *12ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,. (2009). *Πρόταση για τον Σχεδιασμό και την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). (Αυτο)αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και στο Χονγκ-Κόνγκ: μια συγκριτική περιγραφική επισκόπηση. In *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Χαϊδεμενάκου, Στ.,(2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. *Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*. (Ιωάννινα, 12-14/5/06).
- Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Εθνικό Επιμελητήριο Θεσσαλονίκης*, 12.
- Χουλιάρα, Ξ. (2010). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Open Education - The Journal For Open And Distance Education And Educational Technology*, 6(1791-9312).
- ΥΠΕΠΘ,. (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στην Εκπαιδευτική Μονάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΕΠΘ,. (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ,. (2013). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ.
- ΥΠΑΙΘΠΑ,. (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ.
- ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ,. (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Τόμος Ι. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
- ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ,. (2012β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τόμος ΙΙ. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
- ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ,. (2012γ). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τόμος ΙΙΙ. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
- ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ,. (2012δ). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τόμος ΙV. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
- ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ,. (2012ε). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην*

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος V. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.*
- ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ,. (2012στ). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου Στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Καλές Πρακτικές των Σχολείων I.* Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
- ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ,. (2012η). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου Στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ.* Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
- ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ,. (2012θ). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου Στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Καλές Πρακτικές των Σχολείων II.* Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
- Mertens, D. (2009). Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

### Ξενόγλωσση

- Ainsworth, P. (2010). Developing a self-evaluating school. London: Continuum.
- Blandford, S. (2003). Professional Development Manual. London: Pearson education.
- MacBeath, J. (2000). Self-evaluation in European schools. London: Routledge.

### Ιστοσελίδες

- Σοφού, Ε. (2013). *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών.* Στο: <http://www.diaapolis.auth.gr/>(προσπελάστηκε 3 Ιουνίου 2015).



# Σταχτέας Χαράλαμπος

## Απόκτηση γνωστικού υποβάθρου επιστημονικής διοίκησης για διευθυντές σχολικών μονάδων: Αναγκαιότητα και προοπτικές

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αποσαφηνίζεται κατά το δυνατόν ότι τα σχολεία δεν διαφέρουν σημαντικά από άλλους οργανισμούς και γίνεται προσπάθεια να τεκμηριωθεί ότι ο ρόλος του διευθυντή σχολείου διαφοροποιείται αισθητά, υπό το πρίσμα του παγκόσμιου ανταγωνισμού και του πλαισίου που διαμορφώνεται εντός της ενωμένης Ευρώπης. Κατόπιν, παρουσιάζεται ο προβληματισμός για τον τρόπο παροχής του απαραίτητου υποβάθρου διοίκησης στα στελέχη που διοικούν τις σχολικές μονάδες και οι απόπειρες αντιμετώπισης που επιχειρήθηκαν σε άλλα κράτη. Ακόμα, γίνεται καταγραφή της ελληνικής πραγματικότητας. Επιπλέον, σκιαγραφείται μια σύγχρονη μορφή επιμορφωτικής παρέμβασης που δυνητικά θα βελτιώσει την κατάσταση. Η επιμορφωτική παρέμβαση μπορεί να βασίζεται στη διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου, αρθρωτού και κλιμακούμενου προγράμματος που θα αξιοποιεί την αποκτημένη γνώση και εμπειρία, θα προσφέρεται σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και θα εκμεταλλεύεται την τεχνική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

## Abstract

This paper makes clear, as much as this is possible, that schools do not differ significantly from other organizations and it tries to establish that the role of the school headmaster varies considerably, in the light of global competition and the frame been formed within the European Union. Next, the speculation about the way of providing the necessary background management to the schools executives is presented, as well as the way this issue was dealt with in other countries. Moreover a description of Greek reality is in progress and a modern form of training intervention, which potentially will improve the situation, is outlined. The training intervention can be based on the forming of a diversified, jointed and scalable programme, which will take advantage of the so-fat obtained knowledge and experience and will be provided according to the adults education principles and will exploit the method of distance education.

## 1. Εισαγωγή

Το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης που επικράτησε και στην οργανωτική διάρθρωση της εκπαίδευσης, με απολύτως καθετοποιημένη δομή και πλήρως στεγανοποιημένα ιεραρχικά επίπεδα, το οποίο έγινε αποδεκτό και φαίνεται ότι απέδωσε στην περίοδο της βιομηχανικής εποχής, μοιάζει να μην είναι πλέον συμβιβαστό με την οικονομία της γνώσης που διαμορφώνεται στις μέρες μας. Και τούτο, διότι στην ψηφιακή εποχή αποδίδεται προστιθέμενη αξία στην πληροφορία και απαιτείται μεταξύ των άλλων να καλλιεργείται και η οριζόντια διακίνησή της μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό<sup>1</sup>. Έτσι, θα διευκολύνονται οι διαδικασίες που αποβλέπουν στην άρτια διαχείριση πληροφοριών εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος με στόχο να λαμβάνεται η σωστότερη κάθε φορά απόφαση προς όφελος, βέβαια, του τελικά παραγόμενου εκπαιδευτικού προϊόντος<sup>2</sup>.

Αυτό το σύστημα διοίκησης δεν είναι δυνατό να εξυπηρετήσει την εξάπλωση και καθιέρωση αρχών και κανόνων του σύγχρονου **management** στα κατώτερα κυρίως ιεραρχικά επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης και ίσως είναι ο κυρίαρχος λόγος που εγκλωβίζει τις διοικητικές δραστηριότητες των διευθυντών

---

1 Wohlsteter P. & Mohrman S., (1996), *School Based Management: Strategies for Success*, Y. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, στο: <http://www.ed.gov/puds/SER/SchBasedMgmt/section2.html>. (προσπελάστηκε την 26/10/2007).

2 Blackmore J., (2000), **Can we create a form of public education that delivers high standards for all students in the emerging knowledge society?**, *Journal of Educational Change*, 1, 375-380., Bush T., (1995), *Theories of Educational Management*, London: Paul Chapman Publishing., Chan D. & Mok K., (2001), **Educational Reforms and Coping Strategies under the Tidal Wave of Marketisation: A Comparative Study of Hong Kong and the Mainland**, *Comparative Education*, 37(1), 21-41., Poo B. & Hoyle E., (1995), **Teacher involvement in decision making**, In Johnson D. (Eds): *Educational Management and Policy: Research, theory and Practice in South Africa*, Bristol: University of Bristol., Steyn G. & Squelch J., (1997), **Exploring the perceptions of teacher empowerment in South Africa: a small-scale study**, *South African Journal of Education*, 17 (1), 1-6.

σχολείων σ' ένα πλαίσιο λειτουργίας αμιγώς διεκπεραιωτικού χαρακτήρα<sup>3</sup>. Το σύγχρονο management συνδυάζει αρμονικά και αλληλοσυμπληρωματικά τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας, της διοίκησης και της διεύθυνσης. Ο όρος «επιστημονική διοίκηση» χρησιμοποιείται ως συνώνυμος όρος του σύγχρονου management. Επίσης, πολλές φορές ο επιστημονικός κλάδος της επιχειρησιακής έρευνας ταυτίζεται με το σύγχρονο management. Το ασφυκτικά περιορισμένο περιθώριο δράσης<sup>4</sup>, το υπαγορευόμενο και στενά ελεγχόμενο από τα ανώτερα κλιμάκια διοίκησης<sup>5</sup> αναχαιτίζει<sup>6</sup> την οποιαδήποτε, ακόμα και εθελοντική, προσπάθεια των διευθυντών να ανακαλύψουν τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές<sup>7</sup> επίτευξής τους, πράγμα που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την υιοθέτηση των αρχών του management.

Οι προκλήσεις του αιώνα στον οποίο εισήλθαμε απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο, ανοιχτό στην κοινωνία, ικανό να προσαρμόζεται ανταγωνιστικά στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει δημιουργικά οποιαδήποτε καινοτομία<sup>8</sup>. Τα σχολεία, εκτός από την ειδική αποστολή τους δεν διαφέρουν σημαντικά από άλλους οργανισμούς<sup>9</sup>, ιδιαίτερα του δημοσίου τομέα. Αντιμετωπίζουν παραπλήσιες προκλήσεις τόσο στην επίτευξη στόχων όσο και στο γενικότερο τρόπο διοίκησης<sup>10</sup>. Η σημασία τους, εξαιτίας κυρίως της σπουδαιότητας του προϊόντος που παράγουν, αναβαθμίζεται στην οικονομία της γνώσης<sup>11</sup>. Και ο ρόλος του διευθυντή, ως στελέχους της εκπαίδευσης<sup>12</sup> ξεπερνά τα παραδοσιακά

3 Drucker P. F., (1994), *Why service institutions do not perform?*, In Riches C. & Morgan C. (Eds): *Human Resource Management in Education*, London: The Open University, 24-31., Duignan P., (1994), *Reflective management: the key to quality leadership*, In Riches C. & Morgan C. (Eds): *Human Resource Management in Education*, London: The Open University, 74-90.

4 Διευκρινίζεται εξ αρχής ότι σε καμία περίπτωση δεν υπονοείται παραχώρηση απόλυτης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, αφού κάτι τέτοιο θα αναιρούσε στην πράξη την έννοια και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος.

5 Delamotte Y., (2005), *Les rigulations des politiques d'education*, Rennes: PUR.

6 Από το σύγγραμμα του Αμερικανού καθηγητή Διοίκησης Altshuler A. με τίτλο: «**Innovation in Government: Challenges Opportunities and Dilemmas**» (Brooking Institute, Washington, 1997) προκύπτει ότι σε κάθε σχολείο υπαγόμενο σ' ένα απολύτως γραφειοκρατικό σύστημα ενθαρρύνεται η «υποδειματοποίηση βάσει κανόνων» και διαγράφεται μία «έντονη ροπή προς την εκτελεστότητα», πράγμα που μναινοτούμε σε όλους τους γραφειοκρατικά δομημένους διοικητικούς θεσμούς μιας χώρας.

7 Fullan M., (2001), *Leading in a Culture of Change*, San Francisco: Wiley., OECD, (2001<sup>a</sup>), *New School Management*, Paris: OECD., OECD, (2001<sup>b</sup>), *What schools for the Future*, Paris: OECD., Walker J., (1987), *Educative Leadership for Curriculum Development: A Pragmatic and Holistic Approach*, In Walker J. (Eds): *Educative Leadership for Curriculum Development*, Educative Leadership Monograph Series, No. 2, Canberra: ACT Schools Authority.

8 Jones A., (1987), *Leadership for Tomorrow's Schools*, Oxford / London: Blackwell., Senge M., (1990), *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, New York: Doubleday.

9 Hoy W. & Miskel C., (1996), *Educational Administration*, USA.

10 Gunn L., (1987), *Perspectives on Public Management*, In Kooiama J. & Eliasson K. (Eds): *Managing Public Organizations: Lessons from contemporary European experience*, London: Sage.

11 Miller T. & Miller M., (2001), *Commentary, Educational Leadership in the new millennium: A vision for 2020*, *International Journal of Leadership in Education*, 4, 181-182.

12 Sykes A. & Blending J., (1991), *School Climate and the principal's group interaction Behavior*, *ERIC documents*, No 341167.

πρότυπα και προδιαγράφεται περισσότερο ουσιαστικός, σχεδόν καθοριστικός, υπό το πρίσμα της ανταγωνιστικότητας<sup>13</sup>.

## 2. Η παιδαγωγική διάσταση ως παράγοντας διαφοροποίησης της σχολικής διοίκησης

Την κύρια ευθύνη για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου την έχει ο διευθυντής του ο οποίος επιδιώκει την εκπλήρωσή τους προσβλέποντας σε ένα αποτέλεσμα όχι μόνο ποσοτικό αλλά οπωσδήποτε και ποιοτικό (Π.Ι. 2008). Ο διευθυντής του σχολείου όμως λειτουργεί διττά, αναλαμβάνοντας καθήκοντα που κάποιες φορές είναι αταίριαστα μεταξύ τους<sup>14</sup>. Αφενός ως διορισμένος από την πολιτεία, επικεφαλής μιας διοικητικής δομής και αφετέρου ως πρώτος μεταξύ ίσων στον εκπαιδευτικό χώρο που υπηρετεί. Με την πρώτη του ιδιότητα χρειάζεται να δραστηριοποιείται για λογαριασμό της προϊσταμένης αρχής<sup>15</sup> και με τη δεύτερη πρέπει να ενεργεί διαμορφώνοντας το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, ικανοποιώντας έτσι τις προσδοκίες των συναδέλφων του, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας. Πάντως, σε οποιαδήποτε διοικητική δράση και ενέργεια, το ενδιαφέρον του διευθυντή εστιάζεται στην σκοπιμότητα με την οποία επενδύεται η διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων.

Θα λέγαμε ότι αποδεικνύεται ανέφικτο στην πράξη να επιτευχθεί αποδοτική διοίκηση των σχολείων με αποκλειστικά τεχνοκρατικά κριτήρια, καθότι η παιδαγωγική διάσταση της διοικητικής λειτουργίας των σχολείων συνυφαίνεται με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά τα οποία συνθέτουν το προφίλ ενός κοινού manager. Προφανώς εκεί όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαρθρωμένο έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε έναν manager να διοικήσει κάποια σχολική μονάδα χρειάζεται να προβλεφθεί η παροχή ενός, έστω και ελάχιστου, παιδαγωγικού γνωστικού υποβάθρου. Από την άλλη πλευρά, εκεί όπου η διοίκηση ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς επιβάλλεται να καθιερωθεί ειδικός τρόπος παροχής διοικητικού υποβάθρου. Και στις δύο περιπτώσεις, ο σχεδιασμός πρέπει να είναι τέτοιος ώστε να προκύψει ένα ικανοποιητικό μείγμα γνώσεων και δεξιοτήτων που θα οδηγήσει στην αύξηση της παραγωγικότητας στην εκπαίδευση.

Η έννοια της παιδείας εντάσσεται σταδιακά στο «διανόημα» της σύγκλισης των οικονομιών και υποτάσσεται σε κριτήρια ιεράρχησης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στελεχών. Ως εκ τούτου, η διαβάθμιση και η αναπτυξιακή

13 Bennett P., (1995), *Managing Professional Teachers: middle management in primary and secondary schools*, London: Paul Chapman., Brown D., (1990), *Decentralisation and school-based management*, London: Falmer., Hargreaves A. & Lieberman A. & Fullan M. & Hopkins D., (1998), *The International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer.

14 Dunning G., (1993), *Managing the small primary school: The problem of the teaching head*, *Educational Management and Administration*, 21, 79-98.

15 Jantsch E. (Ed), (1981), *The Evolutionary Vision*. Boulder, Colorado: Westview Press.



κατηγοριοποίηση θα διεισδύουν τα επόμενα χρόνια όλο και βαθύτερα στους μηχανισμούς της σχολικής διοίκησης και λειτουργίας, και θα συναρτώνται άμεσα με τη συγκρότηση αξιακών συστημάτων, καθιστώντας την ηγετική φυσιογνωμία αναπόσπαστο παράγοντα προόδου<sup>16</sup>. Ο ρόλος του διευθυντή σ' ένα σύγχρονο σχολείο ενταγμένου στην λεγόμενη παγκοσμιοποιημένη αγορά μοιάζει να καθορίζεται από πρακτικές και μεθόδους που ανήκουν στις αρμοδιότητες ενός manager, με αποτέλεσμα η διοικητική μέριμνα με την οποία επιφορτίζονται αμφότεροι να παρουσιάζει ολοένα και σαφέστερα δείγματα συναφούς θεώρησης<sup>17</sup>.

Ωστόσο, η απόπειρα εφαρμογής κάθε νεωτερισμού στην εκπαιδευτική διοίκηση είναι θεμιτό να συνοδεύεται από ορισμένες ασφαλιστικές δικλίδες και να εγγυάται τη διατήρηση κλίματος<sup>18</sup> σταθερότητας και σιγουριάς. Ο διευθυντής, αναλαμβάνοντας το ρόλο του αναδιαμορφωτή της σχολικής μονάδας, παρασυρόμενος, διατρέχει τον υπαρκτό κίνδυνο να ταυτιστεί περισσότερο με τον τεχνοκρατικό του ρόλο και να αλλοιώσει έτσι τον παιδαγωγικό πυρήνα των ενασχολήσεών του. Οι προαναφερόμενες ασφαλιστικές δικλίδες οφείλουν να διαφυλάσσουν τις ιδιαιτερότητες του χώρου της εκπαίδευσης και να προτρέπουν στη δρομολόγηση αλλαγών που συνάδουν με την ευαίσθητη κοινωνική και παιδαγωγική αποστολή<sup>19</sup> του σχολείου.

### 3. Ο προβληματισμός για τον τρόπο παροχής του υποβάθρου διοίκησης

Σήμερα η καθιερωμένη, καθόλου συστηματική, σχεδόν εμπειρική και βέβαια ανεπαρκής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στο μέρος που αφορά τη διοίκηση θεωρείται πλέον ξεπερασμένη. Η συνήθης διαδικασία (*Hyphenated Career Structure*), συχνά καθαρώς προσωπική υπόθεση του καθενός ενδιαφερόμενου, η οποία ξεκινά από μία κατάσταση όπου ο λειτουργός της σχολικής πράξης ασχολείται αποκλειστικά με τα διδακτικά του καθήκοντα, εισέρχεται κατόπιν σε μια φάση στην οποία κυριαρχεί ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του επαγγέλματος αλλά αρχίζει να μυείται λίγο και στη διοικητική πρακτική, ακολουθεί μια αντιμετάθεση στην οικειοποίηση των ρόλων υπερισχύοντας αυτή του διευθυντή και τελικά καταλήγει σε μία κατάσταση κατά την οποία αποδυναμώνεται συνειδητά το ενδιαφέρον για διδασκαλία ώστε να αφιερωθεί πλήρως στα διοικητικά του καθήκοντα<sup>20</sup>, φαντάζει επίπονη και ανασφαλής. Το

16 Jones A., (1987), *Leadership for Tomorrow's Schools*, Oxford / London: Blackwell.

17 Handy C. & Aitken R., (1986), *Understanding Schools as Organizations*, London: Penguin.

18 Bush T., (1995), *Theories of Educational Management*, London: Paul Chapman Publishing.

19 Δεγεμετζίδης Σ., (2005), *Προς τη συγκρότηση διευθυντών-manager σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Προοπτικές και κίνδυνοι*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα: Ηλεκτρονική Έκδοση.

20 Gunn L., (1987), *Perspectives on Public Management*, In Kooiama J. & Eliasson K. (Eds): *Managing Public Organizations: Lessons from contemporary European experience*, London: Sage.

βασικό ζήτημα που προβάλλει δεν είναι πλέον αν ο διευθυντής ενός σχολείου πρέπει να αποκτήσει υπόβαθρο δεξιοτήτων *manager*, αλλά ποιος μηχανισμός<sup>21</sup> προκρίνεται ως προσφορότερος για να συμβεί αυτό.

Ένας καθιερωμένος τρόπος παροχής του απαραίτητου υποβάθρου που θα επιτρέψει στον διευθυντή του σχολείου να λειτουργήσει και ως *manager* ακόμα δεν έχει μορφοποιηθεί πλήρως, αλλά σαφώς μπορεί και πρέπει να επηρεαστεί από αντίστοιχες πρωτοβουλίες που έλαβαν χώρα κατά το παρελθόν σε άλλους εργασιακούς χώρους<sup>22</sup>. Πολύτιμη γνώση μπορεί, επίσης, να προκύψει από τις απόπειρες που έκαναν κατά το παρελθόν άλλες χώρες, κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υπό το πρίσμα μιας ενδοενοσιακής<sup>23</sup> εκπαιδευτικής πολιτικής που με αργά βήματα και αρθρωτά φαίνεται να διαμορφώνεται.

Η πλατιά γνώση θεμάτων διοίκησης μπορεί να προσφέρει διευκόλυνση κατανόησης και να βελτιώνει τη διοικητική πράξη<sup>24</sup>, αλλά σημασία για το αποτέλεσμα έχει η δυνατότητα του διευθυντή να εκτελεί ρόλους δουλειάς στα επίπεδα που αναμένονται από την εργασία που αναλαμβάνει εξαιτίας της θέσης που κατέχει<sup>25</sup> (). Εξάλλου εκείνο που μετράει για τον *manager* είναι τι κάνει, διότι ό,τι ξέρει ή καταλαβαίνει, συμπεραίνεται απ' αυτό που πετυχαίνει (Smithers 1993). Το προαναφερόμενο σκεπτικό διαμορφώνει μία τάση να αρθεί η έμφαση από την οικειοποίηση του γνωστικού αντικείμενου της διοίκησης, αυτού καθαυτού, και να επικεντρωθεί στην λεγόμενη επαγγελματική ικανότητα<sup>26</sup> (*occupational competence*), δηλαδή την καλλιέργεια αποδοτικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα πρόσκτησης αντιστοίχων δεξιοτήτων (Lane & Robinson 1994).

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών εστιασμένη στη φιλοσοφία της επαγγελματικής ικανότητας εφαρμόστηκε συστηματικά στη Βρετανία. Δέχθηκε όμως βαρύτατη κριτική, εξαιτίας του γεγονότος ότι παραβλέπει σχεδόν προκλητικά την ολιστική<sup>27</sup> φύση του *management*<sup>28</sup>. Αμφισβητήθηκε επίσης η δυνατότητα του συγκεκριμένου τρόπου παροχής διοικητικού υποβάθρου, με την

21 Knox L., (2001), *Management Education for Head Teachers: competence, knowledge and values*, *Teacher Development*, Vol 5, 1, 9-24.

22 Tomlinson T., (1993), *The control of Education*, London: Cassell.

23 Χαρακτηριστικά, από τα «Συμπεράσματα της Προεδρίας» του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας (23-24/03/2000), αναφέρεται το «Σημείωμα της Προεδρίας για την Απασχόληση, τις Οικονομικές Μεταρρυθμίσεις και την Κοινωνική Συνοχή» που στην ενότητα «Για μια Ευρώπη της Καινοτομίας και των Γνώσεων» (5256/00+ADD1(en)), εντοπίζουμε τις σχετικές ανησυχίες και τους αντίστοιχους προβληματισμούς.

24 Finn D., (1994), *A synthesis of current Research on Management Competences*, Henley: Henley Management College.

25 Whitear G., (1993), *The NVQ Handbook: A Guide to Career Success*, London: Pitman Publishing.

26 Ένα πρόγραμμα παροχής υποβάθρου διοίκησης εστιασμένο στην απόκτηση επαγγελματικής ικανότητας, διαρθρώνεται σε διακριτά επίπεδα καθένα από τα οποία αντιστοιχεί στην απόκτηση δεξιοτήτων που πιστοποιούνται από την οικειοποίηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς απέναντι στα αντίστοιχα προβλήματα που εκ των προτέρων θεωρείται δεδομένο ότι ανακύπτουν στην πράξη.

27 Στην πραγματικότητα ποτέ το *management* δεν εξαντλείται μέσα από μία διαδοχική άσκηση ενεργειών και δράσεων που απαιτούν ορισμένες επακριβώς καθορισμένες ικανότητες και μόνο.

28 Holman D. & Hall L., (1996), *Competence in Management Development: Rites and Wrongs*, *British Journal of Management*, 7, 191-202.

μεγάλη έμφαση που δίνει στην εξειδικευμένη πρακτική, να προσφέρει τελικά στο διευθυντή του σχολείου εκείνες τις θεμελιώδεις γνώσεις διοίκησης που χρειάζεται για να αντεπεξέλθει επιτυχώς στα στοιχειώδη και συνήθη καθήκοντά του ως διοικητής<sup>29</sup>. Αντιδράσεις, επίσης, ήγειρε και το γεγονός ότι περιθωριοποιείται ο ανθρώπινος παράγοντας και συρρικνώνεται η κοινωνική διάσταση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος<sup>30</sup>. Τέλος, αντιπαραθέσεις εκδηλώθηκαν με αφορμή τη διαπίστωση ότι ο συγκεκριμένος τρόπος παροχής διοικητικού υποβάθρου δεν κάνει διάκριση ανάμεσα στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα<sup>31</sup>.

Η παροχή υποβάθρου διοίκησης στους διευθυντές σχολικών μονάδων με τρόπο ο οποίος εστιάζει στην απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων που δοκιμάστηκε σε κάποιες περιοχές της Βρετανίας (κυρίως στην Αγγλία και στην Ουαλία) έδειξε υπερβολικά προσανατολισμένη στις ανάγκες της αγοράς και όταν εφαρμόστηκε αποδείχθηκε, για όλους τους προαναφερόμενους λόγους, ότι δεν ανταποκρίθηκε σ' εκείνο που χρειάζεται το σχολείο. Επιπλέον, εμπειρικές έρευνες που διεξήχθησαν στον ιδιωτικό τομέα της ίδιας χώρας ανέδειξαν το γραφειοκρατικό, απολύτως τεχνοκρατικό και τυποποιημένο χαρακτήρα της συγκεκριμένης παρέμβασης για τη δημιουργία στελεχών διοίκησης<sup>32</sup>. Χωρίς να απορρίπτεται ολοκληρωτικά, άρχισε, λοιπόν, να αναθεωρείται αυτή η προσέγγιση και να προβάλλει η άποψη ότι η ικανότητα στη δουλειά εμφανίζεται συγκροτημένη και πιο αποτελεσματική όταν η θεμελιώδης γνώση είναι σαφώς παρούσα. Στη βάση του προηγούμενου σκεπτικού, άλλου είδους προσεγγίσεις, περισσότερο παραδοσιακές, όπως εκείνη της Σκωτίας που εστίαζε στις συμβατικές ακαδημαϊκές σπουδές, ενώ μέχρι πρότινος θεωρούνταν ξεπερασμένες, φάνηκε να αποκτούν και πάλι αξία.

Έτσι λοιπόν, έκαναν την εμφάνισή τους και συμβιβαστικές λύσεις<sup>33</sup> που διαμόρφωσαν ένα πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο αναγνωρίζεται οποιαδήποτε πρότερη σχετική γνώση και εμπειρία ως αφετηρία για θεωρητική εμβάθυνση που τελικά θα οδηγήσει στην ολοκλήρωση του υποβάθρου διοίκησης. Δηλαδή επαναπροσδιορίζεται ο τρόπος παροχής υποβάθρου διοίκησης υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης<sup>34</sup> θεωρίας και πράξης<sup>35</sup>. Η συμβιβαστική προσέγγιση στηρίζεται

29 Armstrong G., (1996), A Qualifications Cuckoo in the Competency Nest?, *People Management*, 23.

30 Hoyle E., (1997), *The Teaching Profession in an Uncertain World*, In Kan-Cheung W. & Kai-Ming C. (Eds): *Educational Leadership and Change: An international perspective*, Hong-Kong: Hong-Kong University Press.

31 Burgoyne J., (1989), *Creating the Managerial Portfolio: Building on competency approaches to management development*, *Journal of management Education and Development*, Vol 20, 1, 56-61., Ranson S. & Stewart J., (1988), *Management in the public domain*, *Public Money and Management*, 8, 3-19.

32 Curie G. & Darby R., (1995), *Competence-based management development: rhetoric and reality*, *Journal of European Industrial Training*, Vol 19, 5, 11-18.

33 Το Πανεπιστήμιο του Strathclyde, υλοποιώντας τη συμβιβαστική λύση, στάθηκε πρωτοπόρο δημιουργώντας από τον Οκτώβριο του 1996 ένα αρθρωτό πρόγραμμα σπουδών το οποίο οδηγεί σε μεταπτυχιακό δίπλωμα διοίκησης της εκπαίδευσης.

34 Σ' αυτή τη περίπτωση τα λεγόμενα διοικητικά παίγνια και οι αποκαλούμενες μελέτες περίπτωσης (case studies) κατέχουν εξέχοντα ρόλο.

35 Dadds, M., (1997), *Continuing Professional Development: Nurturing the expert within*, *British Journal of in-service education*, 23, 31-38.

στην έννοια της μάθησης που οικοδομείται με βάση την εμπειρία (*experiential learning*) προσδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στη γνώση που μπορεί να αποκτηθεί στην πορεία εξέτασης των κεκτημένων της εμπειρίας υπό το πρίσμα της θεωρίας<sup>36</sup>. Τούτο δεν προϋποθέτει απαραίτητα ότι ένας εκπαιδευτικός, πριν του προσφερθεί τέτοιου είδους κατάρτιση, πρέπει οπωσδήποτε να έχει διατελέσει για κάποιο χρονικό διάστημα διευθυντής σχολείου. Ο συγκεκριμένος τρόπος ανάπτυξης διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης προκύπτει από έρευνες να γίνεται αποδεκτός από τον κλάδο με την προσδοκία ότι θα φανεί αποδοτικός στην πράξη<sup>37</sup>.

Συμπληρωματικά, άλλες έρευνες, ανέδειξαν τη σημαντική συνεισφορά της υιοθέτησης των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ενεργοποίηση των διευθυντών ή υποψηφίων διευθυντών για μάθηση<sup>38</sup> σε συνδυασμό με τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης<sup>39</sup>. Οι διευθυντές σχολείων προέρχονται από ένα σώμα καταξιωμένων εκπαιδευτικών με διαμορφωμένες στάσεις και αντιλήψεις οι οποίοι έχουν ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης που την εντάσσουν σ' ένα ευρύ πλαίσιο προσωπικής ανάπτυξης<sup>40</sup>. Κρίνεται σημαντικό γι' αυτούς να επιβεβαιώσουν ότι τα θέματα που θα διαπραγματευθούν μέσα από ένα πρόγραμμα παροχής υποβάθρου διοίκησης αντανακλούν δικές τους προσωπικές προτεραιότητες που αποκτήθηκαν στην πορεία της ζύμωσής τους εντός του σχολικού χώρου. Στην Αμερική, μάλιστα, στη βάση της προαναφερόμενης λογικής, επιχειρήθηκε επιτυχώς μία πιο προχωρημένη πρωτοβουλία που στηρίχθηκε στη σύμπραξη<sup>41</sup> (*partnership*) πανεπιστημίων με σχολικές μονάδες και έτσι διαμορφώθηκε ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών με βιωματικό χαρακτήρα που εξυπηρετούσε τις ανάγκες προετοιμασίας και υποστήριξης επαγγελματικών στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης στα πλαίσια της δια βίου μάθησης<sup>42</sup>.

Αναγνωρίζοντας ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα απευθύνεται σε πεπειραμένους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς επιβάλλεται να εστιάζει περισσότερο στο τι ανάγκες προσδιορίζουν οι ίδιοι ότι έχουν προκειμένου να αντεπεξέλθουν

---

36 Kolb D., (1983), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New York: Prentice Hall.

37 Bush T., & Glover D., (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, London: National College for School Leadership.

38 Knowles M., (1984), *The adult learning: A neglected species*, Huston: Gulf Publishing., McDowell L., (1995), *The impact of innovative assessment on student learning*, *Innovations in Education and training international*, Vol 32, 4, 302-313., Wills S., (1993), *Teaching different types of learning*, paper presented to the Ashridge Management Conference.

39 Moore M., (2004), **Editorial: Innovation and Change**, *The American Journal of Distance Education*, Vol 18, 4, 195-198.

40 Cardno 2005, CNA 1991-Cardno C., (2005), **Leadership and professional development: The quiet revolution**, *The International Journal of Educational Management*, Vol 19, 4, 292-306., CNA, (1991), *Review of the master of business administration*, London: CNA.

41 Για παράδειγμα αναφέρεται ότι το Πανεπιστήμιο της Virginia συνεργάστηκε με τα δημόσια σχολεία των μεγάλων σε μέγεθος επαρχιακών περιοχών Hanover, Chesterfield και Henrico.

42 Grogan M. & Roberson S., (2002), **Developing a new generation of educational leaders by capitalizing on partnerships**, *The International Journal of Educational Management*, Vol 16, 7, 314-318.

ικανοποιητικά στο έργο που απορρέει από τη θέση ευθύνης που κατέχουν ή θα αναλάβουν, παρά από το τι κρίνουν κάποιοι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι ότι χρειάζεται να μάθουν<sup>43</sup>. Σε κάθε περίπτωση, η εξασφάλιση περιθωρίων ενεργού συμμετοχής στο σχεδιασμό του προγράμματος, έστω και κατά ένα μέρος, θα ενισχύσει την αποδοχή<sup>44</sup> του και ενδεχομένως θα βελτιστοποιήσει την αποδοτικότητα του, ιδίως εάν όσα θέματα αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης συνδυαστούν και με δυνατότητα άμεσης εφαρμογής στη πράξη.

#### 4. Η ελληνική πραγματικότητα

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σημερινού ελληνικού σχολείου Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης υπηρετούν πιστά το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης<sup>45</sup> της εκπαίδευσης που με ανεπαίσθητες βελτιώσεις εξακολουθεί να κυριαρχεί στην Ελλάδα<sup>46</sup>. Δίχως ποτέ να του εκχωρηθεί ουσιαστική εξουσία<sup>47</sup>, οι αρμοδιότητες του διευθυντή παραμένουν περιορισμένες, επικεντρωμένες κυρίως στην περάτωση γραφειοκρατικών διαδικασιών<sup>48</sup> και στη διευθέτηση απλών λειτουργικών ζητημάτων<sup>49</sup>.

Μολονότι από πολύ παλιά διατυπώθηκε η άποψη ότι και η επιτυχής ακόμα διδασκαλία δεν εξασφαλίζει υποχρεωτικά αποτελεσματική ηγεσία στις σχολικές μονάδες<sup>50</sup>, εντούτοις οι εκάστοτε νομοθετικές ρυθμίσεις που αναφέρονταν στη διοίκηση της εκπαίδευσης έδιναν σημαντική έμφαση στη λεγόμενη αρχαιότητα στην υπηρεσία<sup>51</sup>, παραβλέποντας εντελώς τη συνεισφορά των ειδικών γνώσεων

43 Moulton H. & Fickle A., (1993), *Executive Development: Preparing for the 21<sup>st</sup> century*, Oxford: Oxford University Press.

44 Freer K., (1992), *Adult Basic Education Staff Development Guide*, Ohio: Ohio State Department of Education.

45 Στην έκθεση του ΟΟΣΑ του 1995, επισημαίνεται ότι «τα σχολεία αντιμετωπίζουν το μεγάλο βάρος της γραφειοκρατικής εξουσίας» (παρατήρηση Νο 57), διαπιστώνεται ότι «πολύ λίγα σχολεία δείχνουν σημάδια ζωτικότητας» (παρατήρηση Νο 58), τονίζεται ότι «θα πρέπει να θεσπισθεί κάποια πολιτική για την επαγγελματική βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού, ιδιαίτερα εάν πραγματοποιηθούν μεταρρυθμίσεις στο πρόγραμμα, στην αξιολόγηση και στη διαχείριση» (παρατήρηση Νο 67), σημειώνεται ότι «τα κριτήρια για την προαγωγή σε θέσεις διευθυντών χρειάζονται αναθεώρηση» και διευκρινίζεται ότι υπό την προϋπόθεση της μεγαλύτερης αυτονομίας των σχολικών μονάδων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης θα απαιτηθούν για τους διευθυντές «σημαντικά επαγγελματικά και διοικητικά προσόντα και κατάλληλη επιμόρφωση» (παρατήρ. Νο 69).

46 Γουρναρόπουλος Γ. & Κοντάκος Α., (2003), Ο θεσμός του διευθυντή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Μια ιστορική αναδρομή, *Διοικητική Ενημέρωση*, 25, 49-62., Καζαμίας Α. & Κασσωτάκης Μ., (1995), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος., Μπουζάκης Σ., (1986), *Νεοελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg., -Σαΐτη Α., (2001), «Management στη δημόσια εκπαίδευση: Η περίπτωση χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων», *Νέα Παιδεία*, Νο 98, σελ: 92-109.

47 Μαυροσκούφης Δ., (1992), Όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης, της επιλογής και του ρόλου των διευθυντών των σχολείων της Β/βάθμιας εκπαίδευσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 64, 24-36.

48 Π.Ι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), (2008), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Π.Ι.

49 Ανδρέου Α. & Παπακωσταντίνου Γ., (1994), *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα. , Μιχόπουλος Α., (1998), *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

50 Μωραΐτου Ε., (1960), *Ηγεσία Εκπαιδευσεως*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

51 Σαΐτης Χ., (1996), Το χρονικό ενός θεσμού: ο διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, *Διοικητική Ενημέρωση*, 5,

management<sup>52</sup>. Μάλιστα, μέχρι και τις κρίσεις με βάση το προεδρικό διάταγμα 398/95 (ΦΕΚ 223), στα κριτήρια επιλογής στελεχών, δεν εκτιμήθηκε σημαντικά ούτε καν η γνώση που προήλθε εξαιτίας της εμπειρίας<sup>53</sup> από την εκτέλεση διοικητικών καθηκόντων<sup>54</sup>. Και το σπουδαιότερο, ποτέ μέχρι σήμερα δεν έπαιξε βαρύνοντα ρόλο η κατοχή ειδικών γνώσεων περί της (γενικής ή ειδικής) διοίκησης στη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης<sup>55</sup>.

Η αποκαλούμενη θεσμική σταθερότητα που χαρακτηρίζει τη διαδικασία επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, τουλάχιστον από το τελευταίο μισό του προηγούμενου αιώνα, προέκυψε ως αποτέλεσμα γραφειοκρατικής σκέψης στερούμενο παντελώς επιστημονικής βάσης. Τούτο δείχνει ότι και η κεντρική υπηρεσία δεν έχει ενστερνισθεί την αναγκαιότητα υιοθέτησης μεθόδων του management που, έστω και δυνητικά, μπορεί να βελτιώσουν την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και άρα την αποτελεσματικότητά της στη πατρίδα μας. Πουθενά δεν εντοπίζεται προσδιορισμός των ιδιαίτερων γνώσεων και ικανοτήτων που συνδέονται με την άσκηση καθηκόντων διοικητικής ευθύνης στην εκπαίδευση (*job specification*) και προφανώς κάτι τέτοιο δεν έχει καταγραφεί μέχρι σήμερα ούτε για τη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας. Μια πρώτη για τα ελληνικά δεδομένα τεχνική περιγραφή (*job description*) της θέσης εργασίας επιχειρήθηκε με την υπ' αριθ. Φ.353.1./324/105657/Δ1 υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 1340/2002 τ. β). Από την ενδελεχή μελέτη όσων καταγράφονται σ' αυτή, εμμέσως, πλην σαφώς, προβάλλει η υποκρύπτουσα πρόθεση της πολιτείας να προσδώσει και στο διευθυντή σχολείου αρμοδιότητες που συνυφαίνονται με το ρόλο του ως **manager**.

Όσοι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν καθήκοντα διευθυντών αντιλήφθηκαν αργά ή γρήγορα τον ειδικό τους ρόλο που απέχει πολύ από το συνηθισμένο ρόλο εντός της αίθουσας διδασκαλίας, γι' αυτό και επιζητούν κάποιου είδους συστηματική και ολοκληρωμένη υποστήριξη στο συγκεκριμένο τομέα που πάσχουν<sup>56</sup>. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε αξιολογή δραστηριοποίηση της πολιτείας προς τη

---

99-108., Σαΐτης Χ., (2005), *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 105-132., Σαΐτης Χ. & Τσιαμάση Φ. & Χατζή Μ., (1997), Ο διευθυντής του σχολείου: **Manager - Ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης**., *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.

52 Ανδρέου Α., (2002), Αλλαγές, αναδιαρθρώσεις και τροποποιήσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης (1995-2002), *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, 108-128., Τσόνιας Σ., (2005), *Επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ομήγυρις.

53 Το Συμβούλιο της Ευρώπης της Λισσαβόνας (2000) και οι επακόλουθες αποφάσεις της Βαρκελώνης (2002) αναδεικνύουν την αξία πιστοποίησης της γνώσης που προκύπτει από την εργασιακή εμπειρία.

54 Φασούλης Κ., (2002), Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Θεσμικά προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας, στο: *Ελληνική και Παιδαγωγική Έρευνα*, Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα: Ατραπός, 415-420.

55 Κουτούζης Μ., (2001), Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο: *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., 147-155., Σαΐτης Χ., (1997), Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση, *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38.

56 Παπαναούμ Ζ., (1995), *Η διεύθυνση σχολείου - Θεωρητική Ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη., Π.Ι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), (2008), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Π.Ι.

συγκεκριμένη κατεύθυνση, εκτός από το γεγονός ότι με τον νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ 24) θεσμοθετήθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) ο οποίος παρέμεινε στη πράξη ουσιαστικά ανενεργός<sup>57</sup>, μέχρι την ενσωμάτωσή του από το ΙΕΠ το 2013. Κάποιες ελάχιστες ημερίδες και ορισμένα συνέδρια που άπτονται θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης, διοργανώνονται τις πιο πολλές φορές ανεξάρτητα από την πολιτεία<sup>58</sup>, περιελίσσονται γύρω από τη σχετική νομοθεσία και νομολογία και γενικά δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι συνεισφέρουν πραγματικά στην εκπλήρωση των επιδιώξεων του κλάδου των εκπαιδευτικών για ουσιαστική κατάρτιση στο **management**.

Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) τα οποία θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην κάλυψη του κενού επιδιώκοντας και την πανεπιστημιακή συνεργασία, δεν κατόρθωσαν μέχρι σήμερα να επιδείξουν αξιοπρόσεκτη υποστήριξη διότι, πέραν αυτού, διοργάνωσαν πολύ λίγα προαιρετικά σεμινάρια στη θεματική του εκπαιδευτικού **management**<sup>59</sup>. Επιπλέον, οι αντίστοιχες μεταπτυχιακές σπουδές (σε επίπεδο **master**) **χαρακτηρίζονται πολύ περιορισμένες** στην Ελλάδα (με περιεχόμενο καθόλου τεχνοκρατικό) και η δημιουργία αντίστοιχης παραγωγικής σχολής (κάτι παρόμοιο με την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης ή με την Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας), παραμένει ακόμα ζητούμενο.

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Μπροστά στις συνεχείς προκλήσεις του μέλλοντος εξαιτίας του έντονα ανταγωνιστικού διεθνούς περιβάλλοντος το οποίο δημιουργείται από το μη αναστρέψιμο κύμα της παγκοσμιοποίησης, αναδιαμορφώνεται ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου και επαναπροσδιορίζονται αξίες και θέσεις που σχετίζονται με τη προσφορά του στην κοινωνία. Σ' ένα τέτοιο δυναμικά μεταβαλλόμενο πλαίσιο, αναπτύσσονται οι συνθήκες που προσδίδουν μια καινούργια ερμηνεία στο θεσμό της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Η προτεραιότητα στην εκπαίδευση προδιαγράφεται ως μείζων παράγοντας επιτυχίας και η δυνατότητα προσαρμογής συνοδοιπορεί με την εξασφάλιση της επιδιωκόμενης επιτυχίας. Υπ' αυτές τις συνθήκες, η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό της ελληνικής εκπαίδευσης, ένας παραμελημένος μέχρι σήμερα τομέας, αρχίζει να αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αναγκαία για την εποχή μας ανταγωνιστικότητα του εγχώριου εκπαιδευτικού προϊόντος. Η εφαρμογή των αρχών του **management σε όλα τα επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης** μπορεί δυναμικά να προσδώσει νέα δυναμική. Σε πρώτο και βασικό

57 Σταχτέας Χ. & Γείτονα Μ., (2007), Βασικά χαρακτηριστικά του προφίλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Μαγνησίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 150, 79-90.

58 Η πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια της πολιτείας αφορούσε την συγγραφή, με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οκτώ βιβλίων στη θεματική της διοίκησης της εκπαίδευσης.

59 Μπαλάσκας Κ., (1995), Η νέα επιμορφωτική πρόταση, *Νέα Παιδεία*, 74, 8-18.

μέλημα πρέπει να αναχθεί ο στόχος προετοιμασίας των μελλοντικών διευθυντών έτσι ώστε αυτοί να αναγνωρίσουν ότι η θέση τους απαιτεί την εξοικείωση με ειδικές και πιο δύσκολες μεθόδους διοίκησης που στο σημερινό ανταγωνιστικό κόσμο κρίνονται απαραίτητες για να πετύχουν αποτελέσματα που θα δικαιολογούν ασφαλέστερη και καλύτερη επιστροφή των οικονομικών πόρων που επενδύει η πολιτεία στην εκπαίδευση.

Προς αυτή τη κατεύθυνση είναι ωφέλιμο να μελετηθεί προσεκτικά ο τρόπος που θα προσφερθεί το απαραίτητο υπόβαθρο επιστημονικής διοίκησης. Διεθνώς, η διαμόρφωση ενός προτύπου ολιστικής επαγγελματικής ανάπτυξης των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί ακόμα ερευνητικό αντικείμενο. Ένας τρόπος που συμβιβάζει τη θεωρία με την πράξη, εκμεταλλεύεται την πρότερη γνώση και εμπειρία, στηρίζεται στα πορίσματα της επιστήμης σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, έχει αρθρωτή διάταξη σε κλιμακούμενο χρόνο και καλλιεργεί την ιδέα της επαγγελματικής ανάπτυξης ως μέρος της προσωπικής ανάπτυξης φαίνεται ότι θα περιορίσει τους θύλακες αντίστασης, θα μειώσει την ένταση εργασίας και θα βοηθήσει προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Διαφοροποίηση και προσαρμογή του προγράμματος για εν ενεργεία διευθυντές και υποψήφιους διευθυντές, ενδεχομένως, μπορεί να μεγιστοποιήσει τα αποτελέσματα. Υψηλή κεφαλαιοποίηση του προγράμματος παροχής γνωστικού υποβάθρου επιστημονικής διοίκησης για διευθυντές σχολικών μονάδων θα επιτευχθεί, εάν αυτό σχεδιαστεί με τρόπο ώστε να αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος προετοιμασίας ανώτερων στελεχών (Διευθυντές Διεύθυνσης και Σχολικοί Σύμβουλοι) της εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου Α., (2002), Αλλαγές, αναδιαρθρώσεις και τροποποιήσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης (1995-2002), *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, 108-128.
- Ανδρέου Α. & Παπακωσταντίνου Γ., (1994), *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Γουρναρόπουλος Γ. & Κοντάκος Α., (2003), Ο θεσμός του διευθυντή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Μια ιστορική αναδρομή, *Διοικητική Ενημέρωση*, 25, 49-62.
- Δεγερμετζίδης Σ., (2005), *Προς τη συγκρότηση διευθυντών–manager σχολικών μονάδων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης: Προοπτικές και κίνδυνοι*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα: Ηλεκτρονική Έκδοση.
- Καζαμιάς Α. & Κασσωτάκης Μ., (1995), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος.



- Κουτούζης Μ., (2001), Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο: *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., 147-155.
- Μαυροσκούφης Δ., (1992), Όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης, της επιλογής και του ρόλου των διευθυντών των σχολείων της Β/βάθμιας εκπαίδευσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 64, 24-36.
- Μιχόπουλος Α., (1998), *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαλάσκας Κ., (1995), Η νέα επιμορφωτική πρόταση, *Νέα Παιδεία*, 74, 8-18.
- Μπουζάκης Σ., (1986), *Νεοελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μωραΐτου Ε., (1960), *Ηγεσία Εκπαιδύσεως*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαναούμ Ζ., (1995), *Η διεύθυνση σχολείου - Θεωρητική Ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Π.Ι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), (2008), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Π.Ι..
- Σαΐτη Α., (2001), «Management στη δημόσια εκπαίδευση: Η περίπτωση χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων», *Νέα Παιδεία*, Νο 98, σελ: 92-109.
- Σαΐτης Χ., (1996), Το χρονικό ενός θεσμού: ο διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, *Διοικητική Ενημέρωση*, 5, 99-108.
- Σαΐτης Χ., (1997), Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση, *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38.
- Σαΐτης Χ., (2005), *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 105-132.
- Σαΐτης Χ. & Τσιαμάς Φ. & Χατζή Μ., (1997), Ο διευθυντής του σχολείου: Manager - Ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης;, *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.
- Σταχτέας Χ. & Γείτονα Μ., (2007), Βασικά χαρακτηριστικά του προφίλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Μαγνησίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 150, 79-90.
- Τσόνιας Σ., (2005), *Επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ομήγυρις.
- Φασούλης Κ., (2002), Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Θεσμικά προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας, στο: *Ελληνική και Παιδαγωγική Έρευνα*, Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα: Ατραπός, 415-420.

## Ξενόγλωσση

- Armstrong G., (1996), A Qualifications Cuckoo in the Competency Nest?, *People Management*, 16, 23.
- Bennett P., (1995), *Managing Professional Teachers: middle management in primary and secondary schools*, London: Paul Chapman.
- Blackburn V. & Moisar C., (1990), **The in-service training of teachers in the twelve**

- Member States of the European Community, *Education Policy Series*, Eurydice, Maastricht: Commission of the European Community.
- Blackmore J., (2000), **Can we create a form of public education that delivers high standards for all students in the emerging knowledge society?**, *Journal of Educational Change*, 1, 375-380.
- Brown D., (1990), *Decentralisation and school-based management*, London: Falmer.
- Burgoynne J., (1989), **Creating the Managerial Portfolio: Building on competency approaches to management development**, *Journal of management Education and Development*, Vol 20, 1, 56-61.
- Bush T., (1995), *Theories of Educational Management*, London: Paul Chapman Publishing.
- Bush T., & Glover D., (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, London: National College for School Leadership.
- Celep C. & Cetin B., (2005), **Teachers' perception about the behaviours of school leaders with regard to knowledge management**, *The International Journal of Educational Management*, Vol 19, 2, 102-117.
- Chan D. & Mok K., (2001), **Educational Reforms and Coping Strategies under the Tidal Wave of Marketisation: A Comparative Study of Hong Kong and the Mainland**, *Comparative Education*, 37(1), 21-41.
- CNAА, (1991), *Review of the master of business administration*, London: CNAА.
- Curie G. & Darby R., (1995), **Competence-based management development: rhetoric and reality**, *Journal of European Industrial Training*, Vol 19, 5, 11-18.
- Dadds, M., (1997), **Continuing Professional Development: Nurturing the expert within**, *British Journal of in-service education*, 23, 31-38.
- Delamotte Y., (2005), *Les rigulations des politiques d'education*, Rennes: PUR.
- Drucker P. F., (1994), **Why service institutions do not perform?**, In Riches C. & Morgan C. (Eds): *Human Resource Management in Education*, London: The Open University, 24-31.
- Duignan P., (1994), **Reflective management: the key to quality leadership**, In Riches C. & Morgan C. (Eds): *Human Resource Management in Education*, London: The Open University, 74-90.
- Dunning G., (1993), **Managing the small primary school: The problem of the teaching head**, *Educational Management and Administration*, 21, 79-98.
- Finn D., (1994), *A synthesis of current Research on Management Competences*, Henley: Henley Management College.
- Freer K., (1992), *Adult Basic Education Staff Development Guide*, Ohio: Ohio State Department of Education.

- Fullan M., (2001), *Leading in a Culture of Change*, San Francisco: Wiley.
- Grogan M. & Roberson S., (2002), **Developing a new generation of educational leaders by capitalizing on partnerships**, *The International Journal of Educational Management*, Vol 16, 7, 314-318.
- Gunn L., (1987), **Perspectives on Public Management**, In Kooiaman J. & Eliasson K. (Eds): *Managing Public Organizations: Lessons from contemporary European experience*, London: Sage.
- Handy C. & Aitken R., (1986), *Understanding Schools as Organizations*, London: Penguin.
- Hargreaves A. & Lieberman A. & Fullan M. & Hopkins D., (1998), *The International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer.
- Holman D. & Hall L., (1996), **Competence in Management Development: Rites and Wrongs**, *British Journal of Management*, 7, 191-202.
- Hood C., (1992), **A Public Management for all Seasons**, *Public Administration*, 69(4), 3-19.
- Hoy W. & Miskel C., (1996), *Educational Administration*, USA.
- Hoyle E., (1997), **The Teaching Profession in an Uncertain World**, In Kan-Cheung W. & Kai-Ming C. (Eds): *Educational Leadership and Change: An international perspective*, Hong-Kong: Hong-Kong University Press.
- Jantsch E. (Ed), (1981), *The Evolutionary Vision*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Jones A., (1987), *Leadership for Tomorrow's Schools*, Oxford / London: Blackwell.
- Knowles M., (1984), *The adult learning: A neglected species*, Huston: Gulf Publishing.
- Knox L., (2001), **Management Education for Head Teachers: competence, knowledge and values**, *Teacher Development*, Vol 5, 1, 9-24.
- Kolb D., (1983), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New York: Prentice Hall.
- McDowell L., (1995), **The impact of innovative assessment on student learning**, *Innovations in Education and training international*, Vol 32, 4, 302-313.
- Miller T. & Miller M., (2001), **Commentary, Educational Leadership in the new millennium: A vision for 2020**, *International Journal of Leadership in Education*, 4, 181-182.
- Moore M., (2004), **Editorial: Innovation and Change**, *The American Journal of Distance Education*, Vol 18, 4, 195-198.
- Moulton H. & Fickle A., (1993), *Executive Development: Preparing for the 21<sup>st</sup> century*, Oxford: Oxford University Press.
- OECD, (2001<sup>a</sup>), *New School Management*, Paris: OECD.
- OECD, (2001<sup>b</sup>), *What schools for the Future*, Paris: OECD.

- Poo B. & Hoyle E., (1995), **Teacher involvement in decision making**, In Johnson D. (Eds): *Educational Management and Policy: Research, theory and Practice in South Africa*, Bristol: University of Bristol.
- Ranson S. & Stewart J., (1988), **Management in the public domain**, *Public Money and Management*, 8, 3-19.
- Senge M., (1990), *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, New York: Doubleday.
- Steyn G. & Squelch J., (1997), **Exploring the perceptions of teacher empowerment in South Africa: a small-scale study**, *South African Journal of Education*, 17 (1), 1-6.
- Sykes A. & Blendinger J., (1991), **School Climate and the principal's group interaction Behavior**, *ERIC documents*, No 341167.
- Tomlinson T., (1993), *The control of Education*, London: Cassell.
- Walker J., (1987), **Educative Leadership for Curriculum Development: A Pragmatic and Holistic Approach**, In Walker J. (Eds): *Educative Leadership for Curriculum Development*, Educative Leadership Monograph Series, No. 2, Canberra: ACT Schools Authority.
- Whitear G., (1993), *The NVQ Handbook: A Guide to Career Success*, London: Pitman Publishing.
- Widden M., (1987), **Perspectives on staff development**, In Widden M. & Andrews I. (eds): *Staff development for school improvement*, New York: Falmer Press, 1-15.
- Wills S., (1993), *Teaching different types of learning*, paper presented to the Ashridge Management Conference.

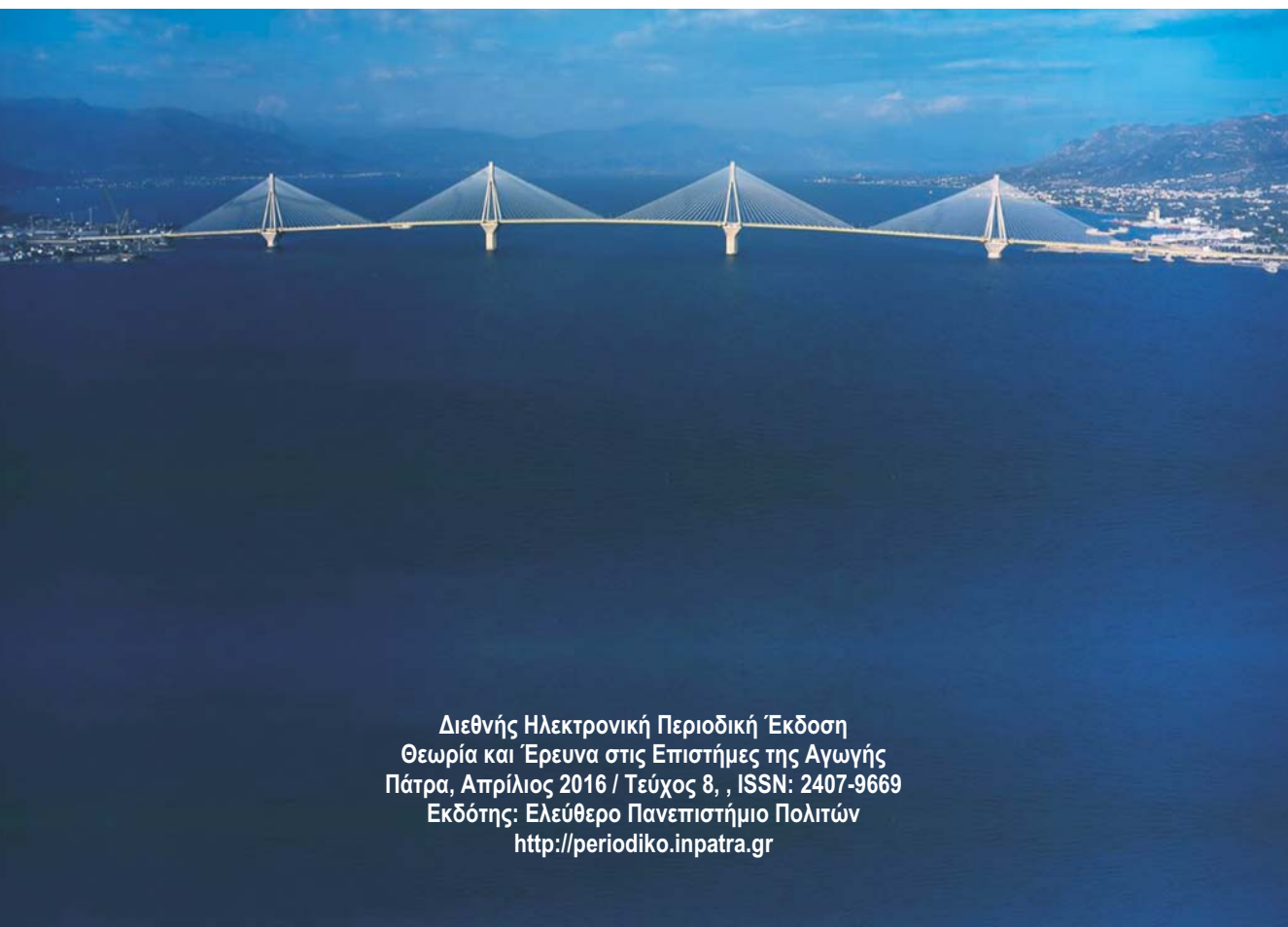
## Ιστοσελίδες

- Wohlsteter P. & Mohrman S., (1996), *School Based Management: Strategies for Success*, Y. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, στο: <http://www.ed.gov/puds/SER/SchBasedMgmt/section2.html>. (προσπελάστηκε την 26/10/2007).

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. Σταχτέας Χαράλαμπος είναι Μαθηματικός, κάτοχος μεταπτυχιακών διπλωμάτων στη Μετεωρολογία, την Πληροφορική και την Επιχειρησιακή Έρευνα, διδάκτωρ στο γνωστικό αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Έχει δημοσιεύσει εργασίες του σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια, είναι συγγραφέας βιβλίων, έχει διδάξει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και υπηρετεί ως Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα κυριότερα επιστημονικά του ενδιαφέροντα είναι οι ποσοτικές μέθοδοι στη Διοίκηση και τα πληροφοριακά συστήματα διοίκησης της εκπαίδευσης.-





Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Απρίλιος 2016 / Τεύχος 8, , ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών  
<http://periodiko.inpatra.gr>