



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ: ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (συμβατικές και ε-μορφές)»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Νέες μορφές Γνώσης και Εξουσίας στη διοίκηση της Εκπαίδευσης:

Οι επιλογές των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για την Εκπαίδευση.

**ΣΙΦΑΚΑΚΗΣ ΠΟΛΥΧΡΟΝΗΣ**

*ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Καθηγήτρια Τσατσαρώνη Άννα*

*Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής: Καθηγητής Δημόπουλος Κωνσταντίνος*

*Καθηγητής Τζιμογιάννης Αθανάσιος*

Κόρινθος 2012

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πολλές εμπειρικές μελέτες σε άλλες χώρες δείχνουν μια συστηματική προώθηση νέων μορφών γνώσης και τρόπων άσκησης εξουσίας και ελέγχου στο χώρο της εκπαίδευσης στο πλαίσιο ευρύτερων αλλαγών που σημειώνονται σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης και κάτω από την επίδραση ισχυρών υπερεθνικών πολιτικών, οικονομικών κ.λ.π. φορέων, όπως η UNESCO ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ευρωπαϊκή Ένωση (Dale, 1999, Lingard et al, 2005α, Gunter & Forrester, 2009β, Taylor et al., 1997). Οι εξελίξεις αυτές διαμορφώνουν όρους και προϋποθέσεις για ευρύτερες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης και επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στην καθημερινή διδακτική πράξη και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Το Υπουργείο Παιδείας ξεκινώντας με το Ν.3848/2010 προχώρησε σε μια σειρά μεταρρυθμίσεων, δίνοντας έμφαση στον τρόπο και τις διαδικασίες επιλογής και επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η παρούσα εργασία, βασιζόμενη στις θεωρίες των Bourdieu, Bernstein και Foucault, μελετά τις αλλαγές σε ό,τι αφορά τη διοίκηση της εκπαίδευσης αναλύοντας τα σενάρια της Τράπεζας Θεμάτων, που χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο το 2010. Η έρευνά μας αναδεικνύει τη σχέση αυτών των αλλαγών με τους λόγους που αναπτύσσονται σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο για την παγκοσμιοποίηση και τη διακυβέρνηση στην Ευρώπη. Η ανάλυση των δεδομένων μας αναδεικνύει επίσης τον παιδαγωγικό λόγο για την εκπαιδευτική ηγεσία και το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, όπως αναπλαισιώνεται στις νέες μορφές γνώσης και εξουσίας που προωθούνται μέσω αυτών των πολιτικών.

### **Λέξεις Κλειδιά:**

εκπαιδευτική πολιτική, διοίκηση της εκπαίδευσης, εκπαιδευτική ηγεσία, Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, λόγος, παιδαγωγικός λόγος, παιδαγωγικός μηχανισμός, γνώση, εξουσία, διακυβέρνηση, παγκοσμιοποίηση, υπερεθνικοί φορείς.

## ABSTRACT

Many empirical studies in other countries show a systematic promotion of new forms of knowledge and ways of exercising power and control in education in the context of broader changes occurring in globalization conditions and under the influence of strong supranational political, economic, etc. institutions such as UNESCO, the OECD, the World Bank and the European Union (Dale, 1999, Lingard et al, 2005α, Gunter & Forrester, 2009β, Taylor et al., 1997). These developments shape the terms and conditions for broader changes in education and influencing directly or indirectly in everyday teaching practice and professional identity of teachers. The Ministry of Education, beginning with N.3848/2010 undertook a series of reforms with emphasis on the way and the selection procedures and professional development of teachers. This dissertation, based on the theories of Bourdieu, Bernstein and Foucault, examines the changes in terms of the school administration analyzing the bank of materials in the form of scenarios, used for the selection of Directors of Primary and Secondary Education Directorates in accordance with the above law in the year 2010. The research highlights the relationship of these changes with the discourses developed at national and supranational level on globalization and governance in Europe. The data analysis also highlights the pedagogic discourse about the school leadership and the New Public Management as it is recontextualized in the new forms of knowledge and power which are promoted via these policies.

### **Keywords:**

education policy, school administration, school leadership, New Public Management, discourse, pedagogic discourse, pedagogic device, knowledge, power, governance, globalization, supranational institutions.

### **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας μου δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση της επιβλέπουσας Καθηγήτριας κ. Άνας Τσατσαρώνη, στην επιστημονική και ψυχολογική υποστήριξη της οποίας οφείλω το σύνολο αυτής της προσπάθειας, της γνώσης και του κόσμου που κέρδισα. Εξυπακούεται ότι η ευγνωμοσύνη μου απέναντί της είναι απεριόριστη και παντοτινή. Θέλω, όμως, να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες που δίδαξαν στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2009 – 2010, οι οποίοι καθοδήγησαν εμένα και τους/τις συμφοιτητές/-τριες μου με συνέπεια, υπευθυνότητα και ενάργεια στους δρόμους της επιστημονικής έρευνας και γνώσης.

Ευχαριστώ ακόμα τη διδάκτορα του Πανεπιστημίου μας κ. Αντιγόνη Σαρακινιώτη, με τη βοήθεια της οποίας κατάφερα να σχεδιάσω και να πραγματοποιήσω το ερευνητικό μέρος αυτής της εργασίας. Ευχαριστώ επίσης την κ. Μένη Κούρου, υποψήφια διδάκτορα του Πανεπιστημίου μας, όχι μόνο για τη συνδρομή της ως κριτική αναγνώστρια του κειμένου, αλλά και για τις ιδέες που μου ενέπνευσε στη διαδικασία εκπόνησης αυτής της εργασίας και όχι μόνο.

Τέλος ευχαριστώ τη συνοδοιπόρισσα (στις σπουδές και τη ζωή) Μαίρη και το Μανολούκο, ο οποίος υπομένει ακόμα ένα πατέρα-δάσκαλο που «πάλι διαβάζει [;]»

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
Λέξεις Κλειδιά:.....	2
ABSTRACT.....	2
Keywords:.....	2
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	4
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	11
2.1. Εισαγωγή.....	11
2.2. Οι Ευρωπαϊκές πολιτικές για την Εκπαίδευση και την ηγεσία στην Εκπαίδευση. ...	12
2.3. Οι πρόσφατες αλλαγές στην Εκπαίδευση και τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	19
2.4. Η θέση και τα καθήκοντα των Διευθυντών Εκπαίδευσης.....	277
2.5. Οι προϋποθέσεις των Πιστοποιητικών (ΕΚΔΔΑ & ΤΠΕ1). .....	288
2.6. Η ανάπτυξη του παιδαγωγικού λόγου.....	32
2.6.1. Το Επιμορφωτικό Υλικό του Π.Ι. για την ηγεσία στην Εκπαίδευση. ....	33
2.6.2. Το Συνέδριο στο Βόλο. ....	37
2.7. Αποτίμηση του πολιτικού πλαισίου.....	40
3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	42
3.1 Εισαγωγή.....	42
3.2. Η Παγκοσμιοποίηση και η Διακυβέρνηση στην Εκπαίδευση. ....	43
3.2.1. Οι μηχανισμοί Διακυβέρνησης. ....	48
3.2.2. Από την κυβέρνηση στη Διακυβέρνηση. ....	50
3.2.3. Οι αλλαγές στο πεδίο της εξουσίας.....	51
3.2.4. Οι Αλλαγές στο είδος της γνώσης.....	57
3.3. Σύνοψη κεφαλαίου.....	59
4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	61
4.1. Γενικά.....	61
4.2. Η εκπαιδευτική πολιτική και το πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. ....	63
4.3. Αναζήτηση του λόγου στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. ....	66
4.4. Το εννοιολογικό σύστημα του Basil Bernstein.....	70
4.4.1. Σύνδεση μεταξύ μακροσκοπικής και μικροσκοπικής ανάλυσης.....	70
4.4.2. Ο παιδαγωγικός λόγος και ο παιδαγωγικός μηχανισμός. ....	71
4.4.3. Νέες μορφές γνώσης νέες ταυτότητες.....	77
4.5. Από τη σύνοψη στη διατύπωση ερωτημάτων. ....	80

5 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	83
5.1. Γενικά .....	83
5.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα .....	84
5.3. Το ερευνητικό αντικείμενο της μελέτης.....	86
5.3.1. Το ερευνητικό υλικό και η μέθοδος ανάλυσής του.....	87
5.3.2. Το εργαλείο της ανάλυσης .....	90
5.3.3. Παραδείγματα ανάλυσης των σεναρίων.....	95
5.4. Η διαδικασία ανάλυσης και διεξαγωγής της έρευνας.....	98
5.5. Αποτίμηση του μεθοδολογικού πλαισίου. ....	99
6 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	100
6.1. Η θεματολογία των σεναρίων. ....	100
6.2. Παρουσίαση των ευρημάτων με βάση το ερευνητικό εργαλείο.....	103
6.2.1. Παρουσίαση των ευρημάτων στον άξονα της Εξουσίας.....	103
6.2.2. Παρουσίαση ευρημάτων στον άξονα της Γνώσης.....	111
6.2.3. Παρουσίαση ευρημάτων ως προς τους δύο άξονες.....	119
6.3. Ο διδακτικός και ο ρυθμιστικός λόγος.....	122
7 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	135
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	141
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....	155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....	170
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 .....	172

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΔΒΜΘ) το Δεκέμβριο του 2009, δυο μήνες μετά την ανάληψη των καθηκόντων της, παρουσίασε το πρόγραμμά της για την Εκπαίδευση με μια σειρά από ανακοινώσεις και προτάσεις κάτω από το γενικό τίτλο «Το Νέο Σχολείο». Το σχέδιο δράσης προέβλεπε μια σειρά από παρεμβάσεις στη δομή, την οργάνωση, το περιεχόμενο και το διοικητικό και λειτουργικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την εξυπηρέτηση στρατηγικών στόχων όπως η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στην ανάγνωση, τα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες, τις ξένες γλώσσες και τη χρήση Η/Υ, τη μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής από την υποχρεωτική Εκπαίδευση, τη δραστική αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη διδασκαλία, κ.λπ. Το πρώτο νομοσχέδιο που κατατέθηκε προς ψήφιση στη Βουλή τέσσερις μήνες αργότερα περιελάμβανε, κατά κύριο λόγο, μια σειρά από ρυθμίσεις γύρω από τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνολικά 9 άρθρα του κεφαλαίου Α' του νόμου 3848 που τελικά εγκρίθηκε από τη Βουλή το Μάιο του 2010 αφορούν στην «ΚΑΛΥΨΗ ΘΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» και 20 άρθρα του κεφαλαίου Β' αφορούν στην «ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ».

Οι συγκεκριμένες πολιτικές αποφάσεις δείχνουν ότι το ΥΠΔΒΜΘ θέτει σε προτεραιότητα τα ζητήματα που αφορούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου προσόντων για το εκπαιδευτικό προσωπικό τόσο για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών της εκπαίδευσης όσο και για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Όπως αναφέρεται και στο σχετικό φυλλάδιο (ΥΠΔΒΜΘ, 2009), που εκδόθηκε για την παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος, το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρείται ο παράγοντας-κλειδί για την επιτυχία ή την αποτυχία των αλλαγών που θα επιχειρηθούν μέσα από τις διάφορες νομοθετικές παρεμβάσεις και τα άλλα προγράμματα που θα υλοποιηθούν. Οι σχετικές ρυθμίσεις του ΥΠΔΒΜΘ ορίζουν μεταξύ των άλλων και τα παρακάτω:

1. Η επιτυχής συμμετοχή σε διαγωνισμό του ΑΣΕΠ είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το διορισμό των εκπαιδευτικών.
2. Στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ γίνονται δεκτοί μόνο όσοι υποψήφιοι διαθέτουν πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια.

Για την επιλογή εκπαιδευτικών σε θέσεις διοίκησης της εκπαίδευσης (Δ/ντές, Προϊστάμενοι) και σε θέσεις σχολικών συμβούλων απαιτούνται, εκτός των άλλων,

α) η κατοχή πιστοποιητικού γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) επιπέδου 1 και

β) η κατοχή πιστοποιητικού καθοδηγητικής και διοικητικής επάρκειας.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι αυτές οι αλλαγές στους όρους και τις προϋποθέσεις της επιλογής και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού γίνονται παράλληλα με την ανάπτυξη ενός ευρύτερου κυβερνητικού σχεδίου για τη Διοικητική Μεταρρύθμιση το οποίο, μεταξύ άλλων στοχεύει στην:

*«- Ενίσχυση της πολιτικής ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων στη δημόσια διοίκηση μέσω διαρθρωτικών και θεσμικών αλλαγών. [και τη]*

*- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης για τη βελτίωση της διοικητικής ικανότητας και την υποστήριξη των διαρθρωτικών και θεσμικών αλλαγών στη δημόσια διοίκηση»<sup>1</sup>.*

Στην κατεύθυνση αυτή σχεδιάστηκε από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και αυτοδιοίκησης ένα πρόγραμμα το οποίο είχε ήδη εφαρμοστεί πιλοτικά για Στελέχη άλλων δημόσιων υπηρεσιών και επεκτείνεται τώρα για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπεί, όπως υποστηρίζεται, στην επιμόρφωση των Προϊσταμένων Τμημάτων των υπηρεσιών του δημοσίου σε θέματα σχετικά με την άσκηση διοίκησης στα πλαίσια του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ (New Public Management), έτσι ώστε να διοικήσουν με τρόπο αποτελεσματικό και αποδοτικό το Τμήμα τους και να αυξήσουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τον πολίτη<sup>2</sup>.

Μπορούμε να υποθέσουμε ότι το ΥΠΔΒΜΘ προχωράει σε πολιτικές αντίστοιχες με εκείνες που έχουν εφαρμοστεί και σε άλλες ευρωπαϊκές -και όχι μόνο- χώρες (Ball, 1998, Gunter & Forrester, 2009, Gewirtz, et.al, 2004, Προβατά κ.ά., 2010) και είναι σύμφωνες με τις συνολικές κατευθύνσεις που έρχονται από την πλευρά της Ε.Ε. Οι εξελίξεις αυτές διαμορφώνουν όρους και συνθήκες για ευρύτερες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες, όπως έχει υποστηριχτεί, έχουν επιπτώσεις τόσο στην καθημερινή διδακτική πράξη και το έργο των εκπαιδευτικών όσο και στη μορφή και το περιεχόμενο της γνώσης που παράγεται στην εκπαίδευση και για την εκπαίδευση (Ball, 2010, Ball, 2003, Gewirtz et al, 2009). Γίνεται φανερό ότι οι σχεδιασμοί και οι πολιτικές αυτές συνδέονται στενά με ευρύτερες αλλαγές που σημειώνονται στο χώρο της Εκπαίδευσης μέσα σε περιβάλλον Παγκοσμιοποίησης και εισάγουν νέες μορφές διακυβέρνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Rizvi & Lingard, 2010, Gewirtz et al, 2009, Power, 2008, Whitty, 2008), μέσα από τις οποίες υιοθετούνται μοντέλα και αρχές, οι οποίες κυριαρχούν τα τελευταία χρόνια στον ευρωπαϊκό και στον υπόλοιπο κόσμο. Πολλές εμπειρικές μελέτες σε άλλες χώρες δείχνουν μια συστηματική προώθηση νέων μορφών γνώσης και εξουσίας στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στον τρόπο άσκησης του

<sup>1</sup> Πρόκειται για το γενικό στόχο II του Επιχειρησιακού Προγράμματος «ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ», Κωδικός Ε.Π.: 7, CCI: 2007GR05UPO003, που εντάσσεται στην προγραμματική περίοδο 2007-2013 (σ.88).

<sup>2</sup> Οι σχετικές αναφορές περιέχονται στην Πρόσκληση 38, στο Φάκελο Σχεδιασμού, στο Τεχνικό Δελτίο Προτεινόμενης Πράξης και στην Προγραμματική Συμφωνία, που αναφέρονται στις πηγές.

διοικητικού έργου στην εκπαίδευση (Gunter & Forrester, 2009β, Gewirtz & Cribb, 2010, Gunter, 2001). Οι σχετικές αναλύσεις αναδεικνύουν τη σχέση αυτών των αλλαγών με τις ευρύτερες αλλαγές που σημειώνονται σε πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης (Weiss, 1997, Lingard et al, 2005α, Rawolle & Lingard 2008). Ταυτόχρονα αναδεικνύεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται κάτω από την επίδραση ισχυρών υπερεθνικών πολιτικών, οικονομικών κ.λπ. φορέων, όπως η UNESCO, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, η Ευρωπαϊκή Ένωση (στο εξής Ε.Ε.) κ.λπ., με ιδιαίτερη ένταση μετά το τέλος του ψυχρού πολέμου (Dale, 1999, Grek, 2009, Πασιάς & Ρουσάκης, 2002). Όλο και περισσότερο αυτοί οι φορείς συγκροτούν οργανισμούς, οργανώνουν επιτροπές και χρηματοδοτούν μελέτες και έρευνες με σκοπό να αποτυπώσουν καταστάσεις, να διατυπώσουν προτάσεις και να παρέμβουν στη διαδικασία διαμόρφωσης των πολιτικών στο εσωτερικό των χωρών (Τσαούσης, 2007, Προβατά κ.ά., 2010, OECD, 2009). Πολύ ενδιαφέρουσες έρευνες επισημαίνουν ότι στο παγκοσμιοποιημένο πλέον περιβάλλον η εκπαίδευση ρυθμίζεται μέσα από τις επιδόσεις που παρουσιάζει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (κυρίως οι μαθητές) σε ομοιόμορφες και γενικευμένης μορφής αξιολογικές διαδικασίες (Dale, 2009β, Ozga, 2009). Μέσα από αυτού του είδους τις πολιτικές επιδιώκεται, όπως υποστηρίζει ο Lingard (2000), ο συντονισμός του διεθνούς κεφαλαίου με την οργανωτική μορφή του κράτους και την ποικιλότητα ανασυγκρότηση του κράτους στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες, υπό τις κατευθύνσεις του “New Public Management” και του “corporate managerialism” (Taylor et al., 1997). Έτσι, η διοίκηση της εκπαίδευσης και η εκπαιδευτική πολιτική έχουν απωλέσει τον πρότερο ιδιότυπο χαρακτήρα τους, υιοθετώντας πιο γενικευμένες πρακτικές και ακολουθώντας αρχές συντονισμού με άλλους τομείς κοινωνικής και πολιτικής δράσης. Αυτό με τη σειρά του έχει ως αποτέλεσμα την αλλοίωση των ιδιαίτερων επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και τη μετατροπή τους σε αντικείμενα παρά σε υποκείμενα της παραγωγής της εκπαιδευτικής πολιτικής (Lingard, 2000, Gewirtz et al, 2009).

Η επιστημονική έρευνα στη χώρα μας εστιάζει κυρίως σε ζητήματα τεχνικού ενδιαφέροντος σε ό,τι αφορά τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Παπαντωνίου, 2011). Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται όλο και πιο συστηματικά ο λόγος περί ηγεσίας και management του ελληνικού ή ελληνόφωνου σχολείου. Οι σχετικές μελέτες επικεντρώνονται στις διάφορες τεχνικές, τις μεθόδους και τις διαδικασίες εφαρμογής των αρχών του management στο δημόσιο σχολείο, καθώς και στα χαρακτηριστικά και τις μορφές ανάπτυξης της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Κατσαρός, 2008, Σαϊτης, 2008, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007, Pashiardis, 2008, 2009, Πασιαρδής, 1992, Σαϊτή & Σαϊτης, 2011, Ράπτης, 2006, Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, Μπαγάκης & MacBeath, 2008), σε συμφωνία και με τις κατευθύνσεις υπερεθνικών φορέων και οργανισμών (Ε.Ε., 2002,



OECD, 2009). Μέσα από αυτές τις προσεγγίσεις αποτυπώνεται μια προσπάθεια προώθησης στο χώρο της εκπαίδευσης των συγκεκριμένων μοντέλων διοίκησης, που υιοθετούν την αντίληψη ότι το πεδίο της εκπαίδευσης μπορεί να εναρμονίζεται και να συντονίζεται στον τρόπο οργάνωσης, διοίκησης και, κατά συνέπεια, λειτουργίας με οποιοδήποτε πεδίο κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής δράσης. Οι προσεγγίσεις αυτές δείχνουν, όπως έχει επισημάνει ο Young (2006:25), «μια μετατόπιση στο πεδίο της γνώσης από τον τύπο της επιστημολογικής συνέπειας [...] στον τύπο της διοικητικής συνέπειας που βασίζεται στην αποδοχή κριτηρίων γενικισμού εφαρμόσιμων σε όλα τα επαγγελματικά και ερευνητικά πεδία». Ωστόσο η δυναμική των εξελίξεων που αναφέραμε παραπάνω και των σχέσεών τους με τις αλλαγές που έχει επιφέρει η παγκοσμιοποίηση θεωρούμε ότι δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και συστηματικά μέσα από εμπειρικές έρευνες, αν και, προσφάτως, έχει αναπτυχθεί κάποια σχετική συζήτηση (Μαρκαντωνάτου 2011, Ρέππας, 2012, Ηλία, 2009). Βέβαια, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο συγκεκριμένος λόγος αναπτύσσεται σε μια περίοδο πολύμορφης, πολυεπίπεδης και πολύπλευρης κρίσης και μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι όροι για την επιβολή του είναι περισσότερο ευνοϊκοί, χωρίς ωστόσο να ξεχνάμε ότι και οι αντιστάσεις από τη μεριά των εμπλεκομένων είναι πιθανό να αναπτύσσονται πιο δυναμικά.

Ο Ν.3848 εφαρμόζεται ήδη εδώ και δύο χρόνια και οι σχετικές με τις επιλογές στελεχών εκπαίδευσης διατάξεις εφαρμόστηκαν για την επιλογή Διευθυντών Εκπαίδευσης, το 2010, Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών σχολικών μονάδων, το 2011. Η αποτύπωση των αλλαγών στις μορφές γνώσης και εξουσίας μέσα στον παιδαγωγικό λόγο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αυτών των διαδικασιών επιλογής θεωρούμε ότι είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ζήτημα για την επιστημονική έρευνα. Επίσης εκτιμούμε ότι η έρευνα πάνω στις συγκεκριμένες διαδικασίες, το περιεχόμενο και τις μεθόδους που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης θα μας επιτρέψει να αναδείξουμε τη σύνδεση ανάμεσα σ' αυτές τις αλλαγές και στο λόγο που κυριαρχεί στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Ουσιαστικά, πρόκειται να εξετάσουμε τις διαδικασίες αναπλαισίωσης της παγκοσμιοποίησης σε τοπικό επίπεδο, μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται προϋποθέσεις ανασύστασης των σχέσεων μεταξύ της κοινωνίας, της εκπαίδευσης και των δρώντων εντός και πέριξ αυτής υποκειμένων, μιας και όπως έχει υποστηριχτεί η παγκοσμιοποίηση επιφέρει για τους εκπαιδευτικούς αλλαγές στους ρόλους και τις ταυτότητες (Lingard, 2000, Gewirtz et al, 2009, Power, 2008). Ενδείξεις αυτών των μετατοπίσεων έχουν αρχίσει να εντοπίζονται και από εγχώριες έρευνες (Σαρακινιώτη, 2012, Ηλία, 2009).

Η εργασία μας εξετάζει τα σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα τόσο μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση όσο και μέσα από την εμπειρική έρευνα. Αρχικά (κεφάλαιο 2) θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια και ακρίβεια το

πλαίσιο και το περιεχόμενο των αλλαγών στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής γύρω από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από το υπερεθνικό (Ε.Ε. κ.λπ.) και καταλήγοντας στο εθνικό επίπεδο. Στη συνέχεια (κεφάλαιο 3) θα συζητήσουμε αυτές τις αλλαγές με τη βοήθεια της σχετικής ερευνητικής (αγγλικής κυρίως αλλά και ελληνικής) βιβλιογραφίας και έπειτα (κεφάλαιο 4) θα παρουσιάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο, με βάση το οποίο θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε εμπειρικά το πρόβλημά μας στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο, αφού περιγράψουμε τις μεθοδολογικές μας επιλογές (κεφάλαιο 5). Η εργασία μας θα ολοκληρωθεί στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο, όπου θα συζητήσουμε τα συμπεράσματα που προέκυψαν με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία. Στο ίδιο κεφάλαιο θα κάνουμε μια αποτίμηση της εργασίας μας καταλήγοντας και σε προτάσεις σχετικές με την περαιτέρω έρευνα.

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 2.1. Εισαγωγή

Ο Ball σ' ένα ενδιαφέρον κείμενό του (1994) επισημαίνει ότι είναι μεθοδολογικό και επιστημονικό λάθος να προβαίνουμε σε αναλύσεις πολιτικών, χωρίς να έχουμε προηγουμένως ορίσει τι εννοούμε ως πολιτική. Επισημαίνει ότι η έννοια ή η πιθανή έννοια που δίνουν οι ερευνητές στην πολιτική καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις μεθοδολογικές τους επιλογές, τόσο κατά τη συλλογή των δεδομένων όσο και κατά την ερμηνεία των ευρημάτων τους. Είναι σημαντικό, λέει ο Ball, να μη μας διαφεύγει ότι, όταν αναφερόμαστε στις πολιτικές, εννοούμε τόσο τις διαδικασίες όσο και τα παράγωγα αυτών των διαδικασιών.

Στα πλαίσια της δικής μας εργασίας καταπιανόμαστε με ένα θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής, με το οποίο αναζητούμε τα αποτελέσματα από την εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών στο χώρο της εκπαίδευσης. Η αναζήτηση αυτή μας οδηγεί στη μελέτη της πολιτικής μέσα από τις διαδικασίες παραγωγής της. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα διαμορφώνεται και σχεδιάζεται στο πλαίσιο των δεσμεύσεων και των συμφωνιών που υπογράφονται σε υπερεθνικό επίπεδο μέσα από θεσμοθετημένες διαδικασίες εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>3</sup>.

Είναι φανερό ότι η έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική αφορά τη μελέτη κειμένων και λόγου, με τον όρο που θέτει ο Ball (1994) σ' αυτές τις δύο διαστάσεις: η κάθε διάσταση υπονοείται (στην ή/και) από την άλλη. Μ' αυτή την έννοια, προκειμένου να διεξάγουμε την έρευνά μας, είναι ανάγκη προηγουμένως να δούμε το πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται οι παρεμβάσεις, που αφορούν στην προβληματική μας. Γι' αυτό στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε κάποια κείμενα, με βάση τα οποία σχεδιάζονται και υλοποιούνται οι πολιτικές παρεμβάσεις που αφορούν στο θέμα μας και που έχουν αναπτυχθεί στα πλαίσια της ευρωπαϊκής και της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, παράλληλα, περιγράφεται σε κάποιο βαθμό και το είδος του λόγου που αναπτύσσεται σ' αυτό το πολιτικό πλαίσιο.

Διευκρινίζουμε ότι στόχος αυτού του κεφαλαίου δεν είναι η ανάλυση των κειμένων αυτών, κάτι που ξεφεύγει από τους στόχους της εργασίας μας και ως ένα βαθμό θα γίνει μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση που θα παραθέσουμε στο επόμενο κεφάλαιο. Στόχος μας εδώ είναι η περιγραφή, με όσο γίνεται πληρέστερο τρόπο, του πολιτικού πλαισίου εντός του οποίου αναπτύσσονται και λαμβάνουν χώρα συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές και παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη

---

<sup>3</sup> Η πραγματικότητα, βέβαια, είναι πιο σύνθετη, όπως αποδεικνύεται και από πολλές μελέτες, στις οποίες θα αναφερθούμε εκτενέστερα στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο (π.χ. Ball, 1987, Dale, 2009α), καθώς το ζήτημα της κυριαρχίας των εθνικών ή των υπερεθνικών φορέων στο πλαίσιο διαμόρφωσης των πολιτικών βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση και πάντως δε διευθετείται άπαξ δια παντός.

Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Η παρουσίαση αυτή θα ξεκινήσει από τις σχετικές με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης πολιτικές της Ε.Ε. (κείμενα και λόγος) και θα συνεχίσει με την περιγραφή των πολιτικών στην ελληνική εκπαίδευση (διαδικασίες και αποτέλεσμα).

## **2.2. Οι Ευρωπαϊκές πολιτικές για την Εκπαίδευση και την ηγεσία στην Εκπαίδευση.**

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στη δεκαετία του 1990 διαμορφώθηκε στα πλαίσια μιας συμπληρωματικής σχέσης με τις πολιτικές αιχμής για την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Τα τρία Λευκά Βιβλία (Οικονομία, 1993, Κοινωνική πολιτική, 1994 και Εκπαίδευση, 1995), καθώς και τα τέσσερα Πράσινα Βιβλία (Ευρωπαϊκή διάσταση, 1993, Καινοτομία, 1995, Απασχόληση, 1996 και Κινητικότητα, 1996), που εκδόθηκαν μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ για την Ε.Ε. (1992), συγκρότησαν το πλαίσιο του διαλόγου για τον καθορισμό των βασικών κατευθύνσεων της εφαρμογής των ευρωπαϊκών πολιτικών. Καθώς οδηγούμαστε προς το 2000, έχουν καθοριστεί σε μεγάλο βαθμό και οι κατευθύνσεις της στρατηγικής της Λισσαβώνας για την εκπαίδευση και μέσα από άλλα κείμενα, όπως «Ατζέντα 2000» (1997) και «Για μια Ευρώπη της γνώσης» (1997). Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του 2000 στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβώνας και μέσα από διάφορα κείμενα, όπως: «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής» (2000), «e-Learning - Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο» (2000), «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης» (2001) «Σχέδιο δράσης για τις δεξιότητες και την κινητικότητα» (2002) κ.ά. ολοκληρώθηκε το περιεχόμενο και προσδιορίστηκαν οι κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>4</sup>.

- Στρατηγική της Λισσαβώνας

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας (23 και 24 Μαρτίου 2000) επισήμανε ότι *«η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση... Γι' αυτό, η Ένωση απαιτείται να θέσει έναν σαφή στρατηγικό στόχο και να συμφωνήσει για ένα τολμηρό πρόγραμμα για την ανάπτυξη γνωστικών υποδομών, την ενίσχυση της καινοτομίας και της οικονομικής μεταρρύθμισης και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης»*<sup>5</sup>, ώστε να καταστεί

<sup>4</sup> Κάνουμε απλή αναφορά αυτών των κειμένων για να δείξουμε τη διαδρομή των πολιτικών επιλογών της Ε.Ε., γι' αυτό δεν τα αναφέρουμε ως βιβλιογραφική πηγή. Η αναφορά μας γίνεται και με βάση τις περιγραφές των Πασιά & Ρουσάκη, (2002).

<sup>5</sup> Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παρ.1. (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2001).

*«η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»<sup>6</sup>*

Η στρατηγική αυτή, η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο πολλών Ευρωπαϊκών Συμβουλίων που διεξήχθησαν μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας, βασίζεται σε τρεις πυλώνες:

- έναν οικονομικό πυλώνα που πρέπει να προετοιμάσει τη μετάβαση προς μια ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης. Στον πυλώνα αυτό δίνεται έμφαση στην ανάγκη για συνεχή προσαρμογή στις εξελίξεις της κοινωνίας της πληροφορίας και στις προσπάθειες για συναίνεση στον τομέα της έρευνας και της ανάπτυξης.
- έναν κοινωνικό πυλώνα που πρέπει να επιτρέψει τον εκσυγχρονισμό του κοινωνικού μοντέλου μέσω επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους και της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Τα κράτη μέλη καλούνται να επενδύσουν στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και να διεξαγάγουν ενεργό πολιτική απασχόλησης προκειμένου να διευκολύνουν τη μετάβαση στην οικονομία της γνώσης.
- έναν περιβαλλοντικό πυλώνα ο οποίος προστέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Γκέτεμποργκ τον Ιούνιο του 2001 και ο οποίος επικεντρώνεται στο γεγονός ότι η οικονομική ανάπτυξη πρέπει να διαχωρίζεται από τη χρήση των φυσικών πόρων».

Ειδικότερα, συμφωνήθηκε ότι

*«για την επίτευξη του στρατηγικού στόχου, πρέπει να εφαρμοστεί μία συνολική στρατηγική, με σκοπό:*

- *την προετοιμασία της μετάβασης σε μια οικονομία της γνώσης και της κοινωνίας, μέσω καλύτερων πολιτικών για την κοινωνία της πληροφορίας και την E & A<sup>7</sup>, καθώς και με την επιτάχυνση της διαδικασίας διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία και της ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς,*
- *τον εκσυγχρονισμό του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, την επένδυση στον άνθρωπο και καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού,*
- *στήριξη της υγιούς οικονομικής προοπτικής και των ευνοϊκών προοπτικών ανάπτυξης με την εφαρμογή ενός κατάλληλου συνδυασμού μακροοικονομικών πολιτικών»<sup>8</sup>.*

<sup>6</sup> Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παρ.5. (ό.π.)

<sup>7</sup> E&A (αγγλ. R&D): Πρόκειται για τα αρχικά των λέξεων «Έρευνα και Ανάπτυξη» (Research and Development) σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., που αναφέρεται στη «δημιουργική εργασία, η οποία αναλαμβάνεται σε μια συστηματική βάση για την ανάπτυξη του όγκου γνώσης, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης του ανθρώπου, του πολιτισμού και της κοινωνίας, και τη χρήση της για την ανάπτυξη νέων εφαρμογών» ([OECD Factbook 2008: Economic, Environmental and Social Statistics](#)).

<sup>8</sup> Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παρ.5. (ό.π.).

Μια δεκαετής περίοδος (2000-2010) καθορίστηκε για την επίτευξη του κύριου στόχου, με ετήσια παρακολούθηση κατά το εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Η βασική ιδέα ήταν ότι μόνο μια κοινή δράση μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία, καθώς αρκετές υποδειγματικές πολιτικές περιορίζονταν σε εθνικό επίπεδο και δε διαχέονταν στα άλλα κράτη-μέλη. Γι' αυτό η στρατηγική της Λισσαβώνας, ενέκρινε στη συνέχεια, την **Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού** (Open Method Coordination) για να παράσχει ένα κοινό πλαίσιο για το συντονισμό των ενεργειών που πρέπει να αναληφθούν σε επίπεδο κρατών μελών.

Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού προσδιορίστηκε ως μέσο *«διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της ΕΕ. Αυτή η μέθοδος, η οποία έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίξει τα Κράτη-Μέλη να αναπτύξουν προοδευτικά τις δικές τους πολιτικές περιλαμβάνει:*

- 1. Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών για την Ένωση, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που θέτουν*
- 2. Καθορισμό, κατά περίπτωση, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς, με μέτρο τα καλύτερα του κόσμου, προσαρμοσμένων στις ανάγκες διαφόρων κρατών μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών*
- 3. Μεταφορά αυτών των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες*
- 4. Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομοτίμους, υπό μορφή αλληλοδιδασκτικών διαδικασιών»<sup>9</sup>*

Η ΑΜΣ παρέχει νέο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών με αντικείμενο τη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών προκειμένου να επιτευχθούν ορισμένοι κοινοί στόχοι. Στο πλαίσιο αυτής της διακυβερνητικής μεθόδου, τα κράτη μέλη αξιολογούνται από άλλα κράτη μέλη («άσκηση πίεσης από ομοτίμους») και η Επιτροπή έχει μόνον εποπτικό ρόλο. Ανάλογα με τον τομέα, η ΑΜΣ περιλαμβάνει μέτρα «ελαστικού χαρακτήρα» (soft law), τα οποία είναι λίγο πολύ δεσμευτικά για τα κράτη μέλη, αλλά δεν έχουν ποτέ τη μορφή οδηγιών, κανονισμών ή αποφάσεων. Κατ' αυτό τον τρόπο, στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισσαβώνας, η ΑΜΣ επιβάλλει στα κράτη μέλη να καταρτίσουν σχέδια εθνικών μεταρρυθμίσεων και να τα διαβιβάσουν στην Επιτροπή.

Το 2004, όταν ξεκίνησε μια ενδιάμεση αξιολόγηση της στρατηγικής της Λισσαβώνας, ο στόχος της στρατηγικής αποδείχθηκε μη εφικτός. Μια ομάδα εργασίας υπό την προεδρία του πρώην ολλανδού πρωθυπουργού κ. Wim Kok, στη συνέχεια διορίστηκε από το Συμβούλιο να επεξεργασθεί πρόταση για το πώς να επανενεργοποιήσει τη

---

<sup>9</sup> Ο.π., παρ. 37

στρατηγική. Η διαδικασία αυτή οδήγησε σε μια αναθεωρημένη στρατηγική της Λισσαβώνας που συμφωνήθηκε στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 25-26 Μαρτίου 2005 (COM, 2005).

Η ανανεωμένη στρατηγική της Λισσαβώνας, που εστιάστηκε στην ανάπτυξη και την απασχόληση καθορίστηκε με σκοπό να αναπτύξει μια πιο επικεντρωμένη και αποτελεσματική δράση. Το εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2005 έθεσε ολοκληρωμένες κατευθυντήριες γραμμές, παρέχοντας καθοδήγηση σε μικροοικονομικό, μακροοικονομικό επίπεδο καθώς και στο επίπεδο της απασχόλησης. Εντός αυτών των κατευθυντήριων γραμμών, το 2006 το Εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συμφώνησε στους ακόλουθους τομείς προτεραιότητας για δράση:

1. Μεγαλύτερη επένδυση στη γνώση και την καινοτομία
2. Απελευθέρωση του επιχειρηματικού δυναμικού, ιδίως για τις ΜΜΕ [Μικρομεσαίες Επιχειρήσεις]
3. Αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης για τις κατηγορίες προτεραιότητας
4. Η κλιματική αλλαγή και η ενεργειακή πολιτική για την Ευρώπη.

Τα διάφορα μέσα της πολιτικής συνοχής -κυρίως τα διαρθρωτικά ταμεία- κλήθηκαν να συμβάλουν, άμεσα ή έμμεσα, στη στρατηγική της Λισσαβώνας. Αυτό συνέβαινε ήδη κατά τη διάρκεια της περιόδου προγραμματισμού 2000-2006, αλλά μια ειδική ευθυγράμμιση με τους στόχους της Λισσαβώνας, μέσω της διαδικασίας της «εξειδίκευσης», ζητήθηκε ρητώς για τα προγράμματα της περιόδου 2007-2013.

Στο πλαίσιο αυτό, «*Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καλεί το Συμβούλιο (Παιδείας) να επιδοθεί σε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, επικεντρωμένο σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες αλλά σεβόμενο παράλληλα την εθνική ποικιλομορφία, με στόχο να συμβάλει στις διαδικασίες του Λουξεμβούργου και του Κάρντιφ και να υποβάλει εκτενέστερη έκθεση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την άνοιξη του 2001*»<sup>10</sup>.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι η διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής στο βαθμό που το επιτρέπουν οι θεσμικές ρυθμίσεις κάθε κράτους-μέλους αποτελεί βασική προτεραιότητα της Ε.Ε. Ένα χρόνο αργότερα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, στην εαρινή σύνοδο της Στοκχόλμης (23-24/3/2001), ενέκρινε την έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας για τους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων και αποφάσισε την εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος υλοποίησης της στρατηγικής της Λισσαβώνας στο χώρο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Το Πρόγραμμα αποτελείται από 3 βασικούς στόχους και 13 συναφείς στόχους.

---

<sup>10</sup> Ο.π., παρ.27.

Το αρχικό πρόγραμμα εργασίας «*Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010*» που εγκρίθηκε από κοινού από το Συμβούλιο και την Επιτροπή ήταν ένα συναινετικό έγγραφο. Αναγνώρισε τη σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την ανταγωνιστικότητα και ως μέρος της απάντησης της Ευρώπης στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και υπογράμμισε τη σημασία που έχει για την Ευρωπαϊκή Ένωση η βελτίωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, και έθεσε τρεις στρατηγικούς στόχους:

- τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και τη μέτρηση της προόδου με κοινά συμφωνημένα εργαλεία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση – «Ποιότητα»,
- τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης – «Προσβασιμότητα»,
- το άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο – «Ανοιχτότητα».

Το πρόγραμμα εργασίας υπογραμμίζει τον τρόπο με τον οποίο η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού θα πρέπει να λειτουργήσει στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση αξιοποιώντας εργαλεία, "όπως δείκτες και σημεία αναφοράς (indicators and benchmarks), καθώς και συγκρίσεις βέλτιστων πρακτικών, περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση, οργανωμένες ως διαδικασίες αμοιβαίας μάθησης"<sup>11</sup>.

Την άνοιξη του 2002, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (15-16/3/2002), ενέκρινε το Λεπτομερές «*Πρόγραμμα εργασίας για το 2010*» για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και έθεσε ως στόχο «να καταστούν τα οικεία συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ποιοτικό σημείο αναφοράς παγκοσμίως έως το 2010»<sup>12</sup>.

Το «*Πρόγραμμα 2010*» επικεντρώνεται στους τρεις (3) στρατηγικούς στόχους, οι οποίοι αναλύονται σε 13 συναφείς συνδεδεμένους στόχους. Κάθε συναφής στόχος αναλύεται σε επιμέρους κεντρικά ζητήματα. Συνολικά καθορίζονται 42 κεντρικά ζητήματα, τα οποία καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο τομέων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης<sup>13</sup>. Επιπλέον προσδιορίζεται η οργάνωση των επακόλουθων εργασιών κάθε στόχου, η οποία αναφέρεται : α) στην περίοδο έναρξης, β) στους ενδεικτικούς δείκτες για τη μέτρηση της προόδου, και γ) στα θέματα για την ανταλλαγή εμπειριών, ορθών πρακτικών και, ανάλογα με την περίπτωση, αξιολόγηση από «ομοτίμους».

Έτσι, για παράδειγμα στα *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*<sup>14</sup> διαβάζουμε ότι:

**«ΚΑΛΟΥΝ ΤΑ ΚΡΑΤΗ ΜΕΛΗ, ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

<sup>11</sup> Επίσημη Εφημερίδα, C142/01, 14-6-2002, παρ. 4.1.

<sup>12</sup> Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002: παρ.43.

<sup>13</sup> Επίσημη Εφημερίδα, C142/01, 14-6-2002, παρ. 4.2.

<sup>14</sup> Ε.Ε., 2007.



1. Να συνεργασθούν για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στο πλαίσιο της ανοικτής μεθόδου συντονισμού - σε διαβούλευση με τους ενδιαφερόμενους παράγοντες και ως εγκάρσιο στόχο της πολιτικής του προγράμματος εργασιών «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και του διαδόχου του - προκειμένου να επιταχυνθεί η εφαρμογή των προτεραιοτήτων που αναφέρονται στα παρόντα συμπεράσματα όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών».

Ωστόσο το πρόγραμμα αυτό υφίσταται σήμερα σε μια αναθεωρημένη μορφή ως «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2020»<sup>15</sup>. Στο πλαίσιο υλοποίησης αυτού του προγράμματος μια σειρά από κείμενα, αποφάσεις και αναφορές των αρμόδιων Συμβουλίων της Ε.Ε. διαμορφώνουν το πεδίο των παρεμβατικών πολιτικών σε διάφορους τομείς και δράσεις των υπηρεσιών εκπαίδευσης από τα κράτη-μέλη. Ιδιαίτερα για τον τομέα της Διοίκησης της εκπαίδευσης που μας ενδιαφέρει εδώ, μπορούμε να πούμε ότι τα σχετικά κείμενα αποδίδουν στα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και φορέων σημαίνοντα ρόλο σε ό,τι αφορά την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.

Όπως αναφέρεται στα Συμπεράσματα της 26ης Νοεμβρίου 2009<sup>16</sup> για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων, ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ, αναγνωρίζει (μεταξύ άλλων) ότι:

*«Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ποιοτική διεύθυνση σχολικών ιδρυμάτων, αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες για την επίτευξη εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας. ... Για τον λόγο αυτό, έχει βασική σημασία όχι μόνο να εξασφαλίζεται ότι όσοι προσλαμβάνονται σε θέσεις διδασκαλίας και διεύθυνσης σχολείων είναι υψηλού επιπέδου και απολύτως κατάλληλοι για το έργο που καλούνται να επιτελέσουν, αλλά και να παρέχεται το υψηλότερο δυνατό πρότυπο αρχικής εκπαίδευσης και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης για το εκπαιδευτικό προσωπικό σε όλα τα επίπεδα. Η επίτευξη του στόχου αυτού θα έχει ως αποτέλεσμα το συγκεκριμένο επάγγελμα να αποκτήσει μεγαλύτερο κύρος και να καταστεί πιο ελκυστικό... Η αποτελεσματική διεύθυνση των σχολείων συνιστά βασικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του συνολικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης, για τη δημιουργία φιλοδοξιών και τη στήριξη των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού, προωθώντας έτσι υψηλότερα επίπεδα επιτευγμάτων. ... Δεδομένου του σημαντικού αντίκτυπου που έχουν τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων στο συνολικό μαθησιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένης της παροχής κινήτρων στο προσωπικό, στην τόνωση του ηθικού και στις επιδόσεις, στις πρακτικές διδασκαλίας και στις συμπεριφορές και φιλοδοξίες των μαθητών και των γονέων*

<sup>15</sup> Ο ιστότοπος [http://ec.europa.eu/education/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/index_en.htm) αποτελεί την ηλεκτρονική πύλη για την είσοδο και ενημέρωση στα σχετικά θέματα.

<sup>16</sup> Ε.Ε., 2009.

*ομοίως, είναι ανάγκη να διασφαλιστεί ότι έχουν επαρκείς ευκαιρίες να αναπτύξουν και να διατηρήσουν αποτελεσματικές δεξιότητες διεύθυνσης».*

Οι στόχοι αυτοί υπηρετούνται από τα αρμόδια όργανα της Ε.Ε. με τρεις τουλάχιστον τρόπους:

- Με την υποστήριξη των πολιτικών και πρακτικών των κρατών-μελών που αναφέρονται στη «Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση» και ιδιαίτερα στο στόχο 1.1, «Βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών» και των συναφών δεικτών του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020».
- Με την ανταλλαγή εμπειριών, πληροφοριών και τη δημοσιοποίηση καλών πρακτικών των εκπαιδευτικών δομών, μέσα από το Δίκτυο Euzydice αλλά και τους διαύλους που ανοίγει η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού<sup>17</sup>.
- Με την υλοποίηση συγκεκριμένων προγραμμάτων δράσης με κύριο μέσο την κινητικότητα και τις ανταλλαγές στελεχών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως είναι το Πρόγραμμα ARION και συγκεκριμένες πρωτοβουλίες του Προγράμματος Comenius 2.
- Με τη χρηματοδότηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και έκδοσης επιμορφωτικού υλικού για τα στελέχη εκπαίδευσης<sup>18</sup>.

Ωστόσο, η διοίκηση της εκπαίδευσης ως τμήμα της ευρύτερης δημόσιας διοίκησης στον ευρωπαϊκό χώρο ακολουθεί και τις κατευθύνσεις των αντίστοιχων πολιτικών. Γι' αυτό είναι σημαντικό εδώ να αναφέρουμε ότι στο πλαίσιο των πολιτικών για τη δημόσια διοίκηση, πραγματοποιούνται μια σειρά από παρεμβάσεις που στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό και τη μεταρρύθμιση του δημόσιου τομέα. Επειδή ο τομέας αυτός είναι αρκετά ευρύς και σε μεγάλο βαθμό ξεφεύγει από τα ενδιαφέροντά μας στα πλαίσια αυτής της εργασίας, θα αναφερθούμε μόνο στις αρχές που διέπουν αυτές τις παρεμβάσεις, όπως προκύπτει από τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Όπως διαβάζουμε στη «Λευκή Βίβλο για την Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση» (COM, 2001) η Διαφάνεια, η Συμμετοχή, η Λογοδοσία, η Αποτελεσματικότητα και η Συνοχή αποτελούν τις πέντε αρχές που υποστηρίζουν τη χρηστή διακυβέρνηση και τις αλλαγές που προτείνονται από το κείμενο αυτό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η Λευκή Βίβλος προσδιορίζει με σαφέστερο τρόπο τις πολιτικές της Διακυβέρνησης, μεταξύ των οποίων

---

<sup>17</sup> Βλ. για παράδειγμα την Έκθεση Προόδου του έτους 2003, της «Ομάδας Εργασίας για τη Βελτίωση της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών», που λειτουργεί στα πλαίσια του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (Ε.Ε., 2003).

<sup>18</sup> Βλ. για παράδειγμα το Συνέδριο «Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα- Προοπτικές», που πραγματοποίησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο Βόλο το 2008, στα πλαίσια του 2<sup>ου</sup> Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., καθώς και το επιμορφωτικό υλικό που εκδόθηκε στα πλαίσια του ίδιου προγράμματος [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi) και το οποίο θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

αναφέρονται η αναβάθμιση του παρεμβατικού ρόλου των Περιφερειακών αρχών και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, η ανάμιξη της Κοινωνίας των Πολιτών, η διαβούλευση, η διασύνδεση με Δίκτυα κ.ά.

Στο εθνικό επίπεδο, οι θεσμικές κ.ά αλλαγές που προωθούνται και οι πολιτικές που σχεδιάζονται από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας κινούνται σ' αυτό το πλαίσιο. Μια σειρά από προγράμματα και παρεμβάσεις έχουν εισαχθεί με ιδιαίτερη ένταση μετά το 2001<sup>19</sup>, τόσο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, όσο και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Σαρακινιώτη, 2012).

### **2.3. Οι πρόσφατες αλλαγές στην Εκπαίδευση και τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Όπως αναφέραμε και στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο, το 2010 ψηφίστηκε ο Ν.3848, με βάση τον οποίο θεσπίστηκαν μια σειρά από σημαντικές αλλαγές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην «ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ» του σχεδίου νόμου «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», όπως κατατέθηκε από το Υπ. Παιδείας, αναφέρεται ότι:

*«Το σχέδιο νόμου, που προτείνεται για ψήφιση στην Εθνική Αντιπροσωπεία, είναι το πρώτο από μια σειρά νομοθετικών πρωτοβουλιών οι οποίες αφορούν στη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου για την υλοποίηση του προγράμματος για το «Νέο Σχολείο» - σύμφωνα με το σχέδιο δράσης που εγκρίθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο στις 04.03.2010. Εντάσσεται στη συνολική πολιτική πρόταση της κυβέρνησης, που οδηγεί στην υλοποίηση του διακηρυγμένου στόχου της για «Δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας παιδεία για όλους» η οποία κάνει πράξη το σύνθημα «πρώτα ο μαθητής». Το «Νέο Σχολείο» είναι το μεγάλο και οραματικό σχέδιο και αφορά τη συνολική αλλαγή του περιεχομένου και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο κάθε πρωτοβουλίας μας στο χώρο της εκπαίδευσης και απαιτεί τον συντονισμό και τη σύγκλιση όλων των επιλογών, των ρυθμίσεων, των επενδύσεων, των αποφάσεων για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων και τη διαμόρφωση των όρων για την εκπλήρωση υψηλών προσδοκιών για κάθε μαθητή, την άρση των ανισοτήτων και τη σύγκλιση με τους στόχους που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση από την Ε.Ε. .*

*Με βάση τις διαπιστωμένες αδυναμίες το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έθεσε υπόψη των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των πολιτών τις αρχές, το πλαίσιο και τις κατ' αρχήν προτάσεις, προκειμένου αυτές να αποτελέσουν αντικείμενο δημόσιας διαβούλευσης. Την ηλεκτρονική διαβούλευση που*

<sup>19</sup> Βλ. την ειδική έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2010, και στην οποία έλαβαν μέρος 3.500 πολίτες, ακολούθησε η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των προτάσεων. Παράλληλα:

- Ελήφθησαν υπόψη τα συμπεράσματα του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι μελέτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

- Ζητήθηκαν και εστάλησαν από όλα τα παιδαγωγικά και καθηγητικά τμήματα της χώρας προτάσεις για την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

- Ζητήθηκαν και κατατέθηκαν γραπτές προτάσεις από τις συνδικαλιστικές ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών.

- Συγκεντρώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν τα αντίστοιχα συστήματα χωρών της Ε.Ε μέσω του δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ.

- Μελετήθηκε και αποδελτιώθηκε η σχετική επιστημονική αρθρογραφία και κριτική.

Το υλικό αυτό αξιολογήθηκε και συνεκτιμήθηκε για την τελική διαμόρφωση αυτού του σχεδίου νόμου».

Ο Ν.3848/2010 αποτελείται από 48 άρθρα, τα οποία διαρθρώνονται σε 6 κεφάλαια:

- Με το **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄** που αναφέρεται, στην « κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» θεσμοθετείται μία νέα διαδικασία διορισμών και προσλήψεων των εκπαιδευτικών.
- Με το **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄** καθιερώνεται ένα νέο σύστημα επιλογής στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση, από τους σχολικούς συμβούλους και διευθυντές εκπαίδευσης μέχρι τους διευθυντές διθέσιων σχολικών μονάδων.
- Με το **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄** ρυθμίζονται θέματα μεταθέσεων, αποσπάσεων και μετατάξεων των εκπαιδευτικών και καθιερώνεται ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.
- Με το **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄** ρυθμίζονται θέματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Με το **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε΄** ρυθμίζονται «θέματα της δευτεροβάθμιας εκκλησιαστικής εκπαίδευσης και λοιπά εκκλησιαστικά θέματα».
- Με το **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΤ΄**, τέλος ρυθμίζονται θέματα των «Κολλεγίων», τα οποία μετονομάζονται σε «Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης», καθώς και θέματα της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας και επιμέρους εκκρεμότητες.

Η προβληματική μας στα πλαίσια αυτής της εργασίας έχει να κάνει με τις νέες αλλαγές που έχουν σημειωθεί στην ελληνική εκπαίδευση σε ό,τι αφορά τη διοίκησή της και ειδικά με τον τύπο του Διευθυντή της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (στο εξής Δ.Ε.), που προωθείται μέσω αυτών των αλλαγών. Ο Ν.3848/2010 είναι ο πιο πρόσφατος νόμος που αναφέρεται σ' αυτό το ζήτημα. Ωστόσο από το 1981,

οπότε και καθιερώθηκε ο θεσμός του Δ.Ε.<sup>20</sup> έχουν ψηφιστεί μια σειρά από νομοθετήματα, που αφορούν στις διαδικασίες και τον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Το πνεύμα των νομοθετημάτων, που εφαρμόστηκαν, αφορούσε τον προσδιορισμό των βασικών προϋποθέσεων (κριτήρια on-off<sup>21</sup>) και έδινε έμφαση στη χρήση αντικειμενικών μετρήσιμων δεικτών (εξειδικεύοντας τα διάφορα κριτήρια), τη μοριοδότηση της συνέντευξης σχετικά με την προσωπικότητα του υποψηφίου, καθώς και τη μοριοδότηση που αφορούσε τις αξιολογικές εκθέσεις για τους υποψηφίους.

Αναλόγως των επιδιώξεων ο εκάστοτε νομοθέτης χρησιμοποιούσε τα διάφορα κριτήρια αυξομειώνοντας τα μόρια και τη βαρύτητα του καθενός. Επίσης κατά περίπτωση ο κάθε νομοθέτης έθετε μια σειρά μεταβατικών διατάξεων, οι οποίες επί της ουσίας ακύρωναν κυρίως τις καινοτομικές ρυθμίσεις. Χαρακτηριστικό στοιχείο όλων των σχετικών νομοθετημάτων είναι ότι το καθένα χρησιμοποιήθηκε περιορισμένα και συνήθως για μια και μόνο κρίση, λόγω κυρίως της μονολιθικής και μονομερούς στόχευσης<sup>22</sup>.

Στοιχείο διαφοροποίησης του προηγούμενου νόμου<sup>23</sup> έναντι των προηγούμενων ΠΔ που ρύθμισαν το θέμα υπήρξε η ένταξη της διαδικασίας διαγωνισμού που λειτούργησε διπλά, πρώτον ως προϋπόθεση συμμετοχής (κατώφλι βαθμολογίας) και δεύτερον ως στοιχείο μοριοδότησης του υποψηφίου με βάση τη βαθμολογία. Επιπλέον στοιχείο διαφοροποίησης υπήρξε ο ορισμός της προηγούμενης άσκησης έργου διευθυντή σχολικής μονάδας επί διετία ως προϋπόθεσης για τη συμμετοχή στην επιλογή διοικητικών στελεχών.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθούμε στα κύρια σημεία της κριτικής που ασκήθηκε κατά καιρούς απέναντι σ' αυτά τα νομοθετήματα. Η παρουσίαση αυτή γίνεται χωρίς να κάνουμε τις σχετικές παραπομπές κυρίως γιατί είναι αδύνατο να εξαντλήσουμε τις πηγές<sup>24</sup> στα πλαίσια μιας απλής αναφοράς στο ζήτημα, αλλά κι επειδή αυτού του

---

<sup>20</sup> Προέκυψε μετά το διαχωρισμό των αρμοδιοτήτων του μέχρι τότε θεσμού του Επιθεωρητή και της ανάθεσης του διοικητικού έργου στους Προϊσταμένους Διευθύνσεων (μετέπειτα Διευθυντές) και Γραφείων και του καθοδηγητικού έργου στους Σχολικούς Συμβούλους.

<sup>21</sup> Ως κριτήρια on-off αναφέρονται στην εισηγητική έκθεση του Ν. 3848/2010 τα κριτήρια που επιτρέπουν ή όχι στον εκπαιδευτικό να υποβάλει υποψηφιότητα στις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.

<sup>22</sup> Οι εκάστοτε αλλαγές δέχτηκαν δριμεία κριτική από την πλευρά των συνδικαλιστικών και των πολιτικών φορέων. Για παράδειγμα, η ανακοίνωση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας (Δ.Ο.Ε., 2007) αναφέρεται σε «Προαποφασισμένες επιλογές συνεντεύξεις – παρωδία, Μισαλλοδοξία και ρεβανσισμός κατά συναδέλφων», για να απαντήσει η συνδικαλιστική παράταξη της ΔΑΚΕ/Π.Ε. (2007) ότι «Θυμίζουμε για άλλη μια φορά: •Τις «φαταϊκές» επιλογές του 1983 με την ενεργό συμμετοχή της ΠΑΣΚ •Την απαίτηση της για λήξη της θητείας όλων των στελεχών εκπαίδευσης το 1994 •Τη σιωπή και την νομιμοποίηση των κομματικών επιλογών που πραγματοποιήθηκαν με βάση το 398 και 25 Π.Δ.», ενώ χαρακτηριστική είναι η επίκαιρη ερώτηση που κατέθεσε προς τον Υπ. Παιδείας στις 12/11/2007 ο βουλευτής του Συνασπισμού Τ. Κουράκης, στην οποία αναφέρει ότι «Αναρίθμητες είναι οι καταγγελίες εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους φορέων, για αυθαιρεσίες που υπήρξαν στις πρόσφατες επιλογές στελεχών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Μια σύντομη αναφορά γίνεται και στη μελέτη του Τσόνα (2005).

<sup>23</sup> ΝΟΜΟΣ 3467/2006.

<sup>24</sup> Άλλωστε η εκάστοτε κριτική διατυπώνεται από περισσότερους από ένα φορέα ή πρόσωπο. Θα περιοριστούμε απλώς να πούμε ότι προσπαθούμε να σταχυολογήσουμε τόσο από τους συνδικαλιστικούς, όσο και από τους πολιτικούς και επιστημονικούς φορείς ή πρόσωπα.

είδους η κριτική είναι λίγο πολύ τετριμμένη και ξεφεύγει από τους στόχους της εργασίας μας.

Μέρος της επιστημονικής κριτικής που ασκήθηκε στα νομοθετήματα και στον τρόπο εφαρμογής ήταν και τα εξής:

- ύπαρξη ανισορροπίας μεταξύ των διαφόρων κριτηρίων κυρίως αρχαιότητας και επιστημονικής γνώσης.
- υψηλή βαρύτητα της συνέντευξης και παράλληλα «ερασιτεχνική» χρήση της για την ανίχνευση κυρίως του γνωστικού υπόβαθρου του υποψηφίου και όχι της ικανότητας αξιοποίησης της γνώσης
- το σύνολο των μορίων κινείτο σε εξωπραγματικό – θεωρητικό επίπεδο
- ανυπαρξία αξιολογικών εκθέσεων
- μεροληπτική μοριοδότηση του συγγραφικού έργου
- μεροληπτική κατά περίπτωση αξιοποίηση των εκ των προτέρων γνωστών προτιμήσεων σε θέσεις και περιοχές των υποψηφίων.
- θέματα που αφορούσαν κυρίως την εσωτερική λειτουργία των συμβουλίων επιλογής (δεν υπήρχαν εισηγητές, όπως προσδιορίζουν οι βασικές αρχές του διοικητικού δικαίου που αφορούν τη λειτουργία των συλλογικών οργάνων, πλημμελής ή ανύπαρκτη αιτιολόγηση)
- ανύπαρκτη δυνατότητα άσκησης ένστασης
- περιορισμοί στην κοινοποίηση των μορίων
- σχετικά με τις εξετάσεις που υπήρξαν κατά την τελευταία επιλογή σημειώθηκε κριτική αναφερόμενη στην αντικειμενική βαθμολόγηση (καθότι υπήρξαν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών), καθώς και στην αδιαφανή διαδικασία και στο γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του περιεχομένου του διαγωνισμού.

Κύριο στοιχείο κριτικής αποτέλεσε το γεγονός της έλλειψης μοριοδότησης των υποψηφίων με βάση την αξιολόγησή τους, λόγω ανυπαρξίας αξιολογικών εκθέσεων, παρόλο που προβλεπόταν στον βασικό νόμο πλαίσιο για την οργάνωση και λειτουργία του εκπ/κού συστήματος 1566/85. Επακόλουθο της ανυπαρξίας αξιολογικών εκθέσεων μπορεί να θεωρηθεί το αντιφατικό στοιχείο της μοριοδότησης υποψηφίων με βάση το έργο που άσκησαν σε θέσεις στελεχών, ανεξάρτητα από το αν το έργο αυτό ήταν αποτελεσματικό.

Σε κάθε περίπτωση όμως η κριτική που ασκήθηκε αναφερόταν στην μονομερή επιλογή των στελεχών και τον κομματισμό των σχετικών διαδικασιών. Η κριτική περί «φωτογραφικών» διατάξεων<sup>25</sup>, που προωθούσαν επιλεκτικές προτιμήσεις των «ημετέρων», όπως αναφερόταν επανειλημμένα, είναι η πλέον συνηθισμένη απ' όσες έχουν καταγραφεί στη σχετική αρθρογραφία και στην δημόσια πολιτική αντιπαράθεση.

---

<sup>25</sup> Για παράδειγμα αναφερόμαστε και πάλι στην ανακοίνωση της συνδικαλιστικής παράταξης ΔΑΚΕ/Π.Ε. (2007).

Σύμφωνα με όσα διαβάζουμε στα Πρακτικά της Βουλής κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου, που ψηφίστηκε ως Νόμος 3848/2010, ο στόχος της τότε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας με την καθιέρωση του προτεινόμενου συστήματος επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης ήταν η αλλαγή του κλίματος στην εκπ/κή κοινότητα, ούτως ώστε να συντείνει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών.

Όπως ανέφεραν οι εισηγητές του νομοσχεδίου για τη διαμόρφωση της πρότασης λήφθηκαν υπόψη:

1. επιστημονικές αρχές και συμπεράσματα, ιδιαίτερα από το χώρο της Διοικητικής Επιστήμης, καθότι η στελέχωση αποτελεί βασική λειτουργία της διοίκησης
2. τα νομοθετήματα που ίσχυσαν για επιλογές στελεχών κατά το παρελθόν
3. ο τρόπος εφαρμογής τους, όπως παρουσιάζεται μέσα από την άσκηση κριτικής που έχει δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά (αρθρογραφία, έρευνες)
4. τα ισχύοντα στα εκπ/κά συστήματα κρατών μελών της ΕΕ
5. οι προτάσεις των συνδικαλιστικών ομοσπονδιών.

Σ' αυτά τα πλαίσια, όπως αναφέρεται στην Αιτιολογική Έκθεση:

*«...καθιερώνεται ένα αξιολογικό σύστημα επιλογής στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση, από τους σχολικούς συμβούλους και διευθυντές εκπαίδευσης μέχρι τους διευθυντές διθέσιων σχολικών μονάδων. Εξειδικεύονται οι προϋποθέσεις επιλογής, και ανατρέπεται το υφιστάμενο σύστημα το οποίο απέκλειε ικανούς υποψηφίους αφενός με τον συγκεκριμένο τρόπο μοριοδότησης αφετέρου με την αδιαφανή διαδικασία συνέντευξης.*

*Τα νέα κριτήρια επιλογής είναι: α) η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου με βάση αφενός την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση, και αφετέρου την υπηρεσιακή κατάσταση και εμπειρία, όπως προκύπτει από τα στοιχεία των υπηρεσιακών φακέλων, β) η προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου και γ) η συμβολή του στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις που είχε υπηρετήσει με βάση αξιολογικές εκθέσεις».*

Πιο συγκεκριμένα από τα 20 άρθρα του Β' Κεφαλαίου του Ν.3848/2010 προκύπτουν τα παρακάτω:

- Σε σύγκριση με τα δύο προηγούμενα νομοθετήματα (ΠΔ25/02 και Ν.3467/06) οι χρονικές προϋποθέσεις (εκπ/κής υπηρεσίας, διδ/κής υπηρεσίας, υπηρεσίας στην οικεία βαθμίδα, μόνιμης υπηρεσίας) που επιβάλλονται είναι μικρότερες, γεγονός που ευνοεί τη διεύρυνση του αριθμού των υποψηφίων.
- Προβλέπονται ως βασικές προϋποθέσεις υποβολής υποψηφιοτήτων (κριτήρια on-off)<sup>26</sup>, η κατοχή πιστοποίησης στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1 και πιστοποιητικού

<sup>26</sup> Είχε προβλεφθεί μεταβατική διάταξη (αρθ.29, παρ.3β,4&5), ώστε κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου τα κριτήρια αυτά να μη θεωρηθούν ως προϋπόθεση υποβολής υποψηφιοτήτων. Γι' αυτό προβλέφθηκε μοριοδότηση της Πιστοποίησης στις ΤΠΕ 1 μόνο για την πρώτη εφαρμογή του νόμου (αρθ.29, παρ.6).

Διοικητικής (για διοικητικά στελέχη) και Καθοδηγητικής (για τους σχολικούς συμβούλους) Επάρκειας, το οποίο χορηγείται ύστερα από παρακολούθηση αντίστοιχου ειδικού προγράμματος στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης<sup>27</sup>, καθώς και η συμμετοχή του υποψηφίου στις διαδικασίες αξιολόγησης που προβλέπονται από τις σχετικές διατάξεις.

- Η μοριοδότηση των υποψηφίων γίνεται με την αποτίμηση τεσσάρων κριτηρίων<sup>28</sup>:

α) **Το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης**, για το οποίο αποτιμώνται οι επιπλέον προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, οι τίτλοι μετεκπαίδευσης, η πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. η πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών, και, μόνο για την επιλογή σχολικών συμβούλων, το συγγραφικό έργο και η διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

β) **Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας**, για το οποίο αποτιμώνται τα έτη υπηρεσίας, η άσκηση διοικητικών καθηκόντων στην εκπαίδευση και η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια.

γ) **Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση**, η οποία εκτιμάται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του συμβουλίου επιλογής. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τύπος συνέντευξης με τη χρήση έντυπων υποδειγμάτων, τα οποία συμπληρώνει κάθε μέλος του συμβουλίου. Η διαδικασία περιλαμβάνει τρεις φάσεις, την προετοιμασία του υποψηφίου πάνω σε μια μελέτη περίπτωσης (από σχετική τράπεζα θεμάτων<sup>29</sup>), την εισήγηση από μέλος του συμβουλίου σχετικά με το φάκελο του υποψηφίου και την παρουσίαση από τον υποψήφιο του θέματος, το οποίο έχει επεξεργαστεί. Η συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής μαγνητοφωνείται. Επίσης το συμβούλιο επιλογής συνεκτιμά και τα στοιχεία που ο υποψήφιος αναφέρει στο βιογραφικό του σημείωμα, τα οποία αποδεικνύονται με παραστατικά (αντίγραφα, βεβαιώσεις) και τα οποία δεν έχουν μοριοδοτηθεί, και το Υπόμνημα του υποψηφίου, το οποίο περιλαμβάνει έκθεση αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του. Το συμβούλιο επιλογής μπορεί να ζητήσει περαιτέρω στοιχεία και με ομόφωνη και πλήρως αιτιολογημένη απόφαση να αποκλείσει από την περαιτέρω διαδικασία υποψήφιο που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διαπιστώνεται ότι δεν είναι κατάλληλος για την άσκηση των καθηκόντων του σχολικού συμβούλου.

δ) **Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο**, που αποτιμάται με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου που προβλέπονται κατά νόμο<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> Σ' αυτό το πρόγραμμα θα αναφερθούμε παρακάτω σ' αυτό το κεφάλαιο.

<sup>28</sup> Λεπτομερής παρουσίαση των προϋποθέσεων βλ. στο σχετικό πίνακα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3).

<sup>29</sup> Βλ. σχετικά στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο.

<sup>30</sup> Το κριτήριο αυτό κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου δεν λήφθηκε υπόψη, σύμφωνα με μεταβατική διάταξη, που προβλέφθηκε στον ίδιο νόμο (αρθ.29, παρ. 3γ).



- Η αναλογία των μορίων που δίνονται από τη συνέντευξη (15) σε σχέση με το σύνολο των μορίων (65) είναι περίπου ίδια με εκείνη που οριζόταν στα προηγούμενα νομοθετήματα και δεδομένου ότι σε εξαιρετικές μόνο περιπτώσεις ο υποψήφιος καταφέρνει να πάρει ένα μεγάλο αριθμό μορίων από τα υπόλοιπα κριτήρια<sup>31</sup>, μπορούμε να αναμένουμε ότι η αναλογία αυτή καταλήγει περίπου στο 50%.
- Όσα προβλέπονται στο νόμο (παρ.4 του άρθ.13) και όσα ορίζονται από τη σχετική Υπουργική Απόφαση (Υπουργείο Παιδείας, 2010) δείχνουν μια προσπάθεια υπεράσπισης της διαφάνειας (μαγνητοφώνηση), της αντικειμενικότητας (τράπεζα θεμάτων), της εγκυρότητας (συμπλήρωση εντύπων αποτίμησης κριτηρίων από τα μέλη των συμβουλίων επιλογής) και της αξιοπιστίας της διαδικασίας των συνεντεύξεων, προκειμένου να προληφθεί τυχόν αρνητική κριτική<sup>32</sup>. Όπως αναφέρεται στην Αιτιολογική Έκθεση:

*«Αναβαθμίζεται η διαδικασία της συνέντευξης: εισάγεται στη διαδικασία στάδιο προετοιμασίας του υποψηφίου σε συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, ώστε η συνέντευξη να εστιάζει στις ικανότητες του υποψηφίου για αντίληψη της πραγματικότητας και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του για ανάληψη πρωτοβουλιών. Θεσπίζεται η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, και η υποχρέωση των μελών του συμβουλίου για ξεχωριστή και αιτιολογημένη βαθμολογία. Προβλέπεται έκθεση αυτοαξιολόγησης του υποψηφίου και προγραμματισμός του έργου του».*

- Η ίδια προσπάθεια διαφαίνεται και από τα όσα ορίζονται σχετικά με τα Συμβούλια Επιλογής Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών Εκπαίδευσης, τα οποία είναι εφταμελή και συγκροτούνται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, μετά από πρόταση φορέων που προβάλλονται ως έγκυροι, σύμφωνα με την Αιτιολογική Έκθεση:

*«Ο ορισμός των μελών του κάθε συμβουλίου επιλογής, βασίζεται στις προτάσεις ανεξαρτήτων φορέων εκπαίδευσης (ΑΕΙ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κτλ). Ειδικά για τον πρόεδρο προβλέπεται γνωμοδότηση της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής. Παράλληλα προβλέπεται η εκπροσώπηση και των δύο φύλων στα συμβούλια επιλογής».*

Πιο συγκεκριμένα σχετικά με τη συνέντευξη<sup>33</sup> προβλέπονται τα εξής:

*«Η διαδικασία της συνέντευξης περιλαμβάνει τρεις (3) φάσεις:*

<sup>31</sup> Αυτό τουλάχιστον συνέβη κατά τις κρίσεις του 2010.

<sup>32</sup> Αξίζει να σημειώσουμε ότι, όπως συμβαίνει συνήθως, αυτή τη ρύθμιση ακολούθησε η έκδοση ειδικών βοηθημάτων, που προετοιμάζουν τους υποψηφίους για τη δοκιμασία της συνέντευξης, όπως ο Β' τόμος της έκδοσης των Σάιτη & Σάιτη (2011), που περιλαμβάνει την «εκπαιδευτική νομοθεσία και ερμηνεία-ανάλυση περιπτώσεων».

<sup>33</sup> Υπουργική Απόφαση, Φ.353.1/23/85196/Δ1/14-7-2010/ ΦΕΚ 1085/Β/16-7-2010

α) προετοιμασία του υποψηφίου πάνω σε ένα θέμα – μελέτη περίπτωσης.

β) εισήγηση μέλους του συμβουλίου επιλογής.

γ) παρουσίαση του θέματος από τον υποψήφιο – ερωτήσεις συμβουλίου.

Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης καταρτίζεται τράπεζα θεμάτων – μελετών περίπτωσης στα οποία προετοιμάζονται οι υποψήφιοι πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Για το σκοπό αυτό συγκροτείται ομάδα εργασίας, έργο της οποίας είναι η επιλογή θεμάτων για την κατάρτιση πίνακα θεμάτων και η σφράγιση κάθε θέματος σε ξεχωριστό φάκελο. Ο φάκελος κάθε θέματος-μελέτης περίπτωσης περιέχει δύο υποφακέλους, που προορίζονται ένας για τον υποψήφιο και ένας για το συμβούλιο. Οι φάκελοι φυλάσσονται σε ειδικό χώρο, απ' όπου κάθε ημέρα συνέντευξης παραλαμβάνονται, κατά τυχαίο τρόπο, από τον πρόεδρο του οικείου συμβουλίου επιλογής προ της εισόδου στην αίθουσα συνεδριάσεων, ισάριθμοι των υποψηφίων φάκελοι.

Ο υποψήφιος, προσέρχεται στην αίθουσα συνεδριάσεων του οικείου συμβουλίου επιλογής και επιλέγει έναν από τους σφραγισμένους φακέλους. Ο γραμματέας ανοίγει το φάκελο ενώπιον του συμβουλίου και του υποψηφίου και παραδίδει έναν υποφάκελο στον υποψήφιο και έναν στον πρόεδρο του συμβουλίου. Ο υποψήφιος αποχωρεί σε ειδικό χώρο, προκειμένου να προετοιμαστεί επί του θέματος-μελέτης περίπτωσης που επέλεξε.

Στην αίθουσα συνεδριάσεων του συμβουλίου, ανοίγεται ο υποφάκελος και κάθε μέλος παραλαμβάνει αντίγραφο του θέματος. Το μέλος του συμβουλίου που είχε αναλάβει τη μελέτη του φακέλου του υποψηφίου, παρουσιάζει την εισήγησή του για τον υποψήφιο.

Μετά το πέρας του χρόνου που το συμβούλιο επιλογής ορίζει για την προετοιμασία του υποψηφίου, ο υποψήφιος προσέρχεται στην αίθουσα και παρουσιάζει την περίπτωση που μελέτησε εντός χρόνου, τον οποίο ορίζει το συμβούλιο επιλογής.

Στη συνέχεια, μέλη του Συμβουλίου υποβάλλουν ερωτήσεις, με σκοπό να μορφώσουν γνώμη για την προσωπικότητα, την ικανότητα και την καταλληλότητα του υποψηφίου για την άσκηση των καθηκόντων της θέσης για την οποία κρίνεται.

Τέλος, ο πρόεδρος ανακοινώνει την κρίση του συμβουλίου επί των γραπτών αντιρρήσεων, που τυχόν είχε υποβάλει ο υποψήφιος, μετά την κοινοποίηση σ' αυτόν των αξιολογικών μονάδων, τις οποίες είχε συγκεντρώσει κατά μοριοδοτούμενο κριτήριο και συνολικά».

Σε ό,τι αφορά την Τράπεζα Θεμάτων στη σχετική απόφαση για τη διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης των υποψηφίων διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης<sup>34</sup> ορίζεται ότι συγκροτείται ομάδα εργασίας για την κατάρτιση της, η οποία

---

<sup>34</sup> Βλ. Υπουργείο Παιδείας, 2011.

*«συγκαλείται σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τον μήνα Ιούλιο με σκοπό την τροφοδότηση του οικείου συμβουλίου με θέματα ικανά προς τον αριθμό των υποψηφίων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας)».*

#### **2.4. Η θέση και τα καθήκοντα των Διευθυντών Εκπαίδευσης**

Όπως αναφέραμε και στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο, η προβληματική αυτής της εργασίας έχει να κάνει με τον τρόπο που επιλέγονται οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας), μετά από την καθιέρωση του Ν.3848/2010. Πρόκειται, όπως είναι γνωστό, για τα στελέχη της εκπαίδευσης που ασκούν το κύριο διοικητικό έργο των εκπαιδευτικών δομών ανά βαθμίδα σε επίπεδο Διεύθυνσης, η οποία αναφέρεται περίπου στα όρια της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης, σύμφωνα με την παλιότερη διοικητική δομή, ή της Περιφερειακής Ενότητας, μετά από τις αλλαγές που επέφερε ο Ν.3962/2010 (Καλλικράτης). Σύμφωνα με τα άρθρα 14-24 της σχετικής Υπουργικής Απόφασης (Υπουργείο Παιδείας, 2002), το έργο και τις αρμοδιότητες των Δ.Ε. είναι η γενική ευθύνη της διοίκησης και του ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων και όλων των εκπαιδευτικών υπηρεσιών της περιοχής ευθύνης τους. Πιο συγκεκριμένα:

- Εποπτεύουν, ελέγχουν, συντονίζουν και καθοδηγούν τη λειτουργία των Γραφείων Εκπαίδευσης, των Γραφείων Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και των Γραφείων Φυσικής Αγωγής.
- Στον τομέα της ευθύνης τους διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζουν από διοικητική άποψη την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην εκπαίδευση. Φροντίζουν ώστε να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους.
- Συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, όπως ορίζεται από την κείμενη νομοθεσία.
- Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των Προϊσταμένων Γραφείων και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπάγονται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
- Μετέχουν στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και στις νομαρχιακές επιτροπές και συγκροτούν όλες τις προβλεπόμενες επιτροπές εξετάσεων και παρακολούθησης - συντονισμού διδακτέας ύλης.
- Παρέχουν οδηγίες στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων σχετικά με τη διοίκηση και λειτουργία των σχολείων. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση,

αντιμετωπίζουν ενδεχόμενα κρίσιμα προβλήματα, επιλύουν διαφορές, συμβάλλουν στη σύνθεση ιδεών και απόψεων και αίρουν αμφιβολίες και αμφισβητήσεις.

- Συμμετέχουν στα υπηρεσιακά συμβούλια, που έχουν να κάνουν με τις μεταβολές, την υπηρεσιακή εξέλιξη ή την πειθαρχική δίωξη των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπάγονται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης, καθώς και στα Συμβούλια Επιλογής Διευθυντών και Προϊσταμένων σχολικών μονάδων, όπως η κείμενη νομοθεσία προβλέπει και έχουν την ευθύνη της εκτέλεσης των αποφάσεων αυτών των συμβουλίων, εκτός από εκείνες που επιβάλλουν την πειθαρχική ποινή της οριστικής παύσης.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι από το 2009 η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και στα πλαίσια του προγράμματός της για το «Νέο Σχολείο» εξήγγειλε την αλλαγή στη διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος σε ό,τι αφορά την πρώτη και τη δεύτερη βαθμίδα. Οι εξαγγελίες ανέφεραν την αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων στην περιφέρεια με ενίσχυση του ρόλου του Δ.Ε. και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Το σχέδιο αυτό τέθηκε σε δημόσια διαβούλευση, αλλά η όλη διαδικασία δεν οδήγησε τελικά στην κατάθεση κάποιου σχεδίου νόμου, ως το 2012 που άλλαξε η πολιτική ηγεσία στο Υπουργείο Παιδείας, εκτός από την κατάργηση των Γραφείων Εκπαίδευσης που έγινε με το άρθρο 32 Ν4027/2011. Έτσι η διοικητική αναδιάρθρωση στο χώρο της Εκπαίδευσης παρέμεινε σε εκκρεμότητα.

## **2.5. Οι προϋποθέσεις των Πιστοποιητικών (ΕΚΔΔΑ & ΤΠΕ1).**

Μια από τις σημαντικότερες ρυθμίσεις του Ν.3848/2010<sup>35</sup>, που αναφέραμε παραπάνω, είναι αυτή που ορίζει ως προϋποθέσεις για την υποβολή υποψηφιότητας για τη θέση Δ.Ε. την κατοχή πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας και πιστοποιητικού γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) επιπέδου 1. Αν και κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου η συγκεκριμένη διάταξη τέθηκε σε αναστολή από το άρθρο 29 του ίδιου νόμου, θεωρούμε ότι πρόκειται για μια σημαντική εξέλιξη, που αποτελεί ένδειξη της πολιτικής επιλογής του Υπουργείου Παιδείας να συντονιστεί με τις κατευθύνσεις που τίθενται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς στους οποίους συμμετέχει η Ελλάδα.

Σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες στις Τ.Π.Ε. είναι γνωστό ότι θεωρούνται ως απαραίτητα προσόντα για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και πιο ειδικά για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και σε ευρύτερο διεθνές. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε την 7<sup>η</sup> ετήσια αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εξέταση της προόδου του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση

---

<sup>35</sup> Παρ. 9 του αρθ.11

2020»<sup>36</sup>. Στην αναφορά αυτή χρησιμοποιούνται στοιχεία από την αναφορά «Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών - Η Ευρώπη σε Διεθνή Σύγκριση», η οποία δημοσιεύτηκε το 2010 μετά από συνεργασία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με το πρόγραμμα TALIS<sup>37</sup> του Ο.Ο.Σ.Α. από τα οποία διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωσή τους στις Τ.Π.Ε. ως σημαντικό παράγοντα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης<sup>38</sup>. Μπορούμε να προσθέσουμε ότι στο ευρωπαϊκό δίκτυο «INSIGHT», το «Παρατηρητήριο για τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση», διαβάζουμε ότι οι δεξιότητες στις Τ.Π.Ε. συνιστούν καίριο παράγοντα διαμόρφωσης της στρατηγικής της εκπαιδευτικής ηγεσίας<sup>39</sup>.

Σε ό,τι αφορά το πιστοποιητικό Διοικητικής Επάρκειας φαίνεται ότι μ' αυτό τον τρόπο το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας ανταποκρίνεται στις κατευθύνσεις για καταρτισμένα διευθυντικά στελέχη στην εκπαίδευση, που έχουν δώσει τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως τις παρουσιάσαμε στην προηγούμενη ενότητα<sup>40</sup>. Ο νόμος προσδιορίζει και το πλαίσιο στο οποίο θα λειτουργήσει το πρόγραμμα που θα παρέχει το πιστοποιητικό αυτό:

*«Με απόφαση των Υπουργών Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Οικονομικών, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ορίζονται το περιεχόμενο, ο τρόπος, η διάρκεια, η διαδικασία παρακολούθησης του ειδικού προγράμματος για την απόκτηση του πιστοποιητικού καθοδηγητικής ή διοικητικής επάρκειας, οι προϋποθέσεις και η διαδικασία εισαγωγής στο πρόγραμμα, ο τύπος του πιστοποιητικού και κάθε σχετικό θέμα»<sup>41</sup>.*

Προς εκτέλεση αυτής της διάταξης δημιουργήθηκε το Πρόγραμμα του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) μετά από Προγραμματική

---

<sup>36</sup> COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, «PROGRESS TOWARDS THE COMMON EUROPEAN OBJECTIVES IN EDUCATION AND TRAINING, Indicators and benchmarks 2010/2011», SEC(2011)526

<sup>37</sup> Το πρόγραμμα **TALIS** (Teaching And Learning International Survey) διενεργείται από τον Ο.Ο.Σ.Α. και επικεντρώνεται κυρίως στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση –δημόσια και ιδιωτική- και εξετάζει σημαντικές πλευρές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις, τις ικανότητες και τις πρακτικές τους, την επιβράβευση και την ανατροφοδότησή τους, καθώς και τα θέματα ηγεσίας στο σχολείο σε 23 συμμετέχουσες χώρες (19 ευρωπαϊκές: Αυστρία, Βέλγιο, Βουλγαρία, Δανία, Εσθονία, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λιθουανία, Μάλτα, Ολλανδία, Νορβηγία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σλοβακία, Σλοβενία και Τουρκία και 5 μη-ευρωπαϊκές χώρες: Αυστραλία, Βραζιλία, Δημοκρατία της Κορέας, Μαλαισία και Μεξικό). Το πρόγραμμα εξετάζει αυτούς τους παράγοντες από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων.

<sup>38</sup> Ο.π., σελ. 54.

<sup>39</sup> [http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/thematic\\_dossiers/articles/leadership/survey\\_profile.htm](http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/thematic_dossiers/articles/leadership/survey_profile.htm) .Το Παρατηρητήριο αποτελεί πρόγραμμα του European Schoolnet (EUN), το οποίο είναι δίκτυο 30 ευρωπαϊκών Υπουργείων Παιδείας, μεταξύ των οποίων το ελληνικό με σκοπό την προώθηση της καινοτομίας στη διδασκαλία και τη μάθηση.

<sup>40</sup> Άλλωστε στην κατεύθυνση αυτή έχουν υποβληθεί και έχουν τύχει χρηματοδότησης από την Ε.Ε. μια σειρά από δράσεις που ανήκουν στο «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ», Ειδικός Στόχος 2.2.: Ενίσχυση ανθρώπινου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης για την υποστήριξη της Διοικητικής Μεταρρύθμισης, ειδικότερα η ενδυνάμωση και προσαρμογή των δεξιοτήτων και της τεχνογνωσίας του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας διοίκησης στις διαρθρωτικές και θεσμικές αλλαγές.

<sup>41</sup> Ν.3848/2010, αρθ.11, παρ.10.

Συμφωνία που υπέγραψε με το Υπουργείο Παιδείας και χρηματοδοτήθηκε από το ΕΣΠΑ. Στην Πρόσκληση 38<sup>42</sup> που δημοσιεύτηκε για την υποβολή της συγκεκριμένης πρότασης αναφέρεται ότι:

«Για πρώτη φορά, με στόχο την επίτευξη υψηλότερου αποτελέσματος, σχεδιάζεται και εφαρμόζεται οργανωμένο πρόγραμμα, που οδηγεί στην απόκτηση Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας και Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας, όπως καθιερώθηκε με σχετική διάταξη νόμου, ούτως ώστε τα μελλοντικά Στελέχη Διοίκησης της Εκπαίδευσης να διαθέτουν επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους. Σημειωτέον δε ότι το πρόγραμμα θα συμβάλει:

- Άμεσα και αυτοτελώς στη βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών που θα επιλεγούν σε πρώτη φάση,
- Έμμεσα θα λειτουργήσει και ως διαδικασία επιλογής των καταλληλότερων εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι οι υποψήφιοι θα υποβάλλονται σε διαδικασία εξετάσεων και τεστ δεξιοτήτων, προκειμένου να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα».

Στο Τεχνικό Δελτίο (Τ.Δ.) που υποβλήθηκε για χρηματοδότηση αναφέρεται ότι:

«Η Πράξη έχει στόχο την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στις εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την απόκτηση **Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας** για να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους οι **Διευθυντές Εκπαίδευσης/Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης** και την απόκτηση **Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας** για να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους οι **Σχολικοί Σύμβουλοι**. Πρόκειται για διαρκές έργο που περιλαμβάνει τους Δ/ντές Εκπαίδευσης και τους Σχολικούς Συμβούλους που θα επιλεγούν καταρχήν και τη δημιουργία μίας δεξαμενής στελεχών που θα ενδιαφέρονται να καταλάβουν θέσεις Προϊσταμένων και Σχολικών Συμβούλων. Σημειώνεται ότι είναι η πρώτη φορά που διεξάγεται στοχευμένη επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης προκειμένου να στελεχώσουν θέσεις στην Διοίκηση της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον προσανατολισμό των στελεχών, ώστε να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές, εμψυχωτές και μοχλοί προώθησης της διοικητικής αναδιοργάνωσης».

Η δομή του προγράμματος περιλαμβάνει τη δημιουργία στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη τμημάτων επιμόρφωσης με δύο τύπους

**«προγραμμάτων: τα ταχύρρυθμα, τα εκτεταμένα.** Και οι δύο τύποι προγραμμάτων θα έχουν διάρκεια **θεωρητικής εκπαίδευσης 96 ωρών** οι οποίες θα πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια **έξι(6) Σαββατοκύριακων**. Για τα εκτεταμένα προγράμματα θα υπάρξει και περίοδος **πρακτικής εξάσκησης διάρκειας ογδόντα (80) ωρών** που θα πραγματοποιηθεί σε Διευθύνσεις ή Γραφεία Εκπαίδευσης. Στα **ταχύρρυθμα**

<sup>42</sup> Πρόσκληση Νο 38, Α Π.: 1610/ 27.8.2010, ΑΝΟΙΧΤΗ ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΥΠΟΒΟΛΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ 2007-2013»

**προγράμματα για το Πιστοποιητικό Διοικητικής επάρκειας** θα συμμετάσχουν οι **Περιφερειακοί Δ/ντές οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης** που επιλέχτηκαν τον Αύγουστο του 2010 από τα Συμβούλια Επιλογής σύμφωνα με το Ν.3848/2010 ο αριθμός των οποίων θα προσαυξηθεί κατά 30% από τους οικείους αξιολογικούς πίνακες που συντάχθηκαν κατά τις σχετικές διαδικασίες».

Το Τ.Δ. επίσης αναφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί από το Πρόγραμμα:

«Ως εκπαιδευτικό υλικό θα χρησιμοποιηθεί υλικό που θα διατεθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χωρίς κόστος, το οποίο θα αναπαράγεται για τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Επίσης, θα χρησιμοποιηθεί εκπαιδευτικό υλικό που θα εκπονείται από τους εισηγητές των σεμιναρίων. Το κόστος που ενδέχεται να επιφέρει η δράση αυτή θα καλυφθεί μέσω της ήδη εγκεκριμένης Πράξης του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. με τίτλο: «Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού προγραμμάτων για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας διοίκησης βάσει σχεδίων εκπαίδευσης». Το υλικό μπορεί να δίδεται και σε ηλεκτρονική μορφή».

Τέλος περιγράφεται και ο τρόπος αξιολόγησης των συμμετεχόντων:

«Στο ταχύρρυθμο πρόγραμμα η αξιολόγηση των συμμετεχόντων θα γίνει από τους εκπαιδευτές με βάση: α) 3 γραπτές εργασίες, με τις οποίες θα πραγματεύονται, με επιστημονικό τρόπο, θέματα από δύο διαφορετικές θεματικές ενότητες η καθεμία, ώστε να καλυφθούν όλες οι θεματικές ενότητες του θεωρητικού προγράμματος και β) τη συμμετοχή τους σε γραπτές εξετάσεις που θα πραγματοποιούνται στο τελευταίο 2ωρο του προγράμματος με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, οι οποίες θα επιλέγονται από ειδική επιτροπή επιλογής μέσα από δεξαμενή ερωτήσεων που θα δημιουργηθεί για το σκοπό αυτό. Στο εκτεταμένο πρόγραμμα οι καταρτιζόμενοι θα παρακολουθούν ένα πρόγραμμα θεωρητικής εκπαίδευσης, ίδιο σε περιεχόμενο και διάρκεια με το ταχύρρυθμο και ένα πρόγραμμα πρακτικής εξάσκησης διάρκειας 80 ωρών σε υπηρεσίες αντίστοιχες με αυτές για τις οποίες καταρτίζονται. Η πρακτική τους εξάσκηση θα καταχωρίζεται σε ειδικό ημερολόγιο (καρτέλα), στο οποίο θα καταγράφονται οι ημερομηνίες και το περιεχόμενο των εργασιών που εκτέλεσαν. Η αξιολόγηση των συμμετεχόντων θα γίνει από τους εκπαιδευτές με βάση: α) 3 γραπτές εργασίες, με τις οποίες θα πραγματεύονται, με επιστημονικό τρόπο, θέματα από δύο διαφορετικές θεματικές ενότητες η καθεμία, ώστε να καλυφθούν όλες οι θεματικές ενότητες του θεωρητικού προγράμματος, β) την αποτελεσματικότητα της πρακτικής τους εξάσκησης, καθώς και την προκύπτουσα από αυτήν προστιθέμενη αξία, η οποία θα εκτιμηθεί από την ΚΟΕ [Κοινή Ομάδα Εργασίας], και γ) τη συμμετοχή τους σε γραπτές εξετάσεις που θα πραγματοποιούνται στο τελευταίο 2ωρο του θεωρητικού μέρους του προγράμματος με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, οι οποίες θα επιλέγονται από ειδική επιτροπή επιλογής μέσα από δεξαμενή ερωτήσεων που αναφέρθηκε ανωτέρω».

Η υλοποίηση των δράσεων που αναφέρονται σ' αυτό το πρόγραμμα δεν έχει ξεκινήσει ακόμα. Ωστόσο οι σχετικές διαδικασίες βρίσκονται ήδη σε εξέλιξη: έχει ήδη συγκροτηθεί η προβλεπόμενη Κοινή Ομάδα Έργου και έχει υπογραφεί η σχετική Κοινή Υπουργική Απόφαση που αναφέρεται στο νόμο και προσδιορίζει τις λεπτομέρειες του προγράμματος.

## **2.6. Η ανάπτυξη του παιδαγωγικού λόγου**

Στο σημείο αυτό θεωρούμε αναγκαίο να περιγράψουμε το περιεχόμενο των δράσεων που πρόσφατα έχει υλοποιήσει το Υπουργείο Παιδείας για την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Θα ασχοληθούμε μόνο με τις δράσεις που πραγματοποίησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως πιο συγκροτημένες και στοχευμένες σ' αυτή τη θεματική. Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να μπορέσουμε να παρουσιάσουμε το είδος του λόγου που διατυπώνεται από ένα φορέα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που ήταν<sup>43</sup> ο κατ' εξοχήν αρμόδιος για την επιστημονική υποστήριξη και καθοδήγηση των στελεχών εκπαίδευσης.

Οι δράσεις τις οποίες θα περιγράψουμε υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του «Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης Και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ II)» για την "Προώθηση και Βελτίωση της Εκπαίδευσης και της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης", Πράξη: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Κύριος σκοπός της πράξης, όπως αναφέρεται στο σχετικό ιστότοπο<sup>44</sup>, είναι *«η αναβάθμιση του πολυδιάστατου ρόλου των Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους προκειμένου να διαχειρίζονται με επιτυχία τις σύγχρονες προκλήσεις που συνδέονται με το ανθρώπινο δυναμικό και τον ποιοτικό εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη βιωματική προσέγγιση των θεμάτων, στην αξιοποίηση μεθόδων επίλυσης προβλημάτων καθώς και στη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα»*.

Το πρόγραμμα περιελάμβανε κυρίως δύο δράσεις:

- Συγγραφή και έκδοση επιμορφωτικού υλικού (εφτά εγχειρίδια)
- Πραγματοποίηση συνεδρίου στο Βόλο με θέμα την Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης.

<sup>43</sup> Όπως είναι γνωστό, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει σήμερα καταργηθεί και το ρόλο του έχει αναλάβει το νεοσύστατο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

<sup>44</sup> [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/)



### 2.6.1. Το Επιμορφωτικό Υλικό του Π.Ι. για την ηγεσία στην Εκπαίδευση.

Το επιμορφωτικό υλικό που εξετάζουμε έχει εκδοθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2007 και αποτελείται από επτά εγχειρίδια.

#### **1. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Γ. ΚΑΤΣΑΡΟΣ)**

Το περιεχόμενο του εγχειριδίου περιλαμβάνει τα κεφάλαια:

**1.1. Το Management στην εκπαίδευση:** το κεφάλαιο αφού κάνει μια γενική εισαγωγή σε θέματα διοικητικής επιστήμης με ειδική αναφορά σε θέματα management, εστιάζει στη συνέχεια ειδικά στο χώρο της Εκπαίδευσης όσον αφορά τη συγκεκριμένη θεματική. Εξετάζονται ζητήματα και έννοιες της οργάνωσης και της διοίκησης της εκπαίδευσης σχετικά με θέματα προγραμματισμού, συντονισμού, στελέχωσης, διεύθυνσης-ηγεσίας, επικοινωνίας, ελέγχου και προϋπολογισμού.

**1.2. Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση:** το κεφάλαιο αυτό προσεγγίζει θέματα που έχουν να κάνουν με τους τύπους Ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και με τις έννοιες, όπως ηγετικές ικανότητες-δεξιότητες, και την ανάπτυξή τους.

**1.3. Η Δημόσια Διοίκηση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα:** στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, καθώς και τα ζητήματα τα σχετικά μ' αυτό το μοντέλο.

**1.4. Στελέχη Εκπαίδευσης και Εξωτερικό Περιβάλλον:** το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται ζητήματα διαχείρισης κρίσεων και σχέσεων του σχολείου με παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος, καθώς και το ρόλο των στελεχών στις σχετικές διαδικασίες.

**1.5. Διοικητικές Τάσεις και Πρακτικές στην Εκπαίδευση με Έμφαση στην Ευρωπαϊκή Ένωση:** Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια συνοπτική περιγραφή των κατευθυντήριων γραμμών και των αρχών, πάνω στις οποίες βασίζονται οι μεταρρυθμιστικές τάσεις που επικράτησαν στις χώρες της Ε.Ε. και όπως αποτυπώνονται από το δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ.

#### **2. ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Θ. ΔΡΟΥΛΙΑ-Φ. ΠΟΛΙΤΗΣ)**

Το περιεχόμενο του εγχειριδίου περιλαμβάνει τα κεφάλαια:

**2.1. Οι Κανόνες Δικαίου και η Ιεράρχησή τους:** αναφέρεται στην ιεράρχηση (πιραμίδα) του νομικού συστήματος (Σύνταγμα, Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις, Λοιπές Διοικητικές Πράξεις).

**2.2. Εθνική και Κοινοτική Νομοθεσία:** αναφέρεται στο κανονιστικό σύστημα της Ε.Ε. (θεσμικά όργανα, κοινοτικό δίκαιο) με ιδιαίτερη μνεία στην κοινοτική νομοθεσία για την Εκπαίδευση και την εφαρμογή της.

**2.3. Αρχές Διοικητικού Δικαίου:** περιγράφονται και με χρήση παραδειγμάτων από το χώρο της εκπαίδευσης οι αρχές που διέπουν το σύστημα κανόνων, που αποτελούν το

διοικητικό δίκαιο. Οι αρχές αυτές τοποθετούνται σε ένα πυραμιδικό διάγραμμα, το οποίο υπαινίσσεται (δεν αναφέρεται ρητώς) μια ιεραρχική κατάταξη (πυραμίδα).

**2.4. Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση:** εκτός από την παρουσίαση εννοιών σχετικά με αυτό το θέμα γίνεται παρουσίαση παραδειγμάτων εφαρμογής στο χώρο της εκπαίδευσης.

**2.5. Δικαιώματα και Υποχρεώσεις των Πολιτών:** αναφέρεται στα κατά κατηγορία δικαιώματα, καθώς και στις θεμελιώδεις υποχρεώσεις των πολιτών (ατομικά, πολιτικά, κοινωνικά) και στις διάφορες συνθήκες από τις οποίες απορρέουν.

**2.6. Απλούστευση Διαδικασιών:** εκτός από μια περιγραφή των προβλημάτων που παρουσιάζονται στις σχέσεις των πολιτών με τη Διοίκηση και μια αναφορά στις προσπάθειες που έχουν καταβληθεί για τη βελτίωσή τους, παρουσιάζονται και οι τάσεις που έχουν αναπτυχθεί στον τομέα αυτό και με παραδείγματα από το χώρο της Εκπαίδευσης.

**2.7. Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας Νομιμότητα Διοικητικής Δράσης:** παρουσιάζεται κάπως απλουστευτικά και με παραδείγματα το περιεχόμενο των διατάξεων του Ν. 2690/1990, κατά ενότητα άρθρων.

**2.8. Διοικητικά Όργανα:** γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των διαφόρων κατηγοριών των διοικητικών οργάνων (ατομικά, σύνθετα, συλλογικά), καθώς και του τρόπου λειτουργίας τους και με χρήση παραδειγμάτων.

**2.9. Δομή, Οργάνωση, Λειτουργία Υπηρεσιών Εκπαίδευσης:** παρουσιάζεται όλο το σύστημα με το οποίο έχει οργανωθεί η Διοίκηση στο Υπ.Ε.Π.Θ. και οι αρμοδιότητες των κατά περίπτωση οργάνων.

**2.10. Εποπτευόμενοι Φορείς και Υπηρεσίες του Υπ.Ε.Π.Θ.:** μια αντίστοιχη με το προηγούμενο κεφάλαιο παρουσίαση που αφορά όμως στους ανεξάρτητους, αλλά εποπτευόμενους από το Υπ.Ε.Π.Θ. φορείς.

### 3. Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΧΡ. ΣΑΪΤΗΣ)

Το εγχειρίδιο αναφέρεται σε ιδιαίτερα ζητήματα που αφορούν στην Οργάνωση και τη Διοίκηση του Δημοτικού Σχολείου και το ρόλο, τις αρμοδιότητες, τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του Δ/ντή, όπως απορρέουν από τη σχετική νομοθεσία. Περιλαμβάνονται τέσσερα κεφάλαια:

**3.1. Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας:** γίνονται εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και γίνεται προσέγγιση του ρόλου και των δραστηριοτήτων του διευθυντή κάθε τύπου σχολείου σε σχέση με το εγγύτερο και το ευρύτερο περιβάλλον του.

**3.2. Εκπαιδευτική νομοθεσία:** γίνεται μια κωδικοποίηση του σχετικού με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας νομικού πλαισίου

**3.3. Οργάνωση και Διοίκηση της σχολικής μονάδας:** δίνονται οδηγίες για τον προγραμματισμό και τον απολογισμό του εκπ/κού έργου, περιγράφονται τα καθήκοντα και

οι αρμοδιότητες του διευθυντή και του υπόλοιπου προσωπικού, και παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία και την οικονομική διαχείριση του σχολείου

**3.4. Δεξιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας:** γίνεται αναφορά στις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν ένα Διευθυντή-Ηγέτη, καθώς και στα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει.

Στο τέλος κάθε κεφαλαίο προστίθεται ένας αριθμός μελετών περίπτωσης, ως προσπάθεια να συνδεθεί η θεωρία με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

#### 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ (Ι. ΓΙΑΝΝΑΚΟΣ - Α. ΖΗΣΗ)

Το εγχειρίδιο αυτό παραθέτει μια σειρά από νομικές και κανονιστικές διατάξεις που αφορούν στο πλαίσιο εργασίας και λειτουργίας των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζονται παραδείγματα γύρω από διάφορα ζητήματα υπηρεσιακής και διοικητικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και το πλαίσιο των καθηκόντων και των υπηρεσιακών δικαιωμάτων τους. Περιλαμβάνονται κεφάλαια, τα οποία:

- Περιγράφουν και προσδιορίζουν τους περιορισμούς, τα δικαιώματα και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών όπως αναφέρονται στην εκπαιδευτική νομοθεσία,
- Κατηγοριοποιούν και παρουσιάζουν το νομικό πλαίσιο των υπηρεσιακών μεταβολών (μεταθέσεις, μετατάξεις, αποσπάσεις, προαγωγές, επιλογές στελεχών, ποινές) των εκπαιδευτικών,
- Εξηγούν και περιγράφουν τους όρους, τις αρχές, τις διαδικασίες, τα όργανα και τις μεθόδους και τα μέσα του πειθαρχικού δίκαιου (παραπτώματα, ποινές, πειθαρχικοί προϊστάμενοι, πειθαρχικά συμβούλια, ανακριτικές μέθοδοι, διοικητικά δικαστήρια).
- Αναφέρουν τις ειδικές διατάξεις για τους εκπ/κούς και τα Στελέχη Εκπ/σης, καθώς και τις πηγές της ισχύουσας νομοθεσίας.

Το περιεχόμενο αυτό απευθύνεται προς ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς, αλλά, επίσης, διανέμεται για να βοηθήσει τα στελέχη εκπαίδευσης και γενικά κάθε παράγοντα και φορέα που έχει σχέση με την εκπαίδευση.

#### 5. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΧΡ. ΓΚΟΒΑΡΗΣ – Ι. ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ)

Το εγχειρίδιο περιλαμβάνει τα παρακάτω κεφάλαια:

**5.1. Οι γενικές κατευθύνσεις και τάσεις των ευρωπαϊκών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης – κατάρτισης:** γίνεται μια συνοπτική περιγραφή της εξέλιξης των δομών, των περιεχομένων, των στόχων και των κατευθύνσεων της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής κατά περιόδους από το 1957 κι έπειτα. Ιδιαίτερη και πιο εκτενής αναφορά γίνεται στα δεδομένα που έχουν διαγραφεί στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Επίσης

περιγράφονται και τα θεσμικά όργανα που σχετίζονται με τις πολιτικές αυτές, καθώς και το πλαίσιο λειτουργίας τους.

**5.2. Στελέχη της εκπαίδευσης: τάσεις και προοπτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο:** παρουσιάζεται το πλαίσιο που διαμορφώνουν για τα στελέχη της εκπαίδευσης οι πολιτικές της Ε.Ε., εντοπίζονται οι τάσεις που επικρατούν στην επιλογή, την αρχική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση/ επαγγελματική ανάπτυξη και τις αρμοδιότητές τους και επιχειρείται μια πιο αναλυτική παρουσίαση-μελέτη μερικών χαρακτηριστικών περιπτώσεων από το φάσμα της όλης τυπολογίας.

**5.3. Επιμόρφωση και αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης: τάσεις και προοπτικές σε ευρωπαϊκό επίπεδο:** παρουσιάζονται οι πολιτικές σ' αυτούς τους τομείς, όπως προσδιορίζονται από τα θεσμικά κείμενα της Ε.Ε. αλλά και από τα θεσμικά πλαίσια των ευρωπαϊκών χωρών, καθώς και τα εργαλεία ή τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται.

**5.4. Βασικές Ικανότητες (key Competences) και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (European Qualifications Framework):** στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση των τάσεων και των τρόπων με τον οποίο ενσωματώνονται ή πρέπει να ενσωματωθούν οι προβλέψεις της «Στρατηγικής της Λισαβόνας» σε ό,τι αφορά τη συγκεκριμένη θεματική στο πλαίσιο της Ε.Ε.Π.

**5.5. Η δια βίου μάθηση:** στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση των τάσεων και των τρόπων με τους οποίους ενσωματώνονται ή πρέπει να ενσωματωθούν οι προβλέψεις της «Στρατηγικής της Λισαβόνας» σε ό,τι αφορά τη συγκεκριμένη θεματική στο πλαίσιο της Ε.Ε.Π., αλλά και σε σχέση με τους άλλους διεθνείς οργανισμούς.

**5.6. Ετερότητα και Ταυτότητα του Ευρωπαίου Πολίτη:** παρουσιάζονται σε σχέση με τη συγκεκριμένη θεματική οι έννοιες, οι πολιτικές, οι σχολικές και κοινωνικές πραγματικότητες, οι βασικές αρχές και οι δυνατότητες διαμόρφωσης ενός σχολείου που πρέπει να καλύψει τις νέες ανάγκες που προκύπτουν μ' αυτά τα δεδομένα.

## 6. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ, Φ. - ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ, ΑΙΚ.)

Το τεύχος αυτό παρέχει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για τα στελέχη της εκπαίδευσης που κατανέμονται σε τρία κεφάλαια:

- Καλλιέργεια ικανοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας
- Σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις
- Διαχείριση της τάξης

Κάθε κεφάλαιο ξεκινάει με το θεωρητικό πλαίσιο της θεματικής ενότητας που πραγματεύεται και προχωράει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη μέσα από τη χρήση πραγματικών παραδειγμάτων της εκπαιδευτικής πράξης. Στα επιμέρους κεφάλαια ξεχωρίζουν όροι, όπως: «Στελέχη-εμπυχωτές και διαμεσολαβητές», «ενσυναίσθηση»,

«τεχνικές επικοινωνίας και διαχείρισης κρίσεων», «ενεργητική και βιωματική μάθηση», «πολλαπλές μορφές νοημοσύνης», «κριτικός αναστοχασμός», «διαχείριση του στρες» κ.ά.

## 7. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Ε. – ΔΕΔΟΥΛΗ, Μ.)

Το εγχειρίδιο χωρίζεται σε δύο μέρη.

Το Α' μέρος περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια που αναφέρονται στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών:

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-Κυριότερες προσεγγίσεις
- Οι ευρωπαϊκές τάσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- Σύγχρονες μέθοδοι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- Σχεδιασμός και αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Το Β' μέρος περιλαμβάνει επτά κεφάλαια που αναφέρονται στο θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση:

- Έννοια και περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης
- Είδη και μορφές αξιολόγησης
- Οι τάσεις και οι φορείς αξιολόγησης στην εκπαίδευση διεθνώς και ειδικότερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας
- Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού
- Αξιολόγηση του μαθητή
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού

Στα κεφάλαια αυτά περιγράφονται ορισμοί, έννοιες, διαδικασίες, μέθοδοι, μέσα και τεχνικές ανάπτυξης των θεματικών ενοτήτων που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο. Η παρουσίαση των κατά περίπτωση θεωρητικών πλαισίων εμπλουτίζεται και σ' αυτό το τεύχος με παραδείγματα από την εκπαιδευτική πράξη.

### 2.6.2. Το Συνέδριο στο Βόλο.

Στις 19 και 20 Ιουνίου 2008 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πραγματοποίησε στο Βόλο Συνέδριο με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα- Προοπτικές». Οι εργασίες αυτού του Συνεδρίου αποτέλεσαν μια δραστηριότητα του προγράμματος, που σχεδίασε και υλοποίησε το Π.Ι. για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, με βάση το οποίο επιμορφώθηκαν περίπου 2000 στελέχη εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Σύμφωνα με τον αναπληρωτή επιστημονικό υπεύθυνο του έργου Παναγιώτη Μαντά, μόνιμο Πάρεδρο του Π.Ι., ο οποίος έκανε τον απολογισμό των εργασιών του Συνεδρίου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:303).

Από τα Πρακτικά του Συνεδρίου που εκδόθηκαν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008) πληροφορούμαστε ότι οι στόχοι του Συνεδρίου ήταν:

- Η κατάθεση επιστημονικών απόψεων και εμπειριών σχετικά με καλές πρακτικές από την Ελλάδα και το εξωτερικό.
- Η ανταλλαγή απόψεων και εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις καταλληλότερες, για τη χώρα μας, πρακτικές.
- Η καταγραφή εμπειριών και απόψεων επιμορφωτών και επιμορφούμενων, σχετικά με τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των Στελεχών της Εκπαίδευσης.
- Η ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες στο συνέδριο.

Στις 4 συνεδρίες και τα 2 Στρογγυλά Τραπέζια που πραγματοποιήθηκαν παρουσιάστηκαν εισηγήσεις και συζητήθηκαν θέματα που είχαν να κάνουν με τις «Παιδαγωγικές Δεξιότητες», και την «Επιμόρφωση και Αξιολόγηση» ως «Προϋποθέσεις για την Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης», καθώς και με τη «Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και την «Ηγεσία στην Εκπαίδευση»

Κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα του προγράμματος, όπου αναφέρεται ότι έγιναν οκτώ επιμορφωτικές δράσεις για όλα τα Διοικητικά Στελέχη και τους Σχολικούς Συμβούλους της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 750 Διευθυντές σχολικών μονάδων από τρεις Περιφέρειες της χώρας. με τις οποίες το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στόχευε:

*«[Σ]την επιμόρφωση και των Διοικητικών Στελεχών και των Σχολικών Συμβούλων, γιατί αναγνωρίζει πόσο σημαντική είναι η συμβολή τους στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και γιατί θεωρεί απαραίτητη, από την πλευρά της Πολιτείας, την ουσιαστική στήριξή τους στο τόσο σημαντικό και δύσκολο έργο που έχουν αναλάβει»<sup>46</sup>.*

Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου έγιναν οι παρακάτω εισηγήσεις, οι οποίες περιλαμβάνονται και στην έκδοση των πρακτικών:

Pam Sammons: *Σχολική Αποτελεσματικότητα και Ισότητα.*

Ηλίας Γ. Μασσαγγούρας: *Γλωσσικός Εγγραμματισμός και Εκπαιδευτική Πολιτική του ΥΠΕΠΘ Στόχοι, Όροι, Σχέδιο Δράσης και Ρόλοι Στελεχών Εκπαίδευσης*

Δημήτρης Ματθαίου: *Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις*

Λεωνίδα Κυριακίδη: *Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας Ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.*

Χαράλαμπος Τσίρος: *Αισθητηριακός τύπος, αυτοεκτίμηση, σχολική επίδοση των μαθητών και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η συμβολή τους στη διαχείριση προβλημάτων τάξης*

<sup>46</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008:37.

Πέτρος Ορφανός: *Ήπια Νοητική Καθυστέρηση; Ύλη; “Ψυχρή” καθοδήγηση; ή “Λογισμικά” τριπλής στοχοθεσίας;*

Γεώργιος Πατελοδήμος: *Παιδαγωγικές Δεξιότητες και Διαχείριση Προβλημάτων Τάξης*

Δρ. Stefan Brauckmann, Πέτρος Πασιαρδής: *Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία*

Ανδρομάχη Μαρκαντωνάτου–Σκαλτσά: *Εξερευνώντας τα Θεμέλια μιας Νέας Σχέσης Βασικές Αρχές της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.*

Σταύρος Θεοφανίδης: *Πώς από τις «αλλαγές» και «μεταρρυθμίσεις» προχωρούμε σε σοφές βελτιώσεις στην Παιδεία*

Αδαμάντιος Παπασταμάτης: *Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση*

Χρίστος Σαϊτής: *Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη.*

Γεώργιος Κουρεμένος: *Διοίκηση στην Εκπαίδευση.*

Αναστασία Αθανασούλα–Ρέππα: *Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Βασικά σημεία, προβληματισμοί.*

Ιωάννης Κατσαρός: *Διοίκηση στην Εκπαίδευση: Προβληματισμοί στο σημείο συνάντησης θεωρίας και πράξης.*

Ιωάννης Τζουμέρκας: *Η έννοια της καινοτομίας στην Δημόσια Εκπαίδευση– Αυτοτροφοδοτούμενα δίκτυα εμπιστοσύνης και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.*

Στη θεματική ενότητα που αφορούσε τις Παιδαγωγικές Δεξιότητες αναφέρθηκαν στην σχολική αποτελεσματικότητα, ως μέσο επιδίωξης της ισοτιμίας (equity) και της «αριστείας» (excellence). Στις βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός αποτελεσματικού σχολείου αναφέρθηκε η βελτίωση της μάθησης και η εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών. Επίσης γίνονται αναφορές στην αποτελεσματική συνεργασία και στη δημιουργία ενός πλαισίου με άξονες την επικοινωνία, το συντονισμό και τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Γίνεται ακόμα αναφορά στην αποτελεσματική ηγεσία, την αποτελεσματική διδασκαλία την ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών, την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, την γονεϊκή συμμετοχή κ.ά.

Όπως ανέφεραν οι εισηγητές, για τον ελληνικό χώρο η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζεται και απαιτεί:

- α) τον προσδιορισμό του Σκοπού
- β) την ιεράρχηση των Στόχων της Εκπαίδευσης
- γ) τη διασφάλιση των Όρων και των Πόρων
- δ) την ανάπτυξη ενός Σχεδίου Δράσης για επίτευξη σκοπού και στόχων
- ε) τον καθορισμό του Ρόλου των Εμπλεκομένων.

Στο πλαίσιο του παραπάνω σχεδιασμού, ο γλωσσικός εγγραμματισμός προτάθηκε σαν ένα παράδειγμα υλοποίησης ενός στόχου για εκπαιδευτική πολιτική και αναγκαίος όρος

για υλοποίηση στόχων βελτίωσης της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ο γλωσσικός εγγραμματισμός απαιτεί την οργάνωση σχεδίου δράσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και προσδιορισμό του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης στην υλοποίηση του προτεινόμενου σχεδίου δράσης.

Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορούσε στην επιμόρφωση και αξιολόγηση. Έγινε αναφορά στις εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο και υποστηρίχτηκε ότι απαιτείται μετατόπιση των ιδεών, των πολιτικών και των εφαρμογών από πρακτικές επιμόρφωσης σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Υποστηρίχτηκε ότι οι εξελίξεις αυτές έχουν τρεις βασικές προϋποθέσεις:

- A. τη συνεργασία
- B. τη διαπραγμάτευση
- Γ. την επικοινωνία.

Επίσης, προτάθηκαν μοντέλα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης, όπως το Δυναμικό Μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και το Μοντέλο Καλλιέργειας «Κουλτούρας» Αξιολόγησης.

Η τελευταία θεματική περιοχή του Συνεδρίου αφορούσε την Ηγεσία στην Εκπαίδευση. Στην ενότητα αυτή τονίστηκε ο ρόλος του Διευθυντή–Ηγέτη για την ανάπτυξη του αποτελεσματικού σχολείου σε συνάρτηση με την επίδοση των μαθητών.

Οι προτάσεις που παρουσιάστηκαν εστιάζονται στα εξής:

- \_ Να εξεταστεί η ύπαρξη και το μέγεθος των επιδράσεων της ηγεσίας στις επιδόσεις των μαθητών.
- \_ Να εξεταστούν οι επιδράσεις της ηγεσίας και της κουλτούρας σε διάφορα επίπεδα (τάξη, σχολείο, μέσα από πολυεπίπεδη ανάλυση, μοντέλα δομικής εξίσωσης).
- \_ Να συγκεντρωθούν διαχρονικά δεδομένα, τα οποία απουσιάζουν από σχετικές έρευνες.
- \_ Να χρησιμοποιηθούν έγκυρα όργανα μέτρησης της ηγεσίας, της κουλτούρας και των επιδόσεων.

Τα παραπάνω δείχνουν σε αδρές γραμμές τη θεματική του προβληματισμού των φορέων που δομούν και παρουσιάζουν τον παιδαγωγικό λόγο στο πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ανάλυση αυτού του λόγου θα γίνει σε ότι αφορά τους στόχους της εργασίας μας και σε συνδυασμό με τα ευρήματα της έρευνάς μας στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Η σχετική συζήτηση, βέβαια θα γίνει με αξιοποίηση και της βιβλιογραφικής μας επισκόπησης.

## **2.7. Αποτίμηση του πολιτικού πλαισίου**

Στο κεφάλαιο αυτό προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια το πλαίσιο, εντός του οποίου αναπτύσσεται η προβληματική της



εργασίας μας. Το πλαίσιο αυτό, όπως είδαμε περιλαμβάνει βέβαια τους γενικότερους πολιτικούς όρους και τις συνθήκες, υπό τις οποίες διαμορφώνονται οι εκάστοτε πολιτικές παρεμβάσεις. Περιλαμβάνει επίσης και τις θεσμικές, δομικές και παιδαγωγικές αλλαγές, τις οποίες παρουσιάσαμε με συνοπτικό τρόπο, περισσότερο για να περιγραφεί το περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσονται οι διαδικασίες, με τις οποίες θα ασχοληθούμε στο εμπειρικό μέρος.

Ωστόσο οι πολιτικές έχουν το δικό τους momentum και κάθε πρόθεση τίθεται υπό συνεχή επεξεργασία και αναπροσανατολισμό και ως εκ τούτου είναι σημαντικό να έχουμε επίγνωση των περιορισμών αυτής της μελέτης. Κάθε πολιτική παρέμβαση σε θεσμικό, λειτουργικό ή κοινωνικό επίπεδο διαμορφώνει νέες συνθήκες και επηρεάζει τις σχέσεις των δρώντων στο πεδίο (Ball, 2008). Ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο τα δρώντα υποκείμενα θα αναπτύξουν τις δικές τους πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις θα εξαρτηθεί και από άλλους παράγοντες, τους οποίους δεν εξετάζουμε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Αυτές οι διαδικασίες συχνά περιορίζουν τις δυνατότητες που έχει η έρευνα να ορίσει τι είναι μια πολιτική και τι επιδιώκει να πετύχει (Ball, 1994).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να συζητήσουμε αυτό ακριβώς το ζήτημα μέσα από τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση.

## 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 3.1 Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο περιγράψαμε τις εκπαιδευτικές πολιτικές και το θεσμικό πλαίσιο, που διαμορφώνονται και υλοποιούνται στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, κυρίως μετά από τη Στρατηγική της Λισαβόνας και σε ό,τι αφορά τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Διαπιστώσαμε ότι η έμφαση που έχει δώσει η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»<sup>47</sup> έχει δρομολογήσει εξελίξεις στα ζητήματα που έχουν να κάνουν με αυτό που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως «βιομηχανία περί ηγεσίας» (leadership) στην Εκπαίδευση και για την Εκπαίδευση (Gunter & Forrester, 2009β, Ball, 2010). Οι εξελίξεις αυτές παρατηρούνται και στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης μετά την ψήφιση του Ν.3848 το 2010. Περιγράψαμε, τέλος, κυρίως τις ρυθμίσεις που έχουν γίνει σε σχέση με τις διαδικασίες και τις παραμέτρους που αφορούν στην επιλογή των Δ.Ε. και διαπιστώσαμε ότι εξέχουσα σημασία δόθηκε από την τότε (2010) πολιτική ηγεσία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας στην καθιέρωση δύο καίριων ρυθμίσεων:

- Την κατοχή του πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας και του πιστοποιητικού δεξιοτήτων στις Τ.Π.Ε.1, ως προϋπόθεση (κριτήρια on-off) για την υποβολή υποψηφιοτήτων για τη θέση του Δ.Ε.
- Κατάρτιση τράπεζας θεμάτων-μελετών περίπτωσης για τη διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης των υποψηφίων διευθυντών της εκπαίδευσης.

Όπως όλα δείχνουν η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική υιοθετεί μοντέλα και αρχές, οι οποίες κυριαρχούν τα τελευταία χρόνια στον ευρωπαϊκό και στον υπόλοιπο κόσμο. Η εργασία μας έχει στόχο να διερευνήσει το περιεχόμενο αυτών των εξελίξεων και να αναζητήσει τους όρους που διαμορφώνονται στο πλαίσιο λειτουργίας της διοίκησης της εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε την επισκόπηση που κάναμε στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, η οποία αναφέρεται στα ζητήματα αυτά. Θα ξεκινήσουμε όμως με μια ανάλυση –με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας- των γενικότερων όρων και συνθηκών που συνδέονται με τις πολιτικές που υιοθετούνται και εφαρμόζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στη χώρα μας και στη συνέχεια θα επικεντρωθούμε στον τρόπο που η επιστημονική ανάλυση προσεγγίζει το πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης.

---

<sup>47</sup> Το οποίο στη συνέχεια, όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναθεωρήθηκε σε «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020».

### **3.2. Η Παγκοσμιοποίηση και η Διακυβέρνηση στην Εκπαίδευση.**

Αρκετές μελέτες και άλλα κείμενα που αναφέρονται στις πολιτικές για τη διοίκηση της εκπαίδευσης αναφέρουν ότι οι συγκεκριμένες αλλαγές συνδέονται στενά με τις ευρύτερες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στο εκπαιδευτικό πεδίο μέσα σε περιβάλλον Παγκοσμιοποίησης και εισάγουν νέες μορφές διακυβέρνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Rizvi & Lingard, 2010, Gewirtz et al, 2009, Υφαντή, 2002). Η άποψη ότι η παγκοσμιοποίηση έχει επηρεάσει δραματικά το χώρο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών θεσμών, θεωρούμε ότι είναι ευρύτατα διαδεδομένη σε κάθε είδους επιστημονικό κείμενο. Ο όγκος των αναλύσεων, μελετών, ερευνών κλπ. που δημοσιεύονται ή ανακοινώνονται είναι τόσο μεγάλος που δε μας επιτρέπει να πραγματοποιήσουμε έστω και μια αναφορά και μόνο των τίτλων. Στα πλαίσια της εργασίας μας θα περιοριστούμε μόνο στις να περιγράψουμε αδρομερώς τις παραμέτρους και τους όρους που σχετίζονται με το ερευνητικό μας πλαίσιο.

Αν και η «θεωρία της παγκοσμιοποίησης» χρησιμοποιείται για να εξηγήσει σχεδόν τα πάντα, οφείλουμε να διευκρινίσουμε εξ' αρχής ότι ο «μύθος του αδύναμου κράτους» δε συμβάλει στην κατανόηση του φαινομένου (Ball, 1998, Weiss, 1997). Εντούτοις, σε κάθε περίπτωση, δεν μπορούμε να μην αναγνωρίσουμε ότι στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης οι πολιτικές που ακολουθούνται από τα εθνικά κράτη επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από εξωτερικές-υπερεθνικές απαιτήσεις, σε ό,τι αφορά τόσο τους οικονομικούς, όσο και τους πολιτικούς και πολιτισμικούς όρους που προσδιορίζουν αυτές τις πολιτικές. Αν και δεν καταργείται το εθνικό κράτος (με πολιτικό, κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιεχόμενο), βλέπουμε ότι μια σειρά από διαδικασίες και δραστηριότητες που αναπτύσσονται σε υπερεθνικό ή/και διεθνές επίπεδο, παρεμβαίνουν περιορίζοντας την αυτόνομη δράση των εθνικών κυβερνήσεων και την αρμοδιότητά τους να διαμορφώνουν και να υλοποιούν πολιτικές (Apple, 1993, Ozga, 2009). Ωστόσο, θεωρούμε πολύ μηχανιστική και απλουστευτική την προσέγγιση της παγκοσμιοποίησης ως μιας διαδικασίας άνωθεν ομογενοποίησης των πολιτικών και της κουλτούρας στο εσωτερικό ενός εθνικού κράτους (Lingard, 2000, Weiss, 1997), γι' αυτό η αναφορά μας στο φαινόμενο έχει να κάνει με το λόγο και τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ λόγου και διαδικασίας και κυρίως στις επιρροές αυτού του λόγου στη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών και των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Με την προσέγγιση αυτή είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι, όπως αναφέρεται και στο σχετικό αφιέρωμα που έκανε το περιοδικό *Comparative Education Review* (Vol.46, No1) τον Φεβρουάριο του 2002, η παγκοσμιοποίηση δεν αποτελεί μια ακόμη επιστημονική θεωρία.

Η ίδια η γνώση και η σχέση του εκπαιδευόμενου με τη γνώση αναπλαισιώνεται και αναδιαμορφώνεται υπό το καθεστώς της παγκοσμιοποίησης. Η γνώση είναι ταυτόχρονα τοπική και παγκόσμια και η παραγωγή της σε τοπικό επίπεδο δεν υφίσταται ανεξάρτητα

από τα παγκόσμια οικονομικά δεδομένα και ως εκ τούτου έχει μια παγκόσμια διάσταση (Lingard, 2000, Dale & Robertson, 2009). Γι' αυτό δεν είναι περίεργο που μεγάλος αριθμός συνεδρίων και άλλων επιστημονικών και μη δραστηριοτήτων έχουν ως θέμα τους τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και το 18ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ., που έγινε στη Ρόδο το 2004 (Δ.Ο.Ε., 2004), κατά τη διάρκεια του οποίου εκδηλώθηκαν και διατυπώθηκαν προβλέψεις περί ενός ζοφερού μέλλοντος για τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία, όχι μόνο από τους εκπροσώπους των συνδικαλιστικών φορέων αλλά και από μερίδα των εισηγητών (Καμαρινού, 2004).

Αν και δεν μπορούμε με ακρίβεια να τοποθετήσουμε χρονικά την εμφάνιση του φαινομένου, μπορούμε να πούμε ότι μετά το τέλος του «Ψυχρού Πολέμου» και με την έκρηξη της τεχνολογικής επανάστασης ζούμε σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης με όλο και μεγαλύτερη ένταση. Οι μεγάλες δομικές αλλαγές που βρίσκονται ακόμα σε εξέλιξη εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης στις οικονομίες και στις κοινωνίες προκαλούν την προσοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας, που μελετά την επίδραση αυτών των αλλαγών στην εκπαίδευση που, έτσι κι αλλιώς, αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη νέα εποχή της κοινωνίας της γνώσης. Όπως σημειώνουν οι Rizvi & Lingard (2010), στο πλαίσιο των ευρύτερων πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών που σημειώνονται σε διεθνές επίπεδο, έχει γίνει υπέρβαση της βεσφαλιανής και μεταβεσφαλιανής ρύθμισης των διεθνών πολιτικών και διπλωματικών σχέσεων. Σ' αυτή την πραγματικότητα υπερεθνικοί θεσμοί και διακρατικές οργανώσεις επιδρούν δυναμικά στις διαδικασίες διαμόρφωσης λόγου και πολιτικών στο εσωτερικό των κρατών. Όλο και περισσότερο αυτοί οι φορείς συγκροτούν οργανισμούς, οργανώνουν επιτροπές και χρηματοδοτούν μελέτες και έρευνες με σκοπό να αποτυπώσουν καταστάσεις, να διατυπώσουν προτάσεις και να παρέμβουν στη διαδικασία διαμόρφωσης των πολιτικών στο εσωτερικό των χωρών (Τσαούσης, 2007).

Υπό το πρίσμα αυτών των παραδοχών ο Dale (1999) εξετάζοντας και συγκρίνοντας συστηματικά τους μηχανισμούς μέσω των οποίων επηρεάζεται έξωθεν η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας διαπιστώνει ότι η ποιοτική αλλαγή της παγκοσμιοποίησης δε συνεπάγεται αναγκαστικά και μεγαλύτερη ομοιογένεια στις πρακτικές. Οι πολιτικοί, οικονομικοί και πολιτισμικοί αυτοί μηχανισμοί λειτουργούν με ιδιαίτερο σε κάθε περίπτωση τρόπο και διαφοροποιούνται τόσο ως προς τον τύπο όσο και ως προς τη δυναμική των επιρροών της παγκοσμιοποίησης.

Παρόμοιες είναι και οι απόψεις που διατυπώνει και ο Lingard (2000) λέγοντας ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προσδιορίζονται με τους όρους και τις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης διαμεσολαβούνται, μεταφράζονται και αναπλαισιώνονται στο πεδίο των εθνικών και τοπικών εκπαιδευτικών δομών. Στην ανάλυσή του αναφέρεται στο

θεωρητικό πλαίσιο που ανέπτυξε ο Ball<sup>48</sup> και οι συνεργάτες του, προκειμένου να αναγνωρίσει ότι η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται και αναπλαισιώνεται μέσα από αμφίδρομα αλληλεπιδραστικές και μη γραμμικές σχέσεις και διαδικασίες ανάμεσα στο κράτος και τη σχολική πράξη. Κατά συνέπεια η επικράτηση της παγκοσμιοποίησης προϋποθέτει την αναδιαμόρφωση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στα όρια του κράτους αλλά και των συσχετισμών μεταξύ της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχολικής πράξης. Μέσα απ' αυτές τις διαδικασίες ο Lingard εδώ στοχεύει στην κατανόηση και ανάλυση των αλλαγών στο επίπεδο της αναδόμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και κυρίως σε ό,τι αφορά τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Σημειώνει ότι οι διάφοροι υπερεθνικοί φορείς παραγωγής πολιτικής (π.χ. Ε.Ε., Ο.Ο.Σ.Α., UNESCO) συμβάλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών προωθώντας και εισάγοντας σ' αυτές την κουλτούρα της επιτελεστικότητας και της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Πρόκειται, όπως λέει, για μια "ιδιωματική παγκοσμιοποίηση" (vernacular globalization) που βρίσκεται σε διαδικασία απήχησης με το τοπικό, καθώς η εθνική και τοπική ιστορία και πολιτική διαμεσολαβεί στη διαδικασία ανασύστασης των τοπικών, εθνικών και παγκόσμιων σχέσεων. Όπως χαρακτηριστικά λέει, αντί του όρου "globalization" μπορούμε να χρησιμοποιούμε τον όρο "glocalization" σε πολλές περιπτώσεις, στις οποίες οι τοπικές, εθνικές και παγκόσμιες αλληλεπιδράσεις αναπροσδιορίζονται μέσα από διαμεσολαβήσεις ομογενοποιήσεις και διαφοροποιήσεις που οφείλονται σε ιστορικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικούς όρους (ό.π.:81).

Σε ένα πιο πρόσφατο άρθρο ο Lingard μαζί με τους Rawolle & Taylor, (2005α) επιβεβαιώνει ότι στο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει απωλέσει μέρος της αυτονομίας του, καθώς όλο και περισσότερο δέχεται επιρροές από άλλα πεδία, κυρίως εκείνα της οικονομίας και της πληροφόρησης (journalism). Βασιζόμενοι στο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο του Bourdieu εξετάζουν τη δημιουργία ενός παγκόσμιου πεδίου πολιτικής στην εκπαίδευση. Δέχονται ότι το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής υφίσταται σε πολλαπλά επίπεδα, ένα εκ των οποίων έχει χαρακτήρα παγκοσμιοποίησης κάτω από την επιρροή διεθνών και υπερεθνικών φορέων όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Ο.Ο.Σ.Α. και η UNESCO. Αυτή η εξέλιξη επιφέρει αλλαγές στη δομή, το πεδίο εφαρμογής και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντλώντας από τον Bourdieu, επισημαίνουν ότι η οικονομική παγκοσμιοποίηση είναι ένα *πολιτικό δημιούργημα*, που παράγεται από τους πλέον ενισχυμένους φορείς του νεοφιλελεύθερου λόγου (διαπλεκόμενοι με εταιρίες M.M.E.) μέσω της περιγραφικής (descriptive) και καθοδηγητικής (prescriptive) χρήσης του όρου. Σε παγκόσμιο επίπεδο, η

---

<sup>48</sup> Αναφέρεται στα: Ball, St. (1994) *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*, Buckingham, Eng., Open University Press και Bowe, R., Ball, St. & Gold, A., (1992) *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*, London, Routledge. Η οπτική αυτή παρουσιάζεται και σε άλλες αναλύσεις του Ball (1998).

επιρροή των εκπαιδευτικών δεικτών του ΟΟΣΑ (π.χ. PISA), μπορεί να θεωρηθεί ότι συνιστά νέο παγκόσμιο χώρο στην εκπαιδευτική πολιτική, αλλά οι πρακτικές της εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένουν, επίσης, εθνικές και τοπικές. Σημειώνουν ότι το πεδίο της εκπαίδευσης συναρτάται με άλλα πεδία, εκ των οποίων τα δύο πιο σημαντικά είναι το πεδίο του κράτους και το πεδίο της γραφειοκρατίας, τα οποία επηρεάζονται άμεσα από τη νεοφιλελεύθερη αντίληψη για την παγκοσμιοποίηση. Οι συγγραφείς του άρθρου ισχυρίζονται ότι στην κατεύθυνση αυτών των αντιλήψεων είναι που δημιουργείται ο παγκόσμιος ιστός του αναδυόμενου πεδίου της παγκόσμιας πολιτικής στην εκπαίδευση.

Απ' αυτή την οπτική γωνία προσεγγίζουμε τις πολιτικές για την εκπαίδευση στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως αντανάκλαση και ως ανταπόκριση στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Θεωρούμε ότι η ανάπτυξη του λόγου στον ευρωπαϊκό χώρο επηρεάζει και επηρεάζεται από τους όρους και τις συνθήκες που διαμορφώνονται στο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης. Αυτή η αμφίδρομη σχέση γίνεται εμφανής στις κάθε είδους αποφάσεις των οργάνων και των φορέων της Ε.Ε., τις οποίες παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Ο όρος του «Εξευρωπαϊσμού» (Europeanization), όπως συναντάται στη βιβλιογραφία (Dale & Robertson, 2009) μας παραπέμπει στις διαδικασίες ανταπόκρισης των ευρωπαϊκών χωρών στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης.

Ο Dale (2009α) στο κείμενό του *Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy*, το οποίο περιλαμβάνεται στον τόμο που μόλις αναφέρθηκε, εκκινώντας από παρόμοιες παραδοχές διατυπώνει την άποψη ότι η Στρατηγική της Λισσαβώνας αποτελεί το χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διαδικασίας, αφού αναγνωρίζει το χώρο της «Ευρώπης» και όχι των Κρατών Μελών ως το επίπεδο στο οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί ο ανταγωνισμός με τον υπόλοιπο κόσμο. Σ' αυτό το πλαίσιο και επισημαίνοντας ότι με αυτόν τον τρόπο οργανώνεται η ευρωπαϊκή άμυνα απέναντι στην παγκοσμιοποίηση, ο Dale προσπαθεί να εξακριβώσει τις επιπτώσεις αυτών των διαδικασιών στην εκπαίδευση. Ο Εξευρωπαϊσμός σύμφωνα με την ανάλυσή του προωθείται και στο Χώρο της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης (European Education Space) και στην Πολιτική της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης (European Education Policy). Σύμφωνα με την ανάλυσή του θα ήταν επιστημολογικά και πολιτικά άστοχο να θεωρήσουμε το Χώρο και την Πολιτική της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης ως ισοδύναμα των εθνικών πολιτικών και γραφειοκρατικών δομών και θεσμών με τις υπηρεσίες και τα ιδρύματα που υποστηρίζουν. Άλλωστε η Ε.Ε. δεν έχει αρμοδιότητα άμεσης επέμβασης στις εθνικές πολιτικές για την εκπαίδευση. Ωστόσο τόσο η Στρατηγική της Λισσαβώνας και το σύμφωνο για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Μοντέλο αλλά και το σύνολο των Συνθηκών που υπογράφονται από τα κράτη-μέλη πριν και μετά τη Λισσαβώνα, όσο και οι μηχανισμοί Διακυβέρνησης που έχουν θεσμοθετηθεί, όπως η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού και οι Γενικές Διευθύνσεις (για την Εκπαίδευση, την

Απασχόληση, την Κοινωνική Ένταξη), προσδιορίζουν τυπικά και το Χώρο και την Πολιτική, αντίστοιχα, της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης.

Όπως προκύπτει απ' αυτή και άλλες αναλύσεις, η Ε.Ε. λειτουργεί ως ένας υπερεθνικός φορέας που καθορίζει το πλαίσιο, τους όρους και τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πολιτικών στη χώρα μας. Ωστόσο η Ε.Ε. δε λειτουργεί, όπως είδαμε, αυτόνομα αλλά μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης με άλλους υπερεθνικούς φορείς και ιδεολογικούς μηχανισμούς. Η Grek (2010) υποστηρίζει ότι ο Εξευρωπαϊσμός της εκπαίδευσης, στον οποίο αναφερθήκαμε, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις θέσεις και τις ιδέες άλλων υπερεθνικών φορέων όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., ο οποίος κατέχει εξέχουσα θέση στο Χώρο της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης και το έργο του αντικατοπτρίζεται σε όλα σχεδόν τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που αναφέρονται στην εκπαίδευση, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η Grek κάνοντας μια ανασκόπηση στην ιστορία του Οργανισμού, τονίζει ιδιαίτερα την οικονομίστικη θέαση των εκπαιδευτικών επιδιώξεων που υιοθετούνται στο λόγο του. Τα προγράμματα «Programme for International Student Assessment» (PISA) και «Programme for International Assessment of Adult Competencies» PIAAC έχουν, όπως λέει, τη σημαντικότερη επίδραση στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής και συμβάλουν αποφασιστικά στη συγκρότηση ενός παγκόσμιου πεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής στη βάση των αριθμών και των επιδόσεων. Η Grec σημειώνει ότι αυτή η προσέγγιση υποδηλώνει τη δημιουργία ενός πλαισίου συγκρότησης νοημάτων, διάχυσης νέων κανόνων και αρχών από ένα σύστημα αλληλοσχετιζόμενων πολιτικών παραγόντων στην Ευρώπη.

Η Ozga (2009) πολύ εύστοχα και καίρια έχει αναδείξει τις επιπτώσεις αυτής της ευρείας χρήσης αριθμών, στατιστικών και άλλων δεδομένων, που χρησιμοποιούνται για την επιτήρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων στα διάφορα κράτη, σε βαθμό που μπορούμε να πούμε ότι παράγεται ένα νέο είδος γνώσης –«governing knowledge», όπως την αποκαλεί- που μέσα από διαδικασίες σύγκρισης επιδόσεων και διάδοσης πληροφοριών επιδιώκει τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μελετώντας μια σειρά από πολιτικές στην Αγγλία διαπιστώνει ότι η τοπικές αρχές και η τοπικές κοινότητες φαίνεται να περιορίζονται στο να συγκεντρώνουν και να διανέμουν δεδομένα σε κάθε κατεύθυνση μέσα στο σύστημα. Όπως λέει η Ozga πρόκειται για ένα *«μίγμα παλιών μηχανισμών (συγκεντρωτισμός και γραφειοκρατία) και νέων μορφών (διαφοροποίηση και διανομή ελέγχου)»*, (ό.π.: 160).

Τόσο στην παραπάνω ανάλυση όσο και σε άλλες που αναφέραμε παραπάνω (Dale, 2009α, Lingard, 2000, κ.ά.) αναδεικνύονται μια σειρά από τεχνικές και μηχανισμοί διακυβέρνησης της Πολιτικής της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης. Ο Ball (2003), μάλιστα, συμφωνεί με άλλους ερευνητές ότι πρόκειται για «πολιτική επιδημία», η οποία «μεταφέρεται» από πανίσχυρους φορείς όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και ο Ο.Ο.Σ.Α. Με

ανάλογο τρόπο προσδιορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο των εθνικών κρατών. Ένας σημαντικός αριθμός προγραμμάτων και δικτύων που έχουν αναπτυχθεί στον Χώρο της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης, αλλά και σε πιο διευρυμένους σχηματισμούς (Ο.Ο.Σ.Α., UNESCO), προωθούν και υποστηρίζουν μηχανισμούς «εναρμόνισης», «διάδοσης», «τυποποίησης», «επιβολής» κλπ. των πολιτικών για την εκπαίδευση στο εσωτερικό των εθνικών κρατών (Dale, 1999). Οι Ball & Exley (2009), αναλύουν τη διάδοση καλών πρακτικών, ένα μηχανισμό που αποκτά όλο και περισσότερη σημασία στο λόγο της Πολιτικής της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης. Εκτός από τα προγράμματα PISA και PIAAC, έχουμε ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο στο πρόγραμμα TALIS, το οποίο σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., «είναι η πρώτη και μόνη διεθνής έρευνα των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία»<sup>49</sup>. Όπως αναφέρεται και στο σχετικό εγχειρίδιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που περιγράψαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, με μια σειρά από δίκτυα που έχουν δημιουργηθεί εντός και εκτός Ε.Ε. επιδιώκεται η διάχυση πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές που υλοποιούνται στο Χώρο της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης, αλλά και η ανταλλαγή εμπειριών και η διάχυση των πολιτικών αυτών<sup>50</sup>. Οι Robertson & Dale (2009) μέσα από το δίκτυο GENIE (Globalization and Europeanization Network in Education) στα πλαίσια του ERASMUS μαζί με άλλους συνεργάτες τους μελετούν διεξοδικά την επίδραση αυτών των μηχανισμών στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών της Ε.Ε.. Ένα σημαντικό μέρος του εν λόγω τόμου αποτελεί το ζήτημα της Διακυβέρνησης και της Οικονομίας της Γνώσης, στο οποίο περιλαμβάνονται κείμενα που αναλύουν τις διαδικασίες Διακυβέρνησης του Χώρου της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης μέσα από διάφορους μηχανισμούς συντονισμού. Όπως διαπιστώνεται και αλλού, η τεχνική της διάδοσης στατιστικών δεδομένων και άλλων μετρήσεων δημιουργεί προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός πολυμορφικού χώρου πολιτικής και διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Grek et.al, 2009).

### 3.2.1. Οι μηχανισμοί Διακυβέρνησης.

Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού (Open Method of Coordination, Α.Μ.Σ.) είναι ένα εργαλείο διακυβέρνησης της Ε.Ε. που θεσπίστηκε μέσα από τα Συμπεράσματα της Πορτογαλικής Προεδρίας στη Λισσαβώνα το 2000 (Στρατηγική της Λισσαβώνας) και βασίζεται στη χρήση αναφορών, δεικτών, ανταλλαγών καλών πρακτικών και επιθεωρήσεων από ομότιμους με σκοπό την υποστήριξη και ενίσχυση των κρατών-μελών

<sup>49</sup> Για το πρόγραμμα TALIS δεξ στην ιστοσελίδα του προγράμματος:

[http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en\\_2649\\_39263231\\_38052160\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html)

<sup>50</sup> Όπως παρουσιάστηκε στο 2ο κεφάλαιο αυτής της εργασίας: Π.Ι., (2008), Γκόβαρης, Χρ. – Ρουσσάκης, Ι.: Ευρωπαϊκή Ένωση, Πολιτικές στην Εκπαίδευση, σ. 29



να αναπτύξουν τις δικές τους πολιτικές<sup>51</sup>. Εκτενής αναφορά στο μηχανισμό αυτό με έμφαση στην εφαρμογή του στο χώρο της εκπαίδευσης έγινε επίσης και στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», ένα χρόνο αργότερα, με το οποίο προσδιορίστηκαν οι στόχοι της Ε.Ε. και προσδιορίστηκαν οι δείκτες και τα σημεία αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Ο Dale (2004:175) επισημαίνει ότι η θέσπιση της Α.Μ.Σ. στηρίζεται στην παραδοχή και ενισχύει την ιδέα ότι: α) η «Ευρώπη» αποτελεί μια οντότητα και έχει την εξουσία στους τομείς που αναφέρεται η Στρατηγική, β) η «Ευρώπη» είναι δυνατό να δράσει αποτελεσματικά και γ) μ' αυτόν τον τρόπο η «Ευρώπη» δρα για την ίδια. Αν θεωρήσουμε ότι η Στρατηγική της Λισσαβώνας ορίζει τα προβλήματα που από κοινού αντιμετωπίζουν τα κράτη-μέλη της Ε.Ε., η Α.Μ.Σ. προσδιορίζει τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα. Ο Dale (2009β) και πάλι επισημαίνει ότι πρόκειται για μια σύγκλιση σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα και όχι την πορεία μέσα από την οποία θα επιτευχθούν, καθώς το κείμενο της Συμφωνίας δίνει έμφαση σε «κοινούς στόχους, αποκλίνουσες πολιτικές».

Ο Dale αναλύει την Α.Μ.Σ. (2004) αξιοποιώντας την έννοια της «κυβερνησιμότητας» του Foucault (1991α) και στοιχεία άλλων αναλυτών και αναδεικνύει τον δραστικό και επιτελεστικό ρόλο του μηχανισμού, ο οποίος καθιστά τα κράτη-μέλη ορατά και συγκρίσιμα μεταξύ τους. Έτσι καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Α.Μ.Σ. αποτελεί το σημαντικότερο στην ιστορία της Ε.Ε. μηχανισμό διακυβέρνησης. Ωστόσο, αυτού του είδους οι διαδικασίες γεννούν μια σειρά από ερωτήματα, κατά τον Dale, σχετικά με τους φορείς και τους όρους κάτω από τους οποίους τεθήκαν αυτού του είδους τα κριτήρια και οι δείκτες για το σύνολο των κρατών μελών, και μάλιστα υπό την κυριαρχία του λόγου της ανταγωνιστικότητας και του πολιτικού ορθολογισμού. Στο συγκεκριμένο κείμενο αναφέρεται η ανάγκη διερεύνησης της συμβολής αυτού του μηχανισμού στην πορεία για τον «Εξευρωπαϊσμό», κάτι που διερευνά σε μεταγενέστερο κείμενό του ο Dale (2009α), για να καταλήξει ότι η Α.Μ.Σ. συνιστά καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης του Χώρου της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Είναι φανερό ότι η Α.Μ.Σ. αποτελεί μηχανισμό παρέμβασης, χειραγώγησης και κινητοποίησης των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. Πρόκειται για μια εξέλιξη που έρχεται σε συνέχεια προγενέστερων πολιτικών της Ε.Ε., οι οποίες βαθμιαία αποκτούσαν όλο και πιο παρεμβατική και επιτελεστική δυναμική στη διαδικασία διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών από τα κράτη-μέλη (Souto-Otero, et.al., 2008). Η ομοιομορφία που επιδιώκεται από την Α.Μ.Σ. αποτελεί παράγοντα υπονόμησης της μεθόδου, καθώς οι τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. διαμορφώνουν συνθήκες απόκλισης και αποτυχίας, που μπορεί να οδηγήσει

---

<sup>51</sup> Δες παραπάνω: 2ο κεφάλαιο

σε μεγαλύτερη διαφοροποίηση<sup>52</sup>. Επίσης, ο προσδιορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων και δεικτών είναι σίγουρο ότι δημιουργεί προϋποθέσεις αποσιώπησης και παράβλεψης ουσιαστικών ανισοτήτων σε πολιτιστικό, κοινωνικό ή παιδαγωγικό επίπεδο. Ωστόσο δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο ρόλος της Α.Μ.Σ. στη διαδικασία διακυβέρνησης της Ε.Ε. είναι καίριος και αποφασιστικός.

### 3.2.2. Από την κυβέρνηση στη Διακυβέρνηση.

Όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο η Λευκή Βίβλος για τη Διακυβέρνηση είναι ένα από τα πιο σημαντικά κείμενα της Ε.Ε. που αποτελεί όχι μόνο κείμενο συμφωνίας των κρατών-μελών αλλά και οδηγό διαμόρφωσης των εθνικών πολιτικών τους, καθώς προβλέπει τη συγκρότηση επιτροπών και τη σύσταση μεθόδων παρακολούθησης των στόχων που έθεσε η Στρατηγική της Λισσαβώνας. Το κείμενο αυτό εντάσσεται στο πλαίσιο ευρύτερων εξελίξεων, οι οποίες παρατηρούνται ιστορικά μετά τη λήξη του «Ψυχρού Πολέμου», περίπου στην αρχή της δεκαετίας του 1990 και οι οποίες προσδιορίζονται ως διαδικασίες «μετάβασης από την Κυβέρνηση στη Διακυβέρνηση» (shift from government to governance<sup>53</sup>). Όπως όλα δείχνουν η μετάβαση αυτή έχει τις αιτίες της στην επικράτηση νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στο οικονομικό και το πολιτικό επίπεδο της κοινωνικής ζωής.

Με τη μετάβαση αυτή εννοούμε ότι η πολιτική εξουσία δεν ασκείται πλέον μόνο από τις Κυβερνήσεις των χωρών, αλλά και από ένα πλήθος άλλων κέντρων και φορέων εξουσίας και ισχύος, όπως είναι οι διάφοροι τοπικοί, περιφερειακοί, εθνικοί και υπερεθνικοί, κυβερνητικοί και μη κυβερνητικοί οργανισμοί και ενώσεις, που λειτουργούν στο πλαίσιο ιδιωτικών ή/και συλλογικών συμφερόντων. Είναι χαρακτηριστικό πως στη Λευκή Βίβλο, αλλά και στις σχετικές αναφορές που παρουσιάζονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης<sup>54</sup> υποστηρίζεται ότι μέσω της Διακυβέρνησης η Ένωση θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που τίθενται μέσα στις νέες συνθήκες της Παγκοσμιοποίησης για την ευρωπαϊκή οικονομία και τους πολίτες των χωρών-μελών της. Γίνεται μάλιστα λόγος για μια νέου τύπου Διακυβέρνηση (καλή, χρηστή κλπ.), που θα

<sup>52</sup> Ενδεικτικά μπορούμε να ανατρέξουμε στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2006) για το Προγράμμα Εργασίας «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2010», όπου γίνεται λόγος για μη ισόρροπες στρατηγικές (σ. 3) και ότι «οι πολιτικές και οι ενέργειες τείνουν να είναι διάσπαρτες και μέχρι τώρα δεν υπάρχει ένδειξη ότι όλοι οι μαθητές ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τις γνώσεις και τις ικανότητες που θα χρειαστούν ως ευρωπαίοι πολίτες, στόχος που υπογραμμίζεται στην κοινή ενδιάμεση έκθεση του 2004» (σ.6).

<sup>53</sup> Στο διαδικτυακό τόπο wikipedia, την πιο διαδεδομένη διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια αναφέρονται τα ακόλουθα: «Για τη διάκριση του όρου “διακυβέρνηση” από τον όρο “κυβέρνηση”: “διακυβέρνηση” είναι αυτό που κάνει μία “κυβέρνηση”. Θα μπορούσε να είναι η κυβέρνηση μιας γεωπολιτικής οντότητας (έθνος-κράτος), η διοίκηση ενός οργανισμού (επιχείρηση), η διαχείριση μιας κοινωνικο-πολιτικής ομάδας (φυλή, οικογένεια κ.λπ.), ή οποιοσδήποτε αριθμός διαφορετικών ειδών κυβέρνησης, αλλά η “διακυβέρνηση” είναι η φυσική άσκηση της διαχείρισης εξουσίας και πολιτικής, ενώ η “κυβέρνηση” είναι το εργαλείο (instrument) (συλλογικό συνήθως) που το κάνει»: <http://en.wikipedia.org/wiki/Governance> (μετάφραση δική μας).

<sup>54</sup> Ε.Ε., 2001α και Ε.Ε., 2001β.

απαλείφει τις αδυναμίες των Κυβερνήσεων που χαρακτηρίζονταν από έλλειψη διαφάνειας και αξιοκρατίας, από συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία και από αποτυχία στην υλοποίηση των πολιτικών.

Σ' αυτό το πλαίσιο οι ιδεολογίες γύρω από το ατομικό δικαίωμα των πολιτών και το δικαίωμα των αγορών να αποφασίζουν και να επιλέγουν, παίζουν μεγαλύτερο ρόλο. Διατυπώνονται με ιδιαίτερο ενθουσιασμό διακηρύξεις γύρω από την ανάγκη για εισαγωγή πολιτικών αποκέντρωσης, αυτονομίας και συμμετοχικής δημοκρατίας. Από τους ειδικούς του Μάνατζμεντ διατυπώνεται η άποψη ότι η Διακυβέρνηση διαμορφώθηκε ως πρόταση/παράδειγμα στο πλαίσιο του διαλόγου πάνω στο λεγόμενο «δυναμικό παράδειγμα»<sup>55</sup> περί διοίκησης και παροχής κοινωνικών και δημοσίων υπηρεσιών από τους κυβερνητικούς φορείς ή τους φορείς του ιδιωτικού τομέα (Frahm & Martin, 2009).

### 3.2.3. Οι αλλαγές στο πεδίο της εξουσίας

Στο νέο αυτό πλαίσιο η κατανομή της εξουσίας και του ελέγχου στην κοινωνία γίνεται μέσα από νέου τύπου διαδικασίες, στις οποίες η κρατική διοίκηση παίζει ρόλο, όχι όμως το μοναδικό. Τόσο οι δημόσιοι όσο και οι ιδιωτικοί (κερδοσκοπικοί και μη) φορείς γίνονται διαχειριστές, νομείς και παραγωγοί γνώσης, εποπτείας, πληροφόρησης ή πόρων για την επίλυση πολύπλοκων και ποικίλων προβλημάτων. Όπως αναφέρεται, η μετάβαση αυτή επιφέρει αλλαγές στο ρόλο της Κυβέρνησης (κεντρική κρατική διοίκηση), στις αρχές και τα κέντρα λήψης αποφάσεων, στη δομή του συστήματος των κοινωνικών θεσμών, στις δημοκρατικές διαδικασίες, στις διαδικασίες αξιολόγησης και στις πολιτικές που επιλέγονται και εφαρμόζονται (Frahm & Martin, 2009). Η Υφαντή (Ifanti, 2009) υποστηρίζει ότι μέσα από τον περιορισμό των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών σε νέο-φιλελεύθερα πλαίσια, ο δημόσιος τομέας συρρικνώνεται, ενώ ταυτόχρονα εγκαθιδρύονται ορθολογιστικού τύπου μορφές διοίκησης και αξιολόγησης.

Πρόκειται σαφώς για μια διαδικασία ανασυγκρότησης της δομής της διοίκησης της εκπαίδευσης, στην οποία τώρα εισάγονται με μεγαλύτερη ένταση ιδιωτικοποίησης και αποσυγκέντρωσης. Σε ότι αφορά το θέμα της ιδιωτικοποίησης (κρυφής και φανεράς) ο Ball έχει πολύ διεξοδικά αναλύσει και αναδείξει τις βασικές όψεις του μέσα από διάφορες μελέτες του. Στην έκθεση που συνέταξε με τη Youdell για τη Διεθνή των Εκπαιδευτικών (Education International, EI) και για το 5ο Παγκόσμιο Συνέδριο της EI το 2007 (Ball & Youdell, 2008) αναφέρονται λεπτομερώς οι διάφορες μορφές με τις οποίες εμφανίζεται η ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση. Οι τάσεις αυτές φαίνεται να αποτυπώνονται ρητά στις πολιτικές πολλών κυβερνήσεων, αλλά πολλές, επίσης, φορές παραμένουν «κρυφές», είτε

---

<sup>55</sup> "Dueling government/market paradigms": έτσι ορίζονται από τους Frahm & Martin οι μορφές του κοινωνικού έργου και της διοίκησης των δημοσίων υπηρεσιών κοινωνικού χαρακτήρα, που προκύπτουν μέσα από το συνδυασμό μεθόδων του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα.

ως συνεπακόλουθες κάποιων μεταρρυθμίσεων, είτε ως μέσο για την επίτευξη τέτοιων μεταρρυθμίσεων. Μεταξύ αυτών οι ερευνητές αναφέρονται και σε πολιτικές που έχουν ως αποτέλεσμα η δημόσια εκπαίδευση να μοιάζει περισσότερο με επιχείρηση μέσα από τη χρήση μεθόδων και εργαλείων που προέρχονται από το χώρο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, όπως η υιοθέτηση κανόνων της αγοράς, η διοίκηση μέσω στόχων, η λογοδοσία, χρηματοδότηση με βάση τα αποτελέσματα, η εισαγωγή νέου τύπου δημόσιου Management (New Public Management). Η μελέτη των Ball & Youdell παρουσιάζει αυτές τις πολιτικές ως μέρος των αλλαγών που γίνονται στον τύπο, το ρόλο και τη λειτουργία του κράτους και οι οποίες έχουν να κάνουν με το πώς το κράτος κάνει τη δουλειά του και επιτυγχάνει τους στόχους του, την ίδια την πολιτική διαδικασία και τις μεθόδους διακυβέρνησης της κοινωνίας. Δεν πρέπει, λένε, να βλέπουμε αυτές τις διαδικασίες απλώς ως στρατηγική αποκέντρωσης ή από-κανονικοποίησης. Πρόκειται για μια επαναδιατύπωση του κανονιστικού πλαισίου. Οι συνέπειες της ιδιωτικοποίησης παρουσιάζονται από τους ερευνητές αρκετά διεξοδικά και με αρκετά αναλυτική περιγραφή. Όπως σημειώνουν, «η κοινωνική αξία της εκπαίδευσης αντικαθίσταται και η αξία της ως ένα συλλογικό δημόσιο αγαθό –κάτι απ' το οποίο κερδίζουμε όλοι- παραγνωρίζεται συστηματικά. Η ιδιωτικοποίηση πηγαίνει χέρι-χέρι με τον ανταγωνιστικό ατομισμό και αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι οικογένειες σκέφτονται και παίρνουν αποφάσεις για την εκπαίδευση» (σ.16). Οι πολιτικές της ιδιωτικοποίησης παρέχουν μια νέα γλώσσα, νέα κίνητρα και τάξεις πραγμάτων και αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο παίρνουν νόημα οι ρόλοι και οι θέσεις του εκπαιδευτικού, του μαθητή, του πατέρα κλπ. Οι ερευνητές διαπιστώνουν επιπτώσεις στις εργασιακές σχέσεις και στην εργασία των εκπαιδευτικών, στην αποδοχή της ιδιωτικοποίησης ως ένα νέο ηθικό περιβάλλον, στη μετατροπή της εκπαίδευσης από δημόσιο αγαθό σε ιδιωτικό αγαθό, στην όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εξαιτίας της ιδιωτικοποίησης, αλλά και στις ταυτότητες: από τον Δάσκαλο στον Τεχνικό, από το μαθητή στο «προϊόν» αλλά και από το Διευθυντή του σχολείου στο Manager, κάτι που επισημαίνεται και από άλλους συγγραφείς (Cribb, 2009). Όπως υποστηρίζει και αλλού ο Ball (2010), οι νεο-φιλελεύθερες αυτές ιδέες καθιστούν το υποκείμενο ευέλικτο και προσαρμοστικό στις απαιτήσεις που τίθενται από τις εκάστοτε επικρατούσες συνθήκες.

Στα ίδια περίπου συμπεράσματα καταλήγει και σε μεταγενέστερες μελέτες του ο Ball (2009), στις οποίες αναφέρεται σε συγκεκριμένα παραδείγματα εμπλοκής του ιδιωτικού τομέα μέσα από την προσφορά «έτοιμων λύσεων» και «μετασχηματιστικών» προτάσεων για τα δημόσια σχολεία, με σκοπό να τα βοηθήσουν να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις. Πρόκειται, όπως γράφει για την καθιέρωση μιας «νέας γλώσσας» στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης που αντλεί ιδέες και πρακτικές από το χώρο των επιχειρήσεων και του management. Ο Ball υποστηρίζει τεκμηριωμένα ότι προωθείται ένα γενικευμένο

εννοιολογικό σύστημα (generic), το οποίο σε οργανωσιακό επίπεδο δεν επιδέχεται εξειδίκευση στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου. Όπως έχει αναφέρει και αλλού ο Ball (2003), η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης προωθείται μέσα από τρεις αλληλοσχετιζόμενες τεχνικές πολιτικής:

- την εγκαθίδρυση κανόνων της αγοράς στην εκπαίδευση,
- την υιοθέτηση της θεωρίας και των μεθόδων του management,
- την εκπλήρωση της αρχής της επιτελεσματικότητας.

Αυτής της μορφής η διακυβέρνηση προκαλεί δύο βασικές και αλληλοσχετιζόμενες αλλαγές κατά τον Ball (2009): η μία αφορά τη μορφή και τη λειτουργία της εθνικής κυβέρνησης, η οποία τώρα σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης οφείλει να καταστήσει το κράτος ανταγωνιστικό. Η άλλη αλλαγή αφορά στη μορφή και στη φύση των εμπλεκόμενων, που πρέπει να ακολουθούν νόρμες του ιδιωτικού τομέα. Το κράτος διατηρεί ένα ισχυρό ρόλο στις σχετικές με τη διακυβέρνηση διαδικασίες, αλλά με ένα διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι στο παρελθόν. Όπως σημειώνει ο Ball, επιδιώκει να διαχειριστεί αποτελεσματικά τον τρόπο που λειτουργούν διαφορετικοί μεταξύ τους και αλληλοσχετιζόμενοι χώροι και φορείς πολιτικής και παροχής υπηρεσιών (Ball, ό.π.: 97). Απ' αυτή την άποψη μπορούμε να υποθέσουμε ότι δεν πρόκειται για αποδυνάμωση του κράτους αλλά για μια ισχυροποίησή του μέσα από νέες μορφές πολιτικής πράξης και νέους ρόλους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Είναι φανερό ότι στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών και της μετάβασης από την κυβέρνηση στη Διακυβέρνηση παρουσιάζεται μια αναμόρφωση της σχέσης του κράτους με την εκπαίδευση. Ο Dale (1997) κάνει μια πολύ ενδιαφέρουσα ανάλυση αυτής της σχέσης υποστηρίζοντας ότι ο ρόλος του κράτους ως αποκλειστικού εγγυητή του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης έχει αναιρεθεί αν και έχει ισχυροποιηθεί βρίσκοντας νέους τρόπους παρέμβασης και ελέγχου των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Ο συγγραφέας αποδίδει αυτές τις εξελίξεις τόσο στους κοινωνικούς και οικονομικούς περιορισμούς που αντιμετωπίζουν πολλά κράτη, όσο και στην επικράτηση των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων για ελαχιστοποίηση της παρέμβασης του κράτους στην υποστήριξη της εκπαίδευσης και στην αναγνώριση περισσότερων δικαιωμάτων επιλογής στους πολίτες. Η ισχυροποίηση του ρόλου του κράτους, επισημαίνει ο Dale, οφείλεται στο γεγονός ότι η λειτουργία του κράτους δεν είναι πια ο συντονισμός αλλά ο ακριβής και σαφής προσδιορισμός του εκπαιδευτικού έργου και αυτού που θα το πραγματοποιήσει. Η αποκέντρωση και η ιδιωτικοποίηση των λειτουργιών και της ίδιας της εκπαίδευσης αποτελούν χαρακτηριστικές μορφές αυτής της Διακυβέρνησης. Ο συγγραφέας εξετάζει αυτό το φαινόμενο σε τρία επίπεδα «κρατικής παρέμβασης»: στο επίπεδο της *χρηματοδότησης*, στο επίπεδο της

παροχής (διανομής) και στο επίπεδο της *ρύθμισης* (ελέγχου) του εκπαιδευτικού έργου<sup>56</sup>. Σε ό,τι αφορά τη χρηματοδότηση ο Dale διαπιστώνει ότι παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος προέρχεται από κρατικούς πόρους, φαίνεται ότι σε πολλές χώρες αναζητούνται πόροι και από μη κρατικές πηγές. Στο επίπεδο της ρύθμισης ο Dale σημειώνει τις σημαντικότερες αλλαγές, τις οποίες μάλιστα τις συνδέει με τις αλλαγές στο επίπεδο της χρηματοδότησης. Το μοντέλο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management) σε συνδυασμό με την ισχυροποίηση των νομικά ρυθμισμένων σχέσεων στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή και με τις διαδικασίες απορρύθμισης που αναπτύσσονται, οδηγούν σε μια διατήρηση του ελεγκτικού ρόλου του κράτους στην εκπαιδευτική πράξη με πιο αποτελεσματικό και άμεσο τρόπο. Ιδιαίτερα για το μοντέλο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management) ο Dale προσδιορίζει χαρακτηριστικά εισαγωγής μηχανισμών του ιδιωτικού τομέα στο χώρο των δημοσίων υπηρεσιών. Στο τρίτο επίπεδο, αυτό της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, διαφαίνεται μια τάση εμπλοκής άλλων φορέων στις διαδικασίες διανομής του εκπαιδευτικού προϊόντος, μέσω νέων, πολλαπλών και αποκεντρωμένων τροπών (modes) ανάθεσης αρμοδιοτήτων και μιας προσπάθειας μετατόπισης από το κράτος πρόνοιας στην κοινωνία πρόνοιας.

Με παρόμοιο τρόπο, «το κράτος ανεπιτιθέται», υποστηρίζει η Hudson (2007) μελετώντας τις αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης προκειμένου να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η διακυβέρνηση στην Αγγλία και τις Σκανδιναβικές χώρες. Διαπιστώνει ότι οι εφαρμοζόμενες πολιτικές σ' αυτόν τον τομέα δείχνουν ότι όλο και περισσότερο μοιράζει το κράτος τις ευθύνες για την παροχή εκπαίδευσης σε άλλους φορείς, όπως οι τοπικές αρχές, τα σχολεία, τα άτομα και την αγορά. Επειδή ένα συγκεντρωτικό και ομοιόμορφο εκπαιδευτικό σύστημα κρίθηκε ότι είναι αδύνατο να μπορέσει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προβλήματα ενός όλο και πιο περίπλοκης και ετερογενούς κοινωνίας, υιοθετήθηκαν πολιτικές με τις οποίες το κράτος εγκαταλείπει τον αυστηρό ρυθμιστικό του ρόλο στον έλεγχο της εκπαίδευσης. Ωστόσο η Hudson παρατηρεί ότι το κράτος βρίσκει νέους τρόπους ρύθμισης μέσα από τη θεσμική πλαισίωση των στόχων και των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών δομών και υπηρεσιών. Γι' αυτό εισάγονται νέες, «ήπιες» μορφές ελέγχου, όπως η διάδοση πληροφόρησης και η δημόσια λογοδοσία, που παραπέμπουν σε νέες ιδέες για τη διακυβέρνηση «από απόσταση» (state governing at a distance) και την υπαγωγή της εκπαίδευσης και άλλων δημοσίων υπηρεσιών στο ρυθμιστικό πλαίσιο της αγοράς (marketisation) (Ozga, 2009, Evans & Tsatsaroni, 2011). Και άλλες επιστημονικές εργασίες νωρίτερα (π.χ. Codd, et.al., 1997, Taylor et al., 1997, Whitty et.al., 1998) είχαν διαγνώσει ότι παρά τις αποκεντρωτικές πολιτικές, το κράτος διατηρεί και αυξάνει τον

---

<sup>56</sup> Dale, 1997, σ.275, τα εισαγωγικά και οι επισημάνσεις στο κείμενο.

ελεγκτικό του ρόλο μέσω των χρηματοδοτήσεων και των δεικτών επιτελεσματικότητας και μέσω του κατακερματισμού των ευθυνών σε άλλους εταίρους μέσα από διαδικασίες διακυβέρνησης.

Οι Cribb & Gewirtz σε ένα ενδιαφέρον άρθρο τους (2007)<sup>57</sup>, κάνουν μια πολύ εμπειριστατωμένη ανάλυση γύρω απ' τις έννοιες της αυτονομίας και του ελέγχου προσεγγίζοντας την εννοιολογική και κανονιστική τους συνθετότητα, τόσο μέσα από την επισκόπηση διάφορων εμπειρικών και ερευνητικών δεδομένων, όσο και μέσα από την παρουσίαση των τρεχουσών πολιτικών στην εκπαίδευση. Αφού μας καλούν να μη σκεφτόμαστε τη σχέση μεταξύ αυτονομίας και ελέγχου ως συνάρτηση μηδενικού αθροίσματος (δηλαδή, να μη θεωρούμε ότι όταν αυξάνεται ο έλεγχος μειώνεται η αυτονομία ή το αντίστροφο), επισημαίνουν ότι μέσα από τις νέες τροπές κανονικοποίησης και ρύθμισης (η μετάβαση από την κυβέρνηση στη Διακυβέρνηση) η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων συνδυάζεται σε κάποιες περιπτώσεις με μια εντατικοποίηση του κεντρικού κυβερνητικού ελέγχου ή, εναλλακτικά, αυτή καθαυτή η αποσυγκέντρωση αποτελεί ένα κεντρικό μηχανισμό ρύθμισης.

Η υιοθέτηση της θεωρίας και των μεθόδων του management από το χώρο των επιχειρήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, ακολουθώντας τις νεο-φιλελεύθερες προσεγγίσεις για τη διοίκηση των υπηρεσιών του δημόσιου τομέα, ήδη από τη δεκαετία του 1980, αποτελεί, όπως είδαμε, μέρος των νέων διαδικασιών διακυβέρνησης στα κράτη-μέλη της Ε.Ε.<sup>58</sup> Το ενδιαφέρον γι' αυτό το θέμα είναι συνεχώς αυξανόμενο και είναι διάχυτη η εντύπωση ότι το «management έχει γίνει η λύση για την εποχή μας» (Thurpp & Wilmott, 2003, Ball, 1998) και γι' αυτό όλο και αυξάνονται οι εκδόσεις ειδικών εγχειριδίων για την εκπαίδευση<sup>59</sup>. Φαίνεται μάλιστα ότι δεν πρόκειται για θεωρία αλλά για θεωρίες, οι οποίες είναι δυνατό να τις εντάξουμε σε κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο που εφαρμόζουν τον έλεγχο (Hartley, 2010β). Στο συγκεκριμένο άρθρο ο Hartley συνδέει αυτές τις θεωρίες με τις συνθήκες που επικρατούν στο ευρύτερο οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον και ερμηνεύει μ' αυτό τον τρόπο τη ρητορική, τις μεθόδους και τα πλαίσια που προωθούν. Εστιάζοντας στις πιο πρόσφατες «normative», όπως τις λέει, θεωρίες διακρίνει ότι χρησιμοποιούν «ήπιας» μορφής τεχνικές ελέγχου και διοίκησης, όπως είναι η

---

<sup>57</sup> Το οποίο συμπεριλαμβάνεται και σε βιβλίο που εξέδωσαν μεταγενέστερα και το οποίο μεταφράστηκε και στα ελληνικά: Gewirtz, S. & Cribb, A. (2010). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, (μψ. Πανάγου, Ε. / επιμ.-εισ. Τσατσαρώνη, Α.), Αθήνα, Μεταίχμιο.

<sup>58</sup> Πρόκειται για την ακρίβεια για το μοντέλο του New Public Management, το οποίο μεταφέρει στο δημόσιο χώρο τεχνικές και πρότυπα εργασίας και σχέσεων από τον ιδιωτικό τομέα. Για περισσότερα είναι πολύ κατατοπιστικό το κείμενο των Peters, Marshal & Fitzsimons (2000), καθώς και το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο του βιβλίου των Whitty, Power & Halpin, (1998).

<sup>59</sup> Ένα τέτοιο παράδειγμα για τα ελληνικά δεδομένα αποτελεί και το βιβλίο της Β. Μπρίνια, *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*, το οποίο εκδόθηκε το 2008 από τις εκδόσεις Σταμούλης. Για περισσότερες αναφορές γύρω από το ζήτημα αυτό δες Παπαντωνίου, 2011. Μπορούμε επίσης να αναφέρουμε Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Πασιαρδής, 1992, Pashiardis, 2009, Σαΐτη & Σαΐτης, 2011 κ.λπ. αλλά και το Τύπας & Κατσαρός, 2003

συνεργασία αντί της γραφειοκρατίας και η συνεισφορά αντί του πατερναλισμού. Την ανάλυση αυτή επαναλαμβάνει ο Hartley και σε άλλα του άρθρα (Hartley 2009, Hartley 2010α, Hartley 2010γ) κάνοντας αναφορά και συγκρίσεις με άλλα μοντέλα διοίκησης, τα οποία εμφανίζονται στη βιβλιογραφία και, αν μη τι άλλο, επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση για την εντεινόμενη διακίνηση θεωριών γύρω από το management στην εκπαίδευση.

Στο άρθρο των Προβατά, Καρακατσάνη & Παπαλόη, «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και Διοίκηση μέσω Έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία» (2010), παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε στα πλαίσια ευρωπαϊκού προγράμματος με στόχο την ανάπτυξη μιας νέας μεθοδολογίας διοίκησης για Γυμνάσια και Λύκεια, με την υιοθέτηση της μεθοδολογίας project-based management (διοίκηση μέσω έργου)<sup>60</sup>. Δεύτερος και απώτερος στόχος του προγράμματος, όπως αναφέρεται, ήταν η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς, ο σχεδιασμός και η δημιουργία καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων διοίκησης των διευθυντών, υποδιευθυντών και άλλων στελεχών του διευθυντικού προσωπικού του σχολείου είναι απαραίτητος στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, αφού ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες των χωρών. Αναφέρουν μάλιστα ότι τα τελευταία χρόνια, η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι επιτακτική και αποτελεί έναν από τους βασικότερους στρατηγικούς στόχους της Ε.Ε., παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται αδυναμία συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο της ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Ισχυρίζονται ότι στο διευρυμένο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον της Ε.Ε., οι αξίες αυτές συμβάλλουν στην καλύτερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών στις ανάγκες μιας κοινής δυναμικής ανάπτυξης προσανατολισμού και στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής και περιλαμβάνουν την ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων των μαθητών, την έμφαση στη διοίκηση και την ανάπτυξη υποστηρικτικών μηχανισμών, τη συνέργεια όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη και τη σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την κοινωνία. Αναφέρονται μάλιστα σε ένα μοντέλο ελέγχου εννέα κριτηρίων για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, ως εξής:

- ηγεσία
- πολιτική και στρατηγική
- άνθρωποι
- συνεργασίες και πόροι
- διαδικασίες

---

<sup>60</sup> Στα πλαίσια του εν λόγω προγράμματος αναπτύχθηκε εκπαιδευτικό υλικό και εργαλεία management τα οποία παρουσιάζονται από την ιστοσελίδα: <http://www.pro-school.eu/> και πιο συγκεκριμένα στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://www.pro-school.eu/images/stories/karakatsani\\_sinedrio2.pdf](http://www.pro-school.eu/images/stories/karakatsani_sinedrio2.pdf)



- αποτελέσματα για τον «πελάτη»
- αποτελέσματα για τους ανθρώπους
- αποτελέσματα για την κοινωνία
- αποτελέσματα σε επίπεδο απόδοσης

Ωστόσο, όπως αποδεικνύεται, όλη αυτή η βιβλιογραφική παραγωγή έχει κριθεί σε μεγάλο βαθμό ανεπαρκής και επιβλαβής για την εκπαίδευση (Thrupp & Wilmott, 2003), καθώς στο σύνολό τους υιοθετούν μια οπτική επίλυσης προβλήματος και μια ανιστορική και φονξιοναλιστική θεώρηση βασισμένη στην «κοινή λογική». Μέσα από την εμπειριστατωμένη και διεξοδική ανάλυση των Thrupp & Wilmott τεκμηριώνεται με σαφήνεια ότι αυτές οι προσεγγίσεις αντλούν από το θετικιστικό παράδειγμα της κοινωνικής επιστήμης, και είναι πολύ προβληματικές από επιστημολογική και κοινωνιολογική άποψη, καθώς αποκρύπτουν σημαντικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα, όπως αυτά της παιδαγωγικής, των προγραμμάτων σπουδών, της κοινωνικής δικαιοσύνης κ.ά., ενώ επιδιώκουν ακατάλληλες συνδέσεις με το χώρο των επιχειρήσεων. Οι δύο συγγραφείς, έχοντας οι ίδιοι εμπλακεί σε θέσεις διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, παρουσιάζουν και προτείνουν μια κριτική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία να θεμελιώνεται στη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία και την ιστορική επιστήμη και η οποία, ωστόσο, απουσιάζει από τις εκπαιδευτικές πολιτικές του management (Thrupp & Wilmott, ό.π.:10).

Στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο του βιβλίου τους οι Thrupp & Wilmott επισημαίνουν ότι η βιβλιογραφία γύρω από τη σχολική ηγεσία ή τη μετασχηματιστική ηγεσία (αλλαγή στο σχολείο) δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αποκομμένη από τις θεωρίες του εκπαιδευτικού management, αν και προσπαθούν να συμπεριλάβουν κάποιες ιστορικές, κοινωνιολογικές και φιλοσοφικές αναλύσεις. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι όλα αυτά τα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης αποτυγχάνουν να λάβουν επαρκώς υπόψη τους τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού management.

#### 3.2.4. Οι Αλλαγές στο είδος της γνώσης

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι εκτός από το πεδίο της εξουσίας σημειώνονται αλλαγές και στο πεδίο της γνώσης για τη διοίκηση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των αλλαγών που έχουμε αναφέρει παραπάνω και της μετάβασης από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση. Έτσι, ενώ σε θεσμικό επίπεδο υιοθετούνται αλλαγές που αποδίδουν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στην περιφέρεια και αποκεντρώνουν την εκπαιδευτική διοίκηση, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης αυτές οι πρακτικές εφαρμόζονται μέσα από τεχνικές επιτελεστικότητας. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Ball (2010), νέες μορφές γνώσης απαιτούνται για να ενεργοποιήσουν αυτές τις τεχνικές και να τις κάνουν να αποδώσουν. Αυτές οι μορφές γνώσης είναι εμπορευματοποιημένες και

διακινούνται ευρύτατα στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς προβάλλονται ως τεχνικές ή/και στρατηγικές βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας<sup>61</sup> των σχολείων και της επίτευξης των στόχων του προσωπικού. Είναι σημαντικό, κατά τον Ball, να μη μας διαφεύγει ότι ο λόγος για την ηγεσία εμπεριέχεται στο λόγο των οργανωσιακών πρακτικών και αξιών, που από κοινού στοχεύουν στον μετασχηματισμό του δημόσιου τομέα σε μια μορφή επιχειρηματικής δραστηριότητας που λειτουργεί με βάση τη σχέση κόστους-αποτελέσματος. Μ' αυτής της μορφής τη γνώση με την οποία κινητοποιούνται τα δρώντα υποκείμενα να επιτύχουν αυτο-ρυθμιζόμενους στόχους, ικανοποιείται το αίτημα της κυβερνησιμότητας. Οι θεωρητικές παραδοχές των θεωριών της ηγεσίας έχουν χαρακτήρα γενικισμού, αφού υποστηρίζουν ότι οι κάθε είδους τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε μορφή οργανωσιακής δραστηριότητας<sup>62</sup> και σε όλες τις μορφές των κοινωνικών σχέσεων, αρκεί να θεμελιώνονται στον οικονομικό ορθολογισμό της αγοράς (Ball, ό.π.: 135).

Οι Gunter & Forrester (2009β) πολύ εύστοχα έχουν χαρακτηρίσει ως «βιομηχανία ηγεσίας» το φαινόμενο βιβλιογραφικής παραγωγής περί εκπαιδευτικής ηγεσίας<sup>63</sup>. Το άρθρο αυτό αντλεί από δεδομένα μιας ευρύτερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε με ευθύνη της Gunter<sup>64</sup>. Η έρευνα στόχευε στην αναζήτηση της σχέσης μεταξύ του κράτους, της δημόσιας πολιτικής και της γνώσης, εστιάζοντας στις πολιτικές των Νέων Εργατικών για τη σχολική ηγεσία και ιδιαίτερα στην αποτύπωση και την εξέταση των τύπων γνώσης που αναφέρονται σ' αυτές. Ανάμεσα στα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι η ηγεσία των σχολείων είναι μια κεντρικά σχεδιασμένη και ρυθμισμένη μορφή ηγεσίας, στην οποία οι στρατηγικές και οι τακτικές είναι γύρω από τη λειτουργική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα. Σ' αυτό το μοντέλο ο διευθυντής του σχολείου είναι «μετασχηματιστικός» ηγέτης και δεν είναι ανάγκη να είναι εκπαιδευτικός. Αν και πρόκειται για την εκπαίδευση η ηγεσία δεν είναι εκπαιδευτική. Οι πολιτικές παράγονται μέσα από θεσμοθετημένη διακυβέρνηση στην οποία εμπλέκονται δημόσιοι φορείς και δίκτυα προτιμώμενων πολιτικών αναλυτών και συμβούλων. Αναλύοντας τα δεδομένα οι ερευνητές τοποθετούν τους φορείς που εμπλέκονται στη διοίκηση της εκπαίδευσης σε τρεις «περιοχές πρακτικής»: η 1<sup>η</sup> περιοχή περιλαμβάνει τους προτιμώμενους από τους Νέους Εργατικούς

<sup>61</sup> Δες για παράδειγμα: Rhodes & Brundrett, 2009, Huber & Pashiardis, 2008 αλλά και Αθανασούλα – Ρέππα, 2008.

<sup>62</sup> Δες το άρθρο των Gunter & Thomson, 2009, το οποίο χρησιμοποιώντας τη μεταφορά παραδειγμάτων από το χώρο των media αναδεικνύει την ανεπάρκεια και την έλλειψη νοήματος αυτών των προσεγγίσεων.

<sup>63</sup> Εκτός από τη βιβλιογραφία δεν πρέπει να μας διαφεύγει κι ένα πλήθος προγραμμάτων που εξελίσσονται ανά την υφήλιο και έχουν ως στόχο τους την ανάπτυξη τεχνικών εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως για παράδειγμα το: Leadership Improvement for Student Achievement (LISA), χρηματοδοτούμενο από την Ε.Ε., και το «Carpe Vitam Leadership for Learning», που συντονίζει ο J. MacBeath στην Οξφόρδη.

<sup>64</sup> Η έρευνα με τίτλο: «Knowledge production in educational leadership (RES-000-23-1192)» χρηματοδοτήθηκε από βρετανικό φορέα (Economic and Social Research Council / ESRC), το οποίο χρηματοδοτεί και υποστηρίζει πανεπιστημιακές έρευνες στο Ηνωμένο Βασίλειο (αναρτημένη στο: <http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-000-23-1192/read>).

πολιτικούς αναλυτές και συμβούλους, η 2<sup>η</sup> περιοχή είναι ένα δίκτυο ερευνητών και διευθυντών σχολείων, η οποία επικεντρώνει τις πρακτικές της σε μια κριτική ανάλυση της πολιτικής και βρίσκεται σε απόσταση από την 1<sup>η</sup> περιοχή, και στην 3<sup>η</sup> περιοχή που την αποτελούν οι παραγωγοί της γνώσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Προγενέστερα στο άρθρο της “Critical approaches to leadership in education” η Gunter (2001) αναφέρει ότι η βιβλιογραφία που σχετίζεται με την ηγεσία στην εκπαίδευση ακολουθεί τέσσερις κύριες προσεγγίσεις:

- την Κριτική, που επικεντρώνεται στην απελευθέρωση των ηγετικών στελεχών και των εκπαιδευτικών από την κοινωνική αδικία και την καταπίεση της εξουσίας,
- την Ουμανιστική, που εστιάζει στη συλλογή και θεωρητικοποίηση των εμπειριών και των βιογραφιών των ηγετικών και διοικητικών στελεχών,
- την Εργαλειακή, που στοχεύει στην προμήθεια και εξοπλισμό των ηγετικών στελεχών με εργαλεία και μέσα στρατηγικών αποτελεσματικής οργανωσιακής ηγεσίας, και
- την Επιστημονική, που ασχολείται με την αποτίμηση της επίδρασης της ηγετικής δράσης, όχι μόνο στις συμπεριφορές, τις δραστηριότητες και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αλλά και στην παρεχόμενη στους μαθητές εκπαίδευση.

Η Gunter υιοθετώντας μια κριτική προσέγγιση επισημαίνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μοντέλο που αντλεί παραδοχές και τεχνικές από τα προηγούμενα μοντέλα και δείχνει ότι πρόκειται για άλλη μια εκδοχή του management που μεταφέρει πρότυπα από την αγορά στην εκπαίδευση. Οι ιδιαίτερες συνθήκες του πεδίου της εκπαίδευσης και οι απαιτήσεις της σχολικής πράξης δε φαίνεται να διαμορφώνουν τη σκοποθεσία αυτού του μοντέλου. Διαπιστώνει την προβληματική φύση του μοντέλου αυτού, καθώς προσεγγίζει με θετικισμό και ουδετερότητα τα ζητήματα της εκπαίδευσης.

Είναι αρκετά ενδιαφέρον το άρθρο των Gunter & Forrester (2009α), στο οποίο μελετούν την περίπτωση του National College for School Leadership, με σκοπό να αναδείξουν το ρόλο των ανεξάρτητων δημόσιων φορέων (Non-Departmental Public Body-NDPB), οι οποίοι λειτουργούν έξω από το πεδίο της εκπαίδευσης και εξακολουθούν να επηρεάζουν σημαντικά τις διαδικασίες παραγωγής πολιτικής. Και μέσα απ’ αυτή την περίπτωση καταδεικνύεται ότι το κράτος διατηρεί τον έλεγχο στη διακυβέρνηση του δημόσιου τομέα τη θεσμοθετημένη, όπως την αποκαλεί, διακυβέρνηση.

### **3.3. Σύνοψη κεφαλαίου**

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης έχουν σημειωθεί μια σειρά από αλλαγές και σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο και σε ό,τι αφορά τη λειτουργία της. Οι αλλαγές αυτές, όπως είδαμε, οφείλονται στις γενικότερες

κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές εξελίξεις που σημειώνονται μετά την παγκοσμιοποίηση, η οποία τοποθετείται στη δεκαετία του 1990 κ.έ. και στον τρόπο με τον οποίο η Ε.Ε. αντιδρά απέναντι στις προκλήσεις που τίθενται (Dale & Robertson, 2009, Ball, 1998). Η διακυβέρνηση ως βασική διαδικασία διαχείρισης της εξουσίας στην Ε.Ε. έχει δρομολογήσει τη θεσμοθέτηση νέων κανόνων, αρχών και προτύπων στις πολιτικές των κρατών-μελών και ιδιαίτερα στο Χώρο της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης, αφού η Γνώση έχει οριστεί ως μια βασική προτεραιότητα στην Ατζέντα της Λισσαβώνας.

Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώσαμε ότι έχουν θεσπιστεί μηχανισμοί διακυβέρνησης, όπως η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού, μέσω των οποίων επιδιώκεται η υποστήριξη, η ενίσχυση και η προώθηση των κοινών στόχων. Όπως είδαμε, αυτοί οι μηχανισμοί επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις πολιτικές των κρατών-μελών για την εκπαίδευση, αν και σε κάθε περίπτωση οι ιδιαίτερες συνθήκες και όροι που επικρατούν σε εθνικό επίπεδο επιτρέπουν αποκλίσεις (Ball, 1998). Ωστόσο, οι αλλαγές αυτές έχουν επιφέρει μετασχηματισμούς στον τρόπο λειτουργίας του κράτους, στον τρόπο που κατανέμεται και ασκείται η εξουσία, αλλά και στις μορφές της γνώσης που ενσωματώνουν και προσδιορίζουν οι νέες τροπές (modes) εξουσίας.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα συζητήσουμε αυτά τα δεδομένα σε θεωρητικό επίπεδο και θα περιγράψουμε το πλαίσιο μέσα από το οποίο σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε την έρευνά μας.

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 4.1. Γενικά

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε διαπιστώσαμε ότι οι όροι και οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης οδήγησαν σε παρεμβάσεις διεθνών οικονομικών και πολιτικών διακρατικών φορέων, οι οποίοι έθεσαν ζητήματα αλλαγών σε όλους τους τομείς των κοινωνικών πολιτικών αλλά και στην Εκπαίδευση. Τα ζητήματα που μας απασχολούν σ' αυτή την εργασία σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης και ειδικότερα με τις πολιτικές που εφαρμόζονται στον τομέα αυτό ως αποτέλεσμα γενικότερων και ευρύτερων, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών ανακατατάξεων σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Στον τομέα αυτό τα ζητήματα της εξουσίας ως διαδικασία διανομής και διαχείρισης της αυτονομίας και του ελέγχου (Gewirtz & Cribb, 2010) ελκύουν ασφαλώς το άμεσο ενδιαφέρον της συζήτησης χωρίς, ωστόσο, να μας διαφεύγει η βασική, αξιωματική ίσως, ιδέα σύμφωνα με την οποία ό,τι γίνεται στο χώρο της εκπαίδευσης έτσι κι αλλιώς έχει να κάνει με τη γνώση (Young, 2006, Bernstein, 2000).

Όπως είδαμε στα προηγούμενα κεφάλαια οι ευρωπαϊκές και οι εθνικές πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έχουν διαμορφώσει ένα πλαίσιο αλλαγών που επηρεάζει τους όρους και τις συνθήκες άσκησης του διοικητικού έργου. Η μετάβαση αρμοδιοτήτων διοίκησης από το κεντρικό επίπεδο της κρατικής εξουσίας στο περιφερειακό επίπεδο εφαρμογής των πολιτικών έχει να κάνει με την προώθηση των αρχών της Διακυβέρνησης (Governance), η οποία αποτελεί το κομβικό εργαλείο πολιτικής παρέμβασης της Ε.Ε. στο εσωτερικό πλαίσιο διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών μελών. Νέες τροπές και πρότυπα, όπως το management, η υιοθέτηση κανόνων και αρχών της αγοράς, η λογοδοσία κλπ. εισάγονται στην εκπαίδευση μέσω μηχανισμών και τεχνικών που αλλάζουν τους όρους διακυβέρνησης και επιτήρησης των υποκειμένων της εκπαιδευτικής πράξης. Η έννοια της Διακυβέρνησης συμπυκνώνει τον κυρίαρχο λόγο στο επίπεδο των πολιτικών πρακτικών σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. και στην Ελλάδα. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε σε θεωρητικό επίπεδο αυτές τις πολιτικές προκειμένου να εξετάσουμε τις αλλαγές που επιφέρουν στους όρους και τις προϋποθέσεις, κάτω από τις οποίες ασκείται το διοικητικό έργο στην εκπαίδευση, αλλά και διαμορφώνονται οι ταυτότητες των δρώντων υποκειμένων.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, οι οποίες προέκυψαν και από όσα αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι τα τελευταία χρόνια το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής παρεμβαίνει στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης με όλο και μεγαλύτερη ένταση, με όλο και μεγαλύτερη δυναμική (Hardy & Lingard, 2008). Αν μάλιστα

δεχτούμε ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει να κάνει πρώτα και κύρια με τα ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών φορέων και δομών, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι πολιτικές αυτές μπαίνουν πια στο εσωτερικό του σχολείου, περιορίζοντας αρκετά και το βαθμό της σχετικής του αυτονομίας (Ball, 2003, Gunter&Thomson, 2009, Hudson, 2007, Gewirtz&Cribb, 2010). Έτσι γίνεται φανερό ότι η εκπαιδευτική πολιτική διαβρώνει τα σύνορα του πεδίου της εκπαίδευσης μέσα από την ανασυγκρότηση που επιχειρεί στις σχέσεις εξουσίας και γνώσης στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης (Gunter&Forrester, 2009).

Η διερεύνηση αυτών των ζητημάτων θα γίνει στη βάση της θεωρητικής θεμελίωσης που θα παρουσιάσουμε στο παρόν κεφάλαιο. Οι επιλογές μας από θεωρητικής πλευράς δεν αφορούν μόνο τα μεθοδολογικά και ερευνητικά ζητήματα που θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια. Αφορούν και τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήσαμε ήδη και που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η διαρθρωτική δομή των κεφαλαίων της εργασίας μας έχει να κάνει περισσότερο με ζητήματα τεχνικής και λειτουργικής διαχείρισης του υλικού και των δεδομένων παρά με τη λογική επεξεργασία του προβλήματος.

Το θεωρητικό μας πλαίσιο αντλεί έννοιες και ερμηνευτικά σχήματα από τις θεωρίες του Pierre Bourdieu, του Michel Foucault και του Basil Bernstein<sup>65</sup>, οι οποίοι μας παρέχουν ένα πλούσιο και επεξεργασμένο σύστημα ανάλυσης του λόγου και των πρακτικών που αναπτύσσονται στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον Ball (1993:10), η πολυπλοκότητα του πεδίου της πολιτικής καθιστά απαραίτητο το συνδυασμό περισσότερων της μιας θεωριών και την κατασκευή ενός πλέγματος εννοιολογικών σχημάτων, ώστε να γίνει πλήρης και διεξοδική η κατανόησή της. Μας βρίσκει, άλλωστε, σύμφωνους η θέση του Bernstein για τον συγκερασμό ιδεών, θεωρητικών αφετηριών και επιστημονικών κατηγοριών (Σολομών, 1991:30, Chouliaraki & Fairclough, 1999), καθώς και οι ερευνητικές προσεγγίσεις που αποφεύγουν τα επιστημολογικά στεγανά μεταξύ συγγενών επιστημονικών κλάδων ή επιστημολογικών παραδόσεων (Σολομών, 1994α, Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2011, Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Η επιλογή των θεωριών που αναφέραμε έγινε με κριτήριο τα γνωσιοθεωρητικά και τα μεθοδολογικά ζητήματα που θέτει η προβληματική αυτής της μελέτης. Θεωρούμε ότι οι θεωρητικές αυτές πηγές θα μας βοηθήσουν να συνδέσουμε το μικρο-επίπεδο της καθημερινής πρακτικής στο επίπεδο της διοίκησης της εκπαίδευσης με το μακρο-επίπεδο της πολιτικής για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, η οποία παράγεται στη βάση του λόγου εθνικών και υπερεθνικών φορέων ή για την ακρίβεια το μικρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης με το μακρο-επίπεδο του κοινωνικοοικονομικού και πολιτικού συστήματος που

---

<sup>65</sup> Εξυπακούεται ότι η σειρά με την οποία αναφέρουμε τους έτσι κι αλλιώς σπουδαίους αυτούς θεωρητικούς έχει να κάνει με τη διάρθρωση της εργασίας μας κι όχι με οποιαδήποτε αξιολογική κατάταξη, για την οποία, άλλωστε, έχουμε πλήρη ανεπάρκεια.

ρυθμίζει τους όρους και τις προϋποθέσεις για την άσκηση του διοικητικού έργου. Θεωρούμε, δηλαδή, σωστή την άποψη, ότι οι περισσότερο επεξεργασμένες έννοιες και ο συνδυασμός των θεωρητικών πλαισίων, που τις υποστηρίζουν, μπορεί να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε βαθύτερα και πληρέστερα τον τρόπο με τον οποίο η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ανταποκρίνεται στις αλλαγές που προωθούνται από ευρωπαϊκούς και άλλους υπερεθνικούς πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς φορείς (Σολομών, 1997, Ball, 1998), δεδομένου ότι έχει εφαρμοστεί με επιτυχία αυτή η προσέγγιση και από άλλους ερευνητές (Σαρακινιώτη, 2012). Έχουμε, βέβαια, επίγνωση της ιδέας ότι «κάθε μεταφορά και εφαρμογή μιας θεωρίας σε ένα πλαίσιο, οποιοδήποτε και αν είναι αυτό (άλλη χώρα και γλώσσα, άλλο εκπαιδευτικό σύστημα και ερευνητικό πλαίσιο κλπ.) αποτελεί, με όρους Bernstein, μια ανα-πλαισίωση της θεωρίας» (Σολομών, 1991:34) και μ' αυτό τον όρο θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να επεξεργαστούμε τα θέμα μας με βάση τις έννοιες, τις οποίες αντλούμε από τις θεωρίες που αναφέραμε.

Η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου διαρθρώνεται με βάση το κριτήριο της προοδευτικής επεξεργασίας του θέματος και των ζητημάτων που ανακύπτουν στο επίπεδο της προβληματικής μας, με σκοπό τον εντοπισμό του ερευνητικού μας στόχου και τη διαμόρφωση της μεθοδολογικής του προσέγγισης. Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, το πρώτο ζήτημα που τίθεται είναι η συγκρότηση και ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής, για να προχωρήσουμε στη συνέχεια με τα ζητήματα που έχουν να κάνουν με το λόγο που συγκροτείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής γύρω από τη διοίκηση της εκπαίδευσης και να καταλήξουμε στις έννοιες που θα μας βοηθήσουν να προσεγγίσουμε το εμπειρικό πεδίο και να ερμηνεύσουμε τα δεδομένα μας.

#### **4.2. Η εκπαιδευτική πολιτική και το πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.**

Θεωρούμε καίρια την επισήμανση του Ball (1994), σύμφωνα με την οποία ο προσδιορισμός της έννοιας της (εκπαιδευτικής) πολιτικής αποτελεί βασική συνθήκη για το σχεδιασμό μιας έρευνας και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε τα δεδομένα της. Παρά το μεγάλο αριθμό θεωρητικών, επιστημολογικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, ο προσδιορισμός της έννοιας παραμένει ακόμα σε διαδικασία συζήτησης και συστηματικής επεξεργασίας (Taylor et al., 1997). Στην κατεύθυνση αυτή ο Παπαδάκης (2003) διερευνώντας τις παραμέτρους για τον προσδιορισμό της έννοιας αντιλαμβάνεται την πολιτική «ως ένα σύνολο-σώμα τεχνολογιών και πρακτικών εξουσίας, μια «οικονομία της δύναμης» αλλά και μια σύνθεση λόγου και δράσης, λέξεων, σημασιών και πράξεων» (2003:78) και επισημαίνει ότι τη θεωρεί «ειδικά σε θέματα εκπαίδευσης, τόσο διαδικασία

όσο και αποτελέσματα» (ό.π.:80)<sup>66</sup>. Στη συνέχεια σημειώνει ότι «η διαπλοκή **επικοινωνίας** (που αξιώνει γνώση) και **εξουσίας**<sup>67</sup> στο πεδίο της Ε[κπαιδευτικής] Π[ολιτικής] καθίσταται προφανής» (ό.π.:83).

Οι οριοθετήσεις αυτές φέρνουν στην επιφάνεια προς συζήτηση την έννοια του πεδίου. Η έννοια αυτή -του «κοινωνικού πεδίου», για την ακρίβεια- έχει εισαχθεί με συστηματικό τρόπο κυρίως από τον Bourdieu (2000), ο οποίος την προσδιορίζει ως τη δομημένη περιοχή (arena) αντιπαράθεσης των ανθρώπινων δράσεων, τις οποίες ονομάζει «πρακτικές»<sup>68</sup>. Θεωρεί ότι η κοινωνία απαρτίζεται από ένα αριθμό κοινωνικών πεδίων, κάθε ένα εκ των οποίων είναι ημι-αυτόνομο σε σχέση με τα υπόλοιπα και έχει τη δική του λογική πρακτικής (Lingard et.al., 2005β). Μιλάει ουσιαστικά για δίκτυα θέσεων, τα οποία ορίζονται από μια ιδιαίτερη διανομή οικονομικού, κοινωνικού ή πολιτιστικού κεφαλαίου. Οι «λογικές» είναι τα χαρακτηριστικά μιας πρακτικής σ' ένα συγκεκριμένο πεδίο, που διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών δρώντων και των κοινωνικών πλαισίων. Μεταξύ των πεδίων μπορούν να αναγνωριστούν τα σύνορα, από την ύπαρξη επιρροής της λογικής της πρακτικής του ενός ή του άλλου πεδίου.

Οι πρακτικές των δρώντων υποκειμένων μέσα στο πεδίο ακολουθούν κατά τον Bourdieu μια πρακτική αίσθηση των πραγμάτων, η οποία αποδίδεται με τον όρο «habitus». Πρόκειται για ένα σύνολο διαθέσεων αναφορικά με τη δράση μέσα στο πεδίο, οι οποίες έχουν προκύψει μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου και προσδιορίζεται από τη δομή και τις θέσεις στο πεδίο. Μπορούμε να πούμε ότι το habitus είναι κοινωνικό προϊόν, καθώς αποτελεί την εσωτερίκευση από τα υποκείμενα των κοινωνικών κανόνων, αξιών, ιεραρχήσεων, του συνόλου, δηλαδή, της κοινωνίας (Hardy & Lingard, 2008). Έτσι κατά τη λειτουργία του υποκειμένου, ως φορέα συγκεκριμένου habitus, στο πεδίο προκύπτουν οι πρακτικές και υπ' αυτή την έννοια μπορούμε να θεωρήσουμε τα πεδία ως συνδέσεις μεταξύ αυτών που έχουν διαμορφωθεί ως κοινωνικές πρακτικές με την κοινωνική δομή, τις διαστρωματώσεις και τις σχέσεις εξουσίας που τη χαρακτηρίζουν. Το πεδίο τελικά προσδιορίζεται από τις κυρίαρχες πρακτικές, οι οποίες διαμορφώνουν και τη λογική εντός του πεδίου, και συνιστούν, τελικά, τον ιδιαίτερο νόμο που προσδίδει στο πεδίο τα ατομικά του χαρακτηριστικά και περιορίζει ή επιτρέπει τη δράση των συμμετεχόντων σ' αυτό (Hardy & Lingard, ό.π.).

«Ο Bourdieu δεν εκλαμβάνει τα πεδία ως στατικές δομές αλλά ως χώρους διαπάλης, στη διάρκεια των οποίων μπορούν να αναδομηθούν, και τα σύνορα, τα οποία τα διαχωρίζουν από τα άλλα πεδία, [μπορούν] να επανακαθοριστούν, να ισχυροποιηθούν

<sup>66</sup> Πρόκειται για άποψη στην οποία επιμένει ο Stephen Ball (1994:15)

<sup>67</sup> Οι επισημάνσεις στο πρωτότυπο.

<sup>68</sup> Ο όρος «πρακτική» εδώ παρουσιάζεται με την έννοια που του δίνει ο Bourdieu, αν και παρακάτω θα δούμε πώς εντάσσεται και μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο του Bernstein, ενώ στο Foucault το σχετικό περιεχόμενο θα το συναντήσουμε στο σχήμα εξουσία-γνώση. Ωστόσο, αξίζει να σημειώσουμε ότι στις κοινωνικές επιστήμες θα συναντήσουμε κι άλλες θεωρήσεις της έννοιας (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).



ή να αποδυναμωθούν» (Chouliaraki & Fairclough, 1999:101). Όλα όμως τα πεδία βρίσκονται, κατά τον Bourdieu, κάτω από την κυριαρχία του πεδίου της εξουσίας, μέσα στο οποίο γίνεται ανταλλαγή των κεφαλαίων, που έχουν συσσωρευτεί σε άλλα πεδία από τους φορείς που έχουν εξουσία σ' αυτά. Υπ' αυτή την προϋπόθεση, είναι πιθανό ένα πεδίο να επιδιώξει να ασκήσει επιρροή σε ένα άλλο, όπως φάνηκε και από τη μελέτη των Lingard & Rawolle, (2004), οι οποίοι χρησιμοποίησαν την έννοια «επιδράσεις διασταυρούμενων πεδίων» [cross-fields effects], για να περιγράψουν το φαινόμενο της επιρροής του πεδίου των media στο πεδίο της πολιτικής. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και μια σειρά από δημοσιεύσεις από το χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Hardy & Lingard, 2008, Lingard, et.al, 2005), σύμφωνα με τις οποίες στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης έχει περιοριστεί η αυτονομία του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από την αύξηση των επιδράσεων διασταυρούμενων πεδίων, ιδιαίτερα εκείνων της οικονομίας και της δημοσιογραφίας.

Η έρευνα των Gunter & Forrester (2009β), στην οποία αναφερθήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ανέδειξε, όπως είδαμε, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ζητήματα γύρω από τις αλλαγές που έχει προκαλέσει στο χώρο της εκπαίδευσης, σε ό,τι αφορά την παραγωγή γνώσης για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, η πολιτική των Νέων Εργατικών στην Αγγλία. Μεταξύ των ευρημάτων της έρευνας που διεξήχθη ήταν και η διαπίστωση για την χαλάρωση των συνόρων μεταξύ του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής και εκείνου της εκπαίδευσης. Όπως φάνηκε από την έρευνα, *«οι φορείς που προέρχονται από τα πεδία της οικονομίας και της πολιτικής “παραβίασαν τα σύνορα” της εκπαίδευσης και χρησιμοποίησαν θεσμικές μεθόδους (νέες δομές, κουλτούρες, θέσεις εργασίας και κανόνες) για να διασφαλίσουν αυτές τις αλλαγές»* (Gunter & Forrester, ό.π.:507). Ιδιαίτερα είδη γνώσης απέκτησαν προνομιακή θέση στη γνώση για την εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση επαγγελματιών με κύρος (ειδικοί πανεπιστημιακοί, εκπαιδευτικοί, τοπικοί φορείς εξουσίας) από τους πολιτικούς και τους συμβούλους του ιδιωτικού τομέα. Για την ακρίβεια, οι ερευνητές μιλούν για μια γνώση που αποτελείται στην ουσία από «δοξασιές»<sup>69</sup> περί αποτελεσματικής ηγεσίας ως μιας «αντικειμενικής δομής». Όπως σημειώνουν, «η ηγεσία των σχολείων είναι ένα παιχνίδι [game] εν εξελίξει ...στο οποίο μια θέση καταλαμβάνεται μέσω του πονταρίσματος [συμβολικού] κεφαλαίου, όπως [για παράδειγμα] οι έχοντες γνώση της ηγεσίας μέσω της επαγγελματικής εμπειρίας ή / και ως ερευνητές, οι οποίοι συντάσσονται με την βελτίωση του σχολείου και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αυτό κωδικοποιείται σε δοξα ή αυτονόητες αλήθειες που δομούνται μέσω πρακτικών (βιβλία, πολιτικές, ομιλίες, προγράμματα κατάρτισης και

---

<sup>69</sup> Η έννοια που χρησιμοποιείται στο κείμενο είναι «δοξα», στην οποία ο Bourdieu δίνει το περιεχόμενο μιας διατύπωσης που μιλάει για κάτι αυτονόητο. Η έννοια εμφανίζεται στο Bourdieu, 1977 [1972]. *Outline of a Theory of Practice*. R. Nice transl., Cambridge: Cambridge University Press

γλώσσα) με τέτοιο τρόπο που εκείνοι που βρίσκονται εντός [της ηγεσίας] να μην αναγνωρίζουν τη διαδικασία με την οποία βρέθηκαν εκεί» (Gunter & Forrester, ό.π.:501).

Όπως είδαμε από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, στα πλαίσια της διακυβέρνησης ως βασικού κανόνα ρύθμισης της λειτουργίας των δημόσιων φορέων και στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού του κράτους, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό, έχουν προωθηθεί πολιτικές αποκέντρωσης και ανασυγκρότησης. Οι πολιτικές αναδιάρθρωσης περιλαμβάνουν κυρίως τρεις τεχνολογίες: την επιτελεστικότητα, την υιοθέτηση κανόνων της αγοράς (ανταγωνισμός, επιχειρηματικές πρωτοβουλίες, συσχέτιση κόστους-απόδοσης) και την εισαγωγή του μοντέλου του management (New Public Management). Στο βαθμό που αυτές οι τεχνικές αποτελούν μέρος μιας παγκόσμιας σύγκλισης και στο βαθμό που εκτείνονται σε όλο το δημόσιο τομέα, μπορούν να θεωρηθούν ως γενικευμένης μορφής (generic), όπως τις αποκαλεί ο Ball (2008α). Θα προσθέταμε ότι αποτελούν επίσης τη γενίκευση του λόγου άλλων πεδίων, όπως αυτού της οικονομίας και της αγοράς. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι μέσα από αυτές τις επιδράσεις είναι δυνατό να παρατηρήσουμε αλλαγές στις λογικές των πρακτικών του πεδίου της εκπαίδευσης, οι οποίες τώρα συντονίζονται με εκείνες των πεδίων της οικονομίας, του management ή/και της δημοσιογραφίας τα οποία επιδρούν στην εκπαίδευση.

Τα ευρήματα αυτά φέρνουν στο προσκήνιο της συζήτησης το θέμα του κυρίαρχου λόγου στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις σχέσεις που διαμορφώνονται σε ό,τι αφορά τη γνώση και την εξουσία στο πεδίο της εκπαίδευσης. Τα ζητήματα αυτά θα τα εξετάσουμε στη συνέχεια.

### **4.3. Αναζήτηση του λόγου στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής.**

Η έννοια του λόγου είναι πράγματι από τις πιο διαδεδομένες στη βιβλιογραφία τη σχετική με την κοινωνιολογία και την εκπαιδευτική πολιτική και έχει αξιοποιηθεί από πολυάριθμα ερευνητικά και επιστημονικά μοντέλα. Πρόκειται μάλλον για θεωρίες του λόγου, οι οποίες αναπτύσσονται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, ανάλογα με την επιστημολογική, τη μεθοδολογική ή την κοινωνιολογική προσέγγιση που ακολουθείται. Ο Howarth (2008:13) πολύ εύστοχα μιλάει για «λόγο περί λόγου». Στα πλαίσια της δικής μας εργασίας μιλάμε για το λόγο με την έννοια που του δίνει η προσέγγιση του Foucault (1972 και 1991β), όπως αναπτύχθηκε από τον ίδιο αλλά και από άλλους, που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση (Ball, 1993, 2008, Howarth, 2008, Solomon, αχρον.).

Στην καθημερινή επικοινωνία η λέξη λόγος παίρνει πολλά και διαφορετικά νοήματα και η χρήση της από μια επιστημονική μελέτη θα μπορούσε να προκαλέσει συγχύσεις, που την καθιστούν προβληματική. Στο επιστημονικό πεδίο, στο οποίο εντάσσεται η προβληματική της εργασίας μας, έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς και άλλοι όροι, όπως

«ιδέες και αντιλήψεις», «μύθοι», «τρόποι σκέψης», «πολιτιστικά πρότυπα και συστήματα» και, από τη μαρξιστική παράδοση, ο όρος «ιδεολογία», οι οποίοι παρουσιάζουν περισσότερους περιορισμούς, τουλάχιστον όσον αφορά την περίπτωση μας<sup>70</sup>. Στο έργο του Foucault ο λόγος παρουσιάζεται ως ένα σύνολο αποφάνσεων (statements) που σε μια ιδιαίτερη ιστορική στιγμή δημιουργεί τη γλώσσα γύρω από κάποιο θέμα ή, καλύτερα, κατασκευάζει το θέμα, αφού ορίζει και παράγει τα αντικείμενα της γνώσης μας και προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να μιλήσουμε γι' αυτό (Howarth, 2008, Solomon, αχρον.).

Μια «απόφανση» ως γλωσσική μονάδα αποτελεί μια σειρά γλωσσικών στοιχείων που εμφανίζονται σ' ένα πλαίσιο εκφοράς, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται και οι κανόνες που το μορφοποιούν και όσα στοιχεία σχετίζονται μ' αυτό και προσδιορίζουν το νόημά του. Ωστόσο αυτή η περιγραφή δεν είναι γλωσσολογική, καθώς η έννοια της «απόφανσης» δεν είναι μέρος ενός κειμένου αλλά το μέρος ενός σχηματισμού λόγου (discursive formation). Κατά τον Foucault ο λόγος είναι επίσης ένα ιστορικό γεγονός ή ένα αρχείο ιστορικών διατυπώσεων και η μέθοδος ανάλυσης που προτείνει είναι η αρχαιολογική, με την οποία πρέπει να ανακαλύψουμε όχι απαραίτητα το νόημά του, αλλά τους κανόνες που προσδιορίζουν την ιδιαιτερότητά του.

Ο ορισμός που δίνει ο Foucault στην έννοια εκκινεί από την άρνηση των ολιστικών σχημάτων του μοντερνισμού, με βάση την οποία υπάρχει μια θεωρητική προσέγγιση που εξηγεί όλες τις πλευρές μιας κοινωνίας. Έτσι απομακρύνεται από την ανάγκη για την αναζήτηση της αλήθειας και διερευνά τους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται και συντηρείται η αλήθεια (Solomon, αχρον.). Ο λόγος συγκροτείται στη βάση ενός πραγματικού γεγονότος, καθώς «πάντα υπάρχει μια μυστική αρχή» και εμπεριέχει και όσα δεν έχουν ειπωθεί (ή γραφτεί), τα οποία υπονομεύουν αυτά που έχουν ειπωθεί (ή γραφτεί). Απ' αυτή την άποψη η ανάγνωση του λόγου επιδιώκει πέραν των άλλων και την αναζήτηση του γεγονότος που προκάλεσε τη συγκρότησή του και την αναζήτηση όσων αποσιωπούνται. Ως εκ τούτου η ανάλυση του λόγου μπορεί να γίνει με την αρχαιολογική μέθοδο, η οποία όμως δεν περιορίζεται απλά στη συγκέντρωση του αρχειακού υλικού και των κειμένων που παράγονται σε μια συγκεκριμένη περίοδο. Ο Foucault μας καλεί να αναρωτηθούμε γύρω από τους κανόνες που καθορίζουν το τι θα συμπεριληφθεί στο λόγο απ' ο,τιδήποτε άλλο (Solomon, αχρον.).

---

<sup>70</sup> Στην περίπτωση της «ιδεολογίας», για παράδειγμα, δίνεται στον όρο ένας χαρακτήρας ντετερμινιστικός, καθώς οι ιδέες σύμφωνα με τους μαρξιστές αποτελούν το μηχανισμό με τον οποίο επιβάλλεται ο ταξικός διαχωρισμός της κοινωνίας και της παραγωγής. Μ' αυτό το νόημα περιορίζεται η δυνατότητα μετασχηματισμού της κοινωνίας (δες για παράδειγμα τις θέσεις του Αλτουσέρ για τη δυνατότητα των υποκειμένων για παρέμβαση και αλλαγή). Αντίθετα, οι θεωρητικοί του λόγου, απορρίπτουν τις προσεγγίσεις γύρω από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς και τους κρατικούς θεσμούς με αναφορές σε νομοτέλειες της ιστορικής εξέλιξης και τους αντιλαμβάνονται ως «παγιωμένους» λόγους, «οι οποίοι παρά τις πολιτικές απαρχές τους ως προϊόντα ηγεμονικών πρακτικών, κατέκτησαν μια σχετική μονιμότητα και ανθεκτικότητα» (Howarth, 2008:169).

Στην πραγματικότητα φαντάζεται το λόγο ως μαγνητικό πεδίο με δύο πόλους, που συγκεντρώνουν όλες τις αποφάνσεις (γραπτές ή προφορικές) που επιτυγχάνουν να επηρεάσουν και ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες καθώς «διασπείρονται ως γεγονότα» (Foucault, 1972:27). Σύμφωνα με το Foucault, ο λόγος δημιουργεί ένα κόσμο γνώσης και «αλήθειας», όχι μόνο γύρω απ' αυτό που επιδιώκεται ως νόημα αλλά και γι' αυτόν που τον εκφέρει και για το είδος της εξουσίας που τον καθιστά αρμόδιο για να τον εκφέρει (Ball, 1994). Ωστόσο, δεν πρέπει να κατανοήσουμε το λόγο ως κάτι σταθερό και μονοδιάστατο. Ο Foucault επισημαίνει ότι ο λόγος υπόκειται σε μετασχηματισμούς σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και επειδή είναι περίπλοκες κατασκευές συνήθως υποδιαιρούνται σε υποκατηγορίες σύμφωνα με τους κανόνες που τους προσδιορίζουν. Μας ζητά να αναζητούμε τη συγκρότηση άλλων λόγων που ανταγωνίζονται για ισχύ και επιρροή (Foucault, 1972).

Σύμφωνα με το Foucault, τα υποκείμενα διαμορφώνουν ιδέες, στάσεις, συμπεριφορές και πρακτικές με βάση το λόγο στην επιρροή του οποίου υπόκεινται. Η προσέγγισή του απομακρύνεται από τις υποκειμενοκεντρικές και ψυχολογικές ερμηνείες του λόγου και «θα μπορούσε να πει κανείς ότι σχεδόν αγνοεί το υποκείμενο ως παραγωγό ή φορέα του λόγου» (Solomon, αχρον.). Οι λόγοι έχουν πειθαρχική επίδραση και ιδιαίτερα μέσω των θεσμοθετημένων λόγων ρυθμίζονται οι ταυτότητες των υποκειμένων, τα σώματα, οι τοπικοί και κοινωνικοί χώροι, και οι κοινωνικές πρακτικές μέσα σε διάφορες σχέσεις γνώσης και εξουσίας. Ωστόσο, ο Howarth (ό.π.:75) επισημαίνει ότι, ενώ η έννοια του λόγου παίζει σημαντικό ρόλο στο έργο του Foucault, «παραμένει απογοητευτικά ασαφής». Γι' αυτό, απ' τη μια μεριά επιτρέπεται στον Ball να υποστηρίξει ότι «δε μιλάμε ένα λόγο, αυτός μιλάει σ' εμάς. Είμαστε τα υποκείμενα, οι φωνές, η γνώση, οι σχέσεις εξουσίας, που ο λόγος κατασκευάζει και επιτρέπει. Δεν “ξέρουμε” τι λέμε, “είμαστε” αυτό που λέμε και κάνουμε» (1994:22). Ταυτόχρονα, από μια άλλη «“στρατηγική” οπτική, οι λόγοι αποτελούν το μέσο για να προωθήσουν τα συμφέροντα και τα προτάγματά τους διαφορετικές δυνάμεις, ενώ την ίδια στιγμή διαμορφώνουν σημεία αντίστασης για την ανάπτυξη αντίθετων στρατηγικών», (Howarth, ό.π.:76). Αυτές οι δύο «στρατηγικές» οπτικές και η ασάφεια που επισημάνθηκε από το Howarth αποδίδονται στο γεγονός ότι ο λόγος ως έννοια αναπτύχθηκε σταδιακά και με ασυνέχειες τόσο μέσα από την αρχαιολογική, όσο και μέσα από τη γενεαλογική προσέγγιση του Foucault. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη γενεαλογική του προσέγγιση, οι λόγοι δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως αυτόνομα συστήματα επιστημονικών αποφάνσεων, αλλά ως προϊόντα των σχέσεων εξουσίας και των δυνάμεων που τα διαμορφώνουν. Όπως το θέτει ο ίδιος, “η εξουσία και η γνώση σπονδυλώνονται [ενώνονται] μέσα στο λόγο”» (Howarth, ό.π.:99).

Σύμφωνα με το Foucault (1991β), ο λόγος δομείται από πρακτικές, από μορφές μετατροπής των ατόμων σε υποκείμενα, από τρόπους παραγωγής γνώσης και τις εγγενείς

σχέσεις εξουσίας τους. Στην πορεία παραγωγής της όμως η γνώση, για να γίνει αποδεκτή και να νομιμοποιηθεί, έχει ανάγκη την εξουσία, η οποία έχει τη δυνατότητα να την αναγάγει σε αλήθεια, όχι στην απόλυτη έννοιά της αλλά στην καθεστηκυία της μορφή. Ουσιαστικά η εξουσία εισηγείται τη γνώση και το αντίστροφο. Όπως λέει, «δεν υπάρχει σχέση εξουσίας χωρίς συσχετισμένη σύσταση ενός πεδίου γνώσης, ούτε και γνώση που να μην προϋποθέτει και να μην αποτελεί ταυτόχρονα σχέσεις εξουσίας (Foucault, 1989:40).

Υιοθετώντας αυτή την οπτική θεωρούμε ότι ο κυρίαρχος λόγος που αναπτύσσεται στο πεδίο της [ευρωπαϊκής] εκπαιδευτικής πολιτικής αντικατοπτρίζει το πλέγμα σχέσεων εξουσίας μεταξύ των συμφερόντων και των προταγμάτων που εκπροσωπούνται στο χώρο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης (Dale, 2009α, Ball, 2010). Άλλωστε με πολύ συστηματικό τρόπο περιγράφηκε αυτό το πλαίσιο σχέσεων και στην έρευνα των Gunter & Forrester (2009), την οποία παρουσιάσαμε ήδη, αλλά και σε αναλύσεις όπως αυτές της Grek (2008) και του Ball (2008α).

Ωστόσο, ο λόγος περί διακυβέρνησης στο πεδίο της [ευρωπαϊκής] εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτεί να συζητήσουμε για μια άλλη φουκοϊκή έννοια αυτή της κυβερνησιμότητας<sup>71</sup>. Το σύνολο αυτών των αλλαγών συνιστούν νέους τρόπους κυβερνησιμότητας, τόσο σε ό,τι αφορά του ίδιους τους φορείς όσο και όσους εμπλέκονται στη λειτουργία τους. Η έννοια της κυβερνησιμότητας έχει αναλυθεί διεξοδικά από το Foucault σε ένα κείμενο διάλεξης που έδωσε το 1978 στο Κολλέγιο της Γαλλίας (Foucault, 1991α).

Στο κείμενο του Dale με το οποίο διερευνά τη διαδικασία της διακυβέρνησης μέσω της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού (2004), επισημαίνεται ότι πρόκειται για μια πολιτική διαδικασία διανομής και διαχείρισης της πολιτικής εξουσίας και συνδέεται με την κυβερνησιμότητα, η οποία αναφέρεται από το Foucault ως έννοια που καλύπτει πολλές διαφορετικές μορφές διακυβέρνησης (governing): τη διακυβέρνηση του εαυτού που συνδέεται με την ηθική, την τέχνη της δέουσας διακυβέρνησης της οικογένειας που ανήκει στην οικονομία και την επιστήμη ρύθμισης του κράτους, η οποία επικεντρώνεται στην πολιτική (Foucault, 1991α:91). Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια με την οποία ο Foucault προσπαθεί να συλλάβει με πιο πολιτικούς όρους τα νοήματα της βιο-εξουσίας, που ορίζεται «ως μια ολοένα αυξανόμενη “καθυπόταξη σωμάτων και... έλεγχος των πληθυσμών” προς χάριν της επίτευξης μεγαλύτερης χρησιμότητας, αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας» (Howarth, 2008:109). Διαβλέποντας ότι λόγω των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων (κρίση) έχει ξεκινήσει κυβερνητική κρίση στα περισσότερα αναπτυσσόμενα κράτη<sup>72</sup> αναδεικνύει την έννοια της κυβερνησιμότητας ως

<sup>71</sup> Πρόκειται για απόδοση στα ελληνικά του όρου governmentality (Howarth, 2008:110)

<sup>72</sup> Εδώ ο Foucault αναφέρει ότι δίνει στον όρο κυβέρνηση (government) την έννοια του συστήματος θεσμών και πρακτικών καθοδήγησης των ανθρώπων (Foucault, 1991β:75-77).

διαδικασία άσκησης «των τριών μορφών εξουσίας που ανέδειξε στις διαφορετικές φάσεις εξέλιξης του έργου του, δηλαδή της κυριαρχικής εξουσίας, της πειθαρχίας και της διακυβέρνησης» (Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2011).

Το ζήτημα της διακυβέρνησης, σύμφωνα με τη φουκοϊκή εκδοχή, μας οδηγεί στη συζήτηση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, είναι φανερό ότι οι μακρο-κοινωνιολογική και μακρο-πολιτική προσέγγιση των θεωριών που ως εδώ αναφέραμε και οι έννοιες που περιγράψαμε ήταν ιδιαίτερα αποκαλυπτικές και διεισδυτικές στο πεδίο της [ευρωπαϊκής] εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά δε μας βοηθούν να εξετάσουμε πώς αυτές οι πολιτικές «μεταφράζονται» σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης και πώς επηρεάζουν τις σχέσεις εξουσίας και τη σχέση εξουσίας-γνώσης. Όπως αναφέρει και ο Ball αυτό που χρειαζόμαστε για την ανάλυση των πολιτικών είναι «μια εργαλειοθήκη διαφορετικών εννοιών και θεωριών – μια εφαρμοσμένη παρά μια αμιγή κοινωνιολογία» (1994:14). Αυτό που χρειαζόμαστε είναι μια εσωτερική γλώσσα για τη συστηματική διερεύνηση των επιπτώσεων των πολιτικών που αναπτύσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μελετήσουμε πώς και μέσα από ποιες διαδικασίες αναπλαισίωσης οι πολιτικές διαρθρώνονται στα διάφορα επίπεδα, στις δράσεις και τους φορείς. Εκτιμούμε ότι η θεωρία του Bernstein μας παρέχει ένα επεξεργασμένο και επαρκές σύνολο θεωρητικών εννοιών με βάση τις οποίες μπορούμε να κατασκευάσουμε ένα θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης των πρακτικών κι ένα ερμηνευτικό σχήμα των προτύπων που εισάγονται στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε στην έννοια του παιδαγωγικού λόγου, των πεδίων αναπλαισίωσης και του παιδαγωγικού μηχανισμού, οι οποίες συγκροτούν και το πλαίσιο ανάπτυξης της μεθοδολογίας μας σ' αυτή την εργασία.

#### **4.4. Το εννοιολογικό σύστημα του Basil Bernstein.**

##### 4.4.1. Σύνδεση μεταξύ μακροσκοπικής και μικροσκοπικής ανάλυσης

Εκ των προτέρων πρέπει να επισημάνουμε ότι η θεωρία του Bernstein αντλεί από ένα διαφορετικό επιστημολογικό παράδειγμα και χρησιμοποιεί διαφορετική μεθοδολογία και ορολογία σε σχέση με εκείνες του Bourdieu και του Foucault. Ωστόσο, μπορούμε να συμφωνήσουμε με την άποψη ότι ο Bernstein μας παρέχει ένα επαρκές πλαίσιο για την κατασκευή εργαλείων συστηματικής ανάλυσης προκειμένου να καλύψουμε τις αδυναμίες της θεωρίας του Foucault ή έστω να επιχειρήσουμε μια αναπλαισίωση της θεωρίας του λόγου στην εκπαίδευση (Solomon, 1997). Ταυτόχρονα μας επιτρέπει να συνδέσουμε τη δομιστική προσέγγιση του Bourdieu με μια μετα-δομιστική προσέγγιση του λόγου, έτσι όπως εξελίχθηκε.

Όπως, άλλωστε, επισημαίνουν οι Rizvi & Lingard (2010) ο λόγος της παγκοσμιοποίησης αναπαράγεται στο χώρο της εκπαίδευσης και από το χώρο της εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς αυτοί μας θυμίζουν την αρχική τοποθέτηση του Bernstein (1971), σύμφωνα με την οποία η επίσημη γνώση μεταδίδεται στο σχολείο μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων: το πρόγραμμα σπουδών, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση και οι αλλαγές που συμβαίνουν σε ένα από αυτά τα συστήματα επιφέρουν αλλαγές και στα υπόλοιπα. Με βάση αυτή την παραδοχή αναλύουν τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν στο χώρο της αγγλικής και αυστραλιανής εκπαίδευσης και διαπιστώνουν ότι οι αλλαγές στις διαδικασίες αξιολόγησης που έχουν εισαχθεί μας επιτρέπουν να μιλάμε για τη μετάβαση σε μια «κοινωνία ελέγχου». Τα προγράμματα παρακολούθησης και συγκριτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. PISA) κυριαρχούν ως πολιτική των αριθμών, η οποία επηρεάζει και τα άλλα δύο συστήματα μηνυμάτων. Οι παρατηρήσεις αυτές, ουσιαστικά, αποτελούν ένα βασίμο επιχείρημα για την αναγκαιότητα της επίκλησης της θεωρίας του Bernstein ως λειτουργικού εργαλείου σύνδεσης του λόγου της εκπαιδευτικής πολιτικής με την εκπαίδευση.

#### 4.4.2. Ο παιδαγωγικός λόγος και ο παιδαγωγικός μηχανισμός.

Στη θεωρία του για τον παιδαγωγικό λόγο ο Bernstein (1990) στρέφεται στους τρόπους με τους οποίους ο λόγος λειτουργεί στην κοινωνία και στο ρόλο του για τη διατήρηση της κοινωνικής δομής, ιδιαίτερα μέσα από την εκπαίδευση. Θεωρώντας ότι ο Foucault δεν καταφέρνει να διακρίνει μεταξύ του μηνύματος και του μεταδότη και μεταξύ αυτού που αναμεταδίδεται (του λεκτικού μηνύματος) και της αναμετάδοσης (των δομών μέσω των οποίων το λεκτικό μήνυμα πραγματώνεται) υιοθετεί μια διαφορετική προσέγγιση: «Οι λόγοι της εκπαίδευσης αναλύονται για [να αναδείξουμε] τη δύναμή τους να αναπαράγουν τις κυρίαρχες/κυριαρχούμενες σχέσεις έξω από το λόγο, αλλά που διαπερνά τις κοινωνικές σχέσεις, τα μέσα της αναμετάδοσης και την αξιολόγηση του παιδαγωγικού λόγου» (Bernstein, 1990:65). Ασκει κριτική στις προσεγγίσεις του λόγου που υιοθετούν οι θεωρίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής καθώς θεωρεί ότι αποτυγχάνουν να παράσχουν ένα επαρκές πλαίσιο περιγραφής των παιδαγωγικών φορέων, λόγων και πρακτικών και έτσι τους διαφεύγει η ανάλυση της εσωτερικής δομής και της λογικής του λόγου, μέσω των οποίων μεταφέρονται στην εκπαίδευση οι έξω απ' αυτήν σχέσεις εξουσίας (Bernstein, 2000:4). Θεωρεί ότι μέσα από την ανάλυση του παιδαγωγικού λόγου και των λογικών του μπορούμε να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο τα συστήματα γνώσης και οι παιδαγωγικές διαδικασίες γίνονται μέρος και διαφοροποιούν τη συνείδηση και επισημαίνει ότι ξέρουμε τι μεταδίδεται αλλά δεν είναι τόσο καθαρές οι δομές που του επιτρέπουν να μεταδοθεί (Bernstein, ό.π.).

Έτσι μπορούμε να αντιληφθούμε ότι μιλάμε για ένα μηχανισμό, που ρυθμίζει τον τρόπο επιλογής και οργάνωσης γνώσης και δεξιοτήτων που μεταδίδονται και προσλαμβάνονται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών θεσμών και διαδικασιών. Ο παιδαγωγικός λόγος δεν έχει δικό του περιεχόμενο, αλλά «ιδιοποιείται άλλους λόγους και τους φέρνει σε ειδική σχέση μεταξύ τους με σκοπό την επιλεκτική μεταβίβαση και απόκτηση» (Bernstein, 1990:181). Πρόκειται ουσιαστικά για μία αρχή αναπλαισίωσης, η οποία «επανατοποθετεί, επανεστιάζει και συνδέει εξειδικευμένους λόγους προκειμένου να δημιουργήσει τη δική της τάξη και τους δικούς της κανόνες (χωροχρονικής) διάταξης» (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010:34). Ο Bernstein ενδιαφέρεται για τις συνθήκες και τις δομές που προσδίδουν δυναμική στον παιδαγωγικό λόγο και επηρεάζουν την αλλαγή του. Ο Bernstein (1990:183) μας λέει ότι ο παιδαγωγικός λόγος αποτελείται από το διδακτικό λόγο, που μεταδίδει εξειδικευμένα γνωστικά περιεχόμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις και τον ρυθμιστικό λόγο, ο οποίος είναι ο ηθικός λόγος που δημιουργεί και διατηρεί την κοινωνική τάξη. Η επιλογή των στοιχείων του διδακτικού λόγου ενεργοποιείται με τη μεσολάβηση του ρυθμιστικού λόγου, με βάση τον οποίο επιλέγονται και ρυθμίζονται, επίσης, η διδακτική μεθοδολογία από την οποία αντλούνται οι κανόνες μετάδοσης, πρόσκτησης και αξιολόγησης του προς μετάδοση παιδαγωγικού λόγου. Η διδακτική μεθοδολογία που αναπλαισιώνεται αποτελεί συστατικό του ρυθμιστικού λόγου και συγκροτεί τα πρότυπα του διδάσκοντος, του μαθητή, το πρότυπο του πλαισίου μετάδοσης και το πρότυπο της επικοινωνιακής παιδαγωγικής ικανότητας. Ο διδακτικός λόγος αποτελείται από ορατά στοιχεία, τα οποία όμως ενσωματώνονται στον παιδαγωγικό λόγο, υπό τον έλεγχο των λιγότερο ορατών αρχών του ρυθμιστικού λόγου. Έτσι, κατά τον Bernstein ο ρυθμιστικός λόγος γίνεται ο κυρίαρχος λόγος.

Σ' αυτό το πλαίσιο ο Bernstein εισάγει την έννοια του «παιδαγωγικού μηχανισμού» (pedagogic device), προκειμένου να δημιουργήσει μια «εσωτερική γλώσσα περιγραφής» για τη μελέτη της εκπαίδευσης (Bernstein, 2000:25-39). Ο παιδαγωγικός μηχανισμός αποτελείται από τρεις αρχές ή κανόνες, σε ιεραρχική σχέση μεταξύ τους: α) τους κανόνες διανομής, β) τους κανόνες αναπλαισίωσης και γ) τους κανόνες αξιολόγησης. Εν συντομία, οι κανόνες κατανομής διέπουν τις θεσμικές πρακτικές και τους ανώτερους κρατικούς φορείς, οι κανόνες αναπλαισίωσης διέπουν το μετασχηματισμό των σχολικών μαθημάτων, και εκείνοι της αξιολόγησης διέπουν την παιδαγωγική πρακτική. Μέσω του παιδαγωγικού μηχανισμού «ρυθμίζεται και πραγματώνεται ο συμβολικός έλεγχος, καθώς μεταφράζει τις σχέσεις εξουσίας σε λόγους του συμβολικού ελέγχου και το αντίστροφο» (Bernstein, 1990:205). Ουσιαστικά, γίνεται αντιληπτό ότι δημιουργεί μια γλώσσα κανόνων, οι οποίοι αποκτώνται σιωπηρά επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν και να πραγματώσουν τα θεμιτά ενδεχόμενα, και να διακρίνουν τα αυθεντικά από τα μη αυθεντικά, χωρίς να γίνεται ορατή αυτή η ρύθμιση. Η ιεραρχική σχέση αυτών των κανόνων



υφίσταται ως εξής: η αρχή της διανομής ρυθμίζει την αρχή της αναπλαισίωσης, η οποία με τη σειρά της ρυθμίζει τους κανόνες αξιολόγησης και τη συγκρότηση του ειδικού παιδαγωγικού λόγου. Η αρχή της αξιολόγησης συνιστά την παιδαγωγική πρακτική.

Οι κανόνες αναπλαισίωσης ρυθμίζουν την *επιλογή*, την *οργάνωση*, τη *διαδοχή* των στοιχείων του λόγου που μετασχηματίζεται σε παιδαγωγικό λόγο, τα κριτήρια επιτυχούς πρόσληψής του, καθώς και τις σχέσεις του εξειδικευμένου παιδαγωγικού λόγου με άλλα γνωστικά αντικείμενα ενός δεδομένου προγράμματος σπουδών. Ο παιδαγωγικός λόγος διέρχεται συνεχείς διαδικασίες αναπλαισίωσης, καθώς οι μορφές γνώσης, που τον διαμορφώνουν «βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και συμβάλλουν στη διαμόρφωση και την αλλαγή των σχολικών πρακτικών, μέσα από τη συγκρότηση και αποσυγκρότηση των ποικίλων κρυσταλλώσεων που σχηματίζονται και λειτουργούν στο παιδαγωγικό πεδίο» (Λάμνιας & Τσατσαρώνη, 1998:74). Προκειμένου να αναλύσουμε τον επίσημο παιδαγωγικό λόγο σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας, πρέπει να διακρίνουμε δύο πεδία αναπλαισίωσης: το επίσημο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης [official recontextualizing field / ORF], το οποίο «δημιουργείται και κυριαρχείται από το κράτος και τους επίσημους φορείς του» και ένα παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης [pedagogic recontextualizing field / PRF], «το οποίο αποτελείται από τους παιδαγωγούς στα σχολεία και τα κολλέγια, τα εκπαιδευτικά [πανεπιστημιακά] τμήματα, τα εξειδικευμένα [επιστημονικά] περιοδικά, τα ιδιωτικά ερευνητικά ιδρύματα» (Bernstein, 2000). Είναι φανερό ότι το πρώτο ρυθμίζεται ευθέως από το κράτος, πολιτικά μέσω της νομοθετικής λειτουργίας και διοικητικά μέσω των δημοσίων υπηρεσιών και αποτελεί, ουσιαστικά το πεδίο που επιλέγει και ορίζει την «επίσημη γνώση» (Apple, 1993). Η δυνατότητα ύπαρξης ενός χώρου διαπραγμάτευσης της επίσημης γνώσης και όπου το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης μπορεί να αναπτύξει το δικό του λόγο προσδιορίζει το βαθμό σχετικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης εξαρτάται και από την έκταση στην οποία, το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης μπορεί να επηρεάζει τη συγκρότηση του επίσημου παιδαγωγικού λόγου<sup>73</sup>.

Η κύρια δραστηριότητα του πεδίου της αναπλαισίωσης είναι να καθορίζει τα περιεχόμενα του παιδαγωγικού λόγου, καθώς και τις σχέσεις εξουσίας που μεταδίδονται μέσω αυτού. Επιπλέον το πεδίο αναπλαισίωσης καθορίζει και τον τρόπο μετάδοσης των περιεχομένων και των σχέσεων που μεταδίδονται. Η συγκρότηση των περιεχομένων και των σχέσεων που μεταδίδονται αφορά στις ταξινομήσεις του παιδαγωγικού λόγου, ενώ η συγκρότηση του τρόπου μετάδοσης αφορούν στις περιχαράξεις (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Πριν εξετάσουμε αυτές τις δύο έννοιες πρέπει να διευκρινίσουμε εν συντομία με ποιο τρόπο προσεγγίζει ο Bernstein τις έννοιες της εξουσίας και του ελέγχου.

---

<sup>73</sup> Για μια αναλυτική περιγραφή των διαδικασιών, των όρων και των προϋποθέσεων αυτών των διαδικασιών, πολύ κατατοπιστικό είναι το –τμηματικά δημοσιευμένο- άρθρο των Λάμνιας & Τσατσαρώνη (1998 & 1999).

Προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγικές διαδικασίες διαμορφώνουν διαφοροποιημένες συνειδήσεις, πρέπει να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο η εξουσία και ο έλεγχος μεταφράζονται σε επικοινωνιακές αρχές. Όπως αναφέρει στο σχετικό κεφάλαιο (Bernstein, 2000:5), «οι σχέσεις εξουσίας... δημιουργούν σύνορα, νομιμοποιούν σύνορα, αναπαράγουν σύνορα, μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών ομάδων, γένους, τάξης, φυλής, διαφορετικούς τύπους λόγου, διαφορετικές κατηγορίες φορέων... ο έλεγχος, από την άλλη,... θεσπίζει νόμιμες μορφές επικοινωνίας κατάλληλες ως προς τις διαφορετικές κατηγορίες. Ο έλεγχος φέρει τις συνοριακές σχέσεις εξουσίας και κοινωνικοποιεί τα άτομα σ' αυτές τις σχέσεις». Η ανάλυση της εξουσίας μεταξύ των κατηγοριών αλλά και του ελέγχου στο εσωτερικό των κατηγοριών γίνεται με την έννοια των συνόρων (boundaries) τα οποία, «είναι κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που κρατάνε χωρισμένες [...] τις κοινωνικές ομάδες, τις περιοχές γνώσης [ή τα άτομα]... είναι πάνω απ' όλα συμβολικά [και] ως τέτοια προσλαμβάνονται από το υποκείμενο [ώστε να] συντηρούνται και να αναπαράγονται» (Σολομών, 1991). Το σύνορο είναι αυτό που καθορίζει και τις δυο βασικές έννοιες της θεωρίας του Bernstein, την ταξινόμηση και την περιχάραξη.

Η ταξινόμηση αναφέρεται στο βαθμό μόνωσης μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών λόγου, φορέων, πρακτικών, πλαισίων μετάδοσης. Η έννοια δεν αναφέρεται στο περιεχόμενο της κατηγορίας αλλά στις σχέσεις μεταξύ περιεχομένων διαφορετικών κατηγοριών, δηλαδή στο βαθμό ισχύος των συνόρων μεταξύ τους. Η ταξινόμηση μπορεί να είναι ισχυρή ή ασθενής, ανάλογα με το βαθμό ισχύος των συνόρων μεταξύ των κατηγοριών. Καλά μονωμένες κατηγορίες διατηρούνται όταν τα σύνορα μεταξύ τους είναι ισχυρά και τότε έχουμε ισχυρή ταξινόμηση, ενώ η ασθενής ταξινόμηση αναφέρεται όταν οι κατηγορίες δεν είναι καλά μονωμένες μεταξύ τους (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Ο Bernstein (2000:6) επισημαίνει ότι η μόνωση των κατηγοριών είναι ένα διάστημα και μια διαφορετική φωνή μεταξύ τους, οπότε κάθε αλλαγή στο βαθμό μόνωσης των κατηγοριών, επιφέρει αλλαγή του περιεχομένου τους και, κατά συνέπεια, αλλαγή στις ταυτότητες που αυτές οι κατηγορίες συγκροτούν. Ο παιδαγωγικός λόγος μπορεί να παρουσιάζει πολύ ισχυρή ή πολύ ασθενή μόνωση έτσι ώστε οι φορείς, το περιεχόμενο, οι αρμοδιότητες και οι πρακτικές, είτε να διαχωρίζονται σαφώς, είτε να συνδέονται μεταξύ τους. Αυτή η απλοποιημένη σχηματική περιγραφή εμφανίζεται με μια ποικιλία τροπών στην πραγματικότητα, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση αυτές τις δύο αρχές της ισχυρής ή της ασθενούς ταξινόμησης. Σε κάθε περίπτωση το αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας αφορά στον «εντοπισμό του άξονα που συνδέει την κατανομή της εξουσίας, την ταξινομητική αρχή του παιδαγωγικού λόγου και τη δόμηση του παιδαγωγικού χώρου» (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, ό.π.:39). Με την έννοια της ταξινόμησης συνδέονται οι κανόνες αναγνώρισης, με βάση τους οποίους οι δέκτες του παιδαγωγικού λόγου

(διδάσκοντες και διδασκόμενοι) προσανατολίζονται και αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας και μπορούν διακρίνουν το πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν από άλλα πλαίσια.

Η πρόσληψη της ταξινομητικής αρχής από την πλευρά των δρώντων υποκειμένων (π.χ. διδάσκοντες και διδασκόμενοι) διερευνάται μέσω της περιχάραξης (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, ό.π.:39), η οποία ως έννοια συμπληρωματική της έννοιας της ταξινόμησης, αναφέρεται στη δομή του πλαισίου, μέσα στο οποίο μεταδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση. Αφορά στο βαθμό ελέγχου που διαθέτουν τα υποκείμενα της παιδαγωγικής σχέσης επί της επιλογής, της διαδοχής, του ρυθμού μετάβασης και των κριτηρίων αξιολόγησης της παιδαγωγικής επικοινωνίας. «Όταν η περιχάραξη είναι ισχυρή υπάρχει ένα ευδιάκριτο σύνορο, όπου η περιχάραξη είναι ασθενής, ένα θολό σύνορο μεταξύ αυτού που μπορεί να μεταδοθεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί [στην παιδαγωγική σχέση]» (Bernstein, 1991:68). Η περιχάραξη είναι το μεθοδολογικό εργαλείο, το οποίο αναφέρεται στον έλεγχο της επικοινωνίας και ρύθμισης των τοπικών και αλληλεπιδραστικών παιδαγωγικών σχέσεων μέσα σε ένα δοσμένο πλαίσιο. «Η περιχάραξη αφορά το ποιος ελέγχει τι – τη φύση του ελέγχου σχετικά με την επιλογή των περιεχομένων, τη διαδοχή τους, τους ρυθμούς μετάβασης και τα κριτήρια αξιολόγησης» (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, ό.π.:39). Η ισχύς της περιχάραξης προσδιορίζεται από το εύρος των επιλογών των εμπλεκόμενων και ως εκ τούτου καθορίζει το βαθμό μόνωσης μεταξύ της εκπαιδευτικής και της καθημερινής (έξω από την εκπαίδευση) γνώσης (Bernstein, 1991:69). Μ' αυτή την έννοια η περιχάραξη παρέχει τους κανόνες πραγμάτωσης για την παραγωγή λόγου από τους εμπλεκόμενους. Γι' αυτό «πολλοί μαθητές ενδέχεται να κατέχουν τους κανόνες αναγνώρισης, όχι όμως και τους κανόνες πραγμάτωσης, με συνέπεια την αδυναμία τους να παραγάγουν θεμιτά κείμενα» (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, ό.π.:37). Οι μαθητές αυτοί δεν θα έχουν προσλάβει τον επίσημο κώδικα του σχολείου, ωστόσο θα έχουν αντιληφθεί τη θέση τους στο ταξινομητικό σύστημα (Bernstein, 2000:17).

Κλείνοντας την αναφορά μας στο εννοιολογικό πλαίσιο της θεωρίας του Bernstein θα αναφερθούμε σε μια ακόμα σημαντική, τουλάχιστον για τη δική μας προβληματική, έννοια, που είναι αυτή του νοηματικού προσανατολισμού. «Ο νοηματικός προσανατολισμός αναφέρεται στις προνομιακές και προνομιοδοτούσες αναφορικές σχέσεις» (Bernstein, 1991:165) ή αλλιώς, το είδος του εκπαιδευτικού κώδικα που στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης αποτελεί σχεδόν πάντοτε μία εκδοχή του επεξεργασμένου κώδικα. «Ο όρος προνομιούχες αναφέρεται στην προτεραιότητα νοημάτων εντός ενός πλαισίου. Ο όρος προνομιοδοτούσες αναφέρεται στην εξουσία που αποδίδεται στον ομιλητή ως επακόλουθο των επιλεγμένων νοημάτων» (Bernstein, ό.π.:165). Με την έννοια του νοηματικού προσανατολισμού μπορούμε να αναζητήσουμε

τις τροπές οργάνωσης του περιεχομένου της γνώσης και το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται μέσω αυτού η μύηση σ' ένα νοηματικό σύστημα, του οποίου οι μονάδες έχουν μία όψη στραμμένη προς το εσωτερικό της γνώσης, το «ιερό»<sup>74</sup> κατά Durkheim, και αυτή η όψη διαχωρίζει το ένα γνωστικό αντικείμενο από το άλλο, νομιμοποιεί την ετερότητά τους και δημιουργεί αφοσιωμένες, «ισχυρές, αυτόνομης κλιμάκωσης και ναρκισσιστικές ταυτότητες. Η συγκρότηση αυτή βασίζεται σε διαδικασίες εσωστρεφούς προβολής (introjection)» (Bernstein, 2000:54-55). Αντίθετα αν οι τροπές οργάνωσης του περιεχομένου της γνώσης οδηγούν σε νοήματα και σημασίες λειτουργικού χαρακτήρα μέσα από προγράμματα που αρθρώνονται με τη μορφή γνωστικών περιοχών η «βέβηλη» όψη είναι η κυρίαρχη και τα περιεχόμενά τους αποτελούν συνάρτηση των απαιτήσεων που δημιουργούνται σε πεδία εξωτερικά προς την εκπαίδευση και τη γνώση. Αυτής της μορφής η οργάνωση δίνει ταυτότητες εξωστρεφούς προβολής (projection).

Η έννοια του νοηματικού προσανατολισμού είναι, όπως φαίνεται, μια προβληματική καθόσον ασαφής έννοια. Ωστόσο ο ίδιος ο Bernstein (1999, 2000) σε μια πιο ολοκληρωμένη σύλληψη της θεωρίας του, συσχετίζει αυτή τη διάκριση σε εσωστρεφή και εξωστρεφή προσανατολισμό με μια άλλη διάκριση αυτή του κάθετου και του οριζόντιου λόγου. Η αντιθετική, πλην όμως συμπληρωματική (Bernstein, 1999) διαφοροποίηση των δύο αυτών τύπων έχει να κάνει με τις αρχές με βάση τις οποίες δομούνται εσωτερικά και, συνεπώς, με τις κοινωνικές σχέσεις και τις αντίστοιχες ταυτότητες. Πιο συγκεκριμένα, τα είδη του λόγου που ανήκουν στον κάθετο τύπο χαρακτηρίζονται από την αρχή της συστηματοποίησης στην οργάνωση της γνώσης, ενώ εκείνα τα είδη του λόγου που ανήκουν στον οριζόντιο τύπο αποτελούνται από κατακερματισμένες γνώσεις που οργανώνονται με κριτήριο τη χρηστική τους αξία και τη λειτουργικότητά τους για την κοινωνική πρακτική στα τοπικά πλαίσια χρήσης. Με τον τρόπο αυτό γίνεται φανερή η σχέση του κάθετου λόγου με την εσωστρέφεια της προβολής στα νοήματα και του οριζόντιου λόγου με την εξωστρεφή προβολή (Σαρακινιώτη, 2012).

Συμπερασματικά με την έννοια του νοηματικού προσανατολισμού μπορούμε να εξετάσουμε αν η μορφή οργάνωσης του περιεχομένου της γνώσης προάγει τη διαμόρφωση ταυτοτήτων που χαρακτηρίζονται από μια «εσωτερική δέσμευση» (εσωστρέφεια) σε ένα σύστημα νοημάτων ακαδημαϊκού χαρακτήρα (Beck & Young, 2005), ή προάγει τη διαμόρφωση ταυτοτήτων που χαρακτηρίζονται από εξωστρέφεια, «αν αντίθετα [κατευθύνει τα άτομα] σε νοήματα και σημασίες λειτουργικού χαρακτήρα, δηλαδή ιδέες που έχουν αξία σε συγκεκριμένα (και τοπικά) πλαίσια εφαρμογής και χρήσης»

---

<sup>74</sup> Η χρήση των εννοιών του «ιερού» και του «βέβηλου» από τον Bernstein έχουν να κάνουν με τη διάσταση που τους δίνει ο Durkheim, που «διέκρινε και αντιπαρέβαλε τα μη αυθαίρετα από τα αυθαίρετα νοήματα. Τα μη αυθαίρετα νοήματα αποτελούν χαρακτηριστικά του καθημερινού (βέβηλου) κόσμου, του οποίου οι αναπαραστάσεις βασίζονται στις αισθήσεις, αντίθετα, ο ιερός κόσμος χαρακτηρίζεται από αυθαίρετες εννοιολογικές σχέσεις, οι οποίες δε συνεπάγονται αναγκαιότητα» (Bernstein, 1996:169, όπως αναφέρεται στο Σαρακινιώτη, 2012).

(Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010). Πρόκειται για την περιγραφή δύο διαμετρικά αντίθετων διαδικασιών συγκρότησης παιδαγωγικών ταυτοτήτων, οι οποίες αποτελούν ουσιαστικά τους μηχανισμούς του λόγου μέσω των οποίων οι σχέσεις εξουσίας ρυθμίζουν τα σύνορα μεταξύ του ακαδημαϊκού – διανοητικού πεδίου και του πεδίου της πρακτικής, του επαγγελματικού χώρου, της αγοράς εργασίας (Moore, 2001).

Με τη βοήθεια των εννοιών που μόλις παρουσιάσαμε θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να συζητήσουμε γύρω από την ανάλυση που έχει κάνει ο Bernstein αλλά και άλλοι μελετητές γύρω από τους μετασχηματισμούς στο πεδίο της γνώσης. Παρά την ασάφεια του περιεχομένου τους, οι έννοιες αυτές αξιοποιούνται από πολλούς ερευνητές για την ανάλυση του εμπειρικού πεδίου και αποδεικνύονται λειτουργικά σημαντικές (Beck & Young, 2005, Jones & Moore, 2005).

#### 4.4.3. Νέες μορφές γνώσης νέες ταυτότητες.

Οι Beck & Young (2005) προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν την «επίθεση» στα επαγγέλματα, όπως αποκαλούν τις αλλαγές που επιβάλλονται στις ταυτότητες κάποιων επαγγελματιών επιστημονικής εξειδίκευσης. Η θεωρητική τους προσέγγιση βασίζεται στη θεωρία του Bernstein γύρω από τα προγράμματα εσωστρεφούς ή εξωστρεφούς προβολής. Όπως δείχνουν κάποιες μελέτες τις τελευταίες δεκαετίες έχει σημειωθεί μια χαλάρωση των συνόρων μεταξύ των διαφόρων ακαδημαϊκών πεδίων με την εισαγωγή περιεχομένων πρακτικής γνώσης, που είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων επαγγελματικών πεδίων (Beck&Young, 2005, Beck, 2009, Young, 2006, Barrett, 2012). Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε αυτές τις αλλαγές μέσα από το αναλυτικό πλαίσιο που μας έχει προσφέρει ο Bernstein (2000).

Οι προσεγγίσεις αυτές επισημαίνουν αρκετές αλλαγές στις ταξινομήσεις και τις περιχαράξεις μεταξύ διαφορετικών πεδίων ακαδημαϊκής και κοινωνικής δράσης, καθώς οι πολιτικές επιχειρούν να συνδέσουν την εκπαιδευτική έρευνα με στόχους που τίθενται σε ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (Young 2006). Το εξειδικευμένο ακαδημαϊκό πεδίο της εκπαίδευσης συνδέεται με το πεδίο της καθημερινής πρακτικής και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μετατρέπονται σε «παρόχους υπηρεσιών εκπαίδευσης», των οποίων η χρησιμότητα προσδιορίζεται από τα εξαγόμενα αποτελέσματα, όπως έχουν καθοριστεί και πιστοποιηθεί από την κρατική εξουσία. Στη συγκεκριμένη αλλά και σε προγενέστερη ανάλυση των Young & Beck (2005) υιοθετείται το εννοιολογικό πλαίσιο του Bernstein, προκειμένου να αναδείξουν την ενδυνάμωση του επίσημου παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης έναντι του παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης, η οποία παρατηρείται μέσα από νέους τύπους γνώσης, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παιδαγωγικών πρακτικών.

Ο Bernstein (ό.π.:44-50) μας καλεί να διακρίνουμε δύο αντιθετικά μοντέλα παιδαγωγικής πρακτικής που διαμορφώνονται στο περιβάλλον της μοντέρνας κοινωνικο-πολιτικής και εκπαιδευτικής συγκυρίας. Πρόκειται για το μοντέλο της ικανότητας (competence) και για το μοντέλο της επιτέλεσης (performance). Προσεγγίζοντας το μοντέλο της ικανότητας μέσα από διάφορα επιστημονικά πεδία (γλωσσολογία, ψυχολογία, κοινωνική ανθρωπολογία, κοινωνιολογία, κοινωνιογλωσσολογία) διακρίνει την εστίασή του στο μαθητή και όχι στη γνώση μέσα από την οποία αναγνωρίζεται η σημασία της διαφορετικότητας, της δημιουργικότητας και της ενεργητικότητας των υποκειμένων. Αντιπαραβάλλοντας σ' αυτό το μοντέλο της επιτέλεσης ο Bernstein διαπιστώνει ότι εδώ το κέντρο του ενδιαφέροντος αποτελεί το προϊόν του διδασκόμενου, ενώ κυριαρχεί μια μπιχεβιοριστική (παιδαγωγική), εργαλειακή (περιεχόμενο) και λειτουργιστική (αξιολόγηση) αντίληψη για τη γνώση. Προχωρώντας ακόμα περισσότερο ο Bernstein (ό.π.:50-53) παρουσιάζει τις τροπές/εκφάνσεις καθενός από αυτά τα δύο μοντέλα. Έτσι για το μοντέλο των ικανοτήτων αναφέρεται α) στον φιλελεύθερο/προοδευτικό τύπο (liberal/progressive), το οποίο αντιτίθεται σε οποιασδήποτε μορφής καταπιεστική αρχή και λειτουργεί απελευθερωτικά για το διδασκόμενο, β) στον λαϊκίστικο (populist), το οποίο δίνει έμφαση στην αξία των επικοινωνιακών ικανοτήτων και στοχεύει στην αναγνώριση και την πολιτισμική ενδυνάμωση, και γ) στο ριζοσπαστικό τύπο (radical), που επιδιώκει την αλλαγή της συνείδησης και την πολιτική ενδυνάμωση.

Με τον ίδιο τρόπο ο Bernstein (ό.π.) κάνει διάκριση τριών τύπων παιδαγωγικής πρακτικής του μοντέλου της επιτέλεσης, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο εξειδίκευσης των περιεχομένων τους. Ανάλογα με την κοινωνική βάση, την εστίαση και την κοινωνική οργάνωση που ενσωματώνουν διακρίνει α) τις μονάδες (singulars), που δημιουργούν προγράμματα σπουδών αποτελούμενα από διαφορετικά γνωστικά περιεχόμενα, τα οποία αντλούνται από τις καθιερωμένες επιστήμες, και οριοθετούνται μεταξύ τους με αυστηρά σύνορα και αυστηρές ιεραρχικές σχέσεις, β) τις γνωστικές περιοχές (regions) αποτελούν αναπλαισιωμένες εκδοχές των μονάδων (singulars) που οργανώνονται σε ευρύτερα σύνολα και βρίσκονται στη διεπιφάνεια μεταξύ των μονάδων και των τεχνολογιών που τις καθιστούν δυνατές, και γ) ο τύπος του γενικισμού (generic), που είναι συνώνυμος με την αντίληψη ότι τα προγράμματα σπουδών πρέπει να αναπτύσσουν γενικές και ευέλικτες ικανότητες έτσι ώστε τα άτομα μελλοντικά να διευκολύνονται στην εργασία και στην κοινωνική τους ζωή. Γι' αυτό τον τελευταίο τύπο, ο Bernstein (ό.π.) λέει ότι συγκροτείται εκτός του εξειδικευμένου ακαδημαϊκού πλαισίου με ένα περιεχόμενο γνώσεων που βρίσκει εφαρμογή σε κάθε ανάλογο επικοινωνιακό πλαίσιο, χωρίς να γίνεται εξειδίκευση και με εξωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό. Τα κριτήρια για την επιλογή της γνώσης στο πρότυπο του γενικισμού δεν εξειδικεύονται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα και ακαδημαϊκά πεδία (Young, 2006). Ο τύπος του γενικισμού

έχει εργαλειοκό προσανατολισμό που κατευθύνει τον επαγγελματία στην αγορά εργασίας. Όπως σημειώνει ο Young (2006), η μετατόπιση από την εσωστρέφεια των ακαδημαϊκών προγραμμάτων προς την εξωστρέφεια των πρακτικών εφαρμογών οδήγησε στο πρότυπο του γενικισμού, μέσα από το οποίο διαμορφώνονται νέοι όροι για τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών και την παρέμβαση του κράτους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Τις τελευταίες δύο περιόδους δεκαετιών συντελούνται αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών του δυτικού κόσμου, αν όχι παγκοσμίως, μεταξύ των οποίων είναι η αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών και της παιδαγωγικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Sarakinoti, et.al.,2011, Κούρου, 2005, Γκόφα, 2010, Κούρου & Τσατσαρώνη, 2011). Από τις αλλαγές αυτές ευνοούνται κυρίως τα παιδαγωγικά μοντέλα της επιτέλεσης, που δίνουν έμφαση στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και γνώσεων χρήσιμων για την αγορά εργασίας, προσδίδουν ένα παιδαγωγικό μανδύα σε δεξιότητες χαμηλού επιπέδου αποβλέποντας κυρίως στην κοινωνική πειθάρχηση ως βάση για την επαγγελματική ένταξη. Όπως επισημαίνει ο Young (2006), οι αλλαγές αυτές αποτυπώνουν την τάση για συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων του δημόσιου σχολείου με τους ευρύτερους στόχους που καθορίζονται από την κυβέρνηση και τους ρυθμιστικούς της φορείς (εθνικοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης) και τον περιορισμό της αυτονομίας του πεδίου της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από την κρατική παρέμβαση.

Οι Moore & Jones (2007) μελέτησαν συστηματικά και πολύ διεξοδικά το μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης διαφόρων κρατικών (βρετανικών) εκπαιδευτικών οργανισμών, που δραστηριοποιούνται έξω από το χώρο της τυπικής (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας) εκπαίδευσης και διαπιστώνουν ότι τα προγράμματα πιστοποίησης επάρκειας [competency] κυριαρχούν όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Η επιλογή αυτού του μπιχεβιοριστικού μοντέλου προσδιορίζεται με όρους αποτελέσματος και επιτέλεσης. Το μοντέλο αυτό ενσωματώνει τη γνώση του «καθημερινού κόσμου» και όχι μια αναπλαισιωμένη ακαδημαϊκή και εξειδικευμένη γνώση. Πρόκειται, όπως σημειώνουν για ένα «δήθεν παιδαγωγικό λόγο» (Quasi pedagogical discourse), με βάση τον οποίο δε δίνεται η δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν οι χρήστες τις αντιφάσεις και να τις ανιχνεύσουν σε άλλες επιστήμες, θεωρίες, γνώσεις.

Δίνουν έμφαση στο «τι μπορούν να κάνουν» οι εκπαιδευόμενοι σε αντίθεση με τα φιλελεύθερα εκπαιδευτικά προγράμματα που εστιάζουν στο «τι γνωρίζουν». Όπως λένε οι Moore & Jones (ό.π.) οι επιλογές αυτές έχουν να κάνουν με την εξυπηρέτηση οικονομικών και διοικητικών σκοπών υπό την επίδραση νεοφιλελεύθερων και προσανατολισμένων στην αγορά ιδεολογιών. Μέσα απ' αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτικοί από-επαγγελματοποιούνται (deprofessionalisation) και ο ακαδημαϊκός κόσμος αντικαθίσταται

από τεχνική και βασισμένη στο management οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου. Η αλλαγή αυτή λειτουργεί σε δυο κατευθύνσεις: ο κοινωνικός, προνοιακός και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης αντικαθίσταται από ένα εμπορευματοποιημένο και αγοραίο μοντέλο παροχής υπηρεσιών και, ταυτόχρονα, αντικαθίσταται το επαγγελματικό ήθος των δημοσίων υπηρεσιών με μια επιχειρηματική κουλτούρα, στην οποία οι πολίτες είναι πελάτες, με κάθε συνέπεια από πλευράς κόστους, κοινωνικών αποκλεισμών κ.τ.ό. Αναλύοντας αυτές τις εξελίξεις ο Ball (2008β:51) σημειώνει ότι η επικράτηση αυτών των μοντέλων επιδρά στις υποκειμενικότητες των εκπαιδευτικών, αφού η αρχή της επιτελεσματικότητας «[τους] καλεί και [τους] υποκινεί να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, να δουλεύουν για την αυτο-ανάπτυξή τους και να αισθάνονται ένοχοι ή ανεπαρκείς αν δεν το κάνουν».

Οι εξελίξεις αυτές έχουν πολύ σημαντικές επιπτώσεις για τους επαγγελματίες, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τη σχέση τους με τη γνώση και με την οργανωτική δομή μέσα στην οποία εργάζονται, σε σημείο που απαιτείται μια επανεξέταση της σχέσης του επαγγελματικού κόσμου με τη γνώση (Beck, 1999, 2009, Beck & Young, 2005, Whitty, 2008). «Ο τύπος του γενικισμού δεν είναι απλά μια οικονομικά συμφέρουσα παιδαγωγική διαδικασία απόκτησης [ικανοτήτων], αλλά βασίζεται σε μια νέα αντίληψη περί ζωής και εργασίας', η οποία μπορεί να ονομαστεί [η ιδέα] του 'βραχυπρόθεσμου' [short-termism]... [ενώ] η 'εκπαιδευσιμότητα' [trainability]<sup>75</sup> θεωρείται ως ικανότητα ζωτικής σημασίας» (Bernstein, 2000:59). Οι τροπές αυτές θεσμοποιούν την έννοια της «εκπαιδευσιμότητας» ως το βασικό παιδαγωγικό αντικειμενικό σκοπό και καθιστούν τις επαγγελματικές ταυτότητες ευμετάβλητες, προσανατολίζοντας τους επαγγελματίες προς την ιδέα της «ελαστικοποίησης του εαυτού» (Beck, 1999, Beck & Young, 2005), αλλά και την κοινωνία σε μια καθ' ολοκληρίαν διαδικασία διαπαιδαγώγησης<sup>76</sup>.

#### **4.5. Από τη σύνοψη στη διατύπωση ερωτημάτων.**

Στο κεφάλαιο αυτό ασχοληθήκαμε με τη διερεύνηση του θεωρητικού υπόβαθρου των δεδομένων που συλλέξαμε κατά τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση σε σχέση με την προβληματική μας και σε σχέση με το νομικό-θεσμικό πλαίσιο που παρουσιάσαμε στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Η αξιοποίηση τριών θεωριών (Foucault, Bourdieu και Bernstein) που επιλέξαμε, όσο κι αν φαίνεται προβληματική από επιστημολογική και τεχνική άποψη, αλλά όπως είδαμε συνέβαλε αποτελεσματικά:

<sup>75</sup> Οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι η απόδοση του 'trainability' ως 'εκπαιδευσιμότητα' στα ελληνικά δεν αντιστοιχεί, κατά την άποψή μας, στην ακριβή έννοια που δίνει στον όρο ο Bernstein. Κι αυτό γιατί η ρίζα της λέξης [training] έχει περισσότερο την έννοια της εκγύμνασης και όχι της εκπαίδευσης [educating].

<sup>76</sup> Ο όρος 'totally pedagogised society (TPS)' αποδίδεται από τον Bernstein, όπως αναφέρεται στο Beck, 2009 και στο Rizvi & Lingard, 2010.



- στη διεξοδική και εμπειριστατωμένη κριτική ανάλυση των δεδομένων του προβλήματος και των θεωρητικών εννοιών που σχετίζονται μ' αυτά,
- στη διασύνδεση θεωρητικών και ερευνητικών επιπέδων ανάλυσης που μας επιτρέπουν να μελετήσουμε τη σχέση μεταξύ του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής και του πεδίου της εκπαίδευσης, μεταξύ των μακροπολιτικών όρων και πλαισίων αναφοράς με το μικροκοινωνιολογικό επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής, και
- στη λειτουργική ανάπτυξη του προβληματισμού και των ερωτημάτων που σχετίζονται με την προβληματική μας.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή έχει προκύψει ένας αριθμός συμπερασμάτων τα οποία έχουν ως εξής.:

- Ο λόγος της παγκοσμιοποίησης που έχει κυριαρχήσει στα πεδίο της πολιτικής της Ε.Ε. έχει ως αποτέλεσμα την αποδοχή κανόνων ανταγωνισμού και αποτελεσματικότητας των πολιτικών μέσα από διαδικασίες σύγκλισης και διακυβέρνησης.
- Οι όροι αυτοί επηρεάζουν και τη διαμόρφωση των πολιτικών στο χώρο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, όπου παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις δείχνουν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις αυτορρύθμισης και συντονισμού που τίθενται.
- Ο κυρίαρχος λόγος στο πεδίο [ευρωπαϊκής] εκπαιδευτικής πολιτικής αντικατοπτρίζει το πλέγμα σχέσεων εξουσίας μεταξύ των συμφερόντων και των προταγμάτων που εκπροσωπούνται στο χώρο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι ο λόγος της παγκοσμιοποίησης αναπαράγεται στο χώρο της εκπαίδευσης και από το χώρο της εκπαίδευσης.
- Στα πλαίσια της διακυβέρνησης ως βασικού κανόνα ρύθμισης της λειτουργίας των δημόσιων φορέων και στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού του κράτους, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό, έχουν προωθηθεί πολιτικές αποκέντρωσης και ανασυγκρότησης. Οι πολιτικές αναδιάρθρωσης περιλαμβάνουν κυρίως τρεις τεχνολογίες: την επιτελεσματικότητα, την υιοθέτηση κανόνων της αγοράς (ανταγωνισμός, επιχειρηματικές πρωτοβουλίες, συσχέτιση κόστους-απόδοσης) και την εισαγωγή του μοντέλου του management (New Public Management). Τα προγράμματα παρακολούθησης και συγκριτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. PISA) κυριαρχούν ως πολιτική των αριθμών, η οποία επηρεάζει και τα άλλα δύο συστήματα μηνυμάτων.
- Η επιστημονική έρευνα έχει αποκαλύψει ότι οι φορείς που προέρχονται από τα πεδία της οικονομίας και της πολιτικής «παραβίασαν τα σύνορα» της εκπαίδευσης

και χρησιμοποίησαν θεσμικές μεθόδους (νέες δομές, κουλτούρες, θέσεις εργασίας και κανόνες) για να διασφαλίσουν αυτές τις αλλαγές» (Gunter & Forrester, ό.π.:507). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον νέες μορφές γνώσης παράγονται και αναπαράγονται στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικά σε ό,τι αφορά τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Τα προγράμματα κατάρτισης, επανακατάρτισης και επιμόρφωσης υιοθετούν αντιλήψεις και ιδέες από την περιοχή της αγοράς και του management και έχουν χαρακτηριστικά γενικισμού.

Στη βάση αυτών των συμπερασμάτων θα προχωρήσουμε τώρα στη διατύπωση των ερωτημάτων, που θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε μέσα από το εμπειρικό μέρος της εργασίας μας, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα και το μεθοδολογικό της πλαίσιο.

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 5.1. Γενικά

Στο κεφάλαιο αυτό με βάση τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε μέσα από την επισκόπηση της ερευνητικής και της θεωρητικής βιβλιογραφίας θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση των μεθοδολογικών τεχνικών και εργαλείων που χρησιμοποιήσαμε κατά το εμπειρικό μέρος της έρευνάς μας, αφού προηγουμένως διατυπώσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα και παρουσιάσουμε το υλικό της έρευνάς μας. Θεωρούμε ότι η διαδικασία αυτή είναι αρκετά επίπονη αλλά και το σημαντικότερο στάδιο κατά τη διεξαγωγή μιας επιστημονικής έρευνας. Ο T.S. Kuhn (1970) εισάγει την έννοια του «Παραδείγματος» και στοιχειοθετεί απολύτως την ανάγκη για επιλογή μιας θεωρίας κατά το σχεδιασμό μιας έρευνας. Ο N.L. Gage (1967), ωστόσο, διευκρινίζει ότι τα Παραδείγματα δεν είναι θεωρίες άλλα μοντέλα έρευνας και ερμηνείας που υιοθετούνται από τους επιστήμονες προκειμένου να διεξάγουν τις έρευνές τους και να ερμηνεύσουν τα δεδομένα τους σύμφωνα με τις θεωρητικές τους επιλογές. Υπ' αυτή την έννοια βρίσκουμε σωστή την άποψη, σύμφωνα με την οποία η ετυμολογία της λέξης «μέθοδος» μας παραπέμπει στην αναζήτηση μιας πορείας (της οδού), την οποία ακολουθούμε για να φτάσουμε κάπου και, εν προκειμένω, στην αναζήτηση επαρκών και επιστημονικά αξιόπιστων απαντήσεων στα ερωτήματα που θέτει η έρευνά μας (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990).

Γι' αυτό οι μεθοδολογικές μας επιλογές βασίστηκαν σε κριτήρια που έχουν σχέση τόσο με το αντικείμενο, τον προβληματισμό και τα ερωτήματα της έρευνάς μας, όσο και με τις θεωρητικές μας αφηρητές και οριοθετήσεις, προκειμένου με συνέπεια και πληρότητα να καταφέρουμε να καταλήξουμε σε σαφή και συγκροτημένα συμπεράσματα. Είναι γνωστό ότι το πεδίο της εκπαιδευτική πολιτικής στις σύγχρονες συνθήκες χαρακτηρίζεται από τέτοια πολυπλοκότητα και ρευστότητα που η δυσκολία για την ανάλυση και παραγωγή έγκυρων και αξιόπιστων ερευνητικών δεδομένων γίνεται ολοένα και μεγαλύτερη (Rizvi & Lingard, 2010). Οι συνθήκες αυτές δημιουργούν για την επιστημονική έρευνα αυξημένες απαιτήσεις και διαμορφώνουν όρους και προϋποθέσεις για ανάπτυξη νέων και πρωτότυπων ερευνητικών εργαλείων, που θα συμβάλουν επαρκώς στην κατανόηση των διαδικασιών συγκρότησης των πολιτικών για την Εκπαίδευση. Έτσι η λογική και το πλαίσιο των επιλογών που αξιοποιήθηκαν για την παραγωγή των εμπειρικών δεδομένων της μελέτης μας, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια, έχουν γίνει με επίγνωση των όρων αυτών.

## 5.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα.

Έχουμε αναφερθεί επανειλημμένα σε σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, στις οποίες καταγράφεται χαλάρωση των συνόρων μεταξύ του πεδίου της εκπαίδευσης και άλλων πεδίων, όπως αυτά της πολιτικής, της δημοσιογραφίας, της οικονομίας, και της αγοράς (Hardy & Lingard, 2008, Ball & Youdell, 2008, Ball, 2009, 2010). Όπως αναφέρει ο Bernstein, (2000:58) η μετακίνηση του κρατικού ελέγχου προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης οδήγησε τα εκπαιδευτικά συστήματα σε ένα συνδυασμό διοικητικής αποκέντρωσης των ιδρυμάτων με συγκεντρωτικές διαδικασίες επιτήρησης και χρηματοδότησης. Νέες τεχνικές management και αξιολόγησης εισάγονται στο χώρο του σχολείου, καθώς και νέες μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα αυτά αποτελούν ένδειξη του περιορισμού της σχετικής αυτονομίας του παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης προς όφελος του επίσημου παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο κοινωνικός έλεγχος αυξάνεται εις βάρος της παιδαγωγικής αυτονομίας του σχολείου, γεγονός που συνεπάγεται αλλαγές στις σχέσεις εξουσίας και γνώσης στο πεδίο της εκπαίδευσης και στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δείχνει να ακολουθεί την πορεία αυτών των αλλαγών, διατηρώντας ωστόσο ένα βαθμό σχετικής αυτονομίας από το πεδίο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που έχει να κάνει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος<sup>77</sup>. Ο λόγος της παγκοσμιοποίησης βρίσκεται στο υπόβαθρο αυτών των αλλαγών, καθώς προβάλλεται ως επιχείρημα για την προώθησή τους<sup>78</sup>. Όπως υποστηρίζεται, η αναμόρφωση/ αναδιάρθρωση/ μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαίες, προκειμένου να καταστεί η χώρα, και κατ' επέκταση οι νέοι, ικανοί να ανταπεξέλθουν επιτυχώς απέναντι στις απαιτήσεις που θέτει ο παγκόσμιος ανταγωνισμός (Αλαχιώτης, 2002). Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα μετά το 2010 εντάσσονται στο συνολικό σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΔΒΜΘ, 2010) υπό τον τίτλο «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής», με το οποίο όπως υποστηρίζεται: *«ΚΑΝΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΑΝΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΔΕΝ ΑΦΗΝΟΥΜΕ ΝΑ ΜΕΙΝΕΙ ΠΙΣΩ. Τα παιδιά μας, οι νέοι και οι νέες μας, βρίσκονται μπροστά σε τεράστιες*

<sup>77</sup> Για παράδειγμα, η πολιτική ηγεσία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας δεν υιοθετεί την πολιτική της στρατολόγησης managers για τη διεύθυνση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και, έως τώρα τουλάχιστον, δεν αποδίδει θεσμοθετημένο ρόλο σε άλλους φορείς ή δίκτυα (π.χ. ενώσεις γονέων) για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

<sup>78</sup> Μια σχετική περιγραφή γίνεται από τον Γρόλλιο σε ένα άρθρο με τίτλο «Εκδοχές του λόγου περί παγκοσμιοποίησης και σύγχρονες αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση», το οποίο δημοσιεύεται στον ιστότοπο <http://www.alfavita.gr/artra/artro102.html> (αχρονολόγητο).

προκλήσεις που αφορούν το μέλλον τους. Για να τις αντιμετωπίσουν με επιτυχία, για να κάνουν τα όνειρά τους πραγματικότητα, χρειάζονται πολύ ευρύτερες γνώσεις και δεξιότητες απ' ό,τι χρειάστηκαν ποτέ στο παρελθόν...» Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ακολουθεί τις κατευθύνσεις της Ε.Ε.: «Η πρόταση μας ... έχει ενσωματώσει τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21ο Αιώνα (Ιούλιος 2008)» (ό.π.). Οι αλλαγές αυτές επιβάλλονται μέσα από την «πολιτική των αριθμών», σύμφωνα με την οποία: «Οι μέτριες επιδόσεις, αφενός του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΤ 2010) και αφετέρου των ελλήνων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA, καθώς επίσης η χαμηλότατη θέση της Ελλάδας ως προς τη χρήση της τεχνολογίας και το φαινόμενο της αποδημίας ελλήνων επιστημόνων, δημιουργούν μια απογοητευτική εικόνα απόδοσης του ελληνικού σχολείου» (ό.π.). Η πολιτικές παρεμβάσεις γίνονται μέσα από σχεδιασμό που λαμβάνει υπόψη του τις «καλές πρακτικές» που εφαρμόζονται στην Ε.Ε.: «Συγκεντρώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν τα αντίστοιχα συστήματα χωρών της Ε.Ε μέσω του δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ» (ό.π.).

Όπως είδαμε στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο μεταξύ των ρυθμίσεων του νόμου αυτού η πρόβλεψη του πιστοποιητικού παιδαγωγικής κατάρτισης και η καθιέρωση του θεσμού του μέντορα αλλά και όσα ορίζονται για την βελτίωση της θέσης διορισμού (Ν.3848/2010, άρθρα 2,3&4) φανερώνουν την προμοδότηση διαδικασιών ανταλλαγής συμβολικού κεφαλαίου σύμφωνα και με τα πρότυπα, στα οποία αναφερθήκαμε και προηγούμενα και τα οποία καταγράφηκαν μέσα από την έρευνα των Gunter & Forrester (2009β). Στο ίδιο πνεύμα εντάσσονται και οι ρυθμίσεις που αφορούν στην καθιέρωση της πιστοποίησης της Διοικητικής και Καθοδηγητικής Επάρκειας και στις Τ.Π.Ε. (Ν.3848/2010, άρθρο 11), ως προαπαιτούμενα για την υποβολή υποψηφιότητας για την κατάληψη θέσεων διοικητικών (διευθυντές/προϊστάμενοι) ή καθοδηγητικών στελεχών εκπαίδευσης. Μπορούμε να προσθέσουμε ότι με το Ν.2525/1997 καθιερώθηκε ο θεσμός των προσλήψεων των εκπαιδευτικών μέσω γραπτού πανελληνίου διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, ενώ στο Ν.3467/2006 προβλεπόταν η διενέργεια γραπτού διαγωνισμού για την επιλογή των σχολικών συμβούλων, των διευθυντών εκπαίδευσης και των προϊσταμένων γραφείων<sup>79</sup>, και από το Ν.3848/2010 προβλέπεται, όπως είδαμε στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, η δημιουργία τράπεζας θεμάτων με μελέτες περίπτωσης, στις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι υποψήφιοι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προς επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης. Τέλος, αξίζει να εστιάσουμε την προσοχή μας στην πρόβλεψη για χορήγηση των πιστοποιητικών επάρκειας από ανεξάρτητους ή ημι-αυτόνομους φορείς (Ε.Κ.Δ.Δ.Α., Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ., φορείς πιστοποίησης Τ.Π.Ε.), που βρίσκονται εγγύτερα στο πεδίο της πολιτικής απ' ό,τι σ' αυτό

<sup>79</sup> Αυτή η διάταξη δεν ισχύει μετά την εφαρμογή του Ν.3848/2010.

της εκπαίδευσης. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι βρισκόμαστε ενώπιον μιας καθ' ολοκληρίαν διαπαιδαγωγούμενης κοινωνίας (Totally Pedagogised Society) μέσα από το «κίνημα της επάρκειας» (competency movement) και σύμφωνα με το μοντέλο παιδαγωγικής πρακτικής που αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία ως γενικισμός (generic) (Bernstein, 2000, Beck, 2009, Moore & Jones, 2007).

Από τα παραπάνω αναδεικνύονται ως εξαιρετικά ενδιαφέροντα τα ερωτήματα γύρω από τον τρόπο που εφαρμόζονται και από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική οι κατευθυντήριες πολιτικές της Ε.Ε. και ο λόγος που αναπτύσσεται γύρω από την εκπαίδευση στο ευρύτερο υπερεθνικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνά μας σκοπεύουμε να αναζητήσουμε απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιες μορφές γνώσης γύρω από τη διοίκηση της εκπαίδευσης ευνοούνται μέσα από τις πολιτικές για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης;
2. Ποιες είναι οι σχέσεις εξουσίας που αναδεικνύονται ως κυρίαρχες στο πλαίσιο άσκησης του διοικητικού έργου;
3. Ποιες είναι οι αποκρυσταλλώσεις του παιδαγωγικού λόγου, κατά την αναπλαισίωσή του στα κείμενα (texts) του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής που απευθύνονται στα στελέχη εκπαίδευσης;
4. Ποιες είναι οι επιπτώσεις αυτών των αποκρυσταλλώσεων για το ρόλο και τις ταυτότητες των διευθυντών εκπαίδευσης;

### **5.3. Το ερευνητικό αντικείμενο της μελέτης.**

Όπως είδαμε, οι νέες αρχές του Παιδαγωγικού Λόγου και οι τροπές παιδαγωγικής πρακτικής, οι οποίες εμφανίζονται στην περιοχή της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και αποτυπώνονται στο πλαίσιο των αποφάσεων της Ε.Ε., διαχέονται και μέσω των εθνικών πολιτικών για την αναδιοργάνωση των δομών και των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Βασικό ερευνητικό μας ερώτημα, όπως φαίνεται στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο, είναι η ανίχνευση αυτών των τροπών στο επίπεδο της διοικητικής πρακτικής. Θέλουμε να διερευνήσουμε πώς αυτός ο Παιδαγωγικός Λόγος εμφανίζεται στο πλαίσιο που ασκείται η διοίκηση της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο επίπεδο της άσκησης καθηκόντων των Διευθυντών Εκπαίδευσης. Διερευνάται αν, με ποιους τρόπους, σε ποιο βαθμό και με ποιες συνέπειες οι ελληνικές πολιτικές για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στο αίτημα των ευρωπαϊκών πολιτικών για την προώθηση μηχανισμών Διακυβέρνησης και την εγκαθίδρυση του New Public Management ως διοικητικής τροπής στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Με άλλα λόγια μελετάται η διαδικασία αναπλαισίωσης (Bernstein, 1991), των αρχών του κυρίαρχου παιδαγωγικού λόγου κατά την άσκηση του διοικητικού έργου στο χώρο της Εκπαίδευσης.

Ο προσανατολισμός της έρευνάς μας στο επίπεδο των διοικητικών στελεχών της Εκπαίδευσης βασίστηκε σε κριτήρια που αναφέρθηκαν τόσο κατά τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση, στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, όσο και κατά την ανάλυση των εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών που προηγήθηκε, στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο τα οποία συνοψίζουμε ως εξής:

- Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης διαμεσολαβούν μεταξύ του επιπέδου διαμόρφωσης και συγκρότησης των πολιτικών επιλογών της κεντρικής διοίκησης του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. και της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελεί το κατ' εξοχήν πεδίο εφαρμογής αυτών των επιλογών και ως εκ τούτου επιφορτίζονται με έναν καίριο και σημαίνοντα ρόλο στην επιτυχή προώθησή τους.
- Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης εκπροσωπούν το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και συνιστούν το φορέα σύνδεσης της κεντρικής διοίκησης με τις τοπικές κοινωνίες και τους συλλογικούς φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση στοχεύουν ιδιαίτερα στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των περιφερειακών φορέων διοίκησης της εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, στους οποίους ανατίθενται όλο και περισσότερες αρμοδιότητες.

Θεωρούμε ότι ο τρόπος με τον οποίο επιλέγονται οι Διευθυντές Εκπαίδευσης αποτελεί ένδειξη του τύπου/ταυτότητας/ρόλου που προωθείται μέσα από τις συγκεκριμένες πολιτικές. Έτσι αποφασίσαμε να μελετήσουμε τα 121 σενάρια, που περιλαμβάνονται στην Τράπεζα Θεμάτων, την οποία δημιούργησε το Υπουργείο Παιδείας και χρησιμοποίησε κατά τις αξιολογήσεις των υποψηφίων Δ/ντών Εκπαίδευσης το καλοκαίρι του 2010, σύμφωνα με τη διαδικασία που προβλέπει το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο αφορά στις συγκεκριμένες επιλογές και στο οποίο αναφερθήκαμε στο κεφάλαιο 2.2.

### 5.3.1. Το ερευνητικό υλικό και η μέθοδος ανάλυσής του.

Η Τράπεζα Θεμάτων αποτελείται από 122 σελίδες, σε κάθε μία από τις οποίες περιγράφεται μία μελέτη περίπτωσης (case study) που προέρχεται από το πεδίο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης<sup>80</sup>. Κάθε μελέτη περίπτωσης παρουσιάζεται με τη μορφή σεναρίου, μέσω του οποίου ο υποψήφιος καλείται να πάρει το ρόλο του Διευθυντή Εκπαίδευσης και να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που θέτει το σενάριο. Κάθε σελίδα της Τράπεζας Θεμάτων χωρίζεται σε τρία μέρη: α) *Περιγραφή*, β) *Ερωτήσεις* και γ) *Ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης*.

---

<sup>80</sup> Για τις ανάγκες της έρευνάς μας κάθε μελέτη περίπτωσης – σενάριο αριθμήθηκε με τον αριθμό της σελίδας της Τράπεζας Θεμάτων στην οποία εμφανιζόταν, όπως την αποθηκεύσαμε σε έγγραφο ηλεκτρονικής μορφής. Η σελίδα 102 ήταν λευκή και γι' αυτό τα σενάρια είναι 121 ενώ οι σελίδες είναι 122.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μεταξύ των άλλων ζητήθηκε από τους υποψήφιους να επιλέξουν τυχαία ένα φάκελο, μέσα στον οποίο περιλαμβάνονταν δύο υποφάκελοι: ένας για τον υποψήφιο που περιείχε μόνο τα δύο πρώτα μέρη και ένας για τα μέλη του Συμβουλίου Επιλογής που περιείχε και τα τρία μέρη του σεναρίου.

Στη δική μας εργασία, η διαδικασία ανάδειξης των σχέσεων εξουσίας αφορά στην προσπάθεια ερμηνείας του λόγου, όπως αυτός αποκαλύπτεται στο περιεχόμενο των σεναρίων που περιγράψαμε παραπάνω αναγνωρίζοντας ότι, σύμφωνα με τον Ball (1994), η πολιτική είναι *κειμένα* και *λόγος*.

Οι επιλογές μας ως προς το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνάς μας βασίζονται στις έννοιες του λόγου και του παιδαγωγικού λόγου, όπως τις αναλύσαμε στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Όπως έχει αναφερθεί και σε άλλες ερευνητικές εργασίες, με τις οποίες ακολουθούμε παρόμοιο επιστημολογικό παράδειγμα (Σαρακινιώτη, 2012), με βάση τις θεωρητικές και μεθοδολογικές μας επιλογές θα αναζητήσουμε τις αρχές του παιδαγωγικού λόγου μέσα από μια τεχνική ανάλυσης των κειμένων, η οποία στηρίζεται στη σύνδεση των πρακτικών του λόγου με το περιεχόμενο των κειμένων.

Έχουμε αναφέρει ήδη ότι οι προϋποθέσεις και οι παράμετροι των εκπαιδευτικά παραγόμενων εργασιακών δεξιοτήτων και γνώσεων και οι αναπτυσσόμενοι τομείς της τεχνολογίας, της πληροφορίας και της επικοινωνίας διαπλέκονται άμεσα, πια, με την εκπαίδευση. Ο A. Luke σε ένα άρθρο του<sup>81</sup> υποστηρίζει ότι η ανάλυση λόγου ανάγεται σε χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο εξέτασης των νέων κοινωνικών φαινομένων στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, δεδομένου ότι η ανάγκη κατανόησης των λόγων και των ανταλλαγών συμβόλων καθώς και των κειμένων γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Σημειώνει ότι η μέθοδος της ανάλυσης λόγου θεμελιώνεται στις θεωρητικές βάσεις του μεταδομισμού, ο οποίος προσεγγίζει καλύτερα τα ερωτήματα γύρω από την άνιση παραγωγή του «πολιτισμικού κεφαλαίου» και γύρω από τις σχέσεις εξουσίας των κοινωνικών παραγόντων και τάξεων. Υπ' αυτή την έννοια, στόχος της ανάλυσης λόγου είναι ο εντοπισμός και ο προσδιορισμός των εξαρτήσεων μέσα στον ίδιο το λόγο, χωρίς αιτιοκρατικές προσεγγίσεις, και προσπαθεί να συνδέσει θεωρητικά και εμπειρικά το περιεχόμενο κειμένων και άλλων μορφών λόγου με μια κατανόηση της εξουσίας και της ιδεολογίας στους ευρύτερους κοινωνικούς σχηματισμούς και συνθέσεις. Όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό (4<sup>ο</sup>) κεφάλαιο, η αρχαιολογική μέθοδος της ανάλυσης του λόγου αναζητά τους κανόνες, οι οποίοι ορίζουν και προσδιορίζουν τη διαδικασία συγκρότησης και τη μορφή του λόγου, που σε μια συγκεκριμένη περίοδο και από μια συγκεκριμένη κοινωνία μπορεί να εκφραστεί, να διατηρηθεί να υπομιμηστεί, να επανενεργοποιηθεί και να οικειοποιηθεί (Foucault, 1991β, Solomon, αχρον.).

---

<sup>81</sup> Το άρθρο (Luke, 2005) δημοσιεύεται στον ιστότοπο: [www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/Luke/SAHA6.html](http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/Luke/SAHA6.html).



Τα κείμενα τοποθετούν και θέτουν τους αναγνώστες απέναντι σε συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμες σχέσεις εξουσίας, οι οποίες αποτυπώνονται στα λεξιλογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά τους ως αναπαράσταση του κοινωνικού και φυσικού κόσμου, ως δόμηση των κοινωνικών σχέσεων και ως ανάπτυξη συνεκτικών και αναγνωρίσιμων συμβάσεων. Υπ' αυτό το πρίσμα, αναλύοντας το λόγο των κειμένων αναζητούμε τους όρους με τους οποίους τα κείμενα δομούν και ορίζουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων κι έτσι μπορούμε να φέρουμε κοντά την ανάλυση της δομής του μακροεπιπέδου των κοινωνικών και πολιτικών οργανισμών με τη διερεύνηση των πρακτικών και των εμπειριών των δρώντων στο μικροεπίπεδο της καθημερινότητας (Ball, 1994). Η θεωρία του Bernstein, με βάση την οποία κατασκευάσαμε το δικό μας ερευνητικό εργαλείο, ικανοποιεί τους όρους και τις προϋποθέσεις, που τίθενται από μεθοδολογική άποψη, για την θεωρητική και εμπειρική αυτή σύνδεση στα δύο επίπεδα ανάλυσης.

Θεωρούμε ότι η θεωρητική προσέγγιση του λόγου των πολιτικών στο ευρύτερο εθνικό και υπερεθνικό πολιτικό πεδίο αποκομίζει σημαντικά πλεονεκτήματα μέσα από τη θεωρία του B. Bernstein για τον παιδαγωγικό λόγο, η οποία καταφέρνει να προσεγγίσει τον τρόπο που διαρθρώνονται αυτές οι πολιτικές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής γνώσης και των παιδαγωγικών πρακτικών. Η αξιοποίηση αυτού του θεωρητικού πλαισίου από άλλους ερευνητές<sup>82</sup> έχει δείξει ότι μας παρέχει ένα επαρκές πλαίσιο για την ανάδειξη των όρων και των παραμέτρων που προσδιορίζουν τους παιδαγωγικούς μηχανισμούς και ικανοποιεί την ανάγκη κατανόησης του παιδαγωγικού λόγου και της σχέσης του με την εξουσία και την ιδεολογία των ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών σχηματισμών. Μεθοδολογικά η παρούσα έρευνα στηρίζεται στη σύνδεση των πρακτικών του λόγου και άρα των εκπαιδευτικών πρακτικών με τη γλώσσα, το κείμενο, το περιεχόμενο και τα ίδια τα έγγραφα.

Θεωρούμε ότι τα σενάρια, τα κείμενα *Περιγραφής* τους, οι *Ερωτήσεις*, καθώς και το *Ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης* που τα συνοδεύει αναπαριστά κατά τη διαδικασία των επιλογών των στελεχών εκπαίδευσης τον παιδαγωγικό λόγο με τον οποίο ασκείται ο συμβολικός έλεγχος στο πεδίο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Η πολιτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, μέρος της οποίας αποτελεί και η συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών Εκπαίδευσης, επηρεάζει ουσιαστικά τις ταυτότητες των υποκειμένων. Οι όροι ρύθμισης και προσανατολισμού αυτής της πολιτικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας διαμορφώνονται υπό την επίδραση συγκεκριμένων σχέσεων εξουσίας, οι οποίες μπορούν να αναγνωριστούν μέσα από τη διαδικασία που υλοποιείται με την ανάλυση λόγου.

---

<sup>82</sup> Σαρακινιώτη 2012, Κούρου, 2005, Γκόφα, 2010.

### 5.3.2. Το εργαλείο της ανάλυσης

Προσπαθώντας να κατασκευάσουμε το εργαλείο ανάλυσης ξεκινήσαμε με την παραδοχή ότι η ανάλυση των κειμένων είναι επιτυχής στο βαθμό που οι κατηγορίες είναι σαφώς προσδιορισμένες και επαρκώς προσαρμοσμένες στα ερωτήματα και στο περιεχόμενο του ερευνητικού υλικού (Berelson, 1971) και γι' αυτό οφείλουμε να καταβάλουμε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε οι κατηγορίες ανάλυσης να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις για αντικειμενική και αξιόπιστη κωδικοποίηση των ευρημάτων. Η επιλογή του συστήματος κατηγοριών βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο του Bernstein.

Ως μονάδα ανάλυσης θεωρήσαμε κάθε σενάριο στο σύνολό του (περιγραφή – ερωτήσεις – ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης), το οποίο καλεί τον υποψήφιο να αντιμετωπίσει το ζήτημα που θέτει αξιοποιώντας πόρους γνώσης και εξουσίας<sup>83</sup>, κατά την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων εφόσον επιλεγεί ως Διευθυντής Εκπαίδευσης. Γι' αυτό τα σενάρια εξετάστηκαν ως προς το πεδίο της Εξουσίας και ως προς το πεδίο της Γνώσης, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Η ανάλυση πραγματοποιείται βάσει του ερευνητικού εργαλείου<sup>84</sup> με το οποίο λειτουργικοποιούνται οι έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και της Προβολής Νοημάτων. Πρέπει να επισημάνουμε ότι ο λειτουργικός προσδιορισμός των εννοιών αυτών, που παρουσιάζουμε στη συνέχεια, εμπεδώθηκε μετά από πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου ανάλυσης σε ορισμένο αριθμό σεναρίων, αλλά και μετά από την επανάληψη της διαδικασίας ανάλυσης δύο φορές, πριν από την οριστική εφαρμογή του και την αποτύπωση των ευρημάτων<sup>85</sup>. Επειδή η ανάλυση έγινε ως προς το πεδίο της Εξουσίας και ως προς το πεδίο της Γνώσης και για να μη δημιουργηθεί σύγχυση μεταξύ των εννοιών, η οριστική εφαρμογή του εργαλείου πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για τα δύο πεδία: πρώτα αναλύθηκαν όλα τα σενάρια ως προς το πεδίο της εξουσίας και αποτυπώθηκαν τα ευρήματα στο σχετικό πίνακα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1) και μετά αναλύθηκαν από την αρχή όλα τα σενάρια ως προς τον άξονα της γνώσης και αποτυπώθηκαν τα ευρήματα στον ίδιο πίνακα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1). Με την ίδια σειρά παρουσιάζονται στη συνέχεια τα δύο μέρη του ερευνητικού εργαλείου:

<sup>83</sup> Έχει γίνει εκτενής αναφορά στα δύο αυτά πεδία στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο

<sup>84</sup> Ουσιαστικά πρόκειται για δύο ξεχωριστές εσχάρες (grids) ανάλυσης, μία για τον άξονα της εξουσίας και μία για τον άξονα της γνώσης, με τις οποίες αναλύσαμε τα σενάρια και συγκεντρώσαμε τα ευρήματα. Για την ανάπτυξη του εργαλείου μελετήσαμε και αξιοποιήσαμε στοιχεία από παρόμοια ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια άλλων ερευνών/μελετών, όπως αυτές των Σαρακινιώτη (2012), Γκόφα (2010) και Sarakinioti et.al. (2008) και άλλες που περιλαμβάνονται στο Κουλαϊδή & Τσατσαρώνη (2010).

<sup>85</sup> Στην επόμενη υποενότητα παρουσιάζονται παραδείγματα ανάλυσης για κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες, που προέκυψαν από την τελική εφαρμογή του εργαλείου.

Σε ότι αφορά τον **άξονα της Εξουσίας** με το ερευνητικό εργαλείο λειτουργικοποιούνται οι έννοιες της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1.: Κατηγορίες ανάλυσης στον άξονα της Εξουσίας

<b>1.Ταξινόμηση</b>	Ασθενής (-)	<u>Βαθμός Αυτονομίας και Ελέγχου: Χαμηλός</u> Η αντιμετώπιση των ζητημάτων που τίθενται απαιτεί τη λήψη αποφάσεων ή την πραγματοποίηση ενεργειών από όργανα διοίκησης ανώτερα ή κατώτερα ιεραρχικά του Δ/ντή Εκπ/σης.
	Ισχυρή (+)	<u>Βαθμός Αυτονομίας και Ελέγχου: Υψηλός</u> Η αντιμετώπιση των ζητημάτων που τίθενται απαιτεί τη λήψη αποφάσεων ή την πραγματοποίηση ενεργειών από τον Δ/ντή Εκπ/σης.
<b>2.Περιχάραξη</b>	Χαλαρή (-)	<u>Κατανομή αρμοδιοτήτων: μη προκαθορισμένη</u> Η σχέση μεταξύ των διαφόρων φορέων δεν είναι οριοθετημένη. Ο έλεγχος δεν είναι ορατός.
	Ισχυρή (+)	<u>Κατανομή αρμοδιοτήτων: προκαθορισμένη</u> Η σχέση μεταξύ των διαφόρων φορέων είναι σαφώς οριοθετημένη και πλαισιωμένη. Ο έλεγχος στα χέρια του Δ/ντή.

Η **Ταξινόμηση** στον άξονα της Εξουσίας προσδιορίζεται από το βαθμό της Αυτονομίας που έχει ή του Ελέγχου που δέχεται ο Διευθυντής Εκπαίδευσης από το πλαίσιο οργάνωσης της διοίκησης της Εκπαίδευσης:

- Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης μπορεί να έχει Χαμηλό (-) βαθμό αυτονομίας όταν η αντιμετώπιση των ζητημάτων που θέτουν τα σενάρια απαιτεί τη συνεργασία του με άλλους φορείς ή όργανα διοίκησης της Εκπαίδευσης (ανώτερα ή κατώτερα ιεραρχικά) ή την εξάρτησή του από τις αποφάσεις τους, προκειμένου να προβεί ο ίδιος στη λήψη αποφάσεων ή την πραγματοποίηση των δικών του ενεργειών.
- Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης μπορεί να έχει Υψηλό (+) βαθμό αυτονομίας όταν η αντιμετώπιση των ζητημάτων που θέτουν τα σενάρια απαιτεί τη λήψη αποφάσεων ή την πραγματοποίηση ενεργειών από τον ίδιο, χωρίς να απαιτεί τη συνεργασία του με άλλους φορείς ή όργανα διοίκησης της Εκπαίδευσης (ανώτερα ή κατώτερα ιεραρχικά) ή την εξάρτησή του από τις αποφάσεις τους.

Η **Περιχάραξη** στον άξονα της Εξουσίας προσδιορίζεται από τον τρόπο που κατανέμονται οι αρμοδιότητες στον Διευθυντή Εκπαίδευσης και στα άλλα όργανα Διοίκησης ή τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως εξής:

- Όταν τα ζητήματα που τίθενται από τα σενάρια δεν προσδιορίζουν σαφώς το πλαίσιο εμπλοκής των άλλων φορέων ή αρμοδιοτήτων των άλλων οργάνων σε σχέση με τις αρμοδιότητες του Διευθυντή Εκπαίδευσης, θεωρούμε ότι η Περιχάραξη είναι Χαλαρή (-).

- Όταν τα ζητήματα που θέτουν τα σενάρια προσδιορίζουν σαφώς το πλαίσιο εμπλοκής των άλλων φορέων ή το εύρος των αρμοδιοτήτων των άλλων οργάνων σε σχέση με τις αρμοδιότητες του Διευθυντή Εκπαίδευσης, θεωρούμε ότι η Περιχάραξη είναι Ισχυρή (+).

Από το συνδυασμό των εννοιών αυτών προκύπτουν τέσσερις κατηγορίες ανάλυσης<sup>86</sup>:

1. T+Π+
2. T+Π-
3. T-Π+
4. T-Π-

---

<sup>86</sup> Ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών κάθε μιας από αυτές τις κατηγορίες έγινε μετά την ανάλυση και την καταχώριση όλων των σεναρίων σ' αυτές και παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο.

Σε ότι αφορά τον **άξονα της Γνώσης** με το ερευνητικό εργαλείο λειτουργικοποιούνται οι έννοιες της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2.: Κατηγορίες ανάλυσης στον άξονα της Γνώσης

<b>1. Ταξινόμηση</b>	Πεδίο Αναφοράς	- ο καθημερινός κόσμος (-)	Το σενάριο αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης που τοποθετεί το υποκείμενο στη σχολική καθημερινή πραγματικότητα, δηλαδή, με αναφορά σε συγκεκριμένα πεδία πρακτικής δραστηριότητας	
		-επιστημονικός κόσμος (+)	Το σενάριο αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης που τοποθετεί το υποκείμενο στο ακαδημαϊκό-επιστημονικό πεδίο.	
	Βαθμός εξειδίκευσης περιεχομένου	-χαμηλός (-)	Το σενάριο καλεί το υποκείμενο σε δράση με βάση την κοινή λογική, αλλά και την εμπειρία του υποψηφίου από την εκπαιδευτική ή διοικητική πράξη.	
		-υψηλός (+)	Το σενάριο καλεί το υποκείμενο σε εξειδικευμένη επιστημονική δράση	
<b>2. Περιχάραξη</b>	Έλεγχος της επιλογής των πόρων	- Ο Δέκτης (-)	Αυξημένη πρωτοβουλία, ενεργητικότητα στο δέκτη	
		- Ο Μεταδότης (+)	Η επιλογή των πόρων έχει γίνει από τον μεταδότη	
	Βαθμός Καθοδήγησης	-χαμηλός (-)	Δεν προσδιορίζεται το πεδίο της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης	
		-υψηλός (+)	Παραπέμπει ρητά σε συγκεκριμένους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης.	
	Κριτήρια αξιολόγησης	Βαθμός συμβατότητας μεταξύ παιδαγωγικής (περιγραφή του σεναρίου και ερωτήσεις) και αξιολόγησης (ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης)	-χαμηλός (-)	Τα κριτήρια της αξιολόγησης δεν αναγνωρίζονται στο επίπεδο της παιδαγωγικής. Οι απαντήσεις που περιλαμβάνονται στο ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης δεν διατυπώνονται σε αντιστοιχία με τις ερωτήσεις.
			-υψηλός (+)	Τα κριτήρια της αξιολόγησης αναγνωρίζονται και στο επίπεδο της παιδαγωγικής. Οι απαντήσεις που περιλαμβάνονται στο ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης διατυπώνονται σε αντιστοιχία με τις ερωτήσεις.
		Προσδιορισμός κριτηρίων αξιολόγησης	-ανοιχτός (-)	Τα κριτήρια αξιολόγησης δεν προσδιορίζονται ρητά από το ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης του σεναρίου.
			-κλειστός (+)	Τα κριτήρια αξιολόγησης προσδιορίζονται ρητά από το ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης του σεναρίου.
	<b>3. Νοηματικός Προσανατολισμός</b>	-Εξωστρεφής προβολή	-Παραπέμπει σε πρακτικές γνώσεις/δεξιότητες (Πόροι γνώσης που προέρχονται από πεδία εξωτερικά του πεδίου της εκπαίδευσης)	Βασικός παράγοντας αναγνώρισης του προσανατολισμού είναι οι πόροι γνώσης στους οποίους παραπέμπει το σενάριο. Ωστόσο, αποτελεί και συνάρτηση στοιχείων της Ταξινόμησης (πεδίο αναφοράς, εξειδίκευση περιεχομένου) και στοιχείων της Περιχάραξης (καθοδήγηση, πραγμάτωση/αξιολόγηση).
		-Εσωστρεφής προβολή	-Παραπέμπει σε Συστήματα Σημασιών, Κανόνες, Γενικές Αρχές (Πόροι γνώσης που προέρχονται από πεδία στο εσωτερικό του πεδίου της εκπαίδευσης)	

Η **Ταξινόμηση** κάθε σεναρίου προσδιορίζεται από την ανάλυσή του σε δύο πλαίσια:

- Αν τα σύνορα που διακρίνουν το πεδίο της ακαδημαϊκής γνώσης από το πεδίο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι ισχυρά, τότε θεωρούμε ότι η ταξινόμηση είναι ισχυρή (+), ενώ όταν δεν υπάρχει μόνωση μεταξύ των δύο πεδίων, η ταξινόμηση θεωρείται χαλαρή (-). Με αυτό τον τρόπο εξετάζουμε σε ποιο βαθμό τα σενάρια αναφέρονται σε ζητήματα καθημερινών πρακτικών της σχολικής μονάδας ή σε ζητήματα του επιστημονικού πεδίου αναφοράς.
- Η Ταξινόμηση είναι ισχυρή (+) όταν η περίπτωση στην οποία αναφέρεται το σενάριο καλεί το υποκείμενο σε εξειδικευμένη επαγγελματική δράση, σε αντίθεση με τη χαλαρή Ταξινόμηση (-) που χαρακτηρίζουν τα σενάρια που καλούν το υποκείμενο να ενεργήσει με βάση την κοινή λογική.

Η **Περιχάραξη** κάθε σεναρίου είναι ισχυρή (+) ή ασθενής (-), ανάλογα με το αν ο μεταδότης διατηρεί τον έλεγχο ή όχι σε ό,τι αφορά τα παρακάτω στοιχεία:

- Ως προς την επιλογή των πόρων γνώσης, από τους οποίους μπορεί ο υποψήφιος να αντλήσει στοιχεία προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες που θέτει το σενάριο.
- Ως προς το βαθμό καθοδήγησης για τον τρόπο που ο υποψήφιος θα επεξεργαστεί και θα ανταποκριθεί στις ανάγκες που θέτει το σενάριο.
- Ως προς τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται η ανταπόκριση του υποψηφίου στις απαιτήσεις του σεναρίου. Ειδικότερα, ως προς την αξιολόγηση, εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο είναι κλειστό (+) ή ανοιχτό (-) το πλαίσιο των κριτηρίων αξιολόγησης, όπως φαίνεται στο ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης του σεναρίου, αλλά και η συμβατότητα (+) του πλαισίου της παιδαγωγικής με το πλαίσιο της αξιολόγησης.

Σε ό,τι αφορά το **Νοηματικό Προσανατολισμό** μελετώνται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα σενάρια για να προσανατολίσουν τους υποψήφιους είτε προς συστήματα νοημάτων του ακαδημαϊκού πεδίου, είτε στα νοήματα της πρακτικής εφαρμογής. Ο **Εσωστρεφής** Προσανατολισμός διακρίνεται στα σενάρια που μελετάμε κυρίως όταν οι πόροι γνώσης, από τους οποίους καλείται να αντλήσει ο υποψήφιος, αναφέρονται στο ακαδημαϊκό πεδίο των επιστημών της Εκπαίδευσης. Αντίθετα ο **Εξωστρεφής** Προσανατολισμός των σεναρίων διακρίνεται κυρίως όπου οι πόροι γνώσης, από τους οποίους καλείται να αντλήσει ο υποψήφιος, αναφέρονται σε πεδία εξωτερικά των επιστημών του πεδίου της Εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο Εξωστρεφής Προσανατολισμός είναι επίσης συνάρτηση τόσο της Ταξινόμησης των σεναρίων ως προς το πεδίο αναφοράς όσο

και της Περιχάραξης ως προς την Καθοδήγηση και την επιλογή των πόρων γνώσης, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των χαλαρών ταξινομήσεων και περιχαράξεων, ενώ ο Εσωστρεφής Προσανατολισμός συναρτάται με αυστηρές Ταξινομήσεις και Περιχαράξεις στο ακαδημαϊκό πεδίο των επιστημών της Εκπαίδευσης.

Από το συνδυασμό αυτών των εννοιών προκύπτουν οχτώ κατηγορίες ανάλυσης<sup>87</sup>:

1. T+Π+/εσ.
2. T+Π+/εξ.
3. T+Π-/εσ.
4. T+Π-/εξ.
5. T-Π+/εσ.
6. T-Π+/εξ.
7. T-Π-/εσ.
8. T-Π-/εξ.

### 5.3.3. Παραδείγματα ανάλυσης των σεναρίων.

#### A. Παραδείγματα ανάλυσης στον άξονα της Εξουσίας

##### Σενάριο 3

##### **Περιγραφή:**

Οι Διευθυντές εκπαίδευσης στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών της περιφέρειας ευθύνης τους.

Έχει γίνει επώνυμη καταγγελία από γονείς ότι εκπαιδευτικός κάνει ιδιαίτερα μαθήματα σε μαθητές της τάξης που διδάσκει.

##### **Ερωτήσεις :**

Αν εσείς ήσασταν ο Διευθυντής εκπαίδευσης, ποιες ενέργειες θα κάνατε για:

1. Να επιλύσετε άμεσα το πρόβλημα;
2. Να μην επαναληφθούν ανάλογα ζητήματα;

##### **Ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης :**

Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να κάνει αναφορά στην:

- Ανάγκη διερεύνησης της υπόθεσης με βάση την ισχύουσα Νομοθεσία
- Ανάγκη ανάδειξης του θέματος και ένταξής του στο πλαίσιο γενικότερης παρέμβασης στην εκπαιδευτική κοινότητα και στους γονείς για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος, αλλά και άλλων ζητημάτων που σχετίζονται με τον παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο και ευθύνη του εκπαιδευτικού, τη σχολική αποτελεσματικότητα, το παιδαγωγικό κλίμα κ.ά.

## **ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **Ισχυρή Ταξινόμηση:**

Υψηλός Βαθμός Αυτονομίας και Ελέγχου: Η αντιμετώπιση των ζητημάτων που τίθενται απαιτεί τη λήψη αποφάσεων ή την πραγματοποίηση ενεργειών από τον Δ/ντή Εκπ/σης.

### **Ισχυρή Περιχάραξη:**

Κατανομή αρμοδιοτήτων: προκαθορισμένη: Η σχέση μεταξύ των διαφόρων φορέων είναι σαφώς οριοθετημένη και πλαισιωμένη. Ο έλεγχος στα χέρια του Δ/ντή.

<sup>87</sup> Βλ. την προηγούμενη υποσημείωση.

#### Σενάριο 20

##### **Περιγραφή:**

Σας καταγγέλλεται από γονείς μαθητών που φοιτούν σε σχολείο της περιφέρειας ευθύνης σας ότι κατά την ώρα της Φυσικής Αγωγής δεν γίνεται μάθημα και ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής επιτρέπει στους μαθητές «να κάνουν ότι θέλουν, να πάρουν μπάλα, να συζητούν, να τρώνε ή να κάνουν βόλτες».

##### **Ερωτήσεις :**

1. Πώς θα αντιμετωπίσετε το πρόβλημα;
2. Αν το φαινόμενο παρατηρείται σε περισσότερα σχολεία σε τι ενέργειες θα προβαίνατε για να το περιορίσετε;

##### **Ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης :**

Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί στην ανάγκη:

- Άμεσης συνεργασίας με τον Σχολικό Σύμβουλο
- καταγραφής του προβλήματος και διαπίστωσης του πραγματικού του μεγέθους και των παραμέτρων του.
- ανάπτυξης σχεδίου προληπτικών μέτρων και παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολικών μονάδων και διεύθυνσης για τον περιορισμό του φαινομένου.
- επανεξέτασης του μηχανισμού ελέγχου και εποπτείας των σχολικών μονάδων για την συνεπή τήρηση των προβλεπόμενων από το θεσμικό πλαίσιο.
- εισήγησης προς τον Περιφερειακό Διευθυντή για μέτρα, όπως η σύγκλιση συσκέψεων διευθυντών εκπαίδευσης, σχολικών συμβούλων και διευθυντών σχολείων, ή η γνωστοποίηση ακολουθούμενων «καλών πρακτικών».
- σύγκλισης συσκέψεων με όλους τους υπηρεσιακούς παράγοντες (σχολικούς συμβούλους, προϊστάμενους γραφείων, διευθυντές σχολείων) και με παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας (συλλόγους, 15/μελή μαθητών, ενώσεις και μοσοπονδίες γονέων).

## **ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **Ασθενής Ταξινόμηση:**

**Χαμηλός Βαθμός Αυτονομίας και Ελέγχου:** Η αντιμετώπιση των ζητημάτων που τίθενται απαιτεί τη λήψη αποφάσεων ή την πραγματοποίηση ενεργειών από όργανα διοίκησης ανώτερα ή κατώτερα ιεραρχικά του Δ/ντή Εκπ/σης.

### **Ασθενής Περιχάραξη:**

**Κατανομή αρμοδιοτήτων: μη προκαθορισμένη:** Η σχέση μεταξύ των διαφόρων φορέων δεν είναι οριοθετημένη. Ο έλεγχος δεν είναι ορατός.

## **B. Παραδείγματα ανάλυσης στον άξονα της Γνώσης**

#### Σενάριο 42

##### **Περιγραφή:**

Η έρευνα στα θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης έχει αναδείξει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της επιμεριστικής ηγεσίας (η ηγεσία που διαμοιράζεται και ασκείται μεταξύ πολλών) από τη μια και την ονομαζόμενη «ακαδημαϊκή αισιοδοξία» των εκπαιδευτικών (η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να καταφέρουν σχεδόν τα πάντα στον ακαδημαϊκό τους χώρο έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, δηλαδή την αίσθηση της αυτοεπάρκειάς τους).

##### **Ερωτήσεις :**

1. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την πιο πάνω θέση και γιατί;
2. Εσείς πώς μπορείτε να δημιουργήσετε αυτού του είδους τις σχέσεις στη διεύθυνση της οποίας θα προΐστασθε;

##### **Ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης :**

Ο υποψήφιος αναμένεται, μεταξύ άλλων, να κάνει αναφορά σε θέματα, όπως:

- Στυλ ηγεσίας, φιλοσοφία και όραμα



- Επιμεριστική και συμμετοχική ηγεσία
- Ανάληψη πρωτοβουλιών
- Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης
- Διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις

## **ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **Ισχυρή Ταξινόμηση:**

Το σενάριο αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης που τοποθετεί το υποκείμενο στο ακαδημαϊκό-επιστημονικό πεδίο και το καλεί σε εξειδικευμένη επιστημονική δράση.

### **Ισχυρή Περιχάραξη:**

Ο έλεγχος στην επιλογή των πόρων και των κριτηρίων αξιολόγησης είναι ορατός και ορίζεται από το μεταδότη, ο οποίος παραπέμπει ρητά σε συγκεκριμένους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης.

### **Εσωστρεφής Νοηματικός Προσανατολισμός:**

Παραπέμπει σε Συστήματα Σημασιών, Κανόνες, Γενικές Αρχές. Οι πόροι γνώσης προέρχονται από πεδία στο εσωτερικό του πεδίου της εκπαίδευσης.

#### Σενάριο 112

##### **Περιγραφή:**

Δύο εβδομάδες μετά την ανάληψη των καθηκόντων σας, λαμβάνετε επιστολή από τον σύλλογο των γονέων και κηδεμόνων, στην οποία, εκτός των άλλων, περιέχεται και η φράση:

« ...οι προβληματισμοί και οι ανησυχίες των γονέων σχετικά με την ένταξη του σχολείου στην ομάδα των σχολείων που θα εφαρμόσουν πιλοτικά τα νέα αναλυτικά προγράμματα, έμειναν εντελώς ακάλυπτοι από την ενημέρωση που έγινε από τον διευθυντή του σχολείου...».

##### **Ερωτήσεις :**

1. Αναπτύξατε την μεθοδολογία επίλυσης του προβλήματος που σας θέτει το κείμενο της επιστολής;
2. Τι συμπεράσματα εξάγετε από την συμπεριφορά του διευθυντή;

##### **Ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης :**

Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται:

- Να διερευνήσει την αλήθεια ή μη των αναγραφόμενων. Να αναλάβει πρωτοβουλία ενημέρωσης του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων με την παρουσία του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου.
- Να παρουσιάσει μια σειρά λογικών σκέψεων και συμπερασμάτων σχετικά με την συμπεριφορά του διευθυντή.

## **ΑΝΑΛΥΣΗ**

### **Ασθενής Ταξινόμηση:**

Το σενάριο αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης που τοποθετεί τον υποψήφιο στη σχολική καθημερινή πραγματικότητα, δηλαδή, με αναφορά σε συγκεκριμένα πεδία πρακτικής δραστηριότητας και τον καλεί σε δράση με βάση την κοινή λογική, αλλά και την εμπειρία του από την εκπαιδευτική ή διοικητική πράξη.

### **Ασθενής Περιχάραξη:**

Δίνονται περιθώρια αυξημένης πρωτοβουλίας και ενεργητικότητας στο δέκτη, ενώ οι κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης δεν είναι σαφώς προσδιορισμένοι.

### **Εξωστρεφής Νοηματικός Προσανατολισμός:**

Παραπέμπει σε πρακτικές γνώσεις/δεξιότητες και σε πόρους γνώσης που προέρχονται από πεδία εξωτερικά του πεδίου της εκπαίδευσης.

#### **5.4. Η διαδικασία ανάλυσης και διεξαγωγής της έρευνας.**

Πριν προχωρήσουμε στη συστηματική ανάλυση λόγου μελετήσαμε επανειλημμένως τα σενάρια, προκειμένου να εξοικειωθούμε με το ύφος, το περιεχόμενο και τα νοήματα των κειμένων, καθώς και να διακρίνουμε τις κατηγορίες θεμάτων στις οποίες αναφέρονται. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας τα χρησιμοποιήσαμε προκειμένου να περιγράψουμε σε ένα πρώτο επίπεδο τα σενάρια, όπως θα δούμε στο 7<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Επίσης κατά την πρώτη αυτή διαδικασία ανάγνωσης καταγράψαμε και τους πόρους γνώσης από τους οποίους καλείται να αντλήσει ο υποψήφιος, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που θέτει το σενάριο. Τα ευρήματα αυτά αξιοποιήθηκαν, όπως θα δούμε, και για την εξαγωγή και τη συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνάς μας.

Στη συνέχεια προχωρήσαμε σε μια πρώτη ανάλυση με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου ανάλυσης, την οποία θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια. Πρέπει να πούμε ότι η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε τρεις, τουλάχιστον, φορές πριν καταλήξουμε στην οριστική αποτύπωση των ευρημάτων, που παρουσιάζουμε στην έρευνα. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε απαραίτητη, όχι μόνο για την ικανοποίηση απαιτήσεων πιλοτικής εφαρμογής, αλλά και για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ευρημάτων. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή του εργαλείου ανάλυσης σε περιορισμένο αριθμό σεναρίων έγινε και από άλλους έμπειρους ερευνητές<sup>88</sup>, πριν καταλήξουμε στην τελική διαδικασία ανάλυσης και αποτύπωσης των ευρημάτων.

Στη συνέχεια καταχωρίσαμε τα ευρήματα σε ένα πίνακα, στον οποίο σε κάθε γραμμή καταχωρίζεται ένα σενάριο, ενώ κάθε στήλη περιλαμβάνει την κατηγορία ανάλυσης. Ωστόσο υπάρχουν και οι στήλες που περιλαμβάνουν και τα άλλα περιγραφικά χαρακτηριστικά του σεναρίου, δηλαδή, τη θεματολογία του, μια σύντομη περίληψη της περίπτωσης που περιγράφεται από το σενάριο και τους πόρους γνώσης στους οποίους παραπέμπει (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1). Μετά από αυτή την ανάλυση, προχωρήσαμε στην κατασκευή δύο πινάκων καταχώρισης των σεναρίων (ένα για το πεδίο της εξουσίας και ένα για το πεδίο της γνώσης) στις κατηγορίες ανάλυσης, που αντιστοιχούν σε κάθε άξονα (τέσσερις για την εξουσία και οχτώ για τη γνώση), καθώς και ενός πίνακα διπλής εισόδου,

---

<sup>88</sup> Στο σημείο αυτό ευχαριστώ για άλλη μια φορά την κ. Άννα Τσατσαρώνη και την κ. Αντιγόνη Σαρακινιώτη, οι οποίες πρόθυμα έδειξαν ενδιαφέρον και συνέδραμαν σ' αυτή τη διαδικασία.

στον οποίο οι γραμμές δείχνουν τις κατηγορίες ανάλυσης στον άξονα της εξουσίας και οι στήλες τις κατηγορίες ανάλυσης στον άξονα της γνώσης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2).

### ***5.5. Αποτίμηση του μεθοδολογικού πλαισίου.***

Η μέθοδος της ανάλυσης λόγου, είναι αλήθεια ότι βρίσκεται σε μια διαρκή θεωρητική και εμπειρική επεξεργασία, καθώς τα νέα κοινωνικά φαινόμενα, όπως ήδη αναφέραμε, βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη και αναδιαμόρφωση εξαιτίας των επιδράσεων σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο ανάπτυξης των κάθε είδους πολιτικών. Γι' αυτό η δημιουργία αξιόπιστων και έγκυρων ερευνητικών εργαλείων συνιστά μία πρόκληση για τους ερευνητές και ανάγει τον προβληματισμό τους απέναντι στα δεδομένα τους σε μια συνεχή και επίπονη διαδικασία αμφισβήτησης. Γι' αυτό θεωρούμε την πρακτική εφαρμογή του εργαλείου που κατασκευάσαμε ως αφετηρία αναστοχασμού και αναζήτησης νέων προσεγγίσεων του ερευνητικού μας υλικού. Η αξιοπιστία της μεθόδου θα κριθεί εν τέλει στην πράξη. Σ' αυτή την πορεία θα συνεχίσουμε αμέσως παρακάτω.

## **6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.**

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας ακολουθώντας την εξής πορεία:

Θα ξεκινήσουμε με την παρουσίαση των σεναρίων περιγράφοντας τα θέματα τα οποία πραγματεύονται και αμέσως μετά θα προχωρήσουμε σε ένα δεύτερο επίπεδο περιγραφής των δεδομένων που προέκυψαν από την ανάλυση που κάναμε με βάση το ερευνητικό μας εργαλείο. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα της ανάλυσης με βάση τα εργαλεία ανάλυσης που κατασκευάσαμε και έχουμε παρουσιάσει στο προηγούμενο κεφάλαιο. Τα ευρήματά μας παρουσιάζονται χωριστά σε δύο μέρη: α) τα ευρήματα ως προς το πεδίο της Εξουσίας, και β) τα ευρήματα ως προς το πεδίο της Γνώσης.

Μετά από μια αρχική ποσοτική περιγραφή των δεδομένων, που αφορά στον αριθμό των σεναρίων που κατατάσσονται σε κάθε κατηγορία ανάλυσης, γίνεται η ποιοτική περιγραφή των χαρακτηριστικών κάθε κατηγορίας. Στη συνέχεια και σε κάθε ένα από τα δύο μέρη, που αναφέραμε, γίνεται συζήτηση των δεδομένων σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και με βάση το θεωρητικό μας πλαίσιο. Ακολουθεί μια διαδικασία συνδυασμένης αποτύπωσης των σεναρίων στα δύο πεδία (Εξουσίας και Γνώσης) με σκοπό τη διάκριση της κυρίαρχης αλλά και των επιμέρους τάσεων που εμφανίζονται. Αυτή η αποτύπωση μας οδηγεί στην περιγραφή του τύπου ή των τύπων του στελέχους εκπαίδευσης, που προδιαγράφονται από τα σενάρια, προκειμένου να αναζητήσουμε τις απαντήσεις για τα ερωτήματα που θέσαμε μέσα από την έρευνά μας.

### **6.1. Η θεματολογία των σεναρίων.**

Τα σενάρια που περιλαμβάνονται σ' αυτό το υλικό εκτείνονται σε σχετικά ευρύ φάσμα θεμάτων της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Μετά από μια πρώτη ανάγνωση των «ΠΕΡΙΓΡΑΦΩΝ» των σεναρίων, των «ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ» και του «ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ», που τις συνοδεύει, διαπιστώνουμε ότι η θεματολογία τους εντάσσεται σε μια από τις παρακάτω κατηγορίες:

#### **1. Διοικητικό Δίκαιο – Νομοθεσία – Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας**

Για ένα μεγάλο αριθμό σεναρίων ο Υποψήφιος καλείται να απαντήσει αναφερόμενος σε διατάξεις, εγκυκλίους και διαδικασίες που αναφέρονται στη νομοθεσία ή τον κώδικα διοικητικής διαδικασίας και ειδικότερα στην εκπαιδευτική νομοθεσία. Π.χ.:

*«Οι Διευθυντές εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ευθύνης τους, χορηγούν άδειες και αποσπούν εκπαιδευτικούς για να καλύπτουν επείγουσες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε ένα σχολείο της περιφέρειας ευθύνης σας μαθήματα πανελλαδικά εξεταζόμενα διδάσκονται*

μόνο από έναν καθηγητή της συγκεκριμένης ειδικότητας, ο οποίος ζητά άδεια ενός μήνα για σοβαρούς προσωπικούς λόγους. Αν δοθεί η άδεια τότε τα πανελλαδικά αυτά μαθήματα δεν θα διδάσκονται για έναν μήνα». [Σ16]<sup>89</sup>

## 2. Ρόλος, καθήκοντα, αρμοδιότητες Στελεχών Εκπαίδευσης

Αναφορές στο ρόλο, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών Εκπαίδευσης σε σχέση με άλλα στελέχη της εκπαίδευσης και άλλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της εκπαιδευτικής διοικητικής ιεραρχίας περιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο αριθμό σεναρίων, καθώς και στο «ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ», που περιλαμβάνεται σ' αυτά. Π.χ.:

*«Έχει παρατηρηθεί ότι η πλειονότητα των διευθυντών των σχολείων αποστέλλει στο γραφείο εκπαίδευσης στατιστικά στοιχεία και δεδομένα των σχολικών μονάδων, τα οποία δεν είναι απολύτως ακριβή (πχ αριθμός μαθητών, τμημάτων, βαθμός κάλυψης του ωραρίου των εκπαιδευτικών κλπ). Το φαινόμενο έχει λάβει διαστάσεις επιδημίας με αποτέλεσμα η ηγεσία του υπουργείου να λαμβάνει αποφάσεις βασιζόμενη σε ανακριβή στοιχεία. Η έλλειψη αξιοπιστίας στα στατιστικά στοιχεία συμβάλλει σημαντικά στη διασπάθιση των διαθέσιμων για την παιδεία πόρων (οικονομικών και ανθρώπινων)». [Σ7]*

## 3. Μοντέλα Διοίκησης

Ένας, μικρός σχετικά, αριθμός σεναρίων καλούν τους Υποψηφίους να εκφράσουν απόψεις, να διατυπώσουν γνώμη, να τοποθετηθούν και να εκθέσουν τις γνώσεις τους σχετικά με κάποια Μοντέλα Διοίκησης. Π.χ.:

*«Με την ανάληψη των καθηκόντων σας διαπιστώνετε ότι ο αριθμός των διοικητικών υπαλλήλων και των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, είναι μεγαλύτερος από τον «ιδανικό» αριθμό για την εύρυθμη λειτουργία του γραφείου. Η λειτουργία του γραφείου σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο είναι καθήκον σας και φιλοδοξείτε να αποτελέι υπόδειγμα απόδοσης ενός δημόσιου οργανισμού. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, για την οργάνωση του γραφείου μπορείτε να επιλέξετε : α. Την καθετοποιημένη οργανωτική δομή (πυραμίδα εξουσίας, ο διευθυντής επικοινωνεί με τους συνεργάτες μόνο μέσω των προϊσταμένων τους) και β. Την οριζόντια οργανωτική δομή (οι εργαζόμενοι αναλαμβάνουν ένα συγκεκριμένο έργο και αναφέρονται άμεσα στον διευθυντή)». [Σ5]*

## 4. Δομή, Οργάνωση και Λειτουργία Υπηρεσιών Εκπαίδευσης

---

<sup>89</sup> Όπου χρειάζεται παραπομπή ή αναφορά σε συγκεκριμένο σενάριο, αυτό γίνεται με το γράμμα 'Σ' ακολουθούμενο από τον αριθμό του σεναρίου μέσα σε αγκύλη, π.χ.: [Σ23], αναφορά στο 23ο σενάριο, δηλαδή στο σενάριο που περιγράφεται στην 23η σελίδα της Τράπεζας Θεμάτων.

Μικρός επίσης, είναι ο αριθμός των σεναρίων που αναφέρονται στη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων, καθώς και τα καθήκοντα και τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών σ' αυτά. Π.χ.:

*«Το ΙΑ σχολείο της περιφέρειας είναι πλήρως στελεχωμένο (διαθέτει το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό), είναι επαρκώς εξοπλισμένο και διαθέτει σύγχρονες και άνετες κτιριακές εγκαταστάσεις. Μετά από μία σειρά επαφών με τον διευθυντή του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τον σύλλογο γονέων είχατε πειστεί ότι το σχολείο θα εντασσόταν στην εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος, το οποίο αποτελεί την αιχμή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τελικά όμως, ο σύλλογος διδασκόντων χωρίς ισχυρά επιχειρήματα αποφάσισε την μη ένταξη του σχολείου στο πρόγραμμα. Ο στρατηγικός σας σχεδιασμός έχει περιλάβει το παραπάνω σχολείο στην πιλοτική εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος και το θεωρείτε σημαντικό παράγοντα στην γενίκευση της υλοποίησης του προγράμματος αυτού».* [Σ6]

#### 5. Στυλ Ηγεσίας

Η πλειοψηφία των σεναρίων (82), έστω και σε δεύτερο επίπεδο διαπραγμάτευσης, τόσο κατά την «ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ», όσο και από τις «ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ» και το «ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ» που τις συνοδεύει, ζητά από τους Υποψηφίους να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ως ηγέτη και να εκφράσουν άποψη και να πάρουν θέση σε σχέση με την Ηγεσία στην Εκπαίδευση. Π.χ.:

*«Έχετε ένα νέο διευθυντή σχολείου στην περιφέρειά σας που υποστηρίζει ότι οι ικανότητες που χρειάζονται για τη διδασκαλία στην τάξη είναι οι ίδιες που χρειάζονται για τη διοίκηση του σχολείου. Βλέπει την ηγεσία σαν μια προέκταση των ικανοτήτων του ως εκπαιδευτικού και έμεινε έκπληκτος που οι υπόλοιποι δεν μπορούσαν να αντιληφθούν αυτό το θέμα. Δύσκολα μπορούσε να πιστέψει ότι τον είχαν ονομάσει "ο αόρατος ηγέτης". Οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν την ανάγκη για καθοδήγηση, αλλά ο ίδιος επέμενε ότι ο καθένας μπορεί να κάνει τη δουλειά του και χωρίς αυτόν. Τα πολλά παράπονα των εκπαιδευτικών για έλλειψη ηγεσίας και οράματος έφτασαν σε σας τόσο επώνυμα όσο και ανώνυμα».* [Σ34]

Είναι φανερό ότι τα θέματα που πραγματεύονται τα σενάρια της Τράπεζας Θεμάτων που καταρτίστηκε για τη διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης του 2010, τοποθετούνται στο σύνολό τους στην περιοχή της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και δίνουν έμφαση σε θέματα «εκπαιδευτικής ηγεσίας». Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι η παραπομπή θεμάτων σε άλλα γνωστικά πεδία των επιστημών της Εκπαίδευσης δεν είναι (τουλάχιστον) εμφανής στο περιεχόμενο των σεναρίων αυτών. Ωστόσο η κατηγοριοποίηση αυτή δεν είναι τεχνικά και συστηματικά οριοθετημένη και συγκροτημένη. Όλα, σχεδόν, τα σενάρια είναι δυνατόν να ενταχθούν σε δύο ή και περισσότερες από τις παραπάνω

κατηγορίες και, επιπλέον, ο κατάλογος των κατηγοριών που αναφέρουμε είναι ενδεικτικός και αποσκοπεί σε μια πρώτη περιγραφή του ερευνητικού υλικού. Πάντως, όπως είναι φανερό, βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη θεματολογία και την προσέγγιση που έχει καταγραφεί και στο σχετικό επιμορφωτικό υλικό, το οποίο έχει διανεμηθεί στο χώρο της Εκπαίδευσης μέσα από ευρωπαϊκά προγράμματα που υλοποιήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το οποίο παρουσιάσαμε στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Πάντως η συστηματικότερη ανάλυση που ακολουθεί στην επόμενη ενότητα θα μας οδηγήσει στην εξαγωγή περισσότερο θεμελιωμένων συμπερασμάτων, με τη βοήθεια των οποίων θα μπορέσουμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

## **6.2. Παρουσίαση των ευρημάτων με βάση το ερευνητικό εργαλείο.**

Είδαμε στην προηγούμενη ενότητα ότι τα θέματα που πραγματεύονται τα σενάρια της Τράπεζας Θεμάτων που καταρτίστηκε για τη διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης του 2010, τοποθετούνται στο σύνολό τους στην περιοχή της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και δίνεται έμφαση σε θέματα «εκπαιδευτικής ηγεσίας». Προκειμένου να κάνουμε συστηματική ανάλυση αυτού του υλικού και να δώσουμε επιστημονικά θεμελιωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνάς μας εξετάσαμε τα σενάρια αυτά με τη μέθοδο που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των σεναρίων με βάση το ερευνητικό μας εργαλείο. Όπως είπαμε, η παρουσίαση καθώς και η συζήτηση των αποτελεσμάτων θα γίνει πρώτα ως προς τον άξονα της εξουσίας και στη συνέχεια ως προς τον άξονα της γνώσης.

### 6.2.1. Παρουσίαση των ευρημάτων στον άξονα της Εξουσίας.

Όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας η ανάλυση των σεναρίων ως προς τον άξονα της γνώσης γίνεται με τη χρήση των εννοιών της Ταξινόμησης και της Περιχάραξης. Ορίσαμε επίσης ότι οι έννοιες αυτές μπορούν να λάβουν τις εξής τιμές:

Ταξινόμηση: Ισχυρή (+) ή Ασθενής (-).

Περιχάραξη: Ισχυρή (+) ή Ασθενής (-).

Από το συνδυασμό των δύο αυτών εννοιών προκύπτουν τέσσερις κατηγορίες:

Πίνακας 6.1.: Κατηγορίες ανάλυσης στον άξονα της Εξουσίας

Κατηγορίες	Χαρακτηριστικά κατηγορίας
T+Π+	Τα σενάρια συνδυάζοντας την ισχυρή μόνωση μεταξύ των αρμοδιοτήτων των διαφόρων φορέων εξουσίας στο χώρο της Εκπαίδευσης με την αυστηρή

	περιχάραξη στον έλεγχο αυτών των σχέσεων, δίνουν υψηλό βαθμό αυτονομίας στο Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο οποίος ταυτόχρονα διατηρεί και υψηλό βαθμό ελέγχου στη λειτουργία των άλλων φορέων. Γι' αυτό το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται ως <b>«εξειδικευμένο συγκεντρωτικό»</b> .
T+Π-	Οι αυστηρές ταξινομήσεις που αποτυπώνονται σ' αυτά τα σενάρια καλούν το Διευθυντή Εκπαίδευσης να προχωρήσει στη λήψη αποφάσεων ή στην πραγματοποίηση ενεργειών, ενώ ταυτόχρονα οι χαλαρές περιχαράξεις του αφαιρούν τον έλεγχο στη ρύθμιση των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στον ίδιο και τους άλλους φορείς εξουσίας στο χώρο της Εκπαίδευσης. Ο τύπος της Διοίκησης που προδιαγράφεται από τα σενάρια αυτά χαρακτηρίζεται ως <b>«εξειδικευμένος συνεργατικός»</b> .
T-Π+	Αν και η μόνωση του πλαισίου των αρμοδιοτήτων του Διευθυντή Εκπαίδευσης σ' αυτά τα σενάρια είναι ασθενής, οι αυστηρές περιχαράξεις που τα χαρακτηρίζουν του επιτρέπουν να διατηρεί τον έλεγχο στη λειτουργία των διαφόρων φορέων/παραγόντων στο χώρο της Εκπαίδευσης. Γι' αυτό ο τύπος αυτός χαρακτηρίζεται ως <b>«συγκεντρωτικός»</b> .
T-Π-	Τα σενάρια αυτά χαρακτηρίζονται από την ταυτόχρονη χαλάρωση τόσο στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων όσο και στον έλεγχο που διατηρεί ο Διευθυντής Εκπαίδευσης στη λειτουργία των διαφόρων φορέων/παραγόντων στο χώρο της Εκπαίδευσης. Οι ασθενείς ταξινομήσεις και οι χαλαρές περιχαράξεις χαρακτηρίζουν τον τύπο που ονομάζεται <b>«συνεργατικός»</b> .

Από την ανάλυση των σεναρίων με βάση το ερευνητικό μας εργαλείο ως προς τον άξονα της εξουσίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2) προέκυψαν τα παρακάτω ευρήματα:

Πίνακας 6.2.: Κατανομή σεναρίων στον άξονα της Εξουσίας

Κατηγορίες	Ονομασία κατηγορίας	Πλήθος σεναρίων
T+Π+	«εξειδικευμένος συγκεντρωτικός».	39
T+Π-	«εξειδικευμένος συνεργατικός».	24
T-Π+	«συγκεντρωτικός».	9
T-Π-	«συνεργατικός».	49

Από τις ενδείξεις του πίνακα 6.2. διαπιστώνουμε ότι τα σενάρια που περιλαμβάνονται στην Τράπεζα Θεμάτων που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης το 2010 δίνουν έμφαση στο «συνεργατικό» (απόλυτο ή εξειδικευμένο) έναντι του «συγκεντρωτικού» μοντέλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Βλέπουμε ότι συνολικά 48 σενάρια παραπέμπουν τους υποψηφίους στο συγκεντρωτικό



μοντέλο και τα περισσότερα απ' αυτά (39 σενάρια) στον εξειδικευμένο τύπο του συγκεντρωτικού. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο Διευθυντής Εκπαίδευσης καλείται να ασκήσει σαφώς προσδιορισμένες από το νομικό πλαίσιο αρμοδιότητες στην περιοχή άσκησης του έργου του, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί τον έλεγχο ως προς τη διαχείριση των σχέσεων εξουσίας, δεδομένου ότι έχει την ευθύνη κατανομής ρόλων στους εμπλεκόμενους φορείς.

Σε αντίθεση μ' αυτά βλέπουμε ότι 73 σενάρια παραπέμπουν τους υποψήφιους στο συνεργατικό μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης και τα περισσότερα απ' αυτά (49) στον μη εξειδικευμένο τύπο. Οι περιπτώσεις που περιγράφονται από τα σενάρια αυτά δεν απαιτούν την άσκηση κάποιου διοικητικού έργου πέραν της ρύθμισης όρων, παραμέτρων και διαδικασιών συνεργασίας, διαβούλευσης και συμμετοχής σε συλλογικό έργο, όπως τα υπηρεσιακά συμβούλια, οι διάφορες επιτροπές και άλλα συλλογικά όργανα, τα οποία είτε προβλέπονται θεσμικά είτε συγκροτούνται με δική του πρωτοβουλία. Σ' ένα μεγάλο αριθμό σεναρίων (24) που το πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του Διευθυντή Εκπαίδευσης είναι σαφώς προσδιορισμένο και ορατό από το δέκτη κατά τη διαδικασία ανάγνωσης του σεναρίου, τόσο οι κανόνες αναγνώρισης όσο και οι κανόνες πραγμάτωσης παραπέμπουν σε πιο εξειδικευμένες μορφές μέσω των ισχυρών ταξινομήσεων.

Η εξέταση του περιεχομένου τους έδειξε ότι τα σενάρια δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην αρχή της συνεργασίας του Διευθυντή Εκπαίδευσης με τις προϊστάμενες αρχές, τους υφισταμένους του, τους ομότιμους του, καθώς και με όλους τους φορείς και τα δίκτυα που εμπλέκονται ή εκπροσωπούν συμφέροντα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά:

*«Σε σύσκεψη με Σχολικούς Συμβούλους των περιφερειών της διεύθυνσής σας πληροφορείστε ότι οι μαθητές σε σχετικά μεγάλο ποσοστό δεν φαίνεται να έχουν κατακτήσει όσο καλά θα έπρεπε για την ηλικία τους και την τάξη που βρίσκονται την ύλη και τις δεξιότητες που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα... Αναμένεται ο υποψήφιος, μεταξύ άλλων, να κάνει αναφορά σε: ...Ανάγκη συνεργασίας όλων των παραγόντων (σχολικών συμβούλων, διευθυντών σχολείων, εκπαιδευτικών)»[Σ29].*

*«Οι γονείς των μαθητών παραπονούνται ότι τα σχολεία των παιδιών τους είναι κέντρα διερχομένων εκπαιδευτικών με ελάχιστη εμπειρία με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να υστερούν... Ο υποψήφιος αναμένεται, μεταξύ άλλων να κάνει αναφορά σε θέματα:... Δημιουργίας αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας με τους συλλόγους και τις ενώσεις γονέων»[Σ30].*

*«Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων ενός Σχολείου υποβάλλει στον Διευθυντή Εκπαίδευσης γραπτή διαμαρτυρία για την εκκεντρική και πλήρη ακροτήτων αμφίεση μιας εκπαιδευτικού και ζητά την παρέμβαση του Δ/ντή Εκπ/σης... Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: ...στην ανάγκη να ληφθούν όλα τα μέτρα που μπορούν να οδηγήσουν σε αντιμετώπιση του προβλήματος και εξομάλυνση του διαταραγμένου*

σχολικού κλίματος (διάλογος διευθυντή εκπαίδευσης, σχολικού συμβούλου και γονέων, διάλογος διευθυντή εκπαίδευσης, σχολικού συμβούλου και εκπαιδευτικού, κ.λ.π.)»[Σ71]

«Ο νέος Διευθυντής Εκπαίδευσης διαπίστωσε ... ότι η επικοινωνία με τους γονείς και με την ευρύτερη κοινότητα ήταν αποσπασματική και χωρίς προγραμματισμό. Αυτό το κατάλαβε στις πρώτες επαφές με τους συλλόγους γονέων, οι οποίοι του παραπονέθηκαν ότι τα παιδιά τους είναι αποκομμένα και ότι οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές είναι αδιάφοροι ως προς τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών και ότι τίποτε καινούριο δεν γίνεται στα σχολεία της περιοχής»[Σ32].

«Για να προωθήσει τις αλλαγές που επιθυμούσε, ο διευθυντής ενός από τα σχολεία της διεύθυνσής σας ακολούθησε μια συγκεκριμένη διαδικασία. Αρχικά είχε συναντήσεις με γονείς, με μαθητές και με εκπαιδευτικούς, ώστε να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα... Ερωτήσεις: Αξιολογήστε την προσέγγιση του διευθυντή για προώθηση της αλλαγής, εντοπίζοντας τα θετικά και τα αρνητικά της σημεία. - Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που προσπάθησε να υιοθετήσει ο διευθυντής;»[Σ46]

«Ως νέος Διευθυντής Εκπαίδευσης συνομιλήσατε με όλους τους διευθυντές σχολείων της περιφέρειάς σας. Μέσα από τις συνομιλίες αυτές καταλάβατε ότι οι περισσότεροι διευθυντές είναι πεπεισμένοι ότι ένα αυστηρό στυλ διοίκησης των σχολείων είναι το καλύτερο για να «πηγαίνουν όλα ρολόι». «Φύλαγε τα ρούχα σου να έχεις τα μισά», του είπε χαρακτηριστικά ένας από αυτούς. Συνέχισε λέγοντας, «Εάν δείξεις πολλή καλοσύνη και κατανόηση και είσαι πολύ προσιτός, τότε δεν θα πετύχεις και θα αρχίσουν οι ατασθαλίες, τόσο από πλευράς των εκπαιδευτικών, όσο και από πλευράς των μαθητών. Αυτά με δίδαξε η μακρά εμπειρία μου ως διευθυντής σχολείων». Εσείς διαφωνείτε με αυτή τη θέση»[Σ49].

«Σε Λύκεια της Διεύθυνσής σας οι μαθητές, με αποφάσεις των γενικών συνελεύσεων ή των 15/μελών συμβουλίων, έχουν προχωρήσει σε καταλήψεις των σχολείων τους και αποχή από τα μαθήματά τους... Ερωτήσεις: Ποια μέτρα θα εισηγηθείτε στους Διευθυντές των σχολείων και στον Περιφερειακό Διευθυντή; - Σε ποιες ενέργειες και δράσεις θα προβείτε για την αντιμετώπιση του προβλήματος; Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να: ... προτείνει την ανάπτυξη του διαλόγου και τη διατήρηση άμεσης – συνεχούς επαφής και καλών σχέσεων των διευθυντών και των καθηγητών με τους μαθητές... προτείνει την ενεργοποίηση όλων των πλαισίων διαλόγου, τυπικών, όπως είναι το Σχολικό Συμβούλιο, και άτυπων, όπως η συμμετοχή όλων σε οργανωμένες εκδηλώσεις ... προβεί σε συσκέψεις με όλους τους υπηρεσιακούς παράγοντες (προϊστάμενους γραφείων, διευθυντές σχολείων) και με παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας (συλλόγους, ενώσεις και ομοσπονδίες γονέων)»[Σ50].

«Αναλαμβάνετε ως Δ/ντής/Δ/ντρια Εκπαίδευσης και έχετε την ιδέα της δημιουργίας μίας πύλης ηλεκτρονικής διακυβέρνησης που θα έχει σαν στόχο την πληροφόρηση και την

αναζήτηση πληροφοριών στο χώρο ευθύνης σας. Καταθέτετε την ιδέα σας στον Περιφερειακό Δ/ντή και σας ορίζει ως Συντονιστή/στρια μιας ομάδας εργασίας ειδικών επιστημόνων, που θα συνθέσουν την πύλη αυτή, ώστε να επιτυγχάνεται καλύτερη πληροφόρηση όλων των εμπλεκόμενων μαθητών, γονέων, αιρετών, άλλων κοινωνικών ομάδων σχετικά με όλα τα θέματα που χειρίζεστε ως Δ/ντής/Δ/ντρια»[Σ86].

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: ...στην αναγκαιότητα της στήριξης από την πλευρά του διευθυντή εκπαίδευσης του κάθε δίκαιου αγώνα της τοπικής κοινωνίας, αφού μια τέτοια στάση εκτός των άλλων, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη καλών σχέσεων και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος συνεργασίας»[Σ74].

«Ένας Δήμος ζητά από τον Δ/ντή Εκπ/σης να του χορηγήσει απλά δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα των μαθητών όλων των σχολείων (ονοματεπώνυμο, διεύθυνση κατοικίας, αριθμό τηλεφώνου, ιθαγένεια), προκειμένου να τους προσφέρει δωρεάν ασφαλιστική κάλυψη από ιδιωτική εταιρεία... Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων, να αναφερθεί: ...Στην ανάγκη εξάντλησης των περιθωρίων καλής συνεργασίας, εντός των ορίων της νομιμότητας»[Σ120].

Η άσκηση του διοικητικού έργου γίνεται μέσω διαδικασιών κοινωνικής λογοδοσίας:

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων: ...Να σχεδιάσει μία σειρά ενεργειών (συνεδρίαση με τον σύλλογο διδασκόντων, ομιλία στους γονείς και κηδεμόνες, κλπ). Να επιστημάνει στον διευθυντή του σχολείου τις ευθύνες του απέναντι στην τοπική κοινωνία (κοινωνική λογοδοσία)»[Σ6].

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων:... Να αναφερθεί στην αναγκαιότητα της κοινωνικής λογοδοσίας και της υποχρέωσης των στελεχών της εκπαίδευσης να εξηγούν με λεπτομερή και σαφή τρόπο όλες τις δράσεις του σχολείου (εκπαιδευτικές – διοικητικές)»[Σ100].

ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ:

«Καταγράφηκε μικρό ποσοστό σχολείων της περιφέρειας ευθύνης σας να υλοποιούν την τελευταία τριετία καινοτόμα προγράμματα... Ποιες ενέργειες θα κάνατε για: ...Να υποστηρίξετε την επιτυχή εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων σε σχολεία της περιφέρειάς σας;»[Σ15].

«Σε σύσκεψη με Σχολικούς Συμβούλους των περιφερειών της διεύθυνσής σας πληροφορείστε ότι οι μαθητές σε σχετικά μεγάλο ποσοστό δεν φαίνεται να έχουν κατακτήσει όσο καλά θα έπρεπε για την ηλικία τους και την τάξη που βρίσκονται την ύλη και τις δεξιότητες που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα»[Σ29].

«Σε έρευνα που διεξήχθη στα σχολεία ευθύνης σας διαπιστώθηκε ότι κατά την τελευταία τριετία οι σχολικές μονάδες δεν παρουσίασαν ένδειξη ανανέωσης και ανάπτυξης δραστηριοτήτων, ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις»[Σ31].

«Προσδιορίσατε ένα σύνολο ενεργειών, τις οποίες θα υλοποιήσετε, ώστε να βελτιώσετε αποτελεσματικά την υποστήριξη στους μαθητές με χαμηλή επίδοση»[Σ114].

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων: Να αναφερθεί σε ένα σύνολο ενεργειών, οι οποίες θα λειτουργήσουν ενθαρρυντικά στην αύξηση της συμμετοχής των σχολείων σε ευρωπαϊκά προγράμματα (πχ έκθεση - παρουσίαση των επιτευγμάτων των σχολείων που συμμετείχαν στο παρελθόν, δημιουργία ιστοσελίδας υποστήριξης των διευθυντών που θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν)»[Σ115].

#### διαφάνειας:

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων: Να προτείνει μια σειρά ενεργειών για την διασφάλιση των στατιστικών στοιχείων και δεδομένων (πχ επιβεβαίωση των λαθεμένων στοιχείων, συνάντηση με τους διευθυντές των σχολείων που έχουν στείλει μη ακριβή στοιχεία, εκπαιδευτικό σεμινάριο, χρήση του διαδικτύου ως μέσο για την επίτευξη της διαφάνειας των στοιχείων, επισήμανση των λογικών συνεπειών της πράξης)»[Σ7].

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται: Να περιγράψει με σαφήνεια τις ενέργειες που θα πραγματοποιήσει για να αντιμετωπίσει την κατάσταση που περιγράφει η μελέτη περίπτωσης - Να επιχειρηματολογήσει με λογικά και πειστικά επιχειρήματα για την διαφάνεια ως μέσο αντιμετώπισης της “αποδεκτής παραβατικής συμπεριφοράς”<sup>90</sup>»[Σ117].

#### ηλεκτρονικής δικτύωσης:

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: στην ανάγκη δημιουργίας ενός ασφαλούς και αξιόπιστου ηλεκτρονικού συστήματος διακίνησης των πληροφοριών»[Σ55].

«Αναλαμβάνετε ως Δ/ντής/Δ/ντρια Εκπαίδευσης και έχετε την ιδέα της δημιουργίας μίας πύλης ηλεκτρονικής διακυβέρνησης που θα έχει σαν στόχο την πληροφόρηση και την αναζήτηση πληροφοριών στο χώρο ευθύνης σας. Καταθέτετε την ιδέα σας στον Περιφερειακό Δ/ντή και σας ορίζει ως Συντονιστή/στρια μιας ομάδας εργασίας ειδικών επιστημόνων, που θα συνθέσουν την πύλη αυτή, ώστε να επιτυγχάνεται καλύτερη πληροφόρηση όλων των εμπλεκόμενων μαθητών, γονέων, αιρετών, άλλων κοινωνικών ομάδων σχετικά με όλα τα θέματα που χειρίζεστε ως Δ/ντής/Δ/ντρια»[Σ86].

«Στη σύγχρονη διοίκηση ο πολίτης είναι στο επίκεντρο όλων των δράσεών της. Ειδικότερα η ηλεκτρονική διακυβέρνηση απευθύνεται αποκλειστικά στους πολίτες και τις επιχειρήσεις για να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους, τόσο για τη διαβίωση, την εργασία και την επιχειρηματικότητά τους στην Ευρώπη, όσο και σαν χρήστες των διοικητικών υπηρεσιών, ως φορολογούμενοι και ως συμμετοχοί στη δημοκρατία... Όλα αυτά αφορούν και την εκπαίδευση, την οποία εσείς υπηρετείτε ως Δ/ντής/Δ/ντρια Εκπαίδευσης»[Σ87].

<sup>90</sup> Όπως αναφέρεται στην περιγραφή του σεναρίου: «Πολλοί διευθυντές αποκρύπτουν το γεγονός ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν συμπληρώνουν το ωράριό τους και επί της ουσίας αποδέχονται να υπηρετούν στο σχολείο τους μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών από όσοι πραγματικά χρειάζονται. Το γεγονός αυτό σε μικρή ή μεγάλη κλίμακα έχει γίνει αποδεκτό και από τους σχολικούς συμβούλους οι οποίοι φέρνουν σαν δικαιολογία : εγώ τι να κάνω αφού τους καλύπτει ο Διευθυντής εκπαίδευσης;...». Με τον τρόπο αυτό αφήνεται να εννοηθεί ότι αυτού του είδους η παράβαση από τη μεριά των διευθυντών γίνεται με την ανοχή των προϊσταμένων τους.

«Ερωτήσεις : Πιστεύετε ότι η διαφάνεια που προσφέρει η δημοσίευση στο διαδίκτυο όλων των στοιχείων μπορεί να συμβάλει στην αποτροπή παρόμοιων φαινομένων;»[Σ117].

κατανομής ευθυνών και αρμοδιοτήτων:

«Η έρευνα στα θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης έχει αναδείξει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της επιμεριστικής ηγεσίας (η ηγεσία που διαμοιράζεται και ασκείται μεταξύ πολλών) από τη μια και την ονομαζόμενη «ακαδημαϊκή αισιοδοξία» των εκπαιδευτικών (η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να καταφέρουν σχεδόν τα πάντα στον ακαδημαϊκό τους χώρο έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, δηλαδή την αίσθηση της αυτοεπάρκειάς τους)»[Σ42].

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: στην ανάγκη αποσαφήνισης των ρόλων και αρμοδιοτήτων όσων εμπλέκονται με βάση το θεσμικό πλαίσιο από τον ίδιο το Διευθυντή - την ανάγκη επεξεργασίας πρότυπων πλαισίων των απαιτούμενων διαδοχικών ενεργειών με αντίστοιχα χρονοδιαγράμματα (ποιος κάνει τι, πότε και σε ποιον παραδίδει για τη συνέχεια) - σε τρόπους και διαδικασίες λήψης απόφασης»[Σ54].

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: στην ανάγκη προσεκτικού προγραμματισμού που θα περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των ατόμων, συλλογικών οργάνων και φορέων που εμπλέκονται και των υλικών μέσων που απαιτούνται για την πραγματοποίησή του - στην ανάγκη κατάλληλης οργάνωσης, αποτελεσματικού συντονισμού και ελέγχου (ποιος θα κάνει τι, πού, πώς και πότε θα το ολοκληρώσει)...»[Σ58].

Οι τεχνικές και οι μέθοδοι εφαρμόζονται σύμφωνα με τα πρότυπα της διοίκησης μέσω στόχων:

«Υπηρετείτε ως Δ/ντής/Δ/ντρια Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Χ και ο Περιφερειακός Δ/ντής/Δ/ντρια σας καλεί και σας ανακοινώνει ότι θα επιθυμούσε να εφαρμοστεί η Διοίκηση μέσω στόχων πιλοτικά στην δική σας Δ/νση. Καλείστε λοιπόν εντός ενός μηνός να καταγράψετε την Αποστολή/Σκοπό της Δ/νσης. Ορίζεται επίσης νέα συνάντηση με τον Περιφερειακό Δ/ντή/Δ/ντρια, προκειμένου να συζητήσετε με βάση αυτήν την καταγραφή και να καθορίσετε τις περαιτέρω ενέργειές σας»[Σ80].

«Προσδιορίσατε ένα σύνολο ενεργειών, τις οποίες θα υλοποιήσετε, ώστε να βελτιώσετε αποτελεσματικά την υποστήριξη στους μαθητές με χαμηλή επίδοση»[Σ114].

της επίλυσης προβλήματος (problem solving):

«...Εκπαιδευτικός ζητά κανονική άδεια δύο ημερών, πριν από το τριήμερο της Καθαρής Δευτέρας για να ταξιδέψει στο εξωτερικό. Οι διδακτικές ώρες που αναμένεται να χαθούν είναι 5, εκ των οποίων οι 3 δεν θα γίνονταν, λόγω της παραδοσιακής αποκριάτικης γιορτής των παιδιών της τάξης. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός δεν έχει απουσιάσει ποτέ από το σχολείο και δεν έχει δημιουργήσει κανένα πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Διευθύντρια του σχολείου αρνείται να διαβιβάσει το αίτημα στον Διευθυντή εκπαίδευσης. Ο

εκπαιδευτικός καταθέτει την άδεια στον Διευθυντή εκπαίδευσης. Ερωτήσεις: Αν εσείς ήσασταν ο Διευθυντής εκπαίδευσης Πώς θα επιλύατε το θέμα;»[Σ1]

«Εκπαιδευτικός σε σχολείο της περιφέρειάς σας λαμβάνει με διάφορες αιτιολογίες άδειες (αναρρωτικές, αιμοδοσίας κλπ), οι οποίες τα τελευταία 3 έτη έχουν υπερβεί τους δύο μήνες ανά σχολικό έτος. Ο Διευθυντής του σχολείου προωθεί τις άδειες, διότι εκτιμά ότι λαμβάνονται στα πλαίσια των νόμιμων διαδικασιών. Τον τελευταίο χρόνο έχει παρατηρηθεί στην περιφέρεια μία έξαρση παρόμοιων φαινομένων. Ερωτήσεις: Πώς θα αντιμετωπίσετε το πρόβλημα;»[Σ9].

«Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου αναφέρει στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ότι οι γονείς ανήλικου μαθητή του σχολείου παρέλειψαν την εποπτεία του ως προς τη φοίτησή του με αποτέλεσμα αυτός να διακόψει τη φοίτηση. Ερωτήσεις: Πώς πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να χειρισθεί την υπόθεση ο Δ/ντής Εκπ/σης;»[Σ64].

Ο σύλλογος γονέων σε σχολική μονάδα της διεύθυνσής σας διαμαρτύρεται εντόνως για την επιθετική και επικίνδυνη συμπεριφορά ενός μαθητή, ο οποίος εμφανίζει και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κηρύσσει αποχή των μαθητών από τα μαθήματα και ζητά την απομάκρυνση του συγκεκριμένου μαθητή από το σχολείο. Ερωτήσεις: Πώς, κατά τη γνώμη σας, πρέπει να χειρισθεί ένας Δ/ντής Εκπ/σης μια τέτοια υπόθεση;»[Σ70].

και της διαχείρισης συγκρούσεων:

«...Εκπαιδευτικός ζητά κανονική άδεια δύο ημερών, πριν από το τριήμερο της Καθαρής Δευτέρας για να ταξιδέψει στο εξωτερικό... Η Διευθύντρια του σχολείου αρνείται να διαβιβάσει το αίτημα στον Διευθυντή εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός καταθέτει την άδεια στον Διευθυντή εκπαίδευσης. Ερωτήσεις: ...Αναφέρατε ενέργειες που θα κάνατε για τη διαχείριση της σύγκρουσης ανάμεσα στη Διευθύντρια του Σχολείου και τον εκπαιδευτικό»[Σ1].

«Σε Λύκεια της Διεύθυνσής σας οι μαθητές, με αποφάσεις των γενικών συνελεύσεων ή των 15/μελών συμβουλίων, έχουν προχωρήσει σε καταλήψεις των σχολείων τους και αποχή από τα μαθήματά τους... Ερωτήσεις: ... Σε ποιες ενέργειες και δράσεις θα προβείτε για την αντιμετώπιση του προβλήματος; Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να: αναφερθεί στην ανάγκη αποφυγής συγκρουσιακών καταστάσεων που θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο τους μαθητές και να οξύνουν την κατάσταση - προτείνει την ανάπτυξη του διαλόγου και τη διατήρηση άμεσης-συνεχούς επαφής και καλών σχέσεων των διευθυντών και των καθηγητών με τους μαθητές - [να] προτείνει και να συμβάλλει στην αναζήτηση των προσφορότερων λύσεων σε προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές - ... προτείνει την ανάληψη προληπτικών μέτρων και δράσεων για επόμενα σχολικά έτη - εισηγηθεί στον Περιφερειακό Διευθυντή μέτρα, όπως η σύγκλιση συσκέψεων διευθυντών εκπαίδευσης, σχολικών συμβούλων και διευθυντών σχολείων, ή η γνωστοποίηση ακολουθούμενων «καλών πρακτικών»»[Σ50].

«Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων ενός Σχολείου υποβάλλει στον Διευθυντή Εκπαίδευσης γραπτή διαμαρτυρία για την εκκεντρική και πλήρη ακροτήτων αμφίεση μιας εκπαιδευτικού και ζητά την παρέμβαση του Δ/ντή Εκπ/σης. Ερωτήσεις: Ποια μέτρα θα λαμβάνετε για την εκτόνωση της κατάστασης; Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: στην ανάγκη σεβασμού και προάσπισης της ιδιωτικής ζωής και των επιλογών των εκπαιδευτικών, εφόσον δεν προβαίνουν σε παράνομες ενέργειες ή δεν έχουν ανάρμοστη συμπεριφορά. - στην ανάγκη να διερευνηθεί το περιστατικό και να εξεταστεί αν και κατά πόσον η αμφίεση της εκπαιδευτικού κινείται εκτός ορίων και συνιστά ακραία και ανάρμοστη συμπεριφορά. - στην ανάγκη να ληφθούν όλα τα μέτρα που μπορούν να οδηγήσουν σε αντιμετώπιση του προβλήματος και εξομάλυνση του διαταραγμένου σχολικού κλίματος (διάλογος διευθυντή εκπαίδευσης, σχολικού συμβούλου και γονέων, διάλογος διευθυντή εκπαίδευσης, σχολικού συμβούλου και εκπαιδευτικού, κ.λ.π.).»[Σ71]

Κλείνοντας αυτή την υποενότητα μπορούμε να πούμε ότι τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η τράπεζα θεμάτων, που συγκροτήθηκε για την επιλογή των Διευθυντών Εκπαίδευσης το 2010, υιοθετεί πρότυπα από τις θεωρίες και τις μεθόδους διοίκησης που επικρατούν στον ιδιωτικό τομέα και που σύμφωνα με το μοντέλο του γενικισμού (generic) προωθούνται με ενιαίο τρόπο και τεχνικές σε κάθε πεδίο κοινωνικής δράσης. Γίνεται ακόμα φανερό ότι η τράπεζα θεμάτων συγκροτήθηκε σύμφωνα με τις αρχές και τους όρους των κατευθύνσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διακυβέρνηση και την εκπαιδευτική πολιτική στα κράτη-μέλη, όπως τις είδαμε στο 2<sup>ο</sup> και το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο αυτής της εργασίας.

#### 6.2.2. Παρουσίαση ευρημάτων στον άξονα της Γνώσης.

Όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας (...) η ανάλυση των σεναρίων ως προς τον άξονα της γνώσης γίνεται με τη χρήση των εννοιών της Ταξινόμησης, της Περιχάραξης και του Νοηματικού Προσανατολισμού. Όπως επίσης είπαμε οι έννοιες αυτές μπορούν να λάβουν τις εξής τιμές:

Ταξινόμηση: Ισχυρή (+) ή Ασθενής (-).

Περιχάραξη: Ισχυρή (+) ή Ασθενής (-).

Νοηματικός Προσανατολισμός: Εσωστρεφής (εσ.) ή Εξωστρεφής (εξ.).

Από το συνδυασμό των τριών αυτών εννοιών προκύπτουν οχτώ κατηγορίες:

Πίνακας 6.3.: Κατηγορίες ανάλυσης στον άξονα της Γνώσης<sup>91</sup>

Κατηγορίες	Χαρακτηριστικά κατηγορίας
T+Π+/εσ. Ακαδημαϊκός 1	Ο συνδυασμός ισχυρής πλαισίωσης στο ακαδημαϊκό πεδίο της γνώσης με τον αυστηρό έλεγχο της επιλογής των πόρων γνώσης και των κριτηρίων αξιολόγησης δημιουργεί προϋποθέσεις ορατής παιδαγωγικής. Χαρακτηρίζεται από την αυστηρή οριοθέτηση του ακαδημαϊκού πεδίου (της διοίκησης της εκπαίδευσης), σε σχέση με συγκεκριμένα πεδία πρακτικής δραστηριότητας. Ταυτόχρονα, οι ισχυρές εσωτερικές δεσμεύσεις προς ένα εξειδικευμένο γνωστικό πεδίο που χαρακτηρίζουν τον εσωστρεφή προσανατολισμό ενισχύουν τον έλεγχο στο επίπεδο της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης.
T+Π+/εξ. Επαγγελματικός 1	Η εξωστρέφεια στις πρακτικές απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πράξης που παρουσιάζουν τα σενάρια στρέφουν τον προσανατολισμό στο πεδίο της επαγγελματικής πρακτικής. Ωστόσο οι δεσμεύσεις στις γνωστικές περιοχές της διοίκησης της εκπαίδευσης και οι ισχυρές περιχαράξεις διατηρούν χαρακτηριστικά ορατής παιδαγωγικής μετάδοσης στο βαθμό που τα κριτήρια αξιολόγησης διατυπώνονται με ρητό τρόπο. Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται να δοθεί ο χαρακτήρας της επιτελεσματικότητας στις αυστηρές δομές του ακαδημαϊκού λόγου.
T+Π-/εσ. Ακαδημαϊκός 2	Το πεδίο αναφοράς παραμένει αυστηρά οριοθετημένο στον επιστημονικό κόσμο της διοίκησης της εκπαίδευσης, αν και οι ερωτώμενοι διατηρούν αυτονομία στην επιλογή των πόρων γνώσης, ενώ το επίπεδο της αξιολόγησης γίνεται μη ορατό. Ο εσωστρεφής προσανατολισμός είναι εμφανής, καθώς τα σενάρια καλούν τα υποκείμενα σε μια εξειδικευμένη επαγγελματική δράση στην προοπτική της ανάπτυξης του υπάρχοντος δυναμικού των ικανοτήτων.
T+Π-/εξ. Επαγγελματικός 2	Πρόκειται για την τροπή του μοντέλου των ικανοτήτων που ο Basil Bernstein ονομάζει «λαϊκή» (populist mode). Χαρακτηρίζεται από αυστηρές οριοθετήσεις του πεδίου αναφοράς στον επιστημονικό κόσμο και από χαλαρή περιχάραξη που παραπέμπει σε προοδευτική πρακτική αξιολόγησης της ικανότητας. Ωστόσο, μέσα από τον εξωστρεφή προσανατολισμό επιδιώκεται η νοηματοδότηση του περιεχομένου με αναφορά στο τοπικό πεδίο της επαγγελματικής πρακτικής.

<sup>91</sup> Ο πίνακας καταρτίστηκε λαμβάνοντας υπόψη και προσαρμόζοντας για το θέμα μας το αναλυτικό-ερμηνευτικό εργαλείο που ανέπτυξε η Σαρακινιώτη στη διδακτορική της διατριβή με αντικείμενο τα Προγράμματα Σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (Σαρακινιώτη, 2012).



<p>T-Π+/εσ. Διεπιστημονικός Ακαδημαϊκός</p>	<p>Οι χαλαρές ταξινομήσεις αυτής της κατηγορίας οφείλονται στη συγχώνευση του επιστημονικού με τον κόσμο του σχολείου σε επίπεδο καθημερινής πραγματικότητας, ενώ η επιλογή των πόρων γνώσης και των κριτηρίων αξιολόγησης διατηρούνται στον έλεγχο του μεταδότη. Πρόκειται για ένα είδος συμμετοχικής παιδαγωγικής σχέσης, στο κέντρο της οποίας τοποθετείται η γνώση, δεδομένου του εσωστρεφούς προσανατολισμού στα ακαδημαϊκά πεδία και όχι στην επιτέλεση στη βάση συγκεκριμένων ικανοτήτων.</p>
<p>T-Π+/εξ. Διαθεματικός Επαγγελματικός</p>	<p>Τα χαρακτηριστικά αυτού του τύπου ανταποκρίνονται στην τροπή του «γενικισμού», καθώς το ζητούμενο είναι ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, όπως η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα, οι δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων, τη διαχείριση κρίσεων, στην αποφυγή συγκρούσεων κ.λ.π. Η συγχώνευση του επιστημονικού με τον κόσμο του σχολείου σε επίπεδο καθημερινής πραγματικότητας συνεισφέρει στη διαμόρφωση διαθεματικών πεδίων αναφοράς, που ενισχύεται από την αυστηρή περιχάραξη που κρατάει τις επιλογές στο επίπεδο της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης στον έλεγχο του μεταδότη.</p>
<p>T-Π-/εσ. Θεραπευτικός Ακαδημαϊκός</p>	<p>Ο έλεγχος της επιλογής και της οργάνωσης του περιεχομένου μετατοπίζεται προς την πλευρά των ερωτώμενων, οι οποίοι καλούνται να επεξεργαστούν τα σενάρια στη βάση επιστημονικών πόρων γνώσης, προκειμένου να κατανοήσουν βαθύτερα τα ζητήματα κάνοντας τις απαραίτητες συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Πρόκειται για μια παιδαγωγική χειραφέτησης των υποκειμένων που παραπέμπουν στη ριζοσπαστική τροπή του μοντέλου των ικανοτήτων.</p>
<p>T-Π-/εξ. Επαγγελματικός νέου τύπου</p>	<p>Οι απαιτήσεις που θέτουν αυτά τα σενάρια θα μπορούσαν να αναπτυχθούν με αναφορά σε οποιοδήποτε φορέα/τομέα άσκησης δημόσιων πολιτικών. Οι πόροι γνώσης, τα κριτήρια αξιολόγησης και τα στοιχεία παιδαγωγικής είναι σε μεγάλο βαθμό μη ορατά. Μέσα από τα αποταξινομημένα περιεχόμενα, τις χαλαρές περιχαράξεις και τον εξωστρεφή προσανατολισμό των νοημάτων καλείται ο ερωτώμενος να αναπτύξει ικανότητες επιτυχούς ανταπόκρισης στο επίπεδο της καθημερινής διοικητικής ή άλλης πρακτικής.</p>

Από την ανάλυση των σεναρίων με βάση το ερευνητικό μας εργαλείο ως προς τον άξονα της γνώσης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2) προέκυψαν τα παρακάτω δεδομένα:

Πίνακας 6.4.: Κατανομή σεναρίων στον άξονα της Γνώσης

Κατηγορίες	Ονομασία κατηγορίας	Πλήθος σεναρίων
T+Π+/εσ.	Ακαδημαϊκός 1	11
T+Π+/εξ.	Επαγγελματικός 1	4
T+Π-/εσ.	Ακαδημαϊκός 2	4
T+Π-/εξ.	Επαγγελματικός 2	5
T-Π+/εσ.	Διεπιστημονικός Ακαδημαϊκός	2
T-Π+/εξ.	Διαθεματικός Επαγγελματικός	42
T-Π-/εσ.	Θεραπευτικός Ακαδημαϊκός	6
T-Π-/εξ.	Επαγγελματικός νέου τύπου	47

Στον πίνακα 6.4. παρατηρούμε ότι ο Επαγγελματικός τύπος φαίνεται να είναι η κυρίαρχη μορφή γνώσης, η οποία αποκρυσταλλώνεται σε 98 σενάρια, έναντι των 23 σεναρίων στα οποία αποκρυσταλλώνεται ο Ακαδημαϊκός τύπος. Σ' αυτά τα σενάρια οι συνήθως ασθενείς ταξινομήσεις και ο εξωστρεφής προσανατολισμός στα νοήματα τοποθετεί τον υποψήφιο στο πεδίο του καθημερινού κόσμου και της κοινής λογικής, όπου οι πρακτικές του πρέπει να δείχνουν «τι μπορεί να κάνει», περισσότερο, από το «τι γνωρίζει».

Πιο συγκεκριμένα οι χαλαρές περιχαράξεις των 49 σεναρίων που καταγράφηκαν στον Επαγγελματικό νέου τύπου καθιστούν τα στοιχεία της παιδαγωγικής μη ορατά σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που χαλαρώνει ακόμα περισσότερο τα σύνορα μεταξύ του πεδίου της εκπαίδευσης και εκείνου της «καθημερινής ζωής» ή άλλων πεδίων (πολιτική, οικονομία κλπ.). Επιπρόσθετα, τα 42 σενάρια του Διαθεματικού Επαγγελματικού ενισχύουν αυτές τις σχέσεις, παρόλο που οι ισχυρές περιχαράξεις παραπέμπουν σε περισσότερο πλαισιωμένες επεξεργασίες, δεδομένου ότι αυτός ο τύπος συνδυάζει τον αυστηρό έλεγχο του επιπέδου της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης με την αναγκαία εμπλοκή των υποψηφίων στην ανάπτυξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων και ευέλικτων ικανοτήτων. Αφορούν σε διαθεματικά πεδία αναφοράς που προκύπτουν μέσα από τη συγχώνευση του επιστημονικού με τον κόσμο του σχολείου σε επίπεδο καθημερινής πραγματικότητας.

Τα σενάρια αυτών των τύπων, όπως και όλα όσα εμφανίζονται με ασθενείς ταξινομήσεις (συνολικά 97 από τα 121) θα μπορούσαν να έχουν αναφορά σε οποιοδήποτε πεδίο κοινωνικής ζωής (υγεία, ασφάλεια, πρόνοια κ.ά), με μόνη προϋπόθεση την αλλαγή της σχετικής ορολογίας. Είναι το μοντέλο του γενικισμού στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ο σκοπός της υπηρεσίας (υγεία, εκπαίδευση, πρόνοια, ασφάλεια) έχει λιγότερη σημασία, αφού η ηγεσία είναι ίδια παντού (Gunter & Rayner, 2007). Η διοίκηση της εκπαίδευσης εστιάζει τώρα στις ανάγκες και στη δράση της καθημερινότητας και η επιτελεσματικότητα των υποψηφίων διευθυντών αξιολογείται σύμφωνα μ' αυτό το κριτήριο. Πρόκειται για την ενσωμάτωση της «καθημερινής ζωής» στον παιδαγωγικό λόγο και για μια μεθοδολογία που δρα ως συμβολικός κανόνας έναντι του οποίου τα υποκείμενα πρέπει να αναμετρηθούν (Beck, 2009). Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από την ανάλυση των σεναρίων με βάση το ερευνητικό μας εργαλείο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ), το πεδίο αναφοράς των 110 από τα 121 σενάρια είναι ο καθημερινός κόσμος. Τόσο οι περιγραφές και οι ερωτήσεις όσο και τα κριτήρια αξιολόγησης ζητούν από τους/τις υποψήφιους/-ες να δράσουν με βάση την κοινή λογική:

*«Σε σχολείο της περιφέρειας ευθύνης σας καθηγητής της Γ΄ Λυκείου, ενδίδοντας σε πιέσεις των μαθητών, δεν κάνει μάθημα, αλλά επιτρέπει στους μαθητές να μελετούν άλλα μαθήματα πανελλαδικά εξεταζόμενα ή να προετοιμάζονται για το φροντιστήριο. Ερωτήσεις: Πώς θα αντιμετωπίσετε το πρόβλημα; - Αν το φαινόμενο παρατηρείται σε περισσότερα σχολεία σε τι ενέργειες θα προβαίνατε για να το περιορίσετε; Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί στην ανάγκη: καταγραφής του προβλήματος και διαπίστωσης του πραγματικού του μεγέθους και των παραμέτρων του. - ανάπτυξης σχεδίου προληπτικών μέτρων και παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολικών μονάδων και διεύθυνσης για τον περιορισμό του φαινομένου. - επανεξέτασης του μηχανισμού ελέγχου και εποπτείας των σχολικών μονάδων για την συνεπή τήρηση των προβλεπόμενων από το θεσμικό πλαίσιο...»[Σ19].*

με βάση την κείμενη νομοθεσία:

*«Οι Διευθυντές εκπαίδευσης στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών της περιφέρειας ευθύνης τους.*

*Έχει γίνει επώνυμη καταγγελία από γονείς ότι εκπαιδευτικός κάνει ιδιαίτερα μαθήματα σε μαθητές της τάξης που διδάσκει... Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να κάνει αναφορά στην: Ανάγκη διερεύνησης της υπόθεσης με βάση την ισχύουσα Νομοθεσία»[Σ3].*

*«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: ...στην ανάγκη ενημέρωσης-υπενθύμισης των νομοθετικών ρυθμίσεων που αφορούν την αντιμετώπιση των αιτήσεων των εκπροσώπων των μέσων ενημέρωσης, που επιθυμούν να επισκεφθούν τα σχολεία, (οι αιτήσεις πρέπει να υποβάλλονται στις Διευθύνσεις Σπουδών του Υπουργείου και εφόσον το αίτημα γίνει δεκτό, το ΥΠΔΒΜΘ να χορηγεί σχετική άδεια)»[Σ61].*

«Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων ενός Σχολείου υποβάλλει στον Διευθυντή Εκπαίδευσης γραπτή διαμαρτυρία για την εκκεντρική και πλήρη ακροτήτων αμφίεση μιας εκπαιδευτικού και ζητά την παρέμβαση του Δ/ντή Εκπ/σης... Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: στην ανάγκη σεβασμού και προάσπισης της ιδιωτικής ζωής και των επιλογών των εκπαιδευτικών, εφόσον δεν προβαίνουν σε παράνομες ενέργειες ή δεν έχουν ανάρμοστη συμπεριφορά. - στην ανάγκη να διερευνηθεί το περιστατικό και να εξεταστεί αν και κατά πόσον η αμφίεση της εκπαιδευτικού κινείται εκτός ορίων και συνιστά ακραία και ανάρμοστη συμπεριφορά...»[Σ71]

με βάση την εμπειρία:

«Ερωτήσεις: Βασισόμενος στην εμπειρία σας και την γνώση της καθημερινής πραγματικότητας, πώς θα σχολιάζατε το περιεχόμενο της επείγουσας εγκυκλίου;»[Σ99].

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: στην ανάγκη να προσεγγίζεται και να υποστηρίζεται η αλλαγή και η καινοτομία από ανθρώπους που διαθέτουν σχετική θεωρητική κατάρτιση, αλλά και εμπειρία»[Σ73].

Ο/Η υποψήφιος/-α καλείται να προγραμματίσει, να οργανώσει και να σχεδιάσει:

«Ο υποψήφιος αναμένεται, μεταξύ άλλων να κάνει αναφορά σε θέματα: αξιοποίησης ανθρώπινου δυναμικού - Δημιουργίας σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης των άπειρων εκπαιδευτικών»[Σ30].

«Ο υποψήφιος αναμένεται, μεταξύ άλλων, να κάνει αναφορά σε θέματα, όπως: Προγραμματισμός της εκπαίδευσης σε μακροεπίπεδο - Φιλοσοφία του προγραμματισμού και εκπαιδευτικού σχεδιασμού - Ανάπτυξη ετήσιων και τριετών εκπαιδευτικών σχεδίων - Βασικές τεχνικές και διαδικασίες προγραμματισμού και σχέδια δράσης - Διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων»[Σ38].

«Περιγράψτε την μεθοδολογία, την οποία θα ακολουθήσετε για να διαμορφώσετε την πρότασή σας για την συγχώνευση των σχολικών μονάδων»[Σ99].

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: στην ανάγκη προσεκτικού προγραμματισμού που θα περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των ατόμων, συλλογικών οργάνων και φορέων που εμπλέκονται και των υλικών μέσων που απαιτούνται για την πραγματοποίηση του - στην ανάγκη κατάλληλης οργάνωσης, αποτελεσματικού συντονισμού και ελέγχου (ποιος θα κάνει τι, πού, πώς και πότε θα το ολοκληρώσει)...»[Σ58].

να αντιμετωπίσει:

«Σε σχολείο της περιφέρειας ευθύνης σας καθηγητής της Γ΄ Λυκείου, ενδίδοντας σε πιέσεις των μαθητών, δεν κάνει μάθημα, αλλά επιτρέπει στους μαθητές να μελετούν άλλα μαθήματα πανελλαδικά εξεταζόμενα ή να προετοιμάζονται για το φροντιστήριο. Ερωτήσεις: Πώς θα αντιμετωπίσετε το πρόβλημα;...»[Σ19].

με βάση τις γνώσεις του για το management και την εκπαιδευτική ηγεσία:

«Οι διευθυντές εκπαίδευσης ως ηγέτες των εκπαιδευτικών οργανισμών σύμφωνα με την θεωρία των Blake και Mutton αντιμετωπίζουν το δίλημμα μεταξύ της επιδίωξης επίτευξης αποτελεσμάτων και της διαμόρφωσης καλών ανθρώπινων σχέσεων. Οι 5 διαφορετικοί τύποι ηγέτη που προκύπτουν με βάση την παραπάνω θεωρία είναι:

A. Αδιάφορος ηγέτης, (αδιαφορεί για τα αποτελέσματα και τις καλές σχέσεις)

B. Διευθυντής Λέσχης, (ενδιαφέρεται για τις καλές σχέσεις και αδιαφορεί για την επίτευξη των στόχων και των αποτελεσμάτων)

Γ. Διευθυντής της μέσης οδού, (εξισορροπεί μεταξύ της επίτευξης των στόχων του οργανισμού και των καλών σχέσεων)

Δ. Διευθυντής του καθήκοντος, (η μάθηση των μαθητών είναι το κύριο μέλημά του και αδιαφορεί για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών)

Ε. Διευθυντής ενεργητικής συμμετοχής, (Διοίκηση με έμφαση στην συνεχή παρώθηση των εκπαιδευτικών και την επίλυση των προβλημάτων προς όφελος των μαθητών)»[Σ101].

«Ερωτήσεις: Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αλλαγή του στυλ ηγεσίας του Διευθυντή Εκπαίδευσης και γιατί; - Τι χρειάζεται να κάνει ο Διευθυντής Εκπαίδευσης προκειμένου να ασκήσει αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαιδευτική του περιφέρεια;»[Σ44].

«Ο υποψήφιος αναμένεται, μεταξύ άλλων, να κάνει αναφορά σε θέματα, όπως: Βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης - Στυλ ηγεσίας - Διαχείριση συγκρούσεων - Επιστημονική προσέγγιση της διοίκησης - Διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις - Διοίκηση με βάση τη Συστημική θεωρία»[Σ39].

Σύμφωνα με αυτά τα πρότυπα ο διευθυντής εκπαίδευσης είναι ένας ηγέτης που μετασχηματίζει:

«Οι Διευθυντές εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ευθύνης τους, υποστηρίζουν από διοικητική άποψη την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, οι οποίες εισάγονται στην εκπαίδευση...

Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων, να αναφερθεί: Στη φύση της αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους παράγοντες επίδρασης της αλλαγής ... Στην ηγεσία και στην σχέση της με την αλλαγή»[Σ15].

«Σε έρευνα που διεξήχθη στα σχολεία ευθύνης σας διαπιστώθηκε ότι κατά την τελευταία τριετία οι σχολικές μονάδες δεν παρουσίασαν ένδειξη ανανέωσης και ανάπτυξης δραστηριοτήτων, ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις... Πώς θα παρεμβαίνατε και με ποιους τρόπους μπορείτε να φέρετε αέρα αλλαγής και εισαγωγής καινοτομιών στη διεύθυνση;»[Σ31].

με δεξιότητες στις Τ.Π.Ε.:

«Ερωτήσεις : ...Θεωρείτε ότι οι διευθυντές θα πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας) –επίπεδο I και II του ΚΕΠΙΣ- για να είναι επιτυχημένοι;»[Σ108].

*«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων: Να επιχειρηματολογήσει για το επίπεδο των γνώσεων της πληροφορικής των στελεχών του γραφείου εκπαίδευσης με βάση το όραμά του για την βέλτιστη οργάνωση. - Να επιχειρηματολογήσει για την αναγκαιότητα εξασφάλισης ενός υψηλού επιπέδου τεχνολογικού εξοπλισμού και υποδομών, ως όρου για την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία ενός γραφείου»[Σ110].*

και στην επικοινωνία:

*«Ο υποψήφιος αναμένεται, μεταξύ άλλων να κάνει αναφορά σε θέματα, όπως: Η έννοια της επικοινωνίας - Μοντέλα επικοινωνίας, τα είδη, οι μορφές και τα μέσα επικοινωνίας - Συγκεκριμένες δεξιότητες επικοινωνίας που συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού»[Σ32].*

Πριν κλείσουμε αυτή την υποενότητα, αξίζει να αναφέρουμε ότι σχετικά λίγα (19) σενάρια χαρακτηρίζονται από τις ισχυρές ταξινομήσεις με αναφορά στο πεδίο της εκπαίδευσης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2) και μόλις 13 απ' αυτά καλούν τους υποψήφιους σε εξειδικευμένη επαγγελματική δράση μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Βλέπουμε ότι τελικά μόνο 11 σενάρια αναφέρονται στον τύπο του Ακαδημαϊκού 1, στα οποία παραμένει αρκετά ισχυρό το σύνορο μεταξύ του πεδίου της εκπαίδευσης και του πεδίου της καθημερινής ζωής ή άλλων πεδίων κοινωνικής ζωής. Ακόμα και αυτά τα σενάρια δεν απομακρύνονται από τους τύπους που αναφέρονται παραπάνω, δεδομένου ότι για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων παραπέμπουν σε μορφές γνώσης, όπως αυτές που αναφέραμε και παραπάνω γύρω από:

τα ζητήματα επικοινωνίας και την ηλεκτρονική διακυβέρνηση, π.χ.:

*«Σε επιστημονική έρευνα πάνω στο ρόλο του Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι “ένας στους τρεις προϊσταμένους γραφείων δήλωσε ότι επιζητά την ενημέρωση από τον προϊστάμενο διεύθυνσης ... και ότι είναι αναποτελεσματικό το δίκτυο επικοινωνίας με τη Διεύθυνση”. Ακόμα διαπιστώνεται ότι “αρκετοί προϊστάμενοι διευθύνσεων (37%) απαντούν ότι το δίκτυο επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς και το Υπουργείο Παιδείας είναι αναποτελεσματικό”» [Σ55].*

τη διάχυση καλών πρακτικών, π.χ.:

*«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός συνεκτικού σχεδίου για την προώθηση των καινοτομιών»[Σ73].*

*«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων: Να προτείνει την δημιουργία ενός μηχανισμού διάχυσης των καλύτερων πρακτικών της περιφέρειας - Να αναφερθεί στην ανάγκη οι καλές πρακτικές να κοινοποιούνται στην εκπαιδευτική κοινότητα - Να αναφερθεί στην ανάγκη να λειτουργεί η εκπαιδευτική κοινότητα ως κοινότητα μάθησης και να προτείνει μηχανισμό επίτευξης»[Σ104].*

το στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας και το management στην εκπαίδευση, π.χ.:

«Η έρευνα στα θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης έχει αναδείξει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της επιμεριστικής ηγεσίας (η ηγεσία που διαμοιράζεται και ασκείται μεταξύ πολλών) από τη μια και την ονομαζόμενη «ακαδημαϊκή αισιοδοξία» των εκπαιδευτικών (η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να καταφέρουν σχεδόν τα πάντα στον ακαδημαϊκό τους χώρο έχοντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, δηλαδή την αίσθηση της αυτοεπάρκειάς τους)»[Σ42].

«Ο υποψήφιος αναμένεται, μεταξύ άλλων, να κάνει αναφορά σε θέματα, όπως: Ηγετικό στυλ, φιλοσοφία και όραμα - Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ηγέτη - Εξέταση συνθηκών που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη - Προσωπικότητα του διευθυντή και ηγεσία»[Σ43].

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί: στην ανάγκη σχεδιασμού - προγραμματισμού κάθε εμπρόθετης παρέμβασης, ως απαραίτητου όρου για την επιτυχή έκβασή της - στο γεγονός ότι έχει αποσαφηνιστεί το πλαίσιο του προβλήματος και έχει γίνει η ανάλυσή του που απαιτείται πριν την προσπάθεια προσδιορισμού πολιτικών, στόχων και δράσεων - σε συγκεκριμένες πολιτικές, στόχους και δράσεις, όπως η καλλιέργεια θετικής στάσης στους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές συναντήσεις και η ανάπτυξη-σχεδιασμός υποδειγματικών καινοτόμων σεμινάρια εργαστηριακής μορφής αντίστοιχα»[Σ57].

«Η έρευνα στους δημόσιους οργανισμούς έχει δείξει πως υπάρχουν προβλήματα σε καίρια ζητήματα, όπως: οργανωτική κουλτούρα, εργασιακό περιβάλλον και κλίμα, συμμετοχικότητα, εσωτερικές διαμάχες και επικοινωνία. Εσείς βρίσκεστε στην ηγεσία της Δ/σης Εκπαίδευσης της περιφέρειας Χ και ο Περιφερειακός Δ/ντής/Δ/ντρια σε συζήτηση μαζί σας για το θέμα, και με αφορμή την εφαρμογή νέων αρχών στην Διοίκηση των δημόσιων υπηρεσιών, σας ζητάει να προτείνετε, επιγραμματικά, σειρά μέτρων για την απαλοιφή των παραπάνω ζητημάτων»[Σ82].

### 6.2.3. Παρουσίαση ευρημάτων ως προς τους δύο άξονες.

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας μέσα από το συνδυασμό των δύο αξόνων με στόχο να εξετάσουμε και να συζητήσουμε τις μετατοπίσεις στις μορφές γνώσης και εξουσίας, που αποτυπώνονται στα σενάρια του ερευνητικού μας υλικού, έτσι ώστε να εξετάσουμε νέες τροπές (modes) στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης (Gewirtz & Cribb, 2010). Η παρουσίαση αυτή θα γίνει μέσα από τη χρήση του πίνακα 6.5., στον οποίο ο κάθετος άξονας δείχνει τις αλλαγές ως προς τον άξονα της εξουσίας, ενώ ο οριζόντιος άξονας δείχνει τις μετακινήσεις στον άξονα της γνώσης. Σημειώνουμε ότι οι κατηγορίες που περιλαμβάνονται σε κάθε άξονα είναι ίδιες με εκείνες που παρουσιάσαμε στις αντίστοιχες ενότητες.

Πίνακας 6.5.: Κατανομή των σεναρίων στους δύο άξονες (Εξουσίας / Γνώσης)

		ΓΝΩΣΗ								Σύνολα
		T+Π+/εσ.	T+Π+/εξ.	T+Π-/εσ.	T+Π-/εξ.	T-Π+/εσ.	T-Π+/εξ.	T-Π-/εσ.	T-Π-/εξ.	
ΕΞΟΥΣΙΑ	T+Π+	0	0	0	0	0	12	1	26 Συντηρητικός νέου τύπου	39
	T+Π-	0	1	0	1	0	10	1	11	24
	T-Π+	0	0	0	0	0	6	0	3	9
	T-Π-	11 Προοπτικός	3	4	4	2	14 Φιλελεύθερος νέου τύπου	4	7	49
	Σύνολα	11	4	4	5	2	42	6	47	121



Το πρώτο σημείο παρατήρησης έχει να κάνει με τη σύγκριση στη δυναμική των αλλαγών που παρουσιάζεται στους δύο άξονες. Βλέπουμε ότι στον άξονα της γνώσης οι αλλαγές προς το μοντέλο του γενικισμού (generic) είναι πολύ πιο δυναμικές απ' όσο στον άξονα της εξουσίας, όπου οι παραδοσιακές μορφές άσκησης διοικητικού έργου εμφανίζονται σε ένα μεγαλύτερο αριθμό σεναρίων (39 του εξειδικευμένου συγκεντρωτικού τύπου) σε σύγκριση με τα 11 μόλις σενάρια που αναφέρονται στον Ακαδημαϊκό 1 τύπο γνώσης. Στη συνέχεια, όμως, θα εστιάσουμε λίγο περισσότερο σε κάποιες κατηγορίες του πίνακα αυτού.

Όπως δείχνει ο πίνακας, ένας μεγάλος αριθμός (26) σεναρίων παρουσιάζει χαρακτηριστικά εξειδικευμένου συγκεντρωτικού τύπου στον άξονα της εξουσίας και χαρακτηριστικά επαγγελματικού νέου τύπου στον άξονα της γνώσης. Μέσα από αυτά τα σενάρια μπορούμε να δούμε τη διοίκηση της εκπαίδευσης να τοποθετείται σ' ένα αυστηρό πλαίσιο λειτουργίας, με κυρίαρχες τις αναφορές σε νέες μορφές γνώσης, προερχόμενες από το πεδίο του καθημερινού κόσμου και των επιτελεστικών παιδαγωγικών πρακτικών. Οι πόροι γνώσης στους οποίους παραπέμπουν αυτά τα σενάρια ανήκουν στο μοντέλο του γενικισμού, το οποίο δομείται και κατανέμεται έξω και ανεξάρτητα από το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης (Bernstein, 2000:53), γι' αυτό μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για την περίπτωση που συνδέει το γραφειοκρατικό τύπο της διοίκησης της εκπαίδευσης με τον κυρίαρχο παιδαγωγικό λόγο που φέρνει τις νέες τροπές στο χώρο της εκπαίδευσης. Μπορούμε να αποκαλέσουμε τους διευθυντές εκπαίδευσης που περιγράφονται μέσα από αυτά τα σενάρια ως «συντηρητικούς νέου τύπου».

Στην κατεύθυνση αυτή θεωρούμε ότι κινούνται ακόμα 11 σενάρια στα οποία εμφανίζονται πιο χαλαρές περιχαράξεις στον άξονα της εξουσίας, εκτιμώντας ότι αυτό έχει να κάνει με την εισαγωγή των συνεργατικών μοντέλων και στο επίπεδο της διοικητικής πρακτικής. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι και αυτά και τα υπόλοιπα 10 που καταχωρήθηκαν στην ίδια κατηγορία στον άξονα της γνώσης αποτελούν παραλλαγές του «συντηρητικού νέου τύπου».

Ο αμέσως σημαντικότερος αριθμός σεναρίων (14) καταγράφεται σ' αυτό που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε ως «φιλελεύθερο νέου τύπου», ο οποίος καλεί το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης να λαμβάνει πρότυπα γνώσης από την κατηγορία του διαθεματικού επαγγελματικού τύπου. Πρόκειται για την κατ' εξοχήν γενικευμένη (generic) εκδοχή των προτύπων διοίκησης της εκπαίδευσης και ως προς τον άξονα της εξουσίας και ως προς τον άξονα της γνώσης. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, σύμφωνα μ' αυτά τα σενάρια, καλείται να αντλήσει πόρους γνώσης από πεδία εξωτερικά του ακαδημαϊκού πεδίο των επιστημών της εκπαίδευσης επιδεικνύοντας επιτελεστικές ικανότητες πραγμάτωσης. Η εξωστρέφεια του νοηματικού προσανατολισμού συνδυάζεται με τα αποταξινομημένα πλαίσια δράσης τόσο στον άξονα της γνώσης όσο και στον άξονα της εξουσίας. Οι ορατές

μορφές ελέγχου στο επίπεδο της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης κρατούν τον υποψήφιο στο συγχωνευμένο πεδίο του καθημερινού κόσμου και της κατά την κοινή λογική δράσης.

Χαρακτηριστικό επίσης της κυριαρχίας του μοντέλου του γενικισμού (generic) αποτελεί και η σχεδόν ομοιόμορφη κατανομή των 42 σεναρίων που καταγράφηκαν στην ίδια κατηγορία του άξονα της γνώσης (διαθεματικός επαγγελματικός) και στις τέσσερις κατηγορίες του άξονα της εξουσίας. Βλέπουμε δηλαδή ότι και μέσα από τις συγκεντρωτικές και μέσα από τις συνεργατικές μορφές διοίκησης οι υποψήφιοι καλούνται να αντλήσουν πόρους γνώσης που συγκροτούνται έξω από το Παιδαγωγικό Πεδίο Αναπλαισίωσης και στους οποίους το σύνορο μεταξύ του πεδίου της εκπαίδευσης και των άλλων πεδίων κοινωνικής δράσης (πολιτική, οικονομία, management) εμφανίζεται ως εξαιρετικά ασθενές.

Αναφερθήκαμε ήδη στην προηγούμενη υποενότητα στα 11 σενάρια του ακαδημαϊκού 1 τύπου, τα οποία βλέπουμε ότι στο σύνολό τους εμφανίζουν ασθενείς ταξινομήσεις και περιχαράξεις στον άξονα της εξουσίας. Μέσα από τα σενάρια αυτά μπορούμε να δούμε τους διευθυντές εκπαίδευσης να λειτουργούν σε ένα πλαίσιο εξειδικευμένης επιστημονικής δράσης με βάση τις γενικευμένες (generic) μορφές και τα πρότυπα που ανήκουν στο συνεργατικό μοντέλο της διοίκησης. Οι διευθυντές εκπαίδευσης, σύμφωνα με αυτά τα σενάρια, ασκούν το διοικητικό τους έργο στη βάση της επιλεκτικής αναπλαισίωσης στοιχείων του παρελθόντος ώστε να διαχειριστούν τις πολιτιστικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές και να προσδιορίσουν το μέλλον με όρους σταθερότητας, μέσω της ενσωμάτωσης αυτών των αλλαγών (Bernstein, 2000:67). Με αυτά τα χαρακτηριστικά θα αποκαλούσαμε τον τύπο αυτών των διευθυντών ως «προοπτικό», κατά το μοντέλο συγκρότησης ταυτοτήτων του Bernstein (2000).

Τα υπόλοιπα 21 σενάρια που είναι κατηγοριοποιημένα με βάση τους άλλους συνδυασμούς δεικτών θεωρούμε ότι είναι παραλλαγές των κατηγοριών τις οποίες περιγράψαμε παραπάνω. Και σ' αυτά τα σενάρια, πάντως, τόσο οι ταξινομήσεις και οι περιχαράξεις, όσο και οι νοηματικοί προσανατολισμοί επιτρέπουν την είσοδο νέων μορφών γνώσης στο πεδίο της εκπαίδευσης και την καθιέρωση αυτών των προτύπων στο χώρο της διοίκησης.

### **6.3. Ο διδακτικός και ο ρυθμιστικός λόγος.**

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των σεναρίων ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζουν την κατασκευή τους. Η παρουσίαση θα γίνει σε αντιπαράσταση με το περιεχόμενο των εγχειριδίων του επιμορφωτικού υλικού που εκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) και απευθύνεται

στα στελέχη εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008, Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, Δρούλια & Πολίτης, 2008, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008, Σαΐτης, 2008). Τα ευρήματα που καταγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα μέσα από την αποδελτίωση των σεναρίων μέσα από αυτή την εξέταση. Τα στοιχεία που εξετάσαμε αποτυπώνονται τόσο στο πλαίσιο της περιγραφής όσο και στο πλαίσιο των ερωτήσεων των σεναρίων αλλά κυρίως στο ενδεικτικό πλαίσιο απάντησης που τα συνοδεύει.

Τα σύνορα μεταξύ του πεδίου της εκπαίδευσης και των άλλων πεδίων της κοινωνικής ζωής θολώνουν και οι Διευθυντές Εκπαίδευσης καλούνται να λειτουργήσουν ως ικανοί managers. Οι νέες τροπές στο χώρο της διοίκησης, τις οποίες συζητήσαμε κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και μέσα από την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας μας, κυριαρχούν στο περιεχόμενο των εγχειριδίων του ΠΙ. Όπως φαίνεται άλλωστε και από την περιγραφή των περιεχομένων τους που κάναμε στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, η διοίκηση της εκπαίδευσης, τουλάχιστον, προσεγγίζεται με την οπτική του New Public Management, σύμφωνα με το οποίο οι φορείς του κοινωνικού κράτους μπορούν και πρέπει να ακολουθούν πρότυπα και αρχές του ιδιωτικού τομέα. Οι θεωρίες περί ηγεσίας, οι τεχνικές της επίλυσης προβλήματος (problem solving), η μοντελοποίηση διοικητικών πρακτικών, όπως για παράδειγμα «η διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις», «η διοίκηση μέσω στόχων», η «διαχείριση συγκρούσεων» και οι τεχνικές του προγραμματισμού, της οργάνωσης, του συντονισμού κλπ. συγκροτούν το περιεχόμενο των εγχειριδίων του ΠΙ.

Ειδικότερα στο εγχειρίδιο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» (Κατσαρός, 2008) το πρώτο κεφάλαιο έχει τίτλο «Το management στην εκπαίδευση» και αναφέρεται στις θεωρητικές προσεγγίσεις, τις αρχές και τις τεχνικές εφαρμογής του management στην εκπαίδευση. Με βάση αυτή την προσέγγιση δίνεται ο παρακάτω ορισμός για τη διοίκηση:

*«Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμός, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό κτλ.) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού (έργο, παροχή υπηρεσιών πωλήσεις κτλ.) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.»*, (Κατσαρός, ό.π.:15)

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και το εγχειρίδιο «Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο» (Σαΐτης, 2008), στο οποίο αναφέρεται ότι:

*«Ένα διοικητικό στέλεχος, προκειμένου να πραγματοποιήσει το έργο που του έχει ανατεθεί, πρέπει να δραστηριοποιηθεί σωστά. Η δραστηριότητά του αυτή είναι: πολύπλευρη, γιατί πρέπει το ηγετικό στέλεχος να εναρμονίσει τους συντελεστές*

παραγωγής και αδιαίρετη, γιατί το ίδιο το στέλεχος πρέπει ταυτόχρονα να προγραμματίζει, να οργανώνει, να κατευθύνει και να ελέγχει τις ενέργειες των υφισταμένων του.» (Σαϊτής, ό.π.:13)<sup>92</sup>.

Όλα τα σενάρια της τράπεζας θεμάτων φαίνεται ότι υιοθετούν αυτή την οπτική. Ενδεικτικά αποσπάσματα είναι τα παρακάτω:

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων: Να επιλέξει ένα μοντέλο οργανωτικής δομής το οποίο να υπηρετεί την εύρυθμη λειτουργία του γραφείου... Να αναπτύξει την διαδικασία ανάλυσης της θέσης εργασίας (καθήκοντα, στόχοι, και μεθοδολογία αξιολόγησης). Συνεντεύξεις –επίσημες και ανεπίσημες- με τους εργαζομένους για να διερευνηθούν οι δυνατότητες και οι προσωπικές στάσεις και αξίες των συνεργατών».[Σ5],

«Οι Διευθυντές εκπαίδευσης στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους εποπτεύουν, συντονίζουν και καθοδηγούν το έργο των σχολικών μονάδων της ευθύνης τους. Έχουν καταγραφεί πολλές αιτήσεις για συμπλήρωση ή εκσυγχρονισμό του εργαστηριακού εξοπλισμού των σχολικών μονάδων».[Σ23],

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται μεταξύ άλλων να αναφερθεί σε: αξιοποίηση Ανθρώπινου Δυναμικού... στην ανάγκη ανάπτυξης σχεδίου εντοπισμού και καταγραφής των αναγκών των σχολικών μονάδων σε προσωπικό... στην ανάγκη ανάπτυξης πλαισίου μέτρων και παρεμβάσεων για την υποδοχή και ένταξη των νεοδιόριστων... Εργασιακών σχέσεων...Νομοθεσίας».[Σ22],

«Ο υποψήφιος αναμένεται, μεταξύ άλλων, να κάνει αναφορά σε θέματα, όπως: Προγραμματισμός της εκπαίδευσης σε μακροεπίπεδο - Φιλοσοφία του προγραμματισμού και εκπαιδευτικού σχεδιασμού - Ανάπτυξη ετήσιων και τριετών εκπαιδευτικών σχεδίων - Βασικές τεχνικές και διαδικασίες προγραμματισμού και σχέδια δράσης - Διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων»[Σ38].

και

«Σύμφωνα με την θεωρία παρώθησης του Maslow, οι εργαζόμενοι επιλέγουν την θέση εργασίας των σύμφωνα με το επίπεδο αναγκών τους. Η βασική πυραμίδα του Maslow περιλαμβάνει τα παρακάτω επίπεδα:...»[Σ107]

Μια άλλη θεωρητική επιλογή των εγχειριδίων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι και αυτή που αφορά στη θεωρία περί «εκπαιδευτικής ηγεσίας». Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο του εγχειριδίου «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» (Κατσαρός, 2008), το οποίο έχει τον τίτλο «Η ηγεσία στην εκπαίδευση» αναφέρεται ότι:

«... το γενικό συμπέρασμα, το οποίο θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί αξίωμα σε όλες σχεδόν τις θεωρητικές και ερευνητικές τάσεις έκτοτε, είναι ότι τα

<sup>92</sup> Θυμίζουμε ότι ο ίδιος συγγραφέας συμμετέχει στην έκδοση ειδικών βοηθημάτων, που προετοιμάζουν τους υποψηφίους για τη δοκιμασία της συνέντευξης, όπως ο Β' τόμος της έκδοσης των Σαϊτή & Σαϊτή (2011), που περιλαμβάνει την «εκπαιδευτική νομοθεσία και ερμηνεία-ανάλυση περιπτώσεων».

αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών... [καθώς η ηγεσία θεωρείται] ως διαδικασία άσκησης επιρροής, όπου ως επιρροή ορίζεται η ικανότητα επίδρασης πάνω στη συμπεριφορά των άλλων... [και] η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Bush, 2005:97, Μπουραντάς, 2002:311)» (Κατσαρός, ό.π.:96).

επίσης στο «Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο» (Σαϊτής, 2008), του οποίου το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο επίσης αφιερώνεται στα σχετικά ζητήματα, επισημαίνεται ότι:

«Δεδομένου ότι ο επηρεασμός των μελών της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) που να ηγείται αποτελεσματικά. Κάποιο άτομο, το οποίο να δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του, για να εξασφαλίσει την προθυμία των συνεργατών του να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη... να εμπνέει και να εμπυχώνει τα μέλη της οργάνωσης... να επιλύει τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν και να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για υποκίνηση...», (Σαϊτής, ό.π.:132-133).

Αντίστοιχες θέσεις αποτυπώνονται σε ένα μεγάλο αριθμό σεναρίων της τράπεζας θεμάτων, όπως τα παρακάτω ενδεικτικά:

«Η έρευνα στα θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης αναφέρει ότι οι διευθυντές σχολείων που επιτυγχάνουν υψηλά εκπαιδευτικά επίπεδα στα σχολεία τους, επιδεικνύουν (μεταξύ άλλων) τα εξής γνωρίσματα: Έχουν **βαθεία σκέψη, στοχασμό και είναι διά βίου μαθητές**. Βρίσκουν χρόνο να στοχαστούν για τις πράξεις τους - Έχουν τη **βαθιά πεποίθηση ότι μπορούν να επηρεάσουν** πολύ περισσότερο από μια ηγετική θέση παρά από άλλη θέση στο σύστημα - Είναι **ρισοκίνδυνοι και δεν φοβούνται να "εκφράσουν τις βαθύτερές τους σκέψεις" με άνεση**. Αρκετές φορές ρισκοκινδυνεύουν και παίρνουν αποφάσεις ακόμα και ενάντια στις οδηγίες του Υπουργείου ή παίρνουν πρωτοβουλίες χωρίς τη ρητή έγκριση της προϊσταμένης αρχής»[Σ43]<sup>93</sup>,

«Αναμένεται ο υποψήφιος να κάνει αναφορά σε: Δημιουργία κοινού οράματος και συμμετοχική ηγεσία - Δημιουργία αποτελεσματικών σχεδίων βελτίωσης της σχολικής μονάδας με έμφαση στη βελτίωση του σχολικού κλίματος - Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα αποτελεσματικών σχεδίων βελτίωσης της σχολικής μονάδας - Πλεονεκτήματα ενός δημοκρατικού/συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης - Συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων»[Σ27].

<sup>93</sup> Οι επισημάνσεις στο πρωτότυπο.

«Ο/Η Υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων, να: Εξηγήσει την δύναμη της συνήθειας, της ρουτίνας, της επανάληψης που καθοδηγεί συνήθως τους ανθρώπους που κάνουν διοικητική εργασία στον δημόσιο τομέα - Να αναφερθεί εφόσον έχει τις γνώσεις στην προσπάθεια εφαρμογής παρακινήτικης πολιτικής στην Δ/νσή του προκειμένου να εξαλειφθούν παγιωμένες καταστάσεις που επικρατούν στην υπηρεσία του - Ο διάλογος και η συζήτηση με όλους και με κάθε έναν ξεχωριστά θα ωφελήσουν στην διάγνωση αναγκών του καθενός σε προσωπικό επίπεδο που μέσα από το εργασιακό περιβάλλον θα προσπαθήσει να ικανοποιήσει - Ο καθορισμός από κοινού στόχων συμφωνημένων με όλους είναι επίσης μία ενέργεια που βοηθάει προς την κατεύθυνση αυτή. Τρόποι ενδεικτικά που μπορούν να αναφερθούν είναι η ενίσχυση και ενδυνάμωση των αρμοδιοτήτων των υφισταμένων, η βελτίωση των συνθηκών εργασίας και η αλλαγή της νοοτροπίας και της κουλτούρας μέσα στον οργανισμό»[Σ91].

«Να κάνει αναφορά στις αρχές και τους κανόνες της παρακίνησης για να μπορέσει να παροτρύνει θετικά τους υφισταμένους του να εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους - Ο διάλογος και η συζήτηση βοηθούν προς την κατεύθυνση αυτή. Θα πρέπει να κάνει διάλογο και συζητήσεις με κάθε έναν από τους υφισταμένους του, για να διαγνώσει τις προσωπικές του ανάγκες και μέσα από το εργασιακό περιβάλλον να μπορέσει να τις ικανοποιήσει και μαζί να θέσουν τους στόχους που πρέπει να επιτύχει. Τρόποι: - Ενίσχυση και ενδυνάμωση των αρμοδιοτήτων των υφισταμένων - Βελτίωση των συνθηκών εργασίας - Αλλαγή της νοοτροπίας και της κουλτούρας μέσα στον οργανισμό»[Σ92].

Στο εγχειρίδιο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» (Κατσαρός, 2008) επιπλέον αναφέρεται ότι:

«Τον προσδιορισμό του ηγετικού στιλ από δύο διαστάσεις –ενδιαφέρον για ανθρώπους και ενδιαφέρον για παραγωγή- υιοθετούσαν και οι Blake και Mouton (1946). Τις απόψεις τους για την τυπολογία των στιλ ηγεσίας αποκρυστάλλωσαν “στο διοικητικό πλέγμα” (Managerial Grid), ένα πλέγμα 9 X 9 σημείων με άξονες τις δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς... στο παρακάτω σχήμα (8) απεικονίζεται το διοικητικό πλέγμα με τα πέντε κύρια πρότυπα διοίκησης, από τα οποία πιο αποτελεσματικό κρίθηκε το δημοκρατικό...» (Κατσαρός, ό.π.:101)<sup>94</sup>.

και αντίστοιχα:

«Οι διευθυντές εκπαίδευσης ως ηγέτες των εκπαιδευτικών οργανισμών σύμφωνα με την θεωρία των Blake και Mouton αντιμετωπίζουν το δίλημμα μεταξύ της επιδίωξης επίτευξης αποτελεσμάτων και της διαμόρφωσης καλών ανθρώπινων σχέσεων. Οι 5 διαφορετικοί τύποι ηγέτη που προκύπτουν με βάση την παραπάνω θεωρία είναι: Α. Αδιάφορος ηγέτης, (αδιαφορεί για τα αποτελέσματα και τις καλές σχέσεις) - Β. Διευθυντής Λέσχης,

<sup>94</sup> Παρόμοια αναφορά γίνεται και στο Σαϊτης, 2008:138-139.

(ενδιαφέρεται για τις καλές σχέσεις και αδιαφορεί για την επίτευξη των στόχων και των αποτελεσμάτων) - Γ. Διευθυντής της μέσης οδού, (εξισορροπεί μεταξύ της επίτευξης των στόχων του οργανισμού και των καλών σχέσεων) - Δ. Διευθυντής του καθήκοντος, (η μάθηση των μαθητών είναι το κύριο μέλημά του και αδιαφορεί για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών) - Ε. Διευθυντής ενεργητικής συμμετοχής, (Διοίκηση με έμφαση στην συνεχή παρώθηση των εκπαιδευτικών και την επίλυση των προβλημάτων προς όφελος των μαθητών)»[Σ101].

«Οι διευθυντές εκπαίδευσης αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν ενδεχόμενα κρίσιμα προβλήματα, επιλύουν διαφορές, συμβάλλουν στη σύνθεση ιδεών και απόψεων και αίρουν αμφιβολίες και αμφισβητήσεις. Σύμφωνα με την Διοικητική Επιστήμη, ο διευθυντής της «μέσης οδού» επιδιώκει την κατά το δυνατό πιο ικανοποιητική επίτευξη των στόχων του σχολείου, αλλά χωρίς να χαλάσει τις σχέσεις του με τους συναδέλφους. Ο διευθυντής της «μέσης οδού» επιλύει τις διαφορές μεταξύ των δύο μερών επιδιώκοντας και τα δύο μέρη να είναι ευτυχημένα»[Σ118].

«Ωστόσο, για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός καλός διευθυντής-ηγέτης στο σχολείο, δεν αρκεί να είναι καλός στην εργασία της οποίας θα ηγηθεί. Η ικανότητα μέσα στην τάξη ίσως αρχικά κερδίσει το σεβασμό του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου, αλλά αν δεν αποκτήσει την ικανότητα για την ηγεσία μιας ομάδας ενηλίκων, αυτός ο σεβασμός θα διαλυθεί όλος πολύ γρήγορα. Με άλλα λόγια, η ηγετική ικανότητα δεν είναι απλώς μια αρετή της προσωπικότητας την οποία κατέχουμε ή όχι, έστω και αν κάποιος διευθυντής έχουν επιτύχει πολλά εξαιτίας κάποιου προσωπικού τους χαρίσματος και της εικόνας που αναπτύσσουν μπροστά στους υφισταμένους τους», (Σαϊτής, ό.π.:142).

«Έχετε ένα νέο διευθυντή σχολείου στην περιφέρειά σας που υποστηρίζει ότι οι ικανότητες που χρειάζονται για τη διδασκαλία στην τάξη είναι οι ίδιες που χρειάζονται για τη διοίκηση του σχολείου. Βλέπει την ηγεσία σαν μια προέκταση των ικανοτήτων του ως εκπαιδευτικού και έμεινε έκπληκτος που οι υπόλοιποι δεν μπορούσαν να αντιληφθούν αυτό το θέμα. Δύσκολα μπορούσε να πιστέψει ότι τον είχαν ονομάσει "ο αόρατος ηγέτης". Οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν την ανάγκη για καθοδήγηση, αλλά ο ίδιος επέμενε ότι ο καθένας μπορεί να κάνει τη δουλειά του και χωρίς αυτόν. Τα πολλά παράπονα των εκπαιδευτικών για έλλειψη ηγεσίας και οράματος έφτασαν σε σας τόσο επώνυμα όσο και ανώνυμα»[Σ34].

Σε ό,τι αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία στο σχετικό εγχειρίδιο (Κατσαρός, ό.π.:109) αναφέρεται:

«Ο Leithwood (1994) εντοπίζει οχτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγετικής πρακτικής στην εκπαίδευση: δημιουργία του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προσδιορισμός στόχων - παροχή διανοητικής παρακίνησης -

*προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης - παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού - καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης - διαμόρφωση μιας γόνιμης σχολικής κουλτούρας - ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων».*

Αντίστοιχα τα σενάρια αναφέρουν:

*«Ο υποψήφιος αναμένεται, μεταξύ άλλων, να κάνει αναφορά σε θέματα, όπως: Η φύση της αλλαγής στους σύγχρονους οργανισμούς, η αναγκαιότητα της αλλαγής και οι παράγοντες επίδρασης στην αλλαγή - Ο σχεδιασμός της αλλαγής, το άτομο και η αλλαγή, το σχολείο ως οργανισμός και η αλλαγή - Η ηγεσία και η σχέση της με την αλλαγή - Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού ηγέτη στην εκπαιδευτική αλλαγή»[Σ46]*

*«Η διεθνής εκπαιδευτική έρευνα δείχνει ότι οι διευθυντές σχολείων επιδρούν κυρίως έμμεσα στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους μέσω των εξής παραγόντων: Δίνουν μεγάλη έμφαση στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιπέδων - Αξιολογούν τη διδασκαλία και μάθηση που συμβαίνει στα σχολεία τους - Δημιουργούν συνεργατικές ομάδες εκπαιδευτικών - Δίνουν πληροφορίες σε όλο το προσωπικό σχετικά με τις γενικές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου - Παρέχουν ευκαιρίες για εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών τους»[Σ47].*

*«Αναφερθείτε σε δύο παρεμβάσεις, τις οποίες θα θεωρούσατε εσείς απαραίτητες και άμεσης προτεραιότητας για το εκπαιδευτικό μας σύστημα; Ποιες ενέργειες θα προγραμματίσετε για να διασφαλίσετε την απρόσκοπτη εφαρμογή των καινοτομικών παρεμβάσεων;»[Σ96]*

*«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων: Να προτείνει την δημιουργία ενός μηχανισμού διάχυσης των καλύτερων πρακτικών της περιφέρειας - Να αναφερθεί στην ανάγκη οι καλές πρακτικές να κοινοποιούνται στην εκπαιδευτική κοινότητα - Να αναφερθεί στην ανάγκη να λειτουργεί η εκπαιδευτική κοινότητα ως κοινότητα μάθησης και να προτείνει μηχανισμό επίτευξης»[Σ104].*

Με ανάλογο τρόπο ένας αρκετά μεγάλος αριθμός σεναρίων αναφέρεται και σε άλλα μοντέλα και σtil management και ηγεσίας, για τα οποία γίνεται αναφορά στα σχετικά εγχειρίδια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Για παράδειγμα τα σενάρια 37, 76, 78, 95 κ.ά. αναφέρονται στο μοντέλο διοίκησης με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις, τα σενάρια 27, 48 κ.ά. αναφέρονται στο συμμετοχικό ή συνεργατικό μοντέλο διοίκησης, το σενάριο 42 κ.ά. στο σtil της επιμεριστικής ηγεσίας κ.ο.κ.

Το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο του εγχειριδίου «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» (Κατσαρός, ό.π.) έχει τον τίτλο «Η δημόσια διοίκηση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα» και πραγματεύεται το θέμα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), καθώς και ζητήματα που αφορούν στις νέες τεχνολογίες και την ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι:



«Ωθηση στην ανάπτυξη της συζήτησης για την ποιότητα στην εκπαίδευση έδωσε η τάση επικράτησης από τη δεκαετία του '80 του μοντέλου της “Διοίκησης Ολικής Ποιότητας” (ΔΟΠ) σε όλο και περισσότερες επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα. Πρόκειται για μια νέα αντίληψη – φιλοσοφία διοίκησης, η οποία θέτει ως προτεραιότητα την ικανοποίηση των προσδοκιών και των αναγκών των εξυπηρετούμενων<sup>95</sup> με τον πιο επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλλαγής και αυτομετασχηματισμού των εκπαιδευτικών οργανισμών, βελτίωσης των δυνατοτήτων όλων των εμπλεκόμενων και βελτιστοποίησης όλων των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται», (Κατσαρός, ό.π.:130).

Και στη συνέχεια:

«Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση (e-government), όπως ορίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, αφορά στην “αξιοποίηση των ΤΠΕ στις δημόσιες διοικήσεις, σε συνδυασμό με τις απαραίτητες οργανωτικές αλλαγές και νέες δεξιότητες, ώστε να βελτιωθούν η παροχή δημοσίων υπηρεσιών και οι δημοκρατικές διαδικασίες καθώς και να ενισχυθεί η υποστήριξη των πολιτικών που ασκεί το δημόσιο”... ο ρόλος της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης (ΗΔ) αφορά: α) Τη βελτίωση της εξυπηρέτησης των πολιτών και των επιχειρήσεων... β) Τη βελτίωση των δημοκρατικών διαδικασιών... γ) Την υποστήριξη των πολιτικών που ασκεί το δημόσιο...» (Κατσαρός, ό.π.:146).

Οι τεχνικές αυτές μεταφέρονται στην τράπεζα θεμάτων. Για παράδειγμα στο 29ο σενάριο το θέμα αυτό ζητείται ως εξής:

«Σε σύσκεψη με Σχολικούς Συμβούλους των περιφερειών της διεύθυνσής σας πληροφορείστε ότι οι μαθητές σε σχετικά μεγάλο ποσοστό δεν φαίνεται να έχουν κατακτήσει όσο καλά θα έπρεπε για την ηλικία τους και την τάξη που βρίσκονται την ύλη και τις δεξιότητες που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Πέραν τούτου, φαίνεται ότι συνεχώς αυξάνεται η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού με περισσότερα παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και διαφορετικές εθνικότητες να εγγράφονται στα σχολεία ευθύνης σας. Οι εκπαιδευτικοί παραπονούνται ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για να χειριστούν παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές εθνικότητες και δεν γνωρίζουν ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα. Γνωρίζετε όμως ότι στα σχολεία ευθύνης σας παρουσιάζεται μια σχετικά υψηλή σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, αφού οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στις σχολικές μονάδες κατά μέσο όρο τρία με τέσσερα χρόνια.

### **Ερωτήσεις:**

1. Ποιες ενέργειες θα κάνατε προκειμένου να συμβάλλετε στον εντοπισμό παραγόντων που δημιουργούν την κατάσταση αυτή;

<sup>95</sup> Σημείωση στο πρωτότυπο: «Ο “όρος εξυπηρετούμενοι” προτιμάται, αν αναφερόμαστε σε δημόσιες υπηρεσίες, αντί του όρου “πελάτες”, που χρησιμοποιείται στις ιδιωτικές επιχειρήσεις.

2. Πώς θα προχωρούσατε στην προετοιμασία ενός σχεδίου επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για να υπερπηδηθούν τα συγκεκριμένα προβλήματα;

Αναμένεται ο υποψήφιος, μεταξύ άλλων, να κάνει αναφορά σε:

- Ενδοσχολική επιμόρφωση και ανάπτυξη των εργαζομένων μέσω της εργασίας τους.
- Σε θέματα ολικής ποιότητας στην ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς.
- Βιωματική διαδικασία ανάπτυξης επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Τρόπους προσδιορισμού και ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών.
- Ανάγκη συνεργασίας όλων των παραγόντων (σχολικών συμβούλων, διευθυντών σχολείων, εκπαιδευτικών)».

«Συστήσατε τρεις ομάδες εργασίας για να ετοιμάσουν σχέδια δράσης για τη Διεύθυνση. Μία ομάδα εργασίας εισηγήθηκε τη μελέτη των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ/TQM-συνεχής βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης) για να αξιολογούνται οι μαθητές σε συνεχή βάση και ακολούθως το σχολείο να ενεργεί με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών. Μία άλλη ομάδα εργασίας εισηγήθηκε να εισαχθούν αρχές αποκέντρωσης και να δοθεί μεγαλύτερη ευελιξία και πρωτοβουλία στους διευθυντές σχολείων και στους εκπαιδευτικούς. Η τρίτη ομάδα εργασίας εισηγήθηκε επιστροφή στα “βασικά της εκπαίδευσης”: αυστηρότερη πειθαρχία και επιτήρηση, υψηλότερες προσδοκίες και ταυτόχρονη θέσπιση πιο σαφών κανόνων και δομών στα σχολεία. **Ερωτήσεις:** 1.Εσείς ποιες απόψεις θα στηρίζατε; Γιατί; - 2. Πώς είναι πιθανό να αντιδράσουν αυτοί των οποίων δεν θα δεχθείτε τις απόψεις και πώς θα το χειριστείτε;»[Σ39].

«Η δημόσια διαβούλευση, κυρίως μέσω διαδικτύου, είναι όρος που χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, αναφέρεται δε ως στοιχείο του e-government που λειτουργεί σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Είστε Δ/ντής Δ/ντρια Εκπαίδευσης και σκέφτεστε να χρησιμοποιήσετε το διαδίκτυο προκειμένου να έχετε τις απόψεις και τις ιδέες όλων των εμπλεκομένων σε σχέση με ένα θέμα που θέλετε να αναδείξετε ως προτεραιότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση προετοιμάζετε την πρότασή σας (για την ηλεκτρονική διαβούλευση), ώστε να την καταθέσετε σε συνάντηση με τον Περιφερειακό Δ/ντή Εκπαίδευσης»[Σ85].

Αλλά και αλλού:

«Αναλαμβάνετε ως Δ/ντής/Δ/ντρια Εκπαίδευσης και έχετε την ιδέα της δημιουργίας μίας πύλης ηλεκτρονικής διακυβέρνησης που θα έχει σαν στόχο την πληροφόρηση και την αναζήτηση πληροφοριών στο χώρο ευθύνης σας. Καταθέτετε την ιδέα σας στον Περιφερειακό Δ/ντή και σας ορίζει ως Συντονιστή/στρια μιας ομάδας εργασίας ειδικών

επιστημόνων, που θα συνθέσουν την πύλη αυτή, ώστε να επιτυγχάνεται καλύτερη πληροφόρηση όλων των εμπλεκόμενων μαθητών, γονέων, αιρετών, άλλων κοινωνικών ομάδων σχετικά με όλα τα θέματα που χειρίζεστε ως Δ/ντής/Δ/ντρια. **Ερωτήσεις:** 1. Ποια επιχειρήματα θα χρησιμοποιούσατε για να υποστηρίξετε την ιδέα σας αυτή; 2. Ποιους παράγοντες θα λάβετε υπόψη σας για να καταστήσετε την πύλη αυτή ελκυστική προς τους μαθητές και το κοινό της περιφέρειάς σας;»[Σ86].

«Στη σύγχρονη διοίκηση ο πολίτης είναι στο επίκεντρο όλων των δράσεών της. Ειδικότερα η ηλεκτρονική διακυβέρνηση απευθύνεται αποκλειστικά στους πολίτες και τις επιχειρήσεις για να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους, τόσο για τη διαβίωση, την εργασία και την επιχειρηματικότητά τους στην Ευρώπη, όσο και σαν χρήστες των διοικητικών υπηρεσιών, ως φορολογούμενοι και ως συμμετέχοντες στη δημοκρατία. Το γεγονός ότι όλες οι δημόσιες υπηρεσίες θα πρέπει να σχεδιάζουν τις διαδικασίες τους από τη σκοπιά του χρήστη σημαίνει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απαιτήσεις, οι προτεραιότητες και οι προτιμήσεις κάθε μεμονωμένης κατηγορίας χρηστών. Όλα αυτά αφορούν και την εκπαίδευση, την οποία εσείς υπηρετείτε ως Δ/ντής/Δ/ντρια Εκπαίδευσης»[Σ87].

«Ο/η υποψήφιος/α αναμένεται, μεταξύ άλλων: Να επιχειρηματολογήσει για το επίπεδο των γνώσεων της πληροφορικής των στελεχών του γραφείου εκπαίδευσης με βάση το όραμά του για την βέλτιστη οργάνωση - Να επιχειρηματολογήσει για την αναγκαιότητα εξασφάλισης ενός υψηλού επιπέδου τεχνολογικού εξοπλισμού και υποδομών, ως όρου για την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία ενός γραφείου»[Σ110].

Ένα άλλο ζήτημα που πραγματεύονται τα εγχειρίδια του ΠΙ είναι η «διαχείριση κρίσεων». Η οπτική από την οποία προσεγγίζουν το ζήτημα διέπεται από μια τεχνοκρατική αντίληψη που εστιάζει κυρίως σε τεχνικές κατηγοριοποίησης των φαινομένων που παρουσιάζονται ως «κρίσεις», καθώς και σε τεχνικές οργάνωσης των υπηρεσιών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα. Παρόλο που γίνεται αναφορά και σε φαινόμενα που προσδιορίζονται ως κοινωνικά, η συζήτηση γύρω από τους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς και πολιτικούς όρους που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την εμφάνισή τους είναι υποτυπώδης (Κατσαρός, ό.π.:172). Με βάση αυτή την προσέγγιση τα εγχειρίδια του ΠΙ υιοθετούν μια μπιχεβιοριστική αντίληψη για την αντιμετώπισή τους, σύμφωνα με την οποία:

«Το εξειδικευμένο προσωπικό του σχολείου ή των υπηρεσιών, όπως οι ΣΣΝ [Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων], που στοχεύει στην αντιμετώπιση των εξελικτικών<sup>96</sup> κρίσεων δεν επαρκεί σ' αυτές τις περιπτώσεις. Ταυτόχρονα, είναι ανέφικτο να εξασφαλιστεί σε κάθε σχολείο προσωπικό επαρκές για την αντιμετώπιση

<sup>96</sup> Έτσι χαρακτηρίζονται τα φαινόμενα σχολικής βίας, καθώς «συνδέονται με τα σημεία καμπής κατά τη μετάβαση των ατόμων από το ένα εξελικτικό στάδιο της ωρίμανσής τους στο επόμενο», (Κατσαρός, 2008:172).

καταστάσεων εκτάκτου ανάγκης. Καθίστανται λοιπόν αναγκαίες η προετοιμασία των σχολείων, η λήψη όλων των προληπτικών μέτρων και η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση κρίσεων. Είναι επίσης αναγκαίες η δημιουργία ενός αποτελεσματικού γενικού σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων, αλλά και εξειδικευμένων εκδοχών του για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων, καθώς και η εξασφάλιση υψηλού επιπέδου ετοιμότητας για εφαρμογή άμεσων και ολοκληρωμένων παρεμβάσεων», (Κατσαρός, ό.π.:173).

Σύμφωνα με αυτή την οπτική τα διοικητικά στελέχη κρίνονται με βάση την ικανότητά τους να προβλέψουν επαρκώς και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μια κρίση. Όπως αναφέρεται στο εγχειρίδιο «Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο» (Σαϊτης, 2008):

«Στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να είναι προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν τις μορφές κρίσεων... Η διοίκηση ενός οργανισμού, για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μια κρίση οφείλει να... υπολογίσει τους κινδύνους και τα ατυχήματα που πιθανόν να προκύψουν για τους πόρους (ανθρώπινους και υλικούς) του συγκεκριμένου οργανισμού.», (Σαϊτης, ό.π.:108).

Έτσι το 52ο σενάριο της τράπεζας θεμάτων αποτελεί μια προσαρμογή της μελέτης περίπτωσης που περιλαμβάνεται στο εγχειρίδιο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», (Κατσαρός, ό.π.:178):

«Έντός λεπτών από τη στιγμή που ο οπλισμένος μπήκε στο σχολείο και πυροβόλησε μαθητές, η αστυνομία και προσωπικό επείγουσας ιατρικής βοήθειας βρίσκονταν επί τόπου. Τα τραυματισμένα παιδιά είχαν μεταφερθεί στο νοσοκομείο και τα υπόλοιπα παρέμειναν στις τάξεις τους, όπου [διαπιστώθηκε] ότι ήταν ασφαλή. Το τηλεφωνικό «δέντρο» τέθηκε αμέσως σε λειτουργία με σκοπό να καθησυχαστούν οι γονείς και να εξασφαλιστεί η βοήθειά τους. Σε τριάντα λεπτά, ψυχολόγος, κοινωνικοί λειτουργοί, όπως και ιδιώτες επαγγελματίες και γονείς είχαν φθάσει για βοήθεια. Ο διευθυντής εκπαίδευσης μίλησε στους γονείς, ενώ ο λυκειάρχης σε κάθε τάξη είπε στους μαθητές τι ακριβώς συνέβη. Πριν οι γονείς πάρουν τα παιδιά, ενημερώθηκαν για τις δυνατότητες βοήθειας από ειδικούς ψυχικής υγείας.»

**Ερωτήσεις :** Πώς θα αξιολογούσατε το επίπεδο του σχεδιασμού και το επίπεδο ετοιμότητας του συγκεκριμένου σχολείου για την αντιμετώπιση κρίσεων; - Ποιες δράσεις διαχείρισης κρίσεων εντοπίζετε στη συγκεκριμένη περίπτωση, ποιες θα υιοθετούσατε στο σχεδιασμό σας και τι άλλο θα προτεινάτε στα σχολεία της διεύθυνσής σας;»[Σ52].

Ένα ακόμα στοιχείο που συνδέει άμεσα την τράπεζα θεμάτων με το περιεχόμενο των εγχειριδίων του Π.Ι. είναι και η ακριβής, πολλές φορές, μεταφορά παραδειγμάτων στα σενάρια, όπως αυτά που ενδεικτικά αναφέρουμε:

«Σε έρευνα του Ιορδανίδη... εντοπίζεται ότι “ένας στους τρεις προϊσταμένους γραφείων δήλωσε ότι επιζητεί την ενημέρωση από τον προϊστάμενο διεύθυνσης ... και δηλώνει ότι είναι αναποτελεσματικό το δίκτυο επικοινωνίας με τη Διεύθυνση”... Ακόμα εντοπίζεται ότι «αρκετοί προϊστάμενοι διευθύνσεων (37%) απαντούν ότι το δίκτυο επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς και το ΥΠΕΠΘ είναι αναποτελεσματικό” Ποιοι προβληματισμοί προκύπτουν από τις παραπάνω διαπιστώσεις σε σχέση με τη συνοχή του εκπαιδευτικού μας συστήματος; Πού οφείλεται, κατά τη γνώμη σας, η χαλαρή συνοχή που εντοπίζεται;» (Κατσαρός, ό.π.:49-50).

Αντίστοιχη είναι και η περίπτωση που περιγράφεται στο 55ο σενάριο της τράπεζας θεμάτων:

«Σε επιστημονική έρευνα πάνω στο ρόλο του Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι “ένας στους τρεις προϊσταμένους γραφείων δήλωσε ότι επιζητά την ενημέρωση από τον προϊστάμενο διεύθυνσης ... και ότι είναι αναποτελεσματικό το δίκτυο επικοινωνίας με τη Διεύθυνση”. Ακόμα διαπιστώνεται ότι “αρκετοί προϊστάμενοι διευθύνσεων (37%) απαντούν ότι το δίκτυο επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς και το Υπουργείο Παιδείας είναι αναποτελεσματικό”. **Ερωτήσεις:** Πώς θα σχολιάζατε τις παραπάνω διαπιστώσεις της έρευνας και σε ποιους λόγους θα αποδίδατε την ύπαρξη των δυσλειτουργιών; -Πώς θα αντιμετωπίζατε τις δυσλειτουργίες στο σύστημα επικοινωνίας;»[Σ55].

«...η [δασκάλα της Γ' τάξης ενός 6/θέσιου σχολείου] κ. Θάνου φθάνει πολλές φορές στο σχολείο με καθυστέρηση 15'... Το γεγονός αυτό ανάγκασε το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων να διαμαρτυρηθεί γραπτώς στο Διευθυντή κ. Βασιλείου, ο οποίος με τη σειρά του το ανέφερε στο προϊστάμενο του 1<sup>ου</sup> Γραφείου... α)ποια από τις παραπάνω ικανότητες του διευθυντή-ηγέτη φαίνεται να απουσιάζει αισθητά στη συγκεκριμένη περίπτωση; Β)με ποιον τρόπο έπρεπε να αντιμετωπίσει ο κ. Βασιλείου το συγκεκριμένο πρόβλημα;», (Σαϊτης, ό.π.:168).

«Ο διευθυντής του Η' σχολείου σας τηλεφωνεί ότι εκπαιδευτικός του σχολείου του έχει απαράδεκτη συμπεριφορά και ειδικότερα ότι: Α. Καθυστερεί να προσέλθει στο ωράριό του - Β. Οι γονείς και οι μαθητές παραπονιούνται για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου του - Γ. Αρνείται να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του στον σύλλογο διδασκόντων - Τέλος, ο διευθυντής του σχολείου θεωρεί ότι η μοναδική λύση είναι η άμεση μετακίνηση του εκπαιδευτικού. **Ερωτήσεις:** Πώς θα αντιμετωπίσετε το πρόβλημα που σας θέτει ο διευθυντής του σχολείου; - Τι συμπεράσματα εξάγετε από την συμπεριφορά του διευθυντή;»[Σ111].

Είναι φανερό ότι τα θεωρητικά και μεθοδολογικά σχήματα του New Public Management, καθώς και οι σχετικές με αυτό το μοντέλο (υπο)θεωρίες για την «εκπαιδευτική ηγεσία» αποτελούν τον κυρίαρχο παιδαγωγικό λόγο που αναπλαισιώνεται

στα σενάρια της τράπεζας θεμάτων που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης το 2010. Η αντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ της τράπεζας θεμάτων και των εγχειριδίων του επιμορφωτικού υλικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ενισχύει την κυριαρχία αυτού του λόγου. Είναι χαρακτηριστικό ότι η αναφορά σε άλλες θεωρίες για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς και σε άλλα γνωστικά πεδία από τις επιστήμες της εκπαίδευσης απουσιάζει εντελώς από τα 121 σενάρια της τράπεζας θεμάτων. Οι όποιες διαφοροποιήσεις, όπως μοντέλα διοίκησης [Σ27,48,80,83,37,76,78,95], στυλ ηγεσίας [Σ34,42,43,73,91,92,101,118], αρχές επικοινωνίας [Σ25,88,89,90] κλπ. ανήκουν κι αυτές στο ρεύμα του New Public Management.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να δούμε τις συγκεκριμένες θεωρητικές επιλογές και προσεγγίσεις ως τη συγκρότηση του ρυθμιστικού λόγου, μέσω του οποίου επιλέγονται και ρυθμίζονται η διδακτική μεθοδολογία από την οποία αντλούνται οι κανόνες μετάδοσης, πρόσκτησης και αξιολόγησης του προς μετάδοση παιδαγωγικού λόγου. Έτσι το περιεχόμενο των σεναρίων διαμορφώνεται κάτω από την κυριαρχία του συγκεκριμένου παιδαγωγικού λόγου, ο οποίος, όπως είδαμε, θολώνει το σύνορο μεταξύ του πεδίου της εκπαίδευσης και των άλλων πεδίων της κοινωνικής ζωής.

## **7<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.**

Στο κεφάλαιο αυτό θα συνοψίσουμε τα κυριότερα από τα ευρήματα της έρευνάς μας και θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα ερωτήματα που θέσαμε αρχικά, μέσα από τη διατύπωση των σχετικών συμπερασμάτων. Επίσης θα συζητήσουμε αυτά τα συμπεράσματα με τη βοήθεια της θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τα ζητήματα των αλλαγών στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Τέλος θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη συμβολή και τους περιορισμούς αυτής της έρευνας, προκειμένου να αναζητήσουμε νέα ερωτήματα που προκύπτουν για τη μελλοντική έρευνα.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο δείχνουν την πίεση που ασκείται (από την κρατική εξουσία, τους υπερεθνικούς φορείς εξουσίας ή από τις δυνάμεις της αγοράς) για μετατόπιση σε μοντέλα διοίκησης στα οποία τα σύνορα μεταξύ των κατηγοριών τείνουν να θολώνουν. Έτσι από τα πολύ αυστηρά πλαίσια εξουσίας και ελέγχου της αυτονομίας των φορέων ο ρόλος της διοίκησης δείχνει να μετακινείται σε μείωση του ελέγχου και στην εκχώρηση μεγαλύτερου βαθμού αυτονομίας σε άλλους φορείς μέσα ή έξω από το πεδίο της εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη μεταφορά της διαδικασίας και των τεχνικών της διακυβέρνησης στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο (Frahm & Martin, 2009):

- η κυβέρνηση είναι μάλλον ένας από τους συμμετέχοντες φορείς, όπως οι μη-κερδοσκοπικοί και οι επιχειρηματικοί φορείς και οι εθελοντικές ή άλλες οργανώσεις,
- η διοίκηση οργανώνεται οριζόντια μέσω δικτύων, με τη χρήση εργαλείων, όπως ρυθμιστικές διατάξεις, δημόσια πληροφόρηση, συμβάσεις, επιχορηγήσεις, προνομιακές συμβάσεις, κουπόνια, συμπράξεις δημόσιου-ιδιωτικού τομέα, αξιοποίηση εθελοντών κ.ά.,
- οι πολίτες-αποδέκτες των υπηρεσιών έχουν σημαίνοντα ρόλο και συμμετοχή,
- η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων γίνεται μέσω μεταβίβασης ευθυνών σε όλους τους συμμετέχοντες με όρους αποτελεσμάτων

Οι αλλαγές αυτές εκ πρώτης όψεως δείχνουν να αίρουν το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της διοίκησης της εκπαίδευσης και να αποδίδουν ένα ηγετικό ρόλο στο Διευθυντή της Εκπαίδευσης με λιγότερες εξαρτήσεις από την ιεραρχία του Υπουργείου Παιδείας. Όπως καταγράφεται και από άλλες έρευνες, το κράτος δείχνει να μειώνει τον έλεγχο δίνοντας μεγαλύτερη αυτονομία στην περιφέρεια (Gewirtz & Cribb, 2010), καθώς αποδεικνύεται όλο και δυσκολότερο να ελέγχει κεντρικά με γραφειοκρατικό τρόπο. Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται, αυτό που αναμένουμε είναι ότι το κράτος βρίσκει νέους τρόπους να ελέγχει (Hudson, 2007, Lundahl, 2002). Η καταγραφή 48 σεναρίων στην κατηγορία του συγκεντρωτικού μοντέλου αποτελεί ένδειξη της διατήρησης στο πεδίο της

διοίκησης της εκπαίδευσης, κάποιων χαρακτηριστικών του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης, που θα μπορούσε να ερμηνευτεί με όρους διατήρησης παραδοσιακών μορφών εξουσίας. Ωστόσο, δείχνει επίσης ότι το κράτος αν και προωθεί όλο και περισσότερο την αποκέντρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης, διατηρεί παρόλα αυτά τον πρωτεύοντα ρόλο για τα στελέχη της έχοντας, μάλιστα, την αρμοδιότητα για την επιλογή τους. Δεδομένου μάλιστα ότι διατηρεί και την αρμοδιότητα του προσδιορισμού των όρων και των προϋποθέσεων για την άσκηση του διοικητικού έργου, διατυπώνοντας σαφείς διοικητικούς και εκπαιδευτικούς στόχους μπορούμε να υποθέσουμε ότι στην πραγματικότητα πρόκειται για μια ανασυγκρότηση του συγκεντρωτισμού της διοίκησης με νέες πιο αποτελεσματικές μορφές τεχνικού ελέγχου. Ο τεχνικός αυτός έλεγχος ασκείται και μέσα από το άνοιγμα του πεδίου σε άλλους φορείς, καθώς και μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης και λογοδοσίας. Οι αλλαγές στον επαγγελματικό χώρο και ρόλο των εκπαιδευτικών έχουν αποδειχτεί ως ιδιαίτερα σημαντικές (Cunningham, 2008).

Είδαμε ότι ο άξονας της γνώσης στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης μετακινείται σε μορφές που έχουν ως πεδίο αναφοράς την καθημερινή ζωή και δίνουν έμφαση στις δεξιότητες επιτέλεσης. Οι αλλαγές στον άξονα της γνώσης έχουν μεγαλύτερη δυναμική από τις αλλαγές στον άξονα της εξουσίας. Τα δεδομένα αυτά θα μας επέτρεπαν να υποθέσουμε ότι στο επίπεδο της εξουσίας ο παιδαγωγικός λόγος επιμένει σε πιο γραφειοκρατικές μορφές. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης παραμένει ο ισχυρός παίκτης ως φορέας της κρατικής εξουσίας αλλά με πρακτικές και πρότυπα γνώσης του μοντέλου του γενικισμού (generic), πράγμα που επιτρέπει στο κράτος να διατηρεί τον έλεγχο μέσα από πιο αποκεντρωμένες μορφές εξουσίας και μεταβιβάζοντας ευθύνες σε άλλους. Επιπλέον το πεδίο της εκπαίδευσης έχει απωλέσει μεγάλο μέρος της αυτονομίας του μέσω των νέων αυτών προτύπων διοίκησης.

Είδαμε ότι οι χαλαρές περιχαράξεις των 49 σεναρίων που καταγράφηκαν στον Επαγγελματικό νέου τύπου καθιστούν τα στοιχεία της παιδαγωγικής μη ορατά σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που χαλαρώνει ακόμα περισσότερο τα σύνορα μεταξύ του πεδίου της εκπαίδευσης και εκείνου της «καθημερινής ζωής» ή άλλων πεδίων (πολιτική, οικονομία κλπ.). Είδαμε ακόμα ότι τα 42 σενάρια του Διαθεματικού Επαγγελματικού ενισχύουν το παραπάνω συμπέρασμα και επίσης ότι από τον εξωστρεφή προσανατολισμό που χαρακτηρίζει αυτά τα 42 σενάρια συμπεραίνουμε ότι στην ουσία πρόκειται για μια πιο επεξεργασμένη εκδοχή του μοντέλου του γενικισμού. Διαπιστώσαμε, τελικά, ότι το σύνολο σχεδόν αυτών των σεναρίων υιοθετούν το μοντέλο του γενικισμού, καθώς θα μπορούσαν να έχουν αναφορά σε οποιοδήποτε πεδίο κοινωνικής ζωής (υγεία, ασφάλεια, πρόνοια κ.ά), με μόνη προϋπόθεση την αλλαγή της σχετικής ορολογίας, με βάση την αντίληψη ότι ο σκοπός της υπηρεσίας (υγεία, εκπαίδευση, πρόνοια, ασφάλεια) έχει λιγότερη σημασία, αφού η ηγεσία είναι ίδια παντού (Gunter & Rayner, 2007).



Ο Bernstein πιο ξεκάθαρα απ' όλους επεσήμανε ότι είναι «θεμελιώδους σημασίας, [η] νέα αντίληψη της γνώσης και η σχέση της με αυτούς που τη δημιουργούν και τη χρησιμοποιούν ... Η γνώση, μετά από σχεδόν χίλια χρόνια, διαχωρίζεται από την εσωτερικότητα και κυριολεκτικά απο-ανθρωπίζεται ... αυτό που διακυβεύεται είναι η ίδια η έννοια αυτής καθ' εαυτής της παιδείας», (Bernstein, 2000:86).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης εστιάζει τώρα στις ανάγκες και στη δράση της καθημερινότητας και η επιτελεσματικότητα των υποψηφίων διευθυντών αξιολογείται σύμφωνα μ' αυτό το κριτήριο. Πρόκειται για την ενσωμάτωση της «καθημερινής ζωής» στον παιδαγωγικό λόγο και για μια μεθοδολογία που δρα ως συμβολικός κανόνας έναντι του οποίου τα υποκείμενα πρέπει να μετρηθούν (Beck, 2009). Πρόκειται στην ουσία για νέες μορφές κρατικού ελέγχου της σχετικής αυτονομίας της εκπαίδευσης «μέσα από πρακτικές ρύθμισης, οι οποίες στηρίζονται στον κεντρικό προσδιορισμό κριτηρίων και ακολούθως στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των φορέων» (Σαρακινιώτη, 2012:100). Η αυτονομία του Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης μειώνεται έναντι του Επίσημου Παιδαγωγικού Πεδίου Αναπλαισίωσης και κατά συνέπεια το πεδίο της εκπαίδευσης υπόκειται σε μεγαλύτερο έλεγχο από το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, δεδομένης μάλιστα της αρμοδιότητας της πολιτικής εξουσίας για τη συγκρότηση επιτροπών, συμβουλίων και διαδικασιών επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης. Οι θεωρίες γύρω από το management αποκτούν όλο και περισσότερο έδαφος και στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Όπως έχει αποδειχτεί μέσα από την υιοθέτηση αυτών των πολιτικών σε άλλες χώρες, με αυτό τον τρόπο ανοίγει ο δρόμος για εισαγωγή νέου τύπου ειδικών και για μια αυτονόμηση του χώρου της διοίκησης από αυτό της εκπαίδευσης (Beck,1999). Ο διευθυντής του σχολείου ή της περιφερειακής διεύθυνσης δεν είναι αναγκαίο να είναι εκπαιδευτικός.

Σε κάθε περίπτωση, όλο και πιο συστηματικά, όλο και πιο συγκροτημένα αναπτύσσεται ο λόγος περί εκπαιδευτικής ηγεσίας. Το διαπιστώσαμε τόσο μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, όσο και μέσα από την εξέταση των σεναρίων της τράπεζας θεμάτων που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης το 2010. Είδαμε ότι αυτός ο λόγος κυριαρχεί και στα εγχειρίδια του ΠΙ, τα οποία συγκροτούν ένα επιμορφωτικό υλικό που απευθύνεται στα στελέχη της εκπαίδευσης. Είδαμε ακόμα ότι οι συγκεκριμένες θεωρίες συγκροτούν το ρυθμιστικό λόγο, με βάση τον οποίο επιλέγεται, κατανέμεται και αξιολογείται η γνώση στο περιεχόμενο των σεναρίων. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι πρόκειται για μια σημαντική αλλαγή στους ρόλους και τις αρμοδιότητες των διευθυντών και μόνο από το γεγονός της αλλαγής της

ορολογίας<sup>97</sup>. Ωστόσο, όπως φαίνεται μ' αυτή την αλλαγή σηματοδοτείται περισσότερο η είσοδος του σχολείου στο χώρο της αγοράς, όπου τα ηγετικά στελέχη πρέπει να φροντίσουν να είναι αποτελεσματικά και αποδοτικά, ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον του ανταγωνισμού (Alexiadou, 2011, Gunter, 2001, Ball, 2008β).

Οι προσεγγίσεις αυτές κινούνται στην κατεύθυνση πολιτικών που παραβλέπουν το κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο του παιδαγωγικού λόγου του σχολείου και υποστηρίζουν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι ζήτημα οργάνωσης, management και ηγεσίας (Alexiadou, 2011). Η νέα αυτή ορολογία εμπλουτίζεται με λέξεις-κλειδιά όπως η «ορθολογική επιλογή», η «αυτο-διοίκηση των σχολείων», η «σχολική βελτίωση», οι «πολλαπλές εκπαιδευτικές επιλογές» κλπ. Ο Ball (1994:44) έχει υποστηρίξει ότι «δεν μπορείς να εναντιωθείς στην έμφαση στην κοινή λογική», μέσω της οποίας κατασκευάζονται τα μοντέλα της εργαλειακής και της επιστημονικής ηγεσίας επειδή κάτι τέτοιο θεωρείται ως μη ορθολογικό, καταστροφικό και τρελό. Σε ένα άλλο επίπεδο οι τεχνικές της κατανομής αρμοδιοτήτων στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης αυξάνουν το βάρος της ευθύνης στους εκπαιδευτικούς και τους φορείς που αναλαμβάνουν τέτοιους ρόλους (Porckewitz, 1996). Σύμφωνα με αυτές τις θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές και όπως αποτυπώνεται και στα σενάρια ο ηγέτης «εμπνέει», «εξατομικεύει», «διεγείρει πνευματικά», «επηρεάζει ιδεολογικά». Ο λόγος αυτός χρησιμοποιεί βαρύγδουπες λέξεις, όπως «δέσμευση», «συναίνεση», «ενδυνάμωση», «ποιότητα», «στάνταρντς», «αριστεία», «έλεγχος επιδόσεων». Η αρχή της επιτελεστικότητας αποκτά βαρύνουσα σημασία και απαιτεί δεξιότητες στις Τ.Π.Ε., ορθολογική διαχείριση ανθρώπινων πόρων, καθώς και βασισμένα στα αποτελέσματα αξιολόγηση και οργανωμένα συστήματα επικοινωνίας. Όπως λέει η Gunter (2001) πρόκειται για ελεγκτικό management και όχι για μετασχηματιστική ηγεσία, αφού σκοπός της δεν είναι να μετασχηματίσει τους σκοπούς και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Ο Beck (1999) αλλά και οι Gunter & Thomson (2009) μιλούν για διαδικασίες «ανακαίνισης» της εκπαίδευσης μέσα από τέτοιες πρακτικές, που δε βελτιώνουν στο ελάχιστο το πολιτικό της υπόβαθρο και τον κοινωνικό της ρόλο.

Αναφερθήκαμε ήδη στο περιεχόμενο αυτού του λόγου λέγοντας ότι έλκει τις διατυπώσεις του από το χώρο της οικονομίας και της αγοράς και συνδέεται άμεσα με το λόγο περί παγκοσμιοποίησης και διακυβέρνησης (Ball, 2008β, Gunter, 2001, Lundahl, 2002). Όπως αποδείχτηκε από άλλες έρευνες στον ευρωπαϊκό χώρο (Porckewitz, 1996), μέσα από τεχνικές αυτού του τύπου, ο «γραφειοκράτης» δρα με ένα διαφορετικό τρόπο και διαγωνίζεται υιοθετώντας διαφορετικά πρότυπα και εντός διαφορετικού

---

<sup>97</sup> Μιλάμε φυσικά για την αλλαγή της ορολογίας στη βιβλιογραφία και στα σενάρια της τράπεζας θεμάτων και όχι για τη διοικητική χρήση του, όπου αναφέρονται ακόμα με τους όρους διευθυντές, προϊστάμενοι, σχολικοί σύμβουλοι κ.τ.ό.

επιστημολογικού πλαισίου, ενώ η λειτουργία του σχολείου με βάση τις αρχές της αγοράς και του ιδιωτικού τομέα παραβλέπει το ζήτημα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του πεδίου της εκπαίδευσης. Η αγοραία αντίληψη για το σχολείο και την εκπαίδευση εστιάζει στην αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα, τον περιορισμό του κόστους στο χώρο των δημόσιων οργανισμών και υπηρεσιών. Μ' αυτόν τον τρόπο τα νεοφιλελεύθερα μοντέλα της διακυβέρνησης ενσωματώνουν λογιστικές πρακτικές στη λειτουργία των θεσμών κοινωνικής πρόνοιας υπονομεύοντας τη συλλογική τους φυσιογνωμία και προωθώντας αντίθετα τη λογική του ανταγωνισμού και της εξυπηρέτησης ιδιωτικών συμφερόντων, τόσο σε ατομικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο (Beck, 1999). Όπως πολύ εύστοχα έχουν υποστηρίξει οι Gewirtz & Cribb, (2010:180), η αναδιοργάνωση του σχολείου προβάλλει τον ισχυρισμό σύμφωνα με τον οποίο ο καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιτυγχάνει καλές επιδόσεις και όχι αυτός που προσπαθεί να διαμορφώνει τη διδασκαλία του για το μαθητή και την κοινωνία. Υπ' αυτούς τους όρους στο χώρο της εκπαίδευσης παράγονται νέοι ρόλοι και νέες υποκειμενικότητες, καθώς οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε παραγωγούς/παρόχους, εκπαιδευτικούς επιχειρηματίες και διευθυντικά στελέχη και υποβάλλονται σε αξιολογήσεις, επιθεωρήσεις και συγκρίσεις επιδόσεων ανά τακτά διαστήματα (Ball, 2003). Όπως σημειώνει ο Young (2006), το πρότυπο του γενικισμού αποτελεί ένα νέο τύπο ελέγχου των επαγγελματιών, αφού τα κριτήρια επαγγελματικής επάρκειας είναι η ανταπόκριση στις ανάγκες των πελατών και των καταναλωτών. Παρόμοιες άλλωστε είναι και οι επισημάνσεις του Ball (2008β), αφού, όπως λέει, η ανταπόκριση στους όρους της αγοράς και η επίτευξη των στόχων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και του σχολείου αποτελούν τη νέα βάση της «επαγγελματικής» ευθύνης και όχι οι «παλιές» δεσμεύσεις όπως η ισότητα, η εντιμότητα και η μόρφωση.

Κάτω από την επίδραση αυτών των εξελίξεων θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να εξετάσουμε πώς τις βιώνουν τα ίδια τα υποκείμενα. Έχει υποστηριχτεί ότι οι νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις και οι σχετικές επιτελεστικές τεχνολογίες που εισάγονται στο χώρο της εκπαίδευσης υπονομεύουν την κοινωνική της λειτουργία, δημιουργούν συνθήκες αλλοτρίωσης ανισότητας και αποδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Gewirtz & Cribb, 2010:177). Ο Whitty (2008) κάνοντας μια επισκόπηση στις τροπές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που προωθούνται μέσα από νεοφιλελεύθερες πολιτικές στην Αγγλία, επισημαίνει τις σημαντικές επιπτώσεις που έχουν αυτές σε ότι αφορά τις μελλοντικές ανάγκες εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Μπορούμε να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι με αυτές τις ρυθμίσεις η κρατική εξουσία, όπως λειτουργεί υπό την επίδραση των φορέων άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο, ασκεί νέες μορφές ελέγχου που δε σταματούν πια έξω από το χώρο της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά διαμορφώνουν όρους και

προϋποθέσεις για την παραγωγή και αναπαραγωγή παιδαγωγικού λόγου μέσα στο χώρο του σχολείου (Hardy & Lingard, 2008).

Η έρευνά μας εστίασε και εντόπισε αυτές τις μορφές της γνώσης και αυτά τα πρότυπα άσκησης διοικητικού έργου στο περιεχόμενο των σεναρίων της τράπεζας θεμάτων που συγκροτήθηκε και χρησιμοποιήθηκε από τα Συμβούλια Επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης το 2010. Ένα από τα θετικά στοιχεία της παρούσας εργασίας θεωρούμε ότι ήταν η προσπάθεια συνδυασμού σε θεωρητικό επίπεδο εννοιών και όρων από διαφορετικά θεωρητικά σχήματα, τα οποία, αν και εκ πρώτης όψεως φαίνονται ασύνδετα, όπως διαπιστώσαμε μας δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε ένα σπονδυλωτό αναλυτικό και ερμηνευτικό σχήμα που μπορεί να συνδέσει το μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής με το μικροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης. Το εργαλείο ανάλυσης του ερευνητικού μας υλικού αξιοποίησε την εμπειρία από τη διενέργεια άλλων ερευνητικών εργασιών και θεωρούμε ότι πέτυχε να συμπεριλάβει το σύνολο των δεδομένων και να αποτυπώσει με ακριβή και έγκυρο τρόπο τα ευρήματα. Εκτιμούμε, τέλος, ότι η αποτύπωση αυτή μας βοήθησε να απαντήσουμε με πληρότητα και σαφήνεια στο σύνολο των ερωτημάτων που είχαμε θέσει.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Alexiadou, N. (2011) Social inclusion and leadership in education: An evolution of roles and values in the English education system over the last 60 years, *Education Inquiry Vol. 2, No. 4, pp.581–600*.
- Apple, M. (1993) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, New York and London, Routledge.
- Avis, J. (2009) Further education in England: the new localism, systems theory and governance, *Journal of Education Policy*, 24: 5, 633 — 648
- Ball, St.J. (1994) *Education Reform, a critical and post-structural approach*, Buckingham, Open University Press.
- Ball, St.J.(1998) Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34: 2, 119 — 130
- Ball, St.J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18: 2, 215 — 228
- Ball, S. (2005) The Sera Lecture 2004. Education reform as social barbarism: Economism and the end of authority, *Scottish Educational Review*, 37 (1), 4-16.
- Ball, S. (2008α) *The education debate*, Bristol, The policy Press.
- Ball, S. (2008β) Performativity, privatisation, professionals and the state in Cunningham, B. (ed.) *Exploring Professionalism*, London, Bedford Way Papers, 50-72.
- Ball, St.J. (2009) Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state', *Journal of Education Policy*, 24: 1, 83 — 99
- Ball, St.J., (2010) New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research: the gathering of a perfect storm?, KEYNOTE, ECER 2009, VIENNA *European Educational Research Journal* 9:2, pp.124-137.
- Ball, St.J. & Exley, S. (2010) Making policy with 'good ideas': policy networks and the 'intellectuals' of New Labour, *Journal of Education Policy*, 25: 2, 151 — 169
- Ball, S. & Youdell, D (2008) *Hidden Privatisation in Public Education*, Education International.
- Barrett, B.D. (2012) Is interdisciplinarity old news? A disciplined consideration of interdisciplinarity, *British Journal of Sociology of Education*, 33:1, 97-114
- Beck, J. (1999): Makeover Or Takeover? The strange death of educational autonomy in neo-liberal England, *British Journal of Sociology of Education*, 20:2, 223-238

- Beck, J. (2009) Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession, *British Journal of Sociology of Education*, 30:1, 3 — 14
- Beck, J. and Young, M. (2005) The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis, *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197.
- Berelson, B. (1971) *Content Analysis in Communication Research*, N.York, Hafner Publishing Company.
- Bernstein, B. (1971) On the classification and framing of educational knowledge, in M. Young, (ed) *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, London, Collier-Macmillan Publishers.
- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control, Volume IV. The structuring of Pedagogic Discourse*, London, Routledge.
- Bernstein, B. (1999): Vertical and Horizontal Discourse: an essay, *British Journal of Sociology of Education*, 20:2, 157-173.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*, revised edition, New York, Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. & Solomon, J. (1999) Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon, *British Journal of Sociology of Education*, 20:2, 265-279
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999) *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Codd, J., Gordon, L. & Harker, R. (1997) Education and the Role of the State: Devolution and Control Post-Picot in Halsey, A.H., et al. (eds), *Education. Culture, Economy, Society*. New York, Oxford University Press, 263-272.
- Cribb, A. (2009) Professional ethics: whose responsibility? in Gewirtz, S., Mahony, P., Hextal, I. & Cribb, A. (eds) *Changing Teacher Professionalism, International trends, challenges and ways forward*, London & New York, Routledge.
- Cribb, A. & Gewirtz, S. (2007) Unpacking Autonomy and Control in Education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, Volume 6, Number 3, 2007, p.203-213.
- Cunningham, B. (ed.) (2008) *Exploring Professionalism*, London, Bedford Way Papers
- Dale, R. (1997) The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship, in Halsey, A.H., et al. (eds), *Education. Culture, Economy, Society*, New York, Oxford University Press, 273-282.

- Dale, R. (1999) Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14: 1, 1 — 17
- Dale, R. (2004) Forms of governance, governmentality and the EU's open method of coordination, in W. Larner & W. Walters (2004) *Global Governmentality, London, Routledge*, 174-194.
- Dale, R. (2009α) Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy, in Dale, R. & Robertson, S. (ed) (2009) *Globalisation and Europeanisation in Education, Oxford, Symposium*, 23-43.
- Dale, R. (2009β) Studying Globalisation and Europeanisation in Education: Lisbon, the Open Method of Coordination and beyond, in Dale, R. & Robertson, S. (ed) (2009) *Globalisation and Europeanisation in Education, Oxford, Symposium*, 23-43.
- Dale, R. & Robertson, S. (2007) New arenas of education governance-Reflections and directions, in K. Martens, A. Rusconi and K. Leuze (ed) *New arenas of education governance. The impacts of international organisations and markets on educational policy making*, Palgrave Macmillan.
- Dale, R. & Robertson, S. (ed) (2009) *Globalisation and Europeanisation in Education, Oxford, Symposium*, 23-43.
- Evans, J. & Tsatsaroni, A. (2011) Adult Numeracy and Educational Policy: the PIAAC International Survey, ανακοίνωση στο συνέδριο European Conference on Educational Research (ECER) 2011 της European Educational Research Association (EERA), στο Βερολίνο.
- Foucault, M. (1972) *Archeology of Knowledge*, trans. A. M. Sheridan Smith, New York: Pantheon Books
- Foucault, M. (1991α) Governmentality in Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (ed.) *The Foucault Effect, Studies in Governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault*, London, Harvester Wheatsheaf, pp. 87-104.
- Foucault, M. (1991β) Politics and the study of discourse in Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (ed.) *The Foucault Effect, Studies in Governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault*, London, Harvester Wheatsheaf, pp. 87-104.
- Frahm, K.A. & Martin, L.L. (2009) From Government to Governance: Implications for Social Work Administration'. *Administration in Social Work*, 33: 4, 407 — 422.
- Gage, N.L. (1967) Paradigms for Research on Teaching, in Gage, N.L. (ed.) *Handbook of Re-search on Teaching*, Chicago, RAND McNALLY & COMPANY, (pp. 94-141).

- Gewirtz, Sh., Dickson, M. and Power, S. (2004) Unravelling a 'spun' policy: a case study of the constitutive role of 'spin' in the education policy process, *Journal of Education Policy*, 19: 3, 321 — 342
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextal, I. & Cribb, A. (eds) (2009) *Changing Teacher Professionalism, International trends, challenges and ways forward*, London & New York, Routledge.
- Grek, S. (2010) [The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe](#), *TransPol Working Paper No. 1*, Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard B. and Varjo, J. (2009) North by Northwest: quality assurance processes in European schooling, *Journal of Education Policy* (Special Issue), 24, 2.
- Grenfell, M. & James, D. (2004) Change in the field—changing the field: Bourdieu and the methodological practice of educational research, *British Journal of Sociology of Education*, 25: 4, 507 — 523.
- Gunter, H. (2001) Critical approaches to leadership in education, *Journal of Education Policy*, 2:2, 94-108.
- Gunter, Helen M. (2009) The 'C' word in educational research: an appreciative response, *Critical Studies in Education*, 50:1, 93 - 102
- Gunter, H.M. and Forrester, G. (2009α) Institutionalized Governance: The Case of the National College for School Leadership, *International Journal of Public Administration*, 32: 5, 349 — 369
- Gunter, H. M. & Forrester, G. (2009β) School leadership and education policy-making in England, *Policy Studies*, 30: 5, 495 — 511.
- Gunter, H.M. & Rayner, St. (2007), Remodeling Headteachers in England: Is it the end of educational leadership?, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, vol. 11 (2007), issue 14 προσβάσιμο στο: <http://www.ucalgary.ca/iejll/vol11/rayner>
- Gunter, H. & Thomson, P. (2009) The makeover: a new logic in leadership development in England, *Educational Review*, 61:4, 469 - 483
- Hardy, I. & Lingard, B.(2008) Teacher professional development as an effect of policy and practice: a Bourdieuan analysis, *Journal of Education Policy*, 23: 1, 63 — 80
- Hartley, D. (2007) Education policy and the 'inter'-regnum, *Journal of Education Policy*, 22(6), 695-708
- Hartley, D. (2009) Education policy, distributed leadership and socio-cultural theory, *Educational Review*, 61: 2, 139 — 150



- Hartley, D. (2010α) Paradigms: How Far Does Research in Distributed Leadership 'Stretch'? *Educational Management Administration & Leadership* 38: 271, <http://ema.sagepub.com/content/38/3/271>
- Hartley, D. (2010β) Rhetorics of regulation in education after the global economic crisis, *Journal of Education Policy*, 25: 6, 785 — 791
- Hartley, D. (2010γ) The management of education and the social theory of the firm: from distributed leadership to collaborative community, *Journal of Educational Administration and History*, 42: 4, 345 — 361
- Huber S.G. & Pashiardis, P. (2008) The recruitment and selection of school leaders. In Lumby, J., Crow, G. & Pashiardis, P. (eds) *International handbook on the preparation and development of school leaders* Routledge , London, pp. 176-202.
- Hudson, Ch. (2007) Governing the Governance of Education: the state strikes back? *European Educational Research Journal*, 6: 3, pp.266-282.
- Ifanti, A.A. 2009, Global convergences and local distinctiveness. The case of the school education, in Mattheou, D. and Roussakis, J. (eds.), *Quality and Equality in Educational Policies and Practices in Comparative Perspective*, CESE Papers and Reports, Athens, pp.17-33, αναρτημένο στο: [http://www.ecedu.upatras.gr/services/site/prosopiko.php?sm=22&teacher\\_id=32](http://www.ecedu.upatras.gr/services/site/prosopiko.php?sm=22&teacher_id=32)
- Kuhn, T.S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed.), Chicago, University of Chicago Press.
- Lingard, B. (2000). It is and it isn't: Vernacular Globalization, Educational Policy, and Restructuring. In Burbules N.C. & Torres C.A. (eds.). *Globalization and education, critical perspectives*. New York, London, Routledge. p.79-108.
- Lingard, B. , Rawolle, S & Taylor, S. (2005α) Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu, *Journal of Education Policy*, 20: 6, 759 — 777
- Lingard, B. , Rawolle, S & Taylor, S. (2005β) 'Bourdieu and the study of educational policy: introduction', *Journal of Education Policy*, 20: 6, 663 — 669
- Luke, A. (2005) *Theory and practice in discourse analysis*, in International Encyclopedia of the Sociology of Education, αναρτημένο στο: <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/Luke/SAHA6.html>.
- Lundahl, L. (2002) 'Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets - and then what?', *Journal of Education Policy*, 17: 6, 687 — 697
- Moore, R. (2001) *Policy-driven curriculum restructuring: academic identities in transition?*, Paper presented at the Higher Education close up conference 2, Lancaster University (16-18 July), αναρτημένο στο: [www.leeds.ac.uk/educol/documents/000o1803.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000o1803.htm)

- Moore R. with Jones L., (2007) Appropriating competences: the competency movement, the New Right and the culture change project, in Moore, R. *Sociology of knowledge and education*. London: Continuum.
- Ozga, J. (2009) Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation, *Journal of Education Policy*, 24: 2, 149 — 162
- Pashiardis, P. (2009) Educational leadership and management: blending Greek philosophy, myth and current thinking, *International Journal of Leadership in Education*, 12:1,1 — 12
- Popkewitz, T.S. (1996) Rethinking decentralization and state/civil society distinctions: the state as a problematic of governing, *Journal of Education Policy*, 11: 1, 27 — 51
- Power, S. (2008) The Imaginative Professional in Cunningham, B. (ed.) *Exploring Professionalism*, London, Bedford Way Papers, 144-160.
- Rawolle, S. & Lingard, B. (2008) The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy, *Journal of Education Policy*, 23: 6, 729 — 741
- Rhodes, Ch. & Brundrett, M. (2009) Leadership development and school improvement, *Educational Review*, 61:4, p.361 - 374
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010), *Globalizing Education Policy*, London & New York, Routledge
- Sarakinioti, A., Tsatsaroni, A. & Stamelos, G. (2008) European Education Policy and Higher Education Curricular Change: The case of Greek Education Departments, *Paper presented at the Fifth Basil Bernstein Symposium, Cardiff School of Social Sciences (9 -12 July)*.
- Singh, P. (2008) The translation device, *opening address at the Fifth Basil Bernstein Symposium, Cardiff School of Social Sciences (9 -12 July)*.
- Solomon, J. (αχρονολόγητο) Educational discourse and practices in <http://www.ecd.uoa.gr/links/vtselfes/4pasidife/rem/atedp.htm>
- Solomon, J. (1997) Pedagogic practice, resistance and the construction of the pedagogic subject, *a paper presented at the Annual Conference of the British Sociology Association, York*.
- Solomon, J. & Tsatsaroni (2001) Education Evaluation. The social production of texts and practices, in A. Morais, I. Neves, B. Davies, H. Daniels (eds) *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*, New York, Peter Lang
- Souto-Otero, M., Fleckenstein, T. & Dacombe, R. (2008) Filling in the gaps: European governance, the open method of coordination and the European Commission, *Journal of Education Policy*, 23: 3, 231 —249.

- Stronach, I., Corbin B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002) Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux, *J Education Policy*, 17(1), 109-138
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997) *Educational policy and the politics of change*, London & New York, Routledge.
- Thrupp, M. & Willmott, R. (2003) *Education management in managerialist times, Beyond the textual apologists*, Maidenhead-Philadelphia, Open University Press.
- Young, M.F.D. (2006) *Education, knowledge and the role of the state: the 'nationalization' of educational knowledge?* in Moore, A., *Schooling society and the curriculum*, London, Routledge.
- Young, M. (2008) *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*, London, Routledge.
- Weiss, L. (1997) Globalization and the myth of the powerless state. *New Left Review* 1/25. Προσβάσιμο στο: <http://www.newleftreview.org/?page=article&view=1906> .
- Whitty, G. (1997) Marketization, the State, and the Re-Formation of the Teaching Profession in Halsey, A.H., et al. (eds), *Education. Culture, Economy, Society*. New York, Oxford University Press, 299-319.
- Whitty, G. (2008) Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic in Cunningham, B. (ed.) *Exploring Professionalism* , London, Bedford Way Papers, 28-49.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998) *Devolution & Choice in Education, The School, the State and the Market*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- West-Burnham, J. and Otero, G. (2004) *Educational Leadership and Social Capital*, first published in the Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria Seminar Series, No.136, αναρτημένο στο: <http://edlinked.soe.waikato.ac.nz/users/jan/ELC/reading.pdf>

## **Ελληνόγλωσση**

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελλην.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002) Εισαγωγικό σημείωμα του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ.Α*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Αλτουσέρ, Λ. (1994) *Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους*, στο: *Θέσεις*, του ίδιου, Αθήνα, Εκδόσεις Θεμέλιο, σ.σ.:69-121.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2010) *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, (μτφ. Πανάγου, Ε. / επιμ.-εισ. Τσατσαρώνη, Α.), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χρ.-Ρουσσάκης, Ι. (2008) *Πολιτικές στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκόφα, Π. (2010) *Τύποι γνώσης και μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου με αναφορά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα ισχύοντα διδακτικά βιβλία*, αδημ. διπλωματική εργασία, Μ.Π.Σ. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Δρούλια, Θ. – Πολίτης, Φ. (2008) *Δημόσια διοίκηση και στελέχη εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ηλία, Α. (2009) *Η δυναμική μιας μικρής πολιτικής: Το μέτρο πολιτικής της «προσθήκης προσωνυμίας» στα σχολεία, ως εργαλείο ανίχνευσης της ταυτότητας του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, αδημ. διπλωματική εργασία, Μ.Π.Σ. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Καμαρινού, Κ. (2004) *Η παιδαγωγική υπόσταση του εκπαιδευτικού στο στόχαστρο των συντηρητικών αναδιαρθρώσεων της εκπαίδευσης*, Παρέμβαση στο 18ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ. πρακτικά συνεδρίου σ.78-84.
- Κατσαρός, Γ. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε. – Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.) (2010) *Παιδαγωγικές πρακτικές: από την έρευνα στην εκπαιδευτική πολιτική (17-50)*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κούρου, Μ. (2005) *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στην Ελλάδα και η διαμόρφωση της παιδαγωγικής τους ταυτότητας. Μια ιστορικο-κοινωνιολογική προσέγγιση*, αδημ. διπλωματική εργασία, Μ.Π.Σ. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών Της Εκπαίδευσης Και Της Αγωγής Στην Προσχολική Ηλικία.
- Κούρου, Μ. & Τσατσαρώνη, Α., (2011) *Τα Προγράμματα Σπουδών ως Μηχανισμοί Διαμόρφωσης των Υποκειμενικοτήτων των Μελλοντικών Εκπαιδευτικών: Η περίπτωση των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*, στο Οικονομίδης, Β.Δ. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Πεδίο.

- Λάμνιαν, Κ. – Τσατσαρώνη, Α. (1998/1999) Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ.103/104, σ.σ.73-80 & 70-77.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990) *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*, Αθήνα, ΣΑΚΚΟΥΛΑ.
- Μαρκαντωνάτου Μ. (2011) Κράτος και νέο δημόσιο μανάτζμεντ κ.λ.π , αναρτημένο στον ιστότοπο: [www.theseis.gr](http://www.theseis.gr)
- Bernstein B., (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, (επιμ.-μτφρ.: Ι. Σολομών), Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (2000) *Πρακτικοί λόγοι, Για τη θεωρία της δράσης*. (μτφρ.: Τουτουτζή, Ρ.) Αθήνα: Πλέθρον.
- Μπαγάκης, Γ. & MacBeath, J. (επιμ.) (2008). *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα, Λιβάνη.
- Μπρίνια, Β. (2008) *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*, Αθήνα, Σταμούλης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές, Πρακτικά Συνεδρίου στο Βόλο, 19 & 20 Ιουνίου 2008*.
- Παπαδάκης, Ν. (2003) *Εκπαιδευτική πολιτική, Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (:)* *Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη Αικ. (2008) *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαντωνίου, Ε. Κ. (2011) *Το Μοντέλο Διοίκησης και Ηγεσίας Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας*, αδημ. διπλωματική εργασία, Μ.Π.Σ. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Πασιαρδής, Π. (1992) *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια κριτική παρουσίαση διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:*  
[http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3989/1/pasiardis\\_p.5-p.30\\_1992.pdf](http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3989/1/pasiardis_p.5-p.30_1992.pdf)
- Πασιάς, Γ & Ρουσάκης, Ι (2002) *Οι Σχηματισμοί Λόγου Της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι Επιδράσεις τους στη Διαμόρφωση της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης : Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1997-2001, ανακοίνωση στο «2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο: η Παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα», αναρτημένη στο:*  
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/periexomena.htm>
- Προβατά, Α., Καρακατσάνη, Δ. & Παπαλόη, Ε. (2010) «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και Διοίκηση μέσω Έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία», στο:

[http://www.pro-school.eu/documents/National\\_Research\\_Report\\_GREECE%20EL.pdf](http://www.pro-school.eu/documents/National_Research_Report_GREECE%20EL.pdf) και στο: <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=16018>

Ράπτης, Ν. (2006) Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 6, σ.σ. 32-42.

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007) *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Ρέππας, Χρ., (2012) Αξιολόγηση, διοικητική αναδιάρθρωση και αγορά: Το νέο σκηνικό της νεοφιλελεύθερης επίθεσης στη δημόσια εκπαίδευση, δημοσιευμένο άρθρο στο <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=63455>.

Σαϊτής, Χρ.Αθ., (2008) *Ο διευθυντής στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χρ. (2011) *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (τόμοι Α' & Β')*, Αθήνα, ιδ. έκδοση.

Σαρακινιώτη, Α. (2012) *Γνώση και ταυτότητες στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης: Το παράδειγμα των Προγραμμάτων Σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, αδημ. διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμ. Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.

Σαρακινιώτη, Α. & Τσατσαρώνη, Α. (2010) Προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές ταυτότητες στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: ένα μοντέλο ανάλυσης, στο Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Α. (Επιμ.), *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Από την έρευνα στην εκπαιδευτική πολιτική (17-50)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαρακινιώτη, Α. & Τσατσαρώνη, Α. (2011) Πειθαρχία και Γνώση στην Κοινωνία των Ικανοτήτων, στο Σταμέλος, Γ. (επιμ.) *Δέκα χρόνια μετά. Ευχαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών* Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Σολομών Ι., (1991) Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein, στο Bernstein (ό.π.).

Σολομών Ι. (1994α) Πειθαρχία και γνώση: Εισαγωγικές σημειώσεις, στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ. (Επιμ.) *Πειθαρχία και γνώση, Τοπικά α' (7-10)*, Αθήνα, Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.

Σολομών Ι. (1994β) Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου, στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ. (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση, Τοπικά α' (113-144)*, Αθήνα, Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.

- Σολομών Ι. (1997) Η ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών ως κοινωνιολογικό αντικείμενο: Θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις, στο Μυλωνάς Θ. (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες και προοπτικές. Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης* (188-199), Πάτρα, Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Τσατσαρώνη Α. και Κουλαϊδής Β. (2010) Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής, στο Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.) *Παιδαγωγικές πρακτικές: από την έρευνα στην εκπαιδευτική πολιτική* (17-50), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2007) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών, Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*, Gutenberg, Αθήνα.
- Τσόνιας, Στ. (2005) *Συγκριτική προσέγγιση νόμων και Π.Δ., επιλογή στελεχών στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ομήγυρις.
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003) *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη: από τη γραφειοκρατία και την επιστημονική διοίκηση στη σύγχρονη οργανωτική θεωρία*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΥΠΔΒΜΘ, (2009) «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής»
- Υφαντή, Α. (2002) Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Διερεύνηση μιας Συνύπαρξης, ανακοίνωση στο «2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο: η Παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα», αναρτημένη στο:
- <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/periexomena.htm>
- Foucault, M. (1989) *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, Αθήνα, Εκδόσεις Ράππα.
- Howarth, D. (2008) *Η έννοια του λόγου*, Αθήνα, Πολύτροπον.

#### ΠΗΓΕΣ

- ΔΑΚΕ/Π.Ε. (2007) Ανακοίνωση ΔΑΚΕ/ΠΕ για τις επιλογές στελεχών εκπαίδευσης 30.11.2007.
- Δ.Ο.Ε. (2007) ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, Προαποφασισμένες επιλογές συνεντεύξεις – παρωδία, Μισαλλοδοξία και ρεβανσισμός κατά συναδέλφων,
- ΕΚΔΔΑ (2010) *Φάκελος Σχεδιασμού Επιμορφωτικού Προγράμματος, που υποβάλλεται προς Πιστοποίηση «Εκπαίδευση Διευθυντικών Στελεχών».*
- ΕΚΔΔΑ (2011α) *«Προγραμματική Συμφωνία Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης Και Θρησκευμάτων και Ε.Κ.Δ.Δ.Α., για την υλοποίηση των ειδικών προγραμμάτων επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου*



- Μάθησης και Θρησκευμάτων, σύμφωνα με το άρθρο 11 παρ. 9 και 10 Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α΄/19.5.2010)».
- ΕΚΔΔΑ (2011β) «Τεχνικό Δελτίο Προτεινόμενης Πράξης (ΤΔΠΠ) ΕΤΠΑ - Ταμείου Συνοχής – ΕΚΤ», με τίτλο πράξης: «Υλοποίηση δράσεων κατάρτισης και αξιολόγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Διοικητικής επάρκειας και την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών 2010 – 2015».
- «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού», Προγραμματική Περίοδος 2007 – 2013, κωδ. Ε.Π.: 5, CCI: 2007GR05UPO001.
- «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα: Διοικητική Μεταρρύθμιση», Προγραμματική Περίοδος 2007 – 2013, κωδ. Ε.Π.: 7, CCI: 2007GR05UPO003.
- Ε.Ε., (2001α) *Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση, Μια Λευκή Βίβλος*, Βρυξέλλες, 25.7.2001 COM(2001) 428.
- Ε.Ε., (2001β) *White Paper on Governance, Working Group N° 5, An EU Contribution to Better Governance beyond Our Borders: Report Of Working Group “Strengthening Europe’s Contribution To World Governance”*,
- Ε.Ε., (2002) «(Ανακοινώσεις) Συμβούλιο: Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη», Επίσημη Εφημερίδα, C142/01, 14-6-2002.
- Ε.Ε., (2003) *Implementation of “Education & Training 2010” Work Programme, progress report*, European Commission Directorate-General for Education and Culture, November 2003, αναρτημένο στο:  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/working-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf) .
- Ε.Ε., (2006) «Εκσυγχρονισμός της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης: Μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη. Κοινή ενδιάμεση Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006, σχετικά με την πρόοδο στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας “Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010”», Επίσημη Εφημερίδα, C79/01, 1-4-2006.
- Ε.Ε., (2007) «Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών - Έγκριση των συμπερασμάτων», Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Βρυξέλλες 26.10.2007, (07/11), 14413/07, EDUC 180, SOC 405, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ DG I - 2 Α.
- Ε.Ε., (2008) «Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23ης Απριλίου 2008 σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση (Κείμενο που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ΕΟΧ)», Επίσημη Εφημερίδα, C111/01, 6-5-2008.



- E.E., (2009) «Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων», Επίσημη Εφημερίδα, C302/04, 12-12-2009.
- E.E., (2010) *Ενοποιημένες Συνθήκες, Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων*, Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2001) Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions, αναρτημένο στο:  
[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2002) Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (15-16/3/2002), Συμπεράσματα της Προεδρίας, αναρτημένο στο:  
[http://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/01s2002\\_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/bulletins/pdf/01s2002_el.pdf) .
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2006) *Εκσυγχρονισμός της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης: μια Συμβολή Ζωτικής Σημασίας στην Ευημερία και την Κοινωνική Συνοχή στην Ευρώπη, Κοινή Ενδιάμεση Έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006, σχετικά με την πρόοδο στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2010»*, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006/C 79/01,
- COM (2001) *Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση, Μια Λευκή Βίβλος*, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες, 25.7.2001, 428, αναρτημένο στο:  
[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/el/com/2001/com2001\\_0428el01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/el/com/2001/com2001_0428el01.pdf).
- COM (2005) *Communication to the Spring European Council. Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy*. Commission of the European Communities, Brussels, 02.02.2005, 24, αναρτημένο στο:  
[http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs/pdf/COM2005\\_024\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs/pdf/COM2005_024_en.pdf)
- COM (2007) «*Έγγραφο εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής “Σχολεία για τον 21ο αιώνα”*», Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες, 11.7.2007, SEC (2007) 1009.
- COM (2011) «*Commission staff working document Progress towards the common european objectives in Education and Training, Indicators and benchmarks 2010/2011*», Commission of the European Communities, SEC(2011)526
- NOMOS 3467/2006 «*Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 128/2006).
- NOMOS 3848/ 2010 «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*» (ΦΕΚ 71/2010).

ΝΟΜΟΣ 4027/2011 «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις», (ΦΕΚ 233/2011).

OECD, (2009) Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (Teaching And Learning International Survey).

Η έρευνα PISA του ΟΟΣΑ για το 2009 στον ιστότοπο:

[http://www.pisa.oecd.org/document/61/0,3746,en\\_32252351\\_32235731\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html)

Υπουργείο Εσωτερικών, Αποκέντρωσης & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης (2010) «Ανοιχτή Πρόσκληση για Υποβολή Προτάσεων στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα “Διοικητική Μεταρρύθμιση 2007-2013”», Α/Α: Νο 38, Κωδ. Πρόσκλη.: 04\_05\_06.73.02.02.04.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2002) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων». Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1340 τ. Β/16-10-2002).

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (2010) «Καθορισμός του τρόπου τήρησης των πρακτικών και της διαδικασίας συνέντευξης των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης» Υ.Α. Φ.353.1/ 23/85196/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1085 τ.Β/16-7-2010).

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (2010) «Παρουσίαση στο Υπουργικό Συμβούλιο του προς κατάθεση στη Βουλή σχεδίου νόμου με τίτλο: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (2010) «Τροποποίηση συγκρότησης της αρ. πρωτ. 80133/Δ2/7-7-2010 Υ.Α. ομάδας εργασίας για την κατάρτιση τράπεζας θεμάτων-μελετών περίπτωσης για τη διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης των υποψηφίων διευθυντών της εκπαίδευσης(πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας) (ΦΕΚ 235 τ.Β΄/2010 ΥΟΔΔ)», Απόφαση Γεν. Γραμματέα, Αρ. Πρωτ. 45144/ Δ2, ΑΔΑ: 4ΑΘ09-9.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Πίνακας καταχώρισης δεικτών

α/α	ΘΕΜΑ	ΠΕΡΙΛΗΨΗ	Ταξινόμηση στον άξονα της Εξουσίας	Περιχάραξη στον άξονα της Εξουσίας	ταξινόμηση ως προς το πεδίο αναφοράς	Ταξινόμηση ως προς το βαθμύς εξειδίκευσης	Ταξινόμηση	περιχάραξη ως προς τον έλεγχο της επιλογής των πόρων	περιχάραξη ως προς την καθοδήγηση	συμβατότητα παιδαγωγικής-αξιολόγησης	ο έλεγχος της επιλογής κριτηρίων αξιολόγησης	περιχάραξη	νοηματικός προσανατολισμός	πόροι γνώσης στους οποίους παραπέμπει
σ.1	Χορήγηση αδειών	Αίτηση εκπαιδευτικού για άδεια μεταξύ αργιών δια του Δ/ντή του σχολείου, ο οποίος αρνείται να την διαβιβάσει στο Δ/ντή Εκπαίδευσης	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	New Public Management (N.P.M.)
σ.2	Αρμοδιότητες του Δ/ντή Εκπαίδευσης	Αυτοπαρουσίαση του υποψηφίου και των επιδιώξεών του από τη θέση του Δ/ντή Εκπαίδευσης	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(-)	εσωστρέφεια	N.P.M.
σ.3	Καταγγελία γονέων	Ο υποψήφιος καλείται να αντιμετωπίσει καταγγελία γονέων εναντίον εκπαιδευτικού που κάνει ιδιαίτερα	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.4	Σχολικές εκδρομές	Ο υποψήφιος καλείται να αντιμετωπίσει πρόβλημα μη έκδοσης άδειας για εκδρομή μαθητών στο εξωτερικό.	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine: Διαχείριση καθημερινότητας & N.P.M.
σ.5	Οργάνωση του γραφείου της Δ/νσης	Ο υποψήφιος καλείται να παρουσιάσει το μοντέλο διοίκησης που επιλέγει προκειμένου να λειτουργήσει η Δ/νση με άρτιο και αποτελεσματικό τρόπο	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(-)	εσωστρέφεια	N.P.M.

σ.6	Ένταξη σχολείου σε πιλοτικά προγράμματα	Απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων που έρχεται σε αντίθεση με το σχεδιασμό του Δ/ντή της Δ/νσης για ένταξη του σχολείου σε μείζονος σημασίας πιλοτικό πρόγραμμα του ΥΠΔΒΜΘ	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.7	Αναφορά στοιχείων	Το πρόβλημα της αποστολής λανθασμένων στοιχείων από τις περιφερειακές υπηρεσίες στο Υπ. Παιδείας	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.8	Διαχείριση του χρόνου	Ο υποψήφιος καλείται να επιλέξει μεταξύ εναλλακτικών πρακτικών ανταπόκρισής του σε αίτημα διακοπής συνεδρίασης για απάντηση σε τηλεφώνημα.	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.9	Αντιμετώπιση απουσιών Εκπαιδευτικών	Ο υποψήφιος καλείται να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών και την ανεκτικότητα του Δ/ντή του σχολείου	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.10	Ενσωμάτωση Νηπιαγωγείων σε Δ.Σ.	Ανάλυση όρων και συνθηκών λειτουργίας που προκύπτουν από συγχωνεύσεις διαφορετικών εκπαιδευτικών δομών.	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	εσωστρέφεια	problem solving:
σ.11	Επιλογή Υποδ/ντών σχολικών μονάδων	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει πώς θ' αντιμετωπίσει δυσκολίες σε σχέση με την επιλογή Υποδ/ντών Σχ. Μονάδων	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.12	Ανάθεση υπερωριών για καινοτόμες δράσεις	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει πώς θ' αντιμετωπίσει άρνηση του Συλλόγου διδασκόντων για ανάθεση υπερωριών για καινοτόμες δράσεις σε εκπαιδευτικό	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.13	Ανάθεση υπερωριών για καινοτόμες δράσεις	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει πώς θ' αντιμετωπίσει την απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων για ανάθεση υπερωριών για καινοτόμες δράσεις σε εκπαιδευτικό ή σε άλλο συναφούς ειδικότητας	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.14	Ανάθεση υπερωριών για καινοτόμες δράσεις	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει πώς θ' αντιμετωπίσει την άρνηση του Δ/ντή σχολείου να διαβιβάσει απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων για ανάθεση υπερωριών για καινοτόμες δράσεις σε εκπαιδευτικό.	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.15	Ανάθεση υπερωριών για καινοτόμες δράσεις	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει πώς θα αυξήσει τον αριθμό προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων που υλοποιούνται στην περιφέρεια.	(+)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	N.P.M.

σ.16	Άδειες εκπαιδευτικών	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει με ποιο τρόπο θα αντιμετωπίσει αίτηση άδειας που δημιουργεί πρόβλημα στη λειτουργία των σχολείων (δεν υπάρχει αντικαταστάτης)	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.17	Άδειες εκπαιδευτικών	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει με ποιο τρόπο θα αντιμετωπίσει αίτηση άδειας που δημιουργεί πρόβλημα στη λειτουργία των σχολείων (αναπλήρωση -υπερωριακά- από μη έμπειρο εκπ/κό)	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.18	Άδειες εκπαιδευτικών	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει με ποιο τρόπο θα αντιμετωπίσει αίτηση άδειας που δημιουργεί πρόβλημα στη λειτουργία των σχολείων (αναπλήρωση -υπερωριακά- από μη επιθυμητό εκπ/κό)	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.19	Ανεπαρκής εκτέλεση καθηκόντων από εκπ/κό	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει πώς θ' αντιμετωπίσει εκπ/κό που δεν εκτελεί επαρκώς τα μαθήματά του (ενδίδοντας στις πιέσεις των μαθητών)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.20	Ανεπαρκής εκτέλεση καθηκόντων από εκπ/κό	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει πώς θ' αντιμετωπίσει εκπ/κό Φυσικής Αγωγής που δεν εκτελεί επαρκώς τα μαθήματά του (ενδίδοντας στις πιέσεις των μαθητών)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.21	Ανεπαρκής εκτέλεση καθηκόντων από εκπ/κό	Ο Υ. καλείται να αντιμετωπίσει το φαινόμενο της ψευδούς αναφοράς πραγματοποίησης της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης σε σχολείο της περιοχής ευθύνης του	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.22	Τοποθετήσεις νεοδιόριστων εκπ/κών	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει σχέδιο για τις τοποθετήσεις των νεοδιόριστων εκπ/κών από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο της περιοχής.	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.23	Ενίσχυση και εκσυγχρονισμός εξοπλισμού σχολείων	Ο Υ. καλείται προτείνει λύσεις και αντιμετώπισης θεμάτων σχετικά με τις υποδομές και τον εξοπλισμό των σχολείων μιας Δ/νσης.	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.24	Έλλειψη σχολικών βιβλίων	Ο Υ. καλείται να περιγράψει πώς θα αντιμετωπίσει το πρόβλημα έλλειψης σχολικών βιβλίων για ιδιωτικά σχολεία	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας

σ.25	Επικοινωνία της Δ/νσης με τα σχολεία	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει σχέδιο για την αποκατάσταση και τη λειτουργία συστήματος επικοινωνίας μεταξύ της Δ/νσης και των σχολείων και μεταξύ των σχολείων μεταξύ τους	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.26	Αποκατάσταση σχέσεων εκπ/κών-Δ/νσης	Ο Υ. καλείται να κρίνει το σχέδιο αποκατάστασης των σχέσεων εκπ/κών-Δ/νσης, οι οποίες έχουν διαρραγεί εξαιτίας του προηγούμενου Δ/ντή	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.27	Αποκατάσταση σχέσεων εκπ/κών-Δ/νσης	Ο Υ. καλείται να διατυπώσει τη γνώμη του για το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και τη δημιουργία κοινού οράματος μεταξύ εκπ/κών-Δ/νσης	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.28	Χαμηλές επιδόσεις μαθητών	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει σχέδιο ανάλυσης των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών της περιοχής ευθύνης του λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.29	Χαμηλές επιδόσεις μαθητών	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει σχέδιο ανάλυσης των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών της περιοχής ευθύνης του λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού και τις διαμαρτυρίες των εκπ/κών γι' αυτό	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.30	Αξιοποίηση εκπαιδευτικού προσωπικού	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει σχέδιο αξιοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο απαρτίζεται κυρίως από νεοδιόριστους, αλλά από την άλλη διαθέτει Δ/ντές σχολείων νέους και με αυξημένα προσόντα	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.31	Η προώθηση της καινοτομίας στα σχολεία	Ο Υ. καλείται να εντοπίσει τα προβλήματα για τη χαμηλή συμμετοχή των σχολείων σε προγράμματα καινοτομίας και να παρουσιάσει ένα σχέδιο για την ενίσχυσή τους, καθώς ο Δ/ντής Εκπ/σης θεωρείται φορέας αλλαγής	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.32	Επικοινωνία σχολείου - εξωτερικού περιβάλλοντος	Ο Υ. καλείται να ερμηνεύσει την ελλιπή επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των γονέων και να προτείνει στρατηγικές βελτίωσής της	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.33	Βανδαλισμοί σχολείων από "εξωσχολικούς"	Ο Υ. καλείται να προτείνει τρόπους αντίδρασης και σχέδια δράσης για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο βανδαλισμών των διδασκηρίων από "εξωσχολικούς" όταν δε λειτουργεί το σχολείο	(+)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εσωστρέφεια	N.P.M.

σ.34	Ο "αόρατος ηγέτης"	Ο Υ. καλείται να διατυπώσει άποψη για το συλλ ηγεσίας και για τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού-ηγέτη.	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Μετασχηματιστικ ή ηγεσία
σ.35	Τα προσόντα του Δ/ντή σχολείου	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη και να προτείνει κριτήρια για την επιλογή των δ/ντών των σχολείων.	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Μετασχηματιστικ ή ηγεσία
σ.36	Τα προσόντα του Δ/ντή σχολείου	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη για τις ικανότητες που πρέπει να έχει ένας δ/ντής σχολείου και να προτείνει κριτήρια για την επιλογής του.	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Μετασχηματιστικ ή ηγεσία
σ.37	Κλίμα γραφείων και σχολείων Δ/νσης	Ο Υ. καλείται να αξιολογήσει τον μοντέλο διοίκησης που είναι βασίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις και να προτείνει δράσεις για αλλαγή του	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Μετασχηματιστικ ή ηγεσία
σ.38	Επιτροπή σχεδίων δράσης	Ο Υ. καλείται να αποφασίσει για τη συνέχεια λειτουργίας μιας επιτροπής και να διαχειριστεί τις προτάσεις της, στην περίπτωση που διαφωνεί.	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Μετασχηματιστικ ή ηγεσία
σ.39	Σχέδια Δράσης της Δ/νσης Εκπ/σης	Σύσταση 3 ομάδων εργασίας που εισηγήθηκαν διαφορετικά σχέδια δράσης για τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Επιλογή του ενός και διαχείριση των εισηγήσεων που απορρίφθηκαν	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Μετασχηματιστικ ή ηγεσία
σ.40	Αντιμετώπιση καταγγελιών γονέων για εκπ/κό	Ο Υ. καλείται να προτείνει τρόπους ελέγχου εκπ/κών που συμπεριφέρονται με προσβλητικό και αντιπαιδαγωγικό τρόπο, σύμφωνα με καταγγελίες των γονέων	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.41	Το όραμα του Δ/ντή Εκπ/σης	Ο Υ. καλείται να κρίνει όραμα του Δ/ντή Εκπαίδευσης που αποχωρεί από τη θέση και παραδίδει στο νέο.	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις
σ.42	Συλλ ηγεσίας και ενίσχυση των εκπ/κών	Ο Υ. καλείται να διατυπώσει τη γνώμη του για το μοντέλο της επιμεριστικής ηγεσίας και του μοντέλου διοίκησης με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ εκπ/κών-Δ/νσης	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις
σ.43	Δ/ντής σχολείου ως εκπ/κός ηγέτης	Ο Υ. καλείται να διατυπώσει άποψη για τα χαρακτηριστικά του εκπ/κού-ηγέτη στη θέση του Δ/ντή σχολείου	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.44	Αλλαγή συλλ ηγεσίας Δ/ντή εκπ/σης	Ο Υ. καλείται να κρίνει το συλλ ηγεσίας κάποιου Δ/ντή εκπ/σης και να εκφράσει άποψη για τον τρόπο άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Μετασχηματιστικ ή ηγεσία

σ.45	Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη και να παρουσιάσει τις προθέσεις του σχετικά με τα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (επιμόρφωση, δια βίου μάθηση, απόκτηση δεξιοτήτων τοπικής διοίκησης)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.46	Η αλλαγή στη σχολική πράξη	Ο Υ. καλείται να κρίνει τις πρωτοβουλίες ενός Δ/ντή σχολείου που έχουν στόχο την αλλαγή του κλίματος και της λειτουργίας του, ώστε να πετύχει την αναβάθμισή του.	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.47	Εκπ/κός-Ηγέτης και επιδόσεις μαθητών	Ο Υ. καλείται να εκτιμήσει πόσο επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών μια σειρά από παράγοντες που αξιοποιεί ο Δ/ντής του σχολείου	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.48	Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη και να παρουσιάσει τρόπους προώθησης συστήματος συμμετοχικής ηγεσίας και δημοκρατικού πλουραλισμού στο σχολείο (επιμορφωτικές δράσεις κλπ.)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.49	Το στυλ ηγεσίας του Δ/ντή εκπ/σης	Ο Υ. καλείται να πάρει θέση απέναντι στους ισχυρισμούς των Δ/ντών σχολείων μιας Δ/νσης ότι πρέπει να ακολουθήσει ένα αυστηρό/αυταρχικό μοντέλο διοίκησης	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(-)	(+)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.50	Καταλήψεις σχολείων	Ο Υ. καλείται να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης ενός κύματος καταλήψεων που εμφανίζεται σε μια Δ/νση και οι οποίες δεν στηρίζουν κάποιο ουσιαστικό διεκδικητικό πλαίσιο	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.51	Απώλεια σχολικού χρόνου	Ο Υ. καλείται να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος απώλειας μεγάλου σχολικού χρόνου λόγω καταλήψεων και απουσιών μαθητών που εμφανίζεται σε Λύκεια μιας Δ/νσης κάθε χρόνο.	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.52	Αντιμετώπιση κρίσεως σε σχολείο	Ο Υ. καλείται να κρίνει την υλοποίηση σχεδίου αντιμετώπισης κρίσης σε ένα σχολείο (είσοδος ενόπλου και τραυματισμοί μαθητών)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας



σ.53	Υπηρεσιακά συμβούλια και άσκηση πειθαρχικού ελέγχου	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει μέθοδο ορθής λειτουργίας του Υπηρεσιακού Συμβουλίου και να εκφράσει άποψη για φαινόμενα δυσλειτουργίας του σε σχέση με τον πειθαρχικό έλεγχο	(+)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	εσωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.54	Συντήρηση, επισκευή & αντικατάσταση υποδομών & εξοπλισμού	Ο Υ. καλείται να κρίνει τις δυσλειτουργίες που παρουσιάζουν οι σχετικές διατάξεις και να παρουσιάσει τρόπο και ενέργειες αντιμετώπισής τους	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.55	Δυσκολία επικοινωνίας μεταξύ υπηρεσιών	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει σχέδιο αλλαγής της γραφειοκρατικής διοίκησης και προώθηση ηλεκτρονικής διακυβέρνησης και αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων και των υπηρεσιών διοίκησης	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Μετασχηματιστική ηγεσία
σ.56	Φαινόμενα "χαλαρής συνοχής"	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη για φαινόμενα "χαλαρής συνοχής" (δεν εφαρμόζονται οι γενικές κατευθύνσεις του Υπ.) και να παρουσιάσει τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.57	Μικρός αριθμός καινοτόμων προγ/των	Ο Υ. καλείται να εξετάσει το πρόβλημα της μείωσης του αριθμού καινοτόμων προγραμμάτων που υλοποιούνται σε μια δ/νση και να προτείνει λύσεις στο πλαίσιο του διοικ/κού προγ/σμού	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.58	Υλοποίηση αποφάσεων συλλογικών οργάνων	Ο Υ. καλείται να κρίνει την άποψη που συνδέει την επιτυχία μιας απόφασης με το βαθμό υλοποίησής της και να προτείνει ενέργειες που διασφαλίζουν υψηλό βαθμό υλοποίησης	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	N.P.M.
σ.59	Άρνηση χορήγησης εγγράφων σε εκπ/κό	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη για το αν έπραξε σωστά κάποια Δ/νση μη χορηγώντας σε εκπ/κό έγγραφα που είχε επανειλημμένα χορηγήσει πριν λίγο καιρό	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.60	Παρουσία τρίτων στο χώρο του σχολείου	Ο Υ. καλείται να προτείνει ενέργειες για την αποφυγή παρουσίας τρίτων (Συλλόγου Γονέων) στο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας

σ.61	Παρουσία τρίτων στο χώρο του σχολείου	Ο Υ. καλείται να προτείνει ενέργειες για την αποφυγή παρουσίας τρίτων (τηλεοπτικά συνεργεία) στο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.62	Σχέδια αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών	Ο Υ. καλείται να κρίνει απόφαση Δ/ντή εκπ/σης να κλείσει σχολείο λόγω αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών (λόγω υπερχειλίσισης ποταμού)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.63	Συνεδρίαση συλλογικών οργάνων	Προγραμματισμός συνεδριάσεων συλλογικού οργάνου (ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ). Νομιμότητα συνεδριάσεων με συμμετοχή αναπληρωματικών μελών	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.64	Διακοπή φοίτησης μαθητή	Ο Υ. καλείται να προτείνει ενέργειες ως προς την αντιμετώπιση αμέλειας γονέων για τη φοίτηση των μαθητών	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.65	Βιαιοπραγεία γονέων εναντίον μαθητών	Ο Υ. καλείται να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης επεισοδίου βιαιοπραγείας κάποιων γονέων εναντίον μαθητών και εκπ/κών στο χώρο του σχολείου, που αναφέρθηκε στη Δ/ση μέσω απόφασης του συλλόγου διδασκόντων	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.66	Ακύρωση κρίσεων συμβουλίου επιλογής	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προχωρήσει αμέσως μετά την έκδοση ακυρωτικής απόφασης Διοικητικού Εφετείου αφορώσα στην πράξη τοποθέτησης Δ/ντών σχολικών μονάδων	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.67	Δίωξη εκπ/κού λόγω θρησκ/κών πεποιθήσεων	Ο Υ. καλείται να κρίνει την απόφαση Δ/ντή εκπ/σης για παραπομπή εκπ/κού στο πειθαρχικό συμβούλιο λόγω καταγγελίας γονέων σχετικά με τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.68	Θεώρηση βιβλιαρίων υγείας εκπ/κού	Ο Υ. καλείται να κρίνει τις ενέργειες του Δ/ντή εκπ/σης απέναντι στην άρνηση του Δ/ντή σχολείου να θεωρήσει εκπρόθεσμα τα βιβλιάρια υγείας εκπ/κού	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας

σ.69	Πρόσβαση πολιτών σε δημόσια έγγραφα	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει τρόπους χειρισμού της αίτησης ενός πολίτη για πρόσβαση σε πρακτικά συλλόγου διδασκόντων	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.70	Διαμαρτυρία γονέων για συμπεριφορά μαθητή	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει πώς θα αντιμετωπίσει την απόφαση του συλλόγου γονέων για αποχή των μαθητών από τα μαθήματα λόγω της συμπεριφοράς ενός μαθητή	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.71	Διαμαρτυρία γονέων για απρεπή εμφάνιση εκπ/κού	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει πώς θα αντιμετωπίσει την καταγγελία του συλλόγου γονέων για την απρεπή εμφάνιση κάποιου εκπ/κού	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.72	Άρνηση εγγραφής μαθητών ROMA	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν σε ότι αφορά το πρόβλημα που δημιουργήθηκε (δημόσια καταγγελία της υπηρεσίας) από την άρνηση δ/ντή σχολείου να εγγραψει μαθητή ROMA.	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	εσωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.73	Αντίδραση εκπ/κών σε αλλαγές	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει τρόπους άμβλυνσης των αντιστάσεων που παρουσιάζουν οι εκπ/κοί στην προώθηση καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.74	Συμμετοχή Δ/νσης σε κοινωνικά κινήματα	Ο Υ. καλείται να πάρει θέση για το κλείσιμο ή όχι των σχολείων ως συμμετοχή στην καθολική αντίδραση της τοπικής κοινωνίας σε κάποιο περιβαλλοντικό πρόβλημα.	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.75	Αντιδραστική ενέργεια εκπ/κών σε ημερίδα	Ο Υ. καλείται να κρίνει την αδράνεια του Δ/ντή εκπ/σης απέναντι σε εκπ/κούς που διέκοψαν ημερίδα διοργανωμένη από σχολικό σύμβουλο, δημιουργώντας οξύ αρνητικό κλίμα	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.76	Ικανοποίηση αναγκών εκπ/κών	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει με ποιο τρόπο θα δημιουργήσει κίνητρα και θα εξασφαλίσει προϋποθέσεις για την ικανοποίηση των αναγκών των εκπ/κών, όπως προέκυψαν σε σχετική επιστ/κή έρευνα	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης

σ.77	Ο ρόλος του Δ/ντή εκπ/σης	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη σχετικά με τα συμπεράσματα επιστ/κής έρευνας που δείχνουν μικρή επίδραση των κατώτερων στελεχών στον τρόπο δουλειάς των υφισταμένων τους	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.78	Πλημελής εκτέλεση καθηκόντων υπαλλήλου	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει με ποιο τρόπο θα χειριστεί υπάλληλο, ο οποίος εκτελεί πλημελώς τα καθήκοντά του και λειτουργεί με αρνητικό τρόπο στην υπηρεσία	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.79	Πλημελής εκτέλεση καθηκόντων υπαλλήλου	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει τη στάση του Δ/ντή εκπ/σης απέναντι στον Περ/κό Δ/ντή που του αναφέρει καταγγελίες για υπάλληλο (οικογενειακός φίλος του Δ/ντή), ο οποίος εκτελεί πλημελώς τα καθήκοντά του και λειτουργεί με αρνητικό τρόπο στην υπηρεσία	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.80	Σχεδιασμός στόχων της Δ/νσης	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει τις διαδικασίες, τις ενέργειες και τους παράγοντες που θα λάβει υπόψη του προκειμένου να καθορίσει το πλαίσιο στόχων και σκοπών λειτουργίας της Δ/νσης	(+)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.81	Απάντηση σε αίτημα υπαλλήλου για συμμετοχή σε σεμινάριο	Ο Υ. καλείται να πάρει θέση απέναντι στο αίτημα ενός υπαλλήλου για να συμμετάσχει σε επιμορφωτικό σεμινάριο που έχει σχέση με το περιεχόμενο της δουλειάς του στη Δ/νση εκ/σης	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.82	Μέτρα για την ορθή λειτουργία	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει μέτρα που θα λάβει προκειμένου να εξαλείψει προβλήματα που έχουν να κάνουν με την οργανωτική κουλτούρα, το εργασιακό περιβάλλον και το κλίμα, τη συμμετοχικότητα, τις εσωτερικές διαμάχες και την επικοινωνία	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.83	Διοίκηση μέσω στόχων	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει τις διαδικασίες, τις ενέργειες και τους παράγοντες που θα λάβει υπόψη του προκειμένου να ανταποκριθεί θετικά στην απόφαση της πολιτικής ηγεσίας για Διοίκηση μέσω στόχων	(+)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης

σ.84	Αντιδράσεις στελεχών για εβδομαδιαίες συνεδριάσεις	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει τρόπους αντιμετώπισης αρνητικών στάσεων των στελεχών μιας Δ/νσης στην τακτική του Δ/ντή για εβδομαδιαίες οργανωτικές συνεδριάσεις	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.85	Διαβούλευση μέσω διαδικτύου	Προγραμματισμός και σχεδιασμός δράσης εισαγωγής μεθόδων και εργαλείων ηλεκτρονικής διακυβέρνησης για τις υπηρεσίες της Δ/νσης Εκπαίδευσης	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.86	Δημιουργία Ηλεκτρονικής Διαδικτυακής Πύλης	Ο Υ. καλείται να προετοιμάσει πρόταση για δημιουργία Ηλεκ/κής Διαδικτυακής Πύλης στον Περιφερειακό Δ.Ε., ο οποίος τον ορίζει ως συντονιστή της ομάδας εργασίας που δημιουργείται γι' αυτό το σκοπό	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.87	Ηλεκ/κή Διακ/νση με επίκεντρο το μαθητή	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει το περιεχόμενο και την οργάνωση υποδομών Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των μαθητών της περιοχής ευθύνης μιας Δ/νσης	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.88	Προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ στελεχών	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη σχετικά με τα προβλήματα που παρουσιάζονται ως προς την επικοινωνία μεταξύ των στελεχών μιας Δ/νσης, καθώς και για τη δυνατότητα αντιμετώπισής τους	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις
σ.89	Επικοινωνία στελεχών πρόσωπο με πρόσωπο	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο και ενέργειες για την εφαρμογή της	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις
σ.90	Αλλαγή διοίκησης και στάση υπαλλήλων	Ο Υ. καλείται να εξηγήσει το φαινόμενο της αντίδρασης των υπαλλήλων στις αλλαγές διαδικασιών και να παρουσιάσει τρόπους αντιμετώπισής του	(+)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.91	Αρνητική στάση υπαλλήλου	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει πώς θα αντιμετωπίσει την άρνηση του υπαλλήλου να εργαστεί πλέον του υποχρεωτικού ωραρίου	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.92	Αρνητική στάση υπαλλήλου	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει πώς θα αντιμετωπίσει την άρνηση του υπαλλήλου να εκτελέσει εργασίες με το πρόσχημα ότι πρέπει να αντεθούν σε άλλον.	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας

σ.93	Ανάπτυξη προσωπικού και αποτελεσματικότητας	Ανάλυση παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη του προσωπικού με στόχο την αναβάθμιση των υπηρεσιών της Δ/νσης Εκπ/σης	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.94	Διαχείριση συγκρούσεων υπαλλήλων	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των υπαλλήλων μιας Δ/νσης, που εμποδίζουν την καλή λειτουργία της υπηρεσίας	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.95	Ελειμματική στάση Δ/ντή Εκπ/σης	Ο Υ. καλείται να εξηγήσει την ελειμματική στάση Δ/ντή Εκπ/σης απέναντι στη δουλειά κάποιου υπαλλήλου	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις
σ.96	Καινοτομίες και Διοίκηση	Ο Υ. καλείται να προτείνει αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην εκπ/ση και να παρουσιάσει σχέδιο δράσης για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους στη Δ/νση που θα αναλάβει.	(+)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.97	Παραβατική συμπεριφορά Δ/ντή σχολείου	Ο Υ. καλείται να κρίνει την παραβατική συμπεριφορά ενός Δ/ντή σχολείου (αδικαιολόγητη απουσία χωρίς άδεια) και να παρουσιάσει τρόπους αντιμετώπισής της	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.98	Ικανότητες Δ/ντών σχολείων	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει τα κριτήρια με τα οποία πρέπει να επιλέγονται οι Δ/ντές των σχολείων και να αναφέρει τα κίνητρα για την υποψηφιότητα γι' αυτή τη θέση	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.99	Προτάσεις Δ/ντών για μεταβολές σχολείων	Ο Υ. καλείται να προτείνει σχέδιο διαμόρφωσης πρότασης για τις μεταβολές σχολείων (ιδρύσεις, συγχωνεύσεις κλπ.), που ζητήθηκε από τον Π.Δ.Ε. εντός ασφυκτικών χρονικών ορίων	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(-)		(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Διοίκηση μέσω στόχων
σ.100	Ανάμιξη γονέων στη λειτουργία του σχολείου	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη σχετικά με την ανάμιξη των γονέων σε θέματα εκπ/κής πράξης του σχολείου και να αντιμετωπίσει την αρνητική στάση των εκπ/κών (Δ/ντής σχολείου) απέναντι σ' αυτό.	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.101	Η θεωρία Blake&Muton για την ηγεσία	Ο Υ. καλείται να επιλέξει τον καλύτερο τύπο ηγέτη σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Blake&Muton και να εκφράσει άποψη για τον τύπο της "μέσης οδού" για την εκπ/ση	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.102	"_____"	Λευκή σελίδα												

	"													
σ.103	Διήγηση εμπειρίας υποψηφίου	Ο Υ. καλείται να διηγηθεί κάποια σημαντική εμπειρία της καριέρας του και να παρουσιάσει δυσκολίες που αντιμετώπισε ως προς τη διαχείρισή της	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)				(+)	(-)	εσωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.104	Υποστήριξη καινοτομιών	Ο Υ. καλείται να προτείνει τρόπους και ενέργειες για τη διάχυση των καινοτόμων προγραμμάτων και των καλών πρακτικών στα σχολεία στη Δ/νση	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.105	Εμπόδια και δυσκολίες σε διαδικασίες αλλαγών	Ο Υ. καλείται να αναφερθεί στις προκλήσεις, τα εμπόδια και τις δυσκολίες και να περιγράψει με περιεκτικό τρόπο την μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της επιτυχημένης αλλαγής που πέτυχε στην καριέρα του	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.106	Σχέσεις σχολείου και οικογένειας	Ο Υ. καλείται να κρίνει την πρακτική δ/ντών σχολείων να παραπέμπουν τους γονείς που διατυπώνουν κρίσεις καιπαράπονα στο Δ/ντή εκπ/σης και να προτείνει τρόπους διαχείρισης αυτού του φαινομένου	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.107	Κίνητρα και θέση ευθύνης	Ο Υ. καλείται να τοποθετήσει τον εαυτό του στην πυραμίδα αναγκών του Maslow και να διτυπώσει άποψη σχετικά με το επίπεδο αναγκών που αντιστοιχεί στη θέση του Δ/ντή εκπ/σης.	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	εσωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης
σ.108	Αξιολόγηση δ/ντών σχολείων	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη για την επίδραση της αξιολόγησης των δ/ντών σχολείων στην αποτελεσματικότητα του σχολείου για τα κριτήρια αυτής της αξιολόγησης και ειδικά για τη γνώση Τ.Π.Ε.	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	εξωστρέφεια	εργαλειικό μοντέλο ηγεσίας
σ.109	Κριτήρια επιλογής δ/ντών σχολείων	Ο Υ. καλείται να διατυπώσει τη γνώμη του γύρω από τα κριτήρια που πρέπει να διαθέτει ένα στέλεχος διοίκησης (δ/ντής σχολείου) προκειμένου να συμβάλει στην επιτυχία της εκπ/σης	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	εξωστρέφεια	Ο εκπ/κός ηγέτης

σ.110	Τ.Π.Ε. και διοίκηση της εκπ/σης	Ο Υ. καλείται να διατυπώσει τη γνώμη του γύρω από την αναγκαιότητα του τεχνολογικού εκσυγχρονισμού των υπηρεσιών της Δ/σης εκπ/σης και να προτείνει παρεμβάσεις και διαδικασίες που εξυπηρετούν αυτό το σκοπό.	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	εργαλειικό μοντέλο ηγεσίας
σ.111	Αναφορά δ/ντή σχολείου για εκπ/κό	Ο Υ. καλείται να κρίνει τη συμπεριφορά του δ/ντή σχολείου ο οποίος αναφέρει απείθαρχη και αντικανονική συμπεριφορά εκπ/κού και να προτείνει τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.112	Σχέση σχολείου με σύλλογο γονέων	Ο Υ. καλείται να κρίνει τη στάση του δ/ντή σχολείου απέναντι στο σύλλογο γονέων που εκφράζει προβληματισμούς για τη συμμετοχή του σχολείου σε πιλοτικά προγράμματα	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.113	Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	Ο Υ. καλείται να προτείνει σχέδιο δράσεων και παρεμβάσεων υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	εργαλειικό μοντέλο ηγεσίας
σ.114	Επιτυχία προγραμμάτων υποστήριξης μαθητών	Ο Υ. καλείται να παρουσιάσει σχέδιο για την αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων ενδοσχολικής υποστήριξης των μαθητών και την υιοθέτηση αυτών των δράσεων από τα σχολεία	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Μετασχηματιστική ηγεσία
σ.115	Ενθάρρυνση προγραμμάτων ευρωπαϊκής συνεργασίας	Ο Υ. καλείται να προτείνει ενέργειες και παρεμβάσεις προκειμένου να ενθαρρυνθούν τα σχολεία για συμμετοχή σε προγράμματα ευρωπαϊκής συνεργασίας.	(+)	(-)	(-)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	εξωστρέφεια	Μετασχηματιστική ηγεσία
σ.116	Επίθεση μαθητών Γυμνασίου σε δάσκαλο	Ο Υ. καλείται να περιγράψει πώς θα αντιμετωπίσει το θέμα της επίθεσης που δέχτηκε κάποιος δάσκαλος από μαθητές Γυμνασίου την ώρα λειτουργίας των σχολείων.	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.117	Διοίκηση και ψευδή στοιχεία	Ο Υ. καλείται να προτείνει τρόπους και ενέργειες για την αντιμετώπιση του φαινομένου της αναφοράς ψευδών στοιχείων των ωρολογίων προγραμμάτων για να καλυφθούν υπεραριθμίες εκπ/κών.	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.118	Ο Δ/της της "μέσης οδού"	Ο Υ. καλείται να εκφράσει άποψη σχετικά με το μοντέλο διοίκησης της "μέσης οδού" και να αναφέρει παραδείγματα διαχείρισης συγκρούσεων	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	εσωστρέφεια	εργαλειικό μοντέλο ηγεσίας



σ.119	Συμπεριφορά εκπ/κών και κλίμα σχολείου	Ο Υ. καλείται να προτείνει ενέργειες αντιμετώπισης των αναφορών (δ/ντή, γονέων, μαθητών) για ανάρμωση και παραβατική συμπεριφορά εκπ/κών ενός σχολείου	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.120	Διαχείριση στοιχείων μαθητών	Ο Υ. καλείται να αντιμετωπίσει το αίτημα ενός Δήμου που ζητά από τον Δ/ντή Εκπ/σης να του χορηγήσει απλά δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα των μαθητών όλων των σχολείων.	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.121	Άρνηση συλλόγων διδ/των σε προγράμματα καινοτομίας	Ο Υ. καλείται να προτείνει ενέργειες και παρεμβάσεις προκειμένου να αντιμετωπιστεί και να προληφθεί το φαινόμενο αρνητικής στάσης Συλλόγων Διδ/των σε προγράμματα καινοτομιών κεντρικών πολιτικών του Υπ.	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας
σ.122	Κάλυψη απόντων εκπ/κών από το δ/ντή	Ο Υ. καλείται να κρίνει την πρακτική δ/ντών σχολείων να καλύπτουν απόντες εκπ/κούς για "εξυπηρέτησή" τους.	(+)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	εξωστρέφεια	Routine-problem solving: Διαχείριση καθημερινότητας

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### A. Καταχώριση σεναρίων στον άξονα της Εξουσίας

Κατηγορίες	A/A σεναρίων	Πλήθος σεναρίων
T+Π+	3, 4, 7, 8, 9, 16, 17, 18, 21, 38, 39, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 78, 79, 81, 94, 95, 97, 99, 100, 106, 110, 111, 115, 117, 120, 122	39
T+Π-	1, 15, 22, 23, 24, 25, 33, 35, 51, 52, 53, 63, 76, 77, 80, 83, 84, 90, 92, 96, 112, 116, 119, 121	24
T-Π+	12, 13, 14, 27, 30, 49, 50, 62, 68	9
T-Π-	2, 5, 6, 10, 11, 19, 20, 26, 28, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 55, 56, 57, 72, 73, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 98, 101, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 113, 114, 118	49
	<b>ΣΥΝΟΛΟ:</b>	<b>121</b>

### B. Καταχώριση σεναρίων στον άξονα της Γνώσης

Κατηγορίες	A/A σεναρίων	Πλήθος σεναρίων
T+Π+/εξ.	42, 43, 47, 48, 55, 56, 57, 93, 101, 104, 107,	11
T+Π+/εξ.	76, 82, 89, 114	4
T+Π-/εξ.	45, 73, 98, 103	4
T+Π-/εξ.	77, 87, 108, 109, 113	5
T-Π+/εξ.	37, 40	2
T-Π+/εξ.	1, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 31, 35, 36, 39, 41, 44, 46, 49, 50, 51, 66, 80, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 94, 95, 106, 110, 115, 118	42
T-Π-/εξ.	2, 5, 10, 38, 53, 72	6
T-Π-/εξ.	3, 4, 7, 8, 15, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 52, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 78, 79, 81, 88, 96, 97, 99, 100, 105, 111, 112, 116, 117, 119, 120, 121, 122	47
	<b>ΣΥΝΟΛΟ:</b>	<b>121</b>

Γ. Καταχώριση σεναρίων στον πίνακα διπλής εισόδου Εξουσίας / Γνώσης.

		ΓΝΩΣΗ								Σύνολα
		T+Π+/εσ.	T+Π+/εξ.	T+Π-/εσ.	T+Π-/εξ.	T-Π+/εσ.	T-Π+/εξ.	T-Π-/εσ.	T-Π-/εξ.	
ΕΞΟΥΣΙΑ	T+Π+	(0 σενάρια)	(0 σενάρια)	(0 σενάρια)	(0 σενάρια)	(0 σενάρια)	9, 16, 17, 18, 21, 39, 66, 94, 95, 106, 110, 115, (12 σενάρια)	38, (1 σενάρια)	3, 4, 7, 8, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 78, 79, 81, 97, 99, 100, 111, 117, 120, 122 (26 σενάρια)	<b>39</b>
	T+Π-	(0 σενάρια)	76 (1 σενάρια)	(0 σενάρια)	77 (1 σενάρια)	(0 σενάρια)	1, 22, 23, 35, 51, 80, 83, 84, 90, 92 (10 σενάρια)	53 (1 σενάρια)	15, 24, 25, 33, 52, 63, 96, 112, 116, 119, 121 (11 σενάρια)	<b>24</b>
	T-Π+	(0 σενάρια)	(0 σενάρια)	(0 σενάρια)	(0 σενάρια)	(0 σενάρια)	12, 13, 14, 27, 49, 50 (6 σενάρια)	(0 σενάρια)	30, 62, 68 (3 σενάρια)	<b>9</b>
	T-Π-	42, 43, 47, 48, 55, 56, 57, 93, 101, 104, 107 (11 σενάρια)	82, 89, 114 (3 σενάρια)	45, 73, 98, 103, (4 σενάρια)	87, 108, 109, 113 (4 σενάρια)	37, 40 (2 σενάρια)	6, 11, 19, 20, 26, 31, 36, 41, 44, 46, 85, 86, 91, 118 (14 σενάρια)	2, 5, 10, 72, (4 σενάρια)	28, 29, 32, 34, 54, 88, 105 (7 σενάρια)	<b>49</b>
	Σύνολα	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>42</b>	<b>6</b>	<b>47</b>	<b>121</b>

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**

Κατηγορία υποψηφίου		Προϋποθέσεις-Προσόντα επιλογής		
		Προϋπηρεσία	Πιστοποιητικό διοικητικής (για Διοικητικά Στελέχη) ή καθοδηγητικής επάρκειας(για Σχολικούς Συμβούλους) ***	Πιστοποιητικό Γνώσεων & Δεξιοτήτων στις ΤΠΕ επιπέδου 1
1	Σχολικοί Σύμβουλοι - Προσχολικής Αγωγής - Δημοτικής Εκπαίδευσης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτικοί κλάδων Νηπιαγωγών &amp; Δασκάλων</li> <li>• Βαθμός Α΄</li> <li>• 14 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία στην α/θμια ή β/θμια εκπ/ση δημόσια ή ιδιωτική</li> <li>• επί 10 έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>• &gt; 5 έτη στην οικεία βαθμίδα</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
2	Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτικοί : - κλάδου Δασκάλων - εκπαιδευτικοί του π.δ. 323/1993(ΦΕΚ139Α΄) - εκπαιδευτικοί β/θμιας εκπ/σης κλάδων αντίστοιχων διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων με τυπικά προσόντα τοποθέτησης σε σχ. μονάδες ειδικής αγωγής ή τμήματα ένταξης</li> <li>• Βαθμός Α΄</li> <li>• 14 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία στην α/θμια ή β/θμια εκπ/ση δημόσια ή ιδιωτική</li> <li>• επί 10 έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>• &gt; 5 έτη σε σχ.μον. ειδ. Αγωγής ή σε θέσεις σχ. συμβ.ειδ.αγωγής</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
3	Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτικοί κλάδων ΠΕ 01 –ΠΕ 18 του άρθρου 14 του ν.1566/1985(ΦΕΚ 167 Α΄)</li> <li>• Εκπαιδευτικοί κλάδων ΠΕ 19 &amp; ΠΕ 20 του άρθρου 30 του ν.2009/1992</li> <li>• Εκπαιδευτικοί κλάδων ΠΕ 06,ΠΕ 08,ΠΕ 11 &amp; ΠΕ 16 οργανικά στην α/θμια</li> <li>• Βαθμός Α΄</li> <li>• 14 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται

		<ul style="list-style-type: none"> <li>•επί <b>10</b> έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>• &gt; <b>5</b> έτη στην οικεία βαθμίδα <b>πλην</b> των εκπ/κών π.δ. 323/1993(ΦΕΚ139Α΄) που υπηρετούν &amp; στην α/θμια</li> </ul>		
4	Διευθυντές Εκπαίδευσης Α/θμιας Εκπ/σης	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Εκπαιδευτικοί α/θμιας εκπ/σης</li> <li>•Βαθμός <b>A΄</b></li> <li>• <b>14</b> έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>• επί <b>7</b> έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>• &gt; <b>5</b> έτη στην οικεία βαθμίδα</li> <li>• <b>2</b> σχολικά έτη : <ul style="list-style-type: none"> <li>- στέλεχος εκπ/σης(σχ.σύμβουλος, δ/ντής εκπ/σης, προϊστάμενος γραφείου, προϊστάμενος τμήματος εκπ/κών θεμάτων των διευθύνσεων εκπ/σης, δ/ντής, προϊστάμενος ή υποδ/ντής σχ.μονάδας ή ΣΕΚ)</li> <li>- τακτικά μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων ή συμβουλίων επιλογής στελεχών εκπ/σης</li> </ul> </li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
5	Διευθυντές Εκπαίδευσης Β/θμιας Εκπ/σης	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Εκπαιδευτικοί κλάδων ΠΕ 01 –ΠΕ 20</li> <li>•Βαθμός <b>A΄</b></li> <li>• <b>14</b> έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>• επί <b>7</b> έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>• &gt; <b>5</b> έτη στην οικεία βαθμίδα</li> <li>• <b>2</b> σχολικά έτη : <ul style="list-style-type: none"> <li>- στελέχη εκπ/σης(σχ.σύμβουλος, δ/ντής εκπ/σης, προϊστάμενος γραφείου, προϊστάμενος τμήματος εκπ/κών θεμάτων των διευθύνσεων εκπ/σης, δ/ντής, προϊστάμενος ή υποδ/ντής σχ.μονάδας ή ΣΕΚ)</li> <li>- τακτικά μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων ή συμβουλίων επιλογής στελεχών εκπ/σης</li> </ul> </li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
6	Προϊστάμενοι Γραφείων Α/θμιας Εκπ/σης	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Εκπαιδευτικοί α/θμιας εκπ/σης</li> <li>•<b>12</b> έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>•επί <b>7</b> έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>•&gt; <b>5</b> έτη στην οικεία βαθμίδα</li> <li>• <b>2</b> σχολικά έτη : <ul style="list-style-type: none"> <li>- στελέχη εκπ/σης(σχ.σύμβουλος, δ/ντής εκπ/σης, προϊστάμενος γραφείου, προϊστάμενος τμήματος εκπ/κών θεμάτων των διευθύνσεων εκπ/σης, δ/ντής, προϊστάμενος ή υποδ/ντής σχ.μονάδας ή</li> </ul> </li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται

		ΣΕΚ) - τακτικά μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων ή συμβουλίων επιλογής στελεχών εκπ/σης		
7	Προϊστάμενοι Γραφείων Β/θμιας Εκπ/σης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτικοί β/θμιας εκπ/σης κλάδων ΠΕ 01 – ΠΕ 20</li> <li>• 12 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>• επί 7 έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>• &gt; 5 έτη στην οικεία βαθμίδα</li> <li>• 2 σχολικά έτη : <ul style="list-style-type: none"> <li>- στελέχη εκπ/σης(σχ.σύμβουλος, δ/ντής εκπ/σης, προϊστάμενος γραφείου, προϊστάμενος τμήματος εκπ/κών θεμάτων των διευθύνσεων εκπ/σης, δ/ντής, προϊστάμενος ή υποδ/ντής σχ.μονάδας ή ΣΕΚ)</li> </ul> </li> <li>- τακτικά μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων ή συμβουλίων επιλογής στελεχών εκπ/σης</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
8	Προϊστάμενοι Γραφείων Επαγγελματικής Εκπ/σης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτικοί β/θμιας εκπ/σης κλάδων ΠΕ 01 – ΠΕ 14, ΠΕ 17, ΠΕ 18, ΠΕ 19 &amp; ΠΕ 20</li> <li>• 12 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>• επί 7 έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>• &gt; 5 έτη σε σχ. μονάδες τεχνικής επαγγελματικής εκπ/σης</li> <li>• 2 σχολικά έτη : <ul style="list-style-type: none"> <li>- στελέχη εκπ/σης(σχ.σύμβουλος, δ/ντής εκπ/σης, προϊστάμενος γραφείου, προϊστάμενος τμήματος εκπ/κών θεμάτων των διευθύνσεων εκπ/σης, δ/ντής, προϊστάμενος ή υποδ/ντής σχ.μονάδας ή ΣΕΚ)</li> </ul> </li> <li>- τακτικά μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων ή συμβουλίων επιλογής στελεχών εκπ/σης</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
9	Προϊστάμενοι Γραφείων Φυσικής Αγωγής	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ 11</li> <li>• 12 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>• επί 7 έτη διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία α/θμια ή β/θμια</li> <li>• 2 σχολικά έτη : <ul style="list-style-type: none"> <li>- στελέχη εκπ/σης(σχ.σύμβουλος, δ/ντής εκπ/σης, προϊστάμενος γραφείου, προϊστάμενος τμήματος εκπ/κών θεμάτων των διευθύνσεων εκπ/σης, δ/ντής, προϊστάμενος ή υποδ/ντής σχ.μονάδας ή</li> </ul> </li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται

		ΣΕΚ) - τακτικά μέλη υπηρεσιακών συμβουλίων ή συμβουλίων επιλογής στελεχών εκπ/σης		
10	Προϊστάμενοι ΚΕΔΔΥ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Εκπαιδευτικοί :</li> <li>-κλάδου Δασκάλων</li> <li>-εκπαιδευτικοί του π.δ. 323/1993(ΦΕΚ139Α')</li> <li>-εκπαιδευτικοί β/θμιας εκπ/σης κλάδων αντίστοιχων διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων</li> <li>με τυπικά προσόντα τοποθέτησης σε σχ. μονάδες ειδικής αγωγής ή τμήματα ένταξης</li> <li>•10 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>•επί 5 έτη διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία α/θμια ή β/θμια</li> <li>•επί 3 έτη διδακτικά καθήκοντα σχ.μονάδες ειδ. Αγωγής</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
11	Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων	<ul style="list-style-type: none"> <li>Εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στην α/θμια, εκπαιδευτικοί του π.δ. 323/1993(ΦΕΚ139Α')</li> <li>• Βαθμός Α'</li> <li>•10 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>•επί 5 έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>•&gt; 3 έτη στην οικεία βαθμίδα</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
12	Διευθυντές Γυμνασίων, Γενικών Λυκείων, Επαγγελματικών Λυκείων, Επαγγελματικών Σχολών	<ul style="list-style-type: none"> <li>Εκπαιδευτικοί κλάδων ΠΕ 01 –ΠΕ 20</li> <li>• Βαθμός Α'</li> <li>•10 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>•επί 5 έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>•&gt; 3 έτη στην οικεία βαθμίδα</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
13	Διευθυντές Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων	<ul style="list-style-type: none"> <li>Εκπαιδευτικοί κλάδων ΠΕ 12, ΠΕ ΠΕ14, ΠΕ17, ΠΕ18,ΠΕ 19,ΠΕ 20 &amp; ΤΕ01</li> <li>• Βαθμός Α'</li> <li>•10 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>•επί 5 έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>•&gt; 3 έτη σε σχολεία τεχνικής &amp; επαγγελματικής εκπ/σης</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
14	Διευθυντών ΕΕΕΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>Εκπαιδευτικοί :</li> <li>-κλάδου Δασκάλων</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται

		<p>-εκπαιδευτικοί του π.δ. 323/1993(ΦΕΚ139Α΄)  -εκπαιδευτικοί β/θμιας εκπ/σης κλάδων αντιστοιχων διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων  με τυπικά προσόντα τοποθέτησης &amp; διορισμού σε θέσεις προσωπικού των ΣΜΕΑΕ ή υπηρετούν με οργανική στις ΣΜΕΑΕ &amp; ΕΕΕΕΚ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Βαθμός Α΄</li> <li>•10 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>•επί 5 έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>•&gt; 3 έτη σε σχολεία β/θμιας εκπ/σης ή ΕΕΕΕΚ</li> </ul>		
15	Διευθυντών Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 έτη διδακτικά καθήκοντα σε σχολική μονάδα τεχνικής επαγγελματικής εκπ/σης(ΤΕΛ, ΤΕΣ, ΕΠΛ, ΤΕΕ, ΕΠΕΛ, ΕΠΑΣ, ΣΕΚ)</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
16	Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Εκπαιδευτικοί :</li> <li>-κλάδου Δασκάλων</li> <li>-εκπαιδευτικοί του π.δ. 323/1993(ΦΕΚ139Α΄)</li> <li>-εκπαιδευτικοί β/θμιας εκπ/σης κλάδων αντιστοιχων διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων</li> <li>• με τυπικά προσόντα τοποθέτησης &amp; διορισμού σε θέσεις προσωπικού των ΣΜΕΑΕ ή υπηρετούν με οργανική στις ΣΜΕΑΕ</li> <li>• Βαθμός Α΄</li> <li>•10 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>•επί 5 έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>• &gt; 3 έτη σε ΣΜΕΑΕ ή ΚΕΔΔΥ</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
17	Διευθυντών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κάτοχοι τίτλου ξένης γλώσσας σε επίπεδο τουλάχιστον Β2</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
18	Διευθυντών Μουσικών Καλλιτεχνικών Αθλητικών Σχολείων	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Εκπαιδευτικοί με ειδικά προσόντα τοποθέτησης &amp; διορισμού σε αυτά τα σχολεία</li> <li>• Βαθμός Α΄</li> <li>•10 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>•επί 5 έτη διδακτικά καθήκοντα</li> <li>• &gt; 3 έτη σε αντίστοιχα σχολεία</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
19	Διευθυντών	Εκπαιδευτικοί α/θμιας & β/θμιας που έχουν	απαιτείται	απαιτείται



	Πειραματικών Σχολείων Πανεπιστημίων	προσόντα άσκησης καθηκόντων Διευθυντή & προσόντα τοποθέτησης στα σχολεία αυτά		
20	Διευθυντές Γυμνασίων, Λυκείων & Λυκειακών Τάξεων Ειδικών καταστημάτων Κράτησης Νέων	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βαθμός Α΄</li> <li>• 10 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>• επί 5 έτη διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία β/θμιας ΕΕΕΕΚ</li> <li>• &gt; 3 έτη σε σχολείο Ειδικών καταστημάτων Κράτησης Νέων</li> </ul>	απαιτείται	απαιτείται
21	Υποδιευθυντές Δημοτικών Σχολείων, Πρίστáμενοι ολιγοθέσιων Δημοτικών σχολείων & Νηπιαγωγείων, Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων β/θμιας εκπ/σης, Υποδιευθυντές ΣΕΚ : με 300 τουλάχιστον μαθητές σε πρωινό ή απογευματινό κύκλο, Υπεύθυνοι τομέων ΣΕΚ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 έτη εκπαιδευτική υπηρεσία</li> <li>• υπηρετούν στο σχολείο με οργανική θέση</li> <li>• αν εκπ/κοί δεν πληρούν τα 10 έτη μπορούν &amp; με λιγότερα έτη</li> </ul>		
22	Προϊστάμενοι Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων α/θμιας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στην α/θμια</li> <li>• 10 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> </ul>		
23	Προϊστάμενοι Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων β/θμιας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκπαιδευτικοί κλάδων ΠΕ 01 –ΠΕ 20</li> <li>• 10 έτη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία</li> </ul>		