

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΕ Τ.Ε.Ε. ΚΑΙ Σ.Δ.Ε.»**

**ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ ΙΩΑΝΝΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ : Δρ Αντώνης Α. Κοϊζής – Δημ. Μπενέκος**

**ΒΟΛΟΣ 2006**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ**  
**ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5514/1  
Ημερ. Εισ.: 17-07-2007  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
371.200 92  
ΧΑΡ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

I. Περίληψη	Σελ. 3
II. Εισαγωγή	Σελ. 4
III. Περιγραφή Τ.Ε.Ε. και Σ.Δ.Ε.	Σελ. 9
III.1. Δομή και λειτουργία δευτεροβάθμιας και τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης	Σελ. 9
III.2. Δομή και λειτουργία εκπαίδευσης ενηλίκων και σχολείων δεύτερης ευκαιρίας	Σελ. 12
IV. Σύγκριση Τ.Ε.Ε. και Σ.Δ.Ε.	Σελ. 16
V. Η τεχνική εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα και την Ευρώπη	Σελ. 20
VI. Θεωρίες και έρευνες για την ηγεσία	Σελ. 25
VII. Λίγα στοιχεία για τα δύο σχολεία	Σελ. 28
VIII. Στόχοι και μεθοδολογική προσέγγιση	Σελ. 30
IX. Ανάλυση δεδομένων	Σελ. 34
X. Αξιολόγηση - Συμπεράσματα	Σελ. 45
XI. Επίλογος	Σελ. 54
Βιβλιογραφία	Σελ. 58
Παραρτήματα	Σελ. 66

## I. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παιδεία αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη μιας χώρας. Η εκπαιδευτική πολιτική, επομένως, πρέπει να εξυπηρετεί τις ανάγκες της κοινωνίας και των ανθρώπων που την απαρτίζουν. Σε μια εποχή που η κοινωνία μετασχηματίζεται ραγδαία απαιτούνται όλο και πιο υψηλοί ρυθμοί αποτελέσματος και απόδοσης στην εκπαίδευση (Πιλιτζίδης, 2005). «*Τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα υψηλής ποιότητας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την πραγματοποίηση διαδικασιών υψηλής ποιότητας μέσα στο σύστημα*» (Ζαβλάνος, 2003). Επιπλέον, «*η μάθηση αποτελεί διεργασία που συνεχίζεται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου*» και, καθώς οι αλλαγές στην κοινωνία είναι περισσότερες και εντονότερες στη σύγχρονη εποχή, «*τα μέλη της είναι σχεδόν υποχρεωμένα να εξακολουθούν να μαθαίνουν προκειμένου να παραμείνουν μέλη*» (Jarvis, 2003).

Τα σχολεία είναι περίπλοκοι οργανισμοί που αλλάζουν με ταχύτατους ρυθμούς. Στην εποχή μας, ιδιαίτερα, που τα δεδομένα και οι συνθήκες συνεχώς μεταβάλλονται, ενώ, παράλληλα, η δυνατότητα οικονομικής στήριξης των νέων αυξημένων απαιτήσεων μειώνεται, η ανάγκη αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών ολοένα και μεγαλώνει. Η διοίκηση, λοιπόν, σχολικών μονάδων απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες. Ικανότητες που αφορούν στη δημιουργία, διατήρηση αλλά και, συχνά, αλλαγή του σχολικού κλίματος, στη δημιουργία κοινού οράματος για τη σχολική μονάδα, στην επίλυση προβλημάτων, στη λήψη, ερμηνεία και εφαρμογή αποφάσεων, στην ανάπτυξη στρατηγικών συνεργασίας (Matthews & Crow, 2003).

Βασικός συντελεστής επίτευξης υψηλής ποιότητας στη σχολική μονάδα και, γενικότερα, στην εκπαίδευση θεωρείται το διευθυντικό στέλεχος. Η εικόνα του διευθυντικού στελέχους ως απλού διεκπεραιωτή υποθέσεων δεν είναι, πλέον, πρόσφορη. Ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά αποτελεσματικού ηγέτη. Να έχει όραμα και να οδηγεί σύμφωνα με αυτό τη συμπεριφορά ενός ολόκληρου οργανισμού (Day et al., 2003). Να αποτελεί πρότυπο για τους άλλους. Να εμπνέει και να παρακινεί, να ενθαρρύνει, να επικοινωνεί αποτελεσματικά, να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να συντονίζει, να επιλύει προβλήματα. Να διατυπώνει στόχους και στρατηγικές και να δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών του προσωπικού και των μαθητών. Να είναι κοινωνικά ευαίσθητος. Κυριότερα, δε, να γνωρίζει τον εαυτό του (Ζαβλάνος, 2003).

Στα στενά πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να εισακούγονται όσοι μιλούν για ανάγκη αλλαγής της πορείας της εκπαίδευσης και προσαρμογής της στα σύγχρονα δεδομένα. Έχοντας συνειδητοποιήσει τη σημασία του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας αποφασίσαμε να ασχοληθούμε περισσότερο με το θέμα κάνοντας μία μικρή έρευνα και συγκρίνοντας δύο σχολεία της Αθήνας, διαφορετικού, όμως, τύπου και προσανατολισμού: ένα Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (Τ.Ε.Ε.) και ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.).

Ξεκινήσαμε δίνοντας μία συνοπτική εικόνα του σύγχρονου διευθυντή σχολείου και, στη συνέχεια, κάναμε μία περιγραφή των Τ.Ε.Ε. και των Σ.Δ.Ε. αναφορικά με τους νόμους και τα πλαίσια που διέπουν την οργάνωση και λειτουργία τους. Συγκρίναμε τους δύο τύπους σχολείων εντοπίζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Αναφερθήκαμε στην τεχνική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων όπως αυτές εφαρμόζονται στην Ελλάδα αλλά και την Ευρώπη. Προχωρώντας αναφερθήκαμε εκτενέστερα σε θεωρίες για την ηγεσία γενικά και, ειδικότερα, την ηγεσία σχολείου καθώς και σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω σε αυτά τα θέματα στην Ελλάδα και, κυριότερα, στο εξωτερικό. Δώσαμε κάποια πληροφοριακά στοιχεία για τα δύο σχολεία και τις περιοχές στις οποίες βρίσκονται. Αναφερθήκαμε στους στόχους της έρευνας και τη μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήσαμε. Αναλύσαμε τα δεδομένα της έρευνας και προχωρήσαμε, στη συνέχεια, σε αξιολόγηση αυτών των δεδομένων και σε συμπεράσματα. Τέλος, αναφερθήκαμε στη δυνατότητα αλλά και την ανάγκη περαιτέρω έρευνας για την ηγεσία και το ρόλο του διευθυντή σχολείου στην σύγχρονη εποχή.

## II. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ήδη από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα, η εκπαίδευση παύει να είναι προνόμιο των λίγων και εκλεκτών και ανοίγεται σε όλο και περισσότερες κοινωνικές ομάδες. Θεωρείται, πλέον, επένδυση και η αποτελεσματικότητά της μετριέται με κριτήρια τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με την εποχή και τις απαιτήσεις που αυτή προβάλλει. Περνώντας, λοιπόν, από την ανάγκη για ισότητα ευκαιριών στο ζητούμενο της απόδοσης σε συγκεκριμένες εξετάσεις καθορισμένες από το πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι κάθε χώρας έχουμε φτάσει, πλέον, στην εποχή μας να

αποζητούμε την «ποιοτική αναβάθμιση της ατομικής και κοινωνικής ζωής» μέσω της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995).

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς μελετητές τα τελευταία χρόνια, οι οποίοι επιχειρούν να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου (effective school) σύμφωνα, πάντα, με τις απαιτήσεις της εποχής. Σημαντικός, λοιπόν, παράγοντας βελτίωσης της εκπαίδευσης και, συνεπώς, σχολικής αποτελεσματικότητας θεωρείται η διεύθυνση του σχολείου, η ηγεσία (leadership) όπως έχει προτιμηθεί να χαρακτηρίζεται αυτή τελευταία (Pashardis, G., 2000). Όρος που περικλείει πολλές υπο-έννοιες και προσδίδει ποικίλλες ιδιότητες σε όποιον χαρακτηρίζεται ηγέτης.

Τι σημαίνει, λοιπόν, ηγέτης και, πιο συγκεκριμένα, ηγέτης σχολικής μονάδας και ποιος είναι ο ρόλος του στη σύγχρονη κοινωνία; Σίγουρα ο ηγέτης είναι ένα άτομο που κατέχει μια θέση εξουσίας από την οποία επιδιώκει, συντονίζοντας το προσωπικό ενός οργανισμού, την πραγματοποίηση των στόχων αυτού του οργανισμού (Matthews & Crow, 2003). Είναι αυτός που εναρμονίζει όλους τους συντελεστές παραγωγής, ανθρώπινους και υλικούς πόρους, για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος (Σαΐτης, 2002). Είναι, σύμφωνα με τον Naylor (1999), εκείνος που προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους *«ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, επιτυγχάνοντας το καλύτερο αποτέλεσμα από περιορισμένους πόρους και διαμέσου άλλων ατόμων»*.

Είναι αυτονόητο ότι η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού διαφέρει από αυτήν μιας επιχείρησης, αφού ο εκπαιδευτικός οργανισμός στοχεύει στη μάθηση νέων ανθρώπων και την προετοιμασία και ενδυνάμωσή τους, σωματική, πνευματική και ψυχική, για το μέλλον αλλά και επειδή στο σχολείο είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να μετρηθεί το κοινωνικό όφελος στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαΐτης, 2002).

Η κύρια αποστολή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης είναι *«ο καθορισμός οραμάτων και ο σχεδιασμός τους για τη μελλοντική λειτουργία του οργανισμού»* (Πασιαρδής, 2004). Ο διευθυντής του σχολείου είναι εκείνος που προσπαθεί να αξιοποιήσει, όσο το δυνατόν καλύτερα, τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, που βοηθά στη δημιουργία ευνοϊκού για την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας εργασιακού κλίματος και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς ώστε οι προσπάθειές τους να μεγιστοποιηθούν. Ο διευθυντής του σχολείου καλλιεργεί θετικό

σχολικό κλίμα, καθοδηγεί, προγραμματίζει, αξιολογεί, κρίνει, θέτει χρονοδιαγράμματα, συζητά και συνεργάζεται με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία για να πραγματοποιήσει το όραμά του για το σχολείο του (Πασιαρδής, 2004).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι κατά τον Σαΐτη (2005):

α) η οργάνωση, ο συντονισμός, δηλαδή, των λειτουργιών και δραστηριοτήτων του οργανισμού,

β) η ύπαρξη δομής και συστήματος ηγεσίας, ώστε και ο ηγέτης και οι συνεργάτες του εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα καθήκοντά τους,

γ) οι σαφώς καθορισμένοι στόχοι, αφού οι μη ξεκάθαροι στόχοι οδηγούν σε έλλειψη κατεύθυνσης και σκοπού, σε διαμάχες και αποδιοργάνωση,

δ) η σταθερότητα αλλά και η ευελιξία, ανάλογα με το τι κρίνεται αναγκαίο σε κάθε περίπτωση,

ε) η συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού,

στ) η ύπαρξη ενός μηχανισμού σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων, αφού αυτά καθορίζουν το μέλλον του οργανισμού, και

ζ) η έγκυρη και αντικειμενική αξιολόγηση, η οποία θα παρέχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση σχετικά με την επίτευξη των στόχων που η σχολική μονάδα έχει θέσει.

Έρευνες των τελευταίων ετών ξεχωρίζουν την οργάνωση και τη διεύθυνση του σχολείου, την σχολική διδασκαλία, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχολείο ως τους σημαντικότερους ανάμεσα στους παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα αποτελεσματικό σχολείο (Πασιαρδής, 2004). Ο διευθυντής, επομένως, θα πρέπει να φροντίζει για την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και για το χρόνο που αφιερώνεται σε αυτήν, να διατηρεί ένα υγιές κλίμα οργάνωσης και αίσθημα ασφάλειας στη σχολική μονάδα, να κατανοεί τις ανάγκες του προσωπικού και να συμμετέχει ενεργά στη ζωή του σχολείου (Mortimore et al, 1988), να φροντίζει για την ενδυνάμωση των κοινών αξιών της σχολικής κουλτούρας και να προωθεί την επιμόρφωση και τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 1992), να αναμένει ικανοποιητικά επίπεδα επίδοσης από όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές (Rutter et al, 1979), να προωθεί καινοτομίες και προγράμματα και να αξιολογεί την προσφορά τους στους

μαθητές, να καλλιεργεί, τέλος, τη συνεργασία με τους γονείς αλλά και την τοπική κοινωνία γενικότερα (Teddlie & Stringfield, 1993).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη των Matthews & Crow (2003), οι οποίοι διαμόρφωσαν την έννοια του διευθυντή σχολικής μονάδας σύμφωνα με επτά βασικούς ρόλους του. Ο διευθυντής, λοιπόν, πρέπει να είναι, πρώτα από όλα, ο ίδιος εκπαιδευόμενος (learner). Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ενδιαφέρεται για θέματα εκπαίδευσης, μάθησης, ηγεσίας, θα πρέπει να αποζητά τη γνώση και να αναστοχάζεται πάνω σε αυτήν.

Ο διευθυντής πρέπει, επίσης, να είναι ηγέτης (leader), να επηρεάζει θετικά το σχολικό κλίμα, να προκαλεί αλλαγές και μεταρρυθμίσεις με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, να έχει ένα όραμα για το σχολείο και να μπορεί να το μεταδίδει στους συνεργάτες του, να λύνει προβλήματα, να παίρνει αποφάσεις, να διαμορφώνει στρατηγικές διαπραγμάτευσης και συνεργασίας.

Τρίτο στοιχείο του διευθυντή σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία είναι αυτό του μέντορα (mentor). Αυτός ο ρόλος συνεπάγεται την παροχή βοήθειας τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές του σχολείου του σε ό,τι αφορά τη διαδικασία της μάθησης.

Ο διευθυντής πρέπει, επίσης, να λειτουργεί ως επιβλέπων (supervisor), δηλαδή ως ηγέτης που σχεδιάζει, οργανώνει, εποπτεύει και αξιολογεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και τη διαδικασία μάθησης. Αυτό δεν συνεπάγεται απαραίτητα έλεγχο αλλά, περισσότερο, αποτελεί μέσο επιρροής με στόχο την βελτίωση και την πρόοδο.

Ο διευθυντής σε διοικητικό ρόλο (manager) ασχολείται με τα οικονομικά του σχολείου, τις δραστηριότητες, τα προγράμματα, την υλικοτεχνική υποδομή, μοιράζεται αρμοδιότητες και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για κοινή λήψη αποφάσεων.

Ο διευθυντής ως πολιτικός (politician) προσπαθεί να εναρμονίσει τις εσωτερικές και τις εξωτερικές δυνάμεις που ασκούνται στο σχολείο. Το σχολείο είναι σύστημα και, μάλιστα, ανοιχτό, επηρεάζεται δηλαδή από το εξωτερικό περιβάλλον και, με τη σειρά του, ασκεί σε αυτό τις δικές του επιδράσεις (Σαΐτη, 2000). Ρόλος του διευθυντή είναι να κάνει κατανοητή την αποστολή του σχολείου στην κοινωνία αλλά και τις απαιτήσεις της κοινωνίας στα μέλη της σχολικής κοινότητας.



Τέλος, ο διευθυντής ως συνήγορος (advocate) προωθεί και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του να συμβάλλουν στην εδραίωση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Είναι ολοφάνερο ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός. Ο διευθυντής, όπως επισημαίνει ο Ηλίας Παπαγεωργίου (2002), αποτελεί την ψυχή του σχολείου, την ψυχή του εκπαιδευτικού συστήματος και *«εάν έχουμε καλούς διευθυντές, σίγουρα θα έχουμε και καλά σχολεία. Εάν έχουμε καλά σχολεία, θα έχουμε και καλύτερη νεολαία. Και μια καλύτερη νεολαία προδικάζει έναν καλύτερο κόσμο»*.

Αυτοί είναι και οι λόγοι που γέννησαν την επιθυμία να ερευνήσουμε το ρόλο του διευθυντή σε δύο διαφορετικά σχολεία, διαφορετικά ως προς τη δομή, την οργάνωση, και τη λειτουργία τους. Η Ελλάδα, όπως είναι γνωστό, εξακολουθεί, δυστυχώς, να διαθέτει έναν από τους *«πιο συγκεντρωτικούς μηχανισμούς λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων»* και *«ασκεί τον ισχυρότερο έλεγχο στα σχολικά εγχειρίδια ανάμεσα στις χώρες της Ε.Ε.»* (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2005). Ακόμα και μέσα σε αυτά τα πλαίσια, όμως, πιστεύουμε ότι ένας διευθυντής εκπαιδευτικής μονάδας έχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει και να αναδείξει ηγετικές ικανότητες και να συμβάλλει ενεργά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Θελήσαμε, λοιπόν, να εξετάσουμε ένα «παραδοσιακό» και κάπως «παραγνωρισμένο» τύπο σχολείου, ένα Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο (Τ.Ε.Ε.) και ένα «νέο» και «πρωτοποριακό» τύπο σχολείου, ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) και να ερευνήσουμε το ρόλο του διευθυντή σε καθένα από αυτά, δεδομένου ότι οι δύο αυτοί τύποι σχολείου, θεωρητικά τουλάχιστον, αντιπροσωπεύουν διαφορετικές αντιλήψεις και έχουν ανόμοιους στόχους.

Αρχικά, λοιπόν, γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με Τεχνικά Σχολεία και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας καθώς και με το ρόλο του διευθυντή σε αυτά στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Παρουσιάζονται οι βασικές διαφορές των δύο τύπων σχολείου και δίνονται κάποια γενικά στοιχεία – στατιστικά, ιστορικά και κοινωνικά – για αυτά. Γίνεται, στη συνέχεια, μια περιγραφή της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Τέλος, επιχειρείται ανάλυση των δεδομένων και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

### III. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ Τ.Ε.Ε. ΚΑΙ Σ.Δ.Ε.

Και οι δύο τύποι σχολείου που εξετάζουμε, τα Τ.Ε.Ε. και τα Σ.Δ.Ε., είναι σχολεία επιπέδου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τα Τ.Ε.Ε. παρέχουν στους αποφοίτους τους απολυτήριο Λυκείου ενώ τα Σ.Δ.Ε. απολυτήριο Γυμνασίου. Την ευθύνη για τη λειτουργία και την οργάνωση των Τ.Ε.Ε. έχει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) ενώ την ευθύνη για τα Σ.Δ.Ε. έχει το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) που υπάγεται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.

#### III.1. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΗΣ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η δομή και η λειτουργία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζεται με τον ν.1566/85. Σύμφωνα με τον νόμο αυτόν, λοιπόν, σκοπός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Συνοπτικά, επιμέρους στόχοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να βοηθά τους νέους ανθρώπους να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες, να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους, να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες, να διαφυλάσσουν και να προάγουν τον πολιτισμό, να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.

Σύμφωνα με το άρθρο 1 παρ. 3 του παραπάνω νόμου, τα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στα πλαίσια των γενικών και ειδικών σκοπών της εκπαίδευσης, διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του κάθε μαθήματος καθώς και ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος. Στο άρθρο 2 του ίδιου νόμου αναφέρεται ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν και τα βιβλία χορηγούνται δωρεάν

στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Οι δαπάνες λειτουργίας των σχολείων αντιμετωπίζονται με κρατικές επιχορηγήσεις προς την τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία έχει την ευθύνη της διάθεσης και διαχείρισης των σχετικών πιστώσεων.

Ειδικότερα τα λύκεια βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν βαθύτερα την κοινωνική πραγματικότητα, να κάνουν σωστές επιλογές για τις παραπέρα σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση, να διαμορφώνουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους έτσι ώστε να εντάσσονται αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλλουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της πατρίδας και, τέλος, να αποκτούν βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση και αυτογνωσία.

Το τεχνικό – επαγγελματικό λύκειο (Τ.Ε.Λ.), πιο συγκεκριμένα, το οποίο αργότερα μετονομάστηκε σε τεχνικό επαγγελματικό εκπαιδευτήριο (Τ.Ε.Ε.), επιδιώκει, επιπλέον, να μεταδώσει στους μαθητές τις απαιτούμενες τεχνικές ή άλλες επαγγελματικές γνώσεις και να αναπτύξει τις δεξιότητές τους ώστε μετά την αποφοίτησή τους να μπορούν να απασχοληθούν με επιτυχία σε ορισμένο τεχνικό ή επαγγελματικό κλάδο. Η φοίτηση στα Τ.Ε.Ε. είναι τριετής, οι απόφοιτοι λαμβάνουν απολυτήριο τίτλο και έχουν τη δυνατότητα, μετά από πανελλήνιες εξετάσεις, να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι.).

Όσο αφορά στην οργάνωση και τη λειτουργία των Τ.Ε.Ε., οι μαθητές σε κάθε τάξη ή τμήμα τάξης δεν πρέπει να υπερβαίνουν τους τριάντα πέντε. Επιπλέον, για την πρακτική άσκηση των μαθητών των Τ.Ε.Ε. λειτουργούν, ανάλογα με τις υπάρχουσες ανάγκες, σχολικά εργαστηριακά κέντρα (Σ.Ε.Κ.).

Το ανώτατο όργανο διοίκησης κάθε Τ.Ε.Ε. είναι ο διευθυντής. Ο διευθυντής του Τ.Ε.Ε. είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Είναι υπεύθυνος για την τήρηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών, για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου σε συνεργασία με τη σχολική επιτροπή, για την καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας, τη θέσπιση υψηλών στόχων και την προσπάθεια δημιουργίας ενός σχολείου δημοκρατικού και ανοιχτού στην κοινωνία. Μετέχει, επίσης, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής οφείλει να καθοδηγεί και να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες παιδαγωγικού χαρακτήρα. Οφείλει, τέλος, να αποτελεί ο

ίδιος παράδειγμα για τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές του σχολείου του. Ο υποδιευθυντής ή, σε περίπτωση μεγάλου σχολείου, οι υποδιευθυντές τον βοηθούν στο έργο του.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 398/95, τα κριτήρια επιλογής διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, ενός Τ.Ε.Ε. στην προκειμένη περίπτωση, αφορούν στην επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διδακτική εμπειρία, την ικανότητα άσκησης διοίκησης και καθοδηγητικού έργου και την κοινωνική δραστηριότητα (Κουτούζης). Η διδακτική και διοικητική εμπειρία, στην ουσία, δηλαδή, τα χρόνια προϋπηρεσίας, θεωρούνται το κυριότερο προσόν και είναι αυτά που μοριοδοτούνται περισσότερο.

Για να γίνει κάποιος διευθυντής χρειάζεται να έχει τουλάχιστον 8 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μόνιμη θέση και τουλάχιστον 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία, η διοικητική εμπειρία, η διδασκαλία σε πανεπιστήμια, προσόντα όπως η γνώση ξένων γλωσσών και χειρισμού Η/Υ, πιθανές έρευνες και δημοσιεύσεις θεωρούνται επιπλέον προσόντα και μοριοδοτούνται. Δεν είναι, όμως, καθοριστικά για την επιλογή σε τέτοια θέση.

Η τοποθέτηση των διευθυντών σε κενές θέσεις γίνεται με απόφαση του οικείου νομάρχη ύστερα από πρόταση του αρμόδιου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) για τα δημοτικά σχολεία ή του αρμόδιου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) για τα γυμνάσια και τα λύκεια. Οι διευθυντές έχουν τριετή θητεία και λαμβάνουν επίδομα θέσης. Η αξιολόγηση των διευθυντών γίνεται από τον Σχολικό Σύμβουλο κατά 50% αναφορικά με το παιδαγωγικό – διδακτικό του έργο και από τον Προϊστάμενο Γραφείου ή Διεύθυνσης Εκπαίδευσης κατά το υπόλοιπο 50% αναφορικά με το διοικητικό – παιδαγωγικό του έργο.

Μέσα σε ένα σύστημα συγκεντρωτικό όπως είναι αυτό της Ελλάδας, ο διευθυντής ενός σχολείου καταλήγει, δυστυχώς, να είναι υπεύθυνος για την καλύτερη εφαρμογή της πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης, ερμηνευτής των νόμων, διαχειριστής αποφάσεων και υπεύθυνος για τήρηση κανόνων και διατάξεων. Επιπλέον, η επιλογή του όπως και αυτή των περισσότερων διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης γίνεται, συχνά, με στενά κομματικά κριτήρια με αποτέλεσμα να μην προωθούνται πάντα στις θέσεις αυτές άτομα που διαθέτουν τα απαραίτητα διοικητικά και επιστημονικά προσόντα.

Ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης δεν παρέχεται επίσημα στους διευθυντές. Κατά καιρούς διοργανώνονται κάποια προαιρετικά σεμινάρια από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στην Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και τα Πανεπιστήμια. Στην ουσία, επαφίεται στην όρεξη για προσωπική βελτίωση του κάθε διευθυντή το αν θα προσπαθήσει να αποκτήσει καλύτερη και ουσιαστικότερη επιστημονική κατάρτιση στον τομέα της διοίκησης.

### III.2. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Όσο αφορά στα Σ.Δ.Ε., την ευθύνη για τη λειτουργία τους έχει η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση είναι σκοπός του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) το οποίο υπάγεται στην Γ.Γ.Ε.Ε. Στο προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμ. 142/31-5-2002 ορίζονται οι σκοποί του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., τα όργανα διοίκησής του και οι αρμοδιότητές τους καθώς και η οργάνωση και η λειτουργία των υπηρεσιών του. Ρυθμίζονται, επίσης, θέματα προσωπικού και ορίζεται το περιεχόμενο του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του. Όπως ορίζεται και με το ν.2909/2001, βασικός σκοπός του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. είναι η τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της Γ.Γ.Ε.Ε. και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν στη δια βίου μάθηση.

Συνοπτικά, οι σκοποί του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. είναι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας της πληροφορίας και επικοινωνιών στην εκπαίδευση ενηλίκων, η επιμόρφωση στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πολυμέσα με αξιοποίηση σύγχρονου εκπαιδευτικού λογισμικού, η εφαρμογή ειδικών ερευνητικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων και η ανάπτυξη μεθοδολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ώστε να αξιοποιηθεί για την εκπαίδευση ενηλίκων, η διαχείριση ευρωπαϊκών προγραμμάτων που είναι σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και η παραγωγή και διάδοση εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενηλίκων, ατόμων, δηλαδή, που θεωρούνται σωματικά και ψυχικά ώριμα και, άρα, αυτεξούσια, *«οι οποίες συνεχίζουν ή οικοδομούν πάνω σε δραστηριότητες της τυπικής εκπαίδευσης, την οποία και συμπληρώνουν»* (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Διαφοροποιείται από την τυπική εκπαίδευση, η οποία αναφέρεται σε οποιαδήποτε

μορφή οργανωμένης και συστηματικής εκπαίδευσης (σχολεία και πανεπιστήμια), κυρίως ως προς το ότι δεν είναι υποχρεωτική αλλά αποτελεί επιλογή των εκπαιδευομένων, τα μαθήματα και τα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι πλήρως καθορισμένα από την πολιτεία, οι σκοποί της διατυπώνονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο και καλύπτει επίκαιρες εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων που την επιλέγουν (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Οι ενήλικες έρχονται στην εκπαίδευση με καθορισμένους στόχους (επαγγελματικούς, κοινωνικούς, λόγους προσωπικής ανάπτυξης και κύρους), έχουν ευρύ φάσμα εμπειριών, δείχνουν προτίμηση για συγκεκριμένους τρόπους μάθησης, έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή στην όλη διαδικασία, αντιμετωπίζουν εμπόδια και δυσκολίες στη μάθηση και μπορεί να αναπτύξουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης (Κόκκος, 2005).

Λόγω της ιδιαίτερης αυτής φύσης της, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημόνων. Πέντε, όμως, από αυτούς έχουν συμβάλει ουσιαστικά στη θεωρητική γνώση για τη μάθηση των ενηλίκων. Πρόκειται για τους: Paulo Freire, Robert Gagné, Malcolm Knowles, Jack Mezirow και Carl Rogers (Jarvis, 2003).

Ο Freire έχει μια ανθρωπιστική αντίληψη για την εκπαίδευση, την οποία θεωρεί *«πράξη απελευθέρωσης. Μέσα από αυτήν, οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν τους εαυτούς τους»*, παύουν να είναι παθητικοί και *«ενεργούν επάνω στον κόσμο για να τον μετασχηματίσουν»* (Jarvis, 2003). Για τον Freire, ο εκπαιδευτής δεν διδάσκει τις γνώσεις που πρέπει να αποκτηθούν αλλά δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης, εμπυχώνει και τονώνει τη μαθησιακή διεργασία (Κόκκος, 2005).

Για τον Gagné η επίλυση προβλημάτων είναι το ανώτερο επίπεδο μάθησης και ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί ό,τι έχει ήδη μάθει για να βρει λύση σε ένα νέο πρόβλημα. Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, επομένως, η εμπειρία αποτελεί τη βάση της μάθησης (Κόκκος, 2005).

Ο Knowles θεωρείται ο πατέρας της ανδραγωγικής, της *«τέχνης και επιστήμης του να βοηθάς τους ενήλικους να μάθουν»* (Jarvis, 2003). Ήταν αυτός που διέκρινε με σαφήνεια τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες από εκείνον των παιδιών. Η εμπειρία αποτελεί και για τον Knowles πλούσια πηγή μάθησης (Κόκκος, 2005).

Ο Mezirow θεωρεί ότι όλοι έχουμε διαμορφωμένες αντιλήψεις και κατασκευές της πραγματικότητας. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα του αναστοχασμού πάνω στην εμπειρία και έχει τη δύναμη να απελευθερώσει το άτομο από την πλαστή συνείδηση. Η μάθηση είναι, ουσιαστικά, *«η διεργασία άντλησης νοημάτων από*

*εμπειρίες*» και άρα είναι «*η νέα ερμηνεία μιας εμπειρίας*» (Jarvis, 2003). Ζητούμενο, δηλαδή, στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η επανεξέταση των πεποιθήσεών τους και η διαμόρφωση πιο λειτουργικών στάσεων και αντιλήψεων (Κόκκος, 2005).

Ο Rogers, ως ανθρωπιστής ψυχολόγος, προσεγγίζει την εκπαίδευση από την ψυχολογική σκοπιά. Θεωρεί, λοιπόν, ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι η αυτοανάπτυξη του εκπαιδευόμενου. Για τον Rogers κάθε άνθρωπος επιδιώκει από τη φύση του την ανάπτυξη και την αυτοπραγμάτωση. Η ανάγκη για μάθηση αποτελεί, δηλαδή, θεμελιώδες στοιχείο της ανθρώπινης φύσης. Υποστηρίζει τη βιωματική μάθηση και θεωρεί ότι ο εκπαιδευτής έχει ρόλο συντονιστή και εμπνευστή και οφείλει να διευκολύνει τη μάθηση (Κόκκος, 2005).

Όσο αφορά στην οργάνωση και λειτουργία των Σ.Δ.Ε., αυτά καθορίζονται από την Υπουργική Απόφαση «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-07-2003). Σύμφωνα με αυτήν, λοιπόν, τα Σ.Δ.Ε. είναι δημόσια σχολεία που παρέχουν στους αποφοίτους τους Απολυτήριο τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου. Σκοπός των Σ.Δ.Ε. είναι η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης νέων 18 ετών και άνω, η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με την εκπαίδευση και την κατάρτιση, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν και να ανελιχθούν στην κοινωνία και τον χώρο εργασίας. Στόχος, στην ουσία, είναι, μέσω της απόκτησης νέων δεξιοτήτων, να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να αποδώσουν μακροπρόθεσμα, γεγονός που θα οδηγήσει σε βελτίωση της παραγωγικότητας, της αποτελεσματικότητας και, τελικά, της ανταγωνιστικότητας στην κοινωνία (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Η διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών στα Σ.Δ.Ε. είναι 18 μήνες (2 εννεάμηνα).

Τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών και στόχων είναι ευέλικτα. Επιλέγονται παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, καθώς η έννοια της ανάγκης θεωρείται βασική στην εκπαίδευση ενηλίκων (Jarvis, 2003), δίνεται έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (γραφής, ανάγνωσης και αριθμησης) αλλά και νέων, όπως η χρήση ξένης γλώσσας και νέων τεχνολογιών, προωθείται η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και επιδιώκεται η συνεργασία με κοινωνικούς φορείς.

Το Σ.Δ.Ε. διοικείται από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος αποτελείται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς μόνιμα διορισμένους στο Δημόσιο ή αναπληρωτές ή, ακόμα συχνότερα, ωρομίσθιους. Ο Επιστημονικός

Υπεύθυνος, ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και ο Ψυχολόγος του Σ.Δ.Ε. είναι υπεύθυνοι για την επιστημονική, παιδαγωγική και συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευομένων. Στα Σ.Δ.Ε. υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών καθώς και των διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Κύριος στόχος του προγράμματος σπουδών είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων σχετικά με την χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου, την χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή, την σύγχρονη τεχνολογία, τις φυσικές επιστήμες, τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, τις κοινωνικές επιστήμες, το φυσικό περιβάλλον, το ανθρώπινο περιβάλλον και τον πολιτισμό, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών, την επαγγελματική και εργασιακή ζωή, τις προσωπικές επιλογές και ενδιαφέροντα.

Τα τμήματα των Σ.Δ.Ε. αριθμούν 10-15 εκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευτικός στα Σ.Δ.Ε. έχει εκτός από διδακτικό και ερευνητικό έργο. Αυτό σημαίνει ότι διαμορφώνει τη διδασκαλία του και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει το υπάρχον σύμφωνα με τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Επίσης, σε όποιο γραμματισμό κρίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι χρήζουν ενίσχυσης ορίζονται ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας.

Δικαίωμα εγγραφής στα Σ.Δ.Ε. έχουν όσοι έχουν υπερβεί το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν ολοκληρώσει την εννεάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Γίνονται δεκτοί εκπαιδευόμενοι που έχουν απολυτήριο δημοτικού σχολείου, εκτός εάν η σχολική μονάδα έχει πρόγραμμα εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην βαθμίδα του δημοτικού σχολείου. Για την εγγραφή των εκπαιδευομένων λαμβάνονται υπόψη η ηλικία (έχει προτεραιότητα η ηλικιακή ομάδα 18-30 ετών), τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (προηγούνται άνεργοι, υποαπασχολούμενοι, πολύτεκνοι, πρώην φυλακισμένοι, πρώην χρήστες ναρκωτικών ουσιών κ.λ.π.) και η διαθεσιμότητα και δέσμευση του υποψηφίου να παρακολουθήσει ένα εντατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων επικεντρώνεται, κυρίως, στην συμμετοχή των ίδιων στο πρόγραμμα του σχολείου. Αποφεύγονται οι παραδοσιακές μέθοδοι των γραπτών εξετάσεων και προτείνεται περιγραφική αξιολόγηση που βασίζεται στους φακέλους υλικού, τα σχέδια δράσης, τις συνθετικές εργασίες, την αυτοαξιολόγηση ή την αξιολόγηση από τους συνεκπαιδευόμενους και αφορά στην ανταπόκριση του εκπαιδευομένου (προετοιμασία, αυτοεκτίμηση, πρωτοβουλία, ενεργητική συμμετοχή, συνεργατικότητα) και στο ενδιαφέρον του για μάθηση.

Αυτήν τη στιγμή, σε όλη την Ελλάδα λειτουργούν 43 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. 35 από αυτά συγχρηματοδοτούνται κατά 75% από το Ευρωπαϊκό



Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και κατά 25% από το Ελληνικό Δημόσιο. Τα υπόλοιπα 8 χρηματοδοτούνται 100% από το Ελληνικό Δημόσιο. Τα Σ.Δ.Ε. της Ελλάδας είναι μέλη του Ευρωπαϊκού Δικτύου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Υπεύθυνοι για την διοίκηση του Σ.Δ.Ε. είναι ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Ο διευθυντής είναι αυτός που υλοποιεί την εκπαιδευτική πολιτική του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και φροντίζει για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολόγιου προγράμματος του σχολείου. Είναι υπεύθυνος για ζητήματα διοίκησης του προσωπικού του σχολείου, προεδρεύει στις συνεδριάσεις του συλλόγου και στην επιτροπή που επιλέγει τους εκπαιδευόμενους που θα φοιτήσουν στο σχολείο του και αποστέλλει στο Ι.Δ.ΕΚ.Ε. όλα τα στοιχεία που αφορούν στην λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, φοίτηση, δραστηριότητες του σχολείου, ενημερωτικές εκθέσεις, στατιστικά στοιχεία κ.λ.π.). Έχει την ευθύνη για τις σχέσεις και τις συνεργασίες με τους τοπικούς φορείς και για την προώθηση των στόχων του σχολείου και φροντίζει για την καλή εκπροσώπηση του σχολείου σε δημόσιες συναντήσεις. Σε περίπτωση απουσίας ή κωλύματος του διευθυντή αναπληρώνεται από τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό του Σ.Δ.Ε. Ουσιαστικά, δηλαδή, δεν προβλέπεται θέση υποδιευθυντή στα σχολεία αυτά. Για την επιλογή του περνάει από διαδικασία συνέντευξης σε ειδική επιτροπή του Ι.Δ.ΕΚ.Ε, η οποία εξετάζει αν ο υποψήφιος διαθέτει τα απαραίτητα παιδαγωγικά, επιστημονικά και διοικητικά προσόντα για την θέση αυτή. Ο σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, συνεδριάζει μετά από πρόσκληση του διευθυντή ή μετά από αίτημα του ενός τρίτου των μελών του και αποφασίζει ή εγκρίνει προτάσεις που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών, το ωρολόγιο πρόγραμμα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

#### IV. ΣΥΓΚΡΙΣΗ Τ.Ε.Ε. ΚΑΙ Σ.Δ.Ε.

Η εκπαίδευση ενηλίκων και, πιο συγκεκριμένα, τα Σ.Δ.Ε. έχουν, όπως αναφέρθηκε ήδη, ως κύριο στόχο την επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων που έχουν απομακρυνθεί από τη βασική εκπαίδευση και τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την τοπική κοινωνία, τον επιχειρηματικό κόσμο και την εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα πολύ ευέλικτο και καινοτομικό για τα ελληνικά δεδομένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων που δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και τις δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και

της αγοράς εργασίας. Αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα με παραγόμενο διδακτικό υλικό ή προσαρμογή του ήδη υπάρχοντος από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τις ανάγκες των εκάστοτε εκπαιδευομένων. Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα βιβλία και ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να επιλέξει τα διδακτικά μέσα (βιβλία, εφημερίδες, διαδίκτυο κ.λ.π.) που θεωρεί ο ίδιος ότι θα τον βοηθήσουν να επιτύχει καλύτερα τους στόχους της κάθε διδακτικής ενότητας.

Τα Σ.Δ.Ε. παρέχουν απολυτήριο γυμνασίου μετά από επιτυχή ολοκλήρωση σπουδών διάρκειας 2 εννεαμήνων. Σε αυτά διδάσκονται Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Πληροφορική, Αγγλικά, Κοινωνική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αισθητική Αγωγή, Στοιχεία Τεχνολογίας και Φυσικών Επιστημών και, τέλος, Προσανατολισμός και Συμβουλευτική σε Θέματα Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας. Δίνεται έμφαση, λοιπόν, στην σύγχρονη πραγματικότητα και στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων αυτών των σχολείων, οι οποίοι είναι ενήλικες και, συνήθως, άτομα που έχουν ανάγκη επανασύνδεσης με την εκπαίδευση και, ίσως, επανένταξης στην κοινωνία και την επαγγελματική ζωή. Επιπλέον, η αξιολόγηση γίνεται μέσω φακέλων υλικού, σχεδίων δράσης (projects) και συνθετικών εργασιών και είναι περιγραφική. Αυτό δίνει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα στον εκπαιδευόμενο σχετικά με τις ικανότητές του, τα θετικά του σημεία αλλά και τις αδυναμίες στις οποίες χρειάζεται να δώσει μεγαλύτερη προσοχή και να επικεντρώσει τις προσπάθειές του.

Στα Τ.Ε.Ε., αντίθετα, τα οποία απευθύνονται σε νέους που έχουν μόλις αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο, διδάσκονται περισσότερα μαθήματα και η φοίτηση διαρκεί 3 χρόνια. Δεν υπάρχει η έννοια των πολυγραμματισμών όπως στα Σ.Δ.Ε. και οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές. Αν και τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα με υιοθέτηση πιο μοντέρνων μεθόδων διδασκαλίας και τήρηση φακέλων υλικού των μαθητών, αυτό αποδεικνύεται πολύ δύσκολο στην πράξη εφόσον η ύλη είναι καθορισμένη και τα βιβλία γραμμένα στη λογική κάθε μαθήματος ξεχωριστά και όχι με στόχο την παράλληλη εξέταση και ανάλυση κοινών θεμάτων από όλες τις ειδικότητες. Επιπλέον, η αξιολόγηση εξακολουθεί να βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στις γραπτές εξετάσεις και κατά τη διάρκεια αλλά και με την ολοκλήρωση κάθε σχολικού έτους. Άλλωστε, το Τ.Ε.Ε. προετοιμάζει τους μαθητές και για την εισαγωγή τους στις τεχνολογικές σχολές (Α.Τ.Ε.Ι.), στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δηλαδή. Αυτό σημαίνει ότι, στην πράξη, η όλη φιλοσοφία είναι τελείως διαφορετική από αυτή των Σ.Δ.Ε.

Σημαντικό και εξαιρετικά πρωτοποριακό σχετικά με τον θεσμό των Σ.Δ.Ε. θεωρείται και το γεγονός ότι σε αυτά τα σχολεία προωθείται η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις περισσότερες αποφάσεις που τους αφορούν, ακόμα και στον καθορισμό της ύλης που θα διδαχθούν ή τις δραστηριότητες που οι ίδιοι θεωρούν πιο κατάλληλες και ενδιαφέρουσες. Αυτό δεν συμβαίνει σε κανέναν άλλο τύπο σχολείου στην Ελλάδα και, μέχρι στιγμής, τα 6 τελευταία χρόνια που λειτουργούν τα Σ.Δ.Ε., εφαρμόζεται με πολύ καλά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ότι το σχολείο είναι πραγματικά δικό τους, το αγαπούν και αφιερώνουν πολλές ώρες από τον ελεύθερο χρόνο τους, σε βάρος, συχνά, της οικογένειας και της ξεκούρασής τους, για να βοηθήσουν σε δραστηριότητες και στην προετοιμασία εκδηλώσεων που πραγματοποιούνται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο που διαφοροποιεί τα Σ.Δ.Ε. από τα υπόλοιπα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η έντονη προσπάθεια συνεργασίας του κάθε σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους κοινωνικούς φορείς. Τα Σ.Δ.Ε. αναζητούν συνεχώς τρόπους ανοίγματος στην κοινωνία και επιζητούν συνεργασίες για θέματα παντός ενδιαφέροντος, κοινωνικής ευαισθητοποίησης, επαγγελματικά, περιβαλλοντικά κ.λ.π. Συχνά, μέσα από τα σχέδια δράσης ή με αφορμή δραστηριότητες πολιτιστικές προγραμματίζονται επισκέψεις σε κοινωνικούς φορείς, σε αξιοθέατα, σε επαγγελματικούς χώρους και, έτσι, οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν από κοντά ανθρώπους και περιβάλλοντα διαφορετικά, να ανοίξουν τους ορίζοντές τους, να μάθουν μέσα από την προσωπική εμπειρία, να αναρωτηθούν, να συζητήσουν πάνω σε θέματα που τους απασχολούν, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Βεβαίως, πρόκειται για ενήλικες και, σίγουρα, παίζει ρόλο και αυτό στην ελευθερία που τους παρέχεται να αναζητήσουν οι ίδιοι τους δρόμους που θα ακολουθήσουν για να βρουν τη γνώση. Παρόλα αυτά, η τεράστια επιτυχία του όλου εγχειρήματος καθώς και η τάση που παρατηρείται διεθνώς για όλο και μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή των μαθητών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης στα δρώμενα του σχολείου αλλά και για συνεργασία του σχολείου με τοπικούς φορείς και για άνοιγμα στην κοινωνία θα έπρεπε να προβληματίσει τους υπεύθυνους σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πραγμάτων και στη χώρα μας. Θα ήταν καλό να βλέπαμε τέτοιες προσπάθειες να εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία, ιδιαίτερα στα Τ.Ε.Ε. που προετοιμάζουν πιο άμεσα τους μαθητές τους για την επαγγελματική ζωή. Όρεξη υπάρχει, αφού είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος σε διάφορα προγράμματα, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, πολιτιστικά κ.λ.π. που

πραγματοποιούνται συχνά στα Τ.Ε.Ε. αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, έχουν πρωτότυπες ιδέες, δείχνουν υπευθυνότητα, προσπαθούν, αφιερώνουν πολύ από τον ελεύθερο χρόνο τους και τα αποτελέσματα είναι, πραγματικά, εκπληκτικά. Είναι, όμως, προγράμματα που γίνονται εκτός ωρών διδασκαλίας και σε βάρος του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, πολλοί από τους οποίους εργάζονται ή προετοιμάζονται, όπως ήδη αναφέρθηκε, για την συμμετοχή τους στις πανελλήνιες εξετάσεις. Θα ήταν ευχάριστο να δούμε τέτοιες πρωτοβουλίες να εφαρμόζονται σε ευρύτερη κλίμακα και να ενσωματώνονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων. Αυτό, βεβαίως, απαιτεί τελείως διαφορετικές προσεγγίσεις της γνώσης από όλες τις ειδικότητες, αλλαγή των βιβλίων αλλά και του τρόπου αξιολόγησης. Απαιτεί, πάνω από όλα, σεμινάρια και επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να κατανοήσουν οι ίδιοι την ανάγκη και την σημασία όσων επισημάνθηκαν.

Αναφορικά με την επιμόρφωση του προσωπικού αξίζει να σημειωθεί ότι το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. διοργανώνει κάθε χρόνο σεμινάρια τα οποία είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των Σ.Δ.Ε. και τα οποία αφορούν θέματα που τους απασχολούν, όπως αξιολόγηση και εύρεση τρόπων παρακίνησης των εκπαιδευομένων, αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ανταλλαγές απόψεων και προσεγγίσεων, θέματα παιδαγωγικά και διοικητικά. Τα σεμινάρια αυτά αξιολογούνται μετά την ολοκλήρωσή τους από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και γίνονται προσπάθειες βελτίωσης των επόμενων.

Επιπλέον, στα Σ.Δ.Ε. εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση δηλαδή της σχολικής μονάδας εκ των έσω, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Κάθε εβδομάδα, παρουσία του διευθυντή αλλά και με τη βοήθεια του Επιστημονικού Υπεύθυνου, συνέρχεται ο σύλλογος και συζητά θέματα που απασχολούν την ομάδα και, με την συμμετοχή όλων, αναζητούνται τρόποι αντιμετώπισης των διαφόρων ζητημάτων που προκύπτουν και παίρνονται αποφάσεις για την περαιτέρω δράση του σχολείου. Η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Καθορίζονται στην αρχή οι σκοποί και οι στόχοι κάθε γραμματισμού και του σχολείου γενικότερα καθώς και οι τρόποι πραγματοποίησης αυτών. Στην πορεία εξετάζεται αν οι επιλογές δράσης εξυπηρετούν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και, συχνά, επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι αν βρεθεί ότι αυτοί δεν είναι κατάλληλοι ή πρόσφοροι την συγκεκριμένη στιγμή για την συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων.

Πρωτοπόρος για τα ελληνικά δεδομένα είναι και ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου των Σ.Δ.Ε. Κάθε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας έχει έναν ψυχολόγο, στον

οποίο απευθύνονται οι εκπαιδευόμενοι για οποιοδήποτε θέμα, οικογενειακό, εκπαιδευτικό ή άλλο, τους απασχολεί. Ο ψυχολόγος μπορεί να έχει ατομικές συναντήσεις με τους εκπαιδευόμενους ή να οργανώνει ομάδες, στις οποίες αναλύονται θέματα όπως το άγχος, η σχέση γονέων-παιδιών, οι σχέσεις των 2 φύλων κ.λ.π.

Είναι ξεκάθαρο από τα παραπάνω ότι τα Σ.Δ.Ε. λειτουργούν με άλλο τρόπο από τα Γ.Ε.Ε. και στηρίζονται σε τελείως διαφορετική φιλοσοφία. Σίγουρα, παίζει ρόλο η ηλικιακή και κοινωνική ομάδα που απαρτίζει το κάθε είδος σχολείου, όμως η παραδοσιακή εκπαίδευση θα μπορούσε να διδαχθεί πολλά από το παράδειγμα των Σ.Δ.Ε. Άλλωστε, στα Σ.Δ.Ε. δεν εργάζονται ειδικά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί αλλά αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί του δημοσίου, οι οποίοι, όπως φαίνεται, δουλεύουν πολύ καλά και με θετικό τρόπο στο πρωτοποριακό περιβάλλον των σχολείων αυτών. Οι περισσότεροι, μάλιστα, δύσκολα τα εγκαταλείπουν για να επιστρέψουν στα προηγούμενα σχολεία τους.

Τελειώνοντας, λοιπόν, θα λέγαμε ότι τα Σ.Δ.Ε. λειτουργούν πολύ αποτελεσματικά για τα δεδομένα της Ελλάδας. Μέσα στο έντονα συγκεντρωτικό σύστημα της χώρας μας αυτά τα σχολεία πραγματοποιούν το έργο τους με μεγαλύτερη ευελιξία, επιλέγουν πιο ελεύθερες και μοντέρνες μεθόδους εκπαίδευσης και ενσωματώνουν προσεγγίσεις που προσιδιάζουν περισσότερο στις σύγχρονες απαιτήσεις και ανάγκες της κοινωνίας. Θα έπρεπε να αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση και για τα υπόλοιπα σχολεία. Παρόλο που τα Σ.Δ.Ε. έχουν το πλεονέκτημα της ευρωπαϊκής στήριξης και καθοδήγησης αλλά και της ευκολίας συντονισμού τους χάρη στον περιορισμένο τους αριθμό σε σχέση με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα, είναι εφικτό, νομίζουμε, να πραγματοποιηθούν κάποια βήματα προόδου και βελτίωσης και στα σχολεία που απευθύνονται στα παιδιά και τους νέους, που αποτελούν και το μέλλον της ανθρωπότητας.

## V. Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Η τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχει επαγγελματικά πτυχία στους αποφοίτους της και, με την απόκτηση αυτών, τους θεωρεί *«ολοκληρωμένους από πλευράς κατάρτισης επαγγελματίες, ικανούς να ασκήσουν με πληρότητα ορισμένο επάγγελμα εφ' όρου ζωής»* (Κοσμόπουλος κ.α., 1996). Η

αντίληψη, όμως, αυτή της επαγγελματικής αυτάρκειας δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα αφού η τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση είναι πολύ υποβαθμισμένη στη χώρα μας (Ζαβλανός, 2003). Κι αυτό γιατί οι σπουδές, αντίθετα από αυτό που θα περίμενε κανείς, είναι περισσότερο θεωρητικής παρά πρακτικής φύσης, η υλικοτεχνική υποδομή είναι ανεπαρκής ή, όταν υπάρχει, δεν αξιοποιείται κατάλληλα και η σύνδεση της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας είναι, μάλλον, ανύπαρκτη. Επιπρόσθετα, εξαιτίας και της δυσπιστίας των επιχειρήσεων προς τους απόφοιτους των τεχνικών σχολείων παρατηρείται μια έντονη δυσκολία εύρεσης εργασίας στον κλάδο που αυτοί ειδικεύονται. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι μαθητές που επιλέγουν την τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση το κάνουν λόγω αδυναμίας συνέχισης των σπουδών τους σε άλλες σχολικές κατευθύνσεις και όχι από αγάπη, επιθυμία ή κλίση προς ένα συγκεκριμένο επάγγελμα (Κοσμόπουλος κ.α., 1996). Τα τελευταία χρόνια γίνονται κάποιες προσπάθειες αναβάθμισης της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα, κυρίως, από συμμετοχές των τεχνικών σχολείων σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Παρόλα αυτά, οι προσπάθειες αυτές είναι λίγες και ατομικές, που εκκινούνται από την προσωπική επιθυμία ελάχιστων καθηγητών και τα αποτελέσματα είναι περιορισμένης εμβέλειας και έχουν ελάχιστη απήχηση, καθώς σπανιότατα γίνονται γνωστά ή χρησιμοποιούνται για ουσιαστική περαιτέρω βελτίωση.

Μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ξεκίνησε κατά τη φετινή σχολική χρονιά (2006-07) με τον χωρισμό των Τ.Ε.Ε. σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.). Οι ΕΠΑ.Σ. θα λειτουργούν όπως τα πρόσφατα Τ.Ε.Ε., θα δίνουν, δηλαδή, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στους μαθητές τους και απολυτήριο τίτλο σπουδών με την ολοκλήρωσή της που θα παρέχει στους απόφοιτους πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Τα ΕΠΑ.Λ., από την άλλη μεριά, θα λειτουργούν ένα έτος (Α' λυκείου) όπως τα Ενιαία Λύκεια, χωρίς, δηλαδή, μαθήματα ειδικότητας. Στην Β' και Γ' Λυκείου οι μαθητές θα χωρίζονται σε ειδικότητες όπου θα διδάσκονται εκτός από τα γενικά μαθήματα και τα ειδικά της κατεύθυνσης που θα επιλέξουν να ακολουθήσουν. Με την ολοκλήρωση των σπουδών τους θα έχουν τη δυνατότητα είτε να απασχοληθούν άμεσα στον επαγγελματικό κλάδο που έχουν εκπαιδευτεί είτε να δώσουν πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι.).

Δυστυχώς, όμως, για άλλη μία φορά, φαίνεται ότι οι αλλαγές δρομολογήθηκαν χωρίς να έχει προηγηθεί διάλογος με τους άμεσα ενδιαφερόμενους και εμπλεκόμενους στην τεχνική εκπαίδευση, χωρίς σωστή ενημέρωση ως προς το ποιες ειδικότητες θα λειτουργήσουν σε ποια σχολεία, χωρίς πρόγραμμα και συντονισμό. Επιπλέον, η πρόθεση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να καταργήσει πολλές από τις ειδικότητες καθώς και πολλά απογευματινά – εσπερινά Γ.Ε.Ε. (στα οποία φοιτούν, κυρίως, εργαζόμενοι και, συχνά, ενήλικοι μαθητές) έχει προκαλέσει ανασφάλεια και ποικίλλες αντιδράσεις στους κύκλους των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών και των γονιών τους.

Στην Ευρώπη, η τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση διαφέρει από χώρα σε χώρα. Σε πολλές από αυτές, όπως και στη χώρα μας, απευθύνεται, κυρίως, σε χαμηλότερων επιδόσεων μαθητές και σε κοινωνικο-οικονομικά μη προνομιούχους. Σε κάποιες άλλες, όμως, όπως στην Γερμανία και την Σουηδία, το επίπεδό της είναι πολύ καλύτερο, η υλικοτεχνική υποδομή είναι αρτιότερη και πολύ πιο σύγχρονη και, πιο σημαντικό από όλα, υπάρχει άμεση και ουσιαστική σύνδεση της τεχνικής εκπαίδευσης με τον επαγγελματικό και επιχειρηματικό κόσμο.

Όσο αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, τα πρώτα σπέρματα καλλιεργούνται στην ώριμη φάση του Διαφωτισμού (1700-1880). Ο Διαφωτισμός διακηρύσσει ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούν να βελτιωθούν και να ωριμάσουν πνευματικά με τη μόρφωση (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Κατά τον 18<sup>ο</sup> και το πρώτο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα εμφανίζονται στην Βόρεια και Κεντρική Ευρώπη ομάδες και σύλλογοι ανάγνωσης, μουσικής, γυμναστικής κ.λ.π. με σκοπό τη διάδοση της λογοτεχνίας και την προσφορά διαλέξεων και συζητήσεων για επιστημονικά θέματα. Δημιουργούνται, επίσης, τα «σχολεία της Κυριακής» και τα «βραδυνά σχολεία» με σκοπό τη λαϊκή εκπαίδευση. Αργότερα, οι συντεχνίες τεχνιτών και αγροτών οργανώνουν κύκλους μαθημάτων για μαθητευόμενους και ασκούμενους. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρείται μια ευρύτερη κίνηση για πλατιά δημόσια εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία προωθείται κυρίως από το εργατικό κίνημα. Ο 1<sup>ος</sup> Παγκόσμιος Πόλεμος περιορίζει την αισιοδοξία ότι «η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην πρόοδο του λαού και του έθνους», ενώ, κατά τον 2<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Πόλεμο, η εκπαίδευση ενηλίκων χρησιμοποιείται ως όργανο προπαγάνδας (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Αρχικά, λοιπόν, στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι, κυρίως, η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών τάξεων. Σταδιακά, λαμβάνει και



άλλες μορφές, όπως η επαγγελματική κατάρτιση, η εκπαίδευση σε θέματα πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, η εκπαίδευση σε θέματα σχετικά με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (Κόκκος, 2005).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 παρατηρείται στη Ευρώπη έντονη δραστηριότητα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, που τυγχάνει σημαντικής υποστήριξης και χρηματοδότησης από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι μεταβολές σε οικονομικο-τεχνολογικό και κοινωνικο-πολιτιστικό επίπεδο υπήρξαν ραγδαίες σε παγκόσμια κλίμακα τις τελευταίες δεκαετίες. Γίνεται, λοιπόν, έντονα αισθητή η ανάγκη για συνεχή προσαρμογή των εργαζομένων *«στα μεταβαλλόμενα επαγγελματικά πλαίσια»* καθώς, *«λόγω της συνεχούς εξέλιξης της επιστήμης και της τεχνολογίας, οι επαγγελματικές γνώσεις απαξιώνονται γρήγορα»*. Επιπλέον, *«οι μετακινήσεις πληθυσμών συνεπάγονται την ανάγκη προσαρμογής των μεταναστών, των παλλιννοστούντων και των προσφύγων στις νέες κοινωνίες»*. Οι παραδοσιακές δομές υπόκεινται σε κρίση και οι συνθήκες στις οποίες οι άνθρωποι καλούνται να ανταπεξέλθουν γίνονται ολοένα και πιο αβέβαιες (Κόκκος, 2005). Στη σύγχρονη εποχή, η εκπαίδευση ενηλίκων προσανατολίζεται στην αγορά εργασίας και τις απαιτήσεις της οικονομικής ανάπτυξης. Επιπλέον, αποτελεί αντικείμενο σπουδών και έρευνας στα πανεπιστήμια, γεγονός που δείχνει την σημασία της και την ανάγκη εδραίωσης και βελτίωσής της και που οδηγεί στην επαγγελματοποίηση των διδασκόντων και, γενικότερα, των εργαζομένων σε αυτόν τον χώρο (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Ήδη από τη δεκαετία του 1990 η εκπαίδευση ενηλίκων απορροφά πάνω από το 1,5% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος σε χώρες όπως η Αυστρία, η Ελβετία, η Νορβηγία και η Φιλανδία. Στην Σουηδία, η οποία θεωρείται «έθνος ενηλίκων εκπαιδευομένων», ένας στους δύο πολίτες συμμετέχει κάθε χρόνο σε κάποια σχετική δραστηριότητα. Αντίστοιχα είναι τα ποσοστά και στην Μεγάλη Βρετανία.

Στην Ελλάδα ιδρύονται τον 19<sup>ο</sup> αιώνα ιδιωτικοί σύλλογοι και σωματεία, όπως ο Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός (1860), η Εταιρεία Φίλων του Λαού (1865), ο Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων (1896), το Λύκειο των Ελληνίδων (1910), που σκοπό έχουν τη μόρφωση του λαού. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα το εργατικό κίνημα αναλαμβάνει την επιμόρφωση των εργατών. Το 1943 συστήνεται η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμορφώσεως στο Υπουργείο Παιδείας, ενώ το 1954 ιδρύεται η Κεντρική Επιτροπή Καταπολεμήσεως του Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ) και συγκροτούνται Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολεμήσεως Αναλφαβητισμού



(ΝΕΚΑ). Από το 1974 ιδρύονται κέντρα επιμορφώσεως «*με στόχο την παροχή στοιχειωδών πρακτικών γνώσεων, την κάλυψη των κενών της μέσης εκπαίδευσης και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου*» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Το 1983 ιδρύεται η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), η οποία αργότερα μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.). Σήμερα, πολλοί είναι πλέον οι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς που προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε ενήλικους.

Η Ελλάδα, λοιπόν, ακολούθησε τις εξελίξεις. Τα ποσοστά, όμως, υστερούν κατά πολύ έναντι του ευρωπαϊκού μέσου όρου. Το 2002 οι Έλληνες ηλικίας 25-64 ετών που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων δεν ξεπερνούσαν το 1,2% του συνόλου (Commission des Communautés Européennes, 2003). Βασική αιτία αυτού του φαινομένου είναι η απουσία οργάνωσης και η ανεπαρκής εκπαίδευση των οργανωτών προγραμμάτων και των εκπαιδευτών. Έτσι, η κοινωνική αποδοχή της εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάζεται ελλειμματική και «*οι δραστηριότητές της χαρακτηρίζονται από έλλειψη συντονισμού, ποιότητας και διασύνδεσης με τις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες*» (Κόκκος, 2005).

Όπως αναφέρθηκε πρωτύτερα, τα ελληνικά Σ.Δ.Ε. συμμετέχουν στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το European Association of Cities, Institutions and Second Chance Schools είναι ένα διεθνές δίκτυο στον χώρο της εκπαίδευσης και σκοπό έχει να δώσει τη δυνατότητα επιτυχούς πρόσβασης σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή στην αγορά εργασίας σε νέους ανθρώπους που δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα και δεξιότητες για αυτό. Περαιτέρω σκοποί του δικτύου αυτού είναι η οργάνωση ανταλλαγών και μεταφοράς εμπειρίας ανάμεσα σε χώρες και οργανισμούς που έχουν ιδρύσει ή συμμετάσχει στην ίδρυση Σ.Δ.Ε., η παροχή βοήθειας για την ίδρυση νέων Σ.Δ.Ε. και η προώθηση της ευρωπαϊκής ιδέας των Σ.Δ.Ε.

Μία από τις διαφορές των Ευρωπαϊκών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας από αυτά της Ελλάδας είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευομένων στην Ευρώπη είναι νέοι έως 30 ετών και, κυρίως, άτομα με κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού (ανύπαντρες μητέρες, άνεργοι, πρώην φυλακισμένοι κ.λ.π.). Στην Ελλάδα δίνεται, θεωρητικά, προτεραιότητα σε αυτές τις ομάδες, οι περισσότεροι, όμως, υποψήφιοι είναι άτομα ηλικίας 30-50 ετών που ενδιαφέρονται να αποκτήσουν το Απολυτήριο για να βελτιώσουν την επαγγελματική ή μισθολογική τους κατάσταση. Σε αυτό παίζει ρόλο, φυσικά, το γεγονός ότι η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα που δίνει απολυτήριο τίτλο

γυμνασίου με την ολοκλήρωση του διετούς κύκλου σπουδών, σε αντίθεση με την Ευρώπη όπου τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λειτουργούν ως κέντρα κατάρτισης και πιστοποιούν τους αποφοίτους τους για την επιτυχή παρακολούθηση συγκεκριμένων ωρών εκπαίδευσης σε κάποιο τομέα (π.χ. ένα πρόγραμμα Η/Υ). Από την άλλη μεριά, η επιλογή της Ελλάδας να δίνει απολυτήριο τίτλο ισότιμο με αυτόν του γυμνασίου είναι, ίσως, ο μόνος τρόπος να προσελκύσει υποψηφίους στα σχολεία αυτά, καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αναπτυχθεί με τρόπο μη λειτουργικό στη χώρα μας και δεν έχει ακόμα βρει πρόσφορο έδαφος στην συνείδηση του κόσμου όπως συμβαίνει στο εξωτερικό.

## VI. ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ

Οι πρώτες έρευνες για την ηγεσία ξεκίνησαν από το χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων και επηρέασαν αισθητά και τη διοίκηση σχολικής μονάδας. Οι οργανωτικές θεωρίες των Taylor, Fayol, Weber καθώς και, στη συνέχεια, η θεωρία X και Y του McGregor και η θεωρία κινήτρων του Maslow στα μέσα του προηγούμενου αιώνα οδήγησαν στην διατύπωση της πιο πρόσφατης θεωρίας των στόχων (Goal Theory). Εφαρμογή αυτής της τελευταίας αποτελεί η διοίκηση μέσω στόχων (Management by Objectives / MBO) (Σαΐτης, 2005). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, σε ένα σχολείο *«εκπαιδευτικοί και διευθυντής θέτουν από κοινού στόχους με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα»* (Πασιαρδής, 2004). Η θεωρία αυτή άρχισε να εφαρμόζεται στην δημόσια εκπαίδευση, πρόσφατα μόλις, στις Η.Π.Α. Προϋποθέτει, όμως, επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, εν προκειμένω του σχολείου, ζήτημα αρκετά ακανθώδες αφού οι περισσότεροι στόχοι στην εκπαίδευση δεν γίνεται να είναι βραχυπρόθεσμοι και τα αποτελέσματα είναι δύσκολο να μετρηθούν και να αποδοθούν σε συγκεκριμένες ενέργειες.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται, όλο και περισσότερο, λόγος για τα *«αποτελεσματικά»* σχολεία, με αναφορά στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού με όσο το δυνατόν μικρότερο κόστος, αίτημα μιας κοινωνίας που ζητά περισσότερα αποτελέσματα σπαταλώντας, όμως, όλο και λιγότερους πόρους για την επίτευξή τους. Επιπλέον, γεννιούνται ερωτήματα όπως τι σημαίνει αποτελεσματικό σχολείο, πώς μετριέται αυτό, ποιοι στόχοι οδηγούν στην αποτελεσματικότητα, τι σημαίνει επιτυχία ή μη (Πασιαρδής, 2004).

Το 1966 δημοσιεύονται τα ευρήματα της έρευνας του James Coleman και των συνεργατών του όπου, για πρώτη φορά, γίνεται λόγος για σχολικό κλίμα και τη σημασία που αυτό έχει για τη μάθηση. Παρόλα αυτά, ο Coleman καταλήγει ότι καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας ενός ατόμου είναι η κοινωνικοοικονομική του προέλευση. Με νέες έρευνες πάνω στο θέμα από τους Brookover (1979) και Edmonds (1979) διαπιστώνεται ότι το σχολικό κλίμα και όχι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών επηρεάζει καθοριστικά τη μάθησή τους. Πιο πρόσφατα, διατυπώνεται η άποψη ότι τα σχολεία πρέπει να αλλάξουν για να γίνουν πιο αποδοτικά (Mackenzie, 1983), ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τις ίσες ευκαιρίες για όλους οδηγεί σε αποτελεσματικότητα (Lezotte, 1989), ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου οφείλουν να εφαρμόσουν το καλύτερο δυνατό σχέδιο βελτίωσης για το σχολείο τους (Davis & Thomas, 1989), ότι, επιπρόσθετα, «η δομή πρέπει να ακολουθεί τη λειτουργία» (Sergiovanni, 1990).

Διάφοροι ερευνητές (Stoll & Fink, 1994· Sammons et al., 1995· Fullan, 1985· Brookover et al., 1979) μελέτησαν θεωρούμενα αποτελεσματικά σχολεία και κατέληξαν σε 7 σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας για ένα σχολείο (Pashiaridis, 2000). Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- 1) Εκπαιδευτική ηγεσία,
- 2) υψηλές προσδοκίες και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού,
- 3) έμφαση στη διδασκαλία,
- 4) σχολικό κλίμα,
- 5) μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης,
- 6) συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου, και
- 7) παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο (Πασιαρδής, 2004).

Είναι ξεκάθαρο ότι ένας διευθυντής μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση των περισσότερων από τους παραπάνω παράγοντες. Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι, βέβαια, ένας μόνο από τους παράγοντες όμως, μέσω του οράματος που έχει ο εκάστοτε διευθυντής για το σχολείο του και των τρόπων που επιλέγει να το πραγματώσει, επηρεάζει τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τον περίγυρο του σχολείου. Καθορίζεται, λοιπόν, με αυτόν τον τρόπο, σε μεγάλο βαθμό, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.

Σύμφωνα με την διοικητική σχάρα των Blake & Mouton (1964) αποτελεσματικός είναι ο διευθυντής εκείνος που ενδιαφέρεται και για τα άτομα και

για το αποτέλεσμα, όταν δηλαδή στόχος του είναι η καλύτερη δυνατή απόδοση «δημιουργώντας συνθήκες για συμμετοχή των υφισταμένων, αξιοποίηση των ιδεών και δεξιοτήτων τους» (Σαϊτής, 2002). Ο διευθυντής είναι εκείνος που οφείλει να εμπνεύσει τους συνεργάτες του να έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, που μπορεί να αποτελέσει θετικό παράδειγμα και να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του, που μπορεί να προωθήσει το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς αλλά και την κοινωνία γενικότερα και να επιδιώξει την συμμετοχή και την συνεργασία τους στα σχολικά δρώμενα. Η διαμόρφωση θετικού, ανοιχτού κλίματος, κλίματος επικοινωνίας και σύμπνοιας, κοινού οράματος και ξεκάθαρων κανονισμών αλλά και στόχων εξαρτάται, κυρίως, από τον διευθυντή (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Όσο, όμως, και να γίνεται προσπάθεια σαφούς καθορισμού των κριτηρίων αποτελεσματικότητας δεν παύουν αυτά να είναι ρευστά εφόσον αντανακλούν πολιτικές και κοινωνικές επιλογές, διαφορετικές κάθε φορά. Στην εποχή μας, πλέον, υπάρχει η τάση να θεωρούνται αποτελεσματικά τα σχολεία τα οποία αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους, τις εντοπίζουν, λύνουν προβλήματα και, άρα, αυτοβελτιώνονται (Παπαναούμ, 1995).

Σχετικά, δε, με τους διευθυντές, οι έρευνες της δεκαετίας του '80 εστιάζουν στα χαρακτηριστικά που πρέπει ο ίδιος να έχει για να είναι αποτελεσματικός και στους τρόπους που τον βοηθούν να οδηγηθεί σε αυτόν τον στόχο. Αργότερα, όμως, γίνεται κατανοητό ότι δεν υπάρχουν προδιαγραφές ανθρώπινης συμπεριφοράς και γίνεται προσπάθεια να καθοριστεί ο ρόλος της ηγεσίας ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας, του κλίματος του σχολείου δηλαδή, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματικότητα όταν είναι ανοιχτό και θετικό, όπως επισημάνθηκε ήδη. Στόχος των ερευνών τα τελευταία χρόνια είναι να εντοπιστούν οι απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζεται ένας διευθυντής ώστε ο υποψήφιος για αυτήν την θέση να επιλέγεται και να εκπαιδεύεται αναλόγως (Παπαναούμ, 1995).

Το ζήτημα, τελικά, της αποτελεσματικότητας ενός διευθυντή και, κατά συνέπεια, του σχολείου του είναι πολύ πιο σύνθετο από όσο φαντάζει αρχικά. Έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους, ανθρώπινες συμπεριφορές, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, καταστάσεις συχνά ανεξέλεγκτες και απρόβλεπτες που επηρεάζουν την σχολική πραγματικότητα, δυνάμεις εσωτερικές και εξωτερικές που επιδρούν σε αυτήν, που οδηγούν κάθε φορά σε νέους δρόμους και χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης.

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με θέμα την εκπαιδευτική ηγεσία, τα αποτελεσματικά σχολεία και το σχολικό κλίμα προέρχονται, κυρίως, από τις Η.Π.Α. και την Μ.Βρετανία. Γνωστότερα όργανα μέτρησης είναι το “Leader Behavior Description Questionnaire”, γνωστό ως LBDQ των J.K.Hemphill και A.E.Coons, το οποίο αφορά στην συμπεριφορά ενός ηγέτη καθώς και το όργανο μέτρησης της αποτελεσματικότητας της οργάνωσης των W.H.Hoy και J.Ferguson. Έρευνες βασισμένες σε τεστ επίδοσης ή ερωτηματολόγια επιδιώκουν να καθορίσουν τη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά του διευθυντή και συγκεκριμένων κριτηρίων αποτελεσματικότητας (Leithwood, 1990). Ποιοτικές έρευνες επιδιώκουν να εξετάσουν την επίδραση του διευθυντή στις οργανωτικές διαστάσεις του σχολείου (Pitner, 1988) ή να περιγράψουν τη συμπεριφορά του (Wolcott, 1973). Άλλες έρευνες προσεγγίζουν το ρόλο του διευθυντή γενικά (Leithwood, 1990· Manasse, 1986), πτυχές του έργου του (Martin & Willower, 1981), επιχειρούν να περιγράψουν το σχολικό πλαίσιο μέσα από το έργο του (Lightfoot, 1983) ή να δώσουν μια πιο σύνθετη εικόνα του διευθυντή (De Bevoise, 1984).

Στην Ελλάδα, οι έρευνες είναι ελάχιστες. Γεγονός που είναι κατανοητό αφού η σημασία της ηγεσίας και του διευθυντή μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να αναγνωρίζονται και να μελετώνται. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις έρευνες των Iordanidis (1992), Zavlanos (1981) και Παπαναούμ (1995) που μελετούν το ρόλο του διευθυντή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις αντιλήψεις των ίδιων των διευθυντών γυμνασίων και λυκείων της χώρας σχετικά με το έργο τους αντίστοιχα. Για τα Σ.Δ.Ε. δεν έχουμε υπόψη μας κάποια σχετική έρευνα. Εντοπίσαμε μόνο μία διπλωματική εργασία της Ελένης Τσαμαντά με τίτλο «Η Δια Βίου Εκπαίδευση» (2002), όπου γίνεται αναφορά και στην εκπαίδευση ενηλίκων που παρέχεται σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

## VII. ΛΙΓΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΔΥΟ ΣΧΟΛΕΙΑ

Και τα δύο σχολεία που επιλέξαμε βρίσκονται σε προάστια της Αθήνας που απέχουν περίπου 10 χλμ. από το κέντρο της πόλης. Τα προάστια αυτά ξεχωρίζουν από τους γειτονικούς τους, σχετικά υποβαθμισμένους, δήμους. Και στις δύο περιοχές γίνονται πολύ αξιόλογες προσπάθειες, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, για αναβάθμιση της ποιότητας ζωής με προγράμματα κοινωνικής μέριμνας, δημιουργικής απασχόλησης, φεστιβάλ και αθλητικές δραστηριότητες.

Το Τ.Ε.Ε. λειτουργεί ως τεχνικό - επαγγελματικό εκπαιδευτήριο από το 1998, χρονιά κατά την οποία όλα τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.) της χώρας και οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ.) ενσωματώθηκαν και μετονομάστηκαν σε Τ.Ε.Ε. Η βασικότερη αλλαγή που επέφερε αυτή η απόφαση της πολιτείας ήταν η μη δυνατότητα, πλέον, των αποφοίτων των Τ.Ε.Ε. να εισάγονται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.). Η αλλαγή αυτή θεωρείται ότι έφερε μαρasmus του θεσμού της τεχνικής εκπαίδευσης που, έτσι κι αλλιώς, είναι αρκετά παραγνωρισμένη στην Ελλάδα. Το Τ.Ε.Ε. προσελκύει, σχεδόν αποκλειστικά, μαθητές χαμηλότερου μαθησιακού επιπέδου, οι οποίοι προέρχονται, κυρίως, από οικογένειες κατώτερης οικονομικής στάθμης ή οικογένειες μονογονεϊκές ή διαλυμένες. Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στο Τ.Ε.Ε. που εξετάζουμε είναι μικρό και οι σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές φαίνονται να είναι αρμονικές. Το ποσοστό επιτυχίας στις πανελλήνιες εξετάσεις έχει αρχίσει να ανεβαίνει τα τελευταία χρόνια, φτάνοντας κατά το σχολικό έτος 2005-06 τους 33 επιτυχόντες, αριθμός που θεωρείται πολύ καλός και για το συγκεκριμένο σχολείο αλλά και για Τ.Ε.Ε. γενικότερα. Το γεγονός αυτό πρέπει να αποδοθεί και στις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι, τα τελευταία χρόνια, αρκετά νέοι και δουλεύουν με πολύ κέφι και όρεξη. Λόγω των πολλών ειδικοτήτων που λειτουργούν στο σχολείο το εκπαιδευτικό προσωπικό του φτάνει τα 90 περίπου άτομα. Το σχολείο στεγάζεται σε ένα τετραώροφο κτίριο, αρκετά αχανές, που καθιστά το διοικητικό έργο του διευθυντή του σχολείου ιδιαίτερα απαιτητικό. Στην προσπάθειά του έχει τη βοήθεια δύο υποδιευθυντών αντί του ενός που προβλέπεται στα μικρότερου μεγέθους σχολεία. Στο σχολείο λειτουργεί σχολική βιβλιοθήκη, υπάρχει γραμματεία και επιστάτης.

Ο δήμος στον οποίο βρίσκεται το Τ.Ε.Ε. αριθμεί 49.072 κατοίκους σύμφωνα με την απογραφή του 2001. Χτισμένη σε πρόποδες βουνού θεωρείται από τις πιο «πράσινες» συνοικίες της Αθήνας. Οι περισσότεροι κάτοικοι ασχολούνται με το εμπόριο και την παροχή υπηρεσιών. Τα τελευταία 25 περίπου χρόνια παρατηρείται ιδιαίτερη μέριμνα για δημιουργία αθλητικών και πολιτιστικών εγκαταστάσεων και το θέατρο της περιοχής φιλοξενεί κάθε χρονιά γνωστά ονόματα από το χώρο της τέχνης στις εκδηλώσεις του. Η κοινωνική φροντίδα, η συνεργασία με τους γειτονικούς δήμους, ο πολιτισμός αποτελούν βασικό μέλημα της δημοτικής αρχής.

Όσο αφορά στο Σ.Δ.Ε., αυτό λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2003-04, είναι δηλαδή ένα από τα πιο πρόσφατα ιδρυθέντα Σ.Δ.Ε. της χώρας μας.

Αρχικά λειτούργησε με εκπαιδευτικό προσωπικό που αποτελούνταν από 8 καθηγητές, τον επιστημονικό υπεύθυνο, τον ψυχολόγο και τον σύμβουλο σταδιοδρομίας με επικεφαλής την διευθύντρια, η οποία συνέχισε να βρίσκεται σε αυτό το πόστο μέχρι και τη σχολική χρονιά 2005-06 κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Την πρώτη χρονιά λειτούργησε το 1<sup>ο</sup> έτος του προγράμματος (το 1<sup>ο</sup> εννιάμηνο). Στην συνέχεια, από την επόμενη χρονιά, λειτουργούν και τα 2 έτη, οπότε το εκπαιδευτικό προσωπικό σχεδόν διπλασιάστηκε. Μετά από 3 χρόνια λειτουργίας του σχολείου οι εκπαιδευόμενοι αριθμούν 80 περίπου άτομα, ηλικίας 21-62 ετών, κυρίως γυναίκες. Το ποσοστό των άνεργων και υποαπασχολούμενων εκπαιδευόμενων ήταν αρκετά υψηλό (πάνω από 50%) – η ομάδα στόχος άλλωστε των Σ.Δ.Ε. είναι, όπως έχει ειπωθεί ήδη, αυτά ακριβώς τα άτομα. Οι περισσότεροι στόχευουν με την ολοκλήρωση των σπουδών τους και την απόκτηση του απολυτηρίου σε εύρεση εργασίας ή, όσοι εργάζονται ήδη, σε δυνατότητα εξέλιξης ή βελτίωσης της επαγγελματικής τους κατάστασης.

Ο πληθυσμός του δήμου στον οποίο βρίσκεται το Σ.Δ.Ε. ξεπερνά τους 100.000 κατοίκους, η πλειονότητα των οποίων είναι νησιώτικης προέλευσης και πρόσφυγες. Η οικονομική ανάπτυξη του δήμου είναι μεγάλη καθώς διαθέτει πλούσια αγορά που εξυπηρετεί και τις γειτονικές περιοχές. Αποτελεί έναν από τους πιο δραστήριους δήμους σε θέματα πολιτισμού, εκπαίδευσης, κατάρτισης, κοινωνικής μέριμνας, αθλητισμού και δημιουργικής απασχόλησης. Στην περιοχή στεγάζονται οι φυλακές της πόλης και τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες αυτές να απομακρυνθούν από εκεί.

## VIII. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η εργασία που έγινε αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης (case study), η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από ποιοτικές μεθόδους συλλογής εμπειρικού υλικού, όπως ημι-δομημένες συνεντεύξεις μικτών (ανοικτών και κλειστών) ερωτήσεων με τους διευθυντές των δύο σχολείων και παρατήρηση των δραστηριοτήτων στα δύο σχολεία για περίπου μία εβδομάδα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο εργασίας των διευθυντών των δύο σχολείων. Το στοιχείο αυτό προσέδωσε στην έρευνα και ένα χαρακτήρα διεύθυνσης και παρατήρησης συμπεριφορών, σχέσεων και διαδράσεων στο επαγγελματικό περιβάλλον των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία (Mason, 2003).

Όπως δηλώνει και ο τίτλος της εργασίας μάς ενδιαφέρει ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας. Επιλέξαμε δύο σχολεία πολύ διαφορετικά μεταξύ τους γιατί θεωρήσαμε ότι θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε πόσο επηρεάζει τον διευθυντή και τη λειτουργία του το πλαίσιο στο οποίο καλείται να εργαστεί, σε ποιο βαθμό το συγκεκριμένο, κάθε φορά, σχολικό περιβάλλον καθορίζει τη δράση του και, αντίστροφα, πόσο ο ίδιος ο διευθυντής επιδρά στο πλαίσιο αυτό. Εφόσον έχουμε ξεκαθαρίσει και αποδεχόμαστε ότι ο διευθυντής αποτελεί απαραίτητο στοιχείο μιας σχολικής μονάδας και είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και, κατά συνέπεια, στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου, αποφασίσαμε να διερευνήσουμε το ρόλο του, το πώς λειτουργεί σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια και τι επίδραση ασκεί, όπως είπαμε, στο περιβάλλον αυτό.

Καταλληλότερες πηγές των δεδομένων που μας ενδιέφεραν ήταν, λοιπόν, οι ίδιοι οι διευθυντές και οι χώροι εργασίας τους, τα σχολεία δηλαδή τα οποία διευθύνουν. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη συναίνεση των συνεντευξιζόμενων σχετικά με τη χρήση των συνεντεύξεων αυτών, εφόσον επιβεβαιώθηκε εκ μέρους του συνεντευκτή η τήρηση της ανωνυμίας. Η συνέντευξη μαζί τους αποδείχθηκε σημαντικό εργαλείο αφού μας αποκάλυψε τις απόψεις τους, τον τρόπο που κατανοούν και αντιλαμβάνονται τα πράγματα οι ίδιοι, τις ιδέες τους, τις πρακτικές τους, την κοινωνική πραγματικότητα, εντέλει, που μας ενδιέφερε να ερευνήσουμε.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν μικτές, όπως επισημάνθηκε πρωτύτερα. Ήταν, επομένως, κλειστές για θέματα που αφορούσαν την προϋπηρεσία και την εκπαίδευσή τους και

π.χ. Έχετε επιμορφωθεί για τη θέση διευθυντή / διευθύντριας που αναλάβατε;  
- Ναι  Όχι

Για θέματα διοικητικά, ηγεσίας και επιλογής στελεχών εκπαίδευσης επιλέχθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις:

π.χ. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Οι ερωτήσεις που ήταν σχετικές με την εμπειρία, την εκπαίδευσή τους και την κατάρτισή τους μας βοήθησαν να δούμε πόσο σημαντικά είναι αυτά τα στοιχεία στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και εξασκούν το ρόλο τους. Στην συνέχεια, θελήσαμε να εστιάσουμε σε αυτά που οι ίδιοι θεωρούν ουσιαστικά και ξεχωριστής σημασίας στη



δουλειά τους, πράγματα που αφορούν το διοικητικό τους έργο (καθήκοντα, μοίρασμα αρμοδιοτήτων, προώθηση καινοτομιών) και το ρόλο τους ως ηγέτες (διαχείριση κρίσεων, στυλ ηγεσίας, σχολικό κλίμα). Τέλος, ζητήθηκε η γνώμη τους σχετικά με την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης και, ειδικότερα, των διευθυντών σχολείων για να διαπιστώσουμε πόσο σημαντικό θεωρούν το ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας και πώς νομίζουν ότι θα έπρεπε να επιλέγεται κάποιος για αυτή τη θέση. Αυτές οι τελευταίες ερωτήσεις ήταν ανοιχτές ακριβώς επειδή θέλαμε να κατανοήσουμε τις δικές τους αντιλήψεις, στάσεις, πεποιθήσεις πάνω σε αυτά τα θέματα (Mason, 2003).

Γνωρίζοντας τα δεδομένα των δύο σχολείων θεωρούσαμε ότι ένα Σ.Δ.Ε. είναι ευκολότερο στη διεύθυνσή του από ένα Τ.Ε.Ε. Τα Σ.Δ.Ε., όπως έχει αναφερθεί νωρίτερα, είναι μικρότερα σχολεία, με λιγότερους μαθητές, οι οποίοι είναι ενήλικες. Το πρόγραμμά τους είναι ιδιαίτερα ευέλικτο, η ανάληψη πρωτοβουλιών, οι καινοτόμες δράσεις και τα προγράμματα είναι κομμάτι της πραγματικότητας του σχολείου. Το μοίρασμα αρμοδιοτήτων και η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, στον σχεδιασμό, στην πραγματοποίηση στόχων θεωρούνται δεδομένα και επικροτούνται. Όπως επισήμανε η διευθύντρια του Σ.Δ.Ε., αν δεν προωθεί ο διευθυντής καινοτομίες «δεν είναι τίποτα, διεκπεραιωτής» απλώς. Επιβεβαιώθηκε, λοιπόν, η πεποίθησή μας ότι το έργο που πραγματοποιείται στα Σ.Δ.Ε. είναι πιο συντονισμένο και ότι, όταν και όποτε χρειαστεί, υπάρχει «βοήθεια από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε.».

Ο διευθυντής του Τ.Ε.Ε., από την άλλη πλευρά, χωρίς καμία επιμόρφωση ή, έστω, ενημέρωση για τη θέση που κατέχει, «ξεκάρφωτος» όπως λέει ο ίδιος, σε ένα σχολείο πολύ μεγάλο, δύσκολο λόγω του πολυπρόσωπου χαρακτήρα του, των πολλών ειδικοτήτων, του επιπέδου του προσωπικού και των παιδιών, όπως αναφέρει στην συνέντευξη, θεωρούσαμε ότι θα είχε πολύ δυσκολότερο έργο να επιτελέσει και πολλά περισσότερα πράγματα να φέρει σε πέρας και να συντονίσει για να επιτευχθεί η, όσο το δυνατόν, σωστότερη λειτουργία του σχολείου. Τα Τ.Ε.Ε. είναι, όπως ειπώθηκε ήδη, σχολεία επιπέδου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπάγονται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. Σε συνδυασμό με το ότι δεν έχει δοθεί από την πολιτεία, μέχρι τώρα τουλάχιστον, αρκετή βαρύτητα στην τεχνική εκπαίδευση γίνεται κατανοητό ότι πρόκειται για σχολεία πολύ πιο «παραδοσιακά» και δεν παραξενεύει το γεγονός ότι ένας από τους ρόλους του διευθυντή είναι «να εφαρμόσει το γράμμα του νόμου, να μην υπάρχει παρανόηση» κατά τα λεγόμενα του διευθυντή του Τ.Ε.Ε. Επιπλέον, επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας εξακολουθεί να είναι συγκεντρωτικό, οι διευθυντές των σχολείων έχουν ελάχιστα περιθώρια δράσης και πρωτοβουλιών και

χάνονται μέσα σε έναν γραφειοκρατικό κυκεώνα χαρτιών, εγκυκλίων και αποφάσεων προσπαθώντας να ερμηνεύσουν εντολές ανωτέρων τους. Αυτό, φυσικά, δεν τους αφήνει χρόνο για να ασχοληθούν με πράγματα πιο ουσιαστικά που θα συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητα των ίδιων και των σχολείων τους.

Το σημείο εκκίνησης, επομένως, των δύο διευθυντών των σχολείων αυτών είναι διαφορετικό, οι συνθήκες διαφορετικές, ενώ το ζητούμενο είναι το ίδιο. Να καταφέρουν, δηλαδή, να διευθύνουν το σχολείο τους με αποτελεσματικό τρόπο ώστε να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που, βεβαίως, και αυτοί διαφέρουν στα δύο σχολεία.

Οι συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν από τους διευθυντές ήταν ιδιαίτερα διαφωτιστικές σχετικά με αυτό που προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε, τον ρόλο τους, δηλαδή, στα δύο αυτά διαφορετικά σχολεία. Το γεγονός, όμως, ότι είχαμε, επιπλέον, την ευκαιρία να παρατηρήσουμε καταστάσεις και διαδράσεις στον «πραγματικό» χώρο που αυτές συμβαίνουν μας αποκάλυψε πολλά χρήσιμα στον ίδιο βαθμό στοιχεία. Καταφέραμε να αντλήσουμε άμεσα πληροφορίες για συμπεριφορές και να κατανοήσουμε το κοινωνικό πλαίσιο των δύο σχολείων. Η παρουσία μας στον χώρο θεωρούμε ότι δεν επηρέασε τις αντιδράσεις των ατόμων εκεί αφού είχαμε υπάρξει οι ίδιοι μέλη του διδακτικού προσωπικού και στα δύο αυτά σχολεία στο παρελθόν, οπότε οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αλλά και ο μαθητικός πληθυσμός μάλλον δεν έδωσε ιδιαίτερη σημασία στο γεγονός. Αυτό μας κάνει να θεωρούμε ότι οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία ήταν αρκετά φυσιολογικές, χωρίς δηλαδή πρόθεση ή τάση να παραπλανήσουν τον ερευνητή.

Καταλήξαμε, επομένως, σε κάποια συμπεράσματα που θα αναλυθούν στην συνέχεια, τα οποία θεωρούμε ότι είναι, σε μεγάλο βαθμό, έγκυρα και αξιόπιστα. Είναι, όμως, μάλλον παρακινδυνευμένο να προσπαθήσουμε να διατυπώσουμε κάποιον γενικότερο ισχυρισμό βασιζόμενοι απλά στην έρευνα αυτή. Όπως επισημάνθηκε ήδη, η κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα ιδιαίτερο περιβάλλον και ο ρόλος του διευθυντή διαφοροποιείται αναγκαστικά αφού το σχολείο είναι ένας οργανισμός αποτελούμενος από ανθρώπους με διαφορετικές στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές. Θα ήταν λάθος, συνεπώς, να θεωρήσουμε πως ό,τι ισχύει εδώ ισχύει παντού. Επιπλέον, ο υποκειμενικός παράγοντας υπεισέρχεται σε κάθε έρευνα και οι αναλύσεις και τα συμπεράσματα αποτελούν ανθρώπινο προϊόν (Ιωσηφίδης, 2003). Αυτό σημαίνει ότι, αναπόφευκτα, παρουσιάζεται η εκδοχή του ερευνητή για το τι μπορεί να σημαίνουν ή να παρουσιάζουν τα δεδομένα ή για το τι πιστεύει αυτός ότι μπορεί κάποιος να συμπεράνει από αυτά.

Επιπρόσθετα, αν και το γεγονός ότι είχαμε υπάρξει μέλη του διδακτικού προσωπικού και των δύο σχολείων στο παρελθόν βοήθησε την πρόσβαση στον χώρο και την έρευνα, από την άλλη μεριά, το ίδιο αυτό γεγονός μείωσε την αναγκαία απόσταση που πρέπει να διατηρεί ο ερευνητής και μας κατέστησε πιο ευαίσθητους ως παρατηρητές, πιο επιρρεπείς στο να κρίνουμε θετικότερα τα δεδομένα μας και πιο ελαστικούς στα συμπεράσματά μας (Ιωσηφίδης, 2003). Τέλος, είναι δύσκολο να πει κανείς με βεβαιότητα ότι οι συμπεριφορές και οι διαδικασίες που παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν είναι αποκλειστικά τυπικές σε ένα περιβάλλον πολυπληθές και μεταβαλλόμενο όπως αυτό του σχολείου.

## ΙΧ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Οι πρώτες ερωτήσεις που απευθύναμε στους συνεντευξιζόμενους αφορούσαν την προϋπηρεσία σε διοικητική θέση και την κατάρτιση / επιμόρφωση που πιθανώς έχουν παρακολουθήσει για τη θέση του διευθυντή.

Ο διευθυντής του Τ.Ε.Ε. έχει πολύ μεγαλύτερη εμπειρία από την διευθύντρια του Σ.Δ.Ε. Εμπειρία πολλών ετών, 29 συνολικά σε θέση διευθυντή και σε πολλά και διαφορετικά σχολεία. Όλα ήταν σχολεία τεχνικής εκπαίδευσης – Τ.Ε.Ε., Τ.Ε.Λ., Εργοδηγών, Κέντρα Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Τ.Ε.). Τοποθετήθηκε σε θέση διευθυντή χωρίς να έχει υπηρετήσει προηγουμένως σε θέση υποδιευθυντή, δεν είχε, δηλαδή, καμία εμπειρία σε διοικητικό πόστο. Επιπλέον, δεν έχει επιμορφωθεί ποτέ για τη θέση αυτή του διευθυντή, δεν έχει συμμετάσχει ποτέ σε κανενός είδους σεμινάριο, κατάρτιση ή εκπαίδευση που να αφορά διοίκηση γενικά ή, ειδικότερα, διοίκηση σχολικής μονάδας και κανείς δεν τον είχε ενημερώσει για τα καθήκοντά του ως διευθυντής προτού αναλάβει τη θέση. Ο ίδιος λέει, μάλιστα, ότι «τώρα αρχίζουν» να διοργανώνονται σεμινάρια από την πολιτεία για στελέχη εκπαίδευσης. Θεωρεί, όμως, ότι θα έπρεπε τα στελέχη εκπαίδευσης να επιμορφώνονται με κάποιο τρόπο. Πιστεύει ότι και η θεωρητική κατάρτιση είναι απαραίτητη για κάποιον που τοποθετείται σε μια διοικητική θέση. Τονίζει, όμως, τη σημασία της εμπειρίας για όσους κατέχουν ένα διοικητικό πόστο και πιστεύει ότι αυτή, ουσιαστικά, καθορίζει την αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή.

Η διευθύντρια του Σ.Δ.Ε., από την άλλη μεριά, έχει λιγότερη εμπειρία σε διοικητική θέση, 5 χρόνια συνολικά, 3 ως διευθύντρια σε Σ.Δ.Ε. και 2 ως υποδιευθύντρια σε Ενιαίο Λύκειο (Ε.Λ.). Η εμπειρία της στο Ε.Λ. θεωρεί ότι ήταν

ιδιαίτερα χρήσιμη για το δυσκολότερο πόστο της διευθύντριας που ανέλαβε στην συνέχεια. Έχει επιμορφωθεί για τη θέση της διευθύντριας στο Σ.Δ.Ε. από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε., τον φορέα που εποπτεύει τα Σ.Δ.Ε., όχι όμως και της υποδιευθύντριας στο Ενιαίο Λύκειο, αφού ελάχιστες προσπάθειες διοργάνωσης σεμιναρίων έχουν πραγματοποιηθεί από την πολιτεία για τους διευθυντές και υποδιευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιστεύει ότι η πολιτεία πρέπει να επιμορφώνει τα στελέχη της εκπαίδευσης. Επίσης, πιστεύει ότι τα διοικητικά στελέχη στο χώρο της εκπαίδευσης χρειάζονται «οπωσδήποτε και θεωρητική κατάρτιση» εκτός από την εμπειρία. Τονίζει, δε, ιδιαιτέρως το θέμα της θεωρητικής αυτής κατάρτισης, το οποίο θεωρεί πολύ σημαντικό. Προτού γίνει διευθύντρια το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. την ενημέρωσε για τα καθήκοντά της σε αυτή τη θέση.

Σημαντικές είναι οι διαφορές, λοιπόν, των δύο διευθυντών όσο αφορά στην εμπειρία τους. Η διευθύντρια του Σ.Δ.Ε. έχει καλύτερη θεωρητική βάση και θεωρεί πολύ σημαντική την κατάρτιση, ίσως και πιο σημαντική από την εμπειρία. Το γεγονός, καταρχάς, ότι είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος και, επιπλέον, ότι έχει λάβει μέρος σε επιμορφώσεις σχετικά με το διοικητικό της έργο, οι οποίες, όπως λέει, την βοήθησαν πολύ, πιθανότατα την οδηγεί στην πεποίθηση ότι ένα στέλεχος εκπαίδευσης αποκτά τα απαραίτητα προσόντα, αρχικά και βασικότερα, μέσα από τέτοιου είδους σεμινάρια και, κατά δεύτερο λόγο, από την εμπειρία. Αν και οι σπουδές της, βασικές, μεταπτυχιακές και διδακτορικές, δεν σχετίζονται με την εκπαιδευτική διοίκηση, η ίδια είναι ένα πολύ καλά καταρτισμένο άτομο που έχει κάνει πολύ προσωπική δουλειά μέσω σεμιναρίων, επιμορφώσεων και προσωπικού διαβάσματος και ενδιαφέρεται πάντα για τις εξελίξεις και ό,τι συμβαίνει, γενικά, στον εκπαιδευτικό χώρο. Αντίθετα, ο διευθυντής του Γ.Ε.Ε., με την σαφώς μεγαλύτερη διοικητική εμπειρία, προβάλλει αυτήν ως σημαντικότερο εφόδιο για τη θέση που κατέχει. Λογική η θεώρηση και των δύο αν λάβουμε υπόψη τα δεδομένα του καθενός. Και οι δύο, πάντως, συμφωνούν ότι η πολιτεία θα έπρεπε να επιμορφώνει τα διοικητικά στελέχη και αυτό ακούγεται πιο σημαντικό από το στόμα του διευθυντή του Γ.Ε.Ε., ενός ανθρώπου που δεν είχε τέτοια εμπειρία και, όμως, φαίνεται να εκτιμάει την σημασία της.

Όσο αφορά στο διοικητικό έργο, τα καθήκοντα, δηλαδή, και τις αρμοδιότητες που έχει ένας διευθυντής, παρατηρούμε επίσης κάποιες διαφορές ανάμεσα στους δύο συνεντευξιαζόμενους. Ο διευθυντής του Γ.Ε.Ε. αναφέρει ως κυριότερα καθήκοντά του τη μισθοδοσία των καθηγητών και την τήρηση προγραμμάτων και νόμων. Λέει

ότι ένας διευθυντής είναι, κυρίως, «διεκπεραιωτής νόμων, χωρίς καμία εξουσία», λόγια τα οποία τόνισε με κάποια δυσαρέσκεια εκφράζοντας έτσι τη διαφωνία του. Προσπαθεί, όμως, να μοιράζεται αρμοδιότητες με συναδέλφους του και αυτό κρίνει ότι είναι πολύ βοηθητικό. Επίσης, πιστεύει ότι η προώθηση πρωτοβουλιών και καινοτομιών είναι σημαντικό κομμάτι του διοικητικού έργου ενός διευθυντή στο σχολείο, «το Α και το Ω» όπως λέει.

Είναι λογικό, σε ένα τόσο μεγάλο σχολείο όπως το συγκεκριμένο Τ.Ε.Ε. (700 μαθητές και 90 καθηγητές περίπου κάθε σχολική χρονιά), ένας διευθυντής να έχει ιδιαίτερα αυξημένες υποχρεώσεις και καθήκοντα. Αυτό φάνηκε και από την αναστάτωση και την κίνηση που, συνήθως, επικρατούσε στο γραφείο και του διευθυντή αλλά και των υποδιευθυντών και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών που ασχολούνται με θέματα διοικητικά καθώς και σε αυτό της γραμματείας. Πολύς κόσμος μπαινόβγαινε και πηγαινοερχόταν, γονείς, μαθητές, καθηγητές, όλοι φαίνονταν κάτι να χρειάζονται και κάτι να έχουν να διεκπεραιώσουν. Αυτό που μας έκανε εντύπωση ήταν ότι ο διευθυντής, οι δύο υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί σπανίως εκνευρίζονταν και οι πόρτες όλων ήταν πάντα ανοιχτές. Η ατμόσφαιρα, δηλαδή, στον χώρο μάς έκανε να νιώσουμε ότι όλοι ήταν ευπρόσδεκτοι. Αν και μεγάλο σχολείο, με πολλούς μαθητές, οι οποίοι όλο και κάτι ζητούσαν, όλοι φαίνονταν να αντιμετωπίζονται με την απαιτούμενη προσοχή και σοβαρότητα και να εξυπηρετούνται. Ήταν εμφανές ότι οι αρμοδιότητες ήταν πράγματι μοιρασμένες, ο καθένας είχε συγκεκριμένα πράγματα να διεκπεραιώσει (οικονομικές καταστάσεις, στατιστικά στοιχεία, πρωτόκολλο, αρχειοθέτηση, καταγραφή απουσιών, ενημέρωση συναδέλφων κ.λ.π.) αλλά και οι περισσότεροι έδειχναν πρόθυμοι να βοηθήσουν όταν και όπου χρειαζόταν, χωρίς γκρίνια ή προσπάθεια αποφυγής της επιπρόσθετης δουλειάς, όπως πολύ συχνά συμβαίνει στα σχολεία της χώρας μας.

Σχετικά με τις καινοτομίες και την προώθηση πρωτοβουλιών, ο διευθυντής του Τ.Ε.Ε. είναι ιδιαίτερα θετικός και βοηθάει με κάθε τρόπο όσους εκπαιδευτικούς προσπαθούν να αναλάβουν κάποιο πρόγραμμα, να κάνουν, δηλαδή, και κάτι πέρα από το καθαρά διδακτικό τους έργο. Έτσι, τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται συνεχώς προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (π.χ. δεντροφύτευση, καθαρισμός εσωτερικών και εξωτερικών χώρων του σχολείου), αγωγής υγείας (π.χ. αιμοδοσία, σχέσεις των δύο φύλων), αισθητικής αγωγής (π.χ. το πρόγραμμα κινηματογράφου «ΠΑΜΕ ΣΙΝΕΜΑ», μαθήματα φωτογραφίας, γνωριμία με τον σκοτεινό θάλαμο), εκθέσεις βιβλίου και καλλιτεχνικής δημιουργίας, συμμετοχές σε

φεστιβάλ μαθητικά και νεανικά, έκδοση εφημερίδας του σχολείου. Όλα αυτά πραγματοποιούνται από εκπαιδευτικούς με αληθινό μεράκι, πάθος θα έλεγε κανείς, που αφιερώνουν πολύ από τον ελεύθερο χρόνο τους, συχνά και τα σαββατοκύριακά τους, με ελάχιστες ή και χωρίς καθόλου χρηματικές απολαβές για αυτές τις επιπλέον ώρες και τα αποτελέσματα είναι, χωρίς υπερβολή, θαυματικά. Έχει βελτιωθεί η εικόνα του Τ.Ε.Ε. στην περιοχή, που παλαιότερα θεωρούνταν πολύ υποβαθμισμένο σχολείο και μόνο μαθητές που δεν είχαν άλλες επιλογές φοιτούσαν σε αυτό. Και οι ίδιοι οι μαθητές, όμως, νιώθουν περήφανοι για το σχολείο τους, το σέβονται περισσότερο και, όλο και πιο πολλοί κάθε χρονιά, συμμετέχουν στα προγράμματά του. Όλο αυτό μπορεί να ακούγεται συνηθισμένο για ένα άλλο σχολείο, δημοτικό, γυμνάσιο ή, ίσως, και λύκειο, όμως στο Τ.Ε.Ε. αποκτά ξεχωριστή σημασία και βαρύτητα καθώς είναι πολύ δύσκολο να κινητοποιηθούν αυτά τα παιδιά και να ασχοληθούν με πράγματα που έχουν μια έννοια κοινωνικής προσφοράς, ενημέρωσης ή καλλιτεχνικής έκφρασης.

Η διευθύντρια του Σ.Δ.Ε. αναφέρει ως κύρια καθήκοντά της την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, τα διοικητικά καθήκοντα καθώς και την επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Μοιράζεται αρμοδιότητες με τους συναδέλφους της αρκεί, όπως τονίζει, να προθυμοποιούνται, κάτι που, μάλλον, δεν θεωρεί ότι συμβαίνει ιδιαίτερα, αφού επισήμανε ότι μόνο ένας την βοηθούσε κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς. Θεωρεί και αυτή ότι είναι απαραίτητο ένας διευθυντής να προωθεί καινοτομίες και πρωτοβουλίες γιατί διαφορετικά «δεν είναι τίποτα», γίνεται απλώς διεκπεραιωτής υποθέσεων. Βέβαια, η προώθηση καινοτομιών και πρωτοβουλιών είναι ένα από τα στοιχεία που διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τα Σ.Δ.Ε. από τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γυμνάσια και λύκεια. Οι διευθυντές τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι υποχρεωμένοι να εντάσσουν καινοτόμες δράσεις στο πρόγραμμά τους, το οποίο είναι ιδιαίτερα ευέλικτο και προβλέπει χρόνο για πρωτοπόρες δραστηριότητες, χωρίς να επιβαρύνεται κανείς από επιπρόσθετες ώρες εργασίας. Επιπλέον, προβλέπεται ένα τρίωρο στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα για σχέδια δράσης (projects), όπου όλοι ασχολούνται με την επεξεργασία, ανάπτυξη και προετοιμασία παρουσίασης στο τέλος του σχολικού έτους κάποιου θέματος που έχει επιλεγεί από όλους μαζί, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Στα Σ.Δ.Ε., συνεπώς, είναι δεδομένες οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, οι εκδρομές, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, όλα όσα λειτουργούν επικουρικά στο βασικό μάθημα και συντελούν τα μέγιστα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου.

Η εντύπωση που αποκομίσαμε σχετικά με αυτά τα θέματα είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι δουλεύουν με ενθουσιασμό, χωρίς να λείπουν κάποιες φορές, βέβαια, και οι γκρίνιες εκ μέρους των εκπαιδευόμενων, κυρίως για το ποιος δουλεύει περισσότερο και ποιος προσπαθεί να το αποφύγει. Δυστυχώς, μας δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι, αν και οι εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες και η γνώμη τους πρέπει να μετράει σε όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο και τους αφορούν αφού αυτή είναι η λογική και η πολιτική των Σ.Δ.Ε., αυτό δεν συμβαίνει πάντα με αποτέλεσμα να υπάρχει μια διάχυτη ένταση κυρίως ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Ίσως σε αυτό να οφείλεται και η παρατήρηση της διευθύντριας ότι, συχνά, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να βοηθήσουν σε θέματα που πρέπει να διεκπεραιωθούν, αν και εμείς δεν παρατηρήσαμε να συμβαίνει αυτό, τουλάχιστον όχι σε εντονότερο βαθμό από άλλα σχολεία. Θα λέγαμε, μάλιστα, ότι στο συγκεκριμένο σχολείο οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο καθορισμένες αρμοδιότητες, κάτι που διευκολύνει τη διεκπεραίωσή τους. Επιπλέον, το σχολείο αυτό είναι πολύ μικρότερο σε μέγεθος από το Τ.Ε.Ε. (λιγότεροι μαθητές, λιγότεροι καθηγητές) και, άρα, οι διοικητικές αρμοδιότητες των καθηγητών είναι, τελικά, λιγότερες από τις αντίστοιχες υποχρεώσεις που έχουν οι συνάδελφοί τους στο Τ.Ε.Ε. Από την άλλη μεριά, η προετοιμασία του μαθήματος αλλά και των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων είναι πιο απαιτητικά στο Σ.Δ.Ε., αφού ο εκπαιδευτικός επιλέγει ο ίδιος το υλικό που θα διδάξει, παράγει συχνά εκπαιδευτικό υλικό και φροντίζει για την επιτυχή διοργάνωση επισκέψεων και ενημερωτικών συναντήσεων που να έχουν κάποιο νόημα για τους εκπαιδευόμενους. Σίγουρα, η βοήθεια της διευθύντριας σε αυτόν τον τομέα, η επιστημονική καθοδήγηση, όπως επισημαίνει και η ίδια, είναι ένα ιδιαίτερα απαιτητικό και χρονοβόρο επιπρόσθετο καθήκον που ο διευθυντής του τεχνικού σχολείου δεν το έχει αφού, όποτε διοργανώνονται αντίστοιχες δραστηριότητες στο Τ.Ε.Ε., αποκλειστικός υπεύθυνος είναι ο ανάλογος καθηγητής και ο διευθυντής απλώς ενημερώνεται και εγκρίνει.

Σχετικά με τις κρίσεις και διαφωνίες που, συχνά, παρουσιάζονται σε ένα σχολείο, ο διευθυντής του Τ.Ε.Ε. ισχυρίζεται ότι τα αντιμετωπίζει μόνος του προσπαθώντας να βρει πάντα τη χρυσή τομή. Χρειάζεται, φυσικά, μεγάλη εμπειρία και, ιδιαίτερα, όπως ο ίδιος τονίζει, διπλωματία για να το καταφέρει αυτό, «διότι μπορούν από το τίποτα να δημιουργηθούν τεράστια προβλήματα μέσα στο σχολείο». Ένας διευθυντής, κατά τη γνώμη του, πρέπει να βρίσκει πάντα τη μέση οδό, να μην είναι ούτε πολύ αυταρχικός ούτε πολύ ελαστικός. Συμφωνεί ότι η συμπεριφορά ενός

διευθυντή και το στυλ ηγεσίας του πρέπει να είναι διαφορετικά ανάλογα με την περίπτωση, ανάλογα με το άτομο ή τον φορέα προς τον οποίο απευθύνεται. «Κάθε τομέας θέλει ξεχωριστή εφαρμογή συμπεριφοράς» όπως χαρακτηριστικά λέει. Χρειάζεται, δηλαδή, να χρησιμοποιεί άλλο στυλ διοίκησης προς τους μαθητές, άλλο προς τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, άλλο προς τους ανωτέρους του, άλλο προς τους τοπικούς φορείς. Για όλα αυτά τα τόσο σημαντικά ζητήματα δεν έχει εκπαιδευτεί αλλά λειτουργεί απλώς με οδηγό την εμπειρία του και μόνο, η οποία, όπως τονίστηκε, δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητη.

Από τα πιο δύσκολα θέματα που έχει να αντιμετωπίσει ένας διευθυντής είναι, κατά τη γνώμη του, η εφαρμογή του γράμματος του νόμου, το να μην υπάρχει, δηλαδή, παρανόηση. Σημαντικότερο, όμως, από όλα θεωρεί την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, το να καταφέρνει δηλαδή να λειτουργεί το σχολείο όπως πρέπει, να μην υπάρχουν υλικοτεχνικές ελλείψεις. Τονίζει, όμως, ιδιαίτερα και τη σημασία που έχει η παρουσία του σχολείου, η εικόνα του, οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων που το απαρτίζουν. Όπως λέει, εάν δεν υπάρχουν ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ του διευθυντή, των καθηγητών και των μαθητών, «το σχολείο δε θα μπορέσει να πάει μπροστά». Ισχυρίζεται με ξεχωριστό σθένος ότι ο διευθυντής, όχι απλά συμβάλλει, αλλά είναι ο βασικότερος παράγοντας για τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος.

Στην ερώτηση αν ο διευθυντής λειτουργεί και ως ηγέτης διδασκαλίας και μάθησης απαντάει ότι αυτό είναι αδύνατο γιατί, πρώτον, ο διευθυντής δεν έχει και δε θα έπρεπε να έχει το δικαίωμα να ελέγχει τον καθηγητή, το πώς κάνει το μάθημά του, το πώς λειτουργεί στην τάξη και, δεύτερον, επειδή δεν μπορεί να είναι εξοικειωμένος και να γνωρίζει όλα τα διδακτικά αντικείμενα ώστε να είναι δυνατόν να ξέρει εάν ένας καθηγητής δουλεύει όπως πρέπει, αν είναι καταρτισμένος και καλός επιστήμονας. Μπορεί να συμβουλευτεί, να πει μια γνώμη, όμως για τα πιο ειδικά θέματα υπεύθυνος θεωρεί πως είναι ο σχολικός σύμβουλος.

Αυτό που παρατηρήσαμε σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα είναι, καταρχήν, ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφωνίες μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού ούτε ανάμεσα στο προσωπικό και τον διευθυντή. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος του σχολείου και τον μεγάλο αριθμό των μαθητών κρίνουμε ότι τα προβλήματα με τους μαθητές είναι, μάλλον, λίγα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα Τ.Ε.Ε. είναι απαιτητικά σχολεία, που λειτουργούν κάτω από ιδιαίτερες δύσκολες συνθήκες, απαξιωμένα από τον περίγυρό τους και, συχνά, και από τους ίδιους τους μαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς. Αναμένει, λοιπόν, κανείς



αντιδράσεις και συμπεριφορές ανάρμοστες και άπρεπες από τους μαθητές, τουλάχιστον σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτό που συμβαίνει σε άλλα σχολεία. Παρατηρήσαμε, αντιθέτως, ότι είναι λίγα τα περιστατικά που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ακραία. Σε σχέση, δε, με άλλα Τ.Ε.Ε. ακόμα και γειτονικών δήμων, το συγκεκριμένο σχολείο έχει καλύτερη φήμη και, μάλλον, ήρεμο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. Παρατηρήσαμε, επίσης, ότι τα περισσότερα προβλήματα με τους μαθητές λύνονται μέσα στην τάξη ή κατ' ιδίαν μεταξύ καθηγητών και μαθητών και σπάνια φτάνουν στο γραφείο του διευθυντή για να τα αντιμετωπίσει εκείνος και να δώσει λύση. Αυτό θεωρούμε ότι είναι πολύ θετικό για ένα σχολείο και πιστεύουμε ότι ο διευθυντής είναι που συμβάλλει σημαντικά ώστε να μην παρουσιάζονται τελικά ακραία φαινόμενα και να μη δημιουργούνται έντονα προβλήματα στον σχολικό χώρο. Ο συγκεκριμένος φαίνεται να το έχει καταφέρει επιλέγοντας τη μέση οδό στη διεύθυνση διαφορών, κάτι που αποδεικνύεται σοφό στις περισσότερες περιπτώσεις. Μια συμπεριφορά πολύ χαλαρή θα επέφερε το χάος ενώ αυταρχική συμπεριφορά θα προκαλούσε ίσως και ακραίες καταστάσεις με τους μαθητές του σχολείου, οι οποίοι είναι περισσότερο αντιδραστικοί από τους μαθητές των ενιαίων λυκείων για παράδειγμα.

Το να καταφέρνει κανείς να εφαρμόζει το γράμμα του νόμου θεωρεί ο διευθυντής του Τ.Ε.Ε. το δυσκολότερο κομμάτι της δουλειάς του. Κατανοητό και λογικό σε μία χώρα που λειτουργεί ιδιαιτέρως συγκεντρωτικά και δεν αφήνει πολλά περιθώρια πρωτοβουλιών στους διευθυντές σε ό,τι αφορά το έργο τους. Όσο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και τις ανθρώπινες σχέσεις θα λέγαμε ότι ο διευθυντής καταβάλλει κάθε προσπάθεια να ικανοποιήσει τα αιτήματα όλων, εφόσον δεν είναι παράλογα φυσικά, φροντίζει να λειτουργούν όλα όπως πρέπει (μηχανήματα, θέρμανση, εργαστήρια) και να έχουν όλοι τα υλικά που χρειάζονται για να δουλέψουν καλύτερα. Σε ένα Τ.Ε.Ε. αυτό είναι αρκετά δύσκολο γιατί οι ειδικότητες είναι πολλές, οι καθηγητές τεχνικών μαθημάτων επίσης πολλοί και τα υλικά που απαιτούνται για την πρακτική άσκηση των μαθητών ποικίλλα. Παρόλα αυτά, δεν έπεσε στην αντίληψή μας κάποια δυσαρέσκεια με δεδομένο, βέβαια, πάντα το επίπεδο εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σίγουρα ένα εργαστήριο κάποιας ειδικότητας σε ένα ελληνικό Τ.Ε.Ε. δεν μπορεί να συγκριθεί με ένα αντίστοιχο εργαστήριο σε κάποιες από τις χώρες της Ευρώπης ή της Αμερικής.

Όσο για τις σχέσεις μεταξύ διευθυντή, καθηγητών και μαθητών τονίσαμε ήδη ότι είναι καλές, καλύτερες από ό,τι συμβαίνει σε άλλα σχολεία, κάτι που

επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι πολλοί καθηγητές δουλεύουν στο συγκεκριμένο σχολείο πολλά χρόνια, ακόμα κι αν κάποιος από αυτούς χρειάζεται να έρχονται από αρκετά μακριά όπου μένουν. Το μεγαλύτερο, δηλαδή, ποσοστό του προσωπικού του σχολείου είναι ίδιο εδώ και χρόνια. Ένα ακόμα γεγονός που μας έκανε εντύπωση και είναι ενδεικτικό του καλού κλίματος που υπάρχει είναι οι μικρές «γιορτές» που οργανώνονται κατά καιρούς με αφορμή είτε το καλωσόρισμα κάποιου νέου συναδέλφου, είτε την συνταξιοδότηση κάποιου άλλου, είτε τον αποχαιρετισμό πριν από τις διακοπές. Νομίζουμε πως όλα αυτά είναι πολύ καλές ενδείξεις για το γενικό κλίμα που επικρατεί, τελικά, στο σχολείο.

Λογική και αναμενόμενη είναι και η πεποίθηση του διευθυντή ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει ως ηγέτης διδασκαλίας και μάθησης αφού δεν έχει τις γνώσεις καταρχήν και, επιπλέον, το δικαίωμα να διατυπώσει άποψη για τον τρόπο διδασκαλίας των καθηγητών αλλά και αφού αυτό είναι αρμοδιότητα του σχολικού συμβούλου. Έτσι ακριβώς καθορίζεται από το νόμο για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την άλλη, όμως, σίγουρα ο ίδιος λειτουργεί ως παράδειγμα και για τους καθηγητές και για τους μαθητές και ο ήπιος χαρακτήρας του, οι προσπάθειες που καταβάλλει για να λειτουργούν όλα καλά ακόμα και με τα λίγα μέσα που διαθέτει και η αγάπη που δείχνει για αυτό που κάνει θεωρούμε πως έχει θετική επίδραση σε όλους, μαθητές και καθηγητές.

Αντίθετα, στο Σ.Δ.Ε. τα προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευομένων με τους εκπαιδευτές ήταν πολλά τη χρονιά που πέρασε, όπως επισημαίνει η διευθύντριά του, η οποία θεωρεί ότι αιτία για αυτά ήταν η ελλιπής γνώση των καθηγητών για ζητήματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Λέει, χαρακτηριστικά, ότι επειδή οι μαθητές είναι ενήλικες οι καθηγητές συχνά χάνουν το μέτρο και ξεπερνούν τα όρια μαθητή – καθηγητή που θα έπρεπε να υπάρχουν με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντάσεις. Στην αντιμετώπιση των δύσκολων αυτών καταστάσεων είχε βοήθεια από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε., τον οργανισμό που εποπτεύει τα Σ.Δ.Ε. και από τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Προσπάθησε, όμως, και η ίδια με «συζήτηση» και «με παιδαγωγική ενημέρωσή τους» να διορθώσει τα πράγματα. Το γεγονός, δε, ότι οι μαθητές είναι ενήλικες καθορίζει και το στυλ ηγεσίας της, το οποίο είναι ίδιο και απέναντι στους εκπαιδευόμενους και απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής στα Σ.Δ.Ε. είναι, κατά τα λεγόμενά της, ηγέτης και όχι αφεντικό, δε μπορεί δηλαδή να είναι αυταρχικός, απόλυτος ή κατευθυντικός αλλά πρέπει να δείχνει πνεύμα συναίνεσης και συνεργασίας και να τους αντιμετωπίζει όλους σαν ίσους προς ίσο.

Θεωρεί ότι, σε όλα τα σχολεία, αλλά ειδικότερα στα Σ.Δ.Ε. λόγω της ιδιαιτερότητας των σχολείων αυτών, η παιδαγωγική ενημέρωση των εκπαιδευτικών είναι ο πιο σημαντικός και ο πιο απαιτητικός τομέας αρμοδιοτήτων ενός διευθυντή.

Σχετικά με το σχολικό κλίμα είπε ότι ένας διευθυντής συμβάλλει στην διαμόρφωσή του. Φάνηκε όμως αρκετά διστακτική. Όταν ρωτήθηκε επί τούτου είπε ότι η θέση του διευθυντή του Σ.Δ.Ε. έχει μια ιδιαιτερότητα, υπάρχει μια ισοτιμία ανάμεσα σε όλους όσους εμπλέκονται στην πραγματικότητα του σχολείου που τους δίνει το δικαίωμα «να λένε ό,τι θέλουν» μερικές φορές. Ο διευθυντής, λοιπόν, οφείλει «να κρατάει ισορροπίες, να αποστασιοποιείται, να μην παρασύρεται από τις διαφαινόμενες μερίδες των συναδέλφων και να αντέχει να ακούει» τα διάφορα σχόλια και τις επικρίσεις, κάτι που αποδεικνύεται, όμως, αρκετά δύσκολο στην πράξη. Πιστεύει, επίσης, ότι ο διευθυντής λειτουργεί και ως ηγέτης διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό γιατί μπαίνει στην τάξη και κάνει μάθημα και ο ίδιος όταν χρειαστεί (σε απουσία κάποιου ή όταν υπάρχει έλλειψη κάποιου εκπαιδευτικού) αλλά, κυριότερα, γιατί αποτελεί ο ίδιος με τη στάση του και τη συμπεριφορά του παράδειγμα για τους άλλους. Αυτό το δεύτερο κομμάτι αναφέρει και ως το ουσιαστικότερο, «καθοριστικό» όπως τονίζει, ειδικά στα Σ.Δ.Ε., τα οποία είναι σχολεία που απευθύνονται σε κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα και έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από υγιή πρότυπα και παραδείγματα.

Το ζήτημα που θίγει η διευθύντρια σχετικά με την έλλειψη γνώσεων των καθηγητών για θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εξαιρετικά σημαντικό. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ξεχωριστό κομμάτι της εκπαίδευσης, διαφοροποιείται σαφώς από την εκπαίδευση παιδιών και εφήβων και, εξαιτίας του ότι είναι ένας πολύ καινούριος θεσμός στη χώρα μας, απαιτεί προσοχή αλλά και χρόνο για να γίνει κατανοητή η λογική της και η λειτουργία της από όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. διοργανώνει κάθε χρόνο σεμινάρια σχετικά με θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων για όλους όσους εργάζονται στα Σ.Δ.Ε. Χρειάζεται, όμως, χρόνος για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αφομοιώσει αυτά που μαθαίνει και τα οποία διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από αυτά που έχει συνηθίσει στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να τα εφαρμόσει στην πράξη. Σίγουρα, λοιπόν, ο ρόλος ενός διευθυντή Σ.Δ.Ε. είναι εξαιρετικά απαιτητικός σε αυτόν τον τομέα. Για να μπορέσει να ανταπεξέλθει επιτυχώς σε αυτόν τον ρόλο του πρέπει να είναι ο ίδιος πολύ καλά καταρτισμένος στην εκπαίδευση ενηλίκων, όχι μόνο μέσω των σεμιναρίων

που διοργανώνει το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. αλλά και μέσα από προσωπικό διάβασμα και ενημέρωση.

Εξαιρετικά σημαντικό, όμως, είναι και το γεγονός ότι του παρέχεται βοήθεια αν και όποτε την χρειαστεί. Κρίνουμε, επιπλέον, θετική την άποψη ότι ο διευθυντής των Σ.Δ.Ε. οφείλει να λειτουργεί ως ηγέτης και όχι σαν αφεντικό και ότι πρέπει να στέκεται ισότιμα απέναντι σε όλους, γιατί αυτό διευκολύνει τα πράγματα και εξομαλύνει πάντα τις αντιθέσεις. Ιδιαίτερα, δε, με τους ενήλικες μαθητές είναι μάλλον απίθανο μια συμπεριφορά αυταρχική να φέρει θετικά αποτελέσματα.

Δυστυχώς και σε αυτό το κομμάτι παρατηρήσαμε κάποια απόκλιση μεταξύ όσων λέγονται και όσων γίνονται στην πραγματικότητα. Δε νομίζουμε, δηλαδή, ότι η σχέση της διευθύντριας με τους εκπαιδευόμενους αλλά ούτε και με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι ιδιαίτερα ισότιμη. Μας δόθηκε η εντύπωση ότι, μάλλον ασυναίσθητα και χωρίς κάποια πρόθεση, η διευθύντρια καθώς και κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς έχουν την τάση να επιβάλλουν τις απόψεις τους και να αγνοούν τις προτιμήσεις ή και τις αποφάσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Νομίζουμε, επιπλέον, ότι δεν υπάρχει η άνεση και η ευκολία πρόσβασης στο γραφείο της διευθύντριας που είδαμε στο Γ.Ε.Ε. όταν κάτι απασχολεί είτε τους εκπαιδευτικούς είτε τους εκπαιδευόμενους, αφού η πόρτα είναι συχνά κλειστή ή τα ζητήματα στα οποία γίνεται αναφορά απαξιώνονται ως μη σημαντικά ή βαρετά. Αυτό δημιουργεί αντιθέσεις, εντάσεις και γκρίνια πολλές φορές και δίνει μια αίσθηση κάπως αρνητική από το περιβάλλον του σχολείου.

Η αναφορά της διευθύντριας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης σε συγκεκριμένα ονόματα συναδέλφων της και το σχόλιο ότι «λένε ό,τι θέλουν» μας εξέπληξε λίγο, παρόλο που παρατηρήσαμε ότι η αντίδρασή της ήταν κάπως δικαιολογημένη, με την έννοια ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί μονοπωλούν τις συζητήσεις στις εβδομαδιαίες παιδαγωγικές συνεδριάσεις του σχολείου και υπάρχει η τάση να προκαλούνται εντάσεις εξαιτίας του τρόπου που εκφράζονται οι απόψεις τους. Θα περιμέναμε, όμως, να χειριστεί το πρόβλημα αυτό η ίδια, να κρατήσει δηλαδή τις απαιτούμενες ισορροπίες, κάτι που δεν δείχνει να το καταφέρνει πάντα. Βέβαια, αναγνωρίζει και η ίδια ότι αυτό είναι αρμοδιότητα δική της και, σίγουρα, είναι ένα πολύ δύσκολο έργο. Από την άλλη πλευρά, φυσικά, τα προβλήματα που αντιμετώπισε και στα οποία αναφέρθηκε, ήταν, όπως σχολίασε η ίδια, ακραία. Κάτι που δεν έχουμε λόγο να αμφισβητήσουμε. Προφανώς, έχει επιτύχει να εξομαλύνει

αρκετά τις καταστάσεις σχετικά με αυτό το θέμα αφού το σχολείο δείχνει να λειτουργεί καλά και αποτελεσματικά στο σύνολό του.

Το παράδειγμα που δίνει ο διευθυντής όχι μόνο στα Σ.Δ.Ε. αλλά και σε όλα τα σχολεία είναι, πραγματικά, καθοριστικής σημασίας και αυτό είναι πιο εμφανές στο Σ.Δ.Ε. αφού το σχολείο αυτό είναι πιο μικρό και, συνεπώς, όλοι γνωρίζονται μεταξύ τους, σε αντίθεση με το Τ.Ε.Ε., όπου ο πολυπρόσωπος χαρακτήρας του καθιστά πιο δύσκολα τα πράγματα κάποιες φορές. Έχουμε, όμως, την εντύπωση ότι οι σχέσεις και το κλίμα στο Τ.Ε.Ε. είναι πιο θετικά συγκρινόμενα με αυτά του Σ.Δ.Ε. και, όπως υποστηρίξαμε και νωρίτερα, θεωρούμε ότι βασικό ρόλο σε αυτό παίζει η γενικότερη στάση του διευθυντή. Όπως είπαμε, στο Τ.Ε.Ε., αν και το σχολείο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σχεδόν αχανές, υπάρχει μια πολύ θετική αίσθηση και αυτό φαίνεται και στις συμπεριφορές και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αλλά και στα ίδια τα προβλήματα, τα οποία, αντίθετα από ότι θα περίμενε κανείς λόγω του μεγέθους και του τύπου του σχολείου, είναι, αναλογικά, πιο περιορισμένα και πιο λίγα από αυτά του Σ.Δ.Ε.

Το τελευταίο ερώτημα αφορούσε τον τρόπο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης και, ειδικότερα, διευθυντών σχολείων. Ο διευθυντής του Τ.Ε.Ε. κρίνει ότι είναι σημαντική η εμπειρία και αυτή πρέπει να λαμβάνεται, κυρίως, υπόψη. Χρειάζεται, όμως, επίσης, ο υποψήφιος διευθυντής να περνάει από «ειδική επιτροπή», η οποία θα κρίνει το πόσο «συγκροτημένη προσωπικότητα» είναι, το αν δηλαδή είναι κατάλληλος ή όχι για τη θέση αυτή. Τονίζει ότι τα πτυχία μόνο δεν είναι αρκετά και δεν μπορούν να καταστήσουν αυτά από μόνα τους ικανό και αποτελεσματικό έναν διευθυντή να διοικήσει έναν οργανισμό πολύπλοκο και πολυπρόσωπο όπως αυτόν του σχολείου, «να ενώσει όλες αυτές τις διαφορές» και να εξισορροπήσει αντιθέσεις ώστε όλοι μαζί, με τις διαφορετικές νοοτροπίες, στάσεις και αντιλήψεις που έχει ο καθένας, να μπορέσουν να λειτουργήσουν σαν ομάδα. Ειδικά στα Τ.Ε.Ε., τα πράγματα είναι πολύ δυσκολότερα και για τον διευθυντή αλλά και για τον καθηγητή, όπως αναφέρει, αφού στο Τ.Ε.Ε. υπάρχουν «περισσότερες ειδικότητες, άλλης στάθμης προσωπικό, παιδιά διαφορετικής στάθμης και μαθήσεως».

Η διευθύντρια του Σ.Δ.Ε., αντίθετα, θεωρεί τα τυπικά προσόντα απαραίτητα για την επιλογή διευθυντών, αρκεί αυτά «να συνάδουν» στη συγκεκριμένη θέση, να έχουν δηλαδή σχέση με τη διοίκηση. Πιστεύει και η διευθύντρια του Σ.Δ.Ε. ότι πρέπει κάποιος υπεύθυνος να κρίνει αν ο υποψήφιος για τη θέση διευθυντή έχει «γνώση του αντικειμένου», αν ξέρει τι σημαίνει διευθυντής, τι συνεπάγεται η θέση

του και ποιος είναι ο ρόλος του. Δεν αναφέρεται, όμως, τόσο σε εμπειρία αλλά, περισσότερο, σε γνώση. Λέει, επίσης, ότι ο υποψήφιος χρειάζεται να περνάει από διαδικασία συνέντευξης, η οποία να είναι «δομημένη όμως συνέντευξη από την οποία να μπορούν να αντλήσουν αυτοί που κρίνουν αν ο διευθυντής έχει γνώση του τι πρόκειται να κάνει».

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο καθένας θεωρεί πιο σημαντικά αυτά τα οποία ο ίδιος κατέχει, ο ένας την εξαιρετικά πολύχρονη εμπειρία του ως διευθυντής σε διαφορετικά σχολεία και η άλλη τις γνώσεις και τα τυπικά προσόντα, καθώς η ίδια, όπως είπαμε, είναι κάτοχος διδακτορικού - αν και όχι σχετικού με τη διοίκηση – και έχει παρακολουθήσει πολλά σεμινάρια και επιμορφώσεις για θέματα παιδαγωγικά αλλά και διοικητικά.

Είναι σπάνιο, πάντως, να βρεθεί στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή εν ενεργεία διευθυντής με πραγματικές γνώσεις πάνω στη διοίκηση σχολικών μονάδων γιατί η εκπαιδευτική διοίκηση είναι ένας πολύ καινούριος τομέας ενδιαφέροντος στη χώρα μας. Μόλις τα τελευταία χρόνια αρχίζουμε να συνειδητοποιούμε τη σημασία της και να εκτιμούμε το ρόλο που παίζει ο διευθυντής στην πορεία ενός σχολείου.

Επιπρόσθετα, για πρώτη φορά φέτος, το σχολικό έτος 2005-06, λειτούργησαν τμήματα σε δύο πανεπιστήμια, της Θεσσαλίας και του Αιγαίου, με αντικείμενο σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου την «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα θετικό και αισιόδοξο. Όμως, δυστυχώς, στη χώρα μας τα πράγματα κινούνται με πολύ αργούς ρυθμούς και τις θέσεις και τα πόστα από όπου παίρνονται σημαντικές αποφάσεις κατέχουν, συχνά, άτομα που βασικό προσόν έχουν τις πολιτικές τους πεποιθήσεις και την υποταγή στις αποφάσεις των ανωτέρων τους. Αυτό μας κάνει διστακτικούς ως προς το πώς θα εξελιχθεί η προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης που επιχειρείται τα τελευταία χρόνια. Χρειάζεται τόλμη και άνθρωποι με όραμα που θα καταφέρουν να ανοίξουν νέους δρόμους για τη μάθηση και την εκπαίδευση. Δυστυχώς, μέχρι σήμερα, όσοι προσπαθούν για κάτι διαφορετικό παλεύουν συνήθως μόνοι, χωρίς στήριξη ή αναγνώριση του έργου τους, με μόνο οδηγό και συμπαραστάτη το μεράκι το δικό τους και των μαθητών τους.

## X. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο ρόλος του διευθυντή σε μια σχολική μονάδα είναι καταλυτικής σημασίας αφού είναι εκείνο το πρόσωπο το οποίο, με το όραμα και

το σύστημα εργασίας του, θέτει τις βάσεις για την επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού. Χαρακτηρίζεται από πολλούς ως ο βασικότερος και κυριότερος συντελεστής για τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και την εδραίωση αξιών και ιδιοτήτων όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η υπευθυνότητα, η εμπιστοσύνη, η συμμετοχικότητα που θα οδηγήσουν σε αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής, 2004).

Σημαντικό στοιχείο που βοηθά ιδιαίτερα στην αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι το πώς βλέπει το σχολείο ο διευθυντής και το αν θα καταφέρει να εδραιώσει κοινές αξίες και κοινό όραμα ώστε οι προσπάθειες όλων να στρέφονται προς την ίδια κατεύθυνση. Ιδέες όπως η δημοκρατία, η ισότητα, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η υπευθυνότητα, η ενεργός συμμετοχή στην κοινωνία αλλά και, όπως έχουν επισημάνει οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000), η έμφαση στις υψηλές προσδοκίες και στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές είναι απαραίτητα συστατικά του οράματος αυτού.

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, οι οποίες θα στοχεύουν στην καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών που βοηθούν στην προσωπική, ηθική και πνευματική εξύψωση του ατόμου, στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους πολίτες, στην αξιοποίηση των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων αλλά και στην κάλυψη των κοινωνικοοικονομικών αναγκών της χώρας θα πρέπει να αποτελούν, επίσης, στόχο των προσπαθειών ενός διευθυντή.

Αναμφισβήτητη για ένα αποτελεσματικό σχολείο θεωρείται και η συμβολή του διευθυντή σχετικά με την δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Κίνητρα όπως η αναγνώριση του έργου τους, ο έπαινος, οι ηθικές ανταμοιβές συντελούν και επηρεάζουν θετικά την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς αυτήν την κατεύθυνση. Η διευκόλυνση και, ακόμα καλύτερα, η παρώθηση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου του σε σεμινάρια και επιμορφώσεις, σε δράσεις και προγράμματα που προωθούν την δημοκρατία, την κριτική σκέψη, την θετική στάση απέναντι στη ζωή, την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, η συμμετοχή όλων στην λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη καθηκόντων, το ενδιαφέρον του ίδιου του διευθυντή για προσωπική βελτίωση και αλλαγή, όλα αυτά συμβάλλουν τα μέγιστα στην εδραίωση ενός καλού σχολικού κλίματος που χαρακτηρίζεται από δημοκρατία, πρόοδο και δημιουργία.

Σημαντική θεωρείται και η εδραίωση ανοικτής επικοινωνίας και επικοινωνιακής συνεργασίας με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Είναι ευθύνη των διευθυντών των σχολείων *«να εξασφαλίσουν όλες τις συνθήκες και να περιορίσουν τα εμπόδια της αποτελεσματικής επικοινωνίας, ώστε να μπορέσουν να καθοδηγήσουν, να υποκινήσουν, να ηγηθούν των συνεργατών τους»* (Σαΐτης, 2005). Ειδικότερα στις μέρες μας βασικό στοιχείο για την επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας αποτελεί η επιδίωξη αρμονικής σχέσης μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας των μαθητών αλλά και η επικοινωνία και η συνεργασία με κοινωνικούς φορείς, στοιχεία που συντελούν στην επίλυση προβλημάτων και στην πραγματοποίηση περισσότερων και καλύτερων αποτελεσμάτων (Σαΐτης, 2002).

Εξίσου σημαντική θεωρείται και η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο αφορά στην υλοποίηση των σκοπών και των στόχων της σχολικής μονάδας και, κατ' επέκταση, στην πορεία βελτίωσης και ανάπτυξης όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση μέσω συζήτησης και ανταλλαγής προβληματισμών και σκέψεων προσφέρει ανατροφοδότηση σχετικά με όσα έχουν επιτευχθεί, βοηθάει στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού οργανισμού, οδηγεί στην διαπίστωση της ανάγκης βελτίωσης και πιθανής αλλαγής σε στόχους και προσανατολισμούς. Επιπλέον, όμως, παρέχει ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή και παροχή κινήτρων *«από την αναγνώριση του έργου τους»* (Σαΐτης, 2005).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες, όρεξη για δουλειά, επιμονή, υπομονή, διάθεση για καλή επικοινωνία και συνεργασία, διάθεση για αλλαγή και γνωριμία με νέα πράγματα και ιδέες (Day et al, 2003). Μια καλή ηγεσία συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, στην δημιουργία καλού σχολικού κλίματος, στην συνεχή βελτίωση και την επίτευξη νέων στόχων.

Το σχολείο αποτελεί κομμάτι της κοινωνίας. Έχει συγκεκριμένο σκοπό και ο τρόπος οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησής του καθορίζεται από τους νόμους και την πολιτική της εκάστοτε εποχής. Με τον ίδιο τρόπο καθορίζονται και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την πλήρωση της θέσης του διευθυντή και οι οποίες είναι ενιαίες για όλα τα σχολεία ίδιου τύπου. Όμως, οι πραγματικές συνθήκες άσκησης του έργου του διευθυντή *«διαμορφώνονται τόσο από τα δημογραφικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά των σχολείων όσο και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά*



των ατόμων» που κατέχουν τη θέση (Παπαναούμ, 1995). Αυτό ακριβώς φαίνεται και από τα δεδομένα των δύο σχολείων που επιλέξαμε να ερευνήσουμε σε αυτήν την εργασία. Δύο σχολείων με αρκετές ομοιότητες αλλά και πολλές διαφορές. Δύο σχολείων των οποίων οι διευθυντές έχουν καταφέρει να είναι ηγετικές φυσιογνωμίες, μέσα όμως από διαφορετικούς δρόμους και λειτουργώντας, όπως επισημάνθηκε, σε διαφορετικά πλαίσια ο καθένας.

Όπως τονίστηκε νωρίτερα, η τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση έχει τεράστιες διαφορές από την εκπαίδευση ενηλίκων. Το Τ.Ε.Ε. λειτουργεί σε ένα πολύ πιο συγκεντρωτικό πλαίσιο, το οποίο «στερεί την πρωτοβουλία από τα στελέχη του, προκαλεί συχνά οργανωτική ακαμψία και επιφέρει ανία που μειώνει την απόδοση των εργαζομένων σε αυτό» (Σαΐτης, 2005). Όπως ανέφερε η καθηγήτρια – σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο κ. Αθανασούλα – Ρέππα στην ομιλία της στην ημερίδα με θέμα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» στην Φθιώτιδα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, όπως και όλα τα στελέχη εκπαίδευσης, δεν έχει πολλά περιθώρια δράσης αλλά ούτε επιρροής πάνω στους υφισταμένους του εξαιτίας της απόστασής του από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και, γενικότερα, του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι αποφάσεις παίρνονται από την κεντρική διοίκηση χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των κατώτερων ιεραρχικών κλιμακίων της εκπαίδευσης και του ΥΠ.Ε.Π.Θ., με αποτέλεσμα το υπουργείο να μην γνωρίζει την πραγματική κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία και έτσι η πρωτοβουλία των διευθυντών, εν προκειμένω, να περιορίζεται στην εφαρμογή της εκάστοτε κυβερνητικής πολιτικής (Σαΐτης, 2005).

Ευτυχώς, υπάρχουν και εξαιρέσεις διευθυντών σχολείων που, από προσωπικό ενδιαφέρον, μεράκι, αίσθηση καθήκοντος προς τους μαθητές τους και την κοινωνία, προσπαθούν, ακόμα και μέσα σε αυτά τα πλαίσια, να εκμεταλλευτούν όλες τις δυνατότητες που τους παρέχονται για να βελτιώσουν τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο τους και να μεγιστοποιήσουν τα αποτελέσματά του. Ένας τέτοιος διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στο σχολείο, εμπνέει, ενδυναμώνει και παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, παίρνει πρωτοβουλίες και διατυπώνει, σε συνεργασία με το προσωπικό, στόχους που μετατρέπουν το σχολείο σε πολιτιστικό κέντρο, ανοίγει το σχολείο στη ζωή και την κοινωνία, δείχνει κατανόηση στα

προβλήματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, επιλύει προβλήματα, επικοινωνεί με τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές, τους γονείς και τους υπόλοιπους φορείς που έχουν σχέση με το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα (Μανιάτης, 2001). Μπορεί η πραγματική αλλαγή να γίνεται στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, όπου ο διευθυντής έχει μικρό έλεγχο, όμως είναι ο διευθυντής που καθοδηγεί και κρατάει ενωμένα τα κομμάτια του σχολείου (Elmore, 2000).

Έναν τέτοιο τύπο διευθυντή είδαμε στο Τ.Ε.Ε. που ερευνήσαμε. Αν και μεγάλος σε ηλικία, με σπουδές που δε θα μπορούσε να πει κανείς ότι τον βοηθούν στο έργο του (πτυχίο μηχανολόγου), γαλουχημένος με ιδέες μιας άλλης εποχής που ήθελαν τον διευθυντή απλό διεκπεραιωτή, να εφαρμόζει νόμους και κανονισμούς και να επιβάλλει την εξουσία του με αυταρχικό τρόπο, έχει καταφέρει να προσαρμοστεί αρκετά αποτελεσματικά στα δεδομένα της εποχής του.

Το σύγχρονο σχολείο έχει πολλές απαιτήσεις. Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, οι διευθυντές σχολικών μονάδων έχουν πολλά προβλήματα να αντιμετωπίσουν. Οργάνωση του σχολείου, συνεχείς αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος, εφαρμογές νέων προγραμμάτων στα σχολεία, καινούριες καταστάσεις για τις οποίες δεν έχουν προετοιμαστεί, δεν έχουν καν ενημερωθεί πολλές φορές.

Ο διευθυντής του Τ.Ε.Ε., λοιπόν, έχει καταφέρει να συμβαδίζει με την εποχή του σε μεγάλο βαθμό. Κρατάει ανοιχτή επικοινωνία με όλη την σχολική κοινότητα, ωθεί την συνεργασία και την συμμετοχή όλων στην καθημερινότητα του σχολείου, ενημερώνει, εργάζεται συλλογικά, αναθέτει αρμοδιότητες, θέτει τα χρονικά διαγράμματα που απαιτούνται για την ολοκλήρωση υποχρεώσεων. Προσπαθεί να είναι δίκαιος με όλους, καθηγητές και μαθητές, δέχεται την αντίθετη γνώμη χωρίς να την απορρίπτει αν δεν την επεξεργαστεί, ζητά τη βοήθεια των συναδέλφων του εκπαιδευτικών και επιδιώκει την λήψη συλλογικών αποφάσεων για όλα τα σημαντικά ζητήματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα. Και, μπορεί να μην προτείνει ο ίδιος καινοτομίες, όμως πάντα είναι ανοιχτός και υποστηρίζει όσους εκπαιδευτικούς προθυμοποιούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να οργανώσουν κάποιο πρόγραμμα ή να συμμετάσχουν σε κάποια κοινωνική, πολιτιστική ή περιβαλλοντική δράση. Κυριότερα, με τη συμπεριφορά του και τον τρόπο που διοικεί καταφέρνει να διατηρούνται πραγματικά ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο καθώς και η απαραίτητη συνοχή μεταξύ του προσωπικού και των μαθητών ώστε όλοι να εργάζονται ομαδικά για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Οι στόχοι αυτοί

αφορούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως είναι γνωστό, κυρίως στην εισαγωγή σε ανώτατες σχολές αλλά και την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων όσο αφορά στην τεχνική εκπαίδευση συγκεκριμένα. Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, παρατηρείται αύξηση των μαθητών της Γ' λυκείου του Τ.Ε.Ε. που μελετήσαμε, οι οποίοι επιλέγουν να δώσουν εξετάσεις – παλαιότερα το ποσοστό ήταν σχεδόν μηδαμινό – και αύξηση των εισακτέων στα Α.Τ.Ε.Ι. Θεωρούμε ότι αυτό οφείλεται στην συνταξιοδότηση κάποιων μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών και την τοποθέτηση στη θέση τους νεότερων, με περισσότερες σπουδές, φρέσκιες ιδέες, όρεξη για δουλειά, συνειδητή προσπάθεια για εφαρμογή πρωτοποριακών μεθόδων διδασκαλίας και για οργάνωση εξωδιδασκτικών προγραμμάτων. Πριν από μερικά χρόνια ήταν ανήκουστο να χρησιμοποιεί κάποιος κασετόφωνο, προτζέκτορα ή βίντεο στην τάξη, να διοργανώνει εκδρομές και εκπαιδευτικές επισκέψεις, να λαμβάνει μέρος σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Δειλά – δειλά η κατάσταση άρχισε να αλλάζει. Ο διευθυντής είναι πάντα στο πλευρό όσων επιχειρούν κάτι διαφορετικό, αρωγός στις προσπάθειές τους, συμπαραστάτης πραγματικός. Ποτέ δεν απορρίπτει κάποια πρόταση εκπαιδευτικού, ακόμα κι όταν άλλοι την θεωρούν χαμένη ή βαρετή υπόθεση. Και δεν ξεχνά να επιβραβεύει τις προσπάθειές τους, εκπαιδευτικών και μαθητών, δίνοντας έτσι κίνητρο για περαιτέρω συμμετοχή, βελτίωση και ανάπτυξη.

Δυστυχώς, ένα από τα πιο αδύνατα σημεία του σχολείου είναι αυτό της επικοινωνίας με τους γονείς. Όσες προσπάθειες προσέγγισης και αν γίνονται φαίνεται να μην έχουν αποτέλεσμα, σα να υπάρχει αδιαφορία εκ μέρους τους για ο,τιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο και τα παιδιά τους. Συνήθως, μόνο σε περιπτώσεις σοβαρών περιστατικών κάνουν αναγκαστικά την εμφάνισή τους καθώς και όταν η παρουσία τους είναι απαραίτητη (εγγραφή μαθητή, δικαιολόγηση απουσιών, παραλαβή βαθμολογίας). Τις λίγες φορές που παρατηρήθηκε μια κάπως πιο στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων αυτό ήταν αποτέλεσμα έντονων προσπαθειών από μεμονωμένους καθηγητές. Τέτοιες απόπειρες είναι, όμως, ελάχιστες και εφόσον δεν γίνεται κάτι προς αυτήν την κατεύθυνση ούτε από μέρους του διευθυντή η κατάσταση διαιωνίζεται. Αξίζει να σημειωθεί, παρόλα αυτά, ότι τα τελευταία δύο χρόνια λειτουργεί στο σχολείο Γραφείο Σύνδεσης και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.ΣΥ.) και οι δύο καθηγήτριες που το έχουν αναλάβει καταβάλλουν πραγματικά τεράστιες προσπάθειες και προς αυτήν την κατεύθυνση με κάποια αποτελέσματα. Είναι πολύ νωρίς ακόμα και σίγουρα χρειάζεται χρόνος για να αποδώσουν οι

προσπάθειες. Το σημαντικό είναι ότι τα πράγματα δεν αφήνονται πια στην τύχη τους. Υπάρχει, επομένως, ελπίδα να βελτιωθεί η κατάσταση και σε αυτόν τον τομέα.

Ολοκληρώνοντας θα λέγαμε ότι, με βάση την διοικητική σχάρα των Blake και Mouton (1964), ο διευθυντής του T.E.E. περνάει σταδιακά από το υψηλό ενδιαφέρον για τα άτομα και χαμηλό για το αποτέλεσμα στο υψηλό ενδιαφέρον και για τα άτομα και για το αποτέλεσμα. Ενώ, δηλαδή, τα προηγούμενα χρόνια ενδιαφερόταν, κυρίως, για την εξασφάλιση αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων και την δημιουργία καλού εργασιακού περιβάλλοντος και όχι τόσο για το αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια τείνει προς την προσπάθεια επίτευξης υψηλής απόδοσης δημιουργώντας συνθήκες για συμμετοχή των υφισταμένων του και αξιοποίηση των ιδεών και δεξιοτήτων τους παράλληλα με την διασφάλιση ανθρώπινων σχέσεων και καλού κλίματος εργασίας (Σαϊτής, 2005).

Σχετικά με το στυλ διοίκησής του θα λέγαμε ότι κλίνει προς την δημοκρατική / συμμετοχική ηγεσία και είναι, μάλλον, συναινετικός / δημοκρατικός ηγέτης αφού ενθαρρύνει την συζήτηση της ομάδας για τα θέματα που απασχολούν το σχολείο και μετά λαμβάνει μια απόφαση που αντανακλά την γενική άποψη των μελών της ομάδας. Συχνότερα, μάλιστα, μεταβιβάζει την τελική εξουσία στην ομάδα και διεξάγει ψηφοφορία για την λήψη αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται ανταλλαγή απόψεων με αίσθημα ευθύνης από τους εμπλεκόμενους στην διαδικασία, προωθείται η πρωτοβουλία και παρέχονται κίνητρα για συμμετοχή στα όσα συμβαίνουν στην σχολική κοινότητα (Σαϊτής, 2005). Συμπερασματικά, επομένως, θεωρούμε ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής λειτουργεί ως αποτελεσματικός ηγέτης, πάντα μέσα στα πλαίσια που κινείται. Προσπαθεί να διασφαλίζει την ποιότητα, την παραγωγικότητα και την απόδοση εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, μαθητών, υποστηρίζει, παρακινεί, διδάσκει με το παράδειγμά του, δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο όλοι μπορούν, αν θέλουν, να αναπτυχθούν, να αλλάξουν, να βελτιωθούν (Ζαβλάνος, 2003).

Από την άλλη πλευρά, η διευθύντρια του Σ.Δ.Ε. μας έδωσε την εντύπωση μιας πολύ πιο ηγετικής φυσιογνωμίας με την συμπεριφορά της. Έχει μια ιδιαίτερη άνεση με τους ανθρώπους, γνωρίζει πράγματα και καταστάσεις, έχει επίγνωση του ρόλου της ως διευθύντρια, γερές διοικητικές, παιδαγωγικές και επιστημονικές γνώσεις. Επιπρόσθετα, το σχολείο το οποίο διευθύνει είναι ένας νέος θεσμός, του οποίου το πλαίσιο προϋποθέτει την πραγματοποίηση καινοτόμων δράσεων, την συμμετοχική δραστηριότητα όλων, εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, την λήψη

αποφάσεων με δημοκρατικές διαδικασίες, το άνοιγμα στην κοινωνία. Όλα αυτά θεωρούνται αυτονόητα στα Σ.Δ.Ε. αντίθετα από τα άλλου τύπου σχολεία στα οποία επιβραβεύονται μεν τέτοιες προσπάθειες αλλά δεν θεωρούνται δεδομένες και επαφίεται στην θέληση του διευθυντή, κυρίως, αν θα τις προωθήσει.

Στο Σ.Δ.Ε. η διευθύντρια συνεισφέρει στην εδραίωση θετικού περιβάλλοντος με όλους τους τρόπους που επισημαίνει ο Maehr (1991): τονίζοντας τους στόχους της ομάδας, προσφέροντας στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες και επιλογές μάθησης, αμοίβοντας και επαινώντας, προωθώντας την ομαδική εργασία, χρησιμοποιώντας την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο για την αυτογνωσία και τη βελτίωση των σπουδαστών. Όλα αυτά καθορίζονται από τη φιλοσοφία των Σ.Δ.Ε., γεγονός που διευκολύνει το έργο των διευθυντών αυτών των σχολείων προς αυτήν την κατεύθυνση. Οι τρόποι που επιλέγει ο κάθε διευθυντής να εφαρμόσει τα παραπάνω διαφέρουν, όμως και πάλι η αρωγή από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. είναι σημαντική καθώς σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους διοργανώνονται σεμινάρια και επιμορφώσεις στα οποία δημιουργούνται ομάδες εργασίας κοινού ενδιαφέροντος (π.χ. όλοι οι διευθυντές μαζί, όλοι οι καθηγητές πληροφορικής μαζί, κ.λ.π.) και όπου συζητούνται θέματα που απασχολούν όλους. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο καθώς ανταλλάσσονται απόψεις, ιδέες, προβληματισμοί και ερευνούνται τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών, παρακίνησης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων και ανόδου της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Βέβαια, εδώ, στόχος δεν είναι η εισαγωγή σε ανώτατες σχολές, άρα η προσπάθεια δεν εστιάζεται απλά στην ύλη και την αφομοίωσή της. Σκοπός είναι, μεν, η απόκτηση του απολυτήριου τίτλου που θα δώσει την δυνατότητα στους απόφοιτους να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε λύκεια αν το επιθυμούν, ουσιαστικότεροι στόχοι, όμως, θεωρούνται η απόκτηση δεξιοτήτων, η αύξηση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων, της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας τους στις αλλαγές που συντελούνται στην κοινωνία, η επανασύνδεσή τους με την αγορά εργασίας. Για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά ακολουθούνται πρωτοποριακές, για τα ελληνικά δεδομένα, παιδαγωγικές προσεγγίσεις, επιδιώκεται συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και επιλέγεται ένα ιδιαίτερα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών με έμφαση στη φύση της μάθησης. Επιπλέον, πέρα από τη βοήθεια από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. που αναφέραμε παραπάνω, σε κάθε σχολείο ορίζεται ένας Επιστημονικός Υπεύθυνος, ένας Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και ένας Ψυχολόγος που, επίσης, συνεργάζονται με τον διευθυντή και τον βοηθούν στο έργο του.

Πέρα, όμως, από τη διαφορετική επιστημονική και παιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόζεται στα Σ.Δ.Ε., «αυτό που κάνει το σχολείο διαφορετικό είναι η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσει» (Πηγιάκη, 2004). Κι αυτό ήταν που παρατηρήσαμε κι εμείς. Φιλικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, αγάπη των μαθητών για το σχολείο τους, ενδιαφέρον για ό,τι συμβαίνει σε αυτό, προθυμία να συμμετάσχουν στις δραστηριότητές του, όρεξη να βρεθούν όλοι μετά το σχολείο για έναν καφέ. Μας εντυπωσίασε το γεγονός ότι ακόμα και οι απόφοιτοι κρατούν επαφή με το σχολείο, τηλεφωνούν, το επισκέπτονται, χαίρονται όποτε βλέπουν τους παλιούς τους καθηγητές και τους προηγούμενους συμμαθητές τους, θέλουν να μαθαίνουν νέα από όσα συμβαίνουν εκεί. Στις γιορτές και εκδηλώσεις που διοργανώνονται κατά καιρούς προσκαλούνται και οι εκπαιδευόμενοι παλαιότερων ετών, στην αποφοίτηση της δεύτερης ομάδας εκπαιδευομένων παραβρέθηκαν και πολλοί από τους πρώτους απόφοιτους και όλοι μαζί μοιράστηκαν συγκινητικές στιγμές.

Παρόλα αυτά, επισημάναμε ήδη ότι το καλό κλίμα που επικρατεί στο συγκεκριμένο Σ.Δ.Ε. φαίνεται να επισκιάζεται μερικές φορές από κάποια δυσαρέσκεια και γκρίνια που οφείλεται, νομίζουμε, στο ότι η γνώμη των εκπαιδευομένων και, συχνά, και των εκπαιδευτικών δεν λαμβάνεται πάντα υπόψη από τη διευθύντρια, η οποία καταφέρνει να επιβάλλει τη δική της άποψη και προοπτική για τα πράγματα. Ίσως πάλι αυτό να οφείλεται σε αδυναμία στην επικοινωνία μεταξύ της διευθύντριας και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας. Προσέξαμε, επίσης, ότι η διευθύντρια πολύ εύκολα αποδίδει ευθύνες στους άλλους για τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο αντί να προσπαθεί συλλογικά να βρει έναν τρόπο βελτίωσης της κατάστασης και αποφυγής παρόμοιων προβλημάτων στο μέλλον. Σίγουρα, όλα είναι θέμα και εμπειρίας η οποία, όπως τονίσαμε, στην περίπτωση της διευθύντριας του Σ.Δ.Ε. είναι κάπως μικρή.

Θα λέγαμε, τελειώνοντας, ότι η διευθύντρια του Σ.Δ.Ε. βρίσκεται στη μέση της διοικητικήςσχάρας των Blake και Mouton (1964), παρουσιάζοντας μέτριο ενδιαφέρον για τα άτομα και το αποτέλεσμα και ακολουθώντας την μέση οδό που εξασφαλίζει ένα λογικό επίπεδο αποδοτικότητας χωρίς να καταστρέφει το ηθικό των εργαζομένων. Όσο για το στυλ ηγεσίας της θα λέγαμε ότι κινείται μεταξύ αυταρχικού και συμμετοχικού. Η ίδια παίζει κυρίαρχο ρόλο στην λήψη αποφάσεων και τον καθορισμό των ενεργειών των μελών της ομάδας, επιδιώκει συχνά υπακοή από τους εκπαιδευόμενους, είναι κάποιες φορές δογματική και δύσκολα δέχεται προτάσεις που εναντιώνονται στις απόψεις της. Από την άλλη, ζητάει τη γνώμη εκπαιδευτικών και

εκπαιδευομένων προτού λάβει μια απόφαση (αυτό, όμως, προβλέπεται από τον κανονισμό λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.), αποζητά την βοήθεια των συνεργατών της, την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους τους και την συνεργασία τους στα δρώμενα του σχολείου (Σαΐτης, 2005).

Συγκρίνοντας τις δύο περιπτώσεις που εξετάσαμε θα λέγαμε ότι και οι δύο διευθυντές δουλεύουν με όραμα και προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό. Όμως, ο διευθυντής του Τ.Ε.Ε. έχει καταφέρει να προσεγγίσει, σε μεγαλύτερο βαθμό, την εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή που σκιαγραφήσαμε νωρίτερα. Βλέπει τους εκπαιδευτικούς ως συνεργάτες του, τους ακούει και επικοινωνεί ουσιαστικά μαζί τους, ξέρει ότι *«δεν υπάρχει σωστό ή λάθος, μόνο πράγματα που πρέπει να αλλάξουν ή να καλυτερέψουν»* (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Έχει αντιληφθεί ότι *«η διοίκηση δε μπορεί να κάνει το έργο της χωρίς τους καθηγητές και αυτοί επίσης δε μπορούν να κάνουν τίποτα χωρίς τη βοήθεια της διοίκησης»* (Ζαβλάνος, 2003).

## ΧΙ. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας έφερε καινούρια δεδομένα στην παγκόσμια πραγματικότητα. Η οικονομία συρρικνώνεται, τα ποσοστά ανεργίας αυξάνονται, η ανασφάλεια μεγαλώνει. Για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις αυτές η νέα γενιά πρέπει να είναι πιο ευέλικτη και προσαρμοστική, πιο καταρτισμένη και δημιουργική, περισσότερο προνοητική, *«να έχει την ικανότητα να ασκεί κριτική και να διερευνά, να επικοινωνεί καλύτερα με τους άλλους, να συνεργάζεται ως ομάδα, να δέχεται αλλά και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις αλλαγές»* (Ζαβλάνος, 2003).

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική προσαρμογή των ανθρώπων στη νέα πραγματικότητα και τη βελτίωση σε όλους τους τομείς είναι η εκπαίδευση. *«Η πληροφορία και η γνώση είναι δύναμη»* (Ζαβλάνος, 2003). Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία ο άνθρωπος αποκτά ικανότητες και μαθαίνει, προετοιμάζεται, ουσιαστικά, για *«τις ανάγκες και τις συνθήκες του μέλλοντος»* (Dewey, 1980). Και είναι η εκπαίδευση *«μια δραστηριότητα προσανατολισμένη προς το μέλλον, όχι μόνο επειδή διαμορφώνει σήμερα τις γνώσεις και τις δεξιότητες των πολιτών του αύριο αλλά και επειδή οι συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργεί σήμερα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα εκπληρώνει τα καθήκοντά της αύριο»* (Neave, 1997). Είναι ανάγκη, λοιπόν, το σύγχρονο σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός που στόχο έχει την πραγματοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, να

λειτουργεί αποτελεσματικά. Καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι ο διευθυντής και ο τρόπος που διοικεί τα σχολεία του, η σχολική ηγεσία δηλαδή. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας αποτελεί τον συνδετικό κρίκο, ο οποίος ενώνει τα κομμάτια που αποτελούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό, διατηρεί τις ισορροπίες και φροντίζει για την σύνδεση του οργανισμού αυτού με το ευρύτερο πλαίσιο, την κοινωνία (Σαϊτής, 2002). Είναι, μεταφορικά και κυριολεκτικά, ο κλειδοκράτορας, εκείνος που ανοίγει και κλείνει τις πόρτες του σχολείου (Hargreaves & Fullan, 1998).

Στην σύγχρονη εποχή, με την έμφαση που δίνεται στην απόδοση της εκπαίδευσης, οι διευθυντές των σχολείων έχουν έρθει αντιμέτωποι με την πρόκληση να εφαρμόσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να είναι αποτελεσματικό και αποδοτικό. Οι απαιτήσεις της κοινωνίας αυξάνουν την ανάγκη αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαδικασιών, οι παλαιότερες νοοτροπίες και τακτικές αμφισβητούνται, οι ίδιοι οι γονείς απαιτούν μεγαλύτερη συμμετοχή στα δρώμενα του σχολείου (Pashardis, 1996). Το σχολείο, επομένως, χρειάζεται έναν διευθυντή που να σκέφτεται δημιουργικά, *«να επινοεί και να εφαρμόζει ριζοσπαστικές λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις»* (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Έναν διευθυντή που να είναι διαχειριστής αλλά και ηγέτης συνάμα, που να σχεδιάζει και να εφαρμόζει πλάνα, να εστιάζει στην επίτευξη στόχων, να ασχολείται με τις δομές και τα συστήματα αλλά και να έχει άποψη, να προάγει εξελικτικές διαδικασίες, να ασχολείται με την κουλτούρα, το άμεσο και το απώτερο μέλλον, την αλλαγή (Day, 2003). Το σύγχρονο σχολείο χρειάζεται κάποιον που ηγείται με το παράδειγμά του και όχι με τα λόγια. Κάποιον που γνωρίζει ότι κάθε στρατηγική είναι καταδικασμένη αν δεν ταιριάζει με το περιβάλλον, αν δεν υπάρχει αντιστοιχία μέσων και στόχων, αν δεν χρησιμοποιηθούν τα διαθέσιμα μέσα με τρόπο αποτελεσματικό (Krause, 1998). Χρειάζεται ένα άτομο που να επαινεί, να παρέχει βοήθεια, να εμπιστεύεται τις δεξιότητες, την γνώση και την επαγγελματική κρίση των συναδέλφων του εκπαιδευτικών, να δείχνει με τις πράξεις του ενδιαφέρον και φροντίδα προς όλους όσους είναι μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και όλους όσους επιδρούν πάνω της και επηρεάζονται από αυτήν (Hargreaves & Fullan, 1998).

Δυστυχώς, στη χώρα μας, ο διευθυντής ασχολείται με πληθώρα καθηκόντων χωρίς να έχει και την αντίστοιχη ευθύνη αφού δεν υπάρχει σαφής καθορισμός των αρμοδιοτήτων του και χωρίς να έχει την απαιτούμενη κατάρτιση σε θέματα διοίκησης



αφού ελάχιστες και, μάλλον, καθυστερημένες είναι οι προσπάθειες ενημέρωσης και εκπαίδευσής του πάνω σε αυτά (Σαΐτης, 2002).

Είναι αναγκαίο, όμως, η εκπαιδευτική μονάδα να αναλάβει έναν «*πιο ενεργό ρόλο και να διαμορφώσει ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας, μια διαφορετική κουλτούρα, που θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας και της ανάδειξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της*» (Πιλιτζίδης, 2005). Γιατί ένας οργανισμός, ένα σχολείο στην προκειμένη περίπτωση, θα γίνεται συνεχώς καλύτερο αν δίνει αξία στα μέλη του και παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη για ανάπτυξη και υπευθυνότητα δημιουργώντας ένα περιβάλλον εργασίας μέσα στο οποίο τα μέλη του αξιοποιούν όλες τις ικανότητές τους. Χρειάζεται, επομένως, μια νέα φιλοσοφία. Τα σχολεία πρέπει να αναδιατυπώσουν τους στόχους και τον προορισμό τους (Ζαβλάνος, 2003). Και είναι ο διευθυντής, όντας στην κορυφή της εκπαιδευτικής μονάδας, που οφείλει να λειτουργήσει ως ηγέτης και να θωρακίσει τον εαυτό του με αρετές που θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στον δύσκολο ρόλο του. Αρετές όπως η επικοινωνία, το θάρρος, η διορατικότητα, η συγκέντρωση, η γενναιοδωρία, η προσεκτική ακρόαση όσων εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον και η καλλιέργεια εποικοδομητικών σχέσεων. Η πρόωθηση αλλά και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Η θετική στάση απέναντι στα πράγματα. Η προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων. Η ανάληψη ευθύνης. Η αυτοπειθαρχία. Η συνεχής μάθηση. Το όραμα και η δέσμευση που απαιτείται για την πραγμάτωσή του. Το πάθος (Maxwell, 2001).

Υπάρχει ελπίδα, λοιπόν, αλλαγής, ελπίδα βελτίωσης των εκπαιδευτικών πραγμάτων στην Ελλάδα; Έχει ο διευθυντής τη δυνατότητα να επηρεάσει και να διαμορφώσει καταστάσεις; Μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος ώστε να αρχίσει, επιτέλους, κάτι να κινείται θετικά στον τομέα αυτόν στη χώρα μας; Πιστεύουμε πως ναι. Αυτός είναι και ο λόγος που μας ώθησε να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο θέμα. Αυτό θέλαμε να δείξουμε με την μελέτη των δύο αυτών σχολείων, με την σύγκρισή τους, με την παρατήρηση των όσων συμβαίνουν στην πραγματικότητα. Και θεωρούμε ότι είναι χρήσιμο να συνεχιστεί η προσπάθεια διερεύνησης του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα γίνουν γνωστές οι πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία της χώρας μας. Γιατί μόνο έχοντας τη γνώση των δυσκολιών μπορούμε να τις ξεπεράσουμε. Επιπλέον, μέσα από παρόμοιες έρευνες θα δοθεί η δυνατότητα να ακουστούν οι απόψεις των ίδιων των διευθυντών, οι προσδοκίες τους, οι ελπίδες, οι

προτάσεις τους. Κυρίως, όμως, είναι ένας τρόπος να συνειδητοποιήσουμε ότι προσπάθειες καταβάλλονται και όρεξη υπάρχει παρόλες τις αντίξοες συνθήκες.

Τα πράγματα ήδη αλλάζουν. Η ελπίδα υπάρχει. Και η ελπίδα σίγουρα δεν είναι το ίδιο πράγμα με την αισιοδοξία. Δεν είναι η πεποίθηση ότι τα πράγματα θα πάνε καλά αλλά η βεβαιότητα ότι τα πράγματα έχουν νόημα, άσχετα από το πώς θα πάνε. Η ελπίδα είναι που μας δίνει δύναμη να ζήσουμε και να προσπαθούμε συνεχώς για νέα πράγματα, ακόμα και σε συνθήκες που φαίνονται ανέλπιδες (Day et al., 2003).

*«Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή, ως ισχυρού παράγοντα της αποτελεσματικότητας του σχολείου, συντελεί στην εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο και είναι συνάρτηση δεξιοτήτων και διαχειριστικών χειρισμών, οι οποίες μπορούν να βελτιωθούν μέσω της κατάλληλης επιλογής και εκπαίδευσης των διευθυντών» (Thody, 1998).*

Δεν αρκούν, όμως, μόνο τέτοιες ρυθμίσεις. Η αποτελεσματικότητα του διευθυντή δεν είναι απλά και μόνο συνάρτηση του χαρακτήρα του, της εκπαίδευσής του και των εκάστοτε συνθηκών. Θα πρέπει και το σύστημα μέσα στο οποίο εντάσσονται τα άτομα να αλλάξει. Η διοίκηση του σχολείου αποτελεί μέρος του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης και αφορά όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και ολόκληρη την κοινωνία (Παπαναούμ, 1995). Αν θέλουμε τα σχολεία μας να είναι ποιοτικά και αποτελεσματικά θα πρέπει να δούμε το εκπαιδευτικό σύστημα στην ολότητά του, να δρομολογήσουμε αλλαγές που θα είναι απόρροια συλλογικότητας και μακροπρόθεσμων στόχων. Η ποιότητα, άλλωστε, *«δεν είναι ποτέ τυχαία. Είναι πάντοτε το αποτέλεσμα διανοητικών προσπαθειών. Είναι η επιθυμία να παράγουμε ένα ανώτερο προϊόν» (Ζαβλάνος, 2003).*

Με εποικοδομητικό διάλογο, με όραμα και θέληση, μακριά από μικροπολιτικές και συμφέροντα, μπορούν να μπουν τα θεμέλια για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα ανταποκρίνεται στις συνθήκες της πραγματικότητας. Μέσα σε τέτοια πλαίσια θα λειτουργήσει και ο διευθυντής ουσιαστικά. Αρκεί, όπως τονίζει και ο MacBeath (2001), αυτοί που ασκούν πολιτική να είναι σε θέση να αφουγκραστούν την εκπαιδευτική κοινότητα και να είναι πρόθυμοι και έτοιμοι να μάθουν από αυτήν.

## Βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2001) *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων* (ομιλία στην ημερίδα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Προβλήματα – Προοπτικές. Το νέο μοντέλο στα πλαίσια της αποκέντρωσης», 26-1-2001, γυμνάσιο Αγ. Γεωργίου, Τυμφορηστού, Φθιώτιδα), Λαμία: Λαμιακός Τύπος Α.Ε.

Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), (2004) *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Blake, R.R. & Mouton, J.S., (1964) *The Managerial Grid*, Houston: Gulf Publishing. Στο: *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: αυτοέκδοση

Brookeover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J., (1979) *Social School Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*, New York: Praeger. Στο: *Εκπαιδευτική ηγεσία*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), (2005) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας

Coleman, J.S., Campell, E.Q., Hobson, C.F., McPartland, J., Mood, A.M., Weifeld, F.D. & York, R.L., (1966) *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office. Στο: *Εκπαιδευτική ηγεσία*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Commission des Communautés Européennes, (2003) *Éducation et Formation 2010. COM 685*, Bruxelles. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

- Davis, G.A. & Thomas, M.A., (1989) *Effective Schools and Effective Teachers*, Boston: Allyn and Bacon. Στο: Εκπαιδευτική ηγεσία, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Day, C., (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών – Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδανός
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J., (2003) *Leading schools in times of change*, Berkshire: Open University Press
- De Bevoise, W., (1984) Synthesis of research on the principal as instructional leader, *Educational Leadership*, 15-20. Στο: Η διεύθυνση σχολείου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Dewey, J., (1980) *Εμπειρία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος
- Edmonds, R., (1979) “Effective Schools for the Urban Poor”, *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24. Στο: Εκπαιδευτική ηγεσία, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Elmore, R., (2000) *Building a New Structure for School Leadership*, Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute. Στο: Trends in School Leadership, ERIC DIGEST (<http://www.ericdigests.org>)
- Fullan, M., (1985) “Change Processes and Strategies at the Local Level”, *The Elementary School Journal*, 85 (3), 391-400. Στο: School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers, *The International Journal of Educational Management*, 14/5, 224-237
- Hargreaves, A. & Fullan, M., (1998) *What’s worth fighting for in education?*, Berkshire: Open University Press
- Hargreaves, A. & Fullan, M., (1995) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ., (2000) Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο, Κύπρος: αυτοέκδοση

Iordanidis, G., (1992) The role of the head teacher in secondary education systems, (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία), London: Institute of Education.  
Στο: Η διεύθυνση σχολείου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ιωσηφίδης, Θ., (2003) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Jarvis, P., (2003) Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α., (2002) Εκπαίδευση ενηλίκων α' – Γενικά εισαγωγικά θέματα, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Κόκκος, Α., (2005) Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Κοσμόπουλος, Α., Υφαντή, Α. και Πετρουλάκης, Ν. (επιμ.), (1996) Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη, Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας

Κουτούζης, Μ., Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, (αδημοσίευτη εισήγηση)

Krause, D.G., (1998) Η τέχνη του πολέμου, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Lashway, L., (2003) Trends in School Leadership, ERIC DIGEST  
(<http://www.ericdigests.org>)

Leithwood, K.A., (1990) The nature, causes and consequences of principal's practices: an agenda for future research, Journal of Educational Administration, 28, 4, 5-31. Στο: Η διεύθυνση σχολείου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Leithwood, K. & Jantzi, D., (1992) Transformational Leadership and School Restructuring. Paper presented at the International Effectiveness and Improvement. Victoria, British Columbia. Στο: *Leading Schools in Times of Change*, Berkshire: Open University Press

Lezotte, L.W., (1989) “School Improvement Based on the Effective Schools Research”, *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 812-825. Στο: Εκπαιδευτική ηγεσία, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Lightfoot, S.L., (1983) *The good high school: portraits of character and culture*, N.York: Basic. Στο: Η διεύθυνση σχολείου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

MacBeath, J., (2001) *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Mackenzie, D.E., (1983) “Research on School Improvement: An Appraisal of Some Recent Trends”, *Educational Researcher*, 12 (Απρίλιος), 5-16. Στο: Εκπαιδευτική ηγεσία, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Maehr, M.L., (1991) *Changing the Schools: A Word to School Leaders about Enhancing Student Investment in Learning* (paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois). Στο: Renschler, R., (1992) *School Leadership and Student Motivation*, ERIC DIGEST, 71, [www.ericdigests.org](http://www.ericdigests.org)

Manasse, A.L., (1986) *Vision and leadership: paying attention to intention*, *Peabody Journal of Education*, 63, 1, 150-173. Στο: Η διεύθυνση σχολείου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Μανιάτης, Κ., (2001) *Το νέο επιχειρησιακό πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Β' ΕΠΕΑΕΚ) στο 3<sup>ο</sup> Κ.Π.Σ.*, (ομιλία στην ημερίδα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Προβλήματα – Προοπτικές. Το νέο μοντέλο στα πλαίσια της

αποκέντρωσης», 26-1-2001, γυμνάσιο Αγ. Γεωργίου, Τυμφρηστού, Φθιώτιδα),  
Λαμία: Λαμιακός Τύπος Α.Ε.

Martin, W.J. & Willower, D.J., (1981) The managerial behavior of high school principals, *Educational Administration Quarterly*, 17, 1, 69-80. Στο: Η διεύθυνση σχολείου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Mason, J., (2003) Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Matthews, J. & Crow, G., (2003) *Being and Becoming a Principal*, Boston: Pearson

Maxwell, J.C., (2001) Οι 21 απαραίτητες αρετές του ηγέτη, Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R., (1998) *School Matters: The Junior Years*, Somerset: Open Books. Στο: *Effective school leadership: the contributions of school effectiveness research*, National College for School Leadership

Naylor, J., (1999) *Management, Financial Times*, London: Pitman Publishing. Στο: Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη, Αθήνα: αυτοέκδοση

Neave, G., (1997) Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Παπαγεωργίου, Η., (2002) Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα

Παπαναούμ, Ζ., (1995) Η διεύθυνση σχολείου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Πασιαρδής, Π., (2004) Εκπαιδευτική ηγεσία, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ., (2000) Αποτελεσματικά σχολεία  
(Πραγματικότητα ή Ουτοπία), Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω

Pashiardis, G., (2000) School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers, *The International Journal of Educational Management*, 14/5, 224-237

Pashiardis, P., (1996) Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies, *International Journal of Educational Management*, 10/3, 5-9

Πηγιάκη, Π., (2004) *Δεξιότητες μάθησης και κριτική ικανότητα* (ομιλία στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003). Στο: 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Πιλιτζίδης, Σ., (2005) Το διευθυντικό στέλεχος ως φορέας άσκησης, διαμόρφωσης και αλλαγής της εσωτερικής / τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής (ομιλία στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης», Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2004)

Pitner, N., (1988) The study of administrator effects and effectiveness. Στο: Η διεύθυνση σχολείου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J., with Smith, A., (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, London: Open Books and Boston: MA, Harvard University Press. Στο: *Effective school leadership: the contributions of school effectiveness research*, National College for School Leadership

Σαΐτη, Α., (2000) Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω



Σαΐτης, Χ., (2002) Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη, Αθήνα: αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ., (2005) Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: αυτοέκδοση

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P., (1995) Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness, London: Office of Standards in Education. Στο: School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers, *The International Journal of Educational Management*, 14/5, 224-237

Sergiovanni, T.J., (1990) Value-Added Leadership: How to Get Extraordinary Performance in Schools, Florida: Harcourt Brace Jovanovich. Στο: Εκπαιδευτική ηγεσία, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Stoll, L. & Fink, D., (1994) “Views from the Field Linking School Effectiveness and School Improvement”, *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (2), 149-177. Στο: School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers, *The International Journal of Educational Management*, 14/5, 224-237

Teddlie, C. & Springfield, S., (1993) Schools Do Make a Difference: Lessons Learned from a 10-year Study of School Effects, New York: Teachers College Press. Στο: Effective school leadership: the contributions of school effectiveness research, National College for School Leadership

Thody, A., (1998) Training school principals, educating school governors, *International Journal of Educational Management*, New York: Free Press

Wolcott, H., (1973) The man in the principal's office: an ethnography, N.York: Holt, Rinehart Winston. Στο: Η διεύθυνση σχολείου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ζαβλάνος, Μ., (2003) Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης

Zavlanos, M., (1981) Analysis of perceptions of leadership behavior of Greek secondary school administrators, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Στο: Η διεύθυνση σχολείου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

<http://eaq.sagepub.com> (1-9-2006)

<http://fisher.osu.edu> (1-9-2006)

[www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr) (29-6-2006)

[www.e2c-europe.org](http://www.e2c-europe.org) (29-6-2006)

[www.edra.gr](http://www.edra.gr) (29-6-2006)

[www.ypepth.gr](http://www.ypepth.gr) (29-6-2006)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Τ.Ε.Ε. - ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2005-06						
ΤΑΞΗ	ΤΟΜΕΑΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑΤΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
A	Μηχανολογικός		1	31		31
A	Μηχανολογικός		2	29		29
A	Ηλεκτρολογικός		1	28		28
A	Ηλεκτρονικός		1	13		13
A	Εφαρμοσμένων Τεχνών		1	14	3	17
A	Οικονομίας και Διοίκησης		1	12	3	15
A	Υγείας και Πρόνοιας		1	7	15	22
A	Υγείας και Πρόνοιας		2	7	15	22
A	Πληροφορικής - Δικτύων Η/Υ		1	25	2	27
B	Μηχανολογικός	ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ	1	16		16
B	Μηχανολογικός	ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ	2	16		16
B	Μηχανολογικός	ΨΥΚΤΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	1	13		13
B	Ηλεκτρολογικός	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ	1	24		24
B	Εφαρμοσμένων Τεχνών	ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	1	12	8	20
B	Υγείας και Πρόνοιας	ΒΟΗΘΩΝ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	1	3	5	8
B	Υγείας και Πρόνοιας	ΒΟΗΘΩΝ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ - ΠΑΙΔΟΚΟΜΩΝ	1		9	9
B	Υγείας και Πρόνοιας	ΒΟΗΘΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΩΝ	1	2	14	16
B	Πληροφορικής - Δικτύων Η/Υ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ	1	11	5	16
Γ	Μηχανολογικός	ΣΥΝΤΗΡΗΤΩΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΘΕΡΜΑΝΣΗΣ	1	24		24
Γ	Μηχανολογικός	ΨΥΚΤΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	1	12		12
Γ	Ηλεκτρονικός	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ	1	16		16
Γ	Ηλεκτρονικός	ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ ΚΑΙ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ	1	21		21
Γ	Εφαρμοσμένων Τεχνών	ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	1	7	7	14
Γ	Οικονομίας και Διοίκησης	ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	1	7	9	16
Γ	Υγείας και Πρόνοιας	ΒΟΗΘΩΝ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ - ΠΑΙΔΟΚΟΜΩΝ	1		11	11
Γ	Υγείας και Πρόνοιας	ΒΟΗΘΩΝ ΑΚΤΙΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	1	2	9	11
Γ	Υγείας και Πρόνοιας	ΒΟΗΘΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΩΝ	1	2	19	21
Γ	Πληροφορικής - Δικτύων Η/Υ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ - ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ	1	15	5	20

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

### A. ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ – ΕΜΠΕΙΡΙΑ

1. Πόσα χρόνια είστε διευθυντής / διευθύντρια;

1-4  5-7  8-10  περισσότερα από 10

2. Υπήρξατε διευθυντής / διευθύντρια σε άλλο τύπο σχολείου εκτός από το τωρινό;

Ναι  Όχι

3. Έχετε υπηρετήσει ποτέ ως υποδιευθυντής / υποδιευθύντρια;

Ναι  Όχι

3.1. Αν ναι, πόσα χρόνια;

1-4  5-7  8-10  περισσότερα από 10

3.2. Σε τι τύπο σχολείου υπηρετήσατε ως υποδιευθυντής / υποδιευθύντρια;

Γυμνάσιο  Λύκειο  Τ.Ε.Ε.  Σ.Δ.Ε.

3.3. Θεωρείτε ότι η εμπειρία που αποκομίσατε ως υποδιευθυντής / υποδιευθύντρια ήταν χρήσιμη;

Ναι  Όχι

### B. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

4. Έχετε επιμορφωθεί για τη θέση διευθυντή / διευθύντριας που αναλάβατε;

Ναι  Όχι

5. Διοργανώνονται σεμινάρια / επιμορφώσεις κλπ για στελέχη εκπαίδευσης από την πολιτεία;

Ναι  Όχι

5.1. Αν ναι, έχετε λάβει μέρος;

Ναι  Όχι

5.2. Αν ναι, τα θεωρείτε χρήσιμα για την εργασία σας;

Ναι  Όχι

6. Πιστεύετε ότι η πολιτεία θα έπρεπε να επιμορφώνει τα στελέχη της εκπαίδευσης;

Ναι  Όχι

7. Θεωρείτε ότι τα στελέχη εκπαίδευσης χρειάζονται και θεωρητική κατάρτιση ή αρκεί η εμπειρία;

8. Πριν γίνετε διευθυντής / διευθύντρια σας ενημέρωσαν για τα καθήκοντά σας σε αυτή τη θέση;

#### Γ. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

9. Ποια είναι τα κυριότερα καθήκοντά σας ως διευθυντής / διευθύντρια;

10. Προσπαθείτε να μοιράζεστε αρμοδιότητες με συναδέλφους σας όταν αυτό είναι δυνατό;

11. Θεωρείτε ότι η προώθηση καινοτομιών και πρωτοβουλιών είναι σημαντικό κομμάτι του διοικητικού έργου ενός διευθυντή;

#### Δ. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ – ΗΓΕΤΗΣ

12. Πώς αντιμετωπίζετε τις διαφωνίες του προσωπικού και τα προβλήματα των μαθητών / εκπαιδευόμενων;

13. Νομίζετε πως χρειάζεται διαφορετικό στυλ ηγεσίας όταν απευθύνεται ένας διευθυντής σε μαθητές, άλλο προς τους εκπαιδευτικούς και άλλο προς τους διάφορους φορείς;

14. Ποιος, κατά τη γνώμη σας, είναι ο σημαντικότερος και ποιος ο πιο απαιτητικός τομέας αρμοδιοτήτων ενός διευθυντή;

15. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

16. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής λειτουργεί και ως ηγέτης διδασκαλίας και μάθησης; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

#### Ε. ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ

17. Πώς νομίζετε ότι πρέπει να γίνεται η επιλογή στελεχών εκπαίδευσης και ιδιαίτερα των διευθυντών σχολείων;

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

I. Συνέντευξη με την διευθύντρια του Σ.Δ.Ε. (πραγματοποιήθηκε στις 28-6-2006)

(Με Σ ορίζεται ο συνεντευκτής και με Δ η διευθύντρια)

Σ: Να ξεκινήσουμε με τις ερωτήσεις. Πόσα χρόνια είστε διευθύντρια;

Δ: Τρία.

Σ: Και...υπήρξατε διευθύντρια και σε άλλο σχολείο, άλλο τύπο σχολείου;

Δ: [κίνηση που δηλώνει άρνηση]

Σ: Έχετε υπηρετήσει ως υποδιευθύντρια ποτέ;

Δ: Δύο χρόνια.

Σ: Δύο χρόνια. Σε τι τύπο σχολείου;

Δ: Σε Ενιαίο Λύκειο.

Σ: Α! Σε Ενιαίο Λύκειο. Θεωρείται ότι αυτή η εμπειρία ως υποδιευθύντρια ήταν χρήσιμη για την τωρινή σας θέση;

Δ: Βέβαια.

//

Σ: Έχετε επιμορφωθεί για τη θέση διευθύντριας που αναλάβατε;

Δ: Διευθύντριας δε λες;

Σ: Ναι, ναι, για διευθύντρια.

Δ: [κίνηση που δηλώνει καταφατική απάντηση]

Σ: Διοργανώνονται σεμινάρια, επιμορφώσεις, όλα αυτά τα σχετικά, για στελέχη εκπαίδευσης από την πολιτεία;

Δ: Από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Σ: Από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Για τα Σ.Δ.Ε. δηλαδή.

Δ: Εκεί έχω επιμορφωθεί.

Σ: Άρα έχετε λάβει μέρος.

Δ: [κίνηση που δηλώνει καταφατική απάντηση]

Σ: Θεωρείτε ότι ήταν χρήσιμα, ότι ήταν χρήσιμα για την εργασία σας αυτά;

Δ: Ναι.

Σ: Λοιπόν, πιστεύετε ότι η πολιτεία θα έπρεπε να επιμορφώνει τα στελέχη της εκπαίδευσης;

Δ: Ναι.

Σ: Πρέπει, δηλαδή, να το κάνει αυτό;

**Δ:** Πρέπει.

**Σ:** Θεωρείτε ότι τα στελέχη εκπαίδευσης χρειάζονται και θεωρητική κατάρτιση ή αρκεί μόνο η εμπειρία;

**Δ:** Θεωρητική οπωσδήποτε, και θεωρητική.

**Σ:** Και τα δύο, λοιπόν.

**Δ:** Και τα δύο.

**Σ:** Πριν γίνετε διευθύντρια σας ενημέρωσαν για τα καθήκοντά σας σε αυτή τη θέση;

**Δ:** Ναι.

**Σ:** Ποια είναι τα κυριότερα καθήκοντά σας ως διευθύντρια;

**Δ:** Τι να σου πω τώρα...την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, διοικητικά καθήκοντα.

**Σ:** Ναι.

**Δ:** Και επιστημονική καθοδήγηση.

**Σ:** Μάλιστα. Ωραία. Όταν αυτό είναι δυνατό, προσπαθείτε να μοιράζεστε αρμοδιότητες με συναδέλφους σας;

**Δ:** Ε, βέβαια, αρκεί να προθυμοποιούνται. Να, τον Γιάννη έχω μόνο και μοιράζομαι φέτος ( ).

**Σ:** Θεωρείται ότι η προώθηση καινοτομιών / πρωτοβουλιών είναι σημαντικό κομμάτι του διοικητικού έργου ενός διευθυντή;

**Δ:** Ναι. Απαραίτητο. Αν δεν...δεν είναι τίποτα, διεκπεραιωτής μετά.

**Σ:** Σωστά. Πώς αντιμετωπίζετε τις διαφωνίες του προσωπικού και τα προβλήματα των μαθητών, των εκπαιδευόμενων εδώ;

//

Τα οποία βέβαια είναι πολλά.

**Δ:** Φέτος ήταν πάρα πολλά.

**Σ:** Μάλιστα. Και;

**Δ:** Με εκπαιδευτές, κυρίως, προέρχονταν γιατί δεν ξέρανε από εκπαίδευση ενηλίκων.

**Σ:** Α! Σωστά. Αυτό είναι ένα θέμα για αυτό το σχολείο ειδικά.

**Δ:** Ανάμεσα σε εκπαιδευτές και στους εκπαιδευόμενους, την έννοια του μαθητή, δηλαδή έχαναν τα όρια και τους συμπεριφέρονταν έως και αγοραία.

**Σ:** Α! Μάλιστα.

**Δ:** Οπότε...με συζήτηση.



**Σ:** Πώς το αντιμετωπίζατε; Με συζήτηση.

**Δ:** Ναι, με παιδαγωγική ενημέρωσή τους.

**Σ:** Με βοήθεια και από τους...

**Δ:** Και με βοήθεια και από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. χρειάστηκα και από τον Περιφερειακό Σύμβουλο Εκπαίδευσης.

**Σ:** Α, μάλιστα, τόσο πολύ δηλαδή.

**Δ:** Ναι, πήρε μεγάλη έκταση.

**Σ:** Κατάλαβα. Πάντως είναι καλό ότι είχατε βοήθεια.

//

**Δ:** Εμένα μου λες ότι δεν είναι καλό.

**Σ:** Νομίζετε πως χρειάζεται διαφορετικό στυλ ηγεσίας όταν απευθύνεται ένας διευθυντής σε μαθητές, άλλο προς τους εκπαιδευτικούς και άλλο προς διάφορους φορείς, κοινωνικούς κλπ;

//

**Σ:** Αν νομίζετε πως χρειάζεται διαφορετικό στυλ ηγεσίας όταν ένας διευθυντής απευθύνεται στους μαθητές, άλλο στους εκπαιδευτές...

**Δ:** Είμαστε ενήλικες εδώ.

**Σ:** Σωστά.

**Δ:** Είναι αυτή η διαφοροποίηση. Οπότε εδώ ο διευθυντής δεν είναι boss, είναι leader.

**Σ:** Σωστά.

**Δ:** Έχει μια διαφορά μεγάλη.

**Σ:** Ναι, ναι.

//

**Σ:** Ποιος είναι, κατά τη γνώμη σας, ο σημαντικότερος και ποιος ο πιο απαιτητικός τομέας αρμοδιοτήτων ενός διευθυντή;

//

**Δ:** Ο σημαντικότερος και ο πιο απαιτητικός... [σκέφτεται] Ο σημαντικότερος...

//

**Σ:** Λοιπόν, ο πιο σημαντικός και ο πιο απαιτητικός. Μπορεί να μην είναι ίδιοι. Αν είναι ίδιοι, ναι.

**Δ:** Τομέας αρμοδιοτήτων;

**Σ:** Ναι.

Δ: Ο πιο σημαντικός και ο πιο απαιτητικός συμπίπτουν γιατί πιστεύω ότι είναι ο παιδαγωγικός.

Σ: Μάλιστα.

Δ: Δηλαδή η ενημέρωση η παιδαγωγική των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, αυτό το θεωρώ για κάθε σχολείο απαραίτητο.

Σ: Ναι. Ιδιαίτερα, όμως, εδώ που...

Δ: Και περισσότερο εδώ που είναι ενήλικες, σχολείο ενηλίκων. Όπως και η κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Σ: Ναι. Σωστά. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος; Και αν ναι, με ποιο τρόπο;

Δ: Κοίταξε, ουσιαστικά, ναι, συμβάλλει.

Σ: Απλά δεν είναι μόνος του. Και ειδικά εδώ που είναι ενήλικες.

Δ: Ακριβώς. Εδώ δεν είναι μόνος του.

Σ: Ναι.

Δ: Και λόγω της ιδιαιτερότητας και της ισοτιμίας που έχει η θέση του.

Σ: Αυτό ακριβώς.

Δ: Είναι πολύ δύσκολα τώρα τα πράγματα. Γιατί έχουν τον αέρα και λένε ότι θέλουν, βλέπε \*αναφέρονται ονόματα εκπαιδευτικών\*.

Σ: Ναι.

Δ: Είναι καθοριστικός ο ρόλος του γιατί αν δεν κρατήσει ισορροπίες... φέτος με τις κρίσεις που είχαμε θα έπρεπε να έχει τιναχτεί το σχολείο στον αέρα.

Κατάλαβες;

Σ: Ιδιαίτερα απαιτητικό.

Δ: Πολύ απαιτητικό είναι. Και, σου λέω, πρέπει να κρατάει τις ισορροπίες, να αποστασιοποιείται, να μην παρασύρεται από τις διαφαινόμενες μερίδες των συναδέλφων και να αντέχει να ακούει επικρίσεις δεξιά κι αριστερά.

Σ: Σωστά.

//

Σ: Πιστεύετε ότι ο διευθυντής λειτουργεί και ως ηγέτης διδασκαλίας και μάθησης; Και με ποιο τρόπο, αν ναι.

Δ: Ναι, γιατί, πρώτον, κάνει μάθημα.

Σ: Α, εδώ, σωστά, μπαίνει και στην τάξη...

Δ: Μπαίνει στην τάξη όταν μπαίνει στην τάξη αλλά και με το παράδειγμα.

Σ: Βέβαια. Σημαντικό αυτό.

**Δ:** Στο δικό μας το σχολείο που αναφέρεται σε κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα παίζει πολύ μεγάλο ρόλο το παράδειγμα που δίνει ο διευθυντής.

**Σ:** Ναι, ναι.

**Δ:** Το θεωρώ καθοριστικό εγώ, τη στάση του.

**Σ:** Σωστά. Και μια τελευταία ερώτηση. Πώς νομίζετε ότι πρέπει να γίνεται η επιλογή στελεχών εκπαίδευσης και, ιδιαίτερα, των διευθυντών σχολείων;

**Δ:** Με τυπικά προσόντα που να συνάδουν στη θέση. Όχι τυπικά προσόντα ... ξέρω γω... έχω ένα διδακτορικό εγώ στα... στη λαογραφία και ήρθα να κάνω εδώ τη διευθύντρια. Με γνώση του αντικειμένου. Και με συνέντευξη που να στηρίζεται σε δομημένη, όμως, συνέντευξη, από την οποία να μπορούν να αντλήσουν αυτοί που κρίνουν αν ο διευθυντής έχει γνώση του τι πρόκειται να κάνει.

**Σ:** Μάλιστα. Ωραία. Ευχαριστώ πάρα πολύ.

Π. Συνέντευξη με τον διευθυντή του Τ.Ε.Ε. (πραγματοποιήθηκε στις 30-6-2006)

(Με Σ ορίζεται ο συνεντευκτής και με Δ ο διευθυντής του Τ.Ε.Ε.)

Σ: Να σας ρωτήσω πόσα χρόνια είστε διευθυντής;

Δ: 29 χρόνια.

Σ: 29 χρόνια διευθυντής! Ω! Πολλή εμπειρία! Έχετε υπάρξει διευθυντής και σε άλλο τύπο σχολείου εκτός από το Τ.Ε.Ε.;

Δ: Τ.Ε.Ε., Τ.Ε.Λ., Εργοδηγών, Κ.Ε.Τ.Ε.

Σ: Α, μάλιστα.

Δ: Όλες τις βαθμίδες της τεχνικής εκπαίδευσης.

Σ: Μάλιστα. Ως υποδιευθυντής έχετε υπηρετήσει ποτέ;

Δ: Όχι.

Σ: Όχι. Κατευθείαν διευθυντής, δηλαδή. Μάλιστα. Έχετε επιμορφωθεί για τη θέση αυτή του διευθυντή;

Δ: Όχι.

Σ: Διοργανώνονται από την πολιτεία σεμινάρια / επιμορφώσεις για στελέχη εκπαίδευσης;

Δ: Προς το παρόν, όχι. Τώρα αρχίζουν.

Σ: Τώρα αρχίζουν. Μάλιστα. Άρα, δηλαδή, δεν έχετε λάβει μέρος σε κάτι τέτοιο;

Δ: Όχι.

Σ: Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να γίνεται αυτό;

Δ: Θα έπρεπε.

Σ: Θεωρείτε ότι τα στελέχη εκπαίδευσης χρειάζονται και θεωρητική κατάρτιση εκτός από την εμπειρία ή φτάνει μόνο η εμπειρία;

Δ: Και θεωρητική και εμπειρία.

Σ: Και τα δύο χρειάζονται, έτσι;

Δ: Και τα δύο.

Σ: Πριν γίνετε διευθυντής σας είχαν ενημερώσει για τα καθήκοντά σας σε αυτή τη θέση;

Δ: Καθόλου.

Σ: Τίποτα απολύτως.

Δ: Τίποτα, τίποτα, ξεκάρφωτος!

Σ: Δύσκολα!

Δ: [νεύμα ότι συμφωνεί]

**Σ:** Ποια είναι τα κυριότερα καθήκοντα που έχετε ως διευθυντής;

**Δ:** Μισθοδοσία ... και η τήρηση των προγραμμάτων, των νόμων και των προγραμμάτων.

**Σ:** Διεκπεραιωτής νόμων.

**Δ:** Κυρίως. Και χωρίς καμία εξουσία.

**Σ:** Προσπαθείτε να μοιράζεστε αρμοδιότητες με συναδέλφους σας όταν αυτό είναι δυνατό;

**Δ:** Ναι, πάντοτε.

**Σ:** Βοηθάει.

**Δ:** Ναι, βοηθάει. Βοηθάει πολύ.

**Σ:** Θεωρείτε ότι η προώθηση πρωτοβουλιών και καινοτομιών είναι σημαντικό κομμάτι του διοικητικού έργου ενός διευθυντή στο σχολείο;

**Δ:** Πάρα πολύ μεγάλο. Το Α και το Ω.

**Σ:** Όταν υπάρχουν διαφωνίες του προσωπικού ή προβλήματα με τους μαθητές πώς τα αντιμετωπίζετε;

**Δ:** Προβλήματα με τους μαθητές... τα αντιμετωπίζω μόνος μου... Και τους καθηγητές... και προβλήματα με καθηγητές... πάντοτε προσπαθώ να βρίσκω τη χρυσή τομή ... καθηγητών και μαθητών.

**Σ:** Πόσο εύκολο είναι αυτό;

**Δ:** Αρκετά δύσκολο. Χρειάζεται μεγάλη εμπειρία και διπλωματία.

**Σ:** Την έχετε, όμως, την εμπειρία εσείς...

**Δ:** Ναι, και διπλωματία.

**Σ:** Ναι. Φαίνεται κιόλας. Είναι και μεγάλο το σχολείο αυτό, το συγκεκριμένο, έτσι;

**Δ:** Για να μη δημιουργούνται προβλήματα. Διότι μπορούν από το τίποτα να δημιουργηθούν τεράστια προβλήματα μέσα στο σχολείο. Εάν ιδιαίτερα ο διευθυντής είναι αυταρχικός ή πολύ ελαστικός, χαλαρός.

**Σ:** Ναι. Σωστά. Θέλει κάτι ενδιάμεσο. Και ανάλογα την περίπτωση...

**Δ:** Και ανάλογα την περίπτωση. Πάντοτε ανάλογα την περίπτωση.

**Σ:** Άρα νομίζετε πως χρειάζεστε διαφορετικό στυλ ηγεσίας, διοίκησης, όταν απευθύνεται ένας διευθυντής σε μαθητές, άλλο σε εκπαιδευτικούς, άλλο σε άλλους φορείς, στην κοινωνία;

**Δ:** Βέβαια. Παντού. Παίζει μεγάλο ρόλο. Κάθε τομέας θέλει ξεχωριστή εφαρμογή συμπεριφοράς.

**Σ:** Μάλιστα. Και για όλα αυτά δεν έχετε εκπαιδευτεί όμως;

**Δ:** Καθόλου. Τίποτα.

**Σ:** Είναι θέμα εμπειρίας μόνο.

**Δ:** Μόνο θέμα εμπειρίας. Μόνο εμπειρίας.

**Σ:** Ποιος είναι, κατά τη γνώμη σας, ο πιο σημαντικός τομέας αρμοδιοτήτων ενός διευθυντή και ποιος είναι ο πιο απαιτητικός, πιο δύσκολος; Μπορεί να συμπίπτουν αυτά τα δύο βέβαια. Τι νομίζετε εσείς;

**Δ:** Ο πιο δύσκολος είναι να εφαρμόσεις το γράμμα του νόμου.

**Σ:** Να μην υπάρχει παρανόηση δηλαδή.

**Δ:** Να μην υπάρχει παρανόηση. Εκεί είναι το δυσκολότερο σημείο.

**Σ:** Το πιο σημαντικό κομμάτι;

**Δ:** Η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, να μη λείπει τίποτα από το σχολείο, να είναι ευπρόσδεκτο το σχολείο, να έχει καλή παρουσίαση. Τα πάντα. Και να είναι ανθρώπινες οι σχέσεις, διευθυντού, καθηγητών και μαθητών.

**Σ:** Θεωρείτε ότι αυτό είναι σημαντικό δηλαδή.

**Δ:** Ανθρώπινες σχέσεις. Να υπάρχουν ανθρώπινες σχέσεις.

**Σ:** Θεωρείτε ότι είναι από τα πιο σημαντικά...

**Δ:** Από τα πιο σημαντικά για να μπορεί το σχολείο να πάει μπροστά. Εάν δεν υπάρχουν αυτά το σχολείο δε θα μπορέσει να πάει μπροστά.

**Σ:** Ναι, γιατί αποτελείται από ανθρώπους... Άρα θεωρείτε ότι ο διευθυντής συμβάλλει στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος;

**Δ:** Σαφώς. Είναι το Α και το Ω.

**Σ:** Με αυτά που μου είπατε είναι.

**Δ:** Ναι. Για μένα είναι το Α και το Ω. Ο διευθυντής παίζει μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος ενός σχολείου.

**Σ:** Πιστεύετε ότι ο διευθυντής λειτουργεί και ως ηγέτης διδασκαλίας και μάθησης; Και με ποιο τρόπο;

**Δ:** Όχι, δεν υπάρχει αυτό, διότι δεν έχει δικαίωμα ο διευθυντής να ελέγξει τον καθηγητή, τι μάθημα κάνει, πώς το κάνει και τι φτιάχνει. Και από τη στιγμή κατά την οποία δεν έχει το δικαίωμα αυτό, ούτε να τον ελέγξει ούτε να του πει τίποτα, δε μπορεί να έχει...

**Σ:** Θα έπρεπε να μπορεί;

Δ: Είναι λίγο δύσκολο. Διότι ο διευθυντής δε μπορεί να είναι παντογνώστης σε όλους ... όλων των τομέων και όλων των ειδικοτήτων, για τα πάντα. Να δώσει μια κατεύθυνση...

Σ: Υπάρχει ο σχολικός σύμβουλος, έτσι κι αλλιώς.

Δ: Υπάρχει ο σχολικός σύμβουλος. Να δώσει μια κατεύθυνση, μια συμβουλή, μια γνώμη κλπ. Ναι. Αλλά να κατευθύνει, όχι.

Σ: Και μια τελευταία ερώτηση. Πώς νομίζετε ότι πρέπει να γίνεται η επιλογή στελεχών εκπαίδευσης και, ιδιαίτερα, διευθυντών σχολείων;

Δ: Πρώτα πρώτα πρέπει να ... ψυχολόγος. Πρώτα πρώτα ο ψυχολόγος. Και, δεύτερον, εμπειρία. Χρειάζεται η εμπειρία... και τι συγκροτημένη προσωπικότητα είναι αυτός που θα γίνει διευθυντής.

Σ: Και πώς θα γίνει αυτό;

Δ: Από ειδική επιτροπή να περνάει, να ελέγχεται. Γιατί μπορείς να έχεις του κόσμου τα πτυχία και να είσαι ακατάλληλος για διευθυντής. Μου έχουν τύχει στη ζωή μου, στη διάρκεια της σταδιοδρομίας μου, καθηγητές με διπλά και τριπλά διδακτορικά να μη μπορούν να σταθούν μέσα σε τάξη.

Σ: Βέβαια, διαφορετικό είναι η τάξη και διαφορετικό το έργο...

Δ: Ναι. Αλλά όταν έχεις ένα διοικητικό έργο και έχεις πολυπρόσωπο προσωπικό, με διαφορετικής στάθμης εκπαίδευση, είναι αρκετά δύσκολο να ενώσεις όλες αυτές τις διαφορές εκπαίδευσης που έχουν και τη νοοτροπία που έχει ο καθένας. Πάντως τα Τεχνικά Λύκεια είναι δυσκολότερα, πολύ δυσκολότερα από τα Ενιαία Λύκεια.

Σ: Πού εντοπίζετε διαφορές δηλαδή;

Δ: Οι διαφορές είναι ότι είναι πολυπρόσωπο το σχολείο το τεχνικό.

Σ: Υπάρχουν περισσότερες ειδικότητες.

Δ: Έχουν περισσότερες ειδικότητες, άλλης στάθμης προσωπικό, παιδιά διαφορετικής στάθμης, μαθήσεως και όλα αυτά.

Σ: Και πιο δύσκολα παιδιά.

Δ: Σαφώς πιο δύσκολα παιδιά. Και όλα αυτά κάνουν δυσκολότερο το έργο ενός διευθυντή. και καθηγητή. Όχι μόνο διευθυντού. Και καθηγητού.

Σ: Ευχαριστώ πάρα πολύ.

Δ: Να 'σαι καλά.



