

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΤΗΝ ΕΣΠΕΡΙΝΗ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΜΠΑΤΖΙΑΚΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ
Δρ. ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ - ΣΤΕΦΑΝΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2011

*Στα παιδιά μου Κωνσταντία-Μαρία και Φίλιππο.
Στον Σωκράτη και στους συναδέλφους μου*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγκεκριμένη μελέτη εκπονήθηκε στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την Δρ. Γιαννακάκη για την πολύτιμη συμβολή και στήριξη της καθόλη τη διάρκεια πραγματοποίησης της καθώς και όλους τους συντελεστές του Προγράμματος για την προσφορά τους. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την χωρίς παράπονα, άμεση, ουσιαστική συνδρομή και υποστήριξη τους. Τη Μαρία, το Γιώργο, τη Γιώτα, το Δημήτρη για την ευχάριστη και δημιουργική συνεργασία καθώς και τη βοήθεια τους κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

ΔΗΛΩΣΗ ΚΑΤΑ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Ο Γεώργιος Μπατζιάκας, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «*Η κουλτούρα στην εσπερινή τεχνική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης*» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	5
ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	9
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	16
1.1 Το θέμα της έρευνας	
1.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα	
1.3 Σημαντικότητα της μελέτης	
1.4 Μεθοδολογική προσέγγιση	
1.5 Περιορισμοί της έρευνας	
1.6 Γενική δομή της εργασίας	
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	23
2.1 ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ	23
2.1.1 Βασικές έννοιες της οργάνωσης	
2.1.2 Οι οργανισμοί ως συστήματα	
2.1.2.1 Το ορθολογικό σύστημα ή κλασική προσέγγιση ή γραφειοκρατική θεωρία	
2.1.2.2 Το γραφειοκρατικό παράδειγμα στο σχολείο	
2.1.2.3 Το σχολείο ως μηχανιστική και επαγγελματική γραφειοκρατία	
2.1.2.4 Η επαγγελματική και γραφειοκρατική σύγκρουση	
2.1.2.5 Κριτική στο γραφειοκρατικό υπόδειγμα	
2.1.2.6 Το ανοικτό σύστημα. Εννοιολογική πλαισίωση της συστημικής θεωρίας	
2.1.2.7 Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα	
2.1.2.8 Το σχολείο ως χαλαρά συνδεδεμένο σύστημα	
2.1.2.9 Το οργανωτικό παράδειγμα της κοινότητας	
2.2 Η ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	47
2.2.1 Συστατικά της κουλτούρας και αποσαφήνιση της έννοιας	
2.2.2 Χαρακτηριστικά και λειτουργίες της κουλτούρας στον οργανισμό	
2.2.3 Οι παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας	
2.2.4 Υποκουλτούρες – Τυπολογία της κουλτούρας	
2.2.5 Ηγεσία και κουλτούρα	
2.2.6 Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα	
2.2.7 Μοντέλα μελέτης του σχολικού κλίματος	
2.2.8 Ο ιδεολογικός έλεγχος μαθητών (Pupil Control Ideology):	
Ένα περιγραφικό μοντέλο σχολικής κουλτούρας	
2.2.9 Έρευνες στην Ελλάδα	
2.2.10 Περιορισμοί της οργανωτικής κουλτούρας	
2.2.11 Η ενσωμάτωση της ισχύος στην δομή και στην κουλτούρα	

2.2.12 Το πολιτικό στοιχείο στον οργανισμό	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ: ΔΟΜΗ – ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	76
3.1 ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΡΧΙΚΗΣ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	76
3.1.1 Οι βαθμίδες σπουδών	
3.1.2 Διοικητική οργάνωση του συστήματος αρχικής εκπαίδευσης	
3.1.3 Γενικά χαρακτηριστικά - δυσλειτουργίες του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.	
3.2 Η ΤΕΧΝΙΚΗ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΤΕΕ)	85
3.2.1 Δομή και Οργάνωση της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης	
3.2.2 Η θέση και ο ρόλος της ΤΕΕ στη διεθνή πραγματικότητα και στο ΕΕΣ	
3.2.3 Οι επιδράσεις της κοινωνίας της γνώσης στην εκπαίδευση και στην ΤΕΕ	
3.2.4 Ο ρόλος της ηγεσίας στην ΤΕΕ	
3.2.5 Η Εσπερινή Εκπαίδευση	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	99
4.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ	99
4.1.1 Αποσαφηνίσεις όρων	
4.1.2 Ενηλικιότητα	
4.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	103
4.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	107
4.3.1 Το φιλοσοφικό συνεχές της εκπαιδευτικής μαθησιακής δραστηριότητας. Κηδεμονισμός – Ανθρωπισμός.	
4.3.2 Οι παραδοχές εκπαιδευτικών ανάλογα με τη φιλοσοφική τους προσέγγιση και οι επιπτώσεις στη μαθησιακή διεργασία	
4.3.3 Φραγμοί μάθησης από τους εκπαιδευομένους	
ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	111
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	114
5.1. ΓΕΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	114
5.1.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	
5.1.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	
5.2 ΕΙΔΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	117
5.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα	
5.2.2 Ερευνητική διαδικασία - Χρονολόγιο	
5.2.3 Συλλογή δεδομένων	
5.2.4 Εργαλεία συλλογής στοιχείων <i>Α. Εθνογραφική Έρευνα</i>	

<i>B. Ποσοτική Επισκόπηση (Survey)</i>	
<i>Γ. Αφηγηματικές ιστορίες εκπαιδευτικών</i>	
<i>Δ. Συνεντεύξεις</i>	
<i>Ε. Γραπτό και Ορατό Υλικό</i>	
<i>Στ. Άλλο Υλικό</i>	
5.2.5 Συνολική αναλυτική διαδικασία - Τριγωνισμός	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ο ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ	141
6.1. Η ΦΩΝΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ «ΦΙΛΙΠΠΕΙΟ ΤΕΧΝΙΚΟ»	
ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	141
6.1.1 Επίσημες δηλώσεις	
6.1.2 Ανεπίσημες δηλώσεις	
6.1.3 Αφηγήσεις τριών εκπαιδευτικών	
❖ Ιστορία Πρώτη	
❖ Ιστορία Δεύτερη	
❖ Ιστορία Τρίτη	
6.2. ΕΙΣΟΔΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	158
6.2.1 Το ορατό επίπεδο. Κατασκευασμένο φυσικό περιβάλλον	
6.3 Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΝΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΟΡΑΤΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ	191
6.3.1 Αποτελέσματα στατιστικής επεξεργασίας ερωτηματολογίου	
6.4 ΤΟ ΒΑΘΥΤΕΡΟ ΑΟΡΑΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΤΟΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ.	
ΟΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	225
6.4.1 Ο ανθρωπιστικός προσανατολισμός του διευθυντή	
6.4.2 Τύπος του σχολείου	
6.4.3 Η αποστολή του σχολείου	
6.4.4 Η σύγκρουση ανθρωπιστικής και κηδεμονικής προσέγγισης της εκπαίδευσης	
6.4.4.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών με κηδεμονική κατεύθυνση	
6.4.4.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών με ανθρωπιστική κατεύθυνση	
6.4.4.3 Η ασταθής προσωπικότητα	
6.4.4.4 Κοινά στοιχεία των εκπαιδευτικών	
6.4.5 Συμπεριφορές στον οργανισμό	
6.4.6 Η ανεπάρκεια της γραφειοκρατικής πολιτικής στην εκπαίδευση και στην κοινωνία	
6.4.6.1 Ο νέος ρόλος της τεχνικής εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνία	
6.4.7 Η επίδραση της δομής στο τύπο σχολείου	
6.4.8 Η ηγεσία του σχολείου	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ– ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ	271
7.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ	271
7.1.1 Οι κοινωνικές επιδράσεις και οι εισροές του σχολικού κοινωνικού συστήματος	
7.1.2 Η μετασχηματιστική διαδικασία στο σχολικό κοινωνικό σύστημα	
7.1.3 Οι εκροές του σχολικού συστήματος	

7.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	290
7.3 ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ	294
Αντί Επίλογου	297
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	299

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η εργασία μου, ως καθηγητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαρκεί 20 χρόνια διαμορφώνοντας ένα «συγκριτικό πλεονέκτημα» παρατήρησης όλου του φάσματος της τυπικής εκπαίδευσης. Η εμπειρία μου περιλαμβάνει τη διδασκαλία και τη συνεργασία με διδάσκοντες και διευθυντές σε 25 σχολεία - Γυμνάσια, Γενικά και Τεχνικά Λύκεια-αγροτικών, ημιαστικών και αστικών περιοχών, σε οκτώ νομούς διαφορετικών περιφερειών της Ελλάδας ενώ, ήμουνα πρόεδρος συλλόγου γονέων δημοτικού σχολείου πόλης έξι συνεχή χρόνια. Αυτά τα σχολεία προσέφεραν εκπαιδευτικές υπηρεσίες, απευθυνόμενα σε μαθητές με διαφορετικό προσανατολισμό και υποχρέωση παρακολούθησης.

Τα τελευταία έξι έτη, εκτός ενός μικρού οικειοθελούς διαλείμματος, αποτελώ μέλος ενός σχολικού οργανισμού. Σχολείο της τυπικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχει επαγγελματικές σπουδές το βράδυ, σε ενήλικους και ανήλικους μαθητές κατά το νόμο, ενταγμένους στο χώρο της εργασίας, χαμηλόμισθους για το «μεροκάματο». Οι ενήλικοι πιο συνειδητοποιημένοι, έχοντας κατανοήσει μέσω της εμπειρίας την αξία της γνώσης, προσπαθούν να κεφαλαιοποιήσουν την προηγούμενη κρίση τους. Οι ανήλικοι, πλειοψηφία του μαθητικού δυναμικού, παιδιά εργατικών οικογενειών, γίνονται κάποιες φορές θύματα εκμετάλλευσης εργοδοτών, αμειβόμενοι με 250-500€ μηνιαία, εργαζόμενοι ως και 12 ώρες.

Η παρακολούθηση του μεταπτυχιακού προγράμματος με εισήγαγε στο πεδίο της επιστημονικής έρευνας. Αποτέλεσε το εργαλείο βαθύτερης κατανόησης του κόσμου γύρω μου. Το σχολείο είναι ένας τέτοιος κόσμος. Μικρός, εντούτοις αποτελεί ένα σύνολο πολύπλοκο και δυναμικό με όρια και ιδιαίτερο χαρακτήρα. Το ενδιαφέρον μου εστιάστηκε στην ανάλυση αυτού κόσμου, στις πεποιθήσεις, στις αξίες τους και πως επιδρούν στις σχέσεις, στη συμπεριφορά τους, στα πρότυπα που έχουν αναπτύξει. Ένα κεντρικό ερώτημα προς διερεύνηση για το τι συμβαίνει γύρω μου αναδύθηκε. Αυτόματα ακολούθησαν τα επόμενα ερωτήματα, γιατί συμβαίνει έτσι, πώς θα κατανοήσω τα γεγονότα και πώς θα τα αποτυπώσω; Η εστίαση της αναζήτησης και τα ερωτήματα ανέδειξαν δύο κεντρικά προβλήματα. Το θέμα της έρευνας και την κατάλληλη μεθοδολογία.

Το θέμα ήταν μονόδρομος και συνέκλινε στην έννοια κουλτούρα. Το βιβλίο του Fischer (2006) «Κοινωνιολογία του σχολείου» αποτέλεσε πυξίδα για τη σχολική οργάνωση ως πολιτισμικό πρότυπο. Στην αρχή, βέβαια, οι έννοιες σχολικό κλίμα και κουλτούρα παρέμειναν θολές, αλλά είχε προσδιοριστεί κάπως το θέμα της έρευνας. Διαισθητικά, αντιλαμβανόμουν πως η διερεύνηση της δεν μπορεί να απεικονιστεί μόνο με μια ποσοτική έρευνα. Η μέθοδος αυτή είχε όρια και δεν μπορούσε να εμβαθύνει στην πολυπλοκότητα των

σχέσεων και πεποιθήσεων των ανθρώπων. Η ποιοτική έρευνα ήταν απαραίτητη. Η μεθοδολογία κατέληγε στην εξέταση του σχολείου ως περίπτωση μελέτης. Ο Yin (2009) τονίζει τον ολιστικό τρόπο εφαρμογής της μεθόδου. Τα όρια του σχολείου ως οργανισμού είναι συγκεκριμένα, αλλά λειτουργούν σε ένα γενικότερο πλαίσιο, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό που τα επηρεάζει. Επιπλέον, ο οργανισμός ως τριτογενής τομέας παραγωγής σχετίζεται με ομάδες ενδιαφερόμενων (stakeholders) (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, ευρύτερη κοινωνία, κρατική διοίκηση) για την προσφορά των υπηρεσιών του.

Ο Yin (2009) βεβαιώνει πως είναι δύσκολο να κάνεις μελέτη περίπτωσης. Πράγματι, στην αρχή σχεδόν όλα ήταν θολά. Είχα πράγματα στο μυαλό μου, αυτά που διάβαζα επιβεβαίωναν τον δρόμο μου, αλλά η εξήγηση τους ήταν δύσκολη. Μιλούσα αποσπασματικά, χωρίς συνοχή. Αν και η πληροφόρηση που παρείχα ήταν ασυνάρτητη, η επιβλέπουσα Γιαννακάκη με τις επισημάνσεις της στις συζητήσεις μας βοηθούσε καιρία. Ας μην το αντιλαμβάνονταν τότε. Διαβάζοντας συνεχώς, όλο και ξεδίπλωνε η μεγάλη εικόνα. Αυτό που ήθελα να δώσω στον αναγνώστη. Ξαφνικά, στην κατάλληλη στιγμή, κάπου ένα χρόνο μετά, μελέτησα το σχολιασμό του βιβλίου του Stake «Qualitative Research: Studying how things work» από τον Arnold Danzig (2010) και του Michael Bassey (1999) «Case Study: Research in Educational Settings» και όλα μονομιás ξεκαθάρισαν. Ήξερα ακριβώς τι ήθελα κάνω.

Έχοντας κάνει μια εννοιολογική χαρτογράφηση (mapping concept) στην αρχή, όλα τα επιρράματα (patches) που συγκέντρωσα, συνέκλιναν στο σύνολο (whole), όπως περιέγραφε στο βιβλίο του ο Stake. Ενώ, ο Bassey διαβεβαίωνε:

Στην πράξη αυτό σπάνια συμβαίνει. Οι άνθρωποι ξεκινούν ένα κομμάτι της έρευνας, επειδή τους ενδιαφέρει και ενώ εισάγουν την έρευνα διαβάζουν τη βιβλιογραφία... αυτό εξοπλίζει τους ερευνητές εύκολα να παραλείψουν μέρη από τη δουλειά τους που έχουν καταλήξει σε αδιέξοδα: τα μικρά στοιχεία που αποδεικνύονται άσχετα, ή δεν δουλεύουν, ή δεν μπορούν να τελειώσουν στο διαθέσιμο χρόνο... Αυτό δεν σημαίνει, φυσικά, ότι η δομημένη αναφορά διαστρεβλώνει την αλήθεια στην υποστήριξη της γνώσης (σ. 86)

Ακολουθώντας το ερμηνευτικό ερευνητικό παράδειγμα ήθελα να παρουσιάσω τη δικιά μου ιστορία για αυτούς τους ανθρώπους, ελπίζοντας πως θα προκαλέσω και το ενδιαφέρον και άλλων ανθρώπων. Επιθυμούσα να κατανοήσω τη βαθύτερη σημασία των γεγονότων που διαδραματιζόνταν στο σχολείο. Αυτό ήταν το ενδιαφέρον μου.

Η διεξαγωγή της περίπτωσης μελέτης απαιτεί την ωρίμανση του ερευνητή. Αυτός αποφασίζει τον τρόπο παρουσίασης της ιστορίας στο τελικό κείμενο, αφαιρώντας ορισμένα στοιχεία της από το συγκεντρωμένο υλικό. Η εικόνα που θα εκθέσει εξαρτάται από την

εμπειρία του, τις γνώσεις του και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του. Η συνεχής ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας βαθαίνει τη διείσδυση στο εσωτερικό της περίπτωσης. Ο διαθέσιμος χρόνος προσδιορίζει το βάθος. Εντούτοις, υπάρχει απαιτούμενος ελάχιστος χρόνος διεξαγωγής καθορισμένος από το εύρος της περίπτωσης.

Η ποσοτική μέτρηση αποκάλυψε με τους αριθμούς την αίσθηση των εκπαιδευτικών για όψεις της οργανωτικής ζωής. Ωστόσο, η μελέτη περίπτωσης ως μεθόδου κατανόησης γεγονότων, ανάλυσης και κρίσης αποτελεί ολιστική διαδικασία. Η διαδικασία συνεχούς εμπυθίσης στο πολύπλοκο εσωτερικό του ανθρώπου, στις βαθύτερες σκέψεις του, στο νόημα που δίνει στη ζωή του, απαιτεί το σεβασμό του ερευνητή προς αυτόν. Η κατανόηση και περιγραφή της προσωπικής ιστορίας των ανθρώπων επιτάσσει υπευθυνότητα και ταπεινότητα στις κρίσεις του ερευνητή. Μαθαίνοντας να ακούει, παρουσιάζει τη μικρή ηρωική ιστορία τους στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό χρονικό πλαίσιο, στο συγκεκριμένο χωροχρόνο.

Το συγκεκριμένο στην Ελλάδα αυτή την περίοδο τελεί σε κρίση. Σε επίπεδο διακυβέρνησης επιχειρούνται ή προετοιμάζονται αλλαγές στην εκπαίδευση. Η κουλτούρα αποτελεί σημαντική παράμετρο στην υιοθέτηση των αλλαγών. Οι παράγοντες πολιτική είναι αναγκασμένοι να κατανοήσουν ότι οι αντιστάσεις προκύπτουν, σημαντικά, από παγιωμένες παραδοχές των ανθρώπων στους οποίους θέλουν να εφαρμόσουν τις αλλαγές. Η έλλειψη αξιοκρατίας στο Ελληνικό κράτος, ως κατανόηση γεγονότων από τους πολίτες, τους οδηγεί σε γενίκευση και παραδοχή αυτού του φαινομένου, οικοδομώντας μια ανάλογη συμπεριφορά από αυτούς. Εφόσον δεν υπάρχει αξιοκρατία, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου για παράδειγμα, ως αλλαγή θα προσκρούσει στη σιωπηρή αυτή πεποίθηση, δημιουργώντας αντιστάσεις και υπόνοιες ότι οι κυβερνώντες έχουν κάτι άσχημο στο μυαλό τους. Κάτι που μπορεί να μην είναι έτσι. Αν όμως, η πολιτική εξουσία οικοδομήσει ένα αξιοκρατικό κράτος, η νέα κατανόηση του γεγονότος από τους πολίτες θα οδηγήσει σε νέα γενίκευση και παραδοχή, οπότε μπορεί οι αντιστάσεις να είναι μικρότερες.

Επιχείρησα να προκαλέσω τον αναγνώστη. Δεν γνωρίζω πόσο το κατάφερα. Το τελικό κείμενο αποτελεί την προσωπική παρουσίαση της φωνής αυτών των ανθρώπων. Μ' αυτή τη σχετικότητα πρέπει να το διαβάσει κάποιος και να το αξιολογήσει. Έμεινα πιστός στην επιστημονική αλήθεια στην οποία συνέκλιναν τα εμπειρικά τεκμήρια που συλλέχτηκαν με διαφορετικούς τρόπους και μόνο αυτά παρουσιάζονται.

Ο ερευνητής

«Ό,τι ακούω το ξεχνάω, ό,τι βλέπω το θυμάμαι, ό,τι κάνω το μαθαίνω»

Από το βιβλίο του Alan Rogers, (1999)

«Η Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΤΗΝ ΕΣΠΕΡΙΝΗ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Γεώργιος Μπατζιάκας
Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης
Πολιτικός – ΣΕΛΕΤΕ ΠΕ 17

georbatz@gmail.com

Επιβλέπουσα: Dr. Γιαννακάκη Μαρίνα-Στεφανία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο: Η επίσημη δομή συνιστά το σημείο στο οποίο διαφοροποιούνται το γραφειοκρατικό, το συστημικό και το κοινοτικό οργανωτικό παράδειγμα (paradigm). Τα περισσότερα σχολεία συνιστούν μηχανιστικές γραφειοκρατίες. Στο εσωτερικό τους ενυπάρχουν το διοικητικό – ορθολογιστικό υποσύστημα με σφικτή σύνδεση και το εκπαιδευτικό – επαγγελματικό υποσύστημα με χαλαρή σύνδεση. Το οργανωτικό μοντέλο της «κοινότητας» θεμελιώνεται σε εποικοδομητικά μοντέλα μάθησης μεταξύ συμμετέχοντων ισότιμων μελών (Fischer, 2006· Lunenburg & Ornstein, 2008). Η κουλτούρα αποτελεί τη γενικευμένη εμπειρία αποτελεσματικής επίλυσης των προβλημάτων ενός ατόμου ή κοινωνικού συστήματος, με την οποία αυτό δίνει νόημα στο κόσμο. Το ορατό φυσικό κατασκευασμένο περιβάλλον, δηλαδή οι ρηματικές, συμπεριφορικές και του φυσικού χώρου δηλώσεις του οργανισμού και το αόρατο βαθύτερο δηλαδή, οι αξίες και οι υιοθετημένες παραδοχές συνθέτουν τα επίπεδα της κουλτούρας. Στην επιφάνεια της εντοπίζεται η οργανωτική δομή και το κλίμα, δηλαδή η ατομική και συλλογική αίσθηση του φαινομένου (Schein, 1988· Sergiovanni & Starratt, 2002). Η σύγκρουση ισχύος μεταξύ μελών και ομάδων του οργανισμού διαμορφώνει τον τρόπο συγκρότησης της κουλτούρας (DiPaola, 2003).

Σκοπός/Ερευνητικά ερωτήματα: Η περιγραφή του ορατού και αόρατου επιπέδου του εσωτερικού ενός εσπερινού Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ), η βαθύτερη διερεύνηση της κουλτούρας του και η επεξήγηση του τρόπου που τα μέλη του βιώνουν την καθημερινή πραγματικότητα τους και προσδίδουν νόημα στην εργασία τους συγκρότησαν τους ειδικότερους σκοπούς της μελέτης. Αυτή επικεντρώθηκε στην εκπαιδευτική υποκουλτούρα και ειδικότερα στη μάθηση και στον ιδεολογικό μαθητικό έλεγχο που αυτή ασκεί. Επιμέρους ερωτήματα αποτελέσαν οι σχέσεις που αναπτύσσονται στις υποκουλτούρες του σχολικού συστήματος, η επιρροή της επίσημης δομής στην κουλτούρα του και ο ρόλος της ηγεσίας εντός αυτού.

Μέθοδος: Η εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης. Συνακόλουθα, η συλλογή δεδομένων συμπεριέλαβε ποσοτική επισκόπηση έρευνας (survey), παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, διερευνητικές ερωτήσεις, οπτικό και γραπτό υλικό (αρχεία, επίσημα έγγραφα, εφημερίδες, φωτογραφίες κ.ά.), τη συμπερίληψη κρίσιμων γεγονότων της σχολικής οργάνωσης, τις αναστοχαστικές σημειώσεις του ερευνητή, συγκεντρωμένο άλλο προηγούμενο ερευνητικό υλικό και την αφηγηματική ιστορία τριών εκπαιδευτικών. Η ερευνητική διαδικασία υιοθέτησε μέρος της μεθόδου της θεμελιωμένης θεωρίας. Πρώτα πραγματοποιήθηκε η συλλογή των πληροφοριών και σε δεύτερη φάση ακολούθησε η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και η ανάλυση των στοιχείων.

Ευρήματα: Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως ο υπό διερεύνηση σχολικός οργανισμός αποτελεί μηχανιστική γραφειοκρατία, με κυρίαρχη την κηδεμονική εκπαιδευτική μαθησιακή προσέγγιση. Επιπλέον, αυτό αντιμετωπίζει σοβαρές υλικές, οργανωσιακές και

διανοητικές ανεπάρκειες πόρων. Συνολικά, οι παράγοντες αυτοί διατηρούν μια μόνιμη εργασιακή ένταση και προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση στα μέλη του οργανισμού. Η συνεργατική κουλτούρα που επικρατεί, όμως, μεταξύ των εκπαιδευτικών αμβλύνει τις αδυναμίες του συστήματος. Η άσκηση διευκολυντικής, μεσολαβητικής, περιπτώσιακής, ανθρωπιστικής και δημοκρατικής συμβουλευτικής ηγεσίας από την πλευρά του διευθυντή, προσδίδουν αναπτυξιακή κατεύθυνση στον οργανισμό και συμβάλλουν στην οικοδόμηση της συνεργατικής κουλτούρας. Εντούτοις, η απουσία μετασχηματιστικού προσανατολισμού σε αυτήν αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα στην εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σε ό,τι αφορά το μαθητικό ιδεολογικό έλεγχο, η σύγκρουση κηδεμονικής και ανθρωπιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης διαποτίζει το εσωτερικό του συστήματος. Παράλληλα, η επιρροή της κουλτούρας της ελληνικής κοινωνίας, η ακαδημαϊκή επίτευξη, συνιστά το δεύτερο πεδίο σύγκρουσης και το κύριο αίτιο εκδήλωσης χαμηλού νοήματος στην εργασία ορισμένων μελών.

Η έρευνα αποκαλύπτει το ενήλικο προφίλ των εκπαιδευομένων στην εσπερινή τεχνική εκπαίδευση και τη δυσαρμονία με το μοντέλο στο οποίο βασίζεται η επίσημη οργάνωση. Επίσης, η μελέτη προσδιορίζει τρεις τύπους προσωπικότητας/οργανωσιακής συμπεριφοράς και τέσσερις τύπους ανεπίσημης εισαγωγής στον οργανισμό.

Συμπεράσματα: Η μελέτη περίπτωσης περιέγραψε, διερεύνησε και επεξήγησε πως τα πράγματα δουλεύουν σε ένα εσπερινό τεχνικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην Ελλάδα. Η ανάγκη αλλαγών στο θεσμικό πλαίσιο που αφορά εκπαιδευόμενους εργαζόμενους ενήλικους αποτελεί την πρώτη πρόταση. Υποδειξείς δομικών μεταβολών και αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας προς ανθρωπιστικά, εποικοδομητικά μοντέλα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος συνιστούν ευρύτερα συμπεράσματα της περίπτωσης.

Λέξεις – κλειδιά: Οργανωτική δομή, Κουλτούρα, Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελλάδα

Abstract

Theoretical Framework: The formal structure of organisations is what differentiates bureaucratic, systemic and community organizational paradigms. Most schools constitute mechanistic bureaucracies. Inside them, there exists an administrative – rational subsystem with tight connection and an educational - professional subsystem that is loosely coupled. The community paradigm is based on constructivist models of learning that takes place among equal participant members of a school (Fischer, 2006; Lunenburg & Ornstein, 2008). Culture constitutes the generalised experience of effective problem solving either individually or collectively, which gives meaning to the world. The visible artefacts, i.e. verbal statements, behaviour and organisational physical space and the invisible deeper elements i.e., values and espoused assumptions, compose the levels of culture. On the surface are located the organizational structure and climate, namely the individual and collective sense of the phenomenon (Schein, 1988; Sergiovanni & Starratt, 2002). The conflict of power, between individual members and teams, shapes the way off setting up the culture of the organisation (DiPaola, 2003).

Purpose / Research questions: The aim of the present study was to describe the visible and invisible levels in the interior of a vocational evening secondary school in Greece, to deeply explore its culture and to explain how people in an organization experience their daily reality and give meaning to their work. The research focused on the teachers' subculture and more

specifically on learning and pupil control ideology. Other questions included the relations developed between subcultures of the school system, the influence that the formal structure has on its culture and the role of leadership within it.

Method: This paper follows the strategy of the case study. Accordingly, data collection included a quantitative survey research, observations, interviews, exploratory questions, visual and written material (files, official documents, newspapers, photographs, etc.), including critical events of the school organization, the researcher's reflective notes, other previously gathered research material and the narrative story of three teachers. The research partly adopted part the method of grounded theory. First, data collection was carried out, alongside a preliminary data analysis, and at a later phase, a systematic and deeper review of the relevant literature was conducted.

Findings: The school organisation constituted a mechanistic bureaucracy, in which the custodial educational learning approach predominated. Moreover, the school faced serious material, organizational and intellectual resource deficits. Overall, these factors created permanent job stress and caused burnout to members of the organization. Yet, the existence of a collaborative organizational culture helped reduce the negative impact of the system's weaknesses. The enabling, mediating, situational, humanistic and consultative democratic leadership of the school principal gave developmental direction to the organisation and contributed to building a collaborative culture. Nevertheless, the absence of transformational orientation on the part of the school leader was a factor in the event of burnout.

The conflict between the humanistic and the custodial educational approaches permeated the system. Furthermore, the influence of the dominant cultural orientation of Greek society, that of academic achievement, constituted the second field of conflict and the main cause of some teachers finding no meaning in their work.

The research revealed the existence of an adult profile among learners of evening vocational education in Greece and disharmony with the paradigm applied by the formal organization. The study also identified three personality types/organizational behaviours, and four types of informal induction to the organization.

Conclusions: The case study described, explored and explained how things work in a evening technical school of secondary education in Greece. The need for changes in the institutional framework for working-adult learners constitutes the first proposal. Implications for structural changes and the need to change educational culture towards more humanistic and constructivist learning models within the education system are wider conclusions of the case.

Keywords: Organizational structure, Culture, Technical Vocational Education, Adult Education, Greece

DiPaola, F. M. (2003). Conflict and change: Daily challenges for school leaders. Στο N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright, *Effective educational leadership* (σσ. 143-158). London: Sage Publications.

Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Lunenburg, C. F., & Ornstein, C. A. (2008). *Educational Administration: Concepts and Practices, 5th Edition*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Schein, H. E. (1988). *Organizational culture*. Ανάκτηση Νοέμβριος 19, 2010, από dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/.../SWP-2088-24854366.pdf?...1 -

Sergiovanni, J. T., & Starratt, J. (2002). *Supervision: A redefinition, (7th ed.)*. N. York: Mc Graw Hill.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Το θέμα της έρευνας

Ο κόσμος σήμερα, πολύπλοκος και οικουμενικός στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο του συνεχίζει να βρίσκεται σε μια αέναη κίνηση. Νέα γεγονότα συμβαίνουν καθημερινά, μεμονωμένα και σε συλλογικό επίπεδο, λιγότερο ή περισσότερο επιδραστικά στους ανθρώπους. Στο συνεχές αυτό του ανθρώπινου είδους με άγνωστη κατάληξη για εμάς, στις αρχές της αυθαίρετης χρονολογίας τού 21^{ου} αιώνα, στην επαρχία Ελλάδα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας βρίσκεται ένα «χωριό».

Την ιστορία αυτή, παρόμοια όπως του χωριού του Asterix, προσπαθεί το κείμενο να απεικονίσει. Σε αυτό το σύγγραμμα, οι «ρωμαίοι» είναι η διατήρηση του παρελθόντος. Η σύγκρουση μεταξύ συντήρησης από τη μία μεριά και νέων προσεγγίσεων, από την άλλη στην κοινωνική συγκρότηση των ανθρώπων και στους θεσμούς που αυτοί έχουν διαμορφώσει αποτελεί κύριο στοιχείο του κόσμου. Η συνακόλουθη εμπειρία και ο κριτικός στοχασμός επί αυτής της αντίθεσης οδηγεί σε νέα γνώση. Έτσι, η διαχρονική σύγκριση της εμπειρίας μας με εκείνη των άλλων, η επεξεργασία της και η άντληση νοήματος από αυτήν κατευθύνει στη δημιουργική μάθηση (Rogers, 1999). Παράλληλα, αυτή η κοινωνιογνωστική σύγκρουση που διεξάγεται ανάμεσα στο κείμενο και την εμπειρία του αναγνώστη συνιστά το διάλογο τους. Συνακόλουθα, αυτό το «συμβόλαιο» συνάπτει ο ερευνητής με αυτόν σε αυτό το προϊόν διετούς έρευνας.

Η διερεύνηση του ορατού και αόρατου επίπεδου του εσωτερικού ενός σχολικού κοινωνικού συστήματος αποτελεί το θέμα αυτής της εργασίας. Έτσι, αυτή περιέγραψε σειρά γεγονότων ενός εκπαιδευτικού έτους, διερεύνησε την πραγματικότητα του, αποτύπωσε τις σχέσεις του με το εξωτερικό περιβάλλον, αποκάλυψε τις οργανωσιακές και ατομικές παραδοχές που επηρεάζουν το εσωτερικό του και επιδίωξε ερμηνείες των αλληλεπιδράσεων μεταξύ επίσημου και άτυπου οργανισμού, καθώς και των επιμέρους ομάδων που δρουν σε αυτό. Η διεισδυτική κατανόηση της πραγματικότητας του αγγίζει την ελληνική κοινωνία, την εκπαίδευση γενικά και ειδικά την τεχνική καθώς και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Συνεπώς, η απεικόνιση ενός επεισοδίου της ελληνικής εκπαίδευσης, η σύγκριση του με την εμπειρία του αναγνώστη και η συνακόλουθη πρόκληση δημιουργικής μάθησης αποτελεί το γενικό σκοπό αυτής της μελέτης. Από αυτήν την άποψη, η εργασία συνιστά μια μελέτη

περίπτωσης τόσο εγγενή (intrinsic), όσο και εργαλειακή (instrumental) σύμφωνα με την ταξινόμηση του Stake (όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011).

Εργαλειακή, γιατί ο αναγνώστης θα διαπιστώσει ότι η ιστορία αυτή συνθέτει ένα ενδεικτικό παράδειγμα της βασικής εικόνας συντήρησης που παρουσιάζει συνολικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα η τεχνική εκπαίδευση. Εγγενής, διότι συμπεριλαμβάνει ανθρώπους εκπαιδευόμενους που ασκούν την ενηλικιότητα τους, αν και μέρος τους είναι ανήλικοι κατά το νόμο και περισσότερο «ανώριμοι» στην προσαρμογή τους στην κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, η εσπερινή εκπαίδευση αν και εντάσσεται στην τυπική σχολική δομή άπτεται της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επομένως, αυτή η μορφή εκπαίδευσης αφορά ενήλικους παρακολουθώντας το βιομηχανικό τύπο κοινωνικοποίησης των μικρότερων ηλικιών. Συνακόλουθα, η κατανόηση της συνολικής ενότητας και των εσωτερικών λειτουργιών της στην τυπική εκπαίδευση και η ανάδειξη αυτού του διακριτού θέματος, άγνωστου κατά βάση, επιφέρει χρήσιμα συμπεράσματα για το θεσμό αυτόν.

Η αναζήτηση απαντήσεων του ερευνητή στην καθημερινή εμπειρία του στο σχολείο και η ευκολία πρόσβασης σε αυτό, ως μέλος του, αποτέλεσαν τις κύριες αιτίες επιλογής του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Επιπλέον λόγος συναποτέλεσε η πολύχρονη παρουσία του σε αυτό. Αυτό επέτρεψε στον ερευνητή τη διαχρονική κατανόηση των γεγονότων και συνάμα διευκόλυνε στη διαισθητική εμβάθυνση τους με τη σύμπλεξη των σχέσεων παλαιών και νέων συμβάντων και άρα στην πιθανότερη προσέγγιση της ερμηνείας τους.

1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Η αναζήτηση μιας κατανόησης της σχολικής κουλτούρας από τον ερευνητή, η εξήγηση του τρόπου που οι άνθρωποι ενός οργανισμού βιώνουν την καθημερινή πραγματικότητα τους και προσδίδουν νόημα στην εργασία τους συγκρότησαν τους ειδικότερους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Έτσι, το ενδιαφέρον της επικεντρώθηκε στη μελέτη της κουλτούρας εσπερινού τεχνικού σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που την κατεύθυναν προσδιορίστηκαν ως εξής:

1. Γενικά, ποια κουλτούρα επικρατεί στην εκπαιδευτική υποκουλτούρα του σχολείου και ειδικότερα όσον αφορά τη μάθηση, τη διδασκαλία και το μαθητικό ιδεολογικό έλεγχο; Συγκεκριμένα:
 - α. Ποιο είναι το κατασκευασμένο φυσικό περιβάλλον;
 - β. Ποια πρότυπα συμπεριφοράς αναπτύσσονται στο εσωτερικό του σχολείου;
 - γ. Ποιες αξίες και ποιες παραδοχές επικρατούν στους διδάσκοντες;

2. Πώς επηρεάζει η επικρατούσα εκπαιδευτική υποκουλτούρα τη μαθητική υποκουλτούρα και ειδικότερα τη συμπεριφορά της;
3. Ποιες πιθανές υποκουλτούρες διακρίνονται στους εκπαιδευτικούς; Ειδικότερα, εφόσον υπάρχουν:
 - α. Ποιες διαφορές παρουσιάζουν μεταξύ τους και στις σχέσεις τους με τους μαθητές;
 - β. Τι είδους σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ τους;
 - γ. Πώς αλληλεπιδρούν;
4. Πώς επηρεάζει η δομή την υποκουλτούρα των εκπαιδευτικών;
5. Πώς αλληλεπιδρά η υποκουλτούρα της ηγεσίας με την επικρατούσα υποκουλτούρα των διδασκόντων;
6. Ποιες δυνάμεις αναπτύσσονται μεταξύ των πιθανών υποκουλτούρων των εκπαιδευτικών, της δομής και της ηγεσίας;

1.3. Σημαντικότητα της μελέτης

Γενικά, τις τελευταίες δεκαετίες η βιβλιογραφία (Ouchi & Wilkins, 1985· Schein, 1988· Maxwell & Ross Thomas, 1991· Heck, 1996· Stoll, 1998· Van Houtte, 2005· Maslowski, 2006· Fischer, 2006· Schoen & Teddlie, 2008· Κιούση, 2008) δείχνει ισχυρό ενδιαφέρον για την κουλτούρα που ενυπάρχει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ο Gordon (2004) υποστηρίζει την αναγκαιότητα της συμπερίληψης της κουλτούρας στην οποιαδήποτε προσπάθεια σχολικής βελτίωσης.

Ήδη στην πρώιμη εργασία του ο Davis (1967), επισημαίνει ότι η ανεπίσημη πλευρά του οργανισμού αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής των εργαζομένων, συμπληρωματικής του επίσημου. Έτσι, οι άτυπες αόρατες ατομικές και οργανωσιακές παραδοχές συνιστούν ένα κραταιό σύστημα, το οποίο ασκεί συνήθως άγνωστη και ισχυρή πίεση στη συμπεριφορά, προσδίδει αξία στην εργασία και προκαλεί συναισθήματα στους συμμετέχοντες. Περαιτέρω, η απουσία αμφισβήτησης των παραδοχών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο από τους ανθρώπους (Hoy & Miskel, 2005) συνιστά ουσιαστικό παράγοντα αντίδρασης τους στην αλλαγή γνώσης (Fullan, et al., 2005).

Η βιβλιογραφία (Κόντης, και συν., 2007· Κουλουμπαρίτση, και συν., 2007· Κατσαρός, 2008· Ήργης & Μακρή, 2009) της χώρας έχει μελετήσει γενικά πλευρές της οργανωτικής δομής και τις ανεπάρκειες της. Επιπλέον, έχει διερευνήσει άλλες πλευρές, όπως το ρόλο των γονέων στο σχολείο (Poulou & Matsagouras, 2007· Koutrouba, et al., 2009). Παρόμοια, η τεχνική εκπαίδευση έχει μελετηθεί επαρκώς στο δομικό επίπεδο. Επιπλέον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτήν για διάφορα θέματα έχει μελετηθεί με ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες (Saiti, 2003· Σωτηροπούλου, 1998· Π.Ι., 2009· ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Τέλος, στην εσπερινή εκπαίδευση ορισμένες εργασίες σε επίπεδο διδακτορικών (Γαλίτης, 2005) και σε επίπεδο διπλωματικών μεταπτυχιακών

σπουδών (Διαμαντάκη, 2008· Κατσίκης, 2009) υπαινίσσονται ότι πρόκειται για παρακολούθηση ενηλίκων.

Εντούτοις, στις έρευνες αυτές δεν παρουσιάζονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται στις υποκουλτούρες εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, δεν διεισδύουν στις υπόγειες παραδοχές των εκπαιδευτικών, ούτε στην επιρροή της επίσημης οργάνωσης στις συμπεριφορές τους που αφορούν την εκπαίδευση αυτού του τύπου. Επίσης, δεν έχουν εξηγηθεί οι διαφορές της κουλτούρας που υφίστανται μεταξύ των εκπαιδευτικών των τομέων στην τεχνική εκπαίδευση.

Τα τελευταία τριανταπέντε έτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιήθηκαν αρκετές περισσότερο ή λιγότερο σημαντικές δομικές αλλαγές. Εντούτοις, συνολικά απουσιάζει η έρευνα κατανόησης του «πώς δουλεύουν τα πράγματα» στο εσωτερικό ενός σχολείου στο ελληνικό συγκείμενο. Η απουσία αυτής της γνώσης συνιστά κύριο περιορισμό στην επιτυχία των οποιονδήποτε μεταβολών που επιβάλλει ο επίσημος οργανισμός. Εφόσον, αυτός δεν επιφέρει αλλαγή γνώσης στο βαθύτερο επίπεδο των κοινωνικών και συνακόλουθα εκπαιδευτικών παραδοχών του ανθρώπινου δυναμικού του, το αποτέλεσμα θα είναι οριακά βελτιωμένο. Περαιτέρω, ο εντοπισμός των καταναγκασμών που προκαλεί η τυπική οργάνωση στα μέλη της και των τρόπων με τους οποίους διαμορφώνει επιβλαβείς συμπεριφορές σε αυτά αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την άρση τους. Σύντομα, αυτές τις ανάγκες εξυπηρετεί η μελέτη περίπτωσης της παρούσας έρευνας.

1.4. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η εργασία ακολουθεί τη στρατηγική εμπειρικής διερεύνησης της μελέτης περίπτωσης. Η εκκίνηση της πραγματοποιήθηκε χωρίς συγκεκριμένη θέση. Αρχικά, με βάση μερικά ομιχλώδη ερωτήματα, τα οποία περιγράφανε τους τομείς μελέτης, έλαβε χώρα η συλλογή των πληροφοριών με τη χρήση πολλών μεθόδων. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριέλαβε ποσοτική επισκόπηση έρευνας (survey), παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, διερευνητικές ερωτήσεις, οπτικό και γραπτό υλικό (αρχεία, επίσημα έγγραφα, εφημερίδες, φωτογραφίες κ.ά.), τη συμπερίληψη κρίσιμων γεγονότων της σχολικής οργάνωσης, τις αναστοχαστικές σημειώσεις του ερευνητή, συγκεντρωμένο άλλο προηγούμενο ερευνητικό υλικό και την αφηγηματική ιστορία τριών εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε μια παραλλαγή της μεθόδου της θεμελιωμένης θεωρίας. Έτσι, πρώτα ολοκληρώθηκε η συλλογή των στοιχείων από τον ερευνητή. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια αυτής ο αναστοχασμός των αρχικών ευρημάτων πρόσθεσε νέα στοιχεία στη διεξαγωγή της μελέτης. Με βάση αυτά τα αρχικά ευρήματα και τα ασαφή ερωτήματα διερευνήθηκε ενδελεχέστερα η σχετική βιβλιογραφία.

1.5. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της μελέτης εντοπίζονται στην εγγενή οριοθέτηση της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής μεθόδου. Επιπλέον, σοβαρό περιορισμό αποτελεί ότι αυτή περιέλαβε μόνο δύο υποκουλτούρες, δηλαδή την εκπαιδευτική και της ηγεσίας του σχολικού οργανισμού. Έτσι, δεν κατορθώθηκε η διερεύνηση της κουλτούρας των εκπαιδευομένων, των γονέων και της ιεραρχίας, η οποία θα αύξαινε την πληρέστερη κατανόηση της κουλτούρας του οργανισμού.

Η καταγραφή των γεγονότων σύμφωνα με την κρίση/επιλογή του ερευνητή αποτελεί ένα πρόσθετο περιορισμό, εφόσον μπορεί να διέφυγαν εξίσου σημαντικά γεγονότα. Περισσότερο η απουσία επιβεβαίωσης των συμπερασμάτων από ένα δεύτερο ερευνητή συνιστά σημαντικό μετριασμό επαλήθευσης των ερμηνειών του ερευνητή. Επιπλέον, το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών του σχολείου αποτέλεσε ακόμη έναν περιορισμό στην στατιστική ανάλυση του. Ειδικότερα, το γεγονός ότι σε μερικές ειδικότητες οι εκπαιδευτικοί ήταν μοναδικοί δεν επέτρεψε αναλύσεις Post Hoc εντοπισμού των ζευγών που αναπτύσσονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Επίσης, η άρνηση απάντησης στο ερωτηματολόγιο ενός φιλόλογου εκπαιδευτικού μείωσε την εξωτερική εγκυρότητα της συγκεκριμένης ειδικότητας. Ωστόσο, ο ευρύς χρόνος έρευνας και η χρήση πολλαπλών πηγών συλλογής στοιχείων ελαχιστοποίησε τους παραπάνω περιορισμούς.

1.6. Γενική δομή της εργασίας

Εκτός από την εισαγωγή, το σύγγραμμα περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και το ερευνητικό τμήμα της εργασίας, τα οποία αποτελούνται από τρία κεφάλαια έκαστο.

Το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού τμήματος παρουσιάζει λεπτομερώς τα παραδείγματα των επίσημων οργανώσεων και τα χαρακτηριστικά τους. Επιπλέον, σε αυτό περιγράφονται τα κύρια στοιχεία της κουλτούρας, σκιαγραφείται η έννοια του ιδεολογικού έλεγχου των μαθητών και συμπληρώνεται με το πολιτικό στοιχείο που ενυπάρχει στους οργανισμούς.

Το δεύτερο κεφάλαιο αποτυπώνει την οργανωτική δομή του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τα χαρακτηριστικά του. Επίσης, απεικονίζεται η οργάνωση της τεχνικής εκπαίδευσης και η σχέση της με την εργασία.

Το τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους αναφέρεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, τα χαρακτηριστικά της και στο συνεχές κηδεμονισμού ανθρωπισμού που διέπει την εκπαίδευση γενικά.

Στο ερευνητικό μέρος, το πρώτο κεφάλαιο του περιγράφει αναλυτικά τη μεθοδολογική προσέγγιση της μελέτης. Στο δεύτερο, εξιστορείται το αποτέλεσμα της συλλογής πληροφοριών και στο τρίτο πραγματοποιείται η συζήτηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων και παρουσιάζονται υποδείξεις πολιτικής και εκπαιδευτικής πράξης.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

2.1 ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ

2.1.1 Βασικές έννοιες της οργάνωσης

Η οντότητα που διαμορφώνει ο κοινωνικός σχηματισμός, κατά τον οποίο δύο ή περισσότερα άτομα συνεργάζονται για την επίτευξη κάποιου σκοπού ονομάζεται οργανισμός (Σαΐτης, 2005· Κατσαρός, 2008). Συνακόλουθα, ως οργανωτική δομή, εννοείται το πλαίσιο αρχών και κανόνων που καθορίζει τις γραμμές εξουσίας και επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού, τους ρόλους, τις σχέσεις τους και την έκταση των ευθυνών τους, με τα οποία επιδιώκεται ο συντονισμός για την εκπλήρωση των αντικειμενικών σκοπών της οργάνωσης (businessdictionary.com, n.d· Σαΐτης, 2005· Πασιαρδής & Τσιάκκιρος, 2010). Η προηγούμενη εννοιολογική πλαισίωση της δομής υποδηλώνει αναγκαίες περαιτέρω αποσαφηνίσεις των βασικών διαστάσεων της.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της οργανωτικής δομής αποτελεί ο καταμερισμός της εργασίας (division of labor), κατά την οποία το έργο του οργανισμού διαιρείται σε επιμέρους τμήματα (departmentalization) εξειδικευμένων ή συγγενών δραστηριοτήτων. Αυτά, επιτρέπουν την εξειδίκευση της εργασίας (job specialization) του ανθρώπινου παράγοντα, ο οποίος κατά αυτό τον τρόπο καθίσταται ικανός να ανταποκριθεί αποδοτικά (efficiency)¹ στην εκτέλεση των τμημάτων του έργου. Ταυτόχρονα, τα προηγούμενα παρέχουν τη δυνατότητα προτυποποίησης (standardization) της εργασίας (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008· Σαΐτης, 2005).

Επιπρόσθετα, η προτυποποίηση της εργασίας οδηγεί στην τυποποίηση (formalization), δηλαδή στην κωδικοποίηση των έργων με τη χρήση σταθερών διαδικασιών εκτέλεσης των εργασιών, μέσω κανόνων και κανονισμών. Αυτοί οι κανόνες επιτρέπουν, ρητά και με ακρίβεια, αποδεκτές συμπεριφορές και ταυτόχρονα προσδιορίζουν σταθερές προσδοκίες για τα μέλη του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2005). Έτσι, η τυποποίηση της εργασίας κάνει

¹ Οι όροι efficiency (αποδοτικότητα) και effectiveness (αποτελεσματικότητα) συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες. Ωστόσο, με τον όρο αποδοτικότητα εννοούμε το λόγο (ratio) των εισροών (inputs) προς τις εκροές (outputs). Αντίθετα, με τον όρο αποτελεσματικότητα εννοείται ο λόγος μεταξύ του τρόπου που εκτελούνται οι διοικητικές εργασίες (actual performance) προς ένα πρότυπο τρόπο εκτέλεσης (standard performance)(Κατσαρός, 2008).

ορατή τη δομή των οργανωτικών σχέσεων (Hoy & Miskel, 2005), ενώ, το επίπεδο της προσαρμογής των μελών του οργανισμού σε αυτήν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα (effectiveness), δηλαδή το βαθμό επιτυχίας των στόχων του οργανισμού (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Θεμελιώδης διάσταση της δομής του οργανισμού συνιστά η έννοια της εξουσίας και ευθύνης (authority and responsibility). Ως εξουσία θεωρείται το νόμιμο δικαίωμα κάποιου να λαμβάνει αποφάσεις, διατηρώντας τη δύναμη να απαιτεί υπακοή, ενώ ταυτόχρονα, έχει την υποχρέωση της εκτέλεσης του έργου με την άσκηση της εξουσίας του. Επιπλέον, η εξουσία συνδυάζεται με δύο αρχές. Πρώτον, την ενότητα της εντολής (unity of command), όπου ο υφιστάμενος μπορεί να δεχθεί εντολές, μόνο από ένα άτομο. Δεύτερον, την αρχή της κλιμάκωσης (scalar principle), όπου η εξουσία και η ευθύνη κινείται ευθεία κατακόρυφα από την κορυφή του οργανισμού προς τα χαμηλότερα επίπεδα του, σε μια ιεραρχική μορφή. (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008· Σαΐτης, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Συνακόλουθα, η ιεραρχία της εξουσίας συντονίζει και ελέγχει τη συμπεριφορά εντός του οργανισμού, μέσω της πειθαρχίας στις οδηγίες της (Hoy & Miskel, 2005). Ο αριθμός των υφισταμένων που επιβλέπει το διοικητικό στέλεχος ορίζει το εύρος του ελέγχου (span of control), το οποίο ποικίλλει ανάλογα με τη φύση της εργασίας από πέντε μέχρι πενήντα ή και περισσότερα μέλη (Hoy & Miskel, 2005· Σαΐτης, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επίσης, η ιεραρχική κορυφή εκχωρεί αρμοδιότητες, δηλαδή καθήκοντα εκτέλεσης του έργου του οργανισμού σε κατώτερα ιεραρχικά επίπεδα. Η έκταση κατανομής της εξουσίας στα ιεραρχικά κλιμάκια του οργανισμού προσδιορίζει το μέτρο συγκέντρωσης (centralization) ή αποκέντρωσης (decentralization) (Lunenburg & Ornstein, 2008· Σαΐτης, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Συνολικά, τα παραπάνω συνθέτουν τα κύρια χαρακτηριστικά της δομής του οργανισμού (Lunenburg & Ornstein, 2008). Έτσι, η οντότητα αποκτά τη μορφή της επίσημης ή τυπικής οργάνωσης, δηλαδή ενός θεσμοθετημένου οργανισμού για την πραγματοποίηση του κοινού σκοπού για τον οποίο έχει σχηματιστεί (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

2.1.2 Οι οργανισμοί ως συστήματα

2.1.2.1 Το ορθολογικό σύστημα ή κλασική προσέγγιση ή γραφειοκρατική θεωρία

Τα προηγούμενα γνωρίσματα της δομής οριοθετούν το ορθολογικό σύστημα, ένα μηχανιστικό μοντέλο. Έτσι, ορθολογισμός, ως έννοια, θεωρείται το σύνολο των οργανωμένων ενεργειών που εκτελούνται για την επίτευξη ρητών προκαθορισμένων στόχων

με τη μέγιστη αποδοτικότητα. Κύριοι θεωρητικοί της κλασικής προσέγγισης είναι οι Taylor, Fayol, Urwick και Weber (Hoy & Miskel, 2005· Vaira, 2006· Lunenburg & Ornstein, 2008· Πασιαρδής, 2004; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο ιδεατός τύπος της γραφειοκρατίας του Weber περιλαμβάνει την ακόλουθη θεωρητική πλαισίωση. Πρώτον, ο καταμερισμός της εργασίας και η εξειδίκευση παράγουν ειδικούς, οι οποίοι λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις. Δεύτερον, οι ανθρώπινες σχέσεις καθοδηγούνται από τον απρόσωπο χαρακτήρα, δηλαδή την υποταγή σε κανόνες που ισχύουν για όλους, χωρίς τη μεσολάβηση συναισθημάτων. Μ' αυτόν τον τρόπο, ο απρόσωπος χαρακτήρας αποβλέπει στην αποφυγή παρεμβολών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Τρίτον, η ιεραρχία της εξουσίας εξασφαλίζει την καλή εκτέλεση των εργασιών, μέσω της πειθαρχίας. Τέταρτον, ο προσανατολισμός προαγωγής στην σταδιοδρομία (αρχαιότητα) ή την ικανότητα (επίτευξη έργων) παρέχει στο μέλος της οργάνωσης το αναγκαίο κίνητρο, αφενός πρόσθετης προσπάθειας, αφετέρου πίστης στον οργανισμό, η οποία πίστη ενισχύεται περαιτέρω με την προστασία από αυθαίρετη απόλυση. Πέμπτον, οι κανόνες και οι κανονισμοί εξασφαλίζουν τη συνέχεια, την σταθερότητα και την ομοιομορφία των εργασιών του οργανισμού. (Hoy & Miskel, 2005· Vaira, 2006· Lunenburg & Ornstein, 2008· Σαΐτης, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κατσαρός, 2008).

Επιπλέον, οι κανόνες επιτελούν ορισμένες λειτουργίες στον οργανισμό. Πρώτον, εξασφαλίζουν την ίση μεταχείριση, εφόσον η εφαρμογή τους αφορά όλα τα μέλη της οργάνωσης (Hoy & Miskel, 2005· Σαΐτης, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Δεύτερον, επικοινωνούν τις προσδοκίες των γραφειοκρατικών ρόλων εντός και εκτός της οργάνωσης. Τρίτον, ενισχύουν τη νομιμότητα, εφόσον οι ιεραρχικές κυρώσεις δεν συνδέονται με το πρόσωπο που τις επιβάλλει. Τέταρτον, υποκρύπτουν συναλλακτικές δυνατότητες. Ο ιεραρχικά προϊστάμενος μπορεί να μην εφαρμόζει τους κανόνες, προκειμένου να επιτύχει αυξημένο ζήλο και ευαρέσκεια από τους υφισταμένους του (Hoy & Miskel, 2005).

2.1.2.2 Το γραφειοκρατικό παράδειγμα στο σχολείο

Τα σχολεία αποτελούν γραφειοκρατικούς οργανισμούς. Έτσι, ο καταμερισμός της εργασίας παρουσιάζεται με την εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού στη βάση των γνωστικών αντικειμένων. Επιπρόσθετα, ο καταμερισμός εργασίας απεικονίζεται στην επίσημα καθορισμένη οργάνωση του χρόνου (π.χ. ώρες εργασίας, οι διδακτικές περίοδοι, ο διατιθέμενος χρόνος για κάθε μάθημα κ.α.) και του χώρου (π.χ. τα γραφεία, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια, κ.ά.) (Vaira, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Έτσι, ο καταμερισμός χώρου που επιβάλλει η σχολική γραφειοκρατία, επεμβαίνει στη διδακτική

δραστηριότητα, με συνέπεια τη διακριτή απομόνωση των εκπαιδευτικών. Η αίθουσα παραμένει κλειστή σ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας (Cutchin & Sherman, 2001· Vaira, 2006). Παράλληλα, το σχολικό έργο διαχωρίζεται σε τμήματα οργανωμένης δραστηριότητας, όπου ο καθένας φέρει ευθύνη αποκλειστικά για αυτό, χωρίς να μπορεί να επεμβαίνει στα καθήκοντα άλλων (Vaira, 2006).

Η ιεραρχική πυραμίδα της εξουσίας εκδηλώνεται τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στο εσωτερικό του σχολείου (Vaira, 2006). Στα σχολικά ιδρύματα η σειρά της ιεραρχίας παρουσιάζεται με το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και στο κατώτερο επίπεδο τους μαθητές. Έτσι, οι θέσεις στη σχολική ιεραρχία συνδυάζονται με αντίστοιχους γραφειοκρατικούς ρόλους, οι οποίοι οριοθετούν σύνολα τυποποιημένων και κωδικοποιημένων προσδοκιών. Οι προσδοκίες αυτές αποτελούν τις επίσημες απαιτήσεις του οργανισμού και αντανακλώνται σε επίσημους κανόνες (Hoy & Miskel, 2005· Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2010).

Αυτοί οι λεπτομερείς κανόνες στη σχολική οργάνωση καθορίζουν όλο το εύρος της σχολικής ζωής, από την μάθηση, την τυποποιημένη οργάνωση της ημέρας, μέχρι τον τρόπο επαφής των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Η υποταγή στους απρόσωπους κανόνες συνιστά το κυριότερο αναλλοίωτο στοιχείο του σχολείου (Vaira, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κατσαρός, 2008). Έτσι, η επιβολή χρήσης ρητών κανόνων, όπως η προσφώνηση των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς με τις λέξεις «κύριε» ή «κυρία», αφενός υποστηρίζει την ενίσχυση των απρόσωπων σχέσεων, αφετέρου υποδηλώνει τον ιεραρχικό προσανατολισμό του σχολείου. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο Vaira (2006) παρατηρεί ότι ο έλεγχος που ασκεί η ιεραρχική κορυφή περιλαμβάνει την αποφασιστική διάθεση των πόρων (π.χ. οικονομικών, προσωπικού, κτιρίων κ.ά.), και τον καθορισμό εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων με την ισχύ συμμόρφωσης προς αυτά από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα συνιστά ιεράρχηση γνώσεων, πεδίων μάθησης και ποσότητας διδακτέας ύλης. Συνεπώς, η τυποποίηση του αναλυτικού προγράμματος συγκλίνει στην προσφορά ομοιογενούς εκπαιδευτικού προϊόντος από τους σχολικούς οργανισμούς.

Ο Gouldner, όπως αναφέρουν οι Hoy & Miskel (2005) και Vaira (2006), εντόπισε μια αντίφαση μεταξύ δυο αρχών του γραφειοκρατικού μοντέλου, της πειθαρχίας και του ειδικού επαγγελματία. Επίσης, ο Hall (1962) διαπίστωσε τρία γεγονότα. Πρώτον, οι οργανισμοί μεταξύ τους εμφανίζουν διαφορετικό βαθμό γραφειοκρατίας. Δεύτερον, τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά μεταξύ των οργανωτικών τμημάτων ενός οργανισμού μπορεί να ποικίλλουν. Τρίτον, οι ειδικοί επαγγελματίες εκδηλώνουν χαμηλότερο γραφειοκρατικό βαθμό λειτουργίας όσον αφορά την ιεραρχία, τον απρόσωπο χαρακτήρα, τον καταμερισμό εργασίας και τους

κανόνες. Έτσι, ο Hall (1962) και ο Hage (1965) προτείνουν ότι στο γραφειοκρατικό πρότυπο ενυπάρχουν δύο ιδεατοί τύποι, ο γραφειοκρατικός - μηχανιστικός και ο επαγγελματικός - οργανικός.

2.1.2.3 Το σχολείο ως μηχανιστική και επαγγελματική γραφειοκρατία

Οι δύο ιδεατοί τύποι αποτελούν οργανωτικά άκρα. Ο Hage (1965) στην αξιωματική του θεωρία περιέγραψε τους πόλους αυτούς με οκτώ οργανωτικές μεταβλητές (πίνακας 1). Οι Lunenburg & Ornstein (2008) προσάρμοσαν το μοντέλο του Hage στο σχολείο, διακρίνοντας δύο τύπους, το γραφειοκρατικό και τον επαγγελματικό. Έτσι, σύμφωνα με τους ίδιους τα σχολεία τοποθετούνται κάπου ανάμεσα σε αυτό το συνεχές. Για αυτούς, η κάθε μεταβλητή μόνη της έχει όρια, ενώ ταυτόχρονα επιβάλλει όρια στις άλλες μεταβλητές. Συνεπώς, κάθε τύπος διαθέτει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Μεταβλητές	Δείκτες
Οργανωτικά Μέσα	
Πολυπλοκότητα (εξειδίκευση)	Αριθμός εργασιακών ειδικοτήτων Επίπεδο απαιτούμενης κατάρτισης
Συγκέντρωση (ιεραρχία της εξουσίας)	Αναλογία ρόλων στη συμμετοχή λήψης αποφάσεων Αριθμός περιοχών συμμετοχής
Τυποποίηση (προτυποποίηση)	Αναλογία κωδικοποιημένων εργασιών Ανεκτό εύρος μεταβολής στην εργασία
Διαστρωμάτωση (θέση στο σύστημα)	Διαφορά εισοδήματος και εικόνας στα επίπεδα ιεραρχίας Βαθμός κινητικότητας και προνομίων
Οργανωτικοί Στόχοι	
Προσαρμοστικότητα (Ευελιξία)	Αριθμός νέων προγραμμάτων στο έτος Αριθμός νέων τεχνικών στο έτος
Παραγωγή (αποτελεσματικότητα)	Προσανατολισμός σχολείων στην ποσότητα ή στην ποιότητα
Αποδοτικότητα (κόστος)	Οικονομικοί και ανθρώπινοι πόροι Ποσότητα αδρανών πόρων
Ικανοποίηση στην εργασία	Ικανοποίηση με τις εργασιακές συνθήκες Βαθμός εγκατάλειψης των θέσεων εργασίας

Πίνακας 1: Οι οκτώ οργανωτικές μεταβλητές. Πηγές: Hage (1965), Lunenburg & Ornstein (2008)

Επίσης, ο Hall (1962) με βάση τα όρια αυτά παρουσίασε τέσσερις μορφές δομής (πίνακας 2). Παρόμοια, οι Hoy & Miskel (2005) μετέφεραν τα βασικά χαρακτηριστικά των μορφών δομής του Hall στα σχολεία.

Έτσι, στο χαοτικό τύπο σχολείου επικρατεί τυπικά σύγχυση και διένεξη στην καθημερινή λειτουργία του. Επομένως, η μετακίνηση του στους άλλους τύπους δομής αποτελεί συχνό φαινόμενο. Ο Βεμπεριανός τύπος αντιστοιχεί στο γραφειοκρατικό ιδεατό τύπο του Weber (Hoy & Miskel, 2005).

Η αυταρχική δομή του Hall και ο γραφειοκρατικός τύπος του Hage συνιστούν το ένα άκρο του συνεχούς. Ο αυταρχικός τύπος δομής είναι μηχανιστικός. Ισχύς και εξουσία συνδέονται στενά. Οι σχέσεις είναι τυπικά επίσημες, απρόσωπες και κατακόρυφες. Η πειθαρχία στηρίζεται στην τήρηση των κανόνων. Οι προαγωγές βασίζονται ουσιαστικά στην αφοσίωση στον οργανισμό. Οι αναμενόμενες συγκρούσεις και τα σχολικά αποτελέσματα προσδιορίζονται ως μέτρια (Hoy & Miskel, 2005).

Επιπλέον, ο γραφειοκρατικός τύπος χαρακτηρίζεται από υψηλή συγκέντρωση, ιεραρχική δομή (ελέγχου, εξουσίας και επικοινωνίας), υψηλή τυποποίηση και διαστρωμάτωση, επικέντρωση στην υψηλή παραγωγή δίνοντας έμφαση στην ποσότητα και στην υψηλή αποδοτικότητα (χαμηλό κόστος αποτελεσμάτων). Επίσης, ο τύπος αυτός εκδηλώνει χαμηλή πολυπλοκότητα, δηλαδή μικρή αιδημοσύνη στα αντικείμενα γνώσης και διδακτικών μεθόδων, χαμηλή προσαρμοστικότητα, δηλαδή μικρή ανταπόκριση στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, της κοινωνίας και των γνωστικών αντικειμένων καθώς και χαμηλή ικανοποίηση στην εργασία με μικρή έμφαση στους ανθρώπινους πόρους (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Επαγγελματικό πρότυπο

		Υψηλό	Χαμηλό
Γραφειοκρατικό πρότυπο	Υψηλό	Βεμπεριανή Δομή	Αυταρχική Δομή
	Χαμηλό	Επαγγελματική Δομή	Χαοτική Δομή

Πίνακας 2: Οι τέσσερις βασικοί τύποι δομής κατά Hall. Πηγή: Hoy & Miskel (2005)

Αντίθετα, ο επαγγελματικός ιδεατός τύπος χαρακτηρίζεται από υψηλή πολυπλοκότητα, προσαρμοστικότητα και ικανοποίηση στην εργασία. Επίσης, αυτός ο τύπος σχολείου χαρακτηρίζεται από χαμηλή συγκέντρωση, εξαιτίας της έντονης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις λήψεις αποφάσεων και της δραστικής υπευθυνότητας τους στη λειτουργία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται επαγγελματίες με υψηλή ικανότητα που μπορούν να συνεισφέρουν ουσιαστικά στις σχολικές αποφάσεις. Η επικοινωνία, η εξουσία και ο έλεγχος πραγματοποιείται μέσω δικτύου στο σχολείο, ενώ οι εργασίες δεν

ακολουθούν πάντα τους κανόνες. Οι κανόνες προσεγγίζονται περισσότερο ως οδηγοί αναφοράς. Το σχολείο υιοθετεί συλλογική και ισότιμη λειτουργία των διάφορων θέσεων της ιεραρχίας στους εργαζομένους. Η επαγγελματική δομή είναι χαλαρή, ρευστή και ανεπίσημη. Αυτές οι δομές αποτελούν πολύπλοκους οργανισμούς με πολλαπλούς στόχους, υψηλή εκπαιδευτική αυτονομία και περισσότερο οριζόντια επικοινωνία. Επιπρόσθετα, το σχολείο εστιάζει στην ποιότητα των εκροών, τείνοντας να είναι λιγότερο αποδοτικά, αλλά περισσότερο αποτελεσματικά. Η αποτελεσματικότητα τους επηρεάζεται ιδιαίτερα από την αιδημοσύνη, τη δέσμευση και τις καλές υπηρεσίες των εκπαιδευτικών (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008).

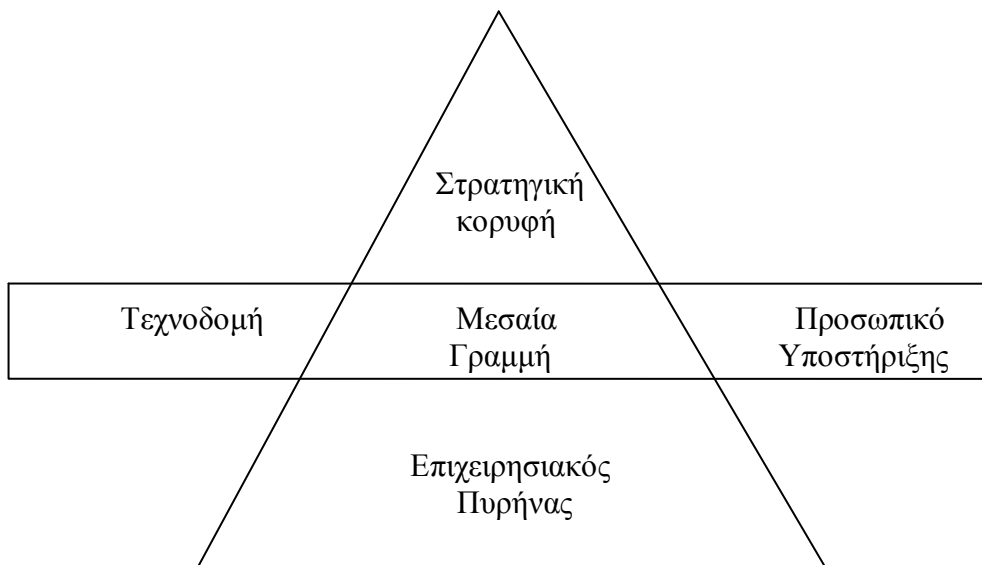
Οι Mintzberg και Quinn όπως αναφέρουν οι Lunenburg & Ornstein (2008) και ο Πασιαρδής (2004) διαφοροποιούν τους οργανισμούς διαμέσου τριών βασικών διαστάσεων. Πρώτον, τους τομείς κλειδιά (key parts) του οργανισμού που επηρεάζουν την επιτυχία ή αποτυχία του. Δεύτερον, τους πρωταρχικούς συντονιστικούς μηχανισμούς (prime coordinating mechanism) που χρησιμοποιεί ο οργανισμός για τον έλεγχο και το συντονισμό των δραστηριοτήτων που επιτελεί. Τρίτον, το χρησιμοποιούμενο τύπο αποσυγκέντρωσης του οργανισμού που εκφράζει το βαθμό εμπλοκής των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων.

Οι τομείς κλειδιά του οργανισμού (σχήμα 1) διακρίνονται στη στρατηγική κορυφή (strategic apex), στον επιχειρησιακό πυρήνα (operative core), στη μεσαία γραμμή (middle line), στην τεχνοδομή (technostructure) και στο προσωπικό υποστήριξης (support stuff). Το στρατηγικό επιτελείο πραγματοποιεί τον έλεγχο εκτέλεσης της αποστολής των σχολείων, το σχεδιασμό και την εφαρμογή της πολιτικής που αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα (Lunenburg & Ornstein, 2008· Πασιαρδής, 2004). Πιο συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η στρατηγική κορυφή περιλαμβάνει την ηγεσία του ΥΠΔΒΜΘ, τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης και τους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού.

Τον επιχειρησιακό πυρήνα αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιτελούν το κύριο έργο του οργανισμού. Τη μεσαία γραμμή συνιστούν τα διοικητικά στελέχη που συνδέουν τη στρατηγική κορυφή με τον επιχειρησιακό πυρήνα. Στα σχολεία αποτελείται από τους διευθυντές (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Η λειτουργία της τεχνοδομής αποσκοπεί στην ανάλυση των δραστηριοτήτων του οργανισμού και προτυποποίηση της εργασίας του (Od Toolkit, n.d· Unger et al, 2000· Lunenburg & Ornstein, 2008). Την τεχνοδομή αποτελεί το προσωπικό, όπως σύμβουλοι, σχεδιαστές/προγραμματιστές, ερευνητές που πραγματοποιούν τον προγραμματισμό της οργάνωσης και τη βοηθούν να προσαρμοστεί στο περιβάλλον της (Lunenburg & Ornstein,

2008· Πασιαρδής, 2004). Για παράδειγμα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνιστά μέρος της τεχνοδομής του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, στο σχολείο το προσωπικό που διαμορφώνει το ωρολόγιο πρόγραμμα του ανήκει στην τεχνοδομή, αφού αυτό αποτελεί το επίσημο πρότυπο των διαδικασιών του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αυτό το προσωπικό προσαρμόζει αφενός, το νομοθετικό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή τους κανόνες και κανονισμούς που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας (σχετικά μεταβλητό περιβάλλον) και αφετέρου, τις μεταβαλλόμενες ετήσιες ανάγκες εκπαιδευτικών υπηρεσιών του σχολείου (αποτέλεσμα των μεταβλητών παραγόντων της κοινωνίας που επηρεάζουν τη μαθητική ροή στα σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έτσι ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στην αποστολή του. Έτσι, ο προγραμματισμός πρόσθετου εκπαιδευτικού προσωπικού για την προσφορά νέων σχολικών υπηρεσιών θα αποτελεί αποτέλεσμα αυτής της εργασίας. Συνεπώς, η σημαντικότητα της εκτέλεσης της εργασίας προσδιορίζει και τη σπουδαιότητα του γραφειοκρατικού ρόλου για την επιτυχή ανταπόκριση του σχολείου στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του περιβάλλοντος.



Σχήμα 1: Οι τομείς κλειδιά του οργανισμού. Πηγή: Lunenburg & Ornstein (2008)

Τέλος, το προσωπικό υποστήριξης παρέχει έμμεσες υπηρεσίες στο ίδρυμα, όπως η γραμματειακή υπηρεσία, οι τεχνικές υπηρεσίες συντήρησης και οι επιστάτες (Lunenburg & Ornstein, 2008· Πασιαρδής, 2004).

Οι πρωταρχικοί συντονιστικοί μηχανισμοί διακρίνονται στην αμοιβαία προσαρμογή (mutual adjustment), στην άμεση επίβλεψη (direct supervision), στην προτυποποίηση (standardization) της εργασίας (of work), των δεξιοτήτων (of skills) και των αποτελεσμάτων (of output). Η αμοιβαία προσαρμογή είναι άμεση και βασική. Αυτή εκπληρώνει τον

συντονισμό του οργανισμού διαμέσου της ανεπίσημης επικοινωνίας. Στα σχολεία ο μηχανισμός εμφανίζεται με την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών για την πρόοδο ή το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, καθώς και το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008· Πασιαρδής, 2004).

Η άμεση επίβλεψη σχετίζεται με την ενότητα των εντολών και την αρχή της κλιμάκωσης (Lunenburg & Ornstein, 2008) και επιτυγχάνεται με προσωπικές εντολές (Πασιαρδής, 2004). Με τη μεγέθυνση του οργανισμού, η αμοιβαία προσαρμογή και η άμεση επίβλεψη καθίστανται ανεπαρκείς, οπότε γίνεται αναγκαία η προτυποποίηση της εργασίας, των δεξιοτήτων και των αποτελεσμάτων. Έτσι, η προτυποποίηση της εργασίας αφορά τον προσδιορισμό ή τον προγραμματισμό του περιεχομένου της. Τέτοια στοιχεία στα σχολεία αποτελούν το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχέδιο διδασκαλίας μιας διδακτικής ώρας και οι διοικητικές εγκύκλιοι, τα οποία προσδιορίζουν το έργο που πρέπει να εκτελεστεί. (Hoy & Miskel, 2005· Πασιαρδής, 2004). Επίσης, η προτυποποίηση των δεξιοτήτων αποτελεί μηχανισμό έμμεσου ελέγχου, ο οποίος ορίζει τις απαιτούμενες ικανότητες του προσωπικού και είναι προληπτικός κατά τη στιγμή της εισαγωγής στον οργανισμό (Hoy & Miskel, 2005· Vaira, 2006). Έτσι, για τους μαθητές η παρακολούθηση ενός ανώτερου κύκλου μαθημάτων απαιτεί την επίδειξη ορισμένης ικανότητας που έχει επιτευχθεί από ένα προηγούμενο μαθησιακό επίπεδο. Παράλληλα, αυτή η προτυποποίηση για τους εργαζόμενους μπορεί να περιλαμβάνει την ύπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, στα τεχνικά σχολεία της Ελλάδας η προτυποποίηση εμφανίζεται με τους εκπαιδευτικούς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΠΕ), τεχνολογικής εκπαίδευσης (ΤΕ) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – τεχνίτες (ΔΕ).

Τέλος, η προτυποποίηση των αποτελεσμάτων προσδιορίζει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της εργασίας (Πασιαρδής, 2004). Κατά τον Vaira (2006), η προτυποποίηση αυτή μπορεί να συνδυάζεται με ένα μεταγενέστερου τύπου έλεγχο της οργάνωσης, ο οποίος αξιολογεί τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν κατά την άσκηση του έργου. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο προληπτικός (στην αρχή) και ο μεταγενέστερος τύπος αξιολόγησης αποτελούν στοιχεία της επαγγελματικής γραφειοκρατίας. Έτσι, στο σχολείο η κατάκτηση από τους μαθητές ενός επιπέδου επάρκειας γνώσεων αξιολογείται στο τέλος μιας ευρύτερης διδακτικής περιόδου και αποδεικνύεται από ένα πιστοποιητικό. Τα μέσα και οι τρόποι της επιτυχίας αυτού του αποτελέσματος αποτελούν ευθύνη του εκπαιδευτικού, ως επιστήμονα. Παρόμοια, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιδιώκει αυτή την προτυποποίηση.

Τέλος, οι τύποι αποσυγκέντρωσης διακρίνονται στην κάθετη, οριζόντια, και την επιλεκτική. Η τελευταία εκφράζει την έκταση αντιπροσώπευσης των αποφάσεων στις διαφορετικές ενότητες εντός του οργανισμού (Lunenburg & Ornstein, 2008). Στα ελληνικά σχολεία μπορεί να είναι ο υποδιευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων, οι μαθητικές κοινότητες και τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, όπως ο σύλλογος γονέων και η σχολική επιτροπή.

Συνακόλουθα, ο συνδυασμός των τριών βασικών διαστάσεων οδηγεί σε πέντε οργανωτικές μορφές, την απλή δομή (simple structure), τη μηχανική γραφειοκρατία (machine bureaucracy), την επαγγελματική γραφειοκρατία (professional bureaucracy), τη διανεμητική μορφή (divisionalized form) και την περιπτωσιοκρατία (adhocracy) (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008).

Η απλή δομή διαθέτει μικρή στρατηγική κορυφή, υψηλή συγκέντρωση και ο συντονισμός πραγματοποιείται μέσω της αμοιβαίας προσαρμογής, ενώ επιτυγχάνεται μέσω της άμεσης επίβλεψης, χωρίς να υφίσταται μεσαία γραμμή. Επίσης, αυτός ο τύπος δομής περιλαμβάνει μικρή τεχνοδομή, μικρή διοικητική ιεραρχία. Επιπρόσθετα, η διαίρεση της εργασίας είναι μικρή. Συνεπώς, μικρά σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν απλές δομές (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008). Κατά τους Hoy & Miskel (2005) αυτός ο τύπος δομής είναι οργανικός.

Η μηχανική γραφειοκρατία περιέχει την προτυποποίηση της εργασίας ως πρωταρχικό συντονιστικό μηχανισμό, κυριαρχεί η κατακόρυφη επικοινωνία με οριακή οριζόντια αποκέντρωση και χρησιμοποιεί την ευρεία τεχνοδομή ως τομέα κλειδί. Η διεύθυνση και η τεχνοδομή διαμοιράζεται την εξουσία. Αυτός ο τύπος δομής δρα σε περιβάλλον σχετικά σταθερό και με σκοπό να επιτύχει εσωτερική αποδοτικότητα. Η μηχανική γραφειοκρατία προσομοιάζει με τη Βεμπεριανή γραφειοκρατία. Τα περισσότερα δημόσια σχολεία σε καθαρό επίπεδο δεν αποτελούν μηχανικές γραφειοκρατίες, επειδή λείπει από αυτά η περίπλοκη τεχνοδομή και διοικητική δομή καθώς και η ευρεία μεσαία γραμμή. Έτσι, τοποθετούνται μεταξύ απλής δομής και μηχανικής γραφειοκρατίας (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008).

Η επαγγελματική γραφειοκρατία χρησιμοποιεί ως πρωταρχικό συντονιστικό μηχανισμό την προτυποποίηση των δεξιοτήτων. Η διαχειριστική δομή διαθέτει γενικά μικρή τεχνοδομή και μεσαία γραμμή και είναι αποκεντρωμένη. Ο έλεγχος πραγματοποιείται από τους επαγγελματίες, οι οποίοι αναπτύσσουν δική τους τυποποίηση εργασίας. Οι δεξιότητες και οι γνώσεις του επιχειρησιακού πυρήνα αποτελούν το σημείο κλειδί του οργανισμού. Παράλληλα, ο αυτοέλεγχος των επαγγελματιών και η αυτονομία της εργασίας τους επιτρέπει την ανάπτυξη χαλαρών σχέσεων μεταξύ τους. Ταυτόχρονα, η ομαδική εργασία και η

συνεργασία ανάμεσα στους επαγγελματίες αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία λειτουργίας για τον οργανισμό. Οι σκοποί των επαγγελματικών γραφειοκρατιών προσανατολίζονται στην καινοτομία και την παροχή υψηλών υπηρεσιών (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008· Πασιαρδής, 2004).

2.1.2.4 Η επαγγελματική και γραφειοκρατική σύγκρουση

Τα παραπάνω αναδεικνύουν την εσωτερική σύγκρουση μεταξύ γραφειοκρατίας και επαγγελματισμού. Η γραφειοκρατία στηρίζεται στην ιεραρχία, στην πειθαρχία που αυτή επιβάλλει και στην υποταγή στα ενδιαφέροντα του οργανισμού. Ο επαγγελματισμός προωθεί την ικανότητα του ειδικού επαγγελματία, η οποία με τον αυτοεπιβαλλόμενο έλεγχο στον εαυτό του, επιζητά την αυτονομία στις κρίσεις του και τη συνεργατικότητα με τους συναδέλφους του. Συνεπώς, οι αντιθετικές αρχές στις οποίες θεμελιώνονται αυτοί οι δύο τύποι μπορεί να συγκρουστούν μεταξύ τους, παίρνοντας πολλές μορφές (Hall, 1968· Hoy & Miskel, 2005· Vaira, 2006· Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2010).

Ως εκ τούτου, η ιεραρχική εξουσία, ελλείψει της σχετικής αιδημοσύνης, είναι πιθανόν να αδυνατεί να εφαρμόσει τις εντολές της σε σχέση με τις δραστηριότητες ενός επαγγελματία (Vaira, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αυτή η αδυναμία προκαλεί την επιθυμία των εκπαιδευτικών για περαιτέρω έλεγχο στην εργασία τους (αυτονομία) με συνέπεια τη βελτίωση της θέσης (status) τους (Fischer, 2006), και κατ' επέκταση περισσότερη υπευθυνότητα και εξουσία. Ωστόσο, όσο μεγαλύτερη η απαίτηση για αύξηση του επιπέδου επαγγελματισμού, τόσο θα ενισχύεται η σύγκρουση. Εξάλλου, ο επαγγελματισμός, τόσο των ποικίλων επαγγελματικών ομάδων μεταξύ τους, όσο και στο καθεαυτό επιστημονικό τους πεδίο διαφέρει αισθητά (Hoy & Miskel, 2005). Εντούτοις, η αύξηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών παράγει λιγότερες συγκρούσεις, διότι ο καθένας αναγνωρίζει τους υπόλοιπους ως επαγγελματίες με σχετική αυτοδύναμη αυτοτέλεια (Hoy & Miskel, 2005· Πασιαρδής, 2004).

Επιπρόσθετα, η οπτική απέναντι στη λειτουργία των σχολικών ιδρυμάτων διαμορφώνει τη σχετική προσέγγιση στη σύγκρουση αυτή. Αν το σχολικό σύστημα προσδιορίζεται ως πολύπλοκο και το ενδιαφέρον εστιάζεται στον πελάτη, τότε θα υπερισχύει ο επαγγελματισμός. Αντίθετα, αν το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζεται ως καθημερινότητα και το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον οργανισμό, τότε θα κυριαρχεί η γραφειοκρατική προσέγγιση. Ωστόσο, ο πρωταρχικός στόχος για τους οργανισμούς προσφοράς υπηρεσιών αποτελούν οι πελάτες (Hoy & Miskel, 2005).

Επίσης, ο Hoy (2001) υπογραμμίζει ότι η γραφειοκρατική δομή σχετίζεται θετικά με το κλίμα αυστηρότητας και ελέγχου της συμπεριφοράς που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές. Επιπρόσθετα, ο ίδιος επισημαίνει ότι η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς μετριάξει τον αρχικό επαγγελματικό – ανθρωπιστικό προσανατολισμό τους. Έτσι, σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2005), ιδιαίτερα στα δευτεροβάθμια σχολεία γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, όπως η διατήρηση σταθερότητας, η ενθάρρυνση υποταγής και η προαγωγή της πίστης στον οργανισμό πιέζουν την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σύμφωνα με τους ίδιους, τα σχολεία διαθέτουν βασικά γραφειοκρατική δομή με αυταρχικά στοιχεία.

Εντούτοις, οι Blau & Scott όπως αναφέρουν οι Hoy & Miskel (2005) υποστηρίζουν ότι οι δύο αυτές αρχές, η πειθαρχία και ο ειδικός επαγγελματίας αποτελούν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης της αβεβαιότητας. Η πειθαρχία περιορίζει την αβεβαιότητα, ενώ ο ειδικός επαγγελματίας τη διαχειρίζεται με τη γνώση. Συνεπώς, όπως υποστήριξε ο Mintzberg όπως αναφέρει ο Vaira (2006) οι δύο αυτές μορφές οργάνωσης μπορεί να συνυπάρχουν στο εσωτερικό της ή και να αγνοούνται μεταξύ τους.

2.1.2.5 Κριτική στο γραφειοκρατικό υπόδειγμα

Ο γραφειοκρατικός Βεμπεριανός ιδεότυπος (πίνακας 3) δέχθηκε κριτική στο σύνολο των χαρακτηριστικών του. Έτσι, ο καταμερισμός εργασίας και η εξειδίκευση μπορεί να επιφέρει χαμηλή παραγωγικότητα, απουσίες από την εργασία ή εγκατάλειψη της, εξαιτίας της προκαλούμενης ανίας (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008). Επίσης, η επικοινωνία συνήθως κινείται κατακόρυφα (Lunenburg & Ornstein, 2008), ενώ η αντίστροφη αφορά «μόνο στα πράγματα που κάνουμε αυτά να ακούγονται καλά ή ... σε εκείνα που νομίζουμε ότι οι προϊστάμενοι θέλουν να ακούσουν» (Hoy & Miskel, 2005, σ. 86). Εξάλλου, οι δύο αρχές προαγωγής της ικανότητας και της αρχαιότητας, είναι πιθανόν να αποτελέσουν σημείο σύγκρουσης και δυσαρέσκειας, μεταξύ νέων και παλαιών μελών (Hoy & Miskel, 2005), με αποτέλεσμα οι οργανισμοί να τείνουν στην προτεραιότητα της αρχαιότητας (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Οι κανόνες μπορεί να παράγουν οργανωτική αυστηρότητα. Ο Gouldner, όπως αναφέρουν οι Hoy & Miskel (2005), υπογραμμίζει ότι όταν οι κανόνες προσανατολίζονται σε κυρωτικά υποδείγματα, αναπτύσσουν αρνητικές συνέπειες. Επιπρόσθετα, όταν οι κανόνες δεν αποτελούν προϊόν συμφωνίας δύο ομάδων για τον τρόπο εμπλοκής της μιας ομάδας σε ένα έργο, τότε η τιμωρία της ομάδας από την άλλη, λόγω παραβίασης των κανόνων, επιφέρει ένταση και σύγκρουση. Αντίθετα, οι κανόνες που αντιπροσωπεύουν τις δύο ομάδες, ύστερα

από κοινή πρωτοβουλία και υποστήριξη τους, παρουσιάζουν μικρότερη πιθανότητα δυσλειτουργικών συνεπειών.

Γραφειοκρατικά Χαρακτηριστικά	Λειτουργίες	Δυσλειτουργίες
Καταμερισμός Εργασίας	Ειδημοσύνη	Ανία
Απρόσωπος Χαρακτήρας	Ορθολογικότητα	Έλλειψη Ηθικού
Ιεραρχία της Εξουσίας	Πειθαρχημένη εμπλοκή Συντονισμός	Εμπόδια Επικοινωνίας
Κανόνες - Κανονισμοί	Συνέχεια - Ομοιομορφία	Αυστηρότητα και Απομάκρυνση από Στόχους
Προαγωγή	Παρακίνηση	Σύγκρουση Επιτυχίας – Αρχαιότητας

Πίνακας 3: Λειτουργίες και Δυσλειτουργίες του Βεμπεριανού Γραφειοκρατικού Παραδείγματος.

Πηγή: Hoy και Miskel (2005)

Εξάλλου, η υψηλή υπόληψη στους κανόνες μπορεί να αποτελεί, είτε τη δικαιολογία ανεπάρκειας, ατολμίας, αδράνειας και έλλειψης πρωτοβουλίας, είτε να υποδηλώνει συντηρητισμό και ανικανότητα προσαρμογής της ιεραρχίας σε νέες καταστάσεις. Ειδικότερα στο σχολείο, η απόλυτη προσήλωση της ιεραρχίας στη νομιμότητα δημιουργεί μη υγιεινό κλίμα, ενώ γενικότερα όταν λειτουργεί ως αυτοσκοπός, μπορεί να οδηγήσει στην απομάκρυνση του οργανισμού από το στόχο ή να τον καταστήσει δύσκαμπτο και αναποτελεσματικό (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008· Σαΐτης, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι Hoy & Miskel (2005) συνδέουν τους κανόνες, δηλαδή την απεικόνιση των ελάχιστα αποδεκτών προσδοκιών και πρότυπων του οργανισμού, με την απάθεια, δηλαδή τη στάση ελάχιστης προσπάθειας. Η μη αποδοχή της απάθειας από τον οργανισμό για την επίτευξη κάποιου στόχου οδηγεί στη στενότερη επίβλεψη της ιεραρχίας. Συνεπώς, η διαταραχή της ισορροπίας που ενυπάρχει στους κανόνες, απαιτεί περισσότερο ιεραρχικό έλεγχο.

Επιπλέον, η συναλλακτική λειτουργία των κανόνων και η παρεκκλητική τους εφαρμογή από την ιεραρχία μπορεί να εμφανίσει τον κίνδυνο της επιείκειας από αυτήν για τους υφιστάμενους, χωρίς να επιτυγχάνεται ο επιδιωκόμενος ζήλος. Έτσι, οι φιλικές σχέσεις ιεραρχίας και υφισταμένων με λίγους ή καθόλου κανόνες επηρεάζει αρνητικά την παραγωγικότητα (Hoy & Miskel, 2005).

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2005) οι φεμινιστές επικρίνουν το γραφειοκρατικό μοντέλο για προκαταλήψεις απέναντι στο γυναικείο φύλο. Έτσι, οι φεμινιστές θεωρούν ότι η

επιλογή και η εφαρμογή των κριτήριων της προαγωγής στηρίζεται περισσότερο στα ανδρικά χαρακτηριστικά της πλήρους αφοσίωσης και της εκτεταμένης εξάσκησης, ενώ αγνοούν τη γυναικεία σύγκρουση ρόλων, μεταξύ εργασίας και οικογένειας. Περαιτέρω, η φεμινιστική προσέγγιση ενοχοποιεί το γραφειοκρατικό υπόδειγμα οργάνωσης για διαίωσιση προτύπων της ανδρικής κυριαρχίας με την εστίαση του ενδιαφέροντος του σε ανδρικές αξίες, όπως είναι η ανισότητα, η ιεραρχία, και ο απρόσωπος χαρακτήρας σε βάρος γυναικείων, όπως είναι η ισοτιμία (equalitarian) και οι προσωπικές σχέσεις.

Επιπρόσθετα, ο απρόσωπος χαρακτήρας αναγνωρίζει ως μοναδικές σχέσεις αυτές που αναπτύσσονται μεταξύ της ιεραρχίας. Όμως, αυτό προκαλεί τρία αποτελέσματα. Πρώτον, ο απρόσωπος χαρακτήρας των ιεραρχικών σχέσεων πολλές φορές εστιάζει στην αυστηρότητα και στον έλεγχο (Lunenburg & Ornstein, 2008), ενώ παραβλέπει τις ανάγκες των υφισταμένων. Αυτά επιδρούν αρνητικά στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων, επιφέρουν χαμηλό ηθικό σ' αυτούς με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η οργανωτική αποδοτικότητα (Hoy & Miskel, 2005). Δεύτερον, η Βεμπεριανή γραφειοκρατία παραλείπει την ανεπίσημη δομή, δηλαδή το σύστημα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της οργάνωσης. Αυτή η άτυπη δομή δημιουργείται παράλληλα με την επίσημη και διαθέτει άτυπους κανόνες και σχέσεις ηγεσίας που επηρεάζουν τον οργανισμό (Hoy & Miskel, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Τρίτον, η γραφειοκρατία ως κλειστό σύστημα, αποσιωπά την αλληλεπίδραση του οργανισμού με το περιβάλλον. Οι σχέσεις με τους γονείς και τα λαϊκά όργανα εξουσίας του σχολείου θεωρούνται τυπικές και μικρής σημασίας (Κατσαρός, 2008).

Ειδικότερα, στο σχολείο το γραφειοκρατικό παράδειγμα δημιουργεί ένα μηχανιστικό σύστημα, που περιορίζει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία του εκπαιδευτικού, αντίθετο με τη δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στηρίζεται στην αυτονομία του εκπαιδευτικού και στις ατομικές του ικανότητες (Vaira, 2006· Ματσαγγούρας, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ωστόσο, ο Σαΐτης (2005) υποστηρίζει ότι η απόδοση του εκπαιδευτικού εξαρτάται περισσότερο από τον περιεχόμενο των κανόνων που προσδιορίζουν το ρόλο του στο σύστημα, παρά από τον οργανωτικό τύπο του συστήματος.

Επίσης, η αύξηση των ιεραρχικών επιπέδων προκαλεί επιπρόσθετα προβλήματα στην επικοινωνία κορυφής και βάσης της οργάνωσης. Επιπλέον, αυτή η μεγέθυνση διογκώνει την άσκοπη εργασία από την αύξηση των δραστηριοτήτων συντονισμού και ελέγχου με αποτέλεσμα την επικάλυψη αρμοδιοτήτων, κενών και αδυναμίας ελέγχου. Έτσι, ο σχολικός οργανισμός εστιάζει στις τεχνητές ανάγκες του, παραβλέποντας τις ανάγκες των μαθητών (Κατσαρός, 2008).

2.1.2.6 Το ανοικτό σύστημα. Εννοιολογική πλαισίωση της συστημικής θεωρίας

Το ορθολογικό πρότυπο, ως κλειστό σύστημα, αγνοεί τις ανάγκες των ατόμων, την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ αυτών και την αλληλεπίδραση του οργανισμού με το περιβάλλον. Επιπλέον, η γραφειοκρατική οπτική θεωρεί το περιβάλλον στατικό και προβλέψιμο. Αυτή η παραγνώριση της πραγματικότητας οδήγησε στην υιοθέτηση της προσέγγισης του ανοικτού συστήματος στους οργανισμούς (Hoy & Miskel, 2005· Κατσαρός, 2008).

Ως ανοικτό σύστημα εννοείται «το σύνολο στοιχείων ή μερών τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αποτελούν μια διακριτή ολότητα, η οποία με τη σειρά της αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος και εντάσσεται σε ένα περιβάλλον εντός του οποίου ανταλλάσει εισροές και εκροές, εκπληρώνοντας ένα συγκεκριμένο σκοπό - μια συγκεκριμένη λειτουργία» (Κατσαρός, 2008, σ. 39).

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή (2004), Σαΐτη (2005), Αθανασούλα-Ρέππα (2008), Κατσαρό (2008) η εννοιολογική αποσαφήνιση του ανοικτού συστήματος περικλείει τις επόμενες θεωρήσεις.

Πρώτον, κάθε σύστημα περιέχει επιμέρους υποσυστήματα, που έχουν λειτουργική αυτονομία. Το κάθε υποσύστημα συνεισφέρει στο σύστημα και ταυτόχρονα εξυπηρετείται από αυτό.

Δεύτερον, αυτά τα υποσυστήματα βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεπίδρασης και αλληλοσχέτισης, δημιουργώντας μια λειτουργική ολότητα.

Τρίτον, η ολότητα αυτή διαθέτει οργανωτική δομή, στην οποία τα υποσυστήματα μεταξύ τους εμφανίζουν μια ιεράρχηση ανάλογα με το ρόλο που επιτελούν.

Τέταρτον, η αμφίδρομη ανταλλαγή στοιχείων μεταξύ συστήματος και περιβάλλοντος υποδεικνύει δύο βασικές διαστάσεις του, της ισορροπίας και της προσαρμογής. Το σύνολο παρουσιάζει στατική ισορροπία, δηλαδή σχετική σταθερότητα για ένα χρονικό διάστημα. Ταυτόχρονα, η ολότητα βρίσκεται σε δυναμική ισορροπία, δηλαδή σε διαδικασία αλλαγής εξαιτίας της επίδρασης του περιβάλλοντος ή της μεταβολής της συμπεριφοράς των υποσυστημάτων. Αυτή η αλλαγή προκαλεί την αναδόμηση του συστήματος, ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί σε νέα στατική ισορροπία. Έτσι, η προσαρμογή επιτρέπει στο σύστημα την ανταπόκριση και την αφομοίωση των αλλαγών, αφενός για τη διατήρηση της εσωτερικής αρμονίας του, αφετέρου για την αποφυγή της εξαφάνισής του.

Πέμπτον, τα διαφοροποιημένα υποσυστήματα και οι πολλαπλές μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις συνθέτουν μια πολυπλοκότητα. Αυτή εξαρτάται από το αριθμό των

επιμέρους στοιχείων του συστήματος και τους τύπους των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Έκτον, η ολότητα διαθέτει όρια που το προσδιορίζουν έναντι του εξωτερικού περιβάλλοντος. Από αυτό αντλεί εισροές (inputs), τις μετασχηματίζει στο εσωτερικό του και αποδίδει το προϊόν ως εκροές (outputs) πάλι στο εξωτερικό περιβάλλον. Εντούτοις, η έννοια των ορίων στα ανοικτά συστήματα περιέχει εννοιολογική σχετικότητα. Κάθε σύστημα εμπεριέχεται σ' ένα ευρύτερο σύστημα, καθιστώντας αυτό υποσύστημα του ευρύτερου συστήματος. Ο προσδιορισμός της ολότητας και τι εμπεριέχει αυτό αποτελεί υπόθεση του ερευνητή.

Έβδομον, οι εκροές καθορίζουν και τον αντικειμενικό σκοπό του συστήματος. Το σύστημα αναπτύσσει τρόπους για την επίτευξη των σκοπών του. Ταυτόχρονα, οι μηχανισμοί ανατροφοδότησης το πληροφορούν για την αποτελεσματικότητα των τρόπων.

Περαιτέρω, τα ανοικτά συστήματα παρουσιάζουν το φαινόμενο της ομοιόστασης. Όταν οριακές διαφοροποιήσεις του περιβάλλοντος τείνουν να διασαλεύσουν την ισορροπία του συστήματος, αυτό ενεργοποιεί μέσω ανταλλαγής ενέργειας τους ομοιοστατικούς μηχανισμούς για να διατηρήσει την ισορροπία του. Αυτοί οι μηχανισμοί επιτρέπουν το σύστημα να ανταποκρίνεται στην αβεβαιότητα του περιβάλλοντος. Έτσι, στα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα τα ανοικτά συστήματα προσαρμόζονται με επιτυχία. Αντίθετα, κλειστά συστήματα, όπως η γραφειοκρατία χρειάζονται σταθερό περιβάλλον για την εύστοχη λειτουργία τους. Επιπρόσθετα, με την εισαγωγή ενέργειας το σύστημα υπερπηδά την εντροπία, δηλαδή την τάση τους για εξαφάνιση (Hoy & Miskel, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Τέλος, με την ισοτέλεση (equifinality) τα ανοικτά συστήματα προσεγγίζουν το σκοπό τους από διαφορετικές αρχικές θέσεις και διαμέσου διαφορετικών τρόπων. Συνεπώς, αυτό υποδεικνύει ότι δεν υπάρχει βέλτιστη τακτική για ένα αποτέλεσμα (Hoy & Miskel, 2005).

2.1.2.7 Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα

Η μεταφορά της έννοιας του συστήματος στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο ορίζει το κοινωνικό σύστημα. Εντός αυτού του υπερσυστήματος εντοπίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα ενός κράτους, ως υποσύστημα. Ταυτόχρονα, οι σχολικές οργανώσεις αποτελούν περαιτέρω υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επομένως, οι προηγούμενοι οργανισμοί, μπορούν να θεωρηθούν κοινωνικά συστήματα, ανάλογα με τα όρια που τοποθετεί ο ερευνητής.

Έτσι, η οριοθέτηση της σχολικής μονάδας ως σύστημα προσδιορίζει ανάλογα τα χαρακτηριστικά της, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία. Αναλυτικότερα:

Εισροές: Εδώ συγκαταλέγονται οι άνθρωποι που τον απαρτίζουν με τις γνώσεις και την εμπειρία που διαθέτουν, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής και το διοικητικό προσωπικό. Επίσης, οι οικονομικοί πόροι, η τεχνολογική υποδομή (π.χ. αίθουσες, βιβλία, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, εκπαιδευτικό υλικό), οι πληροφορίες, οι αξίες και τα δημογραφικά δεδομένα της κοινότητας, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο (Hoy & Miskel, 2005· Rogers, 1999; Πασιαρδής, 2004· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η ανεπάρκεια ποιότητας και ποσότητας των εισροών αποτελούν περιορισμούς και επιδρούν αρνητικά στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Μετασχηματιστική διεργασία: Αυτή εντοπίζεται στο εκπαιδευτικό ίδρυμα, όπου οι εισροές μετατρέπονται προκειμένου να εξέλθουν ως εκροές στο περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τις αξίες που διέπουν το σχολικό οργανισμό, το σύστημα των σχέσεων αλληλεπίδρασης του, την τυπική και άτυπη οργανωτική δομή, το πρόγραμμα σπουδών, τις διαδικασίες διδασκαλίας, το κλίμα και τις στάσεις που αναπτύσσονται, και τη διοίκηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κατσαρός, 2008).

Εκροές: Αυτές συνιστούν το αποτέλεσμα που προκύπτει από τη μετασχηματιστική διαδικασία. Οι εκροές περιλαμβάνουν την επίτευξη σκοπών, (όπως, οι εκπαιδευμένοι απόφοιτοι, η εξυπηρέτηση κοινωνικών αναγκών, ο βιοπορισμός εκπαιδευτικών), τη δημιουργία ενεργών πολιτών, την καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών κοινωνικής ευθύνης (Πασιαρδής, 2004· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κατσαρός, 2008).

Όρια: Τα σχολεία περικλείονται από διαπερατή μεμβράνη που επιτρέπει την ανταλλαγή στοιχείων με το εξωτερικό περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004). Ωστόσο, η εννοιολογική σχετικότητα των ορίων επηρεάζει τη στρατηγική περιχαράκωσης ή σύνδεσης του σχολείου και την ένταξη ή τον αποκλεισμό αυτών που τοποθετούνται στη περιφέρεια του (Κατσαρός, 2008). Επομένως, η τοποθέτηση των γονέων εντός ή εκτός των ορίων του σχολείου αποτελεί παράδειγμα της σχετικότητας. Ο προβληματισμός αυτός σχετίζεται με το βαθμό ανοικτότητας, δηλαδή το επίπεδο των σχέσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού με το περιβάλλον (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Παρόμοια, οι Hoy & Miskel (2005) επισημαίνουν την στάση ορισμένων σχολείων να ελέγξουν την ανοικτότητα επιτρέποντας μόνο την «κατάλληλη πελατεία» (σ. 21) στα σχολικά κτίρια, το κλειδωμά απέξω των ανθρώπων από το δρόμο ή την απαίτηση για τους επισκέπτες του σχολείου να επισκεφθούν το γραφείο του διευθυντή.

Το περιβάλλον: Εξ ορισμού το περιβάλλον συνιστά οτιδήποτε τοποθετείται έξω από το σύστημα-οργανισμό. Αυτό αποτελεί την πηγή ενέργειας για το σύστημα της σχολικής μονάδας, η οποία προσφέρει πόρους, αξίες, τεχνολογία, ιστορία και δημιουργεί απαιτήσεις και ανταγωνισμούς για την οργάνωση. Στο σχολείο επιδρούν άλλα σχολικά κτίρια που βρίσκονται γύρω του, η τοπική κοινότητα, η ευρύτερη κοινωνία, η νομοθεσία, οι οικονομικές συνθήκες, η ασκούμενη πολιτική της κυβέρνησης, τα δημογραφικά στοιχεία και οι τεχνολογικές τάσεις (Hoy & Miskel, 2005). Επιπλέον, ο Πασιαρδής (2004) και ο Κατσαρός (2008) εντοπίζουν ως περιβαλλοντικούς παράγοντες τους γονείς, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (M.M.E.), την εκκλησία, και άλλες οργανώσεις (π.χ. εκπαιδευτικές, συνδικαλιστικές κ.ά.). Έτσι, η μεταβλητότητα των περιβαλλοντικών παραγόντων παρέχει ευκαιρίες ή προκαλεί εξαναγκασμούς για το σχολικό οργανισμό (Hoy & Miskel, 2005).

Συνακόλουθα, ο εκπαιδευτικός οργανισμός προσπαθεί να μειώσει τη αβεβαιότητα και να ελέγξει το περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2005) αναπτύσσοντας εσωτερικούς και εξωτερικούς μηχανισμούς προστασίας από αυτό. Τέτοιοι εσωτερικοί μηχανισμοί μπορεί να είναι, ο σχηματισμός επιστημονικής ομάδας με σκοπό την πρόβλεψη του μέλλοντος (π.χ. μέθοδος Delphi), ο έλεγχος των συνόρων του συστήματος και η αναπροσαρμογή των εσωτερικών διαδικασιών του οργανισμού. Παράλληλα, ως εξωτερικοί μηχανισμοί αναφέρονται η οικοδόμηση συνεργασίας με παρεμφερείς οργανισμούς (π.χ. σύνδεσμοί τραπεζών), με τη συμβίωση και το συνεταιρισμό (π.χ. συνεταιρισμοί τραπεζών και ασφαλιστικών εταιρειών, εμπορικά κέντρα, πολυκλινικές) και η συνειδητή προσπάθεια αλλαγής του περιβάλλοντος μέσω δημιουργίας ομάδων πίεσης (π.χ. χρήση M.M.E., ομάδες πίεσης – lobby groups) (Πασιαρδής, 2004).

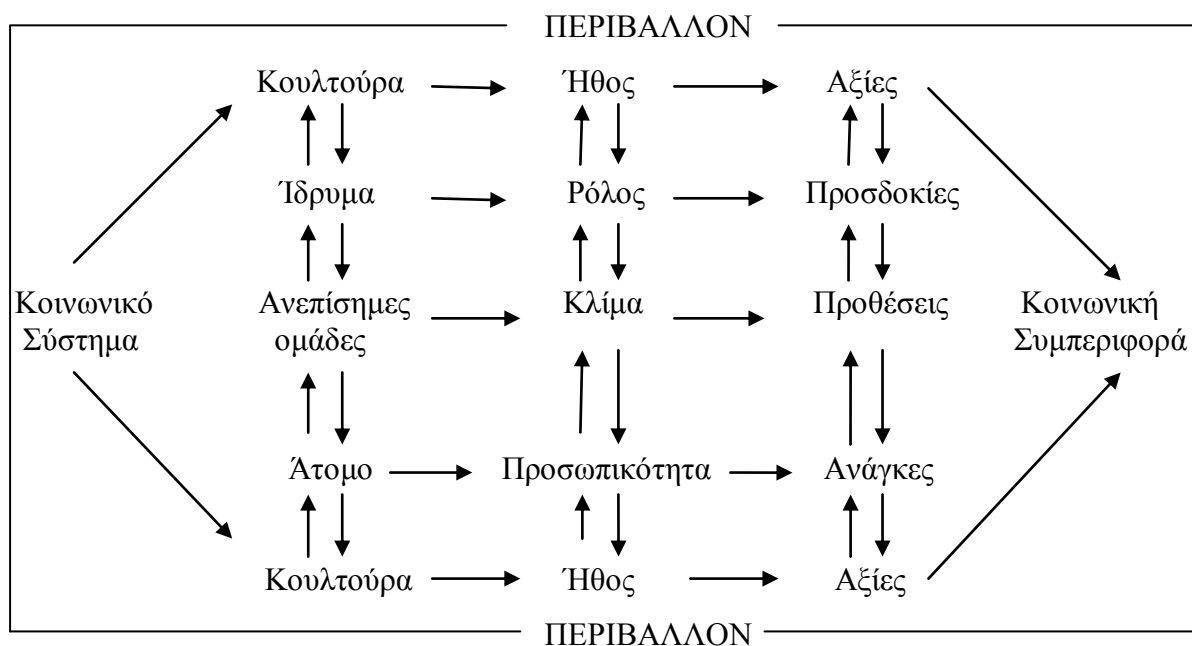
Τα κοινωνικά συστήματα συνιστούν δομικές κατασκευές. Έτσι, τα σχολικά συστήματα παρουσιάζουν καταμερισμό εργασίας, εξειδίκευση και ιεραρχία. Παράλληλα, τα κοινωνικά συστήματα είναι κανονιστικά, δηλαδή ενεργούν βάσει κανόνων και κανονισμών, οπότε μερικά αποτελούν γραφειοκρατίες. Επίσης, αυτά συνιστούν κυρωτικούς οργανισμούς, εφαρμόζοντας μέτρα ανταμοιβής και τιμωρίας όταν αυτό πλήττεται. Τέλος, τα κοινωνικά συστήματα δεν είναι μηχανιστικά, επειδή αποτελούνται από ανθρώπους (Hoy & Miskel, 2005· Πασιαρδής, 2004).

Συνεπώς, οι άνθρωποι ενεργούν με βάση τις ανάγκες τους και τους ρόλους τους (Hoy & Miskel, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Έτσι, οι Getzel & Cuba, (σχήμα 2) όπως αναφέρουν οι Lunenburg & Ornstein, (2008) και η Αθανασούλα-Ρέππα (2008), διατύπωσαν ένα μοντέλο κοινωνικής συμπεριφοράς, ως αποτέλεσμα της σχέσης ρόλου και προσωπικότητας. Συνακόλουθα, η παρατηρούμενη συμπεριφορά προκύπτει από την εξίσωση

$B(\text{ehavior})=f[R(\text{ole}) \times P(\text{ersonality})]$ (Lunenburg & Ornstein, 2008) ή αλλιώς $B=f[S(\text{tructural}) \times I(\text{ndividual})]$ (Hoy & Miskel, 2005).

Το μοντέλο περιγράφει τρεις διαστάσεις. Πρώτη, η νομοθετική ή κανονιστική ή οργανωσιακή διάσταση, η οποία προσδιορίζεται από τους ρόλους και τις προσδοκίες που απορρέουν από αυτούς, έτσι ώστε να εκπληρωθούν οι σκοποί του οργανισμού. Αυτή η μεταβλητή μπορεί να αποτελέσει πηγή σύγκρουσης ρόλων (π.χ. εργασίας και μητέρας) (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Δεύτερη, η ιδιογραφική ή προσωπική, η οποία καθορίζεται από την προσωπικότητα του ατόμου και τις ανάγκες του. Επίσης, αυτή η διάσταση μπορεί να στοιχειοθετήσει αφετηρία σύγκρουσης προσωπικότητας, όπως ασυμβατότητες μεταξύ κοινωνικών προτύπων (π.χ. διατήρηση απόστασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή) και ατομικών προδιαθέσεων (Lunenburg & Ornstein, 2008).

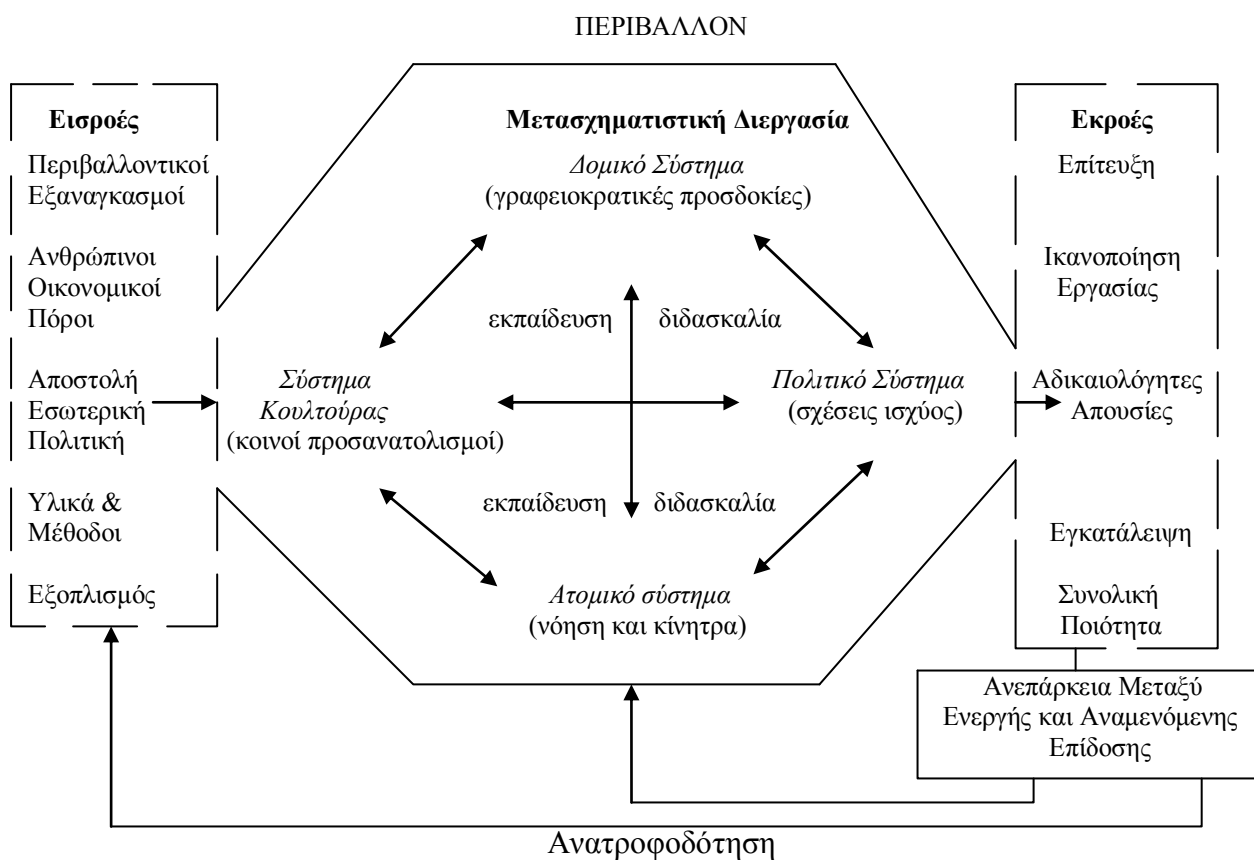


Σχήμα 2: Διαστάσεις του κοινωνικού συστήματος κατά Getzel & Cuba. Πηγή: Lunenburg & Ornstein, 2008.

Τρίτη, τη συναλλακτική, η οποία εκφράζει τη σύγκλιση των δύο προηγούμενων διαστάσεων. Αυτή απορρέει από την πιθανή σύγκρουση μεταξύ της νομοθετικής (ρόλου) και της ιδιογραφικής (προσωπικότητα) διάστασης. Αργότερα, στο πρότυπο αυτό προστέθηκε και η κουλτούρα που διακρίνει τον οργανισμό (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Οι Hoy & Miskel, (2005) (σχήμα 3) παρουσίασαν ένα μοντέλο κοινωνικού συστήματος για σχολεία. Για αυτούς, στη μετασχηματιστική διαδικασία επιδρούν τέσσερις παράγοντες.

Πρώτον, το δομικό σύστημα, που το προσδιορίζουν οι γραφειοκρατικές προσδοκίες. Δεύτερον, το ατομικό στοιχείο, το οποίο συνιστούν οι νοητικές αναπαραστάσεις των μελών όσον αφορά τον οργανισμό και τα προσωπικά κίνητρα τους. Αυτές οι νοητικές περιγραφές δημιουργούν συνεκτικό νόημα για την εργασία τους. Τρίτον, η κουλτούρα που αναπτύσσεται στον οργανισμό. Τέταρτον, το πολιτικό σύστημα, δηλαδή οι σχέσεις ισχύος μεταξύ των μελών. Παράλληλα, οι οργανισμοί περιλαμβάνουν τον τεχνικό πυρήνα, ο οποίος σχετίζεται με την κύρια αποστολή τους. Συνεπώς, αυτός ο πυρήνας στα σχολεία περιλαμβάνει τη διαδικασία διδασκαλίας και εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιπες δραστηριότητες είναι δευτερεύουσες.



Σχήμα 3: Μοντέλο κοινωνικού συστήματος για σχολεία. (Hoy & Miskel, 2005)

2.1.2.8 Το σχολείο ως χαλαρά συνδεδεμένο σύστημα

Ο Weick (1976) προτείνει τον όρο χαλαρά συνδεδεμένο σύστημα. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι ασταθείς και απρόβλεπτες προτιμήσεις αυτών που λαμβάνουν τις αποφάσεις προκαλούν αμφισημίες στη διδακτική πράξη. Η αιτιώδης απροσδιοριστία αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού έργου. Οι κρίσεις και οι πράξεις της διδασκαλίας αποτελούν μάλλον μια τυχαία ενδεχομενική διαδικασία, με αποτελέσματα τυχαία και απρόβλεπτα. Συνεπώς, οι

εκπαιδευτικοί οργανισμοί συνιστούν μια οργανωμένη αναρχία. Εντός της οργανωμένης αναρχίας αυτού του συνόλου, κάθε μονάδα που λαμβάνει μέρος δρα αυτόνομα σε σχέση με τις άλλες.

Ο Weick (1976) επισημαίνει ότι τα χαλαρά συστήματα διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Πρώτον, τα χαλαρά συστήματα λειτουργούν καλύτερα σε περιβάλλοντα με πολλούς εξαναγκαστικούς περιορισμούς. Αντίθετα, τα σφικτά συστήματα αντιμετωπίζουν λιγότερους περιβαλλοντικούς εξαναγκασμούς. Έτσι, η γνώση του περιβάλλοντος δραστηριότητας (task environment) από τα συστήματα αυτά, σε συνδυασμό με την απομονωμένη αυτονομία της κάθε μονάδας επιτρέπει σε αυτά την εισαγωγή αλλαγών. Δεύτερον, πιθανές διαφοροποιήσεις και δυσλειτουργίες σε ενδεχομενικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα υποσυστήματα προκαλούν τοπική επιρροή μόνο σε αυτά και όχι σ' όλη την οργάνωση. Τρίτον, αυτά τα συστήματα αποτρέπουν τη διάχυση των προβλημάτων των υποσυστημάτων στον οργανισμό. Τέταρτον, η αίσθηση επάρκειας αυτών των συστημάτων με αυτόνομες μονάδες είναι μεγαλύτερη από εκείνη των σφικτών συστημάτων. Πέμπτον, στα συστήματα αυτά το υποκείμενο διατηρεί την ταυτότητα του και διακρίνεται για την αυτονομία του σε σχέση με την οργάνωση. Έκτον, τα πολλά στοιχεία του οργανισμού βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, κάτι το οποίο τα συγκρατεί μεταξύ τους.

Οι Orton & Weick (1990) διακρίνουν τρία υποσυστήματα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Πρώτον, τον οργανωσιακό, το οποίο αποτελεί ανοικτό σύστημα με σκοπό την αντιμετώπιση της αβεβαιότητας του οργανισμού. Δεύτερον, τον τεχνικό πυρήνα του οργανισμού, ένα κλειστό, ορθολογικό σύστημα που αποβλέπει στην εξάλειψη της αβεβαιότητας. Αυτά τα δύο εμφορούνται από ασύμβατες μεταξύ τους προσδοκίες, οι οποίες επιλύονται είτε, με τη δημιουργία κενού μεταξύ τους, είτε συνδεόμενα χαλαρά, είτε αποσυνδέοντας τις επίσημες δομές από τις ενεργές δραστηριότητες. Για αυτούς, η σφικτή σύνδεση επιτρέπει σταθερότητα, ενώ η χαλαρή, ευελιξία. Επιπρόσθετα, το χαλαρό σύστημα επιτρέπει ταυτόχρονα την ύπαρξη του ορθολογισμού και της απροσδιοριστίας, οπότε το σύστημα μπορεί να είναι ανοικτό και κλειστό, απροσδιόριστο και ορθολογικό. Αυτό δημιουργεί ένα συνεχές δύο διαλεκτικών εννοιών, από το σφικτό σύστημα μέχρι το χαλαρό, από τη απόλυτη σύνδεση μέχρι την αυτονομία. Τρίτον, το διαχειριστικό επίπεδο, το οποίο αποτελεί μεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ αυτών των δύο άκρων.

Τα χαλαρά συστήματα διακρίνονται από την αμφισημία των δομών τους. Έτσι, η χαλαρή σύνδεση επιτρέπει την ευελιξία, ενώ η σφικτή την σταθερότητα (Orton & Weick, 1990). Παράδειγμα χαλαρής σύνδεσης συνιστά η δυνατότητα επιλογής του τρόπου διάθεσης του χρόνου. Εφόσον ο χρόνος είναι μοναδικός, ανελαστικός και φθαρτός (Σαΐτης, 2005), η

απόφαση χρησιμοποίησης του από μια μονάδα του συστήματος για μια δραστηριότητα, ταυτόχρονα αυτή η κρίση απομακρύνει τη μονάδα από μια άλλη δραστηριότητα εντός του οργανισμού (Weick, 1976).

Η σχολική δομή είναι κατηγοριοποιημένη σε καθηγητές, μαθητές και curriculum. Αυτή η κατηγοριοποίηση των γεγονότων του σχολικού οργανισμού επιτρέπει την κοινωνική κατανόηση και εγκυρότητα του (Orton & Weick, 1990).

Η εξωτερική νομιμοποίηση της κοινωνίας προς τα σχολεία συνιστά παράλληλα τον έλεγχο της. Εφόσον η κοινωνία έχει προσδιορίσει τι είναι σχολείο και τι πρέπει να κάνει, τα σχολεία συμμορφώνονται με αυτό για να επιτύχουν την κοινωνική αξιολόγηση (Vaira, 2006). Στα χαλαρά συστήματα, ο έλεγχος παίρνει τη μορφή της πιστοποίησης, ενώ αντίθετα, στα σφικτά ο έλεγχος πραγματοποιείται με την επιθεώρηση. Επιπλέον, η εξωτερική νομιμοποίηση μειώνει την αναγκαιότητα συντονισμού στον οργανισμό, επιτυγχάνοντας λιγότερες συγκρούσεις, ασυνέπειες και ανεπάρκειες στο εσωτερικό του (Weick, 1976).

Επιπρόσθετα, το σχολείο υπερβαίνει το πρόβλημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη λογική της εμπιστοσύνης. Η εξωγενής κατανόηση της κοινωνίας προμηθεύει τα σχολεία με την εμπιστοσύνη της ότι αυτά πραγματοποιούν το εκπαιδευτικό τους έργο. Η τυποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, οι πιστοποιημένοι καθηγητές και οι τελετουργικές πιστοποιήσεις (π.χ. τελικές εσωτερικές εξετάσεις) επιδεικνύουν τη σφικτή δομή των εκπαιδευτικών οργανισμών. Παράλληλα, η λογική της εμπιστοσύνης επιτρέπει την αποσύνδεση της οργανωτικής δομής από τις διδακτικές πράξεις στους εκπαιδευτικούς (Hoy & Miskel, 2005· Vaira, 2006).

2.1.2.9 Το οργανωτικό παράδειγμα της κοινότητας

Ο Sergiovanni (1994) διακρίνει τον παραδοσιακό οργανωτικό τρόπο σκέψης που εστιάζει στον οργανισμό, από εκείνο της κοινότητας. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η ορθολογική επίσημη οργάνωση του σχολείου και όλες οι πρακτικές που υποστηρίζουν την ανάγκη εξωτερικής νομιμότητας δεν έχουν νόημα αν προσεγγίσουμε τα σχολεία ως κοινότητες. Η δομή του χαλαρά συνδεδεμένου συστήματος δίνει έμφαση στην αυτονομία του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, το σχολείο – κοινότητα προσανατολίζεται στην ανάπτυξη κοινής κατανόησης και συμμετοχής στα γεγονότα που συμβαίνουν σ' αυτό από τα μέλη του (Halverson, 2007).

Η κοινότητα παίρνει διάφορες διαστάσεις. Έτσι, αυτή αναφέρεται ως επαγγελματική ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ως μάθησης σε σχέση με μαθητές, σχολική προσδιοριζόμενη εντός του σχολείου, ή διαφοράς εντός πολυπολιτισμικού πλαισίου (Lunenburg & Ornstein,

2008). Οι Stoll & Seashore (2007) εισηγούνται ότι ο όρος επαγγελματική κοινότητα μάθησης δηλώνει

την επαγγελματική μάθηση στο πλαίσιο μιας συνεκτικής ομάδας που εστιάζει στη συλλογική γνώση και πραγματοποιείται εντός μιας ηθικής διαπροσωπικού ενδιαφέροντος που διαποτίζει τη ζωή εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολικών ηγετών (σ. 2).

Παρόμοια, ο Sergiovanni (1994) προσδιορίζει την κοινότητα ως κοινωνικά οργανωμένη γύρω από σχέσεις δέσμευσης σ' ένα σκοπό, η οποία αποτελεί κέντρο αξιών, συναισθημάτων και πεποιθήσεων. Αυτά αποτελούν τα συνεκτικά στοιχεία δημιουργίας κοινής αίσθησης ομάδας. Επομένως, στην κοινότητα εμπλέκεται όλο το προσωπικό του σχολείου, οι μαθητές και οι γονείς. Συνακόλουθα, όλα τα ισότιμα μέλη του σχολείου συμμετέχουν στη μάθηση, αφού όλοι μαθαίνουν από όλους. Έτσι, τα διευρυμένα όρια του σχολείου συμπεριλαμβάνουν όλους τους συμμετέχοντες. Το σχολείο αποκτά τη μορφή ενός χώρου πρόσκλησης και συνάντησης προς τους ισότιμους συμμετέχοντες. (Sergiovanni & Starratt, 2002· Mitchell & Sackney, 2007).

Οι Sergiovanni & Starratt (2002) αντιπαραθέτουν την ιδεολογία του ατομισμού με τον άνθρωπο που είναι ενταγμένος στο περιβάλλον. Στην πρώτη περίπτωση, το αυτόνομο, απομονωμένο και απομακρυσμένο άτομο κατανοεί το περιβάλλον του υποκειμενικά. Ο καθένας μαθαίνει μόνος του, απομονωμένα. Η γνώση του προέρχεται από την αντίληψη της κατάστασης του, χωρίς συνδέσεις με τον κόσμο. Όταν η διδασκαλία στη τάξη αγνοεί τη ζωή του κόσμου, τότε η μάθηση εμποδίζεται. Αντίθετα, ο άνθρωπος που είναι ενσωματωμένος στη φύση συνδέεται με το χωροχρόνο αέναα. Οι ταυτόχρονα πολλαπλές σχέσεις του ανθρώπου με το φυσικό και τον κοινωνικό κόσμο δημιουργούν αμοιβαία εμπλοκή και σεβασμό στις σχέσεις που οικοδομεί με αυτόν. Έτσι, ο ισότιμος διάλογος και οι σχέσεις που αναπτύσσονται με το περιβάλλον οδηγούν στη γνώση. Το άτομο καθίσταται υπεύθυνο, αποβάλλει την αίσθηση ανωτερότητας και σπουδαιότητας που το διακρίνει και με φροντίδα μοιράζεται τη γνώση που έχει αποκτήσει με άλλους. Συνεπώς, η μάθηση είναι συνεχής, με πλήθος δραστηριοτήτων και εμπειριών, η οποία απλώνεται και πέρα από το σχολείο.

Περαιτέρω, η μάθηση στην κοινότητα στηρίζεται στις προϋπάρχουσες και καθημερινές εμπειρίες των μελών. Η μάθηση προέρχεται από την εμπειρία, η οποία μέσω του κριτικού στοχασμού δημιουργεί τη γνώση. Αντίθετα, η εκπαίδευση συνιστά τεχνητή δημιουργία, οπότε αποτελεί στοχευμένη μάθηση. Έτσι, οι στόχοι της μπορεί να είναι στενοί ή ευρείς. Οι στενοί στόχοι κατατείνουν προς την κατάρτιση και την καθοδήγηση, δηλαδή τη διδασκαλία του σωστού τρόπου να κάνεις κάτι ή του ορθού τρόπου σκέψης. Συνεπώς, η μάθηση αποτελεί

ευρύτερη έννοια από την εκπαίδευση. Αυτή πρέπει να περιέχει μάθηση, ενώ η μάθηση δεν είναι πάντα εκπαίδευση (Rogers, 1999).

Η κοινότητα μάθησης αποδέχεται τη διαφορά μεταξύ των μελών της κοινότητας, η οποία συνιστά κεντρική αξία της. Αυτή η κοινότητα της διαφοράς καθιστά αναγκαία την ανάγκη για σεβασμό, διάλογο και κατανόηση (Sergiovanni & Starratt, 2002· Lunenburg & Ornstein, 2008). Έτσι, στην κοινότητα ο καθένας διαθέτει ξεχωριστές ικανότητες. Αυτές αποτελούν μοναδικά δώρα, τα οποία προσφέρουν στο σύνολο και από τα οποία ο καθένας μπορεί να μάθει. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να βλέπουν τον άνθρωπο πίσω από πιθανές ακραίες συμπεριφορές. Παράλληλα, από τα μέλη απουσιάζει το κουτσομπολιό, το πείραγμα, οι ύβρεις και ο κριτικισμός (Mitchell & Sackney, 2007). Επιπλέον, η οικοδόμηση σεβασμού και η συντήρηση του πραγματοποιείται με τη συχνή αναφορά των σχολικών αξιών, από την εμπλοκή των μαθητών στην επίλυση συγκρούσεων και από την προαγωγή της μαθητικής δραστηριότητας και κρίσης στη σχολική ζωή (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της κοινότητας αποτελεί κριτήριο για την εμπλοκή αυτών στη σχολική ζωή. Έτσι, αυτή βοηθάει στον παραμερισμό των δομών της αυτονομίας, στην ανάπτυξη συνεργατικής δράσης και στη συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου (Halverson, 2007). Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας αποτελεί αναγκαίο χαρακτηριστικό των κοινοτήτων μάθησης (Sillins et al., 2002· Halverson, 2007).

Οι Stoll & Seashore (2007) και ο Halverson (2007) διαπιστώνουν ότι αφετηρία για τη δημιουργία κοινότητας αποτελεί η εστίαση των εκπαιδευτικών στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών και στην επίλυση προβλημάτων διδασκαλίας. Παράλληλα, ο Halverson (2007) επεσήμανε πως μια πολιτική λογοδοσίας υποστηρίζει τα προηγούμενα, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει ένα επικοινωνιακό διάλογο, προωθεί την κοινή κατανόηση για επιδιωκόμενες αλλαγές και ενισχύει δομές ομαδικής εργασίας στη σχολική κοινότητα. Έτσι, η ανάπτυξη της συλλογικής υπευθυνότητας εξασφαλίζει τη δέσμευση των μελών για προσφορά μάθησης (Sillins et al., 2002· Mitchell & Sackney, 2007).

Παρόμοια, οι Sillins et al., (2002) εντόπισαν τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν την κοινότητα μάθησης αξιολογικά. Αυτοί είναι, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης και συλλογικού κλίματος, η ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκου, η κοινή παρακολούθηση της αποστολής του σχολείου και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικό παράγοντα δημιουργίας κοινότητας μάθησης αποτελεί η ύπαρξη διαμοιραζόμενης, συμμετοχικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Sillins et al., 2002· Halverson, 2007· Mitchell & Sackney, 2007).

Ο Sergiovanni (1994) διακρίνει τέσσερις τύπους κοινότητας, ήτοι, των σχέσεων, της τοποθεσίας, του μυαλού και της μνήμης. Παράλληλα, ο ίδιος πραγματοποιεί αντίστοιχες μεταφορές για να την πληρέστερη κατανόηση τους. Έτσι, η κοινότητα των σχέσεων θεωρείται ως οικογένεια, της τοποθεσίας ως γειτονιά και του μυαλού ως κοινής ιδεολογίας. Συνακόλουθα, οι σχέσεις παίρνουν ανάλογη μορφή. Οπότε, οι σχέσεις γίνονται σχέσεις συγγένειας, γείτονα ή κοινής δέσμευσης. Αυτές στο χρόνο γίνονται κοινότητες μνήμης, η οποία αποτελεί τον τέταρτο τύπο κοινότητας.

2.2 Η ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

2.2.1 Συστατικά της κουλτούρας και αποσαφήνιση της έννοιας

Η οργανωτική δομή αποτελεί ένα εξωτερικό ανεξάρτητο γεγονός (Owens & Valesky, 2007), στην οποία ειδικά οι οριακές γραφειοκρατικές παραδοχές αφορούν τεχνικές διαχειριστικές πλευρές της (Bush, 2003). Εντούτοις, ο οργανισμός συνιστά μια κοινωνικά πολύπλοκη και δυσδιάκριτη δομημένη πραγματικότητα (Ouchi & Wilkins, 1985· Owens & Valesky, 2007). Τα άτομα ερμηνεύουν τα ασαφή γεγονότα που συμβαίνουν στο εσωτερικό του με διαφορετικά σχήματα (Hoy & Miskel, 2005) δομές κατανόησης, φίλτρα παραδοχών (Brookfield, 1995) και υποκειμενικής προοπτικής (Bush, 2003). Έτσι, το νόημα των γεγονότων αυτών μπορεί να καθίσταται απατηλό και μερικές φορές μη κοινό στα μέλη του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2005). Ωστόσο, διαμέσου της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας ο οργανισμός επίσημα και ανεπίσημα μεταφέρει αξίες και προσδοκίες (Owens & Valesky, 2007) και επιτρέπει στα άτομα που διατηρούν διαφορετικές συνήθειες, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς να μπορούν να λειτουργήσουν εντός της ομάδας (Van Houtte, 2005).

Τα σύμβολα κατέχουν κεντρική θέση στη διαδικασία οικοδόμησης σημασίας στους ανθρώπους (Ouchi & Wilkins, 1985· Bush, 2003). Αυτά ενσωματώνουν, υποστηρίζουν και εκπέμπουν τις αξίες, τις παραδοχές και τα προτύπα συμπεριφοράς του οργανισμού (Bush, 2003· Owens & Valesky, 2007). Έτσι, η υιοθέτηση και η διάχυση - μέσω των κοινωνικοποιητικών μηχανισμών - συμβολισμών στην επιφάνεια της κοινωνικής ζωής του οργανισμού παρέχει ορατά και σαφή παραδείγματα λειτουργίας στα μέλη του (Gordon, 2004· Owens & Valesky, 2007) για να εξασφαλίσει σε αυτά την απαραίτητη γνωστική συνέπεια ενός σταθερού και προβλέψιμου κόσμου (Schein, 1997). Παράλληλα, αυτοί προσφέρουν ενδείξεις των βαθύτερων επιπέδων της οργάνωσης (Ouchi & Wilkins, 1985).

Οι ορατές αυτές δηλώσεις του οργανισμού, δηλαδή το κατασκευασμένο φυσικό περιβάλλον (artifact), διακρίνονται σε ρηματικές (π.χ. γλώσσα, ιστορίες, ήρωες, συνθήματα,

μύθοι, αποστολή σχολείου), συμπεριφορικές (τελετές, τελετουργίες, παραδόσεις, πειθαρχία, ντύσιμο, συνήθειες, κανόνες) και φυσικές (κτίριο και σχεδίαση του, έπιπλα, εξοπλισμός, αρχαία, τεχνολογία που χρησιμοποιεί, χωροθέτηση και διακόσμηση) (Schein, 1997· Stoll, 1998· Sergiovanni & Starratt, 2002· Bush, 2003· Gordon, 2004· Hoy & Miskel, 2005· Owens & Valesky, 2007). Συνολικά, αυτά αποτελούν το κύριο εργαλείο κατανόησης και αντίληψης των ανθρώπων (Ouchi & Wilkins, 1985). Για παράδειγμα, οι τελετουργίες (π.χ. προσευχή στην εναρκτήρια συγκέντρωση της σχολικής ημέρας, κουδούνι) συνιστούν καθημερινές ρουτίνες τυποποιημένες σε επίσημο πρωτόκολλο (Maslowski, 2006) πραγματοποιούνται με συνέπεια (Hoy & Miskel, 2005), γίνονται αποδεκτές χωρίς ερωτήσεις και υποδεικνύουν στους εκπαιδευτικούς που πρέπει να είναι και τι να κάνουν κάθε λεπτό της ημέρας (Owens & Valesky, 2007).

Αυτοί οι συμβολισμοί σχηματίζουν άγραφα παραδείγματα προσδοκίων αποδεκτής και κατάλληλης συμπεριφοράς (Stoll, 1998· Sergiovanni & Starratt, 2002· Hoy & Miskel, 2005· Owens & Valesky, 2007). Αυτά τα υποδείγματα χαρτογραφούν τον τρόπο «πώς λειτουργούν τα πράγματα εδώ» (Hoy & Miskel, 2005, σ.197· Owens & Valesky, 2007, σ.191) στον οργανισμό. Έτσι, τα πρότυπα συμπεριφοράς αναφέρονται στη λήψη αποφάσεων, στη συλλογικότητα και συνεργασία, στις υψηλές προσδοκίες, στην εμπιστοσύνη, στη σαφή υποστήριξη συναδέλφων – μαθητών - διευθυντή, στην επικοινωνία, στον έλεγχο των μαθητών, στις συνεδριάσεις των διδασκόντων, στην ανάληψη κινδύνου, στη διευθέτηση προβλημάτων, στο σεβασμό των άλλων, στη συντήρηση των συνθηκών ή στον πειραματισμό, στις αμοιβές, στην ισονομία (Stoll, 1998· Hoy & Miskel, 2005· Maslowski, 2006).

Περαιτέρω, τα κοινά αυτά πρότυπα, αποτέλεσμα των κοινωνικών σχέσεων, ελέγχουν και προστατεύουν τον οργανισμό (Gordon P. S., 2004). Ταυτόχρονα, υποδηλώνουν τις ενσωματωμένες αξίες καθώς και τις βαθύτερες παραδοχές του μεγαλύτερου μέρους του οργανισμού (Bush, 2003· Maslowski, 2006· Owens & Valesky, 2007). Έτσι, για παράδειγμα, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων (συμπεριφορά) στο εσωτερικό του οργανισμού υπαινίσσει το βαθμό υιοθέτησης από τα μέλη των αξιών της εμπιστοσύνης και της υποστήριξης (Hoy & Miskel, 2005), ενώ η έλλειψη συμφωνίας αξιών αντανακλά στο επίπεδο των συμπεριφορών (Maxwell & Ross Thomas, 1991) με την απουσία επικοινωνίας. Συνακόλουθα, τα πρότυπα συμπεριφοράς είναι απαραίτητα, διάχυτα και εύκολα μεταβαλλόμενα (Κιούση, 2008).

Οι υιοθετημένες αξίες του οργανισμού τοποθετούνται σε ακόμα βαθύτερο επίπεδο (Schein, 1997· Sergiovanni & Starratt, 2002) εκφράζοντας τι είναι σπουδαίο για αυτόν (Owens & Valesky, 2007). Αυτές αντιπροσωπεύουν τις επιθυμίες και εξορθολογίζουν τη συμπεριφορά των μελών (Van Houtte, 2005). Οι κοινές αξίες αποδίδονται με δηλώσεις

αποστολής, φιλοσοφίας και προγραμμάτων της οργάνωσης (Sergiovanni & Starratt, 2002· Owens & Valesky, 2007).

Στο χαμηλότερο αφηρημένο υπαινικτικό επίπεδο εντοπίζονται οι παραδοχές (Schein, 1997· Sergiovanni & Starratt, 2002). Αυτές είναι σιωπηρές, ασυνείδητες και αξιωματικά αληθινές, (Sergiovanni & Starratt, 2002· Owens & Valesky, 2007), άρα μη αντιμετωπίσιμες και μη διαπραγματεύσιμες (Hoy & Miskel, 2005).

Οι παραδοχές αποτελούν το προϊόν της ανθρώπινης προσπάθειας επίλυσης προβλημάτων. Έτσι, στην αντιμετώπιση ενός προβλήματος, η απάντηση διλημάτων (π.χ. να το κάνω ή όχι, να το κάνω με αυτόν ή τον άλλο τρόπο) προηγείται κάθε ενέργειας. Επιπλέον, οι κρίσεις εξαρτώνται από τη φύση του προβλήματος καθώς και τα όρια της συγκεκριμένης κατάστασης και προσδιορίζονται από το πλαίσιο αναφορών (αναπαραστάσεις του κόσμου) του ατόμου. Συνεπώς, όταν η λύση αποδειχθεί βιώσιμη, τότε αναγνωρίζεται ως αλήθεια από το άτομο, δημιουργώντας μια παραδοχή (σχήμα 4), η οποία επιφέρει ανάλογη αλλαγή στο πλαίσιο αναφορών (Van Houtte, 2005).

Πρόβλημα → Υποθέσεις → βιώσιμη λύση (πλαίσιο αναφοράς) → Παραδοχή (γενίκευση)

Σχήμα 4: Η διαδικασία δημιουργίας των παραδοχών

Συνακόλουθα, η οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να περιγραφεί ως ένα σύνολο κοινών λύσεων απέναντι σε εξωτερικά και εσωτερικά προβλήματα, οι οποίες έχουν δουλέψει αρκετά καλά για την ομάδα, έτσι ώστε να θεωρηθούν έγκυρες και συνεπώς, να διδάσκονται στα νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και συναισθήματος σε σχέση με αυτά τα προβλήματα (Schein, 1988). Κατά τους Owens & Valesky (2007), η κουλτούρα αποτελεί ένα σύστημα κοινών αξιών και πεποιθήσεων που αλληλεπιδρά με τα μέλη του οργανισμού, την οργανωτική δομή και τα συστήματα ελέγχου για να παράγουν πρότυπα συμπεριφοράς.

Εντούτοις, ο Van Houtte (2005) αναφέρει ότι έχει διεξαχθεί μικρή έρευνα που να ισχυροποιεί την ιδέα της καταλληλότητας της κουλτούρας για την εξήγηση της συμπεριφοράς. Έτσι, το φαινόμενο της πλουραλιστικής άγνοιας² στον οργανισμό αποτελεί μια κατάσταση που μπορεί να υποστηρίξει ένα πρότυπο συμπεριφοράς στον οργανισμό, αν

² Ο όρος πλουραλιστική άγνοια στην κοινωνική ψυχολογία εκφράζει την κατάσταση, στην οποία η πλειοψηφία των μελών μιας ομάδας ιδιωτικά απορρίπτει ένα πρότυπο συμπεριφοράς, αλλά υποστηρίζει λανθασμένα ότι οι περισσότεροι άλλοι το αποδέχονται αυτό. Στην πλουραλιστική άγνοια οι άνθρωποι ιδιωτικά απορρίπτουν, ενώ δημόσια υποστηρίζουν το πρότυπο συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια με αυτόν τον όρο μπορεί να περιγραφεί η κατάσταση στην οποία κανένας δεν πιστεύει, αλλά ο καθένας νομίζει ότι ο καθένας πιστεύει (wikipedia, n.d.).

και διαφωνεί η πλειοψηφία των μελών. Παρόμοια, ο Maslowski (2006) υποστηρίζει ότι η περιπτώσιακή συμπεριφορά δεν εξαρτάται μόνο από τις υιοθετημένες αξίες, αλλά και από τη συγκεκριμένη κατάσταση που το άτομο αντιμετωπίζει. Συνακόλουθα, η ενεργής συμπεριφορά του μπορεί να αλλάξει, ενώ εκφράζει ίδιες αξίες. Έτσι, έρευνα έδειξε ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μπορεί να εμφανίζεται περισσότερο κηδεμονική στον έλεγχο των μαθητών σε σχέση με την πραγματική αντίληψη τους (Salerno & Willower, 1975). Αυτό μπορεί να συμβαίνει, είτε για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες συναδέλφων εξαιτίας της ορατής θέσης του στους υπόλοιπους (Hoy, 2001), είτε για να μην αποβληθεί ως ασυμμόρφωτος (Van Houtte, 2005), είτε από την ανάγκη του μέλους για ένταξη στην ομάδα με κάθε κόστος (Maxwell & Ross Thomas, 1991), είτε για άλλους λόγους. Εντούτοις, τα παραπάνω υποστηρίζουν τη θέση του Schein (1988) ότι ο διαφορούμενος χαρακτήρας του ορατού επιπέδου καθιστά δύσκολη την αποκρυπτογράφηση του.

Συμπερασματικά, η οργανωτική κουλτούρα διακρίνεται σε τρία επίπεδα (Schein, 1988) ή τέσσερα (Sergiovanni & Starratt, 2002). Ωστόσο, τα δύο μοντέλα σκιαγραφούν τα ίδια συστατικά της κουλτούρας, δηλαδή το κατασκευασμένο φυσικό περιβάλλον, τα συμπεριφορικά υποδείγματα, τις αξίες και τις παραδοχές, από ένα ορατό και επιφανειακό προς ένα αφηρημένο και βαθύτερο επίπεδο. Συνεπώς, η κουλτούρα συνιστά τη ρητή και υπαινικτική συμφωνία φιλοσοφίας, ιδεολογίας, αξιών, παραδοχών, προσδοκιών, στάσεων και πρότυπων συμπεριφοράς του συνόλου των μελών του σχολείου, η οποία θέτει την κοινότητα μαζί (Owens & Valesky, 2007). Επιπλέον, το κάθε επίπεδο επιδρά στο άλλο αμφίδρομα, καθιστώντας το μοντέλο δυναμικό και αλληλεπιδραστικό (Maxwell & Ross Thomas, 1991).

2.2.2 Χαρακτηριστικά και λειτουργίες της κουλτούρας στον οργανισμό

Ο παραπάνω ορισμός του Schein υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων από τον κοινωνικό οργανισμό σχηματίζει ένα βαθύ και ευρύ σύνολο ιδεών (Hoy & Miskel, 2005), το οποίο πρεσβεύει εσωτερική αλήθεια για αυτόν (Stoll, 1998). Αυτό το μοντέλο παραδοχών αποβλέπει στην επιβίωση του (Gordon, 2004). Έτσι, η θεώρηση της κουλτούρας ως τρόπου ζωής επιτρέπει πολυπλοκότητα και ετερογενοποίηση σε αυτήν. Επιπλέον, υποδηλώνει ορισμένα χαρακτηριστικά. Πρώτον, την πιθανότητα της διαχρονικής ανάλυσης. Δεύτερον, τη δυνατότητα συμπερίληψης των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών ενδιαφερόντων των μελών της ομάδας. Τρίτον, το ενδεχόμενο ποικιλίας τύπων κουλτούρας, κάτι που αυξάνει τη σπουδαιότητα της πολυπολιτισμικής προσέγγισης και της δημοκρατικής αντίληψης. Τέταρτον, τη δυνατότητα της διαπραγμάτευσης (πολιτικό στοιχείο) των νοημάτων στο συγκεκριμένο (Maxwell & Ross Thomas, 1991).

Συνακόλουθα, τα παραπάνω υπαινίσσονται ότι η κουλτούρα αποτελεί μια ολιστική έννοια (Stoll, 1998), που τη χαρακτηρίζει η περιπτωσιακή μοναδική ποιότητα της (Stoll, 1998· Bush, 2003· Glover & Coleman, 2005). Αυτό προσδίδει στην κουλτούρα το χαρακτήρα της ιδιοκτησίας από το κοινωνικό σύστημα (Van Houtte, 2005). Έτσι, η οργανωσιακή κουλτούρα εστιάζει, είτε στο εσωτερικό της οργάνωσης, είτε στα άτομα που την απαρτίζουν. Οι μακροαναλυτικές προσεγγίσεις σχετίζονται με την κατανόηση του περιεχομένου της κουλτούρας της ομάδας και της υποομάδας, τις λειτουργίες της στη διατήρηση της ομάδας (ομογενοποίηση) και τις συνθήκες που αναπτύσσεται η ομάδα και η υποομάδα. Στις μικροαναλυτικές, η έρευνα επικεντρώνεται σε γνωστικές διαδικασίες (π.χ. αίσθηση αποφάσεων, μάθηση, αιτιώδης συμπεριφορά) και στην εξερεύνηση του μυαλού (Ouchi & Wilkins, 1985).

Περαιτέρω, το μαθημένο υπόδειγμα σκέψης παρέχει κοινές εξηγήσεις στα μέλη, προσδίδει αίσθηση σταθερότητας, τάξης και προβλεψιμότητας του συστήματος, ενισχύει τη βεβαιότητα, προσφέρει υποστήριξη και ταυτότητα, ενώ προμηθεύει τον οργανισμό με ένα σύστημα ελέγχου συμπεριφοράς (Stoll, 1998· Van Houtte, 2005· Owens & Valesky, 2007· Πασιαρδής, 2004). Έτσι, η κουλτούρα του οργανισμού αποτελεί τον μηχανισμό, με τον οποίο η εργασία αποκτά νόημα (Bush, 2003· Maslowski, 2006) και σχηματίζει την εμπειρία των ανθρώπων (Brookfield, 1995· Bush, 2003). Επιπλέον, οι κοινές αξίες και πεποιθήσεις επιτρέπουν τη συνοχή, διευκολύνουν την αφοσίωση, ενισχύουν τη δέσμευση και επιδρούν στις στάσεις και στη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού (Bush, 2003· Hoy & Miskel, 2005· Πασιαρδής, 2004). Ιδιαίτερα, η στοίχιση των αξιών μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων αποτελεί κλειδί επιτυχίας του οργανισμού (Κιούση, 2008).

Ο κανονιστικός – ρυθμιστικός χαρακτήρας της κουλτούρας στην ατομική συμπεριφορά εντοπίζεται στην πίεση που ασκεί η ομάδα για προσαρμογή στα επικρατούντα πρότυπα (Van Houtte, 2005). Ο οργανισμός αναπτύσσει μηχανισμούς διατήρησης (π.χ. επιλογή υποψηφίων νεοεισερχομένων, έκθεση σε εμπειρίες εισαγωγής, λειτουργία συστημάτων ανταμοιβής και ελέγχου, κ.ά.) και μετάδοσης της κουλτούρας διαμέσου ατόμων – κλειδιών που επικοινωνούν και την ενισχύουν στους νεοεισερχόμενους (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Αυτή η διάχυση της κουλτούρας σκοπεύει στην ομογενοποίηση της στον οργανισμό. Αυτή πραγματοποιείται μέσω της επικοινωνίας των συμβολισμών του σχολικού οργανισμού, όπως αφηγήσεις ιστοριών και μύθων, εικόνες (π.χ. λόγος και συνθήματα) καθώς και τελετουργιών και τελετών (π.χ. αθλητικοί αγώνες, συνελεύσεις, απονομή βραβείων, σχολικές γιορτές, εορτασμοί ηρώων του σχολείου). Επιπλέον, αυτή διαμοιράζεται μέσω της καθημερινής συλλογικής ζωής (π.χ. συνομιλίες, κουτσομπολιά, συγκρούσεις λιγότερο ή

περισσότερο σοβαρές). Επίσης, οι πολλαπλές ιεραρχήσεις της θέσης (κανονιστική ισχύς) επιτρέπουν την περαιτέρω ενσωμάτωση ατόμων στον οργανισμό. Έτσι, μέλη που δεν εκτιμούνται για συγκεκριμένες ικανότητες τους, ταυτόχρονα γίνονται αποδεκτά και αποκτούν το σεβασμό του οργανισμού για άλλες δυνατότητες τους (Hoy & Miskel, 2005· Fischer, 2006· Lunenburg & Ornstein, 2008).

Τέλος, η αποτελεσματική οργανωτική μεταβολή υποδεικνύει την ανάγκη αλλαγής κουλτούρας (Bush, 2003). Η επικέντρωση της έννοιας της κουλτούρας στο εσωτερικό του οργανισμού και στη μετασχηματιστική διαδικασία του ανοικτού συστήματος (Glover & Coleman, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008) υποδεικνύει τη σχέση της με τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα (Hoy & Miskel, 2005· Van Houtte, 2005). Έτσι, η πραγματική βελτίωση εντός σχολείου συνιστά τη διαδικασία οικοδόμησης νέου ιστού παραδοχών, αξιών, υποδειγμάτων συμπεριφοράς, συναισθημάτων καθώς και κοινωνικών σχέσεων και ισχύος (Stoll, 1998), η οποία περιλαμβάνει το σύνολο του σχολείου (Glover & Coleman, 2005). Επομένως, η οργανωσιακή κουλτούρα αναδεικνύεται ως το πιο ισχυρό συστατικό της αλλαγής (Owens & Valesky, 2007).

2.2.3 Οι παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας

Γενικά, η κουλτούρα τοποθετείται σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Επομένως, αυτή παρουσιάζει ιστορικές, ιδεολογικές και χωρικές συνδέσεις. Έτσι, η κουλτούρα στο σχολικό οργανισμό επηρεάζεται από το περιβάλλον και ταυτόχρονα υφίσταται ανεξάρτητα από αυτό (Glover & Coleman, 2005). Συνακόλουθα, η εξωτερική επίδραση αναφέρεται στο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό, νομοθετικό, δημογραφικό (π.χ. ΚΟΕ, σύνθεση εθνοτήτων, φύλου) φυσικό και πολιτισμικό συγκείμενο (Ouchi & Wilkins, 1985· Owens & Valesky, 2007). Ιδιαίτερα, η κυρίαρχη κουλτούρα της κοινωνίας διαπερνά τη σχολική, η οποία αποτυπώνεται στη συμφωνία της σημασίας του σχολείου (Maxwell & Ross Thomas, 1991), προκειμένου να νομιμοποιηθούν οι στόχοι και οι δραστηριότητες του (Van Houtte, 2005).

Η επικοινωνία της σημασίας μεταξύ κοινωνίας και σχολείου συντελείται ρηματικά και άρρητα. Η ρηματική εκφράζει την απροκάλυπτη, αντικειμενική και ορθολογική σημασία, η οποία αντανακλάται στους σκοπούς της επίσημης οργάνωσης (Ouchi & Wilkins, 1985). Έτσι, αυτή η επικοινωνία συνδέει την οικονομική, πολιτική και κοινωνική δομή της κοινωνίας με το σχολείο μέσω του συστήματος σκοπών (αναλυτικό πρόγραμμα) καθώς και του δομικού και κανονιστικού πλαισίου που επιβάλλει και οριοθετεί τον εξαναγκασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. φυσικός εξοπλισμός, οργανωτικό πρόγραμμα, χρόνος διδασκαλίας,

καθήκοντα και απαιτήσεις ικανότητας εκπαιδευτικών) (Maxwell & Ross Thomas, 1991). Επίσης, το σχολείο από το μέρος του δηλώνει δημόσια στην κοινωνία και στο εσωτερικό του τι θεωρεί σημαντικό (Schein, 1988· Bush, 2003).

Αντίθετα, η άρρητη συνιστά την καλυμμένη, υποκειμενική, υπαινικτική και ανορθολογική σημασία, η οποία εκδηλώνεται με τους ανεπίσημους σκοπούς και σχέσεις, δηλαδή τη σχολική κουλτούρα (Ouchi & Wilkins, 1985). Έτσι, για παράδειγμα, στο σχολικό οργανισμό η σημασία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος συμπληρώνεται από τη σιωπηρή σημασία του κρυφού (ανεπίσημου) αναλυτικού προγράμματος. Περαιτέρω, η ορθολογική σημασία του curriculum «στοιχίζει» τη σημασία της συμπεριφοράς των ανθρώπων στους επίσημους κανόνες στο σχολείο. Αντίθετα, η υποκειμενική σημασία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος προκαλεί διαχυνόμενες συμπεριφορές με βάση τους ανεπίσημους κανόνες στο εσωτερικό του οργανισμού (Maxwell & Ross Thomas, 1991).

Όπως έχει αναφερθεί, η συμπεριφορά συνιστά το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ της οργανωτικής δομής και της προσωπικότητας. Επιπλέον, η κουλτούρα επηρεάζει τη συμπεριφορά της προσωπικότητας και η δομή επηρεάζει έμμεσα την κουλτούρα. Έτσι, στην περίπτωση αυτή αποτελεί ένα μεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ δομής και προσωπικότητας στην εκδήλωση της συμπεριφοράς (Van Houtte, 2005).

Συνακόλουθα, οργανωτική δομή και κουλτούρα, η καθεμιά ξεχωριστά, επιτρέπουν ορισμένα περιθώρια ελευθερίας ή εξαναγκασμού στα άτομα και αυτές συνδυαστικά σχηματίζουν τις νομιμοποιημένες δραστηριότητες και συμπεριφορές που επιτρέπονται ή επιβάλλονται σε συγκεκριμένο περιβάλλον (Bennett, 2003). Επομένως, μεταξύ οργανωσιακής δομής και κουλτούρας ενυπάρχει δυναμική αλληλεξάρτηση (Stoll, 1998· Owens & Valesky, 2007·).

Έτσι, η ανεπιτυχής εισαγωγή ΤΠΕ και η μη χρήση τους ή οι στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι σε ένα διδακτικό αντικείμενο ή σε ένα τύπο σχολείου μπορεί να αποτελεί αποτέλεσμα της οργανωσιακής κουλτούρας (Stoll, 1998· Bertrand, 1999). Η άρνηση ενός εκπαιδευτικού να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα (συμπεριφορά) απορρέει από το βαθμό ελευθερίας που του επιτρέπει η δομή και η οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου. Επιπλέον, οι οργανωτικές αλλαγές μπορεί να πάρουν τη μορφή της τυπικής ενσωμάτωσης, δηλαδή την εισαγωγή των καινοτομιών στην οργάνωση και την εμφάνιση ενός ορατού εξωραϊσμού της, χωρίς όμως ανάλογη πραγματική μεταβολή στις εργασιακές πρακτικές (Fischer, 2006). Αντίθετα, η εφαρμογή ενός σφικτού ωρολόγιου προγράμματος (δομή) μπορεί να αποτελέσει την αιτία πενιχρής συλλογικότητας (κουλτούρα), εξαιτίας της δύσκολης συνεργασίας στο σχολείο (Stoll, 1998).

Περαιτέρω, εφόσον η δομή είναι ορατή και ελεγχόμενη (Stoll, 1998) και το τεχνητό φυσικό περιβάλλον (artifact) όμοια είναι ορατό, άρα αυτό αντιστοιχεί στις ορατές οργανωτικές δομές και διαδικασίες (Schoen & Teddlie, 2008). Επομένως, η δομή εντοπίζεται στην επιφάνεια της σχολικής κουλτούρας (Bennett, 2003· Gordon, 2004). Έτσι, οι Sergiovanni & Starratt (2002) σημειώνουν ότι οι αλλαγές γίνονται μόνιμες, εφόσον δεν παραμένουν μόνο στο πρώτο επίπεδο (structural), αλλά επεκταθούν και στο δεύτερο επίπεδο (normative). Επιπλέον, οι δομικές μεταβολές αν και αναγκαίες δεν είναι επαρκείς για σημαντικές αλλαγές (Fullan, 2005) και δεν εγγυώνται αντίστοιχες αλλαγές στην κουλτούρα (Kowalski & Reitzug όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004). Συνεπώς, η αλλαγή των δομών επηρεάζει έμμεσα την κουλτούρα (Πασιαρδής, 2004). Εντούτοις, αλλαγές παραδοχών οδηγούν σε δομικές αλλαγές (Gordon, 2004).

Τέλος, η κουλτούρα στο εσωτερικό του σχολείου σχηματίζεται από την ιστορία του, τους ανθρώπους και την ηγεσία (στυλ διοίκησης, κίνητρα, επικοινωνία) (Stoll, 1998· Van Houtte, 2005· Owens & Valesky, 2007· Lunenburg & Ornstein, 2008).

2.2.4 Υποκουλτούρες – Τυπολογία της κουλτούρας

Η κουλτούρα αποτελεί το άθροισμα ατομικής γνώσης του οργανωτικού κόσμου για τον Schein (όπ. αναφ. στο Ouchi & Wilkins, 1985) και η τεκμηρίωση των παραδοχών αποβλέπει στη μείωση της αβεβαιότητας του. Έτσι, προϋπόθεση δημιουργίας κοινής ταυτότητας στην οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί η αλληλεπίδραση των μελών του οργανισμού για την επίλυση κοινών προβλημάτων (Maxwell & Ross Thomas, 1991· Van Houtte, 2005). Η ενσωμάτωση και η ομογενοποίηση της στον οργανισμό απαιτεί σταθερό μακροχρόνιο προσωπικό και την απουσία ή την ανυποληψία θεσμικών εναλλακτικών λύσεων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών (Ouchi & Wilkins, 1985). Συνεπώς, η εκτεταμένη μακροχρόνια συμφωνία παραδοχών, πεποιθήσεων και υποδειγμάτων συμπεριφορών των μελών της οργάνωσης δημιουργεί την κουλτούρα του.

Εντούτοις, η διαφοροποίηση της ερμηνείας των γεγονότων προκαλεί ετερογένεια στον οργανισμό. Η ποσότητα της έλλειψης συμφωνίας διαμορφώνει την ποικιλία των υποκουλτούρων (Maxwell & Ross Thomas, 1991). Επιδραστικοί παράγοντες στον πολιτιστικό κατακερματισμό του οργανισμού αποτελούν η παραγωγή, η αγορά, η τεχνολογία (Schein, 1997), το γενεαλογικό στοιχείο (η διαφορετική χρονικά κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών συνεπάγεται διαφορετικές παραδοχές τους) και η μεταφορά πολιτισμικών στοιχείων στο σχολείο από την εξωτερική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού (πολιτική,

συνδικαλιστική, επαφές με ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό κόσμο) (Fischer, 2006). Συνεπώς, η υποκουλτούρα στοιχίζει εντός της μια παρεμφερή κοινή ερμηνεία των προβλημάτων.

Η πολυπλοκότητα αυτή δεν συνιστά χάος, αν και τα όρια των υποκουλτούρων προβάλλουν αδιαπέρατα, με εσωτερική συνοχή και χωρίς αμοιβαιότητα μεταξύ τους (Maxwell & Ross Thomas, 1991). Έτσι, η διάσταση μεταξύ των υποκουλτούρων απηχεί το κενό επικοινωνίας ανάμεσα τους (Schein, 1997). Περαιτέρω, διαφοροποιεί το μέτρο στοίχισης (πειθαρχία) στις αξίες και στους επίσημους σκοπούς του οργανισμού.

Εντός σχολείου συγκεντρώνονται μερικές διακριτές υποκουλτούρες (μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντή, γονέων, υπόλοιπου προσωπικού) (Stoll, 1998), οι οποίες σπάνια ταυτίζονται (Van Houtte, 2005). Ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στους εκπαιδευτικούς. Τα διάφορα πρότυπα τυπολογίας κουλτούρας αφορούν αυτούς.

Ο Andy Hargreaves (όπ. αναφ. στα Stoll, 1998· Bush, 2003, Gordon, 2004· Θεριανός, 2006) διατύπωσε την παρακάτω μορφολογία.

Κουλτούρα ατομισμού. Οι τάξεις θεωρούνται ως «καφάσια αυγών» ή «κάστρα». Έτσι, κυριαρχεί η αυτονομία και η φυσική απόμκνωση των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές αποτελούν την τυπική πηγή ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών. Από τους συναδέλφους τους δέχονται μικρή ανατροφοδότηση ή υποστήριξη, οπότε σπάνια αναλύουν τη διδασκαλία τους και συνεργάζονται σοβαρά για αυτήν. Επομένως, η συνολικά οριακή και αναξιόπιστη κριτική πληροφόρηση για τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους δημιουργεί αβεβαιότητα στη διδασκαλία. Η θεώρηση της επαγγελματικής αλληλεπίδρασης ως αξιολόγηση αποτελεί την αιτία της συμπεριφοράς αυτής. Αυτή η μορφή αποτελεί την επικρατούσα σχολική κουλτούρα.

Κουλτούρα της διαμερισματοποίησης³ (Balkanized culture). Εδώ παρατηρούνται ανεξάρτητες, χωρισμένες, μερικά ανταγωνιστικές μεταξύ τους ομάδες, χαλαρά συνδεδεμένες στο σχολικό οργανισμό. Στις ομάδες αυτές αναπτύσσονται γνήσιες συνεργατικές σχέσεις, χωρίς αυτές να διαπερνούν στο σύνολο του σχολείου. Τέτοιου είδους συστάδες διακρίνονται στα δευτεροβάθμια σχολεία με τις διαφορετικές επαγγελματικές κατηγορίες. Η δημιουργία τους οφείλεται στην κοινή εργασία και κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών. Η κουλτούρα αυτή οδηγεί σε φτωχή επικοινωνία, στην ασυνέπεια των προσδοκιών για τους μαθητές και σε συγκρούσεις για τους σχολικούς πόρους. Η μεγαλύτερη εκτίμηση εντός των οργανωτικών πλαισίων ορισμένων ομάδων σε σχέση με τις άλλες αποτελεί την αιτία δημιουργίας της κουλτούρας αυτής. Οι κύριες διαφορές των διαμερισμάτων εντοπίζονται στην οπτική τους για το στυλ διδασκαλίας, την πειθαρχία, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη μάθηση.

³ Ο όρος διαμερισματοποίηση έχει ληφθεί από το βιβλίο του Κώστα Θεριανού «Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί».

Κουλτούρα συνεργασίας. Εδώ επικρατεί αυθόρμητη και εθελοντική συνεργασία, χωρίς ανάγκη εξωτερικού ελέγχου. Παράλληλα, παρατηρείται μοίρασμα ιδεών και υλικών, αμοιβαία παρακολούθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και συλλογικός αναστοχασμός τους για όλες τις πλευρές του σχολείου. Αυτή η κουλτούρα στηρίζεται σε συμφωνία αξιών, με ταυτόχρονη ανεκτικότητα σε ενδεχόμενες διαφωνίες.

Κουλτούρα τεχνητής συνεργασίας. Η συνεργασία σε συγκεκριμένους τόπους και χρόνους επινοείται και επιβάλλεται ως δεσμευτική συνέπεια διοικητικών διαδικασιών και της γραφειοκρατικής δομής για την παραγωγή καθορισμένου αποτελέσματος. Κατά τον Gordon (2004), η ελεγκτική έμφαση της ηγεσίας στην κουλτούρα τεχνητής συνεργασίας αποτελεί την ουσιώδη διάκριση από το διευκολυντικό προσανατολισμό της συνεργατικής.

Ο Handy το 1993 παρουσίασε την ακόλουθη τυπολογία κουλτούρας σε σχέση με το στυλ ηγεσίας και τη δομή (Bush, 2003· Glover & Coleman, 2005).

Κουλτούρα λέσχης (club culture). Πρόκειται για μια κουλτούρα ισχύος, με δίκτυα μικροπολιτικών ομάδων επικεντρωμένα στην κυριαρχία κεντρικού προσώπου, το οποίο αποτελεί και τον κίνδυνο αυτού του τύπου. Η κουλτούρα αυτή είναι αποτελεσματική σε μικρούς οργανισμούς και με ικανό ηγέτη.

Κουλτούρα ρόλων. Αφορά γραφειοκρατικές, ιεραρχικές και καθοδηγούμενες από ρόλους δομές. Εστιάζουν στον οργανωτικό σχεδιασμό και οι άνθρωποι εκπληρώνουν συγκεκριμένο ρόλο. Ο Bush (2003) θεωρεί ότι στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επικρατεί αυτή η μορφή κουλτούρας.

Κουλτούρα έργου (task culture). Η οργανωτική δομή παράγει ομάδες στοχευμένες στο έργο ή το πρόβλημα. Επιπλέον, αυτή αποπνέει ζέση και φιλικότητα, οπότε καθίσταται περισσότερο συνεργατική, παρά ιεραρχική. Έτσι, αυτή παρουσιάζει ομοιότητες με το συνεργατικό μοντέλο.

Κουλτούρα ατόμου (person culture). Αυτός ο τύπος εμφανίζει υψηλή ατομικότητα. Παράλληλα, η οργανωτική δομή αποτελεί πηγή εξυπηρέτησης των ατομικών ενδιαφερόντων. Οι διευθυντές επιδεικνύουν χαμηλότερο status από τους επαγγελματίες στον τύπο αυτό.

Σύμφωνα με την Κιούση (2008), το συγκεκριμένο πρότυπο σχετίζεται με αντίστοιχες αξίες. Ειδικότερα, στην κουλτούρα λέσχης αναλογεί η αφοσίωση, στην κουλτούρα ρόλων η κοινωνική δικαιοσύνη, στην κουλτούρα έργου η αξιοσύνη και στην κουλτούρα ατόμου η ελευθερία. Επίσης, οι Ouchi & Wilkins (1985) υποστηρίζουν ότι ο τύπος και το περιεχόμενο της κουλτούρας αποτελεί συνέπεια της ανάγκης αποδοτικότητας του οργανισμού.

2.2.5 Ηγεσία και κουλτούρα

❖ Έννοια της ηγεσίας

Αν και δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός (Bush, 2003· Lunenburg & Ornstein, 2008), οι Πασιαρδής (2004), Μπουραντάς (2005), Σαΐτης (2005), Κατσαρός (2008) συμφωνούν ότι ηγεσία σημαίνει την άσκηση επιρροής σε ανθρώπους από ένα άτομο, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για να ενεργήσουν σύμφωνα με τη θέληση του. Ειδικότερα αυτή η επίδραση αφορά τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές μιας τυπικής ή άτυπης (μεγάλης ή μικρής) ομάδας ανθρώπων από τον/την ηγέτη (leader), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά να δραστηριοποιηθούν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Ο ορισμός αυτός εμπεριέχει δύο ουσιαστικά στοιχεία. Πρώτον, η επιρροή συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών υποδηλώνει τη στόχευση του/της ηγέτη/ιδος στο πάθος, στο κέφι, στη δημιουργικότητα, στην πρωτοβουλία, στη δέσμευση, στον ενθουσιασμό των ανθρώπων που ακολουθούν. Δεύτερον, την ελεύθερη επιλογή των ατόμων να τον/την ακολουθήσουν (Μπουραντάς, 2005), άρα και να αποσύρουν αυτή την απόφαση. Επομένως, η εξουσία του/της ηγέτη/ιδος περικλείεται από εμπιστοσύνη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι Hoy & Miskel (2005) επεκτείνουν τον παραπάνω τυπικό ορισμό. Επίσης ηγεσία μπορεί να ασκεί ομάδα ανθρώπων. Επιπλέον, η ηγεσία πέρα από κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να συνιστά εξειδικευμένο ρόλο.

Αυτά τα συστατικά της έννοιας διαφοροποιούν την ηγεσία (leadership) από τη διεύθυνση (management) και τη διοίκηση/διαχείριση (administration) (Πίνακας 4). Έτσι, ο όρος διοίκηση σχετίζεται με την καθημερινή διεκπεραιωτική λειτουργία του οργανισμού ως γραφειοκρατίας (Πασιαρδής, 2004· Κατσαρός, 2008), εστιάζοντας στις τεχνικές διαδικασίες του (Bush, 2003). Η έννοια της διεύθυνσης περιλαμβάνει επιπρόσθετα την κατεύθυνση που προδίδει στον οργανισμό (Bush 2003· Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Bush (2003), αυτή η κατεύθυνση σχετίζεται με την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σκοπών. Εντούτοις, ο ίδιος προειδοποιεί για τον διαχειριστικό κίνδυνο, δηλαδή της απλής εφαρμογής εξωτερικών πρωτοβουλιών ή αλλιώς της μεταφοράς πολιτικής στον οργανισμό (Lunenburg & Ornstein, 2008). Για τον Μπουραντά (2005) και την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η εξουσία στους δύο πρώτους όρους καθίσταται ιεραρχική, άρα εξαναγκαστική.

Η ηγεσία συμπεριλαμβάνει τους προηγούμενους όρους προσφέροντας στρατηγικό προσανατολισμό (Πασιαρδής, 2004) και διατυπώνοντας πολιτική στον οργανισμό (Lunenburg & Ornstein, 2008). Επιπλέον, ο/η ηγέτης δεν ασκεί τη νομική δύναμη που ενυπάρχει στην επίσημη θέση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η ηγεσία περιβάλλεται από

συναισθήματα που παρακινούν και κινητοποιούν τους ακολουθώντας στην επίτευξη αποτελεσματικού έργου (Μπουραντάς, 2005) και θεμελιώνεται σε αξίες και ηθικά χαρακτηριστικά (Bush, 2003). Έτσι, σύμφωνα με τον Cuban (όπ. αναφ. στο Bush, 2003) η ηγεσία συνδέεται με την αλλαγή, ενώ η διεύθυνση με τη συντήρηση.

Εντούτοις, οι όροι αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι ο/η ηγέτης χρειάζεται να διαθέτει καθημερινές διαχειριστικές ικανότητες (Πασιαρδής, 2004· Μπουραντάς, 2005). Με άλλα λόγια, να συνδυάζει το άμεσο βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό με το στρατηγικό σχεδιασμό.

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ/Η	ΗΓΕΤΗΣ
Διορίζεται Χρησιμοποιεί νόμιμη δύναμη «δοτή εξουσία» Οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες Ελέγχει Έμφαση στις διαδικασίες, συστήματα, λογική, μυαλό Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια Κύριο ενδιαφέρον στο «πώς» Διαχείριση της κατεστημένης κατάστασης (status quo), προτιμά τη σταθερότητα Αποδοχή πραγματικότητας Έμφαση στο παρόν, βραχυπρόθεσμη προοπτική Κάνει τα πράγματα σωστά (αποδοτικός) ⁴	Αναδεικνύεται Χρησιμοποιεί προσωπική ισχύ Όραμα, έμπνευση, πειθώ, κινητοποίηση μέσω αξιών Κερδίζει την εμπιστοσύνη Έμφαση στους ανθρώπους, τα συναισθήματα, την καρδιά, τη διαίσθηση Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια Κύριο ενδιαφέρον στο «γιατί» Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί Ερευνά την πραγματικότητα Έμφαση στο μέλλον, μακροπρόθεσμη προοπτική Κάνει τα σωστά πράγματα (αποτελεσματικός)

Πίνακας 4: Διαφορές μάνατζερ και ηγέτη (Μπουραντάς, 2005)

Συνακόλουθα, ο/η ηγέτης χρησιμοποιεί ευρύτερους πόρους ισχύος (ανταμοιβής, γνώσης, νόμιμης, αναφορικής) από τον/την διευθυντή/ντρια (καταναγκαστική, νόμιμη). Έτσι, ο/η διευθυντής/ντρια προσεγγίζει περισσότερο το ρόλο του διορισμένου υπαλλήλου (διευθυντής – διεκπεραιωτής), ο οποίος ενεργεί με βάση τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του/της για την εφαρμογή των κανόνων της γραφειοκρατικής οργάνωσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

⁴ Ο Χαλκιώτης (1999, σ.180) αναφέρει: «η αποδοτικότητα είναι να κάνεις τα πράγματα σωστά, ενώ η αποτελεσματικότητα να κάνεις τα σωστά πράγματα».

Η έννοια του/της ηγέτη/ιδος αναδύεται ως αποτέλεσμα των σύγχρονων συνθηκών. Όταν η συνεισφορά των εργαζομένων αναφέρονταν στη χειρωνακτική εργασία και στην βασική κάλυψη θεμελιωδών αναγκών τους (τροφή, στέγη, υγεία κ.ά.), η στήριξη της τεύλοριανής οργανωσιακής διοίκησης στις οικονομικές αμοιβές, στην εποπτεία και στη διαχείριση αποτελούσε επαρκή τρόπο επίλυσης των προβλημάτων εργασίας. Αντίθετα, η αντιμετώπιση του σύγχρονου περιβάλλοντος (πιο αβέβαιο, πολύπλοκο, ανταγωνιστικό, δυναμικό και απρόβλεπτο) επιτάσσει την αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων. Αυτή η επιδίωξη απαιτεί περισσότερο σύνθετες ικανότητες από τον/την ηγέτη/ίδα (Μπουραντάς, 2005) και μεγιστοποιείται μέσω των συναισθημάτων (Πασιαρδής, 2004). Αυτό παραπέμπει στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

❖ Τύποι ηγετικής συμπεριφοράς

Το υπόδειγμα της συναισθηματικής νοημοσύνης (emotional intelligence) του Goleman υποστηρίζει ότι η γνωστική νοημοσύνη είναι αναγκαία, ωστόσο η συναισθηματική νοημοσύνη προκαλεί τη διαφορά (Κατσαρός, 2008). Αυτή *απαρτίζεται* από δύο βασικούς άξονες (προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες), οι οποίες διακρίνονται σε πέντε διαστάσεις (αυτεπίγνωση, αυτοέλεγχος, κίνητρα συμπεριφοράς, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες). Συνολικά το μοντέλο περιλαμβάνει εικοσιπέντε δείκτες – ικανότητες (Goleman, 2000).

Το στέλεχος που διαθέτει αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη επιτυγχάνει συναισθηματικές καταστάσεις, όπως δέσμευση, πρωτοβουλία και αισιοδοξία. Επιπλέον, η αναγνώριση της συναισθηματικής ποικιλίας των ομάδων του οργανισμού προσθέτει στον/στην ηγέτη/ίδα πολιτική αντίληψη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), ώστε να συνθέτει την πραγματικότητα.

Το πρότυπο συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέεται με έξι στυλ ηγεσίας, το συμβουλευτικό (coaching), το οραματιστικό (authoritative), το ανθρωπιστικό (affiliative), το δημοκρατικό (democratic), το καθοδηγητικό (pacesetting) και το καταπιεστικό (coercive). Ειδικότερα, τα τέσσερα πρώτα παρουσιάζουν θετική επίδραση στο οργανωσιακό κλίμα (περισσότερο το οραματιστικό), ενώ τα υπόλοιπα δύο αρνητική επιρροή. Εντούτοις, οι αποτελεσματικοί/ες ηγέτες/ιδες επιλέγουν το κατάλληλο τύπο ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση (Goleman, 2000).

Παρόμοιο συμπέρασμα υποστηρίζει ο ενδεχομενικός τύπος ηγεσίας. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η ηγεσία γίνεται αποτελεσματική, όταν εναλλάσσει τις συμπεριφορές της

ανάλογα με το μοναδικό πλαίσιο και τις επικρατούσες καταστάσεις που ασκείται αυτή (Hallinger, 2003· Lunenburg & Ornstein, 2008· Κατσαρός, 2008).

Εφόσον τον/την ηγέτη/ίδα τον ακολουθούν άνθρωποι, συνεπώς η ηγεσία με σκοπό την επίτευξη έργου σχετίζεται με την ωριμότητα των ατόμων (σχήμα 5) που την ακολουθούν να το εκπληρώσουν. Χαμηλή ωριμότητα υποδεικνύει μη αποδοχή του έργου, των στόχων, διάθεση λίγων ατομικών πόρων, δυσπιστία προς τον ηγέτη και απουσία ενδιαφέροντος για στενότερη σχέση των μελών της οργάνωσης με αυτόν. Αντίθετα, από υψηλή ωριμότητα χαρακτηρίζονται τα άτομα που θέλουν, γνωρίζουν και μπορούν να υλοποιήσουν το έργο. Τα άτομα αυτά διακρίνονται για την υπευθυνότητά τους, τη δέσμευση στην επιτυχία των έργων, τη διάθεση, την ικανότητα ομαδικής συνεργασίας και την εκτίμηση, το σεβασμό και την αποδοχή του ρόλου του διευθυντή. Συνακόλουθα, συμμετοχικά – δημοκρατικά στυλ ηγεσίας συμφωνούν με άτομα υψηλής ωριμότητας. Αντίθετα, χαμηλής ωριμότητας απαιτούν πιο αυταρχικές ηγετικές συμπεριφορές (Μπουραντάς, 2005).



Σχήμα 5: Το μοντέλο προσαρμογής ηγετικής συμπεριφοράς των Hersey και Blanchard.

Πηγή: Μπουραντάς, 2005, σ. 236

Συνακόλουθα, με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη λήψη αποφάσεων του οργανισμού, διακρίνονται τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας. Πρώτο, το αυταρχικό, στο οποίο ο/η ηγέτης/ίδα λαμβάνει μόνος τις αποφάσεις και τις επιβάλλει με τη νόμιμη εξουσία της θέσης του/της. Δεύτερο, το εξουσιοδοτικό (laissez faire), στο οποίο ο/η ηγέτης/ίδα εκχωρεί το ρόλο του στα μέλη. Ο οργανισμός απωλέθει την συνοχή του και τον προσανατολισμό του. Τρίτο, το δημοκρατικό, στο οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονται είτε συμμετοχικά είτε από τον/την

ηγέτη/ίδα, αφού λάβει υπόψη του ή συμβουλευτεί τις γνώμες της υπόλοιπης ομάδας (Κατσαρός, 2008).

Αυτούς τους τύπους ηγεσίας τους επέκτεινε ο Likert (όπ. αναφ. στα Owens & Valesky, 2007· Κατσαρός, 2008) σε τέσσερις μορφές, την αυταρχική εκμεταλλευτική (exploitive authoritative) (η ηγεσία αποφασίζει και επιβάλλει), τη φιλάνθρωπη αυταρχική (benevolent authoritative) (η ηγεσία αποφασίζει, εντούτοις προσπαθεί να πείσει τους υφισταμένους), τη συμβουλευτική (consultative) (ο/η ηγέτης/ίδα αποφασίζει στα σημαντικότερα θέματα αφού συμβουλευτεί τους υφισταμένους τους, ενώ μικρότερες αποφάσεις λαμβάνονται από τους ίδιους τους εργαζομένους) και τη συμμετοχική (participative) (συμμετοχική απόφαση από την ομάδα).

Πιο σύγχρονες προσεγγίσεις αναφέρουν μέχρι εννέα μοντέλα ηγεσίας. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό (instructional), το διοικητικό/διαχειριστικό (managerial), το μετασχηματιστικό (transformational), το ηθικό (moral), το συμμετοχικό (participative), το ενδεχομενικό (contingent), το διαπροσωπικό (interpersonal), το συναλλακτικό (transactional), το μεταμοντέρνο (post-modern) (Κατσαρός, 2008).

Στην εκπαιδευτική ηγεσία η προέλευση της δύναμης έγκειται στη κατοχή τόσο της διοικητικής θέσης όσο και της γνώσης. Οι προσανατολισμοί της αφορούν τον ορισμό της αποστολής του σχολείου (καθαρούς μετρήσιμους στόχους), τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος (επίβλεψη διδασκαλίας και προόδου μαθητών) και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (προστασία εκπαιδευτικού χρόνου, παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και για μάθηση), με σκοπό την άμεση επίδραση στην ποιότητα της διδασκαλίας (first order) (Hallinger, 2003· Κατσαρός, 2008).

Περιορισμοί του πρότυπου αποτελούν το ΚΟΕ των μαθητών, η δομή, το μέγεθος και η καθημερινότητα του σχολείου που οδηγούν το διευθυντή σε περισσότερο διαχειριστικό ρόλο. Περαιτέρω, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ύπαρξη ποικίλων ομάδων επαγγελματιών περιορίζει την αιδημοσύνη του/της εκπαιδευτικού ηγέτη/ιδας. Επιπλέον, το μοντέλο επιφέρει οριακή εξουσία στο/στη διευθυντή/ντρια, λόγω της ανάγκης εκπλήρωσης των αντίθετων προσδοκιών υφισταμένων και ανωτέρων. Αυτή η ανάγκη προσδίδει ταυτόχρονα καθοδηγητική, διαχειριστική και συναλλακτική εικόνα στο υπόδειγμα (Hallinger, 2003).

Σύμφωνα με τον Bass (όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008) η συναλλακτική διάσταση στην ηγετική συμπεριφορά αποτελεί τη μια πλευρά, ενώ στην άλλη τοποθετείται η μετασχηματιστική. Στην συναλλακτική μορφή οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ηγέτη/ιδας και ατόμων στηρίζονται στις συναλλαγές μεταξύ τους και στην προσφορά

ανταμοιβών με σκοπό την προσπάθεια κάλυψης των βασικών αναγκών τους (Πασιαρδής, 2004· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κατσαρός, 2008).

Αντίθετα, βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού παράδειγματος αποτελούν ο διαμοιρασμός της ηγεσίας και η αλλαγή, μέσω της δέσμευσης και της ενδυνάμωσης της ικανότητας των μελών (second order) της σχολικής κοινότητας. Στο υπόδειγμα εντοπίζονται οκτώ διαστάσεις. Συγκεκριμένα, ο/η ηγέτης/ίδα επικεντρώνει στην προσφορά ατομικής υποστήριξης, δημιουργίας κοινών στόχων, οράματος, παροχής διανοητικού ερεθίσματος, οικοδόμησης γόνιμης κουλτούρας, ανταμοιβών, καλλιέργειας υψηλών προσδοκιών και ανάπτυξης δομών συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, η διασπειρόμενη ηγεσία επιτρέπει την αύξηση των φωνών που εμπλέκονται στο σχολείο και άρα την αβεβαιότητα. Ο μετασχηματιστικός τύπος συνιστά ηγεσία ευκαιριακή, ευέλικτη, ανταποκρινόμενη στο περιβάλλον και προσδιορισμένη από το σχολικό πλαίσιο. (Hallinger, 2003· Κατσαρός, 2008).

Συνακόλουθα, η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά επιχειρεί την εξύψωση των μελών του οργανισμού. Παράλληλα, η εστίαση της στις αλλαγές καθιστά αναγκαία την οικοδόμηση αντίστοιχης κουλτούρας στον οργανισμό (Bass & Avolio, 1993). Αυτά υποδεικνύουν τη σχέση της με αξίες και ηθικά συστήματα που χρησιμοποιούν οι ηγέτες/ίδες στη λήψη αποφάσεων.

Έτσι, η ηθική διάσταση της ηγεσίας, ως δεοντολογική ορθολογικότητα γίνεται κρίσιμη. Ο West-Burnham (όπ. αναφ. στο Bush, 2003) διακρίνει τον τύπο αυτό ηγεσίας σε πνευματική, όπου οι ηγέτες ενεργούν βάσει αρχών υψηλής τάξης, π.χ. θρησκευτικές πεποιθήσεις και στην ηθική αυτοπεποίθηση, όπου αυτοί πράττουν με βάση ένα ηθικό σύστημα διαχρονικά συνεπές. Έτσι, αυτή εστιάζει στους ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και στις συμπεριφορές των ηγετών/ισών. Ιδιαίτερα η δημοκρατική κοινωνία απαιτεί από τη σχολική ηγεσία την προαγωγή αξιών, όπως ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ενίσχυση της δημοκρατικής κοινότητας (Lunenburg & Ornstein, 2008). Έτσι, η ηγεσία αυτή σχετίζεται άμεσα με τη σχολική κουλτούρα, δηλαδή τη συγκρότηση και την ενίσχυση αξιών και πεποιθήσεων στον οργανισμό (Bush, 2003· Κατσαρός, 2008).

Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει αξίες που φαίνεται να διέπουν στελέχη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τέτοιες είναι: οι δημοκρατικές αρχές, η συνεργασία, η συμμετοχή, η ισότητα, η ισοτιμία, η αλληλεγγύη, η αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου, ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης. Παράλληλα, ο Bush (2003) αναφέρει αξίες στο Βρετανικό συγκείμενο όπως, της ένταξης, των ίσων ευκαιριών, της ισότητας και της δικαιοσύνης, των υψηλών προσδοκιών, της εμπλοκής των ομάδων εμπλεκομένων (stakeholders), της συνεργασίας, της ομαδικής εργασίας, της δέσμευσης και της κατανόησης.

❖ Ο ρόλος της ηγεσίας στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης στις οργανωσιακές υποκουλτούρες

Ο επίσημος ηγέτης αποτελεί τον ιδρυτή της κουλτούρας στον οργανισμό. Αυτός διατηρεί την ευθύνη δημιουργίας και διαφύλαξης της οργανωσιακής κουλτούρας καθώς και της επικοινωνίας της με το εξωτερικό περιβάλλον. Έτσι, οι εκφρασμένες αξίες και οι παραδοχές του στην καθημερινή ζωή του οργανισμού μέσω λέξεων, πράξεων, ανεπίσημων μηνυμάτων και της συστηματικής προσοχής του μεταφέρονται ισχυρά στα μέλη του οργανισμού (Schein, 1997· Bush, 2003). Επιπλέον, ο Bush (2003) σημειώνει τη σημαντικότητα του/της υποδιευθυντή/ντριας στη διάδοση της κουλτούρας στον οργανισμό.

Περαιτέρω, η διευθυντική συμπεριφορά συνιστά αρχικό δείκτη κατανόησης του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου (Bulach et al, 2006). Αυτή επιδρά άμεσα στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς, στην εμπιστοσύνη που επιδεικνύει σε αυτούς και στο βαθμό διαμοιρασμού της ηγεσίας. Επιπλέον, λιγότερο επιδραστική καθίσταται στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη συλλογικής υπευθυνότητας. Έτσι, έρευνα έδειξε πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ διάχυσης της ηγεσίας και της εμπιστοσύνης του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, ενώ υψηλή θετική σύνδεση παρουσιάστηκε μεταξύ κοινής ηγεσίας και κοινών προτύπων του οργανισμού (Wahlstrom & Seashore, 2008).

Ο/η ηγέτης/ίδα διατηρεί ρόλο κλειδί στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του οργανισμού (Gordon., 2004). Η ενσωμάτωση της στις σχέσεις διευκολύνει τη συνεργασία, εμπλουτίζει την ανοιχτότητα, προάγει τη συνοχή της ομάδας (Hoy & Miskel, 2005), υποστηρίζει την επικοινωνία (Gordon, 2004) και προβλέπει το επίπεδο εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο σχολικό οργανισμό (Wahlstrom & Seashore, 2008). Αυτή αποτελεί βασικό στοιχείο αποτελεσματικής ηγεσίας.

Εμπιστοσύνη σημαίνει απουσία αβεβαιότητας για το άλλο άτομο. Επομένως, αυτή η έκθεση στους άλλους ανθρώπους (Hoy & Miskel, 2005) απαιτεί ανάληψη κινδύνου από το άτομο (Wahlstrom & Seashore, 2008). Έτσι, η εφαρμογή ευρύτερων συνόλων αξιών επικυρωμένων από την οργανωσιακή κουλτούρα μειώνει αυτήν την απειλή. Η οικοδόμηση συμφωνίας μεταξύ των αξιών και παραδοχών των δύο υποκουλτούρων, εκπαιδευτικών και ηγεσίας, αποτελεί βασικό καθήκον της ηγεσίας (Heck, 1996). Η διαμόρφωση κουλτούρας εμπιστοσύνης (Hoy & Miskel, 2005) υποδεικνύει την αλληλεξάρτηση ηγεσίας και κουλτούρας (Bass & Avolio, 1993). Έτσι, η ηγεσία περιβάλλεται από την εμπιστοσύνη των μελών και ταυτόχρονα η ίδια πρέπει να οικοδομεί την εμπιστοσύνη της προς και ανάμεσα σε αυτά. Συνεπώς, αυτό οδηγεί σε μια νέα θεώρηση της ηγεσίας.

Σύμφωνα με αυτήν η ηγεσία αποτελεί αμοιβαία επιδραστική διαδικασία μεταξύ ηγέτη και των μελών που ακολουθούν. Ο αποτελεσματικός ηγέτης δεν επηρεάζει μόνο τα άτομα, αλλά και επηρεάζεται από αυτά, ανταποκρινόμενος στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του συγκείμενου (Heck, 1996).

Εντούτοις, ο Bush (2003) επισημαίνει τη μειωμένη δυνατότητα της ηγεσίας σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα να εγκαταστήσουν όραμα εντός των σχολείων. Παρόμοια, ο Heck (1996) διαπιστώνει ότι στα νησιά Marshall, ο συγκεντρωτισμός επέτρεπε μικρά περιθώρια στους/στις διευθυντές/ντριες στη λήψη αποφάσεων, στην αποσαφήνιση σχολικών στόχων, στη δημιουργία ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, στη διασφάλιση αναγκαίων πόρων, στην επίβλεψη της τάξης και στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, αυτοί/ες διέθεταν λιγότερες ικανότητες οργάνωσης περιβάλλοντος εργασίας, λόγω έλλειψης εκπαίδευσης. Περαιτέρω, διέκρινε ανεπάρκεια δεξιοτήτων, όπως τοποθέτησης στόχων, ανάπτυξης επιτυχών δικτύων και εκπαιδευτικής υποστήριξης στους διδάσκοντες.

2.2.6 Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα

Το κλίμα αποτελεί μια μεταφορά, με την οποία τα άτομα περιγράφουν τη σύγχρονη ποιότητα της κοινωνικά κατασκευασμένης πραγματικότητας. Αυτό αντανακλά ψυχολογικές πλευρές, οι οποίες σχετίζονται με το συναισθηματικό πεδίο του ατόμου. Οι ψυχολογικές ρίζες της έννοιας υποδεικνύουν την προσέγγιση της, δηλαδή την προσοχή στην ατομική και στην κοινή αντίληψη της συμπεριφοράς εντός του συστήματος. Συνακόλουθα, αυτό αποτελεί την ατομική και συλλογική αθροιστική εντύπωση της ορατής ποιότητας των σχέσεων, συμπεριφοράς, στάσεων και των συμβόλων του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος που επικρατούν στον οργανισμό (Maxwell & Ross Thomas, 1991· Glover & Coleman, 2005· Hoy & Miskel, 2005· Van Houtte, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008· Schoen & Teddlie, 2008· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Το κλίμα στηρίζεται στην εμπειρία και στην αίσθηση των ορατών στοιχείων της κοινωνικής πραγματικότητας (Maxwell & Ross Thomas, 1991). Αλλαγές του ορατού επιπέδου του οργανισμού επηρεάζουν τις συμπεριφορές και τις στάσεις των μελών του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2005), οπότε αυτό είναι ευμετάβλητο στις αλλαγές του περιβάλλοντος (Michigan State University, 2004). Επομένως, το κλίμα απεικονίζει τη δηλωμένη επιφάνεια της κουλτούρας (Van Houtte, 2005).

Αντίθετα, η έννοια της κουλτούρας εστιάζει στην κατανόηση του φαινομένου. Επιπλέον, το δυναμικό μοντέλο της δίνει έμφαση στις κοινές παραδοχές, στο άτομο και στην

αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, τα οποία προσδίδουν ανθρωπολογική και κοινωνιολογική διάσταση (Maxwell & Ross Thomas, 1991· Van Houtte, 2005· Schoen & Teddlie, 2008). Συνεπώς, η έννοια αυτή αποτελεί πιο διευρύνενο σύνολο σε σχέση με το κλίμα (Glover & Coleman, 2005· Schoen & Teddlie, 2008). Επιπρόσθετα, η τοποθέτηση των παραδοχών στο βαθύτερο επίπεδο καθιστά αυτές μη αμφισβητούμενες από το άτομο. Συνακόλουθα, η κουλτούρα παρουσιάζει υψηλή αντίσταση στις αλλαγές (Hoy & Miskel, 2005).

Περαιτέρω, η θετική αλλαγή στο κλίμα παρακινεί μόνο τα μέλη του σχολικού οργανισμού για βελτίωση. Αντίθετα, η θετική μεταβολή στην κουλτούρα οδηγεί στη διατήρηση μακροχρόνιου προσανατολισμού σχολικής βελτίωσης (Michigan State University, 2004).

Παράγοντες διαμόρφωσης το σχολικού κλίματος αποτελούν η προσωπικότητα των μελών, η ηγεσία, ο επίσημος οργανισμός και η κουλτούρα του (Hoy & Miskel, 2005· Πασιαρδής, 2004). Τα τρία πρώτα συνιστούν στοιχεία σχηματισμού της κουλτούρας του οργανισμού. Αυτά δημιούργησαν σύγχυση στις δύο έννοιες, οι οποίες θεωρήθηκαν αλληλοκαλυπτόμενες και δυσδιάκριτες (Ouchi & Wilkins, 1985· Van Houtte, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008· Schoen & Teddlie, 2008). Επιπλέον, οι δύο αυτές έννοιες εξετάζονται ως μεσολαβητικοί και προβλεπτικοί παράγοντες της σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας (Stoll, 1998· Hoy & Miskel, 2005· Maslowski, 2006· Schoen & Teddlie, 2008· Κιούση, 2008), το οποίο επέτεινε αυτή την ανάμειξη.

Εντούτοις, όπως αναφέρθηκε αποτελούν διαφορετικές εννοιολογικές κατασκευές της ίδιας δόμησης (Schoen & Teddlie, 2008). Περαιτέρω, αυτές ακολουθούν διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση στη διερεύνηση τους. Έτσι, για το κλίμα χρησιμοποιούνται περισσότερο ποσοτικοί τρόποι συγκέντρωσης της οργανωτικής αντίληψης (στάσεις, συμπεριφορές, αξίες, συναισθήματα) των μελών (Van Houtte, 2005· Owens & Valesky, 2007· Schoen & Teddlie, 2008). Αντίθετα, η δυσκολία αποκρυπτογράφησης των παραδοχών για την κατανόηση της οργανωτικής κουλτούρας εξαναγκάζει στην εφαρμογή ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Το προηγούμενο υποστηρίζει η συγκριτική μελέτη έξι ερωτηματολογίων εξέτασης της κουλτούρας από τον Maslowski (2006), η οποία έδειξε ότι η πλειοψηφία τους ουσιαστικά μετρούσε συμπεριφορές και σχολικές πρακτικές.

Συνακόλουθα, η χρήση ανθρωπολογικών μέσων (εθνογραφική παρατήρηση, συνέντευξη, γλώσσα, συμβολισμοί), ποσοτικών (ερωτηματολόγια, ποσοτική ανάλυση περιεχομένου) και αρχειακών (ιστορικά, έγγραφα) (Ouchi & Wilkins, 1985· Owens & Valesky, 2007· Schoen & Teddlie, 2008) και ο τριγωνισμός των δεδομένων αποτελεί την επιτυχέστερη αντιμετώπιση

των αδυναμιών των διαφόρων ερευνητικών μεθόδων (Van Houtte, 2005) για την ολιστική εξέταση της οργανωτικής κουλτούρας.

Συνεπείς με την ιδέα της ένταξης της μεταφοράς στο μοντέλο της κουλτούρας, οι Maxwell & Ross Thomas (1991) υποστηρίζουν ότι κατάλληλη προσέγγιση διερεύνησης της στον οργανισμό αποτελεί η αρχική μελέτη του κλίματος για να ακολουθήσει η σπουδή του βαθύτερου επιπέδου.

2.2.7 Μοντέλα μελέτης του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζει τη συνολική επικρατούσα ποιότητα του περιβάλλοντος στον οργανισμό, η οποία προσδιορίζει τη μοναδικότητα του (Hoy & Miskel, 2005· Owens & Valesky, 2007· Lunenburg & Ornstein, 2008· Καβούρη 1998). Αυτό περιγράφεται ως κηδεμονικό, ανοιχτό, κλειστό, αυστηρό, χαλαρό, αποστασιοποιημένο, ζεστό, κρύο, πολύβουο, απρόσωπο, εχθρικό, ενεργού εμπλοκής, υγιές (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008· Καβούρη 1998), άρα οτιδήποτε (Maxwell & Ross Thomas, 1991).

Εντούτοις, η μεταφορά διαθέτει πολυδιαστασιακή δυνατότητα προσέγγισης. Επιπλέον, η αλλαγή μιας διάστασης επιφέρει μεταβολή στο κλίμα συνολικά (Van Houtte, 2005). Έτσι, η ενδεδειγμένη εξέταση της έννοιας πρόσφερε μεγάλο όγκο έρευνας, σε αντίθεση με τη μελέτη της οργανωσιακής κουλτούρας (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Αυτό έχει επιτρέψει την ανάπτυξη διαφόρων θεωρητικών μοντέλων του σχολικού κλίματος. Ο Tagiuri το 1968 (όπ. αναφ. στο Owens & Valesky, 2007) προτείνει ότι αυτό πηγάζει από την τομή τεσσάρων ομαδοποιημένων παραγόντων, του φυσικού περιβάλλοντος (κτίρια, υποδομή, τεχνολογία, παιδαγωγικές καινοτομίες), του κοινωνικού πλαισίου (milieu) (χαρακτηριστικά ατόμων και ομάδων), του κοινωνικού συστήματος – οργανωτικής δομής (επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, μηχανισμοί ελέγχου, διοίκηση, ιεραρχικές δομές, κ.ά.) και της κουλτούρας του σχολείου.

Το Michigan State University (2004) περιλαμβάνει κάπως διαφορετικές πλευρές. Πιο συγκεκριμένα, το φυσικό, το κοινωνικό (επικοινωνία, αλληλεπίδραση), το συναισθηματικό (αίσθηση ανήκειν, αυτοεκτίμηση) και το ακαδημαϊκό (μάθηση, αυτοεκπλήρωση) περιβάλλον που συσχετίζονται μεταξύ τους. Σύμφωνα με αυτό, το φυσικό περιβάλλον επηρεάζει το κοινωνικό και συναισθηματικό, ενώ και τα τρία αυτά επιδρούν στο ακαδημαϊκό.

Οι Creemers & Reezigt (όπ. αναφ. στο Schoen & Teddlie, 2008) στην υπόδειξή τους, διατηρούν το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και προσθέτουν το ειρηνικό σχολικό περιβάλλον και τις προσδοκίες (συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και μαθητικών αποτελεσμάτων).

Συνακόλουθα, αναπτύχθηκε η τυπολογία του σχολικού κλίματος με την δημιουργία ερωτηματολογίων για την περαιτέρω διερεύνηση της έννοιας με τη χρήση μεταφορών, όπως της υγείας (ΟΗΙ) και συμπεριφοράς προσωπικότητας (ανοικτό – κλειστό, OCDQ), τον ιδεολογικό προσανατολισμό μαθητικού ελέγχου (PCI), τη μέτρηση αντιλήψεων του βαθμού γραφειοκρατίας των δευτεροβάθμιων σχολείων (School Description Inventory), τη χρήση εννοιών, όπως ποιότητα ζωής (Quality of School Life Scale) κ.ά. (Anderson, 1982· Hoy & Miskel, 2005).

Γενικά, οι ερευνητές εξετάζουν το κλίμα στο σύνολο του συστήματος. Επίσης, η μέτρηση τείνει περισσότερο να περιλαμβάνει μεταβλητές του κοινωνικού συστήματος και της κουλτούρας. Έτσι, για τη σύλληψη του οργανωσιακού κλίματος απαιτείται η χρήση μεγάλου εύρους μεταβλητών. Επιπλέον, τα περισσότερα ερευνητικά εργαλεία του κλίματος σχετίζονται με ιδιαίτερες πλευρές του οργανισμού (Anderson, 1982).

Αν και τα μοντέλα παρουσιάζουν επικαλύψεις μεταξύ τους και διαφορετική ορολογία μέτρησης παρόμοιων στοιχείων της μεταφοράς, παράλληλα, υποδηλώνουν την πληθώρα μεταβλητών που την επηρεάζουν. Η βιβλιογραφία (Anderson, 1982· Michigan State University, 2004· Glover & Coleman, 2005· Hoy & Miskel, 2005· Maslowski, 2006· Owens & Valesky, 2007· Schoen & Teddlie, 2008· Καβούρη, 1998· Πασιαρδής, 2004) αναφέρει πολλές παραμέτρους που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα: την οργανωτική δομή, τους κοινούς στόχους, τον τύπο και το μέγεθος του σχολείου, το ΚΟΕ των μαθητών, το ηθικό, τη μονιμότητα, τη συνεργασία, την υποστήριξη, την επικοινωνία, την αναγνώριση και τα κίνητρα, τις σχέσεις, τα συναισθήματα, τη στάση στην καινοτομία, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τις απουσίες, την εγκατάλειψη, την ακαδημαϊκή επίτευξη, τον τύπο ηγεσίας, την εμπιστοσύνη, την οικειότητα, τη δέσμευση και τη συνοχή των μελών, τη γονεϊκή εμπλοκή, την επάρκεια των εκπαιδευτικών, την ισονομία, το χώρο, την τεχνολογία που χρησιμοποιεί, τον έλεγχο και την πειθαρχία, κ.ά..

Το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με την υψηλότερη επιτυχία και την κοινωνικοσυναισθηματική υγεία (Michigan State University, 2004). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί η θετική σχέση μεταξύ ανοιχτότητας και υγιούς σχολικού κλίματος. Έτσι, τα ανοιχτά σχολεία εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα πίστης και εμπιστοσύνης προς το/τη διευθυντή/τρια και τους/τις συναδέλφους, δέσμευσης, τη θετική σχέση με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη σχολική αποτελεσματικότητα και μικρότερη αίσθηση αποξένωσης των μαθητών από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Hoy & Miskel, 2005).

Επίσης, το κλίμα επιδρά στη μαθητική συμπεριφορά. Έτσι, η κακή μαθητική συμπεριφορά συνδέεται με τις αντιλήψεις των μαθητών για τη διαύγεια και την τιμιότητα των

δομών και των κανόνων του σχολείου (Glover & Coleman, 2005). Παρόμοια, μελέτη περίπτωσης έδειξε ότι η ισχυρή οργανωτική κουλτούρα ενός σχολείου (συμπερίληψη τακτοποιημένου κατασκευασμένου φυσικού περιβάλλοντος, μεγάλου αριθμού δραστηριοτήτων καθώς και συμμετοχικών τεχνικών διεύθυνσης και διαμοιρασμού του οράματος στα μέλη του) δημιούργησε αίσθηση κοινής ευθυνότητας και ιδιοκτησίας, τα οποία προσφέρουν αποτελεσματική πειθαρχία στον οργανισμό (Van der Westhuizen et al., 2008). Τέλος, η ανοιχτότητα συνδέεται θετικά με τον ανθρωπισμό, όσον αφορά τον ιδεολογικό μαθητικό έλεγχο (Lunenburg & Ornstein, 2008).

2.2.8 Ο ιδεολογικός έλεγχος μαθητών (Pupil Control Ideology): Ένα περιγραφικό μοντέλο σχολικής κουλτούρας

Τα δημόσια σχολεία αποτελούν οργανισμούς προσφοράς υπηρεσιών, χωρίς δυνατότητα επιλογής των πελατών τους. Επιπλέον, η νομική επιβολή παρακολούθησης της σχολικής ζωής σε συνδυασμό με την καμμιά ή μικρή επιθυμία συμμετοχής σε αυτήν (Hoy & Miskel, 2005) από τους εξαναγκασμένους συμμετέχοντες, επιτείνει το πρόβλημα της ομαλής λειτουργίας και της επίτευξης των σκοπών της επίσημης οργάνωσης. Έτσι, αυτό εξαναγκάζει τον οργανισμό στην επίβλεψη των πελατών του, οπότε ο έλεγχος καθίσταται κεντρικός προσανατολισμός της σχολικής ζωής (Hoy & Miskel, 2005).

Επιπλέον, το σχολείο συνιστά κοινωνικό ίδρυμα που επιχειρεί την αλλαγή γνωστικών καθώς και κοινωνικών, συναισθηματικών, φυσικών και ηθικών συμπεριφορών στους μαθητές (Lunenburg & Ornstein, 2008). Αυτή η σχολική μορφή κοινωνικοποίησης συνδέεται με τον μετασχηματισμό της κοινωνίας και τη μεταβολή άσκησης της εξουσίας κατά τη διάρκεια του 17^ο αιώνα. Οι αλλαγές στην οικοδόμηση του σύγχρονου κράτους (ανάγκη συγκρότησης ομοιογενούς εθνικής κουλτούρας), στην οικονομία (βιομηχανία και νέα οργάνωση της εργασίας, ανάγκη επαρκούς εκπαίδευσης της κοινωνίας για την υποστήριξη της) και στην ανάπτυξη της μαζικής δημοκρατίας (κατάργηση τυπικά κληρονομικών προνομίων τάξης, ισότητα ατόμων απέναντι στο νόμο) επέφεραν τη γενίκευση της κοινωνικοποίησης μέσω του τυποποιημένου σχολείου. Η νέα μορφή κυριαρχίας διακρίνεται από τη γραφειοκρατική οργάνωση και τον πυρηνικό ρόλο των κανόνων που ενσαρκώνουν την πολιτική τάξη. Έτσι, η υποταγή στους κανόνες είτε με αυταρχικό τρόπο, είτε με εξήγηση, είτε με ανακάλυψη συνιστά αναλλοίωτο στοιχείο της σχολικής ζωής (Fischer, 2006). Επειδή, ωστόσο το σχολείο στηρίζεται στην παιδαγωγική σχέση, χρησιμοποιεί λιγότερο καταναγκαστικές πρακτικές σε σχέση με άλλους οργανισμούς υπηρεσιών (φυλακές, δημόσια ψυχιατρεία) (Hoy & Miskel,

2005). Εντούτοις, ο έλεγχος των μαθητών διαποτίζει την κουλτούρα του σχολείου (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Περαιτέρω, το ενδιαφέρον της διοίκησης και άρα της εκπαιδευτικής διοίκησης επικεντρώνεται στο χειρισμό των ανθρώπων, δηλαδή στην εξαπάτησή τους. Αυτό οδηγεί στον ιδεολογικό έλεγχο της κουλτούρας τους (Maxwell & Ross Thomas, 1991), δηλαδή στον έλεγχο των παραδοχών και της σκέψης τους. Παράλληλα, οι Bourdieu & Passeron (όπ. αναφ. στα Bertrand, 1999· Fischer, 2006) θεωρούν ότι η παιδαγωγική πράξη αποτελεί μια συμβολική βία, δηλαδή το μέσο επιβολής πολιτιστικών σχημάτων και σημασιών της κυρίαρχης τάξης στο εσωτερικό του σχολείου. Εξάλλου, για τον Freire (όπ. αναφ. στο Ζαρίφης, 2007) η εντολή συνιστά την επιβολή της γνώμης του ενός στη άποψη του άλλου. Αυτό μετασχηματίζει τη συνείδηση του λήπτη στη συνείδηση του εντολέα. Έτσι, η εσωτερικευση της νέας συνείδησης προκαλεί τη χειραγώγηση και το φόβο της ελευθερίας.

Κοντολογίς, το σχολείο αποτελεί μαζικό κοινωνικοποιητικό θεσμό με εξαναγκασμένους συμμετέχοντες, στον οποίο ο ιδεολογικός έλεγχος κρίνεται απαραίτητο στοιχείο της κουλτούρας του.

Κοινωνιολογικοί και ψυχολογικοί παράγοντες επιδρούν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές. Οι πρώτοι διακρίνονται στις απαιτήσεις του ρόλου τους στην οργανωτική δομή και στην κοινωνικοποίηση στο σχολικό οργανισμό. Έτσι, η διαφορά της θέσης διευθυντή/ντριας και εκπαιδευτικού φέρνει τον τελευταίο σε άμεση επαφή με τον/την μαθητή/τρια. Επομένως, η συνεχής απειλή της ισχύος του τον οδηγεί σε περισσότερο κηδεμονική συμπεριφορά σε σχέση με τον/την διευθυντή/ντρια, αφού η ιδιωτικότητα και η υψηλότερη ιεραρχική θέση του τελευταίου απομακρύνει τον κίνδυνο. Οι δεύτεροι αναφέρονται στη προσωπικότητα του διδάσκοντα. Έτσι, για παράδειγμα μια δογματική προσωπικότητα που τιμά την εξουσία, περιφρονεί την ασάφεια και αποφεύγει την αλλαγή εκδηλώνει υψηλότερο κηδεμονικό έλεγχο. Γενικά, η υποκουλτούρα των εκπαιδευτικών τείνει προς τον κηδεμονισμό (Hoy, 2001).

Η κλίμακα Form PCI (Pupil Control Ideology) αναπτύχθηκε από τον Willower J.D. και τους συνεργάτες του προκειμένου να εντοπίσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τον ιδεολογικό έλεγχο των μαθητών, αποτυπώνοντας μέρος της σχολικής κουλτούρας. Τα δύο άκρα της επεκτείνονται από τον κηδεμονικό πόλο, με περιοριστικό σχολικό προσανατολισμό, ενώ στο άλλο τοποθετείται ο ανθρωπιστικός πόλος με γνωρίσματα δημοκρατικά και κοινότητας μάθησης (Hoy, 2001).

Στο εννοιολογικό πρότυπο ο ιδεολογικός προσανατολισμός του σχολείου στο μαθητικό έλεγχο προσδιορίζεται από ανάλογα χαρακτηριστικά. Στη κηδεμονική κορωνίδα οι

εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους/τις μαθητές/τριες ως ανεύθυνους και απείθαρχους και η άσκηση του ελέγχου εκφράζεται με κυρώσεις. Ταυτόχρονα, οι καθηγητές/τριες δεν επιχειρούν κατανόηση της μαθητικής συμπεριφοράς, ενώ η κακή συμπεριφορά αντιμετωπίζεται με όρους ηθικούς ή προσωπικής προσβολής. Η ισχύς και η επικοινωνία ρέει προς τα κάτω, μονόπλευρα. Η συμπεριφορά των μαθητών ελέγχεται αυστηρά με πρωταρχικό στόχο τη διατήρηση της τάξης. Το σχολείο θεωρείται αυταρχικός οργανισμός με ιεραρχία καθηγητών και μαθητών. Τα κύρια χαρακτηριστικά του κηδεμονικού κλίματος που εμφανίζεται στα παραδοσιακά σχολεία αποτελούν η αποστασιοποίηση, ο απρόσωπος χαρακτήρας των σχέσεων και η δυσπιστία (Hoy, 2001· Lunenburg & Ornstein, 2008· Πασιαρδής, 2004).

Αντίθετα, η ανθρωπιστική κουλτούρα προσδιορίζεται από τα χαρακτηριστικά της κοινότητας μάθησης, στην οποία τα μέλη μαθαίνουν μέσω της συνεργατικής αλληλεπίδρασης και εμπειρίας. Οι διαπροσωπικές σχέσεις περιγράφονται ως στενές, ζεστές και φιλικές. Η μαθητική συμπεριφορά επεξηγείται με ψυχολογικούς και κοινωνιολογικούς όρους. Το σχολείο εκλαμβάνεται ως δημοκρατικός οργανισμός, με αμφίδρομη επικοινωνία. Βασικά χαρακτηριστικά του ανθρωπιστικού σχολείου αποτελούν η αυτοπειθαρχία, η ευελιξία, η κατανόηση, η ευαισθησία στους άλλους, η ανοιχτή επικοινωνία και η δημιουργία προσωπικών κανόνων από τους μαθητές (Hoy, 2001· Lunenburg & Ornstein, 2008· Πασιαρδής, 2004).

Μεγάλος όγκος μελετών (Hoy, 2001· Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008) συσχέτισε τα κηδεμονικά σχολεία με το χαμηλότερο προσανατολισμό προώθησης αλλαγών, επίπεδο συνεργασίας και ηθικό, το οποίο αντανακλά σε χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, αυτά εμφανίζουν στενότερη επίβλεψη από τον/την διευθυντή/ντρια, υψηλότερα επίπεδα απεμπλοκής των εκπαιδευτικών και αρνητικές αντιδράσεις των μαθητών στην καθημερινή σχολική ζωή (αίσθησης αποξένωσης των μαθητών, βανδαλισμών, βίαιων περιστατικών καθώς και απόρριψης και εχθρικότητας προς τους εκπαιδευτικούς).

Αντίθετα, τα ανθρωπιστικά σχολεία εστιάζουν στη σπουδαιότητα του ανθρώπου και στη δημιουργία ατμόσφαιρας εξυπηρέτησης των ανάγκων του μαθητή, επιδεικνύουν προσανατολισμό ανάπτυξης της αυτοεικόνας και της αυτοενεργοποίησης του, στην επίλυση προβλημάτων, στη σοβαρότητα της μάθησης καθώς και τη θετική αντίληψη ποιότητας της σχολικής ζωής (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008).

Επίσης, γενικά τα σχολεία με χαμηλό ΚΟΕ παρουσιάζουν μικρή συνεισφορά των γονέων στο σχολείο (Κιούση, 2008), εμφανίζονται περισσότερο κηδεμονικά (Brown et al., 1974)

καθώς και τα σχολεία της πόλης σε σχέση με τα ημιαστικά και τα αγροτικά (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Επιπλέον, γενικά τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκδηλώνουν περισσότερο κηδεμονισμό σε σχέση με την πρωτοβάθμια, επειδή οι μαθητές τους είναι μεγαλύτερης ηλικίας, εξυπνότεροι και βρίσκονται σε διαδικασία αναγνώρισης ταυτότητας με ισότιμους εφήβους δείχνοντας περισσότερο ενδιαφέρον προς αυτούς (Hoy, 2001). Επιπρόσθετα, η διαφορά κουλτούρας οφείλεται στην αίσθηση οικογένειας (φροντίδα και έλεγχος) που αναδύει η πρωτοβάθμια, η οποία έρχεται σε αντίθεση με το μεγαλύτερο μέγεθος των σχολείων, την εστίαση των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επίτευξη και τον καταταμημένο ατομισμό (συνεχής αλλαγή των εκπαιδευτικών στις τάξεις) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Stoll, 1998).

2.2.9 Έρευνες στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η Καβούρη (1998) διεξήγαγε έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση του ερωτηματολογίου OCDQ. Αυτή διέκρινε τέσσερις μορφές κλίματος στα δημοτικά σχολεία δηλαδή, το ανοιχτό, το σχεδόν κλειστό, το κλειστό και το κλίμα σχεδόν απάθειας. Παράλληλα, διαπίστωσε τον υψηλό βαθμό αδιαφορίας και ματαίωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και τον αδύνατο ρόλο του διευθυντή στο σχολείο. Επίσης, η Ζιακούλη (2008) στο Νομό Πιερίας και η Καρυπίδου (2009) στο Δήμο Θεσσαλονίκης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποίησαν έρευνα, οι οποίες διαπίστωσαν την αίσθηση υστέρησης στην επικοινωνία, στη συνεργασία και τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών στη συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επίσης, ο Ζερβουλάκος (2011) στη συγκριτική μελέτη μεταξύ τριών επαρχιακών Γ.Ε.Λ διαπίστωσε ότι τα μη υγιή σχολεία συνδέονται με αυξημένη μαθητική αποξένωση (απουσίες), χαμηλό ηθικό και με την αποποίηση ευθύνης για τη καθημερινή σχολική πρακτική των εκπαιδευτικών καθώς και μικρή (372 και 374, μ.ο. κλίμακας 500) ακαδημαϊκή έμφαση. Ο ίδιος επιβεβαίωσε ότι οι θετικές σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και μαθητών σχετίζονται με το υγιές σχολείο. Επιπλέον, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μικρή σημασία στο τεχνητά κατασκευασμένο περιβάλλον.

Ταυτόχρονα, ο Πουλογιαννόπουλος (2011) διερεύνησε την κουλτούρα τριών εκκλησιαστικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα διαπίστωσε ότι η διαχειριστική ηγετική συμπεριφορά παρήγαγε κουλτούρα τεχνητής συνεργασίας στους εκπαιδευτικούς με χαμηλό ηθικό και αίσθηση φροντίδας προς τους μαθητές, αν και το κλίμα υγείας γενικά εμφανίστηκε υψηλό. Παράλληλα, βρήκε ότι το ηθικό/ανθρωπιστικό και το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας

σχετίζεται με μια κουλτούρα αρμονικής συνεργασίας και με υψηλό δείκτη υγείας, παρά τη ελλειπή αίσθηση υλικοτεχνικής υποστήριξης του δεύτερου σχολείου, με μικρότερη από το μέσο όρο (459.06 και 438.41 αντίστοιχα, μ.ο κλίμακας 500) ακαδημαϊκή έμφαση.

Τέλος ο Ρουμπακιάς (2008) στη μελέτη του αναφέρει γενικά θετικότερο κλίμα στα ΕΠΑΛ σε σχέση με τα γυμνάσια και ΓΕ.Λ στην πόλη της Λάρισας.

2.2.10 Περιορισμοί της οργανωτικής κουλτούρας

Το μοντέλο της κουλτούρας αναδεικνύει ορισμένες σημαντικές πλευρές της οργανωτικής ζωής. Πρώτον, την ανεπίσημη διάσταση. Δεύτερον, την ανθρώπινη πλευρά της διοίκησης και την εστίαση της σε θετικές αξίες. Τρίτον, τη σημασία των συμβόλων και τελευταίο, τη σημαντικότητα του πλαισίου σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης (Bush, 2003).

Παράλληλα, αυτό παρουσιάζει αδυναμίες. Έτσι, η επιβολή της κουλτούρας από τον/την ηγέτη/ίδα συνιστά μια διαδικασία ιδεολογικού ελέγχου, ο οποίος όμως συνδυάζεται πολλές φορές με αντιστάσεις, δυσπιστία και δυσαρέσκεια. Αυτό οδηγεί σε υπονομεύσεις και ανατροπές από μικροπολιτικές πρακτικές υποκουλτούρων, οι οποίες σχετίζονται με θέματα ισχύος. Επιπλέον, αυτό γίνεται μηχανιστικό, εφόσον θεωρεί ότι οι ηγέτες/δες αποφασίζουν την κουλτούρα του οργανισμού. Αντίθετα, η ύπαρξη υποκουλτούρων μπορεί να αποτελεί ζωτικό συστατικό ευημερούντων ιδρυμάτων. Τέλος, η εστίαση στα σύμβολα μπορεί να προκαλεί εσφαλμένη αναπαρασταση της σχολικής πραγματικότητας, όπως στην περίπτωση της τυπικής ενσωμάτωσης (Bush, 2003).

2.2.11 Η ενσωμάτωση της ισχύος στην δομή και στην κουλτούρα

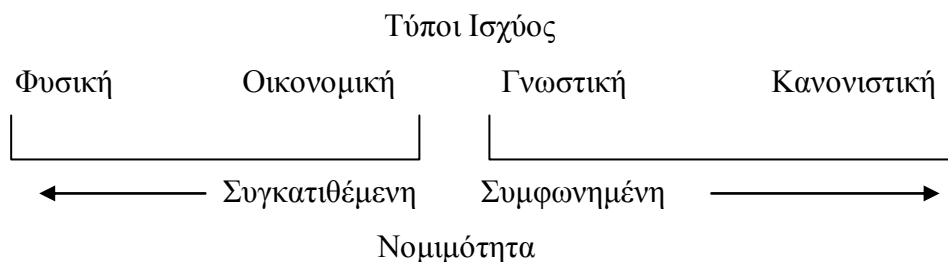
Ιεραρχία (δομή) και ιδεολογικός έλεγχος (κουλτούρα) σημαίνουν σχέσεις και διαφορά ισχύος. Οι σχέσεις δηλώνουν συνεχή ακολουθία ανταλλαγών μεταξύ ομάδων και ανάμεσα στα μέλη μεμονωμένα. Έτσι, ισχύς σημαίνει δίκτυα αλληλοσυνδεδεμένων σχέσεων ανταλλαγών κυριαρχίας και ελέγχου, τα οποία στηρίζονται ενίοτε στον εξαναγκασμό και άλλοτε στη συγκατάθεση. Ο εξαναγκασμός συνδέεται με τη συμμόρφωση (το άτομο ενεργεί ενάντια στη επιθυμία του) και η συγκατάθεση με τη δέσμευση, μετακινούμενο σε ένα συνεχές. Από την αποξενωτική στην εργαλειακή (υπολογιστική) συμμόρφωση, στη γνωστική συμμόρφωση και στη δέσμευση (Bennett, 2003).

Τα πρότυπα συμπεριφοράς στον οργανισμό προτείνονται μερικά από τη φύση της εργασίας του και καθορίζονται από ευρύτερους κοινωνικούς και θεσμικούς ορισμούς. Τα

σχολεία συνιστούν θεσμοθετημένες οργανώσεις⁵ και τα νομιμοποιημένα πρότυπα αποτελούν κύρια πηγή οργανωτικών προτύπων συμπεριφοράς. Επιπλέον, η συναλλαγή μεταξύ δομής και ατομικής κουλτούρας του εύρους των προσδοκιών συμπεριφοράς οδηγεί στο μετασχηματισμό τους στα πρότυπα της οργανωσιακής κουλτούρας (Ouchi & Wilkins, 1985). Έτσι, αυτή λαμβάνει τη μορφή μιας ισχυρής και πειθαρχημένης συλλογικότητας. (Bennett, 2003).

Εφόσον δομή και οργανωσιακή κουλτούρα συνεισφέρουν αποδεκτούς (νομιμοποιημένους από την κοινωνία) κανόνες συμπεριφοράς, άρα και οι δύο αντιπροσωπεύουν τύπους εξαναγκασμού στα άτομα. Επομένως, δομή και οργανωσιακή κουλτούρα συγκροτούν πηγές ισχύος στα μέλη και ανάμεσα σε αυτά, είτε ως ομάδες, είτε ατομικά (Bennett, 2003) και συμμόρφωσης (εξαναγκασμένη ή συγκατιθέμενη) στην ισχύ αυτή.

Σύμφωνα με τον Bennett (2003), η ισχύς πρέπει να διαθέτει την απαραίτητη νομιμότητα. Ο Hales (όπ. αναφ. στο Bennett, 2003) διακρίνει τέσσερις τύπους ισχύος. Φυσική, οικονομική, γνωστική (διοικητική γνώση σχετική με τη λειτουργία του οργανισμού και τεχνική σχετική με τον πυρήνα της εργασίας των ατόμων) και κανονιστική ισχύς (ικανότητα ατόμων που στηρίζονται σε προσωπική φιλία ή ευρύτερο σεβασμό να πραγματοποιήσουν τη θέληση τους). Έτσι, η φυσική δεν είναι νόμιμη και παράγει αποξενωτική συμμόρφωση. Η οικονομική και η γνωστική παίρνει τη μορφή υπολογισμού και παράγει εργαλειακή ή γνωστική συμμόρφωση. Αντίθετα, η κανονιστική είναι αποδεκτή και προσφέρει δέσμευση βασισμένη σε αξίες. Ο Bennett θεωρεί ότι οι τύποι ισχύος σχετίζονται με τη νομιμότητα (Σχήμα 6).



Σχήμα 6: Χαρακτηριστικά πόρων ισχύος στους οργανισμούς (Bennett, 2003)

Η οργανωσιακή κουλτούρα καθορίζει τους τρόπους που χρησιμοποιούνται οι μορφές της ισχύος στον οργανισμό διαχρονικά. Έτσι, όταν οι αναμεταξύ των μονάδων (άτομα ή ομάδες) ανταλλαγές ισχύος και ο διαμοιρασμός των πόρων ισχύος στις μονάδες γίνονται περισσότερο

⁵ οργάνωση κοινωνικά νομιμοποιημένη που αντανάκλα τους πολιτισμικούς ορισμούς μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου (Fischer, 2006).

ισότιμα, τότε η συμμόρφωση αποτελεί αποτέλεσμα περισσότερο διαδικασιών διαπραγματεύσεως. Αντίθετα, όσο μεγαλύτερη παρουσιάζεται η ανισότητα ισχύος, τόσο λιγότερο οι αδύνατες ομάδες μπορούν να αντισταθμίσουν αυτή την ανταλλαγή και αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν στοιχεία γνωστικής και κανονιστικής ισχύος (Bennett, 2003). Συνεπώς, η οργανωσιακή κουλτούρα μεσολαβεί στην εκδήλωση των πόρων ισχύος ανάμεσα στις μονάδες.

Επιπλέον, δομή και οργανωσιακή κουλτούρα νομιμοποιούν την ισχύ. Ιδιαίτερα η οργανωσιακή κουλτούρα, μέσω των παραδοχών, στοιχίζει την αποδοχή της γνωστικής (διοικητική και τεχνική) και της κανονιστικής ισχύος με τα ευρύτερα θεσμικά πρότυπα (Bennett, 2003). Οι Blau και Scott (όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004) διακρίνουν την εξουσία σε τρεις μορφές. Την επίσημη (πόρος ισχύος: οι κανόνες και κανονισμοί), τη λειτουργική (πόρος εξουσίας: η κατοχή γνώσεων και ικανοτήτων) και ανεπίσημη (πόρος ισχύος: η προσωπικότητα του ατόμου στη βάση των ανθρώπινων σχέσεων). Συνακόλουθα, η οργανωσιακή κουλτούρα συνδέει την επίσημη ισχύ (γνωστική) και την ανεπίσημη (κανονιστική) με την ταυτόχρονη νομιμοποίησή τους.

Περαιτέρω, αν η ισχύς θεωρηθεί ανταλλαγή δύο μερών και παράλληλα διαφορά βαθμού αβεβαιότητας μεταξύ ισχυρού και συμμορφώμενου (Bennett, 2003), τότε η σύγκρουση μπορεί να θεωρηθεί φυσική, αναπόφευκτη και με πιθανές θετικές ή αρνητικές συνέπειες. Έτσι, γενικά η σύγκρουση μπορεί να εξισορροπήσει την ισχύ, να βελτιώσει την επικοινωνία και την οργανωτική οικοδόμηση, να διευκολύνει την κατανόηση προβλημάτων ή να αναπτύξει μεθόδους διαχείρισης διαφορών. Εντούτοις, η συναισθηματική σύγκρουση μειώνει την ποιότητα απόφασης, την επίδοση, την ευχαρίστηση και επικεντρώνεται στα πρότυπα συμπεριφοράς και στις αξίες. Αντίθετα, η γνωστική βελτιώνει την ποιότητα της κρίσης, τη συνολική επίδοση της ομάδας, σχετίζεται με το έργο και προσανατολίζεται στους ρόλους, τις πολιτικές και τους πόρους. Επομένως, ισχύς και σύγκρουση είναι κρίσιμα στοιχεία στη οργανωτική δυναμική (DiPaola, 2003).

Η σύγκρουση αποτελεί τρόπο αντιμετώπισης της πραγματικότητας και επίλυσης προβλημάτων (DiPaola, 2003). Παρόμοια, οι παραδοχές συνιστούν το βιώσιμο προϊόν ερμηνείας της πραγματικότητας. Συνακόλουθα, αυτά υποδεικνύουν τη σημασία τους στην οργανωτική ζωή. Έτσι, η κουλτούρα συνθέτει τον πυλώνα στήριξης του οργανισμού και η ισχύς (σύγκρουση) τον τρόπο συγκρότησης της. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Bennett (2003), η οργανωτική λειτουργία συνιστά το συνδυασμό τριών διαστάσεων, δηλαδή της δομής, της κουλτούρας και της ισχύος.

2.2.12 Το πολιτικό στοιχείο στον οργανισμό

Στη τυπική εκπαίδευση, οι διακριτές ομάδες (επαγγελματικές ειδικότητες) των εκπαιδευτικών εντός των επιστημονικών ορίων τους διαμορφώνουν υποκουλτούρες. Αυτές καθορίζουν (ετεροπροσδιορισμένα και από την οργανωτική δομή) και διατηρούν τον αποκλειστικό έλεγχο του εδάφους των επιστημονικών φυλών από άλλες παρεισφρήσεις (Fischer, 2006). Η διατήρηση του εδάφους υπαινίσσει τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ομάδων αυτών και τη διανομή της ισχύος μέσα στους οργανισμούς. Αυτό αναδεικνύει το πολιτικό πρότυπο λειτουργίας τους.

Το υπόδειγμα αυτό μπορεί να περιγραφεί εννοιολογικά και συνοπτικά ως εξής. Η λήψη αποφάσεων στους οργανισμούς δεν παρουσιάζει ορθολογική συνέπεια και οι στόχοι διαμορφώνονται ύστερα από οργανωτικές δραστηριότητες. Οι αποφάσεις αποτελούν αποτέλεσμα διαπραγματεύσεων που προκύπτουν από το συσχετισμό δυνάμεων των ομάδων, οι οποίες συγκροτούν διαφορετικές συστάδες συμφερόντων. Ορισμένες ομάδες επιτυγχάνουν να καθιερώσουν τους στόχους τους ως σκοπούς της οργάνωσης, ενώ κάποιες άλλες επιδιώκουν να αλλάξουν την επικρατούσα κατάσταση. Η διαπραγμάτευση αυτή διαμορφώνει τις γραμμές εξουσίας στο εσωτερικό του. Ο ρόλος της ηγεσίας είναι εξισοροπιστικός, συναλλακτικός. Από τη μια μεριά συμμετέχει στις διαπραγματεύσεις ως διακριτός πόλος και από την άλλη διευκολύνει τη διαδικασία για τη λήψη απόφασης. Έτσι, το πολιτικό παράδειγμα ανάλυσης αναγνωρίζει το συμφέρον ως πρωταρχικό κίνητρο δράσης. Επιπλέον, η λειτουργία του είναι συμπληρωματική στο γραφειοκρατικό υπόδειγμα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Το πολιτικό πρότυπο αν και προσφέρει περαιτέρω διείσδυση στη δομή των οργανισμών, εντούτοις παρουσιάζει δυσκολία στη διάκριση των συμπεριφορών, μεταξύ της πολιτικής και της τυπικής γραφειοκρατικής ή συναδελφικής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στην Ελλάδα, σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος διακρίνονται αρκετές ομάδες πίεσης, οι οποίες μαζί με τα πολιτικά κόμματα αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες δύναμης για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η παραχώρηση από τη Βουλή εξουσιοδοτήσεων έκδοσης Προεδρικών Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων και άλλων κανονιστικών πράξεων ενισχύει τη διαπραγμάτευση αυτών των ομάδων με την εκτελεστική εξουσία για την προώθηση των επιμέρους συμφερόντων τους. Αυτός ο πολύχρωμος χάρτης πολιτικών ομάδων συχνά εμφανίζεται ανταγωνιστικός. Αυτό καταδεικνύει την πολυπλοκότητα των πολιτικών διαδικασιών σύνθεσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Ανδρέου, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

ΔΟΜΗ – ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

3.1 Οργάνωση του συστήματος αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης

3.1.1 Οι βαθμίδες σπουδών

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (ΕΕΣ) περιλαμβάνει τρεις βασικές βαθμίδες σπουδών.

Υποχρεωτική εκπαίδευση

Πρωτοβάθμια, η οποία αποτελείται από το Νηπιαγωγείο (προσχολική) και το Δημοτικό. Τα παιδιά φοιτούν μέχρι την ηλικία των 12 ετών.

Α' κύκλος δευτεροβάθμιας, η οποία περιλαμβάνει το ημερήσιο Γυμνάσιο τριετούς φοίτησης μέχρι την ηλικία των 15 ετών. Επίσης, λειτουργούν Εσπερινά Γυμνάσια για εργαζόμενους μαθητές από 14 ετών και πάνω.

Μη υποχρεωτική εκπαίδευση

Β' κύκλος δευτεροβάθμιας μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης, ο οποίος περιλαμβάνει δυο ισότιμους τύπους σχολείων, το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ), τριετούς φοίτησης από την ηλικία των 15 ετών. Το γενικό σχολείο παρέχει γενική ακαδημαϊκή μόρφωση, ενώ το επαγγελματικό προσφέρει συνδυασμό γενικής και τεχνικής επαγγελματικής γνώσης. Παράλληλα, λειτουργούν Εσπερινά ΓΕ.Λ και ΕΠΑ.Λ τετραετούς φοίτησης, για εργαζόμενους μαθητές. Οι απόφοιτοι/ες των Λυκείων έχουν τη δυνατότητα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, διακρίνονται οι διετείς ημερήσιες Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ), με ελάχιστο όριο ηλικίας φοίτησης τα 16 έτη. Αυτές και τα ΕΠΑ.Λ συναποτελούν την δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Τέλος, υπάρχουν Εκκλησιαστικά, Μειονοτικά, Διαπολιτισμικά, Πειραματικά και Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια. Άλλες εναλλακτικές δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν τα Ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια, τα σχολεία Αθλητικής Διευκόλυνσης και τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Αδιαβάθμητη μεταδευτεροβάθμια, μη Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ), από 18 ετών και πάνω.

Τριτοβάθμια εκπαίδευση, την οποία αποτελούν τα Πανεπιστήμια, το Πολυτεχνείο, η Σχολή Καλών Τεχνών, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π), τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι) και η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και

Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε) (Eurydice, 2009/2010· Σαΐτης, 2008· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

3.1.2 Διοικητική οργάνωση του συστήματος αρχικής εκπαίδευσης

Η διοικητική δομή του σχολικού συστήματος στην Ελλάδα εμφανίζει ιεραρχική διάρθρωση με τέσσερα επίπεδα. Αναλυτικότερα:

Εθνικό επίπεδο: Το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) ασκεί τη γενική διοίκηση της εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια. Παράλληλα, διατηρεί τη βασική ευθύνη για το στρατηγικό σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία και τα τμήματα της, τα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΚΥΣΠΕ – ΚΥΣΔΕ), τα συμβούλια επιλογής σχολικών συμβούλων, διευθυντών και προϊστάμενων γραφείων εκπαίδευσης και συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού. Παράλληλα, εποπτευόμενοι από το Υπουργείο Παιδείας αποκεντρωμένοι δημόσιοι φορείς (όπως, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι), ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ), ο Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), κ.ά.) αναλαμβάνουν επιμέρους δραστηριότητες υποστήριξης του εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Eurydice, 2009/10).

Σε κεντρικό επίπεδο αποφασίζεται η κατανομή των οικονομικών πόρων, ο εφοδιασμός των σχολικών μονάδων με υλικό εξοπλισμό, η ανέγερση σχολικών κτιρίων, θέματα προσωπικού (π.χ. διορισμοί, μεταθέσεις, αποσπάσεις). Επιπρόσθετα, το υπουργείο έχει την ευθύνη σύνταξης των κανόνων και κανονισμών των σχολικών δραστηριοτήτων (όπως σχολικές συνεδριάσεις, σχολική παρακολούθηση, αναλυτικό πρόγραμμα, ίδρυση – κατάργηση σχολείων, μαθητικά θέματα, ίδρυση τομέων στα επαγγελματικά σχολεία, άλλες σχολικές λειτουργίες). Τέλος, σε εθνική κλίμακα διαμορφώνονται θέματα επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, η εισαγωγή καινοτομιών και τα αναλυτικά προγράμματα του σχολικού συστήματος (Saiti, 2003· Σαΐτης, 2005).

Περιφερειακό επίπεδο: Αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΠΕ – ΑΠΥΣΔΕ). Η Περιφέρεια συνιστά ενιαία αποκεντρωμένη μονάδα διοίκησης του κράτους. Κάθε ΠΔΕ συμπεριλαμβάνει τρεις οργανικές μονάδες. Πρώτον, το τμήμα διοίκησης. Δεύτερον, το τμήμα επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τρίτον, το τμήμα επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι διευθυντές/ντριες της ΠΔΕ είναι μετακλητοί

δημόσιοι υπάλληλοι που διορίζονται και παύονται από τον/την υπουργό παιδείας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Με το Ν. 1304/1982 οι ενοποιημένες αρμοδιότητες διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης του Επιθεωρητή Εκπαίδευσης διαχωρίστηκαν σε δύο ανεξάρτητες. Έτσι, τη διοίκηση ανέλαβε ο Προϊστάμενος/η Διεύθυνσης ή Γραφείου. Ταυτόχρονα, ο σχολικός σύμβουλος επιλήφθηκε την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η έλλειψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων περιορίζει την αποτελεσματικότητα του ρόλου του. Οι σχολικοί σύμβουλοι υπάγονται στην ΠΔΕ (Eurydice, 2009/10· Σαΐτης, 2005).

Επίπεδο Περιφερειακής Ενότητας (Νομός): Το επίπεδο αυτό συνιστούν οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες υπάγονται στην ΠΔΕ. Παράλληλα, λειτουργούν και τα Γραφεία Εκπαίδευσης, ενώ επιπρόσθετα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υφίσταται το γραφείο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και το γραφείο Φυσικής Αγωγής. Οι Διευθυντές/ντριες και οι Προϊστάμενοι/ες Γραφείων αποτελούν τους/τις διοικητικούς/ες και πειθαρχικούς/ες προϊσταμένους/ες των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν σε νομαρχιακό επίπεδο. Αυτοί διαθέτουν εποπτικές, ελεγκτικές, αποφασιστικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες. Ταυτόχρονα, λειτουργούν τα υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ - ΠΥΣΔΕ), τα οποία είναι υπεύθυνα για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σχολικό επίπεδο: Η σχολική μονάδα συνιστά αποκεντρωμένη δημόσια υπηρεσία, με διττό σκοπό. Πρώτον, το σχολείο παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες στην κοινωνία. Δεύτερον, αποτελεί οργανισμό του κράτους ασκώντας δημόσια εξουσία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί φέρουν την ιδιότητα του δημόσιου υπάλληλου άσχετα των εργασιακών σχέσεων που συνάπτουν με το κράτος. Έτσι, αυτοί μπορεί, είτε να διατηρούν τη σχέση του μόνιμου υπαλλήλου, είτε να προσφέρουν υπηρεσίες ορισμένου χρόνου ως έκτακτοι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί για την κάλυψη διδακτικών λειτουργικών αναγκών. Η πρόσληψη τους πραγματοποιείται με απόφαση του ΥΠΔΒΜΘ (Σαΐτης, 2005). Κάθε σχολείο παρέχει τις υπηρεσίες του καλύπτοντας συγκεκριμένη χωρική περιοχή, προσδιορισμένη από διοικητική πράξη του Διευθυντή εκπαίδευσης. Αυτό επιτρέπει τη διευκόλυνση του προγραμματισμού των σχολείων και την εξυπηρέτηση των μαθητών της συγκεκριμένης περιοχής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επιπλέον, αυτό επηρεάζει την επιλογή του σχολείου με ανελαστικό τρόπο, αφού η φοίτηση πραγματοποιείται με βάση τη μόνιμη κατοικία του μαθητή (Eurydice, 2009/10).

Όργανα διοίκησης στις σχολικές μονάδες συνιστούν ο/η διευθυντής/ντρια, ο υποδιευθυντής/ες και ο σύλλογος διδασκόντων (Σαΐτης, 2005).

Ο διευθυντής/ντρια στοιχειοθετεί ένα διοικητικό και επιστημονικό – παιδαγωγικό στέλεχος στην εκπαίδευση. Αυτός αποτελεί τον ιεραρχικά προϊστάμενο των μελών της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Έτσι, είναι «υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων» (Ν. 1566/1985, άρθρο 11). Επίσης, μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους (Σαΐτης, 2005). Ο υποδιευθυντής/ντρια επικουρεί και αναπληρώνει τον διευθυντή/ντρια όταν απουσιάζει. Ο σύλλογος διδασκόντων περιλαμβάνει όλους τους διδάσκοντες της εκπαιδευτικής μονάδας, με πρόεδρο το διευθυντή/ντρια. Αυτός αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Ευρυδίκη, 2009/2010).

Επιπρόσθετα, στο σχολικό πλαίσιο λειτουργούσαν μέχρι το 2010 δύο όργανα λαϊκής συμμετοχής, το σχολικό συμβούλιο και η σχολική επιτροπή.

Σύμφωνα με το Ν. 1566/1985, η τοπική αυτοδιοίκηση έχει την ευθύνη της φροντίδας, της διαχείρισης και της κατανομής των οικονομικών πόρων που χορηγεί σε αυτήν η κεντρική διοίκηση, στα σχολεία της περιοχής της. Έτσι, έργο της σχολικής επιτροπής που είχε συσταθεί σε κάθε σχολείο ή συγκρότημα σχολείων αποτελούσε η οικονομική διαχείριση των πόρων για την αντιμετώπιση των λειτουργικών αναγκών τους.

Παράλληλα, το σχολικό συμβούλιο συνιστά διευρυμένο όργανο υποστήριξης του σχολείου, το οποίο αποτελείται από το σύλλογο διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή. Επιπρόσθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμμετέχουν τρεις εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων. Ο σκοπός του σχολικού συμβουλίου συνίσταται στην εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος. (Ν. 1566/1985· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ωστόσο, η αναδόμηση της διοίκησης στην Ελλάδα και στην οργάνωση της αυτοδιοίκησης (Ν.3852/2010 «Καλλικράτης» άρθρο 103), επέφερε αλλαγές στις σχολικές επιτροπές. Έτσι, κατά εφαρμογή του νόμου, κάθε νέος ενοποιημένος δήμος συγκροτεί δύο ενιαίες σχολικές επιτροπές (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση), οι οποίες έχουν στην αρμοδιότητα τους τη διαχείριση και την κατανομή των οικονομικών πόρων στα

αντίστοιχα σχολεία. Παράλληλα, όταν σε σχολικά κτίρια ή συγκροτήματα λειτουργούν πάνω από δύο σχολικές μονάδες, τότε με απόφαση της οικείας σχολικής επιτροπής συστήνεται συμβούλιο σχολικής κοινότητας για κάθε σχολείο ή σχολικό συγκρότημα. Αυτό διατυπώνει προτάσεις καλύτερης λειτουργίας των σχολείων προς την Ενιαία σχολική επιτροπή, ενώ ο διευθυντής διαχειρίζεται αποκλειστικά τους οικονομικούς πόρους που του διαθέτει η ενιαία σχολική επιτροπή για την αντιμετώπιση των λειτουργικών αναγκών του σχολείου ή συγκροτήματος (Υ.Α 8440, ΦΕΚ:318, 25/02/2011). Το συμβούλιο σχολικής κοινότητας σύμφωνα με τη νέα δομή της σχολικής μονάδας που επεξεργάζεται το ΥΠΔΒΜΘ (2010), θα επικουρεί τον διευθυντή στην οικονομική διαχείριση. Εντούτοις, η μεταβατικότητα της περιόδου δεν έχει επιτρέψει ακόμα την ολοκλήρωση των μεταρρυθμιστικών αλλαγών στην αυτοδιοίκηση και των επιπτώσεων που αυτές επιφέρουν στη σχολική μονάδα.

Επίσης, στη σχολική μονάδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δραστηριοποιείται η μαθητική κοινότητα. Το δεκαπενταμελές συμβούλιο των μαθητών αποτελεί τον κύριο εκπρόσωπο της. Ο σκοπός των μαθητικών κοινοτήτων συνίσταται στη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ιδιαίτερα στη μεταγυμνασιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το θεσμικό πλαίσιο παρέχει κάποιες αυξημένες δυνατότητες αυτονομίας και μαθητικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Υ.Α 23613/6/Γ2, 1986· Υ.Α Γ2/336/1991), λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας των μαθητών.

Τέλος, η αποδοχή των γονέων ως τρίτη συνιστώσα του σχολικού οργανισμού, έχει υλοποιηθεί διαμέσου της θεσμοθέτησης των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Επίσης, η νομοθέτηση γονεϊκών οργάνων σε αντίστοιχα επίπεδα της ιεραρχικής σχολικής δομής, δηλαδή περιφερειακή ενότητα και χώρα ολοκληρώνει τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

3.1.3 Γενικά χαρακτηριστικά - δυσλειτουργίες του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το ΕΕΣ διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά (Iordanidis & Karagianni, 2008· Κατσαρός, 2008). Κατά τον Τύπα (1999), αυτό αποτελεί μηχανιστική γραφειοκρατία με ιδιομορφίες. Έτσι, το ΕΕΣ χαρακτηρίζεται από υπερσυγκεντρωτισμό (Saiti, 2003· Τύπας, 1999· Σαΐτης, 2005· Κιούση & Κοντάκος, 2006· Κόντης, και συν., 2007), με ιεραρχική δομή (Saiti, 2003· Iordanidis & Karagianni, 2008· Τύπας, 1999· Κατσαρός, 2008· Σαΐτης, 2008), η οποία συνδυάζεται με τη λειτουργική αυτονομία των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008), ενότητα διοίκησης (Τύπας, 1999· Σαΐτης, 2008), υψηλό βαθμό προτυποποίησης, τυποποίησης και ομοιομορφίας (Καβούρη, 1998· Τύπας, 1999). Παράλληλα, αυτό διακρίνεται από αρκετά

επεξεργασμένο καταμερισμό εργασίας, αφού η ύπαρξη εκπαιδευτικών, διοικητικών στελεχών, επιστημόνων παιδαγωγών και κοινωνικών – κρατικών εκπροσώπων αντιστοιχεί σε θέσεις με συγκεκριμένα προσόντα (Κατσαρός, 2008). Εντούτοις, υπάρχουν αποκλίσεις από το γραφειοκρατικό πρότυπο, με την επικάλυψη και την ασαφή περιγραφή αρμοδιοτήτων (Σαΐτης, 2005), την παρατηρούμενη ασάφεια εντολών, την προσωποποίηση των εργασιακών σχέσεων (Κατσαρός, 2008) και την ετερογένεια του διδακτικού προσωπικού (Κουλουμπαρίτση, και συν., 2007).

Επιπλέον, το ΕΕΣ διακρίνεται για τον πληθωρισμό οργάνων και υπηρεσιών (Τύπας, 1999), την πολυνομία του, τις αδιαφανείς διαδικασίες, τον κομματισμό, την αναξιοκρατία, την ευνοιοκρατία και τις παρεμβάσεις της πολιτικής εξουσίας (Τύπας, 1999· Σαΐτης, 2005· Σαλτερής, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), την πλημμελή εφαρμογή των κανόνων, την ανυπαρξία αξιολόγησης και την πολιτική ατομία έκδοσης Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ.) για την πλήρη εκτέλεση των νόμων (Τύπας, 1999). Επίσης, αυτό χαρακτηρίζεται από την παντελή έλλειψη κινήτρων προς το ανθρώπινο δυναμικό (Καβούρη, 1998· Τύπας, 1999· Σαλτερής, 2006· Π.Ι., 2008), την προβληματική διαχείριση και αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων (Σαΐτης, 2005· Π.Ι., 2008) και την επιμόρφωση αριθμητικά περιορισμένη και μόνο σε ευρείας κλίμακας προγράμματα (Τύπας, 1999· Κιούση & Κοντάκος, 2006). Τέλος, η άσκηση διοίκησης επικεντρώνεται στους κανόνες και στην ποσοτική πλευρά της εκπαίδευσης και όχι στους στόχους (Κόντης, και συν., 2007), με ταυτόχρονη ανυπαρξία μηχανισμών ελέγχου της ποιότητας των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Ήργης & Μακρή, 2009).

Επιπρόσθετα, εθνικά προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν η ασυνέχεια του διοικητικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη συχνή αλλαγή υπουργών και διοικητικών στελεχών (Τύπας, 1999· Σαΐτης, 2008) καθώς και ο ασταθής τρόπος επιλογής των τελευταίων (Π.Ι., 2008). Επιπλέον, οι αλληπάλληλες ρυθμίσεις της δομής και του περιεχομένου των σπουδών επικεντρώνουν βασικά στην επίλυση αστοχιών του τρόπου εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα προκαλούν ασυνέχεια στην εκπαιδευτική πολιτική (Τύπας, 1999· Eurydice, 2009/10). Περαιτέρω, η εξάρτηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), του επιστημονικού εκφραστή των επιστημών της αγωγής, από την πολιτική ηγεσία επιτείνει τα προβλήματα (Σαΐτης, 2005).

Εξάλλου, προσπάθειες μείωσης του δημοκρατικού ελλείμματος στην εκπαίδευση, όπως ο σύλλογος διδασκόντων και η δημιουργία του περιφερειακού επιπέδου διοίκησης (Κιούση & Κοντάκος, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), δεν αναρούν το γενικό συμπέρασμα των

περιορισμένων δημοκρατικών διαδικασιών που διατρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα (Κιούση & Κοντάκος, 2006).

Έτσι, η αγνόηση των εκπαιδευτικών της πράξης, η αντιμετώπιση τους ως εκτελεστικά όργανα (Τύπας, 1999· Σαλτερής, 2006· Κόντης, και συν., 2007), καθώς και η επιβολή οποιονδήποτε αλλαγών χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Π.Ι., 2008) επιφέρει στους εκπαιδευτικούς την κυριαρχία της αντίληψης για το διεκπεραιωτικό και επουσιώδη ρόλο τους στη σχολική καθημερινότητα (Καναλιώτη, 2008). Συνακόλουθα, συχνά ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί όργανο ανακοίνωσης προειλημμένων αποφάσεων (Καναλιώτη, 2008· Π.Ι., 2008) και με ελάχιστη παραγωγή προτάσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Π.Ι., 2008· Ρουμπακιάς, 2008), ως αποτέλεσμα του συγκεντρωτισμού του συστήματος, ο οποίος καταπνίγει κάθε προσπάθεια πρωτοβουλίας (Κιούση & Κοντάκος, 2006· Κουλουμπαρίτση, και συν., 2007). Έτσι, τη σχολική μονάδα χαρακτηρίζει η μικρή δυνατότητα για διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής (Κόντης, και συν., 2007).

Επιπλέον, το έλλειμμα δημοκρατίας φαίνεται στον περιορισμένο ρόλο των οργάνων λαϊκής συμμετοχής. Έτσι, αυτά δεν διέθεταν καμιά διαμορφωτική δυνατότητα στην εκπαιδευτική πράξη (Σαΐτη, 1999· Σαΐτης, 2005· Κατσαρός, 2008) και η οριακή διαπραγματευτική ικανότητα τους δεν επέτρεψε τη διεύρυνση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων συνιστωσών του σχολείου (Iordanidis & Karagianni, 2008). Παράλληλα, η ανάλωση της δραστηριότητας τους σε νομιμοποιητικά διεκπεραιωτικά όργανα οδήγησε στην τυποποίηση και την αδρανοποίηση τους (Iordanidis & Karagianni, 2008· Κατσαρός, 2008).

Η καθαρή τομή διακριτών και παράλληλων ρόλων στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στο ελληνικό πλαίσιο, επεξηγεί αυτή την αδρανοποίηση. Έτσι, γονείς και εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στη χρησιμότητα της σχέσης και της επικοινωνίας τους σε θέματα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, εκπαιδευτικών δυνατοτήτων και δυσκολιών καθώς και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Εντούτοις, αν και οι γονείς κατανοούν την προσφορά ευκαιριών από αυτό, οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στη διατύπωση θετικής στάσης απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο (Koutrouba, et al., 2009· Antonopoulou, et al., 2011). Έτσι, στην επαφή σχολείου - γονέων απουσιάζει η προσέγγιση της κοινότητας, ενώ κυριαρχεί το παραδοσιακό εκπαιδευτικοκεντρικό μοντέλο, το οποίο παράγει επιφανειακές σχέσεις ανάμεσα τους (Poulou & Matsagouras, 2007). Συνεπώς, η κυρίαρχη αντίληψη των εκπαιδευτικών αποκλείει τη γονεϊκή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και μειώνει τις θεσμοθετημένες υποδομές για την προαγωγή της (Koutrouba, et al., 2009).

Ιδιαίτερα, η γραφειοκρατική αντίληψη που διαποτίζει το ΕΕΣ διαφαίνεται στην ιεραρχική διαχείριση της σχολικής τάξης, στη λογική πειθαρχίας και υπακοής στο σχολικό πρόγραμμα και στην επιβολή μεγάλης ποσότητας ύλης χωρίς κριτική σκέψη (Ηργης & Μακρή, 2009). Παρόμοια, ο Συνήγορος του Παιδιού (2009) σε έγγραφο του προς το ΥΠΔΒΜΘ όσον αφορά την τήρηση σχολικών κανόνων, επισημαίνει το έλλειμμα δημοκρατικής διοίκησης στα σχολεία με την ανυπαρξία συλλογικής ισότιμης διαπραγμάτευσης των εσωτερικών κανόνων μεταξύ των μελών του σχολείου, την υποβαθμισμένη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και την άنيση αντιμετώπιση τους, η οποία συνακόλουθα καλλιεργεί τη δυσπιστία, το αίσθημα αδικίας και την προτροπή μη σεβασμού προς τους κανόνες.

Επιπρόσθετα, η γραφειοκρατική νοοτροπία του σχολικού συστήματος προκαλεί στους εκπαιδευτικούς δυσκολίες συνεργασίας με τους μαθητές στην διεκπεραίωση καινοτόμων δραστηριοτήτων (Καναλιώτη, 2008), οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να σχετίζονται με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και διδασκαλίας βιωματικής μάθησης (Ηργης & Μακρή, 2009).

Περαιτέρω, η απουσία κινήτρων, η ανεπαρκής επαγγελματική ακεραιότητα των εκπαιδευτικών και η υποβαθμισμένη επιμόρφωση επιφέρει την απάθεια, την αδιαφορία και την έλλειψη της παραγωγικότητας, της πρωτοβουλίας και της αξιοποίησης καινοτόμων δράσεων (Καβούρη, 1998· Τύπας, 1999· Καναλιώτη, 2008). Αυτά δημιουργούν ένα εσωστρεφές και αδρανές σχολείο, στο οποίο απουσιάζει η δυναμική προόδου (Π.Ι., 2008).

Επιπλέον, η προσπάθεια αποσυγκέντρωσης, μέσω της περιφερειακής διοίκησης, ουσιαστικά αποτελεί μεταβίβαση διαχειριστικών αρμοδιοτήτων από το κέντρο και από τις διευθύνσεις εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού στην περιφέρεια, (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), χωρίς να αποκεντρώνεται και η ευθύνη για την ποιότητα της εκπαίδευσης (Σαλτερής, 2006).

Επιπλέον, η διαχειριστική αντίληψη της πλειοψηφίας των διοικητικών στελεχών υποδηλώνει την έμφαση του συστήματος στο γραφειοκρατικό ρόλο τους (Σαλτερής, 2006· Π.Ι., 2008). Έτσι, έρευνες (Γούλα, 2008· Π.Ι., 2008) διαπίστωσαν ότι τα περιφερειακά στελέχη διοίκησης διαπνέονται από την αντίληψη της αδιανόητης παρέκκλισης από τις οδηγίες του ΥΠΔΒΜΘ, προσεγγίζουν το ρόλο τους περισσότερο συντονιστικά παρά ηγετικά, και η δυνατότητα λήψης αποφάσεων τους περιορίζεται στην άσκηση ελέγχου, εποπτείας και οργάνωσης. Παράλληλα, εκδηλώνουν ανεπιθύμητη διάθεση άσκησης ελέγχου των υφισταμένων. Έτσι, το τελευταίο, μαζί με την ασάφεια των εντολών και της εκπαιδευτικής πολιτικής, οδηγεί στην αδυναμία της εξουσίας να επιβάλλει την πειθαρχία (Τύπας, 1999).

Παρόμοια, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διακατέχεται από ανάλογη διαχειριστική αντίληψη (Καβούρη, 1998· Τύπας, 1999· Π.Ι., 2008· Ηργης & Μακρή, 2009) και από δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία (Καβούρη, 1998). Ταυτόχρονα, ο ρόλος του εμφανίζεται παραμελημένος (Τύπας, 1999). Επιπρόσθετα, ο Σαλτερής (2006) σημειώνει την αποβολή του παιδαγωγικού ρόλου του διευθυντή και τη διατήρηση μόνο των διοικητικών χαρακτηριστικών του. Εντούτοις, ο ίδιος υποστηρίζει ότι τα διοικητικά στελέχη απολαμβάνουν μεγαλύτερο κύρος από τα στελέχη παιδαγωγικής καθοδήγησης, εξαιτίας της δυνατότητας λήψης αποφάσεων και της διαχείρισης των ανθρώπινων και οικονομικών πόρων.

Παράλληλα, στο ελληνικό συγκείμενο, ο ασταθής τρόπος επιλογής των διοικητικών στελεχών και οι κομματικές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα επιφέρουν στα στελέχη τη συντήρηση παραδοχών ομηρίας στην κάθε πολιτική βούληση. Συνακόλουθα, αυτές οι πεποιθήσεις δημιουργούν αίσθηση αστάθειας, ανασφάλειας και ακύρωσης της δημιουργίας και των αλλαγών, εμποδίζουν την ανάπτυξη κουλτούρας διαλόγου και αγνοούν τον ορθολογικό μακροχρόνιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Σαΐτης, 2005· Σαλτερής, 2006· Π.Ι., 2008).

Τα προηγούμενα δομικά χαρακτηριστικά και πεποιθήσεις παράγουν ένα αναποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα (Saiti, 2003· Τύπας, 1999· Κατσαρός, 2008), με χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών (Ηργης & Μακρή, 2009), προσκολλημένο στην τυπολατρική γραφειοκρατία (Τύπας, 1999· Σαΐτης, 2005). Επίσης, αυτά προξενούν μεγάλη κοινωνική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αναπτύσσουν σχέσεις εξουσίας μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού και επιφέρουν έλλειψη συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος (Τύπας, 1999).

Συμπερασματικά, η πυραμοειδής δομή του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προκαλεί στασιμότητα και παρακμή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), ενώ η αποσυγκέντρωση αποτελεί ένα «πρόβλημα ουσιαστικά πολιτικό και ανάγεται στη δημοκρατική οργάνωση και συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στα εκπαιδευτικά προβλήματα της χώρας» (Σαΐτης, 2008, σ. 20). Έτσι, ο εθνικός διάλογος και κάθε προσπάθεια συζήτησης για τα εκπαιδευτικά πράγματα δεν καρποφόρησε, λόγω έλλειψης κουλτούρας διαπραγματεύσης και έντιμης προσέγγισης μεταξύ πολιτικής ηγεσίας, εκπαιδευτικών και των εμπλεκόμενων ομάδων (Ηργης & Μακρή, 2009). Ταυτόχρονα, το Π.Ι. (2009) διαπιστώνει ότι:

απεδείχθη και ερευνητικά ότι το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα... στην καθημερινή πραγματικότητα μετασηματίζεται και ανασηματίζεται προς νέα μορφώματα που δρουν ανεξέλεγκτα, μακράν των επίσημα διατυπωμένων

αρχών και επαγγελιών και κυρίως μακριά από τις προσδοκίες των εμπλεκομένων (σ. 15).

Εντούτοις, την περίοδο αυτή το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε κατάσταση δομικής μεταρρύθμισης. Σε αυτό συμβάλλει η οικονομική κρίση, η οποία οδηγεί στη χρήση μέτρων που εξορθολογίζουν το σύστημα, όπως οι συγχωνεύσεις και οι καταργήσεις σχολικών μονάδων (Δελτίο Τύπου ΥΠΔΒΜΘ, 13/03/2011). Επίσης, η αλλαγή της επιλογής των στελεχών διοίκησης με υιοθέτηση τυποποιημένων και σύγχρονων μεθόδων κρίσης (π.χ. συνέντευξη στη βάση μιας μελέτης περίπτωσης, μαγνητοφώνηση συνέντευξης, συγκεκριμένη διαδικασία) στοχεύει στον περιορισμό κομματικών και άλλων εξωγενών παρεμβάσεων στο σχολικό σύστημα (Ν.3848/2010). Τέλος, το «νέο σχολείο», η «νέα διοίκηση για το νέο σχολείο» και η κατάργηση των γραφείων εκπαίδευσης, φυσικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, το νέο γενικό λύκειο και η πρόταση για το τεχνολογικό λύκειο (ΥΠΔΒΜΘ, 2011) εκφράζουν τη μεταρρυθμιστική κίνηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.2 Η ΤΕΧΝΙΚΗ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΤΕΕ)

3.2.1 Δομή και Οργάνωση της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Γενικά, ως τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αναφέρεται κάθε τύπος εκπαίδευσης σχετικός με τη μάθηση που αφορά το επάγγελμα, η οποία αυξάνει την παραγωγικότητα του ανθρώπου. Αυτή περιλαμβάνει την εκπαίδευση σε επίσημα τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία, σε κέντρα κατάρτισης και σε χώρους εργασίας, είτε κατά τη διάρκεια της εργασιακής απασχόλησης, είτε εκτός (Tsang, 1997).

Στην Ελλάδα, σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης η ΤΕΕ τοποθετείται στην τυπική μεταγυμνασιακή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο σκοπός της συνίσταται α) στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, β) στη μετάδοση των απαιτούμενων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και στην ανάπτυξη των συναφών δεξιοτήτων τους και γ) στην παροχή στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Ν.3475/2006). Συνακόλουθα, η διάκριση της ΤΕΕ σε ΕΠΑ.Λ και ΕΠΑ.Σ επιμερίζει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των αποφοίτων τους.

Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο σπουδών του ΕΠΑ.Λ αποβλέπει στην ομαλή και δημιουργική ένταξη των μαθητών στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή, την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την επανεκπαίδευση μέσω της διά βίου κατάρτισης (Π.Ι., 2009). Επομένως, το αναλυτικό πρόγραμμα των ΕΠΑ.Λ περιλαμβάνει τη διδασκαλία

μαθημάτων γενικής παιδείας, τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης και εργαστηριακές ασκήσεις (Υ.Α ΦΕΚ:26/15-1-2008). Αντίθετα, η ΕΠΑ.Σ στοχεύει στην κατάρτιση αποκλειστικά ειδικευμένων τεχνιτών, με την παρακολούθηση μόνο τεχνικών θεωρητικών μαθημάτων και εργαστηριακών ασκήσεων (Π.Ι., 2009).

Ειδικότερα, στα ΕΠΑ.Λ η Α΄ τάξη διακρίνεται σε κύκλους μαθημάτων συναφών επαγγελματικών κατηγοριών (τεχνολογικός, υπηρεσιών και ναυτιλιακός). Η Β΄ τάξη διαχωρίζεται σε 12 τομείς όπως, μηχανολογίας, οχημάτων, ηλεκτρολογικός, ηλεκτρονικός, υγείας – πρόνοιας, δομικών έργων, πληροφορικής, οικονομικών και διοικητικών υπηρεσιών κ.ά.. Η Γ΄ και η Δ΄ τάξη των εσπερινών ΕΠΑ.Λ αντιστοιχεί στη Γ΄ τάξη των ημερήσιων. Σε αυτές τις τάξεις οι τομείς διαιρούνται περαιτέρω σε ειδικότητες όπως, ψυκτικών εγκαταστάσεων και κλιματισμού, ηλεκτρονικών υπολογιστικών συστημάτων και δικτύων, σχεδιαστών δομικών έργων, υπαλλήλων διοίκησης και οικονομικών υπηρεσιών, κ.ά. Οι μαθητές της Δ΄ τάξης στα εσπερινά και Γ΄ τάξης στα ημερήσια σχολεία επιλέγουν μεταξύ Α΄ ομάδας και Β΄ ομάδας. Η πρώτη αφορά τους υποψήφιους μαθητές που έχουν δικαίωμα πρόσβασης μόνο στα ΑΤΕΙ, ενώ η δεύτερη για αυτούς που μπορούν να εισαχθούν σε όλο το εύρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ:146, Ν. 3475/2006· Υ.Α ΦΕΚ:26/15-1-2008).

Περαιτέρω, η προτυποποίηση των δεξιοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιείται με την αντιστοίχιση των εκπαιδευτικών σε ειδικότητες. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με την πιστοποίηση αρχικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχει, ανήκει σε συγκεκριμένη ειδικότητα, η οποία κατά αντιστοιχία μπορεί να διδάξει συγκεκριμένα μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι αντιστοιχίσεις αυτές αναφέρονται ως αναθέσεις μαθημάτων (Ν. 1566/1985· Υ.Α ΦΕΚ:1984/2008).

Συνακόλουθα, οι ειδικότητες των διδασκόντων χαρακτηρίζονται με κωδικούς. Για παράδειγμα, οι φιλόλογοι ελληνικής γλώσσας ως ΠΕ 02, οι μαθηματικοί ως ΠΕ 03, οι τεχνολόγοι πολιτικοί μηχανικοί ΑΣΕΤΕΜ ως ΠΕ 17.01, οι τεχνολόγοι πολιτικοί μηχανικοί ΤΕΙ, ως ΠΕ 17.05 κλπ. (Ν.1566/1985). Επίσης, γενικά, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται στους πτυχιούχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΠΕ), στους απόφοιτους δευτεροβάθμιας τεχνικοεπαγγελματικής λυκειακής εκπαίδευσης (ΤΕ), και στους απόφοιτους – τεχνίτες δευτεροβάθμιων τεχνικών σχολών (ΔΕ) (Σαΐτης, 2005). Επιπρόσθετα, στα ΕΠΑ.Λ, ο συνδυασμός διδασκαλίας μαθημάτων γενικής και τεχνικής παιδείας διακρίνει τους εκπαιδευτικούς σε δύο αντίστοιχες μεγάλες κατηγορίες.

Τέλος, στα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (ΣΕΚ) πραγματοποιούνται οι εργαστηριακές ασκήσεις των μαθητών, ανάλογα με τον τομέα και την ειδικότητα που παρακολουθούν. Κάθε

ΣΕΚ διακρίνεται σε τομείς εργαστηρίων, αντιστοίχων των τομέων στους οποίους ορίζεται υπεύθυνος τομέα (Ν. 1566/1985).

3.2.2 Η θέση και ο ρόλος της ΤΕΕ στη διεθνή πραγματικότητα και στο ΕΕΣ

Συνολικά, η ΤΕΕ υποφέρει από μια αρνητική εικόνα παγκόσμια. Έτσι, η κοινωνία γενικά δείχνει να υποεκτιμά την ΤΕΕ και να συνδέει την παρακολούθηση της με φτωχές μελλοντικές προσδοκίες. Αντίθετα, η κοινωνία εμφανίζεται να υπερεκτιμά τη γνώση και την υπαλληλική εργασία (white collar) σε σχέση με τη χειρωνακτική (Tilak, 2002· Van Houtte & Stevens, 2010). Γενικά, εκδηλώνεται μια ισχυρή σχέση του κοινωνικό – οικονομικού επιπέδου (ΚΟΕ) των μαθητών και της επιλογής τύπου σχολείου (Van Houtte, 2006· Van Houtte & Stevens, 2010). Έτσι, στην ΤΕΕ κατευθύνονται περισσότερο οι μαθητές/τριες με χαμηλότερο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, οι οποίοι/ες αποτυγχάνουν στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, εστιάζουν λιγότερο στη μελέτη, αναζητούν ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και παρουσιάζουν έντονα φαινόμενα εγκατάλειψης του σχολείου. Συνεπώς, η εστίαση της ακαδημαϊκής επιτυχίας στο θεωρητικό και αφηρημένο δημιουργεί ένα φραγμό που προσδιορίζει τη θέση τεχνικής και γενικής εκπαίδευσης (Velde & Cooper, 2000· Van Houtte, 2006· Van Houtte & Stevens, 2010). Επιπρόσθετα, η έλλειψη ακαδημαϊκής ικανότητας στα άτομα σχετίζεται με απώλεια κοινωνικής θέσης και μια μεγαλύτερη ανασφάλεια στη μελλοντική εργασία (Van Houtte & Stevens, 2010). Τέλος, υποδεέστερο εμφανίζεται το κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών τεχνικών σχολείων σε σχέση με εκείνο της γενικής εκπαίδευσης (Skills Commission, 2009).

Στην Ελλάδα, το σχολικό έτος 2009-2010 λειτουργούσαν 385 ημερήσια και εσπερινά ΕΠΑ.Λ, καθώς και 105 ΕΠΑ.Σ. Στα σχολεία αυτά φοιτούσαν 93000 περίπου μαθητές/τριες. Επίσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό ανέρχονταν συνολικά σε 13500 περίπου καθηγητές/τριες, από τους οποίους οι 4177 (31%) δίδασκαν μαθήματα γενικής παιδείας. Αυτό το σχολικό έτος στα ΕΠΑ.Λ εγγράφηκε το 25% του μαθητικού δυναμικού της μεταγυμνασιακής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, ο μέσος όρος εγγραφών στην ΤΕΕ στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 27 κρατών ανέρχεται σε 50% (ΥΠΔΒΜΘ, 2010), ενώ στην Ασία γενικά, το 30% περίπου, αν και σε αρκετές χώρες της εμφανίζεται μείωση τους (Tilak, 2002). Συνεπώς, αυτά τα στοιχεία υποστηρίζουν ότι η ΤΕΕ αποτελεί μια προβληματική περιοχή του ΕΕΣ (Saiti, 2003), η οποία εμφανίζει μια ελλειμματική σχέση με τη Γενική εκπαίδευση (Π.Ι., 2009). Οι αιτίες της υφιστάμενης κατάστασης της ΤΕΕ επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες.

Καταρχάς, ένας βασικός λόγος στην επεξήγηση των αδυναμιών της ΤΕΕ αποτελεί η αργοπορία ανάληψης πρωταγωνιστικού ρόλου από το σύγχρονο Ελληνικό κράτος σε αυτό τον τομέα εκπαίδευσης. Οι αιτίες αυτής της καθυστέρησης εντοπίζονται στη θέση της Ελλάδας στον παγκόσμιο καταμερισμό εργασίας καθώς και στους αργούς ρυθμούς εκβιομηχάνισης, στην ανισόπλευρη και μη συστηματική ανάπτυξη ορισμένων κλάδων της οικονομίας και στην έλλειψη γενικού εθνικού αναπτυξιακού προσανατολισμού στη χώρα. Σύμφωνα με τον Tilak (2002), παρόμοιες οικονομικές καθυστερήσεις στα Ασιατικά κράτη συνδέονται με τη χαμηλή ανάπτυξη της ΤΕΕ των χωρών αυτών. Έτσι, το Ελληνικό κράτος δεν ανέπτυξε ένα συγκροτημένο και αποτελεσματικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης μέχρι το 1977. Αντίθετα από την απαρχή ίδρυσης του, αυτό άσκησε σταθερή πολιτική παροχής γενικής εκπαίδευσης στους Έλληνες πολίτες. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Γκλαβάς, 2010).

Επιπλέον, η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός προκαλεί ανεπάρκειες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (Saiti, 2003). Έτσι, η αδυναμία συγκρότησης κεντρικής σταθερής πολιτικής, η οποία να επιδεικνύει στέρεο προσανατολισμό υποστήριξης της ΤΕΕ περιόρισε την κοινωνική αποδοχή της. Συνακόλουθα, πολιτική παλινδρόμηση αποτέλεσαν αναποτελεσματικές τακτικές όπως, οι συχνές αλλαγές στη δομή και στις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σπουδών της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Επιπλέον, η απουσία στήριξης αυτών των μεταβολών σε επιστημονική βάση (Π.Ι., 2009) και η ανυπαρξία διαπραγμάτευσης και συναίνεσης με το σύνολο της κοινωνίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) υποδεικνύουν το έλλειμμα δημοκρατίας και της επιστημονικής έρευνας στην Ελλάδα. Περαιτέρω, πολιτική αδιαφορία συνιστά η έλλειψη νομοθετικά κατοχυρωμένων επαγγελματικών δικαιωμάτων, η σχετική αναντιστοιχία των πτυχίων με τα ευρωπαϊκά δεδομένα, η απουσία παιδαγωγικής και τεχνολογικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που τη στελεχώνουν, οι ελλείψεις εργαστηριακού εξοπλισμού και υποδομών, οι επικαλύψεις με προγράμματα σπουδών των ΙΕΚ και η μηδαμινή σύνδεση με την αγορά εργασίας (Saiti & Mitrosili, 2005· Π.Ι. 2009· ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

Οι εγγενείς γραφειοκρατικές ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος προσθέτουν νέα προβλήματα υστέρησης της ΤΕΕ. Έτσι, η έλλειψη ενημέρωσης της κοινωνίας για τις δυνατότητες της, η περιορισμένη αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής καθοδήγησης και προετοιμασίας των μαθητών από το σχολείο, η πλημμελής εποπτεία των διοικητικών οργάνων, η έλλειψη ενός συστήματος ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου και η ελλειμματική διοικητική υποστήριξη – διαχείριση του συστήματος της ΤΕΕ επεξηγούν περισσότερο την περιθωριοποίηση της (Saiti, 2003· Saiti & Mitrosili, 2005· Π.Ι. 2009·

ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Η ΤΕΕ δεν επιδεικνύει προς την κοινωνία μια στέρα εικόνα ενός τύπου σχολείου με ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα (Saiti & Mitrosili, 2005).

Επιπρόσθετα, οι ταξικές κοινωνικές ανισότητες επιδρούν στην υποτίμηση της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ειδικά για εκείνους τους/στις μαθητές/τριες στους οποίους αποτελεί αναγκαιότητα η εργασία και η βοήθεια στην οικογένεια τους, η φοίτηση στην ΤΕΕ συνιστά εναλλακτική εκπαίδευση έναντι του πολλαπλάσια ακριβότερου ιδιωτικού κόστους παρακολούθησης του γενικού σχολείου στην Ελλάδα. Συνεπώς, το διαφορετικό κοινωνικό κόστος μεταξύ επαγγελματικής και ακαδημαϊκής εκπαίδευσης στην Ελλάδα επιδρά στην ισότητα και στην αποδοτικότητα της (Kostakis, 1990). Γενικά, η ΤΕΕ αποτελεί μια επιλογή για τους κοινωνικά και οικονομικά ασθενέστερους/ες, με μικρότερες προσδοκίες, οι οποίοι/ες διαφορετικά θα εγκατέλειπαν την εκπαίδευση (Kostakis, 1990· Kelly & Price, 2009). Έτσι, η ΤΕΕ συνιστά μια ευκαιρία επιτυχίας στο σχολείο για αυτούς/τες τους/τις μαθητές/τριες (Barnett & Ryan, 2005). Παρόμοια, ορισμένοι/ες διευθυντές/ντριες σχολείων ΕΠΑ.Λ αναφέρουν την υψηλή απόδοση στα εργαστηριακά μαθήματα αυτών των μαθητών που υστερούν στη θεωρητική μάθηση (Καραγιάννη, 2008).

Συνακόλουθα, στην Ελλάδα η ΤΕΕ αφορά περισσότερο οικογένειες με χαμηλό ΚΟΕ και προσελκύει νέους/ες με μειωμένες θεωρητικές επιδόσεις (Π.Ι. 2009). Οι περιορισμένες προσδοκίες αυτών τους οδηγούν στην απουσία ενδιαφέροντος συνέχισης των σπουδών τους και στην άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, η οποία αποτελεί το κριτήριο επιλογής ειδικότητας (ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Η ασθενής ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών αυτών συνδυάζεται με το μειωμένο θεωρητικό προσανατολισμό που παρέχει η ΤΕΕ (Van Houtte, 2006). Εφόσον η ακαδημαϊκή ικανότητα σχετίζεται με την κοινωνική θέση, τα επαγγέλματα στα οποία εκπαιδεύει η ΤΕΕ συνδέονται με χαμηλότερη κοινωνική θέση και αποτελούν δεύτερη επιλογή προτίμησης (Tabbron & Yang, 1997· Saiti, 2003· Van Houtte & Stevens, 2010).

Το τελευταίο παραπέμπει στη παραδοχή της ελληνικής κοινωνίας, αρχαιοελληνικής προέλευσης, ότι η χειρωνακτική εργασία (δούλοι) κατέχει υποδεέστερη θέση, έναντι της ανώτερης θεωρητικής γνώσης (ελεύθεροι). Έτσι, αυτό οδήγησε στη στερεοτυπική διαχρονική διάκριση μεταξύ γενικής (διανοητικής - ακαδημαϊκής) και τεχνικής (χειρωνακτικής) εκπαίδευσης (Saiti, 2003· Fischer, 2006· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η κουλτούρα αυτή διατηρεί θετικές στάσεις για παραδοσιακά επαγγέλματα με υψηλή κοινωνική θέση στην ελληνική κοινωνία, όπως του γιατρού και του δικηγόρου (Saiti, 2003).

Παράλληλα, αυτή η πεποιθήση οδηγεί την ελληνική κοινωνία στην αναζήτηση της επαγγελματικής διασφάλισης, αφενός μέσω υψηλότερων ακαδημαϊκών και επαγγελματικών

επιτεύξεων προσανατολισμένων προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Saiti, 2003) και αφετέρου, μέσω του διορισμού στο δημόσιο τομέα (Βακάλης & Βακάλη, 2009). Σε αυτό συνέβαλλε η έλευση οικονομικών μεταναστών η οποία πυροδότησε κοινωνικές αλλαγές. Έτσι, η ενασχόληση τους με βαριές, ανειδίκευτες, κουραστικές και ανθυγιεινές εργασίες απαξίωσε σχεδόν ολοκληρωτικά τη χειρωνακτική εργασία (Παπαδόπουλος, 2007). Συνακόλουθα, αυτή η παραδοχή επηρεάζει την εμπλοκή της ελληνικής οικογένειας στην απόφαση των εφήβων για επιλογή τύπου σχολείου (Saiti, 2003), η οποία οδηγεί σε ένα σχήμα γενικό λύκειο – πανεπιστημιακό πτυχίο – διορισμός στο δημόσιο. Αυτή η κουλτούρα και οι συνεπαγόμενες στάσεις απέναντι στην επιλογή σχολείου αντανακλούν και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μερικά τις αναπαράγουν στους γονείς και στους/στις μαθητές/τριες (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

Οι παραπάνω πεποιθήσεις και στάσεις αναπαράγονται από το ίδιο το σχολείο. Οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις συχνά αποδίδονται στην ανεπάρκεια των φυσικών χαρισμάτων που διαθέτουν οι μαθητές/τριες, τα οποία πηγάζουν από το ελλιπές μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας. Επομένως, η σχολική κουλτούρα μεταβάλλει το κοινωνικό γεγονός της διαφοράς πολιτισμικού κεφαλαίου σε φυσικό γεγονός έλλειψης ικανοτήτων (Fischer, 2006). Αυτή η κουλτούρα επιφέρει την συνακόλουθη αντίληψη στην Ελλάδα, ότι το τεχνικό σχολείο αφορά μαθητές/τριες ανίκανους/νες για ακαδημαϊκή – θεωρητική μάθηση με χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Saiti, 2003· Π.Ι., 2009· ΥΠΔΒΜΘ, 2010) και κατά επέκταση τα φαινόμενα της σχολικής αποτυχίας και διαρροής στη ΤΕΕ. Παρόμοια, συγκριτική μελέτη μεταξύ ενός Γενικού και ενός Τεχνικού σχολείου της ίδιας περιοχής διαπίστωσε ότι καθοριστικός παράγοντας για την επιλογή τύπου λυκείου αποτελεί το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, με το υψηλότερο να κατευθύνεται προς το ΓΕΛ (Λαγγίδης, 2009).

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), κεντρικό πρόβλημα της ΤΕΕ αποτελεί το μεγάλο ποσοστό σχολικής διαρροής, το οποίο ανέρχεται στο 22%, (Π.Ι., 2005) και η σχολική αποτυχία που τη διατρέχουν. Ωστόσο, σύμφωνα με το ίδιο, αυτά τα προβλήματα καταδεικνύουν την ανεπάρκεια του σχολείου, να ανταποκριθεί στις προσωπικές ανάγκες του μαθητή, εφαρμόζοντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Επίσης, αυτά υποδεικνύουν ότι το σχολείο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει εξαναγκαστικούς παράγοντες, όπως το χαμηλότερο κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών. Η απουσία οικογενειακού υποστηρικτικού περιβάλλοντος δεν αναπληρώνεται από αντίστοιχες ενισχυτικές και υποστηρικτικές δράσεις στο εσωτερικό του σχολείου, οι οποίες θα συνέβαλαν

στην αντιμετώπιση του μεγάλου αριθμού απουσιών, της χαμηλής βαθμολογίας και προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνονται.

Σύμφωνα με την ίδια έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009), άλλα προβλήματα που πρέπει να επιλύσει η ΤΕΕ αποτελούν η υπερφόρτωση διδακτέας ύλης των αναλυτικών προγραμμάτων, η συντήρηση και η υποστήριξη του εργαστηριακού εξοπλισμού, η ανάγκη διαφοροποίησης του αριθμού των μαθητών/τριων στην αίθουσα διδασκαλίας μεταξύ ΓΕΛ, ΕΠΑ.Λ και εργαστηρίων. Επίσης, αυτή κατέδειξε την αρνητική εκτίμηση των μαθητών/τριων για την αισθητική του σχολικού χώρου και τη μη ικανοποιητική λειτουργικότητα του. Παρόμοια, αρνητική αντίληψη για τα σχολικά περιβάλλοντα της ΤΕΕ αναφέρουν οι μαθητές/τριες στην Αυστραλία, οι οποίοι τα χαρακτηρίζουν σχολεία φυλακές (Barnett & Ryan, 2005).

Αυτή η συνολική υποβάθμιση προκαλεί την περαιτέρω αναξιοπιστία της ΤΕΕ σε κοινωνικό επίπεδο στην Ελλάδα, η οποία στην επίσημη εκδοχή της το ΕΠΑ.Λ συνιστά ισότιμο τύπο σχολείου με το ΓΕ.Λ (Ν.3475/2006). Εντούτοις, ανεπίσημα αποτελεί υποδεέστερη περιοχή του εκπαιδευτικού συστήματος (Saiti, 2003· Π.Ι., 2009).

Άρα, οι αιτίες υστέρησης της συνιστούν και τα αντίστοιχα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπίσει η ΤΕΕ. Παρόμοια στη φύση τους προβλήματα αντιμετωπίζει η ΤΕΕ σε παγκόσμιο επίπεδο (Velde & Cooper, 2000· Barnett & Ryan, 2005· Van Houtte, 2006· Kelly & Price, 2009· Van Houtte & Stevens, 2010).

Συμπερασματικά, οι ιστορικές καθυστερήσεις οικονομικής ανάπτυξης του κράτους, οι ενδογενείς αδυναμίες της γραφειοκρατικής και συγκεντρωτική δομής του ΕΕΣ, η πολιτική ανεπάρκεια που επέδειξαν οι ηγεσίες της εκπαίδευσης, η κουλτούρα και το δημοκρατικό έλλειμμα της ελληνικής κοινωνίας προσδιόρισαν τη θέση της ΤΕΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3.2.3 Οι επιδράσεις της κοινωνίας της γνώσης στην εκπαίδευση και στην ΤΕΕ

Οι αλλαγές στην οικονομία (όπως, η τριτογενοποίηση (tertiarization) της οικονομίας, οι τεχνολογικές καινοτομίες, ο έντονος ανταγωνισμός της παγκόσμιας αγοράς, οι δημογραφικές αλλαγές, η παγκοσμιοποίηση και η ιδιωτικοποίηση) (Tabbron & Yang, 1997· OECD, 2010) και στην κοινωνία (όπως, υψηλότερες φιλοδοξίες από τους ανθρώπους, διατήρηση ανοιχτών επιλογών κατά τη διάρκεια της ζωής τους, επιθυμία άσκησης περισσότερου ελέγχου ως ενεργοί πολίτες και ως καταναλωτές στην εκπαίδευση και στις διαδρομές της) (Raffe, 2003) δημιούργησαν πιέσεις μεταβολών στην εκπαίδευση.

Στις πιέσεις αυτές μεσολαβητικό παράγοντα αποτέλεσε ο τρόπος πρόσληψης και κατανόησης των αλλαγών από τις πολιτικές δυνάμεις (Raffe, 2003). Αυτή η αντίληψη τους προσανατολίστηκε σε δύο κατευθύνσεις. Πρώτον, η εκπαίδευση επικέντρωσε ακόμα περισσότερο στην ποιότητα των ανθρώπινων πόρων (Tabbron & Yang, 1997· Fischer, 2006) και δεύτερον στην υιοθέτηση της ως εργαλείο άμβλυνσης των κοινωνικών επιπτώσεων (όπως, εργασιακοί κίνδυνοι και κοινωνικός αποκλεισμός) (Raffe, 2003).

Ειδικότερα, οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στην οργάνωση της εργασίας του Taylor επέφεραν την αντικατάσταση της εκπαίδευσης συγκεκριμένων δεξιοτήτων από ευρύτερες έννοιες πολλαπλών ικανοτήτων. Έτσι, τώρα η προετοιμασία στο νέο περιβάλλον της εργασίας απαιτεί τη δημιουργία προσωπικότητας με ισχυρή πολιτισμική βάση και δεξιότητες διαχείρισης της πληροφορίας, ευελιξίας, διάγνωσης των προβλημάτων (problem setting) και της επίλυσης των (problem solving) καθώς και προσωπικές – κοινωνικές ικανότητες (όπως, ανάληψη πρωτοβουλίας, ομαδική εργασία, ικανότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης) (Tabbron & Yang, 1997· Fischer, 2006· Paleocrassas, et al., 2010· OECD, 2010). Τα παραπάνω υποδήλωναν τη μετάβαση από τη πρακτική γνώση προς την αφηρημένη, την έμφαση στην ικανότητα κριτικής σκέψης (Fischer, 2006) και την ανάπτυξη κρίσιμης, υψηλότερης και πιο σύνθετης εκπαίδευσης (Paleocrassas, et al., 2010). Παράλληλα, οι συνεχείς αλλαγές της κοινωνίας της γνώσης διεύρυναν τον χρονικό ορίζοντα της προσφοράς μαθησιακών δυνατοτήτων σε μια κατεύθυνση δια βίου εκπαίδευσης (Raffe, 2003).

Συνακόλουθα, η εκπαίδευση διαχώρισε τα επίπεδα των εργασιακών προσόντων. Έτσι, η πρώτη κλίμακα αφορά τη λειτουργική γνώση, δηλαδή την εφαρμογή πρακτικών δεξιοτήτων. Η επαγγελματική γνώση αποτελεί το δεύτερο επίπεδο που αντιστοιχεί στη μεσαία διαβάθμιση τεχνικών θέσεων. Αυτή απαιτεί την κατάλληλη πρακτική μέσω εργασιακής εμπειρίας για τη διάγνωση της κατάστασης και τον καθορισμό της καλύτερης πορείας για την επίλυση της. Τρίτη σειρά διαβάθμισης συνιστά η επιστημονική γνώση, η οποία απαιτεί τη θεωρητική ανάλυση και τη χρήση ερευνητικών μεθόδων (Fischer, 2006· Paleocrassas, et al., 2010).

Επιπλέον, η ανάγκη ανταπόκρισης της παιδείας στις μεταβολές της εργασίας και στις κοινωνικές συνέπειες τους δημιούργησε εσωτερικά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τέτοια αποτελούσαν το παρατηρούμενο ακαδημαϊκό ρεύμα, η επέκταση της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα προσφοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Συνεπώς, εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο υπέδειξαν ένα προσανατολισμό ενοποίησης της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης (Raffe, 2003· Torsten, 2009).

Αυτή η τάση μείωσης της απόστασης των δύο μορφών εκπαίδευσης ενσαρκώθηκε σε τρία ρεύματα. Πρώτον, σε επίπεδο περιεχομένου και αναλυτικών προγραμμάτων. Δεύτερον, σε μια διαχρονική κατεύθυνση δια βίου εκπαίδευσης. Τρίτον, σε οργανωτικούς όρους, δηλαδή ισοδυναμία των δύο τύπων και δυνατότητα αλλαγής πορείας των μαθητών ανάμεσα σε αυτούς, ενιαία συγκέντρωση ιεραρχίας καθώς και κοινές ρυθμίσεις πόρων, διοίκησης, κανονισμών και ποιότητας (Raffe, 2003).

Βέβαια, σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα οι στρατηγικές ενοποίησης εφαρμόζουν τακτικές που εμπίπτουν και στα τρία αναφερθέντα ρεύματα. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα οι παραπάνω οργανωτικοί όροι και η ύπαρξη παράλληλων ιδρυμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδυάστηκαν με την μεταρρυθμιστική προσπάθεια ενοποίησης του περιεχομένου στο Ενιαίο Λύκειο. Εντούτοις, οι ενοποιητικές προσπάθειες, οι οποίες στηρίχτηκαν σε εθελοντικές αποφάσεις μαθητών ή γονέων εμφάνισαν ανεπαρκή αποτελέσματα. Επιπλέον, ο προσανατολισμός σύγκλισης δεν αποκλείει παράλληλες αντίρροπες τάσεις απόκλισης, ενισχύοντας τους ρόλους των δύο διακριτών τύπων εκπαίδευσης. Εξάλλου, το ζήτημα σύγκλισης ή απόκλισης αποτελεί πολιτική διαδικασία. Συνεπώς, η ύπαρξη αντιστάσεων και αντίθετων συμφερόντων μεταξύ ακαδημαϊκής και τεχνικής εκπαίδευσης αποτελεί γεγονός, το οποίο έχει επιδράσει σε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (Raffe, 2003).

Σε μια αντίρροπη κατεύθυνση, ανάλογα, η ΤΕΕ αντιμετωπίζει πιέσεις ποιότητας των προσφερόμενων σπουδών, την απαίτηση εκπαίδευσης σε νέες ικανότητες και στον προσανατολισμό των μαθησιακών σκοπών της στη δια βίου εκπαίδευση (Tabbron & Yang, 1997· Falk, 2000· Barnett & Ryan, 2005· Paleocrassas, et al., 2010). Επιπρόσθετα, η ΤΕΕ πρέπει να προσφέρει στην εκπαίδευση της βασικές δεξιότητες (όπως, γραμματισμό, αριθμητισμό), θετικές στάσεις στην εργασία (όπως, ανεξαρτησία, συνεργατικότητα, επιθυμία για γνώση), κατανόηση του περιβάλλοντος εργασίας και επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες (Tabbron & Yang, 1997).

Επιπλέον, το αυξανόμενο διαφοροποιημένο περιβάλλον εργασίας (Paleocrassas, et al., 2010) και η ανάγκη σχεδιασμού και προσφοράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα τοπικά πλαίσια (Falk, 2000· Barnett & Ryan, 2005) καθιστούν αναγκαία την αποκέντρωση του συστήματος υπηρεσιών που προσφέρει η ΤΕΕ και την αλλαγή των εκπαιδευτικοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας σε αυτήν (Tabbron & Yang, 1997· Barnett & Ryan, 2005). Έτσι, η

ανδραγωγική⁶ προσέγγιση διδασκαλίας αποτελεί την περισσότερο συμβατή μέθοδο για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Knowles, 1970· Tabbron & Yang, 1997). Εντούτοις, η συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης με αυστηρή ορθολογιστική ακολουθία προσέγγισης της διδασκαλίας και αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιασμένο για δεξιότητες που αποτυπώνουν βιομηχανικές σταθερές εξακολουθεί να αποτελεί τον εκπαιδευτικό πυρήνα στην ΤΕΕ (Doolittle & Camp, 1999).

Επιπρόσθετα, οι αλλαγές μεταρρυθμίζουν την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών. Έτσι, αυτοί/ες θα προσεγγίζουν την διδακτική πράξη διττά, ως διαχειριστές της μάθησης και ως άτομα που μαθαίνουν (learner). Παράλληλα, αυτοί/ες είναι αναγκαίο να ισορροπούν ανάμεσα στη νομοθεσία, τις οργανωτικές ανάγκες του φορέα του εκπαιδευτικού προγράμματος και τις επαγγελματικές – προσωπικές ανάγκες τους (Paleocrassas, και συν., 2010). Αντίθετα, σήμερα στην Ελλάδα, ο Βαλελής (2009) διαπιστώνει τη σημαντική απασχόληση με διοικητικές εργασίες των εκπαιδευτικών και την αρνητική επίδραση της στην επαγγελματική εξέλιξη τους στα τεχνικά σχολεία της Δυτικής Αθήνας.

Συνακόλουθα, η Saiti (2003) υποστηρίζει ότι το ΕΕΣ χρειάζεται αναδόμηση και εφαρμογή νέων αποτελεσματικών πολιτικών. Παρόμοια, πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα (ΥΠΔΒΜΘ, 2010) επισημαίνει την ανάγκη ανασχεδιασμού της δομής και λειτουργίας της ΤΕΕ. Σύμφωνα μ' αυτήν, η ΤΕΕ πρέπει να διαθέτει ενιαία δομή και ξεχωριστή διεύθυνση στο Υπουργείο Παιδείας για να ανταποκριθεί στις περιβαλλοντικές μεταβολές. Επομένως, η ΤΕΕ θα πρέπει να αποκεντρωθεί για να αντιμετωπίσει τις διαφοροποιημένες τοπικές αναπτυξιακές ανάγκες της και να εφαρμόσει νέες μεθόδους διδασκαλίας συνεχιζόμενης εκπαίδευσης περισσότερο κατάλληλες για την ΤΕΕ. Σε αυτό συνεπικουρεί η άνοδος της ζήτησης για μεσαία στελέχη (Fischer, 2006· ΥΠΔΒΜΘ, 2010), η οποία αυξάνει τη σπουδαιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Tabbron & Yang, 1997).

3.2.4 Ο ρόλος της ηγεσίας στην ΤΕΕ

Γενικά, η ΤΕΕ αντιμετωπίζει περίπλοκα προβλήματα και συνεχείς επιδράσεις από το περιβάλλον. Αυτή διαθέτει αυξημένες οικονομικές απαιτήσεις, πολύπλοκες δομές και εκπαιδευτικό προσωπικό με διαφορετικές ανάγκες στην κάθε ειδικότητα καθώς και υποχρέωση συνεχούς επικαιροποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων της (Π.Ι. 2009·

⁶ Η Ανδραγωγική αναφέρεται στη διδασκαλία ενηλίκων σε αντιδιαστολή με την παιδαγωγική που αφορά τη διδασκαλία των παιδιών-εφήβων. Ο Knowles (1970) ορίζει την ανδραγωγική ως την τέχνη και την επιστήμη που βοηθά τους ενήλικους να μάθουν, ενώ την παιδαγωγική ως την τέχνη και την επιστήμη να διδάσκεις παιδιά.

ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Επίσης, η ΤΕΕ επιδεικνύει σχετικά μικρά επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής (Van Houtte & Stevens, 2010), βιώνει αρνητικές στάσεις και αντιμετωπίζει μια αντισχολική κουλτούρα από τους μαθητές (Van Houtte, 2006).

Όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν το πλαίσιο στο οποίο δρουν οι διευθυντές/ντριες των σχολικών οργανισμών στην ΤΕΕ. Γενικά, η διοίκηση της εκπαίδευσης μεριμνά για την εκπλήρωση των σκοπών της και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την κατάλληλη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων μέσα από τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου (Σαΐτης, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Κατσαρός, 2008).

Συνακόλουθα, ο/η μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί τον πιο κατάλληλο τύπο ηγεσίας στην ΤΕΕ. Η εστίαση του μοντέλου αυτού ηγεσίας στην αλλαγή και στην ανάπτυξη της ικανότητας του οργανισμού και των μελών του να καινοτομούν πραγματοποιείται με την κοινή ή διαμοιρασμένη ηγεσία, τη θεμελίωση συνθηκών δέσμευσης και αυτενέργειας των μελών του σχολείου διαμέσου μιας συμμετοχής bottom-up και τη δημιουργία κλίματος συνεχούς μάθησης και ανταλλαγής της γνώσης με άλλους (Hallinger, 2003). Έτσι, αυτός ο τύπος ηγεσίας διευκολύνει τις αναγκαίες αλλαγές που χρειάζεται να ενστερνισθεί το τεχνικό σχολείο για να ανταποκριθεί στις περιβαλλοντικές μεταβολές (Wopacott, 2001), αφού το στυλ διασπειρόμενης ηγεσίας (dispersed leadership) που υιοθετεί προσεγγίζει με περισσότερο ευέλικτα, καιροσκοπικά και καθορισμένα από το πλαίσιο χαρακτηριστικά τις αλλαγές (Hallinger, 2003). Περαιτέρω, η άσκηση ενός στυλ διευκολυντικής ηγεσίας (enabling leadership) επιτρέπει μεσολαβήσεις στα περιπτωσιακά προβλήματα μεταξύ του εσωτερικού του σχολείου, του εξωτερικού περιβάλλοντος και των ατομικών αναγκών των μελών του οργανισμού (Finch, et al., 1992· Falk & Smith, 2003).

Έτσι, γενικά, η διευκολυντική ηγεσία επικεντρώνει στην οικοδόμηση σχέσεων, στη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, στην ανάπτυξη ικανότητας ελέγχου από τη σχολική κοινότητα και στην ανάλυση των περιπτωσιακών προβληματικών καταστάσεων. Αυτές οι περιπτωσιακές δράσεις εξαρτώνται από την ιδιαίτερη τοποθεσία, τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας και τους ιδιαίτερους σχεδιασμένους στόχους της. Παράλληλα, ο περιπτωσιακός προσανατολισμός της ηγεσίας, αντίθετος με το ιεραρχικό πρότυπο, αποσκοπεί στην διευκόλυνση των άλλων να εμπλακούν στη συλλογική διαχείριση του συνόλου των γεγονότων της σχολικής ζωής. Έτσι, ο ρόλος της διευκολυντικής ηγεσίας εστιάζει στην δημιουργία εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού για τη διαπραγμάτευση κοινών αξιών και στη θεμελίωση κουλτούρας κοινότητας μάθησης (Falk, 2000· Falk, 2003).

Επιπλέον, η ανταπόκριση στις περιβαλλοντικές αλλαγές απαιτεί μια κρίσιμη πλευρά της ηγεσίας, το σχεδιασμό, ο οποίος προϋποθέτει όραμα και ανάληψη του απαιτούμενου κίνδυνου (Falk, 2003). Έτσι, ο/η ηγέτης πρέπει να διαθέτει γενικές ικανότητες, όπως διαπροσωπικές, ανάληψης κινδύνου, οικοδόμησης ομάδων, ανάλυσης και λήψης απόφασης (Falk & Smith, 2003). Συνεπώς, η διοίκηση στην ΤΕΕ απαιτεί ένα ολιστικό τρόπο ηγεσίας, η οποία συνιστά πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία (Finch, et al., 1992).

Δυστυχώς, στην ελληνική βιβλιογραφία απουσιάζει η μελέτη του ρόλου του διευθυντή/ντριας στην ΤΕΕ. Μόνο σε σχετική της έρευνα, η Καραγιάννη (2008) αναφέρει ότι οι διευθυντές/ντριες στη Δυτική Θεσσαλονίκη αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, περισσότερο ηγετικό, υποστηρικτικό, με πολύπλοκες ικανότητες (όπως, ανεκτικότητα, επικοινωνίας, γνώσης δομών, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού διαφορετικής αρχικής εκπαίδευσης, εγκατάστασης θετικού σχολικού κλίματος, λήψης αποφάσεων), προσανατολισμένο σε μια κατεύθυνση δημιουργίας κοινότητας μάθησης και συμβολής στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, η ίδια αναφέρει ότι οι διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι η άσκηση ενός μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας υποστηρίζει την ανάπτυξη των ΕΠΑ.Α. Επίσης, ο Ρουμπακιός (2008), αναφέρει ότι οι διευθυντές/ντριες των ΕΠΑ.Α περισσότερο από τους αντίστοιχους των ΓΕ.Α εστιάζουν στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, στην ανάπτυξη ελεύθερης έκφρασης και κατανόησης, στην ανάληψη ευθύνης, τήρησης υποσχέσεων και στην ισότιμη συνεργασία.

3.2.5 Η Εσπερινή Εκπαίδευση

Η Εσπερινή εκπαίδευση παρέχει τη ταυτόχρονη δυνατότητα ελαστικών σπουδών (π.χ. ευρύτερο όριο απουσιών από τα ημερήσια, ωράριο λειτουργίας σχολείου) και εργασίας στους συμμετέχοντες. Έτσι, το ωράριο λειτουργίας των Εσπερινών σχολείων εκκινεί στις 7.20μ.μ. ή κατά παρέκκλιση στις 7.00μ.μ. με τη διεξαγωγή πέντε διδακτικών ωρών (40΄) κάθε μέρα (Υ.Α. 64338/Γ2/2007).

Ειδικότερα, η Εσπερινή ΤΕΕ τοποθετείται στην τυπική μεταγυμνασιακή δευτεροβάθμια αρχική εκπαίδευση (Ν.3848/2006). Στην Ελλάδα, το σχολικό έτος 2009-2010 παρακολούθουσαν στα 39 δημόσια εσπερινά ΕΠΑΑ περίπου 8.500 μαθητές με τάση αυξητική (Βακάλης & Βακάλη, 2009).

Γενικά, η μορφή αυτή εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποσκοπεί στην άμβλυνση ατομικών φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού, ως συνέπεια αρνητικών κοινωνικοοικονομικών παραγόντων. Έτσι, ο τύπος αυτός εκπαίδευσης, προσφέρει ουσιαστική ευκαιρία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής (Γυμνάσιο) και της δευτεροβάθμιας μη υποχρεωτικής

(Λύκειο) εκπαίδευσης αποκλειστικά σε εργαζόμενους (Π.Δ. 104/1979), οι οποίοι επανειλημμένα αντιμετώπισαν τη σχολική αποτυχία και απόρριψη στο παρελθόν (Γαλίτης, 2005· Βακάλης & Βακάλη, 2009).

Γενικά, οι νέοι με υποδεέστερα προσόντα αντιμετωπίζουν πιο άμεσα τον κίνδυνο της ανεργίας (Fischer, 2006· ΟΟΣΑ, 2009) και είναι περισσότερο πιθανό να παραμείνουν εκτός εργασίας πολύ χρόνο (ΟΟΣΑ, 2009). Έτσι, η κατανόηση αυτού του γεγονότος και κατά επέκταση της αναγκαιότητας του απολυτηρίου ως τυπικού προσόντος καθώς και η επιθυμία απόκτησης γνώσης, είτε για βελτίωση της κοινωνικής, της εργασιακής και της οικονομικής κατάστασης τους, είτε για την προσωπική ολοκλήρωση και ικανοποίηση τους συνιστούν παράγοντες παρακίνησης και φοίτησης στην εσπερινή εκπαίδευση (Γαλίτης, 2005· Βακάλης & Βακάλη, 2009). Παράλληλα, παράμετροι που επηρεάζουν την απόφαση συμμετοχής τους σε αυτήν την τυπική μορφή εκπαίδευση αποτελούν η πρωινή απασχόληση, η ηλικία, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η ευκολία του επιπέδου φοίτησης (Βακάλης & Βακάλη, 2009).

Έτσι, το προφίλ των συμμετεχόντων στην εσπερινή εκπαίδευση παραπέμπει σε ενήλικους εκπαιδευόμενους (Διαμαντάκη, 2008· Κατσίκης, 2009). Εντούτοις, η επίσημη εσπερινή εκπαίδευση δεν υποστηρίζει μορφές μάθησης και δομές εκπαίδευσης ενηλίκων σε επίπεδο σχολείου και εκπαιδευτικής πολιτικής (Διαμαντάκη, 2008). Επιπλέον, η έλλειψη κατανόησης των διαφορών εκπαίδευσης ενηλίκων και ανηλίκων (Διαμαντάκη, 2008) και ειδικών γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς (Διαμαντάκη, 2008· Βακάλης & Βακάλη, 2009) επαυξάνει τα προβλήματα φοίτησης των εκπαιδευομένων. Τέτοια προβλήματα συνιστούν η χρήση καταλληλότερων διδακτικών μεθόδων, η σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων με τις ανάγκες τους, ο νέος τρόπος αξιολόγησης, η αλλαγή ρόλου των εκπαιδευτικών και η απουσία εξειδικευμένου προσωπικού για την υποστήριξη τους, όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί (Διαμαντάκη, 2008· Βακάλης & Βακάλη, 2009).

Εντούτοις, ο τύπος αυτός εκπαίδευσης συμβάλλει γενικά στην επαγγελματική αποκατάσταση, στην πολιτιστική ευαισθητοποίηση καθώς και στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των ατόμων που τον παρακολουθούν. Επιπρόσθετα, οι ομάδες συμμετεχόντων μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζεται να επωφελούνται περισσότερο. Επιπλέον, η ποιότητα των παρεχόμενων γνώσεων της εσπερινής εκπαίδευσης δεν φαίνεται να δημιουργεί ουσιαστικές ακαδημαϊκές δυσκολίες στους αποφοίτους της, όταν παρακολουθούν κάποιο τμήμα της τριτοβάθμιας βαθμίδας (Γαλίτης, 2005).

Η Διαμαντάκη (2008), βρήκε ότι η δημιουργία ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης στην τάξη και η χαλαρή σύνδεση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού με το αναλυτικό πρόγραμμα

αποτέλεσαν παράγοντες βαθύτερης μάθησης στους συμμετέχοντες στην εσπερινή εκπαίδευση. Επίσης, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού που εστίαζε στην ευαισθησία, στο ενδιαφέρον, στην αγάπη και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών συνέβαλλε περισσότερο από τη διδασκαλία στον περιορισμό της σχολικής διαρροής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

4.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

4.1.1 Αποσαφηνίσεις όρων

Η προσέγγιση των μαθησιακών δραστηριοτήτων της ΤΕΕ από μια οπτική δια βίου εκπαίδευσης και η διαπίστωση των παραπάνω ερευνών ότι η εσπερινή τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετίζεται με την εκπαίδευση ενηλίκων καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των εννοιών αυτών και των διαστάσεων τους.

Εντούτοις, η προσπάθεια της αποσαφήνισης των σχετικών όρων συναντά εμπόδια. Αυτά προκύπτουν είτε γιατί ακόμη υπάρχει αβεβαιότητα στη καθεαυτή χρήση των όρων, είτε γιατί υφίστανται ποικίλες εκπαιδευτικές κουλτούρες στον κόσμο, έτσι ώστε ένα γενικό και συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο να είναι αδύνατο. Επιπλέον, οι διάφοροι σχετικοί όροι υποδηλώνουν διαφορετικές ιδεολογίες και αξιολογικά συστήματα μεταξύ τους που μεταβάλλονται με το χρόνο (Rogers, 1999). Επιπρόσθετα, η έλλειψη ολοκληρωμένης θεωρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων (Ζαρίφης, 2007) δεν βοηθά να προσδιοριστεί ακριβέστερα εννοιολογικά ο όρος.

Ο όρος συνεχιζόμενη εκπαίδευση στην αρχική του εμφάνιση δήλωνε τη δια βίου διαδικασία εκπαίδευσης. Επομένως, αυτή περιλάμβανε όλη τη ζωή του ανθρώπου και όλες τις μορφές εκπαίδευσης (Rogers, 1999). Έτσι, στο πλαίσιο αυτό εκφράζει τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, εμπεριέχει καθολικό χαρακτήρα και λειτουργεί επανορθωτικά στις ανεπάρκειες και ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος χρησιμοποιώντας ευέλικτους και ποικίλους τρόπους μάθησης (π.χ. περιεχόμενο, μέσα, τεχνικές, χρόνο) με στόχο τη διατήρηση και βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ατόμων (Ζαρίφης, 2007). Εντούτοις, σταδιακά απέκτησε πιο στενή έννοια, αφορώντας την σχεδιασμένη εκπαίδευση για ανθρώπους, οι οποίοι επανέρχονται στο σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης (Rogers, 1999· Ζαρίφης, 2007).

Δυο συναφείς μεταξύ τους όροι αποτελούν η δια βίου μάθηση και η δια βίου εκπαίδευση. Η Ελληνική διοίκηση χρησιμοποιεί τον όρο δια βίου μάθηση, την οποία ορίζει:

Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του

ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση (Ν.3879/2010, αρ.2, παρ. 1).

Παρόμοια, ο Ζαρίφης (2007) θεωρεί ότι η δια βίου μάθηση αποτελεί ευρύτερο και ορθότερο όρο, γιατί καλύπτει όλη την ανθρώπινη ζωή. Αντίθετα, ο όρος δια βίου εκπαίδευση αποκλείει μη οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες του ατόμου. Ωστόσο, γενικά η εκπαίδευση μάλλον θεωρείται ως τμήμα της μαθησιακής διεργασίας της ζωής, παρά διακριτός τομέας ειδικών δραστηριοτήτων διδασκαλίας (Rogers, 1999).

Αναφορικά με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων η Ελληνική διοίκηση την ορίζει ως:

Περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης (Ν.3879/2010, αρ.2, παρ.8).

Παράλληλα, ο ΟΟΣΑ το 1997, (όπ. αναφ. στον Rogers, 1999, σ.55) παραθέτει τον παρακάτω ορισμό:

αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό

Τέλος, η Unesco (1976) χρησιμοποιεί τον επόμενο ορισμό για την εκπαίδευση ενηλίκων:

το σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο, το επίπεδο και τη μέθοδο, επίσημων ή με άλλο τρόπο, είτε που παρατείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, στα πανεπιστήμια, καθώς και τη μαθητεία, με την οποία τα άτομα θεωρούνται ως ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους να βελτιώσουν τεχνικά ή

επαγγελματικά προσόντα τους ή να τις μετατρέψει σε μια νέα κατεύθυνση και να επιφέρει αλλαγές στη στάση ή τη συμπεριφορά τους στη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και συμμετοχής σε ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη

Η αντιπαραβολή των τριών ορισμών παρουσιάζει το στενότερο πλαίσιο και την σχετική ασάφεια του ελληνικού. Έτσι, στον ορισμό του ΟΟΣΑ, ο ενήλικος σχετίζεται με την υπέρβαση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την κύρια δραστηριότητα του. Παράλληλα, η Unesco τον προσδιορίζει ανάλογα με το ιδιαίτερο κοινωνικό πλαίσιο. Αντίθετα, στον ελληνικό η έννοια του ενήλικου αναφέρεται γενικά, χωρίς να προσδιορίζεται με οποιοδήποτε τρόπο. Το ΥΠΔΒΜΘ στο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση» στα πλαίσια του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ, 2007-2013) αποσαφηνίζει περισσότερο την έννοια αυτή. Έτσι, ως ενήλικος ορίζεται οποιοσδήποτε έχει κατακτήσει ένα επίπεδο ωριμότητας τέτοιο, που να του επιτρέπει να αναλάβει την ευθύνη για τον εαυτό του συμπεριλαμβανομένων και των οικονομικών ευθυνών, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και για τρίτους. Εντούτοις, ταυτόχρονα αναφέρει ως όριο ενηλικιότητας τα 25 έτη, χωρίς να τοποθετείται καθαρά. Το παραπάνω υποδηλώνει τη χαμηλή επεξεργασία της έννοιας στο ελληνικό συγκείμενο, η οποία θα οδηγούσε σε περισσότερο σαφή και συγκροτημένη άποψη για την εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, η τυπική σχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα θεωρεί όριο ενηλικιότητας το 18^ο έτος.

Κοντολογίς, η διάκριση των εννοιών ενήλικου και ανήλικου των παραπάνω ορισμών υποδηλώνει τη διαφοροποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των δύο καταστάσεων και την ανάγκη προσδιορισμού τους.

4.1.2 Ενηλικιότητα

Η ηλικία ως σημείο τομής των δύο περιόδων ζωής συνιστά προβληματική προσέγγιση (Rogers, 1999). Η μετάβαση στην ενηλικιότητα έχει καταστεί διαφορούμενη, πολύπλοκη και σε μικρότερο βαθμό τυποποιημένη στο σύγχρονο κόσμο (Krahn, 2005· Ζαρίφης, 2007). Έτσι, οι νέοι παραμένουν περισσότερο με τους γονείς τους και στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα αργεί η ανάληψη ευθυνών που απορρέουν από τους κοινωνικούς ρόλους. Επιπρόσθετα, οι κοινωνίες διαφοροποιούν μεταξύ τους την ηλικία προσδιορισμού του ενήλικου (Krahn, 2005), ενώ ακόμα και εντός του ίδιου κράτους ποικίλλει η ενεργοποίηση των νομικών και κοινωνικών ευθυνών (Rogers, 1999). Αν και η κουλτούρα της κοινωνίας διατηρεί την έννοια του παιδιού μέχρι την τελευταία στιγμή της ενηλικίωσης του (Knowles, 1970), εντούτοις, σε κάθε κοινωνία υπάρχει όριο αναγνώρισης κάποιου ως ενήλικου και ο ίδιος αναγνωρίζει τον

εαυτό του ως τέτοιον εντός αυτής (Rogers, 1999). Συνεπώς, η αναγνώριση αυτών των χαρακτηριστικών του ενήλικου μπορεί να τον διακρίνει από εκείνη του ανήλικου (Ζαρίφης, 2007).

Στην ανδραγωγική, η ενηλικιότητα, δηλαδή η κατάσταση του ενήλικου, διαθέτει ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πρώτον, ο ενήλικος διαθέτει αυτοαντίληψη. Έτσι, ο άνθρωπος μετατρέπεται σε αυτοκατευθυνόμενη οντότητα, σε μια διαδικασία ωριμότητας σε διαφορετικά επίπεδα ο καθένας και για διαφορετικές καταστάσεις. Δεύτερον, διαθέτει ένα αυξανόμενο όγκο εμπειρίας, που αποτελεί πηγή μάθησης για αυτόν. Έτσι, με βάση αυτήν την εμπειρία ο ενήλικος προσδιορίζει την ταυτότητα του. Τρίτον, ο ενήλικος διατηρεί συνεχή ετοιμότητα για μάθηση, είτε προκειμένου να ενδυναμώσει τη ταυτότητα του, είτε για να δώσει νόημα στους προσωπικούς στόχους της ζωής του (Ileris, 2003), είτε για να αντιμετωπίσει την αβεβαιότητα της (Rogers, 1999· Ileris, 2003). Έτσι, βιώνει την ανάγκη να μάθει για να επιτύχει κοινωνική κινητικότητα (Knowles, 1970), για να αντιμετωπίσει πραγματικά προβλήματα (όπως, εξεύρεση, διατήρηση ή βελτίωση εργασίας) (Knowles, 1970· Ileris, 2003), ενδεχόμενες αλλαγές κοινωνικών ρόλων (Knowles, 1970· Rogers, 1999) φυσικές προσωπικές μεταβολές και περιόδους κρίσεων (π.χ. πρώτη εργασία, απώλεια εργασίας, γάμος, απόκτηση παιδιών κ.ά.) (Rogers, 1999). Τέταρτον, είναι προσανατολισμένος στη μάθηση. Έτσι, ο ενήλικος επικεντρώνει στην αποτελεσματική επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και στην άμεση εφαρμογή της γνώσης. Πέμπτον, στην ενηλικιότητα τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης είναι ισχυρότερα από τα εξωτερικά (Knowles, 1970· Merriam, 2001· Smith, 2002· Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006· Ζαρίφης, 2007).

Αντίθετα, τα παιδιά διαθέτουν λίγες εμπειρίες και παραμένουν εξαρτημένα και ελεγχόμενα από τους ενήλικες. Έτσι, οι εμπειρίες τους δεν επαρκούν για να καθορίσουν την ύπαρξή τους. Παράλληλα, οι αποφάσεις τους αγγίζουν ήσσονος σημασίας θέματα, ωστόσο παρουσιάζουν αυξανόμενη βαρύτητα στο δρόμο προς την ενηλικιότητα. Επίσης, η εκπαίδευση των παιδιών προσεγγίζεται περισσότερο ως προετοιμασία της ζωής (Knowles, 1970).

Εντούτοις, αργότερα ο Knowles κατέληξε σε ένα συνεχές μεταξύ εκπαιδευτικοκεντρικής και μαθητοκεντρικής μάθησης, το οποίο συμπεριλαμβάνει ενήλικους και παιδιά (Merriam, 2001). Έτσι, η θεωρία του αφορά και τα παιδιά, γιατί η διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της ενήλικης ζωής εκκινεί από την παιδική ηλικία. Επομένως, τελικά η ανδραγωγική σημαίνει τη βοήθεια προς τις ανθρώπινες υπάρξεις να μαθαίνουν (Ζαρίφης, 2007).

Παράλληλα, ουσιαστικό γνώρισμα των ενηλίκων αποτελεί ο κριτικός στοχασμός, δηλαδή η κριτική διεργασία κατανόησης της εμπειρίας, με την οποία προβαίνουν σε

γενικεύσεις, λαμβάνουν αποφάσεις (Rogers, 1999) και αντιλαμβάνονται τα σχετικά όρια της γνώσης (Κόκκος, n.d.). Για τον Brookfield σύμφωνα με τον Κόκκο (n.d.), καταλυτική σημασία στον κριτικό στοχασμό αποτελεί η αποκάλυψη της πολιτικής διάστασης των κοινωνικών φαινομένων που αναπτύσσονται στον κόσμο. Παράλληλα, ο Mezirow και ο Illeris όπως αναφέρει ο Κόκκος (n.d.) αντιδιαστέλλουν την εν δυνάμει ικανότητα των ενηλίκων για κριτικό στοχασμό με τα παιδιά, αφού αυτά δεν μπορούν να αξιολογήσουν και να ολοκληρώσουν σε βάθος τις εμπειρίες τους.

Για τον Rogers (1999), η ενηλικιότητα αν και δεν επιτυγχάνεται απόλυτα, συνίσταται σε τρία χαρακτηριστικά. Πρώτον, στην έννοια της ωριμότητας και της πλήρους ανάπτυξης των ικανοτήτων του ατόμου. Δεύτερον, στην αίσθηση προοπτικής. Έτσι, η κοινωνία αναμένει από τους ενήλικους να διαθέτουν περισσότερο εξελιγμένο τρόπο σκέψης και κρίσης για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Τρίτον, αυτονομία, υπευθυνότητα και εκούσια συμπεριφορά. Έτσι, η ενηλικιότητα αποτελεί μια συνεχή κίνηση κατάκτησης του δυναμικού του ατόμου. Αντίθετα, η μη κατάκτηση αυτού του τρίπτυχου γνωρισμάτων αποδίδει την έννοια της παιδικότητας.

4.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Για τους ενήλικες η εκπαίδευση δεν συνιστά πρωταρχικό προσανατολισμό (Rogers, 1999· Illeris, 2003). Συνακόλουθα, η υπερπήδηση ανασταλτικών παραγόντων αποτελεί απαραίτητο όρο για την προσέγγιση κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Έτσι, στη συμμετοχή τους συγκρούεται η προηγούμενη εμπειρία του σχολικού παραδοσιακού μοντέλου (π.χ. ιεραρχικό πρότυπο, η τυποποίηση του και η ημιανωνυμία) και η έλλειψη αυτοπεποίθησης λόγω των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων τους (Knowles, 1970· Rogers, 1999· Ζαρίφης, 2007). Ταυτόχρονα, οι ενήλικες διακατέχονται από κάποιο φόβο παραβίασης της προσωπικής ταυτότητας τους στην επιστροφή τους στο σχολείο (Illeris, 2003). Συνεπώς, η εκπαίδευση σχολικού τύπου για ενήλικες συνιστά μια άρνηση της ενηλικιότητας τους, η οποία παράγει αφενός άμεσα εμπόδια στη εμπλοκή, αφετέρου αποτελεί προσβολή για αυτούς (Rogers, 1999· Illeris, 2003).

Περαιτέρω, η κοινωνικοοικονομική θέση επηρεάζει τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση (Ζαρίφης, 2007). Έτσι, αναγκαία προϋπόθεση για την εμπλοκή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελεί η ικανοποίηση των βασικών αναγκών της πυραμίδας του Maslow, όπως η τροφή και η ασφάλεια (Rogers, 1999· Ζαρίφης, 2007). Οι περιορισμοί

που προκύπτουν από την κοινωνική ταξική προέλευση στην εκπλήρωση ανώτερης διαβάθμισης αναγκών περιγράφονται αδρά παρακάτω:

Η πραγματικότητα στη ζωή των εργαζομένων είναι σκληρή, κάτι που ο διανοούμενος τείνει να ξεχνά. Μετά την πρώτη περίοδο στο σχολείο και την καθαρά τεχνική κατάρτιση, ο εργάτης, για δέκα χρόνια, από 15 έως 25 ετών, ωθείται χωρίς άλλη προετοιμασία στην πρακτική ζωή – πρέπει να βρει και να διατηρήσει μια θέση εργασίας, μετά να παντρευτεί και να δημιουργήσει νοικοκυριό στηριζόμενος σε περιορισμένους πόρους... μεταξύ 25 και 35, καθώς ο εργάτης προσεγγίζει μια πιο υπεύθυνη εργασία, η εκπαίδευση πρέπει να διευρύνει τις αντιλήψεις του όσον αφορά τη φύση της εξουσίας, των κοινωνικών και ανθρώπινων επιπτώσεων που θα είχε οποιαδήποτε νέα εργασία, των βαθύτερων σκοπών της κοινωνίας. Μόλις αρχίσει αυτή η διεργασία διεύρυνσης, μπορεί ακόμα και να τον οδηγήσει στην ιστορία, στη λογοτεχνία, στην τέχνη... Συνεπώς, τα 21 χρόνια σημαίνουν ψωμί και μεροκάματο. Στα 30 έτη μπορεί κανείς να συμπεριλάβει αντιλήψεις κοινωνικής θέσης, ελεύθερου χρόνου, πολιτικής ευθύνης. Επιπλέον, από τα 40 χρόνια μπορεί να επεξεργαστεί ένα καλό τρόπο ζωής (Stephens & Roderick όπ. αναφ. στον Rogers, 1999, σ. 90).

Έτσι, τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα προσανατολίζονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπληρώνουν πρωτογενείς ανάγκες επιβίωσης. Αντίθετα, η ικανοποίηση των βασικών αναγκών στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα και το σύστημα αξιών τους ευνοεί το ενδιαφέρον για προγράμματα αυτοολοκλήρωσης καθώς και κοινωνικής κινητικότητας και επιτυχίας (Ζαρίφης, 2007).

Επιπρόσθετοι περιοριστικοί παράγοντες αποτελούν η ύπαρξη ανταγωνιστικών περιστασιακών ενδιαφερόντων στη ζωή του (π.χ. εργασία, οικογένεια, κοινωνική ζωή), δομικών εκπαιδευτικών συνθηκών (π.χ. απουσία πληροφορίας προσφοράς, αυστηρότητα παρουσιών) και προσωπική διάθεση (π.χ. αντιπάθεια μελέτης, φόβος επίδειξης υπερβολικής φιλοδοξίας στους φίλους-συγγενείς) (Rogers, 1999· Ζαρίφης, 2007). Έτσι, ένα δίκτυο υποστήριξης συνιστά κρίσιμο στοιχείο για την εμπλοκή του στην εκπαίδευση (Rogers, 1999).

Εντούτοις, η εκπλήρωση κάποιας εσωτερικευμένης ανάγκης συνιστά κύριο κίνητρο προσέγγισης των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών (Rogers, 1999· Illeris, 2003). Αυτές οι προθέσεις τους για εκπαίδευση τοποθετούνται σε ένα συνεχές όπου, στο ένα άκρο βρίσκονται όσοι διατυπώνουν αόριστη και ατελή αίσθηση ανάγκης και στον άλλο πόλο όσοι εκφράζουν σαφή και ολοκληρωμένη διατύπωση αντιμετώπισης συγκεκριμένου προβλήματος. Επομένως,

η εκτενής ποικιλία βούλησης συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση δημιουργεί ευρύ φάσμα προσδοκιών από αυτούς (Rogers, 1999).

Συνακόλουθα, οι επιθυμίες των εκπαιδευόμενων αφορούν είτε την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών μάθησης (Rogers, 1999· Illeris, 2003), είτε την πραγματοποίηση κοινωνικών επαφών, εξόδου από το σπίτι ή την προσπάθεια ικανοποίησης τρίτων προσώπων (Rogers, 1999). Γενικά, η έρευνα έχει δημιουργήσει διάφορες τυπολογίες κινήτρων συμμετοχής των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Ζαρίφης, 2007).

Έτσι, οι διαφορετικές ανάγκες τους μεταβάλλουν τη στάση τους προς την εκπαίδευση (Rogers, 1999· Illeris, 2003). Ο Illeris (2003) διέκρινε τρεις τέτοιες ηλικιακές ομάδες. Ειδικότερα, η πρώτη αφορά τις ηλικίες από 18 ετών περίπου μέχρι 25 έως 30, η δεύτερη μέχρι 45 έως 50 χρονών και η τρίτη από εκεί και πάνω .

Η πρώτη συστάδα ενηλίκων επιθυμεί την επίτευξη ενός καθαρού αντικειμενικού σκοπού, ο οποίος αφορά είτε την απόκτηση νέων προσόντων, είτε την κάλυψη ανεπαρκειών στην εργασία. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός αντανακλά την ανάγκη κανόνων. Έτσι, αυτός αντικρίζεται ως εργοδότης, ο οποίος διαθέτει ισχύ, δικαίωμα διοίκησης, υπευθυνότητα και γνώση εκτέλεσης των πραγμάτων. Επιπλέον, διαφορές φύλου εντοπίζονται στη στάση τους στο σχολείο. Έτσι, οι άνδρες εκπαιδευόμενοι θεωρούν μόνη υπευθυνότητα τους την εμφάνιση στην ώρα τους και την εκτέλεση των οδηγιών του εκπαιδευτικού. Περαιτέρω εργασία από τον εκπαιδευτικό οδηγεί στην αντίσταση τους μέχρι να υπάρξει νέα σύγκλιση. Αντίθετα, οι γυναίκες εμφορούνται από μικρότερο προσανατολισμό στους κανονισμούς, εκφράζουν κάποιες φορές ευαρέσκεια για την εκπαιδευτική ευκαιρία και εμφανίζουν περισσότερο προσαρμοστική στάση καθώς και ευρύτερη κοινωνική συμπεριφορά (Illeris, 2003).

Για την δεύτερη ομάδα η επαναφορά στο σχολείο θεωρείται πιο αποδεκτή, αν και αισθάνονται την εκπαίδευση ως επιστροφή στην παιδική θέση. Η επίδραση αυτού του γεγονότος εμφανίζεται στη συμπεριφορά των ανδρών ως άτακτα αγόρια και των γυναικών ως καλά κορίτσια. Η διαφοροποίηση συνεχίζεται καθώς η στάση των ανδρών απέναντι στην εκπαίδευση είναι επαγγελματικά προσανατολισμένη. Αντίθετα στις γυναίκες επικεντρώνεται στην προσπάθεια διατήρησης ισορροπίας ρόλων μεταξύ οικογένειας και εργασίας (Illeris, 2003).

Τέλος, οι ενήλικες της μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζονται περισσότερο ανεξάρτητοι, αυτοκαθοδηγούμενοι και υπεύθυνοι από τις άλλες γενιές. Έτσι, η εκπαίδευση για αυτούς αποτελεί εκπλήρωση προσωπικών απαιτήσεων και σχετίζεται με ενεργές δραστηριότητες τους. Συνακόλουθα, αυτοί μαθαίνουν από τα μαθήματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ότι αξίζει να συνεισφέρει στην ταυτότητα τους (Illeris, 2003).

Επιπλέον, ο Rogers (1999) και η Cross (όπως αναφ. στους Κοντάκο & Γκόβαρη, 2006) επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται από τη μερική παρακολούθηση και τη εθελοντική συμμετοχή. Αντίθετα, για τα παιδιά η εκπαίδευση αποτελεί πλήρη, αποκλειστική και υποχρεωτική απασχόληση (Knowles, 1970· Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Έτσι, η εκούσια προαιρετική εμπλοκή στην εκπαίδευση αποτελεί τον ορατό τρόπο άσκησης της ενηλικιότητας τους. Η ανεπιτυχής επιδίωξη των μαθησιακών στόχων οδηγεί στην εγκατάλειψη της προσπάθειας τους (Rogers, 1999· Pleris, 2003). Αυτό οδηγεί στην εξορισμού θεώρηση των εκπαιδευομένων ως ενηλίκων (Rogers, 1999).

Ταυτόχρονα, η παρακολούθηση της εκπαίδευσης συνιστά για αυτούς ένα μαθησιακό επεισόδιο σε μια δια βίου διεργασία μάθησης και ανάπτυξης. Εφόσον ικανοποιηθεί ο καθορισμένος μαθησιακός στόχος που αφορά συγκεκριμένο πρόβλημα παύει η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση (Rogers, 1999).

Επιπρόσθετα, οι ενήλικες μεταφέρουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών, αξιών, προκαταλήψεων και στάσεων. Εφόσον η εμπειρία των ενηλίκων χρησιμοποιείται για τη αυτοαντίληψη της ταυτότητας τους (Knowles, 1970) και έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτή, κάθε αμφισβήτηση ή υποτίμηση της δεξαμενής αυτής εκλαμβάνεται ως άμεσος υπαινιγμός απόρριψης τους ως ανθρώπους. Συνεπώς, η νέα μάθηση πρέπει να στηρίζεται στη προηγούμενη. Επιπλέον, αν η προηγούμενη δεν είναι σωστή χρειάζεται να προηγηθεί μια δύσκολη διεργασία απομάθησης (Rogers, 1999).

Τα παραπάνω υποδηλώνουν ότι οι ενήλικες, έχουν διαμορφώσει μοντέλα μάθησης. Επιπρόσθετα, τα χαρακτηριστικά της μάθησης (δυναμική, προσωπική και εκούσια διεργασία) διαφοροποιούν το μαθησιακό ρυθμό και τρόπο του καθενός. Έτσι, η προσωπική μεταβλητότητα και το υπάρχον πρότυπο μάθησης των ενηλίκων επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία της ομάδας (Rogers, 1999).

Συμπερασματικά, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν ευρύτερη εμπειρική ανομοιογένεια από την εκπαίδευση κοορτών⁷ του τυπικού συστήματος (Knowles, 1970· Rogers, 1999· Ζαρίφης, 2007). Επιπρόσθετα, για τον Knowles η βαθύτερη ανάγκη του ενηλίκου έγκειται στο σεβασμό του ως αυτοκαθοριζόμενο άτομο (Ζαρίφης, 2007). Συνακόλουθα, αυτή η άρνηση της αυτοδύναμης υπόστασης του από το σχολικό παράδειγμα

⁷ Το θεωρητικό μοντέλο της ηλικίας-περιόδου-κοόρτης επιχειρεί να εξηγήσει την κοινωνική αλλαγή. Τους παράγοντες επίδρασης αποτελούν η ατομική ηλικία, η επιρροή της ιστορικής περιόδου και οι κύκλοι των γενεών (κοόρτη). Οι κοινωνιολόγοι διακρίνουν τις έννοιες γενεά (εντός μιας οικογένειας) και κοόρτη. Ο τελευταίος όρος αναφέρεται σε μια ομάδα ανθρώπων (π.χ. εισαχθέντες σε ένα τμήμα πανεπιστημίου ένα συγκεκριμένο έτος) η οποία διαθέτει κοινές κρίσιμες εμπειρίες στον ίδιο χρόνο διαμοιραζόμενη το ίδιο ιστορικό πλαίσιο αναφοράς (Duane, n.d).

προκαλεί προβλήματα στον εκπαιδευτικό (Knowles, 1970) καθώς και φαινόμενα έντονης αντίδρασης από τον/την εκπαιδευόμενο και εμπόδια στη μάθηση του (Rogers, 1999). Συνεπώς, η τυπική σχολική διαδικασία δεν εξυπηρετεί την εκπαίδευση ενηλίκων (Rogers, 1999· Ζαρίφης, 2007).

Έτσι, οι ενήλικοι διαμορφώνουν αμυντικές στρατηγικές στη σχολική μορφή εκπαίδευσης. Αυτές είναι είτε θετικές, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες επικεντρώνουν στο προσωπικά χρήσιμο, είτε αρνητικές, αφιερώνοντας τη μικρότερη προσπάθεια στις αναγκαίες πιστοποιήσεις. Επίσης, οι ενήλικες χρησιμοποιούν άλλες επιμέρους στρατηγικές όπως, η έκφραση παραπόνων, η επίδειξη παθητικότητας και αποστασιοποίησης από τα γεγονότα, η έκθεση ενός επιφανειακού δυναμισμού καθώς και χιούμορ και ειρωνεία ως μέσο για κοινωνική παρουσία (Illeris, 2003).

Συνακόλουθα, ο Rogers (1999) διακρίνει την εκπαίδευση ενηλίκων σε σχέση με την εκπαίδευση ώριμης ηλικίας. Έτσι, η πρώτη αφορά όλες τις μορφές εκπαίδευσης και όλα τα άτομα:

πάνω από δεκαέξι (16) ετών (ή άλλο όριο ηλικίας), ανεξάρτητα από το αν οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι ή αντιμετωπίζονται σαν να ήταν νεότερα άτομα – δηλαδή εκπαιδεύονται σαν να ήταν έως ένα μεγάλο βαθμό άσχετοι με το θέμα που μελετάται, χωρίς σχετική εμπειρία, ανάξιοι να τους εμπιστευτεί κανείς τον έλεγχο της μάθησης τους, με μικρή ή καμιά δυνατότητα συμβολής στη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαίδευση ώριμης ηλικίας, αντίθετα, αποτελείται από όλες εκείνες τις μορφές εκπαίδευσης όπου οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι – ικανά, πεπειραμένα, υπεύθυνα, ώριμα και ισορροπημένα άτομα. (Rogers, 1999, σ. 76).

4.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.3.1 Το φιλοσοφικό συνεχές της εκπαιδευτικής μαθησιακής δραστηριότητας. Κηδεμονισμός – Ανθρωπισμός.

Η παραπάνω διάκριση του Rogers εκφράζει τη διαλεκτική αντίθεση του φιλοσοφικού πλαισίου που εκπορεύονται οι σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες, όσον αφορά το υποκείμενο της εκπαίδευσης. Τα άκρα αυτού του συνεχούς λαμβάνουν διάφορες ονομασίες.

Έτσι, ο πρώτος πόλος (συντηρητικός – κομφορμιστικός, αναπαραγωγικός, κηδεμονικός, τραπεζικός) αντιμετωπίζει την εκπαίδευση περισσότερο εξωτερικά, προσανατολισμένη προς το περιεχόμενο και το αναλυτικό πρόγραμμα, τη μάθηση πειθαρχημένη και συστηματοποιημένη, αυστηρά χρονοοργανωμένη με στόχο ο/η εκπαιδευόμενος/η να προετοιμαστεί για τη ζωή και να γίνει σαν τον/την εκπαιδευτικό. Παράλληλα, οι γνώσεις μεταφέρονται και αποταμιεύονται ευνοώντας την αποστήθιση γνώσεων. Αυτό το άκρο της εκπαίδευσης δεν εμπιστεύεται τον εκπαιδευόμενο, η αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της, ενώ η απόκτηση γνώσεων δεν επηρεάζει την υπόλοιπη προσωπικότητα. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτής/τρια επιβάλλει την κρίση και τη τάξη πραγμάτων του, εφαρμόζει κυρώσεις, καθορίζει το πρόγραμμα διδασκαλίας, ανάγει την δική του επαγγελματική αυθεντία σε αληθινή γνώση. Το εκπαιδευτικό ίδρυμα θεωρείται αυταρχικός ιεραρχικός οργανισμός. Η εκπαίδευση επικεντρώνει στην προσαρμογή των εκπαιδευομένων, έτσι ώστε μορφωμένος άνθρωπος να θεωρείται ο προσαρμοσμένος (Hoy, 2001· Rogers, 1999· Ζαρίφης, 2007).

Ο αντίθετος πόλος (απελευθερωτικός, μετασχηματιστικός, ανθρωπιστικός) προσεγγίζει την εκπαίδευση περισσότερο ως εσωτερική διεργασία του/της εκπαιδευόμενου/ης, ένα γεγονός - μέρος της διαδικασίας της ζωής - κατά το οποίο οι μέθοδοι και το περιεχόμενο συμβάλλουν ισάξια, την εκπαιδευτική διαδικασία ως συνάντηση ισότιμων αλληλεπιδρώντων μελών στην οποία όλοι μαθαίνουν, με σκοπό την ατομική ανάπτυξη για συνεχή αλλαγή και μάθηση. Η γνώση ανακαλύπτεται και δημιουργείται για τον/την εαυτό του/της συμμετέχοντα ως αποτέλεσμα καθημερινής εμπειρίας και προσωπικής προσπάθειας, ενώ ο διάλογος και η αυτοαξιολόγηση αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία της μαθησιακής διεργασίας προκειμένου να ενισχύσουν την κριτική συνείδηση των συμμετεχόντων. Η μάθηση αφορά την προσωπικότητα συνολικά –συναισθήματα και διάνοια- επιτυγχάνοντας βαθύτερα και στέρεα αποτελέσματα. Ο/η εκπαιδευτικός θεωρείται διευκολυντής των προσφερόμενων μαθησιακών εμπειριών. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός δημιουργεί ένα μαθησιακό κλίμα υποστηρικτικό, ελευθερίας έκφρασης, φιλικότητας, αλληλοσεβασμού και ανταλλαγής ιδεών για την επίτευξη μάθησης. Έτσι, κεντρικές αρχές της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης συνιστούν η ελευθερία, η αυτονομία, η εμπιστοσύνη, η δραστική συνεργασία, η συμμετοχή και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Τα χαρακτηριστικά του άκρου αυτού συνθέτουν την έννοια της κοινότητας μάθησης και συνδέονται με εποικοδομητιστικές (constructivist) θεωρήσεις, οι οποίες επικεντρώνονται στη σημασία της εμπειρίας στη μάθηση (Hoy, 2001· Rogers, 1999· Ζαρίφης, 2007).

Ταυτόχρονα, η έμφαση στην εμπειρία αποτελεί κεντρική θέση της ανδραγωγικής (Brookfield, 1995). Επιπρόσθετα, η ανδραγωγική και η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν

ισοδύναμες έννοιες - κατάλληλες για δημοκρατικές κοινωνίες - οι οποίες πρόσφεραν την ανθρωπιστική φιλοσοφική υποστήριξη στην εκπαίδευση των ηλικιών αυτών (Merriam, 2001). Έτσι, η εμπειρική μάθηση συνδέθηκε με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση ιδιαίτερα στους ενήλικες, λόγω αυτής της προσοχής στην προσωπική τους εμπειρία (Brookfield, 1995· Ζαρίφης, 2007).

4.3.2 Οι παραδοχές εκπαιδευτικών ανάλογα με τη φιλοσοφική τους προσέγγιση και οι επιπτώσεις στη μαθησιακή διεργασία

Το συγκροτημένο φιλοσοφικό πλαίσιο του/της κάθε εκπαιδευτικού τοποθετείται ανάμεσα σε αυτό το φάσμα. Έτσι, οι θεμελιωμένες παραδοχές του/της αντανακλώνται στην οπτική προσέγγιση της εκπαίδευσης από αυτόν/ην, δηλαδή είτε να τη θεωρεί αναπαραγωγική και προσανατολισμένη στην προσαρμογή, είτε να αποβλέπει στο μετασχηματισμό και την απελευθερωτική ανάπτυξη του ατόμου (Rogers, 1999).

Όπως αναφέρει ο Ζαρίφης (2007), η Courau θεωρεί ως προϋπόθεση για την επιτυχή μάθηση του ενήλικα την κατανόηση και την αποδοχή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Συνακόλουθα, ο Rogers (1999) υπογραμμίζει ότι ο φορέας εκπαίδευσης πρέπει να διευκρινίζει τις διάφορες παραμέτρους της προσφερόμενης εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας, προκειμένου να επιτευχθεί σαφέστερη αξιολόγηση της από τους/τις πιθανούς/ες συμμετέχοντες/σες. Ο ίδιος θεωρεί ότι η παράλειψη λεπτομερέστερης πληροφόρησης αποκαλύπτει το φιλοσοφικό πλαίσιο του σχολικού οργανισμού και των διδασκόντων για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Ειδικότερα, αυτή απεικονίζει τις *a priori* παραδοχές του για την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης, τη στήριξη της αξιοπιστίας των εκπαιδευτικών στη φήμη του φορέα, την αδιαφορία του για τις ιδιαίτερες ανάγκες των ενήλικων συμμετεχόντων και το ανώφελο της διασύνδεσης των εκατέρωθεν προσδοκιών. Επιπλέον, η δυνατότητα λήψης ή μη της άποψης των εκπαιδευομένων από τον διοργανωτή του προσφερόμενου προγράμματος επηρεάζει την κουλτούρα του εκπαιδευτικού ιδρύματος και των μελών του. Παράλληλα, άλλες πεποιθήσεις που διατηρεί ο/η εκπαιδευτικός για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (π.χ. ποιοι είναι, πόσες γνώσεις διαθέτουν, τι θέλουν να μάθουν, πόση προσπάθεια καταβάλλουν, το επίπεδο της κόπωσης τους) άκριτα, μπορεί να κατευθύνουν σε λανθασμένες γενικεύσεις (Brookfield, 1995· Rogers, 1999). Έτσι, τα προηγούμενα οδηγούν στην αποτυχία σύζευξης των προσδοκιών συμμετοχής των δύο μερών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Συνακόλουθα, οι εκατέρωθεν λανθάνουσες απαιτήσεις επεξηγούν τη δημιουργία παρεξηγήσεων, εμποδίων στη μάθηση και την εμφάνιση ενδεχόμενων συγκρούσεων (Rogers, 1999).

Επιπλέον, το ιδεολογικό πλαίσιο που διαμορφώνει ο/η εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό ίδρυμα αντανακλά στο κλίμα και στο περιβάλλον που διαμορφώνει στο εσωτερικό του. Έτσι, το κλίμα υποδεικνύει τη σοβαρότητα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός οργανισμός τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999). Παράλληλα, το άμεσο μαθησιακό περιβάλλον (π.χ. αίθουσα, επίπλωση και τοποθέτηση τους, φωτισμός, θέρμανση) θα πρέπει να είναι κατάλληλο για ενήλικες (Rogers, 1999), και χωρίς σύμβολα παιδικότητας (Knowles, 1970). Επιπλέον, ο χώρος της μαθησιακής εμπειρίας (π.χ. το κτίριο, ο τόπος που βρίσκεται, η απόσταση από τη βάση του εκπαιδευόμενου, το κοινωνικό-ακαδημαϊκό πλαίσιο) παρέχει πρόσθετες πληροφορίες στους/στις εκπαιδευομένους/ες για την αντίληψη του οργανισμού στην προσφορά εκπαίδευσης (Rogers, 1999).

Τέλος, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τους/τις συμμετέχοντες/σες αποτελούν ανασταλτικούς ή κινητήριοι παράγοντες για τη μάθηση τους. Έτσι, υποθέσεις ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες διαθέτουν στατικό φάσμα ικανοτήτων και εγγενή αντιπάθεια για την εργασία που θα προσπαθήσουν να την αποφύγουν, ότι επιθυμούν αποποίηση της ευθύνης τους καθώς και ότι αποτελεί ευθύνη του/της εκπαιδευτικού να τους κατευθύνει στη μάθηση προκαλούν περιορισμούς στην παρακίνηση του/της εκπαιδευτικού προς τους παρακολουθούντες. Αντίθετα, υποθέσεις ότι όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν και αυτό συνιστά επιθυμία των εκπαιδευομένων, ότι αποδέχονται την ευθύνη της μάθησης, ότι εξωτερικοί παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό σύστημα και τα κοινωνικά πρότυπα είναι εκείνοι που εμποδίζουν τη μάθηση αποτελούν ενισχυτικά στοιχεία υποκίνησης του μαθησιακού περιβάλλοντος (Rogers, 1999).

4.3.3 Φραγμοί μάθησης από τους εκπαιδευομένους

Η κυρίαρχη κουλτούρα του εκπαιδευτικού ιδρύματος πρέπει να αποβλέπει στην ελαχιστοποίηση των πιθανοτήτων αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των ενηλίκων (Talmadge, 1999).

Εντούτοις, διάφορα εμπόδια στη μάθηση αναδύονται από τους/τις ενήλικους/ες συμμετέχοντες/σες. Ο Rogers (1999) αναφέρει τρεις συντελεστές. Πρώτον, τις επεμβάσεις των φυσικών αλλαγών με την πάροδο του χρόνου (π.χ. μείωση όρασης, ακοής, άλλοι παράγοντες υγείας). Δεύτερον, άμεσα και προσωρινά καταστασιακά αίτια όπως, φυσικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες (π.χ. κακή υγεία, κόπωση, επαγγελματικά προβλήματα, οικογενειακές ανάγκες, χρήματα), η αίθουσα καθώς και οι κακές σχέσεις και η μειονεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου/ης ή μεταξύ των εκπαιδευομένων. Τρίτον, και πιο σημαντικοί, οι φραγμοί που θέτει η προσωπικότητα στην αλλαγή.

Σύμφωνα με τον ίδιο, οι τελευταίοι διακρίνονται σε δύο επιμέρους παράγοντες. Πρώτον, στις προϋπάρχουσες γνώσεις και στάσεις της προσωπικότητας. Αυτοί οι φραγμοί μπορεί να παρουσιάζονται ως προκαταλήψεις (π.χ. η μορφή της υπερβεβαιότητας), ως δέσμοι της συνήθειας με παραδοσιακά πρότυπα σκέψης είτε για αναζήτηση ασφάλειας, είτε από υπερβολικό σεβασμό στο παρελθόν ή ως υπερβολική ανάγκη για συμμόρφωση. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε αυτές τις γνώσεις. Η προσπάθεια αμφισβήτησης τους από τον/την εκπαιδευτικό γεννά δυο αντιδράσεις είτε μηχανισμούς παραίτησης (φυσική, στεγανοποίηση, αυθεντία – αυταρχισμός και φυγή από την πραγματικότητα), είτε χρήση μηχανισμών άμυνας του εγώ (φαντασίωση, αναπλήρωση, ταύτιση με τους άλλους, η προβολή με τη μορφή κριτικής των χαρακτηριστικών μας στους άλλους, εκλογίκευση, απόθηση, εξιδανίκευση, αρνητισμός, ο μηχανισμός αντίδρασης και η μετατόπιση). Δεύτερον, συναισθηματικοί παράγοντες δυσκολίας που εκδηλώνονται με επίδειξη ανικανότητας ή άρνησης για μάθηση όπως, το άγχος, ο φόβος αποτυχίας, η απροθυμία αποδοχής των μεθόδων μάθησης και η χαμηλή αυτοεικόνα.

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να διαμορφώσει κλίμα ελπίδας και υποστήριξης στους/στις συμμετέχοντες/σες για να ξεπεραστούν οι παραπάνω φραγμοί μάθησης (Illeris, 2003). Επιπλέον, γενικεύσεις όπως, ο/η ενήλικος που μαθαίνει και η φύση της μάθησης του ενήλικα είναι επισφαλείς ως συνεκτική ουσία ανάλυσης. Οι διαφορές τάξης, κουλτούρας, εθνότητας, προσωπικότητας, γνωστικού στυλ, μαθησιακών προτύπων, εμπειριών ζωής και φύλου αποτελούν σημαντικότερους παράγοντες στην εκπαιδευτική προσέγγιση προς τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (Brookfield, 1995).

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Στο θεωρητικό μέρος εξετάστηκαν ενδελεχώς οι πλευρές που άπτονται των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης περίπτωσης. Η οργανωτική δομή παρουσιάζει τρία παραδείγματα. Στο ορθολογιστικό – γραφειοκρατικό πρότυπο ενυπάρχουν δύο ιδεατοί τύποι, ο μηχανιστικός και ο επαγγελματικός. Οι τύποι αυτοί στηρίζονται σε διαφορετικά στοιχεία, τα οποία χαρακτηρίζονται από την εσωτερική τους σύγκρουση. Το συστημικό υπόδειγμα διακρίνεται στο ανοικτό και στο κλειστό σύστημα. Το ανοικτό συνιστά αλληλεπιδραστικό μοντέλο, ενώ το ορθολογιστικό αποτελεί κλειστό σύστημα. Το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα που δέχεται εισροές και παράγει εκροές. Ταυτόχρονα, σε αυτό ενυπάρχουν δύο υποσυστήματα, το διοικητικό – γραφειοκρατικό με σφικτή σύνδεση και το εκπαιδευτικό - επαγγελματικό υποσύστημα με χαλαρή σύνδεση. Τέλος, η κοινότητα μάθησης θεμελιώνεται σε εποικοδομιστικά μοντέλα μάθησης μεταξύ ισότιμων μελών που συμμετέχουν σε αυτήν.

Η κουλτούρα αποτελεί τη γενίκευση της εμπειρίας του ατόμου, με την οποία αυτό δίνει νόημα στον κόσμο. Αυτή διακρίνεται στο ορατό επίπεδο, δηλαδή τις ρηματικές, συμπεριφορικές και του φυσικού περιβάλλοντος δηλώσεις του οργανισμού. Βαθύτερα τοποθετούνται οι αξίες και οι υιοθετημένες παραδοχές του. Το κλίμα αποτελεί την ατομική και συλλογική αίσθηση του φαινομένου. Συνεπώς, αυτό και η οργανωτική δομή εντοπίζονται στην επιφάνεια της κουλτούρας. Επιπλέον, οι πολλαπλές ερμηνείες του κόσμου από τα μέλη του οργανισμού προκαλούν ομαδοποιήσεις τους, με διακριτές κοινές συναντιλήψεις, τις υποκουλτούρες.

Η ισχύς συναποτελεί στοιχείο του οργανισμού. Οι διαφορές ισχύος στα μέλη και στις ομάδες του οργανισμού δημιουργούν συγκρούσεις. Αυτές αποτελούν ένα τρόπο αντιμετώπισης της πραγματικότητας, δηλαδή τον τρόπο συγκρότησης της κουλτούρας. Συνεπώς, ο οργανισμός διαθέτει τρία συστατικά, την οργανωτική δομή, την κουλτούρα και την ισχύ. Η ηγεσία αποτελεί τον τέταρτο πόλο στον οργανισμό.

Το ΕΕΣ συνιστά συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό σύστημα με σημαντικές οργανωτικές δυσλειτουργίες. Η ΤΕΕ συνιστά ένα υποβαθμισμένο τομέα της εκπαίδευσης που αφορά οικογένειες με χαμηλό ΚΟΕ. Εντούτοις, η κοινωνία της γνώσης και το αυξανόμενο διαφοροποιημένο περιβάλλον εργασίας που δημιουργεί την κατευθύνουν σε περισσότερο εποικοδομιστικά μοντέλα μάθησης. Ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας ανταποκρίνεται στις συνθήκες αυτές.

Τέλος, οι ενήλικες παρακολουθούντες/σες χαρακτηρίζονται από διαφοροποιημένα στοιχεία σε σχέση με τους μικρότερους σε ηλικία εκπαιδευόμενους/ες. Η σχολικής μορφής εκπαίδευση δημιουργεί εντάσεις σε αυτούς. Γενικά στην εκπαίδευση ενυπάρχουν δύο πόλοι. Ο συντηρητικός, αναπαραγωγικός, κηδεμονικός και ο μετασχηματιστικός – ανθρωπιστικός. Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει συνδεθεί με το δεύτερο.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Γενική μεθοδολογική προσέγγιση

5.1.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Γενικά, η κουλτούρα συνιστά τη γενίκευση της ατομικής και συλλογικής συσσωρευμένης εμπειρίας στον οργανισμό, μετά από τη βιώσιμη επίλυση προβλημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας του. Ο Heck (1996) υπογραμμίζει ότι δεν υπάρχει παγκόσμια έγκυρη οργανωτική θεωρία για όλα τα πλαίσια, εξαιτίας της πολυπλοκότητας των αλληλεπιδράσεων στις οργανωτικές και κοινωνικές διαδικασίες. Παράλληλα, ο Hallinger (2003) επισημαίνει την σημαντικότητα του πλαισίου εντός του οποίου δρουν οι ποικίλοι σχολικοί παράγοντες. Περαιτέρω, γενικά η θεωρία υποδεικνύει τη μοναδικότητα της κουλτούρας ενός οργανισμού και την ανάγκη ολιστικού τρόπου διερεύνησης της με τη χρήση διάφορων μεθόδων έρευνας για την αποκάλυψη της.

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια μέθοδο έρευνας που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μελέτης της οργανωσιακής κουλτούρας. Η μέθοδος διαθέτει χαρακτήρα, ολοκληρωτική προσέγγιση του θέματος και όρια τόπου και χρόνου. Ταυτόχρονα, η περίπτωση συνιστά σύστημα χωρίς όρια. Αυτό προσφέρει τη δυνατότητα τοποθέτησης και εξέτασης της στο εσωτερικό ενός ευρύτερου γεωγραφικού, πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού πλαισίου. Το μοντέλο εστιάζει σε σύγχρονα φαινόμενα εντός πολύπλοκων και δυναμικών συστημάτων σε αληθινό πλαίσιο, στο οποίο ο ερευνητής διατηρεί μικρό έλεγχο των γεγονότων που συμβαίνουν. Επιπλέον, επιτρέπει τη βαθιά κατανόηση του φαινομένου με τη χρήση πολλαπλών πηγών άντλησης δεδομένων (ποσοτικών και ποιοτικών), προκειμένου να προσφέρει ερμηνείες των γεγονότων που εξιστορεί. Τέλος, αφήνει περιθώρια γενίκευσης (Basse, 1999· Kvale & Brinkmann, 2009· Yin, 2009· Danzig, 2010· SRMO, 2010).

Περαιτέρω, η ευελιξία της επιδέχεται την ενσωμάτωση σε αυτήν επιμέρους μεθόδων διεύθυνσης και εξήγησης πλευρών της κουλτούρας, όπως τα κρίσιμα γεγονότα. Τέτοια, αποτελούν υψηλά φορτισμένες στιγμές σχετιζόμενες με καθημερινά μη δραματικά συμβάντα, με τεράστιες συνέπειες για αλλαγή και ανάπτυξη, οι οποίες υποδεικνύουν την ταυτότητα του οργανισμού (Angelides, 2001). Επίσης, ο προσαρμόσιμος χαρακτήρας της επιτρέπει επανεξέταση πλευρών του σχεδιασμού της στην περίπτωση κάποιας ανακάλυψης κατά τη

συλλογή των δεδομένων (Yin, 2009). Εντούτοις, αυτό συνιστά παράλληλα μειονέκτημα της επαναληψιμότητας της (Σαραφίδου, 2011).

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα και η κατανόηση που επιτυγχάνεται επιτρέπουν την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών και των σχεδιαστών πολιτικής για τη λήψη αποφάσεων (Basse, 1999). Επίσης, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να αποτελέσει την πρωτοπορία νέων ιδεών και θεωριών καθώς και να ανατρέψει ή να τροποποιήσει υπάρχουσες θεωρίες (Kvale & Brinkmann, 2009· Σαραφίδου, 2011).

Συνεπώς, η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει την περιγραφή, τη διερεύνηση και την εξασφάλιση των αναγκαίων θεωρητικών διεισδύσεων πολύπλοκων θεμάτων, όπως η μελέτη της κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

5.1.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η μεθοδολογία μιας μελέτης σχετίζεται με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της, οι οποίες πασχίζουν να εξασφαλίσουν την αντικειμενικότητα της έρευνας. Οι Kvale & Brinkmann (2009) (η Mason (1996) συμφωνεί με παρεμφερή τρόπο, αλλά όχι τόσο έντονα) επισημαίνουν ότι η αντικειμενικότητα συνιστά κατά βάση ηθικό πρόβλημα και κατά δεύτερο λόγο επιστημονική απαίτηση. Οι ίδιοι, αναφερόμενοι στην επίλυση διλημάτων από τον ερευνητή μεταξύ επιστημονικής και ηθικής διάστασης υποστηρίζουν τη σημασία των ηθικών κανόνων. Ταυτόχρονα, επισημαίνουν το ρόλο της εμπειρίας του στην κρίση του.

Αν είναι έτσι και εφόσον ο ερευνητής αποτελεί το κυριότερο εργαλείο στην πραγματοποίηση της ποιοτικής έρευνας σύμφωνα με τους Kvale & Brinkmann (2009) και τον Stake (όπ. αναφ. στο Danzig, 2010), τότε ο χειρισμός και η προσέγγιση των θεμάτων της έρευνας από αυτόν σχετίζονται με ηθικά ζητήματα, δηλαδή με τη γενικότερη φιλοσοφική του οπτική στην αναζήτηση της αντικειμενικότητας, της αλήθειας και των επιστημονικών απαιτήσεων για αυτήν.

Ωστόσο, ο Stake (όπ. αναφ. στο Danzig, 2010) αμβλύνει το βάρος της υποκειμενικότητας του ερευνητή. Ο ίδιος κατανοεί ότι η προκατάληψη είναι πανταχού παρούσα, κάτι που οδηγεί στη ματαιότητα απόλυτης αποφυγής της στην πραγματοποίηση της μελέτης περίπτωσης. Επιπλέον, σημειώνει ότι η περισσότερη εργασία στην ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται διαισθητικά και με τη χρήση κοινής λογικής από τον ερευνητή. Περαιτέρω, η υποκειμενικότητα του ερευνητή εφοδιάζει με σημαντικές πηγές κατανόησης (όπως διαισθήση, αίσθηση των πραγμάτων), οι οποίες προσθέτουν βάθος στην εικόνα. Έτσι, αυτός υποστηρίζει ότι η οικοδόμηση και η τυποποίηση ρητών διαδικασιών στην έρευνα μειώνει την

προκατάληψη. Συνεπώς, αυτή η τυποποίηση συνιστά σημαντικότερο μέγεθος έναντι της υποκειμενικότητας.

Το προηγούμενο υποδηλώνει το πρόβλημα της αξιοπιστίας (reliability) που δημιουργείται στη μέθοδο. Αυτή αντιμετωπίζεται με την έννοια της εμπιστοσύνης⁸ (trustworthiness) των ευρημάτων της και την έννοια της φερεγγυότητας (credibility) τους. Παράλληλα, η εσωτερική συνέπεια της έρευνας επιλύεται με τον έλεγχο της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της από κάποιον ανεξάρτητο ερευνητή (dependability) (Bassegy, 1999· Kvale & Brinkmann, 2009· Σαραφίδου, 2011).

Έτσι, η βιβλιογραφία (Bassegy, 1999· Hsieh & Shannon, 2005· Yin, 2009· Σαραφίδου 2011) υποστηρίζει ότι η εμπιστοσύνη επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ενός συνεκτικού πρωτοκόλλου έρευνας που περιλαμβάνει πολλαπλές πηγές ενδείξεων, την ανάπτυξη μιας επαρκούς βάσης δεδομένων που θα επιτρέπει την οικοδόμηση μιας αλυσίδας αποδείξεων, με τον παρατεταμένο χρόνο παραμονής του ερευνητή στην περίπτωση, την ενδελεχή αναζήτηση και παρατήρηση για την εμπάθυνση στα θέματα της έρευνας, με το συστηματικό έλεγχο των αναλυτικών κατηγοριών, συμπερασμάτων και ερμηνειών και με την εξέταση αντιθετικών εξηγήσεων στις αρχικές υποθέσεις.

Περαιτέρω, οι Kvale & Brinkmann (2009) επισημαίνουν ότι η έμπιστη γνώση σχετίζεται με τη δύναμη και τη μεταφερσιμότητα (transferability) της σε άλλα πλαίσια. Η εγκυρότητα (validity) της γνώσης σημαίνει έγκυρα επιστημονικά συμπεράσματα που προκύπτουν από έγκυρα επιχειρήματα. Αυτά είναι ισχυρά, καλά θεμελιωμένα, πειστικά και ταξινομημένα στα στοιχεία που προσφέρει η έρευνα. Συνακόλουθα, για τον Stake (όπ. αναφ. στο Bassegy, 1999· Danzig, 2010) ο στόχος της μελέτης περίπτωσης εντοπίζεται στην εξαγωγή δυνατών ερμηνειών και στις βεβαιώσεις που αυτές υποδεικνύουν, αφού όλοι γενικεύουμε από ιδιαίτερες καταστάσεις. Επιπλέον, για τους Kvale & Brinkmann (2009) και τον Stake (όπ. αναφ. στο Danzig, 2010) η βεβαιωτική λογική με την έγκυρη και σχετική απόδειξη βοηθά στην αυτοπεποίθηση του αναγνώστη και στην κρίση του για την ισχύ της γενικευτικής υποστήριξης που παρουσιάζει ο ερευνητής. Συνεπώς, η γενίκευση συνιστά τη γνώση που μπορεί να μεταφερθεί ή να αντιγραφεί σε σχετικές περιπτώσεις (Kvale & Brinkmann, 2009· Yin, 2009).

⁸ Ο ερευνητής υποστηρίζει πως η εμπιστοσύνη μεταφράζει πιστότερα τη λέξη trustworthiness από την έννοια αξιοπιστία. Η τελευταία προσεγγίζει περισσότερο στην αποτύπωση ενός αντικειμενικού κόσμου, μιας αντικειμενικής αλήθειας. Αντίθετα, η εμπιστοσύνη υποδηλώνει το βαθμό ασφάλειας που μπορεί κάποιος να αποδώσει στα συμπεράσματα της έρευνας από τον ερευνητή. Με άλλες λέξεις, πόσο αξίζει να εμπιστευτείς την έρευνα και τη θεωρία της.

Αυτή η βεβαίωση που υποδεικνύει η περίπτωση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αναλυτικής γενίκευσης, η οποία στηρίζεται στην ανάλυση ομοιοτήτων και διαφορών δύο καταστάσεων. Επομένως, η γενίκευση απαιτεί βαθιά περιγραφή των περιπτώσεων (Kvale & Brinkmann, 2009). Επιπρόσθετα, οι Yin (2009) και ο Flyvbjerg (όπ. αναφ. στο Kvale & Brinkmann, 2009) υποστηρίζουν ότι η μελέτη περίπτωσης μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση θεωρίας, αναφέροντας έρευνες που πραγματοποίησαν τέτοιο επίτευγμα.

Ο Bassegy (1999, 2001) χρησιμοποιεί την έννοια της αβεβαιότητας για να επιχειρήσει μια περαιτέρω προσέγγιση της εμπιστοσύνης. Αυτός υιοθετεί την έννοια της ασαφούς (fuzzy) γενίκευσης. Η ασαφής αρχή δηλώνει ότι όλα είναι θέμα βαθμού πιθανότητας αλήθειας και όχι αποτέλεσμα δύο άκρων, δηλαδή αποκλειστικά σωστού ή λάθους. Η αλήθεια που εμπεριέχει η ερμηνεία του ερευνητή διαθέτει την πιθανότητα να ανταποκρίνεται σε ένα ποσοστό περιπτώσεων.

Για τον συγκεκριμένο ερευνητή στην παρούσα μελέτη δεν υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα, συνεπώς δεν υπάρχει μια αλήθεια. Έτσι, η έρευνα δεν επιχειρεί να αντιγράψει αυτή τη μοναδική αλήθεια. Ο άνθρωπος συνιστά κοινωνική κατασκευή σε ορισμένο, πολύπλοκο και δυναμικό χωροχρονικό πλαίσιο. Η σημαντική πραγματικότητα είναι ό,τι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται να είναι. Συνακόλουθα, η περιγραφή του κόσμου από τον άνθρωπο στηρίζεται στην εμπειρία του. Επιπλέον, η συνείδηση του κόσμου για τον άνθρωπο σχετίζεται με το κοινωνικό και υλικό περιβάλλον του. Συνεπώς, οι οποιοσδήποτε αμφισημίες που δηλώνει συνιστούν αντιθέσεις του κόσμου γύρω του και δείχνουν το βαθμό κατανόησης του.

Συνακόλουθα, η έρευνα προσπαθεί να αποτυπώσει τη μεγάλη εικόνα της ιστορίας ενός σχολείου σε συγκεκριμένο χρόνο. Η επιτυχία της θα έγκειται αν ο αναγνώστης συνδυάζοντας τη με παρόμοιες αναπαραστάσεις της συνείδησης του θα προχωρήσει σε βεβαιώσεις της εικόνας που παρουσιάζεται.

5.2 Ειδική μεθοδολογική διαδικασία

5.2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

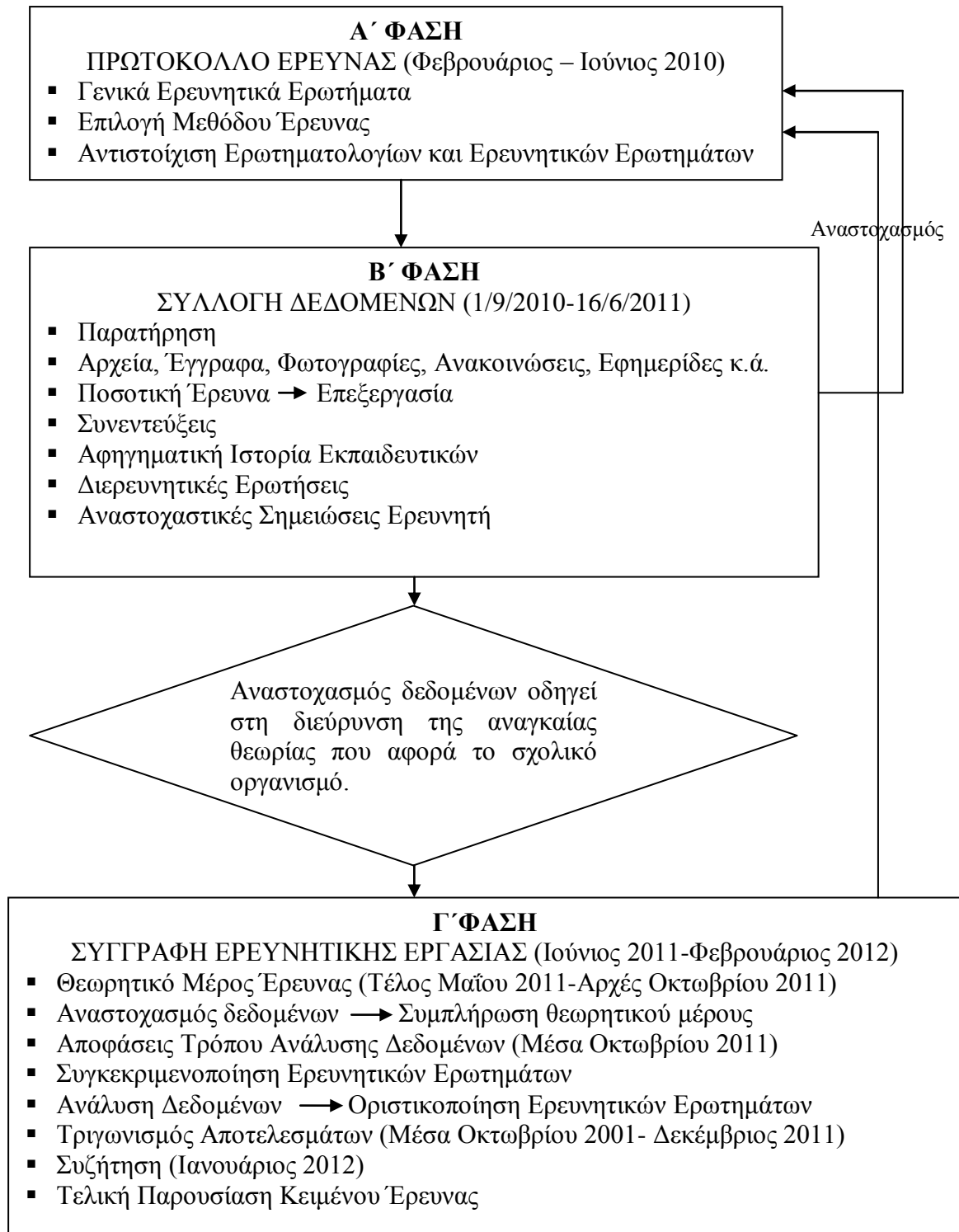
Το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης περίπτωσης επικεντρώθηκε στη μελέτη της κουλτούρας των εκπαιδευτικών ενός εσπερινού τεχνικού σχολείου σε μια πόλη της κεντρικής Ελλάδας. Το σχολείο αποτελεί μια περίπτωση, αφού αποτελεί ένα σύστημα, διαθέτει όρια τόπου, μοναδικότητα στην κουλτούρα του, ενώ τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου είναι δυσδιάκριτα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που την κατεύθυναν προσδιορίστηκαν ως εξής:

1. Γενικά, ποια κουλτούρα επικρατεί στην εκπαιδευτική υποκουλτούρα του σχολείου και ειδικότερα όσον αφορά τη μάθηση, τη διδασκαλία και το μαθητικό ιδεολογικό έλεγχο; Συγκεκριμένα:
 - α. Ποιο είναι το κατασκευασμένο φυσικό περιβάλλον;
 - β. Ποια πρότυπα συμπεριφοράς αναπτύσσονται στο εσωτερικό του σχολείου;
 - γ. Ποιες αξίες και ποιες παραδοχές επικρατούν στους διδάσκοντες;
2. Πώς επηρεάζει η επικρατούσα εκπαιδευτική υποκουλτούρα την μαθητική υποκουλτούρα και ειδικότερα τη συμπεριφορά της;
3. Ποιες πιθανές υποκουλτούρες διακρίνονται στους εκπαιδευτικούς; Ειδικότερα, εφόσον υπάρχουν:
 - α. Ποιες διαφορές παρουσιάζουν μεταξύ τους και στις σχέσεις τους με τους μαθητές;
 - β. Τι είδους σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ τους;
 - γ. Πώς αλληλεπιδρούν;
4. Πώς επηρεάζει η δομή την υποκουλτούρα των εκπαιδευτικών;
5. Πώς αλληλεπιδρά η υποκουλτούρα της ηγεσίας με την επικρατούσα υποκουλτούρα των διδασκόντων;
6. Ποιες δυνάμεις αναπτύσσονται μεταξύ των πιθανών υποκουλτούρων των εκπαιδευτικών, της δομής και της ηγεσίας;

5.2.2 Ερευνητική διαδικασία - Χρονολόγιο

Συνολικά, η μελέτη χρειάστηκε δύο χρόνια για την εκτέλεση της, από την αφητηριακή σύλληψη της (Φεβρουάριος 2010) μέχρι το τελικό κείμενο του ερευνητή (Φεβρουάριος 2012). Η χρονική ακολουθία των σταδίων της (διάγραμμα 1) εκκίνησε με την αρχική ασαφή προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων, την ακατέργαστη περιπλάνηση στη διερεύνηση της βιβλιογραφίας, την πρωταρχική και σύντομη σε εύρος μελέτη της θεωρίας για την κατανόηση βασικών στοιχείων της οργανωσιακής κουλτούρας και του κλίματος καθώς και την αναζήτηση δοκιμασμένων ερωτηματολογίων που θα συνδυάζονταν επαρκώς στο γενικό ερευνητικό σχεδιασμό. Όλα αυτά απέδωσαν το προσχέδιο της έρευνας. Έτσι, στο τέλος της πρώτης φάσης διατυπώθηκε με αρκετή σαφήνεια το αρχικό πρωτόκολλο, με τα σχετικά προσδιορισμένα στη γενική τους κατεύθυνση ερευνητικά ερωτήματα, τη μέθοδο έρευνας και αντιστοιχίσθηκαν ποσοτικά εργαλεία μέτρησης και ερωτήματα. Η περίοδος αυτή ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2010.



Διάγραμμα 1: Μεθοδολογική διαδικασία μελέτης

Τον Σεπτέμβριο του 2010 ξεκίνησε η δεύτερη φάση, η οποία περιελάμβανε τη συλλογή δεδομένων. Αυτή αρχίνησε με την παρατήρηση των γεγονότων του σχολείου. Ταυτόχρονα, στην αρχή της μελετήθηκε η βιβλιογραφία της μεθόδου μελέτης περίπτωσης και κάπως περισσότερο η θεωρία της οργανωσιακής κουλτούρας. Έτσι, αυτό οριστικοποίησε το ερωτηματολόγιο της ποσοτικής έρευνας. Μετά την επίδοση του στους εκπαιδευτικούς του

σχολείου και τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία τους μέχρι τον Ιανουάριο του 2011.

Νέα παράλληλη μελέτη της βιβλιογραφίας και αναστοχασμός των παρατηρήσεων (συμπερίληψη κρίσιμων γεγονότων για τον οργανισμό) επέφερε τη συγκρότηση του κορμού των ερωτήσεων των συνεντεύξεων καθώς και την ιδέα της σύντομης αφηγηματικής ιστορίας τριών εκπαιδευτικών για την καθημερινότητα τους στο σχολείο.

Τον Φεβρουάριο - Μάιο του 2011 πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις και η απομαγνητοφώνηση τους. Ταυτόχρονα, συνεχίστηκε η συνάθροιση των υπόλοιπων στοιχείων. Ο αναστοχασμός των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων ανέδειξε μια νέα πλευρά των σχολικών γεγονότων. Την εκπαίδευση ενηλίκων. Η δεύτερη φάση που αφορούσε τη συλλογή πληροφοριών τελείωσε με την τελευταία καταγραφή παρατήρησης στις 16/06 2011.

Τις τελευταίες μέρες του Μαΐου άρχισε η τρίτη φάση με τη συγγραφή λεπτομερούς θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, με ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Αυτή η συγγραφή εξαντλήθηκε αρχές Οκτωβρίου. Στα μέσα Οκτωβρίου επακολούθησαν οι αποφάσεις για τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Η ανάλυση των συνεντεύξεων, των παρατηρήσεων και του οπτικού και γραπτού υλικού διενεργήθηκε στη χρονική περίοδο, από το τελευταίο δεκαήμερο του Οκτωβρίου μέχρι τέλος του Νοεμβρίου. Τον Δεκέμβριο του 2011 οργανώθηκε η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και πραγματοποιήθηκε η τελική επιμέλεια της ερευνητικής εργασίας.

Η προηγούμενη παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας φανερώνει μια διαφοροποίηση της από τη θεωρητική προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης. Σύμφωνα με αυτήν αναγκαίος όρος για την πραγματοποίηση της έρευνας θεωρείται η αρχική ανάπτυξη και η κατανόηση της θεωρίας από τον ερευνητή. Έτσι αυτός ενισχύει την ικανότητα κρίσης του στη συλλογή πληροφοριών (Yin, 2009). Αν και ο Bassegy (1999) υποστηρίζει ότι αυτό σπάνια συμβαίνει και πρακτικά η έρευνα και η μελέτη της βιβλιογραφίας εκτελούνται ταυτόχρονα, εντούτοις, ο ερευνητής καθ' όλο το στάδιο αυτό διέθετε μια φτωχή και μερική γνώση της θεωρίας για την οργανωσιακή κουλτούρα και τις ηγετικές συμπεριφορές, η οποία ελάχιστα εμπλουτίζονταν.

Για παράδειγμα, αυτός κατά τη διάρκεια της έρευνας συγκέντρωνε στοιχεία που αφορούσαν συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους στο σχολείο, διερευνώντας εάν η μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο άπτεται της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ωστόσο, η μελέτη της θεωρίας για αυτό το θέμα ξεκίνησε στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας. Η πλήρης και ολοκληρωμένη κατανόηση της θεωρίας επιτεύχθηκε μετά το τέλος της συλλογής δεδομένων

και στη φάση συγγραφής του θεωρητικού μέρους. Επομένως, η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε διαθέτει στοιχεία της έρευνας της θεμελιωμένης θεωρίας.

Αυτή προσπαθεί να αναπτύξει μια θεωρία στηριζόμενη στην κατανόηση της ζωντανής εμπειρίας, χωρίς προϊδεασμούς (Hsieh & Shannon, 2005· Σαραφίδου, 2011). Έτσι, στη συγκεκριμένη μελέτη απουσίαζε η γνώση της θεωρίας για τη δομή, την τεχνική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων από τον ερευνητή. Επιπλέον, η πρόσθεση της εκπαίδευσης ενηλίκων στη θεωρητική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ήταν αποτέλεσμα της άμεσης παρατήρησης και της αρχικής πρόχειρης ανάλυσης των συνεντεύξεων (μεθόδων συλλογής πληροφοριών της έρευνας θεμελιωμένης θεωρίας), κάτι που δεν υπήρχε στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας και στα ερευνητικά της ερωτήματα.

5.2.3 Συλλογή δεδομένων

Γενικά, η συλλογή πληροφοριών διήρκησε ένα σχολικό έτος, δηλαδή από τις 1 Σεπτεμβρίου 2010 μέχρι τα μέσα περίπου του Ιουνίου 2011. Γενικά, περιέλαβε ποσοτική επισκόπηση έρευνας (survey), παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, διερευνητικές ερωτήσεις, οπτικό και γραπτό υλικό (αρχεία, επίσημα έγγραφα, εφημερίδες, φωτογραφίες κ.ά.), τη συμπερίληψη κρίσιμων γεγονότων, τις αναστοχαστικές σημειώσεις του ερευνητή, άλλο προηγούμενο ερευνητικό υλικό και την αφηγηματική ιστορία τριών εκπαιδευτικών.

5.2.4 Εργαλεία συλλογής στοιχείων

A. Εθνογραφική Έρευνα

❖ Παρατήρηση

Η Mason (1996) και ο Basse (1999) εγείρουν δεοντολογικά ζητήματα κρυφής παρατήρησης. Έτσι, προηγήθηκε σύντομη συζήτηση και συμφωνία για τη διεξαγωγή της έρευνας μεταξύ διευθυντή και ερευνητή, στην οποία περιγράφηκαν γενικά οι σκοποί και οι απαιτούμενες ενέργειες για αυτήν. Τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων πραγματοποιήθηκε σύντομη γενικόλογη αναφορά για εφαρμογή της έρευνας στο σχολείο και του θέματος της. Οι εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν αντιρρήσεις, εφόσον ο διευθυντής εισηγήθηκε την υλοποίηση της, ο ερευνητής αποτελούσε ενσωματωμένο μέλος του σχολείου για αρκετά χρόνια και είχε διεξάγει ακόμη μια έρευνα στα πλαίσια του. Συνεπώς, γενικά υπήρχε εκφρασμένη εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του από τα άλλα μέλη της σχολικής μονάδας.

Οι παρατηρήσεις περιελάμβαναν απλή και συμμετοχική παρατήρηση, οι οποίες αφορούσαν εκπαιδευτικούς και σε μικρό βαθμό μαθητές. Αυτές ήταν περιπτωσιακές, μη

συστηματικές και με βάση τη στιγμιαία διαισθητική κρίση του ερευνητή. Η πλειοψηφία των καταγραφών των παρατηρήσεων ελάμβανε χώρα ευθύς αμέσως με την επιστροφή στο σπίτι του. Εντούτοις, υπήρξε ικανός αριθμός καταγραφών που πραγματοποιήθηκαν επιτόπου.

Στην αρχή αυτές πραγματοποιήθηκαν σε εντατική μορφή μέχρι τέλος Ιανουαρίου 2011 ενώ αργότερα, έγιναν περισσότερο σποραδικές, γραμμικά μειούμενες μέχρι το τέλος του σχολικού έτους. Συνολικά, αυτές οι σημειώσεις απέδωσαν 30 πυκνογραμμένες σελίδες.

Ο κύριος στόχος χρήσης της μεθόδου για το μελετητή αποτέλεσε η αποτύπωση της σχολικής καθημερινότητας. Αυτό καθοδήγησε τη γενική συμπεριφορά του ερευνητή, η οποία οριοθετήθηκε από την διακριτική ενεργό παρουσία του. Έτσι, ο γενικός προσανατολισμός του κατευθύνθηκε στην απλή παρατήρηση και τον απόλυτο μετριασμό της εμπλοκής του, εκτός από εκείνα τα γεγονότα που δεν μπορούσε να αποφύγει λόγω ρόλου του. Η πολιτική αυτή αποσκοπούσε να μην αισθανθούν οι εκπαιδευτικοί υποκείμενα έρευνας και αλλοιωθεί η συμπεριφορά τους. Επίσης, η περιστολή της συμμετοχής επέφερε τη μείωση της επιρροής του, η οποία ειδάλλως ενδεχόμενα να προξενούσε αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Έτσι, ο ερευνητής άφηνε το συμβάν να εξελιχθεί και το κατέγραφε όπως συνέβη.

Συνεπώς, η συμμετοχική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε κατά το δυνατό ελάχιστο. Εντούτοις, ακόμη και σε αυτή την αναγκαία περίπτωση που ήταν αναγκαίος ο ρόλος του, η επιλογή του συνέκλινε να επιτρέψει το γεγονός να συμβεί κατά το μεγαλύτερο μέρος χωρίς να το επηρεάζει. Επιπλέον, σε περιστατικά στα οποία ως μέλος του σχολείου ένιωσε την παρόρμηση ή την ανάγκη να συμμετάσχει, η προσπάθεια του επικεντρώνονταν να εξελιχθεί το γεγονός και μετά το τέλος του να εκφράσει τη γνώμη του. Γενικά, η ουδετερότητα και η αποστασιοποίηση δεν κατορθώθηκε πάντα, ωστόσο υπήρξαν ελάχιστες οι φορές που συνέβη αυτό.

❖ Διερευνητικές Ερωτήσεις

Εντούτοις, μερικές φορές ορισμένες κρίσεις του ως παρατηρητή, υπήρξαν αφορμή για συζήτηση με άλλα μέλη του σχολείου προκειμένου να διασταυρωθούν οι εξηγήσεις του ή να καταγράψει αντιδράσεις ή να διερευνήσει ερωτήματα που του προκάλεσαν οι παρατηρήσεις του. Αυτές αποτέλεσαν τη μέθοδο των *διερευνητικών ερωτήσεων*, οι οποίες αποτέλεσαν μέρος της εθνογραφικής έρευνας.

❖ Αναστοχαστικές Σημειώσεις

Στην εθνογραφική έρευνα εντάσσονται και οι *αναστοχαστικές σημειώσεις* του ερευνητή. Αυτές προήλθαν από το συνδυασμό της μελέτης της βιβλιογραφίας και των παρατηρήσεων πεδίου που πραγματοποίησε ο ίδιος.

B. Ποσοτική Επισκόπηση (Survey)

❖ Χρόνος Διεξαγωγής - Δείγμα

Η ποσοτική μέτρηση διενεργήθηκε από τις 20/10/2010 μέχρι 25/11/2010, περίοδο κατά την οποία το σχολείο τελούσε υπό κατάληψη από τους μαθητές. Το ερωτηματολόγιο απάντησαν 35 εκπαιδευτικοί (πίνακας 5α), ανάμεσα στους οποίους και η διευθυντική ομάδα της σχολικής μονάδας. Δεν απάντησε ένας φιλόλογος εκπαιδευτικός, δηλαδή ειδικότητας ΠΕ 02.

Πίνακας 5α: Δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΕΠΙΠΕΔΑ	N		
		%	(ΑΡΙΘΜΟΣ)	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ	85,7	30	
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	14,3	5	
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΛΗΡΕΣ ΩΡΑΡΙΟ	94,3	33	
	ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΩΡΑΡΙΟΥ	5,7	2	
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΕΓΓΑΜΟΣ	88,6	31	
	ΑΓΑΜΟΣ	5,7	2	
	ΔΙΑΖΕΥΣΗ-ΧΗΡΟΣ	5,7	2	
ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	0	17,6	6	
	1	14,7	5	
	2	52,9	18	
	3	5,9	2	
	4	5,9	2	
	5	2,9	1	
ΒΑΣΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΑΕΙ	25,7	9	
	ΑΣΕΤΕΜ – ΣΕΛΕΤΕ	48,6	17	
	ΤΕΙ	17,1	6	
	ΤΕΧΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	2,9	1	
	ΑΛΛΟ	5,7	2	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ	ΔΕ	2,9	1	
	ΠΕ 01 (Θεολόγοι)	2,9	1	
	ΠΕ 02 (Φιλολόγοι)	5,7	2	
	ΠΕ 03 (Μαθηματικοί)	5,7	2	
	ΠΕ 04 (Φυσικοί – Χημικοί)	5,7	2	
	ΠΕ 06 (Αγγλικής φιλολογίας)	2,9	1	
	ΠΕ 09 (Οικονομολόγοι)	2,9	1	
	ΠΕ 17.01 (Πολιτικοί – ΑΣΕΤΕΜ)	8,6	3	
	ΠΕ 17.02 (Μηχανολόγοι – ΑΣΕΤΕΜ)	20	7	
	ΠΕ 17.03 (Ηλεκτρολόγοι – ΑΣΕΤΕΜ)	14,3	5	
	ΠΕ 17.04 (Ηλεκτρονικοί – ΑΣΕΤΕΜ)	5,7	2	
	ΠΕ 17.06 (Μηχανολόγοι – ΤΕΙ)	8,6	3	
	ΠΕ 17.07 (Ηλεκτρολόγοι – ΤΕΙ)	5,7	2	
	ΠΕ 20 (Πληροφορικής ΤΕΙ)	2,9	1	
	ΤΕ (Μηχανολόγοι)	5,7	2	
	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ	ΝΑΙ	8,6	3
		ΟΧΙ	91,4	32
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ-ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΝΑΙ	17,1	6	
	ΟΧΙ	82,9	29	
ΓΝΩΣΗ Η/Υ (μέτριος χρήστης τουλάχιστον)	ΝΑΙ	82,9	29	
	ΟΧΙ	17,1	6	
ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (επίπεδο Lower και πάνω)	ΝΑΙ	42,9	15	
	ΟΧΙ	57,1	20	
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (παρακολούθηση βραχυχρόνιων προγραμμάτων που προσφέρονται επίσημα από το ΥΠΔΒΜΘ ή άλλους φορείς)	ΝΑΙ	45,7	16	
	ΟΧΙ	54,3	19	
	ΕΛΑΧΙΣΤΟ	ΜΕΓΙΣΤΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	
ΗΛΙΚΙΑ (έτη)	32	59	45,2	

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ(έτη)	2	31	15,91
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ(έτη)	1	24	7,46
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΗ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ(έτη)	1	29	13,31

❖ Το Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιείχε 79 ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος αφορούσε τη διερεύνηση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών) και του επαγγελματικού προφίλ [ειδικότητα, τίτλος σπουδών διορισμού στην εκπαίδευση, πρόσθετες σπουδές και γνώσεις (H/Y, ξένη γλώσσα, παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων) καθώς και έτη υπηρεσίας (συνολικά, στην ΤΕΕ, στο σχολείο)].

Το δεύτερο μέρος συγκροτήθηκε από το συνδυασμό κλιμάκων με διαπιστωμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία καθώς και κατασκευασμένων ερωτήσεων που βασίστηκαν στη βιβλιογραφία. Η μετάφραση και η προσαρμογή των ερωτηματολογίων «Bandura's instrument teacher self-efficacy scale» «PCI Form» και «Frustrated Teacher Behavior» συντελέστηκε με την αρωγή δύο ειδικών στην Αγγλική γλώσσα, εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων ο ένας με εμπειρία εργασίας ερευνητή στην Αγγλία.

Οι πίνακες που ακολουθούν (5β-ε) παρουσιάζουν τα δημογραφικά στοιχεία των διδασκόντων σχετικά με τον παράγοντα χρόνο, δηλαδή την ηλικία, την εκπαιδευτική υπηρεσία - συνολική και στην ΤΕΕ - καθώς και την παραμονή τους στο σχολείο.

Πίνακας 5β: Δημογραφικά στοιχεία ηλικίας εκπαιδευτικών

ΕΠΠΕΔΑ ΗΛΙΚΙΑΣ (ΕΤΗ)			
ΕΠΠΕΔΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
25-34	2	5,7	5,7
35-44	14	40,0	45,7
45-54	18	51,4	97,1
55-65	1	2,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	35	100,0	

Πίνακας 5γ: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικής υπηρεσίας

ΕΠΙΠΕΔΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (ΕΤΗ)			
ΕΠΙΠΕΔΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
1-3	1	2,9	2,9
4-6	2	5,7	8,6
7-18	20	57,1	65,7
19-30	11	31,4	97,1
31-40	1	2,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	35	100,0	

Πίνακας 5δ: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικής υπηρεσίας στην ΤΕΕ

ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (ΕΤΗ)			
ΕΠΙΠΕΔΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
1-3	5	14,3	14,3
4-10	7	20,0	34,3
11-20	17	48,6	82,9
21-35	6	17,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	35	100,0	

Πίνακας 5ε: Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικής υπηρεσίας στη σχολική μονάδα

ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΡΑΜΟΝΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ			
ΕΠΙΠΕΔΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
1-2	11	31,4	31,4
3-10	16	45,7	77,1
11-35	8	22,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	35	100,0	

Α. Δοκμασμένες Κλίμακες Διεθνούς Βιβλιογραφίας

i. Η υποκλίμακα «Επάρκεια Επίδρασης στη Λήψη Αποφάσεων» αποτελούμενη από δύο ερωτήσεις (A1, A2) αποτελεί μέρος του «Bandura's instrument teacher self-efficacy scale». Η δημιουργηθείσα μεταβλητή ονομάστηκε «Αίσθηση Συμμετοχής στη Λήψη Αποφάσεων». Υψηλότερη βαθμολογία δείχνει μια ισχυρότερη αίσθηση συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις σχολικές αποφάσεις. Η αξιοπιστία της κλίμακας στην έρευνα μετρήθηκε οριακά $\alpha=.54$.

ii. Η κλίμακα Form PCI (Pupil Control Ideology) αποτελείται από 20 προτάσεις (B1 έως B20). Η βαθμολογία της ορίζεται από 20 μέχρι 100. Υψηλότερη μέτρηση υποδεικνύει άσκηση αυξημένου κηδεμονικού έλεγχου στους μαθητές. Η αξιοπιστία της και η εγκυρότητα

της έχει υποστηριχθεί από πολυάριθμες μελέτες (Hoy, 2001· Lunenburg & Ornstein, 2008). Η μεταβλητή ονομάστηκε «Ίδεολογικός Έλεγχος Μαθητών» και η αξιοπιστία της ανήλθε στο $\alpha=.76$.

iii. Η υποκλίμακα «Frustrated Teacher Behavior» του Organizational Climate Dimensions Questionnaire (OCDQ) των Hoy και Clover (Καβούρη, 1998· Πασιαρδής, 2004) απεικονίζει το βαθμό απογοήτευσης των εκπαιδευτικών εξαιτίας της γραφειοκρατικής και συναδελφικής παρεμβολής, η οποία τους διασπά από τον κύριο σκοπό της διδασκαλίας. Οι καθημερινές ρουτίνες, τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα και η διοικητική εργασία είναι υπερβολικές στο σχολείο, ενώ οι εκνευρισμοί, οι ενοχλήσεις και οι διακοπές μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι συνηθισμένες προκαλώντας στάση απογοήτευσης στους διδάσκοντες. Η κλίμακα αποτελείται από 6 προτάσεις (Γ1 ως Γ6). Όσο υψηλότερη τιμή στην κλίμακα τόσο υψηλότερη η ματαιώση και η διάσπαση από το βασικό εκπαιδευτικό έργο. Η αξιοπιστία μετρήθηκε $\alpha=.75$ και η μεταβλητή ονομάστηκε «Απογοητευμένη Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών». Η κλίμακα, τύπου Likert, βαθμονομείται τετράβαθμα και αποτελεί εξαίρεση στο συνολικό ερωτηματολόγιο, το οποίο ταξινομείται πεντάβαθμα.

Παράλληλα, δημιουργήθηκε η επιμέρους υποκλίμακα «Γραφειοκρατική Επίδραση» (Γ2, Γ3, Γ5, Γ6). Αυτή επικέντρωσε στον παράγοντα της αμιγούς γραφειοκρατικής επίδρασης, παραμερίζοντας άλλους παράγοντες που δημιουργούν συμπεριφορά απογοήτευσης στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η υποκλίμακα επέδειξε υψηλή αξιοπιστία $\alpha=.81$. Υψηλότερη τιμή δηλώνει ισχυρότερη επίδραση της διοικητικού – γραφειοκρατικού υποσυστήματος σε βάρος του διδακτικού έργου.

iv. Το εργαλείο LMX-7 (Graen & Uhl-Bien, 1995) αποτελεί την κλίμακα σχέσης συναλλαγής προϊσταμένου και υφισταμένου. Η προσαρμογή του πραγματοποιήθηκε με την αφαίρεση μιας ασύμβατης πρότασης για την Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παράλληλα, επαναδιατυπώθηκαν οι υπόλοιπες ερωτήσεις (Δ18, Δ19, Δ20, Δ21, Δ22, Δ29), δημιουργώντας την μεταβλητή «Σχέση Διευθυντή – Εκπαιδευτικών». Υψηλότερη βαθμολογία συνιστά περισσότερο ικανοποιητική σχέση εκπαιδευτικών και διευθυντή. Η αξιοπιστία της κλίμακας ανήλθε στο $\alpha=.92$.

B. Πρωτότυπες Κλίμακες

Παράλληλα με τις δοκιμασμένες κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν, κατασκευάστηκαν εννέα επιπλέον κλίμακες για τη εξέταση του στυλ ηγεσίας και της ποιότητας των σχέσεων των μελών του σχολείου. Η κάθε κλίμακα αποτελείται από έναν αριθμό προτάσεων που απαντώνται σε 5βαθμη κλίμακα. Ορισμένες ερωτήσεις επιμέρους κλιμάκων που δημιουργήθηκαν αναμίχθηκαν στη σειρά τους με άλλες κλίμακες προκειμένου να αποφευχθεί

η τυποποίηση (patterning) των απαντήσεων. Επίσης, δημιουργήθηκαν αντίστροφες ερωτήσεις (Δ2, Δ4, Δ11, Δ13, Δ15, Δ23, Δ26, Δ27, Ε2, Ε4, ΣΤ7 και Ζ1). Ο τελικός αριθμός των προτάσεων που διατηρήθηκαν στις κλίμακες καθορίστηκε με βάση τη μεγιστοποίηση του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach. Επιπρόσθετα, αρχικά διατυπωμένες κλίμακες με σκοπό να μετρήσουν ιδιαίτερες πλευρές του οργανισμού αντικαταστάθηκαν από ευρύτερες κλίμακες, οι οποίες απέδωσαν ευστοχότερες μετρήσεις.

Για παράδειγμα, η σχέση της κλίμακας «Σχέσης Διευθυντή – Εκπαιδευτικών» (Δ18, Δ19, Δ20, Δ21, Δ22, Δ29) και της «Σχέσης Διευθυντικής Ομάδας – Εκπαιδευτικών» (Δ29 και Δ30) έδειξε ισχυρή συσχέτιση $r=.810$, $p=0,000<0,01$ μεταξύ τους. Επιπλέον, η «Σχέση Διευθυντικής Ομάδας – Εκπαιδευτικών» σημείωσε χαμηλό δείκτη συνοχής $\alpha=.49$. Έτσι, η τελευταία απορρίφθηκε.

Παρόμοια, η αρχική κλίμακα «Δημοκρατικός Διευθυντής» (Δ23, Δ24, Δ25, Δ28) με την «Ισότητα στο Σχολείο» (Δ23, Δ24, Δ25, Δ26, Δ27 και Δ28) επέδειξε πολύ ισχυρή συσχέτιση $r=.919$, $p=0,000<0,01$. Η σύγκριση των δεικτών αξιοπιστίας Cronbach φανέρωσε ίδια μεγέθη, $\alpha=.70$ και $\alpha=.69$ αντίστοιχα. Συνακόλουθα, εγκαταλείφθηκε η κλίμακα «Δημοκρατικός Διευθυντής».

Οι ερωτήσεις Δ1 μέχρι Δ17 επινοήθηκαν στηριγμένες στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Stoll, 1998· Silins et al., 2002· Gordon, 2004· Hoy & Miskel, 2005· Maslowski, 2006· Κιούση, 2008) και μερικά στην κλίμακα αντίληψης της συνοχής (Perceived Cohesion Scale) (Βασιλάκου, 2009) δημιουργώντας επιμέρους κατασκευασμένες κλίμακες.

v. Η πρώτη κλίμακα «Οργανωτική Δέσμευση και Συνοχή» συγκροτήθηκε αρχικά από 6 προτάσεις (Δ1, Δ2, Δ3, Δ9, Δ10, Δ12), η οποία παρουσίασε χαμηλή αξιοπιστία. Επιπρόσθετα, η πρόταση Δ2 του ερωτηματολογίου πιθανόν να δημιούργησε παρερμηνείες, αφού έλειπε ο προσδιορισμός «διδασκτικό», όπως διαπίστωσε ο ερευνητής. Η αφαίρεση των προτάσεων, Δ2 και Δ3, αύξησε την αξιοπιστία της κλίμακας στο $\alpha=.57$. Υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα υποδεικνύει περισσότερη οργανωτική δέσμευση και συνοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

vi. Η δεύτερη κλίμακα «Συνεργασία στο Σχολικό Επίπεδο» απαρτίστηκε από 5 δηλώσεις (Δ13 - Δ17). Υψηλότερη βαθμολογία υποδηλώνει ευρύτερη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach μετρήθηκε $\alpha=.64$.

vii. Η τρίτη κλίμακα «Συνεργασία μεταξύ Ειδικότητας» συμπεριέλαβε 6 προτάσεις (Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ11). Υψηλότερη βαθμολογία δείχνει στενότερο επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικότητας στο σχολείο. Η αξιοπιστία ανήλθε στο $\alpha=.70$.

viii. Οι δηλώσεις Δ23 - Δ28 αποτέλεσαν την τέταρτη κλίμακα «Ισότητα στο Σχολείο». Όσο υψηλότερη βαθμολογία, τόσο μεγαλύτερα επίπεδα ισονομίας επικρατούν στο σχολείο. Ο οργανισμός περικλείει ένα ηγέτη που σέβεται το προσωπικό του σχολείου, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αλλήλους ισότιμους, χωρίς να υφίστανται διακρίσεις ανάμεσα τους. Η αξιοπιστία μετρήθηκε $\alpha=.69$.

ix. Η «Σχέση Ρόλων» σχηματίζει την πέμπτη κλίμακα. Αυτή συγκροτείται από τις ερωτήσεις (Δ29) «Πώς Θα χαρακτηρίζατε την εργασιακή σας σχέση με το διευθυντή σας;» την ανάλογη ερώτηση (Δ30) για τον/τους υποδιευθυντή/ες του σχολείου, εφόσον και αυτοί ασκούν διοίκηση με διακριτές αρμοδιότητες (Σαΐτης, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η κλίμακα συμπληρώθηκε με την ερώτηση «Πώς θα χαρακτηρίζατε την εργασιακή σχέση μεταξύ Διευθυντή και Υποδιευθυντή/ες» (Δ31) για να εντοπίσει τη σχέση ρόλων μεταξύ των μελών της διεύθυνσης. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach της κατασκευασμένης κλίμακας μετρήθηκε $\alpha=.77$. Η υψηλότερη βαθμολογία υποδεικνύει την ανάπτυξη πιο ικανοποιητικών εργασιακών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ρόλων που συναπαρτίζουν τον οργανισμό.

x. Η κλίμακα «Διάσταση Μετασχηματιστικού Στυλ Ηγεσίας» περιείχε αρχικά 6 προτάσεις (E1-E6). Η ανάλυση του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach αποκάλυψε την αδυναμία της πρότασης E2. Με την αφαίρεση της, ο δείκτης αναρριχήθηκε στο $\alpha=.91$. Μεγαλύτερη τιμή στην μεταβλητή δείχνει ηγέτη με εντονότερο μετασχηματιστικό προσανατολισμό.

xi. Η κλίμακα «Σχέση Σχολείου και Γονέων» στηρίχτηκε στη αντίστοιχη «Parent's Perceptions of General Invitations for Involvement from the School». Η κλίμακα αποτελεί μέρος του (PIP) Parent and Teacher Questionnaires θεμελιωμένο στο μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey και Sandler (1995, 1997). Η κλίμακα τροποποιήθηκε ανάλογα έτσι ώστε να ανιχνεύσει τη στάση των εκπαιδευτικών του σχολείου απέναντι στους γονείς των ανήλικων κατά το νόμο μαθητών. Αποτελείται από 6 δηλώσεις (ΣΤ1 ως ΣΤ6). Υψηλότερη τιμή φανερώνει θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών έναντι των γονέων. Στην έρευνα έδειξε αξιοπιστία $\alpha=.72$.

xii. Η κλίμακα «Συστημική Αντιμετώπιση Μαθητικών Προβλημάτων» συνίσταται από 3 προτάσεις (ΣΤ7, ΣΤ8, ΣΤ9). Επιχειρεί να εντοπίσει την προσέγγιση του σχολείου απέναντι στα μαθητικά προβλήματα. Υψηλότερη βαθμολογία αποκαλύπτει πιο συστημική προσπάθεια επίλυσης των μαθητικών προβλημάτων, με τη συνεργατική εμπλοκή των καθηγητών, γονέων και διευθυντή. Ο δείκτης αξιοπιστίας εκτιμήθηκε $\alpha=.67$

xiii. Η κλίμακα «Διάσταση Συμμετοχικού Στυλ Ηγεσίας» συνίσταται από 5 προτάσεις (Z1 ως Z5). Υψηλότερη τιμή δηλώνει ισχυρότερο το συμμετοχικό προφίλ της ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach αξιολογήθηκε $\alpha=.85$.

Γενικά, το ερωτηματολόγιο παρουσίασε ορισμένες επιμέρους ελάχιστες συνολικά αδυναμίες. Για παράδειγμα, στη μεταβλητή «έτη στη σχολική μονάδα», κάποιοι εκπαιδευτικοί την ερμήνευσαν ως πόσα χρόνια γενικά διδάσκουν στο σχολείο και όχι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Εντούτοις, οι αδυναμίες που διαπιστώθηκαν από τον ερευνητή, είτε διορθώθηκαν με τα ακριβή στοιχεία, είτε παραλείφθηκαν ως αναξιόπιστες κατά την επεξεργασία των δεδομένων (π.χ. δήλωση Δ2).

❖ Επεξεργασία Ερωτηματολογίου

Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο PASW Statistics 18.0 (SPSS).

Οι προτάσεις B5, B13, Δ2, Δ4, Δ11, Δ13, Δ15, Δ23, Δ26, Δ27, E2, E4, ΣΤ7 και Ζ1 επανακωδικοποιήθηκαν. Οι μεταβλητές «Ηλικία», «Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία», «Έτη Στο Σχολείο» και «Υπηρεσία στην Τεχνική Εκπαίδευση» ομαδοποιήθηκαν ξεχωριστά η καθεμία.

Αν και στο επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της ηλικίας ενδημεί αναζήτηση και αντιπαράθεση στη δημιουργία ενός αξιόπιστου μοντέλου ηλικίας – περιόδου - κοόρτης και στην προσφορότερη ομαδοποίηση της κοόρτης, εντούτοις πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν ή προτείνουν την ενότητα των 5 ετών για τον έλεγχο των μοντέλων τους (Carlsson & Karlsson, 1970· Palmore, 1978· Riley, 1987· Hall et al., 2007· Smith, 2008· Yang & Land, 2008). Ωστόσο, επειδή οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη μελέτη συνιστούν μικρό αριθμό, προκειμένου να είναι δυνατή η επεξεργασία των δεδομένων επιλέχθηκε η δεκαετής ηλικιακή ομαδοποίηση. Έτσι, η μεταβλητή «Ηλικία» διαχωρίστηκε στα επίπεδα «25-34», «35-44», «45-54» και «55-65».

Η «Συνολική Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία» επανακωδικοποιήθηκε σύμφωνα με τις φάσεις καριέρας του Huberman (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) στις κατηγορίες ετών «1-3», «4-6», «7-18», «19-30» και «31-40». Επιπρόσθετα, ο Hoy (2001) συνηγορεί πως τα δυο πρώτα χρόνια της κοινωνικοποίησης στο σχολείο είναι καθοριστικά για τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής του κουλτούρας.

Η μεταβλητή «υπηρεσία στη σχολική μονάδα» διακρίθηκε στις περιοχές «1-2», «3-10» και «11-35» έτη. Αυτό βασίστηκε στην έρευνα των μετά του 2004 αρχείων των υπηρεσιακών μετακινήσεων του σχολείου. Έτσι, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των οργανικά τοποθετημένων εκπαιδευτικών που αποχώρησαν από αυτό το εγκατέλειψαν στα πρώτα 2 χρόνια και οι υπόλοιποι τα επόμενα 3 μέχρι 7 έτη. Επιπλέον, υπάρχει μικρός αριθμός αποσπασμένων (χρόνος απόσπασης στο σχολείο ένα σχολικό έτος) και νεοτοποθετημένων καθηγητών που διαθέτουν βραχεία εμπειρία της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, όπως

απεκάλυψε το ιστόγραμμα, το όριο του χρόνου παραμονής στον οργανισμό για το μείζονα αριθμό των διδασκόντων αποτελεί το 10^ο έτος για να μειωθεί δραστικά αμέσως μετά, ως τα 22 χρόνια λειτουργίας του σχολείου. Οι παρατηρήσεις αυτές οδήγησαν στο συμπέρασμα πως υφίστανται τρεις βασικές χρονικοί περίοδοι στους οποίους οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν αλλαγές στη σχολική μονάδα, επιμερίζοντας την υπηρεσία στη σχολική μονάδα στα τρία παραπάνω επίπεδα.

Η δυνατότητα επιλογής τύπου σχολείου από τους εκπαιδευτικούς (ευχερής δυνατότητα από τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας, σχεδόν αποκλειστική προσβασιμότητα των καθηγητών τεχνικών ειδικοτήτων στα τεχνικά σχολεία) και η συγκεντρωτική γραφειοκρατική δομή του ΕΕΣ (κεντρικά καθορισμένοι κανόνες οργανωτικών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών) επιδρούν στην ιεραρχική επιλογή προτίμησης τοποθέτησης σχολείου των εκπαιδευτικών. Η εξέταση των αρχείων των υπηρεσιακών μετακινήσεων των επτά τελευταίων χρόνων των οργανικά τοποθετημένων καθηγητών του σχολείου εντόπισε πως εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας (εκτός από έναν τεχνικής ειδικότητας) το εγκατέλειψαν στο διάστημα αυτό. Περαιτέρω, το σύνολο των καθηγητών στράφηκε προς γενικά σχολεία. Έτσι, η τάση φυγής γενικά των εκπαιδευτικών προς τη γενική εκπαίδευση με τη μεγαλύτερη δυνατότητα για αυτό των καθηγητών γενικής παιδείας όποτε τους δοθεί η οργανωτική ευκαιρία από τη μία μεριά και από την άλλη η αναγκαστική τοποθέτηση καθηγητών γενικής παιδείας σε τεχνικά σχολεία λόγω μικρής εκπαιδευτικής υπηρεσίας τους καθώς και η ύπαρξη αποσπασμένων και νέων τοποθετημένων διδασκόντων γενικών μαθημάτων με πιθανά μικρή εμπειρία σε αυτή τη μορφή σχολείου οδήγησε στη διαίρεση της μεταβλητής «συνολική υπηρεσία στη Τεχνική Εκπαίδευση» στα επιμέρους στάδια «1-3», «4-10», «11-20» και «21-35» προκειμένου να αποτυπώσει κρίσιμες μάζες σύντομης υπηρεσίας στο συγκεκριμένο τύπο σχολείου.

Η μεταβλητή «ειδικότητα» διατηρήθηκε ως αυτοτελή ειδικότητα, όπως δηλαδή έχει κατηγοριοποιηθεί από την επίσημη οργάνωση (π.χ. ΠΕ 01, ΠΕ 02 κλπ.). Επιπλέον, κωδικοποιήθηκε με δύο εναλλακτικούς τρόπους. Πρώτον, ως «Γενικές Διαιρέσεις Καθηγητών», στην οποία έγινε διάκριση των εκπαιδευτικών σε γενικής παιδείας (ΠΕ 01 μέχρι ΠΕ 09), τεχνικής παιδείας (ΠΕ 17 ως ΠΕ 20) και τέλος σε εκείνους που έχουν υποστηρικτικό ρόλο και ταυτόχρονα δεν διαθέτουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕ και ΔΕ).

Δεύτερον, ως «Κατηγορίες Καθηγητών», στην οποία οι διδάσκοντες διαχωρίστηκαν σε γενικής παιδείας και στις επιμέρους διακριτές τεχνικές ειδικότητες που λειτουργούν στην Ελληνική ΤΕΕ (πολιτικοί, μηχανολόγοι, ηλεκτρολόγοι, ηλεκτρονικοί, πληροφορικής) και

στους TE-ΔΕ. Για λόγους ελαχιστοποίησης του κατακερματισμού του δείγματος ενοποιήθηκαν οι συναφείς ειδικότητες Μηχανολόγων ΠΕ 17.02 και ΠΕ 17.06 και Ηλεκτρολόγων ΠΕ 17.03 και ΠΕ 17.07. Οι πρώτοι προέρχονται από την ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ (έχει μετενομασθεί σε ΑΣΠΑΙΤΕ) με ταυτόχρονη επιστημονική και παιδαγωγική εκπαίδευση, ενώ οι δεύτεροι από τα ΤΕΙ με επάλληλη επιστημονική και παιδαγωγική εκπαίδευση αντίστοιχα. Αυτό επιλέχθηκε, διότι οι επιμέρους ειδικότητες που διδάσκουν στον ίδιο τομέα εξειδίκευσης στην ΤΕΕ (π.χ. μηχανολογικό, ηλεκτρολογικό, δομικό κλπ.) έχουν ίδιες αναθέσεις μαθημάτων. Έτσι, συγκροτούν ενιαίες ειδικότητες (ΥΑ 118842/Γ2/17-09-2008) και με βάση αυτό αποφασίζει η διοίκηση για οποιοδήποτε οργανωτικό ζήτημα.

❖ Γενικές Τεχνικές Ανάλυσης

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές και επαγωγικές στατιστικές τεχνικές. Πιο συγκεκριμένα, δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς, συγκρίσεις μέσω ορών (t-test και ANOVA), συσχετίσεις, ανάλυση παλινδρόμησης και κατά συστάδες.

Επειδή, στην έρευνα απάντησε όλος ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών του σχολείου (εκτός από έναν), η στατιστική σημαντικότητα υπέδειξε τα γεγονότα που επηρεάζουν αξιόλογα το εσωτερικό του. Έτσι, σημαντικές διαφορές εκφράζουν διακριτές ασυμφωνίες μεταξύ των ομάδων σε πλευρές του οργανισμού που εξέτασε το ερωτηματολόγιο. Επομένως, τα ευρήματα αυτά οδήγησαν στη γενίκευση συμπερασμάτων και στην περαιτέρω εμβάθυνση στην κουλτούρα του σχολείου. Αντίθετα, στατιστικά μη σημαντικά θεωρήθηκαν τυχαία και άρα παραλείφθηκαν στο τρίγωνισμό των δεδομένων με άλλες μεθόδους.

❖ Ανάλυση κατά Συστάδες (Cluster Analysis)

Η αναζήτηση διακριτών ομάδων εκπαιδευτικών με κοινές πεποιθήσεις εντός του οργανισμού αποτέλεσε τον σκοπό εκτέλεσης της ανάλυσης κατά συστάδες. Σε αυτή έγινε χρήση των τριών αλγόριθμων που παρέχει το SPSS (two steps cluster, K-means, ιεραρχική).

Αρχικά, ως οι πιο κατάλληλες μεταβλητές εκτέλεσης της ανάλυσης κατά συστάδες επιλέχθηκαν οι ποσοτικές, επειδή αποτύπωναν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιλέχθηκε το τετράγωνο της ευκλείδειας απόστασης που αποτελεί το περισσότερο σαφές και αποδεκτό μέτρο ομοιότητας. Η κανονικοποίηση των μεταβλητών ως z τιμές εξάλειψε τις διαφορές των κλιμάκων των μεταβλητών, για να αποφευχθεί να κατευθύνει μια μεταβλητή το αποτέλεσμα, λόγω διαφορετικού βάρους της (Field, 2000; Πραμαγγιούλης, 2008).

Για τον αρχικό εντοπισμό των πιθανών ομάδων, εντός του οργανισμού διεξήχθη μια ακολουθία δυο επιπέδων ανάλυσης. Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκαν δοκιμές με ιεραρχικό αλγόριθμο χρησιμοποιώντας εναλλακτικά τις μεθόδους Μέσου Συνδέσμου ανάμεσα στις Ομάδες (average between groups) και τη Ward, οι οποίες παρέχουν

περισσότερο ομοιογενή αποτελέσματα (Πραμαγγιούλης, 2008). Η εκτέλεση του πρώτου σταδίου εκτίμησε αρχικά τη πιθανή λύση τεσσάρων ομάδων. Παράλληλα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η μέθοδος Ward παρουσίαζε καλύτερη συμπεριφορά παρέχοντας πιο ομοιογενείς ομάδες. Στο δεύτερο στάδιο της ακολουθίας επαναλαμβανόμενες εκτελέσεις του αλγόριθμου K-means για τέσσερις και τρεις ομάδες έδειξε ότι μόνο ορισμένες από τις ποσοτικές μεταβλητές παρουσίαζαν την αναγκαία ικανότητα ανάλυσης των δεδομένων (Πραμαγγιούλης, 2008). Ταυτόχρονα, οι τρεις ομάδες φάνηκε να αποτελούν τον καταλληλότερο αριθμό συστάδων.

Η εφαρμογή του αλγόριθμου two steps για δύο, τρεις και τέσσερις συστάδες με την εισαγωγή των μεταβλητών ιδεολογικός έλεγχος μαθητών, ισότητα στο σχολείο, σχέση διευθυντή-εκπαιδευτικών, σχέσεις ρόλων, μετασχηματιστική και συμμετοχική ηγεσία που υπέδειξε ο αλγόριθμος K-means, ως τις περισσότερο επιδραστικές, έδειξε τις τρεις ομάδες ως βέλτιστο αριθμό παρουσιάζοντας επαρκή ποιότητα (fair quality).

Η εκτέλεση του ιεραρχικού αλγόριθμου με τη μέθοδο Ward επικύρωσε την τελική επιλογή του αριθμού ομάδων απέδωσε το δενδρόγραμμα, το οποίο παρουσίασε αφενός ομοιογενείς περιπτώσεις στο εσωτερικό της συστάδας και αφετέρου σημαντική απόσταση μεταξύ των συστάδων. Τέλος, οι αλγόριθμοι μεταξύ τους έδωσαν σχεδόν παρόμοιο αριθμό μελών των ομάδων με μικρή διαφοροποίηση ανάμεσα τους.

Γ. Αφηγηματικές ιστορίες εκπαιδευτικών

Σε τρεις εκπαιδευτικούς συνολικά ζητήθηκε να περιγράψουν αναστοχαστικά και σύντομα μια καθημερινή τυπική ημέρα τους στη σχολική μονάδα. Με αυτή τη μέθοδο ο ερευνητής προσπάθησε να συλλάβει και να αποτυπώσει τη συμπυκνωμένη σημασία της εργασίας στους συγκεκριμένους καθηγητές/τριες, δηλαδή τα κύρια συναισθήματα και τις βαθύτερες σκέψεις τους για αυτήν.

Οι απαντήσεις επιδόθηκαν από τις 21 Φεβρουαρίου μέχρι τις 5 Μαΐου. Οι δύο σε γραπτό κείμενο, ενώ η τρίτη ως μαγνητοφωνημένος ήχος. Στην απομαγνητοφώνηση της σε γραπτό κείμενο διαφυλάχθηκε το ύφος και η πιστότητα των εκφράσεων του εκπαιδευτικού. Στο γραπτό υλικό διατηρήθηκε η μορφοποίηση των κειμένων των εκπαιδευτικών. Ως κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν αξιολογικά η δυνατότητα και η διάθεση τους να εκπληρώσουν το συγκεκριμένο έργο, η ευκολία πρόσβασης σε αυτούς, η γενική διαίρεση των εκπαιδευτικών σε ειδικότητες γενικής και τεχνικής παιδείας και το φύλο.

4. Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την χρονική περίοδο 24 Φεβρουαρίου ως 14 Απριλίου 2011. Συνολικά διεξήχθησαν δώδεκα ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες απέδωσαν 220 πυκνογραμμένες σελίδες. Κριτήρια επιλογής των προσώπων και του αριθμού στη λήψη των συνεντεύξεων κατά αξιολογική σειρά αποτελέσαν:

- i. Οι οργανωτικοί ρόλοι. Συμμετείχαν στη διαδικασία και τα τρία διευθυντικά στελέχη του σχολείου.
- ii. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συστάδων της ποσοτικής έρευνας. Λήφθηκαν δύο συνεντεύξεις για τις μεγαλύτερες υποομάδες που αναγνώρισε η ανάλυση και μία για μικρές (μέχρι τέσσερα άτομα).
- iii. Η αντιπροσωπευτικότητα των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών. Υλοποιήθηκαν πέντε συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας, έξι σε τεχνικές ειδικότητες και μία σε εκπαιδευτικό ΤΕ. Ειδικότερα, από μία σε θεολόγο (ΠΕ 01), φιλόλογο (ΠΕ 02), μαθηματικό (ΠΕ 03), αγγλικής φιλολογίας (ΠΕ 06), οικονομολόγο (ΠΕ 09), πολιτικό ΑΣΕΤΕΜ (ΠΕ 17.01), ηλεκτρονικό ΑΣΕΤΕΜ (ΠΕ 17.04), μηχανολόγο ΤΕ και δύο σε ηλεκτρολόγους ΑΣΕΤΕΜ (ΠΕ 17.03) και μηχανολόγους ΑΣΕΤΕΜ (ΠΕ 17.02). Δεν κατέστη δυνατό η λήψη συνέντευξης από εκπαιδευτικό τεχνικής ειδικότητας με αρχικό πτυχίο ΤΕΙ και επακόλουθη παιδαγωγική κατάρτιση.
- iv. Η αντιπροσωπευτικότητα του χρόνου υπηρεσίας των διδασκόντων/ουσών στο σχολείο (παλαιότητα). Έτσι, δύο εκπαιδευτικοί είχαν παρουσιαστεί τη σχολική χρονιά διεξαγωγής της έρευνας, τρεις διένυαν το δεύτερο έτος στη σχολική μονάδα και οι υπόλοιποι επτά από τρία μέχρι δεκατέσσερα χρόνια.
- v. Οι ακραίες τιμές που παρουσιάστηκαν στα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, όσον αφορά τον ιδεολογικό έλεγχο των μαθητών/τριων.
- vi. Τα κρίσιμα γεγονότα (εκλογή υποδιευθυντή, σύγκρουση διευθυντή και καθηγητών ΤΕ) και οι επακόλουθες παρατηρήσεις στην συμπεριφορά εκπαιδευτικών.
- vii. Η προσβασιμότητα στους εκπαιδευτικούς. Η εκτίμηση της διάθεσης των εκπαιδευτικών για να παραχωρήσουν συνέντευξη. Έτσι, δύο εκπαιδευτικοί απέφυγαν τη συμμετοχή τους. Αυτό έγινε για καθαρά λόγους προσωπικότητας και προσωπικής διάθεσης και όχι από έλλειψη εμπιστοσύνης προς τον ερευνητή.
- viii. Η αντιπροσωπευτικότητα του φύλου. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκαν εννέα σε άνδρες και τρεις σε γυναίκες.

❖ Αρχές Διεξαγωγής Συνέντευξης – Δεοντολογικά Θέματα

Η γενική προσέγγιση του ερευνητή όσον αφορά τη μέθοδο των συνεντεύξεων βασίστηκε σε ορισμένες αρχές. Ιδιαίτερα:

- i. Η κατανόηση από τον ερευνητή ότι η λήψη της συνέντευξης επαφίεται στην καλή διάθεση του/της ερωτώμενου/ης. Αυτή μπορεί να αρθεί οποιαδήποτε στιγμή. Έτσι, ο ερευνητής πρέπει να είναι προσεκτικός στη χρήση της γλώσσας και σε πιθανούς σχολιασμούς.
- ii. Η συνέντευξη συνιστά αλληλεπιδραστική διαπροσωπική διαδικασία σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Αυτά εκφράζουν τα όρια της. Παράλληλα υποδηλώνει, πρώτον την κοινωνική δόμηση της και δεύτερον ότι η παραγωγή του υλικού συναποτελεί το συγκεκριμένο προϊόν των δύο μερών που συμμετέχουν. Επιπλέον, το αποτέλεσμα σχετίζεται με το πλαίσιο που περικλείει την αλληλεπίδραση. Διαφορετικό πλαίσιο μπορεί να αποδώσει διαφορετικό καρπό.
- iii. Η μέθοδος επιχειρεί να συλλάβει τον ζωντανό κόσμο του υποκειμένου. Συνεπώς, εστιάζει στην εμπειρία της καθημερινής ζωής του, όπως την κατανοεί. Συνακόλουθα, η συνέντευξη πρέπει να διαθέτει ευελιξία.
- iv. Η μέθοδος έχει περιορισμούς. Ο/η συμμετέχων/ουσα ως άνθρωπος έχει ορισμένα περιθώρια που αναφέρονται στη δυνατότητα έκφρασης του, στην ερμηνεία που μπορούν να δώσουν και στην ασάφεια της σκέψης του για κάποια ζητήματα για διάφορους λόγους.
- v. Η ποιότητα της συνέντευξης εξαρτάται από τις σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται μεταξύ των δύο μερών.
- vi. Ο αναστοχασμός μετά από κάθε συνέντευξη είναι αναγκαίος για τη βελτίωση της επόμενης.
- vii. Η διαδικασία πρέπει να είναι ελεύθερη, ευχάριστη και να έχει όρια.
- viii. Τα όρια προκύπτουν από την ασύμμετρη σχέση ισχύος μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου/ης. Επομένως, αυτό εγείρει θέματα δεοντολογίας από την πλευρά του πρώτου. Έτσι αυτά αφορούν:
 - a) Τον σεβασμό στην αξιοπρέπεια και στην ακεραιότητα του υποκειμένου από τον ερευνητή.
 - β) Τη διατήρηση της εχεμύθειας για τις αποκαλύψεις του ερωτώμενου/ης.
 - γ) Την ευαισθησία στη θέληση του υποκειμένου να μην μιλήσει, όταν ένιωθε ότι έχει εξαντλήσει τα όρια του.
 - δ) Την ηθική δέσμευση του ερευνητή τήρησης των προηγούμενων.

❖ Διαδικασία Συνέντευξης

Με βάση τη βιβλιογραφία, τα κρίσιμα γεγονότα, τα στατιστικά αποτελέσματα της επισκόπησης και τις παρατηρήσεις του ερευνητή δημιουργήθηκε ο ιστός των θεμάτων και των επιμέρους ερωτήσεων που απευθύνθηκαν στους συμμετέχοντες. Ο οδηγός συνέντευξης περιελάμβανε ειδικότερα:

I. Σχέσεις - Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών

Οι ερωτήσεις απέβλεπαν στην περαιτέρω διερεύνηση των υφιστάμενων σχέσεων και στην αναζήτηση των αιτιών αυτών. Επιπλέον, αναζήτησε την ύπαρξη πιθανών ομάδων στο σχολείο.

II. Όραμα - Οργανωτικοί σκοποί & Κοινωνία - Περιβάλλον - Αξίες

Ο άξονας αυτός επιχείρησε αποτύπωση των αξιών που ενυπάρχουν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τις παραδοχές τους για τη σχέση σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον του.

III. Επάρκεια εκπαιδευτικών - Αναλυτικό πρόγραμμα - Διδασκαλία

Αναζήτηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη μάθηση, τη σχέση τους με τους μαθητές/τριες, τη σχέση διδασκαλίας τους με την επίσημη δομή και πλευρών της επάρκειας τους.

IV. Πρότυπα Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών

Ο άξονας ερωτήσεων διερεύνησε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, τον τρόπο αντιμετώπισης τους από τους εκπαιδευτικούς μεμονωμένα και από το σχολείο γενικά, καθώς και τις απόψεις τους για τις αιτίες που τις προκαλούν. Επίσης, αναζήτησε πιθανές διαφοροποιήσεις συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών/τριων ειδικοτήτων και τις αιτίες τους.

V. Πρότυπα Συμπεριφοράς Εκπαιδευτικών

Η ενότητα αυτή των ερωτήσεων απεικόνισε πρότυπα συμπεριφοράς των διδασκόντων μεταξύ τους και σε σχέση με το διευθυντή.

VI. Διαφορές Τεχνικής – Γενικής Εκπαίδευσης

Οι ερωτήσεις αναζήτησαν πιθανές διαφορές στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη γενική και την τεχνική εκπαίδευση.

VII. Λήψη αποφάσεων στον οργανισμό

Εξετάστηκε ο τρόπος λήψης των αποφάσεων στον οργανισμό. Επίσης διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευόμενων στις λήψεις αποφάσεων του οργανισμού.

VIII. Επαγγελματική κοινωνικοποίηση – Αρχική εκπαίδευση

Ο άξονας διερεύνησε την αρχική επαγγελματική κοινωνικοποίηση των καθηγητών/τριών στα σχολεία και την επάρκεια των αρχικών επιστημονικών εκπαιδευτικών γνώσεων που έλαβαν κατά τη φοίτηση τους στη σχολή προέλευσης τους.

IX. Φιλοδοξία – Επαγγελματική ανάπτυξη – Αναγνώριση – Κίνητρα

Επιχειρήθηκε διείσδυση στις παραδοχές των εκπαιδευτικών σε σχέση με πλευρές της οργανωτικής δομής στο ΕΕΣ.

X. Σχέση Σχολείου και Γονέων

Αναζήτηση των παραδοχών των διδασκόντων/ουσων για τις σχέσεις σχολείου και γονέων.

XI. Σχέση Εκπαιδευτικού και Δημόσιου Υπάλληλου

Εξετάστηκε η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές τις ιδιότητες που διαθέτει στο ΕΕΣ.

XII. Αίσθημα ευθύνης (ρόλος) – Δέσμευση

Οι ερωτήσεις αποσκόπησαν στην κατανόηση του αισθήματος ευθύνης που διέπει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Επίσης, αναζήτησε τις αιτίες δέσμευσης με το σχολείο.

XIII. Ηγεσία

Το κεφάλαιο ερωτήσεων διερεύνησε περαιτέρω την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής στο σχολείο.

XIV. Κρίσιμα γεγονότα

Διερεύνηση των επιπτώσεων τους στον οργανισμό.

XV. Προσωπικός Προβληματισμός

Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων επιχείρησε να κεφαλαιοποιήσει τη συζήτηση αναζητώντας τις βαθύτερες ανησυχίες του ερωτώμενου/ης.

Κατά την αποδοχή της συμμετοχής τους στη διαδικασία ο μελετητής είχε παρουσιάσει γενικά το θέμα της συνέντευξης. Το χώρο διεξαγωγής τους αποτέλεσε συγκεκριμένη αίθουσα εργαστηρίου του σχολείου που εξασφάλιζαν την ηρεμία και την αποφυγή διακοπών (εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις), σχετικά οικείο περιβάλλον, όχι όμως ιδιαίτερα άνετο. Όλες οι διαδικασίες καταγράφηκαν από ηλεκτρονικό μέσο καταγραφής. Το κάθε αρχείο που δημιουργήθηκε μεταφορτώθηκε σε Η/Υ. Τέλος, η πρώτη συνέντευξη αποτέλεσε ταυτόχρονα πιλοτική συνέντευξη. Έτσι, μετά από αυτή αφαιρέθηκαν αλληλοκαλυπτόμενα θέματα και επαναδιατυπώθηκαν περισσότερο εύστοχα κάποιες ερωτήσεις.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων ακολούθησε ορισμένη τυποποίηση. Ειδικότερα:

- i. Στην αρχή της ο ερευνητής δήλωνε καθαρά την εχεμύθεια του γεγονότος. Επίσης, επισήμανε ότι οι απαντήσεις αφορούν τη γνώμη του ερωτώμενου/ης, οπότε δεν υπήρχαν σωστές και λανθασμένες απόψεις. Τέλος, επαναλάμβανε γενικά το θέμα της συζήτησης.
- ii. Η φόρμα των ερωτήσεων αποτέλεσε οδηγό της διαδικασίας, χωρίς αυστηρή τήρηση της σειράς τους και την πλήρη κάλυψη τους.
- iii. Η συνέντευξη άρχιζε με την πρώτη μικρή φάση «εύκολων», «χαλαρών» ερωτήσεων.
- iv. Ο ερευνητής ακολούθησε γενικά τη μέθοδο της τελευταίας φράσης ή λέξεων κλειδιών που περιείχε η απάντηση του ερωτώμενου για να εμβαθύνει στην εκμείωση του κόσμου του. Χρησιμοποιώντας αυτά έκανε την επόμενη ερώτηση μέχρι να οδηγηθεί σε ένα τελικό σημείο.
- v. Σε αυτή τη περίοδο ερωτήσεων ο/η συμμετέχων/ουσα εξέφραζε ελεύθερα και χωρίς διακοπή τις σκέψεις του.
- vi. Στη διαπίστωση αντιθέσεων ακολουθούσε διευκρινιστική ερώτηση.
- vii. Πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις ελέγχου για να εξακριβωθεί η αξιοπιστία των λόγων του υποκειμένου.
- viii. Σε περίπτωση που οι ερωτήσεις προκαλούσαν τον αναστοχασμό του/της συμμετέχοντα/ουσας επακολουθούσαν περαιτέρω διερευνητικές ή διευκρινιστικές ερωτήσεις για να τον/την βοηθήσουν στην σκέψη του/της.
- ix. Ο ερευνητής απέφευγε τον συγκατανευτικό σχολιασμό στις απαντήσεις του υποκειμένου. Έδειχνε μόνο ότι ακούει με προσοχή αυτόν.
- x. Ο ερευνητής έθεσε το χρονικό όριο της μίας ώρας περίπου για κάθε συνέντευξη. Έτσι σε ελάχιστες διαδικασίες ορισμένα θέματα από την αρχική φόρμα ερωτήσεων (ένα ή δύο) δεν συζητήθηκαν. Επιπλέον, η επιτόπια εκτίμηση του συνεντευξιαστή για τη διάθεση απάντησης από το υποκείμενο οδήγησε στην αποφυγή κάποιων ερωτήσεων.
- xi. Ορισμένοι περισπασμοί που συνέβησαν σε συνεντεύξεις αντιμετωπίστηκαν είτε με χιούμορ, είτε με επανάληψη της σχετικής απάντησης του/της ερωτώμενου/ης.
- xii. Σημειώσεις δεν λήφθηκαν. Ο ερευνητής αποφάσισε να μείνει αποκλειστικά στο καταγεγραμμένο προϊόν της συζήτησης. Η κρίση αυτή προήλθε από δύο λόγους. Πρώτον, η οποιαδήποτε αλλαγή στάσης από το συμμετέχοντα θα οδηγούσε στην υποβολή σχετικών ερωτήσεων από τον ερευνητή. Ο ερευνητής ήταν εστιασμένος στη συμπεριφορά και στα λόγια του υποκειμένου. Δεύτερον, ο υπεύθυνος της συνέντευξης πραγματοποιούσε τακτικό έλεγχο λειτουργίας του μέσου καταγραφής.

❖ Τεχνικές Ανάλυσης Συνέντευξης

Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων σε κείμενο Word έγινε με τη χρήση του λογισμικού f4. Αυτή περιελάμβανε λεπτομερή μεταφορά του ήχου σε γραπτό κείμενο. Αυτός ο τρόπος αντιγραφής επιχείρησε τη δημιουργία ζωντανού κειμένου, έτσι ώστε να γίνεται αντιληπτή η αυθεντική αίσθηση της συνέντευξης.

Η ανάλυση τους πραγματοποιήθηκε με το χέρι. Το κείμενο προσεγγίστηκε κυριολεκτικά και σε σχέση με το πνεύμα που ανέδυε. Για την επίτευξη της ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

- i. Πρώτο διάβασμα του κειμένου για απόκτηση αίσθησης του συνόλου και αρχική εντύπωση.
- ii. Δεύτερο προσεκτικό διάβασμα της κάθε απάντησης. Συμπύκνωση της σημασίας της σε μικρότερες διατυπώσεις. Κωδικοποίηση των διατυπώσεων και των σημασιών τους με βάση τη βιβλιογραφία και το υλικό του κειμένου.
- iii. Τρίτο διάβασμα. Πυκνότερη συμπύκνωση της σημασίας των απαντήσεων. Επαλήθευση της πρώτης κωδικοποίησης με την εξέταση αντιθετικών εξηγήσεων. Οριστικοποίηση κωδικών και σημασιών. Θεματοποίηση τους σε κατηγορίες.
- iv. Συσχετισμός σημασιών μεταξύ τους.
- v. Επαλήθευση του συσχετισμού με εξέταση αντιθετικών ερμηνειών.
- vi. Συνολική ερμηνεία της συμπυκνωμένης σημασίας της συνέντευξης με σκοπό την απόκτηση της εσωτερικής ενότητας της. Επαναπλαισίωση των δηλώσεων σε ευρύτερο πλαίσιο αναφορών. Σύγκριση με το πνεύμα του κειμένου. Αντιστοίχιση της ερμηνείας με αποσπάσματα του κειμένου. Πιθανές αμφισημίες και εναλλακτικές εξηγήσεις.
- vii. Ποσοτική μέτρηση συχνά επαναλαμβανόμενων λέξεων του υποκειμένου σε ορισμένες συνεντεύξεις. Συσχέτιση με τη επαναπλαισίωση της ερμηνείας.
- viii. Συνολική εξέταση των συνεντεύξεων. Εύρεση ομοιοτήτων μεταξύ τους και ποσοτική ταξινόμηση τους. Ο επαρκής αριθμός ομοιοτήτων θεωρήθηκε κοινή παραδοχή, η οποία οδήγησε σε γενίκευση, ενώ οι διαφορές φανέρωσαν αποκλίσεις.

Εντούτοις, το παραπάνω αποτελεί σχηματικό οδηγό ανάλυσης όσον αφορά τη κάθε συνέντευξη ξεχωριστά. Έτσι, υπήρξαν φορές στις οποίες το πνεύμα του κειμένου απαιτούσε περισσότερο διαισθητική προσέγγιση. Επιπλέον, η επεξεργασία στηρίχθηκε αποκλειστικά στο κείμενο όπως θα έκανε ένας ανεξάρτητος εξωτερικός ερευνητής. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρήθηκε να προσεγγισθεί η εργασία του ανεπηρέαστου ερευνητή και να παραμεριστεί από το μελετητή οποιοσδήποτε συγχυστικός παράγοντας στην εξαγωγή ερμηνειών.

Ε. Γραπτό και Ορατό Υλικό

Το γραπτό υλικό περιέλαβε σχολικά αρχεία καθώς και σημαντικό αριθμό διοικητικών εγγράφων. Τέτοια αποτελέσαν το ημερολόγιο λειτουργίας του, τα βιβλία πράξεων του συλλόγου διδασκόντων, του σχολικού συμβουλίου και επιβολής ποινών, τα ωρολόγια προγράμματα των τελευταίων πέντε ετών και δελτία κίνησης του προσωπικού, το «αδειολόγιο» του διευθυντή (ανεπίσημος κατάλογος μαθητών που έλαβαν άδεια αποχώρησης από αυτόν, έτσι ώστε να δικαιολογηθούν οι απουσίες τους). Επίσης, ο ερευνητής έλαβε στοιχεία από τα έντυπα ημερήσιων δελτίων φοίτησης (απουσιολόγια) για τον εντοπισμό των ωριαίων απομακρύνσεων μαθητών και των εκπαιδευτικών που επέβαλαν αυτές. Τα δεδομένα στην πλειοψηφία τους αφορούσαν το χρονικό διάστημα μέχρι το Φεβρουάριο 2011, αν και ελήφθησαν σποραδικά επιμέρους στοιχεία μέχρι το τέλος του σχολικού έτους.

Το ορατό υλικό συμπεριέλαβε τη λήψη φωτογραφιών από τους σχολικούς χώρους και τη φωτοτύπηση αναρτημένου υλικού στους πίνακες ανακοινώσεων.

Στ. Άλλο Υλικό

Τέλος, μερικά, ως πρόσθετο υλικό χρησιμοποιήθηκε το υλικό έρευνας που συγκεντρώθηκε κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο 2010 με θέμα την καινοτομία στο σχολείο. Αυτό αποτελούνταν από πέντε ημιδομημένες συνεντεύξεις, φωτογραφικό και γραπτό υλικό.

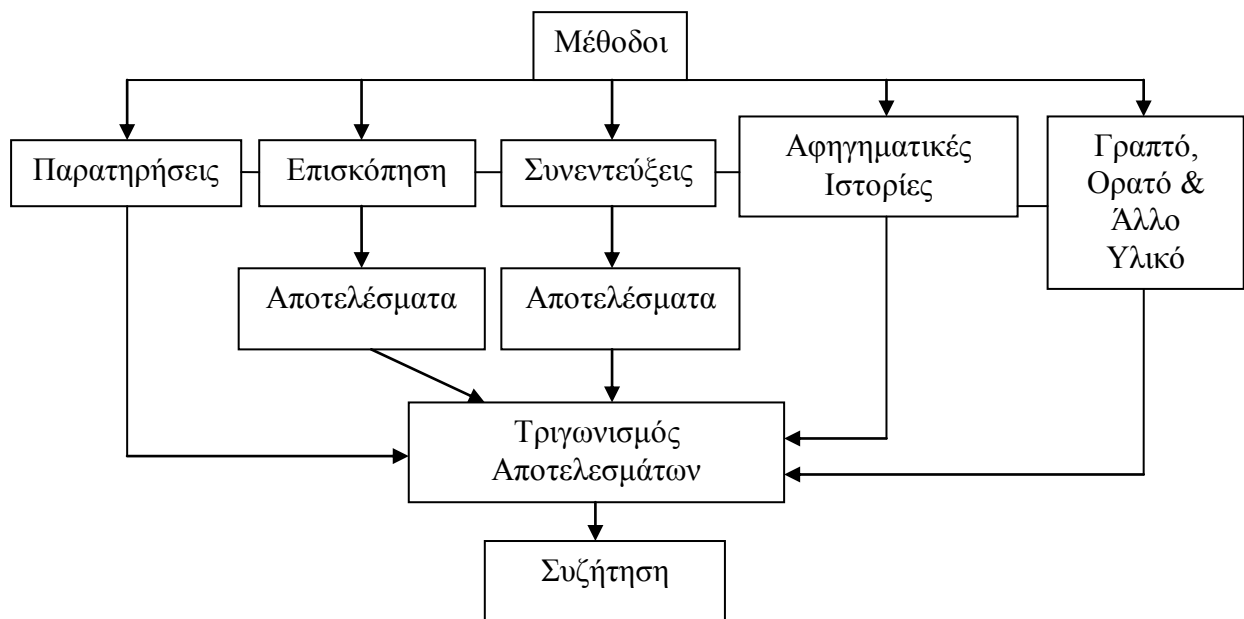
5.2.5 Συνολική αναλυτική διαδικασία - Τριγωνισμός

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας απορρέουν από τη σύνθετη ανάλυση των επιμέρους μεθόδων της μελέτης περίπτωσης (διάγραμμα 2). Ο τριγωνισμός των στοιχείων ακολούθησε τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις διαφορετικές πηγές συλλογής δεδομένων. Έτσι, εκείνα που επιβεβαιώθηκαν ως επαναλαμβανόμενα γεγονότα από δύο τουλάχιστον μεθόδους και φώτιζαν ίδια φαινόμενα και ερωτήματα αποτέλεσαν τα γενικευμένα συμπεράσματα της μελέτης περίπτωσης.

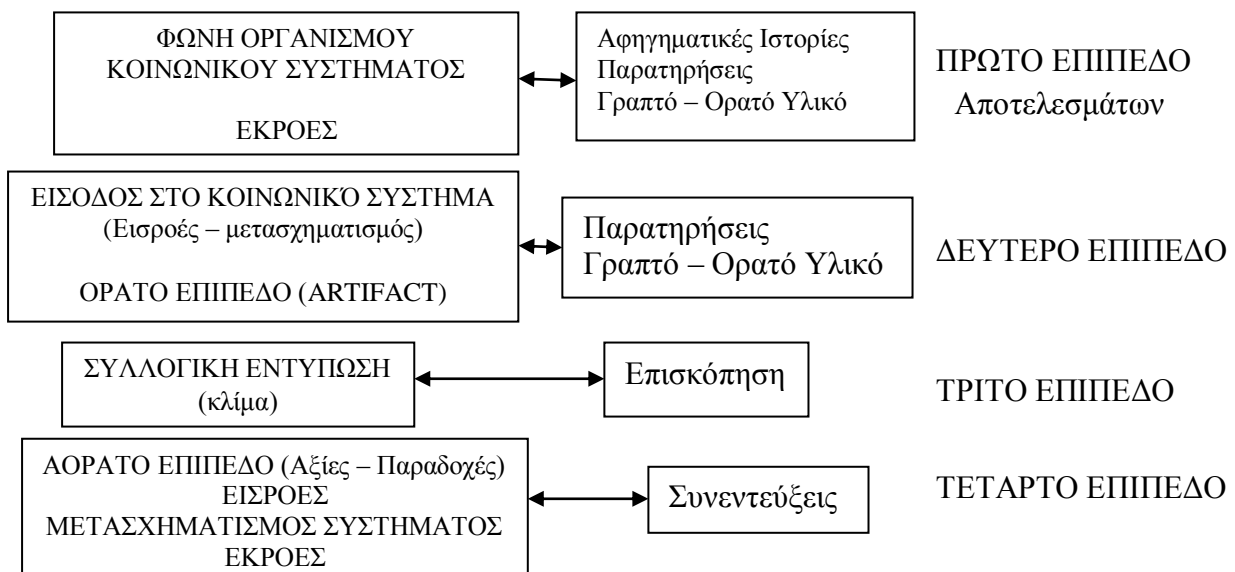
Ο σχολικός οργανισμός εξετάστηκε διττά, δηλαδή ως κοινωνικό σύστημα και με βάση την εννοιολογική θεώρηση της κουλτούρας (διάγραμμα 3). Έτσι, την ερευνητική οπτική του ερευνητή-παρατηρητή συνέθεσαν τέσσερα επίπεδα. Πρώτο, η εκπεμπόμενη τυπική και άτυπη φωνή του συστήματος προς το εξωτερικό περιβάλλον και η αλληλεπίδραση αυτού προς τα μέλη του. Οι αφηγηματικές ιστορίες, μέρος του γραπτού υλικού και της εθνογραφίας παρουσίασαν την επίσημη και ανεπίσημη εικόνα του οργανισμού στην κοινωνία. Δεύτερο, η είσοδος στον οργανισμό και η περιγραφή του ορατού φυσικού κατασκευασμένου

περιβάλλοντος του (σύμβολα, τελετουργίες, ρητές και άρρητες δηλώσεις, συμπεριφορές). Οι παρατηρήσεις καθώς και το γραπτό και άλλο υλικό αποτέλεσαν τα δεδομένα για αυτό. Παράλληλα, αυτό το επίπεδο περιέγραψε τις εισροές και μέρος της μετασχηματιστικής διαδικασίας του συστήματος. Τρίτο, η επισκόπηση αποτύπωσε τη συλλογική αντίληψη (κλίμα) του ορατού επιπέδου του. Τέταρτο, οι συνεντεύξεις εισήλθαν στο βαθύτερο αόρατο επίπεδο της οργανωσιακής κουλτούρας του και πρόβαλλαν το υπόλοιπο μέρος της μετασχηματιστικής διαδικασίας του. Οι εκροές προήλθαν από το συνδυασμό των αφηγηματικών ιστοριών, των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ



Διάγραμμα 2: Η πορεία της έρευνας



Διάγραμμα 3: Ερευνητική προσέγγιση αποτελεσμάτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ο ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ

6.1 Η φωνή του σχολείου «Φιλίππειο Τεχνικό» στο εξωτερικό περιβάλλον

6.1.1 Επίσημες δηλώσεις

Το «Φιλίππειο Τεχνικό» εσπερινό ΕΠΑ.Λ τα τελευταία τέσσερα έτη παρουσίαζε προς την κοινωνία μια σταθερή φωνή ανάπτυξης. Με πρωτοβουλία του διευθυντή (το επόμενο σχολικό έτος 2011-2012 άλλαξε ο διευθυντής) στα ΜΜΕ εμφανίζονταν άρθρα εφημερίδων για τη δραστηριότητα του, πέραν του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος. Τίτλοι όπως: «*Διαγωνισμός ζωγραφικής στο Φιλίππειο Τεχνικό. Χρώμα στο γκρίζο των σχολικών κτιρίων από μαθητές ΕΠΑΛ*», «*Πρόταση για νοσηλευτική εσπερινή φοίτηση. Από το Φιλίππειο Τεχνικό για ίδρυση ειδικότητας*», «*Αγαπάμε την Ευρώπη, στηρίζουμε το Ευρώ. Συμμετοχή των μαθητών του τομέα Δομικών Έργων του Φιλίππειου Τεχνικού σε ευρωπαϊκό διαγωνισμό*», «*Σύμπραξη του Φιλίππειου Τεχνικού με πέντε σχολεία από ευρωπαϊκές χώρες*» «*Σχολή γονέων για εκπαιδευτικούς. Καθηγητές του Φιλίππειου Τεχνικού αναζητούν τρόπους αρμονικής επικοινωνίας με τα παιδιά τους*».

Παράλληλα, άλλα άρθρα παρουσίαζαν τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές διεξόδους που παρείχε το σχολείο, καθώς και τις εισροές της κοινωνικής πραγματικότητας του σχολικού οργανισμού. «*Το πρωί εργαζόμενοι, το βράδυ μαθητές. Ενήλικοι μαθητές στο Φιλίππειο Τεχνικό δίνουν το δικό τους σκληρό, καθημερινό αγώνα ανάμεσα στην επιβίωση και στη γνώση*», «*Πάνω από 100 μαθητές ΕΠΑΛ εργάζονται στα στρατιωτικά εργοστάσια Αποκτούν εργασιακή εμπειρία και τη συνδυάζουν με τη διδασκαλία το βράδυ στο σχολείο*», «*Κατάληψη στο Λύκειο των εργαζόμενων μαθητών*».

Σημαντική επιτυχία αποτέλεσε η εισαγωγή συμμετέχουσας εκπαιδευομένης για πρώτη φορά σε ΑΕΙ την προηγούμενη σχολική χρονιά 2009-10, μια δυνατότητα που πρόσφερε η επίσημη δομή με τη δημιουργία των ΕΠΑ.Λ. Αυτή απέκτησε θετική ηρωική μορφή σε μερίδα εκπαιδευτικών και συμμετεχόντων. Οι χαρακτηριστικοί τίτλοι των τοπικών ΜΜΕ παρουσίασαν το μοναδικό γεγονός στην ευρύτερη κοινωνία της πόλης, ανάμεσα στους πολλούς επιτυχόντες των ΓΕ.Λ. «*Εργαζόμενη μαθήτρια πέτυχε στο Πολυτεχνείο*», «*Εργάστηκε σκληρά και πέτυχε. Από το Μάρκετ στο Πολυτεχνείο!*», «*Εργαζόμενη και παράλληλα μαθήτρια. Εισάγεται στο τμήμα Χωροταξίας του Παν. Θεσσαλίας*».

Κάποια άρθρα πρόβαλλαν οργανωτικές καινοτομικές δραστηριότητες του. «*Μαθήματα περιβαλλοντικής ευαισθησίας στο Φιλίππειο Τεχνικό. Χρησιμοποιεί ανακυκλωμένο χαρτί και λειτουργεί σταθμό ηλεκτρονικής ενημέρωσης*», «*Επικοινωνούν μέσω Ίντερνετ γονείς με εκπαιδευτικούς. Πρωτοποριακός τρόπος επικοινωνίας στο Φιλίππειο Τεχνικό*», ενώ άλλα εκθέταν την προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων του κατασκευασμένου φυσικού περιβάλλοντος. «*Δεκάδες μικροτραυματισμοί μαθητών. Επικίνδυνες οι συνθήκες πρόσβασης για 1000 μαθητές στο συγκρότημα του ...*».

Ο εξωστρεφής προσανατολισμός του διευθυντή προς την κοινωνία εκμεταλλευόταν κάθε ευκαιρία, όπως στην έναρξη των σχολικών μαθημάτων. Στον επιβεβλημένο αγιασμό των κανονισμών της οργανωτικής δομής από ιερέα της ορθόδοξης εκκλησίας παρευρέθηκαν ένας βουλευτής (είχαν προσκληθεί όλοι οι βουλευτές του νομού), ο δήμαρχος καθώς και στελέχη του δήμου και της διοίκησης της εκπαίδευσης στο νομό που σχετίζονταν με το σχολείο. Ηχηρή δήλωση του διευθυντή προς τους ακροατές του αποτέλεσε το ρητό: «*Το μεγαλύτερο ΕΠΑΑ των Βαλκανίων*», ένας υπαινιγμός της δυναμικής ανάπτυξης του.

Παράλληλα, ο διευθυντής συχνά παρουσίαζε εμφαστικά τις επιστημονικές ή άλλες ικανότητες και προσωπικές επιτυχίες διδασκόντων του σχολείου σε επισκέπτες του (π.χ. σχολικούς συμβούλους, άλλα εκπαιδευτικά στελέχη).

Συνολικά, η ηγεσία στις επίσημες δηλώσεις του σχολείου προς το εξωτερικό περιβάλλον εκδήλωνε μια σταθερή φωνή προόδου και παροχής εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών σε εργαζόμενους, η οποία στηρίζονταν κατά την άποψη του διευθυντή στην τεχνολογική και επιστημονική επάρκεια του σχολείου, ως σύνολο.

6.1.2 Ανεπίσημες δηλώσεις

Ένα άτομο δηλώνει την καθημερινή εμπειρία της εργασίας του στην κοινωνία. Περαιτέρω, η ατομική εμπειρία των γεγονότων εντός του σχολείου διαχέεται μέσω αλληλεπιδράσεων στα μέλη του και εκφράζεται ως μια γενική κοινή εικόνα του προς το εξωτερικό περιβάλλον. Επιπλέον, αυτή η φωνή της εσωτερικής πραγματικότητας του αντανακλά στον εξωτερικό περίγυρο, επιστρέφοντας πίσω στον οργανισμό. Ο διευθυντής εξέθετε διαφορετική αντίληψη από τους εκπαιδευτικούς για τους εκπαιδευόμενους και την αποστολή του οργανισμού.

Το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού θεωρούσε βέβαιη την «κατάληψη» του σχολείου (διήρκησε από 19 Οκτωβρίου μέχρι 24 Νοεμβρίου 2010). Ο διευθυντής κατανοούσε την κοινωνική πραγματικότητα των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, αποκάλυπτε την ανθρωπιστική προσέγγιση των παραδοχών του. «*Οι μαθητές είναι απογοητευμένοι από τη ζωή*

τους. Απολυμένοι και άνεργοι, χωρίς χρήματα. Τα παιδιά είναι έφηβοι. Εμείς πρέπει να κρατήσουμε μια στάση προσέγγισης με τα παιδιά», «Κάποιοι όταν μίλησαν με τους μαθητές, άλλαξαν γνώμη και έλεγαν προσοχή στους μαθητές», «Σκεφτείτε τα παιδιά αυτά ως παιδιά σας. Αν έκαναν κάτι που δεν σας άρεσε θα τα πηγαίνατε στον εισαγγελέα ή θα τα αποπέμπατε;».

Αυτή η θετική εικόνα για τους εκπαιδευόμενους και ο δημοκρατικός χαρακτήρας του εκδηλώθηκε την προηγούμενη μέρα της κατάληψης, στη διαπραγμάτευση του με το δεκαπενταμελές μαθητικό συμβούλιο. Ο σεβασμός προς την απόφαση τους και οι οδηγίες προκειμένου να μην εκτεθούν από αρνητικές πράξεις τους στην κοινωνία συμβόλισαν τη φροντίδα του για αυτούς. Παράλληλα, υποδήλωνε τη συστημική παραδοχή του σχολείου από αυτόν, στο οποίο οι ενέργειες της κάθε συνιστώσας έχουν αντίκτυπο στη συνολική εικόνα του. Έτσι, συμφωνήθηκε η παροχή στέγασης τις νύχτες στους εκπαιδευόμενους, η αποφυγή παρακώλυσης των μαθημάτων των άλλων μονάδων του συγκροτήματος, η υπευθυνότητα τους για τη σχολική ιδιοκτησία και η διεξαγωγή των μαθημάτων της Β' ομάδας της Δ' τάξης.

Ταυτόχρονα, στο πρόσωπο του εμφώλευε η σύγκρουση ρόλων μεταξύ των οργανωτικών προσδοκιών που του επέβαλλε η θέση του και της συνδικαλιστικής ιδιότητας που διατηρούσε. Η προσπάθεια ισορροπίας ήταν εμφανής. «Δεν ερχόμαστε σε αντιπαράθεση με μαθητές. Ο νόμος θεωρεί τις καταλήψεις παράνομες, τα συνδικαλιστικά όργανα τις υποστηρίζουν. Είμαστε ανάμεσα, γι' αυτό δεν μαλώνουμε με μαθητές».

Οι διδάσκοντες πρόβαλλαν μια διαφορετική αφήγηση. Συνακόλουθοι με τις αρχικές οδηγίες του διευθυντή και τη βεβαιότητα της «κατάληψης» παραμείναν παθητικοί, αφήνοντας τον έλεγχο των πρωτοβουλιών στη διευθυντική ομάδα. Ορισμένοι από αυτούς εξέφρασαν γενικά τη δυσαρέσκεια τους με την ενέργεια των εκπαιδευομένων. Η Μαθηματικός Μαγδαληνή εκδήλωσε την αντίφαση μεταξύ του διοικητικού και του εκπαιδευτικού υποσυστήματος, δηλαδή των ευθυνών που προκύπτουν από τους κανόνες της γραφειοκρατικής δομής με τη διάθεση της για την εκτέλεση των μαθημάτων της Β' ομάδας. «Η κατάληψη συνιστά παράνομη πράξη, γιατί να μπω στο χώρο του σχολείου να κάνω μάθημα στη Β' Ομάδα; Μπορώ να τους κάνω οπουδήποτε αλλού μάθημα».

Ο αποκλειστικός έλεγχος της κατάστασης από τη σχολική ηγεσία φανέρωσε ορισμένες αδυναμίες της. Έτσι, αυτή εξέθεσε την απουσία τόσο της επικοινωνίας του οράματος του διευθυντή στους υποδιευθυντές, όσο και της συνεργασίας τους για τη συγκρότηση συντονισμένης πολιτικής αντιμετώπισης της κατάληψης. Ο διευθυντής διατύπωνε βασικά μόνο συγκεκριμένες οδηγίες προς αυτούς. Έτσι, αμέσως την πρώτη μέρα, κάτω από την πίεση των οργανωτικών προσδοκιών του ρόλου του, ο Υποδιευθυντής Α' (τις Δευτέρες, ο διευθυντής, ως συνδικαλιστής, απουσίαζε από το σχολείο στις συνεδριάσεις του Δ.Σ της

ΕΛΜΕ) ενοχλημένος, παρουσίασε την άποψη ότι «θέλουν να το κλείσουν, χωρίς να κάνουν μάθημα. Τους βολεύει όπως και μερικούς καθηγητές. Η συμφωνία με τον διευθυντή δεν τηρήθηκε. Κάνανε οι μαθητές ότι θέλανε. Εγώ θα ενημερώσω τον διευθυντή και δεν βαριέσαι». Η αντίληψη για την «κατάληψη» σχετίστηκε με την αδιαφορία των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων για παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Αργότερα, στα μέσα της περιόδου, ομάδα εκπαιδευτικών εξεδήλωσε το άγχος της με τη διασπορά διαδόσεων ταυτόχρονα. «Ανησυχώ για αυτή την κατάσταση. Κουβεντιάζεται να κλείσουν το σχολείο από τη διεύθυνση. Λένε ότι εμείς θέλουμε την κατάληψη» εκμυστηρεύτηκε στον ερευνητή ο εκπαιδευτικός ΤΕ Ευάγγελος. Την ίδια μέρα υπήρξε συνομιλία μεταξύ του ερευνητή και των δύο υποδιευθυντών.

Υπ/ντής Β': «Ακούγεται πως οι καθηγητές θέλουν την κατάληψη. Βολεύονται».

Υπ/ντής Α': «Αυτό επιδρά στην εικόνα του σχολείου».

Ερευνητής: «Υπάρχουν καθηγητές που τη θέλουν;»

Υπ/ντής Β': «Εγώ δεν πιστεύω πως υπάρχουν καθηγητές που τη θέλουν. Ίσως να υπάρχουν ένας – δύο, αλλά περισσότερο από βλακεία τους. Ο Σύλλογος να πάρει αποφάσεις». Οι υποδιευθυντές τελούσαν σε μόνιμη ένταση για τη φωνή απουσίας επίτευξης έργου που μετέδιδε ο οργανισμός. Αιτία για αυτούς, η αντίληψη συμπεριφοράς απάθειας των διδασκόντων.

Μερικές μέρες μετά, η συνεχής πίεση που ένιωθε ομάδα εκπαιδευτικών για την απουσία αυτή, απαραίτητο στοιχείο νομιμοποίησης του εκπαιδευτικού οργανισμού προς την κοινωνία, εκδηλώθηκε σε συζήτηση μεταξύ μικρότερων σε ηλικία εκπαιδευομένων, των δύο υποδιευθυντών και του Ηλεκτρονικού Κωνσταντίνου. Ο τελευταίος υποστήριξε «Γίναμε στόχος. Δεν κάνουμε τίποτα. Υπάρχουν νόμοι. Αν δεν παράγουμε τίποτε, θα κλείσουμε και θα πάμε αλλού. Υπάρχει κίνδυνος για τη δουλειά μας». Ο Υποδιευθυντής Β' ενίσχυσε την άποψη. «Η κατάσταση στην Ελλάδα είναι πολύ άσχημη. Κλείνουν εργοστάσια. Μειώνονται οι δουλειές». Η κινδυνολογία υποδείκνυε την άγνοια του θεσμικού πλαισίου, αφού έρχονταν σε αντίθεση με τη συγκεντρωτική δομή του ΕΕΣ που καθορίζει ότι μόνο το υπουργείο διατηρεί τη δυνατότητα ίδρυσης και κατάργησης σχολείων. Επιπλέον, οι ψιθυρισμοί ψευδών ειδήσεων διαμόρφωναν κλίμα ανησυχίας στα μέλη του οργανισμού.

Τις τελευταίες μέρες της κατάληψης, η διευθυντική ομάδα συνέχιζε να αντανακλά την αρνητική εικόνα που έκπεμπε το σχολείο στην εκπαιδευτική ιεραρχία και το προσωπικό άγχος που ένιωθαν από τη συνέχιση του γεγονότος. Έτσι, ο Υποδιευθυντής Α' σε συνομιλία του με τον ερευνητή υποστήριξε την πεποίθηση του περί χαμηλής επίτευξης έργου. «Στη διεύθυνση μας έχουν στη μπούκα. Μας θεωρούν το τελευταίο σχολείο της περιφέρειας γιατί

υπάρχει πρόβλημα αποτελεσματικότητας. Δίνουμε χαρτιά χωρίς αξία, τους περνάμε όλους. Κάνουμε κατάληψη. Ο διευθυντής δεν ασχολείται με το θέμα». Η τελευταία δήλωση έδειχνε τον εκνευρισμό του, λόγω των συχνών απουσιών του διευθυντή από το σχολείο, εξαιτίας της συνδικαλιστικής δράσης του και της εκπόνησης του διδακτορικού διπλώματος. Ταυτόχρονα, υποδήλωνε αδυναμία άσκησης ηγεσίας και τη διαχειριστική προσέγγιση του, ως διοικητικό στέλεχος.

Η παρατεταμένη χρονική διάρκεια της κατάληψης επέφερε ανησυχία και στο διευθυντή. Η ηγετική του εικόνα πρόβαλλε ανεπάρκεια ικανότητας ελέγχου του οργανισμού στους ιεραρχικά προϊσταμένους του. Παράλληλα, υπέβασκε το άγχος πρόκλησης αρνητικών περιστατικών που θα δήλωναν αδυναμία ελέγχου των αυταρχικών εκπαιδευτικών του σχολείου του. Αυτό θα είχε επίπτωση στη διατήρηση της δημόσιας θετικής συνδικαλιστικής εικόνας του. Ο συνδικαλιστικός ρόλος του υποχώρησε μερικά στον οργανωτικό.

Έτσι, αυτός υιοθέτησε τις απόψεις κινδυνολογίας προκειμένου να ενεργοποιήσει τους διδάσκοντες στον τερματισμό της κατάληψης. Στον άτυπο σύλλογο διδασκόντων, την προηγούμενη μέρα του τέλους της, μετά το τρίτο διεξαχθέν σχολικό συμβούλιο στην αρχή του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου, ο διευθυντής χρησιμοποίησε την ισχύ του οργανωτικού ρόλου του και την άγνοια νόμου των εκπαιδευτικών. Έτσι, δήλωσε επίσημα:

Διευθυντής: *«Η διοίκηση λέει ότι δεν δουλεύουν οι καθηγητές. Τους βολεύει. Μπορεί να κλείσει το ΕΠΑΛ. Η Α' τάξη θα μεταφερθεί στο άλλο εσπερινό. Οι υπόλοιποι στα ημερήσια».*

Μηχανολόγος Αντώνης: *«Πάντα το λέγανε (σ.σ. ότι δεν δουλεύουν οι καθηγητές)».*

Διευθυντής: *«Ο σύλλογος εκτίθεται. Επικροτούμε την κατάσταση. Δεν παίρνουμε μέτρα. Ενισχύουμε μαθητές που θέλουν κατάληψη».*

ΔΕ Ιωάννης: *«Πρέπει να μάθουν τους όρους (σ.σ. η ιεραρχική ηγεσία). Όπως εμάς μας βάζετε όρους, έτσι και αυτοί πρέπει να μάθουν».*

Διευθυντής: *«Σε περίπτωση που υπάρξει σύγκρουση μαθητή-καθηγητή; Θα είμαστε έτοιμοι σε αναμονή να μπούμε στις τάξεις;».*

Στη διαφορετική, περισσότερο κηδεμονική κατεύθυνση του, αξιοποίησε το άγχος εντύπωσης της «κατάληψης» στο εξωτερικό περιβάλλον ορισμένων εκπαιδευτικών. Ο Ηλεκτρονικός Κωνσταντίνος τις τελευταίες μέρες της δήλωνε emphatically την αγωνία χαμηλής εκπλήρωσης της εργασίας του: *«Έχουμε ευθύνη και εμείς οι καθηγητές στην κατάληψη. Δεν πρέπει, ούτε θέλω να φαίνεται ότι ανέχομαι αυτή τη κατάσταση. Πρέπει να πάρουμε μέτρα, έστω επώδυνα για μας, έτσι ώστε να πάψει πια το φαινόμενο αυτό».*

Στον άτυπο σύλλογο διδασκόντων, ομάδα εκπαιδευτικών αποτελούμενη από τον Ηλεκτρονικό Κωνσταντίνο, Ηλεκτρολόγο Ιωάννη, ΤΕ Ευάγγελο, Ηλεκτρονικό Σπυρίδωνα

συγκροτημένα ζήτησε επίσημα μέσω κοινού κειμένου, τη λήψη μέτρων τερματισμού της κατάληψης. Στην ομάδα πρόσθεσαν τις φωνές τους οι Υποδιευθυντές και ο ΤΕ Κωνσταντίνος, εκφράζοντας ο τελευταίος προσωπική αντίθεση στον διευθυντή. Αυτοί συμφώνησαν στην αδιάφορη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων για το σχολείο. Παράλληλα, ο Ηλεκτρονικός Κωνσταντίνος και ο Ηλεκτρολόγος Ιωάννης πρόβαλλαν κηδεμονική επίλυση με δηλώσεις τους προσφυγής στην εισαγγελία.

Το χαμηλό ηθικό των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε αρκετές φορές σε συνομιλίες του ερευνητή με εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ο Ηλεκτρολόγος Ιωάννης χαρακτήρισε το σχολείο «*διαλυμένο*», «*ανυπόληπτο*» και «*τρύπα*». Ο καθηγητής ΔΕ Ιωάννης μετά από επίσκεψη του σε σχολείο του εξωτερικού στα πλαίσια ευρωπαϊκού προγράμματος εξέφρασε την αντίληψη του. «*Επιβεβαιώθηκε αυτό που άκουγα. Ότι είμαστε πολύ πίσω. Είχαν εργαστήρια, ωραίο κτίριο, συνθήκες εργασίας κατάλληλες να εργαστείς. Είμαστε ήρωες, γιατί έχεις να αντιμετωπίσεις κάτι τσογλάνια που δεν ενδιαφέρονται, χωρίς καλούς μισθούς. Όλα αυτά χωρίς κίνητρο*».

Παρόμοια, ο διευθυντής υποστήριξε ότι «*το σχολείο είναι ιδιόμορφη κατάσταση. Όχι όπως τα υπόλοιπα σχολεία γυμνάσια, λύκεια. Θα πρέπει να καταλάβουν πως οι καθηγητές εδώ είναι ήρωες*». Στις αντιλήψεις του υποβαθμισμένου τεχνητού περιβάλλοντος και συμπεριφοράς αδιαφορίας των εκπαιδευομένων στη διδασκαλία προστίθονταν η εμπειρία συμπεριφορών αρνητικών αντιδράσεων ορισμένων εκπαιδευομένων μικρότερης ηλικίας. Σε συγκεκριμένα ονόματα εκπαιδευομένων κάποιοι εκπαιδευτικοί ανακάλυψαν τους αποδιοπομπαίους τράγους τους, όταν ήθελαν να δηλώσουν την πίεση που ένιωθαν στο σχολείο. Ο υποδιευθυντής Β΄ στη διάρκεια της κατάληψης εξωτερίκευσε αυτήν την εικόνα σε διαφορετικές στιγμές. «*Να φέρουμε εισαγγελία. Αναλαμβάνω εγώ αύριο. Όχι θα παίζω με τον Διαμαντή το τσουτσέκι*». «*Πέντε μαθητές δεν μπορεί να είναι ήρωες (σ.σ. να διατηρούν την «κατάληψη»)*». Παρόμοια, ο Μηχανολόγος Αντώνιος εκδήλωσε τη πεποίθησή του. «*Τον Καράβα δεν το κάνεις τίποτε. Δεν γίνεται με λόγια*». Επίσης, η Μηχανολόγος Κωνσταντίνα δικαιολόγησε την πρόθεσή της να αλλάξει σχολείο, αναφερόμενη σε ένα από τα ονόματα αυτά. «*Όχι θα μείνω εδώ να γίνομαι.... Ο διευθυντής να λέει κάνε εκείνο ή το άλλο. Σιγά μην υπομένω εγώ τους Διαμαντήδες*». Το ίδιο αποκάλυψε ο Μηχανολόγος Νικόλαος, συνοψίζοντας τις επικρατούσες στρεσογόνες συνθήκες στον εκπαιδευτικό χώρο. Μια τάση εγκατάλειψης. «*Να πιάσουμε μια θέση τεχνολογίας στο Γυμνάσιο να ηρεμήσουμε*».

Το ακαδημαϊκό κριτήριο και οι χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευομένων σε αυτό επηρέαζαν αρνητικά τους εκπαιδευτικούς. Ο Μηχανολόγος Γεώργιος σε συζήτηση του με

άλλο εκπαιδευτικό είπε. «Εδώ μαζεύουμε τους κακούς μαθητές που κόβουν από άλλα σχολεία... Εμείς είμαστε χαλαροί. Τους γλυτώνουμε απουσίες». Ο Πολιτικός Παναγιώτης εκμυστηρεύτηκε στον ερευνητή. «Νιώθω ότι μερικές φορές βιάζουμε τους μαθητές. Να πάρε τη ..., πέρασε στα ΤΕΙ. Παλεύει, προσπαθεί. Τι να το κάνει; Αξίζει; Της είπα, κορίτσι μου. Είσαι ομορφούλα. Βρες κανά παιδί, παντρέψου. Αλλά, ότι και να λέω, είμαι ο τελευταίος που θα γκρεμίσω αυτό το σχολείο. Να πάρουν κάτι. Αν και δεν κάνουμε κάτι. Να ήμουν σ' ένα σχολείο, γυμνάσιο καλό, να έχω μαθητές θετικούς». Αυτή η ακαδημαϊκή διάκριση επέφερε τη δημιουργία χαμηλών προσδοκιών για τους εκπαιδευόμενους και την αίσθηση χαμηλής επίτευξης έργου στους διδάσκοντες.

Παράλληλα, το ακαδημαϊκό κριτήριο συνδυάζονταν με τη πειθαρχημένη ιεραρχική συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Ο Φυσικός Κωνσταντίνος ζήτησε να διδάσκει σε συγκεκριμένα τμήματα, γιατί «μπορώ να κάνω μάθημα». Η Μαθηματικός Μαγδαληνή ζήτησε να διδάσκει σε τμήματα με μικρότερη «δύσκολη» συμπεριφορά, κάτι που επέτυχε. Σύμφωνα με τους κανόνες της οργανωτικής δομής, η αρχαιότητα του εκπαιδευτικού έδινε πλεονέκτημα επιλογής διδασκαλίας σε τμήματα.

Η παραπάνω διάκριση συμπεριφοράς διαίρεσε το σύλλογο διδασκόντων στο τέλος του διδακτικού έτους, στη συνεδρίαση του χαρακτηρισμού φοίτησης. Η απόλυτη διχογνωμία για τη δικαιολόγηση ή μη απουσιών που προήλθαν από αποβολές εκπαιδευομένων (οι οργανωτικοί κανονισμοί το επιτρέπουν) κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς προσέκρουσε στην πραγματικότητα πολλών απουσιών άλλων παρακολουθούντων που θεωρούνταν από ορισμένους εκπαιδευτικούς «καλά παιδιά». Αυτοί οι εκπαιδευόμενοι είχαν αντιμετωπίσει σοβαρούς εξαναγκασμούς (υγείας, οικογενειακά προβλήματα). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η οργανωτική δομή δεν επέτρεπε τη διαγραφή των απουσιών. Το πρόβλημα επιλύθηκε με την απαλοιφή των απουσιών όλων των εκπαιδευομένων, ύστερα από μαραθώνια συνεδρίαση και αφού συνέβηκε το περιστατικό λιποθυμίας μητέρας εκπαιδευομένου, η οποία ανέμενε την απόφαση του συλλόγου.

Την ίδια νύχτα, ο διευθυντής εκδήλωσε την εμπειρία του σε άλλον διευθυντή. «Έγινε χαμός. Μια μητέρα λιποθύμησε. Ήρθε ασθενοφόρο, αστυνομία». Η διάδοση των γεγονότων στο εξωτερικό περιβάλλον προκάλεσε την επίσκεψη του προϊσταμένου του γραφείου της επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη σύνταξη αναφοράς από το διευθυντή.

Η αφήγηση αποτυπώθηκε συνοπτικά ως εξής. Στο σχολείο υπάρχουν κακοί μαθητές, το οποίο τους αποδέχεται. Το σχολείο απώλεσε ευκαιρία απαλλαγής από αυτούς. Έτσι, υιοθετεί απαλλακτική στάση σε όλες τις «κακές» συμπεριφορές με τη συγκάλυψη απουσιών μαθητών, κατά παράβαση των οργανωτικών κανόνων της επίσημης δομής. Συνακόλουθα, αυτό επέσυρε

τον έλεγχο της νομιμότητας των πράξεων του από την ιεραρχία. Η διατήρηση κυρωτικής παραδοχής επίλυσης του προβλήματος συμπεριφοράς από μέρος των εκπαιδευτικών επισκίασε κάθε διάθεση προσφοράς ευκαιριών. Έτσι, παρέβλεψαν το γεγονός της προσφοράς συνέχισης της εκπαιδευτικής ευκαιρίας στα «καλά παιδιά» που είχαν πρόβλημα απουσιών. Η μετάδοση των περιστατικών εκτός οργανισμού προέρχονταν από την αίσθηση απαξίωσης της εργασίας τους, λόγω βίωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο σχολείο και την άρνηση της οριακής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών να συμφωνήσει στην κηδεμονική πολιτική. Η εφαρμογή τέτοιας πολιτικής υποστήριζαν ότι θα πρόσφερε ανακούφιση από το αίσθημα αυτό. Ταυτόχρονα, το παραπάνω κρίσιμο γεγονός εντός του οργανισμού υποδήλωνε τη συναισθηματική εξάντληση ορισμένων εκπαιδευτικών, εξαιτίας και των συμπεριφορών εκπαιδευομένων.

Γενικά, ο διευθυντής διατηρούσε όραμα υποστήριξης των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, η διαφανόμενη σύγκρουση ρόλων που βίωνε, έδειξε να προκαλεί κάποιο άγχος για τη δημόσια εικόνα του, ως συνδικαλιστή. Ο μακρύς χρόνος της «κατάληψης» υπερίσχυσε ως κίνδυνος στην αντίθεση αυτή με την πρόκριση της γραφειοκρατικής επίλυσης της στο τέλος. Περαιτέρω, η απουσία ουσιαστικής συνεργασίας της ηγετικής ομάδας με τη μεταφορά μιας καθαρής πολιτικής της ανθρωπιστικής του προσέγγισης για τους εκπαιδευόμενους από αυτόν φαίνεται να αποτέλεσαν τους παράγοντες της αυξημένης οργανωτικής πίεσης των υποδιευθυντών. Ταυτόχρονα, υπέδειξε μικρό προσανατολισμό συμμετοχής των υποδιευθυντών στη λήψη αποφάσεων του οργανισμού.

Παράλληλα, η αντίληψη συμπεριφοράς απάθειας των εκπαιδευτικών και της αίσθησης χαμηλής επίτευξης έργου του οργανισμού προς την κοινωνία επέφερε άγχος στους γραφειοκρατικούς ρόλους των υποδιευθυντών. Επιπρόσθετα, οι υποδιευθυντές προσέγγιζαν περισσότερο διαχειριστικά την επίλυση του προβλήματος. Αν και ο Υποδιευθυντής Α΄ διατήρησε περισσότερο διαλλακτική στάση με τους εκπαιδευόμενους από τον Β΄, ωστόσο, οι τελευταίοι επιχείρησαν την κηδεμονική ιεραρχική αντιμετώπιση του, σε αντίθεση με την περισσότερο ανθρωπιστική κατεύθυνση του διευθυντή.

Επιπλέον, μερίδα εκπαιδευτικών, κύρια τεχνικών ειδικοτήτων, έκφρασαν αίσθηση χαμηλής εκπλήρωσης εργασίας στην παραδοχή του ακαδημαϊκού κριτηρίου και τη βίωση υποβαθμισμένου κατασκευασμένου φυσικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, η εμπειρία δύσκολων συμπεριφορών ορισμένων εκπαιδευομένων επέφερε ενδείξεις συναισθηματικής εξάντλησης τους. Επιπλέον, γενικά οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν συμπεριφορά αποστασιοποίησης στην περίοδο της κατάληψης. Τα παραπάνω υποδεικνύουν την εμφάνιση

επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout)⁹ σε διδάσκοντες τεχνικών ειδικοτήτων. Η χαμηλή αίσθηση νοήματος στην εργασία τους επινόησε την αυτοθυματοποίηση τους και την κατασκευή εικόνας ήρωα. Συνακόλουθα, εκδήλωσαν ένα μηχανισμό αυτοάμυνας, της δημιουργίας αποδιοπομπαίων τράγων στους εκπαιδευόμενους, κάτι που συνιστά φραγμό μάθησης. Αυτοί οι διδάσκοντες επέδειξαν κηδεμονική αντιμετώπιση του προβλήματος συμπεριφοράς των συμμετεχόντων. Επίσης, υπήρξαν ενδείξεις άτυπης υποομάδας με κηδεμονική προσέγγιση στην επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Τέλος, διαφάνηκαν περιορισμοί της οργανωτικής δομής να υποστηρίξει τις ιδιαιτερότητες των συνθηκών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί των εσπερινών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η απουσία επιπτώσεων της «κατάληψης» στους εκπαιδευόμενους δημιουργούσε στους εκπαιδευτικούς αντίληψη συμπεριφοράς απάθειας της πολιτικής ηγεσίας στο γεγονός. Έτσι, αυτό ενίσχυε μια εντύπωση έλλειψης στήριξης από την ιεραρχία της οργάνωσης σε αυτούς. Παρόμοια κατανόηση απουσίας συνεπειών διατύπωσαν επανειλημμένα οι εκπαιδευόμενοι στην «κατάληψη».

6.1.3 Αφηγήσεις τριών εκπαιδευτικών

Πώς είναι μια τυπική μέρα στο σχολείο; Τρεις διδάσκοντες περιγράφουν την καθημερινότητά τους.

❖ Ιστορία Πρώτη

Ο εκπαιδευτικός, τεχνικής ειδικότητας, άνδρας ηλικίας περίπου 55 ετών, τη σχολική χρονιά 2010-2011 είχε οκτώ χρόνια παρουσία στο σχολείο. Δίδασκε στην εκπαίδευση είκοσι χρόνια συνολικά, όλα στην τεχνική. Στην προσωπική του ιστορία είχε αποκτήσει επιπλέον 2 πτυχία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και οικογένεια. Διέθετε κάποιες γνώσεις Η/Υ, αν και τον χρησιμοποιούσε καθημερινά ελάχιστα. Επίσης, υποστήριζε πρακτικά τους συναδέλφους της ειδικότητάς του, όταν αυτοί επηρεάζονταν από τη γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου. Έτσι, αναλάμβανε περιβαλλοντικά προγράμματα για να μειωθεί ο κίνδυνος μετακίνησης τους σε άλλο σχολείο. Γενικά με εξωδιδασκτικές δραστηριότητες της επίσημης οργάνωσης του εκπαιδευτικού ιδρύματος δεν ασχολούνταν. Σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων που

⁹ Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) αναφέρεται στους εργαζόμενους που προσφέρουν υπηρεσίες προς ανθρώπους. Αυτό συνιστά αμυντική αντιμετώπιση σε χρόνιους εργασιακούς στρεσογόνους παράγοντες. Χαρακτηρίζεται από τρεις διαστάσεις. Ειδικότερα, τη συναισθηματική εξάντληση (ο χαμένος ενθουσιασμός για την εργασία), την αποπροσωποποίηση (συμπεριφορά αδιαφορίας για την προσφερόμενη ποιότητα των υπηρεσιών) και τη χαμηλή προσωπική επαγγελματική επίτευξη (αίσθηση νοήματος της εργασίας) (Maslach, et al., 2001).

αφορούσε την ανάληψη καινοτόμων διεπιστημονικών προγραμμάτων ανέφερε. «*Τώρα δεν αφιερώνω καμιά ώρα για το σχολείο*». Μόνο αυτές που του είχαν ανατεθεί από το σύλλογο διδασκόντων.

Με τους εκπαιδευόμενους είχε αναπτύξει φιλική επικοινωνία, στηριζόμενη στο διάλογο. Η τιμωρία απουσίαζε παντελώς από το λεξιλόγιο του και την πρακτική του. Η συμπεριφορά του προς τους εκπαιδευόμενους απέπνεε οικειότητα, ζεστασιά και φροντίδα. Αρκετές φορές τους αγκάλιαζε, τους φιλούσε, τους πείραζε. Πρόσφερε εθελοντικά υποστηρικτικά μαθήματα σε εκπαιδευόμενους για την εισαγωγή τους στα ΤΕΙ, εκτός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Γενικά, δεν ακολουθούσε το αναλυτικό πρόγραμμα. Η διδασκαλία του επικεντρώνονταν περισσότερο στην ενίσχυση του συμμετάσχοντα. Σε μια συνομιλία μας έδειξε κάποιες ασκήσεις μαθηματικών και ανέφερε: «*Εφτιαξα κάτι ασκήσεις στα μαθηματικά. Τους τα δίνω. Προσπαθώ. Τους λέω κάτι. Απλά πράγματα. Να φτιάξουν παράλληλες. Να βρουν γωνίες, εντός, εκτός και επί ταυτά κλπ.. Τους λέω. Αφού αυτή είναι 30° τότε γιατί λες 40°. Ρε ...βλαμμένο. Έλα δω (σ.σ. φιλικά). Να δες εδώ, το γράφω. Ααα, 30° λέει. Μπράβο σου, του λέω το βρήκες. Ανεβαίνει το ηθικό του. Μπράβο του λέω είσαι καλός. Του μένει έτσι. Μικρά πραγματάκια.*».

Να η αφήγηση του.

«*Πώς είναι μια μέρα στο σχολείο; Προτού ξεκινήσω να κάνω, να αναπτύσω τις σκέψεις μου πάνω στο θέμα αυτό, θα ήθελα να κάνω τρεις επισημάνσεις. Η πρώτη επισημάνση είναι αυτό το οποίο είχε πει πριν 100, 120 χρόνια ο Βίλχελμ Ράιχ, ο οποίος τι είπε. Είπε ότι τρεις λεξούλες πρέπει να διέπουν όλη τη ζωή και αποτελεί το βάθρο πάνω στο οποίο θα πρέπει να πορευθεί ο κάθε άνθρωπος. Οι τρεις λεξούλες αυτές, ήταν: ο έρωτας, η εργασία και η γνώση. Υπογραμμίζω την εργασία. Η δεύτερη παρατήρηση που έχω να κάνω είναι η εξής. Ε.. ότι έχω κάνει μέχρι αυτή τη στιγμή, πιστεύω να μη σταματήσει εδώ, χαμογελάω, λοιπόν, είναι στρέφονταν πάντα όλες οι σπουδές μου γύρω από την εκπαίδευση, είτε την πρωτοβάθμια, είτε την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η τρίτη παραδοχή που θέλω να κάνω είναι ότι για να πω 5 κουβέντες πάνω σ' αυτό το θέμα, δεν ξεκινάω από αυτή τη στιγμή που μπαίνω στο προαύλιο του σχολείου, αλλά ξεκινάει εε η προετοιμασία πιο μπροστά, τουλάχιστον μια ώρα.*

Τι κάνω λοιπόν ξεκινώντας από την τρίτη παραδοχή, από την τρίτη παρατήρηση, λέω το εξής. Μία ώρα προτού να πάω στο σχολείο, προετοιμάζομαι, δημιουργώ κάποιες εικόνες στο μυαλό μου τις τάξεις που θα πάω, τους συναδέλφους που θα συναντήσω. Στη συνέχεια, αφού πάρω το αυτοκίνητο, η διαδρομή που ακολουθώ είναι συνήθως η ίδια. Θα βάλω μπαίνοντας στο αυτοκίνητο μουσική ή θα περάσω να πάρω κάποιους συναδέλφους και το θέμα το οποίο συζητάμε είναι κυρίως συμπεριφορά μαθητών και τίποτε άλλο. Φτάνουμε στο σχολείο.

Αφήνουμε το αυτοκίνητο στο προαύλιο του σχολείου και ετοιμαζόμαστε να μπούμε στο κύριο κτίριο. Στη διαδρομή, η οποία δεν είναι μεγάλη, είναι γύρω στα 20 με 30 μέτρα, συναντάμε μαθητές, καθηγητές όπου υπάρχει ένα πείραγμα, ένα γεια σου τι κάνεις και στη συνέχεια μπαίνουμε στο κύριο κτίριο, όπου πηγαίνουμε στα γραφεία των καθηγητών.

Τα γραφεία των καθηγητών, θα έλεγα, ότι σ' αυτό το σχολείο είναι από μέτρια ως απαράδεκτα. Και λέω απαράδεκτα γιατί ο κόσμος, οι καθηγητές δηλαδή, είναι αρκετά περισσότεροι από τα γραφεία. Οι συνθήκες λοιπόν, δεν είναι τόσο καλές, όσο εμείς είχαμε στο μυαλό μας προτού πάμε στην εκπαίδευση. Χτυπάει το κουδούνι.

Αφού χτυπήσει το κουδούνι θα πάμε στην τάξη, μετά από 10, 12 λεπτά. Ανεβαίνοντας προς, είναι διώροφο το κτίριο, ανεβαίνοντας προς τις τάξεις θα συναντήσουμε μαθητές, θα πάμε παρέα με μαθητές, θα πάμε παρέα με συναδέλφους. Το πείραγμα θα συνεχιστεί σε στυλ φιλικό. Το μάθημα τώρα στις τάξεις, δεν είναι αυτό το οποίο θα θέλαμε. Εε.. απλά εε.. απασχολούμε τους μαθητές εε.. όρεξη οι μαθητές δεν έχουν. Δεν υπάρχει αρχή, σύνδεση με την προηγούμενη θεματική ενότητα, δηλαδή το μάθημα της προηγούμενης ημέρας. Θα πούμε πέντε πραγματάκια, κάποια παιδιά θα έχουν ένα τετραδιάκι να γράψουν, κάποιοι δεν έχουν. Ο βασικός στόχος πάντως, των μαθητών αυτών των σχολείων αυτών, να ανοίξω μια παρενθεσούλα εδώ και να πω ότι αυτή η μορφή της τεχνικής εκπαίδευσης έχει τελειώσει. Δεν νομίζω ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα, μια τέτοια μορφή όπου να έχει γενικά μαθήματα και τεχνικά μαθήματα. Εκφράζω την προσωπική μου άποψη. Θα έπρεπε η τεχνική εκπαίδευση να αποτελέσει τον πυλώνα όπως είναι στην Ευρώπη και αποτελεί γύρω στο 60 με 65% της εκπαίδευσης, να είναι μια μορφή τεχνικής εκπαίδευσης, καθαρά με τεχνικά μαθήματα. Εν πάσει περιπτώσει, το λέω αυτό γιατί; Γιατί, τα παιδιά δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον. Κάποια παιδιά, εεε.. δεν θέλουν καθόλου να διδαχτούν γενικά μαθήματα. Οι καθηγητές να σημειώσω εδώ, οι καθηγητές κατόπιν κουβέντας, εε.. των γενικών μαθημάτων, μαθηματικοί φυσικοί, φιλόλογοι έρχονται μια χρονιά, μας λένε πώς επιβιώνετε σ' αυτή τη μορφή των σχολείων και την επόμενη χρονιά κάνουν αίτηση να φύγουν. Το θυμούνται δηλαδή το σχολείο αυτό σαν μια παρένθεση στην όλη εκπαιδευτική τους διαδικασία.

Καταλαβαίνετε λοιπόν ότι δεν πρόκειται για μια μορφής σχολείο, απλά κάποια παιδιά έρχονται εκεί και μας απασχολούν και τους απασχολούμε. Όσον αφορά τα τεχνικά μαθήματα, εκεί προσπαθούμε πιστεύω, να κάνουμε κάποια δουλίτσα, αλλά η τεχνολογία έχει προχωρήσει τόσο πολύ που τα βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα έχουν μείνει πίσω. Αυξάνεται η τεχνολογία με γεωμετρική πρόοδο και τα αναλυτικά προγράμματα και γενικά η εκπαίδευση η τεχνική παραμένει στο ίδιο επίπεδο. Οι μαθητές δείχνουν πλήρη αδιαφορία, θα έλεγα, προσπαθούμε μέσω από κουβέντες να τους αφυπνίσουμε να τους περάσουμε κάποιες απόψεις,

αλλά κάποια παιδιά ακούν, κάποια άλλα δεν ακούν. Χτυπάει, γίνεται το μάθημα χωρίς εποπτικά μέσα, πολλές φορές και οι ίδιοι οι καθηγητές αδρανοποιούμαστε εε, δεν βρίσκουμε ενδιαφέρον, κάπου θα έλεγα ότι μας βολεύει και η όλη η κατάσταση, κακό αυτό αλλά έτσι γίνεται.

Στη συνέχεια, όταν θα χτυπήσει κουδούνι, πρώτο μέλημα μας είναι να τρέξουμε να βγούμε έξω, να κατέβουμε οι περισσότεροι καθηγητές στα γραφεία. Οι συζητήσεις που γίνονται με τους συναδέλφους εε.. δεν έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα. Θα έλεγα έχουν κυρίως ασχολούμαστε μ' άλλα θέματα της επικαιρότητας, με θέματα αθλητικού περιεχομένου και λιγότερο με παιδαγωγικά. Αν προκύψει κάποιο πρόβλημα, να τιμωρήσουμε κάποιο μαθητή, να υποδείξουμε κάτι, τότε συγκεντρωνόμαστε και αναπτύσσουμε τις απόψεις και αυτές θα έλεγα καθαρά επιδερμικές.

Ε, δεν είναι το σχολείο εκείνο το οποίο πραγματικά είχα στο μυαλό μου σαν εικόνα, σαν ιδέα να ασχοληθώ. Μένω σ' αυτή τη λεζούλα τη δεύτερη που είχα πει στην αρχή που είχε πει ο Βίλχελμ Ράιχ, ότι η εργασία θα πρέπει να είναι χόμπι. Οι περισσότεροι συνάδελφοι έχω την αίσθηση, ότι βολεύτηκαν στο επάγγελμα αυτό δεν το έχουν δει σαν λειτουργήμα. Θα 'ρθουν στο και πέντε και θα φύγουν στο παραπέντε, δεν πολυενδιαφέρονται. Ευτυχώς, όμως είναι η μειονότητα, έχω την αίσθηση, δεν είναι η πλειοψηφία. Σεμινάρια δεν ενδιαφέρει την πολιτεία να κάνει τους καθηγητές, το κτίριο μας είναι απαρχαιωμένο, δεν έχει την εικόνα εκείνη που θα έπρεπε να έχει. Σημειωτέον, ότι το σχολείο θα έλεγα βρίσκεται στα όρια του νομού (... σ.σ. διαγράφηκε το όνομα) και (... σ.σ. διαγράφηκε το όνομα της γεωγραφικής περιφέρειας). Το λέω έτσι και το πιστεύω αυτό το πράγμα, σαν τεχνικά σχολεία δηλαδή, είναι καθαρά παραμελημένα.

Οι σχέσεις με τους συναδέλφους είναι από φιλικές έως τυπικές. Δεν νομίζω ότι υπάρχει αντιπαλότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εε, πάντως το γενικό κλίμα το οποίο επικρατεί δεν είναι αυτό το οποίο είχα στο μυαλό μου όταν μπήκα στην εκπαίδευση. Θεωρώντας πάντα και είχα σαν αρχή, ότι η παιδεία είναι μια θα έλεγα, αξία ακατάλυτη στο πέρασμα του χρόνου, αλλά αυτό νομίζω ότι μ' έχει διαψεύσει. Οι στόχοι τους οποίους είχα άλλοτε υλοποιούνται, άλλοτε δεν υλοποιούνται. Πέρασαν αρκετά χρόνια για να μπορέσω να φτάσω σ' ένα σημείο να μην απογοητεύομαι παρόλο που σε κάποιους συναδέλφους, το λέω αυτό δεν ντρέπομαι να το πω, ότι τι κάνουμε τώρα; Γίνεται δουλειά εδώ; Έρχονται οι σύμβουλοι, δεν έρχονται το ίδιο πράγμα είναι.

Τα αναλυτικά προγράμματα είναι πάρα πάρα πολύ πίσω, θα έλεγα. Εε.. προσπάθησα λοιπόν, όλα αυτά τα χρόνια, τι να κάνω, να βρω κάποιους διεξόδους, ώστε και εγώ να 'μαι, να περνάω καλά, αλλά και οι μαθητές αλλά και οι συνάδελφοι να περνάνε καλά. Εε έχω την εντύπωση, ότι ως ένα σημείο το έχω πετύχει. Και θα κάνω πλάκα με τους συναδέλφους, ώστε

να δημιουργήσω τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να πάμε στην τάξη μέσα και να προσπαθήσω για το καλύτερο στους μαθητές. Με τους μαθητές πλέον, βλέποντας και σταθμίζοντας μερικά πράγματα ανάλογα και με την ημέρα, να βρίσκω τρόπους ώστε να ή με κατά κάποιο να γίνει παραγωγική η παρουσία μου. Άλλοτε θα κάνουμε κάποιο μάθημα, άλλοτε θα μιλήσουμε για διάφορα θέματα στα οποία έχω ασχοληθεί και μπορώ να προσφέρω κάποιες γνώσεις.

Τελειώνοντας, το σχολείο θα φύγουμε πάλι ή θα πάρω πάλι κάποιους συναδέλφους ή θα φύγω μόνος μου. Πάλι θα βάλω μουσική, θα κάνω την αυτοκριτική μου λέγοντας τι πέτυχα σήμερα τι δεν πέτυχα τι πρέπει να βελτιώσω, το κάνω σε καθημερινή βάση. Θα έλεγα μάλιστα ότι το σαββατοκύριακο οργανώνομαι, κάνω κάποια υποτυπώδη σχέδια μαθήματος για τουλάχιστον, να λέω να θεωρώ ότι κάτι κάνω και δεν κουράζω τους μαθητές, δεν τους δουλεύω δηλαδή τους μαθητές. Αυτή περίπου είναι η εικόνα που αντιμετωπίζουμε στο σχολείο. Έτσι, και αυτό θα έλεγα ότι είναι μια μέρα που περνάμε μια καθημερινή μέρα. Υπάρχουν τώρα και μέρες που διαφοροποιούνται, αλλά η κύρια ενασχόληση, η κύρια, ο γενικός κανόνας είναι αυτό που περιέγραψα.

Θεωρώ λοιπόν ότι δεν κάνω αυτό το οποίο νομίζω. Προσπαθώ όμως. Δεν βρίσκω ανταπόκριση. Θεωρώ ότι τα σχολεία πλέον δεν είναι αυτά τα οποία θα προσφέρουν στους μαθητές. Μας ενδιαφέρει περισσότερο η γραφειοκρατία και λιγότερο το τι θα κάνουμε μέσα στην τάξη. Δεν ενδιαφέρει ούτε το υπουργείο, ούτε εμάς τους καθηγητές.»

❖ Ιστορία Δεύτερη

Η καθηγήτρια, τεχνικής ειδικότητας, νεαρή σε ηλικία, λίγο παραπάνω από 30 ετών. Δίδασκε εννέα χρόνια στην εκπαίδευση, εκ των οποίων τα οκτώ στην ΤΕΕ. Στο σχολείο δίδασκε για δεύτερο χρόνο. Πτυχιούχος της ΣΕΛΕΤΕ, έγγαμη και με γνώσεις Η/Υ και ξένης γλώσσας.

«Το σχολείο μου λειτουργεί το απόγευμα από τις 19:00 μέχρι τις 22:30 περίπου. Συνήθως, βρίσκομαι εκεί, τουλάχιστον, μισή ώρα νωρίτερα για να τακτοποιήσω εκκρεμότητες από την προηγούμενη μέρα. Ως εξωδιδασκτική εργασία έχω αναλάβει να βοηθάω την γραμματεία του σχολείου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτός από το υποχρεωτικό τους ωράριο αναλαμβάνουν μία ή και περισσότερες εργασίες ανάλογα με το φόρτο της κάθε αρμοδιότητας. Για παράδειγμα τέτοιες εργασίες είναι η καταγραφή των απουσιών κάθε τμήματος, η παραγγελία και η διανομή των βιβλίων, τα πρακτικά, το μητρώο μαθητών, τα οικονομικά των εκπαιδευτικών και η γραμματειακή υποστήριξη που περιλαμβάνει την πρωτοκόλληση των εισερχόμενων εγγράφων, την διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, έκδοση βεβαιώσεων μαθητών

και καθηγητών, πρωτοκόλληση αιτήσεων για δικαιολόγηση απουσιών των μαθητών κλπ. Τις περισσότερες φορές λοιπόν, με το που φθάνω στο σχολείο καταπιάνομαι με αυτά που έχω αναλάβει ως εξωδιδασκτική εργασία. Αυτό δεν είναι και τόσο απλό όσο πιθανόν να ακούγεται. Η γραμματεία βρίσκεται σε έναν πολύ μικρό χώρο που μπορούν όλοι να έχουν πρόσβαση (μαθητές και συνάδελφοι). Αρκετές φορές δεν υπάρχει διαθέσιμο γραφείο ή καρέκλα προκειμένου να καθίσεις και να κάνεις κάποια δουλειά. Ταυτόχρονα επικρατεί όλες τις ώρες φασαρία εφόσον όλοι ανεξαιρέτως και πολλές φορές, άνευ λόγου, εισέρχονται στον χώρο. Η ίδια εικόνα επικρατεί και στο γραφείο των καθηγητών. Δεν υπάρχει διαθέσιμο γραφείο για να εργαστούμε και φυσικά ούτε κάποιος προσωπικός χώρος για να αφήνουμε τα βιβλία μας και τα διαγωνίσματα των παιδιών. Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες είμαι σε εγρήγορση και λειτουργώ κάτω από την πίεση του χρόνου για να προλάβω να ολοκληρώσω όσο το δυνατόν περισσότερες υποχρεώσεις στο λίγο χρόνο που βρισκόμαστε στο σχολείο.

Από την άλλη πλευρά η διαδικασία της διδασκαλίας μέσα στην τάξη αποτελεί ξεχωριστή πρόκληση. Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν όσα διδάσκονται περιττά, ενδιαφέρονται να αποκτήσουν το πτυχίο της ειδικότητας που επέλεξαν, χωρίς να κάνουν την παραμικρή προσπάθεια. Οι περισσότεροι απλώς βρίσκονται σωματικά στην τάξη, δεν παρακολουθούν με αποτέλεσμα κάποιες φορές να δημιουργούν προβλήματα. Πρέπει διαρκώς ο εκπαιδευτικός να έχει την προσοχή του τεταμένη και παράλληλα να προσπαθεί να προσαρμόσει το μάθημα του ώστε όσοι θέλουν να παρακολουθήσουν να το κάνουν ανεμπόδιστα και όσοι δεν θέλουν να παραμένουν απλώς ήσυχoi. Προσπαθώντας να διατηρήσω τις ισορροπίες όσο το δυνατόν καλύτερα άλλες φορές επικαλούμαι το φιλότιμο των παιδιών (που ευτυχώς υπάρχει ακόμη) και άλλες φορές πάλι επιβάλλοντας το με το ζόρι. Ένα επιπρόσθετο πρόβλημα είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις για να προχωρήσουν. Σπαταλάμε πολύτιμο διδακτικό χρόνο για να διδάξουμε έννοιες που έπρεπε ήδη να γνωρίζουν. Απαιτείται ιδιαίτερη προσπάθεια, λοιπόν, για να κάνεις αυτό που σε άλλες χώρες θεωρείται αυτονόητο. Μερικές φορές αισθάνομαι ότι δεν έχω καταφέρει να κάνω τίποτα παρόλο που έχω δώσει τον καλύτερό μου εαυτό. Άλλες φορές έστω και την παραμικρή βελτίωση να δω σε συμπεριφορά ή στη σχολική επίδοση, νιώθω περήφανη αφού όσα επετεύχθησαν έγιναν κάτω από υπερβολικά αντίξοες συνθήκες.

Στα διαλείμματα κάνουμε εφημερίες εκ περιτροπής. Τρεις ημέρες την εβδομάδα είμαστε υπεύθυνοι για την τήρηση της τάξης στους διαδρόμους και στους χώρους αύλησης των μαθητών. Και εδώ οι δυσκολίες είναι αρκετές, αφού οι μαθητές δεν ακολουθούν τους κανονισμούς του σχολείου, οπότε αναγκαζόμαστε να κάνουμε διαρκώς παρατηρήσεις και να τιμωρούμε όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.

*Με το πέρας των μαθημάτων αισθάνομαι ψυχικά εξοντωμένη. Συνήθως φεύγω με πονοκέφαλο και χρειάζομαι χρόνο για να ηρεμήσω. Ίσως να ακούγονται όλα αυτά υπερβολικά, αλλά όταν είμαι στο σχολείο είμαι **πραγματικά εκεί**.*

Δυστυχώς, η απαξίωση του χώρου και των ανθρώπων που βρίσκονται σ' αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα με το οποίο ερχόμαστε καθημερινά αντιμέτωποι. Οι μαθητές που έρχονται πραγματικά συνειδητοποιημένοι και σέβονται το σχολικό χώρο είναι ελάχιστοι. Ευθύνες φέρουμε όλοι. Και οι δύο πλευρές.»

❖ **Ιστορία Τρίτη**

Ο εκπαιδευτικός γενικής παιδείας δίδασκε για πρώτη φορά στο σχολείο, ύστερα από την απόσπαση του από σχολείο άλλου νομού. Στο «Φιλίππειο Τεχνικό» παρουσιάστηκε αρχές Οκτωβρίου. Η καταγωγή του ήταν αγροτική και από διαφορετική περιοχή της Ελλάδας. Νέος σχετικά, περίπου 35 ετών και έγγαμος. Είχε αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο και στη φάση αυτή της ζωής του εκπονούσε διδακτορικό. Είχε διανύσει οκτώ χρόνια στην εκπαίδευση και τα δύο από αυτά στη τεχνική.

«Το σχολείο είναι ο χώρος μέσα στον οποίο έκαστος εκπαιδευτικός πρόκειται να διανύσει ένα μεγάλο, αλλά κυρίως το πιο γόνιμο και δημιουργικό μέρος της ζωής του. Επομένως είναι «η σάρκα της σάρκας» του εκπαιδευτικού. Από την οπτική αυτή ο δάσκαλος δεν μπορεί και δεν πρέπει να εμφανίζεται ξεκομμένος, «απογυμνωμένος» από το λειτούργημά του και πάντως η ίδια η κοινωνία τον θεωρεί «ταυτόσημο» με το σχολείο.

Μ' αυτή την αντίληψη προσωπικά προσπαθώ να διατηρώ την απαιτούμενη ψυχική διάθεση όταν πρόκειται να βρεθώ - καθημερινά δηλαδή - στον εργασιακό μου χώρο. Αποτελεί ομολογουμένως μια δυσκολία, αφού δεν γίνεται καθημερινά ένας άνθρωπος να βρίσκεται – για προσωπικούς λόγους – στο ζενίθ της ψυχικής ευφορίας του. Όμως, σήμερα, μάλλον πρέπει να βλέπουμε το σχολείο μας ΚΑΙ ως λειτουργοί ΚΑΙ ως δάσκαλοι – επαγγελματίες. Το τελευταίο σημαίνει ότι πρέπει να στεκόμαστε εντός της τάξης «ενδεδυμένοι» με την πέπουσα θετική διάθεση, ώστε αυτή να μεταδοθεί πρώτα στους μαθητές και συνάμα στο μάθημα.

Σε μια ενδεχόμενη ερώτηση για το αν αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός δυσκολίες στο έργο του, για να απαντήσω θα παρέπεμπα αναλογικά τους ερωτώντες στο εξής παράδειγμα: Ας φανταστούμε ότι κρατούμε στα χέρια μας ένα τόξο. Αν δεν τεντώσουμε τη χορδή καθόλου, η ικανότητα του τόξου θα μείνει αναξιοποίητη. Αν πάλι το παρατεντώσουμε ίσως σπάσει. Άρα απαιτείται να κάνουμε σωστή χρήση του πράγματος που βαστάμε στα χέρια μας για να κερδίσουμε το στόχο μας. Ο Οδυσσεάς πέτυχε το στόχο του γιατί τέντωσε τη χορδή όσο έπρεπε,

ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο. Το ερώτημα όμως είναι: Όλα τα τόξα απαιτούν την ίδια τεχνική; Όλοι λοιπόν οι μαθητές είναι ίδιοι μέσα σε μια αίθουσα των 25-30 ατόμων; Ας φανταστούμε λοιπόν τις καθημερινές δυσκολίες που ΠΡΕΠΕΙ να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος. Και ας σκεφτούμε ότι ειδικά σήμερα **το μεγάλο ποσοστό των παιδιών** δεν ελκύεται από το διάβασμα λόγω άλλων ερεθισμάτων (π. χ. video games). Είναι μία διαπίστωση που έχει καταγραφεί και από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου. Αυτή είναι μια **πολύ** μεγάλη πρόκληση για το δάσκαλο. Και ας σκεφτούμε ακόμη περισσότερο ότι στα Επαγγελματικά Λύκεια τα ενδιαφέροντα των παιδιών είναι κυρίως το απτό και όχι το γραπτό. Αυτή είναι ακόμη μεγαλύτερη πρόκληση.

Σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους συναδέλφους: Αγαθή τύχη! Το ότι υπάρχει αγαστή συνεργασία δεν οφείλεται (μόνον) στους καλούς χαρακτήρες, αλλά το ίδιο το λειτουργήμα απαιτεί καλό επίπεδο με αλληλοκατανόηση, συνύπαρξη και αλληλομετάδοση προβληματισμών για το σχολείο. Η συνεργασία δε βασίζεται (μόνον) στην **αλληλοσυμπάθεια** των προσώπων αλλά στην αγωνία αμοτέρων για τη καθημερινή λειτουργία της εκπαίδευσης. Η αγωνία φέρνει διάλογο, ο διάλογος ειλικρίνεια και ανάγκη για αντιμετώπιση δυσκολιών και έτσι σφυρηλατείται το θετικό, συναδερφικό κλίμα. Η έλλειψη προβληματισμού θα ήταν τρομακτική!

Είναι γεγονός ότι η εποχή μας ζητά τεχνολογία και εξειδίκευση. Η Επαγγελματική Εκπαίδευση θα μπορούσε να γίνει ο από μηχανής θεός στα τρέχοντα προβλήματα και τις τρέχουσες προτεραιότητες της κοινωνίας. Εντούτοις πρέπει να διανύσουμε αρκετό δρόμο ακόμη: Η εξέλιξη της γνώσης πρέπει να φέρει και την εξέλιξη του σχολείου. Ο δάσκαλος εδώ μπορεί να σταθεί ο πυρήνας της προσπάθειας.

Προσωπικά διακρίνοντας μια τέτοια πρόθεση καθημερινά στους συναδέλφους του σχολείου μας Φιλίππειου Τεχνικού με χαροποιεί πάρα πολύ. Γιατί γνωρίζω ότι ακόμη κι αν η πρόσληψη της προσπάθειάς τους δεν είναι καθολική ισχύει η ρήση δώσε απλόχερα, κάποιιοι θα το εκτιμήσουν. Αυτό μου κάνει πιο αισιόδοξη την ημέρα μου στο σχολείο.

Εντύπωση μου έκανε όταν κάποτε στο μάθημα της Ιστορίας, σε μια τάξη όπου τα παιδιά ενδιαφερόταν κυρίως για μηχανές, γρανάζια, οχήματα κλπ., άνοιξα συζήτηση γύρω από τη Βιομηχανική Επανάσταση. Οι μαθητές κατάλαβαν ότι οι μηχανές που πιάνουν καθημερινά στα χέρια τους μπορούν να γίνουν **(έχουν γίνουν)** Ιστορία. Όταν λοιπόν μιλάς τη γλώσσα του παιδιού μπορείς να το κερδίσεις. Και ο άνθρωπος στην παιδική ηλικία θέλει να του δίνεις πολλά **και στη γλώσσα του**. Επομένως δώσε απλόχερα.

Η μια μέρα στο σχολείο είναι στατιστικά η αντανάκλαση όλης της θητείας ενός εκπαιδευτικού στην τάξη. Και ίσως υπηρετούμε το πιο απαιτητικό, το πιο επίμονο λειτουργήμα του κόσμου, αφού καθημερινά χρειαζόμαστε ψυχικές δυνάμεις και για επόμενη μέρα».

❖ Ευρήματα της αφήγησης των εκπαιδευτικών

Οι «τεχνικοί» εκπαιδευτικοί στην αναπαράσταση του εργασιακού κόσμου τους εκφράζουν emphaticά την επαγγελματική τους εξουθένωση. Η περιγραφή τους συμφωνεί στη βίωση του υποβαθμισμένου φυσικού κατασκευασμένου περιβάλλοντος, ως ένα καθημερινό στρεσογόνο παράγοντα. Επίσης, η παραδοχή του ακαδημαϊκού κριτηρίου ως πρωταρχική παράμετρο της εμπειρίας (μάθησης) των εκπαιδευομένων οδηγεί τους διδάσκοντες στην κατανόηση της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων ως αδιάφορη. Αυτή η συμπεριφορά αποτελεί συμπληρωματικό στρεσογόνο παράγοντα. Έτσι, δηλώνουν την αίσθηση χαμηλής επίτευξης στην εργασία τους. Επιπρόσθετα, δέχονται ότι ο οργανισμός επιχειρεί κυρωτική επίλυση της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων.

Η γυναίκα «τεχνικός» αναφέρει τον περιορισμένο χρόνο ως επιπλέον στρεσογόνο στοιχείο. Ο χρόνος συνιστά μέρος του φυσικού κατασκευασμένου περιβάλλοντος, αφού αποτελεί πλευρά της οργανωτικής δομής, η οποία τοποθετείται στο ορατό επίπεδο της κουλτούρας. Η εργασιακή υπερφόρτωση με τη διοικητική απασχόληση σε αντίθεση με τον άνδρα προξενεί τη συναισθηματική της εξάντληση (*«ψυχικά εξοντωμένη»*).

Επιπλέον, ο άνδρας «τεχνικός» εκθέτει την απάθεια, προσωπική και των εκπαιδευτικών (*«αδρανοποιούμαστε, δεν βρίσκουμε ενδιαφέρον»*). Το προφίλ του υποστηρίζει τη μερική αποστασιοποίηση του (τρίτο χαρακτηριστικό του burnout). Η παραίτηση του για προσφορά στις υποθέσεις του σχολείου μετριάζεται από την εκδήλωση δέσμευσης προς τους εκπαιδευόμενους (*«δεν τους δουλεύω»*). Η απομάκρυνση του από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (*«άλλοτε θα κάνουμε κάποιο μάθημα, άλλοτε θα μιλήσουμε για διάφορα θέματα στα οποία έχω ασχοληθεί»*) αποτελεί την ατομική του επίλυση του έντονου προβλήματος σημασίας της εργασίας του. Παράλληλα, απουσιάζει η ατομική κηδεμονική επίλυση της συμπεριφοριστικής αδιαφορίας των παρακολουθούντων. Φαίνεται πως η ανθρωπιστική του προσέγγιση μετριάζει τη συναισθηματική εξάντληση (*«να βρω κάποιες διεξόδους»*).

Στη δήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης του άνδρα επιβαρυντικό παράγοντα συνιστά η απουσία στήριξης της οργανωτικής δομής του ΕΕΣ (*«καθαρά παραμελημένα»*, *«δεν ενδιαφέρει το υπουργείο»*). Επίσης, η εμπειρία του τον οδηγεί στη διαίσθηση της ανεπάρκειας του σχολικού τύπου εκπαίδευσης ενηλίκων. Η απουσία γνώσης για το θέμα αυτό αποτελεί περιορισμό στην αντιμετώπιση της εργασιακής πραγματικότητας του.

Σύμφωνα με τον άνδρα το μειωμένο νόημα στην εργασία επιφέρει το πρότυπο συμπεριφοράς της ελάχιστης απαιτούμενης παρουσίας του εκπαιδευτικού στην αίθουσα. Επιπρόσθετα, το θετικό κλίμα στο εκπαιδευτικό ίδρυμα προβάλλει το πρότυπο συμπεριφοράς του χαιρετισμού των άλλων μελών του.

Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός γενικής παιδείας εκφράζει ισχυρό νόημα στη εργασία του. Κανένα από τα προηγούμενα αναφερθέντα δεν παρουσιάζει στην αφήγηση του. Η αντίληψη του για τον οργανισμό εστιάζει στο θετικό κλίμα συνεργασίας, το οποίο πηγάζει από το άγχος («αγωνία») προσφοράς των εκπαιδευτικών. Το άγχος προσφοράς εκπαίδευσης επιφέρει την αξία της συνεργασίας, η οποία δημιουργεί κλίμα διαλόγου για την επίλυση των δυσκολιών του οργανισμού.

6.2 Είσοδος στο σχολείο

6.2.1 Το ορατό επίπεδο. Κατασκευασμένο φυσικό περιβάλλον.

❖ Άνθρωποι και χώρος - Εισροές

Το Φιλίππειο Τεχνικό, δημόσιο σχολείο της δευτεροβάθμιας ΤΕΕ, ιδρύθηκε το 1988 ως εσπερινή Τεχνική Επαγγελματική Σχολή (ΤΕΣ) με εκπαιδευτικό προσωπικό 8 άτομα και 40 εγγεγραμμένους εκπαιδευόμενους. *«Στην αρχή συστεγάζονταν σ' άλλο γραφείο, με το απογευματινό σχολείο. Υπήρχαν συγκρούσεις διευθυντών του συγκροτήματος. Αποτέλεσμα της σύγκρουσης ήταν η δημιουργία ιδιαίτερων γραφείων για το σχολείο. Φτιάχτηκαν δύο μικροί χώροι. Ένας για τους καθηγητές και ο άλλος για το διευθυντή. Υπήρχαν μηχανολόγοι-ηλεκτρολόγοι, τότε -πότε ηλεκτρονικοί. Με την ίδρυση των ΤΕΕ μεταφέρθηκαν και οι δομικοί. Διευθυντής δεν ήθελε να γίνει κανένας»,* ανέφερε ο Ηλεκτρολόγος Ιωάννης.

Το κτίριο του συγκροτήματος κατασκευάστηκε στις αρχές του 1980. Αυτό συστεγάζε τέσσερις διακριτές οργανωτικά εκπαιδευτικές μονάδες. Πρωινό ΕΠΑ.Λ, απογευματινή ΕΠΑ.Σ, ΣΕΚ και ΙΕΚ. Έτσι, καθημερινά η χρήση του κτιρίου διατηρούνταν αδιάλειπτη. Η εγκατάσταση του στην παρυφή της πόλης, απαιτούσε τη χρήση μεταφορικού μέσου, αυτοκίνητου ή λεωφορείου δημόσιας συγκοινωνίας.

Το σχολείο είχε αναπτυχθεί τόσο, που δεν εμφάνιζε την αρχική του ιστορία. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του περιελάμβανε αμιγείς τεχνικές ειδικότητες, δηλαδή μηχανολογικές, ηλεκτρολογικές, ηλεκτρονικές και δομικών έργων. Τη σχολική χρονιά 2010-2011 οι εγγεγραμμένοι εκπαιδευόμενοι ανέρχονταν σε 267, εκ των οποίων 232 άνδρες και 35 γυναίκες. Αργότερα, στις ετήσιες προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις προσήλθαν 205 συμμετέχοντες, δηλαδή το 77% των αρχικά εγγεγραμμένων εκείνου του έτους. Οι αλλοδαποί, 42 μαθητές (15,7%), συνιστούσαν μικρό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού. Την πλειοψηφία τους αποτελούσαν Αλβανικής καταγωγής άτομα. Οι παρακολουθούμενοι ήταν εργαζόμενοι, αν και τμήμα τους ήταν άνεργο. Η ηλικία τους παρουσίαζε μεγάλο εύρος από 15 μέχρι και 55 ετών. Μέρος των ενήλικων μαθητών έχει δημιουργήσει προσωπική οικογένεια.

Μια έρευνα εκπαιδευτικών του σχολείου, που είχε διεξαχθεί στα πλαίσια προγράμματος Αγωγής Υγείας το Μάρτιο 2010, υπέδειξε τις εισροές των εκπαιδευομένων του «Φιλίππειου Τεχνικού». Το μορφωτικό επίπεδο γονέων και εκπαιδευομένων καθώς και το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) των γονέων των εκπαιδευομένων πρόβαλλε χαμηλό. Έτσι, το 50% των πατέρων και το 62% των μητέρων τους διέθετε μόρφωση δημοτικού – γυμνασίου, ενώ απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούσαν μόνο το 4% των πατέρων και 11% των μητέρων. Επιπρόσθετα, το 60% των πατέρων δήλωνε αυτοαπασχολούμενοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι, ενώ 45% των μητέρων απασχολούνταν στο σπίτι. Η Μαθηματικός Μαγδαληνή ανέφερε για τους παρακολουθούντες. *«Ξεκίνησα από τα πολύ απλά. Να μάθουν βασική αριθμητική».*

Παράλληλα, τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας (2010-2011) είχε αυξηθεί ανάλογα το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο συγκροτούσαν σαράντα εκπαιδευτικοί. Οι τριάντα δύο είχαν καθημερινή παρουσία. Οι υπόλοιποι προσέρχονταν ορισμένες ημέρες της εβδομάδας, συμπληρώνοντας το υποχρεωτικό ωράριο τους.

Η ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ συνιστούσε για τους μισούς περίπου, δεκαεπτά στον αριθμό, τη σχολή αποφοίτησης τους. Έτσι αυτοί, μαζί με τους τρεις εκπαιδευτικούς ΤΕ και ΔΕ, συνέθεταν το κύριο κορμό του σχολείου. Η συντριπτική πλειοψηφία από αυτούς αποτελούσαν μέλη του οργανισμού τουλάχιστον έξι χρόνια. Επίσης, το ένα τέταρτο του προσωπικού, δηλαδή δέκα άτομα δίδασκαν γενικής παιδείας μαθήματα. Αντίθετα με τους εκπαιδευτικούς τεχνικής ειδικότητας, οι περισσότεροι είχαν μέγιστη παρουσία στο σχολείο δύο χρόνια. Οι τεχνικής ειδικότητας εκπαιδευτικοί με σχολή προέλευσης το ΤΕΙ συναποτελούσαν σχεδόν το υπόλοιπο ένα τέταρτο. Τέλος, μερικοί καθηγητές δίδασκαν περιστασιακά, ελάχιστες ώρες, συμμετέχοντας μηδαμινά στην οργανωτική ζωή του σχολείου.

Ο διευθυντής, προσηνής και ευγενικός, είχε αναλάβει τη θέση τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Πριν από αυτό κατείχε τη θέση του υποδιευθυντή αρκετά χρόνια. Λίγο παραπάνω από 45 ετών, διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο στη διασφάλιση ποιότητας. Τη σχολική χρονιά 2010-2011 ολοκλήρωνε το διδακτορικό του στη διοικητική κρίσεων. Επιπλέον, κατείχε ευρεία γνώση των νέων τεχνολογιών, είχε παρακολουθήσει εκτεταμένο φάσμα επιμορφώσεων και γνώριζε αρκετά καλά αγγλικά. Είχε διδάξει στη Δημόσια Σχολή Διοίκησης και σε σημαντικό αριθμό σεμιναρίων, ως επιμορφωτής. Τα τελευταία χρόνια δραστηριοποιούνταν συνδικαλιστικά, αποτελώντας μέλος του Δ.Σ της ΕΛΜΕ, ενώ πρόσφατα, στην αρχή του σχολικού έτους, είχε αναδειχθεί πρόεδρος της.

Επιπλέον, η οργανωτική ύπαρξη δύο υποδιευθυντών οφείλονταν στην ανάπτυξη του σχολείου. Ο πρώτος, ειδικότητας ΠΕ 17 (Πολιτικών ΑΣΕΤΕΜ) λίγο πάνω από 45 ετών είχε

διανύσει τρία χρόνια στο ρόλο αυτό. Διέθετε διευρυμένες τεχνικές γνώσεις και εμπειρία στην επιστήμη του καθώς και γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο δεύτερος, ΠΕ 09 (οικονομολόγος), σχεδόν 50 είχε αναλάβει καθήκοντα το τρέχον σχολικό έτος. Η εξασφάλιση παραμονής τους στο σχολείο αποτέλεσε το κίνητρο τους για τη θέση αυτή. «Για να εξασφαλίσω τη θέση μου. Δεν έχω ώρες» όπως είπε ο Β΄.

Στον εξωτερικό χώρο του σχολείου κυριαρχούσε το γκρίζο της ασφάλτου. Η μετακίνηση των εκπαιδευομένων με οχήματα καθιστούσε τον αύλειο χώρο, πεδίο στάθμευσης των αυτοκινήτων. Η έλλειψη πρασίνου ήταν εμφανής. Η κτηριακή κατάσταση παρουσίαζε κατασκευαστικές κακοτεχνίες, όπως υποδείκνυε συχνά ο Πολιτικός Αναστάσιος. Οι χαλασμένοι και λερωμένοι τοίχοι με την απουσία φωτεινών και χαρούμενων χρωμάτων σε αυτούς, τα ζωγραφισμένα θρανία, η ανεπάρκεια έντονου φωτισμού προκαλούσε τη γενική εντύπωση ενός βρώμικου, σκοτεινού και καταθλιπτικού χώρου. Η πλημμελής φροντίδα και συντήρηση του κτιρίου συνιστούσε ένα γεγονός. Εντούτοις, διακρίνονταν η προσπάθεια εξωραϊσμού της μελανής πραγματικότητας από το ΣΕΚ και τη σχολική επιτροπή. «Υπάρχει μεγάλη προσπάθεια... στο να αποκτηθούν όσο το δυνατόν περισσότερα» είπε η Ηλεκτρολόγος Παρασκευή. Σε σχολικό συμβούλιο, ο Μηχανολόγος Αντώνιος ως υπεύθυνος τομέα, εξέφρασε «την προσπάθεια επίλυσης των όποιων προβλημάτων». Ωστόσο, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, λόγω της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, καθιστούσαν «τα πράγματα πάρα πολύ δύσκολα», σύμφωνα με το διευθυντή.

Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι βίωναν την εμπειρία του κατασκευασμένου φυσικού περιβάλλοντος. «Όταν είχα έρθει εδώ, αναρωτήθηκα. Που είμαι στη Ζιμπάμπουε; Που είναι τα γραφεία μας; Κλείδωσε εκείνη την αίθουσα, κλείδωσε την άλλη. Τώρα προσαρμόστηκα, οι συνθήκες είναι τραγικές» δήλωσε ο Μηχανολόγος Ελευθέριος.

«Τα κτίρια, οι αίθουσες από άποψης υγιεινής δεν μπορεί να συστεγάζονται τρία σχολεία μαζί, δεν αερίζεται, δεν καθαρίζεται επαρκώς, δεν μπορεί να καθαριστεί, πρέπει να γίνουν πράγματα. Αρχίζουν, στάζουν ταβάνια. Όταν μπαίνεις σε ένα τέτοιο περιβάλλον, επόμενο δεν είναι; Κάπου ο άλλος να προκαταλαμβάνεται; Πρέπει να γίνουν διαρρυθμίσεις, ένα πιο ευχάριστο, ας πούμε ένα γυμναστήριο, ένας χώρος για τα παιδιά να μπορούν να ξεδίνουν. Και στα γραφεία των καθηγητών υπάρχει πρόβλημα. Δεν μπορεί να στεγάσεις σαράντα πέντε καθηγητές σε 20 τετραγωνικά... Να έχει ο καθένας ένα γραφείο, να έχει ο καθένας τα συρτάρια, άλλη προδιάθεση έχει ο μαθητής, αλλιώς προδιατίθεται ο εκπαιδευτικός. Θες να συνεδριάσεις, θες να πάρεις μια απόφαση. Που θα συνεδριάσεις; Μέσα στις αίθουσες; Είναι περιβάλλον αυτό;» υποστήριξε ο Φιλολόγος Φανούριος.

Δυο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα Comenius του σχολείου, επισήμαναν το χαρακτηρισμό των γερμανών επισκεπτών για το κτίριο. *«Είναι σαν φυλακή»*. Ο διευθυντής περιέγραψε την προσωπική εικόνα του. *«Το πρόβλημα είναι ότι συστεγαζόμαστε με άλλα σχολεία και αναγκαζόμαστε και μοιραζόμαστε μερικές αίθουσες. Αν αυτό εξέλειπε, τότε θα τις χαρακτήριζα απλά ικανοποιητικές. Τώρα, σε κάποιες στιγμές τις θεωρώ προβληματικές»*. Σε μια συζήτηση του ερευνητή με μερικούς παρακολουθούντες, όλοι συμφώνησαν ότι είναι απαίσιος χώρος. *«Δάσκαλε, είναι κωλοχανείο»* τόνισε κάποιος. Αντίθετα, οι ίδιοι δήλωσαν με έμφαση ότι αν το περιβάλλον ήταν προσεγμένο, αυτοί θα το πρόσεχαν περισσότερο.

Παρόμοια ανάγκη μιας διαφορετικής οργάνωσης και φροντίδας του χώρου υπογράμμισε ο Φιλολόγος Φανούριος. Για αυτόν έπρεπε να υπάρχουν *«αίθουσες καθαρές, φροντισμένες, αν μπορούν να έχουν ερμάρια μέσα, να έχουν ντουλάπια μέσα τα δικά τους (σ.σ. οι εκπαιδευόμενοι), να έχουν τα βιβλία μέσα τα δικά τους»*. Επιπλέον, ο διευθυντής παραδέχονταν ότι *«καλύτερα θα ήταν να υπήρχαν και περισσότερες αίθουσες, αυτό είναι... ή εργαστήρια»*.

Εντούτοις, άλλοι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν λιγότερο επικριτικοί και περισσότερο συμβιβασμένοι με την καθημερινότητα τους. *«Βέβαια, έχει τα προβλήματα του, αλλά πιστεύω ότι αν γινότανε συντήρηση θα ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα. Χρειάζεται κάποιες βελτιώσεις»*, είπε η Μηχανολόγος Κωνσταντίνα. *«Θα την έλεγα καλή με τα γνωστά ελληνικά, με τις γνωστές ελληνικές ελλείψεις και προχειρότητες και τσαπατσουλιές. Δεν ζητάμε κάτι τίποτε περισσότερο, δεν ζητάμε να είμαστε στο Αρσάκειο, ούτε στο Κολλέγιο του Ψυχικού. Εεε, δεν με νοιάζει αν τα ντουβάρια είναι βαμμένα, σοβατισμένα καλά, ή τα παράθυρα δεν είναι καθαρά, ή το πάτωμα είναι με γκρο μπετό, παρά με νοιάζει να υπάρχει ο εξοπλισμός»* ανέφερε ο ΤΕ Κωνσταντίνος.

Ο εξοπλισμός σύμφωνα με το διευθυντή δημιουργούσε *«πάρα πολύ καλές συνθήκες. Τόσο όσον αφορά τον εξοπλισμό της διοίκησης, υπάρχουν ηλεκτρονικοί υπολογιστές, εκτυπωτές, τρία μηχανήματα υπερσύγχρονων φωτοαντιγραφικών, δύο fax, υπάρχουν προβολικά, τέσσερα προβολικά στο σχολείο, τα εργαστήρια είναι άψογα, κατά γενική ομολογία»*.

Ωστόσο, η κατάσταση παρουσιάζονταν διαφοροποιημένη. Στον ηλεκτρολογικό τομέα η πραγματικότητα δεν φαίνονταν να είναι προβληματική. *«Σε γενικές γραμμές είναι καλά»* ανέφερε η Ηλεκτρολόγος Παρασκευή. Στο δομικό τομέα ο Πολιτικός Αναστάσιος πρόβαλλε εντυπωσιακός. *«Η πρώτη εικόνα που δημιουργεί το σχολείο ότι δεν έχει τίποτε. Έχουμε φοβερά εργαστήρια. Τα προγράμματα που έχουμε μέσα, δηλαδή αυτή τη στιγμή εγώ μπορώ να τους δώσω την κορυφή που υπάρχει, στον δικό μας τον τομέα όσον αφορά τα προγράμματα*

σχεδιασμού και όλα αυτά. Κατάλαβες; Δηλαδή, μπορούν να ανοίξουν τον υπολογιστή και να έχουν το πρόγραμμα που χρησιμοποιεί ένας επαγγελματίας. Με τις δυνατότητες του επαγγελματία και με ασκήσεις που μπορεί να είναι πραγματικές». Παρόμοιο σύγχρονο, πλήρως οργανωμένο εργαστήριο μνημόνευσαν οι εκπαιδευτικοί του ηλεκτρονικού τομέα.

Στο μηχανολογικό τομέα διακρίνονταν τα περισσότερα προβλήματα. Ο Μηχανολόγος Ευάγγελος και ο ΤΕ Κωνσταντίνος συμφωνούσαν «Δεν είναι επαρκής. Θα μπορούσε να είναι ακόμα περισσότερος». «Δίνω βάση στο να υπάρχει υποστηρικτικό υλικό, εργαλεία και τεχνογνωσία και εκπαιδευτικό υλικό για να γίνει η δουλειά μας καλύτερη. Σ' αυτό νομίζω ότι υστερούμε».

Στα αιτήματα της «κατάληψης» εντοπίζονταν τα παραπάνω προβλήματα. Οι εκπαιδευόμενοι επισήμαναν ορισμένες ανεπάρκειες του κατασκευασμένου περιβάλλοντος, ανάμεσα στις άλλες. «Αναβάθμιση των εργαστηρίων, ειδικά των οχημάτων, θέρμανση στα εργαστήρια, αναβάθμιση κτιρίου (πόρτες, παράθυρα, βάψιμο), δεν υπάρχουνε αίθουσες και γραφεία να στεγαστούμε». Ο Μηχανολόγος Αντώνιος έδειξε να συμμερίζεται τη θέση των εκπαιδευομένων. Σε σχολικό συμβούλιο, ειδικά για το εργαστήριο οχημάτων υποστήριξε «ότι αυτό είναι αίτημα όλων και για αυτό θα υπάρξει μέριμνα».

Η τακτοποίηση του περιβάλλοντος υποδείκνυε τον κηδεμονικό ιδεολογικό έλεγχο της οργανωσιακής δομής του ΕΕΣ, τις μεθόδους μάθησης καθώς και τον ιεραρχικό προσανατολισμό του σχολείου. Έτσι, τα θρανία στις αίθουσες ήταν διευθετημένα σύμφωνα με τη μετωπική διδασκαλία, υπόδειξη συντηρητισμού. Η εικόνα του Χριστού (θρησκευτική δήλωση) διακρίνονταν πάνω από τους πράσινους πίνακες. Αυτοί και η κιμωλία αποτελούσαν το μοναδικό εποπτικό μέσο για τον εκπαιδευτικό. Η συνύπαρξη πολλών διακριτών και ισότιμων εκπαιδευτικών μονάδων στο κτίριο καθώς και η απαίτηση συμφωνίας τους συνέβαλλε καθοριστικά στον περιορισμό των οποιονδήποτε αλλαγών στο τεχνητό περιβάλλον.

Οι διοικητικές δραστηριότητες εκτελούνταν στο μικρό χώρο των γραφείων του διευθυντή και της γραμματείας. Το στρίμωγμα επίπλων, υλικών, φακέλων, εγγράφων, μηχανημάτων φανέρωνε τη χρησιμότητα τους για την πραγματοποίηση μεγάλου όγκου διοικητικής εργασίας και τη στενόχωρη εμπειρία εκπλήρωσης της για τα μέλη του οργανισμού που είχαν επιφορτισθεί με αυτήν. Ενδεικτικά, μόνο τα διεκπεραιωθέντα έγγραφα είχαν ανέλθει σε 1800 (μεγάλος αριθμός) για το έτος 2010, σύμφωνα με το πρωτόκολλο εξερχομένων και εισερχομένων του σχολείου.

Το μονότονο ανοιχτό φιστικί χρώμα των τοίχων μετριάζονταν από την ανάρτηση πινάκων ανακοινώσεων και ζωγραφικής που είχαν πραγματοποιήσει εκπαιδευόμενοι,

φωτογραφιών τοπίων, εικόνων αγίων της ορθόδοξης εκκλησίας, άρθρων και φωτογραφιών του τύπου που αναφέρονταν στο «Φιλίππειο Τεχνικό» καθώς και τιμητικών διακρίσεων του σε μαθητικούς αγώνες.

Ελαφρά περισσότερο ευχάριστο και τακτοποιημένο περιβάλλον συνέθετε το γραφείο των διδασκόντων, εξαιτίας του φωτεινότερου χρώματος του τοίχου και των πολύ λιγότερων έγγραφων, φάκελων και μηχανημάτων. Οι τοίχοι κατακλύζονταν από αναρτημένες ανακοινώσεις για τους εκπαιδευτικούς στους σχετικούς πίνακες, σε συνδυασμό με φωτογραφίες τοπίων, αφισών με θέματα τεχνολογίας και μερικές εικόνες της ορθόδοξης εκκλησίας.

❖ Σχολικά χαρακτηριστικά - ιδεολογικός έλεγχος εκπαιδευομένων και ο ρόλος της ηγεσίας

Το «Φιλίππειο Τεχνικό» εσπερινό ΕΠΑ.Λ παρουσίαζε διαφορές με τα ημερήσια. Ο τυπικός χρόνος διδασκαλίας εκκινούσε στις 7.00 μμ. για να ολοκληρωθεί στις 10.35μμ. Την τελετουργία της εναρκτήριας συγκέντρωσης (στρατιωτική μεταφορά) πάντοτε παρακολουθούσε μέρος των συμμετεχόντων. Κάποιοι καθυστερούσαν λόγω εργασίας. Μερικοί έτρωγαν πρόχειρα στο κυλικείο, το μοναδικό φαγητό τους στη διάρκεια της ημέρας. Άλλοι είτε αδιαφορούσαν, είτε απόφευγαν να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο συμβολισμό της τυπικής δομής, διασπαρμένοι στους χώρους του κτιρίου. Παρόμοια, σημαντικός αριθμός εκπαιδευομένων (στην πλειοψηφία τους ενήλικες) απουσίασε από την τελετή αγιασμού, την οποία ελάχιστοι συγκεντρωθέντες την παρακολούθησαν.

Η δυσκολία εύρεσης ατόμου για την απαγγελία της καθιερωμένης προσευχής αποτελούσε αρκετά συχνό φαινόμενο. Όταν παρουσιάζονταν αυτό το φαινόμενο, τότε επιλύονταν, είτε με γενικές παρακλήσεις, είτε με προσωπικές προσκλήσεις προς τους παρισταμένους εκπαιδευόμενους. Εντούτοις, γενικά, η αντίδραση παρέμεινε από αυτούς, είτε με τη μορφή άρνησης να το πράξουν, είτε με την έκφραση δυσαρέσκειας.

Οι συμμετέχοντες διαφοροποιούνταν στους λόγους παρακολούθησης του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Έτσι, οι ενήλικες παρουσιάζονταν πιο συνειδητοποιημένοι στην προσέλευση τους σε αυτό, σε αντίθεση με τους λιγότερο ώριμους εκπαιδευόμενους. Αυτοί έρχονταν *«γιατί τους στέλνουν οι γονείς τους»*, χωρίς να *«φέρνουν βιβλία»*, σύμφωνα με μεγαλύτερους σε ηλικία παρακολουθούντες.

Εκπαιδευόμενος (ενήλικος): *«Οι μικροί δεν μας υπολογίζουν εμάς τους μεγάλους. Δεν τους νοιάζουν τα μαθήματα. Με πειράζει που είναι μέχρι τόσο αργά 10.35. Εγώ ήρθα στο σχολείο*

γιατί είναι χαλαρά. Τα πράγματα τώρα είναι διαφορετικά. Κάποιοι απολύθηκαν. Οι δουλειές λιγοστεύουν. Δεν υπάρχει μέλλον».

Η ανησυχία των παρακολουθούτων για την οικονομική κατάσταση της επόμενης χρονιάς και την αύξηση της ανεργίας στην Ελλάδα του 2010 υπενθύμιζε την άρρηκτα συνδεδεμένη σχέση του σχολείου με την εργασία. Εκπαιδευόμενη περίπου 50 ετών παραπονέθηκε στον ερευνητή, στεναχωρημένη και απογοητευμένη. «Ο άνδρας μου δεν έχει δουλειά εδώ και 1 χρόνο. Εμένα μ' απολύσαν. Τα παιδιά δεν έχουν δουλειά». Τα γεγονότα αυτά επηρέαζαν τους συμμετέχοντες. Ο Υποδιευθυντής Β' μετά την «κατάληψη», συχνά ανέφερε ότι «υπάρχει θυμός στα παιδιά. Σε λίγο θα ξεσπούν επάνω μας», υπαινισσόμενος την επίδραση της οικονομικής κρίσης στους εκπαιδευόμενους.

Με προτροπή του διευθυντή, το εκπαιδευτικό ίδρυμα γενικά κατανοούσε αυτή την αντικειμενικότητα και την ανάγκη περιορισμού των προβλημάτων που δημιουργούσαν οι εξαναγκαστικοί παράγοντες της ζωής των εκπαιδευομένων. Η αρωγή του σχολείου επικεντρώνονταν στη διευκόλυνση των απουσιών με διάφορους τρόπους, εφόσον το επέτρεπε το θεσμικό πλαίσιο της οργάνωσης. Η καταγραφή των απουσιών αποτελούσε το ορατό σύμβολο της γραφειοκρατίας της οργανωτικής δομής στα μέλη του οργανισμού.

Το «αδειολόγιο», αποτελούσε ένα ανεπίσημο σύμβολο της υποστήριξης του διευθυντή, εκμεταλλεύμενος σχετικό κανονισμό της επίσημης οργάνωσης. Σε αυτό, η σχολική ηγεσία ενέγραφε τους εκπαιδευόμενους που επικαλούνταν λόγω προσωπικών δυσκολιών, άδεια αποχώρησης από το σχολείο, έτσι ώστε να μην ληφθούν υπόψη αυτές οι απουσίες.

Περαιτέρω, οι ανταμοιβές στους εκπαιδευόμενους ήταν προσανατολισμένες στην υποστήριξη τους με την απαλοιφή απουσιών τους. Τέτοιο παράδειγμα αποτελούσε η ανακοίνωση του διευθυντή στους συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους για την επιτυχία θεατρικής παράστασης που πραγματοποιούνταν με πρωτοβουλία δύο εκπαιδευτικών. «Θα σβήσει ο σύλλογος καθηγητών 3 μέρες απουσίας για τη συνολική εργασία σας». Παρόμοια ανταμοιβή αποτελούσε η διαγραφή απουσιών σε όσους ενήλικες παρακολουθούντες είχαν προσφέρει αίμα στις τακτικές αιμοδοσίες που υλοποιούσε ο εκπαιδευτικός οργανισμός.

Επιπλέον, ο ίδιος, δήλωνε σταθερά τη στήριξη τους στους εκπαιδευόμενους.

Εκπαιδευόμενη: «Θα σταματήσω από τη Β' ομάδα γιατί η δουλειά μου δεν το επιτρέπει».

Διευθυντής: «Όχι, δεν το επιτρέπω αυτό, γιατί απ' αυτό εξαρτάται το μέλλον σου. Θα έρχεσαι και ας μην γράφεις τίποτε. Για τις απουσίες θα καταβάλλουμε (σ.σ. σχολείο) κάθε προσπάθεια να βοηθήσουμε».

Εκπαιδευόμενη: «Ευχαριστώ».

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής υποστήριξε σταθερά την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών στους συμμετέχοντες παρακολουθούντες. Η πίεση του διευθυντή σε ορισμένους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν τη Β' ομάδα φανέρωνε τις υψηλές προσδοκίες που διατηρούσε για αυτούς. Ο προσανατολισμός αυτός διακρίνονταν στην σημαντική αύξηση των υποψηφίων για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, ενώ το σχολικό έτος 2009-2010 είχαν εξεταστεί έξι εκπαιδευόμενοι στην Α' ομάδα και ένας στην Β', το τρέχον 2010-2011 είχαν καταθέσει μηχανογραφικό 26 και 6 παρακολουθούντες αντίστοιχα.

Στην προσφορά πρόσθετης εκπαίδευσης και εμπειριών προστίθονταν τα επτά προγράμματα καινοτόμων δράσεων (περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγής υγείας) και το ένα ευρωπαϊκό (Comenius) που πραγματοποιούσε το σχολείο με παραίνεση του διευθυντή. «*Το σχολείο έχει παράδοση στην εκπόνηση τους*» δήλωσε στη συζήτηση της συνεδρίασης του Συλλόγου διδασκόντων.

Αυτά υπαινίσσονταν το όραμα ανάπτυξης του διευθυντή. Η αποστολή του σχολείου για το διευθυντή διευρύνονταν με τη δυνατότητα εισαγωγής των αποφοίτων του σχολείου σε όλο το πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ΤΕΕ μπορούσε να προσφέρει περισσότερες διεξόδους από τη γενική εκπαίδευση.

Σε αυτήν αντιτάχθηκε ο Πολιτικός Παναγιώτης επειδή «*δεν είναι σωστό, γιατί δεν έχουν δυνατότητες* (σ.σ. οι εκπαιδευόμενοι) *γνωστικές και οικονομικές* (σ.σ. φροντιστήρια)». Αυτό προκάλεσε μια μικρή σύγκρουση μεταξύ υψηλών προσδοκιών (κοινωνικής κινητικότητας) του διευθυντή και χαμηλών (διατήρησης κοινωνικής θέσης) του Παναγιώτη. Σε αυτή ο διευθυντής ενεργοποίησε την ισχύ της θέσης του, επιβάλλοντας τη θέληση του.

Όραμα αναπαραγωγικού ρόλου του σχολείου διατηρούσαν και οι εκπαιδευτικοί ΤΕ. «*Πιστεύεις πως μπορεί να πάνε στις πανελλήνιες αυτοί; Είναι άλλη η φύση του σχολείου. Να δώσει τεχνικές γνώσεις. Προσπαθούν να αλλοιώσουν τη φύση του*» συμφώνησαν οι ΤΕ Κωνσταντίνος και ΤΕ Γεώργιος σε μια συζήτηση τους.

Το ενδιαφέρον για τη μείωση των εμποδίων που δημιουργούσε η οργανωτική δομή απέκτησε συγκεκριμένη μορφή στη συνεδρίαση του συλλόγου για το χαρακτηρισμό των απουσιών στο τέλος του Α' τετράμηνου. Σε αυτόν οι επίσημες δηλώσεις του διευθυντή έδωσαν έμφαση στη φροντίδα μετριασμού τους στα «*καλά παιδιά που πασχίζουν στην εργασία τους*». Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν στην κατανόηση αυτή. Έτσι, αυτοί εξέφραζαν άγχος σε αυτόν το σχολικό προσανατολισμό.

Ηλεκτρονικός Κωνσταντίνος: «*Αυτή η μέθοδος έστειλε συναδέλφους στη φυλακή για κάποιες ιδιαίτερες περιπτώσεις*».

Διευθυντής: *«Ναι, τους κάρφωσε ο διευθυντής τους που έγινε σύμβουλος μετά. Να τον φωνάζουμε να μας δώσει τα φώτα του».*

Επιπλέον, αυτοί εξωτερίκευαν γραφειοκρατική παραδοχή στην αντιμετώπιση του θέματος αυτού.

Υποδιευθυντής Β': *«Πρέπει να υπάρχει κοινή γραμμή από τους εκπαιδευτικούς στα διάφορα ζητήματα του σχολείου όσον αφορά τους μαθητές. Κάποιοι καθηγητές δεν βάζουν απουσίες, ενώ άλλοι είναι αυστηροί».*

Ηλεκτρονικός Κωνσταντίνος: *«Εμείς παρόλο που ψάχνουμε κάθε χρόνο μαθητές, οι απουσίες είναι αυστηρές. Μπαίνουν (σ.σ. στην αίθουσα) και αν κάποιος αργήσει παίρνει απουσία».*

Η σχολικής μορφής αντιμετώπιση της πραγματικότητας από ορισμένους εκπαιδευτικούς επέφερε αντιδράσεις στους συμμετέχοντες.

Εκπαιδευόμενος: *«Κοίτα, με έβαλε απουσία (σ.σ. νευριασμένος για τη Φιλολόγο Ελευθερία)».*

Ερευνητής: *«Νομίζω ότι είναι τίμια μαζί σου και συνεπής. Δεν σου την έφερε από πίσω, λέγοντας σου άλλα».*

Εκπαιδευόμενος: *«Δάσκαλε, συμφωνώ μαζί σου. Αλλά αυτή δεν πρόκειται να την ακούσω ποτέ. Έρχεται και φωνάζει. Δεν ξέρει τι τραβάω. Αν θα είμαι άνεργος, τι γίνεται στο σπίτι μου. Γιατί με βάζει απουσία επειδή άργησα λίγο; Ο καθηγητής πρέπει να είναι φίλος με τα παιδιά. Τότε ο μαθητής θα ακούσει. Θα δώσει σημασία. Και θα γίνει χαλί να τον πατήσει. Βέβαια, οι υπόλοιποι μαθητές φωνάζουν και τους αντιμετωπίζει έτσι. Αλλά δεν τους μίλησε ποτέ. Με εσάς μπορώ να κάνω αυτή τη κουβέντα. Μ' αυτήν όχι. Γιατί με εσάς, τον Πολιτικό Αναστάσιο, τον κ. Πολιτικό Παναγιώτη δεν συμβαίνει αυτό; Εσάς σας ακούω. Πάρτε τον κ. Πολιτικό Παναγιώτη, τον λέω ως φίλο. Έρχεται λέμε 5' αστεία και μετά κάνουμε μάθημα».*

Η αντίδραση του συμμετέχοντα φάνερωνε τη διαφορετική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας στους εκπαιδευτικούς. Η αλήθεια του οργανισμού παρουσίαζε δύο κύριες όψεις. Από τη μια πλευρά την περισσότερο ισότιμη και ρεαλιστική αντιμετώπιση της κοινωνικής πραγματικότητας των εκπαιδευομένων, η οποία επέφερε διάλογο, ηρεμία και υλοποίηση μάθησης. Από την άλλη μεριά, τη γραφειοκρατική, σύμφωνη με τους κανονισμούς, η οποία παρήγαγε αυστηρότητα και έλλειψη εμπιστοσύνης. Παράλληλα, υποδείκνυε κηδεμονική συμπεριφορά ελέγχου των εκπαιδευομένων και την ανάλογη αντίδραση τους. Ένταση και άρνηση.

Οι εντάσεις που ένιωθε μέρος των εκπαιδευτικών και οι αντιδράσεις που προξενούσαν στους εκπαιδευόμενους σχολιάζονταν από ενήλικους.

Συμμετέχουσα 1 (ενήλικος): *«Πήγα στο μάθημα της Μηχανολόγου Κωνσταντίνας. Τους έδειχνα πώς να κάνουν σχέδιο και δούλευαν».*

Ερευνητής: *«Δεν τους δείχνει η καθηγήτρια;».*

Συμμετέχουσα 1: *«Φωνάζει βασικά και αυτοί αντιδρούν. Έρχεται τσιτωμένη από άλλα τμήματα και εκεί φωνάζει, δημιουργώντας αναστάτωση».*

Συμμετέχουσα 2 (ενήλικος): *«Και η Αγγλικός Παρασκευή το κάνει. Αφού μια φορά της είπα. Δεν ξέρω τι γίνεται στο σπίτι σας ή τι προβλήματα έχετε, αλλά αν φωνάζετε δεν είναι καλό. Δημιουργεί ένταση».*

Συμμετέχουσα 1: *«Ναι. Έχεις δίκιο φωνάζει».*

Επιπρόσθετα, ο διάλογος αυτός έδειχνε ότι η διαφορετική εμπειρία των εκπαιδευόμενων και η αξιοποίηση τους ως πόρων μάθησης, δεν λαμβάνονταν υπόψη στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, επικρατούσε η σχολικού τύπου εκπαίδευση, στην οποία ο εκπαιδευτικός αποφάσιζε τον τρόπο διδασκαλίας. Αυτό δημιουργούσε πρόσθετες αντιδράσεις. Έτσι, μαθητές δύο τμημάτων έκφρασαν στον διευθυντή την επιθυμία άρνησης παρακολούθησης του εκπαιδευτικού Μηχανολόγου Γεώργιου, γιατί *«δεν τους αφήνει να σημειώσουν»* και δεν προσαρμόζεται στις απαιτήσεις τους. Η προσπάθεια του διευθυντή και άλλων διδασκόντων να πείσουν τον εκπαιδευτικό να στραφεί σε λιγότερο απαιτητικά μαθήματα και εργαστήρια προσέκρουσε στην άρνηση του.

Η πρόκριση αρχαιότητας έναντι της ικανότητας του θεσμικού πλαισίου της οργανωτικής δομής παρείχε σε αυτόν τη δυνατότητα επιλογής των μαθημάτων που θα δίδασκε. Παράλληλα, το γεγονός υποδεικνύει τον περιορισμό παρεμβάσεων του διοικητικού υποσυστήματος στο διδακτικό που επιβάλλει η οργανωτική δομή.

Η σχολικής μορφή εκπαίδευση και η γραφειοκρατική κηδεμονική αντιμετώπιση των παρακολουθούντων αποτελούσε την περισσότερο φανερή καθημερινότητα του ορατού επιπέδου της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί συνιστούσαν συνεχώς την ορθότητα της προσέγγισης αυτής.

Αμέσως μετά την «κατάληψη», σε συγκεκριμένο γεγονός, οι εκπαιδευτικοί ΤΕ Κωνσταντίνος, Ηλεκτρολόγος Ιωάννης και Μηχανολόγος Ευάγγελος υπέδειξαν την κηδεμονική επίλυση του. Στην παρενόχληση της εναρκτήριας συγκέντρωσης από άτομα εκτός εκπαιδευτικού οργανισμού, ο διευθυντής κάλεσε την αστυνομία να παρέμβει. Μετά την αποχώρηση των ατόμων και της αστυνομίας, αυτοί πρότειναν στο διευθυντή να χρησιμοποιηθούν οι ανεπίσημες σχέσεις τους με την αστυνομία για να τρομοκρατηθούν ορισμένοι παρακολουθούντες που αποτελούσαν κατά τη γνώμη τους τα άτομα που δημιουργούσαν πρόβλημα στο σχολείο. Ο διευθυντής απέρριψε την υπόδειξη τους.

Για το Μηχανολόγο Ευάγγελο, η αιτία της άρνησης ήταν ότι *«έχει αναλάβει πολλούς ρόλους που έρχονται σε αντίθεση. Διευθυντής και πρόεδρος ΕΛΜΕ. Αν κάνει κάτι με την*

αστυνομία, θα τον κατηγορήσουν οι συνδικαλιστές ότι βάζει την αστυνομία μέσα. Υπάρχει σύγκρουση ρόλων και προσπαθεί να κρατήσει ισορροπία. Αυτό τον χαλάει». Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, η πρόκριση του διευθυντή της προβολής δημόσιας εικόνας φιλελευθερισμού αποτελούσε το κίνητρο των ενεργειών του. Ο φιλελευθερισμός αυτός του επέτρεπε να συνεργάζεται με μέλη αντίθετης παράταξης και να αισθάνεται κοινή αποδοχή, ως Πρόεδρος του συνδικαλιστικού σωματείου. *«Μου αρέσει η θέση στην ΕΛΜΕ. Εδώ τα έχω παρατήσει».* Σε αυτό συνηγορούσε η δήλωση της διάθεση φυγής του από το σχολείο, σχεδόν στην αρχή της σχολικής χρονιάς και οι συχνές απουσίες του. Συνεπώς, δεν ήθελε να βλάψει την εικόνα του με επιβολή κατασταλτικών μέτρων. Παρόμοια, ο Ηλεκτρολόγος Ιωάννης αναφέρθηκε σε ανύποπτο χρόνο. *«Του αρέσει γενικά να δείχνει εικόνα προόδου, ενημερίας προς τα έξω».* Επιπλέον, σε σχετικό επεισόδιο που συνέβη στις αρχές του σχολικού έτους, στο οποίο ο διευθυντής της ΕΠΑΣ είχε καλέσει την αστυνομία, ο διευθυντής είχε δηλώσει: *«Αποψη δικιά μου και συνδικαλιστική, τα ζητήματα του σχολείου λύνονται μόνο από σχολικούς παράγοντες. Καθηγητές - γονείς - προϊσταμένους».*

Τα πρακτικά του σχολείου έκφραζαν την επικρατούσα ιεραρχική προσέγγιση των εκπαιδευτικών. Αυτό διαφαίνεται στις δύο απανωτές κυρωτικές συνεδριάσεις συλλόγων διδασκόντων δύο ενήλικων εκπαιδευόμενων, μια εβδομάδα μετά την «κατάληψη». Έτσι, στην πρώτη συνάθροιση των διδασκόντων, το σχετικό αρχείο μνημονεύει τη λέξη «μαθητής» είκοσι φορές, χωρίς να διακρίνεται η ενηλικιότητα του, χρησιμοποιεί εκφράσεις, όπως «δικαιολογήθηκε», ενώ η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται ως «απρεπής». Παράλληλα, αν και αναφέρθηκε επίμονα από τον Υποδιευθυντή Β΄ και τη Μαθηματικό Μαγδαληνή η απώλεια εργασίας του εκπαιδευόμενου, οι εκπαιδευτικοί συνολικά ακολούθησαν κυρωτική πολιτική. Ωστόσο, η πρόταση του διευθυντή περιέλαβε την «παιδαγωγική παρέμβαση» του εκπαιδευόμενου από τον Υποδιευθυντή Α΄ προκειμένου να αποκατασταθούν οι σχέσεις μεταξύ τους. Ο Υποδιευθυντής Α΄ συμφώνησε δηλώνοντας ότι αυτό αποτελούσε και προσωπική του επιθυμία.

Στο πρακτικό της δεύτερης συνεδρίασης, αναφέρονται οι εκφράσεις «δεν μετάνιωσε», «δεν θέλησε να πει κάτι άλλο για να ελαφρύνει τη θέση του». Σε αυτήν ο ΤΕ Κωνσταντίνος κατέθεσε την πιο τιμωρητική πρόταση.

Στο βιβλίο επιβολής ποινών, οι συμπεριφορές των εκπαιδευόμενων χαρακτηρίζονται ως «απρεπής» και «ανάρμοστη». Επιπρόσθετα δεν εξετάζονται κοινωνιολογικές αιτίες των συμπεριφορών, παρά αναφέρονται γενικόλογες δηλώσεις, όπως «λογομάχησε αναίτια». Επίσης, αυτό παρουσίαζε τις συμπεριφορές που δεν ήταν επιτρεπτές στο σχολείο, όπως το κάπνισμα, η χρήση του κινητού και του καφέ στη διάρκεια της διδασκαλίας και η

παρενόχληση της γενικά. Έτσι, η Αγγλικός Παρασκευή παρέπεμψε εκπαιδευόμενο στον προϊστάμενο της.

Διευθυντής: *«Είσαι καλό παιδί γιατί το έκανες; Ξέρεις ότι απαγορεύεται».*

Εκπαιδευόμενος: *«Κύριε, όλη η τάξη το έκανε. Εμένα έβγαλε έξω».*

Διευθυντής: *«Ξέρεις ότι όταν ένας καθηγητής στέλνει ένα μαθητή στο γραφείο, το έχω πει, παίρνει αποβολή».*

Στην παραπομπή εκπαιδευομένων στο διευθυντή, αυτός διατηρούσε συμβιβαστική στάση μεταξύ προσωπικού και συμμετέχοντα. Έτσι, απέβαλλε τον παρακολουθούντα, αλλά με την μικρότερη ποινή. Επιπλέον, αν εκτιμούσε υπερβολική την ενέργεια του υφισταμένου του πρόσφερε δυνατότητα διαγραφής των απουσιών. Σε επεισόδιο λογομαχίας εκπαιδευόμενου και φύλακα της εκπαιδευτικής μονάδας ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος.

Διευθυντής: *«15 Μαΐου, αν δεν έχει γίνει τίποτε νέο από πλευράς σου θα τη σβήσω. Έχεις το λόγο μου».*

Εκπαιδευόμενος: *«Αυτός δεν τιμάει το σχολείο, δεν είναι εντάξει».*

Διευθυντής: *«Δεν είναι εκπαιδευτικός».*

Τα σχολικά αρχεία έδειξαν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τιμωρητικές συμπεριφορές επαναλαμβανόμενα. Αυτό υποδείκνυε την ανεπάρκεια προσέγγισης των διαφορετικών προσδοκιών τους με τους συμμετέχοντες. Κατά συνέπεια, ακολουθούσαν ιεραρχική επίλυση των συμπεριφορών αυτών. Επιπλέον, οι ποινές επιβάλλονταν σε συγκεκριμένα τμήματα, δηλαδή μηχανολόγων – οχημάτων, ηλεκτρονικών και ηλεκτρολόγων.

Η σύγκρουση των δύο βασικών αντιλήψεων που διακατείχε τους εκπαιδευτικούς αποτελούσε μέρος της πραγματικότητας του οργανισμού.

Θεολόγος Δημήτριος: *«Όταν μπαίνεις στην τάξη δεν μπορείς να είσαι αυταρχικός. Πρέπει να έχεις διάθεση να είσαι διαλλακτικός».*

Ηλεκτρονικός Κωνσταντίνος: *«Θυμάσαι το μαύρο κατάλογο όταν ήμασταν παιδιά. Καλό ήταν. Γίναμε άνθρωποι».*

Υποδιευθυντής Α΄: *«Ήταν καλό αυτό το σύστημα; (σ.σ. αποδοκιμαστικά)».*

Από τα μέσα Ιανουαρίου, οι απουσίες του διευθυντή αυξήθηκαν. Παράλληλα, διαρκούσαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Οι υποδιευθυντές διαχειρίζονταν την κατάσταση τις περιόδους αυτές, χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ο Υποδιευθυντής Α΄ ασκούσε την επίσημη ηγεσία του σχολείου και συχνά εξέφραζε το παράπονο του για αυτό. Αυτός κύρια διεκπεραίωνε τις τρέχουσες διοικητικές υποθέσεις, σύμφωνα με το «νόμο». Για την πραγματοποίηση τους διέθετε τη βοήθεια των προγραμματιστών, της γραμματείας και του Πληροφορικού Πέτρου. Ο Υποδιευθυντής Β΄ ασχολούνταν με την εκτέλεση των

τυποποιημένων εκπαιδευτικών κανονισμών και των τελετουργιών. Για παράδειγμα, αυτός περιτριγύριζε τους διαδρόμους για να διαπιστώσει αν κάποιος εκπαιδευόμενος παρευρίσκονταν στο διάδρομο την ώρα της διδασκαλίας.

Με αφορμή το κρύο, οι υποδιευθυντές ατόνησαν την ενασχόληση με τις εναρκτήριες συγκεντρώσεις, οι οποίες σχεδόν διακόπηκαν για να εμφανιστούν πάλι μη τακτικά στα μέσα της άνοιξης. Γενικά, στο σχολείο παρατηρούνταν περιορισμένα περιστατικά βανδαλισμών και αρκετά συχνά θόρυβος από φωνές εκπαιδευομένων. Επιπλέον, την περίοδο απουσίας του διευθυντή εμφανίστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό η ρίψη κροτίδων, ενώ υπήρξε ξυλοδαρμός μεταξύ παρακολουθούντων. Αυτά ενέτειναν τους στρεσογόνους παράγοντες στους εκπαιδευτικούς.

Ο Υποδιευθυντής Β΄ παλινδρομούσε μεταξύ της κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας των εκπαιδευομένων και των πειθαρχικών μέτρων πρόληψης ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Έτσι, συχνά ανέφερε *«αφήστε τα παιδιά»*. Η παρότρυνση αυτή υποδήλωνε την επιθυμία αλλαγής στάσης των εκπαιδευτικών προς την ανθρωπιστική κατεύθυνση. Εντούτοις, ο εξαναγκασμός ανάληψης του οργανωτικού ρόλου από αυτόν, παρά την έλλειψη διοικητικών ικανοτήτων (π.χ. απουσία γνώσεων ηλεκτρονικού υπολογιστή) και την απουσία γνώσεων του θεσμικού πλαισίου της οργανωτικής δομής καθώς και δηλωμένου οράματος του, πίεζε αυτόν να αποδείξει την καταλληλότητα του. Επιπρόσθετα, για την εκλογή του από το ΠΥΣΔΕ στη θέση αυτή, αξιοποίησε την κανονιστική ισχύ που διέθετε. Ο διευθυντής ήταν ενήμερος για αυτό: *«...πήρε τριάντα τηλέφωνα»*. Έτσι, η ύπαρξη παρασκήνιου ανάδειξης του ενίσχυσε αυτό το άγχος.

Στη απόφαση διεκδίκησης του ρόλου αυτού συνετέλεσαν δύο γεγονότα. Πρώτον, η ανεπάρκεια κάλυψης του απαιτούμενου ωραρίου διδασκαλίας στην εκπαιδευτική μονάδα. Δεύτερον, τα προβλήματα οργανωσιακών σχέσεων με άλλον διευθυντή σχολείου, στο οποίο στην αρχή του σχολικού έτους συμπλήρωνε ωράριο διδασκαλίας.

Επιπλέον, άλλα πρόσωπα ασκούσαν επιρροή σε αυτόν. Ο Μηχανολόγος Ευάγγελος δήλωσε ότι *«του έβαλαν μαναφούκια»*, ενώ ο Φιλολόγος Φανούριος και ο Ηλεκτρολόγος Ιωάννης επικρότησαν τη άποψη του Ευάγγελου, σε άλλη στιγμή, *«κάποιοι τον είπανε κότα, αν δεν το επιχειρήσει»*.

Οι παραπάνω λόγοι τον οδηγούσαν στην υιοθέτηση κηδεμονικών πρακτικών. Η βίαιη συμπεριφορά του με αδιάκριτες φωνές κατά ενήλικων και ανήλικων κατά το νόμο εκπαιδευομένων προκαλούσε την ισχυρή δυσφορία τους, ιδιαίτερα των ενήλικων. Η κηδεμονική προσέγγιση των γεγονότων άγγιζε και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, ο

Υποδιευθυντής Β΄ απευθύνθηκε μια μέρα στον ερευνητή λέγοντας. «Κοίτα ο άλλος έφερε σουβλάκια στο μάθημα. Δεν μπορώ να φέρω τον καθηγητή στο γραφείο».

Παράλληλα, στο σχολικό επίπεδο επηρεάζονταν από μια υποομάδα εκπαιδευτικών με κηδεμονικές αντιλήψεις, με τους οποίους συγχρωτίζονταν φιλικά και συχνά εκτός του χώρου αυτού. Η υποομάδα αυτή αποτελούνταν από τους ΤΕ Ευάγγελο, τον Ηλεκτρολόγο Ιωάννη, τον Ηλεκτρονικό Κωνσταντίνο, τον Ηλεκτρονικό Σπυρίδωνα και τον Μηχανολόγο Ευάγγελο. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί υποδαύλιζαν την αυταρχική συμπεριφορά του.

Στις παραπάνω δηλώσεις ανθρωπιστικού προσανατολισμού του Υποδιευθυντή Β΄ διαφωνούσε επικριτικά ο Ηλεκτρολόγος Ιωάννης. Ο εκπαιδευτικός αυτός παράλληλα αποτελούσε τον αφηγητή ιστοριών (story teller) στον οργανισμό. Η επίδειξη βίντεο με πρωταγωνιστή τον Υποδιευθυντή Β΄ στην πτώση της καρέκλας του, η οποία είχε υποστεί δολιοφθορά από εκπαιδευόμενους, αποτέλεσε το κατάλληλο όπλο για τον Ηλεκτρολόγο Ιωάννη. Ο συμβολισμός του βίντεο υποδείκνυε την κηδεμονική αντιμετώπιση παρόμοιων συμπεριφορών. Επιπλέον, οι ενισχυτικές δηλώσεις του εκπαιδευτικού που συνόδευαν την επίδειξη ήταν πρόδηλες. Σύμφωνα με τον Ηλεκτρολόγο Ιωάννη η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων δεν άξιζε εμπιστοσύνης και η γελοιοποίηση του υποδιευθυντή αποτελούσε αποτέλεσμα της φιλικής στάσης του προς αυτούς. Έτσι, η μεταστροφή της συμπεριφοράς του Υποδιευθυντή Β΄ σε κηδεμονική κατεύθυνση υπήρξε ακαριαία και απόλυτη. Ο Υποδιευθυντής με τη χρήση απειλών, ψυχολογικής πίεσης και συναλλακτικών μεθόδων επέτυχε να ανακαλύψει τους αίτιους εκπαιδευόμενους.

Το επεισόδιο έδειχνε τον τρόπο δημιουργίας κηδεμονικού κλίματος στον οργανισμό. Η επαναλαμβανόμενη διάδοση αρνητικών γεγονότων από εκπαιδευτικούς με σαφείς υποδείξεις προκαλούσε συνεχή ένταση. Η συνεχής πρόσληψη αυτής συνιστούσε στρεσογόνο παράγοντα. Ο κηδεμονισμός απαντούσε άμεσα στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά εκπαιδευομένων. Τοποθετημένος στην επιφάνεια (συμπεριφορά) επιδεικνύει συμπεριφοριστική επίλυση των γεγονότων. Η βιαιότητα που επιβάλλει γεννά ανάλογη αντίδραση, οδηγώντας σε ένα φαύλο κύκλο.

Στη χειραγώγηση του υποδιευθυντή συνέτεινε η έλλειψη συγκρότησης ισχυρής ανθρωπιστικής βάσης και το άγχος να καλύψει τις διοικητικές ανεπάρκειες στον οργανωτικό ρόλο του. Περαιτέρω, φαίνεται να υπόβοσκε μια προσωπική ανάγκη ενσωμάτωσης σε ομάδα. Ίσως, αυτή να ενισχύθηκε από προβλήματα ψυχικής υγείας που αντιμετώπισε παλιότερα καθώς και από τον εξωστρεφή χαρακτήρα του να διατηρεί δημόσιες σχέσεις.

Ο κηδεμονικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών έρχονταν σε ευθεία αντίθεση με την ενηλικιότητα των παρακολουθούντων. Σε συζήτηση του ερευνητή και εκπαιδευομένων,

οι τελευταίοι υπογράμμισαν την έντονη δυσαρέσκεια τους. «Οι μαθητές ξεσπούν λόγω της πίεσης της δουλειάς... οι καθηγητές συμπεριφέρονται χωρίς να κατανοούν τους μαθητές ως ανθρώπους».

Η εργασία στους συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους επέτρεπε την ανεξαρτησία των σχέσεων τους με τους γονείς τους. Πρώτα, σε οικονομικό επίπεδο. Δεύτερο, σε ψυχολογικό, αφού η επαφή με τον κόσμο των ενηλίκων δημιουργούσε την ανάγκη αυτόνομης στήριξης στον εαυτό τους, χωρίς την προστασία των γονέων. Η ελάχιστη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο τόσο γενικά, όσο και στα σχολικά συμβούλια (παρευρέθηκαν δέκα και είκοσι περίπου σε δύο από αυτά) μπορεί να υποδήλωνε αυτή την ανεξαρτησία των παρακολουθούντων.

Εντούτοις, αυτός ο κόσμος των ενηλίκων με τις απαιτήσεις τους στην εργασία ασκούσε σημαντική πίεση στη ανεπαρκή ωρίμανση των μικρότερων σε ηλικία παρακολουθούντων. Επιπλέον, ήταν αρκετά έμπειροι για να αντιληφθούν ότι ο κόσμος των ενηλίκων συνδυάζονταν πολλές φορές με καταφανή εκμετάλλευση. Πολλοί εκπαιδευόμενοι ανέφεραν στον ερευνητή ότι αμείβονταν με 10€ την ημέρα ή 50€ την εβδομάδα με πολλές ώρες εργασίας. «Κύριε, άλλοτε μου δίνει 5€, άλλοτε μου δίνει 10€». Η προσπάθεια καλύτερων συνθηκών εργασίας φαίνονταν στην αρκετά συχνή αλλαγή εργοδότη. Η κοινωνία των ενηλίκων προξενούσε σε αυτούς αίσθηση αδικίας.

Το σχολείο με τον κηδεμονικό, γραφειοκρατικό προσανατολισμό του και την αποποίηση της ανθρωπιστικής προσέγγισης έμοιαζε παρόμοιο με την κοινωνία έξω. Επιπρόσθετα, σε αυτό δεν υπήρχαν οι σχέσεις οικονομικής εξάρτησης και η ανάγκη να υπομένουν την καταπίεση του εργοδότη. Το ξέσπασμα στο χώρο του σχολείου αποτελούσε αναγκαία αποφόρτιση για ορισμένους εκπαιδευόμενους. Η αγνόηση του κοινωνικού καταναγκασμού των παρακολουθούντων από τους εκπαιδευτικούς με κηδεμονική συμπεριφορά όζυνε την ένταση στο σχολείο.

Έτσι, όταν ο Μηχανολόγος Γεώργιος παρέπεμψε παρακολουθούντα για αποβολή επειδή στο διδακτικό χρόνο έβγαλε στριφτό τσιγάρο και το κοίταζε, ο διευθυντής εκνευρισμένα τον τιμώρησε με δύο ημέρες απομάκρυνσης από το σχολείο. Ο εκπαιδευόμενος επίσης εκνευρισμένα αντέτεινε ότι δεν του έχουν αναφέρει τίποτε γι' αυτό και πως πρέπει να λειτουργεί στην τάξη. Συνεχώς ενοχλημένος, ο διευθυντής προσπάθησε απότομα να διακόψει τη συνέχεια του περιστατικού. Παρά την άκομψη προσπάθεια, ο εκπαιδευόμενος αρνήθηκε να αποχωρήσει, εντείνοντας το λόγο του και τις χειρονομίες του. Στην αντίδραση του ο διευθυντής αύξησε τις ημέρες της αποβολής. Ο παρακολουθούντας έχασε τον έλεγχο του και επιδόθηκε σε ύβρεις. Η αντίδραση του εκπαιδευόμενου δείχνει έλλειψη κοινωνικών

δεξιοτήτων και αμεσότητας διαπραγμάτευσης της «επικριτέας» συμπεριφοράς του. Παράλληλα, υποδηλώνει αρσενική τραχιά συμπεριφορά που στηρίζεται στον ανταγωνισμό, στοιχείο της εργατικής τάξης.

Ο Ηλεκτρολόγος Ιωάννης την ίδια μέρα αφηγήθηκε παρεμφερή παλαιότερη ιστορία με πρωταγωνιστή τον Μηχανολόγο Γεώργιο. Στην ιστορία, η συμπεριφορά του Γεώργιου είχε προκαλέσει πρόβλημα σε συνάδελφο του, παρόμοια με εκείνη του διευθυντή.

Επιπλέον, η κοινωνική πίεση εκδηλώνόταν στη γλώσσα που χρησιμοποιούνταν. Αυτή ήταν πιο βάνουση στις μικρότερες ηλικίες για να γίνει πιο εκλεπτυσμένη στους ωριμότερους εκπαιδευόμενους. Γενικά, η χρήση βωμολοχιών, προσωπικών λεκτικών επιθέσεων και ανταγωνισμών, η έλλειψη ανοχής με την άμεση τραχεία απάντηση αποτελούσε σύνηθες φαινόμενο στις νεαρότερες ηλικίες σταδιακά μειούμενες για να εξαλειφθεί ολοκληρωτικά από 30 ετών περίπου και πάνω. Οι εκπαιδευτικοί σπάνια έκαναν χρήση αργκό εκφράσεων, αν και τις διατηρούσαν στο λεξιλόγιο τους.

Διάφοροι τρόποι υποδήλωναν την ενηλικιότητα τους και την κοινωνική καταπίεση που βίωναν ορισμένοι εκπαιδευόμενοι μικρότερης ηλικίας. Η «κατάληψη» αποτελούσε τέτοια συμπεριφορά αντίδρασης. Ο αποκλεισμός τους από την κοινωνία και το σχολείο στη λήψη αποφάσεων δεν ήταν ανεκτός από αυτούς. Η ανάγκη να νιώσουν σημαντικοί για τον εαυτό τους περνούσε μέσα από αρνητικές καταστάσεις. Η δυνατότητα να αποφασίζουν το κλείσιμο του σχολείου προσέδιδε σημαντικότητα σε αυτούς.

Ερευνητής: *«Τι λένε για την κατάληψη. Δεν τους μιλάτε;».*

Εκπαιδευόμενος: (ενήλικος) *«Εμείς οι ανήλικοι είμαστε πολλοί, ενώ εσείς λίγοι. Δεν θα σας ακούσουμε».*

Σε συνάντηση του διευθυντή με το μαθητικό συμβούλιο διεξήχθη ο παρακάτω διάλογος.

Διευθυντής: *«Επειδή σήμερα είναι η γιορτή του Πολυτεχνείου προτείνω να μην τη χρεωθείτε ως μέρα κατάληψης, να μπειτε μέσα να σας διαβάσω κάποια μηνύματα και να φύγετε. Τι λέτε; Σκεφτείτε το».*

Εκπαιδευόμενοι: *«Όχι θα κάνουμε. Εξάλλου πέρυσι κάναμε τόσες μέρες κατάληψης και δεν έγινε τίποτε».*

Ερευνητής: *«Κάθε χρόνο είναι διαφορετικά. Πέρυσι δεν έγινε τίποτε, φέτος μπορεί να αλλάξουν».*

Εκπαιδευόμενοι: *«Τι λες ρε δάσκαλε; Είδες που πήγε η αποχή (σ.σ. πριν λίγες μέρες είχαν πραγματοποιηθεί δημοτικές εκλογές). Εμείς θα την ανεβάσουμε».*

Την ίδια διάθεση φανέρωνε η απαιτητική, αγωνιώδης προσπάθεια για νέα διεξαγωγή ψηφοφορίας για «κατάληψη» τρεις μέρες αργότερα από τη λήξη της, στην διάρκεια απουσίας του διευθυντή, παρά την άρνηση του Υποδιευθυντή Α΄.

Εκπαιδευόμενοι: *«Δάσκαλε, όλα τα χρόνια δεν συνέβαινε τίποτε. Κάναμε κατάληψη και στο τέλος δεν γίνονταν τίποτε. Περνούσαμε την τάξη. Γιατί φέτος να αλλάξει;».*

Ο Υποδιευθυντής Α΄ ύψωσε τη φωνή του. Ακολούθησε η ανύψωση της φωνής από τον εκπαιδευόμενο πρόεδρο του μαθητικού συμβουλίου (σ.σ είχε αλλάξει το πρόσωπο): *«Μπορώ να φωνάζω και εγώ. Τι νομίζεις; Δεν μπορώ να το κάνω; Ξέρεις ποιος είμαι εγώ; Δεν με ξέρεις. Μπορώ με ένα τηλεφώνημα να σας διώξω όλους από εδώ».*

Ταυτόχρονα, άλλος εκπαιδευόμενος έψαχνε το γραφείο του διευθυντή αδιαφορώντας για την απαγόρευση ενός εκπαιδευτικού. Χρειάστηκε η επιμονή του Μηχανολόγου Αναστάσιου και η παρέμβαση του ερευνητή για να απομακρυνθεί οικειοθελώς από το γραφείο. Παρά την προσπάθεια τους να επικοινωνήσουν τηλεφωνικά με το διευθυντή, ο τελευταίος δεν απαντούσε. Ο εκπαιδευόμενος φώναξε. *«Δεν είναι άξιος γι' αυτό. Δεν μιλάει. Όλοι εδώ δεν είστε άξιοι».*

Ο αγώνας για συνέχιση της «κατάληψης» τελείωσε με την αποβολή αυτού του παρακολουθούντα και ενός άλλου δύο μέρες αργότερα. Το κρίσιμο γεγονός της «κατάληψης» που θα μπορούσε να αποτελέσει την αφορμή για ουσιαστική συζήτηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευομένων κατέληξε στη συγκάλυψη τους με την επιβολή πειθαρχικών μέτρων. Ο εκπαιδευόμενος, ο οποίος είχε απολέσει την εργασία του την ίδια εποχή, παραιτήθηκε από τη θέση του. Αποστασιοποιήθηκε και δεν ενόχλησε μετά κανένα. Ούτε εξεδήλωσε ξανά τη διάθεση να ασχοληθεί με οποιοδήποτε τρόπο με το μαθητικό συμβούλιο.

Γενικά, οι εκπαιδευόμενοι σταθερά αποκάλυπταν την ενηλικιότητα τους στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η εργασία αποτελούσε το κύριο χαρακτηριστικό τους. Αυτή επέτρεπε την οικονομική και ψυχολογική (μερική ή ολική) ανεξαρτησία τους. Συνακόλουθα, αυτή οδηγούσε τους ανήλικους κατά το νόμο, στο συγχρωτισμό τους με τον κόσμο των ενηλίκων και τον απαιτητικό κόσμο της εργασίας, μακριά από την προστασία των γονέων. Αυτό συνιστούσε μια ουσιαστική διαφορά με τους ανήλικους των ημερήσιων σχολείων, στα οποία γενικά υπάρχει η προφύλαξη των γονέων και των εκπαιδευτικών. Έτσι, η απομάκρυνση από τους γονείς, συναποτελούσε μια αιτία της ελάχιστης προσέλευσης των τελευταίων στο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Περαιτέρω, γενικά, ο διαφορετικός βαθμός της ενηλικιότητας τους (διαφορές στη γλώσσα, εμπειρία) διέκρινε την ωριμότητα παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος του οργανισμού. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία παρουσιάζονταν πιο

συνειδητοποιημένοι στη συμμετοχή τους από τους μικρότερους. Επιπλέον, η τραχιά γλώσσα και συμπεριφορά των μικρότερων ηλικιών έδειχνε την εργατική καταγωγή τους.

Ο κηδεμονισμός ορισμένων εκπαιδευτικών και η γραφειοκρατική οργάνωση σχολικού τύπου αποτελούσε ευθεία προσβολή της ενηλικιότητας τους, προκαλώντας ένταση σε αυτούς και αντίδραση από μέρους τους. Επιπρόσθετα, η αίσθηση κοινωνικής αδικίας που βίωνε μέρος παρακολουθούντων μικρότερων ηλικιών όξυνε την αντίδραση της συμπεριφοράς και συνέτεινε στη αύξηση των στρεσογόνων συνθηκών του σχολικού χώρου.

Η κοινωνική εκμετάλλευση, η αίσθηση ενηλικιότητας και η ανάγκη να νιώσουν σημαντικοί αποτέλεσαν πιθανές αιτίες της άτυπης συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις, μέσω της μορφής της «κατάληψης». Η κηδεμονικότητα που έδειξαν οι διδάσκοντες συγκάλυψε τα προβλήματα, χάνοντας την ευκαιρία ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ αυτών και εκπαιδευομένων.

Ένα μέρος της πολύπλοκης πραγματικότητας του σχολείου συνιστούσε η σύγκρουση μεταξύ ανθρωπιστικής και κηδεμονικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας προσανατόλιζε το διευθυντή ανθρωπιστικά. Έτσι, το όραμα του διατηρούσε κατεύθυνση, αφενός μείωσης των κοινωνικών εξαναγκασμών των εκπαιδευομένων, αφετέρου υποστήριξης και προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών σε αυτούς. Η αποφασιστική πρόσθεση της ισχύος του ενίσχυε σε συλλογικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς που ασπάζονταν αυτή την προσέγγιση. Έτσι, το σχολείο παρουσιάζονταν λιγότερο γραφειοκρατικό στους κανόνες της σχολικής μορφής εκπαίδευσης που επέβαλλε η οργανωτική δομή. Ταυτόχρονα, αυτή η ισχύ του υποδήλωνε την αδυναμία του συλλόγου των εκπαιδευτικών.

Εντούτοις, η κηδεμονική εκπαιδευτική κουλτούρα επικρατούσε στον σχολικό οργανισμό. Μια υποομάδα εκπαιδευτικών αποτελούσε τον πυρήνα αυτών των παραδοχών. Η προσκόλληση στους γραφειοκρατικούς κανόνες και στη σχολική μορφή εκπαίδευσης συνδυάζονταν με κηδεμονική συμπεριφορά, η οποία επιδρούσε αρνητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Το άγχος των κυρώσεων λόγω μη εφαρμογής των κανόνων της γραφειοκρατίας, συνιστούσε μερική αιτία των κηδεμονικών παραδοχών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με κηδεμονική συμπεριφορά επέδειχναν ανεπάρκεια κατανόησης των κοινωνικών αναγκών και προσδοκιών των συμμετέχοντων εκπαιδευομένων. Συνακόλουθα, εκδήλωναν μια επιφανειακή συμπεριφοριστική προσέγγιση επίλυσης των στρεσογόνων παραγόντων που προκαλούσαν σε αυτούς οι αρνητικές συμπεριφορές των εκπαιδευομένων. Περαιτέρω, οι κυρώσεις που επέβαλλαν σε ατομικό επίπεδο τροφοδοτούσε την αντίδραση ορισμένων παρακολουθούντων. Επίσης, υπήρξε ένδειξη ότι η αρχαιότητα που προκρίνει η

γραφειοκρατική δομή του ΕΕΣ φαίνεται να υποστηρίζει ανεπάρκειες εκπαιδευτικών στην κατανόηση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων, οι οποίες προσθέτουν νέες εντάσεις στον οργανισμό.

Στις συμπεριφορές αυτές, ο διευθυντής έδειξε μια συμβιβαστική, διαχειριστική συμπεριφορά αντίδρασης στα γεγονότα. Επιπρόσθετα, διαφάνηκε η προσοχή στη διατήρηση θετικής εικόνας του εαυτού του. Αυτό αποτελούσε αποτέλεσμα της βίωσης σύγκρουσης μεταξύ του οργανωτικού και συνδικαλιστικού ρόλου του. Έτσι, ορισμένες φορές ο διευθυντής παρουσίασε πολιτική ηγετική συμπεριφορά. Στα ενδοσχολικά ζητήματα που δεν είχαν επίδραση στην εξωτερική εικόνα του εκπαιδευτικού ιδρύματος φαίνεται να πρυτάνευε ο συνδικαλιστικός ρόλος και η ανθρωπιστική προσέγγιση του, υποστήριξης των εκπαιδευομένων.

Η ηγετική συμπεριφορά των υποδιευθυντών χαρακτηρίστηκε κύρια από τη διεκπεραιωτική επίλυση των τρεχουσών διοικητικών διαδικασιών και την απουσία άσκησης ηγεσίας κατά τη διάρκεια των σημαντικών σε αριθμό απουσιών του διευθυντή. Η διατήρηση της εργασίας τους στο συγκεκριμένο σχολείο αποτέλεσε το αποκλειστικό και περιορισμένο κίνητρο για την πλήρωση της οργανωτικής θέσης. Περαιτέρω, η διοικητική ανεπάρκεια του Υποδιευθυντή Β΄ του προσέδωσε οργανωτικό άγχος. Επιπρόσθετα σε αυτό, η χειραγώγηση του από άλλα άτομα οδήγησε σε κηδεμονικές συμπεριφορές προς τους εκπαιδευομένους, αυξάνοντας την ένταση στο σχολείο.

❖ Επίδραση της οργανωτικής δομής στους εκπαιδευτικούς του «Φιλίππειου Τεχνικού»

Στις πρώτες δέκα μέρες του σχολικού έτους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, εργάστηκαν με ζήλο για την οργάνωση της εκπαίδευσης στον οργανισμό. Έτσι, διαμοιράστηκαν με εισήγηση του διευθυντή τις υπευθυνότητες τους, προετοίμασαν απαραίτητα έγγραφα και βιβλία για την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με την τυποποίηση που επιβάλλει η οργανωτική δομή του σχολείου.

Στο εσπερινό «Φιλίππειο Τεχνικό» το μειωμένο ωράριο λειτουργίας του επιβάρυνε το διοικητικό φόρτο των καθηγητών, εξαιτίας της απουσίας διοικητικών υπαλλήλων στα ελληνικά σχολεία. Η οργανωτική παραδοχή αντιμετώπισης του προβλήματος αυτού αποτελούσε η παραμονή πολλών εκπαιδευτικών στον οργανισμό. Αυτή η διατήρηση του μέγιστου αριθμού διδασκόντων συνέβαλλε στη διασπορά του διοικητικού έργου και το περιορισμό της υπερφόρτωσης. Περαιτέρω, η οικονομική κρίση στην Ελλάδα είχε μεταβάλλει την πολιτική της ηγεσίας του ΥΠΔΒΜΘ σε αυστηρή. Αυτή δεν επέτρεπε κανένα

εκπαιδευτικό να εκτελεί διδακτικό έργο χαμηλότερο του υποχρεωτικού ωραρίου του. Ο σφικτός έλεγχος της διοίκησης μετακινούσε κάθε πλεονάζοντα εκπαιδευτικό. Έτσι, αποκλειστικά γραμματειακό έργο εκτελούσε μόνο ένας εκπαιδευτικός στο σχολείο.

Οι εισροές των εκπαιδευόμενων στην Α΄ και Β΄ τάξη αποτελούσαν παράγοντα αβεβαιότητας για την παραμονή των εκπαιδευτικών. Το σχολείο αντιμετώπιζε την απροσδιοριστία αυτή με την προσπάθεια αύξησης των εγγραφών μέχρι και τα μέσα Οκτωβρίου και την εκμετάλλευση κάθε επιτρεπόμενου περιθωρίου των κανονισμών, έτσι ώστε να παραμείνουν οι περισσότεροι διδάσκοντες στο σχολείο.

Μηχανολόγος Ευάγγελος: *«Έχουμε μάθημα Θ+Ε. Εμείς ερμηνεύουμε ότι όλο είναι εργαστήριο για να δημιουργηθούν ώρες για τους καθηγητές. Είναι κακό;».*

Διευθυντής ΣΕΚ: *«Όχι, συμφωνώ να μείνουν οι καθηγητές στο σχολείο».*

Η πραγματοποίηση πολλών διεπιστημονικών καινοτόμων προγραμμάτων στο «Φιλίππειο Τεχνικό» συνιστούσε επιπλέον τρόπο για τη διατήρηση εκπαιδευτικών. Παρόμοια μέθοδος εξεύρεσης χρόνου αποτελούσε η διδασκαλία εργαστηριακών μαθημάτων από δύο εκπαιδευτικούς. Αυτή η συνδιδασκαλία επέτρεπε την απουσία του ενός από τους δύο προκειμένου να εκτελέσει διοικητικές εργασίες. Αυτό υποδήλωνε τη χαλαρή σύνδεση του εκπαιδευτικού υποσυστήματος στο σχολείο προς όφελος του σφικτού γραφειοκρατικού.

Γενικά, η παραμονή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα συνιστούσε την πολιτική του διευθυντή και κατά επέκταση της τεχνοδομής. Ο διευθυντής συσχέτιζε συχνά την επιδίωξη του για ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού με την προσφορά νέων θέσεων εργασίας σε διδάσκοντες.

Περαιτέρω, η γραφειοκρατική υπερφόρτωση λόγω του μειωμένου ωραρίου επέφερε την ισότιμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών στην εκπόνηση του ωρολογίου προγράμματος. Έτσι, διευκολύνσεις που παρείχε το θεσμικό πλαίσιο της οργανωτικής δομής (π.χ. πολύτεκνοι διδάσκοντες) δεν λαμβάνονταν υπόψη αρχικά, γιατί αυτό θα επέφερε αξεπέραστες δυσλειτουργίες στη οργάνωση των διαδικασιών του σχολείου. Εντούτοις, η τεχνοδομή πάσχιζε να βοηθήσει στις ιδιαίτερες ανάγκες των διδασκόντων.

Επιπλέον, ο γραφειοκρατικός προσανατολισμός του διευθυντή ενίσχυε το διοικητικό φόρτο. Η ακολουθία των κανονισμών και νόμων συνιστούσε ουσιαστικό χαρακτηριστικό του. Στην πρόταση εκπαιδευτικού για παροχή ψυχολογικής βοήθειας στους εκπαιδευόμενους σε συνεργασία με πανεπιστήμιο, ο διευθυντής απάντησε. *«Δεν το επιτρέπει ο νόμος. Πρέπει να είναι αναγνωρισμένο ίδρυμα και το Πανεπιστήμιο δεν είναι».* Στον εντοπισμό μιας ασάφειας του νομοθετικού πλαισίου διαμείφθηκε ο παρακάτω διάλογος.

Διευθυντής: *«Να τεθεί ερώτημα προς τη Διεύθυνση».*

Ερευνητής: *«Μα μπορεί να λυθεί μ' ένα τηλέφωνο».*

Διευθυντής: *«Όχι, να τεθεί ως ερώτημα».*

Ο Μηχανολόγος Παναγιώτης, παλαιός καθηγητής του σχολείου επισήμανε. *«Υπάρχουν πολλά χαρτιά εδώ. Τότε είμαστε 10-12 καθηγητές, όταν ήρθα 1994. Υπήρχαν μερικοί φακέλοι. Όχι αυτό το πράγμα, αυτή η γραφειοκρατία».*

Επίσης, αυτή η γραφειοκρατική προσέγγιση διαφάνηκε στη συνομιλία του ερευνητή με τον Μηχανολόγο Παναγιώτη και τον ΤΕ Ιωάννη, ο οποίος εκτελούσε χρέη γραμματειακής υποστήριξης σε γυμνάσιο.

ΤΕ Ιωάννης: *«Δεν κρατούν τίποτε, παρά μόνο τα σημαντικά. Δεν έχουν τόσους πολλούς φακέλους. Κάποια ζητήματα πρέπει να διεκπεραιωθούν σε ένα με δύο χρόνια. Δεν γνωρίζει ο διευθυντής που βρίσκονται, τι έχει γίνει, έτσι ώστε να το διεκπεραιώσει. Η παραδοχή ότι κάθε εξερχόμενο πρέπει να αρχειοθετείται δεν υπάρχει. Είναι πιο χαλαρά. Εδώ έχουμε πολύ χαρτομάνι».*

Ερευνητής: *«Ωστόσο, αυτό έχει και μια άλλη σημασία. Αν κάποιος έρθει και ψάχνει κάτι για πριν 6 χρόνια εδώ θα το βρει. Στη Γενική δεν θα το βρει».*

Μηχανολόγος Παναγιώτης: *«Ναι, έχεις δίκιο».*

ΤΕ Ιωάννης: *«Ναι είναι σωστό. Στα σχολεία αυτά δεν θα το βρεις. Πρέπει να υπάρχει ένας μέσος όρος. Ούτε τόσο πολύ, ούτε όπως στα Γυμνάσια».*

Ο διοικητικός προσανατολισμός του διευθυντή αποτέλεσε το θέμα αιτιάσεων του τομέαρχη μηχανολόγου του ΣΕΚ προς τον πρώτο για προσανατολισμό του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση διοικητικών καθηκόντων και όχι διδακτικών, αναφέροντας σχετικό παράδειγμα εκπαιδευτικού. Αυτός θεώρησε υπαίτιο του γεγονότος τις ενέργειες και τον τρόπο του διευθυντή, οι οποίες καθοδηγούσαν τους διδάσκοντες σε αυτή την κατεύθυνση.

Επιπλέον, το νέο διοικητικό επίπεδο της περιφέρειας αύξαινε τη γραφειοκρατική εργασία.

Διευθυντής ΕΠΑΣ: *«Στείλατε το πρόγραμμα στον Περιφερειάρχη;».*

Ερευνητής: *«Όχι. Ο διευθυντής ζήτησε παράταση».*

Διευθυντής ΕΠΑΣ: *«Παρεμβαίνουν και αυτοί τώρα. Νομίζουν ότι τα σχολεία έχουν πέντε, δέκα διοικητικούς που ασχολούνται μ' αυτά. Δεν έχουμε άλλη δουλειά».*

Διευθυντής: *«Μόνο στη Τεχνική εκπαίδευση το ζήτησε. Γιατί κυκλοφορούσαν φήμες από τη Γενική εκπαίδευση για εμάς ότι γράφουμε πλαστούς μαθητές».*

Η παραπάνω διάκριση υπαινίσσονταν ένα ανταγωνισμό μεταξύ των δύο τύπων της εκπαίδευσης. Η αντίθεση εκδηλώνονταν αρκετά συχνά και στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης εξέφραζαν την άσχημη αντίληψη τους για τους διδάσκοντες γενικής παιδείας.

ΤΕ Ευάγγελος: *«Αδιαφορούν για το σχολείο. Το υποτιμούν και το υποβαθμίζουν. Γι αυτό φεύγουν. Γιατί θεωρούν ότι επηρεάζουν τα ιδιαίτερα τους, όπως ο μαθηματικός Αθανάσιος. Και το λένε και έξω. Δεν ντρέπονται τους συναδέλφους, δεν τους σέβονται».*

Ερευνητής: *«Έχω την εντύπωση ότι κάποιοι έχουν πει ότι έρχονται για να ξεκουραστούν από τα ιδιαίτερα. Είναι σωστό;».*

ΤΕ Ευάγγελος: *«Συμφωνώ. Είναι αισχροί».*

Αυτή η αντίληψη των «τεχνικών» δημιουργούσε μερικές φορές προσωπικές αντιπάθειες για τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας. Ανάλογη υποτιμητική διάθεση ανάφεραν και καθηγητές της γενικής παιδείας για τους ομολόγους τους «τεχνικούς».

Φιλολόγος Φανούριος: *«Πολλοί από αυτούς περνούσαν χωρίς εξετάσεις και έγιναν καθηγητές. Αυτοί λέγονται καθηγητές τώρα. Άσε μας, δεν τα ξέρουμε αυτά νομίζεις;».*

Πολιτικός Παναγιώτης: *«Δώδεκα από αυτούς που είμαστε στη ΣΕΛΕΤΕ και είναι εδώ είχαν περάσει χωρίς εξετάσεις (σ.σ. εννοεί χωρίς πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις. Για ορισμένα χρόνια το ΕΕΣ επέτρεπε στους αποφοίτους της ΤΕΕ με ενδοσχολικές εξετάσεις την εισαγωγή τους στα ΤΕΙ-ΣΕΛΕΤΕ)».* Ο Παναγιώτης διέθετε δεύτερο πτυχίο μαθηματικού και αρκετές φορές είχε αναφέρει την αγάπη του για αυτά, ενώ η φοίτηση του στη ΣΕΛΕΤΕ δεν έχαιρε προσωπικής ιδιαίτερης εκτίμησης.

Στους παραπάνω διαλόγους διαφαίνεται η ξεχωριστή αφετηρία των εκπαιδευτικών γενικής και τεχνικής παιδείας. Οι πρώτοι φαίνεται να εντοπίζουν την υποτίμηση τους αποκλειστικά στην ανεπάρκεια του ακαδημαϊκού κριτηρίου στους καθηγητές τεχνικής παιδείας. Άρα, υπονοούν ότι αυτή η ένδεια τους αποτελεί την αιτία της χαμηλής επίτευξης και της υποβάθμισης αυτών των σχολείων. Σε αυτή την απαξίωση προστίθεται και μια κάλπικη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης. Έτσι, η διοίκηση αποδέχεται αυτή την αντίληψη και την αναπαραγάγει. Ίσως, γιατί ο περιφερειακός διευθυντής ήταν φιλόλογος και η κοινωνικοποίηση του ανάλογη. Συνεπώς, ο ακαδημαϊσμός αποτελεί κυρίαρχο κριτήριο της κουλτούρας τους. Η έλλειψη του συνιστά αιτία μείωσης.

Αντίθετα, οι δεύτεροι υπαινίσσονται το κριτήριο αυτό. Έτσι, θεωρούν ότι η μικρή ακαδημαϊκή επιτυχία των εκπαιδευόμενων προκαλεί την αδιαφορία των «γενικών» για το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Αυτή συνδέεται άμεσα με τη χαμηλή δέσμευση αυτών των

εκπαιδευτικών με το σχολείο. Αυτοί υπονοούν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας διαχωρίζουν γενικά τους εκπαιδευόμενους στην εκπαίδευση σε «καλούς και κακούς» επιφέροντας αποκλεισμούς σε αυτούς. Η βίωση απαξιωτικής συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους ομότιμους της τεχνικής.

Στην αρχή του σχολικού έτους διενεργούνταν οι εγγραφές των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με αυτές και τους κανονισμούς της οργανωτικής δομής, οι υπεύθυνοι εκπόνησης του ωρολογίου προγράμματος, δηλαδή η τεχνοδομή του, οργάνωσε την προτυποποίηση των διαδικασιών του διδακτικού υποσυστήματος στον οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα, τους τομείς, τις ειδικότητες και τον αριθμό των τμημάτων που θα λειτουργούσαν, τον αριθμό των καθηγητών που απαιτούνταν για τη διδασκαλία καθώς και τα μαθήματα που θα δίδασκε κάθε εκπαιδευτικός. Παράλληλα, προέκυψαν τα πλεονάσματα ή οι ελλείψεις του διδάσκοντος προσωπικού κατά ειδικότητα. Ο διευθυντής είχε εκχωρήσει στους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς της τεχνοδομής το χειρισμό των επιμέρους ζητημάτων οργάνωσης των διαδικασιών.

Οι συνεχείς οργανωτικές αλλαγές (π.χ. μεταβολή των εγγραφών στα τμήματα και τις ειδικότητες, υποβολή καινοτόμων προγραμμάτων μέχρι τον Νοέμβριο) προκαλούσε την τροποποίηση των ωρολογίων προγραμμάτων. Έτσι, αυτή η γραφειοκρατική εργασία ολοκληρώθηκε στο τέλος του Α΄ τετραμήνου, στις 17 Δεκεμβρίου 2011. Συνολικά, επτά ωρολόγια προγράμματα απεστάλησαν στο γραφείο ΕΕ και στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Ο διευθυντής είχε δημιουργήσει μια μεσαία γραμμή τυπικών και άτυπων στελεχών, στην οποία στηρίζονταν. Αυτή αποτελούνταν από τους δύο υποδιευθυντές, την τεχνοδομή του σχολείου (προγραμματιστές του σχολείου) και άλλους δύο εκπαιδευτικούς ως συντονιστές των υπεύθυνων των τμημάτων. Αυτούς τους εκτιμούσε και τους συμβουλευόνταν. Αυτή η επέκταση της ηγεσίας διευκόλυνε τις αποφάσεις και αντιμετώπιζε εξαναγκασμούς της οργανωτικής δομής.

Η γραφειοκρατική οργάνωση του ΕΕΣ στηρίζεται στη διαμερισματοποίηση των διδασκόντων. Οι ειδικότητες – τομείς της ΤΕΕ αποτελούν τα διακριτά διαμερίσματα μεταξύ των οποίων δεν υφίσταται συνεργασία στη διδασκαλία. Ο τρόπος κατανομής των μαθημάτων εντός των «φυλών» αυτών αποτελεί ένα δείκτη της συνεργασίας που αναπτύσσεται στο εσωτερικό τους. Στο σχολείο ο διαμοιρασμός της διδασκαλίας υλοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς των τομέων μεταξύ τους. Έτσι, η οργανωτική δομή επιβάλλει την αναγκαστική συνεργασία των διδασκόντων. Μοναδικό κριτήριο του καταμερισμού εργασίας

στο διδακτικό υποσύστημα αποτελεί η αρχαιότητα. Η βούληση εφαρμογής της ισχύος του αρχαιότερου (ιεραρχική) κατά σειρά εκπαιδευτικού ορίζει την κατανομή των μαθημάτων. Παράλληλα, αυτή η επιθυμία εκφράζει τις ιεραρχικές προσεγγίσεις της προσωπικότητας των διδασκόντων.

Η ανάληψη των μαθημάτων των εκπαιδευτικών του τομέα δομικών έργων πραγματοποιούνταν με *«βάση αυτά που ξέρουμε καλύτερα, έτσι ώστε να αποδίδουμε περισσότερο»*, ανέφερε ο Πολιτικός Αναστάσιος. Οι κάποιες ιδιαίτερες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα μαθήματα αιτιολογούνταν και αποτελούσαν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Αυτά υπαινίσσονταν τις μειωμένες ιεραρχικές παραδοχές τους. Η κατανομή τους ολοκληρώνονταν από τον έναν εκπαιδευτικό, κάτι που υποδήλωνε την εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Βέβαια, οι προσφερόμενες ώρες μαθημάτων κάλυπταν σχεδόν ολοκληρωτικά το απαιτούμενο ωράριο των τριών διδασκόντων. Έτσι, η επάρκεια αυτή δεν εμφάνιζε την ισχύ της αρχαιότητας. Εντούτοις, η πρόθεση αλληλοβοήθειας με την ανάληψη διεπιστημονικών καινοτόμων προγραμμάτων έδειχνε τις καλές σχέσεις συνεργασίας τους.

Η προτεραιότητα της γνώσης (προτυποποίηση δεξιοτήτων) έναντι της αρχαιότητας υποδείκνυε τον προσανατολισμό τους στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευομένων. Οι πλούσιες τεχνικές επαγγελματικές εμπειρίες του Αναστάσιου συνέδεαν άμεσα την παρεχόμενη εκπαίδευση με τις ανάγκες της εργασίας. Γενικότερα, οι καθηγητές δεν ακολουθούσαν ιδιαίτερα το αναλυτικό πρόγραμμα. Στους Πολιτικούς εμφανίζονταν η γνωστική τεχνική ισχύς. Εντούτοις, τα προηγούμενα δεν αναιρούσαν την παραδοχή περί αυτονομίας των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τη συνεργασία οριακή. Αυτό υποδήλωνε η πραγματοποίηση διδασκαλίας από τον έναν διδάσκοντα σε εκείνα τα μαθήματα των τμημάτων που οι κανονισμοί πρότειναν δύο καθηγητές (συνδιδασκαλία).

Οι ηλεκτρολόγοι εκπαιδευτικοί, με απουσία σύγκρουσης, κατένεμαν τα μαθήματα με βάση την αρχαιότητα και κατά δεύτερο λόγο τις επιμέρους γνώσεις τους. Η υποστήριξη μεταξύ τους εκδηλώθηκε με το νέο καταμερισμό της διδασκαλίας, όταν γυναίκα συνάδελφος τους παραπονέθηκε για ανάθεση δύσκολων μαθημάτων. Επίσης, η διάθεση μεταξύ τους σύμπραξης φάνηκε στην πρωτοβουλία δύο ηλεκτρολόγων εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση θεατρικής παράστασης. Ωστόσο, ο γενικότερος περιορισμένος προσανατολισμός συνεργασίας τους διαφάνηκε σε δύο περιπτώσεις διαφοράς ανάθεσης μαθήματος. Σε αυτές, οι εκπαιδευτικοί προσέτρεξαν για την επίλυση τους στην τεχνοδομή, χωρίς να το συζητήσουν με τους ομολόγους τους. Έτσι, η ιεραρχική ισχύς στους ηλεκτρολόγους παρουσιάζονταν σχετικά περιορισμένη με την κατανόηση των αναγκών των συναδέλφων εκπαιδευτικών.

Στους ηλεκτρονικούς διδάσκοντες η επάρκεια των ωρών διδασκαλίας δεν άφησε να διαφανούν αντιθέσεις. Η κατανομή επιτεύχθηκε μετά από διάλογο. Στους φιλόλογους η στήριξη στην αρχαιότητα αποτέλεσε το κύριο χαρακτηριστικό διαμοιρασμού. Ο παλαιότερος εκπαιδευτικός, ο Φιλολόγος Φανούριος επέβαλλε την ιεραρχική αντίληψη του πλήρως, χωρίς διάθεση συζήτησης. «*Θέλω φιλολογικές ώρες καθαρά. Όχι ιστορικές*». Εντούτοις, αυτός διαπραγματεύτηκε κάπως τις φιλολογικές ώρες με την ομόλογο του. Παρόμοια στους μαθηματικούς η αρχαιότητα αποτέλεσε το βασικό χαρακτηριστικό του καταμερισμού, επιτρέποντας ωστόσο, κάποια περιθώρια διαπραγμάτευσης μεταξύ τους.

Στους μηχανολόγους ο εξαναγκασμός της συνεργασίας συνδυάστηκε με την μικρή οργανωτική κρίση στην κατανομή των εργαστηριακών μαθημάτων μεταξύ καθηγητών ΠΕ και ΤΕ. Ο προβληματισμός σχετικά με σειρά εγκυκλίων που αφορούσε τον καταμερισμό εργασίας αυτών των εκπαιδευτικών προκάλεσε την αδυναμία του συλλόγου διδασκόντων να αποφασίσει. Στη συνεδρίαση αυτή οι εκπαιδευτικοί ΤΕ αποχώρησαν συγκροτημένα, εκφράζοντας πολιτική συμπεριφορά. Η σύγκρουση μεταξύ διευθυντή και ΤΕ αντιμετωπίστηκε με τη γραφειοκρατική επιβολή τη γνώμης του, δηλαδή την οργανωτική υπεροχή των ΠΕ στα εργαστηριακά μαθήματα.

Η σημαντικότητα της αξίας της μόρφωσης για τον διευθυντή συνέβαλλε στην επίλυση αυτή. Για αυτόν το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που διέθετε κάποιος συνιστούσε το αποτέλεσμα της προσήλωσης του για προσωπική ανάπτυξη. Αυτή η προθυμία προόδου είχε το σεβασμό και την υποστήριξη του.

Μηχανολόγος Αθανάσιος (με υπαινικτική υποτίμηση): «*Ο ΤΕ Κωνσταντίνος παραπονέθηκε στη Διεύθυνση, γιατί δεν τον κάνανε υποδιευθυντή στο ΣΕΚ*».

Ερευνητής: «*Γιατί το λες αυτό;*».

Διευθυντής: «*Μπροστά στον ... (ΠΕ) τι είναι ο Κωνσταντίνος (ΤΕ)*».

Ήδη από τον Απρίλιο 2010, ο διευθυντής είχε επισημάνει την επίδραση της οργανωτικής δομής στη σύγκρουση αυτή γιατί «*...υπήρχε νομοθεσία η οποία ήταν αμφιλεγόμενη, υπήρχε νομοθεσία η οποία υποστήριζε - πιθανότατα άδικα - κάποιον από τους δύο, και αυτό δημιούργησε τα προβλήματα*».

Η διευθυντική οργανωτική παραδοχή της προτεραιότητας των ΠΕ επέφερε μείωση των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς του τομέα. Ο Μηχανολόγος Αντώνιος ανέφερε στον ερευνητή. «*Στην ουσία δύο άνθρωποι δημιουργούσαν το πρόβλημα. Ο ΤΕ Κωνσταντίνος και παλαιότερα μια άλλη συνάδελφος. Παλαιότερα προσπάθησα να πάρω κάποια μαθήματα για να βοηθήσω, αλλά δεν τα κατάφερα*».

Η απομάκρυνση των ΤΕ από το σχολείο προξένησε αρνητικά συναισθήματα σε εκπαιδευτικό ΤΕ. Αυτός εργάζονταν σκληρά και αποξενωμένος από τους υπόλοιπους καθηγητές. Σε προτροπή του ερευνητή να ζητήσει βοήθεια στη γραμματειακή του εργασία, ο εκπαιδευτικός αρνήθηκε. *«Κάναμε τόσο αγώνα για να φύγουμε από το σχολείο»* σχολίασε περιπαικτικά και υπαινικτικά.

Η εμφάνιση της ιεραρχικής ισχύος αποτέλεσε το κύριο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών μηχανολόγων στο διαμοιρασμό της διδακτικής εργασίας. Οι προσωπικές ανικανότητες ελέγχου στρεσογόνων συμπεριφορών εκπαιδευομένων και επιμέρους γνωστικών αντικειμένων διδασκαλίας καθώς και άγχους συνιστούσαν τα κριτήρια προσφυγής στην αρχαιότητα. *«Φοβάμαι στα εργαστήρια. Αγχώνομαι μήπως πάθει κάποιος ατύχημα. Ούτε θέλω να μπαίνω δεύτερος, σε βάρος άλλου»*. *«Πάντοτε αυτό γίνονταν. Μοίραζαν τα μαθήματα όπως τα ζέρουν και αφήνανε σε μένα να διαβάζω»*, ανέφεραν οι Μηχανολόγοι Γεώργιος και Νικόλαος αντίστοιχα.

Η επάρκεια ωρών διδασκαλίας στους άλλους τομείς, επέτρεπε να μεταφερθούν ώρες με κοινές αναθέσεις των ειδικοτήτων στην πλευρά των μηχανολόγων. Έτσι, δεν εκδηλώνονταν συγκρούσεις μεταξύ των διαμερισμάτων.

Η πολιτική συμπεριφορά των ΤΕ και ιδιαίτερα του Κωνσταντίνου επηρέαζε τις αποφάσεις του διευθυντή και της τεχνοδομής στην οργάνωση του σχολείου. Αυτή η πολιτική διαγωγή πρυτάνευσε στην αρχική κρίση τους να διατηρηθεί πολυπληθές τμήμα εκπαιδευομένων με στρεσογόνα συμπεριφορά, ενωμένο. Εντούτοις, ο έλεγχος και η πειθαρχία στο συγκεκριμένο τμήμα υποσκέλισε την πολιτική προσέγγιση των αποφάσεων της διοίκησης του σχολικού οργανισμού. Έτσι, την ίδια μέρα ένα γεγονός αποβολής παρακολουθούντα από το τμήμα οδήγησε στη διάσπασή του. Ο ιδεολογικός έλεγχος των εκπαιδευομένων συνιστούσε κεντρικό στοιχείο των αποφάσεων του σχολείου.

Γενικά, ο σχολικός οργανισμός διακρίνονταν από την υπερφόρτωση του διοικητικού υποσυστήματος. Αιτίες αυτής συνιστούσαν η σφικτή γραφειοκρατική οργάνωση με τον περιορισμό του χρόνου, την ανεπάρκεια διοικητικού μηχανισμού και την αυστηρή πολιτική της ηγεσίας του υπουργείου, η γραφειοκρατική συμπεριφορά του διευθυντή και του περιφερειακού διευθυντή. Η οργανωσιακή επίλυση του προβλήματος επιτελούνταν με την παραμονή του μέγιστου εκπαιδευτικού προσωπικού που επέτρεπε η επίσημη οργάνωση. Συνακόλουθα, η ακολουθούμενη τακτική της οργανωσιακής κουλτούρας περιελάμβανε τη χαλάρωση των δεσμών του γραφειοκρατικού συστήματος στα επιτρεπτά όρια του. Σε επίπεδο ηγεσίας η διοικητική υπερφόρτωση επιλύθηκε με τη διεύρυνση της μεσαίας γραμμής.

Περαιτέρω, η χαλάρωση αυτή και οργανωτικές αλλαγές (π.χ. μετακίνηση εκπαιδευτικών, έναρξη καινοτόμων δραστηριοτήτων το Νοέμβριο) προκάλεσαν υπερφόρτωση της τεχνοδομής και δυσαρέσκεια σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Ο διοικητικός ρόλος της απαιτεί σφικτό συνδεδεμένο σύστημα.

Στα επιμέρους διαμερίσματα ο καταμερισμός εργασίας των εκπαιδευτικών παρουσίαζε πολλαπλή εικόνα. Η απουσία ιεραρχικών αντιλήψεων και η γνωστική τεχνική ισχύς μεταξύ των «πολιτικών» εκπαιδευτικών επέφερε την εμπιστοσύνη και την αμοιβαία υποστήριξη τους. Ωστόσο, η οριακή συνεργασία ήταν αποτέλεσμα της αντίληψης αυτονομίας που διέθεταν οι διδάσκοντες. Παρόμοια, οι ηλεκτρολόγοι εκπαιδευτικοί επέδειξαν περιορισμένη ιεραρχική προσέγγιση μεταξύ τους και αλληλοϋποστήριξη. Ωστόσο, ο προσανατολισμός συνεργασίας τους διαφάνηκε γενικά περιορισμένος. Οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί επέδειξαν ιεραρχική αντίληψη και μικρή διάθεση διαπραγμάτευσης. Οι μηχανολόγοι εκπαιδευτικοί χωρίς συγκρούσεις με επαρκή διάλογο και στηριζόμενοι στην ιεραρχία επέδειξαν ανάλογη συμπεριφορά καθορισμένης συνεργασίας. Επιπλέον, η επάρκεια πόρων δεν εμφάνισε εντάσεις μεταξύ των «φυλών».

Στη σύγκρουση μεταξύ ΠΕ και ΤΕ συντέλεσε η ασάφεια στην προτυποποίηση των εργασίας από την οργανωτική δομή. Σε αυτή οι διδάσκοντες ΤΕ πρόβαλλαν πολιτική συμπεριφορά. Γενικότερα, το γεγονός αυτό υπαινίσσεται τις πολιτικές πρακτικές των φυλών στο ΕΕΣ. Στη σύγκρουση αυτή ο διευθυντής χρησιμοποίησε την οργανωτική ισχύ του. Η επίλυση του προβλήματος από αυτόν φαίνεται να βασίστηκε στην ατομική του αξία της μόρφωσης και στην παραδοχή της προόδου που αυτή επιφέρει.

Τέλος, διαφάνηκε ένας ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο τύπων της εκπαίδευσης. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της διαφοράς αυτής αποτέλεσε το ακαδημαϊκό κριτήριο. Η βίωση απαξιωτικής συμπεριφοράς εξαιτίας αυτού του παράγοντα εμφάνισε αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς τεχνικής εκπαίδευσης.

❖ Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Γενικά, το κλίμα στους εκπαιδευτικούς του οργανισμού διακρίνονταν για τη φιλικότητα και την οικειότητα μεταξύ τους. Αυτό έδειχνε η χρήση περισσότερο αργκό γλώσσας στους εκπαιδευτικούς. Οι διδάσκοντες κατευθύνονταν στις αίθουσες δέκα με δεκαπέντε λεπτά αργότερα από την έναρξη λειτουργίας του. Ο χαιρετισμός και τα πειράγματα αλλήλων συνιστούσαν καθημερινό απαραίτητο συστατικό τους. Στις ονομαστικές γιορτές και η κάποια προσωπική επιτυχία των καθηγητών συνοδεύονταν με την προσφορά γλυκών στους

συναδέλφους. Οι συζητήσεις συχνά αφορούσαν θέματα πολιτικής και ποδοσφαίρου. Οι εφημερίες που όριζε ο επίσημος οργανισμός πραγματοποιούνταν περιοδικά.

Η εμπιστοσύνη αποτελούσε χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών. Το λάθος που διαπίστωσε εκπαιδευτικός στον αριθμό των θεμάτων των εξετάσεων, λόγω αλλαγών στο θεσμικό πλαίσιο ξεπεράστηκε με την αγνόηση του γεγονότος.

ΤΕ Κωνσταντίνος: *«Ας το μεταζύ μας».*

Μηχανολόγος Παναγιώτης: *«Πάει έγινε. Τώρα πέρασε».*

ΤΕ Κωνσταντίνος: *«Το ξεχνάμε».*

Ο διευθυντής προέτρεπε στη συνεργασία με το σύνθημα *«όλοι βοηθάμε»*. Στη διαδικασία των εξετάσεων εκπαιδευμένων παρελθόντων ετών το Φεβρουάριο, ο ΤΕ Κωνσταντίνος προθυμοποιήθηκε εθελοντικά να αναλάβει την επιτήρηση τους, στη διάρκεια της διδασκαλίας του εργαστηριακού μαθήματος του.

Οι παραπάνω συμπεριφορές των εκπαιδευτικών συνιστούσαν την αντιμετώπιση της καθημερινότητας τους στις εντάσεις που προκαλούσαν οι γραφειοκρατικοί περιορισμοί της οργανωτικής δομής. Επιπλέον, υποδείκνυαν την εσωτερική αντίθεση μεταξύ γραφειοκρατίας και επαγγελματισμού. Παρόμοια ανοχή στα γραφειοκρατικά όρια διαφάνηκε στη συμπεριφορά του προϊστάμενου επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η τηλεφωνική συνδιάλεξη με το γραφείο ΕΕ επικοινωνήσε τα γραφειοκρατικά όρια.

Εργαζόμενος στο γραφείο ΕΕ: *«Χρειάζεται να φαίνεται στο πρόγραμμα ο καθηγητής να έχει έστω και μια ώρα. Υπάρχει νόμος».*

ΤΕ Κωνσταντίνος *«Έχω συνεννοηθεί με τον προϊστάμενο. Δεν τον ενοχλεί».*

Έτσι, οι άτυπες σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των επαγγελματιών υποκαθιστούν τις δυσλειτουργίες του γραφειοκρατικού μηχανισμού και αποφορτίζουν τον αυστηρό έλεγχο του συστήματος στους ανθρώπους.

Το ανθρώπινο κλίμα αποτελούσε τον μετριαστικό παράγοντα στις στρεσογόνες συνθήκες του ορατού περιβάλλοντος του. *«Το νιώθω και λίγο σαν το σπίτι μου εδώ... τους αισθάνομαι λίγο συγγενείς μου. Τόσο πολύ. Πολύ καλή δηλαδή συνεργασία, πάρα πολύ καλό το κλίμα. Πάρα πολύ καλό»* ανέφερε η Μηχανολόγος Κωνσταντίνα. Με αυτό συμφώνησε ο ΤΕ Κωνσταντίνος, *«Πολύ καλό το κλίμα. Για ένα τεχνικό σχολείο, για ένα σχολείο που είναι και νυχτερινό το κλίμα είναι πολύ καλό»*. Ο διευθυντής υπογράμμισε ότι *«οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, κατά κύριο λόγο, είναι άριστες»*.

Παράλληλα, αυτό το ανθρώπινο κλίμα επέτρεπε την ανεκτικότητα στις μη αποδεκτές συμπεριφορές διδασκόντων. Ο εκπαιδευτικός Γεώργιος αποτελούσε τέτοιο παράδειγμα. Το μακρόθυμο ανθρώπινο ενδιαφέρον που κυριαρχούσε στο σχολείο περιγράφεται στο διάλογο.

Ερευνητής: *«Γιατί έφυγες από το άλλο σχολείο; Αφού εκεί ήσουν χαλαρά. Ενώ εδώ έχεις μάθημα. Ζορίζεσαι».*

Εκπαιδευτικός Γεώργιος: *«Εκεί ήταν αδιάφορα. Ένας εδώ, ένας εκεί. Κανένας δεν ενδιαφέρονταν. Τι να έκανα εκεί; Δεν περνούσε η ώρα. Εδώ είμαστε πιο δεμένοι».*

Ερευνητής: *«Ναι, αλλά εκεί ήσουν πιο χαλαρός. Επειδή είμαστε πιο δεμένοι ήρθες εδώ;».*

Εκπαιδευτικός Γεώργιος: *«Ναι γι' αυτό. Εκεί θα με έστελναν για χαρτιά να πηγαίνω. Αν δεν κάνεις πράγματα στο αντικείμενο σου δεν περνά η ώρα. Ήμουνα και στο μουσικό. Εκεί έκανα καμιά δουλειά, πήγαινα χαρτιά, κανά υδραυλικό. Αλλά ήταν επιβλητικοί. Πήγαινε να φέρεις τα χαρτιά και να έρθεις σε μια ώρα».*

Περαιτέρω, αυτό το κλίμα υποστήριζε τη γρήγορη προσαρμογή των νεοεισερχόμενων καθηγητών στον οργανισμό. Έτσι, η αρχική σύγχυση που ένιωθαν αυτοί οι εκπαιδευτικοί εξουδετερώνονταν από την προσηνή υποδοχή των παλαιότερων. Έτσι, νεοφερμένος διδάσκοντας στην προσπάθεια αντιμετώπισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών εκπαιδευομένων ενήργησε με πειθαρχικά μέτρα. Οι παρακολουθούντες αντέδρασαν με οξείες πράξεις, δηλαδή κτυπώντας θρανία και πόρτα. Ο τρόμος του τον οδήγησε να αναζητήσει πληροφορίες της κουλτούρας των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών του σχολείου στον ερευνητή.

Οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν συγκεκριμένα μέτρα για την προστασία αυτού του θετικού κλίματος. Έτσι, σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων που αφορούσε μέλη του, (όπως απόφαση μεταξύ ΠΕ και ΤΕ) διεξάγονταν μυστικές ψηφοφορίες. Αυτός ο τρόπος απέφυγε συναισθηματικές επιδράσεις που ενδεχόμενα να τραυμάτιζαν ανεπανόρθωτα τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ τους.

Επιπλέον, διατάραξη σχέσεων όπως αυτή μεταξύ του διευθυντή και εκπαιδευτικών ΤΕ αποδόθηκαν στην οργανωτική δομή. *«...Υπάρχουνε μερικοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν με βλέπουν (σ.σ. καλά)... αλλά αυτό δεν οφείλεται στο ότι κάτι δεν πάει καλά στις δικές μας σχέσεις, δεν οφείλεται σ' εμάς, δηλαδή στα θέλω μας... αλλά μπήκαν εξωγενείς παράγοντες, όπως... η νομοθεσία της ανάθεσης μαθημάτων μεταξύ ΤΕ και ΠΕ»*, δήλωσε ο διευθυντής. Παρόμοια, ο ΤΕ Κωνσταντίνος είχε δηλώσει *«είμαστε πολύ καλά και με τους διευθυντές, άσχετο αν έχουμε τις αντιρρήσεις μας, τις διαφωνίες μας»*. Αυτό υποδείκνυε την κατανόηση των εκπαιδευτικών για το ρόλο του θετικού κλίματος στο μετριασμό των στρεσογόνων συνθηκών του ορατού επιπέδου.

Συνολικά, οι συμπεριφορές που είχαν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού οργανισμού κατέτειναν στη χαλάρωση των σφικτών δεσμών του γραφειοκρατικού συστήματος. Έτσι, αυτοί μείωναν τους στρεσογόνους παράγοντες του φυσικού κατασκευασμένου περιβάλλοντος. Επιπλέον, το κλίμα περιέγραφε τη συμβολή του

χαλαρά συνδεδεμένου διδακτικού υποσυστήματος (επαγγελματισμός) στην αντιμετώπιση των συνεπειών του σφικτού διοικητικού υποσυστήματος στους ανθρώπους ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

❖ Η «παραλία»

Την «παραλία» συναποτελούσε μια άτυπη ομάδα εκπαιδευτικών διαφόρων σχολείων της πόλης. Η ονοματοδότηση είχε προέλθει από την τοποθεσία συγκέντρωσης της. Στη σύνθεση της συμπεριελάμβανε μικρότερες διακριτές υποομάδες. Εντούτοις, τα μέλη της κάθε υποομάδας σχετιζόνταν με τα άτομα των άλλων υποομάδων, ανταλλάσσοντας πληροφορίες και κρίσεις μεταξύ τους.

Ο πυρήνας αυτός στην καθημερινή συνάντηση μετά την εργασία του, επικοινωνούσε τα γεγονότα των σχολείων στα υπόλοιπα μέλη, σχολίαζε, ασκούσε κριτική, εκδήλωνε προτιμήσεις. Αυτή βασιζόνταν στις γνωριμίες (κανονιστική ισχύς), ενώ ταυτόχρονα απουσίαζαν τα κριτήρια ικανότητας (γνωστική ισχύς) και επίτευξης έργου. Η ευμένεια της «παραλίας» προωθούσε εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, δυσμενής εικόνα οδηγούσε στη γελοιοποίηση και στον υποβιβασμό της προσωπικότητας του ανθρώπου στον οποίον αναφέρονταν. Προσωπικά περιστατικά άλλων εκπαιδευτικών μεταφέρονταν σε άλλους, συχνά διαμέσου του παραμορφωτικού φακού των συζητήσεων των υποομάδων αυτών. Την επόμενη μέρα μετέδιδαν πληροφορίες και συμπεράσματα στα σχολεία τους και σε στελέχη της εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο διαμόρφωναν γενικότερο κλίμα στα εκπαιδευτικά πράγματα της πόλης και επηρέαζαν έμμεσα γεγονότα στα σχολεία.

Η εκλογή του Υποδιευθυντή Β΄ στο «Φιλίππειο Τεχνικό» από το ΠΥΣΔΕ υποδαυλίσθηκε από την «παραλία». Ο συγκρωτισμός του υποδιευθυντή με την ομάδα αυτή υποκίνησε αυτόν στην εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη στελεχική θέση. *«Τον έβαλαν να κάνει αίτηση ως υποδιευθυντή»*, *«τον είπανε «κότα» αν δεν το επιχειρήσει»* ανέφεραν δύο εκπαιδευτικοί, ο ένας εκ των οποίων αποτελούσε μέλος της ομάδας αυτής.

Παρόμοια εικόνα μετέφερε ο διευθυντής. *«Ειπώθηκε ότι η «παραλία» θα βγάλει υποδιευθυντή»*. Στη συνομιλία του ερευνητή με αιρετό μέλος του ΠΥΣΔΕ δεν προέκυψε ανάλογο συμπέρασμα. Εντούτοις, η υπερβολική δήλωση του διευθυντή *«πήρε τριάντα τηλέφωνα»*, υποδήλωνε την πειστική επικοινωνία του υποδιευθυντή προς τους αιρετούς. Επιπλέον, στα κριτήρια επιλογής (βιογραφικό, ανάμιξη στα κοινά) του ΠΥΣΔΕ που εξέφρασε η αιρετός στη συνδιάλεξη, ο διευθυντής χαμογέλασε ειρωνικά. *«Θα τα πούμε με την... Η ανάμιξη στα κοινά είναι λόγος για να γίνει κάποιος υποδιευθυντής;»*.

Ο διευθυντής υπαινίχθηκε ότι το φτωχό βιογραφικό και η ένδεια ικανοτήτων του Υποδιευθυντή Β΄ δεν ανταποκρίνονταν στις οργανωτικές ανάγκες του σχολείου. Ταυτόχρονα, αυτά και η αίσθηση έλλειψης σεβασμού στην τρίχρονη προσφορά του ως υποδιευθυντή, αποτέλεσαν την αιτία απογοήτευσης και της διάρρηξης των σχέσεων του Μηχανολόγου Ευάγγελου με τον Υποδιευθυντή Β΄ και τα υπόλοιπα μέλη της άτυπης ομάδας του σχολείου. «*Ήταν φίλος του ο Υποδιευθυντής και τον πίκρανε η αίτησή του*» επισήμανε ο διευθυντής. «*Στράβωσα. Δεν θέλω να βγω μαζί του για κρασί*», αποκρίθηκε ο Ευάγγελος στον ερευνητή. Επιπλέον, συχνά εκδήλωνε τη χαμηλή εκτίμηση του για την οργανωτική επάρκεια του Υποδιευθυντή Β΄. «*Να πάτε στον Υποδιευθυντή Β΄ να το λύσετε. Τι το λέτε σε μένα;*» έλεγε σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους.

Τη φαινομενική επιρροή στις κρίσεις των εκπαιδευτικών πραγμάτων που διέθετε η «παραλία» περιγράφει ο παρακάτω διάλογος που διεξήχθη το Φεβρουάριο 2011. Ήδη, ο διευθυντής νωρίς, τον Οκτώβριο 2010 είχε αποφασίσει την φυγή του από το σχολείο.

Φιλολόγος Φανούριος (μέλος της «παραλίας»): «*Θα έρθει ο Ζάκιος του χρόνου στο σχολείο. Θέλει να έρθει. Έχει πολλά χρόνια διευθυντής*».

Υποδιευθυντής Β΄: «*Καιρός να φεύγω από εδώ*».

Μηχανολόγος Ευάγγελος: «*Αυτός θα διαλύσει το σχολείο*».

Ερευνητής: «*Δεν μπορεί να είναι προαποφασισμένες οι θέσεις. Τότε τι κάνουν τις κρίσεις; Τι σημασία έχει πόσα χρόνια είναι διευθυντής αν είναι ανάξιος;*».

Υποδιευθυντής Β΄: «*Αυτός είναι τρελός. Του έλεγα να πάρω ώρες και αυτός δεν έκανε το τμήμα, ενώ μπορούσε*».

Η πρόβλεψη αυτή επαληθεύτηκε την επόμενη σχολική χρονιά. Ο Ζάκιος ανέλαβε καθήκοντα διευθυντή στο «Φιλίππειο Τεχνικό».

Τα παραπάνω φανερώνουν τον πολιτικό ρόλο της «παραλίας». Αυτή διαμόρφωσε ένα κοινωνικό πλέγμα στον εκπαιδευτικό κόσμο της πόλης, στον οποίο κοινολογούσε την ευμένεια και τις αντιλήψεις της. Η συνεχής επικοινωνία των προτιμήσεων της ομάδας αυτής επηρέαζε τις αποφάσεις και τα εκπαιδευτικά γεγονότα στην πόλη. Η πρόκριση της κανονιστικής ισχύος έναντι της γνωστικής υποδηλώνει ένα στοιχείο της κουλτούρας της. Η απουσία αντίστασης, ίσως να υποδηλώνει τη γενικότερη κυριαρχία της παραδοχής αυτής στον εκπαιδευτικό κόσμο της πόλης.

Αυτήν την κανονιστική ισχύ των γνωριμιών στα ΠΥΣΔΕ υπονοούν οι αναφορές του διευθυντή (περισσότερο ως συνδικαλιστής) στους εκπαιδευτικούς σε συνεδρίαση του συλλόγου εκπαιδευτικών. «*Δεν υπάρχει νόμος που ορίζει ότι καθηγητές αναλαμβάνουν γραμματεία για αυτό είναι παράνομη η απόφαση προηγούμενων ΠΥΣΔΕ. Φέτος άτυπα οι*

περιφερειάρχες επέτρεψαν να υπάρχει καθηγητής που να εκτελεί χρέη γραμματέα. Αυτό, όμως καταστρατηγήθηκε από τα ΠΥΣΔΕ. Επίσης, η μείωση ωραρίου για λόγους υγείας ή διάφορους άλλους λόγους είναι παράνομη».

6.3 Η συλλογική εντύπωση του ορατού επιπέδου.

6.3.1 Αποτελέσματα στατιστικής επεξεργασίας ερωτηματολογίου

Πίνακας 6: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες κλιμάκων για όλο το σχολείο (N=35)

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΚΛΙΜΑΚΑ			ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΤΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ		
ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	20-100	43	82	63.29	8.854
ΔΕΘΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	2-10	3	10	6.91	1.711
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	5-25	11	25	20.31	3.197
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΝΤΟΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ	6-30	8	29	22.86	4.833
ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ - ΣΥΝΟΧΗ	4-20	11	20	16.2	2.564
ΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	6-30	12	30	23.11	4.431
ΣΤΑΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	6-30	17	30	23.31	3.085
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	3-15	5	15	11.71	2.334
ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	5-25	12	25	19.63	3.766
ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	5-25	9	25	19.86	3.844
ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΩΝ ΡΟΛΩΝ	3-15	7	15	12.66	2.376
ΣΧΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	6-30	10	30	24	5.391
ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ	4-16	6	16	10.2	3.018
ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	6-24	8	21	13.97	3.494

Στον πίνακα 6 φαίνονται τα συγκεντρωτικά περιγραφικά αποτελέσματα για όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου.

❖ Ο Ιδεολογικός Έλεγχος Μαθητών στον εκπαιδευτικό οργανισμό

Γενικά, ο σχολικός οργανισμός (πίνακας 7) εμφανίζει τάση κηδεμονικού προσανατολισμού (αρνητική λοξότητα = -0.222, μ.ο=63.29) με ακραία όρια από 43 ως 82. Είκοσι δύο εκπαιδευτικοί (62,9%) τοποθετούνται πάνω από το μέσο της κλίμακας προς το

κηδεμονικό πόλο. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο αρκετά υψηλός κηδεμονισμός του διευθυντή (τιμή=69) σε αντιδιαστολή με το περισσότερο ανθρωπιστικό προφίλ των υποδιευθυντών (τιμές=54 και 57), οι οποίοι εξισορροπούν κάπως τη ιδεολογική κατεύθυνση της διευθυντικής ομάδας.

Οι πτυχιούχοι της ΣΕΛΕΤΕ παρουσιάζουν τον μικρότερο μέσο όρο ($\mu.o=59.76$, $\tau.a=7.846$), τοποθετημένοι στη μέση της κλίμακας. Ακολουθούν κατά σειρά οι απόφοιτοι των ΑΕΙ ($\mu.o=63.222$ $\tau.a=7.965$), των ΤΕΙ ($\mu.o=69.00$ $\tau.a=7.483$) και τέλος οι ΤΕ-ΔΕ ($\mu.o=72.00$ $\tau.a=11.357$). Ο έλεγχος διαφορών με ANOVA μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα με τη μεταβλητή «Βασικό Πτυχίο» $F(3, 31)=3.229$, $p=0.036$. Ωστόσο, η εκτέλεση Post Hoc με το κριτήριο Bonferroni δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ζεύγη ελέγχου.

Πίνακας 7: Αντιλήψεις κατά τομείς εκπαιδευτικών (Ιδεολογικός έλεγχος μαθητών)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
		ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ			
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35		43-82		63.29	8.854	
ΓΕΝΙΚΕΣ N=9 ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09) (ΑΕΙ)	20-100	47	75	63.222	7.965	$F(3, 31)=3.229$, $p=.036$
ΣΕΛΕΤΕ N=17 (ΠΕ 17.1-04)		43	69	59.76	7.846	
ΤΕΙ N=6 (ΠΕ 17.06-07)		62	82	69.00	7.483	
ΤΕ-ΔΕ N=3		59	80	72.00	11.359	
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ N=3 (ΠΕ 17.01)		44	59	52.333	7.637	
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ N=10 (ΠΕ 17.02-17.06)		43	82	65.1	10.170	καμία
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ N=7 (ΠΕ 17.03-17.07)		55	67	61.86	4.336	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ N=2 (ΠΕ 17.04)		55	69	62.00	9.899	
ΤΕ (Μηχανολόγοι) N=2		77	80	78.50	2.121	
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος) N=1		59		59	-	

Στον πίνακα αναγράφονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στατιστική σημαντικότητα $< .05$

Στις ενοποιημένες τεχνικές ειδικότητες, οι Πολιτικοί εμφανίζουν ουμανιστικές πεποιθήσεις. Οι Ηλεκτρολόγοι και οι Ηλεκτρονικοί τοποθετούνται ελάχιστα παραπάνω από το μέσο της κλίμακας PCI. Οι Μηχανολόγοι παρουσιάζουν εντονότερη κηδεμονική

κουλτούρα και ακόμα ισχυρότερο κηδεμονισμό προβάλλουν οι ΤΕ, μηχανολογικής κατεύθυνσης εκπαιδευτικοί.

Στατιστικά σημαντική διαφορά $t(33)=2.164$, $p=0,038$ παρουσίασαν (πίνακας 8) οι εκπαιδευτικοί με γνώση ξένης γλώσσας, εμφανίζοντας τάση ανθρωπιστικής αντίληψης. Οι καθηγητές με γνώσεις Η/Υ, επιμόρφωση και δεύτερο πτυχίο, χωρίς να προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, διαθέτουν χαμηλή κηδεμονική αντίληψη, ελαφρά παραπάνω από το μέσο της κλίμακας. Αντίθετα, οι έχοντες μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών φανέρωσαν ελαφρά περισσότερο κηδεμονική αντίληψη.

Πίνακας 8: Επίδραση πρόσθετων γνώσεων εκπαιδευτικών στον Ιδεολογικό Έλεγχο

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ				
ΝΑΙ	15	59.733	7.833	$t(33)=2.164$, $p=0,038$
ΟΧΙ	20	65.950	8.811	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ - ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ				
ΝΑΙ	6	65.167	5.845	καμία
ΟΧΙ	29	62.900	9.390	
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ				
ΝΑΙ	3	62.000	7.000	καμία
ΟΧΙ	32	63.406	9.090	
ΓΝΩΣΕΙΣ Η/Υ				
ΝΑΙ	29	62.379	7.557	καμία
ΟΧΙ	9	67.667	13.619	
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ				
(παρακολούθηση βραχυχρόνιων προγραμμάτων που προσφέρονται επίσημα από το ΥΠΔΒΜΘ ή άλλους φορείς)				
ΝΑΙ	16	61.438	7.146	καμία
ΟΧΙ	19	64.842	9.996	

Στον πίνακα αναγράφονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στατιστική σημαντικότητα $< .05$

Η πιο λεπτομερειακή εξέταση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε επιμέρους προτάσεις της κλίμακας ιδεολογικού ελέγχου παρουσιάζει ορισμένες ενδιαφέρουσες τάσεις. Οι εκπαιδευτικοί, γενικά, τείνουν να διαφωνήσουν αρκετά στην αντίληψη ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να επιλύσουν τα προβλήματα τους διαμέσου λογικής σκέψης με μέσο όρο 2.78 (πρόταση Β2 ερωτηματολογίου). Επιπλέον, δείχνουν να διαφωνούν στη δήλωση «είναι πιο σημαντικό για τους μαθητές να υπακούουν σε κανόνες από το να μάθουν να κάνουν τις δικές τους κρίσεις» (πρόταση Β11) με μέσο όρο 2.78 στην πεντάβαθμη κλίμακα (κλίμακα 1: διαφωνώ απόλυτα – 5: συμφωνώ απόλυτα). Οι διδάσκοντες διαφωνούν αρκετά στη αντίληψη ότι «οι μαθητές δεν πρέπει να επιτρέπεται να αντιτίθενται με τις

δηλώσεις του καθηγητή στην τάξη» (B7) με μέσο όρο 2.22. Εντούτοις, συγχρόνως γενικά τείνουν να πιστεύουν ($\mu.o=3.56$, $\tau.a=1.366$), ότι η θέση των μαθητών είναι διακριτή, χαμηλότερη στην ιεραρχία (B17). Ειδικότερα σε αυτή την δήλωση οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας συμφωνούν ισχυρά, ενώ οι καθηγητές τεχνικών ειδικοτήτων παρουσιάζονται λιγότερο ιεραρχικοί. Ιδιαίτερα, οι Πολιτικοί ($\mu.o.=2.33$, $\tau.a=1.528$) εμφανίζουν ισότιμη προσέγγιση στους εκπαιδευόμενους.

Επίσης, γενικά θεωρούν ότι οι διευθυντές πρέπει να παρέχουν τυφλή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς του σχολείου (B6), με μέσο όρο 3.13, εξαιρώντας τους Πολιτικούς ($\mu.o=2.33$) και τους Ηλεκτρολόγους ($\mu.o=2.57$) που διαφοροποιούνται. Τα σαρκαστικά σχόλια προς τους μαθητές αποφεύγονται ως πειθαρχικό μέτρο (B3) με μέσο όρο 1.81. Επίσης, εκτός των Ηλεκτρονικών ($\mu.o=2.5$, $\tau.a=.707$), εκδηλώνεται μια γενική τάση για διδασκαλία «πολλών στοιχείων γνώσεων σχετικά με ένα θέμα ακόμα και αν δεν έχουν άμεση εφαρμογή» (B8) με μέσο όρο 3.56. Τέλος, το σχολείο διακρίνεται από μια ισχυρή πεποίθηση αυστηρότητας ($\mu.o=4.16$) στην καταστροφή σχολικού υλικού από εκπαιδευόμενους (B18).

Η ανάλυση των μέσων όρων της καθεμίας δήλωσης αποκαλύπτει τον βαθμό εμπιστοσύνης στους μαθητές που διατηρεί το διδακτικό προσωπικό. Εκτός από τους Πολιτικούς οι οποίοι σταθερά επιδεικνύουν πεποίθηση εμπιστοσύνης στους μαθητές, γενικά, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την δυσπιστία τους (πίνακας 9). Επιπλέον, οι προτάσεις «τα μαθητικά συμβούλια είναι μια καλή «βαλβίδα ασφάλειας» αλλά δεν πρέπει να έχουν πολλή επιρροή στις σχολικές αποφάσεις» $F(6, 28)=3.443$, $p=0.011$, «εάν οι μαθητές έχουν την άδεια να χρησιμοποιούν την τουαλέτα χωρίς να παίρνουν άδεια, θα υπάρξει κατάχρηση αυτού του προνομίου» $F(6, 28)=2.942$, $p=0.024$ και «οι μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ της δημοκρατίας και της αναρχίας στην τάξη» $F(6, 28)=2.512$, $p=0.045$, εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όπως έδειξε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης.

Πίνακας 9 : Μέσοι όροι δηλώσεων του βαθμού εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών των τομέων προς εκπαιδευόμενους (ΚΛΙΜΑΚΑ 1: Διαφωνώ - 5: Συμφωνώ)

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
Όταν είσαι φιλικός με τους μαθητές, αυτό συχνά παρεξηγείται και γίνονται πολύ οικείοι	ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	3.89	.928	καμία
	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ	2.33	.577	
	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	3.4	.966	
	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	3.71	.951	
	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ	3.5	.707	
	ΤΕ-ΔΕ	3.00	1.732	
Τα μαθητικά συμβούλια είναι μια καλή «βαλβίδα ασφάλειας» αλλά δεν πρέπει να έχουν πολλή επιρροή στις σχολικές αποφάσεις	ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	3.33	.707	F(6, 28)=3.443, p=0.011
	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ	2.00	1.00	
	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	3.50	.707	
	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	2.71	1.113	
	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ	3.50	.707	
	ΤΕ-ΔΕ	4.67	.577	
Μπορείς να εμπιστευθείς τους μαθητές για να εργαστούν μαζί χωρίς επίβλεψη	ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	2.22	1.093	καμία
	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ	3.00	1.000	
	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	2.7	.823	
	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	3.00	1.155	
	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ	2.00	0.00	
	ΤΕ-ΔΕ	2.67	1.528	
Εάν οι μαθητές έχουν την άδεια να χρησιμοποιούν την τουαλέτα χωρίς να παίρνουν άδεια, θα υπάρξει κατάχρηση αυτού του προνομίου	ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	3.67	1.118	F(6, 28)=2.942, p=0.024
	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ	2.67	1.155	
	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	4.3	1.252	
	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	4.43	.535	
	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ	4.5	.707	
	ΤΕ-ΔΕ	2.33	1.155	
Οι μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ της δημοκρατίας και της αναρχίας στην τάξη	ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	3.22	1.202	F(6, 28)=2.512, p=0.045
	ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ	1.67	.577	
	ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ	3.8	1.033	
	ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ	3.14	.900	
	ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ	3.0	1.414	
	ΤΕ-ΔΕ	4.33	.577	

Στον πίνακα αναγράφονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στατιστική σημαντικότητα < .05

❖ Η αίσθηση συμμετοχής στις αποφάσεις

Γενικά, η συλλογική αντίληψη των εκπαιδευτικών ($\mu.o=6.91$) αποτυπώνει κάπως αυξημένη αίσθηση συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του σχολείου (πίνακας 10). Πιο συγκεκριμένα στην πρόταση που αφορά την εντύπωση ελεύθερης έκφρασης απόψεων, η πλειοψηφία (71,4%) των εκπαιδευτικών ανέφερε υψηλή αίσθηση (4 και 5). Αυτό υποδηλώνει την αίσθηση δημοκρατίας που απολαμβάνουν οι διδάσκοντες. Ωστόσο, η επιρροή τους στις αποφάσεις (πρόταση Α1) μετριάζεται. Το 75% δηλώνει καθόλου ως μέτρια, ενώ μόνο 8 άτομα, νιώθουν ότι η επίδραση τους στις αποφάσεις είναι υψηλή. Αν εξαιρέσουμε και τα δύο μέλη της διεύθυνσης που ανέφεραν υψηλές τιμές επίδρασης (ένας δεν απάντησε), τότε αποκαλύπτεται ότι ένας μικρός πυρήνας 6 ατόμων αισθάνεται ότι συνεισφέρει στις σημαντικές σχολικές αποφάσεις.

Πίνακας 10: Αντιλήψεις κατά τομείς εκπαιδευτικών (Αίσθηση Συμμετοχής στις Αποφάσεις)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
		ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ			
ΣΧΟΛΕΙΟ N=32		3-10		6.91	1.711	
ΓΕΝΙΚΕΣ N=8 ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09) (ΑΕΙ)	2-10	5	9	7.125	1.458	καμία
ΣΕΛΕΤΕ N=16 (ΠΕ 17.1-04)		3	10	7.000	1.862	
ΤΕΙ N=5 (ΠΕ 17.06-07)		4	10	6.600	2.302	
ΤΕ-ΔΕ N=3		6	7	6.333	0.577	
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ N=3 (ΠΕ 17.01)		7	8	7.333	0.577	
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ N=10 (ΠΕ 17.02-17.06)		4	9	6.40	1.838	
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ N=7 (ΠΕ 17.03-17.07)		3	10	7.429	2.507	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ N=1 (ΠΕ 17.04)		7		7.00	-	
ΤΕ (Μηχανολόγοι) N=2		6	6	6.00	0.00	
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος) N=1		7		7	-	

Οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας προβάλλουν έντονη αντίληψη συμμετοχής, ενώ στις επιμέρους τεχνικές ειδικότητες, οι Ηλεκτρολόγοι και οι Πολιτικοί σημειώνουν αρκετά υψηλούς μέσους όρους. Οι Μηχανολόγοι και οι ΤΕ-ΔΕ εκδηλώνουν μέτρια αίσθηση. Στους Ηλεκτρονικούς απάντησε ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών (ο παλαιότερος) δηλώνοντας

μέτρια αίσθηση συμμετοχής. Ενδιαφέρον σημείο αποτελεί η σχεδόν κανονική κατανομή της μεταβλητής.

Η ανάλυση ANOVA μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές $F(2, 29) = 4.218, p = .025$ μεταξύ της «υπηρεσίας στη σχολική μονάδα» και της «αίσθησης συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων». Η ανάλυση με το κριτήριο Bonferroni δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, ωστόσο εντός σχολείου, η διαφορά έγκειται μεταξύ των επιπέδων αφενός, «1-2» ετών ($\mu.o = 7,60 \tau.a = 1,349$), «11-35» ($\mu.o = 7.625 \tau.a = 1.598$) και αφετέρου «3-10» έτη ($\mu.o = 6,00 \tau.a = 1,664$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της αίσθησης συμμετοχής στις αποφάσεις και άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών του ερωτηματολογίου.

❖ Η συνεργασία στο σχολικό επίπεδο

Πίνακας 11: Αντιλήψεις κατά τομείς εκπαιδευτικών (Συνεργασία στο σχολικό επίπεδο)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
		ΜΕΓΙΣΤΗ	ΤΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ			
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35		11-25		20.31	3.197	
ΓΕΝΙΚΕΣ N=9 ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09) (ΑΕΙ)	5-25	17	24	20.778	2.224	καμία
ΣΕΛΑΤΕ N=17 (ΠΕ 17.1-04)		13	25	20.235	3.270	
ΤΕΙ N=6 (ΠΕ 17.06-07)		11	24	20.000	4.690	
ΤΕ-ΔΕ N=3		18	24	20.000	3.464	
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ N=3 (ΠΕ 17.01)		16	24	21.00	4.359	
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ N=10 (ΠΕ 17.02-17.06)		11	25	18.8	4.516	
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ N=7 (ΠΕ 17.03-17.07)		20	24	22.00	1.527	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ N=2 (ΠΕ 17.04)		19	20	19.5	0.707	
ΤΕ (Μηχανολόγοι) N=2		18	18	18	0.00	
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος) N=1		24		24	-	

Η συνεργασία στο σχολικό επίπεδο απολαμβάνει υψηλή θέση με μέσο όρο 20.31 (πίνακας 11). Είναι χαρακτηριστικό, πως μόνο δύο καθηγητές μηχανολόγοι δηλώνουν αρκετά απογοητευμένοι, ενώ ο μισός εκπαιδευτικός πληθυσμός εκφράζει υψηλή αίσθηση

συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν καλές σχέσεις μεταξύ τους ($\mu.o=4.5$, $\tau.a=.568$) (πρόταση Δ16), υψηλή αίσθηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Δ17) ($\mu.o=4.00$, $\tau.a=.950$), καθώς και αποτελεσματική συνεργασία (Δ14) με μέσο όρο 4.28 ($\tau.a=.581$). Πολύ υψηλή αντίληψη συνεργασίας διατηρούν οι Ηλεκτρολόγοι ($\mu.o=22.00$). Ακολουθούν οι Πολιτικοί ($\mu.o=21.00$), οι γενικής παιδείας ($\mu.o=20.778$) και οι Ηλεκτρονικοί ($\mu.o=19.5$). Οι Μηχανολόγοι ($\mu.o=18.8$) εμφανίζουν μέτρια αίσθηση και με μεγάλες διαφορές αντίληψης, ενώ παρόμοια αισθάνονται οι ΤΕ ($\mu.o=18.00$).

❖ Η συνεργασία εντός διαμερίσματος

Πίνακας 12: Αντιλήψεις κατά τομείς εκπαιδευτικών (Συνεργασία στην ειδικότητα)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
		ΜΕΓΙΣΤΗ	ΤΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ			
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35		8-29		22.86	4.833	
ΓΕΝΙΚΕΣ N=9 ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09) (ΑΕΙ)	6-30	8	29	21.78	6.553	καμία
ΣΕΛΕΤΕ N=17 (ΠΕ 17.1-04)		15	29	23.530	4.048	
ΤΕΙ N=6 (ΠΕ 17.06-07)		15	28	23.500	5.010	
ΤΕ-ΔΕ N=3		17	25	21.000	4.000	
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ N=3 (ΠΕ 17.01)		26	28	27.00	1.00	
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ N=10 (ΠΕ 17.02-17.06)		15	28	20.8	4.541	
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ N=7 (ΠΕ 17.03-17.07)		23	29	26.43	2.070	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ N=2 (ΠΕ 17.04)		22	22	22.00	0.00	
ΤΕ (Μηχανολόγοι) N=2		17	21	19.00	2.828	
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος) N=1		25		25	-	

Γενικά, η συνεργασία σε επίπεδο ειδικότητας παρουσιάζεται αρκετά υψηλή ($\mu.o=3.886$, $\tau.a=0.681$), ωστόσο σε χαμηλότερη ένταση από τη συνεργασία στο σχολείο ($\mu.o=4.133$, $\tau.a=0.603$). Μόνο 17.1% των εκπαιδευτικών δηλώνει μικρότερη ικανοποίηση από το μέσο της κλίμακας. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ισχυρά ότι συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους ειδικότητας (Δ6) με μέσο όρο 4.35, τους οποίους θεωρούν αξιόλογους εκπαιδευτικούς (Δ5) ($\mu.o=4.38$), δεν νιώθουν προστριβές μεταξύ τους (Δ4) με μέσο όρο 4.12,

απολαμβάνουν υποστήριξη ($\Delta 8$) ($\mu.o=3.97$), χωρίς να εκδηλώνουν αντιπάθειες ανάμεσα τους ($\Delta 11$) ($\mu.o=4.06$). Επίσης, δεν εκφράζουν περισσότερη εμπιστοσύνη στους συναδέλφους ειδικότητας σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου ($\Delta 7$) ($\mu.o=2.41$).

Υψηλότετη θέση ($\mu.o=27$) παρουσιάζουν οι Πολιτικοί εκπαιδευτικοί (πίνακας 12). Χαρακτηριστικά συμφωνούν απόλυτα για την επαγγελματική αλληλοεκτίμηση τους, την απόλυτη συνεργασία τους, ενισχύοντας τις απόψεις τους με την απουσία οποιασδήποτε αντιπάθειας ανάμεσα τους.

Ακολουθούν αμέσως, οι Ηλεκτρολόγοι ($\mu.o=26.43$), οι όποιοι ανάμεσα τους χαίρουν υψηλή επαγγελματική εκτίμηση, αποτελεσματική συνεργασία, υποστήριξη και δεν εκδηλώνουν αντιπάθειες.

Μέτρια αίσθηση συνεργασίας εμφανίζουν οι Μηχανολόγοι με μέσο όρο 20.8. Παρόμοια στάση, ελαφρά χαμηλότερη, εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ΤΕ (μηχανολόγοι) υποβιβάζοντας περισσότερο την αίσθηση της συνεργασίας στο διδακτικό προσωπικό του μηχανολογικού τομέα. Αυτοί εκφράζουν ισχυρή αντίληψη επαγγελματικής αλληλοεκτίμησης και συνεργασίας, καθώς και μέτρια ως αρκετά επίπεδα υποστήριξης. Ωστόσο, εκδηλώνουν αντιπάθειες στο εσωτερικό της «φυλής» (ισχυρά οι ΤΕ) και αρνητικό βαθμό εμπιστοσύνης στους συναδέλφους ειδικότητας σε σχέση με τους υπόλοιπους καθηγητές ($\mu.o=1.80$).

Γενικά, οι μηχανολόγοι, τόσο σε σχολικό επίπεδο όσο και εντός ειδικότητας, βιώνουν μέτρια εικόνα συνεργασίας και αρκετά σοβαρές αντιθέσεις μεταξύ τους.

Οι Ηλεκτρονικοί, προβάλλουν κοινή αντίληψη συνεργασίας, κάπως υψηλή γενικά, εκφράζοντας ισχυρή αλληλοεκτίμηση, αποτελεσματικότητα σύμπραξης και υποστήριξης.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας εμφανίζουν γενικά υψηλή αντίληψη συνεργασίας στις επιμέρους ειδικότητες. Ωστόσο, η γυναίκα μαθηματικός αποκάλυψε μικρή αίσθηση συνεργασίας και εκτίμησης για το συνάδελφο της.

❖ Οργανωτική δέσμευση - Συνοχή του σχολείου

Το διδακτικό προσωπικό παρουσιάζει υψηλή δέσμευση ($\mu.o=16.2$) με το σχολείο (πίνακας 13). Εντούτοις, 7 καθηγητές (20%) εμφανίζουν μέτρια αίσθηση. Η διευθυντική ομάδα παρουσιάζει πολύ υψηλή αντίληψη. Αν και μη στατιστικά σημαντικά, οι τεχνικές ειδικότητες δείχνουν ισχυρότερη δέσμευση ($\mu.o=16.783$, $t.a=2.696$) από τους καθηγητές γενικής παιδείας ($\mu.o=15.444$, $t.a=1.667$). Οι μαθηματικοί, φυσικοί και οι ΤΕ διατυπώνουν τη σχετικά μικρότερη θετική πίστη δέσμευσης με τον οργανισμό. Εντούτοις, η απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ διδασκόντων γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στη

δέσμευση τους στο σχολείο δεν επιβεβαιώνει διαφορές απόψεων τους για την προσφορά τους στην τεχνική εκπαίδευση.

Λίγο πάνω από το μέσο της κλίμακας (3.48) δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στη πρόταση (Δ12) «αυτό το σχολείο είναι ένα από τα καλύτερα που έχω συναντήσει», ενώ οι φυσικοί εκφράζουν αρνητική γνώμη.

Πίνακας 13: Αντιλήψεις κατά τομείς εκπαιδευτικών (Οργανωτική Δέσμευση – Συνοχή)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
		ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ			
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35		11-20		16.2	2.564	
ΓΕΝΙΚΕΣ N=9 ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09) (ΑΕΙ)	4-20	13	18	15.44	1.667	καμία
ΣΕΛΕΤΕ N=17 (ΠΕ 17.1-04)		11	20	16.412	2.830	
ΤΕΙ N=6 (ΠΕ 17.06-07)		15	20	17.833	2.137	
ΤΕ-ΔΕ N=3		12	17	14.000	2.646	
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ N=3 (ΠΕ 17.01)		15	19	17.00	2.00	
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ N=10 (ΠΕ 17.02-17.06)		11	20	17.00	3.056	
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ N=7 (ΠΕ 17.03-17.07)		11	20	16.86	3.185	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ N=2 (ΠΕ 17.04)		15	17	16.00	1.414	
ΤΕ (Μηχανολόγοι) N=2		12	17	14.50	3.536	
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος) N=1		13		13	-	

❖ Η ισότητα στο σχολείο

Η αίσθηση ισότητας (πίνακας 14) που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο ανέρχεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα με μέσο όρο 23.11. Ωστόσο, 3 καθηγητές του μηχανολογικού τομέα νιώθουν να υφίστανται ανισότητες στο εσωτερικό του. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί η σχετικά εξασθενημένη αίσθηση της διευθυντικής ομάδας (τιμές 22, 18, 22). Πιθανόν να είναι αποτέλεσμα των ισορροπιών και των συμβιβασμών που πρέπει να ακολουθούν στην άσκηση της ηγεσίας, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς.

Η ανάλυση ANOVA μονής κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές $F(2, 32)=3.433$ $p=0,045$ μεταξύ χρόνου υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και της «ισότητας στο σχολείο». Η ανάλυση Bonferroni έδειξε πως η σημαντικότητα των διαφορών στο επίπεδο 0,05 έγκειται μεταξύ των ομάδων «1-2» και «3-10» έτη.

Το 31,4% των εκπαιδευτικών του σχολείου θεωρούν ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί τυγχάνουν ευνοϊκότερης μεταχείρισης από τους νεότερους ($\Delta 27$). Η αντίληψη αυτή αναγνωρίζεται από τους νέους διδάσκοντες ηλικίας «32-34» ετών, τους μηχανολόγους, ηλεκτρονικούς και τον καθηγητή της Αγγλικής φιλολογίας.

Πίνακας 14: Αντιλήψεις κατά τομείς εκπαιδευτικών (Ισότητα στο σχολείο)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
		ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ			
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35		12-30		23.11	4.431	
ΓΕΝΙΚΕΣ N=9 ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09) (ΑΕΙ)	6-30	19	28	24.44	3.574	καμία
ΣΕΛΕΤΕ N=17 (ΠΕ 17.1-04)		12	30	22.471	4.836	
ΤΕΙ N=6 (ΠΕ 17.06-07)		17	29	24.500	4.550	
ΤΕ-ΔΕ N=3		16	22	20.000	3.464	
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ N=3 (ΠΕ 17.01)		18	24	20.67	3.055	
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ N=10 (ΠΕ 17.02-17.06)		12	30	22.4	5.739	
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ N=7 (ΠΕ 17.03-17.07)		21	30	25.86	3.625	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ N=2 (ΠΕ 17.04)		19	20	19.5	0.707	
ΤΕ (Μηχανολόγοι) N=2		16	22	19.0	4.243	
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος) N=1		22		22	-	

Οι εκπαιδευτικοί ΤΕ συμφωνούν απόλυτα, οι ηλεκτρολόγοι και οι μηχανολόγοι ελαφρά μειωμένα πιστεύουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ίσοι ανεξάρτητα του επιπέδου πτυχίου που διαθέτουν ($\Delta 26$). Συνδυαστικά με αυτό, οι ΤΕ και ο καθηγητής Αγγλικής φιλολογίας κρίνουν πως ο διευθυντής δεν θεωρεί όλους τους εκπαιδευτικούς ίσους ($\Delta 23$).

Γενικά, το σύνολο των εκπαιδευτικών φρονεί στην αξία της ισότητας των εκπαιδευτικών, ενώ 4 εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής διαφωνούν μερικά. Ειδικά, όσον αφορά τον διευθυντή

αυτή η άποψη του είναι συνεπής με την επιλογή του στη οργανωτική διένεξη μεταξύ ΠΕ και ΤΕ. Επιπλέον, η επίλυση της διαμάχης προκάλεσε την μειωμένη αίσθηση ισότητας ενός διδάσκοντα ΤΕ. Εντούτοις, τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν το μικρό μέγεθος επιρροής της σύγκρουσης διευθυντή και ΤΕ στον οργανισμό.

❖ Η στάση του σχολείου απέναντι στους γονείς

Πίνακας 15: Αντίληψεις κατά τομείς εκπαιδευτικών (Στάση σχολείου στους γονείς)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
		ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ			
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35		17-30		23.31	3.085	
ΓΕΝΙΚΕΣ N=9 ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09) (ΑΕΙ)	6-30	20	30	24.00	2.784	καμία
ΣΕΛΕΤΕ N=17 (ΠΕ 17.1-04)		17	27	22.530	3.356	
ΤΕΙ N=6 (ΠΕ 17.06-07)		22	27	25.167	2.137	
ΤΕ-ΔΕ N=3		19	25	22.000	3.000	
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ N=3 (ΠΕ 17.01)		18	21	19.67	1.528	
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ N=10 (ΠΕ 17.02-17.06)		17	27	23.8	3.584	
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ N=7 (ΠΕ 17.03-17.07)		18	27	24.00	3.215	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ N=2 (ΠΕ 17.04)		21	24	22.50	2.121	
ΤΕ (Μηχανολόγοι) N=2		19	25	22.00	4.243	
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος) N=1		22		22	-	

Γενικά, το σχολείο (πίνακας 15) διάκειται θετικά απέναντι στους γονείς και τη συνεργασία μ' αυτούς (μ.ο=23.31). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ισχυρά ότι οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, τους αντιμετωπίζουν ευγενικά και άμεσα και συνεργάζονται μαζί τους για τη πρόοδο των παιδιών.

Ο διευθυντής εκθέτει ελαφρά αρνητική αντίληψη (τιμή 17) για τη σχέση του σχολείου με τους γονείς. Ειδικότερα εκφράζει ουδέτερη γνώμη σχετικά με τις προτάσεις «οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντιμετωπίζουν τους γονείς ευγενικά και άμεσα» (ΣΤ1) και «οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο ενδιαφέρονται και συνεργάζονται με τους γονείς για την πρόοδο ενός παιδιού»

(ΣΤ 3). Επίσης, προβάλλει αρνητική αντίληψη στην πρόταση «οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έρχονται σε επαφή με τους γονείς για προβλήματα που αφορούν το παιδί τους» (ΣΤ5).

Παρόμοια, η αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο συνεργασίας διδασκόντων-γονέων στην αντιμετώπιση προβλημάτων των μαθητών διαφοροποιείται. Συνολικά, 8 καθηγητές θεωρούν τη συνεργασία χαμηλή και 6 διατηρούν ουδέτερη άποψη. Ταυτόχρονα, οι καθηγητές εκφράζουν σχεδόν συνολικά (94.3%) την απουσία επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο, αν και υποστηρίζουν ισχυρά ότι οι τελευταίοι είναι ευπρόσδεκτοι. Σε επίπεδο ειδικότητας οι πολιτικοί εκδηλώνουν μέτρια εικόνα σχέσης, διαφοροποιούμενοι αισθητά από τις υπόλοιπες ειδικότητες.

Πίνακας 16: Επίδραση πρόσθετων γνώσεων εκπαιδευτικών στη στάση έναντι των γονέων

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	Μ.Ο.	Τ.Α.	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ				
ΝΑΙ	15	22.133	3.420	t(33)=2.052, p=0,048
ΟΧΙ	20	24.200	2.546	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ - ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ				
ΝΑΙ	6	22.667	5.203	καμία
ΟΧΙ	29	23.448	2.572	
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ				
ΝΑΙ	3	23.333	3.215	καμία
ΟΧΙ	32	23.313	3.126	
ΓΝΩΣΕΙΣ Η/Υ				
ΝΑΙ	29	23.000	3.251	t(17,082)=2.152, p=0,046
ΟΧΙ	9	24.833	1.472	
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ				
(παρακολούθηση βραχυχρόνιων προγραμμάτων που προσφέρονται επίσημα από το ΥΠΔΒΜΘ ή άλλους φορείς)				
ΝΑΙ	16	22.500	3.759	καμία
ΟΧΙ	19	24.000	2.261	

Στον πίνακα αναγράφονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στατιστική σημαντικότητα < .05

Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στους καθηγητές που γνωρίζουν Η/Υ t(17,082)=2,152, p=0,046 και ξένη γλώσσα t(33)=2,052, p=0,048 στη στάση που επιδεικνύει το σχολείο απέναντι στους γονείς (πίνακας 16). Οι εκπαιδευτικοί με έλλειψη τέτοιων γνώσεων θεωρούν πιο ικανοποιητική τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας από όσους έχουν τέτοιες γνώσεις. Παρεμφερή θετικότερη στάση παρουσιάζουν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που δεν διαθέτουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή επιμόρφωση, έστω και αν οι διαφορές των Μ.Ο τους δεν θεωρούνται στατιστικά σημαντικές. Φαίνεται πως οι

εκπαιδευτικοί του σχολείου που δεν αποκτήσαν πρόσθετη εκπαίδευση αντιμετωπίζουν θετικότερα τη στάση του σχολείου απέναντι στους γονείς.

❖ Η σχολική προσέγγιση αντιμετώπισης των μαθητικών προβλημάτων

Πίνακας 17: Αντιλήψεις κατά τομείς εκπαιδευτικών (Σχολική προσέγγιση μαθητικών προβλημάτων)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
		ΜΕΓΙΣΤΗ	ΤΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ			
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35		5-15		11.71	2.334	
ΓΕΝΙΚΕΣ N=9 ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09) (ΑΕΙ)	3-15	10	15	12.56	1.590	καμία
ΣΕΛΑΓΕ N=17 (ΠΕ 17.1-04)		5	15	11.706	2.974	
ΤΕΙ N=6 (ΠΕ 17.06-07)		9	12	11.000	1.265	
ΤΕ-ΔΕ N=3		10	12	10.667	1.155	
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ N=3 (ΠΕ 17.01)		5	13	9.00	4.00	
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ N=10 (ΠΕ 17.02-17.06)		7	15	11.5	2.759	
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ N=7 (ΠΕ 17.03-17.07)		9	15	12.29	2.059	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ N=2 (ΠΕ 17.04)		12	13	12.5	0.707	
ΤΕ (Μηχανολόγοι) N=2		10	10	10.00	0.00	
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος) N=1		12		12	-	

Με βάση το μέσο όρο 11.71 το σχολείο (πίνακας 17) δείχνει τάση συστημικότερης αντιμετώπισης των μαθητικών προβλημάτων με συνεργασία των εκπαιδευτικών, του διευθυντή και την προσπάθεια εμπλοκής γονέων. Η συντριπτική πλειοψηφία (85.7%) των διδασκόντων θεωρεί ότι το σχολείο προσεγγίζει περισσότερο συστημικά τις μαθητικές δυσκολίες. Οι διδάσκοντες συμφωνούν ότι «η επίλυση προβλημάτων με μαθητές είναι κοινή υπόθεση διευθυντή – καθηγητών – γονέων» (ΣΤ9) με μέσο όρο 4.09 καθώς και «όταν κάποιος μαθητής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την επίλυση τους» (ΣΤ8) με μέσο όρο 4.03. Ωστόσο, ο διευθυντής αποτυπώνει αρνητική αντίληψη για τη συστημική προσέγγιση του οργανισμού στα μαθητικά προβλήματα. Επίσης,

οι Πολιτικοί παρουσιάζουν ουδέτερη και οι ΤΕ σχεδόν ουδέτερη εντύπωση στη συστηματική συμπεριφορά του σχολείου.

❖ Η επιρροή της διοικητικής περιοχής

Πίνακας 18: Αντιλήψεις κατά τομείς εκπαιδευτικών (γραφειοκρατική επίδραση)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
		ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ				
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35		6-16		10.2	3.018	
ΓΕΝΙΚΕΣ N=9 ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09) (ΑΕΙ)	4-16	6	13	8.33	2.121	καμία
ΣΕΛΕΤΕ N=17 (ΠΕ 17.1-04)		6	16	10.353	3.258	
ΤΕΙ N=6 (ΠΕ 17.06-07)		10	15	12.000	1.789	
ΤΕ-ΔΕ N=3		9	16	11.333	4.041	
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ N=3 (ΠΕ 17.01)		7	13	9.67	3.055	
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ N=10 (ΠΕ 17.02-17.06)		6	16	11.4	3.406	
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ N=7 (ΠΕ 17.03-17.07)		7	16	10.14	3.132	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ N=2 (ΠΕ 17.04)		10	11	10.5	0.707	
ΤΕ (Μηχανολόγοι) N=2		9	16	12.50	4.950	
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος) N=1		9		9	-	

Ο μέσος όρος (10.2) στην κλίμακα «γραφειοκρατική επίδραση» (πίνακας 18) του ερωτηματολογίου τοποθετείται στο μέσο της κλίμακας. Ωστόσο, η αριστερή ασυμμετρία της κατανομής δείχνει πως η επίδραση της συγκεκριμένης σφαίρας στην εκπαιδευτική θεωρείται από τους διδάσκοντες ότι συμβαίνει λιγότερο συχνά (διάμεσος 9.00). Ποσοστό περίπου 60% δηλώνουν μικρότερη από το μέσο της κλίμακας επήρεια της εξωδιδασκτικής δραστηριότητας στο εκπαιδευτικό έργο. Εντούτοις, 11 εκπαιδευτικοί εκφράζουν ισχυρή επενέργεια της διοικητικού τμήματος δράσης στο διδακτικό, συμπεραίνοντας πως τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το διδακτικό έργο συχνά. Εξάλλου, η πλειοψηφία (74,3%) των διδασκόντων συμφωνούν ότι η διοικητική γραφική εργασία είναι υπερβολική.

Τα παραπάνω πιθανόν να υποδηλώνουν ότι ορισμένα μέλη του σχολείου επιφορτίζονται περισσότερο με διοικητικές εργασίες σε σχέση με την πλειοψηφία των εργαζομένων. Άξιο

προσοχής αποτελεί το γεγονός πως σταθερά 4-6 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πολύ συχνά υφίσταται μεγάλη ποσότητα και υπερβολική ανάθεση εξωδίδακτικών υποχρεώσεων με συνέπεια τη διάσπαση τους από το εκπαιδευτικό έργο. Επιπρόσθετα, 7 διδάσκοντες εκφράζουν συχνή απογοήτευση. Έτσι, οι αριθμοί συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι μια μικρή ομάδα καθηγητών υφίστανται διοικητική υπερφόρτωση με άμεση επιρροή στο ηθικό τους.

Ο διευθυντής εμφανίζει ισχυρά απογοητευμένη αντίληψη εξαιτίας της γραφειοκρατικής υπερφόρτωσης και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι υποδιευθυντές εκφράζουν περιορισμένη αίσθηση απογοήτευσης.

Πίνακας 19: Αντιλήψεις κατά τομείς εκπαιδευτικών (απογοητευμένη συμπεριφορά εκπαιδευτικών)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
		ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ				
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35		8-21		13.97	3.494	
ΓΕΝΙΚΕΣ N=9 ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09) (ΑΕΙ)	6-24	8	19	12.22	3.114	καμία
ΣΕΛΕΤΕ N=17 (ΠΕ 17.1-04)		9	20	14.000	3.482	
ΤΕΙ N=6 (ΠΕ 17.06-07)		12	19	16.000	2.608	
ΤΕ-ΔΕ N=3		12	21	15.000	5.196	
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ N=3 (ΠΕ 17.01)		11	17	13.00	3.464	
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ N=10 (ΠΕ 17.02-17.06)		10	19	15.00	3.682	
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ N=7 (ΠΕ 17.03-17.07)		9	20	14.00	3.559	
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ N=2 (ΠΕ 17.04)		14	15	14.5	0.707	
ΤΕ (Μηχανολόγοι) N=2		12	21	16.50	6.364	
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος) N=1		12		12	-	

Το παραπάνω, ίσως, να αντανακλά την αυξημένη ευθύνη του διευθυντικού ρόλου ως ηγέτη του σχολείου. Ταυτόχρονα, υποδηλώνει την αίσθηση προσωπικής ευθύνης λειτουργίας του διοικητικού υποσυστήματος του σχολείου. Επιπλέον, παρουσιάζει την πίεση που ασκεί η γραφειοκρατική οργάνωση στην ηγεσία της εκπαιδευτικής μονάδας. Αντίθετα, οι υποδιευθυντές στο γραφειοκρατικό σύστημα διατηρούν διαφορετικό οργανωτικό ρόλο,

περισσότερο υποστηρικτικό, βοηθητικό και με μικρότερο βαθμό υποχρέωσης απέναντι στη διοικητική επίτευξη έργου. Οι ευθύνες τους περιορίζονται εντός του σχολείου.

Γενικά, οι τεχνικές ειδικότητες των καθηγητών ($\mu.o=10.78$, $\tau.a=3.0$) παρουσιάζουν πιο αυξημένη αντίληψη επήρειας του διοικητικού υποσυστήματος σε σχέση με εκείνης των γενικών μαθημάτων ($\mu.o=8.33$, $\tau.a=2.12$). Παρόμοια, οι τεχνικοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερα επίπεδα βαθμού απογοήτευσης ($\mu.o=14.522$, $\tau.a=3.342$) από εκείνους των γενικών ειδικοτήτων ($\mu.o=12.222$, $\tau.a=3.114$) (πίνακας 19). Εντούτοις, η απογοήτευση των «τεχνικών» συγκλίνει σε μέτρια επίπεδα. Οι απόφοιτοι των ΤΕΙ εμφανίζουν αρκετά υψηλό βαθμό επίδρασης της γραφειοκρατικής οργάνωσης ($\mu.o=12.00$) και μέτρια επίπεδα απογοήτευσης ($\mu.o=16.00$), ενώ στους αποφοίτους ΑΣΕΤΕΜ υποχωρούν τα αποτελέσματα. Ο καθηγητής της πληροφορικής βιώνει ισχυρή ιδέα επιρροής του διοικητικού μέρους της εργασίας, αλλά η απογοήτευση του μετριάζεται αρκετά.

Η χαμηλή αίσθηση επιρροής που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας πιθανόν να υποδηλώνει περιορισμένη ενασχόληση με διοικητικές εξωδιδασκτικές εργασίες και περισσότερο αποκλειστική δραστηριότητα με το εκπαιδευτικό έργο.

Η εξέταση των μέσων όρων, αν και δεν φανέρωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, εμφανίζει αυξητική κατεύθυνση στην απογοητευμένη στάση των εκπαιδευτικών και στην επίδραση της γραφειοκρατικής οργάνωσης του σχολείου σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας στην τεχνική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αρκετά μικρή απογοήτευση και γραφειοκρατική επιρροή προβάλλουν οι διδάσκοντες με έτη υπηρεσίας «1-3», λίγο μεγαλύτερη από «4-20», πάντα μικρότερη του μέσου της κλίμακας, για να υπερβεί το μέσο της στα έτη από 21-35. Όσον αφορά τη υπηρεσία γενικά στην εκπαίδευση δεν παρουσιάζεται ανάλογο φαινόμενο. Οι υπηρετούντες 4-18 έτη δήλωσαν μικρότερη επήρεια από τις ομάδες που εργάζονται στην εκπαίδευση «1-3» και «19-30» και «31-40» έτη. Εντούτοις, αν εξαιρέσουμε την απάντηση «1-3» (στο επίπεδο αυτό ανήκει μόνο ένας εκπαιδευτικός) επίσης παρουσιάζεται το γεγονός της συνεχούς αύξησης της απογοήτευσης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί με την πάροδο του χρόνου. Φαίνεται ότι γενικά και στους δύο τύπους της εκπαίδευσης απογοήτευση και χρόνος σχετίζονται θετικά. Με άλλα λόγια, η απογοήτευση σχετίζεται αποκλειστικά με το χρόνο στην εκπαίδευση.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται περισσότερο από 11 χρόνια στο σχολείο δήλωσαν ισχυρή αίσθηση της γραφειοκρατικής επιρροής και ταυτόχρονα μέτρια απογοήτευση, ενώ οι καθηγητές με βραχύτερο χρόνο παραμονής εξέφρασαν μέτρια αίσθηση της γραφειοκρατίας και περισσότερο αυξημένο ηθικό. Αυτό πιθανόν υπαινίσσεται τη συνεχή αύξηση του διοικητικού φόρτου στο σχολείο ανάλογα με το χρόνο.

Τέλος, οι ηλικίες «45-54» ανέφεραν αρκετά συχνή επίδραση της διοικητικής εργασίας και μεγαλύτερη απογοήτευση, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ηλικίες που δήλωσαν πιο περιορισμένη την επήρεια της. Ίσως αυτό να υποδηλώνει ότι αυτή η δεκαετία των εκπαιδευτικών να αποτελεί καμπή στην εκπαιδευτική τους υπηρεσία.

Στατιστικά σημαντική διαφορά $t(32,000)=-6.500$, $p=0,000$ εμφάνισαν οι καθηγητές που προσέρχονται στο σχολείο για να συμπληρώσουν ωράριο σε σχέση με τη γραφειοκρατική αίσθηση που αποκομίζουν κατά τη διάρκεια παραμονής τους σ' αυτό. Το αποτέλεσμα είναι εύλογο, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστα ή καθόλου εξωδιδασκτικά καθήκοντα καθώς και απουσία συμμετοχής στην οργανωτική ζωή του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρουσιάζουν ελαφρά ανεβασμένο ηθικό, αφού η πλειοψηφία (65,7%) τοποθετείται αρνητικά στην οικεία κλίμακα. Οι εκπαιδευτικοί γενικά, θεωρούν πως δεν υφίστανται ιδιορρυθμίες εκπαιδευτικών καθώς και δεν συμβαίνουν συχνά αξιολογικές διακοπές των μελών που ομιλούν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

❖ Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Μετασηματιστική διάσταση

Οι εκπαιδευτικοί (πίνακας 20) αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του διευθυντή ισχυρό μετασηματιστικό προσανατολισμό ($\mu.o=19.623$), επιβεβαιώνοντας η πλειονότητα τους (82.9%) το στυλ ηγεσίας του. Το προσωπικό πιστεύει έντονα ($\mu.o=4.18$, $\tau.a=.673$) ότι «ο διευθυντής του σχολείου μου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν την εφαρμογή νέων ιδεών» (δήλωση E3), ότι «ο διευθυντής σε αυτό το σχολείο «αγκαλιάζει» τις πρωτοβουλίες αλλαγής» (E5) ($\mu.o=4.03$, $\tau.a.797$), ενώ παράλληλα «ο διευθυντής προωθεί νέες ιδέες για τη βελτίωση του σχολείου» (E6) ($\mu.o=4.18$, $\tau.a=.834$). Λιγότερο, αλλά αρκούντως ισχυρά εκτιμούν τη επιθυμία του διευθυντή για αλλαγή με μέσο όρο 3.88, ενώ μετριάζεται η άποψη τους «στο σχολείο μου ο διευθυντής εφαρμόζει τις αλλαγές που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς» (E1) ($\mu.o=3.56$, $\tau.a=.927$).

Ο διευθυντής διατηρεί ισχυρή πεποίθηση μετασηματιστικού προσανατολισμού για τον εαυτό του. Αντίθετα, οι υποδιευθυντές εκφράζουν μέτρια εικόνα αυτής της κατεύθυνσής του.

Πίνακας 20: Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ηγεσία (μετασχηματιστική διάσταση)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ - ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35			12-25		19.629	3.766
ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09)	ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	5-25	13	24	19.22	3.667
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ (ΠΕ 17.01)			17	20	19.00	1.732
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ (ΠΕ 17.02-17.06)			13	25	20.4	3.921
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ (ΠΕ 17.03-17.07)			14	25	21.14	4.100
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ (ΠΕ 17.04)			20	20	20.00	0.00
ΤΕ (Μηχανολόγοι)			12	13	12.50	0.707
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος)			19		19	-

Πίνακας 21: Διάσταση μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας (Τεχνικές – Γενικές ειδικότητες) Bonferroni

(I) ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΙΡΕΣΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ	(J) ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΙΡΕΣΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ	Διαφορά Μέσου όρου (I-J)	Τυπικό σφάλμα	σημαντικότητα	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
01-09	1701-20	-1,21256	1,37590	1,000	-4,6887	2,2636
	ΤΕ-ΔΕ	4,55556	2,33296	,179	-1,3385	10,4496
1701-20	01-09	1,21256	1,37590	1,000	-2,2636	4,6887
	ΤΕ-ΔΕ	5,76812*	2,14813	,034	,3410	11,1952
ΤΕ-ΔΕ	01-09	-4,55556	2,33296	,179	-10,4496	1,3385
	1701-20	-5,76812*	2,14813	,034	-11,1952	-,3410

*. Η διαφορά Μ.Ο. είναι σημαντική στο 0.05 επίπεδο.

Η ανάλυση ANOVA μονής κατεύθυνσης φανέρωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές $F(2, 32)=3.687$, $p=.036$ μεταξύ της βασικής κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών, «Γενικές Διαιρέσεις Εκπαιδευτικών» και του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Η ανάλυση Bonferroni (πίνακας 21) αποτύπωσε ως στατιστικά σημαντικές τις διαφορές μεταξύ καθηγητών τεχνικών ειδικοτήτων και ΤΕ-ΔΕ. Ουσιαστικά, απεικόνισε την επιρροή της υπέρπρους διαμάχης μεταξύ διευθυντή, τεχνικών εκπαιδευτικών ΠΕ και των ΤΕ στο

σχολείο. Οι τελευταίοι αξιολογούν αρνητικά (τιμές 12, 13) τη μετασχηματιστική κατεύθυνση του διευθυντή.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές $F=(2, 31)=5.852, p=.007$ παρουσιάστηκαν μεταξύ της ηλικίας των καθηγητών και της μετασχηματιστικής διάστασης ηγεσίας του διευθυντή. Η σύγκριση με το κριτήριο Bonferroni (πίνακας 22) σκιαγράφησε σημαντικά στατιστικές τις διαφορές μεταξύ της κατηγορίας 45-54 ετών από τη μία μεριά και των δύο ηλικιακά νεότερων ομάδων «32-34» και «35-44» από την άλλη. Η πρώτη κοόρτη σημειώνει μικρότερη αίσθηση μετασχηματιστικότητας του διευθυντή. Γενικά, φαίνεται ότι υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ ηλικίας και εντύπωσης της μετασχηματιστικής συμπεριφοράς του διευθυντή. Έτσι, με τη πρόσθεση της εμπειρίας, η αίσθηση των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή υποδεικνύει ότι δεν διαφέρει πολύ στο μετασχηματιστικό προσανατολισμό από την υπόλοιπη εκπαίδευση. Το μετασχηματιστικό του προφίλ γίνεται οριακό. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται από τις αρνητικές σχέσεις των μεταβλητών «συνολικής υπηρεσίας» των εκπαιδευτικών και «παραμονής στο σχολείο» με τη μετασχηματιστική διάσταση του διευθυντή, αν και δεν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 22: Διάσταση μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας (Ηλικίες εκπαιδευτικών)
Bonferroni

(I) ΝΕΑ ΗΛΙΚΙΑ1	(J) ΝΕΑ ΗΛΙΚΙΑ1	Διαφορά Μέσου όρου (I-J)	Τυπικό σφάλμα	Σημ.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
32-34	35-44	3,28571	2,52127	,606	-3,0954	9,6669
	45-54	6,50000*	2,48601	,041	,2081	12,7919
35-44	32-34	-3,28571	2,52127	,606	-9,6669	3,0954
	45-54	3,21429*	1,18854	,033	,2062	6,2224
45-54	32-34	-6,50000*	2,48601	,041	-12,7919	-,2081
	35-44	-3,21429*	1,18854	,033	-6,2224	-,2062

*. Η διαφορά του Μ.Ο είναι σημαντική στο επίπεδο 0.05

Τελευταία στατιστικά σημαντική διαφορά $t(33)=-2.078, p=.046$ παρουσίασε το διδακτικό προσωπικό με γνώσεις H/Y, δείχνοντας υψηλότερη αίσθηση για το μετασχηματιστικό προσανατολισμό της ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής. Πιθανόν, η υπεροχή να συνδέεται με την τεχνολογική αντίληψη που αναφέρει ο Smith (2006), ότι η καινοτομία συνδέθηκε ιστορικά με τεχνολογικές βελτιώσεις, συνεπέστατο με την εξαιρετική γνώση του διευθυντή σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και τη μηχανοργάνωση του σχολείου που ολοκλήρωσε στη διάρκεια της θητείας του.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εντοπίζουν το μετασχηματιστικό προσανατολισμό του διευθυντή σε τεχνολογικές καινοτομίες περισσότερο. Πέρα από αυτό, μάλλον αυτός δεν ξεφεύγει από τον κανόνα που επικρατεί στα υπόλοιπα σχολεία.

Συμμετοχική διάσταση

Ανάλογα με τον ισχυρό βαθμό αξιολόγησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όμοια, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν το συμμετοχικό προφίλ (πίνακας 23) του διευθυντή στη λήψη αποφάσεων εντός σχολείου ($\mu.o=19.857$). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως «ο διευθυντής ενδυναμώνει τη συναδελφικότητα και το αίσθημα της ομάδας μεταξύ των εκπαιδευτικών» (πρόταση Z3) με μέσο όρο 4.17, ότι «ο διευθυντής του σχολείου μου υιοθετεί προτάσεις που εισηγούνται οι εκπαιδευτικοί» (Z5) ($\mu.o=3.83$), «ο διευθυντής ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων» (Z4) ($\mu.o=4.20$), ενώ ταυτόχρονα «ο διευθυντής προσπαθεί πάντα να συμβουλευτεί έναν ή περισσότερους καθηγητές πριν λάβει την τελική απόφαση» (Z2) με μέσο όρο 3.97. Εντούτοις, οι υποδιευθυντές μετριάζουν την εκτίμηση τους (τιμές 16 και 16) για τη συμμετοχική συμπεριφορά του διευθυντή.

Πίνακας 23: Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ηγεσία (συμμετοχική διάσταση)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ – ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35			9-25		19.857	3.844
ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09)	ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	5-25	16	24	20.89	2.667
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ (ΠΕ 17.01)			16	21	18.67	2.517
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ (ΠΕ 17.02-17.06)			15	25	20.3	3.622
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ (ΠΕ 17.03-17.07)			11	25	20.57	4.962
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ (ΠΕ 17.04)			19	19	19.0	0.0
ΤΕ (Μηχανολόγοι)			9	15	12	4.243
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος)			22		22	-

Η ανάλυση ANOVA εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά $F(4, 30)=3.368$, $p=.022$ μεταξύ του «βασικού τίτλου σπουδών» και της διάστασης συμμετοχικής ηγεσίας. Οι μέσοι όροι των εκπαιδευτικών ομάδων ΑΕΙ, ΣΕΛΕΤΕ, ΤΕΙ και ΔΕ κυμαίνονται από 19.5 μέχρι 22,

ενώ στους ΤΕ τοποθετείται χαμηλά (μ.ο=12.0, τιμές 9 και 15). Η διαφορά δείχνει πάλι την υφέρπουσα συγκρουσιακή κατάσταση που ενυπάρχει στο σχολείο, η οποία οδηγεί στον σχηματισμό αρνητικής εικόνας των εκπαιδευτικών ΤΕ προς το διευθυντή.

Ποιότητα εργασιακών σχέσεων

Στο σχολείο γενικά, ενυπάρχει υψηλός βαθμός ικανοποίησης από τις εργασιακές σχέσεις (μ.ο=12.657, τ.α=2.376 και διάμεσος=13) που αναπτύσσονται μεταξύ των υφιστάμενων οργανωτικών ρόλων (πίνακας 24). Μόνο 3 εκπαιδευτικοί τοποθετούνται αρνητικά στον δείκτη.

Πίνακας 24: Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις των οργανωτικών ρόλων

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ - ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΣΧΟΛΕΙΟ N=35			7-15		12.657	2.376
ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09)	ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΩΝ ΡΟΛΩΝ	3-15	11	15	13.67	1.658
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ (ΠΕ 17.01)			12	14	13.33	1.155
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ (ΠΕ 17.02-17.06)			9	15	12.6	2.066
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ (ΠΕ 17.03-17.07)			7	15	13.29	2.984
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ (ΠΕ 17.04)			10	12	11.00	1.414
ΤΕ (Μηχανολόγοι)			7	8	7.50	0.707
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος)			12	12	12	-

Ισχυρότατη αίσθηση ποιότητας των εργασιακών σχέσεων μεταξύ των ρόλων απολαμβάνουν ισοδύναμα οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας (μ.ο=13.67) και οι ηλεκτρολόγοι (μ.ο=13.29), ακολουθώντας εγγύτατα οι πολιτικοί (13.33). Ισχυρή αντίληψη εμφανίζουν οι μηχανολόγοι (μ.ο=12.6), ο καθηγητής της πληροφορικής (τιμή 12) και ο εκπαιδευτικός ΔΕ (τιμή 12), ενώ, αν και θετική, μετριάζεται κάπως η εντύπωση στους ηλεκτρονικούς (μ.ο=11.00).

Οι αναλύσεις ANOVA μονής κατεύθυνσης έδειξαν σταθερά στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της συγκεκριμένης μεταβλητής και του βασικού πτυχίου πρόσληψης των διδασκόντων $F(4, 30)=4.903, p=.004$, των γενικών διαιρέσεων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Γενικές, Τεχνικές και ΤΕ-ΔΕ) $F(2, 32)=5.555, p=.008$. Οι αναλύσεις Bonferroni

(πίνακες 25, 26) έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο ζεύγος ΤΕ-ΔΕ και στις υπόλοιπες κατηγορίες ειδικοτήτων. Συμπερασματικά, αφαιρώντας την αντίληψη του εκπαιδευτικού ΔΕ η οποία παρουσιάζει υψηλή τιμή (12), διακρίνεται η χαμηλή ικανοποίηση των καθηγητών ΤΕ για τις υφιστάμενες εργασιακές σχέσεις μεταξύ των οργανωτικών ρόλων. Έτσι, η διατάραξη των σχέσεων είναι εμφανής.

Πίνακας 25: Σχέσεις Ρόλων (Γενικές Διαιρέσεις Εκπαιδευτικών)

Bonferroni

(I) ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΙΡΕΣΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ	(J) ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΙΡΕΣΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ	Διαφορά M.O (I-J)	Τυπικό σφάλμα	Σημ.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
01-09	1701-20	,92754	,82951	,815	-1,1682	3,0232
	ΤΕ-ΔΕ	4,66667*	1,40651	,007	1,1132	8,2201
1701-20	01-09	-,92754	,82951	,815	-3,0232	1,1682
	ΤΕ-ΔΕ	3,73913*	1,29508	,021	,4672	7,0110
ΤΕ-ΔΕ	01-09	-4,66667*	1,40651	,007	-8,2201	-1,1132
	1701-20	-3,73913*	1,29508	,021	-7,0110	-,4672

*. Η διαφορά του M.O είναι σημαντική στο επίπεδο 0.05 .

Πίνακας 26: Σχέσεις Ρόλων (Βασικός Τίτλος Σπουδών)

Bonferroni

(I) ΕΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ	(J) ΕΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΤΙΤΛΟΣ	Διαφορά M.O (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Σημ.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	ΑΣΕΤΕΜ	,38889	,25168	,795	-,3204	1,0982
	ΤΕΙ	-,11111	,32178	1,000	-1,0180	,7958
	ΤΕ-ΔΕ	1,55556*	,40703	,004	,4084	2,7027
ΑΣΕΤΕΜ	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	-,38889	,25168	,795	-1,0982	,3204
	ΤΕΙ	-,50000	,28992	,567	-1,3171	,3171
	ΤΕ-ΔΕ	1,16667*	,38234	,028	,0891	2,2442
ΤΕΙ	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	,11111	,32178	1,000	-,7958	1,0180
	ΑΣΕΤΕΜ	,50000	,28992	,567	-,3171	1,3171
	ΤΕ-ΔΕ	1,66667*	,43172	,003	,4500	2,8834
ΤΕ-ΔΕ	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	-1,55556*	,40703	,004	-2,7027	-,4084
	ΑΣΕΤΕΜ	-1,16667*	,38234	,028	-2,2442	-,0891
	ΤΕΙ	-1,66667*	,43172	,003	-2,8834	-,4500

*. Η διαφορά του M.O είναι σημαντική στο επίπεδο 0.05 .

Πίνακας 27: Σχέσεις Ρόλων (Παραμονή στο σχολείο)

Bonferroni

(I) ΝΕΑ ΕΤΗ ΣΧΟΛΕΙΟ	(J) ΝΕΑ ΕΤΗ ΣΧΟΛΕΙΟ	Διαφορά Μ.Ο (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Σημ.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-2	3-10	,47917	,26582	,243	-,1924	1,1507
	11-35	,85417*	,31536	,032	,0574	1,6509
3-10	1-2	-,47917	,26582	,243	-1,1507	,1924
	11-35	,37500	,29388	,633	-,3675	1,1175
11-35	1-2	-,85417*	,31536	,032	-1,6509	-,0574
	3-10	-,37500	,29388	,633	-1,1175	,3675

*. Η διαφορά του Μ.Ο είναι σημαντική στο επίπεδο 0.05 .

Η ανάλυση ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μεταβλητών «σχέσεις ρόλων» και «έτη στο σχολείο» $F(2, 32)=4.476$, $p=.019$ καθώς και «έτη στη τεχνική υπηρεσία» $F(3, 31)=3.606$, $p=.024$. Η ανάλυση Post Hoc με Bonferroni (πίνακες 27, 28) εντόπισε τις στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πρώτη περίπτωση ανάμεσα στις κατηγορίες «1-2» και «11-35», ενώ στην δεύτερη περίπτωση μεταξύ «1-3» και «21-35». Οι νεότεροι σταθερά δηλώνουν υψηλότερη ικανοποίηση από τους παλαιότερους και ειδικότερα με αυτούς που είναι πάνω από 20 χρόνια στην τεχνική εκπαίδευση. Γενικά, εντοπίζεται χαμηλότερη ικανοποίηση των εργασιακών σχέσεων στους παλαιούς εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Οι αναλύσεις με t-test έδειξαν ότι οι κατέχοντες δεύτερο πτυχίο $t(31,000)=-3,394$, $p=0,002$ εμφανίζουν υψηλότερη ικανοποίηση από τις εργασιακές σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των μελών της διευθυντικής ομάδας όσο και της προσωπικής τους με τη διευθυντική ομάδα. Παρόμοια στάση επέδειξαν και οι κατέχοντες μεταπτυχιακού-διδακτορικού τίτλου, οι έχοντες έστω και μερική γνώση Η/Υ και οι γνωρίζοντες ξένη γλώσσα, συγκρίνοντας τους Μ.Ο των δύο ομάδων στο σχολείο, παρόλο που δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Γενικά, φαίνεται πως η επιπλέον εκπαίδευση, πέραν του βασικού πτυχίου, στους εκπαιδευτικούς του σχολείου οδηγεί σε μια θετικότερη ικανοποίηση από τις εργασιακές σχέσεις που καλλιεργούνται εντός σχολείου. Αυτό ίσως να υποδηλώνει ότι ένας προσανατολισμός επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύει την ικανοποίηση των μελών του οργανισμού.

Πίνακας 28: Σχέσεις Ρόλων (Υπηρεσία στη Τεχνική Εκπαίδευση)

Bonferroni

(I) ΝΕΑ ΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ	(J) ΝΕΑ ΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ	Διαφορά Μ.Ο (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Σημ.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-3	4-10	,43810	,39654	1,000	-,6795	1,5557
	11-20	,67059	,34453	,364	-,3004	1,6416
	21-35	1,17222*	,41007	,045	,0165	2,3279
4-10	1-3	-,43810	,39654	1,000	-1,5557	,6795
	11-20	,23249	,30413	1,000	-,6246	1,0896
	21-35	,73413	,37677	,363	-,3277	1,7960
11-20	1-3	-,67059	,34453	,364	-1,6416	,3004
	4-10	-,23249	,30413	1,000	-1,0896	,6246
	21-35	,50163	,32158	,774	-,4047	1,4079
21-35	1-3	-1,17222*	,41007	,045	-2,3279	-,0165
	4-10	-,73413	,37677	,363	-1,7960	,3277
	11-20	-,50163	,32158	,774	-1,4079	,4047

*. Η διαφορά του Μ.Ο είναι σημαντική στο επίπεδο 0.05 .

Ποιότητα σχέσεων Διευθυντή και εκπαιδευτικών

Πίνακας 29: Η αντίληψη των σχέσεων διευθυντή και εκπαιδευτικών

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΟΡΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ - ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΣΧΟΛΕΙΟ Ν=35			10-30		24.00	5.391
ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ (ΠΕ 01-09)	ΣΧΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	6-30	23	30	25.67	2.550
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ (ΠΕ 17.01)			20	30	23.67	5.508
ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ (ΠΕ 17.02-17.06)			12	30	24.5	6.329
ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ (ΠΕ 17.03-17.07)			14	30	25.29	5.678
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ (ΠΕ 17.04)			18	23	20.5	3.535
ΤΕ (Μηχανολόγοι)			10	17	13.50	4.950
ΔΕ (Ηλεκτρολόγος)			24		24	-

Η σχολική μονάδα (πίνακας 29) προβάλλει ιδιαίτερα θετική σχέση ($\mu.o=24.00$) του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά, 7 καθηγητές (20%) εκφράζουν τη μέγιστη θετικότητα τους, ενώ το 50% δηλώνει υψηλά θετική εντύπωση. Μόνο 4 διδάσκοντες (11,4%) εξωτερικεύουν αρνητική εικόνα σχέσεων. Η αυτοαντίληψη του διευθυντή σχετικά με τις σχέσεις του με τους υφισταμένους του παρουσιάζεται υψηλότερη. Οι υποδιευθυντές επίσης, διατυπώνουν ισχυρά θετική ιδέα σχέσης με τον προϊστάμενο τους. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι «ξέρω συνήθως πόσο ικανοποιημένος είναι ο διευθυντής με τη δουλειά που κάνω» (δήλωση Δ18) με μέσο όρο 4.06, «ο διευθυντής με βοηθά με όλη του τη δύναμη να λύσω προβλήματα στη δουλειά μου» (Δ 21) ($\mu.o=4.00$), και ο διευθυντής αναγνωρίζει τις δυνατότητες μου» (Δ20) ($\mu.o=4.09$). Επίσης, θετικά, αν και λιγότερο, δηλώνουν ότι «ο διευθυντής καταλαβαίνει τα προβλήματα και τις ανάγκες μου στη δουλειά» (Δ19) ($\mu.o=3.88$), ενώ παράλληλα εκδηλώνουν «ότι έχω αρκετή εμπιστοσύνη στο διευθυντή μου ώστε να τον υπερασπιστώ και να δικαιολογήσω μια απόφαση του ακόμα και αν δεν είναι παρών για να το κάνει ο ίδιος» (Δ22) ($\mu.o=3.88$). Κοντολογίς, οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν τον προσανατολισμό του διευθυντή στον ανθρώπινο παράγοντα και στις ανθρώπινες σχέσεις.

Έντονα θετική σχέση εκφράζουν σχεδόν όλες οι ομάδες εκπαιδευτικών, με εξαίρεση την μέτρια αντίληψη των ηλεκτρονικών και την αρνητική εντύπωση των ΤΕ, η όποια αποτυπώνει επίμονα τη διαταραγμένη αντανάκλαση της σχέσης τους με τον προϊστάμενο τους.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης επανειλημμένα κατέδειξαν την αντίθεση ενός εκπαιδευτικού ΤΕ στη σχολική ηγεσία, φανερώνοντας την υποβόσκουσα προστριβή μεταξύ τους.

❖ Συσχετίσεις και παλινδρομήσεις

Οι συσχετίσεις διεξήχθησαν ανάμεσα σε όλες τις μεταβλητές. Αναφέρονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές (πίνακας 30). Η υψηλότερη θετική σχέση μεταξύ συνολικής υπηρεσίας και υπηρεσίας στην τεχνική εκπαίδευση δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους εργάζονται κατά το μεγαλύτερο διάστημα στην τεχνική εκπαίδευση. Παράλληλα, η θετική συσχέτιση της υπηρεσίας στην τεχνική εκπαίδευση με το χρόνο παραμονής στο σχολείο δείχνει πως εξέχων τμήμα της εργασίας τους στα τεχνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα το έχουν διάγει στο συγκεκριμένο σχολείο.

Η ηλικία σχετίζεται ισχυρά αρνητικά με το μετασηματιστικό ηγέτη. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ηλικιών «32-44» και της ομάδας «45-54», όπως αναφέρθηκε. Το παραπάνω δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί με την πάροδο του χρόνου θεωρούν το διευθυντή λιγότερο μετασηματιστικό .

Πίνακας 30: Συσχετίσεις μεταβλητών

	1	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																
2	.65**															
3	.37*	.49**														
4	.49**	.75**	.67**													
5																
6																
7																
8						.96**										
9					.36*											
10		-.34*						.56**								
11																
12								.64**	.42*	.38*						
13											.52**					
14							-.39*	-.36*	.44**		.42*	.65**				
15		-.38*	-.38*	-.41*				.46**		.64**	.67**					
16		-.41*	-.54**	-.46**			-.36*	-.34*	.48**	.61**	.61**	.35*		.82**		
17				-.38*				.43*		.43*	.60**	.44**		.87**	.75**	
18	-.50**						-.37*	.43*	.41*	.57**	.47**	.34*	.34*	.76**	.67**	.77**

** Οι συσχετίσεις είναι σημαντικές στο επίπεδο 0.01 (διπλής κατεύθυνσης)

* Οι συσχετίσεις είναι σημαντικές στο επίπεδο 0.05 (διπλής κατεύθυνσης)

Σημείωση: Η μεταβλητή «Ιδεολογικός Έλεγχος Μαθητών» δεν συσχετίζεται με καμιά άλλη μεταβλητή

1. ΗΛΙΚΙΑ

2. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠ/ΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ

3. ΕΤΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

4. ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠ/ΣΗ

5. ΑΙΣΘΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΙΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

6. ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

7. ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

8. ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ

9. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

10. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ

11. ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ-ΔΕΣΜΕΥΣΗ

12. ΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

13. ΣΤΑΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

14. ΣΤΑΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

15. ΣΧΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

16. ΣΧΕΣΕΙΣ ΡΟΛΩΝ

17. ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

18. ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η μεταβλητή ιδεολογικός έλεγχος δεν σχετίζεται με καμιά άλλη μεταβλητή. Η κλίμακα αυτή μετρά πεποιθήσεις ελέγχου των εκπαιδευομένων από τους διδάσκοντες, οι οποίες αφορούν άμεσα το εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή τον τεχνικό πυρήνα του οργανισμού. Αντίθετα, οι υπόλοιπες κλίμακες του ερωτηματολογίου μετρούν πλευρές της συμπεριφοράς των καθηγητών που σχετίζονται περισσότερο με το οργανωτικό μέρος του. Η απουσία σχέσης υποστηρίζει την ανεξαρτησία των δύο υποσυστημάτων μεταξύ τους, δηλαδή του διοικητικού – γραφειοκρατικού και του διδακτικού – επαγγελματικού.

Οι συσχετίσεις έδειξαν πως ο εργασιακός χρόνος (π.χ. έτη στο σχολείο και υπηρεσίας, είτε συνολικής, είτε στη τεχνική εκπαίδευση) σχετίζεται αρνητικά με την ποιότητα της σχέσης διευθυντή εκπαιδευτικών και με την ικανοποίηση των εργασιακών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των οργανωτικών ρόλων. Η διερεύνηση της σημαντικότητας της κάθε παραμέτρου (πίνακας 31α) με την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης των τριών αυτών συνιστωσών του παράγοντα χρόνου έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα F(3,

31)=4.856, $p=0.007$ μόνο για τη «σχέση ρόλων» με βαθμό πρόβλεψης 25,4% (adjusted $R^2=0.254$) με στατιστικά σημαντική παράμετρο μόνο τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο. Η εργασιακή περίοδος φαίνεται να επηρεάζει μόνο τις σχέσεις μεταξύ των οργανωτικών ρόλων (δηλαδή τη γραφειοκρατική οργανωτική δομή) που καλλιεργούνται εντός οργανισμού και όχι τη ποιότητα της σχέσης διευθυντή και υφισταμένων.

Επίσης, αρνητική σχέση έδειξε η συνολική υπηρεσία με την συνεργασία στην ειδικότητα ($r = -.34$). Στο σχολικό οργανισμό φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αρκετά ισχυρά συνδέουν την αρχαιότητα με την αντίληψη ιεραρχικής ισχύος, μειώνοντας με αυτό τον τρόπο το βαθμό συνεργασίας τους στο εσωτερικό των διαμερισμάτων.

Αξιόλογες αρνητικές συσχετίσεις αποκαλύφθηκαν μεταξύ της μεταβλητής «απογοητευμένης συμπεριφοράς εκπαιδευτικών» και στάσης στα μαθητικά προβλήματα ($r = -.39$), σχέσης ρόλων ($r = -.36$) και μετασχηματιστικής ηγεσίας ($r = -.37$). Παράλληλα, στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα φανέρωσε η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (πίνακας 31α) των τριών παραπάνω μεταβλητών, ως ανεξάρτητων, στην εξαρτημένη απογοητευμένη στάση των καθηγητών $F(3,31)=3.079$, $p=0.042$, χωρίς κάποια μεταβλητή να δείξει στατιστική σημαντικότητα. Η ανάλυση απλής παλινδρόμησης έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα $F(10, 24)=2.564$, $p=0.029$ μόνο για τη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Φαίνεται πως η ισχυρή αίσθηση που εκδηλώνουν οι διδάσκοντες για τη μετασχηματιστική ηγεσία του σχολείου και η εργασιακή ικανοποίηση από τη σχέση μεταξύ των διακριτών οργανωτικών ρόλων μειώνει τη απογοήτευση τους. Επίσης, η επίδειξη περισσότερο συστημικής προσέγγισης, ως σχολείο, στα μαθητικά προβλήματα μειώνει την αίσθηση απογοήτευσης που νιώθουν.

Ο βαθμός επιρροής του διοικητικού υποσυστήματος εντός σχολείου συνδέεται αρνητικά με την ποιότητα των εργασιακών σχέσεων ανάμεσα στους ρόλους ($r = -.34$), ενώ δεν επιδρά καμιά διάσταση της ηγεσίας σε αυτόν. Εντός σχολείου φαίνεται πως μόνο οι ικανοποιητικές σχέσεις μεταξύ της ιεραρχίας και των εκπαιδευτικών μειώνουν τη γραφειοκρατική επίδραση, ενώ οι πλευρές της ηγεσίας δεν επιδρούν.

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία εντός σχολικού πλαισίου σχετίζεται ισχυρά θετικά με την αντίληψη τους για την ισότητα που επικρατεί ($r = .64$), τη στάση τους απέναντι στα μαθητικά προβλήματα ($r = .44$), την αναπτυσσόμενη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας ($r = .56$), την αντίληψη τους για την ποιότητα της σχέσης των ρόλων ($r = .48$), τη σχέση προϊστάμενου – υφιστάμενου ($r = .46$) και την αντίληψη τους για το στυλ ηγεσίας ($r = .43$ μετασχηματιστικό, $r = .43$ συμμετοχικό). Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (διερευνητικού χαρακτήρα, επιλογή forward στο SPSS) (πίνακας

31α) των παραπάνω μεταβλητών ως ανεξάρτητων και της συνεργασίας στο σχολείο ως εξαρτημένης έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα $F(2, 32)=16.258, p=0.000$ με βαθμό πρόβλεψης 47.3% και στατιστικά σημαντική ανεξάρτητη μεταβλητή τη συνεργασία εντός της «φυλής» και την ισότητα στο σχολείο. Αυτό δείχνει ότι η αίσθηση συνεργασίας στο σχολείο περνά μέσα από τη σύμπραξη με τους συναδέλφους της ειδικότητας. Επιπλέον, υποδεικνύει ότι στην συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου δεν συμβάλλει καθόλου η ηγεσία του.

Πίνακας 31α: Παλινδρομήσεις μεταβλητών

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	F, p	ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ %	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ β
1) Χρόνος Παραμονής στο Σχολείο 2) Χρόνος Συνολικής Υπηρεσίας 3) Χρόνος Υπηρεσίας ΤΕΕ	Σχέση Ρόλων	$F(3, 31)=4.856,$ $p=0.007$	25.4	Χρόνος παραμονής στο σχολείο	-.417
1) Στάση στα Μαθητικά Προβλήματα 2) Σχέση Ρόλων 3) Μετασχηματιστική Ηγεσία	Απογοητευμένη Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών	$F(3,31)=3.079,$ $p=0.042$	15.5	—	—
1) Συνεργασία Ειδικότητας 2) Ισότητα στο Σχολείο 3) Στάση στα Μαθητικά Προβλήματα 4) Σχέση Διευθυντή & Εκπαιδευτικού 5) Σχέσεις Ρόλων 6) Συμμετοχική Ηγεσία 7) Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συνεργασία στο Σχολείο	$F(2, 32)=16.258,$ $p=0.000$	47.3	Συνεργασία στην Ειδικότητα	.350
				Ισότητα Στο Σχολείο	.488

Πίνακας 31β: Παλινδρομήσεις μεταβλητών

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	F, p	ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ %	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ β
1) Ισότητα στο Σχολείο 2) Σχέση Διευθυντή & Εκπαιδευτικών 3) Σχέσεις Ρόλων 4) Συμμετοχική Ηγεσία 5) Μετασχηματιστική Ηγεσία	Οργανωτική Συνοχή & Δέσμευση	F(2, 32)=14.689, p=0.000	44.6	Σχέση Διευθυντή & Εκπαιδευτικών	1.100
				Συμμετοχική Ηγεσία	-.529
1) Παραμονή στο σχολείο 2) Χρόνος συνολικής Υπηρεσίας 3) Χρόνος Υπηρεσίας ΤΕΕ 4) Ηλικία	Οργανωτική Συνοχή & Δέσμευση	F(4, 30)=2.851, p=0.041	17.9	Παραμονή στο σχολείο	-.538
				Χρόνος Υπηρεσίας ΤΕΕ	.739
1) Σχέση Διευθυντή & Εκπαιδευτικών 2) Σχέσεις Ρόλων 3) Συμμετοχική Ηγεσία 4) Μετασχηματιστική Ηγεσία 5) Στάση στα Μαθητικά προβλήματα 6) Στάση σχολείου στους Γονείς	Ισότητα στο Σχολείο	F(2, 32)=20.416, p=0.000	53.3	Σχέση Διευθυντή & Εκπαιδευτικών	.564
				Στάση Σχολείου στους Γονείς	.345

Σημαντική θετική σχέση παρουσιάζει η συνεργασία που αναπτύσσεται ανάμεσα στην ειδικότητα με την ισότητα που επικρατεί στο σχολείο ($r=.42$) και τη μετασχηματιστική ηγεσία ($r=.41$). Επίσης, η μετασχηματιστική διάσταση συνδέεται θετικά με τη στάση των καθηγητών απέναντι στα μαθητικά προβλήματα ($r=.34$).

Ισχυρή θετική σύνδεση παρουσιάζουν οι δείκτες ηγεσίας ($r=.43$ συμμετοχική, $r=.57$ μετασχηματιστική), σχέσης ρόλων ($r=.61$), ποιότητας σχέσεων διευθυντή – υφισταμένου ($r=.64$) και ισότητας στο σχολείο ($r=.38$) με την οργανωτική συνοχή και δέσμευση. Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (διερευνητικού χαρακτήρα) (πίνακας 31β) αποκάλυψε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα $F(2, 32)=14.689, p=0.000$ με βαθμό πρόβλεψης 44,6%

και με σημαντικούς παράγοντες τη διάσταση της συμμετοχικής ηγεσίας και την ποιότητα σχέσεων διευθυντή και εκπαιδευτικών. Στο σχολείο φαίνεται ότι η ανθρώπινη προσέγγιση και ο προσανατολισμός στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή αποτελούν τους κύριους παράγοντες για την αίσθηση δέσμευσης των διδασκόντων.

Πίνακας 31γ: Παλινδρομήσεις μεταβλητών

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	F, p	ΒΑΘΜΟΣ ΠΡΟΒΛΕΨΗΣ %	ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ β
1) Στάση στα Μαθητικά Προβλήματα 2) Σχέσεις Ρόλων 3) Συμμετοχική Ηγεσία 4) Μετασχηματιστική Ηγεσία	Στάση σχολείου στους Γονείς	F(1, 33)=24.173, p=0.000	40.5	Στάση στα Μαθητικά προβλήματα	.650
1) Σχέσεις Ρόλων 2) Συμμετοχική Ηγεσία 3) Μετασχηματιστική Ηγεσία	Σχέση Διευθυντή & Εκπαιδευτικών	F(3, 31)=48.357, p=0.000	80.7	Σχέσεις Ρόλων	.341
				Συμμετοχική Ηγεσία	.499
1) Συμμετοχική Ηγεσία 2) Μετασχηματιστική Ηγεσία	Σχέσεις Ρόλων	F(2, 32)=22.714, p=0.000	56.1	Συμμετοχική Ηγεσία	.573
1) Χρόνος Παραμονής στο Σχολείο 2) Χρόνος συνολικής Υπηρεσίας 3) Χρόνος Υπηρεσίας ΤΕΕ 4) Ηλικία	Σχέσεις Ρόλων	F(1, 33)=10.337, p=0.003	21.5	Χρόνος υπηρεσίας στην ΤΕΕ	-.488

Επίσης, η επίδραση της ηλικίας, συνολικής και τεχνικής υπηρεσίας και ο χρόνος παραμονής στο σχολείο ως ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη οργανωτική συνοχή (πίνακας 31β) παρουσίασε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα F(4, 30)=2.851, p=0.041

(adjusted $R^2=0.179$) με σημαντικές συνιστώσες τα έτη στο σχολείο και την υπηρεσία στα τεχνικά εκπαιδευτήρια. Φαίνεται πως ο χρόνος παραμονής στην τεχνική εκπαίδευση γενικά και στα τεχνικά σχολεία αποτελούν τα κύρια στοιχεία συνοχής των οργανισμών αυτών και υποδηλώνουν τη δέσμευση των καθηγητών στο ξεχωριστό τύπο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι πλευρές ηγεσίας ($r=.60$ συμμετοχική $r=.47$ μετασχηματιστική), η σχέση διευθυντή – εκπαιδευτικών ($r=.67$), η ποιότητα των εργασιακών σχέσεων των οργανωτικών ρόλων ($r=.61$) και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς ($r=.52$) και στα μαθητικά προβλήματα ($r=.42$) σχετίζονται έντονα θετικά με την ισότητα εντός σχολείου. Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (διερευνητικού χαρακτήρα) (πίνακας 31β) των έξι πρώτων μεταβλητών, ως ανεξάρτητων με την εξαρτημένη ισότητα στο σχολείο αποκάλυψε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα $F(2, 32)=20.416$, $p=0.000$ με βαθμό πρόβλεψης 53,3% με σημαντικό συντελεστή την ποιότητα σχέσεων διευθυντή και εκπαιδευτικών και τη στάση του σχολείου απέναντι στους γονείς.

Θετικές σχέσεις προκύπτουν μεταξύ στάσης σχολείου στα μαθητικά προβλήματα ($r=.65$), σχέσεις ρόλων ($r=.35$), μετασχηματιστικής ($r=.34$) και συμμετοχικής ($r=.44$) διάστασης της ηγεσίας με τη στάση του σχολείου απέναντι στους γονείς. Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (διερευνητικού χαρακτήρα) (πίνακας 31γ) μεταξύ αυτών των πρώτων μεταβλητών και της στάσης έναντι στους γονείς έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα $F(1, 33)=24.173$, $p=0.000$ (adjusted $R^2=0.405$) με μοναδικό σημαντικό συντελεστή τη σχολική στάση απέναντι στα μαθητικά προβλήματα. Όπως διαφαίνεται, όταν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν απέναντι στις συνιστώσες που αποτελούν το σχολείο περισσότερο συστημική οπτική περικλείοντας και τους γονείς αυτό επηρεάζει τη στάση τους προς αυτούς και τις σχέσεις συνεργασίας τους.

Ισχυρότατες θετικές σχέσεις, στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p=0.01$, παρουσιάζονται μεταξύ της «συμμετοχικής» ($r=.87$), «μετασχηματιστικής ηγεσίας» ($r=.76$), «σχέσεων ρόλων» ($r=.82$) με τη «σχέση διευθυντή εκπαιδευτικών». Παρόμοιες σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των «σχέσεων ρόλων» με τη «συμμετοχική» ($r=.75$) και «μετασχηματιστική ηγεσία» ($r=.67$) καθώς και ανάμεσα στις δυο διαστάσεις της ηγεσίας ($r=.77$). Αυτά υποδεικνύουν αφενός ότι αποτελούν πλευρές της ηγεσίας και αφετέρου τη σημασία τους στην καλλιέργεια των σχέσεων ηγέτη και προσωπικού εντός σχολικού οργανισμού.

Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (πίνακας 31γ) μεταξύ των «σχέσεων ρόλων», «συμμετοχικής», «μετασχηματιστικής ηγεσίας» ως ανεξάρτητες και της «σχέσης διευθυντή

εκπαιδευτικών» ως εξαρτημένης, φανέρωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα $F(3, 31)=48.357$, $p=0.000$ (adjusted $R^2=0.807$) με σημαντικούς συντελεστές τη συμμετοχική ηγεσία και τις σχέσεις ρόλων. Επιπλέον, η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (πίνακας 31γ) μεταξύ συμμετοχικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας ως ανεξάρτητες και εξαρτημένη τις «σχέσεις ρόλων» έδειξε σημαντικά αποτελέσματα $F(2, 32)=22.714$, $p=0.000$ και βαθμό πρόβλεψης 56,1% με σημαντικό παράγοντα το συμμετοχικό δείκτη. Τα παραπάνω προβάλλουν τη σημασία της συμμετοχικής παραμέτρου τόσο στην ποιότητα των σχέσεων ηγεσίας και εκπαιδευτικών όσο και στο βαθμό ικανοποίησης των εργασιακών σχέσεων μεταξύ των ρόλων που υφίστανται στο εσωτερικό ενός σχολικού οργανισμού. Η ισχυρή αντίληψη των εκπαιδευτικών του εκπαιδευτικού οργανισμού συμμετοχικής συμπεριφοράς του διευθυντή επηρεάζει θετικά την ποιότητα των σχέσεων που οικοδομούνται, γραφειοκρατικών και ανθρώπινων.

Τέλος, ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (διερευνητικού χαρακτήρα) εξέτασης της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών της ηλικίας, συνολικής και στη τεχνική εκπαίδευση υπηρεσίας καθώς έτη στο σχολείο στην εξαρτημένη «σχέσεις ρόλων» παρουσίασε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα $F(1, 33)=10.337$, $p=0.003$ με βαθμό πρόβλεψης 21,5% με σημαντικό παράγοντα το χρόνο υπηρεσίας στην ΤΕΕ (πίνακας 31γ). Αυτό υποδηλώνει ότι μακροχρόνια υπηρεσία στην ΤΕΕ επηρεάζει τις σχέσεις των γραφειοκρατικών ρόλων. Αυτό πιθανόν να δείχνει τη μείωση της ισχύος του διευθυντή στους παλαιούς εκπαιδευτικούς.

❖ Η ανάλυση κατά συστάδες

Η μέθοδος K-means ανέδειξε τις έξι σημαντικότερες μεταβλητές του ερωτηματολογίου που επηρέασαν την ομαδοποίηση. Αυτές είναι ο ιδεολογικός έλεγχος, η ισότητα στο σχολείο, η μετασχηματιστική και συμμετοχική ηγετική συμπεριφορά, οι οργανωτικοί ρόλοι και η σχέση διευθυντή και εκπαιδευτικών. Έτσι, αυτές μπορούμε να τις ενοποιήσουμε περισσότερο σε τρεις κατηγορίες. Τον παράγοντα της ηγεσίας, της ισότητας στον οργανισμό και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους εκπαιδευόμενους.

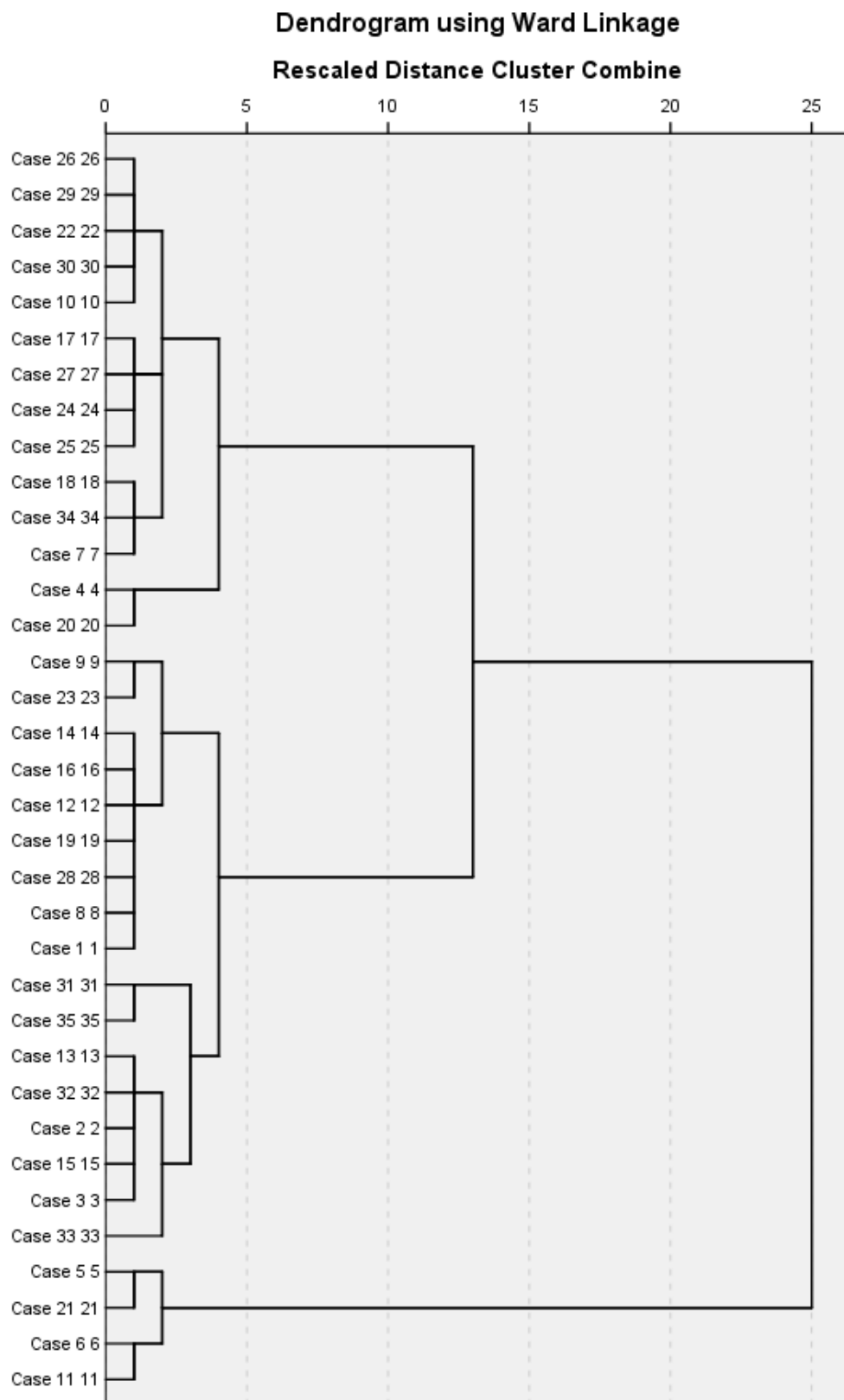
Η ανάλυση με την ιεραρχική μέθοδο Ward απέδωσε τρεις κύριες συστάδες (διάγραμμα 4). Αυτή την ομαδοποίηση ενισχύει και η μέθοδος two – steps και η μέθοδος K-means που υποδεικνύουν τρεις ομάδες. Επιπλέον, τα μεγέθη των μελών της κάθε ομάδας που προκύπτουν σε κάθε μέθοδο είναι σχεδόν ισάριθμα. Τα άτομα που προτείνει η ιεραρχική αναλύονται σε 4 η μία υποομάδα και οι υπόλοιπες μεγαλύτερες, περίπου ισομερείς συστάδες με 14 και 17 άτομα. Παρόμοια σχεδόν η two – steps, μια μικρή με 4 άτομα, 15 και 16 οι άλλες. Τέλος, η K-means διαφοροποιείται ελάχιστα. Ειδικότερα, 6 άτομα, 17 και 12.

Αυτές οι βασικές ομάδες στον οργανισμό διακρίνονται περισσότερο από τη στάση τους απέναντι στην ηγεσία του (διάγραμμα 5). Τα τέσσερα μέλη της μικρής συστάδας, γενικά διατηρούν την ασθενέστερη αντίληψη για την ηγεσία, την επικρατούσα ισότητα, ενώ διακρίνονται από τον υψηλό κηδεμονισμό. Αυτά συνδέονται κύρια από τη δυσαρέσκεια τους και τις διαταραγμένες σχέσεις τους με τη διεύθυνση. Για αυτούς, αυτή αποτελεί την αιτία για την επικρατούσα ανισότητα στο εσωτερικό του σχολείου. Επιπλέον, οι δύο εκπαιδευτικοί ΤΕ που ανήκουν στην ομάδα εκφράζουν πολύ υψηλό κηδεμονισμό. Ένας εκπαιδευτικός εμφανίζει έντονη απογοήτευση συνολικά από τον οργανισμό.

Την δεύτερη συστάδα συνιστούν καθηγητές με υψηλότερο μέσο όρο από το μέσο της κλίμακας κηδεμονικό προσανατολισμό, πολύ ισχυρή αντίληψη για την ηγεσία και την ισότητα εντός σχολείου. Επιπλέον, αυτή η υποομάδα βασικά αποτελείται από τους παλαιότερους καθηγητές του σχολείου και συνεπώς τον πυρήνα του. Οι διδάσκοντες αυτοί συνιστούν την περισσότερο επιδραστική υποομάδα στον οργανισμό. Ίσως, δεν είναι τυχαίο ότι ο διευθυντής τοποθετείται στο κέντρο του δενδρογράμματος στη συστάδα αυτή.

Τέλος, η τρίτη ομάδα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εντοπίζονται στο μέσο της κλίμακας του ιδεολογικού ελέγχου και αρκετά υψηλή αντίληψη για τη διεύθυνση και το επίπεδο της ισότητας. Αυτοί συνιστούν περισσότερο νεοφερμένους διδάσκοντες στον οργανισμό. Γενικότερα βρίσκονται στην περιφέρεια του οργανισμού και με την λιγότερη επίδραση στην κουλτούρα του.

Η πολυπλοκότητα του πολυάριθμου συνόλου φανερώνει την περιπλοκότητα των πεποιθήσεων των ατόμων που συνιστούν τον σχολικό οργανισμό. Η ομαδοποίηση που υπέδειξε η ανάλυση στηρίζεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν στο ερωτηματολόγιο και βέβαια δεν εκφράζει τις επιμέρους σχέσεις που αναπτύσσουν εντός ή εκτός του σχολείου.



Διάγραμμα 4: Το δενδρόγραμμα σύμφωνα με την ιεραρχική Ward μέθοδο

Clusters

Feature Importance



Cluster	1	2	3
Label			
Description			
Size	11.4% (4)	42.9% (15)	45.7% (16)
Features	ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΣΕΛΕΓΧ ΟΣ 73.00	ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΣΕΛΕΓΧ ΟΣ 63.27	ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΣΕΛΕΓΧ ΟΣ 60.88
	ΙΣΟΤΗΤΑΣΧΟΛΕΙΟ_ sum 17.75	ΙΣΟΤΗΤΑΣΧΟΛΕΙΟ_ sum 26.47	ΙΣΟΤΗΤΑΣΧΟΛΕΙΟ_ sum 21.31
	ΣΧΕΣΗΔΑΝΤΗΕΚΠ 13.25	ΣΧΕΣΗΔΑΝΤΗΕΚΠ 28.47	ΣΧΕΣΗΔΑΝΤΗΕΚΠ 22.50
	ΔΙΑΣΤΑΣΗΜΕΤΑΣΧΗΜ ΑΤΙΣΤΙΚΟΥΣΤΥΛΗΓΕΣ ΙΑΣ_sum 13.00	ΔΙΑΣΤΑΣΗΜΕΤΑΣΧΗΜ ΑΤΙΣΤΙΚΟΥΣΤΥΛΗΓΕΣ ΙΑΣ_sum 22.27	ΔΙΑΣΤΑΣΗΜΕΤΑΣΧΗΜ ΑΤΙΣΤΙΚΟΥΣΤΥΛΗΓΕΣ ΙΑΣ_sum 18.81
	ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΗΓΕΣΙ A_sum 12.50	ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΗΓΕΣΙ A_sum 22.60	ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗΗΓΕΣΙ A_sum 19.13
	ΔΥΕΙΒΕΙΡΟΛΩΝ_ sum 7.75	ΔΥΕΙΒΕΙΡΟΛΩΝ_ sum 14.67	ΔΥΕΙΒΕΙΡΟΛΩΝ_ sum 12.00

Διάγραμμα 5. Οι συστάδες κατά τη μέθοδο two steps

6.4 Το βαθύτερο αόρατο επίπεδο στον οργανισμό. Οι συνεντεύξεις

6.4.1 Ο ανθρωπιστικός προσανατολισμός του διευθυντή

«Με βάση όσα είχα ακούσει ήταν πάρα πολύ επιφυλακτικοί για τους μαθητές... Ότι το περιβάλλον μέσα στη τάξη είναι λιγάκι δύσκολο, γιατί κάποιοι μαθητές δεν είναι προσεκτικοί, είναι λίγο ζωνηροί, μπορεί δηλαδή να παρεκτρέπονται και σίγουρα ίσως και το επίπεδο που δεν είναι τόσο ανεβασμένο, ίσως όπως σ' άλλα σχολεία» ανέφερε ο Δημήτρης για την εικόνα που επικρατούσε σε μέρος του εκπαιδευτικού κόσμου για το «Φιλίππειο Τεχνικό».

Παρόμοια, ο διευθυντής μετέφερε τη γενική εντύπωση του για τα εσπερινά σχολεία. *«Πάντοτε οι μαθητές των νυχτερινών ήταν οι αποδιοπομπαίοι τράγοι. Το ίδιο και οι καθηγητές των νυχτερινών, πάντα ήταν οι τελευταίοι των τελευταίων μέσα στους καθηγητές».* Ο διευθυντής θέλησε να αλλάξει αυτή την αναπαράσταση της κοινωνίας. Αυτός αποκάλυψε ότι *«χρησιμοποιώ τα ΜΜΕ και δράσεις που φαίνονται στην κοινωνία»*, για να προσθέσει περήφανα ότι *«οι ενέργειές του έχουν προβληθεί τόσο πολύ από τα ΜΜΕ, όσο κανένα άλλο σχολείο στο νομό».*

Η συμπεριφορά αυτή επιδίωκε διττό αποτέλεσμα. Πρώτον, την ομογενοποίηση του οργανισμού. Δεύτερον, αποτελούσε έμμεσο κίνητρο για την ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου και του οργανισμού. *«Όταν λοιπόν βλέπει ένα δημοσίευμα στο πίνακα ανακοινώσεων ο μαθητής που λέει. Οι μαθητές του Φιλίππειου Τεχνικού φτιάξαν αυτό, οι μαθητές του Φιλίππειου Τεχνικού συμμετείχαν εκεί, τότε ουσιαστικά υποβάλλεται σε μια πρόταση για ανάπτυξη του ίδιου του μαθητή. Και από την άλλη μεριά νιώθει περήφανος για το σχολείο του, εντάσσεται στο σχολείο».* Η ενσωμάτωση αυτή στον εκπαιδευτικό οργανισμό απέβλεπε στους παρακολουθούντες *«να δώσουν δηλαδή το είναι τους, να μορφωθούν για να παλέψουν, για να αναπτυχτεί το σχολείο, το οποίο ουσιαστικά αποτελείται από τους ίδιους».*

Αυτή η ανάπτυξη του σχολείου αποτελούσε το όραμα του διευθυντή. *«Η αποστολή είναι να τους καλύψει ψυχολογικά και να τους δώσει τις απαραίτητες γνώσεις για να εξελιχθούν στο επάγγελμα».* Για αυτόν, ο πρώτος άξονας αποστολής του εκπαιδευτικού ιδρύματος έπρεπε να προωθεί *«την αξία του σεβασμού στον άνθρωπο. Είτε αυτός ο άνθρωπος ονομάζεται μαθητής, είτε καθηγητής, είτε γονέας».* Αυτή η αξία κάλυπτε τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. *«Παντού τους καταπιέζουν, παντού τους υποβαθμίζουν σαν προσωπικότητες, παντού τους θεωρούν τιποτένιους, ενώ εδώ βλέπουμε, ότι λίγη σημασία αν τους δώσουν οι εκπαιδευτικοί, αυτομάτως τα παιδιά νιώθουν πολύ καλύτερα. Έχω την εντύπωση ότι το σχολείο δηλαδή, ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών».* Το σχολείο ήταν αναγκαίο να αντιμετωπίζει την κοινωνική πραγματικότητα των παρακολουθούντων, δηλαδή να βελτιώνει την αίσθηση αυτοεκτίμησης τους.

Ο δεύτερος άξονας απέβλεπε στην προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αυτός τόνισε ότι «ο αριθμός των εγγραφών ολοένα αυξάνεται. Φέτος είχαμε 6 μαθητές (στη Β' ομάδα) το μεγαλύτερο τμήμα στις πανελλήνιες εξετάσεις. Είχαμε 50 μαθητές που θέλουν να περάσουν στα ΤΕΙ. Αυτά είναι μεγάλα νούμερα για ένα νυχτερινό σχολείο που κάποτε οι μαθητές δεν γνώριζαν καν τι θα πει ΤΕΙ - ΑΕΙ. Και βλέπουμε ότι τώρα θέλουν γνώση. Χωρίς να υποβαθμίζουμε, ούτε τα εργαστήρια, ούτε το πτυχίο τους που θα πάρουν από εδώ, το επαγγελματικό τους πτυχίο».

Αυτό το όραμα «τελικά να γίνει ένα σχολείο. Σχολείο με σίγμα κεφαλαίο» απαντούσε στην παραδοχή του διευθυντή. Ο άνθρωπος είναι αναγκαίο να καλύψει τις κοινωνικές ανάγκες του, για να προχωρήσει στη γνώση και την αυτοπραγμάτωση του. «Όχι δηλαδή σαν τα φροντιστήρια που ουσιαστικά το μόνο που κάνουν οι φροντιστές είναι να ασχολούνται με την προγύμναση ουσιαστικά, την προπόνηση ακόμα χειρότερα των μαθητών για να δώσουν στις πανελλήνιες εξετάσεις». Η εκπαίδευση «πρέπει να έχει γνώμονα το ανθρωπιστικό του θέματος».

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται στην πλειοψηφία τους να είχαν αντιληφθεί την επιδίωξη του διευθυντή.

Εύη: «Θα ήθελε ένα σχολείο που όλα θα λειτουργούν ρολόι. Οι μαθητές να συμμετέχουν σε προγράμματα. Επειδή το θέλουν, να είναι ώριμοι, να συμπεριφέρονται έτσι όπως αρμόζει, όχι μόνο στο χώρο του σχολείου, γενικότερα και στην κοινωνία».

Βασίλης: «Πιστεύω ότι και ο διευθυντής και οι άλλοι συνάδελφοι που έχουν χρόνια εδώ θέλουν αυτό το σχολείο να έχει καλό όνομα στην κοινωνία. Δηλαδή ο μαθητής που βγαίνει από εδώ να έχει εκτίμηση στην κοινωνία προς τα έξω».

Υποδιευθυντής Α: «Για το σχολείο οραματίζεται να καταζιωθεί πλέον».

Ωστόσο, αυτό δεν ήταν αντιληπτό από όλους, όπως στην νεοφερμένη Μάγδα.

Μάγδα: «Δεν το έχω καταλάβει ακριβώς».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί με κηδεμονική προσέγγιση εξέφρασαν απαισιόδοξη στάση.

Κώστας: «Με τη συνεχή πτώση του υπόβαθρου των μαθητών δεν μπορούμε να έχουμε προσδοκίες. Μπορούμε απλά να κρατήσουμε το σχολείο σε μια κατάσταση ανεκτή. Τίποτε άλλο».

6.4.2 Ιδιαιτερότητα τύπου του σχολείου

❖ Γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενων

«Ο λόγος είναι ο τύπος του σχολείου. Το συγκεκριμένο σχολείο δεν είναι, δεν θα το πω ειδικό σχολείο, είναι ιδιαίτερο σχολείο» δήλωσε ο διευθυντής. Οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν ορισμένα χαρακτηριστικά του που έδειχναν ότι επρόκειτο για εκπαίδευση ενηλίκων.

Πρώτον, η ανομοιογένεια της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, της εργασίας, των εθνικοτήτων και των ποικίλων ατομικών επιδιώξεων των εκπαιδευόμενων δημιουργούσε ευρύτατη ετερογένεια σε σχέση με την ομοιομορφία των ημερήσιων σχολείων.

Δημήτρης: «Έχουν οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, δεν είναι ομοιογενείς ομάδες, επειδή υπάρχουν μεγάλη διαφορά στις ηλικίες δηλαδή από 18 μέχρι 55, 60 χρονών».

Βιβή: «Είναι ένα μωσαικό ουσιαστικά αυτό το σχολείο. Δεν είναι το τυπικό σχολείο που έχει δεκαπεντάχρονα. Έχει ένα μεγάλο φάσμα, ηλικιών, κοινωνικών ομάδων, εθνικοτήτων. Μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, διαφορετικούς εργασιακούς χώρους. Παρόλα ταύτα μπορώ να πω ότι συνυπάρχουν σ' ένα καλό κλίμα, σε υπερβολικό βαθμό».

Γιάννης: «... ηλικίας και επιπέδου. Παλιοί, οι οποίοι έχουν τελειώσει το γενικό λύκειο και τώρα εξειδικεύονται επαγγελματικά έχουν άλλες απαιτήσεις από ένα παιδάκι το οποίο απλά δεν μπορούσε να συνεχίσει το σχολείο μετά το γυμνάσιο και ήρθε εδώ. Αυτό κάνει τις διαφοροποιήσεις».

Δεύτερον, η εργασία αποτελούσε την κύρια προτεραιότητα τους.

Υποδιευθυντής Β: «Δουλεύουν για να ζήσουν. Οπότε το σχολείο το βλέπουν σαν δεύτερο, το σχολείο για αυτούς εδώ πέρα είναι δουλειά. Δεν είναι γνώση μόνο. Γιατί αρκετές γνώσεις παίρνουν στα συνεργεία που πηγαίνουν και δουλεύουν».

Τρίτον, η διαφορά των εκπαιδευόμενων με τους παρακολουθούντες στο πρωινό σχολείο εντοπιζόνταν στην εθελοντική συμμετοχή, δηλαδή στην άσκηση της ενηλικιότητάς τους.

Γιάννης: «Τα παιδιά που ερχόταν ξέραν σε ποια ειδικότητα πηγαίνουν. Στα πρωινά λίγο είχε σημασία. Πηγαίναν από συνήθεια, γιατί έπρεπε να τελειώσουν το σχολείο. Στα ημερήσια όσα δεν μπορούσαν να πάνε στο γενικό συνέχιζαν στο τεχνικό, χωρίς να ξέρουν σε ποιο τμήμα θα πάνε».

Γιάννης Β: «Γιατί για να έρθουν αυτοί εδώ, πάει να πει ότι αισθάνονται το μειονέκτημα, αισθάνονται ότι δεν έχουν τις δυνατότητες, αλλά έχουν την κρυφή ελπίδα μέσα τους και θέλουν να κάνουν κάτι παραπάνω».

Τέταρτον, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν την ολοκλήρωση της προσωπικότητας και συνεπώς της ενηλικιότητας ενός μέρους των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, οι διδάσκοντες ανέφεραν διαφορές στον τρόπο μάθησης. Αυτές παραπέμπανε κατευθείαν στην εκπαίδευση

ενήλικων. Οι ενήλικες μαθαίνουν αυτό που τους ενδιαφέρει για την πρακτική επίλυση των προβλημάτων τους.

Υποδιευθυντής Α: «Σε μας συνήθως έρχονται ήδη διαμορφωμένες προσωπικότητες».

Βιβή: «Οι μεγάλοι δυσκολεύονται περισσότερο, λόγω και της μακρύτερης απουσίας τους από το σχολείο που ίσως να έχουν κάποιοι. Οι έφηβοι μαθητές έχουν τελειώσει το γυμνάσιο πρόσφατα οπότε είναι πιο εύκολο να παρακολουθήσουνε. Οι ενήλικες μαθητές δυσκολεύονται πιο πολύ στη συγκέντρωση και στη κατανόηση... Το συγκεκριμένο υλικό που είμαστε υποχρεωμένοι να ακολουθήσουμε δεν κεντρίζει τα παιδιά επειδή είναι καθαρά προσανατολισμένα στην ειδικότητα τους».

Μάγδα: «Δεν ενδιαφέρονται για να λύσουν ασκήσεις κάτι που ενδιαφέρονται οι μαθητές της Β' γυμνασίου. Τους ενδιαφέρει μόνο αν είναι πρόβλημα. Γιατί είναι πρακτικοί. Εδώ για να δώσουν σημασία, δεν θα καθίσουν να δούνε τον τύπο. Τον μαθηματικό τύπο. Αν τους πεις όμως ότι θέλω να βρω ένα εργαλείο για να μπορώ να υπολογίζω πόσο βενζίνη χαλάει το μηχανάκι σε σχέση με την επιτάχυνση που δίνω. Εκεί αρχίζει και ενεργοποιείται».

Πέμπτο, η διαφορετική εμπειρία των εκπαιδευομένων αποτελούσε πόρο μάθησης για τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Γιάννης Β: «Είναι άτομα με εμπειρίες τεχνικές και πάνω στην πρακτική. Μαθητές σε μεγάλη ηλικία που έχουν επιχειρήσεις, που έχουν συνεργεία, που μπορεί να βοηθηθούμε και εμείς ακόμη σαν εκπαιδευτικοί. Γιατί έτυχε σε τμήματα που είχαμε μεγάλες ηλικίες. Και έβλεπες, καθόταν ακούγαν, οι μικροί».

❖ Οι συμμετέχοντες του εκπαιδευτικού οργανισμού - Κοινωνικές εισροές

Οι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν τις εισροές των εκπαιδευόμενων στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα που βίωναν τους περισσότερους καταναγκασμούς. Το εσπερινό ΕΠΑΛ πρόσφερε δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά αντιστοιχία στην τρίτη χαμηλότερη διαβάθμιση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, μετά το ΓΕ.Λ και το πρωινό ΕΠΑ.Λ.

Γιάννης: «Έχουμε μεγάλη γκάμα μαθητών. Τα παιδιά στις σχολικές μέχρι 18 ετών. Είναι στην ουσία παιδιά (που) δεν έχουν την ευχέρεια να προχωρήσουν όπως τα άλλα παιδιά των κοινωνικών στρωμάτων στο πρωινό σχολείο. Άρα οι οικογενειακές τους συνθήκες δεν είναι ιδανικές. Η δεύτερη κατηγορία είναι οι μαθητές, που είναι σε ηλικίες μεγαλύτερες και οι οποίοι έρχονται εδώ πέρα σερνόμενοι κυριολεκτικά κατά τις κοινωνικές συνθήκες, ταλαιπωρούμενοι μετά τη δουλειά και τα οικογενειακά τους προβλήματα...».

Βιβή: «Αν ήταν η ίδια τάξη σε πρωινό στο αντίστοιχο πρωινό σχολείο, πιστεύω πως οι στόχοι θα ήταν διαφορετικοί, πιο ανεβασμένοι».

Η επισήμανση της εργατικής καταγωγής υπεδείκνυε τους σημαντικούς εξαναγκαστικούς παράγοντες που επιδρούσαν στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Πρώτο στοιχείο συνιστούσε το μορφωτικό επίπεδο και η γλώσσα.

Υποδιευθυντής Α: *«το επίπεδο των μαθητών σ' όλους τους τομείς είναι συγκριτικά με το ενιαίο λύκειο πολύ χαμηλότερο».*

Γιάννης Β: *«Φτάνουμε στο σημείο πολλές φορές να ξεχνάμε και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε. Και να μιλάμε με απλά και καθημερινά λόγια που χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση».*

Μάγδα: *«Πρώτα πρώτα δεν έχουν και λεξιλόγιο. Έχω μειώσει πάρα πολύ το επίπεδο».*

Δεύτερος παράγοντας αποτελούσε η μελανή κοινωνική πραγματικότητα για σημαντικό τμήμα των παρακολουθούντων.

Διευθυντής: *«Ξέρουμε ότι πολλοί μαθητές μας κοιμούνται στα παγκάκια, δεν έχουν να φάνε, γυρίζουν από τη δουλειά στις 7.30 η ώρα., ζουν σ' ένα εργασιακό μεσαίωνα για να ζήσουν τις οικογένειες τους. Λοιπόν, πολλοί από αυτούς δεν γνωρίζουν τους πατεράδες τους. Άλλοι δεν έχουν μανάδες. Άλλοι έχουν οικογένειες χρίζοντας ψυχιατρική βοήθεια».*

Υποδιευθυντής Β: *«Πολλά κρούσματα που έχουνε απολυθεί από τη δουλειά τους. Είναι σκεπτικοί, καταθλιπτικοί, συμπεριφορές απομονωμένες. Δεν έχουν χρήματα να πάνε στο κυλικείο. Νιώθουν αποκομμένοι, ενώ τα άλλα παιδιά δουλεύουνε».*

Βαγγέλης: *«Όταν ο άλλος δεν έχει να φάει, και όταν έρχεται στο διάλειμμα να σου ζητήσει 1€ να πάει να πάρει σάντουιτς, είναι 30 χρονών και δεν έχει 1€ να φάει και είναι ψόφιος στην πείνα πώς να έχει όρεξη να διαβάσει. Πάνε μαζί αυτά. Υπάρχει πρόβλημα».*

Κώστας: *«Έχω τμήμα που ο ένας μαθητής έχει ζήσει απόπειρα αυτοκτονίας της μητέρας του, ο άλλος έχει μεγαλώσει με το παπού του. Ο τρίτος δεν ξέρει που είναι η μητέρα του. Ο τέταρτος μαθητής είναι ζιγκολό για να ζήσει την οικογένεια του. Όταν αυτά τα άτομα που ανέφερα είναι το 50% του τμήματος, καταλαβαίνεις ότι εκεί για να δουλέψει ένας άνθρωπος χρειάζεται και έναν να στηρίζει ψυχολογικά αυτό το πλήθος».*

Η απουσία υποστήριξης των γονέων καταδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς.

Διευθυντής: *«Εδώ παίρνουμε τηλέφωνο τους γονείς, τους παρακαλάμε να 'ρθούν να δικαιολογήσουν απουσίες, να ενημερωθούν για τα παιδιά τους. Έχουν προβλήματα οι άνθρωποι εργασιακά, οικονομικά, προβλήματα, προσωπικά. Κάποιοι ντρέπονται τον καθηγητή, ντρέπονται να μιλήσουν. Μου έλεγε τις προάλλες μια μάνα που της είπα, έλα από εδώ λίγο, να τα πούμε καλύτερα και μου λέει: Κύριε διευθυντά, εγώ αν δώσω 5€ στο ταξί για να πάω και να γυρίσω, ζω την οικογένεια μου δύο μέρες. Είναι τα τρόφιμα της οικογένειας μου για δύο μέρες, 2,5€ την ημέρα. Τι να σου πω τώρα».*

Υποδιευθυντής Α: «Δεν υπάρχει ενδιαφέρον για τα ίδια τους τα παιδιά. Δηλαδή είναι τόσο κοινωνικά καταπιεσμένοι με τα δικά τους προβλήματα, που δεν μπορούν να ασχοληθούν με τα προβλήματα των παιδιών».

Υποδιευθυντής Β: «Κάποια παιδιά έχουν τρομερά προβλήματα με τους γονείς. Είτε γιατί έχουν χωρίσει οι γονείς τους, είτε γιατί έχουν χάσει τη δουλειά τους, είτε γιατί δεν τα θέλουν κιόλας τα παιδιά τους, τα έχουν αποκλείσει από παιδικές ηλικίες. Είναι απόντες οι γονείς. Είτε γιατί δουλεύουν οι άνθρωποι πάρα πολύ, είτε γιατί δεν τους έχει μάθει κανένας ότι το μεγαλύτερο αγαθό να είσαι κοντά στο παιδί σου μέχρι κάποια ηλικία από του να το δώσεις κάποιο υλικό αγαθό».

❖ Εξαναγκασμοί χρόνου και εργασίας

Η κόπωση των εκπαιδευόμενων αποτελούσε ένα πρόσθετο περιορισμό για το σχολείο.

Υποδιευθυντής Α: «Στο επίπεδο και στο χρόνο που μπορούν να διαθέσουν τα παιδιά. Το βασικό πρόβλημα είναι ότι έρχονται κουρασμένα».

Γιάννης Β: «Τα παιδιά είναι εργαζόμενα. Είναι κουρασμένα, ταλαιπωρημένα».

Βιβή: «Έχουν αδυναμία συγκέντρωσης και λόγω της κόπωσης».

Επιπλέον, ο διδακτικός χρόνος συνιστούσε στρεσογόνο όριο στο εκπαιδευτικό υποσύστημα.

Δημήτρης: «Τα χρονικά περιθώρια είναι πολύ στενά».

Βιβή: «Οι ώρες δηλαδή είναι πολύ σύντομες».

6.4.3 Η αποστολή του σχολείου

❖ Η προσφορά δεύτερης ευκαιρίας του εσπερινού σχολείου

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εντόπισαν τον κοινωνικό αποκλεισμό που βίωναν οι εκπαιδευόμενοι. Συνακόλουθα, το εσπερινό σχολείο αποτελούσε μια δεύτερη ευκαιρία για αυτούς. Επιπρόσθετα, μείωνε τη σχολική εγκατάλειψη. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός υποστήριζε τους εκπαιδευόμενους.

Υποδιευθυντής Β: «Οι νέοι είναι αποκλεισμένοι από παντού. Είναι αποκλεισμένοι από την οικογένεια τους, είναι αποκλεισμένοι από τη δουλειά τους, είναι αποκλεισμένοι από την κοινωνία γενικώς».

Βιβή: «Αν οι συμπεριφορές κάποιων μαθητών ήταν σε κάποιο άλλο σχολείο, πιστεύω ότι οι μαθητές αυτοί μπορεί να είχαν φύγει από το σχολείο. Τα παιδιά αναζητούν μια σχέση πιο στενή με τον καθηγητή, προσπαθούν να βρουν ένα άνθρωπο δικό τους να τους στηρίξει».

Γιάννης Β: «Πιστεύω ότι οι δικοί μας οι μαθητές σε καθημερινή βάση νιώθουν την απόρριψη στη δουλειά τους σαν χαρακτήρες, σαν άτομα, σαν εργαζόμενοι. Γιατί δεν

πληρώνονται, δεν τους κολλάνε ένσημα. Συμπεριφορές των εργοδοτών τους είναι απαράδεκτες. Εδώ είναι η αποστολή του σχολείου για κάποια παιδιά που είναι εργαζόμενα, που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν διαφορετικά, που δεν μπορούν να μορφωθούν ή να μάθουν, να παρακολουθήσουν κάποια ειδικότητα. Είναι μια ευκαιρία για όλα αυτά τα παιδιά».

Υποδιευθυντής Α: «Είναι η πίεση στη δουλειά. Πολλά από αυτά τα παιδιά καταπιέζονται και βασανίζονται βάνουσα ψυχολογικά. Φαίνεται όταν τους έχει στην καρπαζιά ο άλλος όλη τη μέρα σ' ένα συνεργείο. Αυτά τα παιδιά έχουν συνηθίσει να δρουν σ' αυτό τον τρόπο... Είναι ένα διαφορετικό σχολείο που δεν αναπαραγάγει αυτά τα κοινωνικά στερεότυπα. Δεν θα τους απορρίψει, όπως αν πηγαίνανε σ' ένα σχολείο πιο πρωτοκλασάτο όπου εκεί θα ήταν απομονωμένα. Εδώ εντάσσονται πιο εύκολα... Να τους κάνουμε να αισθανθούν χρήσιμοι. Να μπορέσουμε να τους δώσουμε μια διέξοδο, ώστε να ξεφύγουν από την καθημερινή καταπίεση, ακόμα και από την οικογενειακή καταπίεση. Να δείξουν ότι πραγματικά αξίζουν».

Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη ψυχολογική αποσυμπίεση που προσέφερε το σχολείο στις μικρότερες ηλικίες, λόγω των λιγότερων καταναγκαστικών εξουσιών του. Αυτό πρόσφερε μια ευκαιρία ένταξης στην κοινωνία.

Γιάννης: «Γιατί τα παιδιά αυτά κουβαλούν συνήθως λόγω των συνθηκών αυτών πρέπει να επιτεθούν κάπου, δεν μπορούν να το διαχειριστούν. Και το πιο εύκολο μέρος να επιτεθούν είναι το σχολείο. Με δεδομένο το σχολείο λόγω νομοθεσίας είναι ελαστικό, ξέρουν ότι εκ του ασφαλούς μπορούν να προκαλούν στα όρια και να αισθάνονται μια επιβεβαίωση ότι επιτιθέμενοι στους καθηγητές ξεσπούν το θυμό τους, την οργή τους σε κάποια μορφή εξουσίας, την πιο βολική».

Βαγγέλης: «Αν τον απέβαλε ή ήταν αυστηρό το σχολείο θα καταπιέζονταν από τη μια να υποκύπτει σε οτιδήποτε, στους κανόνες, που τώρα δεν τους κάνει, γιατί δεν ελέγχεται. Θα καταπιέζονταν, θα ήταν όπως τον θέλαμε, αλλά από την άλλη θα καταπίεζε ακόμη πιο πολύ αυτά που σκέπτονταν και δεν θα εκτονωνόταν. Θα συνεχιζόνταν όταν θα έκανε οικογένεια. Βγαίνει. Αναγκαστικά θα εκτονωθεί κάπου. ...Τι να κάνουμε; Την τρώμε εμείς, αλλά ησυχάζουν τα παιδιά. Κάποιος την πληρώνει πάντα. Καλύτερα εμείς, παρά αργότερα, οι επόμενοι μάλλον».

Υποδιευθυντής Α: «Είναι κοινωνική κρίση, θα έχει αντίκτυπο και σε μας. Που θεωρούν ότι είμαστε οι πρώτοι υπεύθυνοι και μας αντιμετωπίζουν σαν εκφραστές του κοινωνικού συστήματος... Αν απορρίψουμε το σχολείο, μετά είναι πολύ δύσκολο να ενταχθούν κοινωνικά, στο να προσφέρουν σε μια κοινωνία που δεν την πιστεύουν. Όταν απορρίψεις το σχολείο είναι βέβαιο ότι θα απορρίψει και την επόμενη που είναι η ένταξη στην κοινωνία».

❖ Η διττή προσφορά εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν τις ανθρωπιστικές αξίες που είναι αναγκαίο να ενσωματώνονται στον κοινωνικό χαρακτήρα του σχολείου. Παράλληλα, επισήμαναν τον τεχνικό προσανατολισμό του.

Υποδιευθυντής Α: *«Να είσαι ειλικρινής, πρέπει επειδή βγάζουμε και επαγγελματίες, ανθρώπους με αξιοπρέπεια, με ιδανικά, με προσωπικότητα».*

Υποδιευθυντής Β: *«Ομαδικότητα. Το άλφα και το ωμέγα για μένα».*

Εύη: *«Πρώτα από όλα το ήθος. Να βγάζει ανθρώπους να μπορούν να συνεργάζονται και να συμβιώνουν έντιμα και ομαλά. Και να προάγει την ελευθερία. Να συμπεριφέρονται σωστά όπως αρμόζει, σε πολίτες, σε ανθρώπους, να σέβονται, να αγαπούν, να εκτιμούν».*

Βαγγέλης: *«Να προάγει το ήθος των μαθητών και των αυριανών πολιτών. Το συγκεκριμένο σχολείο είναι εκτός από αυτό, να τους δώσει την τεχνική κατάρτιση για να μπορούν να σταθούν στη συγκεκριμένη δουλειά που πάνε να ασκήσουν».*

Δημήτρης: *«Το σεβασμό της προσωπικότητας του άλλου. Πιστεύω ότι αυτό αποτελεί φρένο για να δημιουργούμε προβλήματα στον άλλον, επιθετική συμπεριφορά. Να έχουνε σωστή συμπεριφορά οι μαθητές. Σαν πολίτες και έξω στην κοινωνία... Έχουν να κάνουν με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Σίγουρα εφόδια».*

Κώστας: *«Την δημοκρατία, την λογική, την αυτοαξιολόγηση, την αξιοκρατία. Την ομαδική εργασία, τη συνεργασία δηλαδή και μεταξύ των συναδέλφων και μεταξύ των μαθητών».*

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μεμονωμένα ανέφεραν την αλληλοκατανόηση, την επικοινωνία καθώς και τη συνέπεια σκέψης, λόγου και πράξης.

6.4.4 Η σύγκρουση ανθρωπιστικής και κηδεμονικής προσέγγισης της εκπαίδευσης

6.4.4.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών με κηδεμονική κατεύθυνση

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποτελούσαν ανομοιογενή υποκουλτούρα με επιμέρους διαφοροποιήσεις. Εντούτοις, παρουσίαζαν ένα σαφή προσανατολισμό προς το κηδεμονικό πόλο της εκπαίδευσης.

❖ Γενικά χαρακτηριστικά

1. Το ακαδημαϊκό κριτήριο

Το ακαδημαϊκό κριτήριο και η εστίαση του σχολείου στη συμπεριφορά συνιστούσαν κύριους παράγοντες της εκπαίδευσης για τους διδάσκοντες αυτούς. Το ακαδημαϊκό χαρακτηριστικό επίτευξης έργου διέκρινε ουσιαστικά τους εκπαιδευόμενους σε δύο κατηγορίες. Αυτή η διαίρεση αποτελούσε τη διαφορά τεχνικής και γενικής εκπαίδευσης.

Κώστας: «Δεν υπάρχουν μαθητές υψηλού επιπέδου που να θέλουν να ασχοληθούν με την τεχνική εκπαίδευση και δεν βλέπω να αλλάζει αυτό. Είναι η νοοτροπία της κοινωνίας της ελληνικής που λέγαμε ότι όποιος ασχολείται με τεχνικά επαγγέλματα θεωρείται υποδεέστερος από αυτούς που είναι της γενικής παιδείας».

Βιβή: «Είναι θέμα ελληνικής κουλτούρας. Πάντα στην Ελλάδα ότι ήταν χειρωνακτικό, τεχνικό ήταν υποτιμημένο. Με αποτέλεσμα να είμαστε δέσμιοι μιας νοοτροπίας που περνά από γενιά σε γενιά, από γονείς σε παιδιά και πάλι που γίνονται γονείς ότι πρέπει να τελειώσω το πανεπιστήμιο, πρέπει να τελειώσεις τη γενική εκπαίδευση».

Μάγδα: «Διαισθάνομαι ότι δεν μαθαίνουνε γενικότερα, διότι τα άλλα μαθήματα τα απαξιώνουν. Προβλήματα συμπεριφοράς... την απαξίωση στον καθηγητή. Και στο μάθημα ακόμα. Δηλαδή δεν είναι μόνο να 'ρθεί ο άλλος και να κοιμάται... Η συμπεριφορά των μαθητών θεωρείται τόσο απαράδεκτη που δεν τη συζητάνε για να μην στεναχωριούνται (γελώντας). Η ότι δεν βγαίνει τίποτε, δεν αλλάζει τίποτε».

Βασίλης: «Βλέπουμε ότι υπάρχει μια προϊούσα αδιαφορία των μαθητών, πίστευα ότι θα ήταν λίγο πιο οξυμένη εδώ. Επαγγελματικό σημαίνει δουλεύω κιάλας και είμαι λίγο πιο έξω από τον ευρύτερο και γενικότερο κλάδο, ας πούμε του όλου εκπαιδευτικού έτσι φόντου της γενικής παιδείας της χώρας».

Η σχέση ακαδημαϊκού κριτηρίου και επίτευξης έργου επηρέαζε τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην τεχνική εκπαίδευση και στο συγκεκριμένο σχολείο. Δείκτη αυτής της δέσμευσης συνιστούσε η ευχέρεια μετακίνησης των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας σε άλλο τύπο σχολείου. Παράλληλα, αυτή η άνεση αποτελούσε το σημείο τριβής μεταξύ αυτών και των διδασκόντων τεχνικής εκπαίδευσης. Συνακόλουθα, αυτό προκαλούσε τη δυσαρέσκεια των τεχνικών καθηγητών.

Κώστας: «Είτε είναι αδιάφοροι, γιατί δεν τους ενδιαφέρει η τεχνική εκπαίδευση και απλά το σχολείο είναι ένα στάδιο της καριέρας τους μέχρι να πάνε σε ένα γενικό λύκειο ή γυμνάσιο για να κάνουν αυτό που διδάσκουν όσο δυνατόν καλύτερα, έτσι όπως αυτοί νομίζουν».

Βαγγέλης: «Γιατί ουσιαστικά εμείς θεωρούμε ότι οι τεχνικής ειδικότητας καθηγητές είναι ο πυρήνας αυτού του σχολείου επειδή είναι τεχνικό, ενώ οι καθηγητές γενικής εκπαίδευσης είναι σαν συμπλήρωμα. Ότι ήρθαν φέτος εδώ, περαστικοί, να ξεκουραστούν να λουφάρουν και του χρόνου θα ζητήσουν βελτίωση να φύγουν που το κάνουν συνέχεια. Το συγκεκριμένο σχολείο επειδή είναι νυχτερινό, το θεωρούν πάρεργο. Το θεωρούν κάτι απλώς να καλύψουν την παρουσία τους ως εκπαιδευτικοί και να πάρουν το μισθό αυτό τον συγκεκριμένο που παίρνουμε. Ενώ ο πυρήνας είναι συγκεκριμένος, δεδομένος και βλέπει όλη του τη ζωή εδώ πέρα. Εδώ είναι η ζωή μας εμάς. Δεν έχουμε σκοπό να φύγουμε».

Η σχέση του ακαδημαϊκού κριτηρίου με την έλλειψη δέσμευσης στο σχολείο επιβεβαιώθηκε στο πρόσωπο δυο εκπαιδευτικών γενικής παιδείας. Οι προσωπικοί λόγοι εργασίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό συνιστούσαν την αιτία προσωρινής παραμονής τους σε αυτόν. Το επόμενο σχολικό έτος, η εξάλειψη των ιδιαίτερων λόγων παρουσίας τους στο εκπαιδευτικό οργανισμό οδήγησε αυτές να μετακινηθούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Οι δύο διδάσκουσες παρέμειναν ένα και δύο έτη αντίστοιχα στον οργανισμό.

Μάγδα: *«Γενικώς επέλεξα ένα βραδινό. Γιατί ήθελα να ξυπνάω ότι ώρα θέλω. Δεν το αισθάνομαι (το σχολείο). Το μόνο που με έχει πειράζει είναι ότι το βραδινό, δεν το είχα σκεφτεί αυτό, ότι έχω αποκοπεί από τον κοινωνικό μου περίγυρο. Κοίταζα να βρω τάξη που να μου είναι πιο συμπαθής».*

Βιβή: *«Το ωράριο, το οποίο με βοηθά να ανταπεξέλθω στις οικογενειακές μου υποχρεώσεις».*

Επιπλέον, η δυσκολία δυνατότητας μετακίνησης δημιουργούσε αίσθηση εγκλωβισμού για αυτούς τους εκπαιδευτικούς τεχνικών ειδικοτήτων.

Εύη: *«Τι με κρατάει στην τεχνική εκπαίδευση; Το ότι είναι η ειδικότητα μου τέτοια που δεν μπορώ να πάω κάπου αλλού. Αν δηλαδή, είχα τη δυνατότητα να επιλέξω κάπου αλλού, ίσως και να το έκανα».*

Γενικά, φαίνεται ότι η σχέση του ακαδημαϊκού κριτηρίου και επίτευξης έργου προκαλούσε στους τεχνικούς εκπαιδευτικούς με κηδεμονικό προσανατολισμό χαμηλή αίσθηση νοήματος εργασίας στο σχολείο. Περαιτέρω, αυτοί έδειξαν να γενικεύουν την ιδιαίτερη εμπειρία τους στο σχολείο σε μια γενικότερη απαισιόδοξη εντύπωση απώλειας αξιών της κοινωνίας.

Εύη: *«Νομίζω ότι έχουν απαξιώσει λίγο και το σχολείο, δηλαδή ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και τους καθηγητές. Θεωρούν ότι δεν κάνουμε τίποτα, θεωρούν ότι δεν προσφέρουμε έργο. Οπότε, λογικό είναι να μην περιμένουν και τίποτα από εμάς».*

Γιάννης: *«Μου θυμίζει τον ελληνικό στρατό. Να έρθει η ώρα να πάρουμε το απολυτήριο. Χωρίς να έχεις τη διάθεση να κάνεις τίποτα. (Το όραμα μου) έχει περιοριστεί στο να μπορέσουν κάποια από αυτά τα παιδιά που έχουν τις ψυχικές δυνατότητες, να αντέξουν να πάρουν όσο μπορούν τα ελάχιστα εφόδια και κάτι παραπάνω, έτσι ώστε αύριο να γίνουνε επαγγελματίες που θα μπορέσουν μ' αυτή την τέχνη που μαθαίνουν να ζήσουν την οικογένεια τους... Απαξιώθηκε πραγματικά ο ρόλος του σχολείου ως προς τη καλλιέργεια του ήθους. Άρα και η ίδια η κοινωνία δεν περιμένει από το σχολείο να καλλιεργεί το ήθος. Η ίδια αρχίζει και το χάνει. Χάνεται ο σεβασμός μεταξύ των ατόμων, μοιραία και μεταξύ των μαθητών. Αλλά δεν είναι παράλογο αυτό, γιατί έχει χαθεί ήδη μεταξύ των μελών της ίδιας της κοινωνίας. Σ' όλα τα επίπεδα».*

Κώστας: «Από το ελληνικό σχολείο δεν νομίζω ότι μπορούμε να έχουμε ιδιαίτερες προσδοκίες, ούτε από την πολιτική που έχουνε οι ιθύνοντες πάνω στην εκπαίδευση... Θα έπρεπε να στοχεύουμε να δημιουργήσουμε τεχνίτες και τεχνικούς που θα έπρεπε να έχουν αυτά τα γνωρίσματα αξιοπιστία, μεθοδικότητα, αλλά στην πράξη θα έλεγα ότι είμαστε περισσότερο παιδοφύλακες, προστατεύουμε κάποια παιδιά με ιδιαίτερα οικογενειακά προβλήματα από τώρα να βρίσκονται στους δρόμους, σε κακόφημα μαγαζιά και στην νύχτα και λιγότερο να ενισχύουμε αυτό το έργο».

Βαγγέλης: «Και υπάρχει το 40% που έρχονται τα παιδιά εδώ απλώς επειδή είναι βόδια για να πάνε κάπου αλλού και εμείς απλώς τους απασχολούμε, είμαστε babysitters για να μην τριγυρνάνε τις καφετέριες».

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας δεν εμφάνισαν παρόμοιες γενικεύσεις σε κοινωνικό επίπεδο σε σχέση με τους τεχνικούς. Αυτοί περιορίστηκαν είτε στην απαξίωση του συγκεκριμένου σχολείου, είτε έκφρασαν ένα γενικευμένο εξασθενημένο ηθικό εστιασμένο στην εκπαίδευση με βάση το ακαδημαϊκό κριτήριο.

Μάγδα: «Αυτό το σχολείο είναι άχρηστο (γελάει). Το μόνο που κάνει είναι ένα ίδρυμα, να μαζεύει και κάτι προσφέρει ας πούμε, από το να είναι αυτά τα παιδιά στο δρόμο και στην καφετέρια ή στα internet καφέ, γιατί κάπου εκεί θα ήτανε. Όλο και κάτι καλύτερο τους προκύπτει στη ζωή τους από εκείνο που θα... Κάθε παιδί, νομίζω, ότι έχει και μια τραγωδία. Ε, κάτι γίνεται. Μπορεί να μην μαθαίνουνε γράμματα. Αλλά θα μπορούσανε, αν κατεβάζαμε το επίπεδο θα μάθαιναν ένα minimum. Δεν ξέρω, αν θα έπρεπε να ήταν τεχνικό. Θα έπρεπε όμως να είναι ουσιαστικά τεχνικό».

Βασίλης: «Για τα κακώς τεκταινόμενα στην εκπαίδευση; Πιστεύω ότι η πορεία πηγαίνει από πάνω προς τα κάτω... Γιατί θα ήταν η ψυχολογία του (σ.σ. του εκπαιδευτικού) πολύ πιο αποδοτική».

2. Άλλα Χαρακτηριστικά

Η ιεραρχική αντίληψη προσδιόριζε τη σχέση διδασκόντων και εκπαιδευόμενων.

Γιάννης: «Η θέση μου είναι η θέση του εκπαιδευτικού. Η θέση των μαθητών είναι η θέση των μαθητών».

Κώστας: «Διακριτή. Εγώ είμαι ο καθηγητής και αυτοί είναι οι μαθητές».

Βασίλης: «Καθένας στη θέση του. Ο μαθητής στις υποχρεώσεις του και ο καθηγητής στις δικές του υποχρεώσεις. Η παράδοση του μαθήματος, η εξέταση του μαθητή, η μελέτη του».

Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν κάπως στη λήψη της γνώμης των εκπαιδευομένων στη διδασκαλία. Για άλλους, αυτή αποτελούσε κύρια απόφαση των εκπαιδευτικών, ενώ άλλοι λάμβαναν τη γνώμη των παρακολουθούντων διορθωτικά.

Γιάννης: *«Ελάχιστα, γιατί τα παιδιά από τη φύση τους προσπαθούν αν μπορούν να μην κάνουν καθόλου μάθημα».*

Βασίλης: *«Δεν έτυχε να ακούσω γνώμη των μαθητών».*

Κώστας: *«Μ' ενδιαφέρει πάρα πολύ η γνώμη των μαθητών για το μάθημα. Και προσαρμόζω κάποια στοιχεία ανάλογα με το τμήμα πάντα».*

Βαγγέλης: *«Όταν μου πουν δάσκαλε, είμαστε πολύ κουρασμένοι, δεν θέλουμε να μας πεις τίποτε, δεν θέλουμε να κάνουμε, ναι τη λαμβάνω υπόψη μου».*

Επίσης, η τελική απόφαση στα σχολικά πράγματα συνιστούσε βασικά στοιχείο των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σχετίστηκε με τους ρόλους του σχολικού τύπου εκπαίδευσης της οργανωτικής δομής.

Βασίλης: *«Όταν μιλάμε για ενήλικα παιδιά πρέπει να είναι συμβουλευτικός πάντα ο χαρακτήρας τους στις αποφάσεις, γιατί τα αφορά άμεσα στο σχολείο έτσι; Και κάποια δικαιώματα που τους επιτρέπει η δημοκρατία... Μπορεί πολλές φορές ο δάσκαλός να υποχωρήσει και να συμβιβαστεί, να συνδιαπλάσει με τους μεγαλύτερους μια απόφαση. Έτσι; Αλλά ούτε και εδώ πρέπει ο μαθητής, να θεωρείται αποφασίζω και διατάζω, ανατρέπονται όλοι οι ρόλοι μετά... Βάσει και των νόμων και των κανονισμών ο δάσκαλος έχει την πλήρη ευθύνη για την υγεία του μαθητή εδώ μέσα, για την προστασία του. Για να μην του συμβεί κάτι άσχημο, για όλη τη λειτουργία του σχολείου. Άρα πρέπει ο ρόλος του να είναι λίγο παραπάνω».*

Η τραπεζική αντίληψη μεταφοράς γνώσεων αποτελούσε το κύριο συστατικό γνώσεων της διδασκαλίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούσε βασικό στοιχείο της.

Εύη: *«Πηγαίνω σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα... Αυτά τα πέντε, θέλω μετά να τα ξέρουν. Δηλαδή, έχω την απαίτηση να τα γνωρίζουν».*

Βασίλης: *«Πρέπει εμείς χειρουργικά ας πούμε να μπούμε και να του δώσουμε πέντε, δέκα βασικά κλειδιά με τα οποία να μπορέσει από μόνος του να εμπεδώσει όσο γίνεται περισσότερα... το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας μπουσουλός στον οποίο πρέπει να μένουμε όσο γίνεται κοντά».*

Κώστας: *«Όταν ένας μαθητής με το υπόβαθρο που έχει, είτε αυτό είναι γλωσσολογικό, είτε είναι μαθηματικό δεν μπορεί να ακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα. Σ' αυτή την περίπτωση κάνουμε τον παιδοφύλακα».*

❖ Μικροαναλυτική εξέταση ατομικής κηδεμονικής κουλτούρας

Ο Κώστας εξέφραζε ανάγλυφα τις κηδεμονικές παραδοχές. Για αυτόν, «η εκπαίδευση είναι ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνίας» και «το σχολείο βασικό κύτταρο της κοινωνίας μετά την οικογένεια». Συνακόλουθα, ο εκπαιδευτικός επιτελούσε κοινωνικά σημαντικό έργο, κάτι που εκπλήρωνε την κοινωνική αποστολή του και πρόσφερε νόημα στην εργασία του. «*Ηξερα ότι θα μπω στο χώρο της εκπαίδευσης. Νομίζω ότι μπορώ να προσφέρω πολύ περισσότερα από οπουδήποτε αλλού*».

Η συντηρητική του προσέγγιση στην εκπαίδευση αποτυπώνονταν στην προσπάθεια να γίνει ο εκπαιδευόμενος όπως ο διδάσκων, «*να τους φέρω στο βαθμό που θέλω εγώ. Είτε συμπεριφοράς, είτε εκπαιδευτικής διαδικασίας*». Το ακαδημαϊκό κριτήριο και η επικέντρωση στη συμπεριφορά αποτελούσαν τα κύρια συστατικά της εκπαίδευσης. Σε αυτά εντόπιζε διαφορά μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος. «*Κάθε χρόνο είναι και χειρότερα τα πράγματα, τόσο σε συμπεριφορά όσο και σε γνώσεις. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι εντελώς χαλαρό πια*».

Οι αυστηροί κανόνες που διέκριναν το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο παρελθόν επέτρεπαν τη μείωση της αβεβαιότητας για αυτόν και άρα τη γνωστική σταθερότητα του κόσμου. «*Μεγάλη διαφορά στην εποχή αυτή που ζούμε τώρα από τη εποχή που είμαστε εμείς μαθητές. Που ξέραμε ότι αν δεν μπορούσες να τα καταφέρεις σε ένα μάθημα απλά, έχανες την τάξη. Δεν υπήρχε πιθανότητα, είτε με το 9,5 είτε με τον μέσο όρο, είτε με άλλα τεχνάσματα όπως να μπαίνουν άλλα μαθήματα και να σε γλυτώνουν την τάξη. Τότε ξέραμε ότι αν ένα μάθημα πάρουμε κάτω από τη βάση ή έπρεπε να σφιχτούμε για να το περάσουμε ή θα μείνουμε. Δεν υπήρχε άλλη λύση. Οπότε τελειώσαμε το γυμνάσιο μαθαίνοντας τα μαθηματικά που χρειαζόταν για να μπορέσουμε να συνεχίσουμε στο λύκειο. Τουλάχιστον αυτά. Ή την γλώσσα που χρειαζόταν για να συνεχίσουμε*».

Εντούτοις, το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο της οργανωτικής δομής αναντιστοιχούσε με το προσωπικό όραμα του, δηλαδή τη συντηρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Η εστίαση του στο ακαδημαϊκό χαρακτηριστικό προκαλούσε διακρίσεις και αποκλεισμούς στους εκπαιδευόμενους. «*Μ' αυτόν τον μαθητή δεν μπορείς να δουλέψεις ούτε και μπορεί να μάθει. Λοιπόν αφού δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία για αυτούς τους μαθητές και τους επιτρέπει ο νόμος να γραφούν σε οποιοδήποτε σχολείο και με τη μέθοδο της προφορικής εξέτασης να περάσουν τα μαθήματα έστω και με 10, αυτή είναι τροχοπέδη για όλους τους υπόλοιπους. Σ' αυτή την περίπτωση κάνουμε τον παιδοφύλακα*».

Η βίωση εσωτερικής σύγκρουσης μεταξύ της αίσθησης χαμηλής επίτευξης έργου και των λιγότερο συντηρητικών ορίων που επέτρεπε η οργανωτική δομή οδηγούσε σε εξασθενημένη

αίσθηση νοήματος εργασίας. *«Με κάνει να αισθάνομαι ότι δεν εκπληρώνω το έργο μου, όπως ακριβώς είχα ονειρευτεί. Προς το παρόν ακόμα δεν το έχω μετανιώσει. Περιμένω να δω τις καινούργιες εξελίξεις της τεχνικής εκπαίδευσης, οι οποίες προβλέπεται ότι θα είναι αρνητικές, οπότε κάποια στιγμή πιστεύω ότι θα αλλάξω γνώμη».*

Επιπλέον, η απουσία στήριξης *«των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό έργο με υλικό, με σεμινάρια»* από την επίσημη οργάνωση συνέτεινε στο ανεπαρκές υπόβαθρο για τη διεισδυτικότερη ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Περαιτέρω, η σχολική γραφειοκρατική οργάνωση δεν επέτρεπε κατανοήσεις της διαφορετικής προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έτσι, φαίνεται τα κηδεμονικά γραφειοκρατικά γνωστικά σχήματα του παρελθόντος, τα οποία προσδιόριζαν σαφήνεια πλαισίου και απουσία αβεβαιότητας εξισορροπούσαν κάπως τις αντιφάσεις μεταξύ της προσωπικότητας (κομορμιστική εκπαιδευτική προσέγγιση) και της σύγχρονης εμπειρίας του (οργανωτική πραγματικότητα). Η στροφή στο παρελθόν περιείχε συνέπεια ατομικού προσανατολισμού και προηγούμενης εμπειρίας. *«Θα είναι πιο δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να φύγουν από την κατάσταση τη σημερινή της ζούγκλας που ζούμε και να πάνε σε μια κατάσταση με αυστηρή ιεραρχία και πρότυπα».*

Ο κηδεμονισμός εκδηλώνονταν σε ατομικό επίπεδο στην τάξη και στον οργανισμό με τη χρήση ισχύος. Στην τάξη, ιεραρχικά *«γνωρίζουν πολύ καλά ότι την ώρα που πρέπει να γίνει μάθημα, θα γίνει μάθημα. Έχω την εξουσία χωρίς να τους τιμωρώ».* Η εξουσία του επιτυγχάνονταν με συμβολισμούς, όπως το κλείδωμα της αίθουσας μετά την προσέλευση του καθηγητή. Επίσης, η ομοιομορφία συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αποτελούσε ουσιαστικό πρότυπο. *«Πρόβλημα συμπεριφοράς. Το να μην μπορεί να είναι ήρεμος καθόλη τη διάρκεια της πραγματικής διδασκαλίας. Δηλαδή το να έχει την ανάγκη να μιλήσει με κάποιον. Το να θέλει να ενοχλήσει ή να φανεί ο μαθητής και καλά ότι πρέπει να δείξει το ιδιαίτερο χαρακτήρα του στους άλλους να εντυπωσιάσει».* Ο έλεγχος της αβεβαιότητας της διδακτικής πράξης αντιμετωπιζόνταν άμεσα. Έτσι, με τη διατάραξη της αρχικής ισορροπίας, η λεκτική απομόνωση του εκπαιδευόμενου επανέφερε την αρχική ισορροπία. *«Τον απομονώνω τον μαθητή, λεκτικά... του δείχνω του μαθητή το ότι κάνει το κάνει απλά για να φανεί και ότι δεν υπάρχει αυτή η ανάγκη να δείξει ότι αυτός ξεχωρίζει από τους άλλους και ότι είναι ένας άνθρωπος σαν τους άλλους, εξαιρετικός και έχει πολύ μεγάλες δυνατότητες και ότι δεν χρειάζεται κάτι για να ξεχωρίσει».*

Η ένταξη του σε υποομάδα με σαφή κηδεμονικό προσανατολισμό αύξαινε την ισχύ επιρροής του στον οργανισμό. *«Κάνουμε πάντα στη παρέα μας συζητήσεις πάνω στα προβλήματα του σχολείου μας και της εκπαίδευσης, στο σύλλογο αυτή η ομάδα των ανθρώπων*

πολλές φορές έχουμε κοινές απόψεις, τις περισσότερες. Ότι πονάει την τεχνική εκπαίδευση, ότι είναι πολλά χρόνια όλοι τους σ' αυτό το σχολείο. Πονούν τη σχολική μονάδα πάρα πολύ. Και ψαχνόμαστε, ψάχνουμε τρόπους ώστε να την κάνουμε να λειτουργήσει όσο δυνατόν καλύτερα με τις δυνατότητες που υπάρχουν».

❖ Ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά της υποομάδας

Παρόμοια, το παρελθόν προσέλκυε το Γιάννη και το Βαγγέλη. Όπως ο Κώστας, όμοια και ο Γιάννης προσδιόριζε τις συντελεσθείσες δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση ως αιτία της υποβάθμισης του μαθητικού επιπέδου ακαδημαϊκής επίτευξης. Παράλληλα, για αυτόν αυτές οι μεταβολές επηρέασαν την εκπαιδευτική κουλτούρα.

Γιάννης: «Ήταν ένα σοκ, την πρώτη, πρώτη μέρα που μπήκα, σε σχέση με τις δικές μας εποχές που ήμασταν μαθητές, για το πόσο είχε υποβαθμιστεί το επίπεδο. Τα στοιχειώδη μαθηματικά είχαν γίνει υποτυπώδη... Από όσο έχω ακούσει από παλιότερους συναδέλφους έπεσε μια άτυπη οδηγία, ανεβάστε τους προφορικούς βαθμούς για να μην έχουμε απώλειες στα παιδιά που δεν μπορούν να πάρουν το πτυχίο... Το βραδινό σχολείο με απάλλαξε από τις όποιες ενοχές είχα ως προς τη βαθμολογία».

Η κοινή προέλευση αρχικής εκπαίδευσης στη ΣΕΛΕΤΕ και οι αρνητικές εμπειρίες της αρχικής κοινωνικοποίησης τους (ως εκπαιδευτικοί) επέδρασαν στη διαμόρφωση παρόμοιων θέσεων για θέματα δέσμευσης των διδασκόντων στην εκπαιδευτική μονάδα και στις αντιλήψεις τους περί ανταγωνισμού μεταξύ τεχνικής και ακαδημαϊκής εκπαίδευσης.

Κώστας: «Δούλεψα για πρώτη φορά σε γυμνάσιο, κάνοντας τεχνολογία. Αισθάνθηκα ότι ήμουνα ο παρίας του συλλόγου... Υπάρχει η μεγάλη ομάδα των αποφοίτων της ΣΕΛΕΤΕ και οι τεχνολόγοι. Υπάρχει και η μεγάλη ομάδα των καθηγητών των γενικών μαθημάτων».

Βαγγέλης: «Εργάστηκα σ' αυτό ακριβώς το σχολείο. Το 1995 και μετά πάλι το '96 πάλι στο ίδιο συγκρότημα ως αναπληρωτής. Οι δεσμοί μόνο που υπήρχαν με αυτό το σχολικό συγκρότημα... Τους εμπιστεύομαι. Όλους τους τεχνικούς. Γιατί φαντάζομαι ότι τελειώσαν την ίδια σχολή και ερχόμαστε από την ίδια οικογένεια μάλλον».

Επιπρόσθετα, η απαξίωση των τεχνικών εκπαιδευτικών και η βίωση περιφρονητικών όρων από διδάσκοντες γενικής παιδείας συντηρούσαν αυτόν τον ανταγωνισμό.

Κώστας: «Δεν έχουν άποψη (σ.σ. οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας) για το πόσο καταρτισμένοι μπορεί να είμαστε. Απαξιώνουν τους άλλους καθηγητές των τεχνικών ειδικοτήτων... Γιαουρτάδες. Επειδή είμαστε τεχνικοί».

Για τον Κώστα, στο εσωτερικό του σχολείου αυτές οι δύο μεγάλες υποκουλτούρες «έχουν μικρές επιρροές η μια ομάδα στην άλλη, σπάνια κάνουνε παρέα μεταξύ τους αυτά τα

άτομα». Ο ίδιος διέκρινε στους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας ότι «έχουν και αυτοί δύο ομάδες. Είναι η ομάδα των ανθρώπων που δουλεύει στην τεχνική εκπαίδευση χρόνια που δεν έχει σκοπό να φύγει οπότε, προσαρμόζεται, μαθαίνει, καταλαβαίνει και παρεισφρύει στην άλλη ομάδα και υπάρχουν και αυτοί που βλέπουν το σχολείο σαν μέρος της καριέρας τους και τίποτε άλλο». Σύμφωνα με αυτόν, η πρώτη ομάδα των γενικών καθηγητών «θεωρούν ότι κάνουμε και εμείς έργο εκπαιδευτικό όπως και αυτοί».

Παρόμοια, οι τρεις από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς γενικών μαθημάτων διατύπωσαν την απουσία διαφοράς επαγγελματικού επίπεδου μεταξύ αυτών των δύο μεγάλων ομάδων. Έτσι, η Βιβή διαπίστωσε ότι «δεν έχω δει ουσιαστικές διαφορές», ενώ ο Δημήτρης υποστήριξε «παντού και στη γενική και στη τεχνική εκπαίδευση το ίδιο είναι πιστεύω».

Η αίσθηση επαγγελματικού εγκλωβισμού και η συναισθηματική επένδυση για τον τεχνικό τύπο εκπαίδευσης που δημιούργησε η φοίτηση στη ΣΕΛΕΤΕ σε συνδυασμό με τη χαμηλή βίωση επίτευξης έργου στο σχολείο, η πρόσληψη αίσθησης μειονεξίας λόγω της διάκρισης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης της ελληνικής κοινωνίας μαζί με άλλους παράγοντες (π.χ. χαμηλή οικονομική αμοιβή) συνιστούσαν απειλητικούς παράγοντες απογοήτευσης και σύγκρουσης. Φαίνεται ότι αυτά τα στοιχεία στους τρεις αυτούς εκπαιδευτικούς συντέλεσαν στη δημιουργία άτυπης ομάδας προσδίδοντας στοιχεία ικανοποίησης στην καθημερινότητά τους.

Κώστας: «Υπάρχει μια ομάδα από τρεις τέσσερις ανθρώπους που τους θεωρώ ιδιαίτερα φίλους και ίσως είναι οι καλύτεροι μου φίλοι αυτή τη στιγμή».

Ο Κώστας φαίνεται να αποτελούσε τον άτυπο ηγέτη που εξέφραζε περισσότερο συγκροτημένα τον κηδεμονισμό και τη δέσμευση του στο σχολείο, αφού είχε τα λιγότερα προσωπικά προβλήματα στη ζωή του. Έτσι, ήταν απόλυτα εστιασμένος στον οργανισμό.

6.4.4.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών με ανθρωπιστική κατεύθυνση

❖ Γενικά χαρακτηριστικά

Οι εκπαιδευτικοί κατανοούσαν την κοινωνική πραγματικότητα ως μια συνεχή αλλαγή, ως σύγκρουση παλιού και νέου, ύλης και καρδιάς, παρελθόντος και μέλλοντος.

Υποδιευθυντής Β: «Η παιδαγωγική επιστήμη αλλάζει πάρα πολύ. Ο εκπαιδευτικός για μένα πρέπει να είναι συνέχεια ενήμερος. Πρέπει να δούμε τα καινούργια προστάγματα που παίρνουμε από τη κοινωνία τώρα. Συγκρούεται για μένα το παρελθόν με το μέλλον. Η εκπαίδευση έχει καρδιά. Εμείς δυστυχώς δουλεύουμε πολύ ύλη μες στην εκπαίδευση».

Για αυτούς, η εκπαίδευση που εστίαζε στο ακαδημαϊκό κριτήριο αναπαρήγαγε το παλαιό και προκαλούσε αποκλεισμούς. Αντίθετα, αυτή θα έπρεπε να στοχεύει στην αξιοποίηση όλων των ατόμων και των διαφορετικών δεξιοτήτων τους για την ανάπτυξη της κοινωνίας.

Υποδιευθυντής Α: *«Ενώ το μάθημα ήταν έρευνα, εξετάζανε αποστήθιση. Να δίνει διέξοδο και στους καλούς μαθητές και στους κακούς. Δηλαδή σ' αυτούς που δεν μπορούν να αποστηθίσουν, δεν έχουν καλή επικοινωνία, αυτούς που δεν μπορούν να εκφραστούν, να γράψουν. Να αναπτύξουν άλλες δεξιότητες, διαφορετικές στο σχολείο. Που δεν δίνει τη διέξοδο. Και έτσι αυτά τα παιδιά απορρίπτονται στην κοινωνία του σχολείου. Αξιολόγηση και αξιολόγηση. Δεν μας ενδιαφέρει μόνο η αξιολόγηση (σ.σ. το ακαδημαϊκό κριτήριο). Μας ενδιαφέρει να κερδίσουμε τους μαθητές, να τους κάνουμε παραγωγικούς, να μπορούν να προσφέρουν. Και να μην απορρίπτονται. Αν αξιοποιήσουμε τα μυαλά και δεν τα κάψουμε σε ένα σχολείο που απαιτεί μόνο την αποστήθιση».*

Υποδιευθυντής Β: *«Δεν μπορώ μόνο στείρες γνώσεις να δώσω σ' αυτά τα παιδιά. Πολλά μαθηματικά, πολύ φυσική, πολύ χημεία, απαρχαιωμένες γνώσεις, ίδιες ιστορίες, ίδια οικονομικά... Άλλος έχει πολύ καλή δεξιότητα στα τεχνικά μέρη άλλος έχει πολύ καλή δεξιότητα στα θεωρητικά μέρη. Αυτά πρέπει να τα παντρέψουμε. Αυτή είναι η κοινωνία που πρέπει σήμερα να σκεφτούμε».*

Επιπλέον, για τους διδάσκοντες αυτούς, το σχολείο που επικέντρωνε στο ακαδημαϊκό κριτήριο προκαλούσε ανταγωνισμό μεταξύ των ατόμων. Αντίθετα, η συνεργασία συνιστούσε ανάγκη για το μέλλον.

Υποδιευθυντής Α: *«Δεν έδωσα ποτέ σημασία στη μορφή της αξιολόγησης σαν ανταγωνισμό. Γιατί αυτό είναι άσχημο. Δημιουργεί καταστάσεις τελείως ανταγωνιστικές, χωρίς να καταλαβαίνουν ότι όλοι αυτοί είναι ένα σύνολο. Ότι μπορούσαν να ανταλλάξουν και ανταλλάσσοντας απόψεις κερδίζουν όλοι. Βλέπεις ότι εκείνο είναι καλό. Θα το μιμηθείς. Να μάθεις να μιμείσαι το καλό. Και όχι να ανταγωνίζεσαι και να προσπαθείς να φθείρεις».*

Υποδιευθυντής Β: *«Εμείς είμαστε παγιδευμένοι σε μια ανταγωνιστικότητα. Και η ανταγωνιστικότητα φέρνει και την ατομικότητα. Μέσα από την ομαδικότητα ο ένας αρχίζει και έρχεται πιο κοντά στον άλλον. Και αυτό που πετυχαίνουν είναι κάτι ολωνών. Δεν είναι κάτι δικό του ώστε να δείξει την ατομικότητα και εγώ είμαι και δεν υπάρχει κανένας άλλος».*

Οι ισότιμες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων αποτελούσαν κύριο κριτήριο μάθησης. Αυτή θεωρούνταν περισσότερο διαδικασία ανταλλαγής και εμπειρίας. Η μάθηση επικεντρώνονταν στο πως μαθαίνω.

Υποδιευθυντής Α: *«Βλέπω τους μαθητές περισσότερο σαν φίλους, σαν συνεργάτες σαν αυτούς που η απορία του μαθητή θα με κάνει εμένα καλύτερο, γιατί πρέπει να ασχοληθώ να το*

μάθω για να μπορέσω να προσφέρω ή να λύσω ένα πρόβλημα το οποίο δεν το έχω ξανα αντιμετωπίσει. Γι' αυτό είμαστε εδώ εμείς. Να λύνουμε τα προβλήματα και να παράγεται η γνώση σαν αντικείμενο μιας διαδικασίας. Επειδή εμείς δεν πρέπει να παράγουμε στείρα γνώση, πρέπει να μάθουμε στους μαθητές διαδικασία. Μ' ενδιαφέρει να ξέρει τον τρόπο πως να το ξαναφέρει. Γιατί και από τους μαθητές μαθαίνεις. Είναι μια αμφίδρομη σχέση».

Υποδιευθυντής Β: «Εάν το σχολείο δεν έχει ομαδικότητα δεν μπορεί να προχωρήσει το σχολείο και ο μαθητής να δίνει στο δάσκαλο και ο εκπαιδευτικός να δίνει στο μαθητή, δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των καθηγητών δεν υπάρχει ευγενή άμιλλα, αν δεν υπάρχει μέσα ώστε να μπορεί κάποιος μαθητής να δείξει αυτά που θέλει, να δείξει αυτά που ξέρει και υπάρχει συνέχεια».

Γιάννης Β: «Τους βλέπω σαν συνεργάτες, γιατί ένα σκοπό έχουμε. Όχι αυτή τη σχέση εσύ είσαι ο μαθητής και εγώ είμαι ο δάσκαλος. Δηλαδή, δεν εξουσιάζω εγώ τον μαθητή. Χέρι, χέρι και οι δύο να συνεργαστούμε για το καλό πάνω από όλα το δικό τους, μετά του σχολείου και μετά του καθηγητή».

Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς, η μάθηση αποτελούσε ευχάριστη εμπειρία σε όλους τους συμμετέχοντες.

Υποδιευθυντής Α: «Να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον και να τους κάνεις να περνάει ευχάριστα η ώρα. Δηλαδή, το μάθημα κατ' εμέ πρέπει να είναι επέκταση του παιχνιδιού. Θέλω στο σχολείο να έρχονται άτομα με χαμόγελο και να φεύγουν με χαμόγελο».

Δημήτρης: «Χαίρεσαι να βρίσκεσαι σ' ένα τέτοιο περιβάλλον γιατί δεν έχεις μόνο να δώσεις αλλά και να πάρεις από τα παιδιά αυτά. Θεωρώ ότι είναι και για μένα μια πολύτιμη εμπειρία».

Η οικοδόμηση εμπιστοσύνης αποτελούσε κύριο χαρακτηριστικό των σχέσεων και της διαδικασίας μάθησης.

Υποδιευθυντής Β: «Το πλησίασμα είναι ότι πρέπει να σε νιώσουν ότι είσαι δικός τους άνθρωπος. Πρέπει να δουλέψεις μαζί του. Πρέπει να σου κερδίσει την εμπιστοσύνη. Εάν δεν κερδίσεις την εμπιστοσύνη του και εγώ σ' αυτόν και αυτός σ' εμένα, περισσότερο εγώ σ' αυτόν».

Δημήτρης: «Η σχέση μεταξύ των μαθητών οικοδομούνται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην εκτίμηση και αποδέχονται αυτό που είσαι».

Η γνώμη των εκπαιδευομένων συντελούσε στη διαδικασία μάθησης.

Γιάννης Β: «Τη ζητάω έτσι ανεπιφύλακτα και πολλές φορές το έχω κάνει. Σου μιλάω ειλικρινά, να μου το δώσουνε γραπτώς και να μην αναφέρουνε το όνομα τους. Για να δω τουλάχιστον τα λάθη μου. Γιατί έχουμε πει ότι είμαστε συνεργάτες, δεν είμαστε αντίπαλοι».

Δημήτρης: «Οι μαθητές πάντα πιστεύω ότι όταν γίνεται καλοπροαίρετα η κριτική τους το κάνουν γιατί θέλουν να βοηθήσουν. Και να βοηθήσουν στην ουσία τους ίδιους. Γιατί αν από τη δική μας την πλευρά κάνουμε μ' ένα τρόπο το μάθημα που δεν βοηθά τους μαθητές, αυτό το καταλαβαίνουν οι μαθητές και σίγουρα επισημάνσεις και παρατηρήσεις που θα κάνουν θα στρέφονται προς αυτή την κατεύθυνση. Να διορθώσουμε, να αλλάξουμε τον τρόπο διδασκαλίας μας. Οι μαθητές σίγουρα έχουν καλό αισθητήριο και έτσι ξεκινάνε».

Επιπλέον, οι άσχημες συμπεριφορές των εκπαιδευομένων δεν αντιμετωπίζονταν με τιμωρίες.

Υποδιευθυντής Α: «Πάντως εκείνο που είναι τραγικό είναι το να βλέπει ο καθηγητής αντιμετώπους τους μαθητές. Και να λέει επειδή είναι απέναντί μου είναι αντιμετώποι. Είναι ο εχθρός. Απλά είναι η παλιά νοοτροπία του ότι ο καθηγητής πρέπει να επιβάλλει, πρέπει να έχει κύρος και να είναι αυστηρός. Ποτέ ένας αυστηρός καθηγητής δεν έμαθε τίποτε. Απλά ήταν ένας αυστηρός καθηγητής. Ο καθηγητής που πραγματικά σε μαθαίνει ήταν αυτός που ευχάριστα σου μάθαινε».

Υποδιευθυντής Β: «Μερικοί καθηγητές δεν κάνουν πίσω. Νομίζουν ότι με τις τιμωρίες ότι αν τα παιδιά τα έχουν «σούζα» όπως τα είχαν τα παλιά τα χρόνια ή με το φόβο. Με το φόβο δεν λύνεται τίποτε. Από τη στιγμή που το ξανακάνει κάποιος νέος η τιμωρία δεν κάνει τίποτε. Τον εαυτό μου πολλές φορές τον έχω πιάσει να θυμώνω. Αλλά δεν είναι σωστό αυτό να γίνεται γιατί σαν καθηγητής πρέπει να καταλάβω ότι είμαι για αυτό το σκοπό εδώ πέρα. Δεν είμαι για στείρες γνώσεις μόνο. Έχω έρθει εδώ πέρα για να βοηθήσω αυτά τα παιδιά».

Οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούσαν γενικά το αναλυτικό πρόγραμμα. Η διδασκαλία επικεντρώνονταν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Γιάννης Β: «Γιατί πολλές φορές μπορούμε να πούμε ότι αυτά τα πράγματα είναι λίγο γνωστά στα παιδιά και τα ξεπερνάμε. Ή πολλές φορές τα θεωρούμε εμείς κατά την κρίση μας κάποια άλλα πράγματα πιο κύρια και επιμένουμε πιο πολύ εκεί ή κρίνοντας την αγορά και λέμε ότι αυτά θα σας χρειαστούν πιο πολύ έξω».

Βιβή: «Χρησιμοποιώ πιο απλό υλικό, έτσι ώστε να είναι πιο εφικτοί οι στόχοι. Γιατί να θέτω στόχους που οι μαθητές δεν μπορούν να τους υλοποιήσουν και δεν μπορούν να τους φτάσουν ποτέ το επίπεδο αυτό, δεν νομίζω ότι έχει κάποιο νόημα».

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν μια σημαντική ανταπόκριση στο έργο τους.

Υποδιευθυντής Α: «είναι σημαντική η δουλειά που γίνεται».

Βιβή: «Αισθάνομαι ότι προσφέρω στα παιδιά κάτι διαφορετικό πέρα από το καθαρά μαθησιακό επίπεδο. Αισθάνομαι ότι τους βοηθάω πιο πολύ μέσα από τη συζήτηση και στο προσωπικό τους επίπεδο, στην καθημερινή τους ζωή».

Επιπλέον, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι αλλαγές της τεχνολογίας επέφεραν την κοινωνική καταξίωση και νέες επαγγελματικές συνθήκες για τα άτομα της τεχνικής εκπαίδευσης.

Βιβή: *«Η γενική εκπαίδευση έχει περισσότερο πρεστίζ. Και αυτό είναι κακό βέβαια. Σαφώς η δικιά τους δουλειά θα είναι χειρωνακτική, θα είναι πιο δύσκολη, αλλά η επαγγελματική τους αποκατάσταση, εφόσον οι ίδιοι είναι καλοί στη δουλειά τους, θα είναι πιο εύκολη. Απλά πρέπει να καλλιεργηθεί μέσα από την κουλτούρα, στην οικογένεια πρώτα για να μπορέσει το παιδί να το βιώσει και να αποφασίσει να τελειώσει ένα τεχνικό σχολείο».*

Υποδιευθυντής Α: *«Ο μουτζούρης που ήταν ο τεχνικός δεν είναι ο μουτζούρης πλέον. Είναι ο γιατρός ο οποίος έχει να κάνει με το δικό σου το εργαλείο που σε μεταφέρει καθημερινά. Ο τεχνικός λοιπόν του αυτοκινήτου πρέπει να είναι κάτι σαν γιατρός. Και να έχει κοινωνική καταξίωση. Θα κάνεις τη διάγνωση με το διαγνωστικό μηχάνημα, και θα πρέπει να βγάλεις το αποτέλεσμα και να λύσεις το πρόβλημα. Όπως κάνεις τσεκ-απ στο γιατρό, έτσι κάνεις τσεκ-απ και στο αυτοκίνητο».*

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί με ανθρωπιστική κατεύθυνση είχαν θετικές εμπειρίες αρχικής κοινωνικοποίησης ως εκπαιδευτικοί και αρχικής κατάρτισης.

Γιάννης Β: *«Ήταν ένα πάρα πολύ καλό σχολείο, επαρχιακό σχολείο. Όλοι οι συνάδελφοι είχαν τη διάθεση της προσφοράς. Εγώ εκείνη την εποχή έκανα 160 Km για να πάω και 160 Km για να γυρίσω. Και πήγαινα πάρα πολύ ξεκούραστα. Και πιστεύω ότι τουλάχιστον η ΠΑΤΕΣ μού έδωσε πάρα πολλά πράγματα. Μού άνοιξε τους ορίζοντες εντελώς».*

Υποδιευθυντής Α: *«Μ' άρεσε γιατί έβρισκες ανθρώπους που τους είχες κάνει μάθημα και σου λέγαν δάσκαλε, ευχαριστώ και τέτοια, μια αναγνώριση του έργου και όλα αυτά γιατί ήταν επαγγελματίες. Σου έδιναν δηλαδή το δικαίωμα να προσφέρεις... Η σχολή μας είχε δώσει από παιδαγωγικής απόψεως πάρα πολλά εφόδια. Και μας είχε μάθει και το επάγγελμα».*

6.4.4.3 Η ασταθής προσωπικότητα

Για μία εκπαιδευτικό, η πρώτη εμπειρία της σχολικής ζωής ως εκπαιδευτικού αποτέλεσε τραυματικό παράγοντα κοινωνικοποίησης της. *«Ήταν μεγάλο σχολείο για μένα. Ήμουν και εγώ πολύ νέα. Πρώτη εμπειρία. Εκεί που ήμουνα πολύ χαρούμενη, ένα παιδάκι ήμουνα που δεν θύμωνα, δεν φώναζα, που προσπαθούσα με καλό και ευγενικό τρόπο, γιατί πίστευα ότι υπάρχει φιλότητα και ότι όλα θα λειτουργήσουν μια χαρά, ξαφνικά διαπιστώνω ότι δεν έφτανε μόνο αυτό. Μετά από κλάματα, δυσκολίες πάρα πολλές. Ήταν ζόρικο».* Η κατανόηση της σχολικής πραγματικότητας σε κατάσταση πολέμου επίλυσε το αρχικό σοκ και προσέδωσε νόημα στην

εργασία της . *«Η θα την κερδίσεις την μάχη εξαρχής ή θα την χάσεις, γιατί αυτό να πολεμάς και αυτό να μην έχει αποτέλεσμα, δεν βγάζει κάπου».*

Ο οικογενειακός παράγοντας ανάπτυξης της εκπαιδευτικού αποτέλεσε τον ένα πόλο που συντέλεσε στη τραυματική εμπειρία της. *«Έχεις μεγαλώσει σε μια οικογένεια που σ' έχει καθοδηγήσει να συναισθάνεσαι και τον άλλον, να σέβεσαι. Η ελευθερία σου να μην έρχεται σε αντίθεση με την ελευθερία των άλλων».* Την άλλη πλευρά της σύγκρουσης αποτέλεσε η ατομική εντύπωση για την κουλτούρα της κοινωνίας. Αυτή χαρακτηρίζονταν από την έλλειψη αυτόβουλων ορίων στους εκπαιδευόμενους, ανταγωνιστικότητα, ιδιοτέλεια, αδιαφορία, συναλλαγή που είχε αντικαταστήσει την ικανότητα, ασυδοσία και φθόνο. *«Ξαφνικά βγαίνεις έξω και βλέπεις ότι ο θάνατος σου η ζωή μου. Δεν υπάρχει παιδεία., εννοώ καλλιέργεια ανθρώπων».*

Η σύγκρουση μεταξύ της προηγούμενης οικογενειακής και σχολικής εμπειρίας καθώς και της κοινωνικής πραγματικότητας σε συνδυασμό με ανεπαρκή αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση *«είμαι γυναίκα και εντάξει σχετικά μικρή σε ηλικία»* δημιούργησε αρνητικά συναισθήματα, όπως φόβου, εξουθένωσης, άγχους και εγκλωβισμού στην τεχνική εκπαίδευση. Αυτά, η έλλειψη *«συγκεκριμένου τρόπου που θα αντιμετωπίσω καταστάσεις»* και η παραδοχή περί μάχης εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων οδήγησε στην έλλειψη εμπιστοσύνης της στους τελευταίους. *«Είναι δικός μου φόβος με βάση τις εμπειρίες των προηγούμενων χρόνων. Ίσως, γιατί και εγώ γενικότερα δεν εμπιστεύομαι εύκολα τους ανθρώπους και για αυτό δεν εμπιστεύομαι και τα παιδιά. Επειδή φοβάμαι μήπως μου πάρουν τον αέρα».* Περαιτέρω, δημιούργησε αβεβαιότητα, η οποία μερικά μειώθηκε με τη στήριξη στη γραφειοκρατική οργανωτική δομή. *«Από τη στιγμή που αποφασίζεις να ενταχθείς σ' αυτό το χώρο, πρέπει να σεβαστείς και τους κανόνες. Είτε συμφωνείς, είτε διαφωνείς. Όπως και σε μας συμβαίνει αυτό. Βέβαια μετά από συζήτηση και λογική κουβέντα».*

Επιπλέον, αντιθέσεις ανάμεσα στις προηγούμενες γραφειοκρατικές πεποιθήσεις και της προσωπικής παραδοσιακής προσέγγισης μάθησης από τη μία πλευρά και τις ανθρωπιστικές παραδοχές της, *«θεωρώ ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν φιλότιμο»* καθώς και της δυνατότητας αυτόβουλης μάθησης των εκπαιδευομένων από την άλλη ενίσχυναν την αστάθεια της συμπεριφοράς της σε ένα απαιτητικό περιβάλλον. *«Ίσως να έπρεπε εξαρχής να ήμουν και λίγο πιο αυστηρή. Δηλαδή, θα έλεγα την πρώτη, αυτοί είναι οι κανόνες, αυτά ισχύουν, τη δεύτερη να τους αφήνα λίγο, να δω αν θα το τηρήσουν ή όχι και από την τρίτη να αρχίσω να πετάω έξω ή πιο δραστικά ξέρω γω να τους πάω στο γραφείο. Επειδή όμως αυτό δεν το κάνω. Θεωρώ ότι έχουν φιλότιμο και ότι κάποια στιγμή θα το καταλάβουν. Δεν ξέρω, ίσως να το*

θεωρώ και λάθος βέβαια. Ε, εκεί, ίσως επειδή δεν το κάνω αυτό γι' αυτό το λόγο και να τραβάει τόσο πολύ».

Επιπλέον, η χαμηλή αυτοπεποίθηση της προσωπικότητας της σε συνδυασμό με το φόβο των συνεπειών της παραβίασης κανόνων της οργανωτικής δομής ενίσχυαν την αβεβαιότητα της συμπεριφοράς της. «Ναι δεν ξέρω. Δεν ξέρω. Πιθανόν. Φοβάμαι να μην με ελέγξουν. Βασικά αυτό. Και να μην φανώ ασυνεπής, ξέρεις, να μην παραβώ κανόνες. Θέλω να είμαι νομότυπη».

Γενικά, η εσωτερική σύγκρουση γραφειοκρατικών και ανθρωπιστικών παραδοχών της προκάλεσε την ασταθή συμπεριφορά της. Αυτή παλινδρομούσε μεταξύ της εναρμόνισης με τη γραφειοκρατική οργάνωση και της κατανόησης εκπλήρωσης των αναγκών των εκπαιδευομένων. Αυτή η διένεξη και η υπερβολική κατανάλωση ενέργειας ανταπόκρισης της στη γραφειοκρατική οργάνωση καθώς και η διοικητική υπερφόρτωση της επέφερε αρνητικά συναισθήματα με κυρίαρχο εκείνο της συναισθηματικής εξάντλησης.

6.4.4.4 Κοινά στοιχεία των εκπαιδευτικών

Οι διδάσκοντες συνολικά υπογράμμισαν το πρωταρχικό ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με την ιδιότητα του δημοσίου υπάλληλου. Επιπρόσθετα, αυτοί υποστήριξαν με σαφήνεια τη σημαντικότητα του επαγγέλματος τους στην κοινωνία.

Υποδιευθυντής Α: «Σαν δημόσιος υπάλληλος μην το ρωτάτε. Θα δεχόμουν τη λέξη του λειτουργού, δημόσιος λειτουργός που είναι ο εκπαιδευτικός».

Κώστας: «Εκπαιδευτικός, γιατί το θεωρώ πραγματικά λειτούργημα. Και το δημόσιος υπάλληλος, γιατί θεωρώ ότι προσφέρω στη χώρα.».

Βιβή: «Δημόσιοι υπάλληλοι είναι οι εφοριακοί, αυτοί που είναι πίσω από ένα γκισέ, που δεν έχουν προσωπική σχέση, που οι σχέσεις τους είναι ιδιοτελείς, δηλαδή όταν υπάρχει και προσωπική σχέση γίνεται και ιδιοτελής. Σε καμία περίπτωση δημόσιοι υπάλληλοι. Αν το δούμε δημόσια υπηρεσία, πάει τότε το λειτούργημα».

Βασίλης: «Διότι όταν ξεκίνησα να σπουδάσω αυτό ξεκίνησα, ως εκπαιδευτικός και όχι ως δημόσιος υπάλληλος».

6.4.5 Συμπεριφορές στον οργανισμό

❖ Πρότυπα συμπεριφορών εκπαιδευομένων

Οι συμπεριφορές των εκπαιδευόμενων παρουσίαζαν ποικιλία. Η επιθετική συμπεριφορά τους συνιστούσε συχνό φαινόμενο.

Εύη: «*Θέμα επιθετικότητας. Λες κάτι και μπορεί να το πεις με όλη την καλή σου διάθεση και ξαφνικά σου επιτίθονται. Από το τίποτα. Έτσι ξαφνικά τους έρχεται και αντιδρούνε με πολύ άσχημο, όμως, τρόπο. Δεν ξέρουν πως να απαντήσουν σε κάτι. Δηλαδή, όταν κάτι τους ενοχλεί δεν έχουν το τακτ, να σου πουν ότι, εντάξει άνθρωπος είσαι, μπορεί να κάνεις και λάθος. Θα σου απαντήσουν με πολύ χυδαίο και άσχημο τρόπο για το λάθος που έχεις κάνει. Εάν έχεις κάνει λάθος. Αν πάλι δεν έχεις κάνει λάθος την ίδια αντιμετώπιση θα έχεις. Δηλαδή η αντιμετώπιση τους είναι συγκεκριμένη. Είναι γενικότερα ο τρόπος που συμπεριφέρονται. Μπορεί να μαλώνουνε, να βρίζονται, να χτυπιούνται, χωρίς λόγο και με λόγο. Πίνουνε, έρχονται μεθυσμένα στο σχολείο. Παίζουν χαρτιά».*

Υποδιευθυντής Β: «*Λοιπόν μετά βλέπω πολλούς τσακωμούς. Δηλαδή έρχονται στα χέρια. Θέλει να εξουσιάσει το ένα παιδί το άλλο».*

Επιπλέον, παρατήρησαν συμπεριφορές έλλειψης αλληλοσεβασμού και αυτοπειθαρχίας.

Βιβή: «*Τη φλυαρία, να μη κλείνει το στόμα, να παρενοχλεί και τους άλλους, είτε αυτό είναι λεκτικά, είτε και με κινήσεις, με χειρονομίες. Την χρήση κινητού έστω και κρυφά για αποστολή SMS».*

Μάγδα: «*Εβγαλε κάποιος, χτύπησε το κινητό του και αυτόςμίλαγε μες στη τάξη. Στάθηκα και τον κοιτούσα. Αυτός με έγραφε κανονικά. Οι άλλοι σιγά σιγά αρχίσανε να με κοιτάνε και να κοιτάνε μια εμένα, μια αυτόν. Τελείωσε και μου λέει. Τι με κοιτάτε κυρία;».*

Εύη: «*Αν τους δώσω λίγο αέρα, δεν μπορούν να σταματήσουν στο λίγο αέρα. Θα κάνουν φασαρία. Σε άτομα που γενικώς δεν πειθαρχούνται εύκολα. Να καθίσεις να τους πείσεις ή για παράδειγμα το ότι έρχονται στην αίθουσα και συνήθως κουβαλάνε αναψυκτικά, καφέδες, φαγητό».*

Επίσης, οι διδάσκοντες διέκριναν συμπεριφορές αδιαφορίας για το σχολείο.

Δημήτρης: «*Βέβαια υπάρχουν κάποιοι μαθητές που είναι αδιάφοροι».*

Εύη: «*Το θέμα είναι ότι τα ίδια δεν θέλουν. Η είναι συγκεκριμένη μερίδα μαθητών που θέλει και προσπαθεί και συμμετέχει. Οι υπόλοιποι σαν να μην υπάρχουν».*

Υποδιευθυντής Β: «*Υπάρχει αποξένωση. Κάποια παιδιά το βλέπουν το σχολείο μακριά».*

Ο κοινωνικός προσδιορισμός των εκπαιδευομένων στα εργατικά στρώματα υποδήλωνε και τις διαφορετικές γενικότερες συμπεριφορές τους με τους παρακολουθούντες τη γενική εκπαίδευση.

Εύη: «*Ίσα, ίσα που θα έλεγα ότι τα δικά μας παιδιά. Ότι κάνουν και ότι λένε, το λένε μπροστά. Δηλαδή μπορεί να έχουν και θράσος, αλλά έχουν και το θάρρος της γνώμης τους. Κάτι που δεν συμβαίνει σε παιδιά γενικών λυκείων. Τα θεωρώ εκεί λίγο πιο ύπουλα παιδιά. Γενικώς μιλάω».*

❖ Αιτίες παρατηρούμενης συμπεριφοράς εκπαιδευομένων

Η κόπωση της εργασίας πρόβαλλε ως πρώτος παράγοντας.

Βιβή: *«Σαφώς δίνω άλλοθι στα παιδιά για τη συμπεριφορά τους αυτή λόγω της κόπωσης».*

Γιάννης Β: *«Έχουμε συμπεριφορές ακραίες πολλές φορές και λόγω της κούρασης. Όταν υπάρχει ένταση βγαίνουν κάποιες συμπεριφορές, δηλαδή χωρίς να μπορούν να ελέγξουν τα παιδιά».*

Για τους διδάσκοντες, οι κοινωνικοί παράγοντες αποτέλεσαν την κύρια εστία των συμπεριφορών αυτών. Οι οικονομικοί, οικογενειακοί και επαγγελματικοί θεωρήθηκαν σημαντικοί επιδραστικοί παράγοντες.

Διευθυντής: *«Σοβαρότατα προβλήματα στην οικογένεια, ακόμη και προβλήματα βιοπορισμού, πάρα πολλοί έχουν βιώσει προβλήματα βιοπορισμού».*

Βαγγέλης: *«Ξεκινάνε από την οικογένεια και μετά προχωράει στην επαγγελματική. Ένας κακός μάστορας, ένα κακό αφεντικό, καθόλου αφεντικό, καθόλου δουλειά. Οικονομικά προβλήματα».*

Παράλληλα, η μικρή αξία στη γνώση που προσέδιδαν αυτά τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα επηρέαζε αυτές τις συμπεριφορές.

Υποδιευθυντής Α: *«Το μορφωτικό επίπεδο είναι χαμηλό και των γονέων, οπότε το περνάν και στο παιδί. Την αδιαφορία αυτή. Και εξωτερικεύεται και σαν αδιαφορία».*

Υποδιευθυντής Β: *«Έρχονται για να ξεδώσουν περισσότερο στο σχολείο. Δεν έρχονται για να μάθουν».*

Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την επιρροή των γενικών κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Γιάννης Β: *«Πιστεύω ότι είναι κοινωνικό το φαινόμενο. Παντού βλέπουμε βία, με το προί που ξεκινάμε. Την τηλεόραση να ανοίξουμε, τις εφημερίδες να διαβάσουμε, παντού υπάρχει η βία».*

Βαγγέλης: *«Στην τηλεόραση λανσάρεται η οικογένεια πρόβλημα. Κυρίως. Τώρα αυτό που βλέπεις συνεχώς καβγάδες, μαλώματα, σκοτωμούς, κλεψιές και υποσυνείδητα λειτουργεί μέσα σου. Το παίρνεις αυτό θέλεις, δεν θέλεις. Ενώ δεν βλέπεις τίποτα καλό σαν πρότυπο. Δεν το βλέπεις πουθενά».*

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί διέκριναν φόβο στους εκπαιδευόμενους, το συναισθηματικό παράγοντα πρόκλησης φραγμού μάθησης.

Εύη: *«Έχω σκεφτεί ότι πιθανόν να φοβούνται. Ένας μαθητής που δεν έχει κρατήσει ποτέ στυλό στο χέρι, πώς ξαφνικά του ζητάς ας πούμε να κάνει μια εργασία άσχετη για το περιβάλλον».*

Υποδιευθυντής Β: «Υπάρχει ένας φόβος. Εάν ο μαθητής δεν καταλάβει ότι είσαι δικός του άνθρωπος δεν πρόκειται να σε πλησιάσει. Γιατί σε φοβάται. Μα μην ξεχνάς ότι έχουμε και μια φοβική κοινωνία. Έτσι; Όλοι φοβόμαστε. Αυτός ο φόβος μας κρατάει πολύ απόμακρους».

Επίσης, υπαινίχθηκαν οι αποπροσανατολισμοί της καθημερινότητας που βίωναν λόγω της ενηλικιότητας τους.

Βαγγέλης: «Οι μαθητές είναι κουρασμένοι, δεν έχουν διάθεση, προσπαθείς να τους προσεγγίσεις, αλλά είναι εντελώς αλλού».

Διακρίσεις συμπεριφορών επισημάνθηκαν λόγω των μεταβολών της ηλικίας.

Γιάννης Β: «Διαφορετικό εντελώς το επίπεδο των μαθητών. Ο 18χρονος εκδηλώνεται διαφορετικά. Δημιουργεί θέματα, δημιουργεί προβλήματα. Ο 50αρης θέλει την ηρεμία, την ησυχία, να κάνουμε το μάθημα μας, να πούμε κάποια πράγματα, να σηκωθεί να φύγει».

Βιβή: «Απλά είναι λίγο πιο ανήσυχοι, λόγω της εφηβείας. Οι ενήλικες μαθητές από την άλλη, είναι πιο ήσυχοι, πιο προσεκτικοί».

Ο συντελεστής της εθνικότητας πρόβαλλε στη διαφοροποίηση των συμπεριφορών.

Γιάννης Β: «Πολύ πιο δύσκολες συμπεριφορές γιατί μπαίνει και θέμα προσαρμογής. Σε μια διαφορετική εντελώς κοινωνία. Ένα σχολείο, μια γλώσσα άγνωστη γι' αυτούς. Αισθάνονται ακόμη την απόρριψη από τους συμμαθητές τους και ακόμα σε κάποιο βαθμό και από εμάς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί να μην το λένε, μπορεί να μην το βγάζουνε προς τα έξω, αλλά πολλές φορές το εκδηλώνουν».

Οι διδάσκοντες τόνισαν την ανεπάρκεια γνώσεων και ικανοτήτων ορισμένων εκπαιδευτικών, ως σημαντικό παράγοντα πρόκλησης άσχημων συμπεριφορών των εκπαιδευομένων.

Διευθυντής: «Υπάρχουν μερικοί όμως, δεν μπορούν να χειριστούν καταστάσεις».

Βαγγέλης: «Διότι σε σέβονται σαν το τεχνίτη που τους μαθαίνει πράγματα. Ξέρει κάποια πράγματα παραπάνω και αυτό το σέβονται. Το πρόβλημα είναι όταν δεν ξέρεις κάτι να τους δώσεις. Εκεί νιώθεις μειονεκτικά, ουσιαστικά σε θεωρούνε, ως τίποτα, άχρηστο εργαλείο για αυτούς».

Υποδιευθυντής Α: «Όταν ο καθηγητής δεν είναι εκπαιδευμένος και τον πιάνουν αδιάβαστο. Φυσικό είναι εκεί πέρα να μην βρίσκουν κάτι ενδιαφέρον».

Επίσης, διαφοροποιήσεις συμπεριφορών παρακολουθούτων επισημάνθηκαν στα διαμερίσματα του σχολείου. Σύμφωνα με αυτές, οι μηχανολογικές ειδικότητες παρουσίαζαν τα περισσότερα προβλήματα ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Οι αιτίες περιέγραψαν πέντε άξονες γενικά. Πρώτον, τις διαφορές στην επάρκεια τεχνογνωσίας των εκπαιδευτικών μεταξύ των επιστημονικών κλάδων της τεχνικής εκπαίδευσης. Δεύτερον, την ανομοιομορφία του

εργασιακού περιβάλλοντος. Τρίτον, το βαθμό συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός ειδικότητας. Τέταρτον, την αρσενική βίαιωση συμπεριφορά των εργοδοτών που εμφανίζεται στους εργασιακούς χώρους των οχημάτων. Πέμπτον, την προσέλευση εκπαιδευόμενων με περισσότερες ακαδημαϊκές ελλείψεις.

Υποδιευθυντής Α (δομικός τομέας): *«Γιατί και οι συνάδελφοι έχουμε καλή συνεργασία. Έχουμε και την τεχνογνωσία ίσως, μπορούμε να ανταπεξέλθουμε πιο εύκολα στο αντικείμενο».*

Βαγγέλης (μηχανολογικός τομέας): *«Έχει να κάνει με τη φύση της δουλειάς και με το πνευματικό υπόβαθρο που έχουν οι τεχνίτες στους οποίους δουλεύουν οι μαθητές. Οι περισσότεροι είναι αγράμματοι ως .. αγράμματοι, ανεπαρκείς ή με πολύ λίγες γνώσεις. Και αυτό δημιουργεί αυτή την καλλιέργεια. Ενώ αντίθετα, σ' άλλες ειδικότητες, ας πούμε ηλεκτρολόγοι, είναι λίγο πιο ανεβασμένο αναγκαστικά το επίπεδο των τεχνιτών. Ίσως επειδή είναι η φύση της δουλειάς να είναι λίγο πιο προσεκτικοί και αυτό τους κάνει να σκέφτονται πιο πολύ, να μην σκοτωθούν δηλαδή. Τους κάνει πιο προσεκτικούς, πιο σοβαρούς».*

Γιάννης (ηλεκτρολογικός τομέας): *«Ο καθένας μπορεί να διατηρεί το δικό του στυλ, αλλά πάντα συζητούσαμε πως βλέπει ο καθένας. Όλοι μαζί γνωρίζουμε ποιο είναι το πρόβλημα, αν προσπαθήσουμε όλοι μαζί, κάποιος από τους πέντε να πετύχει. Ανά ειδικότητα πάλι είναι πολύ σύνθετο. Μπορεί ένας εκπαιδευτικός άνετα και γνωρίζοντας τα βασικά του επαγγέλματος φαντάζομαι στην ειδικότητα σου να τα δώσει. Όπως και σε μας τους ηλεκτρολόγους μαθαίνει και στη δουλειά επάνω. Δεν έχει αλλάξει η τεχνογνωσία σε μεγάλο βαθμό. Τα οχήματα δεν μπορείς να παρακολουθήσεις. Είναι θέμα πολιτικής αυτοκινητοβιομηχανιών. Πως να μπορέσει κάποιος να γίνει επαρκής εκπαιδευτικός πάνω σ' αυτή την ειδικότητα. Πέρα από τα κλασικά που μπορείς να δώσεις στην παλιά συμβατική τεχνολογία που εκεί μπορεί να του δώσεις. Στην καινούργια τεχνολογία, πιστεύω ότι είναι αδύνατον να υπάρξει άνθρωπος που μπορεί να δώσει».*

Γιάννης Β: *«Πιστεύω τουλάχιστον ο μηχανολογικός τομέας θεωρείται λιγάκι πιο υποβαθμισμένος. Οι καλύτεροι μαθητές πάνε σ' άλλες ειδικότητες. Όπως στους ηλεκτρονικούς. Γιατί πιστεύω ότι η τεχνολογία όσον αφορά τα αυτοκίνητα, μπορούσε να ανταπεξέλθει και κάποιος που δεν είχε γνώσεις. Μόνο εμπειρικά. Ένας ηλεκτρονικός για παράδειγμα δεν μπορούσε, άμα δεν είχε κάποιες χι γνώσεις. Σήμερα όμως που τα πράγματα έχουν αλλάξει, έχει μπει η ηλεκτρονική παντού και στο αυτοκίνητο χρειάζεται κάποιες γνώσεις παραπάνω. Πολύ παραπάνω. Και αυτά τα παιδιά τα βλέπω να χωλαίνουνε και να έχουνε και αυτές τις συμπεριφορές. Αλλά πέρα από κει είναι καθαρά θέμα επιπέδου. Όταν ο άλλος δεν έχει καλλιέργησει, δεν έχει δουλέψει το μυαλό του θα έχει και αυτές τις συμπεριφορές. Πιστεύω ότι είναι πολύ πιο καλλιεργημένοι (οι εργοδότες σε άλλες ειδικότητες). Σε ότι αφορά εμάς και στη*

μηχανολογία, το ζούσαμε και το βλέπαμε και σε ότι αφορά τουλάχιστον τους υδραυλικούς και των αυτοκινήτων».

❖ Επιδράσεις συμπεριφορών εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική υποκουλτούρα

Η επιρροή της κοινωνικής προέλευσης των εκπαιδευομένων δηλαδή, της τραχύτητας και της αμεσότητας συμπεριφοράς της εργατικής τάξης, επηρέαζε τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι συμπεριφορές του κοινωνικού συστήματος προσαρμόζονταν στις απαιτήσεις των συμμετεχόντων.

Μάγδα: «Ο τρόπος που κάνει παρατήρηση ένας καθηγητής γενικού σχολείου, κατά κανόνα, ο μέσος όρος δηλαδή, είναι διαφορετικός από τον τρόπο που γίνεται η παρατήρηση εδώ. Εδώ υπάρχει μια οξύτητα και εκ μέρους του καθηγητή».

Βαγγέλης: «Τους μιλάς ιδιαιτέρως. Τους μιλάς εντελώς στη γλώσσα τους. Όταν είσαι ιδιαιτέρως δεν μπορεί να σε καταλογίσει ότι τον έβρισες, ότι σε έβρισε, ότι τον μίλησες άσχημα. Είναι καθαρά όπως μιλάμε εμείς τώρα. Μπορούμε να πούμε οτιδήποτε και αύριο να το αρνηθούμε».

Δημήτρης: «Την δεύτερη φορά του μιλάω όπως μιλά ο ίδιος στη γλώσσα του για να μπορέσει να με καταλάβει καλύτερα... Δηλαδή να κάνεις μια τέτοια κίνηση να επιλέξεις να κάνεις ένα μάθημα μέσα στο ναό, είναι το θέμα ότι αν πάρεις κάποια άτομα που δεν θα συμμετάσχουν, θα δημιουργήσουν πρόβλημα, φοβάμαι ότι θα δημιουργήσουν αν πάμε κάπου αλγεινή εντύπωση. Οπότε αν γίνει κάτι, να γίνει επιλεκτικά, αλλά επιλεκτικά δεν μπορείς να πεις ότι θα πάρεις από 3 τμήματα μόνο τους καλούς μαθητές που θα δείξουν ενδιαφέρον».

❖ Πρότυπα συμπεριφοράς εκπαιδευτικών

1. Πρότυπα μεταξύ εκπαιδευτικών

Οι καθηγητές ανέφεραν τα πρότυπα του εκπαιδευτικού «να ενσωματωθεί μέσα στη σχολική κοινωνία, στο συγκεκριμένο σχολείο... αν βλέπει κάποιο συναδέλφο, ο οποίος ο ίδιος θεωρεί ότι μειονεκτεί να προσπαθεί να τον βοηθήσει... να προσπαθεί να έχει κάποιες σχέσεις ανθρώπινες», την ευγένεια και την προσφορά της δυνατότητας γνωριμίας.

Σημαντικό σημείο σύγκλισης των εκπαιδευτικών συνιστά η συμπεριφορά διατήρησης χαμηλού επιπέδου σύγκρουσης εντός του οργανισμού. Έτσι, πεποιθήσεις συμπεριφοράς όπως, η αποφυγή κριτικής των συναδέλφων, ότι «δεν θα πρέπει να δημιουργεί ίντριγκες», η αμοιβαιότητα και η ευελιξία στις σχέσεις, η συγκαταβατικότητα στις διαφορετικές απόψεις, η διαλλακτική προσπάθεια υπέρβασης των διενέξεων αποβλέπουν στην εκμηδένιση πιθανών συγκρούσεων. Επιπλέον, οι εντυπώσεις «σύμπτωσης απόψεων», ανυπαρξίας κακεντρέχειας, η

«δημοκρατικότητα», η «συζήτηση» των θεμάτων στο σύλλογο (διαπραγμάτευση) για το κλίμα στο εκπαιδευτικό οργανισμό υποδεικνύουν το χαμηλό επίπεδο διαμαχών στο εσωτερικό του.

Δημήτρης: *«Δεν δημιουργούνται προβλήματα από την άποψη αντιπαλότητες. Διαφορετικές απόψεις υπάρχουνε από και πέρα δεν νομίζω ότι κάτι το ιδιαίτερο».*

Κώστας: *«Δεν ερχόμαστε σε συγκρούσεις ή αν υπάρχει κάποια σύγκρουση σβήνει αμέσως».*

Βιβή: *«Δεν είναι απόλυτα εμφανές να υπάρχουν, αλλά φαίνεται ότι κάπως ίσως υπάρχουν».*

Παρόμοια, η σύγκρουση στην αρχή της χρονιάς μεταξύ του διευθυντή και των ΤΕ για την προτεραιότητα αναθέσεων ΠΕ-ΤΕ στα εργαστηριακά μαθήματα παρέμεινε σε προσωπικό επίπεδο.

Υποδιευθυντής Α: *«Κοίταζε και οι δύο μεριές είναι συνεννοήσιμοι συνάδελφοι καταλαβαίνουν οι συνάδελφοι, πολιτισμένοι άνθρωποι δεν θα μπορούσαν, δεν θα το τραβούσαν το σχοινί μέχρι το τέρμα».*

Γιάννης Β: *«Δεν δημιουργήθηκαν κάποιες αντιπαλότητες που να μην μπορούμε να συνεργαστούμε ...Όχι δεν υπήρχε κάτι το προσωπικό απέναντι μου. Με κάποιους άλλους ή με κάποιον άλλο συνάδελφο μπορεί να υπήρχε κάτι και μπορεί να την πλήρωσα και εγώ».*

Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να πιστεύουν στο ελεγχόμενο περιορισμένο επίπεδο συγκρούσεων. Έτσι, η διατήρηση χαμηλού βαθμού διαμαχών μάλλον υποδεικνύει την οργανωσιακή κατανόηση αυτών ως πιθανά καταστροφικών, οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν ανεπανόρθωτες διαρρήξεις των σχέσεων των μελών, ως αποτέλεσμα του χαμηλού επαγγελματισμού.

Υποδιευθυντής Β: *«Και καμιά φορά αν εγώ συγκρουστώ με σένα ή κάποια συμφέροντα μου, το βλέπω διαφορετικά κάποιο πράγμα, δεν έχουμε την εμπειρία και τη γνώση ώστε ο ένας εκπαιδευτικός να φτάσει σ' ένα υψηλό επίπεδο συζήτησης. Μπορεί να αρπαχτούμε κιόλας. Για κάποια πράγματα».*

Επίσης, φαίνεται ότι ο περιορισμός των διενέξεων ενδυνάμωνε το αίσθημα της σημασίας στην εργασία τους.

Βιβή: *«Με κρατούν οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους...».*

Κώστας: *«Θεωρώ ότι είναι το καλύτερο σχολείο που είχα ποτέ, όσον αφορά τους συναδέλφους και το σύλλογο... και ότι δεν μαλώνουμε».*

Επιπλέον, αυτή υπέκρυπτε την οργανωσιακή γενίκευση του σχολείου ως μιας κοινότητας που στοχεύει στην παραγωγή έργου.

Υποδιευθυντής Α : *«Κάθε μονάδα εδώ είναι μέρος του συνόλου. Και ο καθένας θα προσφέρει αυτά που μπορεί στα μέγιστα».*

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί έκριναν ικανοποιητική τη συνεργασία στο σχολείο, τόσο σε επίπεδο ειδικότητας, όσο και συνολικά. Αυτή αναφέρονταν κύρια σε κοινές διδασκαλίες στα εργαστήρια, σε ανταλλαγές εκπαιδευτικού υλικού μεταξύ των μελών, στις εφημερίες των διδασκόντων και τέλος στις διοικητικές εργασίες.

Εύη: *«Δεν έχω κανένα πρόβλημα, επικοινωνούμε γενικότερα. Δεν έχουμε ούτε προστριβές μεταξύ μας, ούτε ξέρεις εγώ είμαι παλιός, εσύ νέα θα κάνεις αυτό. Όχι είμαστε πάρα πολύ καλά. Και όσες φορές έχει τύχει να ζητήσω κάτι σε επίπεδο μαθημάτων έχει εισακουστεί».*

Βαγγέλης: *«Συνεργάζομαι πολύ καλά, ως άψογα. Δεν έχουμε κανένα πρόβλημα».*

Εντούτοις, ορισμένοι διδάσκοντες διέκριναν τον περιορισμό αυτής της συνεργασίας. Αυτή δεν άγγιζε ζητήματα της αυτονομίας διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και δεν διαπερνούσε το σύνολο του σχολικού οργανισμού. Η διαχωριστική γραμμή εντοπίστηκε μεταξύ επιθυμίας και θέλησης τους. Με άλλα λόγια, η δύναμη της συνήθειας που υπόβαλλε για μεγάλο χρονικό διάστημα η οργανωτική δομή περιόριζε τη συνεργασία σχεδόν αποκλειστικά στο διοικητικό υποσύστημα. Φαίνεται ότι η απουσία παρώθησης διατηρούσε φαινόμενα απάθειας και ελάχιστης προσπάθειας στο εκπαιδευτικό υποσύστημα. Έτσι, η έλλειψη τέτοιων δυνάμεων δεν ενεργοποιούσε τη περαιτέρω συνεργασία και τη διάσπαση της απομόνωσης του εκπαιδευτικού.

Υποδιευθυντής Β: *«Είναι απομονωμένοι πάρα πολλοί. Γιατί έχουν κάποιο φόβο κάποιοι εκπαιδευτικοί. Έχουν τα κεκτημένα τους και δεν θέλουν να τα χάσουν...».*

Βαγγέλης: *«Συνεργασία που λέει ότι εσύ είσαι ηλεκτρολόγος, εγώ είμαι μηχανολόγος, να κάνουμε σήμερα μια κοινή παρουσίαση που να λέει για το ηλεκτρολογικό κομμάτι μιας μηχανολογικής εγκατάστασης. Υπάρχουν οι προϋποθέσεις να γίνει. Από άποψη καλής διάθεσης. Νομίζω ότι δεν υπάρχει η διάθεση για να το δουλέψουμε. Θέλουμε να το κάνουμε μεν, αλλά βαριόμαστε να το δουλέψουμε για να είναι και αποδοτικό».*

Μερικές φορές, η συνεργασία έπαιρνε αρνητικές μορφές.

Βαγγέλης: *«Σήμερα, ας πούμε σε κάποιο τμήμα δεν ήρθανε το... Ήτανε ένα μάθημα, το οποίο το διδασκανε δύο καθηγητές. Δεν ήρθε κανείς. Με πήρανε τηλέφωνο, που δεν ξέρει κανείς τίποτε. Με παίρνουν τηλέφωνο, μου λένε ξέρεις έχουμε ένα τμήμα τάδε, λείπουμε και οι δύο, βρες ένα τρόπο να μην μαθευτεί. Εγώ πήρα τους μαθητές, έκανα μάθημα, ήταν πολύ ενδιαφέρον το μάθημα. Κανείς δεν έμαθε το παραμικρό. Πήραμε απουσίες και οι καθηγητές αυτοί δεν ήρθαν και κανείς δεν τους έψαξε. Αν εννοείς αυτή τη μορφή συνεργασίας;».*

Επιπλέον, η σχολική ηγεσία δεν εφαρμόζε μια συνολική πολιτική συνεργασίας.

Υποδιευθυντής Β: *«Υπάρχει μια ομαδικότητα στο σχολείο μας, αλλά δεν είναι συνεχόμενη αυτή η ομαδικότητα. Και δεν είναι συνεχόμενη γιατί δεν υπάρχει πρόγραμμα».*

1.1 Η επίδραση της συμπεριφοράς των μελών στην αποδοχή τους στον οργανισμό

Η οργανωσιακή συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζει το βαθμό αποδοχής τους στον οργανισμό. Η θέληση και η ικανότητα επίτευξης έργου του μέλους αποτελούν τους δύο παράγοντες αποδοχής του. Όταν κάποιο άτομο δεν συνεισφέρει αυτά τα στοιχεία, τότε τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού τον απομακρύνουν. Ο σχολικός οργανισμός διέθετε τέτοιο υπόδειγμα.

Γιάννης: *«Κραυγαλέο παράδειγμα ανθρώπου. Δεν έχει διάθεση να προσφέρει το ελάχιστο. Μ' αυτόν τον άνθρωπο δεν μπορείς να κάνεις ποτέ τίποτα, ο οποίος να μην θέλει να προσπαθήσει, δεν έχει μάθει να βγάζει μια φωτοτυπία μέσα σ' ένα χρόνο».*

Βαγγέλης: *«Οι καθηγητές δεν τον πάνε, γιατί συνέχεια τους ρωτάει τα ίδια και τα ίδια. Δηλαδή δεν μπορεί να φανταστεί ο άλλος, ότι δεν καταλαβαίνεις πως περνάνε παρουσίες, απουσίες. Το θεωρεί αδιανόητο».*

Η συνεισφορά του ατόμου πρέπει να περιλαμβάνει ένα ελάχιστο ποσό έργου, ταυτόχρονα κρίσιμο ποιοτικά.

Εύη: *«Νομίζω ότι εκτός ελαχίστων περιπτώσεων που δεν είναι, όλοι οι υπόλοιποι νομίζω ότι είναι (αποδεκτοί). Άσχετα με το πόσο δουλεύουν και αν δουλεύουν... Να κάνει καλά τη δουλειά του».*

Γιάννης: *«Γιατί για να μπορείς να συνεργαστείς μ' έναν άνθρωπο πρέπει να υπάρχει το ελάχιστο δείγμα καλής θέλησης για συνεργασία. Ένα μίνιμουμ και από τις δύο πλευρές. Δεν χρειάζεται να είναι ισόποσο. Εκεί είναι το λάθος που πιστεύανε ότι πρέπει και οι δυο πρέπει να συνεργάζονται ισόποσα προσφέροντας και οι δύο τα ίδια. Δεν έχει σημασία. Ας προσφέρει το μέγιστο των δυνατοτήτων του και όλοι εκμεταλλεύονται αυτό το μέγιστο κοινό».*

Όταν κάποιος εκπαιδευτικός δεν θέλει, αλλά παρουσιάζει ελάχιστη ικανότητα επίτευξης ποσότητας και ποιότητας έργου στον οργανισμό είτε στο διοικητικό, είτε στο εκπαιδευτικό υποσύστημα, τότε είναι μεν αποδεκτός, αλλά περιθωριοποιημένος.

Βαγγέλης: *«Αν τον ζορίσουμε να δουλέψει θα φύγει. Απλώς τώρα δεν τον ενοχλεί κανείς, δεν ενοχλεί κανέναν και απλώς κυλάει. Είναι όμως αποκομμένος».*

Τέλος, όταν κάποιος εκπαιδευτικός διαθέτει τα στοιχεία της βούλησης (θέλω) και ικανότητας (μπορώ) τότε συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων του οργανισμού.

Διευθυντής: *«Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι πέντε, έξι, οι οποίοι ουσιαστικά αυτοί λαμβάνουν τις αποφάσεις, είναι κομμάτι της διοίκησης αυτοί οι άνθρωποι... Πρέπει να εμπιστευθείς αυτούς που έχουν και τη θέληση και τη δυνατότητα».*

1.2 Η σχέση δομής – ηγεσίας στην ωριμότητα (θέλω-μπορώ) των εκπαιδευτικών

Η ανεπάρκεια της προσωπικότητας γενικά αποτελεί την αιτία περιορισμού στην παραγωγή έργου.

Γιάννης Β: *«Γιατί πιστεύω ότι μπορεί να έχουν ανεπάρκεια στο αντικείμενο τους, σαν χαρακτήρες, σαν προσωπικότητες».*

Διευθυντής: *«Υπάρχουν μερικοί όμως, πολύ λίγοι οι οποίοι δεν μπορούν, διότι δεν τους βοηθάνε οι ιδιότητες τους ως εκπαιδευτικοί και ως άνθρωποι γενικότερα».*

Οι διδάσκοντες θεωρούν ότι η έλλειψη βούλησης μπορεί να πηγάζει από συναισθηματικούς παράγοντες της προσωπικότητας, (όπως φόβος, συνήθεια, άλλοι στρεσογόνοι παράγοντες), οι οποίοι συνιστούν εμπόδιο στην προσφορά έργου στον οργανισμό.

Γιάννης: *«Πιστεύω ότι μπορεί να επηρεάζουν κάποιοι προσωπικοί παράγοντες. Ένας εκπαιδευτικός που είναι ταλαιπωρημένος (ψυχολογικά) μπορεί να ξεσπάσει έτσι».*

Υποδιευθυντής Β: *«Γιατί κάποιοι δεν το βλέπουν το καινούργιο. Είναι προσκολλημένοι στο παρελθόν. Και είναι αυτοί που φοβούνται οι περισσότεροι. Φοβούνται ότι μπορούν να μιλήσουν σε κάποιο μαθητή θα τους πάρει τον αέρα, ότι φοβούνται ότι μπορεί κάποιος μαθητής να μην το καταλάβει και να βρουνε το μπελά τους».*

Βαγγέλης: *«Ίσως για να μην χάσει την βόλεψη του. Γιατί πρέπει εγώ να τους κατεβάσω κάτω και να γίνει αναστάτωση και να αναγκαστώ εγώ να λέω τα παιδιά κάντε ησυχία μες στη αίθουσα εκδηλώσεων. Καλά δεν είμαστε και έτσι».*

Η συμπεριφορά της σχολικής ηγεσίας μπορεί να επηρεάζει την ωριμότητα των μελών. Έτσι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, όταν η ηγεσία στηρίζεται μόνο στους «ώριμους» καθηγητές για την παραγωγή διοικητικού έργου, τότε αυτό επιδρά αρνητικά στο επίπεδο βούλησης αυτών των μελών του οργανισμού. Η δυσαρέσκεια που δημιουργεί σε αυτά ο γραφειοκρατικός προσανατολισμός της ηγεσίας στην επίτευξη έργου μπορεί να προκαλέσει το χαμηλότερο βαθμό βούλησης τους.

Κώστας: *«Πολλές φορές αυτό σημαίνει ότι οι ικανοί εκπαιδευτικοί και οι πρόθυμοι είναι αυτοί που παίρνουν τις περισσότερες δουλειές σ' αυτό το σχολείο. Οπότε αυτό είναι αντικίνητρο για κάποιους να δείξουν τις πραγματικές τους δυνατότητες. Ή και κίνητρο για κάποιους να μη δείξουν καθόλου τις δυνατότητες έτσι ώστε να αποφύγουν επιπλέον εργασίες».*

Βιβή: *«Σαφώς υπάρχουν και μέλη του συλλόγου που το εκμεταλλεύονται. Με αποτέλεσμα να προσπαθούν να αποφύγουν κάποια καθήκοντα. Δεν φαίνονται να επηρεάζονται άμεσα (σ.σ. τα υπόλοιπα άτομα), αλλά ίσως υποσυνείδητα».*

Εύη: *«Με τις δυνατότητες μου θα μπορούσα να προσφέρω και άλλα. Ξέρεις όταν βλέπεις ότι έχεις όλη την καλή διάθεση να προσφέρεις, αλλά όταν ρωτάνε ποιος θα κάνει αυτό και δεν υπάρχει διάθεση από κανέναν, μετά αρχίζεις να σκέφτεσαι και εσύ γιατί να πω εγώ ναι, τη στιγμή που έχω. Δεν αναγνωρίζεται (η προσφορά). Αυτό είναι λιγάκι που με στεναχωρεί».*

Για αυτούς, ο γραφειοκρατικός προσανατολισμός του διευθυντή του σχολείου συνιστά οργανωτικό περιορισμό συμμετοχής των μελών σε αυτόν. Έτσι, αυτός δεν δημιουργεί προϋποθέσεις ενδυνάμωσης της συνεισφοράς των υπόλοιπων λιγότερο «ώριμων» μελών του οργανισμού.

Κώστας: *«Γιατί ο διευθυντής έχει ευθύνη να παραχθεί κάποιο έργο και δεν μπορεί να εμπιστευτεί ένα άνθρωπο που είναι αδιάφορος ή ξέρουμε ότι μπορεί να κάνει λάθη».*

Εύη: *«Ο διευθυντής πιστεύω, όπως και ο οποιοσδήποτε, επειδή εμπιστεύεται κάποια άτομα και ξέρει ότι αν αναθέσει κάτι θα το κάνουν, λειτουργεί με αυτούς τους ανθρώπους. Αν έβλεπα ότι πέντε άτομα δουλεύουν και τους έχω εμπιστοσύνη, ποιος ο λόγος να καθίσω να ασχοληθώ με άλλους πέντε που θα πρέπει να είναι ξοπίσω τους, να μην κάνουν λάθη, να τους κυνηγάω να το παραδώσουν τη στιγμή που πρέπει».*

Η ανεπάρκεια κινήτρων στον τυπικό οργανισμό επηρεάζει αρνητικά τόσο την ηγεσία του σχολείου, όσο και τους εκπαιδευτικούς στην επίτευξη έργου και προκαλεί συναισθήματα δυσαρέσκειας. Αντίθετα, η ύπαρξη τους θα συνεισφέρει στην περαιτέρω ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών.

Βαγγέλης: *«Γιατί να δουλέψει και να τρέξει τον καθηγητή, γιατί να τον αναγκάσει να δουλέψει. Αφού δεν έχει κάποιο κίνητρο. Να πάρει ας πούμε διπλάσιο μισθό. Και να τον πούνε ότι αν δεν κάνεις τη δουλειά σου, φεύγεις. Θα 'ρθεί ο επόμενος. Τότε είμαι σίγουρος θα τρέξει. Γιατί θα αξιολογηθεί και ο ίδιος. Ενώ τώρα δεν αξιολογείται».*

Μάγδα: *«Δεν υπάρχουν κίνητρα κιόλας. Τώρα υπάρχει μια ισοπέδωση. Είτε κάνεις, είτε δεν κάνεις το ίδιο είσαι. Θα μπορούσαν να συμμετέχουν και άλλοι. Θα μπορούσαν να υπάρχουν κίνητρα».*

Βιβή: *«Σαφώς αν υπήρχε σύνδεση μισθού και παραγωγικότητας μπορεί να αφιέρωνα περισσότερο χρόνο».*

Βασίλης: *«Το να αποδίδω και σχεδόν να είμαι στάσιμος, αυτό δεν είναι κίνητρο».*

Επιπλέον, η θέληση προσφοράς των ανθρώπων σε ένα οργανισμό εξαρτάται αποκλειστικά από την εσωτερική διάθεση του ατόμου που τον ενεργοποιεί, ανεξάρτητα των κινήτρων της οργανωτικής δομής.

Μάγδα: *«Αυτοί που το κάνουν, είναι άνθρωποι που το έχουν ανάγκη από μέσα τους να το δώσουν. Είναι άνθρωποι δραστήριοι που θέλουν να δώσουν».*

Βαγγέλης: «Αυτοί που θα δίνανε έτσι και αλλιώς είναι αυτοί που το σκέφτονται ηθικά. Αυτοί και τζάμπα να τους έλεγες πάλι το ίδιο θα έδιναν. Αυτοί είναι τώρα να σου πω τώρα το 20%...».

Εντούτοις, γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα απουσιάζει η αναγνώριση της προσφοράς των διδασκόντων.

Μάγδα: «Θα μπορούσε να υπάρχει και ένα μπράβο γιατί το έχουνε ανάγκη να το κάνουνε, το θέλουνε ένα μπράβο».

Εύη: «Και εσύ που μπορεί να δουλεύεις, να αισθάνεσαι ότι δουλεύεις λίγο περισσότερο, να μην αναγνωρίζεται».

1.3. Η επίδραση της έλλειψης αξιοκρατίας στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την απουσία προσανατολισμού της οργανωτικής δομής στην ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Κώστας: «Το κράτος είναι αδιάφορο για το αν υπάρχουν ικανοί ή όχι. Γιατί οι προϊστάμενοι είναι μια μεγέθυνση της κατάστασης που γίνεται στους διευθυντές. Δηλαδή είναι όλοι κομματικά πρόσωπα, αμφιβόλου αξίας».

Γιάννης: «Είναι τόσο ισοπεδωτικό που...».

Βιβή: «Ευκαιρίες πάντα υπάρχουν. Βέβαια οι διαδικασίες πάλι είναι ένα πρόβλημα στην Ελλάδα. Γιατί σαφώς επηρεάζονται από ανώτερα και ανώτατα στελέχη».

Αυτή η απουσία δημιουργεί στο άτομο εντύπωση αμφίβολης ανάγκης και προσφοράς της ικανότητας του, επιδρώντας αρνητικά στην επαγγελματική εξέλιξη του. Αυτή αποτελεί περισσότερο εσωτερική παρώθηση ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου.

Βαγγέλης: «Γιατί από τη στιγμή που δεν υπάρχει αξιοκρατία, γιατί να παλέψω εγώ να κάνω κάτι καλύτερο».

Υποδιευθυντής Β: «Είναι βλατωμένα τα πάντα. Βλέπουμε κάποιους που έχουν κάνει μεταπτυχιακά δεν αναγνωρίζονται αυτοί οι άνθρωποι. Και το μόνο που τους δίνανε είναι ένα 50αρι. Και μετά και αυτοί μπαίνουν στην καθημερινότητα μετά το μεταπτυχιακό τους, δεν προσφέρουν τίποτε, δεν έχουν πεδίο να το δώσουνε αυτό που μάθανε. Δηλαδή, κάγκελα παντού, κάγκελα παντού. Δηλαδή, η γνώση στη χώρα μου, μου θυμίζει φυλακή. Είναι σαν το φυλακισμένο που έχει πολύ ωραίες ιδέες, αλλά είναι φυλακισμένος».

Βιβή: «τα κίνητρα είναι κυρίως προσωπικά πιστεύω. Αν τα πράγματα ήταν πιο αξιοκρατικά μπορεί να είχα θέσει και ανώτερους, κάποιους άλλους στόχους».

Γιάννης: «Αυτός ο οποίος θέλει πραγματικά να επιμορφωθεί, να συνεχίσει να σπουδάσει θα το κάνει. Αλλά όχι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν διευκολύνει καθόλου».

Επιπλέον, αυτή μειώνει το ηθικό των εκπαιδευτικών.

Βασίλης: *«η έλλειψη αξιοκρατίας... αρνητικά. Όταν η ψυχολογία σου είναι και λες κοιτάζε να δεις. Δουλεύουμε το ίδιο ή προσφέρουμε το ίδιο ή εγώ έχω ας πούμε ένα χαρτί παραπάνω. Θα μπορούσα να εξελιχθώ εγώ σε μια θέση από κάποιον άλλον. Ο άλλος μπορεί να προσφέρει και αυτός τα ίδια με σένα έτσι; Αλλά έχω και ένα χαρτί παραπάνω, κατέβαλλα δηλαδή λίγο ιδρώτα παραπάνω στη ζωή μου, δεν θα έπρεπε να είμαι εγώ στη θέση κάποιου άλλου; Όταν δεν είσαι λες γιατί ας πούμε».*

Περαιτέρω, αυτή η παραδοχή ματαιότητας επίδειξης της ικανότητας προκαλεί συμπεριφορές ελάχιστης προσπάθειας στην εργασία των εκπαιδευτικών. Αυτή η απάθεια μεταφράζεται σε μια περιορισμένη προσφορά μετάδοσης γνώσης στους εκπαιδευόμενους.

Βαγγέλης: *«Είναι το ελάχιστο που μπορούν να δώσουν... Η νοοτροπία που έχουμε καλλιεργήσει ή που μας αφήσαν να καλλιεργήσουμε. Του δεν βαριέσαι. Του ότι και να γίνει εμείς θα πληρωθούμε και δεν μας νοιάζει τίποτε, οπότε γιατί να ζοριστούμε λίγο παραπάνω. Όταν είναι σε ένα κλίμα που α μωρέ και να μην κάνουμε μάθημα, μπορούμε να πούμε ανέκδοτα ή να φάμε σουβλάκια ας πούμε και δεν γίνεται τίποτε».*

Υποδιευθυντής Β: *«Το βλέπει σαν ότι εγώ, κοίτα, έρχομαι 5 ώρες εδώ πέρα, δουλεύω σηκώνομαι και φεύγω. Στείρα γνώση. Πολλοί το έχουν αυτό. Τη στείρα γνώση. Όλοι μας το έχουμε αυτό».*

Έτσι, η πραγματοποίηση έργου στο σχολείο επαφίεται μόνο στον βαθμό βούλησης προσφοράς του κάθε μέλους.

Βαγγέλης: *«Ότι θέλει, αν θέλει».*

Μάγδα: *«Ουσιαστικά, ο καθένας λειτουργεί ανάλογα με το φιλότιμο του».*

Περαιτέρω, η απουσία προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος στην ικανότητα καθώς και η αντικατάσταση του απρόσωπου χαρακτήρα της γραφειοκρατικής οργάνωσης από την κανονιστική ισχύ επέφερε διαστρεβλώσεις του συστήματος αυτού. Αυτές οι οργανωτικές παρατυπίες δημιουργούσαν παράπονα από τους εκπαιδευτικούς.

Γιάννης Β: *«Ηξερα ότι η ένσταση μου θα δικαιωθεί. Γιατί πατούσε. Όχι ότι μου έκανε κανένας καμιά χάρη. Την έκανα την ένσταση μου ...τα πράγματα πρέπει να μούνε σε μια τάξη. Από ότι δικαιούμαι και θα έπρεπε να είμαι σ' αυτό το σχολείο».*

Εύη: *«Εννοώ ότι υπάρχει το μέσον, υπάρχει ο γνωστός του γνωστού και δεν βαριέσαι. Ναι, τότε πολύ ευχαρίστως από τη στιγμή που δεν έχω δουλειά να φύγω. Άλλα όχι να πάω κάπου αλλού, να μείνουν άλλοι πίσω, κατάλαβες; Να γίνει ένα τέτοιο παιχνίδι».*

Κώστας: *«Αν θα υπάρξει γνωρίζουμε καλά πως θα είναι σ' αυτή τη χώρα, θα είναι κομματική, η αξιολόγηση της παρέας του εσύ είσαι εκτός παρέας θα αξιολογηθείς αλλιώς εσύ είσαι φίλος μας ή είσαι κομματικός μας ψηφοφόρος θα αξιολογηθείς αλλιώς».*

Διευθυντής: *«Επηρεάζει, πολλές φορές όταν θέλεις να κάνεις κάτι, τον βλέπεις τον άλλον σαν φίλο και δεν το κάνεις. Βέβαια, το ίδιο ισχύει και από την αντίθετη πλευρά. Σίγουρα επιδρούμε και εμείς. Αρνητικά στον επαγγελματισμό του προϊσταμένου, στις επαγγελματικές αποφάσεις του προϊσταμένου».*

Επιπρόσθετα, το σύστημα επιλογής και μετακίνησης των εκπαιδευτικών με κριτήριο την αρχαιότητα επηρεάζει το σχολείο. Αυτό αδυνατεί να διατηρήσει τους διδάσκοντες που εκδηλώνουν την ωριμότητα επίτευξης έργου.

Διευθυντής: *«Αυτό είναι πρόβλημα στο οποίο δεν μπορούμε να επέμβουμε. Είναι ένα σοβαρότατο πρόβλημα. Χάσαμε πολύ καλούς εκπαιδευτικούς φέτος από το σχολείο, που είχαν και τη θέληση να δουλέψουν και τη θέληση να πάρουν αποφάσεις και τη θέληση να βοηθήσουν την κατάσταση. Αλλά έτσι είναι ο νόμος, δεν μπορούμε να κάνουμε διαφορετικά».*

Παράλληλα, δεν απομακρύνει αυτούς που δεν μπορούν και δεν θέλουν σε άλλες θέσεις του οργανισμού.

Γιάννης Β: *«Η πολιτεία φέρνει τις ευθύνες της σε μεγάλο βαθμό. Ήθελε πάρα πολύ προσοχή σ' ότι αφορά την επιλογή των εκπαιδευτικών. Επειδή έχουμε ένα πτυχίο δεν κάνουμε όλοι για εκπαιδευτικοί».*

1.4. Η «Παραλία»

Ο Βαγγέλης ανέφερε για όσους *«συχνάζουν στην παραλία το πρωί»* και το ρόλο της στο εσωτερικό του σχολείου. *«Είναι ένα, δύο με τέσσερα άτομα. Ασχολούνται, μόνο κουτσομπολεύουν τι κάνουν οι άλλοι. Αυτό τους απασχολεί μόνο».* Για τον Βαγγέλη, αυτά τα άτομα μοναδική τους *«δουλειά είναι τι κάνουμε εμείς, εσύ, εγώ, αυτό το παίρνουν αύριο, το συζητάνε στον καφέ, καταλήγουν στο τι γίνεται και από κάπου αλλού μαθαίνεις κάποια άλλα πράγματα. Οπότε αυτό σε επηρεάζει πολύ αρνητικά. Σκέφτεσαι πως θα κινηθείς, γιατί κατηγορείσαι για οτιδήποτε».*

Ο εκπαιδευτικός περιέγραψε τη λειτουργία της.

Βαγγέλης: *«Εγώ δηλαδή έμαθα από μια χθες, ήταν να πάω στη Γερμανία το τρίτο ταξίδι. Είχα πάει ήδη δυο ταξίδια. Σ' αυτό θα πήγαινα πληρώνοντας από τη τσέπη μου. Αυτό δεν το ξέρει κανείς. Λοιπόν, έμαθα από μια συνάδελφο που ήταν εδώ πριν από πέντε χρόνια, την οποία τυχαία συνάντησα, ότι ήδη συζητιέται ότι εγώ πάω τρία ταξίδια. Και ότι καλό θα ήταν να μην πάω, γιατί μου τη φυλάνε. Που αυτή η συναδέλφισα δεν είναι καν στη πόλη. Διδάσκει εκτός*

πόλης. Και όμως το έμαθα από εκεί. Μέσα σε μια μέρα έγινε αυτό. Άλλαξε αυτή η πληροφορία είκοσι στόματα».

Η δημιουργία της υπονόησε ο εκπαιδευτικός οφείλεται στην έκδηλη παρατηρούμενη αδιαφορία στην εκπαίδευση γενικά.

Βαγγέλης: «Όλοι ασχολούνται με το τι κάνουν οι άλλοι. Κανείς δεν ασχολείται με το τι κάνει εκείνος. Ο εαυτός του δηλαδή».

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, η αδιαφορία προσπάθειας βελτίωσης του εαυτού αυτών των διδασκόντων κατέληξε σε μια επιθετική άμυνα με τον έλεγχο των άλλων για να συγκαλύψουν την ανικανότητα τους.

Βαγγέλης: «Είναι πολύ εύκολο να κατηγορείς τους άλλους για να μην βλέπεις τι κάνεις εσύ. Καλύπτεις τα μειονεκτήματά σου έτσι. Και δεν μπορεί κανείς να σου καταλογίσει κάτι, γιατί ήδη αυτός ο κάποιος καταλογίζει εσένα. Αφού σε τσεκάρει είσαι συνέχεια απολογούμενος. Δεν μπορεί να βγει από πάνω».

Κατά την εντύπωση του, η επιρροή της εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού προκαλεί ανακάτωση όλου του σχολείου.

Βαγγέλης: «Δημιουργώντας συνέχεια καχυποψία από συνάδελφο σε συνάδελφο. Μην πω κάτι γιατί θα παρερμηνευθεί και θα φτάσει στα αυτιά σου κάπως διαφορετικά. Έχει χαθεί αυτή η ειλικρίνεια. Η αμεσότητα. Και δημιουργεί μεταξύ των συναδέλφων κάποιο φόβο και κάποια επιφυλακτικότητα που επιδρά αρνητικά. Δεν ζεις με ευχαρίστηση στο περιβάλλον. Υπονομεύεται συνεχώς».

2. Πρότυπα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στους εκπαιδευόμενους

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μια κάπως τυποποιημένη συμπεριφορά προς τους εκπαιδευόμενους, πέρα από τον προσωπικό ιδεολογικό προσανατολισμό τους.

Έτσι, όσον αφορά στους τρόπους ανταμοιβής προς τους παρακολουθούντες ανέφεραν τη βαθμολογία και τον φραστικό έπαινο.

Βιβή: «Μ' ένα μπράβο κυρίως. Εντάξει στην ηλικία που είναι νομίζω ότι είναι καλύτερο δυνατό».

Βασίλης: «Ένα μπράβο που θα ακούσουν το έχουν ανάγκη τα παιδιά να το ακούσουν αυτό το πράγμα. Αυτό είναι το μέγιστο για τα παιδιά».

Δημήτρης: «...όταν συμμετέχει κάποιος όταν γράφει καλά, όταν προσπαθεί, αυτό φαίνεται και στη βαθμολογία».

Εντούτοις, υπήρξαν, ορισμένες διαφοροποιήσεις. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε την καταχώρηση της απουσίας και ο δεύτερος την προσφορά διδασκαλίας.

Βαγγέλης: *«Η μόνη ανταμοιβή που μπορείς να προσφέρεις στο μαθητή είναι ο βαθμός και ίσως η παρουσία. Να μην του βάλεις απουσία όταν λείπει. Ή να του βρεις τρόπο να του καλύψεις μια απουσία. Και νομίζω ότι λειτουργεί αυτό παιδαγωγικά. Δηλαδή όταν του μαθητή του σβήσεις μία απουσία, μία φορά που έλειπε, ενώ δεν θα έπρεπε και του το λες. Δεν θα πρέπει αλλά εγώ το κάνω, να το θυμάσαι, την επόμενη φορά ο μαθητής σε ανταμείβει με τον τρόπο του. Σε παρακολουθεί μαθαίνει αυτό που θες να τους πεις, θες να του περάσεις και έτσι εσύ κερδίζεις από αυτό το πράγμα. Πετυχαίνεις το παιδαγωγικό σου στόχο».*

Υποδιευθυντής Α: *«Αν σου πω εγώ ότι εντάξει θα καθίσετε φρόνιμα και δεν θα σας ζορίσω στο μάθημα ή θα σας βάλω καλό βαθμό ή δεν θα σας βάλω απουσία ή κάνω συμφωνία. Η καλύτερη συμφωνία που μπορεί να κάνεις με τους μαθητές είναι να τους προσφέρεις το καλύτερο μάθημα. Να τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον και να τους κάνεις να περνάει ευχάριστα η ώρα».*

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν δεν παρουσίαζαν προβλήματα διαχείρισης και ελέγχου της τάξης. Εκτός από το προσωπικό, με επιμέρους διαφορές, στυλ τους εξέφρασαν μια τυποποίηση στην προσέγγιση τους στην αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στους εκπαιδευόμενους. Αυτή γενικά περιελάμβανε την ιδιωτική συζήτηση ανάλογα με το βαθμό σπουδαιότητας του περιστατικού, σύμφωνα με την ατομική εκτίμηση του εκπαιδευτικού.

Γιάννης Β: *«Το αντιμετωπίζω μεμονωμένα στην αρχή. Θα καλέσω το μαθητή και θα συζητήσω. Του δίνω ένα χι χρόνο για να διορθωθεί. Θα συζητήσουμε, θα ακούσω την άποψη του γιατί και πώς και από κοινού θα αποφασίσουμε ποια θα είναι η συνέχεια. Από κει και πέρα όταν δω ότι δεν υπάρχουν κάποια αποτελέσματα, μπορεί να το συζητήσουμε και ανοιχτά μέσα στην τάξη. Αν και εκεί δεν υπάρξουν δεν έχουμε κάποια λύση, κάποιο αποτέλεσμα επιθυμητό, από κει και πέρα θα πάρει θα πάει το θέμα στο σύλλογο και στο διευθυντή».*

Άλλες συμπεριφορές που αναφέρθηκαν περιελάμβαναν την αφέρωση επαρκούς χρόνου στην επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους.

Βιβή: *«Τους μιλάω πολύ. Να συζητήσω με τα προβλήματα τους, πιο πολύ αυτό που λείπει στα παιδιά κατ' ιδίαν, εχέμυθα».*

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη φιλικότητα και την αποφυγή μειωτικών σχολίων ως πρότυπα συμπεριφοράς. Επίσης, η διατήρηση της ψυχραιμίας σε κάποιο γεγονός, και η απουσία διατήρησης προηγούμενων αντιπαραθέσεων δηλώθηκαν μεμονωμένα από τους εκπαιδευτικούς.

3. Πρότυπα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στον διευθυντή

Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι ο διευθυντής διαθέτει αυξημένο ρόλο ευθύνης στο σχολείο. Αυτό απαιτεί εκ μέρους τους σεβασμό στις αποφάσεις του. Παράλληλα και ο διευθυντής πρέπει να αντιμετωπίζει τους διδάσκοντες με σεβασμό.

Βιβή: *«Με μια σχέση όχι τυπική, πιο ουσιαστική γιατί και ο διευθυντής είναι ένα μέλος του συλλόγου. Απλά είναι φορτισμένος με κάποια επιπλέον καθήκοντα. Η σχέση αυτή είναι αμοιβαία βέβαια, απλά απαιτεί ίσως λίγο περισσότερο σεβασμό και λίγο περισσότερο κατανόηση του ρόλου του διευθυντή, ο οποίος μπορεί να έχει την καλύτερη δυνατή σχέση μαζί σου αλλά όταν βρεθεί εμπρός στο σύλλογο πρέπει να αντιμετωπίζει όλους ίσα»*

4. Τα θέματα συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πολλούς τομείς συζήτησης στην καθημερινότητα τους στο σχολείο. Αυτοί ανέφεραν περισσότερο συχνά τα σχολικά ζητήματα, όπως, τρέχουσες διοικητικής διεκπεραίωσης, συμπεριφορές εκπαιδευομένων και γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα προβλήματα διδασκαλίας φάνηκε να τους απασχολούν σε μικρό βαθμό.

Επίσης συχνά, αυτοί δήλωσαν οικονομικά, πολιτικά και προσωπικά θέματα συνομιλίας.

6.4.6 Η ανεπάρκεια της γραφειοκρατικής πολιτικής στην εκπαίδευση και στην κοινωνία

Δύο εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη αλλαγής στην εκπαίδευση και στην κοινωνία με νέες πολιτικές προσανατολισμένες στην εγκατάσταση κουλτούρας προσφοράς. Αυτό συνιστά το μέλλον, ενώ η συμπεριφορά αδιαφορίας συνδέεται με το παρελθόν. Η απάθεια αυτή υποδηλώνει παραδοχές απουσίας προσανατολισμού ικανότητας από τα άτομα.

Υποδιευθυντής Α: *«Δεν μπορεί ο άλλος να ρίχνει μπλόκ το νερό για να φύγει να πάει να πει κρασί. Αυτό από το δικό μας τον τομέα. Πρέπει να σταματήσει αυτή η νοοτροπία και αυτό είναι θέμα παιδείας... Και βλέπεις μαθητές να λένε. Α, εμένα με νοιάζει μόνο το χρήμα. Δεν τον νοιάζει πως θα αποκτήσει το χρήμα και αν έχει τρόπο να αποκτήσει χρήμα».*

Υποδιευθυντής Β: *«Εμείς είμαστε παγιδευμένοι σε μια ανταγωνιστικότητα. Αυτό είμαστε και σαν χώρα, πρόβλημα το οποίο γεννάει πολύ απαράδεκτες συμπεριφορές. Δηλαδή να είμαι εγώ καλά και μετά δεν με ενδιαφέρει για τίποτε άλλο».*

Η κατεύθυνση της κοινωνίας και της εκπαίδευσης πρέπει να συνδέεται με τη δημιουργία νέου σχολείου που θα εστιάζει στην εργασία, στις ανάγκες των μαθητών, σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, στην εδραίωση της συλλογικότητας, της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης.

Υποδιευθυντής Α: «Με προβληματίζει το μέλλον... να δώσουμε διέξοδο και στα άτομα να ικανοποιηθούν καλύτερα και τις ικανότητες τους και τα ενδιαφέροντα τους. Δηλαδή, όταν ο άλλος είναι από μια τουριστική οικογένεια και ζει από τον τουρισμό, δεν μπορεί να του πεις ότι θα γίνεις γιατρός. Θα πρέπει να τον κάνεις πανεπιστημιακού επιπέδου, να γίνει στη δουλειά του καλύτερος. Να διαχειρίζεται τα οικονομικά του καλύτερα. Να μπορεί να κάνει καλύτερες προτάσεις... Θέλω και ο αλβανός να ενταχθεί εδώ, αλλά να είναι εκπαιδευμένος και οποιοσδήποτε τεχνίτης να είναι. Έχουμε την τεχνογνωσία. Πρέπει να φτάσει αυτή η τεχνογνωσία να φτάσει στο τελικό αποδεκτό (μέσω του σχολείου). Αυτό είναι προσφορά στην κοινωνία και αυτό είναι εκπαιδευτικό έργο. Δηλαδή να είναι ευσυνείδητος για τη δουλειά που κάνει. Όχι να μπω μέσα και να πάρουν όλα τα λεφτά, αλλά να προσφέρω έργο. Από κει ξεκινάει, αυτή την νοοτροπία πρέπει να καλλιεργήσουμε. Την έννοια της προσφοράς».

Υποδιευθυντής Β: «Αν δεν βάλουμε τη λέξη μέλλον μέσα στο μυαλό μας σαν εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να λειτουργήσουμε. Η εκπαίδευση δεν είναι πείραμα. Η εκπαίδευση έχει μια ροή. Και επειδή νομίζουμε όλοι, μας έχει δώσει η κοινωνία ένα ρόλο να τα ξέρουμε όλα και είμαστε καθηγητές. Λείπει η ομαδικότητα, γιατί η ομαδικότητα δεν έχει συνεχή ροή, είναι αποσπασματική. Είχες έρθει την άλλη φορά μέσα και μου είχες πει αυτόν τον μαθητή δεν πρέπει να τον τιμωρήσουμε για να μην δείξουμε ότι υπάρχουν οι χαφιέδες και αυτά και είχε δίκιο αυτός ο άνθρωπος. Αλλά το ήξερες αυτό. Λοιπόν αυτά όμως είναι παραδείγματα αποσπασματικά. Να μας μαζέψεις όλους τους καθηγητές να μας το διδάξεις αυτό το πράγμα. Δεν μπορεί επειδή έτυχε εκείνη τη στιγμή και εσύ το έκανες αυτό το πράγμα. Γιατί μπορούμε να τιμωρήσουμε μια ψυχή. Να μην ξέρουμε μια περίπτωση και να τον αφήσουμε να εγκαταλείψει το σχολείο μέσα από το θυμό του και αυτό το παιδί να πάει άχρηστο, ενώ έχει πάρα πολύ καλές γνώσεις και καλές δεξιότητες στο σχολείο».

Την απουσία συνολικής πολιτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη χώρα γενικότερα εξέφρασε ένας εκπαιδευτικός.

Υποδιευθυντής Β: «Είμαστε στο παρελθόν βολεμένοι εκεί που είμαστε, με μια κατάσταση που δεν προχωράει, βαλτωμένοι. Δεν υπάρχει ροή στην εκπαίδευση. Όπως είναι. Το σχολείο μας είναι μια μικρογραφία της χώρας μας. Έτσι είναι και η χώρα μας. Τα ίδια και τα ίδια. Ίδιες πολιτικές καταστάσεις, βαλτωμένες αξίες, βαλτωμένες γνώσεις. Δεν προχωράει το πράγμα. Απλούστατα είναι γενικό το πρόβλημα που υπάρχει. Λοιπόν, η χώρα μας δουλεύει αποσπασματικά με φωτεινά παραδείγματα. Δεν υπάρχει πρόγραμμα, δεν υπάρχει ομαδικότητα, δεν υπάρχει επικοινωνία. Αν δεν υπάρξουν αυτά στη χώρα μας, αν δεν υπάρχει παράδειγμα από πάνω προς τα κάτω δεν γίνεται αυτό το πράγμα να αλλάξει. Δηλαδή αποσπασματικά αλλάζω τα βιβλία, αλλάζω το πρόγραμμα».

Παράλληλα, πολλές φορές η σημερινή πολιτική στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα ισχύος των διαφορετικών ομάδων πίεσης.

Υποδιευθυντής Α: *«Γιατί πήραν όλους τους άλλους πέραν από τις δικές μας ειδικότητες που είχαμε διδαχθεί το μάθημα της τεχνολογίας. Δηλαδή πήραν για ένα μάθημα, πήραν άσχετα άτομα, χωρίς καμιά αξιολόγηση, καμιά κατάρτιση άτομα. Γιατί καλλιεργείται ένα κλίμα στο λύκειο και στο γυμνάσιο, όπου υπάρχει το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών, φτάνουν σε σημείο συντεχνίας. Έχω τύχει σε περίπτωση που σε σεμινάριο να αναλύονται μόνο και μόνο τα συντεχνιακά συμφέροντα του κλάδου των καλλιτεχνικών. Δηλαδή διεκδικούσαν να πάρουν το γραμμικό σχέδιο πράγμα που δεν έχουν ιδέα να το κάνουν. Άμα, κάνεις πολιτικάντικες λύσεις να μεν να χρυσώσεις το χάπι στους δε, στους άλλους να μην τους δυσαρεστήσεις, δεν γίνεται».*

Επιπλέον, τέσσερις εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανάγκη ανάδειξης της ικανότητας διαμέσου της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ως στοιχείο εγκατάστασης νέας κουλτούρας προσφοράς.

Βαγγέλης: *«Νομίζω ότι η αξιολόγηση για μας στην αρχή θα ήτανε βάρος, αλλά μετά από μια τετραετία, πενταετία θα γινόταν τρόπος ζωής και αργότερα τρόπος σκέψης. Αυτό θα βοηθούσε στην βελτίωση πιστεύω της εκπαίδευσης γενικότερα. Και όχι μόνο της εκπαίδευσης. Πιστεύω ότι θα καλλιεργούσε καλύτερα τα παιδιά».*

6.4.6.1 Ο νέος ρόλος της τεχνικής εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνία

Γενικά, σύμφωνα με δύο εκπαιδευτικούς αυτό το νέο ρόλο μπορεί να τον αναλάβει περισσότερο η τεχνική εκπαίδευση. Έτσι, το μέλλον συνδέεται με την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης. Η διαφορά μεταξύ της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και της αρχαίας έγκειται στη τεχνολογία. Η σημερινή χρησιμοποιεί την τεχνολογία, ενώ η προγονική παρήγαγε τεχνογνωσία. Αυτή η απουσία παραγωγής τεχνολογίας σήμερα οδήγησε στην υποτίμηση της και στη μη κοινωνική καταξίωση της. Παράλληλα, η πολιτική των πολιτικών ηγεσιών αρκέστηκε στη χρήση τεχνολογίας και άρα στην εστίαση του εκπαιδευτικού συστήματος στη θεωρητική κατεύθυνση. Έτσι, η υστέρηση της κοινωνίας στο τεχνολογικό περιβάλλον και η συνακόλουθη απαξίωση της τεχνολογίας καθιστά τον άνθρωπο μη παραγωγικό. Συνεπώς, αυτός δημιουργεί παραδοχές και συμπεριφορές αδιαφορίας για την κοινωνία. Αντίθετα, η παραγωγή τεχνογνωσίας απαιτεί την ενδυνάμωση της τεχνικής εκπαίδευσης, η οποία θα εντάσσει όλο το ανθρώπινο κεφάλαιο της χώρας και συνεπώς θα προάγει την κοινωνία.

Υποδιευθυντής Α: *«Για μένα αυτό είναι έγκλημα της εκπαίδευσης. Δηλαδή μηχανολόγος έπρεπε να είναι κάποιος που να μπορεί να κατασκευάζει κάτι. Όχι απλά να επισκευάζει. Εμείς*

στην Ελλάδα, στην τεχνογνωσία έχουμε μείνει χιλιάδες χρόνια πίσω. Όταν οι αρχαίοι υμών πρόγονοι ήταν κορυφαίοι στη τεχνολογία. Γι' αυτό για να αναπτύξεις πολιτισμό πρέπει να έχεις αντίστοιχη τεχνογνωσία... Κάποιος όμως σ' αυτή τη χώρα πρέπει να παράγει, έτσι; Δεν μπορεί όμως να μην σχεδιάζουμε ας πούμε εμείς τη μελλοντική δύναμη, να μην παράγουμε τεχνογνωσία. Με τόσο λαό, με τέτοια ευφυΐα, να μην παράγουμε τεχνογνωσία. Ή έστω αυτά τα μυαλά που υπάρχουν να μην τα αξιοποιούμε εδώ. Υπάρχει ένας τεχνολογικός κλάδος στο ενιαίο λύκειο ο οποίος δεν έχει τεχνολογικά μαθήματα. Και όταν το περιβάλλον μας είναι τεχνολογικό. Εμείς τα έχουμε κάνει κρεμαστάρια την τεχνολογία. Δεν μπορούμε να τη φτάσουμε και γι' αυτό την υποτιμούμε. Δυστυχώς όμως βλέπουμε και οικονομικά η παγκόσμια κοινωνία θα μας απορρίψει. Όταν το μόνο που ξέρουν να χειρίζονται οι Έλληνες είναι το facebook ή να μπουν σε κανένα μυστήριο site, έτσι; Και κολλάμε εκεί μέσα ή στα παιχνίδια. Άμα πάρεις τις στατιστικές είμαστε χρήστες πάνω σ' αυτά. Ότι είναι αρνητικό... Η βάση της τεχνολογίας είναι η βασική εκπαίδευση, έτσι; Εμείς ερχόμαστε να κάνουμε ένα σκαλί παραπάνω από αυτό. Να αξιοποιήσουμε αυτή τη τεχνολογία. Και να δώσουμε χρησιμότητα σ' αυτή τη γνώση που είναι η φυσική, τα μαθηματικά. Η τεχνολογία λοιπόν, έρχεται να δώσει κάτι το πάντρεμα όλων αυτών των επιστημών. Και δεν μπορείς να μην την εκφράσεις. Να σκεφτείς λογικά. Να ξέρεις να εκφράζεσαι, έτσι; ...Γιατί μια κοινωνία δεν χρειάζεται μόνο τους επιστήμονες. Χρειάζεται και κάποιους να υλοποιήσουν αυτά. Όσο πιο καλά είναι εκπαιδευμένοι αυτοί, τόσο πιο καλά πάει και η κοινωνία. ...Πιστεύω ότι η κοινωνία αυτή θα είναι καταδικασμένη, αν συνεχίσει να παραγκωνίζει την τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Βασικά να δώσουμε ένα ρόλο πραγματικό στη τεχνική εκπαίδευση και όπου μπορεί να στηριχτεί και η οικονομία».

Υποδιευθυντής Β: «Δεν υπάρχει τεχνική εκπαίδευση χωρίς χρήματα. Και για μένα το μέλλον της χώρας, το έχουμε δει και παντού αυτό, είναι η τεχνική εκπαίδευση. Απλούστατα, η γενική εκπαίδευση βολεύει τη χώρα μας γιατί δεν χρειάζεται χρήματα. Γενική εκπαίδευση μπορεί να κάνεις με ένα βιβλίο. Βολεύει τους καθηγητές γιατί κάνουν φροντιστήρια και βγάζουν 30 και 40€ την ημέρα. Να μην ξεγελιόμαστε. Λοιπόν και μετά αυτοί οι μαθητές περνάνε στο πολυτεχνείο χωρίς να ξέρουν καμιά τεχνική γνώση. Για μένα αυτό είναι ανεπίτρεπτο. Αυτοί πάνε πολυτεχνείο και δεν ξέρουν τι είναι η σκάλα. ...Και επειδή η χώρα μας έχει μάθει να τη βγάζει χωρίς χρήματα. Ότι κάνουν οι πολιτικοί μας το κάνουν χωρίς χρήμα και μόνο με λόγια. Γι' αυτό κρατάει το μοντέλο της θεωρητικής εκπαίδευσης».

Οι εκπαιδευτικοί πρόβαλλαν ένα καινούργιο ευρύτερο ρόλο του τεχνικού σχολείου, ο οποίος περικλείει την πληρέστερη έκφραση των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευομένων. Αυτό θα καθιστούσε όλα τα άτομα χρήσιμα στην κοινωνία.

Υποδιευθυντής Α: «Ο ρόλος του σχολείου είναι εκπληκτικός. Μπορεί να δώσει σε διάφορες βαθμίδες μια κλασματική απόσταση, να μπορώ να βγάλω αυτόν τον μαθητή που θέλει να πάει στο Πολυτεχνείο, να μπορώ να βγάλω ένα καλό σχεδιαστή, ο οποίος να μπορεί να πάει σε ένα γραφείο και να δουλέψει, να μπορώ να στείλω τον άλλον που αξίζει να πάει στο TEI, που θέλει να πάει στο TEI, να τον βοηθήσω να πάει. Είναι ένα πολύ ωραίο σχολείο, δηλαδή απονέμει δικαιοσύνη. Και μπορεί να εκφράσει καλύτερα τους στόχους των μαθητών. Γιατί ο δικός μας ρόλος είναι να εκφράσουμε και τους στόχους των μαθητών και του συστήματος και να παράγουμε ανθρώπους χρήσιμους που πραγματικά τους χρειάζεται».

6.4.7 Η επίδραση της δομής στο τύπο σχολείου

Η προβληματικότητα της καθημερινότητας για τους εκπαιδευτικούς και ο σαφής υπαινιγμός ανεπάρκειας θεωρητικής εκπαίδευσης τους γενικά και στο συγκεκριμένο σχολείο στην εκπαίδευση ενηλίκων με την ενίσχυση τους από την οργανωτική δομή προσδιορίστηκε με την ανάγκη ειδικών επιστημόνων στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Υποδιευθυντής Β: «Να μας επιμορφώσουν σε καινούργιες μεθόδους. Αν κάναμε μια επιμόρφωση όλοι οι καθηγητές μαζί θα μπορούσαμε να βλέπουμε το μέλλον καλύτερα. Οι καινούργιοι παιδαγωγικοί μέθοδοι θέλουν άλλο πλησίασμα. Και άλλη γνώση. Η χώρα μας δεν μας έχει βοηθήσει καθόλου με ένα σεμινάριο. Η κουλτούρα του κάθε καθηγητή και η εκπαίδευση του δεν μπορεί να γίνεται από ηρωικές προσπάθειες. Καλές οι ηρωικές προσπάθειες, αλλά θέλω συνεχή επιμόρφωση».

Γιάννης Β: «Είναι καθαρά θέμα ότι πρέπει στα σχολεία να μπει ψυχολόγος. Όλοι μπορεί να έχουμε κάποιες γνώσεις, κάποια χι ενημέρωση, αλλά πιστεύω ότι αυτές οι περιπτώσεις είναι αρκετά ιδιόμορφες που θέλουν πιο πολύ τον ειδικό τους. Δηλαδή πιστεύω σαν εκπαιδευτικός εγώ όταν μου δημιουργηθεί, όταν έχω ένα τέτοιο πρόβλημα πρέπει πρώτα να το συζητάω με τον ψυχολόγο».

Βιβή: «Πρώτα από όλα πρέπει να υπάρχει ψυχολόγος. Έστω και αν περνούσε περιστασιακά και μιλούσε μ' αυτούς τους μαθητές θα ήταν πολύτιμος. Είναι και προβλήματα μαθησιακά που υπάρχουν πάρα πολλά από τους μαθητές».

Κώστας: «Θα έπρεπε να έχει συνεργασία με κάποιον ειδικό. Πάνω σε θέματα ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, παιδαγωγικής. Αυτά τα παιδιά να έχουν μια υποστήριξη ψυχολογική, ενισχυτική. Μόνοι τους οι καθηγητές, μπορεί κάποιοι μόνο μεμονωμένα κάτι να καταφέρνουν, αλλά συνήθως δεν μπορούμε να έχουμε αποτέλεσμα αν δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο, κάτι μεθοδευμένο».

6.4.8 Η ηγεσία του σχολείου

Η λήψη αποφάσεων στο εκπαιδευτικό ίδρυμα εμφανίστηκε δημοκρατική. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τη συλλογική συμπεριφορά ηγεσίας του διευθυντή.

Βασίλης: *«Καλή, δημοκρατική».*

Δημήτρης: *«Σίγουρα λειτουργεί συλλογικά, δηλαδή ζητάει και την άποψη και των συναδέλφων».*

Υποδιευθυντής Α: *«Πιστεύω ότι επικρατεί μια δημοκρατικότητα».*

Εντούτοις, ορισμένοι καθηγητές δήλωσαν μια εντύπωση αποκλεισμών.

Γιάννης Β: *«Πιστεύω έτσι σαν άτομο έχει την αδυναμία και παρασύρεται από κάποια πράγματα. Πιστεύω ότι δεν δίνει τις ίδιες ευκαιρίες σ' όλους. Καλοπροαίρετος είναι, θετικός είναι, αλλά αυτό το σημείο δεν μπόρεσα έτσι να το καταλάβω. Πιστεύω ότι κάποιοι αποκλεισμοί υπάρχουν».*

Αυτές αποδόθηκαν περισσότερο στο νομοθετικό πλαίσιο της οργανωτικής δομής. Παράλληλα, μια καθηγήτρια υπαινίχθηκε το γραφειοκρατικό προσανατολισμό του διευθυντή.

Βιβή: *«Ίσως υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις, αλλά νομίζω ότι ο ίδιος είναι υποχρεωμένος να τις εφαρμόσει τηρώντας το γράμμα του νόμου. Σε κάποια ίσως διένεξη ΠΕ – ΤΕ. Κάποιες προτάσεις που απορρίφθηκαν και κάποια ενδεχόμενα που αποκλείστηκαν από το διευθυντή έγιναν κυρίως λόγω της εφαρμογής του νόμου».*

Υποδιευθυντής Α: *«Πάντα ευγενικός, δεν νομίζω ότι έχει φτάσει σε σημείο να έχει αποκλείσει κάποιους. Μια περίπτωση που υπάρχει αυτή με τους ΤΕ, δεν μπορεί να το χαρακτηρίσει καθαρά αποκλεισμό. Σου λέει έτσι ερμηνεύω το νόμο, είναι ασαφής, κάνω ότι κρίνω και πραγματικά είναι δύσκολη η θέση του πάνω σ' αυτό το θέμα. Εντάξει, δεν νομίζω όμως ότι το κάνει από ρατσισμό, είτε από το να αποκλείσει, είτε έχει προηγούμενα με κάποιον».*

Ο διευθυντής αυτοπροσδιορίζεται *«λίγο χειρότερος, εντός εισαγωγικών από το δημοκρατικός».* Η ηγεσία του χαρακτηρίζεται από το δημοκρατικό συμβουλευτικό χαρακτήρα της.

Διευθυντής: *«Όταν τώρα χρειάζεται να παρθεί μια απόφαση, τότε ουσιαστικά παίρνεται τέτοια απόφαση η οποία να καλύπτει αυτούς τους τέσσερις, πέντε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν ξεχωρίσει στη δική μου τη συνείδηση ως άνθρωποι έχουν πάρα πάρα πολλά προσόντα και πάρα πολλές δυνατότητες για να πάρουν μια σωστή απόφαση. Δηλαδή μπορούμε εντός εισαγωγικών να βάλουμε τη λέξη ολιγαρχία. Δηλαδή δεν υπάρχει μια όπως θέλουμε τον διευθυντή στην κορυφή της πυραμίδας. Η πυραμίδα ουσιαστικά έχει μια επίπεδη κορυφή, είναι κόλουργη πυραμίδα στην οποία υπάρχουν πέντε άτομα, μεταξύ των οποίων είναι και ο διευθυντής».*

Η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων παρουσιάστηκε διφορούμενη.

Διευθυντής: *«Γενικά μάλλον δεν είναι, γενικά (οι αποφάσεις). Διότι, επαναλαμβάνω ότι είναι περιορισμένες οι φορές στις οποίες εμπλέκεται ο σύλλογος των εκπαιδευτικών, περιορισμένες οι καταστάσεις. Τις περισσότερες φορές επαφίεται στη διεύθυνση η λήψη αποφάσεων».*

Κώστας Κ: *«Καθαρά του διευθυντή».*

Κώστας: *«Στο δικό μας το σχολείο έχει πολύ μεγάλη βαρύτητα η γνώμη του συλλόγου. Γιατί ο διευθυντής μας είναι αρκετά δημοκρατικός θα έλεγα. Θα έλεγα ότι είναι αρκετά δημοκρατικό σχολείο».*

Ωστόσο, το γεγονός της εκλογής υποδιευθυντών που είχε πραγματοποιηθεί πριν τέσσερα χρόνια παρουσίαζε μια πιο διεισδυτική εικόνα.

Γιάννης: *«Η αναστάτωση προερχόταν από το γεγονός ότι ο διευθυντής ήθελε μάλλον να προκαταλάβει το σύλλογο στην απόφασή του. Αυτό δημιούργησε την όλη αντίδραση κάποιων. Πιστεύω τώρα ότι ήταν αντίδραση ακριβώς στον τρόπο που χειρίστηκε το θέμα ο διευθυντής. Αυτό στους συναδέλφους θεωρήθηκε κάπως πραξικοπηματικό. Αν ετίθετο με άλλο τρόπο δεν θα λειτουργούσαν τα αντανakλαστικά του συλλόγου ότι ουσιαστικά θίγεται και μένει απέξω».*

Τα παραπάνω μάλλον υποδεικνύουν πως ο σύλλογος των εκπαιδευτικών σε ορισμένα θέματα που θεωρούσε σημαντικά επεδείκνυε σταθερή, ισχυρή συμπεριφορά εφαρμογής της διοικητικής του εξουσίας. Τα υπόλοιπα ζητήματα περισσότερο καθημερινά διοικητικής διεκπεραίωσης τα εμπιστεύονταν στον διευθυντή.

Η ηγετική του συμπεριφορά στηρίζονταν στην ωριμότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύονταν από την εικόνα των εκπαιδευτικών που παρατηρούσε. Σύμφωνα με αυτή διέκρινε τρεις μεγάλες ομάδες στον οργανισμό. Σε αυτή που θέλει και μπορεί, σε αυτή που δεν μπορεί και σε αυτή που δεν θέλει να συμμετάσχει.

Διευθυντής: *«Εδώ λοιπόν βλέπουμε ποιος εκπαιδευτικός έχει και τις δυνατότητες και τη θέληση; Οι υπόλοιποι είτε δεν έχουν τις δυνατότητες τις διοικητικές. Είτε δεν έχουν τη θέληση. Έχουν ένα έκδηλο αρνητισμό για παράδειγμα, που δεν μπορείς να τους εμπιστευθείς. Επομένως, πρέπει να εμπιστευθείς αυτούς που έχουν και τη θέληση και τη δυνατότητα».*

Η ανεπάρκεια καλής εκτέλεσης διοικητικής εργασίας ορισμένων εκπαιδευτικών διακρίνεται από τις παρατυπίες που διαπιστώθηκαν στα δικαιολογητικά απουσιών σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, οι οποίες πιθανόν να επέσυραν τη ιεραρχική επέμβαση. Η πρόβλεψη νομικών συνεπειών είτε για τον ίδιο, είτε για τους υφισταμένους του οδήγησε το διευθυντή να κατευθύνει τα μέλη του συλλόγου σε συγκεκριμένη απόφαση, η οποία *«απαγόρευε ουσιαστικά οποιοδήποτε νομικό πρόβλημα στο μέλλον».*

Ταυτόχρονα, μπορεί να υποδηλώνει την προστασία της ατομικής του εικόνας στο ευρύτερο συνδικαλιστικό και ιεραρχικό περιβάλλον.

Διευθυντής: *«Υπήρξε ένα μίγμα συναισθηματικής αντιμετώπισης του θέματος και πρόληψης κρίσης. Εγώ κεντρίστηκα περισσότερο από το δεύτερο. Αν ξεκινούσαμε πάλι και ψάχναμε τα δικαιολογητικά, τα βιβλία θα μπαίναμε σε πολύ μεγάλες περιπέτειες».*

Παρόμοια ερμηνεία προστασίας των φιλοδοξιών του εξέφρασαν και δύο εκπαιδευτικοί. Ο πρώτος αναφέρθηκε έμμεσα στους καθηγητές, μέλη της «παραλίας».

Βαγγέλης: *«Πιστεύω ότι υπάρχουν άτομα που φοβάται ο διευθυντής για να μην του κάνουνε αρνητική διαφήμιση. Τους φοβάται αυτούς και χωρίς εισαγωγικά να μην του ροκανίσουν τη θέση ή να μην του χαλάσουν το προφίλ. Νομίζω ότι είναι ο χειρότερος εφιάλτης του».*

Κώστας: *«Έχει περισσότερο υψηλές προσδοκίες όσον αφορά τη δικιά του την καριέρα. Γιατί και κομματικό πρόσωπο είναι και συνδικαλιστής».*

Ο Κώστας διαπίστωσε περιορισμένες γραφειοκρατικές οργανωτικές βελτιώσεις. *«Το κάνει πιο μεθοδικό, πιο γρήγορο. Στα πλαίσια που μπορούμε, γιατί είναι άκαμπτη εντελώς η γραφειοκρατία του υπουργείου».* Ο Γιάννης Β. πρόβαλλε το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. *«Δεν θέλει ένα καθαρά περιχαρακωμένο σχολείο, κλειστό».* Τέλος, η Βιβή πρόσθεσε την πρόθεση αλλαγών που άπτονται *«στο γραφειοκρατικό τρόπο αντιμετώπισης προβλημάτων»* των εκπαιδευόμενων, υπονοώντας τη μείωση των οργανωτικών περιορισμών του σχολικού τύπου εκπαίδευσης για ενήλικες.

Επιπλέον, το πρόβλημα της έλλειψης ικανότητας των εκπαιδευτικών στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευόμενους ο διευθυντής το επίλυσε με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και τη μικρότερη δυνατή ποινή στον εκπαιδευόμενο. Αυτή η συμβιβαστική μέθοδος επίλυε ταυτόχρονα ανεπάρκειες της οργανωτικής δομής, η οποία δεν απομάκρυνε μη ικανούς εκπαιδευτικούς από το εκπαιδευτικό υποσύστημα. Η πιθανή καταρράκωση του ηθικού του διδάσκοντα θα αποτελούσε πρόσθετο πρόβλημα για αυτόν. Περαιτέρω, η κατανόηση των παράλογων και άδικων αιτημάτων τιμωρίας των καθηγητών αυτών για εκπαιδευόμενους οδηγούσε αυτόν στη απόδοση της ελάχιστης δυνατής ποινής. Σε αυτή την προσέγγιση συντελούσε και η παραδοχή ανάγκης συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Η σύγκρουση μαζί τους θα αποτελούσε εργασιακό περιορισμό για αυτόν. Επιπλέον, υποδείκνυε τις ιεραρχικές πεποιθήσεις του.

Διευθυντής: *«Νιώθω ότι οι καθηγητές είναι το στήριγμα του διευθυντή και ο διευθυντής πρέπει να είναι το στήριγμα των καθηγητών, από τη μία μεριά. Το δεύτερο είναι ότι κάτι τέτοιο, αν δεν εφαρμοζόταν αυτό, τότε ο μαθητής θα έχανε το σεβασμό του και την αποδοχή του*

κύρους του εκπαιδευτικού. Δηλαδή θα έπεφτε ο καθηγητής στα μάτια του. Πράγμα το οποίο αντιβαίνει σε οποιαδήποτε αρχή προσωπική».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.1 Συζήτηση

Το κεφάλαιο επιμερίστηκε σε τρεις ενότητες. Το σχολείο εξετάστηκε ως κοινωνικό σύστημα, εντός του οποίου δρουν τέσσερις παράγοντες. Η επίσημη οργάνωση, η ηγεσία, η κουλτούρα του μεσοσυστήματος και οι σχέσεις ισχύος μεταξύ των μελών και των άτυπων ομάδων του. Έτσι, η συζήτηση των αποτελεσμάτων οργανώθηκε σε τρία επίπεδα, δηλαδή τις εισροές, τη μετασχηματιστική διαδικασία και τις εκροές του συστήματος. Στα συμπεράσματα συνοψίστηκαν οι κυριότερες θεωρητικές υποθέσεις της έρευνας. Οι προτάσεις πολιτικής ακολούθησαν αυτά τα ουσιαστικότερα συμπεράσματα.

7.1.1 Οι κοινωνικές επιδράσεις και οι εισροές του σχολικού κοινωνικού συστήματος

Οι εισροές ενός σχολικού συστήματος αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, τους πόρους (υλικούς, οργανωσιακούς, διανοητικούς) και την αποστολή του. Παράλληλα, οι περιβαλλοντικές επιδράσεις σχετίζονται με το ακαδημαϊκό κριτήριο της κοινωνίας καθώς και τη δράση εξωγενούς άτυπης ομάδας εκπαιδευτικών.

Η ευρύτατη ανομοιομορφία των δημογραφικών χαρακτηριστικών των παρακολουθούντων του εκπαιδευτικού οργανισμού συνιστούσε το ουσιαστικό γνώρισμα των εισροών του. Κοινό στοιχείο αποτελούσε η πρωταρχικότητα της εργασίας, η οποία πρόσφερε οικονομική ανεξαρτησία σε αυτούς. Ιδιαίτερα για τους μικρότερης ηλικίας συμμετέχοντες, η εργασία επέφερε απότομη ψυχολογική ωρίμανση. Αιτίες αυτής συνιστούσαν ο συγχρωτισμός τους με τον κόσμο των ενηλίκων και η απαίτηση επίτευξης συγκεκριμένου έργου σε ορισμένο χρόνο στον εργασιακό χώρο. Συνακόλουθα, η υπέρβαση της προστασίας και του έλεγχου των γονέων συντελούσε στην επιτάχυνση της ενηλικιότητάς τους. Αυτό εξηγεί μερικά τη σχεδόν μηδαμινή εμπλοκή των γονέων στον σχολικό οργανισμό.

Περαιτέρω, οι παρακολουθούντες χαρακτηρίζονταν από ορισμένα άλλα γνωρίσματα. Ειδικότερα, την ευρύτατη ανομοιογένεια της διαφορετικής εμπειρίας, της οικογενειακής κατάστασης και των απαιτήσεων τους. Ταυτόχρονα, η πολύμορφη εμπειρία αποτελούσε εν δυνάμει πόρο μάθησης για τα υπόλοιπα μέλη της συγκροτημένης τάξης ομάδας εκπαιδευομένων στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, την ανομοιομορφία του τρόπου μάθησης, αλλά με κοινό στοιχείο για αυτούς την πρακτική εφαρμογή του σκοπού μάθησης. Τέλος, σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων είχε οικοδομήσει ένα αξιόλογο επίπεδο ωριμότητας (Knowles, 1970· Rogers, 1999).

Συμπερασματικά, συνολικά τις εισροές των συμμετεχόντων στο σχολικό οργανισμό συνιστούσαν ενήλικες. Αυτή η διαπίστωση του ενήλικου προφίλ των παρακολουθούντων στην εσπερινή εκπαίδευση (Διαμαντάκη, 2008· Κατσίκης 2009) υποστηρίζει ότι αυτή άπτεται ξεκάθαρα διακριτά με την εκπαίδευση ενηλίκων. Παρόμοια, ο ΟΟΣΑ (1997) σχετίζει τους ενήλικους με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την κύρια δραστηριότητα τους, ενώ και το ΥΠΔΒΜΘ στο ΕΣΠΑ (2007-2013) συνδέει την έννοια με την ανάληψη ευθυνών για τον εαυτό τους και για τρίτους. Συνακόλουθα, αυτό θα έπρεπε να διαφοροποιεί σημαντικότερα την εκπαιδευτική προσέγγιση στο χώρο αυτό σε σχέση με την εκπαίδευση κοορτών του τυπικού συστήματος.

Συνεπώς με τη βιβλιογραφία (Knowles, 1970· Rogers, 1999· Ζαρίφης, 2007), η δυσαρμονία της ενηλικιότητας τους και της σχολικής μορφής εκπαίδευσης του οργανισμού προκαλούσε έντονες αντιδράσεις και τη δυσαρέσκεια των συμμετεχόντων στο εσωτερικό του, ανεξάρτητα από την ηλικία τους.

Επιπλέον, η κοινωνικοοικονομική προέλευση αυτών από τα κατώτερα στρώματα της εργατικής τάξης εξανάγκαζε την υπερπήδηση ανασταλτικών παραγόντων στην παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέτοια στοιχεία συνιστούσαν το μειωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο, η δυσμενής κοινωνική πραγματικότητα τους, η κόπωση της καθημερινής χειρωνακτικής εργασίας, τα επαγγελματικά εμπόδια και η εκτεταμένη απουσία υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος στους εκπαιδευόμενους της ΤΕΕ (Rogers, 1999· Van Houtte & Stevens, 2010). Το χαμηλό ΚΟΕ των οικογενειών αποτελεί πρόσθετο παράγοντα μειωμένης συνεισφοράς των γονέων στο σχολείο (Κιούση, 2008).

Εντούτοις, η απόκτηση μορφωτικών διαπιστευτηρίων αποτελεί σημαντική ανάγκη για το status στην κοινωνική διαστρωμάτωση (Fischer, 2006). Συνεπώς με τους Knowles (1970), Rogers (1999) και τον Illeris (2003), η κατανόηση αυτή από τους εκπαιδευόμενους ανάλογα με την ηλικία και τις ατομικές εκπαιδευτικές επιδιώξεις, μετέβαλλε τη στάση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, αυτή η κατανόηση της εμπειρίας τους οδηγούσε στην εθελοντική συμμετοχή και τη μερική παρακολούθηση στον εκπαιδευτικό οργανισμό, πραγματοποιώντας ενσυνείδητα την ενηλικιότητα τους (Rogers 1999) .

Οι περιβαλλοντικοί κοινωνικοί καταναγκασμοί των εκπαιδευομένων συνιστούσαν μια εισροή στρεσογόνων συμπεριφοράς στην εκπαιδευτική υποκουλτούρα. Γενικά, οι γενικές κοινωνικές επιδράσεις, η εργασία, η χρήση περισσότερο τραχιάς γλώσσας και η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. επίλυση προβλημάτων με διαπραγμάτευση) (Χατζηχρήστου, 2004) λόγω οικογενειακών ανεπαρκειών και ταξικής καταγωγής, η εφηβεία, οι διαφορές κουλτούρας των εθνικοτήτων και η κοινωνικοποίηση τους στον εργασιακό χώρο επέτεινε τις

εντυπώσεις ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στη γραφειοκρατική κομορμιστική εκπαιδευτική υποκουλτούρα.

Ιδιαίτερα στα μικρότερης ηλικίας άτομα, πολλές φορές, η υπερβολική άσκηση πίεσης καλής εκτέλεσης του έργου προκαλούσε εσωτερικές εντάσεις. Το άγχος αποτελεί αντίδραση του ατόμου όταν αντιληφθεί ότι οι εργασιακές ανάγκες υπερβαίνουν τις ικανότητες του (LaRocco, et al., 1980· Λεονταρή, et al., 2000). Το άτομο αναζητά κοινωνική στήριξη, μια προστατευτική λειτουργία μείωσης των συναισθηματικών συνεπειών του άγχους (Kyriacou, 1981· Bellman, et al., 2003). Έτσι, η ανεπαρκής εργασιακή στήριξη από τον προϊστάμενο τους προς ορισμένα από αυτά τα άτομα και η άμβλυνση της οικογενειακής υποστήριξης δεν μετρίαζε τις ψυχολογικές εντάσεις του επαγγέλματος. Συνεπώς, αυτές μεταφέρονταν εντός του οργανισμού.

Επιπλέον, η κυριαρχία των αρσενικών αξιών (π.χ. η ανισότητα, η ιεραρχία και ο απρόσωπος χαρακτήρας), περισσότερο στα εργασιακά περιβάλλοντα μηχανολογικών τομέων επιστημών, επιδρούσε στην κοινωνικοποίηση ορισμένων εκπαιδευόμενων. Αυτή ενίσχυε τη μεταφορά συμπεριφορών δύναμης και ανταγωνισμού από μικρότερης ηλικίας άτομα στο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Επιπρόσθετα, η αίσθηση εκμετάλλευσης και απογοήτευσης από τη δυσοίωνη κοινωνική πραγματικότητα που βίωναν οι εφηβικής ηλικίας εκπαιδευόμενοι συνέτεινε σε εκδηλώσεις αντίδρασης.

Σύμφωνα με τον Parsons (όπ. αναφ. στο Fisher, 2006), οι δεξιότητες πλήρους συμμετοχής σε μια πολύπλοκη κοινωνική δομή συνίστανται στη συνειδητή ικανότητα ελέγχου των πράξεων, στον έλεγχο ενστίκτων και συναισθημάτων και στην κατεύθυνση της συμπεριφοράς σύμφωνα με ορθολογικά κριτήρια. Έτσι, παρά την άσκηση αυτοδύναμης πορείας από τους εφήβους, αυτοί βρίσκονταν στο αρχικό στάδιο της διαδικασίας κατάκτησης της ωριμότητας. Παρόμοια, οι Barnett & Ryan (2005) υποστηρίζουν ότι οι μικρής ηλικίας εκπαιδευόμενοι δεν είναι ικανοί να εργαστούν σε ενήλικο περιβάλλον.

Συνακόλουθα, οι κοινωνικοί παράγοντες, το εργασιακό άγχος και η εφηβεία αποτελούσαν αιτίες γέννησης συχνά επιθετικής συμπεριφοράς, αίσθησης έλλειψης αλληλοσεβασμού και αυτοπειθαρχίας καθώς και φαινόμενων βανδαλισμών και θορύβου στο σχολείο.

Τα προηγούμενα παραπέμπουν στις θεωρίες πόλωσης των υποκουλτούρων των κοινωνικών στρωμάτων και αντίστασης. Ο Van Houtte (2006) αναφέρει ότι οι χαμηλού ΚΟΕ μαθητές εκδηλώνουν αντισχολική κουλτούρα σε αντίθεση με εκείνους υψηλού ΚΟΕ που τοποθετούνται υπέρ του σχολείου. Ο Fisher (2006) περιγράφει αντιδραστικές συμπεριφορές από εφήβους της εργατικής τάξης προς το σχολείο, όπως κάνοντας απουσίες, επίδειξη

ανυπακοής και αναίδειας, διάπραξη βανδαλισμών, άρνησης μελέτης. Σύμφωνα με τον ίδιο, η κατανόηση της αναπαραγωγικής σκοπιμότητας του σχολείου από αυτούς τους «σκληρούς» συνεπάγεται την εκδήλωση μιας αντικομοφομιστικής στάσης απέναντι του και στην αστική κουλτούρα που μεταφέρει, αντιπαραθέτοντας την δική τους παραδοσιακή εργατική κουλτούρα. Τέτοιες συμπεριφορές εμφανίζονταν και στον υπό μελέτη οργανισμό.

Περαιτέρω, ο μικρότερος προσανατολισμός στη μελέτη που έδειχναν οι παρακολουθούντες σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση, οι αποπροσανατολισμοί της καθημερινότητας τους, η πιθανή έλλειψη αυτοπεποίθησης και ο επακόλουθος φόβος συμμετοχής σε ένα απαιτητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνέτειναν στην εκδήλωση φαινόμενων αδιαφορίας από αυτούς για το σχολείο, συνεπή με τους Rogers (1999) και Van Houtte (2006). Αυτό είχε άμεση επιρροή στην αντίληψη συμπεριφοράς τους στους κηδεμονικά προσανατολισμένους εκπαιδευτικούς.

Οι Van Houtte & Stevens (2010) υπογραμμίζουν την εκδήλωση υψηλού αισθήματος ματαιοπονίας των μαθητών όταν νιώθουν ότι το σχολικό σύστημα στέκεται ενάντια σε αυτούς και βιώνουν έλλειψη επιτυχίας σε αυτό. Έτσι, η υψηλή ματαιοπονία σχετίζεται με την εμφάνιση σχολικών παραπτωμάτων. Παράλληλα, οι ίδιοι αναφέρουν ότι αυτή η αίσθηση μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας, ενώ και ο Illeris (2003) αναφέρει τη διαφοροποίηση της στάσης απέναντι στην εκπαίδευση ανάλογα με την ηλικία τους. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί του οργανισμού δήλωσαν πως οι μεγαλύτεροι ηλικίας εκπαιδευόμενοι παρουσίαζαν μικρότερη ματαιοπονία.

Συνεπές με τη βιβλιογραφία (Saiti, 2003· Van Houtte, 2006) το ακαδημαϊκό κριτήριο στην κοινωνία αποτελεί το μεσολαβητικό και επεξηγηματικό παράγοντα στην επιλογή του σχολικού τύπου από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι στο τεχνικό σχολείο προέρχονταν από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, με άμεσες ανάγκες βιοπορισμού στις μικρότερες ηλικίες και με χαμηλότερη θεωρητική επίτευξη. Επίσης, γενικά φαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι μηχανολογικής κατεύθυνσης επιτύγχαναν την περισσότερο ασθενή ακαδημαϊκή επίδοση.

Το τοπικό περιβάλλον επιδρά στον οργανισμό. Έτσι, η συγκέντρωση πολλών διακριτών εκπαιδευτικών μονάδων στο ίδιο κτήριο αποτελούσε πρόσθετο περιοριστικό παράγοντα, συνεπή με το Hoy & Miskel (2005), με άμεση επίπτωση στην τεχνολογία του οργανισμού (μέθοδοι διδασκαλίας, βαθμός και τρόπος χρήσης του εξοπλισμού). Η δυσχέρεια εκδήλωσης ενιαίας εσωτερικής πολιτικής στο συγκρότημα επέβαλλε την κοινά αποδεκτή βάση της λειτουργίας του, δηλαδή το συντηρητισμό του γραφειοκρατικού συστήματος. Επίσης, η

αναγκαία χρήση μεταφορικού μέσου συνιστούσε επιπλέον μετριαστικό στοιχείο στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Επιδραστικό στοιχείο στον οργανισμό συνιστά η δράση ομάδων πίεσης. Η περίπτωση επηρεάζονταν σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο. Στο οργανωτικό πλαίσιο συνιστούσε αποτέλεσμα της δράσης των διάφορων επαγγελματικών οργανώσεων (απόρροια των «φυλών») που δρουν στον εκπαιδευτικό χώρο. Αυτή εμφανίζονταν με ασάφειες της πολιτικής γραφειοκρατίας στην προτυποποίηση εργασίας μεταξύ ΠΕ και ΤΕ στην οργανωτική δομή. Παρόμοια, ο Ανδρέου, (1999) και η Αθανασούλα-Ρέππα, (2008) περιγράφουν την επιρροή των επίσημων θεσμοθετημένων ομάδων στην επίσημη οργάνωση.

Σε τοπικό βαθμό με τη συγκρότηση άτυπης ομάδας, εξωτερικά του οργανισμού και με εσωτερική επιρροή. Η απουσία ενδιαφέροντος προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης και η συμπεριφορά αδιαφορίας για την εκπαίδευση συνιστούσαν τα χαρακτηριστικά της. Η ισχυρή πρόσβαση με δημόσιες σχέσεις, στα επιτόπια κέντρα λήψης απόφασης αποτελούσε το στοιχείο της επίδρασης της στην εξωτερική λειτουργία της. Στο εσωτερικό του οργανισμού, η συμπεριφορά ορισμένων μελών του, τα οποία ανήκαν στην ομάδα, φαίνεται να επηρέαζε την ηγεσία και ορισμένα μέλη στις αποφάσεις τους. Ο φόβος διαστρέβλωσης των ενεργειών της ηγεσίας και άλλων μελών του σχολείου που εμφανίζονταν ασύμφωνα με την κουλτούρα της άτυπης ομάδας με την έκφραση κακόβουλων σχολίων στην εκπαιδευτική κοινωνία και ιεραρχία κατεύθυνε υπόγεια την πρακτική τους. Το εύρημα αυτό δεν παρουσιάζεται στην ελληνική βιβλιογραφία, εφόσον πρόκειται για άτυπη κοινωνική ομάδα στο τοπικό πλαίσιο.

Οι ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων, το ακαδημαϊκό κριτήριο, η αποστολή του οργανισμού (εκπαίδευση σε εργαζόμενους) και η γεωγραφική τοποθέτηση του διαμόρφωναν την περιβαλλοντική αβεβαιότητα του οργανισμού. Η ηγεσία επίλυσε αποτελεσματικά αυτήν με την εισροή ενέργειας, δηλαδή τον προσανατολισμό ανάπτυξης του οργανισμού με τη χρησιμοποίηση εσωτερικών και εξωτερικών μηχανισμών. Τέτοιοι αποτέλεσαν η εγκατάσταση επίσημων δυνατοτήτων του κανονιστικού πλαισίου, όπως η διευκόλυνση των εγγραφών και απουσιών, η επικοινωνία του οργανισμού με την τοπική κοινωνία και η ανοικτότητα των ορίων του συστήματος.

Η περιορισμένη ενέργεια του υπό μελέτη σχολικού συστήματος φαίνεται να σχετίζεται με την επίσημη αποστολή του στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή έγκειται στη προσφορά εκπαιδευτικού προγράμματος σε συγκεκριμένη ομάδα εργαζομένων, οι οποίοι βίωσαν τη σχολική αποτυχία ως απόρροια κοινωνικοοικονομικών καταναγκασμών. Συνακόλουθα, ο σκοπός αποτελεί αμυντικό εργαλείο άμβλυνσης κοινωνικών επιπτώσεων.

Εντούτοις, οι αλλαγές στην οικονομία και στην κοινωνία επικέντρωσαν την εκπαίδευση στην αξιοποίηση και στη βελτίωση των ανθρώπινων πόρων. Η σύγκλιση των δύο μορφών, δηλαδή ακαδημαϊκής και τεχνικής, με οργανωτικούς όρους και σε περιεχόμενο έχει δείξει οριακή ικανότητα (Raffe, 2003). Στην Ελλάδα, το Ενιαίο Λύκειο εγκαταλείπεται για το Νέο Λύκειο (ΥΠΔΒΜΘ, 2011), ενώ οι οργανωτικοί όροι δεν δείχνουν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές (Raffe, 2003), αφού το ακαδημαϊκό κριτήριο διατηρεί τη θέση του στην κοινωνία, όπως έδειξε αυτή και άλλες έρευνες (Saiti, 2003· Π.Ι, 2009· ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Μετά τα ΤΕΛ, ακολούθησαν τα ΤΕΕ, το ΕΠΑ.Λ και τώρα το Τεχνολογικό Λύκειο (ΥΠΔΒΜΘ, 2011).

Επομένως, το τρίτο ρεύμα σύγκλισης μεταξύ γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, της διαχρονικής κατεύθυνσης δια βίου εκπαίδευσης, φαίνεται να αποτελεί την καταλληλότερη προσέγγιση στη χώρα μας. Περαιτέρω, ο προσανατολισμός της ΤΕΕ στην επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων συναρτάται με την αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών της (Barnett & Ryan, 2005). Αυτό υποστηρίζει η λιγότερο από το 15% εμπλοκή του πληθυσμού στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση στην Ελλάδα (OECD, 2010). Συνεπώς, η αλλαγή κατεύθυνσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, της αποστολής της ΤΕΕ και των προσφερόμενων σπουδών της σε μια πορεία δια βίου εκπαίδευσης συμφωνεί με τις διεθνείς τάσεις (Tabbron & Yang, 1997· Falk, 2000· Barnett & Ryan, 2005· Paleocrassas, et al., 2010). Παράλληλα, αυτό θα τροφοδοτήσει με ενέργεια το υποσύστημα της.

Επιπλέον, ο συνδυασμός του επίσημου σκοπού της ΤΕΕ και της διαμόρφωσης μιας πολιτικά συνεκτικής οικονομικής ανάπτυξης και τεχνολογικής παραγωγής στην Ελλάδα αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση. Αυτό επισημαίνει η αιτιώδης σχέση μεταξύ της ανεπαρκούς ανάπτυξης της χώρας και της καθυστέρησης που παρουσιάζει η σημερινή ΤΕΕ (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο παραπάνω προσανατολισμός της εκπαίδευσης στην ποιότητα των ανθρώπινων πόρων του κράτους απαιτεί την αλλαγή γνώσης της κοινωνίας με την προσαρμογή της στη κοινωνία της πληροφορίας (π.χ. σχολείο επικεντρωμένο στη διάγνωση και επίλυση προβλημάτων, τη διαχείριση πληροφορίας, την ομαδική εργασία, την κατανόηση του περιβάλλοντος εργασίας κ.ά.) (Tabbron & Yang, 1997· Fischer, 2006) και συνολική μεταβολή της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Το σχολικό σύστημα εμφάνιζε σημαντική ανεπάρκεια στο υλικό κεφάλαιο. Η συγκεντρωτική εξάρτηση του σε ότι αφορά τους οικονομικούς πόρους από το κέντρο δεν επέτρεπε την αυτόνομη αντιμετώπιση της έλλειψης αυτής. Παρόμοιες αδυναμίες επιδείκνυε ο εξοπλισμός του. Αν και σε εργαστηριακό και διοικητικό επίπεδο γενικά ήταν επαρκής, ωστόσο φαίνεται να υστερούσε στο μηχανολογικό τεχνολογικό τομέα και ιδιαίτερα εκείνου

των οχημάτων. Αυτό επηρέαζε τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων, εξαιτίας της σχετικής αναντιστοιχίας με τις προσδοκίες εκπαίδευσης τους.

Περαιτέρω, γενικότερα το έκδηλα υποβαθμισμένο φυσικό κατασκευασμένο περιβάλλον συνιστούσε στρεσογόνο εργασιακό παράγοντα με άμεσο (στο άτομο) και έμμεσο (συμπεριφορά άλλων) αποτέλεσμα στην προσφορά εκπαίδευσης. Παρόμοια, οι Van der Westhuizen, et al., (2005) διαπίστωσαν τη θετική σχέση μεταξύ της αποτελεσματικής επίδοσης σχολείων και της ποιότητας των κτηριακών συνθηκών και διευκολύνσεων που παρείχαν στα μέλη των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Επίσης, το σχολικό σύστημα παρουσίασε οργανωσιακές ανεπάρκειες και δυσαρμονίες εισροών χρόνου, θεσμικού επίπεδου και αποστολής καθώς και του προσανατολισμού προαγωγής του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η ανεπάρκεια χρόνου επηρέαζε το διοικητικό υποσύστημα του οργανισμού. Στην προϋπάρχουσα έλλειψη πόρων (διοικητικοί υπάλληλοι) του υποσυστήματος αυτού προστέθηκε το σφίξιμο των γραφειοκρατικών δεσμών από την πολιτική ηγεσία στο εκπαιδευτικό υποσύστημα και το συνεπαγόμενο περιορισμό των πόρων που αυτό μπορούσε να διαθέσει. Επιπλέον, την κατανάλωση ενέργειας του σχολικού συστήματος επιβάρυνε ο γραφειοκρατικός προσανατολισμός της ηγεσίας και η εστίαση των κηδεμονικών εκπαιδευτικών, μέσω του ελέγχου, στην προσαρμογή των εκπαιδευομένων στα γραφειοκρατικά πρότυπα συμπεριφοράς της οργάνωσης. Φαίνεται ότι η γραφειοκρατική εστίαση απαιτεί σημαντική κατανάλωση ενέργειας του συστήματος.

Ο περιορισμός του χρόνου αυτού από την οργανωτική δομή αντιμετωπίστηκε σημαντικά με την εισροή ενέργειας από το περιβάλλον (εγγραφές) και το ευρύτερο οργανωσιακό σύστημα (καινοτόμα προγράμματα) και εσωτερικά με τη χαλάρωση των σφικτών δεσμών της γραφειοκρατίας στα επιτρεπτά όρια (ερμηνεία κανονισμών), τη χαλάρωση του εκπαιδευτικού υποσυστήματος στα όρια του και τη μεταφορά πόρων από αυτό (ένας διδάσκων στη πραγματοποίηση της συνδιδασκαλίας) καθώς και τη μείωση διευκολύνσεων (πολύτεκνοι) που πρόσφερε ο επίσημος οργανισμός με την εξίσωση των μονάδων σε οργανωτικό επίπεδο. Εντούτοις, η έλλειψη χρόνου αποτέλεσε στρεσογόνο παράγοντα πρόκλησης εργασιακής και συναισθηματικής υπερφόρτωσης ορισμένων μελών του οργανισμού.

Ασυμφωνίες παρουσιάστηκαν μεταξύ θεσμικού πλαισίου και επίσημης αποστολής του οργανισμού. Έτσι, οι πραγματικές απαιτήσεις των εισροών του παρουσίαζαν ασυμμετρία με την τυπική γραφειοκρατική, σχολικού τύπου, οργάνωση. Αυτή η διαφοροποίηση επιλύθηκε από τον επίσημο οργανισμό ανεπαρκώς, με ορισμένες κανονιστικές αλλαγές. Η έρευνα έδειξε ότι η ευελιξία της κουλτούρας του οργανισμού αντιμετώπιζε μερικά το πρόβλημα. Η

προσαρμοστική ηγεσία του με τη διευκόλυνση προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών, συναισθηματικής ενίσχυσης και ένταξης στους εκπαιδευόμενους αποτέλεσε αποφασιστικό παράγοντα σε αυτό. Η βιβλιογραφία (Knowles, 1970· Rogers, 1999) υποδεικνύει ότι η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού οργανισμού στις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων απαιτεί τη διαμόρφωση ευκίνητου δικτύου στήριξης και ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων με τη φροντίδα υπερπήδησης των ανασταλτικών στοιχείων παρακολούθησης τους.

Η ευελιξία του διευθυντή στις ανεπάρκειες χρόνου και θεσμικού πλαισίου υποδεικνύουν την άσκηση διευκολυντικής ηγεσίας στα περιπτωσιακά προβλήματα του οργανισμού, όπως περιγράφουν οι Finch, et al., (1992) και Falk & Smith, (2003). Επιπλέον, εκφράζουν ένα μετασχηματιστικό προσανατολισμό καλλιέργειας υψηλών προσδοκιών και προσφοράς ατομικής υποστήριξης που προσδιορίζονταν από το σχολικό πλαίσιο και το περιβάλλον (Hallinger, 2003· Κατσαρός, 2008).

Οργανωσιακή ανεπάρκεια αποτέλεσε η στήριξη της επίσημης οργάνωσης στην αρχαιότητα και όχι στην ικανότητα. Το status της παλαιότητας διατηρεί σταθερές τις σχέσεις των μελών. Η αρχαιότητα αποτελεί απλούστερο και ευκολότερο σύστημα στην κατανόηση καθώς και στη διαχείρισή του (Davis, 1967). Εντούτοις, η έρευνα έδειξε σημαντικές αδυναμίες στην εφαρμογή της. Τέτοια συνιστούσε η προβληματικότητα διατήρησης ικανών μελών στο σύστημα, απόρροια του συστήματος επιλογής και υπηρεσιακής μετακίνησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η έμφαση της τυπικής οργάνωσης σε αυτήν μείωσε την ευελιξία της ηγεσίας στην επίτευξη εκπαιδευτικού έργου και στην επίλυση προβλημάτων. Τέλος, η εμφάνιση της μείωνε το επίπεδο συνεργασίας εντός των διαμερισμάτων.

Η περίπτωση έδειξε ότι η συνδυασμένη απουσία προσανατολισμού της τυπικής οργανωτικής δομής σε ένα σύστημα παρώθησης και στην ικανότητα των μελών της έχει ως συνέπεια την αρνητική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, την ελάχιστη προσπάθεια επίτευξης έργου των μελών (βούληση) σύμφωνα με τις γραφειοκρατικές προσδοκίες και το μειωμένο ηθικό τους (Καβούρη, 1998· Τύπας, 1999· Σαλτερής, 2006· Π.Ι., 2008). Γενικότερα, η βούληση προσφοράς έργου των μελών του σχολικού συστήματος εμφανίστηκε περιορισμένη.

Ο σχολικός οργανισμός παρουσίασε έλλειψη πόρων στο διανοητικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών. Οι διδάσκοντες του μηχανολογικού τομέα εμφάνιζαν την περισσότερο τεχνική γνωστική ανεπάρκεια. Αυτή προέρχονταν γενικότερα από την περιορισμένη τεχνογνωσία στην εξέλιξη ορισμένων επιστημονικών τεχνολογικών εξειδικεύσεων, όπως των οχημάτων. Επιπλέον, σε αυτό συνέτειναν ατομικές τεχνικές γνωστικές ελλείψεις. Αυτά προκαλούσαν ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παρακολουθούσων στον κλάδο αυτόν.

Παρόμοια, ο Rogers (1999) επισημαίνει την εμφάνιση δυσαρμονιών και συγκρούσεων που παρατηρούνται στον οργανισμό, όταν δεν εκπληρούνται οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων.

Επιπρόσθετα, συνολικά στον οργανισμό ουσιαστική έλλειψη συνιστούσε η απουσία γνώσης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Περαιτέρω, γενικά, οι συντηρητικές παραδοσιακές μέθοδοι διδακτικής πράξης, που περιορίζονταν στη μετωπική διδασκαλία με τη χρήση του πίνακα, αποτύπωναν την οριακή αρχική διδακτική τεχνογνωσία των εκπαιδευτικών του οργανισμού.

Η μελέτη έδειξε την απουσία στοχευμένης ενίσχυσης από την επίσημη οργάνωση των διανοητικών πόρων των διδασκόντων (Π.Ι., 2009). Αυτή η έλλειψη σε συνδυασμό με το ασθενές κίνητρο επαγγελματικής ανάπτυξης συνιστά ουσιαστικό παράγοντα στην ανεπάρκεια αυτών των πόρων.

Περαιτέρω, η επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων (π.χ. απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου) φαίνεται να συνδέεται κατά κύριο λόγο με την εκπλήρωση προσωπικών φιλοδοξιών στην κατάληψη κάποιας διοικητικής θέσης και όχι με κίνητρα καθαρά εκπαιδευτικής ανάπτυξης. Αυτό πιθανόν να σχετίζεται με τη χαμηλή εκπαιδευτική πολυπλοκότητα του ΕΕΣ. Έτσι, η οποιαδήποτε εξέλιξη οδηγεί στην διοικητική ανέλιξη. Περιορισμό τέτοιου προσανατολισμού μπορεί να αποτελέσει η οργανωσιακή σύγκρουση ρόλων, όπως εργασίας και μητέρας (Lunenburg & Ornstein, 2008).

Οι ανεπάρκειες αυτές συνέβαλλαν στην υποβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, στην εμφάνιση εντάσεων, στη μειωμένη συναισθηματική στήριξη των παρακολουθούσων, στη μη κατανόηση των αναγκών τους και στη συνακόλουθη έκφραση δυσαρέσκειας τους. Αυτή η αδυναμία μετριάζονταν κάπως στους εκπαιδευτικούς ανθρωπιστικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα έδειξε ότι οι διδάσκοντες έκριναν την αρχική «παιδαγωγική» κατάρτιση τους ικανοποιητική. Γενικά, η ποσοτική έρευνα έδειξε ότι η αρχική κατάρτιση και ο αρχικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών επηρέασε τη φιλοσοφική εκπαιδευτική προσέγγιση των διδασκόντων. Οι μη αρχικά προσανατολισμένοι στην εκπαίδευση διδάσκοντες των ΤΕΙ παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερο κηδεμονισμό.

Εντούτοις, παρατηρείται μια δυσαρμονία. Η εκπαίδευση ενηλίκων και η διδασκαλία στην ΤΕΕ απαιτούν περισσότερο εποικοδομητικά μοντέλα μάθησης (Rogers, 1999· Doolittle & Camp, 1999). Αντίθετα, τα προτυποποιημένα υποδείγματα διδασκαλίας των αρχικά καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών της ΑΣΠΑΙΤΕ παρουσιάζουν ορθολογικές και συμπεριφορικές προσεγγίσεις. Οι Doolittle & Camp (1999) υπενθυμίζουν τη διεθνή παρόμοια ακολουθούμενη μαθησιακή διαδικασία στην ΤΕΕ. Έτσι, ίσως, στη συμπεριφορική προσοχή

των κηδεμονικά προσανατολισμένων εκπαιδευτικών να επιδρά η συμπεριφορική αρχική εκπαίδευση τους.

Ωστόσο, οι Fullan & Hargreaves (1992) υποστηρίζουν ότι η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται περισσότερο από την αρχική εκπαίδευση τους. Επίσης, η μελέτη υπέδειξε ότι η θετική αρχική κοινωνικοποίηση συνδέεται με την ανθρωπιστική προσέγγιση, ενώ η αρνητική με τον κηδεμονισμό. Συνεπώς αυτή δείχνει να επηρεάζει το βαθμό συμμόρφωσης της προσωπικότητας του καθηγητή στις γραφειοκρατικές προσδοκίες και την αντίστοιχη κηδεμονική ή ανθρωπιστική εκπαιδευτική συμπεριφορά του, συνεπές με τον Hoy (2001). Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι αυτή μπορεί να συνιστά ένα επεξηγηματικό παράγοντα στάσεων και συμπεριφορών του εκπαιδευτικού στην μετέπειτα πορεία του.

Η αιδημοσύνη (επάρκεια-ικανότητα-μπορώ) και η βούληση επίτευξης έργου (κίνητρα - θέλω) συνιστούν την ωριμότητα των εκπαιδευτικών. Ο συνδυασμός αυτών των οργανωσιακών εισροών επιδρούν στην οργανωσιακή συμπεριφορά της ηγεσίας (Μπουραντάς, 2005) και στο βαθμό της ανεπίσημης εισαγωγής ενός μέλους στον οργανισμό (αποδοχή). Η περίπτωση έδειξε ότι αυτή κυμαίνεται από την απομόνωση μέχρι τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (σχήμα 7). Πιο συγκεκριμένα προκύπτουν οι αντιστοιχίες:

- I. Δεν θέλω – Δεν μπορώ: Απομόνωση. Η άτυπη εισαγωγή του μέλους δεν επέρχεται ποτέ.
- II. Θέλω – Δεν μπορώ: Υποστήριξη του μέλους από τα υπόλοιπα άτομα του οργανισμού.
- III. Δεν Θέλω – Μπορώ: Το μέλος παρουσιάζεται περιθωριοποιημένο από το κέντρο της οργανωτικής ζωής. Η συμμετοχή του στον οργανισμό εξαρτάται από το βαθμό βούλησης του.
- IV. Θέλω – Μπορώ: Το μέλος συμμετέχει ενεργά στις αποφάσεις του οργανισμού.



Σχήμα 7: Σχέση ωριμότητας – αποδοχής μέλους – συμπεριφοράς ηγεσίας. Προσαρμογή από το μοντέλο των Hersey και Blanchard

7.1.2 Η μετασχηματιστική διαδικασία στο σχολικό κοινωνικό σύστημα

Η μετασχηματιστική διαδικασία στο κοινωνικό σύστημα επηρεάζεται από τέσσερις παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, από τις γραφειοκρατικές προσδοκίες της επίσημης οργάνωσης, την ανεπίσημη κουλτούρα του, τα άτομα και τις σχέσεις ισχύος που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών καθώς και των ομάδων που δρουν στο εσωτερικό του.

Οι ανεπάρκειες οργανωσιακού, υλικού και διανοητικού κεφαλαίου του σχολικού συστήματος αποτυπώνονται στις μειωμένες γραφειοκρατικές προσδοκίες. Τα φαινόμενα απάθειας των εκπαιδευτικών τις περιγράφουν. Αυτή η αποστασιοποίηση στο συγκεκριμένο και στο συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα (Καβούρη, 1998· Τύπας, 1999· Καναλιώτη, 2008) και η απουσία προσπάθειας αλλαγής αυτής φανερώνει την αποδοχή σε συστημικό επίπεδο. Έτσι, η αδιαφορία αποκτά χαρακτηριστικά ομοιόστασης (συνήθεια). Περαιτέρω, εφόσον αυτή αποτελεί συμπεριφορά υποδηλώνει παραδοχές. Εφόσον, η μεταρρύθμιση σημαίνει απαραίτητα αλλαγή κουλτούρας (Gordon & Patterson, 2008), συνεπώς, η αλλαγή γνώσης και συνακόλουθα συμπεριφοράς απαιτεί τροποποίηση πεποιθήσεων (normative) σε συστημικό εθνικό επίπεδο (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Στο σχολικό σύστημα, η γενικά χαμηλή ωριμότητα των μελών του συστήματος επέφερε απογοήτευση στην ηγεσία του. Το διοικητικό υποσύστημα στηρίζονταν σε έντεκα εκπαιδευτικούς και η λήψη αποφάσεων σε μια ομάδα πέντε έως έξι μελών. Γενικά, η ηγεσία πρόβαλλε συμμετοχικό προφίλ. Η παραδοχή ισοτιμίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργούσε ένα ανθρωπιστικό στυλ, όπως το περιγράφουν οι Blake & Mouton (όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αυτό διαπερνούσε τις σχέσεις ρόλων μέσω μιας ισχυρής ανατροφοδότησης σεβασμού και εκτίμησης προς τους υφισταμένους. Παράλληλα, προσκλήσεις προς τους διδάσκοντες ενίσχυαν τη συμμετοχική αίσθηση συμπεριφοράς του. Συνακόλουθα, η διεύθυνση προσανατολίστηκε στην άσκηση δημοκρατικής συμβουλευτικής ηγεσίας.

Εντούτοις, απουσίαζε μια συνολική πολιτική συνεργασίας σε συστημικό επίπεδο με συγκεκριμένα μέτρα οικοδόμησης και εγκατάστασης συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, ο μετασχηματιστικός προσανατολισμός του δεν απέβλεπε στην ενδυνάμωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών (Hallinger, 2003). Αυτή περιορίζονταν περισσότερο σε τεχνολογικές καινοτομίες και τη μείωση γραφειοκρατικών αδυναμιών του θεσμικού πλαισίου. Έτσι, αυτή η συμπεριφορά, αφενός διατηρούσε την αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών, αφετέρου γεννούσε συναισθήματα δυσαρέσκειας στους «ώριμους» και επομένως τη μείωση της διάθεσης προσφοράς τους. Επιπλέον, ο γραφειοκρατικός προσανατολισμός του περιόριζε τη συνεισφορά των υπόλοιπων μελών. Περαιτέρω, σε

συγκρούσεις επέβαλλε τη γνώμη της γραφειοκρατικής θέσης του. Συνεπώς, πολλές φορές το ηγετικό στυλ προσέγγιζε το φιλόανθρωπο αυταρχικό (Owens & Valesky, 2007). Συνακόλουθα, η ηγετική συμπεριφορά περιπτωσιακά κυμαίνονταν μεταξύ φιλόανθρωπου αυταρχικού και δημοκρατικού συμβουλευτικού.

Συνολικά, η συμπεριφορά του κατατείνει στην έννοια άσκησης διεύθυνσης, προσφέροντας κατεύθυνση στον οργανισμό (Bush, 2003· Πασιαρδής, 2004). Αυτή προσδιορίζονταν στην ενίσχυση των εκπαιδευομένων. Παρόμοια, ο διευθυντής οριοθέτησε την ηγεσία του, ως emotional management.

Επιπρόσθετα, η συναλλακτική διάσταση διέπνεε την ηγεσία του σύμφωνα με το πρότυπο των Getzel & Cuba (όπ. αναφ. στο Lunenburg & Ornstein, 2008). Έτσι, η σύγκρουση ρόλων, συνδικαλιστικής και θέσης, διαμόρφωνε εικόνα προς το εξωτερικό περιβάλλον πολιτικής ή γραφειοκρατικής ηγετικής συμπεριφοράς, ανάλογα με την περίπτωση. Αντίθετα, στο εσωτερικό του οργανισμού αυτός ακολουθούσε μια περισσότερο ανθρώπινη προσέγγιση. Επιπλέον, η ορθολογιστική ανάγκη επίτευξης έργου προς την ιεραρχία επέφερε άγχος στη σχολική ηγεσία γενικά.

Η έρευνα επιβεβαίωσε τη διάκριση και την αυτονομία των δύο υποσυστημάτων (εκπαιδευτικού - επαγγελματικού και διοικητικού - γραφειοκρατικού) στο εσωτερικό του συγκεκριμένου σχολικού συστήματος (Hall, 1962· Hage 1965· Vaira, 2006). Περαιτέρω, η περίπτωση έδειξε ότι αυτή η διαίρεση παράγει συγκεκριμένα αποτελέσματα παραδοχών και συμπεριφοράς.

Γενικά, φαίνεται ότι η ανάγκη γραφειοκρατικής συμμόρφωσης επιφέρει απογοήτευση σε συντομότερο χρόνο στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Αυτό υπέδειξαν η ποσοτική έρευνα, οι παρατηρήσεις και οι συνεντεύξεις. Για παράδειγμα, τα μέλη του οργανισμού εξεδήλωσαν άγχος στην «κατάληψη» όσον αφορά την ιεραρχία και την κοινωνία, στην προσπάθεια προσαρμογής των εκπαιδευόμενων σε θεσπισμένους κανονισμούς και από τη διοικητική υπερφόρτωση. Στο διοικητικό υποσύστημα, το άγχος σχετίζεται με τη γραφειοκρατική εκπλήρωση έργου και τον οργανωτικό ρόλο, ενώ στο εκπαιδευτικό με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Αντίθετα, η απογοήτευση μειώνεται όταν η εργασία των διδασκόντων εστιάζεται στη διδασκαλία. Εδώ ο οργανωτικός έλεγχος απομακρύνεται, ενώ το θεωρητικό κριτήριο αφορά ορισμένους εκπαιδευτικούς. Η δήλωση προτεραιότητας της ιδιότητας του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη δημοσιόυπαλληλική υποστηρίζει αυτή την ερμηνεία. Έτσι, η προσήλωση αυτών στην διδακτική αυτονομία μπορεί να αποτελεί μια αμυντική παραδοχή στο γραφειοκρατικό ιδεολογικό έλεγχο του συστήματος. Η θεσμοθετημένη οργάνωση του σχολείου διαποτίζεται

από το γραφειοκρατικό ιδεολογικό έλεγχο της κουλτούρας των εκπαιδευομένων (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008) και των εκπαιδευτικών (Maxwell & Ross Thomas, 1991), οπότε η αυτονομία μπορεί να συνιστά το ελεύθερο καταφύγιο του εαυτού των τελευταίων.

Η έρευνα έδειξε ότι η συμμόρφωση ορισμένων εκπαιδευτικών στις γραφειοκρατικές προσδοκίες και το άγχος των επιπτώσεων συνιστά μια αιτία κηδεμονικής συμπεριφοράς. Η προσωπικότητα συνιστά τον άλλο παράγοντα (Hoy, 2001). Εφόσον, η παρατηρούμενη συμπεριφορά προκύπτει από την αλληλεπίδραση οργάνωσης και προσωπικότητας $B=P \times S$ (Hoy & Miskel, 2005· Lunenburg & Ornstein, 2008), επομένως συνολικά, παρουσιάζονται τρεις τύποι προσωπικότητας-συμπεριφοράς. Οι συνεπείς με την προσωπικότητα τους, ανθρωπιστικού και κηδεμονικού προσανατολισμού. Επίσης, οι ασυνεπείς-ασταθείς με την προσωπικότητα τους με την εκδήλωση γραφειοκρατικής συμπεριφοράς.

Γενικά, οι κηδεμονικά προσανατολισμένοι εκπαιδευτικοί διέπονται από συντηρητική εκπαιδευτική προσέγγιση μεταφοράς γνώσεων, την ιεραρχική αντίληψη του κόσμου, τη γραφειοκρατική λογική των ρόλων και την εστίαση της προσοχής τους στο ακαδημαϊκό χαρακτηριστικό και στη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων. Η γραφειοκρατική συμμόρφωση συνιστά το πλαίσιο αναφοράς τους που μειώνει τη αβεβαιότητα του κόσμου και επιφέρει γνωστική σταθερότητα. Η δογματική προσωπικότητα κατανοεί το περιβάλλον σχετικά στατικό. Η επιβολή κανόνων θεωρείται απαραίτητη. Η τακτοποίηση της συμπεριφοράς με τη γραφειοκρατική δομή συνιστά ουσιαστικό στοιχείο της προσωπικότητας τους. Οποιαδήποτε διασάλευση της ομοιομορφίας της συμπεριφοράς αποτελεί παραβατικότητα, η οποία ανατρέπει τον ορθολογιστικό κόσμο τους και προκαλεί άγχος. Περαιτέρω, η προσπάθεια για την εσωτερική συμμόρφωση του εαυτού τους στη γραφειοκρατική οργάνωση, την υπέρβαση του άγχους καθώς και την προσαρμογή των εκπαιδευομένων σε αυτήν, απαιτεί σημαντική κατανάλωση ενέργειας που προκαλεί συναισθηματική εξάντληση. Οι μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις στην ΤΕΕ επιφέρουν στους εκπαιδευτικούς αίσθηση χαμηλής επίτευξης.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερο ανθρωπιστική προσέγγιση παρουσιάζονται πιο ευέλικτοι και επιτρέπουν την απροσδιοριστία. Για αυτούς, η κοινωνική πραγματικότητα διέπεται από συνεχείς αλλαγές. Έτσι, η εκπαίδευση επικεντρώνεται στην αξιοποίηση των διαφορετικών δεξιοτήτων των ανθρώπων. Η συνεργασία, οι ισότιμες σχέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης ανάμεσα τους αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή προσεγγίζεται περισσότερο ως ανταλλαγή, συμφωνία κανόνων και εμπειρία. Οι τύποι αυτοί εκφράζουν τα δύο άκρα της φιλοσοφικής προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας, συνεπή με τους Rogers, (1999) και Hoy, (2001).

Η μελέτη περίπτωσης εμφάνισε και μια μικρότερη υποομάδα, τους ασυνεπείς εκπαιδευτικούς. Αυτοί εμφορούνται από ανθρωπιστικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση και τους συμμετέχοντες σε αυτήν. Ωστόσο, στην προσωπικότητα τους επεμβαίνουν δυο παράγοντες. Πρώτον, η ανάγκη της αποδοχής από την ανεπίσημη ή την επίσημη οργάνωση. Δεύτερον, το άγχος των κυρώσεων του τυπικού οργανισμού. Αυτό μπορεί να προέρχεται από τη διατήρηση θολής εικόνας των οργανωτικών προσδοκιών, είτε από άγνοια των κανόνων, είτε από την τάση ορθολογιστικής ιεραρχικής υπακοής σε αυτήν. Έτσι, η συμπεριφορά τους στοιχίζεται στην εφαρμογή της γραφειοκρατικής λογικής. Συνακόλουθα, αυτό προκαλεί εσωτερική σύγκρουση των ανθρωπιστικών και των ορθολογιστικών αντιθέσεων που βιώνουν.

Αυτή η τυποποίηση δεν είναι απολύτως οριοθετημένη. Έτσι, ανθρωπιστικά προσανατολισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να χαρακτηρίζονται από το ακαδημαϊκό κριτήριο ή κάποια αντίληψη παραβατικότητας. Επίσης, κηδεμονικοί διδάσκοντες μπορεί να επιδεικνύουν μερική κατανόηση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων. Εντούτοις, η βασική προσέγγιση προσδιορίζει αυτούς τους τύπους.

Οι τύποι εκπαιδευτικής συμπεριφοράς παράγουν ανάλογα αποτελέσματα. Έτσι, η προσήλωση στην ορθολογιστική επίτευξη έργου επιδρά σε αυτούς τους καθηγητές και στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκλείοντας τους παρακολουθώντας με ακαδημαϊκή υστέρηση. Επιπλέον συνέπεια αυτού του ορθολογισμού αποτελεί η έλλειψη κατανόησης των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευομένων και προσαρμογής των διδασκόντων σε αυτές. Συνακόλουθα, η συμπεριφοριστική προσέγγιση (Χατζηχρήστου, 2004) των εκπαιδευομένων από τους κηδεμονικά προσανατολισμένους διδάσκοντες αγνοεί καταναγκασμούς, οπότε δημιουργεί συγκάλυψη αιτιών, αυστηρότητα, κυρώσεις και εντάσεις στους εκπαιδευόμενους και στους ίδιους, ιεραρχική απόσταση, έλλειψη εμπιστοσύνης καθώς και φραγμούς μάθησης.

Αντίθετα, η ανθρωπιστικής κατεύθυνσης εκπαίδευση εστιάζει στο άτομο και στις δεξιότητες του, άρα γεννά διάλογο, ηρεμία και υλοποίηση μάθησης.

Στους ασυνεπείς διδάσκοντες, η συμμόρφωση στις οργανωτικές προσδοκίες επιφέρει αλλοτρίωση της προσωπικότητας τους με συμπεριφορικές ή συναισθηματικές συνέπειες. Έτσι, αυτοί μπορεί να εκδηλώνουν κηδεμονικές πρακτικές. Επίσης, μπορεί όταν δεν εφαρμόζουν τιμωρητικές συμπεριφορές να οδηγούνται στη συναισθηματική εξάντληση.

Η κηδεμονική αντίληψη κυριαρχούσε στην εκπαιδευτική υποκουλτούρα του σχολικού συστήματος. Η σύγκρουση αυτών των δύο φιλοσοφιών διαπότιζε τον οργανισμό στο ορατό επίπεδο. Η ηγεσία συνιστούσε μεσολαβητικό παράγοντα. Αυτός μείωνε τις επιδράσεις αυτής της συμπεριφοράς στο εσωτερικό του. Αυτή δημιουργούσε ισορροπία μεταξύ αυτών των δύο

άκρων με τιμωρητικές πρακτικές σε ατομικό επίπεδο εκπαιδευτικού, ενώ σε συλλογικό επενέβαινε περισσότερο ανθρωπιστικά.

Η αντιστοιχία συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων διακρίνονταν στα διαμερίσματα. Έτσι, η ανθρωπιστική υποκουλτούρα των «Πολιτικών» εκπαιδευτικών συνδέονταν με απουσία προβλημάτων ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Αντίθετα, οι κηδεμονικής αντίληψης «Μηχανολόγοι» εμφάνιζαν τα περισσότερα κρούσματα στον τομέα τους. Οι «Ηλεκτρολόγοι» και οι «Ηλεκτρονικοί» με ελαφρά κηδεμονική εκδήλωση παρουσίαζαν λίγα περιστατικά.

Το δεύτερο πεδίο σύγκρουσης στην εκπαιδευτική υποκουλτούρα υπέκρυπτε το ακαδημαϊκό κριτήριο, παράγωγο της κηδεμονικής αντίληψης. Αυτό διέκρινε την εκπαίδευση στη θεωρητική και στην τεχνική και διαχώριζε τους εκπαιδευόμενους σε «καλούς και κακούς μαθητές» (Velde & Cooper, 2000· Saiti, 2003· Van Houtte, 2006). Παράλληλα, αποτελούσε το σημείο πικρίας στους εκπαιδευτικούς τεχνικής παιδείας. Ιδιαίτερα, οι μειωμένες θεωρητικές επιδόσεις των εκπαιδευομένων και η συναισθηματική επένδυση της αρχικής κατάρτισης δημιουργούσε στους «κηδεμονικούς» καθηγητές τεχνικής εκπαίδευσης αίσθημα εγκλωβισμού. Για τους περισσότερους διδάσκοντες γενικής παιδείας συνιστούσε το αίτιο απομάκρυνσης από το σχολείο. Επιπλέον, αποτελούσε στοιχείο για εκατέρωθεν απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς. Στο σχολείο, η «τεχνική» υποκουλτούρα αποτελούσε το κυρίαρχο στοιχείο, εκφράζοντας μεγαλύτερη ευθύνη λειτουργίας του. Αυτό σχετιζόταν με την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Η διαίρεση της επίσημης οργάνωσης στη ΤΕΕ σε τομείς επιφέρει τη διάκριση των «φυλών» των εκπαιδευτικών (Fisher, 2006) και στη συνακόλουθη δημιουργία υποκουλτούρων στο εσωτερικό του σχολείου. Η ισοτιμία τους στο εκπαιδευτικό υποσύστημα δεν επιτρέπει κυριαρχίες μεταξύ τους. Επιπλέον, η οποιαδήποτε ισχύς εμφανίζεται έμμεσα μέσω της αρχαιότητας των μελών του οργανισμού. Οι ικανοποιητικές εισροές επέφεραν επάρκεια διδακτικού χρόνου στους εκπαιδευτικούς των τεχνικών ειδικοτήτων σε επίπεδο ΠΕ, οπότε δεν αναδείχτηκαν συγκρούσεις μεταξύ τους (Gordon, 2004).

Ωστόσο, η ασάφεια της προτυποποίησης της εργασίας από την τυπική οργάνωση και η οριακή ικανότητα χρόνου προξένησε μικρή σύγκρουση ηγεσίας και εκπαιδευτικών ΤΕ, στον μηχανολογικό τομέα. Οι παραδοχές της ηγεσίας περί συνάρτησης της γνώσης με το επίπεδο σπουδών και η επιβολή της ισχύος της θέσης της σταμάτησε κάθε περαιτέρω διένεξη. Αυτή η διαμάχη δεν επηρέασε το σχολικό σύστημα. Αντίθετα, οι καθηγητές ΤΕ εκδήλωσαν απογοήτευση.

Γενικά, η μελέτη έδειξε ότι η έλλειψη πόρων (γνωστικών και χρόνου) στο εκπαιδευτικό υποσύστημα εμφάνισε την ιεραρχική ισχύ (αρχαιότητα) και την ισχύ θέσης, εντός του συστήματος. Η εκδήλωση της αρχαιότητας, ιδιαίτερα στο μηχανολογικό τομέα, επέφερε δυσχέρειες συνεργασίας. Εκεί ενίσχυσε αρνητικές συμπεριφορές των εκπαιδευομένων. Περαιτέρω, μερικές φορές, η κανονιστική ισχύς ανάμεσα στην ευρύτερη οργάνωση επεβλήθη στην απόδοση οργανωτικών θέσεων παρά την ένδεια γνωστικής ισχύος (διοικητική και τεχνική) ή κατά παράβαση των γραφειοκρατικών κανονισμών.

Επιπρόσθετα, η διατήρηση των οποιονδήποτε συγκρούσεων σε χαμηλά επίπεδα στο εσωτερικό του συστήματος υποδηλώνει την ανάγκη των μελών του οργανισμού να δημιουργήσουν ένα συνεκτικό ιστό κοινότητας αντιμετώπισης πολλών στρεσογόνων παραγόντων. Η ψυχολογική πλευρά αυτής της προσέγγισης σχετίζεται με το θετικό ανοικτό κλίμα συνεργασίας που ανέδυε το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Αυτό το κλίμα (ψυχολογική πλευρά της συλλογικής εντύπωσης) αποτελούσε ένα μετριαστικό παράγοντα των στρεσογόνων συνθηκών, το οποίο αύξαινε την ικανοποίηση εργασίας και τη παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (Witcher, 1993). Η συνεργασία προσφέρει κοινωνική στήριξη, ένα μηχανισμό μείωσης των διαπροσωπικών εντάσεων (Καφέτσιος, et al., 2006) και της έντασης στην εργασία (Kyriacou, 1981).

Έτσι, το συλλογικό κλίμα απεικόνιζε γενικά ισχυρή αίσθηση δημοκρατίας, ισότητας, δέσμευσης και συνεργασίας στο σχολικό επίπεδο και εντός διαμερισμάτων. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό ίδρυμα απολάμβανε μια ισχυρή αντίληψη για την ηγεσία του με μετασχηματιστικό και συμμετοχικό προφίλ, ικανοποιητική σχέση μαζί της και εστίασης αυτής στις ανθρώπινες ανάγκες, αν και οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί δήλωναν μικρότερη αίσθηση αυτών των πλευρών της. Συνεπώς, η εκπαιδευτική υποκοουλτούρα αποτύπωνε ισχυρή εικόνα συλλογικότητας στο σχολικό σύστημα. Περαιτέρω, η ποσοτική μελέτη έδειξε ότι τα μέλη διατηρούσαν την άορατη αντίληψη συστημικής προσέγγισης επίλυσης των προβλημάτων στην εκπαιδευτική μονάδα (κοινότητας). Αυτό επέφερε μείωση της απογοήτευσης (νόημα στην εργασία) στους εκπαιδευτικούς.

Συνολικά, αυτά υποδεικνύουν την κοινοτική θεώρηση των μελών για τον οργανισμό. Αυτή η κατανόηση μαζί με την ιδέα μιας ηγεσίας που θα επιτρέπει τη συμμετοχή των μελών και με μετασχηματιστικό προσανατολισμό στην επίλυση των προβλημάτων αποτελούσε την οργανωτική παραδοχή του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Το μοντέλο των Karasek-Theorell (όπ. αναφ. οι Pomaki & Anagnostopoulou, 2003· Καφέτσιος, et al., 2006) υποστηρίζει ότι η ψυχολογική ένταση συνιστά αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των αυξανόμενων απαιτήσεων, της έλλειψης ελέγχου και κοινωνικής

στήριξης στην εργασία. Οι Pomaki & Anagnostopoulou (2003) διαπίστωσαν στην έρευνα τους την κεντρική επιρροή των αυξημένων απαιτήσεων στη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη θετική σχέση του ελέγχου με την ικανοποίηση στην εργασία. Επιπλέον, οι ίδιες βρήκαν ότι η ανεπάρκεια χρόνου και κύρια η πίεση χρόνου σχετίζονται θετικά με αντιλήψεις χαμηλής προσωπικής επίτευξης.

Παρόμοια, η περίπτωση αποτελούσε ένα απαιτητικό περιβάλλον στην διδασκαλία, λόγω χαμηλού ΚΟΕ και τις διαφοροποιημένες αυξημένες μαθησιακές ανάγκες των ενήλικων εργαζόμενων εκπαιδευόμενων σε συνδυασμό με ανεπάρκεια γνώσης των διδασκόντων, την έλλειψη χρόνου και τη διοικητική υπερφόρτωση καθώς και το μικρό έλεγχο του άτυπου οργανισμού, λόγω της γραφειοκρατικής σχολικής οργάνωσης του συστήματος. Ρυθμιστικό παράγοντα αποτελούσε η συνεργασία (κοινωνική στήριξη).

Εντούτοις, η συνεργασία δεν διαπερνούσε την απομόνωση του εκπαιδευτικού στο σύνολο του σχολείου, αν και συνέβαινε περιστασιακά στα πλαίσια άλλων προγραμμάτων από διδάσκοντες των τεχνικών μαθημάτων. Ειδικά, οι «Μηχανολόγοι» εξέφραζαν σχετικά μειωμένη αίσθηση συλλογικότητας και εμπιστοσύνης, συνολικά και στο εσωτερικό της «φυλής» καθώς και προστριβές ανάμεσα τους.

Η συναισθηματική θεωρία γεγονότων (Affective Events Theory, AET) προτείνει τα συναισθήματα να εξετάζονται ως ένας μεσολαβητικός μηχανισμός των χαρακτηριστικών του εργασιακού περιβάλλοντος, τα οποία επιδρούν στις στάσεις και τις συμπεριφορές (Fisher & Ashkanasy, 2000). Οι Poggi & Germani (n.d.) διαπίστωσαν πως περισσότερα από τα μισά συναισθήματα που βιώνουν οι εργαζόμενοι οφείλονται στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην εργασία και όχι στην ίδια την εργασία. Έτσι, τα αρνητικά συναισθήματα της καθημερινής εμπειρίας των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού έβρισκαν διέξοδο στην καλλιέργεια αποδιοπομπαίων τράγων (Rogers, 1999) στους εκπαιδευόμενους και στους εκπαιδευτικούς. Τέτοια συμπεριφορά υποδήλωνε η σχετική ανεκτικότητα σε επίπεδο οργανισμού ενός διδάσκοντα που αποτελούσε ολοκληρωτικά μη αποδεκτή προσωπικότητα.

Στο σχολικό σύστημα δρούσαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών. Η κυριότερη και πολυπληθέστερη συνιστούσε τον πυρήνα του. Την αποτελούσαν η σχολική ηγεσία, οι παλαιότεροι διδάσκοντες και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της ΑΣΠΑΙΤΕ. Αυτή παρουσίαζε τη μέγιστη επίδραση στα γεγονότα του. Συνακόλουθα, διατηρούσε πολύ ισχυρή αντίληψη για την ηγεσία του και την επικρατούσα ισότητα εντός σχολείου. Επιπλέον, εμφορούνταν από αρκετά υψηλό κηδεμονισμό, ο οποίος προσδιόριζε την κατεύθυνση του οργανισμού.

Την αυταρχικότητα του εκπαιδευτικού ιδρύματος ενίσχυε μια μικρή ομάδα που διακρίνονταν για τον υψηλό κηδεμονισμό της. Κύριο στοιχείο της συνιστούσαν οι διαταραγμένες σχέσεις της με την ηγεσία. Τα μέλη της αποτελούσαν οι διδάσκοντες ΤΕ και ο αφηγητής ιστοριών του σχολείου. Συνεπώς, η επιρροή της ήταν σημαντική.

Επιπλέον, μέλη των δύο προαναφερθεισών συστάδων είχαν διαμορφώσει άτυπη παρέα με ισχυρό κηδεμονικό προσανατολισμό και σημαντική επίδραση στην καθημερινή πραγματικότητα του.

Η τρίτη υποομάδα εντοπιζόταν στην περιφέρεια του οργανισμού. Επομένως, η επίρεια της ήταν σχετικά μικρή. Η συμμετοχή της στη σχολική ζωή αναδεικνύονταν κύρια στις συνεδριάσεις του συλλογικού οργάνου. Διακρίνονταν για την ισορροπία κηδεμονισμού και ανθρωπισμού των μελών της και την αρκετά υψηλή εντύπωση ηγεσίας και ισότητας στον οργανισμό.

Η οργανωσιακή δομή επιτρέπει περιθώρια στην ποσότητα της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, ενώ και ο εξωτερικός έλεγχος της επίσημης οργάνωσης εμφανίζεται ανύπαρκτος σε αυτό το θέμα, εκτός από την τελευταία τάξη που είναι συνδεδεμένη με τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, η μεσολάβηση των εκπαιδευτικών, μέσω του κρυφού προγράμματος, επίλυε μερικά υστερήσεις του επίσημου προγράμματος, σε επιμέρους ειδικότητες. Ο βαθμός χρήσης του σχετίζονταν με την ατομική κουλτούρα του διδάσκοντα.

Γενικά, οι ορθολογιστικά σκεπτόμενοι διδάσκοντες ακολουθούσαν το τυπικό πρόγραμμα, ενώ οι ανθρωπιστικά παρουσιάζονται να το προσαρμόζουν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, συνεπείς και οι δύο με τη φιλοσοφία τους (Rogers, 1999). Η προσαρμογή και ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων σε τοπικά πλαίσια (Falk, 2000) μπορεί να μειώσει στους εκπαιδευτικούς αυτόν τον στρεσογόνο παράγοντα που παράγει η γραφειοκρατική δομή.

Σύμφωνα με την τυπολογία του Andy Hargreaves (όπ. αναφ. στα Stoll, 1998· Gordon, 2004), οι διαφορές των διαμερισμάτων στον ιδεολογικό έλεγχο, ο μεγαλύτερος βαθμός της συνεργατικότητας των μελών στο εσωτερικό αυτών και οι συγκρούσεις στους σχολικούς πόρους μεταξύ τους που έδειξε η μελέτη, αναφέρονται στη κουλτούρα της διαμερισματοποίησης. Επιπλέον, η βασική εικόνα στο σχολικό σύστημα, της απομόνωσης των εκπαιδευτικών και η αποφυγή επαγγελματικής κρίσης παραπέμπει στην κουλτούρα του ατομισμού. Εντούτοις, αυτό αφορούσε περισσότερο οργανωσιακή παραδοχή στην αντιμετώπιση των εργασιακών στρεσογόνων στοιχείων. Τέλος, η συνεργασία ως συνέπεια της γραφειοκρατικής δομής, όπως εμφανίστηκε ιδιαίτερα στο διοικητικό υποσύστημα,

σχετίζεται με τη τεχνητή συνεργασία. Περαιτέρω, η εμφάνιση αυθόρμητης και εθελοντικής συνεργασίας, χωρίς ανάγκη εξωτερικού ελέγχου για σχολικά ζητήματα αποτελούν στοιχεία της κουλτούρας συνεργασίας.

Εντούτοις, η κυρίαρχη εικόνα κατά την άποψη του ερευνητή αποτελεί η κουλτούρα συνεργασίας. Οι υπόλοιπες κατηγορίες συνθέτουν το πάζλ του σχολικού σκηνικού, αλλά παραμένουν υποδεέστερες στη σημαντικότητα τους στη οργανωτική ζωή του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

7.1.3 Οι εκροές του σχολικού συστήματος

Η έρευνα διαπίστωσε ότι οι εκροές του σχολικού συστήματος στην εκπαιδευτική υποκουλτούρα εμφάνισαν σοβαρές αδυναμίες. Αυτές συνίστανται στη χαμηλή ικανοποίηση της εργασίας τους και συνεπώς στη σημαντική εγκατάλειψη των θέσεων εργασίας.

Συνολικά, εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες επέδρασαν στα αποτελέσματα αυτά. Εξωτερικούς αποτελούσαν η επίσημη οργάνωση, η κουλτούρα της κοινωνίας (ακαδημαϊκή επίτευξη) και η ανεπάρκεια των εισροών του σχολικού συστήματος. Στο εσωτερικό συνέβαλλαν οι αδυναμίες της ηγεσίας και η επικρατούσα κηδεμονική κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Περισσότερο το κοινωνικό κεφάλαιο (κλίμα, κοινωνικές σχέσεις) και λιγότερο οι εκπαιδευτικοί ανθρωπιστικής κατεύθυνσης συνιστούσαν στοιχεία άμβλυσης αυτών των ελλείψεων.

Γενικά, οι πολλές στρεσογόνες αιτίες (π.χ. υπερφόρτωση διοικητικής εργασίας, υποβαθμισμένο τεχνητό περιβάλλον, ορισμένες αρνητικές συμπεριφορές εκπαιδευομένων, περιορισμός χρόνου, βαθμός στοίχισης με γραφειοκρατική οργάνωση) επέφεραν στους διδάσκοντες συναισθηματική εξάντληση και αίσθηση απαξίωσης της εργασίας. Επιπλέον, ανεπάρκειες κινήτρων, αναγνώρισης, υποστήριξης της ικανότητας και αντιμετώπισης των ελλείψεων του διανοητικού κεφαλαίου από την επίσημη οργάνωση προκάλεσαν συμπεριφορές αποπροσωποποίησης ευθυνών στους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, η σχολική ηγεσία προσέδωσε κατεύθυνση στην εκπαιδευτική μονάδα, ωστόσο δεν κατάφερε μια ολοκληρωτικά μετασχηματιστική ηγεσία. Αυτή θα πρόσφερε ένα πλαίσιο ερμηνείας της πραγματικότητας και συνακόλουθα την απαραίτητη επιρροή στο νόημα της εργασίας των εκπαιδευτικών (Smircich & Morgan, 1982).

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) αποτελεί ατομική αμυντική αντιμετώπιση σε μακροχρόνιους εργασιακούς στρεσογόνους παράγοντες. Το σύνδρομο χαρακτηρίζεται από το χαμένο ενθουσιασμό για την εργασία (συναισθηματική εξάντληση), τη συμπεριφορά αδιαφορίας για την προσφερόμενη ποιότητα των υπηρεσιών, η οποία αποτελεί τη διάσταση

του άγχους, (απάθεια – αποστασιοποίηση) και τη χαμηλή αίσθηση νοήματος της εργασίας (προσωπική επαγγελματική επίτευξη). Αυτό οδηγεί στη μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση (Maslach, et al., 2001). Το σύνδρομο σχετίζεται θετικά με την επιδίωξη εγκατάλειψης της εργασίας (Borg & Ridin, 1991). Κοντολογίς, τα μέλη του οργανισμού βίωναν σε διαφορετικό βαθμό το καθένα την επαγγελματική εξουθένωση. Συνακόλουθα, η εγκατάλειψη της θέσης και η διάδοση των γεγονότων με δραματοποιημένη μορφή στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αποτελούσαν τις συνέπειες της βίωσης του συνδρόμου.

Η αναντιστοιχία του σχολείου και της κοινωνίας με τις σύγχρονες αλλαγές της εργασίας προκαλούσαν απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς τεχνικής παιδείας με ανθρωπιστική κατεύθυνση. Εντούτοις, η εστίαση τους στον άνθρωπο μετριάζει το συνολικό αίσθημα επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι κηδεμονικά προσανατολισμένοι με την παρεμβολή του ακαδημαϊκού χαρακτηριστικού κατέληγαν στην απαισιόδοξη γενίκευση στην κοινωνία για το χαμένο ορθολογιστικό παρελθόν. Στους γενικής παιδείας διδάσκοντες, παρά το μειωμένο ηθικό τους (π.χ. χαμηλές οικονομικές απολαβές, αδιαφορία και συμπεριφορά των εκπαιδευομένων), η δυνατότητα μετακίνησης τους σε γενικό σχολείο διατηρούσε την ελπίδα απομάκρυνσης από το στρεσογόνο περιβάλλον. Αντίθετα, οι «τεχνικοί» διακατέχονταν από αίσθημα εγκλωβισμού. Η οποιαδήποτε μικρή πιθανότητα μετακίνησης περιορίζονταν σε παρόμοιο τύπο σχολείου.

Όμοια κατάσταση είχε περιέλθει ο διευθυντής. Η εγκατάλειψη θέσης, αρχικά με συχνές απουσίες και αργότερα οριστικά με την ανάληψη διεύθυνσης άλλου σχολείου ενισχύει το προηγούμενο συμπέρασμα. Πιθανόν, το ενδιαφέρον του να αποτελούσαν τα γενικά σχολεία. Ο νομικός χρονικός περιορισμός θητείας στους τύπους εκπαίδευσης (διάκριση εκπαιδευτικής υπηρεσίας ΓΕΛ - Γυμνάσια και ΤΕΕ από την άλλη μεριά) για ανάληψη θέσης διευθυντή και η προσπάθεια πριν τη διαδικασία κρίσης των διευθυντών να αλλάξει το σχετικό σημείο υποδηλώνει τη διάθεση του να εγκαταλείψει οριστικά την τεχνική εκπαίδευση.

7.2 Συμπεράσματα

Η μελέτη αποκάλυψε το γραφειοκρατικό χαρακτήρα του σχολικού συστήματος και της επίσημης οργάνωσης. Οι καθημερινοί συμβολισμοί του (τελετουργίες, ιεραρχία εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, κανόνες, τυποποίηση της ημέρας), οι φυσικές δηλώσεις (διδακτική τεχνολογία, τακτοποίηση χώρου και επίπλων) και ο έλεγχος της ιεραρχίας στο διοικητικό και μερικά στο εκπαιδευτικό υποσύστημα αποτελούσαν το ορατό επίπεδο του οργανωτικού υποδείγματος.

Η στήριξη του γραφειοκρατικού υποδείγματος στην αρχαιότητα, η απουσία παρώθησης και αναγνώρισης στο σύστημα και η έλλειψη ενδυνάμωσης του διανοητικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών δημιούργησε οργανωσιακά προβλήματα στο εσωτερικό του σχολείου, φαινόμενα απάθειας και χαμηλής επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και μειωμένο ηθικό στους εκπαιδευτικούς.

Η εισροή ενέργειας στο σχολικό σύστημα επιλύθηκε από την ηγεσία του με την παροχή διευκολύνσεων, το άνοιγμα των ορίων του και τη ρητή επικοινωνία προς την κοινότητα, της προσφοράς εκπαιδευτικής ευκαιρίας και επαγγελματικής διεξόδου στους συμμετέχοντες.

Το σύστημα αντιμετώπισε οργανωσιακές, υλικές και διανοητικές (εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων) ανεπάρκειες πόρων και διοικητική υπερφόρτωση. Αυτά αποτέλεσαν άμεσους στρεσογόνους παράγοντες στο εσωτερικό του συστήματος και έμμεσους, λόγω της πρόκλησης αρνητικών συμπεριφορών στους παρακολουθούντες. Συνακόλουθα, επέδρασαν στη μαθησιακή διαδικασία και στη δημιουργία μόνιμης εργασιακής έντασης. Η άσκηση διευκολυντικής ηγεσίας και η ευελιξία της άτυπης οργάνωσης αντιμετώπισε ορισμένα από αυτά τα προβλήματα.

Η οργανωσιακή παραδοχή επίλυσης αυτών των δυσκολιών συνέκλινε στην οικοδόμηση συλλογικού κλίματος συνεργασίας και αποφυγής συγκρούσεων, τα οποία επέτρεπαν την άμβλυνση των στρεσογόνων παραγόντων και την αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης και παραγωγικότητας. Επιπρόσθετα, η εργασιακή ένταση βρήκε διέξοδο στη δημιουργία αποδιοπομπαίων τράγων. Αυτοί διαμόρφωναν μια εικόνα ηρωισμού για ορισμένα μέλη του οργανισμού, έτσι ώστε να δώσουν νόημα στην εργασία τους.

Η ορθολογιστική προσαρμογή απαιτεί σημαντική κατανάλωση ενέργειας από τα μέλη του συστήματος, εξαιτίας της εστίασης στη συμπεριφορά. Επιπλέον, παράγει άγχος συνεπειών στα μέλη του συστήματος. Ο βαθμός ανασφάλειας ποικίλλει ανάλογα με την προσωπικότητα. Η έρευνα επιβεβαίωσε τη σχέση της αρχικής επαγγελματικής κοινωνικοποίησης και της φιλοσοφικής μαθησιακής προσέγγισης των εκπαιδευτικών

Στον οργανισμό διακρίθηκαν τρεις τύποι προσωπικότητας. Οι συνεπείς κηδεμονικοί, οι συνεπείς ανθρωπιστικοί και οι ασυνεπείς. Οι τελευταίοι βιώνουν την εσωτερική σύγκρουση των ανθρωπιστικών παραδοχών και της γραφειοκρατικής συμμόρφωσης. Τα αποτελέσματα μπορεί να είναι η κηδεμονική συμπεριφορά. Όταν δεν χρησιμοποιείται αυτή, η διένεξη μπορεί να επιφέρει συναισθηματική εξάντληση.

Οι κηδεμονικοί διδάσκοντες στηρίζονται σε ένα ορθολογικό κόσμο με αδιασάλετο πλαίσιο αναφοράς που μειώνει την αβεβαιότητα του. Έτσι, εστιάζουν στην ομοιομορφία της συμπεριφοράς του γραφειοκρατικού οργανωσιακού μοντέλου, υποστηρίζουν τη τραπεζική

μεταφορά γνώσεων και διαπνέονται από την πρωταρχική σημασία της ακαδημαϊκής επίδοσης, οπότε παράγουν αποκλεισμούς εκπαιδευομένων. Αποτέλεσμα αυτών συνιστά η μικρή κατανόηση των αναγκών των συμμετεχόντων. Συνέπεια είναι η γέννηση φραγμών μάθησης και συνεχών εντάσεων.

Οι εκπαιδευτικοί με ανθρωπιστική κατεύθυνση προσεγγίζουν την εκπαίδευση με χωροχρονικό προσανατολισμό και εστιάζουν στον άνθρωπο. Συνακόλουθα, δημιουργούν σχέσεις ισοτιμίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, παρουσιάζονται περισσότερο ευέλικτοι στη μαθησιακή διαδικασία και επικεντρώνουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Έτσι, αποτέλεσμα αυτών είναι ο διάλογος, ηρεμία και υλοποίηση μάθησης.

Η κηδεμονική κουλτούρα επικρατούσε στο σχολικό σύστημα. Τις παραδοχές αυτές ενίσχυαν τρεις παράγοντες. Πρώτος, η άτυπη ομάδα που είχε συγκροτηθεί στο εσωτερικό του. Δεύτερος, ο πυρήνας του, ο οποίος ασκούσε την μεγαλύτερη επίδραση στα γεγονότα του. Τρίτος, μια μικρή υποομάδα με διαταραγμένες σχέσεις με την ηγεσία του σχολικού οργανισμού.

Εντούτοις, η σύγκρουση αυτών των δύο αντίθετων προσεγγίσεων διαπότιζε τον εκπαιδευτικό οργανισμό στο ορατό επίπεδο του. Μεσολαβητικά και εξισορροπητικά συνέβαλλε σε αυτό η ηγεσία του. Έτσι, αυτό διατηρούσε σε χαμηλό επίπεδο τη διένεξη.

Το ακαδημαϊκό κριτήριο επίτευξης έργου, αποτέλεσμα της επιρροής της κοινωνίας στο εσωτερικό του οργανισμού, συνιστούσε το δεύτερο παράγωγο πεδίο σύγκρουσης. Η διάκριση των εκπαιδευτικών σε δύο ομάδες, τους «τεχνικούς» και «γενικής παιδείας» προκαλούσε την πικρία των πρώτων. Επιπλέον, η παραδοχή αυτή σε συνάρτηση με τους οργανωσιακούς κανονισμούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών ανατακτάστηκε στο βαθμό δέσμευσης των μελών στο σχολείο και του βαθμού εγκατάλειψης του οργανισμού.

Η γραφειοκρατική οργάνωση και η κηδεμονική εκπαιδευτική προσέγγιση αφενός παράγουν βία στο εσωτερικό του σχολικού συστήματος, αφετέρου περιορίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, οι σοβαρές ανεπάρκειες των γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών του συστήματος και η κυρίαρχη κηδεμονική κουλτούρα εντός του σχολείου αποτέλεσαν στρεσογόνες αιτίες και προκάλεσαν την εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στα μέλη του. Συνακόλουθα, η εγκατάλειψη των θέσεων εργασίας αποτέλεσε την κύρια εκροή του συστήματος στους εκπαιδευτικούς.

Ο διευθυντής άσκησε περιορισμένη διευκολυντική περιπτωσιακή ηγεσία, με ανθρωπιστικό προσανατολισμό. Αυτά μαζί με το όραμα ανάπτυξης του οργανισμού προσέδωσαν κατεύθυνση σε αυτόν. Παράλληλα, αν και δημοκρατική συμβουλευτική, η

γραφειοκρατική πλευρά επίτευξης έργου της ηγεσίας του δεν επέτρεψε τη διεύρυνση της συμμετοχής των μελών στις αποφάσεις του σχολείου. Επιπρόσθετα, η απουσία μετασχηματιστικής συμπεριφοράς, η οποία θα έδιδε νόημα στην εργασία, δεν επέτρεψε την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Αυτό δεν το απέφυγε ούτε ο ίδιος. Τέλος, η συναλλακτική διάσταση μεταξύ του πολιτικού και γραφειοκρατικού στοιχείου της ηγεσίας μάλλον αποτέλεσε περιορισμό στην άσκηση επιρροής στα άτομα του σχολικού συστήματος.

Η μελέτη έδειξε την αυτονομία των δύο υποσυστημάτων στο σχολικό σύστημα. Εντούτοις, η γραφειοκρατική πλευρά καθορίζει το επαγγελματικό υποσύστημα. Συνεπώς, το σύστημα συνιστά μηχανική γραφειοκρατία (Τύπας, 1999). Η προσήλωση των εκπαιδευτικών στη διδακτική αυτονομία φαίνεται να αποτελεί αμυντική παραδοχή στο γραφειοκρατικό ιδεολογικό έλεγχο της οργάνωσης.

Η έρευνα φανέρωσε το ενήλικο προφίλ όλων των ηλικιών των συμμετέχοντων εκπαιδευομένων στην εσπερινή εκπαίδευση. Έτσι, η δυσαρμονία του γραφειοκρατικού σχολικού τύπου εκπαίδευσης που αφορά κοόρτες ηλικιών με μικρότερα επίπεδα αυτοδιαχείρισης του εαυτού τους και της ενηλικιότητας των συμμετεχόντων γεννά αντιδράσεις από αυτούς και φραγμούς μάθησης. Περαιτέρω, η περίπτωση έδειξε ότι η εσπερινή εκπαίδευση συμβάλλει στην εκπαίδευση κοινωνικών ομάδων με περιορισμένη πρόσβαση σε αυτήν.

Εντούτοις, η ένταξη προσφοράς εκπαίδευσης εντός της τυπικής σχολικής στα ενήλικα τμήματα της κοινωνίας μειώνει την εισροή ενέργειας στο εκπαιδευτικό σύστημα και ταυτόχρονα την διάδραση αυτού με το σύνολο της κοινωνίας.

Τέλος, η έρευνα προσδιόρισε τέσσερις τύπους ανεπίσημης εισαγωγής μελών σε ένα οργανισμό και τους συνδύασε με το μοντέλο σχέσης ωριμότητας μέλους και συμπεριφοράς ηγεσίας των Hersey και Blanchard. Αυτοί είναι, ο απομονωμένος, η προσφορά υποστήριξης από την άτυπη οργάνωση στο μέλος, ο περιθωριοποιημένος και ο συμμετέχων τύπος.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αποτελούν προϊόν μιας μελέτης περίπτωσης. Συνακόλουθα, οι γενικοί περιορισμοί που ακολουθούν αυτή τη μέθοδο προσδιορίζουν τα γενικεύσιμα συμπεράσματα της. Επιπλέον, ο περιορισμός της στην εκπαιδευτική υποκουλτούρα συνιστά αξιοσημείωτη οριοθέτηση. Αν και λήφθηκαν στοιχεία από τη «μαθητική» υποκουλτούρα, ωστόσο η μελέτη δεν προχώρησε στο βαθύτερο επίπεδο αυτής της υποομάδας του σχολικού συστήματος.

7.3 Υποδείξεις έρευνας και πολιτικής - Επίλογος

Ταυτόχρονα, οι προηγούμενοι περιορισμοί της έρευνας συνιστούν τις προτάσεις περαιτέρω μελέτης. Συνακόλουθα, η διεύρυνση της στους εκπαιδευόμενους θα ολοκληρώσει τα συμπεράσματα της και θα τα κάνει πιο συνεκτικά. Επιπρόσθετα, μια συγκεντρωτική (collective) μελέτη περίπτωσης, όπως την προσδιόρισε ο Stake, θα επαλήθευε ή όχι τα συμπεράσματά της και θα ενίσχυε τη γενικευσιμότητα τους.

Ο Barber (2000) διατύπωσε τέσσερα επιτακτικά μελλοντικά προβλήματα της εκπαίδευσης (οικονομικά, κοινωνικά, δημοκρατικά, παγκόσμια), απόρροια της επανάστασης της κοινωνίας της γνώσης. Πρώτον, οι γρήγορες αλλαγές στη φύση της εργασίας, αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογίας απαιτούν καλά εκπαιδευμένα άτομα, εφοδιασμένα με αυτοπεποίθηση, προσωπική υπευθυνότητα, δεξιότητες ζωής και ευελιξία συντονισμού σε αυτές. Τα υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχή οικονομία. Δεύτερον, οι κοινωνικοί αποκλεισμοί που επιφέρει η φτώχη εκπαίδευση συνιστούν καίρια ανεπάρκεια της κοινωνίας. Οι κοινωνικά αποκλεισμένοι άνθρωποι αδυνατούν να συνεισφέρουν στην κοινωνία, με αρνητικά αποτελέσματα για τους ίδιους και για όλους. Το άνοιγμα ευκαιριών διαμέσου της δια βίου εκπαίδευσης και την εστίαση στη μάθηση επιτυγχάνει την ανεξαρτησία τους. Τρίτον, η πληροφορία επιδρά ισχυρά, όταν οι άνθρωποι μάθουν να σκέφτονται με αποδείξεις. Ο πολίτης συνιστά ουσιαστική ιδιότητα του ανθρώπου. Η εκπαίδευση στη συμμετοχή αποφάσεων της πολιτικής αποτελεί αναγκαιότητα. Η αξιοποίηση της πληροφορίας εφοδιάζει τους εκπαιδευόμενους με γνώση, κατανόηση, δεξιότητες και αυτοπεποίθηση, έτσι ώστε να καθορίζουν τη ζωή τους στην κοινότητα. Τέταρτον, την τελευταία πενήκονταετία ο άνθρωπος αποτέλεσε το μοναδικό είδος του πλανήτη που απέκτησε δυνάμεις γεωφυσικής επίδρασης σε αυτόν. Η διαχείριση της επικίνδυνης συμπεριφοράς του με παγκόσμια, χωροχρονικά αποτελέσματα απαιτεί μια περιβαλλοντική ηθική.

Η επίλυση των προβλημάτων αυτών εξαρτάται από τη σημερινή γενιά που βρίσκεται στα σχολεία. Συνεπώς, η εκπαίδευση με όλη τη έννοια της λέξης, πρέπει να επιτρέπει τη διαχείριση της πληροφορίας, την κατανόηση πολύπλοκων προβλημάτων, την υψηλή εξειδίκευση, την άσκηση στην ομαδική εργασία, την ικανότητα ηθικής κρίσης, την κουλτούρα της παγκόσμιας προοπτικής, έτσι ώστε να προβαίνουν σε παγκόσμιες, τοπικές και ατομικές επιλογές. Συνακόλουθα, εκπαίδευση σημαίνει πληροφορημένος πολίτης, ο οποίος αφενός συμμετέχει σε δημόσιες αντιπαραθέσεις, αφετέρου είναι ικανός στην πραγματοποίηση ατομικών και συλλογικών ηθικών κρίσεων.

Αυτά σχετίζονται εξαιρετικά προκλητικά με τα συμπεράσματα της μελέτης. Αυτή σε μέσο (τοπικό σχολικό σύστημα) και μικροεπίπεδο (άτομο) επιβεβαίωσε ορισμένες πλευρές της δομικής ανεπάρκειας που έχει επισημάνει η έρευνα γενικά στην Ελλάδα σε μακροεπίπεδο.

Η περίπτωση έδειξε ότι ο δομικός περιορισμός της γραφειοκρατικής οργάνωσης δεν μπορεί να επιτρέψει ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση ανθρώπων που να εφοδιάζει με ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων που έθεσε ο Barber. Το ορθολογιστικό υπόδειγμα εκπαιδεύει όλα τα μέλη του συστήματος στην ανελαστικότητα προσαρμογής και στην πειθαρχία συμπεριφοράς στις προειλημμένες κρίσεις της ιεραρχίας, αφού θεωρεί ακόμα και ενήλικους εκπαιδευόμενους ανίκανους να λάβουν αποφάσεις κατά οποιοδήποτε τρόπο. Η εγγενής επιβολή του διαθέτει εσωτερική στρεσογόνα συμπεριφορά που παράγει βία και άρνηση της ισότητας. Όταν ιδιαίτερα, αυτή ασκείται σε τμήματα της κοινωνίας που βιώνουν καθημερινούς αποκλεισμούς και καταπίεση στην πραγματικότητα τους, υπενθυμίζοντας σε αυτούς αποκλειστικά το αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου, το αποτέλεσμα καθίσταται οδυνηρό. Το μαζικό burnout κατακλύζει ανθρώπους που θέλουν να προσφέρουν.

Περαιτέρω, η επίσημη οργάνωση παρουσιάζει σοβαρές οργανωσιακές και υλικές αδυναμίες πόρων. Επιπλέον, αυτή δεν υποστηρίζει με επάρκεια την τεχνική γνωστική ισχύ και έχει περιορίσει την ευθύνη και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγική διαδικασία μεταφοράς γνώσης. Συνεπώς, αυτή δεν μπορεί να αξιοποιήσει το πλήρες δυναμικό των ανθρώπινων πόρων που διαθέτει. Συνακόλουθα, η συμπεριφορά αδιαφορίας έχει αποκτήσει χαρακτηριστικά ομοιόστασης στο σύστημα.

Επιπλέον, η συναφής με την γραφειοκρατία, κηδεμονική (ή αλλιώς συντηρητική, αναπαραγωγική, κομφορμιστική) εκπαιδευτική προσέγγιση, με το συμπεριφορισμό της, τη στατικότητα της, τη δημιουργία αποκλεισμών και την τραπεζική μετάδοση γνώσεων δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα του Barber. Αυτά απαιτούν χωροχρονικό προσανατολισμό και εστίαση στην ανάδειξη των δεξιοτήτων του ανθρώπου.

Η περίπτωση αποκάλυψε την περιορισμένη εισαγωγή ενέργειας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό προσφέρει μια οριακή εκπαίδευση σε ορισμένα τμήματα της κοινωνίας. Ουσιαστικά αποκλείει την κεντρικά καθοδηγούμενη προσφορά του συστήματος στο σύνολο του πληθυσμού, μέσω της δια βίου εκπαίδευσης (Barber, 2000). Επιπλέον, η στοίχιση του εκπαιδευτικού συστήματος με την κοινωνία στη βασική αντίληψη της ακαδημαϊκής επίδοσης δεν συμπεριλαμβάνει την τεχνολογία που αποτελεί το μοχλό της κοινωνίας της γνώσης.

Η επισήμανση των Sergiovanni & Starrat (2002) και Fullan (2005) ότι αν και αναγκαίες οι δομικές αλλαγές, εντούτοις απαιτείται αλλαγή γνώσης στο βαθύτερο επίπεδο των

παραδοχών για να καταστούν μόνιμες, καθοδηγεί την οποιαδήποτε πολιτική πρωτοβουλία αλλαγής. Η περίπτωση επιβεβαίωσε ότι η ηγεσία που δίνει νόημα στην εργασία των εργαζομένων, δηλαδή στοχεύει στην κουλτούρα τους διαθέτει μετασχηματιστικό προσανατολισμό.

Συνεπώς, τα προηγούμενα υποδεικνύουν τις ακόλουθες μεταρρυθμίσεις για τους πολιτικούς.

Πρώτον, η εσπερινή τεχνική εκπαίδευση αφορά ενήλικους εκπαιδευόμενους. Συνακόλουθα, εφόσον πρόκειται για αρχική εκπαίδευση το σύστημα είναι ανάγκη να απεγκλωβίσει αυτήν από το σχολικό τύπο που αφορά κοόρτες και να την εντάξει σε μια παράλληλη μορφή εκπαίδευσης με εξειδικευμένο προσωπικό στην εκπαίδευση ενηλίκων και την κατάλληλη ευελιξία. Επιπλέον, οι πολλαπλοί καταναγκασμοί των εκπαιδευομένων χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων καθιστούν απαραίτητη την ενίσχυση τους από ειδικούς επιστήμονες ψυχολογίας. Συνεπώς, η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου αποτελεί αναγκαιότητα.

Δεύτερον, η σύγκλιση των δύο τύπων εκπαίδευσης χρειάζεται να ακολουθήσει το τρίτο ρεύμα της δια βίου εκπαίδευσης σε μια μορφή που θα αφορά όλη την κοινωνία. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα προσφέρει εκπαιδευτικά προγράμματα αρχικής κατάρτισης (IVT) σε πανεθνικό επίπεδο και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (CVT) εξειδικευμένα στην τοπική κοινότητα. Το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα θα αποτελείται από κύριες κατευθύνσεις, το οποίο θα εξειδικεύεται από την εκπαιδευτική μονάδα. Τα εξειδικευμένα θα αφορούν ενήλικα τμήματα και θα στοχεύουν στην ανανέωση της γνώσης. Επιπρόσθετα, η προσαρμογή αυτή των αναλυτικών προγραμμάτων στα τοπικά πλαίσια οδηγεί στη απομάκρυνση από την προτυποποίηση της εργασίας στα σχολεία στην προτυποποίηση των δεξιοτήτων.

Τρίτον, το γραφειοκρατικό μοντέλο έχει εξαντλήσει τα όρια του. Έτσι, ο προσανατολισμός του συστήματος πρέπει να μετακινηθεί σε πρότυπα κοινότητας μάθησης με ανθρωπιστικό προσανατολισμό και επακόλουθη χρήση τεχνολογίας στα σχολικά συστήματα εποικοδομητικών μοντέλων μάθησης. Η περίπτωση έδειξε ότι η συνεργασία σε μια κατεύθυνση κοινότητας αποτέλεσε το κύριο όπλο του τοπικού συστήματος μείωσης των πολλών επιδραστικών αρνητικών παραγόντων του.

Αυτό απαιτεί αλλαγές στην αρχική εκπαίδευση των διδασκόντων. Οι δομικές αλλαγές, όπως δημιουργίας συστήματος κινήτρων, στήριξης στην ικανότητα, επιλογής και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών από τη σχολική μονάδα θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, θα υποστηρίξουν την υπερπήδηση της ομοιόστασης του συστήματος και την κίνηση του σε νέα ισορροπία.

Τέταρτον, η επιτυχία της οποιασδήποτε μεταρρύθμισης θα πρέπει να στοχεύει σε αλλαγή γνώσης του ανθρώπινου δυναμικού. Η μεταβολή παραδοχών συνιστά ουσιαστικό και πρωταρχικό παράγοντα κατανόησης του τι θέλουμε να πετύχουμε. Επιπλέον, οι σοβαρές ανεπάρκειες πόρων του συστήματος αποτελούν μια τροχοπέδη για εκτεταμένες αλλαγές. Η δημιουργία μιας κρίσιμης μάζας εκπαιδευμένων στελεχών μεσαίας γραμμής με μετασχηματιστικό προσανατολισμό αποτελεί αποφασιστικό κριτήριο αλλαγής. Συνεπώς, οι λαμβάνοντες αποφάσεις πολιτικής χρειάζεται να εστιάσουν στο θέμα αυτό.

Πέμπτον, ο σταδιακός περιορισμός του συγκεντρωτικού γραφειοκρατικού μοντέλου με κατεύθυνση στη μεγαλύτερη αυτονομία της μονάδας μπορεί να αυξήσει τους πόρους των τοπικών σχολικών συστημάτων. Το σύστημα χρειάζεται κεφάλαια που το κεντρικό κράτος δεν μπορεί να τους παράσχει. Η περίπτωση έδειξε ότι το γραφειοκρατικό υπόδειγμα περιορίζει την ευελιξία του τοπικού συστήματος και δεν το ενισχύει.

Αντί Επίλογου

Η πορεία του ανθρώπου φαίνεται να κινείται από το μοναδικό, το άτομο, προς την κοινότητα, προς την ενότητα. Αυτό που αποκαλούμε ιστορία περιγράφει μια πολύ μεγάλη αφαιρετική εικόνα του ανθρώπινου γένους. Η περίπτωση που εξιστορήθηκε αποτελεί ένα ασήμαντο γεγονός σε αυτόν τον πίνακα, με καμιά επίδραση στη γενική ιστορία.

Εντούτοις, το επεισόδιο του «χωριού» έδειξε ότι οι πολλοί έχουν σημασία και όχι ο ένας. Ο ηγέτης συνιστά μια μεμονωμένη πραγματικότητα, που επιδρά ή όχι ισχυρά, που μπορεί να ανοίξει δρόμους ή να εμποδίσει, αλλά έχει περιορισμένη εμβέλεια. Αυτή σταματά εκεί που αρχίζουν οι κοινές γενικές παραδοχές ενός συνόλου ανθρώπων. Το κύριο είναι λοιπόν οι άνθρωποι, γιατί αυτοί κινούν την ιστορία μιας κοινωνίας. Αυτοί αποφασίζουν το δρόμο που θα ακολουθήσουν. Συνακόλουθα, το μέλλον τους θα προδιαγραφεί από τις κρίσεις τους και την ικανότητα τους να στηριχτούν στις καταλληλότερες πληροφορίες.

Η κίνηση αυτή προκύπτει μέσω μιας σύγκρουσης. Συντήρηση, κηδεμονισμός, κομφορμισμός, αναπαραγωγή από τη μια μεριά. Από την άλλη αυτό που αποκαλείται ανθρωπισμός. Αυτό το τελευταίο άκρο προσδιορίστηκε για πρώτη φορά στην αρχαία Ελλάδα. Η δημοκρατία, με τους περιορισμούς της κοινωνικής πραγματικότητας της εποχής, αποτέλεσε το φως που για πρώτη φορά εμφανίστηκε στον ανθρώπινο κόσμο. Αυτό συνιστά την προσφορά της Ελλάδας στο ανθρώπινο γένος.

Όλες οι επόμενες προσπάθειες προσπάθησαν να περιγράψουν καλύτερα αυτό που έθεσε αρχικά η δημοκρατία και η κοινότητα-πόλη. Η Αναγέννηση ανέσυρε αυτή τη χαμένη ιδέα ξανά με τον ανθρωπισμό της. Ο μαρξισμός προσδιόρισε τη σχέση της κοινότητας με την εργασία και τις οικονομικές σχέσεις της κοινωνίας. Σύγχρονα, η έννοια του ανθρωπισμού

επεκτάθηκε και στην εκπαίδευση και τους κοινωνικούς σχηματισμούς που αυτή δημιουργεί. Η κοινότητα μάθησης αποτελεί το νέο εννοιολογικό προσδιορισμό αυτής της διαδικασίας.

Επίσης, στη χωροχρονική εξέταση αυτής της σύγκρουσης, η ιδέα της κοινότητας βρίσκεται ανάλογο περιεχόμενο σε δομικό επίπεδο. Η δράση του Μ. Αλεξάνδρου με την οργανωτική ενοποίηση του αρχαίου κόσμου, η ρωμαϊκή αυτοκρατορία και η απόδοση του ρωμαίου πολίτη σε όλους τους κατοίκους, αλλά και σύγχρονες προσπάθειες, όπως της Ε.Ε και του ΟΗΕ συνιστούν προσπάθειες του ανθρώπου που σιγά – σιγά κατανοεί αυτή την αναγκαιότητα.

Η χωροχρονική πλευρά συνιστά ουσιαστικό χαρακτηριστικό αυτής της κίνησης. Ένα test στο σχολείο είναι ασήμαντο στην πορεία ενός ανθρώπου στη γη. Για ένα εκπαιδευτικό που σκέφτεται κομφορμιστικά, η επικέντρωση αποκλειστικά σε αυτό, συνιστά πολύ σημαντικό γεγονός. Εντούτοις, αν το εξετάσεις χωροχρονικά, μακροπρόθεσμα, ίσως είναι ασήμαντο. Σε μια διαδικασία δια βίου μάθησης του ανθρώπου, το συγκεκριμένο μπορεί να το συναντήσει ξανά. Αν του χρειάζεται θα το μάθει. Επιπλέον, καθετί μικρό προσθέτει στο πάζλ της αυτοολοκλήρωσης του. Συνεπώς, ο σκοπός της εκπαίδευσης συνιστά τη βοήθεια στον άνθρωπο να αυτοπραγματωθεί μέσα από μικρές, συνεχείς, συνδεδεμένες διαδικασίες εμπειρίας που θα συγκλίνουν στις έννοιες της Κοινότητας, της Δημοκρατίας, του Ανθρωπισμού, του Παγκόσμιου Πολίτη. Ή όπως αλλιώς το έχει ορίσει ο άνθρωπος προς το παρόν. Αυτό δημιουργεί την ανάλογη υπευθυνότητα. Για τον εκπαιδευτικό στους συμμετέχοντες στην εκπαίδευση. Για τον γονέα όσον αφορά τους απόγονους του. Για τους πολιτικούς, όσον αφορά τους πολίτες.

Βιβλιογραφία

- Anderson, S. C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Angelides, P. (2001). Using critical incidents to understand school culture. *Improving Schools*, 4 (1), 24-33.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37 (3), 333-344.
- Barber, M. (2000). The very big picture. *Improving Schools*, 3 (5), 5-17.
- Barnett, K., & Ryan, P. (2005). Vocational education and training in Australian schools: Issues for practitioners. *International Education Journal* 5 (5), 89-104.
- Bass, M. B., & Avolio, J. B. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17 (1), 112-121.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bassey, M. (2001). A solution to the problem of generalisation in educational research: Fuzzy prediction. *Oxford Review of Education*, 27 (1), 5-22.
- Bellman, S., Forster, N., Still, L., & Cooper, L. C. (2003). Gender differences in the use of social support as a moderator of occupational stress, *Stress and Health*, 19, 45-58.
- Bennett, N. (2003). Structure, culture and power in organisations. Στο N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (σσ. 44-61). London: Sage Publications.
- Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Borg, G.M., & Riding, J. R. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching, *British Educational Research Journal*, 17 (3), 263-281.
- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. Στο A. Tuinjmans (ed), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Brown, H. L., Willower, J. D., & Lynch, P. (1974). School socioeconomic status and teacher pupil control behavior. *Urban Education*, IX, (3), 234-246.
- Bulach, C., Boothe, D., & Pickett, W. (2006). *Analyzing the leadership behavior of school principals*. National Council of the Professors of Educational Administration (NCPEA). Ανάκτηση Νοέμβριος 23, 2010, από cnx.org: <http://cnx.org/content/m13813/latest/>
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*, (3rd Ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Carlsson, C., & Karlsson, K. (1970). Age, Cohorts and the Generation of Generations. *American Sociological Review*, 35 (4), 710-718.
- Cutchin, D., & Sherman, J. S. (2001). The Innovative school: Organization and Instruction. *School Effectiveness and School Improvement* 12 (3), 347-352.
- Danzig, A. (2010,). How Qualitative Research Works: An Essay Review. [Review of the book *Qualitative Research: Studying how things work*] *Education Review*, 13 (14). Ανάκτηση Ιανουάριος 12, 2011, από <http://www.edrev.info/essays/v13n14.pdf>
- Davis, K. (1967). *Human relations at work. The dynamics of organizational behavior* (3rd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- DiPaola, F. M. (2003). Conflict and change: Daily challenges for school leaders. Στο N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (σσ. 143-158). London: Sage Publications.
- Doolittle, E. P., & Camp, G. W. (1999). *Constructivism: The career and technical education perspective*. Ανάκτηση Ιούλιος 3, 2011, από <http://vcampus.uom.ac.mu/upload/private/200332695533/200332695533.pdf>

- Duane, F. A. (n.d). *Age-Period-Cohort model*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 20, 2010, από novelguide.com: http://www.novelguide.com/a/discover/eoa_01/eoa_01_000024.html
- Eurydice. (2009/10). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα 2009/10*. Ανάκτηση Μάιος 19, 2011, από Ευρωπαϊκή Επιτροπή: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/...full.../EL_EL.pdf
- Falk, I. (2000). *Leadership in Vocational Education and Training: Developing social capital through partnerships*. Ανάκτηση Ιούνιος 28, 2011, από AVETRA Conference: www.crlra.utas.edu.au/files/avetra/AVETRAleadership.pdf
- Falk, I. (2003). Designing effective leadership interventions: a case study of vocational education and training. *Leadership & Organization Development Journal* 24 (4), 193-203.
- Falk, I., & Smith, T. (2003). *Leadership in vocational education and training: Leadership by design, not by default*. Leabrook: National Centre for Vocational Education Research.
- Field, A. (2000). *Cluster Analysis*. Ανάκτηση Ιανουάριος 18, 2011, από www.statisticshell.com/cluster.pdf
- Finch, R. K., Reneau, E. C., Faulkner, L. S., Gregson, A. J., Hernandez-Gantes, V., & Linkous, A. G. (1992). *Case studies in vocational educational administration: Leadership in action*. Berkeley: National Center for Research in Vocational Education, University of California.
- Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fisher, C., & Ashkanasy, N. (2000,). The Emerging Role of Emotions in Work Life: An Introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 21 (2), 123-129.
- Fullan, M. (2005). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. Στο A. Lieberman, *The Roots of Educational Change* (σσ. 202-216). Netherlands: Springer.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., Cuttress, C., & Kilcher, A. (2005). 8 Forces for Leaders of Change. *Journal of Staff Development* 26 (4), 54-64. Ανάκτηση 2010, από http://download.microsoft.com/download/0/2/3/02392985-5d09-45d8-b260-d886cd8cb526/Seminar_Fullan_JSD.pdf
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 251-271.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 79-90. Ανάκτηση Μάρτιος 14, 2011, από Harvard Business Review.
- Gordon, J., & Patterson, A. J. (2008). "It's what we've always been doing". Exploring tensions between school culture and change. *Journal of Education Change*, 9, 17-35.
- Gordon, P. S. (2004). *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multilevel multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6 (2), 219-247.
- Hage, J. (1965). An axiomatic theory of organisations. *Administrative Science Quarterly*, 10, (3), 289-320.
- Hall, B. H., Mairesse, J., & Turner, L. (2007). Identifying Age, Cohort and Period Effects in Scientific Research Productivity: Discussion and Illustration Using Simulated and Actual Data. *Economics of Innovation and New Technology*, 16 (2), 159-177.
- Hall, J. (1962). Intraorganizational structural variation: Application of the bureaucratic model. *Administrative Science Quarterly*, 7 (3), 295-308.

- Hall, J. (1963). The concept of bureaucracy: An empirical assessment. *American Journal of Sociology*, 69 (1), 32-40.
- Hall, J. (1968). Professionalization and bureaucratization. *American Sociological Review*, 33 (1), 92-104.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Halverson, R. (2007). How leaders use artifacts to structure professional community in schools. Στο L. Stoll, & K. Seashore (eds.). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas* (σσ. 93-105). Berkshire: Open university press, Mc Graw Hill.
- Heck, H. R. (1996). Leadership and culture. *Journal of Educational Administration*, 34 (5), 74-97.
- Hoy, K. (2001). The pupil control studies. A Historical, theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 39 (5), 424-441.
- Hoy, K. W., & Miskel, G. C. (2005). *Educational administration: Theory, Research, and Practice* (7th Ed.). N.Y: The McGraw Hill.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, E. S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.
- Illeris, K. (2003). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (1), 13-23.
- Iordanidis, G., & Karagianni, C. (2008). *Linking the school management process with the local society: the case of the school board in the Greek education system*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 15, 2010, από CCEAM Conference: www.emasa.co.za/files/full/G.%20Iordandis.pdf
- Kelly, S., & Price, H. (2009). Vocational education: A clean slate for disengaged students? *Social Science Research*, 38, 810-825.
- Knowles, S. M. (1970). *The modern practice of adult education From pedagogy to andragogy Revised and updated*. Englewood Cliffs, Cambridge Adult Education: Prentice Hall Regents.
- Kostakis, A. (1990). Vocational and academic secondary education in Greece: Public and private costs compared. *Economics of education review*, 9 (4), 395-399.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in Education. *School Psychology International* 30 (3), 311-328.
- Krahn, H. (2005). [Review of the book *On the frontier of adulthood: Theory, research, and public policy*]. *Canadian Journal of Sociology Online*, November-December.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Kyriacou, C. (1981). Social Support and Occupational Stress among schoolteachers. *Educational Studies*, 7 (1), 55-60.
- LaRocco, M. J., House, S. J., & French, J. R. (1980). Social Support, Occupational Stress, and Health. *Journal of Health and Social behavior*, 21 (3), 202-218.
- Lunenburg, C. F., & Ornstein, C. A. (2008). *Educational Administration: Concepts and Practices*, (5th Ed.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Maslach, C., Schaufeli, B. W., & Leiter, P. M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44 (1), 6-35.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: SAGE Publications Ltd.
- Maxwell, W. T., & Ross Thomas, A. (1991). School climate and school culture. *Journal of Educational Administration*, 29 (2), 72-82.

- Merriam, B. S. (2001). *Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory*. (Κεφ. 1, σσ.3-13) Ανάκτηση Ιούλιος 19, 2011, από <http://www.personal.psu.edu/khk122/woty/Androgogy/Merriam%202001.pdf>
- Michigan State University. (2004). *Best practice brief: School climate and learning, December, 31*. Ανάκτηση Οκτώβριος 14, 2010, από University - Community Partnerships @ Michigan State University: outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf -
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2007). Extending the learning community: a broader perspective embedded in policy. Στο L. Stoll, & K. L. Seashore, *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas* (σσ. 30-44). Berkshire: Open university press, Mc Graw Hill.
- Od Toolkit*. (n.d.). Structure of organisations (Mintzberg). Ανάκτηση Ιούνιος 20, 2001, από Read: organisations 1: www.zenska-mreza.hr/.../en_read_organisations_1.htm -
- OECD. (2009). *Η εκπαίδευση με μια ματιά 2009: Δείκτες του ΟΟΣΑ*. Ανάκτηση Οκτώβριος 12, 2010, από www.fa3.gr/arthra/oosa/ekthesi-2009.htm
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010*. Ανάκτηση Οκτώβριος 24, 2010, από www.elemedu.upatras.gr/?...education...glance+2010.
- Organisational structure. (n.d.). Στο *businessdictionary.com*. Ανάκτηση Ιούνιος 8, 2011, <http://www.businessdictionary.com/definition/organizational-structure.html>
- Orton, J. D., & Weick, E. K. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15 (2), 203-223.
- Ouchi, G. W., & Wilkins, L. A. (1985). Organizational culture. *Annual Review Sociology*, 11, 457-483.
- Owens, G. R., & Valesky, C. T. (2007). *Organizational Behavior in Education: adaptive Leadership and school reform*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Paleocrassas, S., Tsiantis, K., Dimitropoulos, V., Pagkalos, S., Pavlidis, G., Nikolopoulos, A., & Tsaliagou, X. (2010). Reforming TVET Teachers' professional development in Greece: A needs-based policy. *International Journal of Vocational Education and Training*, 17 (2), 84-100.
- Palmore, E. (1978). When Can Age, Period, and Cohort be Separated? *Social Forces*, 57 (1), 282-295.
- Pluralistic ignorance. (n.d.). *Wikipedia, the free encyclopedia*. Ανάκτηση Οκτώβριος 19, 2010, από [wikipedia.org: http://en.wikipedia.org/wiki/Pluralistic_ignorance](http://en.wikipedia.org/wiki/Pluralistic_ignorance)
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 537-550
- Poggi, I., & Germani, M. (n.d.). *Emotions at work*. Ανάκτηση Ιανουάριος 27, 2010, από <http://scholar.google.gr/>: <http://host.uniroma3.it/docenti/poggi/cursitopdf/emotionatwork.pdf>
- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 83-89.
- Raffe, D. (2003). *Bringing academic education and vocational training closer together*. Ανάκτηση Ιούνιος 28, 2011, από <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/IUSWP5.pdf>
- Riley, W. M. (1987). On the Significance of Age in Sociology. *American Sociological Review*, 52 (1), 1-14.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Saiti, A. (2003). Management in education: Evidence from Greek secondary education. *Management in Education*, 17 (2), 34-38.

- Saiti, A., & Mitrosili, E. (2005). Parental perception of the education of their adolescent children: Evidence from Greek secondary education. *Journal of Career and Technical Education*, 22 (1), σσ. 9-30.
- Salerno, J. L., & Willower, J. D. (1975). Faculty informal structure, pupil control ideology and pluralistic ignorance. *The Journal of Educational Administration*, XIII, (2), 81-89.
- Schein, E. (2007). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *NHRD Journal*, 1, (4), σσ. 27-33.
- Schein, H. E. (1988). *Organizational culture*. Ανάκτηση Νοέμβριος 19, 2010, από dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/.../SWP-2088-24854366.pdf?...1 -
- Schein, H. E. (1997). *Organizational Culture & Leadership*, σημειώσεις από Ted Nellen. Ανάκτηση 2010, από www.tnellen.com: <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/luisrodrigues/Organizational%20Culture.doc>
- Schoen, L., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 129-153.
- Sergiovanni, J. T., & Starratt, J. (2002). *Supervision: A redefinition, (7th ed.)*. N. York: Mc Graw Hill.
- Sergiovanni, T. (1994). Changing our theory of schooling. *Management in education*, 8 (1), 9-11.
- Sillins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3 (1), 24-32.
- Skills, & Commission. (2009). *Teacher training in vocational education: A report by the Skills Commission*. Ανάκτηση Ιούλιος 14, 2011, από www.policyconnect.org.uk/fckimages/skills_report.PDF
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The management of meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18 (3), 257-273.
- Smith, C. (2006). *The Future of a Concept: The Case for Sustaining 'Innovation' in Education*. Ανάκτηση Μάιος 6, 2010, από <http://www.aare.edu.au/06pap/smi06359.pdf>
- Smith, K. M. (2002). *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*. The Encyclopedia of Informal Education. Ανάκτηση Ιούλιος 12, 2011, από www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm.
- Smith, L. H. (2008). Advances in Age-Period-Cohort Analysis. *Sociological Methods & Research*, 36 (3), 287-296.
- Sage research methods online [SRMO]. (2010). Handbook of research design & social measurement: The case study., Custom eBook, Sage Publications, Inc.
- Stoll, L. (1998). *School Culture*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 12, 2010, από <http://scholar.google.gr/>: http://www.educationallleaders.govt.nz/content/download/483/3690/stoll_article_set3_2000.pdf
- Stoll, L., & Seashore, K. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. Στο L. Stoll, & K. Seashore, *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas* (σσ. 1-14). Berkshire: Open university press, Mc Graw Hill.
- Tabbron, G., & Yang, J. (1997). The interaction between technical and vocational and training (TVET) and economic development in advanced countries. *Educational Development*, 17 (3), 323-334.
- Talmdage, C. G. (1999). Culture as context for adult education: The need for culturally relevant adult education. *New directions for adult and continuing education*, 82, 5-18. Jossey-Bass Publishers.

- Tilak, J. (2002). Vocational education and training in Asia. Στο P. J. Keeves, & R. Watanabe, *The Handbook on Educational Research in the Asia Pacific Region*. Kluwer Academic Publishers.
- Torsten, D. (2009). The Bologna process between structural convergence and institutional diversity. *European journal of vocational training*, 46 (1), 174-195.
- Tsang, C. M. (1997). The cost of vocational training. *International Journal of Manpower*, 18 (1/2), 63-89.
- Unesco. (1976). *Recommendation on the development of adult education*. Ανάκτηση Ιούλιος 19, 2011, από www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF - Γαλλία
- Unger, J.-P., Macq, J., Bredo, F., & Boelaert, M. (2000). Through Mintzberg's glasses: a fresh look at the organization of ministries of health. *Bulletin of the World Health Organization*, 78 (8), 1005-1014.
- Vaira, M. (2006). Οργανωτικές μορφές του σχολείου. Στο L. Fischer, *Κοινωνιολογία του σχολείου* (σσ. 217-264). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 71-89.
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: evidence for the differentiation - polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (3), 273-292.
- Van Houtte, M., & Stevens, A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36 (1), 23-43.
- Velde, C., & Cooper, T. (2000). Students' perspectives of workplace learning and training in vocational education. *Education and training*, 42 (2), 83-92.
- Wahlstrom, L. K., & Seashore, K. L. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 458-495.
- Weick, E. K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- Westhuizen van der, C. P., Mosoge, J. M., Swanepoel, H. L., & Coetsee, D. L. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary schools. *Education and Urban Society*, 38 (1), 89-109.
- Westhuizen van der, C. P., Oosthuizen, I., & Wolhuter, C. (2008). The relationship between an effective organizational culture and student discipline in a boarding school. *Education and Urban Society*, 40 (2), 205-225.
- Witcher, E. A. (1993). Assessing school climate: An important step for enhancing school quality. *NAASP Bulletin*, 77 (1), 1-6.
- Wonacott, E. M. (2001). *Leadership development in career and technical education*. Ανάκτηση Ιούλιος 3, 2011, από ERic Digest: www.calpro-online.org/eric/docs/dig225.pdf
- Yang, Y., & Land, C. K. (2008). Age-Period-Cohort Analysis of Repeated Cross-Section Surveys Fixed or Random Effects? *Sociological Methods & Research*, 36 (3), 297-326.
- Yin, K. R. (2009). *Case Study Research: Design and methods* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.
- Βακάλης, Γ., & Βακάλη, Ι. (2009, Οκτώβριος 15-18). *Ο δρόμος από το εσπερινό λύκειο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Συνέδριο Πανεπιστήμιου Κρήτης "Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων,

- οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών" Ανάκτηση Οκτώβριος 16, 2010, από www.koropouli.gr/esperino_lykeio.doc
- Βαλελής, Π. (2009). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα επαγγελματικά λύκεια της Δυτικής Αθήνας*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: ΕΑΠ, Ελλάδα.
- Βασιλάκου, Δ. (2009). Η σχέση χαρακτηριστικών του διευθυντή σχολικής μονάδας με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών: μια πολυεπίπεδη ανάλυση. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα.
- Γαλίτης, Π. (2005). *Η εκπαίδευση στα εσπερινά σχολεία ως παράγοντας άμβλυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Ελλάδα.
- Γαλίτης, Π. (2008, Οκτώβριος 3-5). *Ο θεσμός της Εσπερινής Εκπαίδευσης ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής: Ιστορική – διαχρονική διερεύνηση*. Ανάκτηση Οκτώβριος 18, 2010, από 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»: www.eriande.elemedu.upatras.gr/
- Γκλαβάς, Σ. (2010). *Επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος*. Ανάκτηση Ιούλιος 1, 2011, από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf
- Γούλα, Μ. (2008). *Αποτύπωση του ρόλου του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα.
- Διαμαντάκη, Β. (2008). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών των εσπερινών σχολείων για τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: ΕΑΠ, Ελλάδα.
- Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς [ΕΣΠΑ]. (2007-2013). *Επιχειρησιακό πρόγραμμα "Εκπαίδευση & δια βίου μάθηση"*. Ανάκτηση Ιούλιος 31, 2011, από http://www.edulll.gr/?page_id=285
- Ευριδίκη (2009/2010). *Δομές συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ευρώπη: Ελλάδα 2009/10*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 27, 2011, από Eurydice: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/.../041_EL_EL.pdf
- Ζαρίφης, Κ. Γ. (2007). *Διδακτικές σημειώσεις (Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: Θεωρία και πράξη)*. Ανάκτηση Ιούλιος 10, 2011, από www.edlit.auth.gr/docs/files/propt/p1807/notes.pdf
- Ζερβουλάκος, Β. (2011). *Οργανωσιακή υγεία και μαθητική προσέλευση στο σχολείο. Μια εμπειρική διερεύνηση σε Λύκεια της Δυτικής Ελλάδας*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ, Ελλάδα.
- Ζιακούλη, Α. (2008). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Ν. Πιερίας*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα.
- Ήργης, Α., & Μακρή, Ο. (2009, Σεπτέμβριος 19). *Ολική ποιότητα και ποιότητα εκπαίδευσης στα Ελληνικά δημόσια σχολεία*. Ανάκτηση Οκτώβριος 18, 2010, από Εθνικό συνέδριο διοίκησης & οικονομίας - ΕΣΔΟ 2009: esdo.teilar.gr/synedria/esdo2009/ORAL/HRGHS-MAKRH.pdf
- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καναλιώτη, Μ. (2008). *Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα λειτουργίας σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης:*

- η περίπτωση του νομού Μαγνησίας. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ, Ελλάδα.
- Καραγιάννη, Α. (2008). *Το έργο και ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη του Επαγγελματικού Λυκείου*. Δημοσίευτη Διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ, Ελλάδα.
- Καρυπίδου, Α. (2009). *Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης. Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Δημοσίευτη Διπλωματική εργασία, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Ανάκτηση 2009, από www.pi-schools.gr: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/
- Κατσίκης, Δ. (2009). *Αναζήτηση & διερεύνηση των σημείων τομής της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης & της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: ΕΑΠ, Ελλάδα.
- Καφέτσιος, Κ., Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι., Τζίμα, Γ. (2006). Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία: Η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο συναίσθημα και την ικανοποίηση από την εργασία. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 4 (1), 6-17
- Κιούση, Σ. (2008). *Σχέση σχολικής κουλτούρας, αξιών και σχολικής βελτίωσης*. Ανάκτηση Ιούνιος 24, 2010, από <http://www.rhodes.aegean.gr>
- Κιούση, Σ., & Κοντάκος, Α. (2006). *Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Ανάκτηση Οκτώβριος 5, 2010, από <http://www.rhodes.aegean.gr>
- Κόκκος, Α. (n.d). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezriow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Ανάκτηση Ιούλιος 11, 2011, από neollines.files.wordpress.com/2009/02/mez3.pdf
- Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόντης, Δ., Μουτόπουλος, Σ., & Κόντη, Ε. (2007). *Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος τελικά είναι τροχοπέδη ή μοχλός ανάπτυξης του θεσμού του σχολείου σήμερα*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 14, 2010, από conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1388-1532.pdf
- Κουλουμπαρίτη, Χ. Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., & Τσιρίκος, Γ. (2007). Το διοικητικό πλαίσιο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 43-54.
- Κυθραιώτης, Α., & Πασιαρδής, Π. (2010). Το σχολείο ως οργανισμός και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής, *Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σσ. 153-188). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Λαγγίδης, Γ. (2009). *Η επιλογή τύπου σχολείου μετά την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και η κοινωνική προέλευση των μαθητών (Συγκριτική μελέτη μεταξύ των μαθητών του Ιου ΕΠΑΛ Περάματος και του Ιου ΓΕΛ Περάματος)*. Δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ, Ελλάδα.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας Η σχολική τάξη Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management & Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- N.1566. (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.

- N.3475. (2006). *Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- N.3879. (2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*.
- Π.Δ. (104/1979). *Οργάνωση και λειτουργία μέσης εκπαίδευσης*.
- Π.Ι. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 19, 2010, από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: www.pi-schools.gr/download/programs/.../s_1_16.pdf
- Π.Ι. (2009). *Εισήγηση για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 15, 2010, από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: stat-athens.aueb.gr/.../texniki-epaggelmatiki-ekpaideusi-pi-18jn09.pdf
- Π. Ι. (2005). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ) (Εμπειρική Έρευνα)*. Ανάκτηση Ιούνιος 24, 2011, από: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο <http://www.pi-schools.gr/programs/par/index1.htm>
- Παπαδόπουλος, Γ. Α. (2007). Ευελιξία και προσαρμογή των μεταναστών στις τοπικές αγορές εργασίας. *Ημερίδα: "Οι μετανάστες στις περιφερειακές αγορές εργασίας"*. 8/06/2007, Κέρκυρα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Τσιάκκιρος, Α. (2010). Στρατηγικό σχέδιο και εφαρμογή. Στο Π. Πασιαρδής, *Τόμος II: Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση* (σ. 192). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πραμαγγιούλης, Π. (2008). *Οδηγός ανάλυσης δεδομένων με τη χρήση SPSS*. Ανάκτηση Ιανουάριος 16, 2011, από www2.fme.aegean.gr/decision/.../Odigos-SPSS-Pramaggioulis.pdf
- Ρουμπακιάς, Ι. (2008). *Διερεύνηση της συμβολής του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ως παραγόντων διαμόρφωσης της κουλτούρας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη της Λάρισας*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ, Ελλάδα.
- Σαΐτη, Α. (1999). Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου. *Διοικητική Ενημέρωση*, 14, 40-52.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Σαλτερής, Ν. (2006, Δεκέμβριος 1-3). *Ηγεσία για τη μάθηση: αδιέξοδα σταυροδρόμια στην Ελληνική εκπαίδευση*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 15, 2010, από 1ο Διεθνές Συνέδριο "Διοίκηση Εκπαίδευσης": www.nsalteris.gr/periexomenamenou/.../athrografia/hgesia.doc
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συνήγορος του Παιδιού. (2009). *Σχολικοί Κανονισμοί και Δημοκρατική Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανάκτηση Οκτώβριος 17, 2010, από: www.synigoros.gr/.../8372_3_keimeno_paratirisewn_ypourgo.pdf
- Σωτηροπούλου, Κ. (1998). *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο τεχνικό - επαγγελματικό λύκειο: οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 15, 2011, από: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/12262>
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Ελλάδα.

- Υ.Α 64338/Γ2. (2007). *Ωράριο λειτουργίας των Επαγγελματικών Λυκείων και (ΕΠΑ.Λ.) και των ΕΠΑΣ*. Ανάκτηση Μάιος 23, 2011, από: www.yperpth.gr/docs/ya_orario_epal_epas_070705.doc
- Υ.Α ΦΕΚ:1984/2008. (2008). *Αναθέσεις μαθημάτων Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου, ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑΣ*. Ανάκτηση Οκτώβριος 18, 2010, από: edu.klimaka.gr/.../1306-fek-1984-2008-anatheseis-mathimatwn.html -
- Υ.Α ΦΕΚ:26/15-1-2008. (2008). *Ωρολόγιο πρόγραμμα της Α', Β', Γ' και Δ' τάξης Εσπερινών ΕΠΑ.Λ.* Ανάκτηση Οκτώβριος 18, 2010, από: grtee-d-ath.att.sch.gr/Documents/.../EPAL/or_esp_a_b_g_d_epal_080204.pdf
- Υ.Α ΦΕΚ:619 23613/6/Γ2 4094. (1986). *Κανονισμός λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων*. ΥΠΔΒΜΘ. (2010). *Ανάλυση έρευνας*. Ανάκτηση Μάιος 29, 2011, από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/deltia-typou/22-05-11-ereyna-gia-tin-yfistameni-katastasi-sta-epal-epas.html>
- OWL στο ΥΠΔΒΜΘ. (2010). *Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων*. [Powerpoint slides]. Ανάκτηση Μάιος 29, 2011, από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/deltia-typou/22-05-11-ereyna-gia-tin-yfistameni-katastasi-sta-epal-epas.html>
- ΥΠΔΒΜΘ. (2010). *Νέο σχολείο - Πρώτα ο μαθητής*. Ανάκτηση Οκτώβριος 30, 2010, από www.minedu.gov.gr: <http://www.minedu.gov.gr/>
- ΥΠΔΒΜΘ. (2011, Μάρτιος, 30). *Πρόταση για το νέο λύκειο*. Ανάκτηση Απρίλιος 16, 2011, από www.minedu.gov.gr: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/deltia-typou/30-03-11-synenteyksi-typou-tis-politikis-igesias-toy-yπουργειου-paideias-dia-bioy-mathisis-kai-thriskeymaton-gia-to-lneo-lykeior.html>
- ΥΠΔΒΜΘ. (2011, Μάιος, 26). *Πρόταση για το τεχνολογικό λύκειο*. Ανάκτηση Μάιος 28, 2011, από www.minedu.gov.gr: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/deltia-typou/26-05-11-paroysiasi-toy-technologikoy-lykeioly.html>
- ΥΠΔΒΜΘ. (2011). *Πρώτα ο Μαθητής – Πρώτα η Σχολική Μονάδα: Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο*. Ανάκτηση Απρίλιος 06, 2011, από <http://www.opengov.gr/yperpth/?p=853>
- ΥΠΔΒΜΘ. (2011, Μάρτιος, 13). *Συνενώσεις- Ιδρύσεις σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική χρονιά 2011 – 2012*. Ανάκτηση Απρίλιος 8, 2011, από www.minedu.gov.gr: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/deltia-typou/13-03-11-synenoseis-idryseis-sxolikon-monadon-protobathmias-kai-deyterobathmias-ekpaideysis-gia-ti-sxoliki-xronia-2011-2012.html>
- Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία* (Δεύτερη εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα

«Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ Συνάδελφε,

Η κουλτούρα αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα της οργανωτικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας που επηρεάζει πολύπλευρα τους ανθρώπους που ζουν στο χώρο της καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου. Στόχος της παρακάτω έρευνας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων σας ως εκπαιδευτικών για θέματα που αφορούν το σχολείο που εργάζεστε, προκειμένου να διερευνηθεί η κουλτούρα και το σχολικό κλίμα που επικρατεί.

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, τονίζεται ότι **δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις**, ενδιαφέρει αποκλειστικά και μόνον να καταγραφεί με ακρίβεια η προσωπική σου γνώμη.

Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** και οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σου στην έρευνα.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.

Τα συνολικά αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας θα είναι διαθέσιμα σε κάθε μέλος της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ευχαριστώ θερμά, εκ των προτέρων, για τη συνεργασία σας.

Ο Υπεύθυνος της έρευνας

Μπατζιάκας Γιώργος
gempatzi@uth.gr

A. Σημειώστε με κύκλο τον αριθμό που θεωρείτε ότι ταιριάζει καλύτερα με τη δική σας άποψη στα δεξιά της πρότασης στην παρακάτω κλίμακα. (Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, χρειάζεται μόνον να καταγράψετε με ακρίβεια την προσωπική σας γνώμη.)

	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
1. Πόσο μπορείτε να επηρεάσετε τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο;	1	2	3	4	5
2. Πόσο μπορείτε να εκφράσετε τις απόψεις σας ελεύθερα σχετικά με τα σημαντικά σχολικά θέματα;	1	2	3	4	5

B. Σημειώστε με κύκλο τον αριθμό που θεωρείτε ότι ταιριάζει καλύτερα με τη δική σας άποψη στα δεξιά της πρότασης στην παρακάτω κλίμακα. (Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, καταγράψετε με ακρίβεια την προσωπική σας γνώμη.)

	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
1. Είναι επιθυμητό να απαιτείται οι μαθητές να κάθονται στα καθορισμένα καθίσματα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων	1	2	3	4	5
2. Οι μαθητές συνήθως δεν είναι σε θέση να επιλύσουν τα προβλήματα τους μέσα από λογική σκέψη	1	2	3	4	5
3. Οι σαρκαστικές παρατηρήσεις προς έναν προκλητικό μαθητή είναι μια καλή πειθαρχική τεχνική	1	2	3	4	5
4. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι απίθανο να διατηρήσουν αρκετά αυστηρό έλεγχο των μαθητών τους	1	2	3	4	5
5. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επανεξετάσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, εφόσον αυτές έχουν επικριθεί από τους μαθητές τους	1	2	3	4	5
6. Οι καλύτεροι διευθυντές παρέχουν τυφλή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς στην πειθάρχηση των μαθητών	1	2	3	4	5
7. Στους μαθητές δεν πρέπει να επιτρέπεται να αντιτίθενται με τις δηλώσεις του καθηγητή στην τάξη	1	2	3	4	5
8. Είναι θεμιτό οι μαθητές να μαθαίνουν πολλά στοιχεία σχετικά με ένα θέμα, ακόμη και αν δεν έχουν άμεση εφαρμογή	1	2	3	4	5
9. Πολύς εκπαιδευτικός χρόνος ξοδεύεται σε συμβουλές και σχετικές δραστηριότητες και ελάχιστα στην διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων	1	2	3	4	5
10. Όταν είσαι φιλικός με τους μαθητές, αυτό συχνά παρεξηγείται και γίνονται πολύ οικείοι	1	2	3	4	5
11. Είναι πιο σημαντικό για τους μαθητές να μάθουν να υπακούουν σε κανόνες από το να μάθουν να κάνουν τις δικές τους κρίσεις	1	2	3	4	5

	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
12. Τα μαθητικά συμβούλια είναι μια καλή «βαλβίδα ασφάλειας» αλλά δεν πρέπει να έχουν πολλή επιρροή στις σχολικές αποφάσεις	1	2	3	4	5
13. Μπορείς να εμπιστευθείς τους μαθητές για να εργαστούν μαζί χωρίς επίβλεψη	1	2	3	4	5
14. Εάν ένας μαθητής χρησιμοποιεί άσεμνη ή βέβηλη γλώσσα στο σχολείο, αυτό πρέπει να θεωρηθεί ηθική παράβαση	1	2	3	4	5
15. Εάν οι μαθητές έχουν την άδεια να χρησιμοποιούν την τουαλέτα χωρίς να παίρνουν άδεια, θα υπάρξει κατάχρηση αυτού του προνομίου	1	2	3	4	5
16. Μερικοί μαθητές είναι απλώς νεαροί βάνδαλοι και πρέπει να αντιμετωπίζονται ανάλογα	1	2	3	4	5
17. Είναι συχνά απαραίτητο να υπενθυμίζεται στους μαθητές ότι η θέση τους στο σχολείο διαφέρει από εκείνη των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
18. Ένας μαθητής που καταστρέφει σχολικό υλικό ή σχολική περιουσία πρέπει να τιμωρείται αυστηρά	1	2	3	4	5
19. Οι μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ της δημοκρατίας και της αναρχίας στην τάξη	1	2	3	4	5
20. Οι μαθητές συχνά συμπεριφέρονται απρεπώς προκειμένου να φανεί ο εκπαιδευτικός κακός	1	2	3	4	5

Γ. Σημειώστε με κύκλο τον αριθμό που θεωρείτε ότι ταιριάζει καλύτερα με τη δική σας άποψη στα δεξιά της πρότασης στην παρακάτω κλίμακα. (Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, καταγράψετε με ακρίβεια την προσωπική σας γνώμη.)

	συμβαίνει σπάνια	συμβαίνει μερικές φορές	συμβαίνει συχνά	συμβαίνει πολύ συχνά
1. Οι ιδιορρυθμίες των εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο είναι ενοχλητικές	1	2	3	4
2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις	1	2	3	4
3. Τα καθημερινά εξωδιδασκτικά καθήκοντα παρεμποδίζουν το κυρίως διδακτικό έργο	1	2	3	4
4. Οι εκπαιδευτικοί διακόπτουν άλλα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων που μιλούν στις συνεδριάσεις του	1	2	3	4
5. Η διοικητική γραφική εργασία είναι υπερβολική σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4
6. Τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα που ανατίθενται είναι υπερβολικά	1	2	3	4

Δ. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς, με τους οποίους υπηρετείτε μαζί, στην ίδια σχολική μονάδα. Σημειώστε με κύκλο τον αριθμό που θεωρείτε ότι ταιριάζει καλύτερα με τη δική σας άποψη στα δεξιά της πρότασης στην παρακάτω κλίμακα. (Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, καταγράψετε με ακρίβεια την προσωπική σας γνώμη.)

	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
1. Αισθάνομαι ότι ανήκω σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
2. Οι εκπαιδευτικοί φεύγουν από το σχολείο αμέσως μόλις τελειώσει το ωράριο εργασίας τους	1	2	3	4	5
3. Θεωρώ υποχρέωση μου να συμμετέχω στις εκδηλώσεις του σχολείου	1	2	3	4	5
4. Υπάρχουν εντάσεις και προστριβές μεταξύ των συναδέλφων της ειδικότητας μου	1	2	3	4	5
5. Οι συνάδελφοι της ειδικότητας μου είναι αξιόλογοι εκπαιδευτικοί	1	2	3	4	5
6. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους συναδέλφους της ειδικότητας μου	1	2	3	4	5
7. Εμπιστεύομαι περισσότερο τους συναδέλφους της ειδικότητας μου από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
8. Οι συνάδελφοι της ειδικότητας με βοηθούν όταν αντιμετωπίζω προβλήματα στο σχολείο	1	2	3	4	5
9. Θεωρώ τον εαυτό μου, μέλος αυτού του σχολείου	1	2	3	4	5
10. Η ανάπτυξη από εμένα προαιρετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, πέραν του υποχρεωτικού προγράμματος βοηθά στην προώθηση του ρόλου και του σκοπού του σχολείου	1	2	3	4	5
11. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί της ειδικότητας μου στο σχολείο που μου είναι αντιπαθείς	1	2	3	4	5
12. Αυτό το σχολείο είναι ένα από τα καλύτερα που έχω συναντήσει	1	2	3	4	5
13. Βιώνω συγκρούσεις και προστριβές με τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
14. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
15. Όταν έχω προβλήματα στη δουλειά μου, δεν μπορώ να βασιστώ στη βοήθεια των συναδέλφων μου	1	2	3	4	5
16. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
17. Υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη με τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5
18. Ξέρω συνήθως πόσο ικανοποιημένος είναι ο διευθυντής μου με τη δουλειά που κάνω	1	2	3	4	5
19. Ο διευθυντής καταλαβαίνει τα προβλήματα και τις ανάγκες μου στη δουλειά	1	2	3	4	5
20. Ο διευθυντής αναγνωρίζει τις δυνατότητες μου	1	2	3	4	5
21. Ο διευθυντής με βοηθά με όλη του την δύναμη να λύσω προβλήματα στη δουλειά μου	1	2	3	4	5
22. Έχω αρκετή εμπιστοσύνη στον διευθυντή μου ώστε να τον υπερασπιστώ και να δικαιολογήσω μια απόφαση του ακόμα και αν δεν είναι παρών για να το κάνει ο ίδιος	1	2	3	4	5

	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
23. Ο διευθυντής δεν αντιμετωπίζει όλους τους εκπαιδευτικούς ισότιμα και με βάση τους νόμους	1	2	3	4	5
24. Ο διευθυντής σέβεται το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (εκτός εκπαιδευτικών)	1	2	3	4	5
25. Ο διευθυντής θεωρεί όλους τους εκπαιδευτικούς ίσους μεταξύ τους, ανεξάρτητα της θέσης τους, ειδικότητας ή αρχαιότητας που έχουν	1	2	3	4	5
26. Δεν μπορεί να είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί ίσοι, αλλά ανάλογα με το επίπεδο του πτυχίου που διαθέτουν	1	2	3	4	5
27. Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ευνοϊκότερη μεταχείριση από τους νεότερους	1	2	3	4	5
28. Ο διευθυντής σέβεται τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5

	Καθόλου ικανοποιητική	Λίγο ικανοποιητική	Μέτρια ικανοποιητική	Αρκετά ικανοποιητική	Πολύ ικανοποιητική
29. Πώς θα χαρακτηρίζατε την εργασιακή σχέση σας με τον διευθυντή σας;	1	2	3	4	5
30. Πώς θα χαρακτηρίζατε την εργασιακή σχέση σας με τον υπ/ντη-ες;	1	2	3	4	5
31. Πώς θα χαρακτηρίζατε την εργασιακή σχέση μεταξύ Δ/ντη και Υπ/ντη-ες;	1	2	3	4	5

Ε. Σημειώστε με κύκλο τον αριθμό που θεωρείτε ότι ταιριάζει καλύτερα με τη δική σας άποψη στα δεξιά της πρότασης στην παρακάτω κλίμακα. (Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Καταγράψτε με ακρίβεια την προσωπική σας γνώμη.)

	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
1. Στο σχολείο μου ο διευθυντής εφαρμόζει τις αλλαγές που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
2. Στο σχολείο μου ο διευθυντής εστιάζει στη διαχείριση των καθημερινών διεκπεραιώσεων	1	2	3	4	5
3. Ο διευθυντής του σχολείου μου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν την εφαρμογή νέων ιδεών	1	2	3	4	5
4. Στο σχολείο μου ο διευθυντής δεν θέλει καμιά αλλαγή (στηρίζει τη σταθερότητα)	1	2	3	4	5
5. Ο διευθυντής σε αυτό το σχολείο «αγκαλιάζει» τις πρωτοβουλίες αλλαγής	1	2	3	4	5
6. Ο διευθυντής προωθεί νέες ιδέες για βελτίωση σχολείου	1	2	3	4	5

ΣΤ. Σημειώστε με κύκλο τον αριθμό που θεωρείτε ότι ταιριάζει καλύτερα με τη δική σας άποψη στα δεξιά της πρότασης στην παρακάτω κλίμακα. (Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Καταγράψετε με ακρίβεια την προσωπική σας γνώμη.)

	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ αρκετά	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	συμφωνώ αρκετά	συμφωνώ απόλυτα
1. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντιμετωπίζουν τους γονείς ευγενικά και άμεσα	1	2	3	4	5
2. Ο διευθυντής του σχολείου ενδιαφέρεται και συνεργάζεται με τους γονείς σχετικά με το παιδί τους	1	2	3	4	5
3. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο ενδιαφέρονται και συνεργάζονται με τους γονείς για την πρόοδο ενός παιδιού	1	2	3	4	5
4. Οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο	1	2	3	4	5
5. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έρχονται σε επαφή με τους γονείς για προβλήματα που αφορούν το παιδί τους	1	2	3	4	5
6. Οι γονείς επικοινωνούν συχνά με το σχολείο για την πρόοδο του παιδιού τους	1	2	3	4	5
7. Η επίλυση προβλημάτων που αφορά μαθητές είναι περισσότερο θέμα του διευθυντή και όχι των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη τάξη	1	2	3	4	5
8. Όταν κάποιος μαθητής παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την επίλυσή τους	1	2	3	4	5
9. Η επίλυση προβλημάτων με μαθητές είναι κοινή υπόθεση διευθυντή-εκπαιδευτικών-γονέων	1	2	3	4	5

Z. Σημειώστε με κύκλο τον αριθμό που θεωρείτε ότι ταιριάζει καλύτερα με τη δική σας άποψη στα δεξιά της πρότασης στην παρακάτω κλίμακα. (Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Καταγράψετε με ακρίβεια την προσωπική σας γνώμη.)

	σχεδόν ποτέ δεν συμβαίνει	συμβαίνει σπάνια	συμβαίνει περιστασιακά	συμβαίνει συχνά	συμβαίνει σχεδόν πάντα
1. Ο διευθυντής αποφασίζει χωρίς να συμβουλευτεί κανέναν	1	2	3	4	5
2. Ο διευθυντής προσπαθεί πάντα να συμβουλευτεί έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς πριν πάρει την τελική απόφαση	1	2	3	4	5
3. Ο διευθυντής ενδυναμώνει την συναδελφικότητα και το αίσθημα της ομάδας μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
4. Ο διευθυντής ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
5. Ο διευθυντής του σχολείου μου υιοθετεί προτάσεις που εισηγούνται οι εκπαιδευτικοί	1	2	3	4	5

Σας Ευχαριστώ Θερμά

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ (ενδεικτικές ερωτήσεις)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ-ΑΡΧΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ: (διερεύνηση κοινωνικοποίησης μεταξύ γενικής-τεχνικής)

1. Που εργάστηκες ως εκπαιδευτικός για **πρώτη φορά** στην εκπαίδευση;
2. Υπήρξε κάτι που σε επηρέασε τότε; Πώς;
3. Που εργάστηκες ως εκπαιδευτικός για πρώτη φορά στην τεχνική εκπαίδευση;
4. Υπήρξε κάτι που σε επηρέασε τότε; Πώς;
5. Έβγαλες κάποια συμπεράσματα εκεί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και ποια;
6. Σε σχέση με τους μαθητές;
7. Σε σχέση με τους γονείς;
8. Είχες αρχική παιδαγωγική κατάρτιση στο Πανεπιστήμιο;
9. Πώς επέδρασε αυτή (έλλειψη- παροχή) α) στη διδασκαλία σου β) στην αντιμετώπιση προβλημάτων στη τάξη;

ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΙ

1. Όταν ήρθες εδώ στο σχολείο, πριν ακόμα μπεις στο κτίριο ποια ήταν η **πληροφόρηση** για αυτό; Τι περίμενες να συναντήσεις για το σχολείο; (προϊδεασμός)
2. Ποιες ήταν οι πρώτες **εντυπώσεις αρχικά** κατά τον ερχομό σας στο σχολείο;
3. Ποια **συναισθήματα** σας δημιούργησε;
4. Τι **στάση** τηρήσατε;
5. Σε τι συνίσταται η αλλαγή;
6. Πόση **υποστήριξη** έλαβες με την έλευση στο σχολείο και πώς ;

ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: (Παλιότεροι εκπ/κοι)

1. Υπήρχαν διαφορές όταν ήρθες στο σχολείο και τώρα; Ποιες;

ΣΧΕΣΕΙΣ - ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ:

Συνεργατική κουλτούρα –διαμερισματοποίησης - επινοημένη (τεχνητή) - ατομική

1. Πώς αισθάνεσαι καθημερινά στο σχολείο; (συναισθήματα)
2. Ποιες οι **σχέσεις** σου με τους άλλους εκπαιδευτικούς; Α) εντός σχολείου Β) κοινωνικές (εκτός)
3. Γιατί είναι αυτές;
4. Ποιους θεωρείς φίλους σου στο σχολείο με τους οποίους έχεις μια ευρύτερη επικοινωνία εντός και εξωτερικά του σχολείου; (ονομασία)
5. Γιατί μ' αυτούς;
6. Τι μορφές παίρνει η **συνεργασία** με τους άλλους εκπαιδευτικούς;
7. Πώς συνεργάζεσαι με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς;
8. Πώς εννοείς τη συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς;
9. Πώς συνεργάζεσαι με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο ειδικότητας;
10. Τους εμπιστεύεσαι; Γιατί;

11. Ποια κριτήρια λαμβάνεις υπόψη σου προκειμένου να εμπιστευτείς τους άλλους εκπαιδευτικούς;
12. Έχεις αντιπάθειες; Γιατί;
13. Παρά το ότι και άλλοι εκπαιδευτικοί δεν προσφέρουν στο σχολείο πιθανά, γιατί ο συνάδελφος θεωρείτε μη αποδεκτός;

14. Ποια είναι τα θέματα **συζήτησης** μεταξύ των εκπαιδευτικών;
15. Η συζήτηση με άλλους εκπαιδευτικούς αφορά τρέχοντα ζητήματα σχολικής καθημερινότητας;
16. Συζητάς με συνάδελφους για προβλήματα που αντιμετωπίζεις στη **διδασκαλία**;
17. Συζητάς με συναδέλφους για τη βελτίωση της διδασκαλίας;
18. Γιατί συζητάς/δεν τη διδασκαλία με άλλους συναδέλφους;
19. Περιλαμβάνει **συμπεριφορές** μαθητών και τρόπους αντιμετώπισης της συμπεριφοράς;
20. Η συζήτηση για τους μαθητές είναι γενικότερη ή όταν υπάρξει πρόβλημα συμπεριφοράς;

21. Υπάρχουν **ομάδες** μεταξύ των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου;
22. Διακρίνεις κάποιες συγκρούσεις προστριβές, έριδες, αντιπάθειες (εμφανείς ή υπόγειες) μεταξύ κάποιων εκπαιδευτικών ή ομάδων εκπαιδευτικών στο σχολείο;
23. Γιατί υπάρχουν;
24. Η διαφωνία για τις αναθέσεις των μαθημάτων μεταξύ ΠΕ –ΤΕ επηρέασε τις **σχέσεις** σου με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς;
25. Γιατί;
26. Δημιούργησε κάποιο πρόβλημα στο σχολείο;

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ- ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

1. Ποια είναι τα όρια μεταξύ **συνεργασίας** και αυτονομίας του εκπαιδευτικού;
2. Η απουσία **ελέγχου** στην εκπαιδευτική πράξη πως σε επηρεάζει στο έργο σου;

Γ. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ - ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ – ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

ΟΡΑΜΑ-ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ & ΚΟΙΝΩΝΙΑ-ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ – ΑΞΙΕΣ (Σχέση σκοπών & αξιών)

1. Τι προσδοκίες έχει η **κοινωνία** σήμερα από το σχολείο; Πώς θέλει να είναι το σχολείο;
2. Τι θέλει η κοινωνία να προσφέρει το σχολείο στους μαθητές του γενικά;
3. Γνωρίζεις ποιοι είναι οι στόχοι της **πολιτείας** στα τεχνικά σχολεία;
4. Ποιες θεμελιώδεις ανθρώπινες αρχές και **αξίες** πιστεύεις ότι πρέπει να προάγει η εκπαίδευση στο σχολείο;
5. Ποιες επαγγελματικές αρχές και αξίες πιστεύεις ότι πρέπει να προάγει η εκπαίδευση στο τεχνικό σχολείο;
6. Ποια θεωρείς ότι είναι η αποστολή του σχολείου γενικά για σένα;
7. Ποιους περιλαμβάνει; Γιατί;

8. Έχεις αντιληφθεί να υπάρχει, κάποιο γενικά **διατυπωμένο όραμα από τον δ/ντή** για το **συγκεκριμένο σχολείο**;
9. Ποια είναι η **αποστολή** του συγκεκριμένου σχολείου για σένα; (Γιατί υπάρχει;)

10. Το σχολείο αυτό εκπληρώνει τις επαγγελματικές **ανάγκες** των μαθητών; Τις ανθρώπινες ανάγκες τους;
11. Ποιες **αξίες** προάγει το σχολείο αυτό;

ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

1. Πόσο πιστεύεις ότι όλοι οι **μαθητές** μπορούν να μάθουν; Γιατί;
2. Ποιες οι προσδοκίες σου για τους μαθητές; Τι περιμένεις;
3. Πώς φροντίζεις για τη συναισθηματική τους ευημερία;
4. Πώς ανταμείβεις τους μαθητές σε προσωπικό επίπεδο;
5. Πώς προσδιορίζεις τη **θέση** σου σε σχέση με τους μαθητές; (όρια διακριτά)
6. Πώς επιδρά αυτή η αντίληψη στη σχέση σου με τους μαθητές;
7. Πώς δείχνεις να **σέβεσαι** τους μαθητές;

8. Πόσο επηρεάζει το αναλυτικό πρόγραμμα τη **διδασκαλία** σου;
9. Το ακολουθείς πιστά ή έχεις μια διαφορετική φιλοσοφία για αυτό το θέμα; Γιατί;
10. Μπορείς να ξεχάσεις το αναλυτικό πρόγραμμα και να το διαμορφώσεις μόνο με τους μαθητές; Γιατί;
11. Πώς θα ήταν ενδιαφέρουσα η **διδασκαλία** για σένα;
12. Τι συνιστά αποτελεσματική διδασκαλία για σένα;

13. Πώς αξιολογείς την διδασκαλία σου γενικά ; Γιατί;
14. Πώς παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για τη σχολική εργασία;
15. Παρακινείς τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στο σχολείο; Πώς; Γιατί;
16. Προσπαθείς οι μαθητές να διαμορφώσουν **αξίες**; Πώς;
17. Η γνώμη των **μαθητών** για τη διεξαγωγή της **διδασκαλίας** λαμβάνεται υπόψη και πως;
18. Πόσο μπορείτε να **διαχειριστείτε** την κάθε ομάδα μαθητών κατά την διάρκεια της διδασκαλίας; (εργαστήρια)

19. Πώς επηρεάζει το **ΚΟΕ** των μαθητών την καθημερινότητα του σχολείου;
20. Πώς επηρεάζει το ΚΟΕ τη διδασκαλία σου;

ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

21. Ποια θεωρείς ως προβλήματα **συμπεριφοράς** μαθητή μέσα στη αίθουσα διδασκαλίας;
22. Πως αντιμετωπίζεις τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών;
23. Πώς προσπαθείς να ακολουθούν οι μαθητές τους **κανόνες** στην τάξη?
24. Η φιλικότητα με τους **μαθητές** επηρεάζει τη μάθηση; Πώς τα καταφέρνεις;
25. Πως θα έπρεπε να κατατάσσονται οι μαθητές σε τμήματα; (α) αλφαβητικά, β) κατά επίδοση, γ) κατά συμπεριφορά.) Γιατί;
26. Τους δύσκολους μαθητές λόγω **συμπεριφοράς** πως θα έπρεπε να τους αντιμετωπίζει το **σχολείο** γενικά;
27. Ποιες είναι οι **αιτίες** που κάποιοι μαθητές έχουν δύσκολη **αντικοινωνική συμπεριφορά**;
28. Στον **τομέα** που διδάσκεις υπάρχουν φαινόμενα δύσκολων μαθητών;
29. Γιατί συμβαίνει/δεν αυτό;
30. Γιατί παρουσιάζεται το φαινόμενο στον μηχανολογικό τομέα να συμβαίνουν περισσότερα περιστατικά αποβολών και γενικότερα άσχημων συμπεριφορών;

ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:

1. Πώς πρέπει να **συμπεριφέρεται** ένας εκπαιδευτικός στους μαθητές;
2. Τι πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτικός για να θεωρείται επιτυχημένος και αποδεκτός από τους συναδέλφους του;
3. Πώς πρέπει να συμπεριφέρεται ένας εκπαιδευτικός απέναντι στον δ/ντή;
4. Τι πρέπει να προσέχεις έτσι ώστε να μην δημιουργείς προβλήματα και πιθανές παρατηρήσεις από τον δ/ντη;
5. Από τους υπόλοιπους συναδέλφους;

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ – ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

7. Ποιες **διαφορές** διακρίνεις μεταξύ **τεχνικής και γενικής** εκπαίδευσης γενικά;
8. Σε επίπεδο μαθητών;
9. Σε επίπεδο καθηγητών;
10. Ποιές οι διαφορές στη **οργανωτική λειτουργία** μεταξύ τεχνικής και γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
11. Γιατί υπάρχουν αυτές οι διαφορές;

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

1. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις όσον αφορά σημαντικά θέματα στο σχολείο σας;
2. Ποια είναι η συμμετοχή του **συλλόγου διδασκόντων**;
3. Πόσο μπορείς να επηρεάσεις **αποφάσεις** που λαμβάνονται στο σχολείο; Γιατί;
4. Πώς αισθάνεσαι σε προσωπικό επίπεδο γι' αυτό;
5. Πώς συμμετέχεις περισσότερο, **ανεπίσημα ή επίσημα** (συλλ. Διδασκ.), στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο;
6. Ο Δ/ντης προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις; Πώς;
7. Οι **μαθητές** έχουν ευκαιρίες να συμμετάσχουν στη **λήψη αποφάσεων** του σχολείου και πώς;
8. Ποιο είναι το **όριο** που θεωρείς ότι πρέπει να υπάρχει στη **συμμετοχή των μαθητών** στις σημαντικές σχολικές αποφάσεις; Γιατί; (Μέχρι που πρέπει να φτάνει η συμμετοχή των μαθητών στις αποφάσεις του σχολείου)

ΦΙΛΟΔΟΞΙΑ –ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ - ΑΞΙΟΣΥΝΗ- ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ- ΚΙΝΗΤΡΑ - ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΓΚΩΝ- ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ:

1. Γιατί έγινε εκπαιδευτικός;
2. Πώς η εργασία σου ως εκπαιδευτικός, καλύπτει τις **προσωπικές ανάγκες και φιλοδοξίες** ως άνθρωπο;
3. Πώς η **οργάνωση** και το πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος στην **Ελλάδα** σου προσφέρει δυνατότητες **επαγγελματικής εξέλιξης**, είτε επιστημονικά είτε διοικητικά;
4. Πως αναγνωρίζονται οι **ικανότητες** του κάθε εκπαιδευτικού στο σχολείο;
5. Πως αναγνωρίζονται οι ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού από τη κρατική διοίκηση;

6. Υπάρχουν θεσμοθετημένα **κίνητρα** για καριέρα στην εκπαίδευση;
7. Πως επιδρά αυτό στο **διδακτικό σου έργο**;
8. Θεωρείς ότι υπάρχει **αξιοκρατία** στην εκπαίδευση στην Ελλάδα;
9. Πώς η έλλειψή της σε επηρεάζει στην εργασία σου;

ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ & Δ/ΝΤΗ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ: (ΙΣΟΤΗΤΑ)

1. Υπάρχουν **μεροληψίες** έναντι των εκπαιδευτικών στο σχολείο από τη διεύθυνση και πώς;
2. Γιατί συμβαίνει αυτό;
3. Πώς κρίνεις τους **υπ/ντες** στην άσκηση του ρόλου τους;
4. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ή εμμένουν στη εκπλήρωση της διοικητικής εργασίας;
5. Γιατί πιστεύετε πως συμβαίνει αυτό;
6. Πώς κρίνεις τη σχέση δ/ντη-υπ/ντων;
7. Πότε θα εκδήλωνες πιθανή **διαφωνία** σου με το δ/ντη;

ΓΟΝΕΙΣ:

1. Ποια πρέπει να είναι η **σχέση** του σχολείου με τους γονείς γενικά;
2. Πώς πρέπει να εμπλέκονται οι γονείς στο σχολείο;
3. Σε ικανοποιεί η συνεργασία με τούς γονείς; Γιατί;

ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ:

1. Πώς επηρεάζει η **δημοσιουπάλληλική ιδιότητα** τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό έργο σου; (δομή εξωτερική)
2. Ποιο θεωρείς πρωταρχικό από τα δύο, ποιο πρέπει να κυριαρχεί;
3. Πως επηρεάζουν οι εξωδιδασκτικές εργασίες το διδακτικό έργο σου;

ΑΙΣΘΗΜΑ ΕΥΘΥΝΗΣ (ΡΟΛΟΣ)- ΔΕΣΜΕΥΣΗ:

1. Μέχρι ποιο σημείο αισθάνεσαι ότι έχεις **ευθύνη** για τα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση;
2. Πόσο υπεύθυνο θεωρείς τον εαυτό σου απέναντι στους **μαθητές** σου ως εκπαιδευτικός όσον αφορά τη προσφορά διδακτικών ευκαιριών και γνώσεων-δεξιοτήτων;
3. Τι σε κρατά σ' αυτό το σχολείο;

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

1. Υπάρχουν αλλαγές που να προωθεί στο σχολείο ο δ/ντης;
2. Σε ποιους τομείς στο σχολικό επίπεδο εντοπίζεις τις αλλαγές που προωθεί ο διευθυντής;
3. Πώς σε επηρεάζουν αυτές οι αλλαγές; γιατί;

1. Πώς κρίνεις την ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής;
2. Θέλω να αναλογιστείς και να σχολιάσεις κατά πόσο η **ηγεσία** που ασκεί Ο διευθυντής στο σχολείο εμπεριέχει είτε με λόγια είτε με πράξεις.

A) αποκλεισμούς; Γιατί;

B) ίσες ευκαιρίες

- Γ) ισότητα ή δικαιοσύνη
- Δ) υψηλές προσδοκίες
- Στ) συνεργασία. Πώς το επιτυγχάνεις;
- Ζ) ομαδική εργασία
- Η) δέσμευση
- Θ) κατανόηση

ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

1. Υπάρχει κάτι που να σας **προβληματίζει** στο **σχολείο αυτό**; Ποιο;
2. δημιουργεί παράπονα από πλευράς σας; Γιατί;
3. Τα εκφράζετε και προς ποιον;

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (STORYTELLING)

Αγαπητέ συνάδελφε,

Θα επιθυμούσα αφού σκεφτείς βαθιά και κατανοήσεις τα γεγονότα που συμβαίνουν τριγύρω σου και σε σένα τον ίδιο μια τυπική μέρα στο σχολείο, να περιγράψεις την τυπική μέρα όπως θα το έκανες αν κάποιος φιλοξενούμενος σου από ένα άλλο κράτος, ο οποίος δεν έχει ιδέα από τα ελληνικά σχολεία σας ερωτούσε «πώς είναι μια μέρα στο σχολείο»;

Η περιγραφή θα πρέπει να είναι αρκετά αναλυτική για να μπορεί να κατανοήσει ο φίλος σας πως τα πράγματα και οι άνθρωποι δουλεύουν καθημερινά. Μπορείτε να το εξετάσετε σε επίπεδο μιας εβδομάδας συγκεντρώνοντας τα σε μια τυπική μέρα. Ιδιαίτερες ερωτήσεις που μπορεί να βοηθήσουν είναι:

«Πώς δουλεύει η διδασκαλία;»

«Πώς οι μαθητές βιώνουν το γεγονός της διδασκαλίας;»

«Τι δεν δουλεύει;»

«Πώς είναι οι χώροι των καθηγητών;»

«Τι κάνω όταν φτάνω στο σχολείο;»

«Τι κάνω στα διαλείμματα ή στα κενά διδασκαλίας;»

«Τι κάνουν οι άλλοι;»