



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**

*Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Ανάλυση και
Πολιτική Θεωρία»*

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
της Μανώλα Η. Αικατερίνης**

**Στρατηγικές Διαχείρισης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου
Δυναμικού- Διοίκηση της Εκπαίδευσης και
Εκπαιδευτική Πολιτική
(Με έμφαση στη διοίκηση της σχολικής μονάδας)**

Επιβλέπων καθηγητής:

κ. Παπαδάκης Νίκος

Τριμελής επιτροπή:

κ. Μαυρομούστακου Έβη - Αγγελική

κ. Παπαδάκης Νίκος

κ. Χιωτάκης Στέλιος

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
Οριοθέτηση του θέματος	5
Θεωρητικές αφητηρίες	8
Μεθοδολογία έρευνας.....	12
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ- ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ	
1.2. Διαμόρφωση, προϋποθέσεις και εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.....	13
1.2. Θεμελίωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (περίοδος: 1992-2000).....	18
1.2.1. Λευκές και Πράσινες Βίβλοι για την Εκπαίδευση (1990-2000).....	21
1.3. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική από το 2000 και μετά.....	28
1.4. Στόχοι ως το 2020/ EU 2020.....	33
ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
2.1. Θεωρίες σχετικές με τη διοίκηση.....	36
2.2. Επιδράσεις στα συστήματα διοίκησης των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μετά την ένταξή τους σε αυτή.....	41
ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΥΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	
3.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	44
3.2. Επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	49
3.2.1. Θέματα εκπαιδευτικής προτεραιότητας της Ευρώπης.....	50
3.2.2. Προς την κοινωνία της γνώσης- Το Νέο Σχολείο.....	54
3.2.3. Η αξιολόγηση.....	55
3.2.4 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....	57

3.2.5. Το σχέδιο νόμου για τη διά βίου μάθηση.....	65
ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
4.1. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες εξευρωπαϊσμού της διοίκησης της εκπαίδευσης.....	69
Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
5.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	73
5.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού.....	74
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	
6.1. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας.....	80
6.2. Το εφαρμοζόμενο πρότυπο διοίκησης και οι σύγχρονες απαιτήσεις στο πρόσωπο του διευθυντή ως ηγέτη.....	82
6.3. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση.....	85
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	101

Πρόλογος

Στις μέρες μας φαίνονται όλο και περισσότερο οι αλλαγές που από καιρό χρησιμοποιήθηκαν ως επιχείρημα της ανάγκης προσαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα νέο σύστημα οργάνωσης του τομέα διαχείρισης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Οι αλλαγές αφορούν την ολοένα ανάπτυξη των ψηφιακών συστημάτων, στις νέες συνθήκες εργασίας, στη διευρυμένη μετακίνηση και ανάμειξη πληθυσμών και πολιτισμών κ.ά.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και να διαφοροποιήσει τόσο το επαγγελματικό του προφίλ όσο και τις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες με σκοπό την προσφορά του στην διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας και στην προετοιμασία των μαθητών του να γίνουν οι αυριανοί πολίτες-εργαζόμενοι του κόσμου. Οι προκλήσεις είναι τεράστιες. Στην προσπάθεια του για προσαρμογή ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας του είναι καταλυτικός.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οριοθέτηση του θέματος

Η επαγγελματική ρευστότητα και η αβεβαιότητα που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο γίνεσθαι προκάλεσαν την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ως κυρίαρχη τάση καταγράφεται ο επαναπροσδιορισμός των «εξειδικευμένων δεξιοτήτων» και η σύνδεση της επαγγελματικής επιμόρφωσης με τις απαιτήσεις του κάθε εργασιακού χώρου, στην περίπτωση μας αυτού της εκπαίδευσης.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα έρχεται αντιμέτωπη με τις νέες συνθήκες που χαρακτηρίζονται από την ανταγωνιστικότητα, την παγκοσμιοποίηση των αγορών, τη διεθνοποίηση των δραστηριοτήτων έρευνας, την αλληλοδιείσδυση των επιστημών και των νέων τεχνολογιών, την εμφάνιση νέων κοινωνικών και οικολογικών προβλημάτων κ.ά.

Οι προκλήσεις που δέχονται οι ευρωπαϊκές κοινωνίες από τις δυναμικές αλλαγές του σύγχρονου κόσμου είχαν ήδη επισημανθεί σε όλα τα σημαντικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Λευκά και Πράσινα Βιβλία) καθώς και των διεθνών οργανισμών όπως του ΟΟΣΑ και της UNESCO.

Το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ενοποίησης έθεσε τον παράγοντα της εκπαίδευσης ως καθοριστικό στοιχείο επιτυχίας του. Η σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την πολιτική και οικονομική μετεξέλιξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης επισημάνθηκε ήδη από το 1989 σε κείμενο του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας.

Στο κείμενο αυτό οι Υπουργοί Παιδείας επισήμαναν (Πασιάς 2002) :

α) ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των κρατών-μελών της κοινότητας σε οικονομικό, σε κοινωνικό και σε πολιτιστικό επίπεδο

β) οι συνέπειες από την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς θα ασκούσαν ξεχωριστή επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών. Απαραίτητη θα ήταν η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κοινοτική πολιτική και στις εθνικές πολιτικές στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Οι στόχοι της μελλοντικής συνεργασίας των κρατών-μελών που καθορίστηκαν στο ίδιο κείμενο ήταν οι εξής:

1. Η πολυπολιτισμική Ευρώπη (ανάπτυξη της ΕΔΕ, διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ενίσχυση της πολιτιστικής πολυμορφίας)

2. Η Ευρώπη της κινητικότητας (ανταλλαγές, συνεργασία, ελεύθερη κυκλοφορία)
3. Η Ευρώπη της μόρφωσης (ισότητα ευκαιριών, πρόσβαση, καταπολέμηση ανισοτήτων)
4. Η Ευρώπη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων (βελτίωση της ποιότητας, νέες τεχνολογίες, επιμόρφωση, διά βίου εκπαίδευση)
5. Η Ευρώπη ανοιχτή στον κόσμο (διεθνείς οργανισμοί, άλλα ευρωπαϊκά κράτη, διεύρυνση)

Στο εξής τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών έπρεπε να συνδέονται με τους παραπάνω στόχους. Προτεραιότητα απέκτησαν πολιτικές που προωθούσαν την οικονομική και κοινωνική συνοχή, στήριζαν την ιδέα της «Ευρώπης των πολιτών» και τα δικαιώματα του πολίτη. Μεγάλη βαρύτητα θα δινόταν στην επένδυση σε ανθρώπινους πόρους, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και της προσαρμοστικότητας στις αλλαγές.

Θέματα όπως η κινητικότητα, η αναγνώριση και πιστοποίηση των τίτλων σπουδών, η συνεργασία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων προβλήθηκαν μέσω της σύνδεσης των οικονομικών στόχων της ενιαίας αγοράς εργασίας (1992) και της ONE (1999) με τον ανταγωνισμό, την εφαρμογή καινοτομιών και την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Ο στόχος της κοινωνικής συνοχής συνδέθηκε με τα δικαιώματα των εργαζομένων για πρόσβαση στην κατάρτιση και την επανεκπαίδευση, καθώς και με την ανάγκη αντιμετώπισης του προβλήματος της σχολικής διαρροής, αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Ο στόχος τέλος της πολιτιστικής συνοχής προβλήθηκε μέσω της ευρωπαϊκής διάστασης, της γνώσης ξένων γλωσσών, των πολιτικών που σχετίζονται με την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας, τους μετανάστες και τις μειονότητες, την ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη (Πασιάς 2002).

Οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης είχαν αναγνωριστεί από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και στην πολύ σημαντική συνάντηση της Λισαβόνας(2000). Ο στόχος που τέθηκε για την Ευρώπη του 2010 ήταν να γίνει η πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου, με κύριο γνώμονα την παραγωγή νέας γνώσης, ικανής για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και αυξημένη κοινωνική συνοχή.

Αργότερα, στη Βαρκελώνη (2002) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνώρισε την Εκπαίδευση ως το κυριότερο μέσο για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας. Στη νέα αυτή συνάντηση υπογραμμίστηκε η ανάγκη της αναγωγής των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης σε υποδείγματα ποιότητας για όλο τον κόσμο.

Στη σύνοδο της Βαρκελώνης τονίστηκε ιδιαίτερα η σημασία της διά βίου μάθησης (δηλαδή της μάθησης από την προσχολική ηλικία ως τη συνταξιοδότηση).

Τα κράτη-μέλη θα καλούνταν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές προώθησης της διά βίου μάθησης και της μάθησης στον τόπο εργασίας σε συνεργασία με τα ιδρύματα εκπαίδευσης, να βελτιώσουν την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να προωθήσουν την ενεργό συμμετοχή όλων (Νικολάου 2008).

Οι στόχοι που τέθηκαν από την Ευρώπη στις συνόδους αυτές αλλά και σε άλλες που ακολούθησαν υιοθετήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από όλες τις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμπεριλαμβανομένης, με σχετική καθυστέρηση, και της Ελλάδας. Οι σχεδιαζόμενες μεταρρυθμίσεις περιγράφηκαν στο κείμενο με τίτλο «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής» που υποβλήθηκε στο Υπουργικό Συμβούλιο το 2009 και αποτελούσε μια προσπάθεια συνολικής αναδιοργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι παρεμβάσεις που περιγράφονται στο κείμενο για το «Νέο Σχολείο» αφορούν τα προγράμματα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική ανάπτυξη, τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και την ενσωμάτωση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Όσον αφορά τον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αυτός αναλύεται σε τέσσερις παραμέτρους: α) επιστημονικό αντικείμενο, β) παιδαγωγικές μέθοδοι, γ) νέες τεχνολογίες και δ) στελέχη καθοδήγησης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Επιχειρείται επίσης η διαδικασία αυτό-αξιολόγησης, αρχικά, και μετά αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αναφορικά με τους πόρους (ανθρώπινο δυναμικό, υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι), τη διοίκηση, το κλίμα και τις σχέσεις, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις καινοτόμες δράσεις. Σημασία δίνεται στο συνολικό πρόγραμμα κοινωνικής, πολιτιστικής και περιβαλλοντικής δράσης του Σχολείου καθώς και στα αποτελέσματα. Στα αποτελέσματα αναφέρονται η φοίτηση, η επίδοση και η ατομική-κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών αποτέλεσε και αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ιδιαίτερα στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από μια ανομοιογένεια όσον αφορά τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των εκπαιδευτικών. Απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, κάτοχοι πτυχίων διετούς φοίτησης στο εξωτερικό, απόφοιτοι των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων και σε πολλές περιπτώσεις διδάκτορες αποτελούν τα μέλη των συλλόγων διδασκόντων. Αναδύεται λοιπόν η ανάγκη για τη δημιουργία κινήτρων ανάπτυξης του γνωστικού κεφαλαίο αφενός όσων υπολείπονται των σύγχρονων εκπαιδευτικών εργαλείων (χρήση νέων τεχνολογιών, μεθόδου project,

ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ανακαλυπτική μάθηση κ.τ.λ) και αφετέρου όλων προς καθετί νέο.

Η ανάπτυξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που προωθούν την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού επηρεάζει όχι μόνο τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη μόρφωση του, αλλά ενισχύει κι ένα κλίμα συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα, προάγοντας ένα συνεκτικό και ενισχυτικό κλίμα (Καρακατσάνη, Παπαδιαμαντάκη 2012).

Τα στελέχη της Εκπαίδευσης, γενικότερα, καλούνται να συμβάλλουν σημαντικά, αναλαμβάνοντας έναν ηγετικό αλλά και δικτυακό ρόλο, ώστε να βοηθήσουν στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού δηλαδή των εκπαιδευτικών αλλά και των υποκειμένων της εκπαίδευσης, των αυριανών πολιτών και εργαζομένων της ενοποιημένης ευρωπαϊκής κοινωνίας.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο μια συνοπτική παρουσίαση των προϋποθέσεων συγκρότησης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, των σύγχρονων τάσεων της καθώς και των νέων συνθηκών που διαμορφώνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης μια παρουσίαση σημαντικών θεμάτων που αφορούν τη θεωρία του διοικητικού φαινομένου και των μεταρρυθμίσεων που έχουν επιχειρηθεί τις τελευταίες δεκαετίες.

Σημαντικά σημεία όπου γίνεται αναφορά είναι οι λευκές και πράσινες βίβλοι από τη δεκαετία 1990 και μετά και όροι όπως αυτοί της «απασχολησιμότητας» που αναδύθηκαν από αυτές.

Επιχειρείται επίσης η παρουσίαση των σύγχρονων απαιτήσεων στο πρόσωπο των στελεχών της Εκπαίδευσης με ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδα και σε εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και δράσης του που θα συνδράμουν στην προσαρμογή και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ώστε η σχολική μονάδα να αναπτυχθεί περαιτέρω προς όφελος μαθητών – δασκάλων και κατ' επέκταση της κοινωνίας.

Η αναφορά στο ζήτημα της ανάγκης για αλλαγή της υπάρχουσας κουλτούρας των εργαζομένων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αλλά και στους περισσότερους τομείς της δημόσιας διοίκησης είναι ένα από τα σημαντικά επίσης σημεία της.

Θεωρητικές αφετηρίες

Ο όρος «εκπαιδευτική πολιτική» αναφέρεται στο σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων που χρησιμοποιούνται από ένα κράτος με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Ως βασικότεροι παράγοντες τελικής διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες αναφέρονται οι εξής (Σαϊτής 2008):

- ο πολιτικός παράγοντας
- ο θρησκευτικός παράγοντας
- ο οικονομικός παράγοντας και
- ο κοινωνικο-πολιτιστικός παράγοντας.

Στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν όλοι οι παράγοντες, να υπάρχει σταθερή κατεύθυνση αλλά και ευελιξία, να καθορίζονται πλαίσια για μελλοντικές ενέργειες και οι επιλογές να υπαγορεύονται από αντικειμενικά κριτήρια.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι έχουν αναδειχθεί τέσσερις κύριες προσεγγίσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν προκύψει κυρίως από τις οπτικές των ιδεολογικοπολιτικών και ιστορικών συνθηκών μέσα στις οποίες διαμορφώθηκαν ως εξής (Ρέππα-Αθανασούλα 2008):

α) Η πρώτη αφορά την παραδοχή ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι μέρος της κοινωνικής πολιτικής, οπότε εντάσσεται στις προνοιακές πολιτικές οι οποίες αναπτύχθηκαν στα πλαίσια του κράτους πρόνοιας. Οι πολιτικές αυτές επιχείρησαν να επιτύχουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών με αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση, με επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με μαζικοποίηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σημαντική διεύρυνση της Τριτοβάθμιας. Δημιουργήθηκαν αντισταθμιστικά μέτρα για την ανάπτυξη των μειονεκτούντων κοινωνικών στρωμάτων και θεσμοθετήθηκε το ενιαίο σχολείο. Σύμφωνα με την πρώτη αυτή προσέγγιση, η εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει να εντάξει το εκπαιδευτικό σύστημα στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος.

β) Η δεύτερη προσέγγιση έχει σχέση με τη δριμεία κριτική που ασκήθηκε στις προνοιακές πολιτικές από την πλευρά των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που άρχισαν να διαμορφώνονται κυρίως μετά τη δεκαετία του '70 και αντιμετώπιζαν την εκπαίδευση με όρους αγοράς. Τα κυριότερα ζητήματα για τα οποία επικρίθηκαν οι πρώτες ήταν η αύξηση της γραφειοκρατίας, η αξίωση υψηλής φορολογίας, η άστοχη και αυθαίρετη χρήση του δημόσιου πλούτου και η αδυναμία επίτευξης των διακηρυγμένων στόχων τους. Εμφανίζεται πλέον μια νέα τάση για περισσότερη αυτονομία στην εκπαιδευτική μονάδα, για συστηματοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας και για αντιμετώπιση των μαθητών και γονέων ως καταναλωτών των εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών. Παρατηρείται μια στροφή στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και αξιώνεται η απόδοση λόγου για τους επιδιωκόμενους στόχους και τη χρήση των οικονομικών πόρων. Ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην οριζόντια διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με την ίδρυση τύπων σχολικών μονάδων με εξειδίκευση σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές κυρίως σε αντικείμενα που ενδεχομένως θα

συμβάλλουν στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας (τεχνολογίες, επιστήμες, τέχνες κλπ).

γ) Η τρίτη προσέγγιση είναι η μαρξιστική η οποία αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως μηχανισμό κοινωνικής και ιδεολογικής αναπαραγωγής, ο οποίος προετοιμάζει το κατάλληλο εργατικό δυναμικό. Οι μαρξιστικές προσεγγίσεις γενικότερα υποστηρίζουν ότι οι πολιτικές που ασκούνται είναι ταξικές λειτουργώντας εις βάρος των αδύναμων κοινωνικών στρωμάτων αλλά και των μειονεκτούντων ομάδων. Υπερτονίζουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής και επιδιώκουν μια ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με βάση την οποία θα αντιστραφεί η πορεία των αναπαραγωγικών και κοινωνικά άδικων λειτουργιών του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Η οριοθέτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής περιορίζεται στο πλαίσιο του καπιταλιστικού συστήματος που υφίσταται αλλαγές ιστορικά.

δ) Η τέταρτη και τελευταία κατηγορία προσεγγίσεων είναι οι «πλουραριστικές προσεγγίσεις» οι οποίες θεωρούν την εκπαιδευτική πολιτική ως δυναμικό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ομάδων πίεσης και της διαπραγματευτικής τους ικανότητας με την κυβέρνηση, καθώς προσπαθούν να αναδείξουν τις δικές τους θέσεις σε έμπρακτη επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Με αυτή την έννοια, η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι άμεση και μηχανιστική αντανάκλαση των σχέσεων παραγωγής, αλλά συμπύκνωση ευρύτερων κοινωνικών συγκρούσεων και συμφερόντων.

Γενικά θεωρείται ότι η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική-μεταρρύθμιση είναι αποτέλεσμα της διαμεσολαβητικής διάστασης του ρόλου του κράτους στη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας (Ιερωνυμάκης 2014). Η εκπαιδευτική πολιτική αφορά τη διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων ή προβλημάτων τα οποία σχετίζονται με κάποιες πολύ συγκεκριμένες εκφάνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή με το σύνολο των βαθμίδων, θεσμών και εκφάνσεών του. Επιχειρεί να προωθήσει είτε τη μετάδοση πολιτισμικών αξιών και κοινωνικών ρόλων είτε τη μάθηση ενός διευρυμένου αντιληπτικού πεδίου είτε τη διασφάλιση των προαπαιτούμενων, για την επίτευξη των προαναφερθέντων, συνθηκών και υπηρεσιών (Παπαδάκης 2003).

Οι εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνθέτουν το συγκρουσιακό ή μη πεδίο των ομάδων, του κράτους, της ιδεολογίας και της κουλτούρας και συντελούν στο γεγονός της ιστορικής διαμόρφωσης του συστήματος της εκπαίδευσης (Καζαμίας 2001).

Λόγω των συνθηκών που διαμορφώθηκαν και εξελίσσονται στα πλαίσια των διεργασιών της παγκοσμιοποίησης και της εισαγωγής της οικονομίας της γνώσης, η αρχική κατάρτιση καθίσταται ανίκανη να ικανοποιήσει τις ανάγκες ενός εργασιακού περιβάλλοντος που αλλάζει με ταχύτατους ρυθμούς. Οι απαιτούμενες δεξιότητες μετασχηματίζονται στη διάρκεια της εργασιακής ζωής και δεν αρκούν οι αρχικά

αποκτηθείσες δεξιότητες. Οπότε καθίσταται αναγκαία μια κατάρτιση στη μορφή της διαρκούς ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων και της αναβάθμισης των ήδη υπαρχουσών (Παπαδάκης 2006).

Η οργανωμένη και προγραμματισμένη μορφή της παιδείας, το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί πρωταρχική μέριμνα κάθε σύγχρονου κράτους. Η εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική περιλαμβάνει του κανόνες εκείνους που ρυθμίζουν την οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες. Παρά τις αντιρρήσεις ότι η υπερβολική οργάνωση και διοίκηση εμποδίζει την ελευθερία και τη δημιουργικότητα των ατόμων αυτή κρίνεται και κρίσιμη και αναγκαία καθώς θεωρείται ότι συμβάλλει κυρίως στην εξασφάλιση της ειρηνικής συμβίωσης των ατόμων, των κοινωνικών ομάδων αλλά και ολόκληρων κοινωνιών, ιδιαίτερα στα πλαίσια των κοινωνικών ανακατατάξεων του σύγχρονου κόσμου (Κωτσίκης 2003).

Πάνω στο θέμα της διοίκησης της εκπαίδευσης υπάρχουν πολλές θεωρίες. Καμιά από αυτές δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως η απόλυτη θεωρία που η εφαρμογή της θα οδηγήσει στην επίλυση των προβλημάτων της εκπαίδευσης. Η επιτυχία της εφαρμογής τους εξαρτάται από την ανθρώπινη θέληση εφόσον αυτές δρουν μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο οπότε και είναι άτοπο να αναζητήσει κανείς για μια και μόνη θεωρία που θα καθοδηγεί την διοικητική συμπεριφορά (Ρέππα- Αθανασούλα 2008).

Οι περισσότερες θεωρίες εκπαιδευτικής διοίκησης έχουν τρία κύρια χαρακτηριστικά σύμφωνα με τον Bush (1995):

α) Οι θεωρίες τείνουν να είναι κανονιστικές σε ότι αφορά τη φύση των εκπαιδευτικών θεσμών αλλά και τη συμπεριφορά των ατόμων στα πλαίσια αυτών. Οι θεωρητικοί εκφράζουν περισσότερο απόψεις που αφορούν το πώς τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα έπρεπε να διευθύνονται και λιγότερο περιγραφές σχετικά με τη διαχείριση ή την επεξήγηση της οργανωτικής δομής του σχολείου ή του οργανισμού.

β) Τείνουν επίσης να είναι εκλεκτικές ή μεροληπτικές στο ότι δίνουν έμφαση σε ορισμένες πλευρές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε βάρος άλλων στοιχείων. Αν υιοθετηθεί ένα θεωρητικό μοντέλο τότε παραμελούνται οι άλλες προσεγγίσεις καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη πολυπλοκότητα και δεν μπορούν να αναλυθούν μονοδιάστατα.

γ) Συχνά οι θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης και διαχείρισης βασίζονται ή υποστηρίζονται από παρατήρηση της πρακτικής εφαρμογής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Προϋπόθεση μιας επιτυχούς εξαγωγής συμπερασμάτων θεωρείται η τακτική παρακολούθηση αλλά και επανεξέταση.

Μεθοδολογία έρευνας

Με αφετηρία το προσωπικό ενδιαφέρον για τα νεοεισερχόμενα δεδομένα της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής και μέσα από τη μελέτη ενός μικρού αντιπροσωπευτικού δείγματος της ευρείας βιβλιογραφίας σχετικά με θέματα ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης, μέσω της σύνταξης της παρούσης εργασίας, επιχειρείται μια μικρή σκιαγράφιση της σημερινής κατάστασης στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα.

Στην αρχική αναζήτηση αρωγός της ήταν η εμπειρία και οι γνώσεις που αποκομίστηκαν κατά την παρακολούθηση, στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης, του σχετικού με την εκπαιδευτική πολιτική μαθήματος του αξιόλογου καθηγητή, ερευνητή και συγγραφέα κ. Νίκου Παπαδάκη. Το ενδιαφέρον αυτό μάθημα ενίσχυσε το αρχικό προσωπικό ενδιαφέρον και οδήγησε στην επιλογή του θέματος αυτού για τη συγγραφή της συγκεκριμένης Διπλωματικής Εργασίας Ειδίκευσης. Η ολοκλήρωσή της στηρίχτηκε σε έρευνα πάνω στο συγγραφικό έργο κυρίως Ελλήνων αλλά και ξένων μελετητών.

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ - ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ

1.1. Διαμόρφωση, προϋποθέσεις και εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Η Ευρωπαϊκή κοινότητα έχει από παλιά ασχοληθεί με θέματα που αφορούν κυρίως την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση, στον επαγγελματικό προσανατολισμό, τη μετάβαση των πολιτών από το σχολείο στην εργασία κ.τ.λ.

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο οι λαοί έδωσαν προτεραιότητα στην ανοικοδόμηση των οικονομιών τους και την ανάπτυξη. Η αλματώδης τεχνολογική ανάπτυξη η οποία άλλαξε τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της ανθρωπότητας ήταν έργο της εκπαίδευσης και έδωσε αξία στον παράγοντα «άνθρωπο» για την ανάπτυξη και εξέλιξη της κοινωνίας.

Οι ευρωπαϊκές κοινότητες αντιλήφθηκαν την κεντρική θέση της εκπαίδευσης για την πλήρη και υγιή ανάπτυξη της κοινωνίας. Παρ' όλα αυτά η εκπαιδευτική τους πολιτική περιορίστηκε στη θέσπιση γενικών αρχών πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση ή σε επιμέρους οικονομικά θέματα (Μαρκόπουλος 1990).

Το ενδιαφέρον για θέματα εκπαίδευσης αυξήθηκε με την ίδρυση διεθνών οργανισμών. Το 1945 ιδρύεται η UNESCO από τα Ηνωμένα Έθνη στο Παρίσι για να ασχοληθεί με θέματα παιδείας, επιστήμης και πολιτισμού. Το 1949 ιδρύεται στο Στρασβούργο το Συμβούλιο της Ευρώπης (COUNCIL OF EUROPE) για την προστασία και διαφύλαξη της αρχής της ελευθερίας, της ασφάλειας, της οικονομίας και της κοινωνικής προόδου. Το 1961 ιδρύεται στο Παρίσι ο «Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη» (Ο.Ο.Σ.Α.). Στη συνέχεια ιδρύονται διάφορες εταιρείες Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης όπως C.I.E.S. στη Νέα Υόρκη, L.A.C.E. στο Λονδίνο και άλλες.

Άλλοι παράγοντες που έπαιξαν θετικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινών κατευθύνσεων ήταν η κοινή ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και η κοινή πολιτισμική κληρονομιά.

Η εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κοινοτήτων δεν ασχολήθηκε, ωστόσο, εξ' αρχής με τα επιμέρους θέματα της γενικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών.

Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αποτέλεσε το αρχικό ενδιαφέρον των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με σκοπό την αύξηση της παραγωγικότητας, της οικονομίας αλλά και την απασχόληση όλου του εργατικού δυναμικού με την

εφαρμογή υψηλής τεχνολογίας. Έτσι, έχουμε τη διάταξη του άρθρου 56 ΕΚΑΧ για τη χρηματοδότηση της επαγγελματικής επανεκπαίδευσης, του άρθρου 2 ΕΚΑΕ για την έρευνα και τη διάδοση των τεχνικών γνώσεων, του άρθρου 41 ΕΟΚ για την εκπαίδευση των αγροτών, του άρθρου 118 ΕΟΚ για την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση και του άρθρου 128 ΕΟΚ για τη θέσπιση γενικών αρχών εφαρμογής κοινής πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στις 2 Απριλίου 1963 το Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων θεσμοθέτησε δέκα γενικές αρχές για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας οι οποίες παρατίθενται στο τέλος αυτής της εργασίας και μέσω των οποίων καθίσταται προφανές πως στην πρώτη αυτή περίοδο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (1957-1976) δεν σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης καθώς αναγνωρίστηκε, σε πρώτη φάση, ως αρμοδιότητα του εθνικού κράτους (Μαρκόπουλος 1990).

Ο περιορισμός αυτός των αρμοδιοτήτων της ΕΟΚ/Ε.Ε. αρχικά στην επαγγελματική εκπαίδευση στηρίχτηκε στο σκεπτικό ότι η διαφορετική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στα κράτη-μέλη συνεπάγεται άνισες ευκαιρίες για την πρόσβαση των ατόμων σε επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις στην Ευρώπη (Κελπανίδης 2008).

Ο στόχος λοιπόν της δημιουργίας μιας κοινής ευρωπαϊκής αγοράς δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί εάν τα συστήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης των κρατών-μελών δεν παρείχαν στους αποφοίτους τους προσόντα ίσης εκπαιδευτικής ποιότητας για όλους.

Ωστόσο, μέσω της ανάγκης για εναρμόνιση των εθνικών συστημάτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης προκλήθηκε μια σταδιακή επέκταση του ενδιαφέροντος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και προς τη γενική εκπαίδευση. Ένας από τους βασικούς λόγους ήταν οι αναμενόμενες μετακινήσεις των ατόμων από τη μια χώρα στην άλλη οι οποίες θα απαιτούσαν το συντονισμό της γενικής εκπαίδευσης ώστε τα παιδιά των μεταναστών να μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία της χώρας υποδοχής.

Η γενική εκπαίδευση, όργανο μέχρι τότε της κοινωνικοποίησης των πολιτών στις εθνικές κουλτούρες των κρατών, θα έπρεπε να αποκτήσει νέο προσανατολισμό, αυτόν της παροχής ίσων ευκαιριών για κοινωνική ενσωμάτωση και κινητικότητα στη νέα ευρωπαϊκή κοινωνική πραγματικότητα.

Μέσω της νέας αυτής πολιτικής στάσης για την παροχή ίσων ευκαιριών, εκτός από τη διδασκαλία ίδιων αντικειμένων στις τεχνικές και επαγγελματικές σχολές, αναδύονται η ανάγκη διαμόρφωσης μιας νέας ταυτότητας, αυτής του Ευρωπαίου Πολίτη και η ανάγκη αποδοχής ορισμένων βασικών ευρωπαϊκών αξιών όπως η αναγνώριση των άλλων λαών.

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ασχολήθηκε στη συνέχεια με θέματα που έχουν γενικότερη σημασία για την εκπαίδευση (Μαρκόπουλος 1990).

Το Φεβρουάριο του 1976 προέκυψε για πρώτη φορά σε κείμενο της Ένωσης η έννοια της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπαίδευσης. Οι Υπουργοί Παιδείας με ψήφισμα ενέκριναν το πρώτο πρόγραμμα δράσης για την εκπαίδευση. Η Επιτροπή Παιδείας καθιερώνεται ως το βασικό όργανο συντονισμού της συνεργασίας των κρατών-μελών σε θέματα που την αφορούν (Πασιάς 2006).

Το πρώτο κοινοτικό πρόγραμμα είχε σαν στόχους (Τσαούσης 2006):

- Την πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των υπηκόων των κρατών-μελών
- Τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων
- Τη συλλογή τεκμηρίωσης και στατιστικών
- Τη συνεργασία στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Την ενίσχυση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών
- Την ανάπτυξη της ισότητας ευκαιριών

Οι άξονες αυτοί αποτέλεσαν την «βάση αναφοράς» στη λήψη αποφάσεων μέχρι και το 1983 (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004).

Σημαντικές εξελίξεις της περιόδου αυτής (1976-1983) ήταν η εξίσωση του status των φοιτητών που σπούδαζαν σε διαφορετικές χώρες της κοινότητας και η απόφαση για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας τη στενότερη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι χώρες-μέλη κλήθηκαν να αναγνωρίζουν τις σπουδές στο εξωτερικό με τη μεγαλύτερη ευελιξία και γενναιοδωρία.

Το 1984 αποφασίζεται οριστικά η αναγνώριση πτυχίων και περιόδων σπουδών σε άλλες χώρες με στόχο τη διευκόλυνση της διεύρυνσης των σπουδών και με τη δυνατότητα οικονομικής ενίσχυσης των φοιτητών από ένα υπερ-εθνικό ταμείο.

Το 1985 το Δικαστήριο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων εντάσσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην «επαγγελματική εκπαίδευση». Αναγνωρίζεται στην ουσία ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως φορέας για την ανάληψη επαγγελματικών ρόλων ανεξαρτήτως του ότι περιέχει και στοιχεία γενικής εκπαίδευσης. Μετά την αναγνώριση αυτή, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θέτει κάποιους περιορισμούς στις αρμοδιότητες των εθνικών κρατών σε σχέση με την ανώτατη εκπαίδευση.

Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη καθόρισε στη συνέχεια (1986) ως αντικείμενο «μια Ευρώπη χωρίς σύνορα» και έδωσε μεγαλύτερες δικαιοδοσίες στα κοινοτικά όργανα σε θέματα περιβάλλοντος, έρευνας και ανάπτυξης. Η εκπαίδευση εξακολουθούσε

να βρίσκεται σε μια «γκρίζα ζώνη» μεταξύ εθνικής και κοινοτικής αρμοδιότητας (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004).

Με την ανακοίνωση της υιοθέτησης των πρώτων ευρωπαϊκών προγραμμάτων άρχισε να διαφαίνεται μια περισσότερο υπερ-εθνική διάσταση. Το πρόγραμμα Erasmus, για παράδειγμα, έδωσε τη δυνατότητα για κινητικότητα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων και για αναγνώριση σπουδών περιορισμένης διάρκειας σε άλλη χώρα στο πλαίσιο της ΕΟΚ.

Στο διάστημα 1986-1992 και με διάφορα κοινοτικά προγράμματα δράσης εντός των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης η Επιτροπή επιχειρεί την ενδυνάμωση των σχέσεων της παιδείας με την οικονομία σε εθνικό επίπεδο αρχικά κι έπειτα την αποτελεσματικότερη συμβολή των εκπαιδευτικών συστημάτων στην ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς και συνοχής της Κοινότητας (Πασιάς 2006).

Η επαγγελματική κατάρτιση δεν αποτέλεσε το αποκλειστικό ενδιαφέρον της Ένωσης κάτι το οποίο είναι εμφανές στα σημεία του ψηφίσματος των Υπουργών Παιδείας στις 24 Μαΐου 1988 σχετικά με την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 175/5.6.7.1988). Η βασική θέση της έκθεσης της Συνόδου των Υπουργών Παιδείας ήταν η ανάγκη για μια ευρωπαϊκή κοινωνία οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά ολοκληρωμένη, ακυρώνοντας δυναμικά την αντίληψη σύμφωνα με την οποία η Ένωση οφείλει να έχει αποκλειστικά οικονομικό χαρακτήρα.

Στο ψήφισμα υπογραμμίζονται τα εξής:

- Να ενισχυθεί στους νέους η αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και να τους γίνει σαφής η αξία του ευρωπαϊκού πολιτισμού.
- Να δοθούν στους νέους ευκαιρίες να προετοιμαστούν για τη συμμετοχή τους στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της κοινότητας.
- Να συνειδητοποιήσουν οι νέοι τα πλεονεκτήματα που αντιπροσωπεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Να διευρυνθούν οι ιστορικές, πολιτιστικές, οικονομικές και κοινωνικές γνώσεις των νέων για την Κοινότητα.

Μεταξύ των δράσεων που υλοποιήθηκαν αυτή την περίοδο και συνέβαλαν ουσιαστικά στη σταδιακή διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, ξεχωρίζουν οι εξής (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004: 56-57):

- *«Σύμβαση για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου της Φλωρεντίας. Το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο εξειδικεύεται σε θέματα έρευνας σε τέσσερα τμήματα: ιστορία και πολιτισμός, οικονομικές επιστήμες, νομικές επιστήμες, πολιτικές και κοινωνικές επιστήμες. Το*

Ινστιτούτο αναπτύσσει διεπιστημονικά ερευνητικά προγράμματα σχετικά με τα θέματα που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή κοινωνία και συνδέονται με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

- Υιοθέτηση του προγράμματος Erasmus – βάση των άρθρων 128 και 235 της συνθήκης της Ρώμης – για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης και την κινητικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη βελτίωση της διαφάνειας όσον αφορά την ακαδημαϊκή αναγνώριση σπουδών και διπλωμάτων σε ολόκληρη την Ευρώπη.
- Υιοθέτηση του προγράμματος COMMET για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και βιομηχανίας.
- Υιοθέτηση του προγράμματος PETRA για την υποστήριξη της επαγγελματικής κατάρτισης νέων και την προετοιμασία αυτών για την επαγγελματική και ενήλικη ζωή.
- Υιοθέτηση του προγράμματος LINGUA για τη γλωσσομάθεια και για τη βελτίωση των γνώσεων στις γλώσσες της Ένωσης.
- Υιοθέτηση του προγράμματος EUROTECNET για την προώθηση των καινοτομιών στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι τρέχουσες και μελλοντικές τεχνολογικές μεταβολές και οι επιπτώσεις τους στην απασχόληση, την εργασία και τα αναγκαία τυπικά προσόντα και ικανότητες.
- Κυκλοφορία της οδηγίας 89/48 για την αμοιβαία αναγνώριση των διπλωμάτων. Το κείμενο αυτό σηματοδοτεί μια νέα εξέλιξη διότι προσπαθεί να καθιερώσει ένα μηχανισμό αναγνώρισης διπλωμάτων σε κοινοτικό επίπεδο χωρίς ωστόσο να θέτει σε δυσκολία τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης.
- Θεσμοθέτηση του Δικτύου Eurydice. Το Δίκτυο συστήθηκε από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα το 1980 και αποτελείται από την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία που δημιούργησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις Βρυξέλλες και τις Εθνικές υπηρεσίες που δημιουργήθηκαν από τα αντίστοιχα Υπουργεία Παιδείας όλων των κρατών που συμμετείχαν στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Σωκράτης. Κεντρικός σκοπός του Δικτύου είναι η συγκέντρωση, η παρακολούθηση, η επεξεργασία και η παροχή αξιόπιστης και συγκρίσιμης πληροφόρησης που αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές που τα διέπουν σε ολόκληρη την Ευρώπη».

Κατά τη δημιουργία του Eurydice οι στόχοι που τέθηκαν ήταν η ενίσχυση των δεσμών των χωρών-μελών μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών, η συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης καθώς και αυτών με την αγορά εργασίας. Επίσης οι ανταλλαγές νέων, οι ανταλλαγές σε θέματα επικαιρότητας και η προώθηση κοινών προγραμμάτων σπουδών.

1.2. Θεμελίωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (περίοδος: 1992-2000)

Η περίοδος από το 1992 και μετά χαρακτηρίζεται ως η τρίτη φάση διαμόρφωσης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πολιτικής και ως η περίοδος ουσιαστικής θεσμοθέτησής αλλά και επέκτασής της.

Την περίοδο αυτή ραγδαίες ήταν οι εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας αλλά και της μετάβασης στην «Κοινωνία της Γνώσης». Καθώς η ανάπτυξη της τεχνολογίας επηρέασε τις απόψεις για την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών προσόντων των εργαζομένων δημιουργήθηκε η ανάγκη για «(επαν)εκπαίδευση και κατάρτιση του εργατικού δυναμικού» (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004 : Ανακοίνωση της Επιτροπής, 2001 β: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000 β: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 1996).

Η μετάβαση εξάλλου στην «Κοινωνία της Γνώσης» σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της τεχνολογίας συνετέλεσε σημαντικά στην παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και στην αλλαγή των συνθηκών εργασίας, με αποτέλεσμα την αναθεώρηση διαφόρων πολιτικών επιλογών.

Άλλοι παράγοντες όπως οι μεταναστευτικές πιέσεις, ο μεγάλος αριθμός των εισερχομένων στη σύνταξη, η αύξηση της μέσης ηλικίας του εργατικού δυναμικού, η παραμονή μεγάλων μερίδων του πληθυσμού έξω από την παραγωγική διαδικασία σε συνδυασμό με τη χαμηλή θέση της Ευρώπης στο διεθνή ανταγωνισμό επιτείνουν την ανάγκη για καλύτερη εκπαίδευση ή (επαν)εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού των περισσότερων χωρών-μελών.

Έτσι, η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και μετά την ευρωπαϊκή πλέον ενοποίηση ενέτεινε τις δραστηριότητές της όσον αφορά τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής αγοράς εκπαιδευτικών και ερευνητικών υπηρεσιών στα πρότυπα της διά βίου παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός και ερευνητικός χώρος που θα διαμορφωνόταν μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ επιχειρήθηκε να είναι ανάλογος με τον οικονομικό χώρο. Κυρίαρχες επιδιώξεις ήταν η αμοιβαία αναγνώριση τίτλων σπουδών, η διαφάνεια προσόντων και δεξιοτήτων, η διασφάλιση της ποιότητας και η επέκταση της συνεργασίας και έξω από τα όρια της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ μέσω των άρθρων (126,127) που αφορούν την Εκπαίδευση και την κατάρτιση σήμανε τη θεσμοθέτηση και την επισημοποίηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η σχέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την εκπαίδευση γίνεται επίσημη και θεσμοθετείται η δυνατότητα παρέμβασής της στο θέμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των χωρών (Τσαούσης 1996). Επιπλέον αποφασίζεται η ίδρυση μιας νέας Γενικής Διεύθυνσης στην Επιτροπή με ευθύνη για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Τα κείμενα πολιτικής και κυρίως οι χρηματοδοτήσεις που προβλέπονταν από τη Συνθήκη του Μάαστριχ επικεντρώνονται στην προώθηση της κινητικότητας (φοιτητικής και μαθητικής) και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους. Στη σύνδεση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας και τη διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας. Επίσης στη διαφάνεια, συμβατότητα και συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004).

Όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση τονίζεται (άρθρο 127) η πρόθεση της Κοινότητας για τη διευκόλυνση της προσαρμογής του εργατικού δυναμικού στις εκάστοτε αλλαγές της βιομηχανίας, τη βελτίωση της επαγγελματικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, της διευκόλυνσης της πρόσβασης στις διάφορες μορφές και είδη εκπαίδευσης και κατάρτισης και την ενθάρρυνση της κινητικότητας των φοιτητών και του διδακτικού προσωπικού.

Επιπλέον, ιδρύεται Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο για την προώθηση στην Κοινότητα των δυνατοτήτων απασχόλησης και της γεωγραφικής και επαγγελματικής κινητικότητας των εργαζομένων. Άλλος στόχος του Ταμείου είναι η διευκόλυνση της προσαρμογής στις αλλαγές των συστημάτων παραγωγής μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού.

Στη δεκαετία που ακολούθησε εισάγεται το «ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς διδακτικών μονάδων» για τη δημιουργία πιέσεων ως προς την πραγματοποίηση της ισοτιμίας σπουδών και τη διασφάλιση της ίδιας ποιότητας σπουδών σε όλα τα τριτοβάθμια ιδρύματα των χωρών-μελών.

Επίσης, τονίζεται ιδιαίτερα η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και εισάγονται οι Ευρωπαϊκές Σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η βασική και η εφαρμοσμένη έρευνα για την παραγωγή νέας γνώσης και εφαρμογών και η ανάπτυξη νέων ψηφιακών τεχνολογιών, η νανοτεχνολογία και η αεροναυπηγική έτυχαν ιδιαίτερης χρηματοδότησης. Σαν επακόλουθο τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη για κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες και η αποτελεσματική χρήση τους στη διδασκαλία και μάθηση και για αναδιοργάνωση της διά βίου εκπαίδευσης στις χώρες-μέλη.

Η Λευκή Βίβλος που δημοσιεύτηκε από την Επιτροπή το 1995 με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης» σηματοδοτεί μια νέα αφετηρία για τη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *«Είναι η πρώτη συγκροτημένη απόπειρα της Κοινότητας για την ένταξη της εκπαίδευσης και κατάρτισης στο κέντρο της στρατηγικής της για την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας»* (Πασιάς 2006: σελ 429).

Ο ουσιαστικός ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης όπως της αποδίδεται στο κείμενο αυτό είναι η προσωπική ανάπτυξη και η επιτυχής ενσωμάτωση των Ευρωπαίων στην κοινωνία, μέσα από το μείρασμα των κοινών αξιών, της μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς και της διδασκαλίας του αισθήματος της αυτοδυναμίας. Οι προκλήσεις με τις οποίες βρίσκεται αντιμέτωπη η Ευρώπη, σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο, είναι η κοινωνία της πληροφορίας, η διεθνοποίηση και η επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα πρέπει να καλύψουν το κενό της γνώσης που δημιουργείται ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος της κοινωνικής διάκρισης σε αυτούς που γνωρίζουν ή όχι. Η προσαρμογή στις νέες διαρκώς μεταβαλλόμενες εργασιακές συνθήκες απαιτεί πολιτικές επανακατάρτισης.

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι στο κείμενο της Λευκής Βίβλου του 1995 συμπεριλαμβάνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων. Τα απαιτούμενα προσόντα όπως περιγράφονται περιλαμβάνουν βασική γνώση με έμφαση στο νηπιαγωγείο και εμβάθυνση δύο τουλάχιστον ξένων γλωσσών, τεχνική γνώση με έμφαση στον αλφαριθμητισμό στις νέες τεχνολογίες και κοινωνικές δεξιότητες με έμφαση στις δυνατότητες συνεργασίας σε εργασιακό περιβάλλον. Η δημιουργία ενός δικτύου απονομής πιστοποίησης σε ανθρώπους κάθε ηλικίας για τις γνώσεις τους, η δυνατότητα αύξησης της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, η σύνδεση εκπαίδευσης και επιχειρήσεων, η παροχή πιστοποίησης διπλωμάτων, η αναζήτηση νέων πηγών χρηματοδότησης, οι νέες εξελίξεις και η ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων με έμφαση στη συμμετοχή όλων είναι συνοπτικά οι μελλοντικές κατευθύνσεις-προτάσεις τις Επιτροπής (Χατζηστεφανίδου 2002).

Με τη διακήρυξη της Σορβόνης το 1998 αρχίζει η «διαδικασία της Μπολόνια» με απώτερο σκοπό της επίτευξη της συγκρισιμότητας και της αμοιβαίας αναγνώρισης των πανεπιστημιακών πτυχίων για την ανεμπόδιστη κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού των ευρωπαϊκών χωρών. Οι βασικοί στόχοι της διακήρυξης της Μπολόνια είναι (Κελπανίδης 2008):

1. Εισαγωγή ενός συστήματος αναγνωρίσιμων και συγκρίσιμων πτυχίων.
2. Θεσμοθέτηση μιας ενιαίας δομής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δύο κύκλους σπουδών (Bachelor, Master).
3. Εισαγωγή ενός ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων (ECTS).
4. Κατάργηση των εμποδίων της κινητικότητας φοιτητών και ερευνητικού προσωπικού.
5. Ευρωπαϊκή συνεργασία στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.
6. Ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Για την προώθηση των αλλαγών, για έλεγχο και ενδεχόμενες αναθεωρήσεις απαιτείται η σύμπραξη των πανεπιστημίων, των φοιτητών και άλλων συλλογικών φορέων. Έτσι θεσμοθετήθηκε η πραγματοποίηση συναντήσεων κορυφής κάθε δύο χρόνια και ιδρύθηκαν: η Ομοσπονδία των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (European University Association), οι Εθνικές Ενώσεις των Φοιτητών στην Ευρώπη (National Unions of Students in Europe) και η Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία των Ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (European Association of Institutions in Higher Education).

Κλείνοντας την αναφορά μας στην κρίσιμη για την πορεία της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής δεκαετία 1990-2000 θα πρέπει να αναφερθεί το σημαντικό ζήτημα των Λευκών και Πράσινων Βίβλων της Επιτροπής όπου γίνονται σαφείς οι προθέσεις και τα προγράμματα της Ευρώπης για την καθοδήγηση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων των κρατών μελών στις σύγχρονες απαιτήσεις. Αναλυτικότερη παρουσίαση των Βίβλων αυτών επιχειρείται στη συνέχεια.

1.2.1 Λευκές και Πράσινες Βίβλοι για την Εκπαίδευση (1990-2000)

Η δεκαετία 1990-2000 που αναπτύχθηκε πιο πάνω σηματοδοτείται από τη δημοσίευση διαφόρων Λευκών και Πράσινων Βιβλίων, όπου αναφέρονται οι εξαγγελίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Ξεκινώντας την περίοδο αυτή, το 1993 η Επιτροπή μέσα από την Πράσινη Βίβλο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης θέτει τις *«βάσεις για έναν προβληματισμό σχετικά με τις πιθανές κατευθύνσεις της κοινοτικής πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης»* (Χατζηστεφανίδου 2002: σελ 39).

Με αναφορά στα άρθρα 126 και 127 της Συνθήκης του Μάαστριχ, η Επιτροπή εκκινεί τη δράση της σε θέματα εκπαίδευσης και καλεί όλους τους εμπλεκόμενους φορείς να συγκεντρώσουν τις απόψεις τους.

Η επιτροπή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην κατάθεση γενικότερων προβληματισμών και προτείνει στρατηγικές που αφορούν την κινητικότητα των νέων, την επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη γλωσσική διδασκαλία, τη εξ' αποστάσεως μάθηση, την προώθηση της καινοτομίας στη διδασκαλία, την πληροφόρηση πάνω σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και, μέσω του εμπλουτισμού της βάσης δεδομένων Ευρυδίκη, την καταγραφή της πορείας τους.

Ουσιαστικά δεν γίνεται σαφής αναφορά σε καίρια θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αναφορά αυτή γίνεται περισσότερο αισθητή σε ένα οικονομικό κείμενο, τη Λευκή Βίβλο του 1993 για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την

απασχόληση (Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century-White Paper).

Με τη δημοσίευση της Λευκής Βίβλου ανακινήθηκε «το ζήτημα της ορθολογικότητας των πολιτικών απασχόλησης, επιτρέποντας την είσοδο του διαλόγου για την απασχόληση στην Ευρώπη σε μια νέα, πιο συστηματική φάση, μακριά από τα αυτονόητα της μονεταριστικής θεωρίας περί σχέσης αιτίας-αιτιατού μεταξύ πληθωρισμού και ανεργίας» (Παπαδάκης 2005: σελ.18).

Στη Βίβλο αυτή γίνεται λόγος για την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων κατάρτισης περισσότερο από ό, τι της εκπαίδευσης λόγω των θεμάτων της «απασχολησιμότητας» και της «ανταγωνιστικότητας». Τα προβλήματα που αναπτύσσονται αναφορικά με τον ανταγωνιστικό ρόλο της ΕΕ προς τη διεθνή κοινότητα είναι η πρόωρη εγκατάλειψη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η μικρότερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η απαίτηση για περισσότερο καταρτισμένους νέους από τον κόσμο της εργασίας. Υιοθετείται μια ανταγωνιστική στάση απέναντι στα εκπαιδευτικά συστήματα των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας και εισέρχεται στο προσκήνιο ένας νέος «παίχτης», ως παροχέας και καταναλωτής εκπαιδευτικών αναγκών, ο κόσμος των επιχειρήσεων και της εργασίας (Χατζηστεφανίδου 2002).

Ως λύσεις στα προβλήματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω προτείνεται η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (π.χ. μάθηση πώς να μαθαίνουμε), η κατάρτιση στη διάρκεια της εργασίας, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων για περισσότερη συνεργασία των πανεπιστημίων με τις επιχειρήσεις, η διά βίου εκπαίδευση με ανάμειξη των πανεπιστημίων και η απόκτηση κατώτερων τεχνικών δεξιοτήτων με ενισχυμένο τον ρόλο των επιχειρήσεων. Προτείνεται πιο συγκεκριμένα η υιοθέτηση πιστοποιητικών κατάρτισης με σκοπό τη σύγκλιση των συστημάτων κατάρτισης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η διοργάνωση των προγραμμάτων για την κινητικότητα σπουδαστών και εργαζομένων αναλαμβάνεται από την Κοινότητα όπως και η δημιουργία κοινών βάσεων δεδομένων για τους καταρτιζόμενους και συστημάτων για κατάρτιση από απόσταση. Υιοθετούνται επίσης δεξιότητες που αφορούν τις ΤΠΕ και τα πολυμέσα.

Στην Πράσινη Βίβλο για την Καινοτομία (Green Paper on Innovation-1995) η Επιτροπή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο ζήτημα της καινοτομίας και τις εφαρμογές της σε επιχειρήσεις. Αναγνωρίζεται η μειονεκτική θέση της Ευρώπης στον τομέα αυτό και ιδιαίτερα στη μετατροπή της τεχνολογικής έρευνας σε καινοτομίες και ανταγωνιστικά προϊόντα συγκριτικά πάντα με τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία.

Η καινοτομία όπως διαπιστώνεται δεν είναι μια απλή οικονομική ή τεχνολογική διαδικασία αλλά συναντάται με την ιστορία, την εκπαίδευση και την κουλτούρα. Το

σπουδαιότερο σημείο επαφής της καινοτομίας με την εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι η καινοτομία επιταχύνει την απαξίωση των γνώσεων, οπότε προκύπτει η ανάγκη για συνεχή βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Εξάλλου η εκπαίδευση και η κατάρτιση δύσκολα προσαρμόζονται στην ταχύτητα μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Ως αιτίες αυτής της δυσκολίας αναφέρονται η προσκόλληση πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων στην ακαδημαϊκή γνώση ή την υψηλού επιπέδου εξειδίκευση. Οι τεχνικές ικανότητες συνήθως υποβαθμίζονται σε σχέση με τις ακαδημαϊκές. Η διείσδυση και εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων στη διδασκαλία είναι σχετικά περιορισμένη, όπως και η εξέλιξη και εφαρμογή της διάβιου μάθησης. Στην Ευρώπη παρατηρείται επίσης μια δυσκολία στη διακίνηση ανθρώπων και τεχνογνωσίας.

Η Πράσινη Βίβλος για την Καινοτομία θεωρείται ως ένα πιο εξειδικευμένο κείμενο από την προηγούμενη σε σχέση με την ανταγωνιστικότητα και την απασχολησιμότητα. Αποτελεί αντιπροσωπευτικό κείμενο ως προς την παρουσίαση της ιδιαίτερης οπτικής με την οποία η Επιτροπή αντιλαμβάνεται τη θέση της Ευρώπης μέσα στο παγκόσμιο γίγνεσθαι (Χατζηστεφανίδου 2002).

Το επόμενο κείμενο, η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση-Διδασκαλία και Μάθηση-Προς την Κοινωνία της Γνώσης (White Paper on Education and Training-Teaching and Learning-Towards the Learning Society-1995), αποτελεί μια πιο ρεαλιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Αυτές παρουσιάζονται σαν «οχήματα» για την πορεία της επίλυσης του προβλήματος της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων. Ως ουσιαστικός, βέβαια, στόχος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης υπήρξε ανέκαθεν η προσωπική ανάπτυξη και η επιτυχής ενσωμάτωση των Ευρωπαίων στην κοινωνία, όπως αναφέρεται στη Βίβλο αυτή, μέσα από μια διαδικασία που στηρίζεται στο μοίρασμα των κοινών αξιών, στη μεταβίβαση της πολιτιστικής κληρονομιάς και στη διδασκαλία του αισθήματος της αυτοδυναμίας. Η θεώρησή τους σε συνάρτηση με την απασχόληση δεν τις υποβιβάζει στην απλή απόκτηση προσόντων.

Υπό την επίδραση των προκλήσεων με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η Ευρώπη (κοινωνία της πληροφορίας, διεθνοποίηση, επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη), σύμφωνα με την Επιτροπή ελλοχεύει ο κίνδυνος της κοινωνικής διάκρισης σε γνωρίζοντες και μη γνωρίζοντες. Το κενό γνώσης που δημιουργείται θα το καλύψουν η εκπαίδευση και η κατάρτιση, αφού υιοθετηθούν οι απαραίτητες πολιτικές επανακατάρτισης, για την προσαρμογή των εργαζομένων στις νέες συνθήκες.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι σύγχρονες αυτές προκλήσεις, μέσω της Λευκής αυτής Βίβλου, η Επιτροπή προτείνει συγκεκριμένες κατευθύνσεις που αφορούν τα προαπαιτούμενα προσόντα (βασική, τεχνική γνώση αλλά και κοινωνικές δεξιότητες) και στην δυνατότητα ενός ατόμου για απασχόληση μέσω της

δημιουργίας ενός δικτύου απονομής πιστοποίησης σε άτομα από όλες τις ηλικίες για τις γνώσεις που κατέχουν.

Η Commission «στρέφει το ενδιαφέρον των κοινοτικών πολιτικών στις διαδικασίες πρόσκτησης των κατάλληλων δεξιοτήτων και εστιάζει στον λειτουργικό συνδυασμό των δεξιοτήτων που έχουν κατακτηθεί από το άτομο μέσω των παραδοσιακών οδών των ιδρυμάτων με αυτές που αποκτήθηκαν μέσω της προσωπικής προσπάθειας» (Παπαδάκης 2006: σελ 64).

Επίσης γίνεται αναφορά στην ανάγκη για συνειδητοποίηση του τέλους των αντεγκλήσεων σε ζητήματα εκπαίδευσης-κατάρτισης, σύνδεσης εκπαίδευσης και επιχειρήσεων, ίσων ευκαιριών για μάθηση, κατάρτισης των εκπαιδευτικών και σύνδεσης με ινστιτούτα σε πανευρωπαϊκή κλίμακα.

Χρειάζεται μεγαλύτερη ευελιξία στα ζητήματα που αφορούν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις σύγχρονες ανάγκες, υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων κ.ά. Τα εθνικά κράτη θα πρέπει να αυξήσουν τις δραστηριότητές για καλύτερη ποιότητα στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρουν, για παροχή πιστοποίησης διπλωμάτων, για αναζήτηση νέων πηγών χρηματοδότησης. Τονίζεται η ανάγκη να δοθεί βαρύτητα στην αυτονομία και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων με συμμετοχή όλων και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις ομάδες που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας όπου υποβλήθηκε η Λευκή αυτή Βίβλος δημοσίευσε τα συμπεράσματά του τον Μάιο του 1996. Εκεί αποτυπώθηκαν αντιρρήσεις σχετικά με την επικέντρωση του κειμένου κυρίως στην οικονομική πλευρά της ανθρώπινης δραστηριότητας. Προτείνεται να δοθεί η δέουσα αξία και στις πολιτιστικές και μορφωτικές πλευρές χωρίς να αγνοούνται τα ηθικά κίνητρα της κοινωνικής ανάπτυξης. Πέρα από τις τεχνολογίες της πληροφορίας και τον εξοικουμενισμό της οικονομίας θα πρέπει να υπάρξει πρόβλεψη και για τα μεγάλα δημογραφικά φαινόμενα, την αντιπαράθεση των πνευματικών πολιτισμών, το θέμα του περιβάλλοντος, τις απειλές κατά των μορφών δημοκρατικής συμβίωσης και βέβαια για το μεγάλο πρόβλημα την κοινωνικής περιθωριοποίησης (Χατζηστεφανίδου 2002).

Το 1996 δημοσιεύεται η Πράσινη Βίβλος με τίτλο «Εκπαίδευση-Κατάρτιση-Έρευνα. Τα Εμπόδια στη Διακρατική Κινητικότητα (Education-Training-Research: The Obstacles to Transnational Mobility-Green Paper, 1996)». Το κεντρικό θέμα με το οποίο ασχολείται είναι τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην προσπάθεια επέκτασης της κινητικότητας η οποία στις προηγούμενες Βίβλους είχε αναγνωριστεί ως σημαντική για την τόνωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Ανάμεσα στα εμπόδια αυτά αναφέρεται η αδυναμία κατάρτισης ανέργων σε διάφορα κράτη μέλη, προβλήματα εργασιακού status του καταρτιζόμενου σε άλλη χώρα και ειδικότερα νέων που προσφέρουν εθελοντική εργασία, γεωγραφικοί περιορισμοί στις μαθητικές υποτροφίες, οικονομικά προβλήματα σε σχέση με τις υποτροφίες που χορηγούνται σε ερευνητές στα διάφορα κράτη μέλη (γεγονός που περιορίζει την κινητικότητα στον χώρο της έρευνας) και τέλος προβλήματα στην αμοιβαία αναγνώριση ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων.

Προτείνεται σε εθνικό επίπεδο διαφάνεια και εναρμόνιση διπλωμάτων και πιστοποιητικών ώστε να αμβλυνθούν οι εθνικές ιδιαιτερότητες. Θα πρέπει να αναγνωρίζονται πλέον περισσότεροι τύποι προσόντων που έχουν αποκτηθεί σε διάφορες περιόδους της ζωής. Σχετικά με το θέμα των ακαδημαϊκών προσόντων προτείνεται η συνεργασία μεταξύ των πανεπιστημίων και η δημιουργία ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς μονάδων (European Credit Transfer System).

Στο κείμενο δεν υπάρχει σαφής αναφορά στα νέα δεδομένα σχετικά με τις συνθήκες εργασίας. Χαρακτηριστική είναι η επικέντρωση στο θέμα της πληροφόρησης μέσω των Νέων Τεχνολογιών. Παρατίθενται ευρωπαϊκές βάσεις δεδομένων (CORDIS, NARIC, EYRIDICE, EYRODESC, ORTELIUS, EURES). Επισημαίνεται ωστόσο ότι η φυσική κινητικότητα δεν μπορεί να αντικατασταθεί με την εικονική κινητικότητα (π.χ. ηλεκτρονική μάθηση ή και τηλεεργασία).

Η Πράσινη Βίβλος – Ζωή και Εργασία στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Προηγούνται η άνθρωποι (Green Paper-Living and Working in the Information Society-People First) δημοσιεύεται επίσης το 1996. Πρόκειται για μια περίοδο ιστορική, όπως χαρακτηρίζεται, λόγω των συντελούμενων αλλαγών στις Τ.Π.Ε. Σε σχέση με τις Τ.Π.Ε. τίθεται το ερώτημα αν δημιουργούν ή καταστρέφουν θέσεις εργασίας. Σε σχέση με θέματα δημοκρατίας και ισότητας το ερώτημα αν λόγω της περιπλοκότητας και του κόστους των νέων τεχνολογιών διευρύνεται το χάσμα μεταξύ αυτών που γνωρίζουν κι αυτών που δεν γνωρίζουν ή ακόμη μεταξύ νέων και ηλικιωμένων.

Γίνεται επίσης σύνδεση της απασχολησιμότητας με την εκπαίδευση και κατάρτιση με αναφορά στη Λευκή Βίβλο του 1995 για την απασχόληση. Τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού διαλόγου και αναλύονται τρία βασικά ζητήματα: της εξέλιξης της αγοράς, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής στην κοινωνία της πληροφορίας.

Αναφορικά με την αγορά εργασίας στο κείμενο περιγράφονται τα νέα δεδομένα όπου ένας νέος κόσμος εργασίας με μεγάλη παραγωγικότητα, χαμηλά κόστη, εκμετάλλευση του χρόνου αναδύεται. Ο κόσμος αυτός κατευθύνεται από τη γνώση. Η ευρωπαϊκή αγορά ωστόσο κρίνεται ως ρευστή, οπότε απαιτείται μεγαλύτερη

ευελιξία και εκμετάλλευση των καινοτομιών τόσο από τους εμπλεκόμενους φορείς όσο κι από τις επιχειρήσεις και τους εργαζόμενους.

Οι δυνατότητες που αναλύονται αφορούν νέες μορφές εργασίας με δράσεις σε τοπικό επίπεδο αλλά και με διερεύνηση του τι μπορεί να γίνει και σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι μικρομεσαίες επιχειρήσεις ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν τις δυνατότητες των Τ.Π.Ε. Γίνεται επίσης έκκληση για εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου (εργατική νομοθεσία, συμβόλαια κ.λ.π) αλλά και των οργανισμών που σχετίζονται με την εργασία (συνδικαλιστικών, χρηματοδοτικών και πληροφόρησης).

Σημειώνεται ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη μείωση της σύγχρονης επαγγελματικής ανασφάλειας που ενδεχομένως προκαλούν οι νέες μορφές ευέλικτης εργασίας, η τηλεεργασία, το μερικό ωράριο, η εποχική εργασία και η εργασία με συμβόλαια ορισμένου χρόνου. Γίνονται επίσης υποδείξεις στου εμπλεκόμενους φορείς να ασχοληθούν με την ανάγκη μετατόπισης του διαλόγου από το δίπολο ρύθμισης-απορρύθμισης της εργασίας στην εξεύρεση ισορροπίας μεταξύ εργασιακής ευελιξίας και ανασφάλειας.

Όσον αφορά το δεύτερο ζήτημα, αυτό της απασχόλησης, η Επιτροπή αναγνωρίζει το πρόβλημα της ανεργίας. Η ευρωπαϊκή πολιτική για την απασχόληση οφείλει να αλλάξει κατεύθυνση προς την ανάπτυξη νέων θέσεων εργασίας, μετά την δημιουργία της ενιαίας αγοράς και την επερχόμενη ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Ο μετασχηματισμός της εργασίας μετά την υιοθέτηση των Τ.Π.Ε. απαιτεί το συντονισμό επιχειρήσεων, δημόσιων αρχών, εργοδοτών, εργαζομένων, ινστιτούτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Προτείνεται επανακατάρτιση του εργατικού δυναμικού καθώς οι απαιτούμενες πλέον δεξιότητες δεν είναι οι βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αρίθμησης (3R ή numeracy & literacy), αλλά και νέες, αυτές που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες (informacy).

Σύμφωνα με την επιτροπή, προκειμένου να βελτιωθεί η απασχολησιμότητα, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην ποιότητα των βασικών γνώσεων και να καλλιεργηθούν σύγχρονες δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες και τα δίκτυα. Η έμφαση από τη διδασκαλία και τη μάθηση θα πρέπει να μετατοπιστεί σε νέα εκπαιδευτικά αντικείμενα και τεχνικές κατάρτισης που αφορούν τις νέες συνθήκες στους τομείς της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων. Απαραίτητη η προώθηση της μάθησης μέσω της πράξης (learning by doing), η δημιουργία εταιρειών μάθησης, εταιρικών πανεπιστημίων και η έμφαση στην κατάρτιση μέσα στο επάγγελμα, στα συστήματα μαθητείας και γενικά η διά βίου μάθηση. Οι πολιτικές επανακατάρτισης θα πρέπει να προωθηθούν επίσης και οι παθητικές χρηματοδοτήσεις θα πρέπει να αντικατασταθούν από ενεργητικές με έμφαση στους τομείς όπου απαιτείται εκπαίδευση.

Η παροχή βοήθειας στις μικρομεσαίες επιχειρήσεις για την υιοθέτηση των Τ.Π.Ε., η παροχή βοήθειας με τη χρήση Τ.Π.Ε. σε αδύναμες περιοχές καθώς και η βοήθεια της Ε.Ε. μέσω προγραμμάτων αναφέρονται ως προαπαιτούμενα και για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Μια καλή ευκαιρία προς αυτή την κατεύθυνση είναι το ρυθμιστικό πλαίσιο για την απελευθέρωση των τηλεπικοινωνιών, καθιστώντας εφικτή την πρόσβαση στις Τ.Π.Ε. σε μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων. Σημαντικό σημείο είναι η βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού η οποία παρουσιάζεται ως μια δεύτερη ευκαιρία μέσω της παροχής βοήθειας σε λιγότερο αναπτυγμένες περιοχές. Μια τρίτη ευκαιρία είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων που εξαρτώνται από τη χρήση των Τ.Π.Ε. και που αφορούν την ολοκλήρωση της κοινωνικής συνοχής και συμμετοχής όλων σε όλους τους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής και η προσπάθεια για βελτίωση του βιοτικού επιπέδου.

Η συγκεκριμένη Βίβλος φαίνεται εστιασμένη στην «κοινωνία της πληροφορίας» και τις Τ.Π.Ε. χωρίς να προτείνει συγκεκριμένες λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν και σχετίζονται με τις νέες αντιλήψεις πάνω στο θέμα του μετασχηματισμού της ευρωπαϊκής κοινωνίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Έτσι η Επιτροπή δρομολογεί την πρωτοβουλία eEurope. Στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας αυτής το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας ζήτησε τα εξής (Χατζηστεφανίδου 2002):

Κάθε πολίτης να διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη ζωή και την εργασία στη νέα κοινωνία των πληροφοριών.

Τα κράτη μέλη να εξασφαλίσουν ότι όλα τα σχολεία της Ένωσης θα έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο και σε πολυμέσα ως το τέλος του 2001.

Τα κράτη μέλη να εξασφαλίσουν ότι όλο το απαιτούμενο διδακτικό προσωπικό θα είναι εξοικειωμένο με τη χρήση του Διαδικτύου και των πολυμέσων ως το τέλος του 2002.

Τα σχολεία να συνδεθούν σταδιακά, με το υπερταχύ διευρωπαϊκό δίκτυο ηλεκτρονικών επιστημονικών επικοινωνιών που θα δημιουργηθεί ως το τέλος του 2001.

Τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να προσαρμοστούν στην κοινωνία της γνώσης».

Για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων η Επιτροπή δημοσίευσε το κείμενο «Στρατηγικές για την Εργασία στην Κοινωνία της Πληροφορίας (Communication from the Commission: Strategies for Jobs in the Information Society, 2000). Αρχικά διαπιστώνονται κάποιες καθυστερήσεις σε σχέση με τη χρήση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών στην Ε.Ε. ιδιαίτερα στις χώρες του Νότου και στις γυναίκες.

Προτείνεται η μείωση του κόστους αγοράς των υπολογιστών, η υιοθέτηση των Τ.Π.Ε. σε όλους τους τομείς της εργασίας και των υπηρεσιών.

Οι συγκεκριμένες προτάσεις που δίνονται είναι η άμεση ανάγκη για χρήση των υπολογιστών στα σχολεία, για κατάρτιση των εκπαιδευτικών και για αλλαγές στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων. Σε σχέση με την εργασία τονίζεται η ανάγκη για ευέλικτο, προσανατολισμένο και με πολλές δεξιότητες εργατικό δυναμικό. Στις δημόσιες υπηρεσίες αναγκαία είναι η προσφορά βελτιωμένων υπηρεσιών στον πολίτη και η προσπέλαση των εμποδίων χώρου, χρόνου και γραφειοκρατίας. Σε σχέση με τον κόσμο των επιχειρήσεων προτείνεται η εκμετάλλευση των προκλήσεων του ανταγωνισμού και των καινοτομικών δυνατοτήτων.

Η Επιτροπή δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τομέα της μάθησης και προωθεί τη δημιουργία της “Net Generation” που προαπαιτεί τις κατάλληλες υποδομές (hardware) και λογισμικό (software), την εκμάθησή της χρήσης τους, σύνδεση όπως προαναφέρθηκε των σχολείων με το Διαδίκτυο, χρήση πολυμέσων και εξ’ αποστάσεως μάθηση. Η μάθηση θα πρέπει να διαφοροποιηθεί και να υιοθετηθεί νέα μεθοδολογία ώστε οι μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και να δημιουργηθούν καινοτομικές δραστηριότητες που στηρίζονται σε αυτές. Η προσαρμογή της εκπαίδευσης θα πρέπει να επιταχυνθεί με την τήρηση χρονοδιαγραμμάτων.

1.3 Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική από το 2000 και μετά

Το Μάρτιο του 2000 σε έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αποφασίστηκε η λεγόμενη «στρατηγική της Λισαβόνας» δηλαδή ένα πρόγραμμα στρατηγικών στόχων που θα έπρεπε να επιτύχει η Ένωση μέχρι το 2010 με σκοπό να γίνει η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου, με κύριο γνώμονα την παραγωγή νέας γνώσης, ικανής για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και αυξημένη κοινωνική συνοχή.

Στη σύνοδο αυτή διατυπώνεται ουσιαστικά ο «υπερκείμενος» στόχος της ανόδου του επιπέδου των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε να γίνει η οικονομία της η πιο ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου (Κελπανίδης 2008).

Οι επιμέρους στόχοι που είχαν τεθεί για τα εκπαιδευτικά συστήματα από τη στρατηγική της Λισαβόνας ήταν οι εξής:

1. Βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης της Ευρώπης, με βασικές παραμέτρους την βελτίωση της

εκπαίδευσης-κατάρτισης για εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς, την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης, την εξασφάλιση πρόσβασης όλων στις Τ.Π.Ε. και την αύξηση της βαρύτητας των θετικών και τεχνολογικών σπουδών.

2. Διεύρυνση της πρόσβασης στην Εκπαίδευση με τη δημιουργία ανοιχτού αλλά και ελκυστικότερου περιβάλλοντος μάθησης και την προώθηση της ενεργού συμμετοχής του πολίτη στα κοινά, της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής.
3. Άνοιγμα των συστημάτων Εκπαίδευσης και κατάρτισης στον κόσμο. Αυτό θα σήμαινε ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, την έρευνα και την ευρύτερη κοινωνία, με την ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος, τη βελτίωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών, την αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών, την ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας.

Μέσα από μια σειρά Ευρωπαϊκών Συμβουλίων μετά το 2000 όπου αναπτύχθηκε η στρατηγική της Λισαβόνας αναδύθηκε και ο στόχος της διασφάλισης μιας αειφόρου ανάπτυξης μέσω της προστασίας του περιβάλλοντος και της διατήρησης των φυσικών πόρων χωρίς τα οποία δεν θα ήταν βιώσιμη μακροπρόθεσμα η οικονομική μεγέθυνση. Επίσης η ανάγκη τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν ενεργές πολιτικές απασχόλησης για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού κατά τον εκσυγχρονισμό του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Μοντέλου. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων αυτών είναι η ίδια η εκπαίδευση αλλά και η αλληλεπίδραση και αλληλοσυμπλήρωσή της με άλλους τομείς πολιτικής, όπως της έρευνας, της απασχόλησης και της μακροοικονομικής (Γκόβαρης, Ρουσσάκης 2008).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι και με δεδομένη την ανάγκη για σύγκλιση των εθνικών πολιτικών η Ευρωπαϊκή Ένωση εισήγαγε την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού η οποία εφαρμόζεται στους τομείς όπως η απασχόληση, η κοινωνική προστασία και ένταξη, η εκπαίδευση και κατάρτιση κ.ά. Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού στηρίζεται στον από κοινού προσδιορισμό των στόχων, των μέσων μέτρησής τους και στη συγκριτική αξιολόγηση των επιδόσεων και την ανταλλαγή των βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών.

Με τη στρατηγική της Λισαβόνας γίνεται ένα μεγάλο άλμα στην οικοδόμηση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα από την υπογράμμιση της σημασίας της διά βίου εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο ως τη συνταξιοδότηση, με σκοπό την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για τη συμμετοχή όλων των πολιτών στο σύνολο των κοινωνικών δραστηριοτήτων.

Πιο αναλυτικά, ο στρατηγικός στόχος της βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην ΕΕ εξειδικεύεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης. Πρόκειται για την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, στοιχειώδεις γνώσεις και ικανότητες Μαθηματικών, επιστήμης και τεχνολογίας, ξένες γλώσσες, δεξιότητες στη χρήση υπολογιστών, μεθοδολογία απόκτησης γνώσης, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες, επιχειρηματικό πνεύμα και γενική μόρφωση.

Τα παραπάνω προϋποθέτουν την εξασφάλιση πρόσβασης όλων στις ΤΠΕ με τη δημιουργία κατάλληλων υποδομών σε όλα τα σχολεία και παροχής υπηρεσιών από τους εκπαιδευτικούς όπως υψηλού επιπέδου ψηφιακού παιδαγωγικού υλικού και επαρκούς επιπέδου διδασκαλίας. Η ανάγκη για συμβίωση μέσα στην κοινωνία της γνώσης μέσω της διά βίου μάθησης αναμένεται να αυξήσει την ανάγκη για επενδύσεις στην εκπαίδευση, οπότε θα χρειαστεί αύξηση των δημοσίων δαπανών στους ανθρώπινους πόρους, των δαπανών των ιδιωτικών επιχειρήσεων αλλά και των προσωπικών επενδύσεων των ατόμων (Γκόβαρης, Ρουσσάκης 2008).

Ο στρατηγικός στόχος της διευκόλυνσης της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης προϋποθέτει το να γίνει ελκυστικότερη η μάθηση. Σημαντικός θεωρείται ο ρόλος της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας για την κατανόηση από νωρίς της σημασίας της εκπαίδευσης ώστε να γίνει ελκυστικότερη η μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συμβάλλουν σημαντικά και στην υποστήριξη των δημοκρατικών κοινωνιών. Όλοι οι πολίτες πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Τα κράτη μέλη καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ευπαθών ομάδων, όπως των ατόμων με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες, ή ατόμων που κατοικούν σε δυσπρόσιτες περιοχές.

Ο τρίτος στρατηγικός στόχος το να είναι τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο αναδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, της έρευνας και της ευρύτερης κοινωνίας. Απαραίτητη η ανάπτυξη της εξωστρέφειας και της μεγαλύτερης συνεργασίας με τον επιχειρηματικό και τον ερευνητικό κόσμο. Η ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος, η εκμάθηση ξένων γλωσσών, η αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών και η ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας, στην ουσία η ανάπτυξη της ικανότητας των Ευρωπαίων να μπορούν να εργάζονται παντού στην ευρωπαϊκή κοινωνία της γνώσης.

Ο ρόλος των ΤΠΕ παρουσιάζεται ιδιαίτερα ενισχυμένος μέσα από τη στρατηγική της Λισαβόνας γεγονός το οποίο είχε σαν αποτέλεσμα την θέσπιση του προγράμματος eLearning από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο. Το πρόγραμμα αυτό αποσκοπούσε στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών και επικοινωνιών σε όλα τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Στόχοι του προγράμματος ήταν η προώθηση των μέσων ηλεκτρονικής μάθησης για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, της διά βίου μάθησης, της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Επίσης για την υποστήριξη μιας δομημένης συνεργασίας στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης μεταξύ των διαφόρων κοινοτικών προγραμμάτων και μέσων και των δράσεων των κρατών μελών.

Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού έγιναν ενέργειες που σχετίζονταν με την προώθηση της εξοικείωσης με τα ψηφιακά μέσα, τη δημιουργία ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών χώρων και την ηλεκτρονική αδελφοποίηση σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης με την προώθηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της παρακολούθησης της ηλεκτρονικής μάθησης.

Επόμενος σημαντικός σταθμός για το θέμα της διά βίου μάθησης υπήρξε η θέσπιση από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Προγράμματος Δράσης για τη Διά Βίου Μάθηση (2007-2013). Η ανάπτυξη της Κοινότητας ως προηγμένης κοινωνίας της γνώσης παρουσιάζεται ως ο κεντρικός στόχος ενώ ως ειδικότεροι στόχοι (Γκόβαρης, Ρουσσάκης 2008):

- Η ποιοτική αναβάθμιση της διά βίου μάθησης και η προώθηση των καινοτομιών.
- Η πραγμάτωση του ευρωπαϊκού χώρου της διά βίου μάθησης.
- Η ενίσχυση της συμβολής της διά βίου μάθησης στην κοινωνική συνοχή και στην ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη.
- Η προώθηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας.
- Η ενίσχυση του ρόλου της διά βίου μάθησης στη συνειδητοποίηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη με αναγνώριση των ευρωπαϊκών αξιών και της ανοχής και σεβασμό για άλλους λαούς και πολιτισμούς.
- Η διασφάλιση της ποιότητας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης.
- Η συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας με την ενθάρρυνση της βέλτιστης χρήσης των αποτελεσμάτων, καινοτόμων προϊόντων και διαδικασιών και της ανταλλαγής καλών πρακτικών.

Το πρόγραμμα δράσης περιλαμβάνει έξι υποπρογράμματα: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet και το Εγκάρσιο Πρόγραμμα.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά κάποια από τα προγράμματα της ΕΕ που αφορούν την εκπαίδευση (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004):

SOCRATES	LEONARDO DA VINCI
Στόχοι	
<p>Ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης). Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Προώθηση συνεργασίας και κινητικότητας. Ενθάρρυνση της καινοτομίας στην εκπαίδευση. Προώθηση των ίσων ευκαιριών σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς.</p>	<p>Ενδυνάμωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εργαζομένων στην Ευρώπη. Βελτίωση της ποιότητας και της πρόσβασης στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση και τη διά βίου πρόσκτηση δεξιοτήτων προκειμένου να δημιουργηθεί ευπροσάρμοστο εργατικό δυναμικό. Προώθηση και ενδυνάμωση της προσφοράς της επαγγελματικής κατάρτισης στη διαδικασία της καινοτομίας.</p>
Συμμετέχουσες χώρες	
<p>15 κράτη-μέλη, 3 χώρες-μέλη του ΕΖΕΣ, 10 σχετιζόμενες χώρες, Μάλτα, Τουρκία το 2001</p>	<p>15 κράτη-μέλη, 3 χώρες-μέλη του ΕΖΕΣ, 10 σχετιζόμενες χώρες, Μάλτα, Τουρκία το 2001</p>
Επίπεδο εκπαίδευσης που απευθύνεται το πρόγραμμα	
<p>Όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (υποχρεωτική, μετα-υποχρεωτική)</p>	<p>Οργανισμοί του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, εταιρείες που ασχολούνται με την κατάρτιση προσωπικού. (μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση)</p>
Δράσεις	
<p>Comenius: Υποχρεωτική εκπαίδευση (σχολείο) Erasmus: Ανώτατη εκπαίδευση Grundtvig: Εκπαίδευση Ενηλίκων Lingua: Εκμάθηση γλωσσών Minerva: Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση Παρατήρηση και Καινοτομία Κοινές Δράσεις- Συνοδευτικά Μέτρα</p>	<p>Κινητικότητα Πιλοτικά προγράμματα Γλωσσικές δεξιότητες Διακρατικά δίκτυα Ανάπτυξη βάσεων δεδομένων</p>

Φορέας Υλοποίησης	
Επιτροπή Εθνικοί φορείς (ΙΚΥ)	Επιτροπή Εθνικοί φορείς (Εθνικά Ινστιτούτα Εργασίας)

Με την πρωτοβουλία Grundtvig ενισχύεται η εκπαίδευση ενηλίκων και άλλες δράσεις έξω από το πεδίο της βασικής εκπαίδευσης με έμφαση στην παροχή ευκαιριών για μάθηση σε εκείνους που εγκαταλείπουν το σχολείο. Η δράση Minerva επιχειρεί να διευρύνει το πεδίο δραστηριοτήτων ανοικτής και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Το Πρόγραμμα Leonardo Da Vinci προωθεί μια ενιαία κοινοτική πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης (Παπαδάκης 2006).

1.5 Στόχοι ως το 2020/EU 2020

Φτάνοντας στις πιο πρόσφατες εξελίξεις, ειδικότερα σε σχέση με τους στόχους της ευρωπαϊκής συνεργασίας μέχρι το 2020, είναι περισσότερο εμφανής η επικέντρωση στην παγκόσμια προοπτική. Ως αναγκαία τονίζεται η στήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών ώστε μέσω της παροχής ευκαιριών για εξαιρετική και ελκυστική εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα να βοηθηθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση στο να καταστεί μια παγκοσμίως ηγετική οικονομία της γνώσης. Βασική προοπτική είναι η κάλυψη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στο σύνολό τους με βάση την ολοκληρωμένη διά βίου μάθηση. Η διά βίου μάθηση τίθεται ως η θεμελιώδης αρχή στην οποία θα βασιστεί ολόκληρο το πλαίσιο το οποίο θα καλύπτει κάθε είδους μάθηση από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι στρατηγικοί στόχοι που έχουν τεθεί για τη δεκαετία 2010-20 είναι οι εξής (Μπουζάκης):

«Υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας (δημιουργία ευέλικτων οδών μάθησης, άνοιγμα προς τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση, εκπαίδευση των ενηλίκων, νέων μορφών μάθησης και με τη χρήση νέων διδακτικών και μαθησιακών τεχνολογιών).

Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (αύξηση του επιπέδου βασικών δεξιοτήτων, βελτίωση της ελκυστικότητας των μαθηματικών, των άλλων θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, διδασκαλία υψηλής ποιότητας).

Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά (να προάγει τις διαπολιτισμικές ικανότητες, τις δημοκρατικές αξίες και το σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων και του περιβάλλοντος καθώς και να καταπολεμά όλες τις μορφές διακρίσεων).

Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (απόκτηση, από όλους τους πολίτες εγκάρσιων βασικών ικανοτήτων, όπως η ψηφιακή ικανότητα, οι μεταγνώστικές ικανότητες, το πνεύμα πρωτοβουλίας και το επιχειρηματικό πνεύμα και η πολιτιστική συνείδηση, σύμπραξη με τον επιχειρηματικό κόσμο και με διάφορα επίπεδα και τομείς εκπαίδευσης, κατάρτισης και έρευνας)».

Η πρόοδος των στρατηγικών αυτών στόχων θα γίνεται με «Ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης» που θα επιτρέψουν τη μέτρησή της σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η οικονομική κρίση δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο πρόγραμμα δράσης για την επιχειρηματικότητα (9.1.2013) προτείνεται η επιχειρηματική εκπαίδευση και κατάρτιση για τη στήριξη της ανάπτυξης και της δημιουργίας θέσεων απασχόλησης. Επίσης η προβολή προτύπων προς μίμηση και η προσέγγιση ειδικών ομάδων μέσω, για παράδειγμα, της καθιέρωσης μιας ημέρας επιχειρηματικότητας της ΕΕ σε όλη της Ευρώπη για μαθητές που τελειώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σε σχέση με την οικονομική κρίση ένα χρόνο πριν στο Στρασβούργο (20.11.2012) είχε προταθεί ο ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης με επικέντρωση στην επένδυση στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα προτάθηκαν τα παρακάτω:

1. Προώθηση της αριστείας στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ).
2. Βελτίωση της επίδοσης των μαθητικών ομάδων που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και έχουν χαμηλές βασικές δεξιότητες.
3. Ενίσχυση της παροχής εγκάρσιων δεξιοτήτων που ενισχύουν την απασχολησιμότητα όπως η επιχειρηματική πρωτοβουλία, οι ψηφιακές δεξιότητες και η εκμάθηση ξένων γλωσσών.
4. Μείωση του αριθμού των ενηλίκων με χαμηλή ειδίκευση.
5. Αύξηση της χρησιμοποίησης μάθησης με χρήση ΤΠΕ και της πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας ΑΕΠ.
6. Αναθεώρηση και ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ όλων των εκπαιδευτικών επαγγελματιών.

Διατυπώθηκε τέλος η άποψη ότι η ανάπτυξη θα επιστρέψει στην Ευρώπη μόνο μέσω της υψηλότερης παραγωγικότητας και της προσφοράς εργαζομένων με υψηλή ειδίκευση και για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητη η μεταρρύθμιση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 Θεωρίες σχετικές με την διοίκηση

Ο Dawson (1993) αποτύπωσε την άποψή του ότι δεν είναι εύκολη υπόθεση η ανεύρεση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού που να ικανοποιεί τους θεωρητικούς αλλά και τους επαγγελματίες της διοίκησης.

Ο όρος «διοίκηση» κατά τον Naylor (1999) είναι «η διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα από τους περιορισμένους πόρους που έχει και διαμέσου άλλων ατόμων» (Ράπτης, Βιτσιλάκη 2007: σελ. 14).

Οι Montana and Charnon (1993) περιγράφουν τη διοίκηση ως τον τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του (Σαΐτη, Σαΐτης 2011).

Αναζητώντας τον ορισμό της διοίκησης είναι εύκολο επομένως να διαπιστώσει κανείς ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές διατυπώσεις της. Ωστόσο παρά τις δυσκολίες να βρεθεί ένα σημείο ταύτισης στις θεωρητικές τοποθετήσεις πάνω στο θέμα της διοίκησης θα πρέπει να αναφερθεί πως σε αυτές υπάρχει σύγκλιση σε θέματα όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η λήψη αποφάσεων, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Σαΐτη, Σαΐτης 2011).

Το μεγάλο πλήθος των διαφορετικών προσεγγίσεων πάνω στο θέμα αυτό της διοίκησης οδήγησε στην ανάπτυξη και δημιουργία σχολών-κατευθύνσεων με την καθεμιά να ακολουθεί το δικό της θεωρητικό υπόβαθρο. Έτσι (Μπρίνια 2008):

Η εμπειρική σχολή, η οποία ορίζει τη διοίκηση σαν διαδικασία πρόβλεψης αναλύοντάς την μέσα από την μελέτη των εμπειριών. Έτσι τα λάθη και οι επιτυχίες του παρελθόντος βοηθούν στη διατύπωση γενικών αρχών που θα χρησιμοποιηθούν για προτυποποίηση της εργασίας και τη μελλοντική βελτίωση των μεθόδων.

Η κλασική σχολή ή σχολή της επιστημονικής οργάνωσης διαμορφώθηκε από τις αντιλήψεις των θεωρητικών Taylor-Fayol και των μεταγενέστερων οπαδών τους. Η σχολή αυτή θεμελίωσε την επιστημονική έρευνα στην επιστήμη της οργάνωσης και διοίκησης και καθιέρωσε τις βασικές διοικητικές αρχές. Η διοίκηση θεωρείται μια ξεχωριστή λειτουργική διαδικασία, η οποία προβλέπει, σχεδιάζει, οργανώνει, διευθύνει, συντονίζει και ελέγχει τις λειτουργίες του οργανισμού. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες οδηγείται στη διατύπωση αρχών (όπως τον καταμερισμό της εργασίας, τη σχέση εξουσίας και ευθύνης κ.ά.).

Η επίδραση της κλασικής σχολής διοίκησης στην εκπαίδευση είναι εμφανής ακόμη και σήμερα. Η ιεραρχική δομή με τον προϊστάμενο ή τον διευθυντή στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, οι κανόνες που ακολουθούνται ευλαβικά, η υποχρέωση απολογισμού των κατωτέρων στρωμάτων στα ιεραρχικά ανώτερα όργανα, οι απρόσωπες σχέσεις κλπ. είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που επιβεβαιώνουν την επίδραση αυτή (Ρέππα-Αθανασούλα 2008).

Ο άνθρωπος στην επηρεασμένη από την κλασική θεωρία οργάνωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης καθίσταται ένα αδρανές εργαλείο που πραγματοποιεί καλά καθορισμένες εργασίες τις οποίες δεν οφείλει απαραίτητα να αιτιολογήσει εφόσον η λειτουργία τους γίνεται ιεραρχικά (Παπακωνσταντίνου 1994).

Πάνω στις αρχές που έχει ορίσει η κλασική σχολή στηρίχτηκαν και άλλες σχολές. Η νεοκλασική σχολή ή σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων (θεμελιωτής Elton Mayo) έδωσε σημασία στην ανθρώπινη συμπεριφορά και αντιδράσεις μέσα στον οργανισμό. Μια ευνοϊκή ματιά στα συναισθήματα και τις ανάγκες των εργαζομένων και η παροχή δυνατότητας στη συμμετοχή τους σε θέματα διαμόρφωσης συνθηκών και μεθόδων εργασίας αναμένεται να αυξήσει τα θετικά αποτελέσματα μέσω της μεγαλύτερης προθυμίας για συνεργασία.

Το «management» επηρεασμένο από αυτή τη σχολή ακολούθησε σταδιακά μια ανθρωποκεντρική κατεύθυνση με την αναγνώριση της τάσης για αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και υψηλού βαθμού ανάθεσης αρμοδιοτήτων. Έτσι αναβαθμίζεται ο ρόλος της συνεργασίας του ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη στόχων και της επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής πυραμίδας.

Η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων δέχτηκε κριτική που προσδίδει στις απόψεις της απλουστευτικό και παραπλανητικό χαρακτήρα αναδεικνύοντας και στηριζόμενες στη θετική πλευρά της ανθρώπινης φύσης και συσκοτίζοντας την κακή που επιζητά την επιβολή και διεκδίκηση συμφερόντων και εξουσίας. Κατηγορήθηκε επίσης ότι ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους περισσότερο από ότι για την οργάνωση (Αθανασούλα-Ρέππα 1999).

Τα τελευταία χρόνια η διοίκηση εξετάζεται μέσα από τη θεωρία των συστημάτων. Το «σύστημα διοίκησης» αποτελεί τμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος όπως και κάθε άλλο σύστημα (βιολογικό, φυσικό, εκπαιδευτικό κλπ) και περιλαμβάνει άλλα αλληλοεπηρεαζόμενα συστήματα που υπηρετούν το σκοπό του. Ο σκοπός αυτός είναι ο συνδυαστικός κρίκος μεταξύ όλων των τμημάτων του συστήματος που μεταξύ τους επικοινωνούν και προκαλούν μεταβολές επηρεάζοντας το ένα το άλλο και κατ'επέκταση το ίδιο. Η θεωρία των συστημάτων επικουρείται με τα συμπεράσματα της κλασικής αλλά και της ανθρωπιστικής θεωρίας στα σημεία που αφορούν την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα της πρώτης και το ρόλο που έχουν οι

ανθρώπινες σχέσεις, η επικοινωνία και η συνεργασία στη λειτουργία ενός οργανισμού της δεύτερης (Μπρίνια 2008).

Μέσα στα πλαίσια της συστημικής θεωρίας το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σύστημα του κοινωνικοοικονομικού συστήματος που λειτουργεί μέσα στο δημιουργημένο από το υπερσύστημα αυτό περιβάλλον του. Εκεί αναπτύσσονται τα δικά του υποσυστήματα (εκπαιδευτικοί οργανισμοί δηλαδή σχολεία, ΑΕΙ κλπ.) αλλά αναπτύσσει και τις λειτουργίες του, τους κανόνες, τους ρόλους και τις ιεραρχικές σχέσεις με στόχο την ικανοποίηση της βασικής του λειτουργίας προς το κοινωνικοοικονομικό σύστημα. Ένα σχολείο ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται «ανοιχτό» όσο περισσότερο συναλλάσσεται με το περιβάλλον του και προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες εξωτερικές συνθήκες (Αθανασούλα- Ρέππα 2008).

Μια ακόμη τάση της σύγχρονης διοικητικής θεωρίας αφορά την διοίκηση ολικής ποιότητας (ΔΟΠ) η οποία στηρίζεται σε αρχές όπως η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης της παραγωγής και των υπηρεσιών, η πρόληψη προβλημάτων και λαθών, η έμφαση στην ικανοποίηση του πελάτη και στον έλεγχο των παραγόμενων προϊόντων και υπηρεσιών σε κάθε φάση της διαδικασίας, η εστίαση της προσοχής στα μακροπρόθεσμα κέρδη κ.α. Σημαντική κρίνεται η καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και αυτοβελτίωσης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, η απομάκρυνση του φόβου από τους εργαζομένους και η επιβράβευσή τους, η ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας και η έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα. Επίσης ως προαπαιτούμενο κρίνεται η δέσμευση της διοίκησης και των εργαζομένων στον οργανισμό για την εφαρμογή της διοίκησης ολικής ποιότητας (Αθανασούλα- Ρέππα 2008).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στον τύπο αυτό διοίκησης είναι ότι εισάγει εξαιρετικά τεχνοκρατικά στοιχεία συνδέοντας στενά την ποιότητα με την αξιολόγηση, ιδιαίτερα χρησιμοποιώντας δείκτες και μετρήσιμα κριτήρια ποσοτικών μεθόδων, αποσιωπώντας και διαστρεβλώνοντας ορισμένες ποιοτικές παραμέτρους της πραγματικότητας. Παρ' όλα αυτά πιστεύεται ότι θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε πολλά επίπεδα στο εκπαιδευτικό σύστημα εξετάζοντάς το ως παραγωγικό σύστημα όταν εστιάζει στην ανάγκη εξασφάλισης ποιοτικών εισροών (προγράμματα σπουδών, υλικοτεχνική υποδομή, εγκαταστάσεις κλπ) με στόχο την διασφάλιση ποιοτικών αποτελεσμάτων (εκπαίδευση, μαθητικές επιδόσεις κλπ.) (Κατσαρός 2007).

Τη δεκαετία του 1990 το υπόδειγμα της διοίκησης ολικής ποιότητας υιοθετήθηκε σε μεγάλο βαθμό από τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση ενέκρινε την πιλοτική εφαρμογή της προσέγγισης σύνδεσης της ποιότητας με την αξιολόγηση στη σχολική εκπαίδευση μέσα από σχετικά προγράμματα (Ε.Ε 1996). Τα αποτελέσματα της έρευνας οδήγησαν στον καθορισμό δεκαέξι δεικτών ποιότητας

για την αξιολόγηση των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο και τη σύγκρισή τους με τα αντίστοιχα άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Το 2000 υιοθετούνται τα εξής βασικά και συνδεδεμένα με τις αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας χαρακτηριστικά (Ρέππα 2008):

- Αποδοχή και υιοθέτηση διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας.
- Συμμετοχή και συνεργασία των συμμετεχόντων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε μια διαδικασία εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων, ώστε να διαχέεται η ευθύνη για τη βελτίωση της ποιότητας των σχολείων.
- Κατάρτιση ειδικών σε θέματα καθορισμού προτύπων και διαχείρισης των μέσω αυτοαξιολόγησης.
- Υποστήριξη και ανάπτυξη της ικανότητας των σχολείων να μαθαίνουν το ένα από το άλλο σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο καθιστώντας τα ίδια σε ανοικτούς μανθάνοντες οργανισμούς.
- Ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ όλων των συντελεστών που συμμετέχουν στην αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση και στην προώθηση της δικτύωσής τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Μια ακόμη νέα οργανωσιακή προσέγγιση έχει αναδυθεί τα τελευταία χρόνια, όπου δίνεται μεγάλη σημασία στο ζήτημα της «κουλτούρας» στα μεγάλα κεφάλαια της διοικητικής επιστήμης που αφορούν τη δομή, την ηγεσία και το ανθρώπινο δυναμικό. Έτσι, νέες θεωρίες με έμφαση στην ποιότητα των προϊόντων και των υπηρεσιών επικεντρώνονται στην ηθική και στο σύστημα αξιών μιας οργάνωσης, με συνισταμένη τη διαμόρφωση ενός κοινού τρόπου σκέψης και αντίληψης στα μέλη της ομάδας. Η διαμόρφωση αυτή έχει συνέπειες στη λήψη αποφάσεων, στη δομική συγκρότηση της οργάνωσης, αλλά και στη διαχείριση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Η κυρίαρχη πλέον θέση της κουλτούρας στη θεωρία και την πρακτική των οργανώσεων προκύπτει από το γεγονός ότι καλύπτει ένα κενό προσανατολισμού και ένα έλλειμμα κοινωνικής ενσωμάτωσης ιδιαίτερα της νέας γενιάς. Οι οργανώσεις είχαν φτάσει συχνά σε αδιέξοδο, γεγονός το οποίο οφειλόταν στην απώλεια της ηθικής και την πρωτοκαθεδρία των ηδονιστικών και ναρκισιστικών αντιλήψεων και στάσεων ζωής εξαιτίας κυρίως των κατακτήσεων του τεχνολογικού μας πολιτισμού.

Ο E. Schein(1985) έχει ορίσει την κουλτούρα ως *«ένα πρότυπο βασικών υποθέσεων που έχουν επινοηθεί, ανακαλυφθεί ή αναπτυχθεί από μια δεδομένη ομάδα, ενόσω μαθαίνει να αντιμετωπίζει τα προβλήματα της εξωτερικής προσαρμογής και της εσωτερικής ενσωμάτωσής της και οι οποίες έχουν αποδώσει αρκετά καλά ώστε να θεωρούνται ισχύουσες και, γι' αυτό, να μεταφέρονται στα νέα*

μέλη ως ο σωστός τρόπος να αντιλαμβάνονται, να σκέπτονται και να αισθάνονται σε σχέση με τα προβλήματα αυτά» (*Organizational Culture and Leadership*, σελ.9).

Η ορθή ενσωμάτωση της οργανωσιακής κουλτούρας στη στρατηγική μιας οργάνωσης κρίνεται μεγάλης πρακτικής σημασίας από πολλούς αναλυτές. Υπάρχουν τέσσερις τύποι κουλτούρας όπως τους διέκρινε ο Charles Handy, δηλαδή η κουλτούρα της εξουσίας, η κουλτούρα του ρόλου, αυτή του εργασιακού καθήκοντος και η κουλτούρα του ατόμου ή της υποστήριξης. Η κουλτούρα της εξουσίας αφορά την αφοσίωση στον αρχηγό-ηγέτη από τον οποίο εξαρτάται η επιβίωση και πρόοδος της οργάνωσης. Το μειονέκτημα αυτής της κουλτούρας είναι η συνάρτηση με ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, η παρουσία του οποίου είναι ζωτικής σημασίας για την οργάνωση. Ως πλεονέκτημά της έχει τη δημιουργία προϋποθέσεων άμεσης αντίδρασης σε δύσκολες καταστάσεις (Καρκατσούλης 2004).

Η κουλτούρα του ρόλου είναι η κουλτούρα που συναντάται στις γραφειοκρατικές οργανώσεις, με πυραμιδοειδή μορφή. Κάθε εργασιακή θέση έχει έναν τίτλο και στη θέση αυτή μπαίνει κάποιο άτομο που αναλαμβάνει ένα. Η αντικατάσταση αυτού του ατόμου σημαίνει ότι κάποιος άλλος θα πάρει το ρόλο αυτό. Η τάξη, η συνέχεια, η προβλεψιμότητα κι ο έλεγχος είναι τα πλεονεκτήματα της κουλτούρας αυτής ενώ ως αρνητικά στοιχεία έχει την ακαμψία, το δογματισμό και την τυπολατρεία.

Η κουλτούρα του εργασιακού καθήκοντος αξιολογεί τη διεκπεραίωση μιας αποστολής χωρίς συγκεκριμένο σχέδιο ή πρόγραμμα. Προωθείται ο αυτοσχεδιασμός, η έμπνευση και η εφευρετικότητα. Βασικό της χαρακτηριστικό είναι η συνεργασία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές ειδικότητες σε κλίμα εγκάρδιο.

Η κουλτούρα του ατόμου έχει σαν μέλημα την εξυπηρέτηση του συγκεκριμένου εξωτερικού πελάτη-καταναλωτή-πολίτη. Προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ισχυρού δικτύου υποστήριξης των υπαλλήλων της οργάνωσης και έχει σαν πλεονέκτημά της την αμεσότητα, ενώ η χαλαρή της δομή δυσχεραίνει τη λειτουργία της καθώς από αυτή την κουλτούρα δεν προκύπτουν οδηγίες για την εσωτερική οργάνωση της επιχείρησης.

Οι περισσότερες οργανώσεις συνδυάζουν διάφορους τύπους κουλτούρας. Η δεσπόμενη κουλτούρα οι δομές και οι λειτουργίες της κάθε οργάνωσης διαμορφώνουν το βαθμό στον οποίο οι κουλτούρες αυτές θα συνυπάρξουν ειρηνικά, θα συγκρουστούν ή θα διδαχθούν η μια από την άλλη.

2.2. Επιδράσεις στα συστήματα διοίκησης των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μετά την ένταξή τους σε αυτή

Τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν την ελευθερία να επιλέξουν τις ρυθμίσεις και το μοντέλο της δημόσιας διοίκησης μετά την ένταξή τους σε αυτή. Θεωρείται πως σε γενικές γραμμές η Ένωση δεν έχει την αρμοδιότητα να επιβάλλει μια συγκεκριμένη επίδραση πάνω στα συστήματα διοίκησής τους.

Ωστόσο οι συνταγματικές νομικές πράξεις της ΕΕ (Συνθήκη της Ρώμης και Συνθήκη του Μάαστριχ) καθώς και ουσιαστικές διατάξεις του διοικητικού δικαίου πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα από όλες τις χώρες. Επίσης στο ευρωπαϊκό συμβούλιο κορυφής της Κοπεγχάγης καθορίστηκαν τα κριτήρια ένταξης τα οποία απαιτούν από την υπό ένταξη χώρα να έχει επιτύχει (Vidmantas Adomonis 2009):

- Τη σταθερότητα των θεσμών που εγγυώνται τη δημοκρατία, το κράτος δικαίου, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το σεβασμό και την προστασία των μειονοτήτων.
- Την ικανότητα της οικονομίας να αντιμετωπίσει την ανταγωνιστική πίεση των δυνάμεων της αγοράς στο εσωτερικό της ΕΕ.
- Την ικανότητα να αναλάβει τις υποχρεώσεις του μέλους συμπεριλαμβανομένης της προσήλωσης στους στόχους της πολιτικής, οικονομικής και νομισματικής ένωσης.

Το 1995 στη Μαδρίτη αποφασίστηκε ότι η υποψήφια χώρα πρέπει να έχει δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ένταξή της προσαρμόζοντας τις διοικητικές δομές της. Παρουσιάζονται ως υποχρεώσεις η ανάπτυξη μια αμερόληπτης διοίκησης, η ανάπτυξη του συστήματος κατάρτισης, η επαρκής ανάπτυξη της πολιτικής και του συντονισμού της πολιτικής των ικανοτήτων και ένα αποτελεσματικό σύστημα λογοδοσίας.

Αναφορικά με τις συνακόλουθες διοικητικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών αναφέρεται μια ομογενοποίησή τους όσον αφορά τον προσδιορισμό των αναγκαιοτήτων που εξυπηρετούν καθώς και τις δράσεις που τις συγκροτούν. Η ομογενοποίησή τους έχει οικονομικό αλλά και συμβουλευτικό χαρακτήρα. Σε κάθε χώρα έχει δοθεί διαφορετική έμφαση τόσο στους δικαιολογητικούς λόγους της μεταρρύθμισης όσο και στις δράσεις που κρίθηκαν ή κρίνονται απαραίτητες (Καρκατσούλης 2004).

Στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στα υπόλοιπα ανεπτυγμένα κράτη του κόσμου εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα διοικητικής μεταρρύθμισης

όπου συναντώνται αλλού περισσότερο αλλού λιγότερο οι εξής δράσεις (Καρκατσούλης 2004) :

- Η βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πολίτες μέσω εναλλακτικών μορφών εξυπηρέτησής τους.
- Η ενίσχυση της οργανωσιακής ευελιξίας και αυτονομίας με τη δημιουργία έξω-ιεραχικών σχημάτων.
- Η διοίκηση αποτελεσμάτων μέσω δεικτών και στόχων διαφόρων κατηγοριών.
- Η μέτρηση των αποτελεσμάτων και επιδόσεων σε επίπεδο οργάνωσης, ομάδας και ατόμων, καθώς και η ενδο-οργανωτική και δι-οργανωτική αξιολόγηση της συγκριτικής απόδοσής τους που καταλήγουν στην κατάρτιση προϋπολογισμού και τη μισθοδοσία υπαλλήλων βάσει δεικτών απόδοσης.
- Ο έλεγχος των δημοσίων δαπανών με βάση την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα.
- Η διοίκηση των ανθρώπινων πόρων με βάση τη γνώση.
- Η αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας επικοινωνιών και πληροφοριών - ιδίως του διαδικτύου- σε εφαρμογές ηλεκτρονικής διοίκησης ή ηλεκτρονικής διακυβέρνησης.
- Η κατάργηση των εμποδίων για την ανάπτυξη των αγορών και της επιχειρηματικότητας μέσω της υιοθέτησης προγραμμάτων κανονιστικής μεταρρύθμισης.
- Η λήψη αποφάσεων με διαφάνεια και ευρεία κοινωνική διαβούλευση.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως η Ευρώπη επιχειρεί ένα σύνθετο μοντέλο διοικητικής μεταρρύθμισης, όπου συνυπάρχουν τα στοιχεία του προτύπου της αγοράς που εκφράζει του Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ μαζί με μια προσέγγιση που λαμβάνει υπ' όψιν τους θεσμούς και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε χώρας.

Η ποικιλομορφία των παραδοσιακών συστημάτων, οι διαφορετικοί τρόποι διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων, τα διαφορετικά συστήματα καριέρας των διαφόρων χωρών κ.ά. δυσχεραίνουν την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία της έως τώρα εφαρμογής νέων προτύπων διοίκησης. Επιπλέον δημιουργούν εμπόδια στην εφαρμογή ενός κοινού μοντέλου διαχείρισης για όλες τις χώρες.

Όπως επισημαίνεται οι ιδέες για περισσότερη ευελιξία, καινοτομία, αλλαγή κι απόδοση ως αντιστάθμισμα στη γραφειοκρατία στερούνται, επίσης, θεωρητικής τεκμηρίωσης και κατανόησης (Demmke, Henokl, Moilanen 2008).

Παρά την ύπαρξη αυτής της ποικιλομορφίας ως προς την εφαρμογή των νέων διοικητικών προτύπων στις ευρωπαϊκές κοινωνίες, όπως και στην ελληνική, παρατηρούνταν σε αυτές κάποια κοινά χαρακτηριστικά όσον αφορά το, για

δεκαετίες, εφαρμοσμένο γραφειοκρατικό πρότυπο. Έτσι, για παράδειγμα, όπως τονίζουν οι παραπάνω ερευνητές σε όλες σχεδόν τις χώρες ο ρόλος του δημόσιου υπαλλήλου θεωρούνταν ρόλος «πράκτορα» που υπερασπιζόταν τους νόμους του κράτους και εκτελούσε κυβερνητικές εντολές.

Προκειμένου να εξαλειφθούν η διαφθορά και τα παραπτώματα και να εξασφαλιστεί η πολιτική ουδετερότητα των δημοσίων υπαλλήλων είχε δημιουργηθεί μια ιεραρχική και συγκεντρωτική οργανωτική δομή με χαρακτηριστικά όπως η συγκεκριμένη και άκαμπτη σταδιοδρομία, ο σταθερός μισθός, η προαγωγή με βάση την αρχαιότητα κ.ά. Και ήταν τόσο καλά δομημένο αυτό το σύστημα, ώστε ο Max Weber να υποστηρίξει πως ακόμη και σε συνθήκες κατάκτησης της χώρας με πόλεμο αυτό το σύστημα να μπορεί να συνεχίζει να λειτουργεί.

Ο ρόλος του δημόσιου υπάλληλου ήταν περιορισμένος στην τήρηση των κανονισμών και η εξυπηρέτηση των πολιτών ερχόταν σε δεύτερη μοίρα. Κοινωνικές υπηρεσίες που παρέχονταν από το κράτος υπήρχαν σε ελάχιστες χώρες (μέχρι το 1950 τουλάχιστον). Ο δημόσιος τομέας αποσκοπούσε στον έλεγχο της κοινωνίας και όχι στην εξυπηρέτησή της και λογοδοτούσε σε αυτήν ελάχιστα.

Σήμερα, όπως φάνηκε και σε σχετική έρευνα, την εποχή που προέδρευε η Σλοβενία στην Ε.Ε., ο δημόσιος τομέας είναι πιο προσιτός, πιο διαφανής και πιο επιφορτισμένος εργασιακά από ποτέ. Επιπλέον, οι δημόσιοι υπάλληλοι κατέχουν περισσότερα προσόντα από πριν. Ωστόσο και πάλι οι συνθήκες εργασίας και οι οργανωτικές δομές κάνουν το επάγγελμα του δημόσιου υπάλληλου διαφορετικό από αυτό του ιδιωτικού. Η ύπαρξη πολλών κανόνων, η μεγάλη πολιτική επιρροή, η έλλειψη κινήτρων και εξωτερικού ελέγχου, ο μικρός βαθμός αποκέντρωσης κ.ά. θεωρούνται μερικές από τις αιτίες για τη διαφορά αυτή (Demmke, Henokl, Moilanen 2008).

Ακόμη κι αν οι χώρες έχουν υιοθετήσει νέα διοικητικά πρότυπα με αλλαγές στο εργασιακό καθεστώς των δημοσίων υπαλλήλων (αποκέντρωση, ελαστικοποίηση των εργασιακών συμβάσεων κ.ά.) η κοινή γνώμη αργεί να αποδεχθεί μια αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Αυτό οφείλεται συχνά στην ελλιπή ενημέρωση του κοινού και το κακό μάρκετινγκ από την πλευρά των δημοσίων υπηρεσιών σχετικά με τις αλλαγές που έχουν γίνει. Πολιτικοί και ιδεολογικοί λόγοι συντείνουν σε αυτό αλλά κυρίως η εδραιωμένη αντίληψη για το κράτος και τις δημόσιες υπηρεσίες ότι η διαχείριση και το προσωπικό του δε λειτουργεί σωστά, εξαιτίας του μεγέθους της γραφειοκρατίας, της δυσκαμψίας, των χαμηλών αμοιβών και άλλα που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΥΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

3.1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η εκπαίδευση από την αρχαιότητα ακόμη είχε θεωρηθεί στην Ελλάδα ως μέσο καθοδήγησης από το σκοτάδι στο φως ή από την απαιδευσία στην παιδεία. Αποτελούσε ευθύνη της πόλης-κράτους κυρίως στη Σπάρτη και την Αθήνα.

Ωστόσο, ως αφετηρία μιας ιστορικής αναδρομής της διαμόρφωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιλέγονται συνήθως τα χρόνια μετά την επανάσταση του 1821 κατά τη δημιουργία του ελληνικού κράτους όπου και υπήρχε πολύ έντονη επιθυμία για την οργάνωσή του.

Την εποχή του Καποδίστρια έγιναν οι πρώτες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, με έντονη διάθεση προσφοράς συνδρομής πολλών Ελλήνων λογίων και δασκάλων.

Με τους νόμους του 1834 θεσπίζεται το Δημοτικό Σχολείο ή Σχολείο του λαού, δυο χρόνια μετά, το 1836, θεσμοθετείται από τη βαυαρική αντιβασιλεία η δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ το 1837 η τριτοβάθμια εκπαίδευση με οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο. Το εκπαιδευτικό αυτό σύστημα εφαρμόστηκε για ένα περίπου αιώνα. Στο νόμο του 1834 συμπεριλαμβανόταν μια πολύ αξιόλογη διάταξη που προέβλεπε υποχρεωτική εκπαίδευση από την ηλικία των πέντε ως και δώδεκα ετών. Πολύ αργότερα, το 1929, καθιερώθηκε υποχρεωτική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο και επικράτησε ο τύπος του εξατάξιου Γυμνασίου.

Σταδιακά η εκπαίδευση μετατρέπεται σε όχημα του κοινωνικού μετασχηματισμού. Με την επέκταση του διοικητικού φαινομένου και τη θεσιθηρία έχουμε αύξηση του πληθωρισμού φοίτησης και προοδευτικό κορεσμό του διοικητικού μηχανισμού. Αναπτύσσεται η ανάγκη για μια εκπαίδευση που να προσφέρει πρακτικές γνώσεις και ιδρύονται σωματειακοί φορείς που συμβάλλουν στη διάδοση της παιδείας. Παράλληλα επιτελείται αξιόλογη νομοθετική παραγωγή.

Ακολουθούν ιστορικά γεγονότα όπως η ήττα των Ελλήνων στον ελληνοτουρκικό πόλεμο (1897), οι Βαλκανικοί πόλεμοι, η μικρασιατική καταστροφή, ο α' παγκόσμιος πόλεμος. Η εντεινόμενη εκβιομηχάνιση και η αναδιάρθρωση της κοινωνίας και της οικονομίας επιταχύνουν τον εκσυγχρονισμό και υιοθετείται επομένως ένα νέο διοικητικό πρότυπο.

Οι προσπάθειες όμως για μεταρρύθμιση ανακόπτονται από τη δικτατορία του Μεταξά και το β' παγκόσμιο πόλεμο και στη συνέχεια από τον εμφύλιο. Τη δεκαετία

του 1940 καταστρέφονται σχολικά κτίρια ενώ διώκονται και συχνά εκτελούνται οι εκπαιδευτικοί.

Μετά τον πόλεμο, η διαρκής οικονομική ανάπτυξη και η εισροή τεχνολογικών και επιστημονικών επιτευγμάτων έχουν σαν αποτέλεσμα την ανάδειξη του όρου της αποτελεσματικότητας και την ενίσχυση της εμβέλειας της πρόκτησης προσόντων και δεξιοτήτων. Έτσι, (επαν)οργανώνεται η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Την περίοδο 1975-77 η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτείνεται στις τρεις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Η μεταρρύθμιση της εποχής αυτής περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Ο σκοπός της εκπαίδευσης που περιλαμβανόταν στο άρθρο 16 του Συντάγματος του 1975 όριζε ότι η παιδεία έχει σαν σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους ως ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες (Σύνταγμα της Ελλάδας 1975, άρθρο 16, ΦΕΚ. τ. Α' ΙΙΙ/75).

Με το νόμο 1566 του 1985 ορίζεται ότι ο σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ. τ. Α', 167/30-9-1985).

Η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος εξακολουθεί να είναι συγκεντρωτική. Η διοικητική εποπτεία και ο έλεγχος σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης ασκείται από τον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Εκείνος είναι υπεύθυνος για την έκδοση νόμων, διαταγμάτων, εγκυκλίων και οδηγιών για όλα τα σχολεία της χώρας. Ασκεί επίσης εποπτεία και στα ιδιωτικά σχολεία (Μαρκόπουλος 1990).

Στο Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων υπάγονται 13 περιφέρειες εκπαίδευσης σε αντίστοιχες γεωγραφικές περιοχές. Οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης στην έδρα της περιοχής της ευθύνης τους ασκούν τις αρμοδιότητες τις οποίες εκχωρεί ο εκάστοτε Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. *«Διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, εισηγούνται στον Υπουργό για όλα τα θέματα της αρμοδιότητάς τους και έχουν την ευθύνη της σύνδεσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες και τα όργανα προγραμματισμού, αξιολόγησης και έρευνας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε), τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), τον Οργανισμό Σχολικών κτηρίων (Ο.Σ.Κ.) κ.λπ.»* (ΦΕΚ 1340/2002-

Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τεύχος 2^ο, αρ.φ.1340).

Στην έδρα κάθε νομού λειτουργεί διεύθυνση πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. «Οι Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν τη γενική ευθύνη της διοίκησης και του ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους. Εποπτεύουν, ελέγχουν, συντονίζουν και καθοδηγούν τη λειτουργία των Γραφείων Εκπαίδευσης, των Γραφείων Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής, καθώς και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων της ευθύνης τους. Συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, όπως ορίζεται από την κείμενη νομοθεσία. Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των Προϊσταμένων Γραφείων και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπάγονται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Μετέχουν στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και στις νομαρχιακές επιτροπές και συγκροτούν όλες τις προβλεπόμενες επιτροπές εξετάσεων και παρακολούθησης συντονισμού διδακτέας ύλης. Παρέχουν οδηγίες στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων σχετικά με τη διοίκηση και λειτουργία των σχολείων. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν ενδεχόμενα κρίσιμα προβλήματα, επιλύουν διαφορές, συμβάλλουν στη σύνθεση ιδεών και απόψεων και αίρουν αμφιβολίες και αμφισβητήσεις. Ενεργούν γενικότερα με γνώμονα την αρχή ότι η διοίκηση της Εκπαίδευσης πρέπει να ασκείται όχι μόνο με την εφαρμογή νομικών διατάξεων και επιστημονικών αρχών αλλά και με την αντίληψη της υποχρέωσης για την εξυπηρέτηση των πολιτών και της κοινωνίας» (ΦΕΚ. ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τεύχος 2^ο, αρ.φ.1340).

Υπεύθυνοι για την παιδαγωγική καθοδήγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, όπως διαμορφώνεται μέσα από το πλαίσιο των νόμων και των προεδρικών Διαταγμάτων, είναι: Επιμορφωτικός, Συντονιστικός, συμβάλλει στον προγραμματισμό, συμμετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είναι καθοδηγητικός και συμβάλλει στη διοίκηση.

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να επιβλέπει και να καθοδηγεί με βάση τον κεντρικό προγραμματισμό (επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα, βιβλία του μαθητή, βιβλία του δασκάλου). Η δυνατότητα διαφοροποιήσεων φτάνει μέχρι το βαθμό της εισήγησης «για μια προσαρμογή της διδακτέας ύλης και του αναλυτικού προγράμματος στις τοπικές συνθήκες» που «θα είναι ευπρόσδεκτη και καλοδεχούμενη στα ανώτερα κλιμάκια».

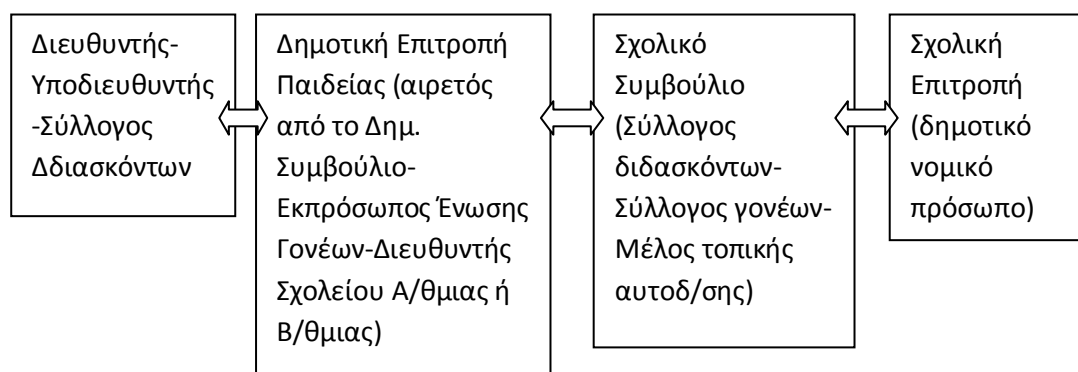
Όσον αφορά τον επιμορφωτικό του ρόλο, αυτός περιορίζεται σε ζητήματα «διδασκτικής». «Ο Σχολικός Σύμβουλος θα οργανώνει ταχύρρυθμα σεμινάρια στην

περιφέρειά του και θα ενισχύει τις ερευνητικές προσπάθειες και καινοτομίες των εκπαιδευτικών πάνω στη διδακτική πράξη» (Α. Ανδρέου Γ. Παπακωνσταντίνου 1994).

Οι βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι τρεις. Η πρωτοβάθμια περιλαμβάνει την υποχρεωτική φοίτηση στο Νηπιαγωγείο και την επίσης υποχρεωτική εξαετή φοίτηση στο Δημοτικό. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει το Γυμνάσιο, όπου η τριετής φοίτηση είναι υποχρεωτική και τα γενικά, εκκλησιαστικά, επαγγελματικά λύκεια και τις τεχνικές επαγγελματικές σχολές. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνονται τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Στην ανώτατη εκπαίδευση εντάχθηκαν από το 2013 και τα στρατιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα ενώ ήδη από το 2006 και οι ανώτατες εκκλησιαστικές ακαδημίες.

Στο πίνακα που παρατίθεται παρουσιάζεται ο τύπος της διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

Διοίκηση σε τοπικό επίπεδο



Τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση και με την εποπτεία του κράτους. Κάθε οργανωτική βαθμίδα διαθέτει τα δικά της διοικητικά όργανα. Τα μονοπρόσωπα όργανα διοίκησης είναι ο πρόεδρος/προϊστάμενος Τμήματος, ο κοσμήτορας/διευθυντής Σχολής και ο Πρύτανης/πρόεδρος Ιδρύματος. Όλα τα διοικητικά, εκπαιδευτικά στελέχη αναδεικνύονται με διαδικασίες που ορίζονται από την εθνική νομοθεσία.

Τα βασικά συλλογικά όργανα διοίκησης είναι το Συμβούλιο και η Σύγκλητος του ιδρύματος, η Κοσμητεία και η Γενική Συνέλευση της Σχολής, καθώς και η Συνέλευση Τμήματος.

Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα χαρακτηρίζονται στην οργάνωσή τους από δημοκρατικές διαδικασίες. Εκπρόσωποι όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Υπάρχει επίσης ελευθερία στην επιστημονική αναζήτηση και διακίνηση ιδεών.

Η αποστολή τους κατά το νόμο είναι (Καραγιάννης 2014):

- α) Μετάδοση γνώσης μέσω έρευνας και διδασκαλίας
- β) Διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών
- γ) Ανταπόκριση στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας
- δ) Ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των φοιτητών
- ε) Συνεργασία με άλλα ιδρύματα και ερευνητικούς φορείς

Το αναλυτικό πρόγραμμα όλων των τύπων των σχολείων της χώρας συντάσσεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και εγκρίνεται από τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Ως όργανο λαϊκής συμμετοχής εθνικής εμβέλειας έχει ιδρυθεί το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας που εισηγείται στην Κυβέρνηση για θέματα σχετικά με το σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών, του εκπαιδευτικού συστήματος κ.ά. Αποτελείται από εκπροσώπους της πολιτείας, των πολιτικών κομμάτων με αντιπροσώπευση στη Βουλή, των κοινωνικών και παραγωγικών τάξεων, των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους οργάνων, των γονέων, του ακαδημαϊκού χώρου κ.ά. εξασφαλίζοντας ευρύτατη συμμετοχή της κοινωνίας.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου, ασκεί την επιστημονική έρευνα, μελέτη και υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Την εποπτεία του έχει το Υπουργείο Παιδείας, όπως επίσης και αυτή του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης, του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών, του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, της Εθνικής Βιβλιοθήκης.

Για τις θέσεις των στελεχών εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης. Τα κριτήρια επιλογής τους είναι κυρίως μετρήσιμα π.χ. τα τυπικά προσόντα, η γνώση του αντικείμενου, προσωπικότητα και συγκρότηση του υποψηφίου (προφορική συνέντευξη), συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο βάσει υπηρεσιακών εκθέσεων από το εργασιακό του ιστορικό. Βάσει της βαθμολόγησής τους καταρτίζονται αξιολογικοί πίνακες επιλογής που ισχύουν για τέσσερα έτη. Πρόσφατα λαμβάνεται υπ' όψιν και η θετική ψήφος του συλλόγου διδασκόντων για τους διευθυντές σχολικής μονάδας και των διευθυντών για τους προϊσταμένους διευθύνσεων.

3.2. Επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτική Πολιτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Πριν ξεκινήσει οποιαδήποτε ανάλυση των επιδράσεων της ΕΕΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αναφερθεί η βασική ιδιαιτερότητα της μέχρι πρόσφατα ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Για μακρύ χρονικό διάστημα ο κεντρικός ρόλος της εκπαίδευσης ήταν η κοινωνικοποίηση που σχετιζόταν με την εθνική ταυτότητα και με τη διάδοση γραμμικών και μονοδιάστατων συμβολισμών και εξιδανικεύσεων.

Με τη συμμετοχή της Ελλάδας στην ΕΕ συντελείται μια μεγάλη ανατροπή αναφορικά με τη νοηματοδότηση της έννοιας του κράτους. Η Ελλάδα έγινε μέρος ενός υπερ-εθνικού οργανισμού, ενός ευρύτερου συνόλου, μέσα στον οποίο διεκδικεί έναν ρόλο. Οι προκλήσεις που είχε να αντιμετωπίσει η υποχρεωτική εκπαίδευση της είναι (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004):

α) η άρση της εθνικής ομοιογένειας λόγω της ύπαρξης μιας Ευρωπαϊκής Διάστασης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και της ταχείας αύξησης της πολιτισμικής ετερογένειας στις σχολικές τάξεις,

β) η προετοιμασία των μελλοντικών εργαζομένων σε μια ευρωπαϊκή αγορά εργασίας και

γ) η ύπαρξη μεγάλων ενωσιακών κονδυλίων που θα επέτρεπαν τη βελτίωση και την επέκταση των δομών και της λειτουργίας του συστήματος.

Όσον αφορά την μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση αυτή μετατρέπεται καθώς συνδέεται άμεσα με τις επαγγελματικές δεξιότητες και την αγορά εργασίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποκτά έναν πολυεπίπεδο χαρακτήρα με εκπαιδευτικές δομές που συνδέονται και προσφέρονται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες (διά βίου μάθηση).

Δημιουργούνται νέες εκπαιδευτικές δομές κάποιες φορές ανεξάρτητες από το Υπουργείο Παιδείας. Τέτοιες δομές είναι τα Ινστιτούτα Εκπαιδευτικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) ή τα Ινστιτούτα Διά βίου Μάθησης. Υπάρχει επίσης μια σημαντική αύξηση της προσφοράς σεμιναρίων εντός ή εκτός υπηρεσίας.

Οι υπάρχοντες εκπαιδευτικοί θεσμοί αλλάζουν. Τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα γίνονται ανώτατα, τα πανεπιστημιακά πτυχία χαρακτηρίζονται ως επαγγελματικά, σύμφωνα με τη νομολογία του ΔΕΚ και τα πανεπιστήμια υπάγονται μαζί με ιδρύματα που αποκλίνουν από το ακαδημαϊκό πρότυπο στην ίδια κατηγορία με τον αμφιλεγόμενο χαρακτηρισμό «*Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*» (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004).

Αναπτύσσονται τα πρώτα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, πολλές φορές χρηματοδοτούμενα από το ΕΠΕΑΕΚ με διατμηματικές, διαπανεπιστημιακές ή και διακρατικές προοπτικές. Επίσης αναπτύσσονται θεσμοί ανοικτής ή εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με χαρακτηριστικό παράδειγμα την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Συνοπτικά οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ελληνική μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση σε σχέση με την ΕΕΠ είναι:

- α) η διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών
- β) η ανάπτυξη θεσμών διά βίου εκπαίδευσης
- γ) η σύνδεση και συνεργασία με ευρωπαϊκά ιδρύματα και
- δ) η μέριμνα για την επαγγελματική προοπτική των αποφοίτων σε ένα διευρυμένο ευρωπαϊκό εργασιακό περιβάλλον.

Στη συνέχεια θα γίνει παρουσίαση κάποιων από τις αλλαγές που συντελέστηκαν σταδιακά από τη Μεταπολίτευση και μετά και αφορούν την είσοδο της χώρας σε νέες εκπαιδευτικές προοπτικές που σχετίζονται με την είσοδο της στην ΕΕ. Επιλέχθηκαν εκείνες που αφορούν θέματα εκπαιδευτικής προτεραιότητας της Ευρώπης και πολιτιστικής ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού, το σχέδιο νόμου με θέμα τη διά βίου μάθηση και το κείμενο για το «Νέο Σχολείο» που δημοσιεύθηκε το 2009. Σημαντική κρίνεται η αναφορά στην πρόσφατα επιχειρηθείσα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις βάσεις των σύγχρονων θεωριών πάνω στο θέμα της αποτελεσματικής διοίκησης.

3.2.1 Θέματα εκπαιδευτικής προτεραιότητας της Ευρώπης

Μετά την πτώση της δικτατορίας εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα πολλές αλλαγές με στόχο τον εκδημοκρατισμό και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βαρνάβα-Σκούρα, Βεργίδης, Κασίμη 2014).

Το 1976 θεσπίζεται η ενιαία υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση και από το 2007 γίνεται δεκαετής. Από το 1984 η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης αναβαθμίζεται σε πανεπιστημιακή. Με τον νόμο 1566/85 ιδρύονται τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα για τους εκπαιδευτικούς. Τα σχολικά εγχειρίδια διανέμονται δωρεάν στους μαθητές και εκπονούνται εγχειρίδια για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Επίσης υιοθετούνται απλουστεύσεις όπως το μονοτονικό σύστημα με σκοπό τη διευκόλυνση της εκμάθησης της ορθογραφίας.

Εφαρμόζονται ταυτόχρονα εκπαιδευτικές πολιτικές με σκοπό την άρση των ανισοτήτων στη σχολική πράξη. Καταργούνται για παράδειγμα οι εξετάσεις για την

εισαγωγή στο Λύκειο, οργανώνονται δράσεις ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Λυκείου (νόμος 1304/1982 άρθρο 27) και η πολιτεία αρχίζει να δείχνει ενδιαφέρον για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών και πολιτικών προσφύγων, που επαναπατρίστηκαν μαζικά τη δεκαετία του 1980. Για το σκοπό αυτό δημιουργούνται τάξεις υποδοχής και παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία (νόμος 1404/18983, άρθρο 45) (Βαρνάβα-Σκούρα, Βεργίδης, Κασίμη 2014).

Στο πλαίσιο ενός γενικότερου προγράμματος για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμισμού που συνδεόταν με την απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας του 1984 γενικεύεται η διδακτική στήριξη σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου (νόμος 1824/1988, άρθρο 4). Διάφορες έρευνες δείχνουν ότι σταδιακά μειώνεται το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου η οποία είχε απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα και τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας (Λαρίου-Δρεττάκη 1993).

Το 1997 γίνονται σημαντικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος όπως η ίδρυση του ολοήμερου σχολείου, η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και η εφαρμογή νέων προσεγγίσεων που αφορούν το γνωστικό κομμάτι της διδακτικής πράξης, μεταρρυθμίσεις που αφορούν την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και προσπάθεια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι αλλαγές αυτές ανταποκρίνονται σε σχετικές συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στα πλαίσια της εναρμόνισης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών των χωρών-μελών.

Παράλληλα το κενό της αξιολόγησης του επιπέδου απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων, ουσιαστικά η έλλειψη αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης των παραπάνω σε εθνικό επίπεδο, καλύφθηκε κατά κάποιο τρόπο με τη συμμετοχή της χώρας στις διεθνείς έρευνες (όπως IEA της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης και PISA του ΟΟΣΑ).

Στη δεκαετία του 1990 η Ελλάδα γίνεται χώρα υποδοχής μεταναστών κυρίως από τη γειτονική Αλβανία, αλλά και την πρώην Σοβιετική Ένωση, άλλες χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, την Ασία και την Αφρική. Ένα μεγάλο μέρος των μεταναστών είναι ελληνικής καταγωγής. Παράλληλα οξύνεται το πρόβλημα της υπογεννητικότητας του αμιγώς ελληνικού πληθυσμού. Η σύνθεση λοιπόν του σχολικού πληθυσμού αλλάζει ριζικά αυξάνοντας την ανάγκη για σχολική ένταξη. Έτσι, εξασφαλίζοντας σημαντικούς οικονομικούς πόρους από την Ε.Ε. μέσω Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, δόθηκε έμφαση στις «ειδικές κοινωνικές ομάδες», στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, της μουσουλμανικής μειονότητας και των τσιγγανοπαίδων.

Ήδη από το 1983 είχαν δημιουργηθεί τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για τη σχολική φοίτηση των παιδιών από επαναπατρισμένες οικογένειες.

Με το προεδρικό διάταγμα 494/27-12-1983 ιδρύθηκαν επίσης τάξεις υποδοχής και για τα παιδιά Ευρωπαίων ή μη Ευρωπαίων μεταναστών εργατών που είχαν εγκατασταθεί στην Ελλάδα. Οι τάξεις αυτές καθώς και τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας εντάχθηκαν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Προεδρικό Διάταγμα Φ10/20/Γ1/708/ΦΕΚ 1789/1999).

Όσον αφορά την μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης το πρόβλημα της σχολικής εγκατάλειψης σε πολύ υψηλό ποσοστό επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστεί με την δημιουργία ενός προγράμματος ενταγμένου στα διαδοχικά Κοινωνικά Πλαίσια Στήριξης. Το πρόγραμμα αυτό επιχειρούσε τη βελτίωση του συστήματος διδασκαλίας στα παιδιά της μειονότητας και ήταν υπό την επιστημονική ευθύνη του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με τον Υπουργό Παιδείας.

Σαν βάση αυτού του προγράμματος τέθηκε ο σεβασμός της πολιτισμικής τους ετερότητας. Διερευνήθηκαν τα πραγματικά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου. Διαπιστώθηκε ότι από τους εγγεγραμμένους στο Γυμνάσιο το σχολικό έτος 1997-1998 μόνο το 44 τοις εκατό ολοκλήρωσε τις σπουδές του στη βαθμίδα αυτή. Επίσης διαπιστώθηκε ότι τα σχολικά εγχειρίδια που τους προσφέρονταν είχαν εκπονηθεί για μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική, γεγονός που δυσχέραινε τη μαθησιακή διαδικασία και είχε σαν αποτέλεσμα πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών. Δημιουργήθηκε λοιπόν νέο υλικό προσαρμοσμένο στα γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών και με αναφορές στο πολιτισμικό τους περιβάλλον.

Κεντρική θέση στο πρόγραμμα είχε και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επικεντρωμένη σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας των σχολικών εγχειριδίων για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίσης σε τεχνικές διαχείρισης της επικοινωνίας μέσα στην τάξη και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Δημιουργήθηκαν δύο Κέντρα Υποστήριξης του Προγράμματος με προσωπικό μεικτό πολιτισμικά και στόχο την ανάπτυξη δράσεων εκτός σχολείου όπως θερινά μαθήματα, μαθήματα πληροφορικής στα ελληνικά, ελληνικής γλώσσας για γονείς κ.α.

Σχετικά με το ζήτημα των παιδιών με γονείς Τσιγγάνους σύμφωνα με πρόσφατες εκτιμήσεις ο αριθμός τους ανέρχεται στις 250.000 με το 60 τοις εκατό να είναι αναλφάβητοι ενώ μόνο ο μισός πληθυσμός τους κατοικεί στην ίδια περιοχή για περισσότερο από είκοσι χρόνια. Οι συχνές τους μετακινήσεις, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά αλλά και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις γύρω από αυτά, συχνά ο κοινωνικός τους στιγματισμός είναι μερικοί από τους λόγους της αναποτελεσματικότητας των δράσεων που αναπτύχθηκαν γύρω από την εκπαίδευσή τους (Βαρνάβα-Σκούρα, Βεργίδης, Κασίμη 2014).

Οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι που επιθυμούν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο δήλωσαν μέσω των εκπροσώπων τους ότι θα προτιμούσαν τη φοίτησή τους σε κανονικά σχολεία ώστε να διευκολυνθεί η κοινωνική ένταξη των παιδιών τους. Έτσι υιοθετήθηκε ο θεσμός των ειδικών τάξεων ενταγμένων στα κανονικά σχολεία οι οποίες παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες με τις τάξεις υποδοχής των μεταναστών. Το πρόγραμμα διδασκαλίας λειτουργεί παράλληλα με το πρόγραμμα των κανονικών τάξεων με επίκεντρο τη γλωσσική διδασκαλία και την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών.

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων από το 1997 ανέλαβε την υλοποίηση ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος με κύριο στόχο τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που να ευνοούν την παραμονή των Τσιγγάνων στο σχολικό περιβάλλον. Οι κυριότερες δράσεις που προβλέφθηκαν ήταν μελέτες για τις συνθήκες ζωής και σχολικής φοίτησης των Τσιγγάνων, οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, στήριξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω των ΚΕ.Π.Υ.Σ.Ε. (Κέντρα Παιδαγωγικής Υποστήριξης της Σχολικής Ένταξης), ανάπτυξη ειδικού συστήματος πληροφοριών για την παρακολούθηση της σχολικής φοίτησης, παρεμβάσεις στα ΜΜΕ για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης. Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν πολύ αισιόδοξα. Από το 2006 το συντονισμό του ανέλαβε το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Το θέμα της σχολικής εγκατάλειψης συνδεδεμένο με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών όλων των εθνοτήτων ενεργοποίησε τη δημιουργία κι ενός άλλου θεσμού, αυτού της διδακτικής στήριξης. Η θεσμοθέτησή του έγινε στα τέλη της δεκαετίας του 1980 με τον νόμο 1824/1988, άρθρο 4 σύμφωνα με τον οποίο ενεργοποιείται η πρόσθετη διδασκαλία για τους μαθητές που έχουν χαμηλές επιδόσεις σε επίπεδο Λυκείου. Στο δημοτικό σχολείο η διδακτική στήριξη παίρνει τη μορφή συμπληρωματικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση.

Σε πιο πρόσφατες υπουργικές ρυθμίσεις για το γυμνάσιο από το 2003 οι στόχοι που τίθενται είναι η επανένταξη των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης με τη βελτίωση της απόδοσής τους.

Ο θεσμός στο σύνολό του δεν φαίνεται ωστόσο να λειτούργησε σωστά. Σύμφωνα με σχετική έρευνα ο χαμηλός βαθμός εφαρμογής του οφείλεται στην έλλειψη παιδαγωγικής υποστήριξης, στην απροθυμία των εκπαιδευτικών λόγω χαμηλών αμοιβών για τις επιπλέον ώρες διδασκαλίας και στην έλλειψη πιστώσεων και πολιτικής βούλησης του Υπουργείου (Βρεττός 2001).

3.2.2. Προς την κοινωνία της γνώσης- Το Νέο Σχολείο

Ένα σημαντικό γεγονός αντιπροσωπευτικό των σχεδιαζόμενων παρεμβάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης και της τρέχουσας ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το κείμενο με τίτλο «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής». Πρόκειται για ένα κείμενο 37 σελίδων και υποβλήθηκε από τον Υπουργό Παιδείας στο Υπουργικό Συμβούλιο το 2009. Αποτελεί μια προσπάθεια αποστασιοποίησης από τις παλαιότερες «αποτυχημένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες όπου το Υπουργείο χρησιμοποιεί τον όρο «αναβάθμιση» αντί του τετριμμένου «μεταρρύθμιση» (Παπαδιαμαντάκη 2012).

Το κείμενο χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται οι στόχοι του Νέου Σχολείου. Οι στόχοι αυτοί είναι οι ίδιοι με τους στρατηγικούς στόχους της Λισαβόνας οι οποίοι είναι κοινοί για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών. Χαρακτηριστικά αναφέρονται η προώθηση της διά βίου μάθησης, η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά και η ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της επιχειρηματικότητας.

Γίνεται αναφορά στην ανάγκη για διασφάλιση της πρόσβασης στην προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για μείωση του ποσοστού των μαθητών που τελειώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες. Επίσης για μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση, πιστοποίηση των γνώσεων ξένης γλώσσας και Η/Υ και δραστική αύξηση των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία για τη διδασκαλία.

Στο δεύτερο μέρος του κειμένου γίνεται αναφορά σε δυο σημαντικά θέματα: Το ψηφιακό σχολείο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Προβλέπεται η ευρυζωνικότητα και ο εξοπλισμός των τάξεων για την πρόσβαση στο διαδίκτυο, η δημιουργία πύλης ηλεκτρονικής διακυβέρνησης για τις διοικητικές υπηρεσίες του υπουργείου και των περιφερειακών μονάδων, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών ώστε να αξιοποιούν τις δυνατότητες των Η/Υ, μάθημα με ψηφιακό περιεχόμενο και ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης μετασχηματισμός του προγράμματος σπουδών με σκοπό την αξιοποίηση νέων μαθησιακών πρακτικών, ενίσχυση του ρόλου της ειδικής αγωγής για πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό ανεξάρτητα από δυσκολίες και αναπηρίες και δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης, εποπτείας και προώθησης της αριστείας.

Σχετικά με το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υπάρχει σύνδεση με τη δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας του εκπαιδευτικού συστήματος από απόσταση. Στο σημείο αυτό του κειμένου γίνεται και η μοναδική αναφορά στο θέμα του επαναπροσδιορισμού της σχέσης κράτους και εκπαιδευτικού συστήματος

όπου και εξαγγέλλεται ο αυστηρότερος έλεγχος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με την καθιέρωση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Κατάρτισης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στο επιστημονικό αντικείμενο, τις παιδαγωγικές μεθόδους, τις νέες τεχνολογίες, στα στελέχη καθοδήγησης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Ως προϋπόθεση επιλογής των διοικητικών στελεχών ορίζεται η συμμετοχή τους σε προγράμματα αυτό-αξιολόγησης σε πρώτη φάση και εξωτερικής αξιολόγησης στη συνέχεια.

Με την εισαγωγή της διαδικασίας αξιολόγησης της σχολικής μονάδας επιχειρείται η διαπίστωση της αρνητικής ή θετικής της πορείας και ο εντοπισμός των αδυναμιών. Ενεργοποιείται η συμμετοχή των μελών της με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αφορά τους πόρους (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι και ανθρώπινο δυναμικό), στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, την υλοποίηση του προγράμματος χωρίς απώλεια διδακτικών ωρών, το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, το συνολικό πρόγραμμα κοινωνικής, πολιτιστικής και περιβαλλοντικής δράσης του σχολείου, τις καινοτομικές δράσεις, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα (φοίτηση, επίδοση, ατομική-κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών).

Στο τρίτο μέρος του κειμένου περιγράφονται οι σχεδιαζόμενες παρεμβάσεις σχετικά με τα προγράμματα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική ανάπτυξη, τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και την πολιτική για την ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος στο τέταρτο μέρος γίνεται αναφορά στον τρόπο χρηματοδότησης του συστήματος.

3.2.3 Η αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, γενικά, ως διαδικασία βελτίωσης των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα, μελλοντικού προγραμματισμού και λήψης αποφάσεων, είναι απαραίτητη σε κάθε ανθρώπινη προσπάθεια για την επίτευξη ενός στόχου. Όσον αφορά το σχολείο και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια από τις μορφές εκτίμησης της λειτουργίας τους.

Σύμφωνα με σχετικό ορισμό της Ουνέσκο *«αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της (Ηλιού 1991).*

Όπως αναφέρει η κ. Ηλιού (1991) για κάθε αξιολόγηση πρέπει να έχουν προσδιοριστεί το υποκείμενο (ποιος), το αντικείμενο (οι στόχοι της δράσης) και ο σκοπός της ίδιας της αξιολόγησης. Επίσης θα πρέπει να τεθεί και το θέμα του «εργαλείου», της μεθόδου, δηλαδή, που θα χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση.

Κάθε αξιολόγηση ακολουθείται από τη μετα-αξιολόγηση, την αξιολόγηση δηλαδή της αποτελεσματικότητας του «εργαλείου» που χρησιμοποιήθηκε.

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό που αναφέρεται, η «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και ο εντοπισμός των αιτιών που δυσχεραίνουν την επίτευξή τους, ώστε μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης» (Κασσωτάκης 1992).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται επίσης ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια και αποτελέσματα εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς (Δημητρόπουλος 1998).

Ο κ. Πασιαρδής (1996) θεωρεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία μέσω της οποίας η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες για τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό και το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, με σκοπό της βελτίωσή τους.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μαυρογιώργος 2000).

Δεν υφίσταται πάντα η ίδια ευκολία στο να γίνει η αξιολόγηση κάποιου έργου. Σε κάποιες περιπτώσεις είναι εξαιρετικά δύσκολη και πολύπλοκη, όπως στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Σ' αυτό το γεγονός συντείνουν η πολυπλοκότητα της όλης διαδικασίας με βασικό σημείο το ευαίσθητο έμψυχο στοιχείο που απαρτίζει το σύστημα αυτό, αλλά και το γεγονός ότι κατά τον προγραμματισμό διεκπεραίωσης της αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, κάτι που είναι εξαιρετικά δύσκολο, καθώς όλα αυτά δεν είναι ακριβείς μαθηματικοί συλλογισμοί και πράξεις.

Εξάλλου στη χώρα μας από τις αρχές της δημιουργίας του Ελληνικού κράτους (1834), η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού πήρε τη μορφή της διοικητικής αξιολόγησης με εξωεκπαιδευτικούς στόχους και λειτούργησε ως μηχανισμός εκφοβισμού και «σωφρονισμού» στις εκάστοτε κυβερνητικές επιδιώξεις.

Ωστόσο, στον εκπαιδευτικό κόσμο είναι γενικά αποδεκτή η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης, ανάλογου με αυτά που έχουν αναπτυχθεί σε πολλές χώρες, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε συγκεκριμένα αιτήματα

επιμόρφωσης των μελών του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση στην αναβάθμισή του.

3.2.4. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τέθηκε από αρκετές πλευρές με τη διατύπωση της πρότασης για επανενεργοποίησή της και μάλιστα στο όνομα του απροσδιόριστου «εκσυγχρονισμού». Στο προεκλογικό πρόγραμμα της κυβέρνησης (1989-1990) ήδη προτεινόταν ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα στοιχεία της οποίας θα «*χρησιμοποιούνταν για την προαγωγική τους εξέλιξη*». Ανάλογες ήταν και οι θέσεις που διατύπωσε η ομάδα που συγκρότησε ο Υπουργός Παιδείας στο πλαίσιο του «*Εθνικού διαλόγου για την Παιδεία*», αν και τα αποτελέσματα των αμφισβητούμενων ερωτηματολογίων έφεραν τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να είναι αντίθετη (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου 1994).

Πρέπει εδώ να σημειωθεί πως η ομάδα εργασίας είχε αναγνωρίσει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως γινόταν στο παρελθόν, δεν προσέφερε σχεδόν τίποτα στον εκπαιδευτικό. Οι Επιθεωρητές καθόριζαν σε σημαντικό βαθμό με την έκθεσή τους την υπηρεσιακή σταδιοδρομία και τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά η έκθεσή τους βασιζόταν στις αμφιβόλου κύρους εντυπώσεις, που σχημάτιζαν από μια δώρη, το πολύ, παρακολούθηση μαθημάτων του ελεγχόμενου.

Εκείνο που φαίνεται να ισχύει είναι ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έρχεται στην επιφάνεια, όταν προκαλούνται αντιστάσεις και αμφισβητήσεις, όταν τα εκπαιδευτικά συστήματα μεταβάλλονται και όταν διαπιστώνονται γενικές κρίσεις για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης.

Η ψήφιση από τη Βουλή του νόμου 2043/1992 για την «*Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» προώθησε την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Οι ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνοδεύτηκαν από ορισμένες τροποποιήσεις και διευθετήσεις στα κατώτερα κλιμάκια της διοικητικής και εποπτικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης που αποτυπώθηκαν στον προαναφερθέντα νόμο.

Συγκεκριμένα: επιλογή των διευθυντών των σχολείων από τα Περιφερειακά Συμβούλια για μια τετραετία και μονιμότητα στη διευθυντική θέση μετά από επανάκριση, μονιμότητα προϊσταμένων Γραφείων και Διευθύνσεων μετά από

εκλογή. Οι ρυθμίσεις αυτές συνοδεύονται και με τη συμμετοχή του διευθυντή στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Ορίστηκε λοιπόν η ενίσχυση της θέσης και των αρμοδιοτήτων –και κυρίως η συμμετοχή στην αξιολόγηση- του διευθυντή γεγονός που εντείνει τη «γραφειοκρατικοποίηση» της σχολικής μονάδας και δυσχεραίνει τη θέση του Συλλόγου Διδασκόντων σε σχέση με την οργάνωση της σχολικής ζωής με τις εξής επιπτώσεις όπως αναφέρονται στο προαναφερθέντα έργο των Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου: «α) Ενίσχυση της δημοσιοϋπαλληλικής αντίληψης στους εκπαιδευτικούς, β) τυπολατρεία και προσκόλληση στους επίσημους κανόνες, γ) οι σχέσεις ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς θα εκφράζονται ως σχέσεις εξουσίας, δ) οι σχέσεις συνεργασίας και συλλογικού πνεύματος θα ατονήσουν, ε) οι θέσεις των διευθυντών και των προϊσταμένων θα αποτελούν κίνητρα για την επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών» (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου 1994).

Παρόλο τον καθορισμό του τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αυτή δεν κατέστη δυνατή μέχρι πρόσφατα. Οι λόγοι γι' αυτή την καθυστέρηση ήταν πολλοί, όπως το πρόβλημα της πολυνομίας στην εκπαίδευση και των χρονοβόρων διαδικασιών που τη διέπουν, η αναποφασιστικότητα των εκάστοτε κυβερνήσεων να αναλάβουν τις συνέπειές της με κίνητρο την επικείμενη πτώση του εκλογικού αποτελέσματος κ.α.

Ο εκπαιδευτικός κόσμος με αμηχανία παρακολουθεί τις πρόσφατες εξελίξεις που αφορούν όλους τους τομείς του δημοσίου τομέα. Με την είσοδο της χώρας στο Δ.Ν.Τ. και τις ανατροπές που έχουν γίνει (μειώσεις μισθών, διαθεσιμότητα κ.τ.λ.) ήρθε αντιμέτωπος, κάτω από ένα καθεστώς επαγγελματικής ανασφάλειας, με το θέμα της επικείμενης αξιολόγησής του. Συγκεκριμένα με το προεδρικό διάταγμα 152 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 240/2013 ορίστηκε ο τρόπος με τον οποίο θα γινόταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως εκτίθεται σ' αυτό, η αξιολόγηση αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 152 (Δημοσιευμένο στο ΦΕΚ 240/2013) για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση διακρίνεται, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται, σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο διοίκησης, οργάνωσης και αξιολόγησης προσωπικού και δομών με τις εκπαιδευτικές του προεκτάσεις και ως εκπαιδευτική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι αξιολογητές που επιτελούν τη διοικητική αξιολόγηση ονομάζονται διοικητικοί και οι αξιολογητές που επιτελούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση εκπαιδευτικοί.

Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει (ΠΔ 152,ΦΕΚ 240/2013):

α) στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του με στόχο τη βελτίωσή του,

β) στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου,

γ) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους και

δ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης.

ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικούπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

α) Κατηγορία I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου στην περιφέρειά τους ή/και στη διεύθυνση ή υποδιεύθυνση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ)

β) Κατηγορία II - Άσκηση έργου επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης

γ) Κατηγορία III Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

δ) Κατηγορία IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

α) Κατηγορία I – Εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια :

αα) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες

- αβ) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη
- αγ) Οργάνωση της σχολικής τάξης

β) Κατηγορία II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

- βα) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας
- ββ) Στόχοι και περιεχόμενο
- βγ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα

γ) Κατηγορία III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

- γα) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία
- γβ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα
- γγ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης
- γδ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών

δ) Κατηγορία IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

- δα) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις
- δβ) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο-αξιολόγησή της
- δγ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς

ε) Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

- εα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη
- εβ) Επαγγελματική ανάπτυξη

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αξιολογούνται με τα ακόλουθα κριτήρια:

α) Κατηγορία I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει τα εξής:

- αα) Υλοποίηση του νομοθετικού πλαισίου
- αβ) Οργάνωση του έργου του συλλόγου διδασκόντων

β) Κατηγορία II - Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης

- βα) Διοικητική αξιολόγηση εκπαιδευτικών
- ββ) Οργάνωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, υλοποίηση των προγραμματισθέντων δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων

γ) Κατηγορία III - Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας

δ) Κατηγορία IV- Προγραμματισμός Διδασκαλίας και Διεξαγωγή διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών

ε) Κατηγορία V - Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη

εα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη

εβ) Επαγγελματική ανάπτυξη

Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται στο σύνολό του, καθώς και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων και κάθε επιμέρους κριτήριο που αναφέρεται στο 4 άρθρο. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα. Η ένταξη του αξιολογούμενου σε βαθμίδα της περιγραφικής κλίμακας συνεπάγεται τον ποιοτικό του χαρακτηρισμό ως ακολούθως: «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός».

Δεδομένου ότι ένας ποιοτικός χαρακτηρισμός καλύπτει φάσμα περιπτώσεων, ο αξιολογητής, μετά την κατάταξη του αξιολογούμενου σε κάποια από τις τέσσερις βαθμίδες της ποιοτικής κλίμακας, προβαίνει στην ακριβή τοποθέτησή του εντός του φάσματος με τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από εκατοντάβαθμη κλίμακα. Η αντιστοίχιση τετράβαθμης ποιοτικής κλίμακας και εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας έχει ως εξής: α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί, β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί.

Ο αξιολογητής στην οικεία έκθεση αξιολόγησης αναγράφει για κάθε αξιολογούμενο κριτήριο τον ποιοτικό χαρακτηρισμό και τη βαθμολογία του αξιολογούμενου. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των επιμέρους κριτηρίων κάθε κατηγορίας αποτελεί τη βαθμολογία της οικείας κατηγορίας κριτηρίων, από την οποία προκύπτει ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός στη συγκεκριμένη κατηγορία. Η τελική βαθμολογία για το σύνολο του έργου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, από την οποία προκύπτει και ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός στο σύνολο των κριτηρίων, υπολογίζεται σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 16.

Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε περισσότερα του ενός κριτήρια σε μία εκ των κατηγοριών χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, ασχέτως συνολικής βαθμολογίας.

Οι εκπαιδευτικοί που, σύμφωνα με την τελική τους βαθμολογία ή σύμφωνα με την παράγραφο 4, χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, με σχετική πράξη του Διευθυντή Διεύθυνσης, εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτέων που προβλέπεται στην παράγραφο 4 του άρθρου 8 του ν. 4024/2011 (Φ.Ε.Κ. Α 226).

Οι αξιολογητές πριν από την έναρξη της αξιολόγησης προσκαλούν εγγράφως τους αξιολογούμενους σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα σε συνάντηση συζήτησης αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγηση. Η πρόσκληση κοινοποιείται στον αξιολογούμενο τουλάχιστον τρεις (3) ημέρες πριν από την ημέρα της συνάντησης. Η παράλειψη πρόσκλησης του αξιολογούμενου επιφέρει ακυρότητα της έκθεσης αξιολόγησης. Η ημερομηνία πραγματοποίησης της συνάντησης καθώς και οι υπογραφές του αξιολογητή και του αξιολογούμενου σημειώνονται στον οικείο χώρο του εντύπου της έκθεσης αξιολόγησής του.

Οι αξιολογητές μετά το πέρας της διαδικασίας συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης. Οι εκθέσεις γνωστοποιούνται αποδεδειγμένα, το αργότερο εντός πέντε (5) εργάσιμων ημερών από την ημερομηνία σύνταξής τους, στους αξιολογούμενους. Οι εκθέσεις αξιολόγησης γνωστοποιούνται εντός της αξιολογικής περιόδου ή το αργότερο τρεις (3) εργάσιμες ημέρες από τη λήξη της.

Οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται σε τρία αντίτυπα, ένα για τον αξιολογούμενο, ένα για τον υπηρεσιακό του φάκελο και ένα για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (για εκπαιδευτικούς Π. Ε.) ή για τον διευθυντή διεύθυνσης εκπαίδευσης (για εκπαιδευτικούς Δ. Ε.).

Αντικατάσταση της έκθεσης αξιολόγησης που έχει υποβληθεί στην αρμόδια κατά την προηγούμενη παράγραφο υπηρεσία ή τροποποίησή της απαγορεύεται, παρά μόνο για τη διόρθωση τυχόν λεκτικών ή αριθμητικών σφαλμάτων.

Ορίζεται δικαίωμα ένστασης η οποία θα στρέφεται κατά της αξιολογικής έκθεσης του αξιολογητή και πρέπει να περιλαμβάνει αναλυτικά τα συγκεκριμένα στοιχεία και τα πραγματικά περιστατικά στα οποία ο αξιολογούμενος θεμελιώνει τους ισχυρισμούς του καθώς και τα στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν την ανακρίβεια του περιεχομένου της έκθεσης.

Ένσταση κατά της έκθεσης που έχει συνταχθεί από σχολικό σύμβουλο κρίνεται από άλλο σχολικό σύμβουλο, ο οποίος ορίζεται προς το σκοπό αυτό από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης μετά από σχετική εισήγηση του οικείου προϊσταμένου ΕΠΚ. Σε περίπτωση κατά την οποία παρουσιάζεται αδυναμία οιασδήποτε μορφής να ορισθεί Σχολικός Σύμβουλος της ίδιας ειδικότητας, τότε ορίζεται Σχολικός Σύμβουλος συναφούς ειδικότητας ή τέλος σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ορίζεται ο Σχολικός Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός.

Οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου ήταν μεγάλες και εκδηλώθηκαν με ποικίλους τρόπους. Στο παράρτημα παρατίθενται πηγές που παρουσιάζουν τα επιχειρήματα και τις ενστάσεις όπως αποτυπώθηκαν στον τύπο.

Η αξιολόγηση διακόπηκε πριν ολοκληρωθεί. Σύμφωνα με την υπουργική εγκύκλιο Α. Π. 10940/20-10-2014, τελικώς οι διευθυντές σχολικής μονάδας αξιολογήθηκαν μόνο στις παρακάτω κατηγορίες:

- Κατηγορία Ι-Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης
- Κατηγορία ΙΙ στο υποκριτήριο ββ) Οργάνωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, υλοποίηση των προγραμματισθέντων δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.
- Κατηγορία V και στα δύο κριτήρια της από το Σχολικό Σύμβουλο. Στους παρακάτω πίνακες υπάρχει ένα δείγμα των επιπέδων αξιολόγησης των διευθυντών σχολικής μονάδας σε κάποιες από τις παραπάνω κατηγορίες (Χαμζαδάκη 2014):

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2^η			
Ελλιπής (0-30)	Επαρκής (31-60)	Πολύ Καλός (61-80)	Εξαιρετικός (81-100)
εφόσον δεν μεριμνά με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	εφόσον μεριμνά με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και, επίσης, εφόσον συγκαλεί τον σύλλογο διδασκόντων, τον κατευθύνει οργανωμένα και τον καθοδηγεί στη διαδικασία αξιολόγησης των υποδομών της σχολικής μονάδας, των σχολικών βιβλίων και της αποτύπωσης των αναγκών και των προβλημάτων, στη χάραξη και υλοποίηση δράσεων, στην ανάθεση ρόλων και αρμοδιοτήτων και στην τεκμηρίωση της τελικής αποτίμησης της όλης λειτουργίας της σχολικής μονάδας.	εφόσον, επιπλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει, προλαμβάνει και διαχειρίζεται με πνεύμα δημοκρατικό τις δυσκολίες και τις πιθανές τριβές, αντιπαραθέσεις και αρνήσεις κατά τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.	εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, καταθέτει τις προσωπικές του απόψεις και προτάσεις στον σύλλογο διδασκόντων, σε ομοτίμους του και στους ανωτέρους του για αποτελεσματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις στο έργο της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Κατηγορία 4 ^η			
Κριτήρια επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης			
Ελλιπής (0-30)	Επαρκής (31-60)	Πολύ καλός (61-80)	Εξαιρετικός (81-100)
<p>Δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που να χαρακτηρίζεται ελλιπής</p>	<p>Κάθε εκπαιδευτικός κατατάσσεται τουλάχιστον στην κατηγορία αυτή, δεδομένου ότι είχε όλα τα εκ του νόμου απαιτούμενα προσόντα για διορισμό, βάσει των οποίων και διορίστηκε.</p>	<p>Εφόσον συντρέχουν στο πρόσωπό του δύο (2) τουλάχιστον, από τις κάτωθι προϋποθέσεις:</p> <p>i) <u>έχει δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ή αναγνωρισμένο πτυχίο αλλοδαπής.</u></p> <p>ii) <u>έχει πτυχίο Μετεκπαίδευσης Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης.</u></p> <p>iii) <u>είναι κάτοχος διπλώματος σπουδών από αναγνωρισμένο δημόσιο φορέα σε αντικείμενα που αφορούν την τέχνη, τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την επιστήμη ή την τεχνολογία.</u></p> <p>iv) <u>διαθέτει πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. οποιουδήποτε επιπέδου.</u></p> <p>v) <u>γνωρίζει μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο B2, σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 1 του ν. 2740/1999.</u></p>	<p>Εφόσον συντρέχουν στο πρόσωπό του δύο (2), τουλάχιστον, από τις προϋποθέσεις της προηγούμενης υποπερίπτωσης και επιπλέον είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου ή είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος με εμφανή τη συνεχή παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων μέσω συνεδρίων, εισηγήσεων, δημοσιεύσεων κ.λπ.</p>

Κριτήρια επαγγελματικής ανάπτυξης

επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση: (8 στοιχεία)

- Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) ή Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ)
- Ετήσια επιμόρφωση δημοσίου φορέα (ΑΕΙ, ΠΑΚΕ, κ.λπ.)
- Εξάμηνη επιμόρφωση δημοσίου φορέα
- Τρίμηνη επιμόρφωση δημοσίου φορέα (ΠΕΚ, ΕΚΔΔΑ, κ.λπ.)
- Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης
- Επιμόρφωση σε πρόγραμμα δημόσιου φορέα 30 ωρών και άνω
- Επιμόρφωση σε πρόγραμμα δημόσιου φορέα έως 30 ώρες
- Επιμορφωτικές ημερίδες στελεχών εκπαίδευσης, αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών φορέων, Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., ή επιστημονικών φορέων των εκπαιδευτικών.

3.2.5 Το σχέδιο νόμου για τη διά βίου μάθηση

Στην Ελλάδα σημαντικές ήταν οι αδυναμίες αλλά και μεγάλο το θεσμικό, δομικό, λειτουργικό και οικονομικό έλλειμμα στο χώρο της διά βίου εκπαίδευσης. Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται μια σημαντική προσπάθεια ώστε να αναπτυχθεί στον τομέα αυτό και να απαγκιστρωθεί από τις τελευταίες θέσεις στην κατάταξη των χωρών-μελών (Κυριαζής, 2010).

Έτσι θεσπίστηκε νομοθετικό πλαίσιο όπου σύμφωνα με τον ν. 2909/2001 (ΦΕΚ τ. Α' 90/2-5-2001) ο επιτελικός φορέας στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η σημερινή Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. Με τον ν. 3369/2005 (ΦΕΚ τ. Α' 171/6.7.2005) προσδιορίζονται ορισμένες αρχές βάσει των οποίων περιγράφεται η διαδικασία εφαρμογής της Δ.Β.Μ. Ο ν. 3687/2008 (ΦΕΚ 159/2008) συμπληρώνει την προηγούμενη νομοθεσία και χαράζει ένα ενιαίο θεσμικό πλαίσιο για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Παράλληλα ιδρύεται ο Οργανισμός Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων με την επωνυμία «Σόλων» ως εθνική συντονιστική μονάδα για το Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης της ΕΕ.

Η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό, την εποπτεία, το συντονισμό και την υλοποίηση ενεργειών που αφορούν για παράδειγμα τη βασική και τη γενική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, την κοινωνική-πολιτιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση, την ανοικτή εξ αποστάσεως

εκπαίδευση και κατάρτιση. Επίσης έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Στο έργο της στηρίζεται τεχνικά και επιστημονικά από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, από τις Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης και το Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Το Κέντρο Διά Βίου Μάθησης από Απόσταση έχει σαν στόχο την παροχή ηλεκτρονικής εκπαίδευσης εξ' αποστάσεως.

Η Διά Βίου Μάθηση προωθείται σημαντικά και συστηματικά από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα μέσω της ίδρυσης Ινστιτούτων Διά Βίου Μάθησης κ.α..

Η πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση αποτελεί στρατηγικό στόχο του υπουργείου Παιδείας ώστε η χώρα να ακολουθήσει τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές. Στη συνέχεια κρίνεται σημαντικό να παρατεθούν τα βασικά σημεία της εισηγητικής έκθεσης για το σχέδιο Νόμου « Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» που κατατέθηκε από το υπουργικό συμβούλιο το 2010:

Ως σκοπός του σχεδίου νόμου για τη διά βίου μάθηση, με βάση τις αρχές και τους στόχους της δημόσιας πολιτικής διά βίου μάθησης στην Ελλάδα, ορίζεται ο καθορισμός των εργαλείων (κανονιστικά, διοικητικά, οικονομικά) που συντελούν στην ανάπτυξή της.

Η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει, όπως αναφέρεται στην εισαγωγή του σχεδίου νόμου, κάθε είδους μαθησιακή δραστηριότητα στη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, που αποσκοπεί στην απόκτηση ή τη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που χρησιμεύουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην κοινωνική συνοχή, στην κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη, στην ενεργό συμμετοχή στα κοινά και στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη.

Η διά βίου μάθηση θεμελιώνεται στην προσχολική αγωγή και δε σταματά με το πέρας της αρχικής εκπαίδευσης και την ενηλικίωση του ατόμου, αλλά είναι μια διαρκής και ενεργός διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε όλες τις φάσεις της ζωής ενός ανθρώπου και συνοδεύει κάθε έκφανση της ζωής ενός ενεργού πολίτη. Μαθησιακές διαδικασίες συντελούνται τόσο στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και σε μια ποικιλία μη τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης.

Κατά συνέπεια, η διά βίου μάθηση συμπεριλαμβάνει την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση, την Ανώτατη Εκπαίδευση, την Αρχική και τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση και τη Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς και όλες τις μορφές άτυπης μάθησης εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Όπως αναφέρεται το σχέδιο νόμου ρυθμίζει κυρίως το χώρο που βρίσκεται πέρα από τα όρια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και ιδιαίτερα την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

Συγκεκριμένα στοχεύει (Ν.. 3879 *Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*, δημοσιευμένος στην εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1^ο αρ.φ. 163/2010):

α) στην καταγραφή και ανασυγκρότηση των δομών και των φορέων που συμβάλλουν με οποιονδήποτε τρόπο στην ανάπτυξη της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα και αφορούν κυρίως το χώρο που βρίσκεται πέραν του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος,

β) στον καθορισμό του διοικητικού μοντέλου οργάνωσης της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα,

γ) στη θεσμοθέτηση προτύπων και μέσων για την αποτελεσματική ανάπτυξη της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα και στην ποιοτική της αναβάθμιση,

δ) στην αναγνώριση και πιστοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων και

ε) στη σύνδεση της διά βίου μάθησης με την απασχόληση..

Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε του στόχους του σχεδίου νόμου για τη διά βίου μάθηση στους εξής:

- Καθορισμός των κανονιστικών, των διοικητικών και των οικονομικών εργαλείων για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα.
- Επικαιροποίηση και συμπλήρωση της υπάρχουσας σχετικής νομοθεσίας (ν. 2009/1992, π.δ. 67/1997, ν. 3191/2003, ν. 3369/2005).
- Ανάδειξη ως ισότιμους πυλώνες της διά βίου μάθησης της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, αξιοποιώντας τη διοικητική υπαγωγή τους (με το π.δ. 24/2010) στο Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Δημιουργία των προϋποθέσεων πιστοποίησης και αναγνώρισης των προσόντων των ατόμων, ανεξαρτήτως του τρόπου με τον οποίο αυτά αποκτήθηκαν, με τη δημιουργία του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων -το οποίο βασίζεται στο αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων- και με την ίδρυση του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων.
- Οργάνωση του συνόλου των φορέων της διά βίου μάθησης σε Εθνικό Δίκτυο Διά Βίου Μάθησης και διαμόρφωση ως ενιαίου λειτουργικού συστήματος, το σύστημα διοίκησης της διά βίου μάθησης σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, αξιοποιώντας τις σύγχρονες τεχνολογίες.
- Ενίσχυση του επιτελικού ρόλου της κεντρικής δημόσιας διοίκησης και διασφάλιση του ενιαίου προγραμματισμού των δράσεων διά βίου μάθησης μέσω του Εθνικού Προγράμματος Διά Βίου Μάθησης, ταυτόχρονα δε, αποκέντρωση της εξειδίκευσης του προγραμματισμού σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, καθώς και της εφαρμογής των σημαντικότερων δράσεων εθνικής προτεραιότητας στις Περιφέρειες και τους Δήμους μέσω προγραμματικών συμβάσεων.

- Διασφάλιση συνθηκών διαφάνειας και συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων και γενικότερα των συλλογικών φορέων, καθώς και των αρμόδιων επιστημονικών φορέων, στο σχεδιασμό και την παρακολούθηση εφαρμογής της δημόσιας πολιτικής διά βίου μάθησης, με τη συγκρότηση συλλογικών οργάνων.
- Παροχή της δυνατότητας αναγνώρισης και αξιοποίησης των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων που παρέχουν οι φορείς της άτυπης μάθησης και γενικότερα της διά βίου μάθησης μέσω του Μητρώου Φορέων Διά Βίου Μάθησης
- Παροχή της δυνατότητας αναγνώρισης και αξιοποίησης των ατομικών προσόντων μέσω του Ηλεκτρονικού Μητρώου Διά Βίου Μάθησης.
- Διασφάλιση της ποιότητας της διά βίου μάθησης μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτών και του συστήματος παρακολούθησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων και της αποτελεσματικότητας του Εθνικού Δικτύου Διά Βίου Μάθησης και παροχή στους εργαζόμενους κινήτρων διά βίου μάθησης.

Όπως αναφέρθηκε, όλες οι παραπάνω δράσεις αποτελούν ένα μικρό κομμάτι των προσπαθειών της χώρας μας καθώς η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια προσπαθεί να εναρμονιστεί με τις άλλες χώρες-μέλη αναφορικά με το θέμα της διά βίου μάθησης. Το ίδιο προσπαθούν και οι υπόλοιπες υστερούσες χώρες, μια προσπάθεια που ξεκίνησε από το 2000 κι έπειτα εφόσον η διά βίου μάθηση προτάχθηκε από την ΕΕ ως απόλυτη εκπαιδευτική προτεραιότητα. Η ΕΕ επίσης ήδη από τότε προσπαθεί να προωθήσει κοινά συστήματα πιστοποίησης των γνώσεων καθώς και μεταφορά γνώσης και εμπειρίας σε όλες τις χώρες μέλη (Παπαδάκης, Μπουζάκης, Πανδής 2010).

ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4.1. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες εξευρωπαϊσμού της διοίκησης της εκπαίδευσης

Η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας στη λειτουργία του κράτους στην Ελλάδα είχε γίνει ορατή από παλιά. Ο κ. Α. Μακρυδημήτρης (1999) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το ποιοτικό έλλειμμα δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία, τη δημιουργική εξέλιξη και την αρμονική συνάρθρωση της κοινωνίας με την οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό. Το κράτος και η δημόσια γραφειοκρατία που αποτελεί τον πυρήνα του, δε λειτουργεί στον καλύτερο δυνατό βαθμό και δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της εποχής. Αναφέρεται επίσης στα λόγια του Franz Kafka ότι το κράτος δεν είναι παρά ένας Πύργος σκοτεινός και η δημόσια γραφειοκρατία ένας λαβύρινθος όπου ο άνθρωπος δε βρίσκει το δρόμο ούτε το δίκιο του, αλλά μάλλον την καταδίκη του. Η αναφορά στον Franz Kafka αποσκοπεί στο να δείξει πως το φαινόμενο της κακοδιοίκησης δεν αφορά μόνο την Ελλάδα αλλά και άλλες, ευρωπαϊκές τουλάχιστον, χώρες.

Το κράτος, συνεχίζει ο κ. Μακρυδημήτρης, δεν μπορεί σήμερα να ορίζει και να πιέζει. Πρέπει αντίθετα να μπορεί να πείθει, να επικοινωνεί με την κοινωνία και οι πολίτες να το εμπιστεύονται. Το διοικητικό ζητούμενο της εποχής μας είναι η δημιουργική και συμμετοχική δημόσια οργάνωση και υπηρεσία που περιορίζεται με τρόπο ευέλικτο και αποτελεσματικό στην ποιοτική παροχή αγαθών και λειτουργιών στο χώρο της παιδείας, της υγείας, των επικοινωνιών, του πολιτισμού και της ασφάλειας. Η διοίκηση πρέπει να λειτουργεί αξιοποιώντας το δίκαιο και τη διαχείριση (management), το δίκτυο και την ιεραρχία, την οικονομία και την αποτελεσματικότητα και να εγγυάται την προσφορά από την ίδια ή άλλους κοινωνικούς εταίρους μιας ποικιλίας υπηρεσιών στην κοινωνία των πολιτών.

Λίγο αργότερα ο κ. Καρκατσούλης (2004) γράφει για τα εμπόδια που συναντά η αντικατάσταση του γραφειοκρατικού προτύπου από τη νέα διοικητική κουλτούρα του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ. Αρχικά αναφέρεται στην, επί σειρά δεκαετιών, διαπαιδαγώγηση των στελεχών της διοίκησης με τις παραδοσιακές αξίες της γραφειοκρατίας, δηλαδή την πρωτοκαθεδρία της πολιτικής και τη διοικητική διαδικαστική νομιμοποίηση των ενεργειών της. Κατά τη γνώμη του τα θέματα κουλτούρας και γνώσης έχουν άμεση συνάφεια με τις μεταρρυθμίσεις του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ, αποτελούν προαπαιτούμενα της επιτυχίας τους και προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Με την είσοδο της στην ΕΕ, η Ελλάδα ήρθε σε επαφή με επιχειρούμενες αλλαγές που σχετίζονταν άμεσα ή έμμεσα με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Οι αλλαγές αυτές βασίζονταν στην μεταφορά της έμφασης στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, στην εφαρμογή της αρχής της ελευθερίας της επιλογής, στον διαχωρισμό της χρηματοδότησης από την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, στην μεταφορά της δύναμης από τους παρόχους των εκπαιδευτικών αγαθών στους πελάτες ή καταναλωτές, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους ψηφοφόρους κλπ. (Κατσαρός 2007).

Σε πολλές περιπτώσεις αυτές οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες συνοδεύονταν από την ανάπτυξη μιας ρητορικής σχετικά με την αποκέντρωση και την ενδυνάμωση, για παράδειγμα, του ρόλου των πολιτών, της τοπικής κοινωνίας και της ατομικής ευθύνης. Σ' αυτές τις συνθήκες οι σχολικές μονάδες θα αναδεικνύονταν σε υποδοχείς και φορείς κριτικής διαμόρφωσης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και διαμορφωτές της δικής τους εσωτερικής πολιτικής για την αντιμετώπιση των δικών τους εσωτερικών αναγκών και για τη σύνδεσή τους με την κοινωνία (Μαυρογιώργος, Γέππης 1999).

Η αποκέντρωση, στην περίπτωσή μας η μεταφορά της ευθύνης για την λήψη αποφάσεων από τον κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης προς το σχολείο ή προς μια ενδιάμεση αρχή, στηρίζεται στην πεποίθηση ότι θα πρέπει να ενισχυθεί η εξουσία της τοπικής αυτοδιοίκησης, στο επιχείρημα της ανάγκης να εισαχθούν μηχανισμοί ελεύθερης αγοράς με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων, στην πολιτική ανάγκη αύξησης της περιφερειακής και τοπικής αυτονομίας, στην ανάγκη για εξεύρεση νέων πηγών χρηματοδότησης για την εκπαίδευση και στην πίεση διαφόρων κοινωνικών ομάδων (π.χ. σύλλογοι γονέων) για συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα (Σουμέλης 1995).

Από την έρευνα (δίκτυο Eurgydice) έχει προκύψει πως η Ελλάδα έχει χαμηλό βαθμό αυτονομίας σε σχέση με τις περισσότερες χώρες της Ευρώπης όσον αφορά για παράδειγμα τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την επιλογή των βιβλίων, την διαχείριση των οικονομικών πόρων κ.α. Η συμμετοχή επίσης των συνδικάτων των εκπαιδευτικών είναι χαμηλή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Δίκτυο Ευρυδίκη 2008, Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη Υπουργείο Παιδείας Κύπρου).

Πολλές είναι οι επικρίσεις σχετικά με τον «συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό» χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όλα τα βασικά στοιχεία που αφορούν τη λειτουργία των σχολείων όπως το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία, η ύλη, η πρόσληψη του προσωπικού κ.α. καθορίζονται από την κεντρική εξουσία. Η σχολική μονάδα δεν έχει δυνατότητες για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασούλα-Ρέππα 2008).

Η μορφολογία και ο ρόλος του ελληνικού κράτους είναι ίσως μοναδικά. Η μοναδικότητα του αυτή έγκειται στο γεγονός ότι, λόγω της υποτονικότητας του ιδιωτικού τομέα, φάνηκε να γιγαντώνεται και να «υπερτροφεί» (Τσουκαλάς 1981).

Ο «γιγαντισμός» του ελληνικού κράτους στην Ελλάδα όταν η χώρα εντάχθηκε το 1981 στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα εκφράστηκε: «με την υπεραπασχόληση στον δημόσιο τομέα, με τον υψηλό όγκο των δαπανών ως ποσοστό του ακαθάριστου εθνικού προϊόντος (ΑΕΠ) και με τον εκτεταμένο ρυθμιστικό ρόλο και τη συμμετοχή στην οικονομική δραστηριότητα γενικά» (Ιωακειμίδης 1998: σελ. 60)

Αρκετά χρόνια μετά την ένταξή του, με σχετική καθυστέρηση και παραπομπές στο Δικαστήριο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, το ελληνικό κράτος αναγκάστηκε να συμβιβαστεί με τις πολιτικές επαναπροσδιορισμού του ρυθμιστικού προτύπου, της εσωτερικής αγοράς και της μείωσης του μεγέθους και των αρμοδιοτήτων του.

Μια ενδεικτική ταξινόμηση των κατηγοριών επαναπροσδιορισμών θεσμικού χαρακτήρα είναι η εξής (Ιωακειμίδης 1998):

α) Θεσμικός εξευρωπαϊσμός (εισαγωγή θεσμικών, διοικητικών, οργανωτικών καινοτομιών και ρυθμίσεων που προέκυψαν από τις πιέσεις και απαιτήσεις από τη συμμετοχή στην Ε.Ε.)

β) Θεσμική αυτονομία (π.χ. ενίσχυση και αυτονομία του χρηματοπιστωτικού συστήματος)

γ) Θεσμική κοινωνική εμπλαίσωση (ενίσχυση του ρόλου και της συμμετοχής ομάδων πίεσης και συμφερόντων στη χάραξη πολιτικής όπως η ΟΚΕ και οι ΜΚΟ) και

δ) Γεωγραφική αποκέντρωση (μεταφορά εξουσιών και αρμοδιοτήτων σε υπο-εθνικό επίπεδο, δηλαδή στην περιφέρεια, στους δήμους, στους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης κ.α.).

Σε αντιδιαστολή με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου όπως αναφέρθηκε πιο πάνω η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής είναι περιορισμένη, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχουν από καιρό συντελεστεί μεταρρυθμίσεις που επέτρεπαν στους εκπαιδευτικούς να αναμειχθούν ενεργά τουλάχιστον στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών του σχολείου τους. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές αναφέρονται ως αποτέλεσμα της σχολικής αυτονομίας και αποκέντρωσης της διοίκησης. Ως κυριότερα αναμενόμενα αποτελέσματα αυτών αναφέρονται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και των καινοτόμων δράσεων των εκπαιδευτικών καθώς και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα του σχολικού τους πλαισίου.

Ορισμένες χώρες ήταν πρωτοπόρες στην εφαρμογή των παραπάνω μεταρρυθμίσεων όπως η Φινλανδία. Τη δεκαετία του 1990 ακολούθησαν και πολλές άλλες. Μέχρι το 2007 δεν είχαν ωστόσο ενταχθεί στο παραπάνω καθεστώς όλες οι ευρωπαϊκές χώρες. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις είχαμε κατά κάποιο τρόπο την επιστροφή σε παλαιότερα πρότυπα. Ως κύρια αιτία αναφέρεται η εργασιακή επιβάρυνση των εκπαιδευτικών καθώς και ο πιθανός κίνδυνος η αυτονομία του προγράμματος σπουδών να εμποδίσει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και ισότητα.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί εδώ το γεγονός που χαρακτηρίστηκε ως το «σοκ της PISA». Η έρευνα PISA ήταν ένας διαγωνισμός που διοργάνωσε ο ΟΟΣΑ το 1997 και σκοπό είχε να αξιολογήσει το βαθμό όπου οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές είναι ικανοί να εφαρμόζουν γνώσεις και δεξιότητες στα Μαθηματικά, στην κατανόηση κειμένου, στις Φυσικές Επιστήμες και στην επίλυση προβλημάτων που αποκτήθηκαν στο σχολείο. Τα αποτελέσματα του διαγωνισμού αποτέλεσαν σημαντική αιτία για την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών όπως η Γερμανία. Στην Ελλάδα αποφασίστηκε η αντικατάσταση όλων των παλαιών σχολικών εγχειριδίων και η δημιουργία νέων ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ. Θεωρείται ότι παρόλη τη χαμηλή επίδοση των ελλήνων μαθητών στη συγκεκριμένη δοκιμασία οι τροποποιήσεις που αποφασίστηκαν ήταν ελάχιστες. Ο εκπαιδευτικός κόσμος περιορίστηκε περισσότερο στην άσκηση κριτικής και δεν επεκτάθηκε σε ένα δημόσιο διάλογο για τη βελτίωση της κατάστασης (Βαϊοπούλου, Χατζηαποστόλου, Μαυροσκούφης 2012).

Ωστόσο έχει ανοίξει κι εδώ μια συζήτηση αναφορικά με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και τη σύνδεσή της με την προώθηση της ποιότητας της διδακτικής πράξης και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο στη συζήτηση αυτή των ακαδημαϊκών και πολιτικών κύκλων έχουν αποτελέσει βασικές αναφορές οι όροι *αποτελεσματικό σχολείο, αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση και απόδοση λόγου* για όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καρατζιά-Σταυλιώτη, Λαμπρόπουλος 2006).

Οι όροι αυτοί ειδικότερα ο σχετικός με την απόδοση λόγου για όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μας παραπέμπουν στον τύπο διοίκησης ολικής ποιότητας καθώς και στην πρόσφατα επιχειρηθείσα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα οποία έγινε εκτενέστερη αναφορά παραπάνω.

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

5.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα κατ' εξοχήν κοινωνικό επάγγελμα το οποίο επηρεάζεται από το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο του. Επομένως στην περίοδο των σημαντικότερων αλλαγών που διανύουμε είναι λογικό να έχουν διαφοροποιηθεί οι τάσεις και οι προοπτικές του επαγγέλματος αυτού.

Ο εκπαιδευτικός μέχρι σήμερα ήταν ένας δημόσιος υπάλληλος ενός εθνικού κράτους το οποίο ήταν αποκλειστικά υπεύθυνο για την εκπαίδευσή του. Το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο υπηρετεί βασιζόταν μέχρι πρόσφατα σε μια φιλοσοφία διαχωρισμού της ζωής σε δύο φάσεις: αυτή της εκπαίδευσης και αυτή της εργασίας. Η επαγγελματική του σταδιοδρομία, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του ορίζονται από το αντίστοιχο εθνικό υπουργείο.

Οι συνέπειες των πρόσφατων εξελίξεων σε παγκόσμιο επίπεδο δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το επάγγελμά του. Ως συνέπειες των επιπτώσεων του επιστημονικού και τεχνολογικού πολιτισμού, της διεθνοποίησης της οικονομικής δραστηριότητας και της κοινωνίας της πληροφορίας αναφέρονται η απορρύθμιση του τρόπου οργάνωσης της εργασίας και των εργασιακών σχέσεων γενικότερα. Άλλωστε όλο και πιο πολύ αυξάνονται οι πιέσεις για τον περιορισμό των εθνικών κρατών στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Επίσης οι ευρωπαϊκές κοινωνίες υφίστανται μια πρωτοφανή πολιτισμική και εθνική διαφοροποίηση λόγω των αλληπάλληλων μεταναστευτικών κυμάτων εξαιτίας της παγκόσμιας οικονομικής ανισορροπίας (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004).

Το αντικείμενο λοιπόν της εργασίας του αλλάζει καθώς το μαθητικό κοινό δεν είναι πια το σημείο αναφοράς μιας εκπαίδευσης με αφετηρία και τερματισμό αλλά γίνεται πολυεπίπεδος και πολύμορφος δέκτης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς τέλος. Το κύριο άλλωστε χαρακτηριστικό του επαγγέλματός του θεωρείται, ήδη από την εποχή της ΕΟΚ, η παιδαγωγική δραστηριότητα και όχι η υλοποίηση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Συνθήκη ΕΟΚ, άρθρο 48: παρ. 4). Ως σκοπός αυτής της δραστηριότητας ορίζεται πλέον η ένταξη της νέας γενιάς σε μια υπερ-εθνική κοινωνία και αγορά εργασίας (ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης).

Τα κεντρικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή είναι, εκτός από την ειδική βασική εκπαίδευση, η μεγαλύτερη αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση και η κοινωνική του αποστολή (Μαυρογιώργος 2003).

Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών αλλάζουν εξαιτίας των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών αλλαγών. Το σχολείο καλείται σήμερα να βοηθήσει στην κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών ή εθνικοτήτων, να προσφέρει ευκαιρίες σε λιγότερο προνομιούχους μαθητές και να ενισχύσει μαθητές με ιδιαίτερα οικονομικά, οικογενειακά κ.α. προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται συχνά με νέα καθήκοντα που ανταποκρίνονται περισσότερο στο επάγγελμα ενός ειδικού παιδαγωγού ή κοινωνικού λειτουργού.

5.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού

Κυρίαρχη θέση στο σύνολο των προσπαθειών που αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαίδευσης προκειμένου εκείνη να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές απαιτήσεις αναγνωρίζεται ότι κατέχει ο εκπαιδευτικός, καθώς επιφορτίζεται να υλοποιήσει και να εφαρμόσει στην τάξη στοιχεία καινοτομίας και νέα πρότυπα διδασκαλίας. Η επιτυχία ωστόσο των απαιτήσεων και των πρωτοβουλιών, οι οποίες πολλές φορές μπορούν να χαρακτηριστούν ιδιαίτερος φιλόδοξες, εξαρτάται άμεσα και σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική ικανότητα και τα προσόντα των εκπαιδευτικών.

Σημαντική κρίνεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς είναι ουσιαστική η συμβολή της στις εκπαιδευτικές μεταβολές. Η επιτυχής έκβαση των εκπαιδευτικών αλλαγών και η βελτίωση του σχολείου προϋποθέτουν την άμεση στόχευση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hart, Bredeson 1996).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από ένα σύνολο εννοιών που έχουν άμεση συσχέτιση και επίδραση στον ίδιο. Η επαγγελματική του ανάπτυξη εντοπίζεται στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή καθώς και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και του σχολείου, μέσα στα οποία λειτουργεί και εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Πρόκειται για μια έννοια που μπορεί να εκφράζεται μέσα από διάφορους τρόπους, όπως (Day 1999) :

α) τις καθημερινές σκέψεις και τους προβληματισμούς του ατόμου που σχετίζονται με την απόκτηση εμπειρίας,

β)τη συνεργασία με κάποιον περισσότερο έμπειρο και καταρτισμένο επαγγελματία,

γ)μέσω της παρατήρησης των άλλων ή και της παρατήρησης του ίδιου του ατόμου από τους άλλους στο πλαίσιο επαγγελματικών συζητήσεων και

δ)τη συμμετοχή σε ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια.

Μέσα στην επαγγελματική ανάπτυξη συμπεριλαμβάνονται όλες εκείνες οι φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και οι συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες πρόκειται να επιφέρουν άμεσο ή έμμεσο όφελος στο άτομο, την ομάδα ή το σχολείο και οι οποίες συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη. Πρόκειται επομένως για μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, επανεκτιμούν, ανανεώνουν και προσδιορίζουν το καθήκον τους σε αναφορά με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και αποκτούν τη δυνατότητα

να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, που είναι ουσιώδεις για την ορθή επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και τις πρακτικές τους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Day 1999).

Ο ορισμός αυτός αναδεικνύει το πολυσύνθετο χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού η οποία δεν αναφέρεται αποκλειστικά στον ίδιο αλλά επεκτείνεται και συσχετίζεται με την ανάπτυξη όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται ουσιαστικά και για μια κοινωνική διαδικασία όπου συμμετέχει ολόκληρος ο εκπαιδευτικός οργανισμός, από τους ανώτερους ιεραρχικά ως και τους μαθητές του και κατ' επέκταση την κοινωνία τώρα και μελλοντικά.

Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη όταν, κινητοποιώντας τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, μπορούν να την εφαρμόσουν κατάλληλα σε πρακτικό επίπεδο, στις καθημερινές απαιτήσεις της τάξης. Σαφώς, κάθε τέτοια ενέργεια απαιτεί χρόνο και ενίσχυση, προκειμένου να πραγματοποιηθεί και να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα, ενώ έχει ιδιαίτερα αναφερθεί η δυσκολία μετάβασης και αλλαγής από παλαιά σε νέα παραδείγματα επαγγελματικής ανάπτυξης και γενικά η μεταβολή κάθε παγιωμένης παράδοσης καθώς και η δυσκαμψία των εκπαιδευτικών να προβούν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης και αντίληψης που αφορούν τον επαγγελματισμό (Fullan 1991).

Έχει επισημανθεί η εμφάνιση μίας ομοφωνίας που αφορά τα συγκεκριμένα επαγγελματικά γνωρίσματα, τα οποία χαρακτηρίζουν την «υψηλής ποιότητας» επαγγελματική ανάπτυξη. Στα γνωρίσματα αυτά συγκαταλέγονται, η προσέγγιση του περιεχομένου και του τρόπου που οι μαθητές το κατανοούν, οι ευκαιρίες ενεργητικής και εις βάθος μάθησης, οι ευκαιρίες που δίδονται στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και η μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασία.

Στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται ορισμένα γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες, που αφορούν τα εξής (Φωτοπούλου 2013):

α) Την έννοια της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας. Οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους. Με τη συνεργασία ενισχύεται η σύσφιξη των σχέσεών τους, η ανταλλαγή απόψεων, η μάθηση και η βελτίωση των δεξιοτήτων σε ένα σχολικό κλίμα συνεργασίας.

β) Την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών. Η επαγγελματική ανάπτυξη εστιάζει στην πρόοδο των μαθητών, καθοδηγείται από τους στόχους που αφορούν τη μάθηση των μαθητών αλλά εμβαθύνει περαιτέρω, διερευνώντας τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων, που προκύπτουν, σε σύγκριση με τους σκοπούς και τα πρότυπα που έχουν προβλεφθεί.

γ) Τη συνέχεια και τη διάρκεια. Η επαγγελματική ανάπτυξη, προκειμένου να είναι αποτελεσματική πρέπει να είναι διαρκής (continuous) και συνεχιζόμενη (ongoing)

δ) Την αυτο-αξιολόγηση, την κριτική σκέψη και τις στοχαστικές δεξιότητες. Στοιχείο της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ότι ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού ενεργοποιώντας την καλλιέργεια της κριτικής και της αναστοχαστικής του σκέψης. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει διαδικασίες, που εστιάζουν στην έννοια της αυτο-αξιολόγησης, η οποία ακολουθεί τον εκπαιδευτικό στις διαρκείς προσπάθειές του για βελτίωση.

ε) Την ενσωμάτωση στην εργασία. Η ενσωμάτωση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον και η άμεση συσχέτισή της με την καθημερινή πρακτική του εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται στα χαρακτηριστικά της γνώρισμα.

στ) Τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Επιδιώκεται η αξιοποίηση της βέλτιστης διαθέσιμης έρευνας και πρακτικής σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ηγεσία στο σχολείο. Πρόκειται για τη σύνδεση της γνώσης, η οποία εκφράζεται μέσα από τη θεωρία, με τις δεξιότητες που μαθαίνουν.

ζ) Είναι καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη συντελείται με την άμεση και ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού, ενώ επιδιώκεται να συνδέεται (με) και να προέρχεται μέσα από την εργασία των εκπαιδευτικών και την ενασχόλησή τους με τους μαθητές.

η) Την απόκτηση και την ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τη γνώση, τις δεξιότητες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τα οποία πρέπει να εστιάζουν σε εμπάθυνση τόσο της γνώσης, η οποία αναφέρεται στα παιδαγωγικά ζητήματα, όσο και της γνώσης του περιεχομένου (π.χ.: πώς το κάθε άτομο μαθαίνει και κατανοεί συγκεκριμένα περιεχόμενα). Παράλληλα, η επαγγελματική ανάπτυξη ενθαρρύνει τον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσέγγιση και την αντιμετώπιση παιδαγωγικών ζητημάτων.

θ) Είναι ενισχυτική προς τον εκπαιδευτικό και το σχολικό περιβάλλον. Η υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει περαιτέρω εξειδίκευση σε θέματα περιεχομένου, σε στρατηγικές διδασκαλίας, στη χρήση νέων τεχνολογιών καθώς και σε άλλα στοιχεία, τα οποία προάγουν την υψηλού επιπέδου διδασκαλία. Η επαγγελματική ανάπτυξη επιδιώκει και ενισχύει τους εκπαιδευτικούς να προβαίνουν στην εφαρμογή νέων μεθόδων, τεχνικών και προσεγγίσεων, όπου θα ενσωματώνονται στις πρακτικές που εφαρμόζουν.

ι) Καθοδηγείται βάσει ενός σχεδίου και αποτελεί μέρος μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας για αλλαγή. Η παρουσίαση των γνωρισμάτων που πλαισιώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ανέδειξε με τον πλέον εύγλωττο τρόπο ότι για την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα των γνωρισμάτων και των παραγόντων που τη συνθέτουν και αναφέρονται σε ένα σύνολο ανθρώπινου δυναμικού, που περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, την ηγεσία καθώς και κάθε εμπλεκόμενο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Παράλληλα, καθίσταται φανερό ότι εκτός από τον ανθρώπινο παράγοντα παρεμβαίνουν και παράγοντες όπως ο χρόνος, ο χώρος (σχολείο), το γνωστικό υπόβαθρο, η έννοια της συνεργασίας, οι στοχαστικές

δεξιότητες, η σχολική καθημερινότητα και η μάθηση εκπαιδευτικού και μαθητών, οι οποίοι είναι ενδεικτικοί της συνθετότητας που χαρακτηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη καθώς τα γνωρίσματα και οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζουν ποικίλες συσχετίσεις μεταξύ τους.

Μια ακόμα άμεσα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παράμετρος αφορά τη σχολική κουλτούρα η οποία θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό και ουσιαστικό ρόλο στη μελέτη που αφορά τη δυναμική του σχολείου και των αλλαγών (Υφαντή, Κυριακοπούλου 2011).

Υπάρχει μεγάλο πλήθος θεωρητικών τοποθετήσεων και ορισμών για το θέμα της σχολικής κουλτούρας. Τα σημεία όπου αυτές οι τοποθετήσεις και οι ορισμοί συγκλίνουν είναι τα εξής (Φωτοπούλου 2013):

α) Η σχολική κουλτούρα αποτελείται από τις κοινές πεποιθήσεις και αξίες, οι οποίες συνδέονται στενά και συνθέτουν μαζί μια κοινότητα.

β) Η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως κάτοπτρο, μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους και τον κόσμο.

γ) Η σχολική κουλτούρα αποτελείται από άγραφους νόμους, κανόνες, παραδόσεις και προσδοκίες, τα οποία διαπερνούν και αφορούν το καθετί, όπως, για παράδειγμα, τον τρόπο που οι άνθρωποι δρουν, τον τρόπο ένδυσης, τα θέματα που συζητούν, το αν επιζητούν ή όχι τη βοήθεια από συναδέλφους και το πώς οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν για την εργασία τους και τους μαθητές τους, κ.λπ.

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημασία της έννοιας της σχολικής κουλτούρας, η σημαντικότητά της και η συνεισφορά της στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα και από το σχολείο. Τα σχολεία λοιπόν είναι απαραίτητο να αναπτύσσουν κουλτούρες, οι οποίες δίνουν έμφαση στη διαρκή μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παραβλέποντας το οικονομικό κόστος των προσπαθειών.

Κλείνοντας και επιχειρώντας να συγκεκριμενοποιηθούν μερικές από τις πρακτικές που θεωρούνται αποτελεσματικές προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να αναφερθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προωθείται μέσα από συστήματα ενδοσχολικής ή όχι επιμόρφωσης η οποία αναλαμβάνεται από εκπαιδευτικούς με γνώσεις σε συγκεκριμένο αντικείμενο, από τον Διευθυντή, τον Σχολικό Σύμβουλο κ.ά. Τα τελευταία χρόνια έχει αναδυθεί και η ιδέα του «Μέντορα», δηλαδή το να υπάρχει συνεχής υποστήριξη και καθοδήγηση κυρίως σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς από άλλους με πείρα ή εξειδικευμένες γνώσεις, συμβάλλοντας θετικά στην επίτευξη των στόχων του Οργανισμού.

Η βασική άλλωστε μόρφωση του εκπαιδευτικού δεν αρκεί από μόνη της για να καλύψει όλο εκείνο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων αλλά και των δεξιοτήτων που χρειάζεται για την άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου. Οι αλληπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και τη

διδασκτική μεθοδολογία αλλά και ο επαναπροσδιορισμός των γνωστικών αντικειμένων, τα σύγχρονα επιτεύγματα της επιστήμης, αλλά και οι συνεχείς κοινωνικές και εργασιακές μεταβολές τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει καθιστούν αναγκαία την συνεχή επιμόρφωσή του (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, Μαυρογιώργος 1999).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα και έρευνες δράσης τους δίνει τη δυνατότητα να διερευνούν, να αναλύουν και να επιλύουν προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης. Αναλαμβάνουν την ευθύνη για την τροποποίηση της επαγγελματικής τους πρακτικής με σκοπό τη βελτίωσή της. Μέσα από διάφορα στάδια αναστοχασμού επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Με τη διερεύνηση των στάσεων και της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς ενθαρρύνονται στη χρήση εναλλακτικών τρόπων δράσης, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί η συμμετοχή τους σε δίκτυα μάθησης. Πρόκειται για μια ευκαιρία ανταλλαγής εμπειριών με στόχο την ανάπτυξη νέων πρακτικών ή στρατηγικών.

Ένας από τους σημαντικότερους όρους βελτίωσης του σχολείου και επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού πιστεύεται ότι είναι και η παροχή περισσότερων αρμοδιοτήτων στη χάραξη και την υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής στις σχολικές μονάδες. Όταν ο εκπαιδευτικός είναι απλός διεκπεραιωτής εντολών από τα πάνω χωρίς να του προκληθεί «πάθος» καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να επιτύχει απλά με την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων ή την εισαγωγή δεικτών ποιότητας (Day 2004).

Σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και της έννοιας του σχολείου ως «μιας δυναμικής κοινότητας μάθησης» παίζει επίσης η υιοθέτηση ενός τέτοιου ρόλου από τον σχολικό «Ηγέτη», τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Η θέση και ο ρόλος του διευθυντή στο σχολικό περιβάλλον κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς μέσω της ιδιότητάς του αυτής μπορεί να προβαίνει στην εφαρμογή και την υλοποίηση αρχών και κανόνων αλλά και να συνεισφέρει στην ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής είναι σε θέση, λόγω των αρμοδιοτήτων που του παρέχονται, να επηρεάζει τη δομή, την κουλτούρα καθώς και την αποστολή του σχολείου (Υφαντή 2000).

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια παρουσίαση του ρόλου αυτού του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας την οποία διοικεί. Μεγάλη έμφαση θα δοθεί στο ρόλο της «ηγεσίας» που καλείται να

διαδραματίσει μέσα σε ένα πολυσύνθετο περιβάλλον και υπό την επίδραση πολύπλοκων παραγόντων που χαρακτηρίζουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα στον σύγχρονο κόσμο.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

6.1. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας

Η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα επιφορτισμένη με καθήκοντα. Βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας ως διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγός.

«Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

β) Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης» (ΦΕΚ 1340/2002- Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002).

Τα τελευταία χρόνια ωστόσο το ισχύον σύστημα διοίκησης τελεί υπό αναθεώρηση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού διοικητή ή ηγέτη (στην περίπτωση μας του διευθυντή σχολικής μονάδας) βρίσκεται υπό συνεχείς προκλήσεις και μετασχηματισμό. Λόγω όλων εκείνων των οικονομικών, κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών και των σύγχρονων απαιτήσεων ως βασικό προαπαιτούμενο, για την ποιοτική βελτίωση και την αποδοτική λειτουργία της διοίκησης, κρίνεται η ικανότητα του για προσαρμογή και η «οργανωσιακή ενδεχομενικότητά». Αυτό επιβάλλεται από την αυξημένη πολυπλοκότητα και διαρκή μεταλλαγή των συνθηκών με τις οποίες βρίσκεται αντιμέτωπος κατά την επιτέλεση του συνθετότατου έργου του που είναι η καλή διαχείριση πραγμάτων, συντονισμού και διοίκησης προσώπων, η προώθηση αρχών και στόχων πνευματικού και πολιτισμικού χαρακτήρα κλπ. (Καραγιάννης 2014).

Ο όρος «ενδεχομενικότητα» (Contingency) αναλύεται από τον N. Luhmann(1995) στο έργο του «Θεωρία των κοινωνικών συστημάτων». Πρόκειται για την αναγνώριση της αλληλεξάρτησης ενός οργανωτικού συστήματος με το περιβάλλον ενώ παράλληλα λαμβάνονται υπόψη δύο παράπλευρες παράμετροι, της εξάρτησης και της αβεβαιότητας.

Στις εκπαιδευτικές οργανώσεις ο διευθυντής καλείται να παίξει έναν ρόλο περισσότερο ηγετικό. Συχνά όμως η ανάπτυξη αυτού του ρόλου αντιμετωπίζει εμπόδια καθώς το δύσκαμπτο πλαίσιο λειτουργεί αρνητικά στην αξιοποίηση των στελεχών του, ρυθμίζει ασφυκτικά τη συμπεριφορά του και περιορίζει τη δράση του. Άλλα προβλήματα είναι η αδιαφάνεια στη διαπίστωση και μέτρηση στόχων, οι δυσχέρειες στη λήψη αποφάσεων, η υποτίμηση της συνεισφοράς των ατόμων και κυρίως η σύγκρουση της ιεραρχίας με τη δημιουργικότητα και την ποιοτική δράση των εκπαιδευτικών.

Θα μπορούσαμε εύκολα να αναγνωρίσουμε πως οι συνιστώσες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας είναι ο ηγέτης, οι οπαδοί και η κατάσταση. Η αδυναμία πρόβλεψης των ενεργειών και των ρόλων που οφείλονται στην οργανωτική πολυπλοκότητα και την ανθρώπινη ανομοιότητα δεν επιτρέπουν την ιδέα ενός άριστου ύψους ηγεσίας για όλες τις περιστάσεις. Η δύναμή της αναγνωρίζεται όταν ο ηγέτης αναδεικνύεται συνεχώς και όχι σποραδικά. Έχει να κάνει λοιπόν με τη δυνατότητά του να λειτουργεί ευέλικτα, να μπορεί να επηρεάσει τους οπαδούς του και να εργάζονται με ζήλο και αφοσίωση βάσει της προσωπικής του ισχύος και όχι αυτής που του προσάπτει η θέση του.

Τέσσερα κοινά γνωρίσματα – κλειδιά των επιτυχημένων ηγετών είναι οι ικανότητες : διαχείρισης της προσοχής, διαχείρισης του νοήματος, ανάπτυξης της εμπιστοσύνης και ο αυτοέλεγχος.

Σύμφωνα με σχετική θεωρητική τοποθέτηση διαφόρων μελετητών η αποτελεσματική ηγεσία απαρτίζεται από το όραμα, την ανάπτυξη των ανθρώπων και την ατελείωτη εξέλιξη και προσαρμογή της οργάνωσης. Η ηθική προαίρεση, η κατανόηση της διαδικασίας αλλαγής, οι στιβαρές ανθρώπινες σχέσεις, η δόμηση γνώσης και η συνάφεια προτεραιοτήτων είναι απαραίτητα χαρακτηριστικά (Fullan 2001).

Ο συμμετέχων στη εκπαιδευτική διοίκηση θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τα εξής (Καραγιάννης 2014):

- Διαμόρφωση του μέλλοντος, δημιουργία οράματος, σύνδεσή του με την καθημερινότητα, προώθηση αλλαγής – καινοτομιών.
- Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης για υλοποίηση της βασικής αποστολής και των σκοπών της εκπαίδευσης.

- Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας/ ανάπτυξη όλων.
- Διοίκηση του οργανισμού, ανάπτυξη δομών, στρατηγικών, κουλτούρας, συστημάτων.
- Ανάπτυξη αίσθησης ευθύνης, ανάπτυξη υπευθυνότητας και συνυπευθυνότητας όλων.
- Ενδυνάμωση σχολικής κοινότητας, γονέων, φορέων τοπικής κοινωνίας, παρακολούθηση, διαχείριση αλλαγών και πιέσεων του περιβάλλοντος, συσχέτιση εκπαίδευσης - κοινωνίας.

Η κύρια αποστολή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης είναι ο καθορισμός ενός ξεκάθαρα οράματος το οποίο εμπνέει και δεσμεύει όλους. Είναι οι κύριοι διαμορφωτές και πλοηγοί του πλαισίου αποδεκτών κανόνων ηθικής, στάσεων, παραδοχών και δεοντολογίας του φορέα που διοικούν. Ηγεσία και κουλτούρα συσχετίζονται και αλληλοεπηρεάζονται σε σχέση με την αποτελεσματικότητα.

6.2. Το εφαρμοζόμενο πρότυπο διοίκησης και οι σύγχρονες απαιτήσεις στο πρόσωπο του διευθυντή ως ηγέτη

Το γραφειοκρατικό πρότυπο διοίκησης που εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαίδευση κατατάσσεται στα τυπικά πρότυπα διοίκησης και συνδέεται άρρηκτα με τη συναλλακτική ηγεσία. Συναλλακτικός ηγέτης είναι ο ηγέτης που λειτουργεί μέσα και σύμφωνα με τα πλαίσια ενός υπάρχοντος συστήματος ή κουλτούρας, χωρίς να προσπαθεί να το αλλάξει. Αυτό σημαίνει πως δίνεται έμφαση στην ορθολογική συμπεριφορά, στην ιεραρχία και στα δομικά στοιχεία της οργάνωσης. Πρόκειται κατά κύριο λόγο για σχέσεις ανταλλαγής μεταξύ ηγέτη και μελών καθώς υφίστανται ανταλλάγματα (χρήμα, προνόμια, αξιώματα, γνώση κ.ά.) από τον ηγέτη προς τα μέλη με μέλημα την πραγμάτωση προσωπικών αναγκών. Κεντρικές αξίες της συναλλακτικής ηγεσίας είναι η εξουσία, η σύγκρουση, η επιρροή, ο έλεγχος, ενώ παραμελούνται η συναίνεση, η συνεργασία, οργάνωση, η αποτελεσματικότητα (Bass 1985).

Παρά το περιοριστικό της παρουσιαστικό θεωρείται πως η εκδοχή αυτή της ηγεσίας έχει παραπάνω νόημα σε μεγάλες οργανώσεις και με μια σχετικά σταθερή και πυραμιδοειδή δομή όπως η εκπαιδευτική, διευκολύνει την υλοποίηση της εκάστοτε στρατηγικής και την εφαρμογή ενός οράματος.

Ωστόσο, τον τελευταίο καιρό οι απαιτήσεις στο πρόσωπο του διευθυντή αλλάζουν. Πλέον καλείται να εφαρμόσει περισσότερο συμμετοχικού χαρακτήρα ηγεσία. Όταν λέμε συμμετοχική (ή δημοκρατική, διανεμημένη, μεταβιβασμένη, εξουσιοδοτημένη κ.ά.) ηγεσία εννοούμε την ανάληψη ηγεσίας από άνω του ενός άτομα. Τα όργανα διοίκησης εντάσσουν στους κόλπους τους θεσμοθετημένες δομές εντός των οποίων μπορεί να εκδηλωθεί συμμετοχική δράση.

Ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της διοίκησης σε έναν οποιονδήποτε οργανισμό είναι η συντονισμένη προσπάθεια των ατόμων για την πραγμάτωση των στόχων του. Σε μια αναπτυσσόμενη κοινωνία σαν τα δική μας η εκπαίδευση αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να αντιληφθεί το ρόλο του και τη συνεισφορά του στο περίπλοκο έργο της εθνικής ανάπτυξης (Σαΐτη – Σαΐτης 2011).

Αν και κάποιοι συγγραφείς αναφέρουν ότι υπάρχει μεγάλη ταύτιση μεταξύ κερδοσκοπικών και εκπαιδευτικών οργανισμών δίνοντας βαρύτητα στην εφαρμογή εκ μέρους των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης των σύγχρονων αρχών του «management», ωστόσο μεταξύ των οργανισμών αυτών υπάρχουν κάποιες διαφορές που πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν. Αυτές αφορούν κυρίως τις συνεχείς αλλαγές, τους αστάθμητους παράγοντες της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης κ.α. (Handy 1986).

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω συνοπτικά σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως όργανα διοίκησης των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν οριστεί (ν. 1566/1985/ ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985):

- α) Μονοπρόσωπα όργανα δηλαδή ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής.
- β) Συλλογικά όργανα δηλαδή ο σύλλογος διδασκόντων, το δημοτικό συμβούλιο, το σχολικό συμβούλιο και η σχολική επιτροπή.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συμμετέχει ως μονοπρόσωπο όργανο αλλά και σε όλα τα συλλογικά όργανα σε όλες τις λήψεις αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία, τα εισερχόμενα και τα εξερχόμενα, τις κρίσεις κλπ. αυτής.

Οι αρμοδιότητές του δεν περιορίζονται στην εύρεση τρόπων για τη βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού αλλά και αυτής του ανθρώπινου δυναμικού του, δηλαδή των υφιστάμενων εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών του. Προκειμένου να εξασφαλιστούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα συγκεκριμένα προτείνεται ο διευθυντής να αποσαφηνίζει κύρια στους εκπαιδευτικούς (Μπρίνια 2008):

- α) Τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού.
- β) Ποιος είναι ο δικός τους ρόλος στην επίτευξη αυτών των στόχων.
- γ) Με ποια κριτήρια θα αξιολογηθεί η επίδοσή τους.
- δ) Τι θα σημαίνει για την καριέρα τους η επιτυχία/αποτυχία στη θέση αυτή.
- ε) Τους κανόνες που οριοθετούν τη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς-στελέχη της εκπαίδευσης.

στ) Την κουλτούρα και τις αξίες που διέπουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Στα πλαίσια του ρόλου του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας ως διαχειριστή των ανθρώπινων πόρων επιτελεί τις παρακάτω λειτουργίες (Μπρίνια 2008):

1) Λειτουργίες του management:

- Σχεδιασμός
- Οργάνωση
- Προϋπολογισμός
- Συντονισμός
- Καθοδήγηση
- Έλεγχος-αξιολόγηση
- Αναφορά στο ανώτερο διοικητικό επίπεδο

2) Λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού:

- Αναλύει στους εκπαιδευτικούς τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας
- Οργανώνει το έργο της εκπαιδευτικής μονάδας
- Συντονίζει
- Καθοδηγεί
- Ελέγχει την πρόοδο της επίτευξης του έργου
- Παρακινεί και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο
- Επιλύει προβλήματα και συγκρούσεις
- Απαντά σε παράπονα των εκπαιδευτικών
- Επιβάλλει την πειθαρχία για την επίτευξη των στόχων
- Αναφέρεται στη διοίκηση (διεύθυνση ή γραφείο εκπαίδευσης)
- Επιβλέπει την τήρηση των κανόνων υγιεινής και ασφάλειας στην εκπαιδευτική μονάδα
- Φροντίζει για την επικράτηση καλού σχολικού κλίματος

6.3 Διοίκηση ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση

Αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο η σχετική με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας θεωρία. Οι αρχές της όπως είδαμε είναι η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης της παραγωγής και των υπηρεσιών, η πρόβλεψη λαθών, η έμφαση στην ικανοποίηση του πελάτη και στον έλεγχο των προϊόντων και υπηρεσιών σε κάθε φάση της διαδικασίας κ.ά. Η καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και αυτοβελτίωσης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, η απομάκρυνση του φόβου από τους εργαζομένους και η επιβράβευσή τους, η ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας, η έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα και η δέσμευση διοίκησης και εργαζομένων στους στόχους του οργανισμού είναι μερικές από τις προϋποθέσεις της επιτυχίας της.

Στη σύγχρονη εποχή οι απαιτήσεις για αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα και ποιότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών και η απαίτηση για λογοδοσία θεωρούνται αποτελέσματα των νέων εξελίξεων και ερευνητικών δεδομένων στην παιδαγωγική, στην ψυχολογία και στην εκπαιδευτική τεχνολογία στον προηγούμενο αιώνα, της αύξησης απόδοσης οικονομικών πόρων στην εκπαίδευση και των απαιτήσεων των μαθητών και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους για βελτίωση. Η υιοθέτηση του μοντέλου της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη διοίκηση της εκπαίδευσης σημαίνει την αποδοχή εκ μέρους της σχολικής μονάδας των εξής χαρακτηριστικών της (Μπρίνια 2008).

- α) Η ποιότητα δεν είναι μια τεχνική λειτουργία. Πρέπει να θεωρηθεί ως μια συστηματική διαδικασία που επεκτείνεται σε ολόκληρη την εκπαιδευτική μονάδα.
- β) Η ποιότητα είναι φροντίδα όλων, έτσι θα πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη οργανωτική δομή στην εκπαιδευτική μονάδα για την εφαρμογή του τύπου ΔΟΠ.
- γ) Πρέπει να δίνεται έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας σε ολόκληρη την εκπαιδευτική μονάδα.
- δ) Η επίτευξη της ποιότητας πρέπει να προωθείται με κριτήρια εξωτερικά της εκπαιδευτικής μονάδας. Πρέπει να βασίζεται στις επιθυμίες και ανάγκες του μαθητή κι όχι σε εσωτερικά κριτήρια όπως η απόδοση.
- ε) Τα μέτρα για την επίτευξη της ποιότητας πρέπει να στηρίζονται στην κατάλληλη γνώση και την νέα τεχνολογία, αρχίζοντας από το σχεδιασμό μέχρι τη μέτρηση και τον έλεγχο της ποιότητας.
- στ) Η επίτευξη εκτεταμένης βελτίωσης της ποιότητας πρέπει να βασίζεται στη συμμετοχή και στη συμβολή σε αυτή την κατεύθυνση όλων των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας κι όχι μόνο σε μια ομάδα ειδικών της ποιότητας.

Στα παραπάνω βλέπουμε να επισημαίνεται η ανάγκη για συλλογικότητα και συμμετοχή όλων για την αύξηση της αποτελεσματικότητας και τη βελτίωση της ποιότητας.

Στη συνέχεια παρατίθενται τέσσερα συστατικά της «δικτυακής συλλογικότητας» εντός στην οποία ασκείται συλλογική ηγεσία (Καραγιάννης 2014):

- Τα βασικά δημιουργήματα της ομαδικής ηγεσίας (σχέσεις ανταλλαγής ηγέτη-ομάδας, επικοινωνία, δεξιότητες και δίκτυο ηγέτη, δίκτυο ομάδας, συναισθηματικό κλίμα κ.ά.)
- Τα κεφαλαιώδη στοιχεία και οι διαδικασίες της ομάδας (ικανότητες του ηγέτη, συγκρότηση και συντήρηση της ομάδας, αποστολή, διαδικασίες ομάδας)
- Τα αποτελέσματα (δυνατότητες ομάδας, άμεσα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα)
- Το οργανωτικό φόντο στο οποίο λαμβάνει χώρα η ηγετική διαδικασία (παράγοντες κατάστασης, σκηνικό των προβλημάτων, οργανωτικό συγκείμενο)

Αν και είναι αρκετές οι ωφέλιμες συνέπειες της συμμετοχικής ηγεσίας όπως και οι προσπάθειες στην Ελλάδα για εφαρμογή της στην εκπαίδευση, εντούτοις φαίνεται ότι δεν αποδίδουν όσο θα έπρεπε. Η συσκότιση της ατομικής ευθύνης και το ότι τα όρια ανάμεσα σε υποχρεώσεις, ρόλους και επιτεύγματα γίνονται πιο διαπερατά είναι μερικά από τα εμπόδια. Η συμμετοχή στη συλλογική διαδικασία και στη λήψη κοινών αποφάσεων ανομοιογενών μεταξύ τους κουλτούρων δυσχεραίνει τη λήψη αποφάσεων και τη συναίνεση.

Το αυστηρό γραφειοκρατικό πρότυπο ακυρώνει σε μεγάλο βαθμό τα οφέλη της συμμετοχικής προσέγγισης. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων σε μια εκπαιδευτική μονάδα ευθυγραμμίζεται με τις αξίες και το όραμα. Εξαιτίας του προσωποκεντρικού-συγκεντρωτικού χαρακτήρα του πολιτικού και διοικητικού συστήματος τα στελέχη και τα συλλογικά όργανα έχουν ένα μη ενισχυμένο ρόλο περιορισμένο κυρίως στη διαχείριση και όχι στη βελτίωση των αποτελεσμάτων.

Οι θέσεις των στελεχών έχουν χαμηλό γόητρο, ανεπαρκείς αποδοχές και μειωμένη έμφυση προς απόδοση. Χαρακτηρίζονται από εξαναγκασμό και απουσία κινήτρων. Δε διευκολύνονται σε γενικές γραμμές να υιοθετήσουν ηγετική συμπεριφορά, να εμπνεύσουν και να γίνουν φορείς αλλαγής. Σε όλα αυτά προστίθεται η ανεπαρκής αξιολόγηση, η απουσία ξεκάθαρων στόχων και η ανεπαρκής διαχρονική επικαιροποίηση και ενδυνάμωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Το περιβάλλον της ελληνικής δημόσιας ή και ιδιωτικής εκπαίδευσης δεν είναι καινοτόμο και αυτόνομο. Αυτό δυσχεραίνει την κατάσταση ακόμη και σε ένα φιλικό

προς την καινοτομία περιβάλλον επειδή είναι εξαιρετικά δύσκολη η μετατόπιση προς μια μετασχηματιστική προοπτική, αν δεν προηγηθεί πυκνότητα ηγεσίας και μοίρασμα ευθυνών και αξιών.

Ωστόσο, σε μια περίοδο όπου ο καθετοποιημένος και συγκεντρωτικός έλεγχος και η ιεραρχία της κρατικής γραφειοκρατικής οργάνωσης αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες προκλήσεις, αναδύεται η ανάγκη να συμπληρωθούν, ειδικά όσον αφορά την εκπαίδευση, από τη διαμόρφωση νέων ηγετικών προτύπων ισότιμης και οριζόντιας συνεργασίας (δίκτυα). Ο διευθυντής – ηγέτης γίνεται αντιληπτός ως συμμετοχικός φορέας δικτύωσης (networker) ή κατά τον Πλάτωνα ως «υφαντής» (weaver).

Στον παρακάτω πίνακα έχουν καταγραφεί τα δομικά χαρακτηριστικά του υφιστάμενου διοικητικού προτύπου σε αντιδιαστολή με το υφαντικό πρότυπο (Καραγιάννης 2014):

Υφιστάμενο διοικητικό πρότυπο	Υφαντικό πρότυπο
Χαμηλός βαθμός ενσωμάτωσης, εξυπηρέτηση πρώτιστα ατομικών συμφερόντων, περιορισμένη κάθετη αλληλεξάρτηση, περιορισμένη οριζόντια εξάρτηση από άλλα δίκτυα ή ομάδες, ιεραρχική κατανομή των πόρων.	Υψηλός βαθμός ενσωμάτωσης, εξυπηρέτηση κοινών όσο και ατομικών συμφερόντων, εκτεταμένη κάθετη αλληλεξάρτηση (εδραζόμενη στη διαμοιρασμένη ευθύνη), ποικίλη οριζόντια εξάρτηση από άλλα δίκτυα ή ομάδες, διαπραγμάτευση ανάμεσα στα μέλη για τους πόρους
Υπέρμετρα συμμετοχικό ύψος (ιδίως στην ανώτατη εκπαίδευση) με αυστηρό ιεραρχικό κανόνα (ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).	Συμμετοχικός αλλά αφιεραρχημένος χαρακτήρας σχέσεων των δρώντων, οριζόντια συνέργεια, προσανατολισμός σε κοινούς σκοπούς.
Οργάνωση εργασίας κατά θέμα με ισχυρή τάση διατήρησης της παράδοσης.	Οργάνωση εργασίας βάσει σχέσεων με τάση μετασχηματισμού.
Η έμφαση περιέρχεται στην ορθολογική συμπεριφορά, στον έλεγχο, στην ιεραρχία, στους κανόνες και στα δομικά στοιχεία της οργάνωσης.	Δίνει έμφαση στις δεξιότητες και ικανότητες, στη χειραγώγηση από αξίες, στην εξώθηση μέσω ηθικών και συναισθηματικών δεσμών και στην πλαστικότητα της κατάστασης.
Η ηγεσία διακυβεύεται. Δεν είναι ευδιάκριτη η απόσταση της ηγεσίας από τη διοίκηση.	Η ηγεσία προάγεται, διευκολύνεται και διαχωρίζεται από τη διοίκηση.
Θεραπευτικός παρά προληπτικός χαρακτήρας διοικητικής συμπεριφοράς απέναντι στα προβλήματα.	Προληπτικός παρά θεραπευτικός χαρακτήρας διοικητικής συμπεριφοράς απέναντι στα προβλήματα.
Υποστηρίζει στατικές δομές και έχει κυρίως προοπτική διαχείρισης.	Υποστηρίζει δυναμικές δομές και έχει κυρίως προοπτική βελτίωσης.

<p>Η εξουσία και οι ευθύνες συγκεντρώνονται στα ανώτερα κλιμάκια. Οι ρόλοι κι οι ευθύνες ανατίθενται βάσει θέσης και αρμοδιοτήτων. Δίνεται έμφαση στην οργανωτική παρά στην ατομική ευθύνη.</p>	<p>Η εξουσία και οι ευθύνες διαμοιράζονται ανάμεσα σε στελέχη και κλιμάκια, όχι αποκλειστικά στα ανώτερα. Ενισχύεται η άτυπη ηγεσία. Οι ρόλοι και οι ευθύνες ανατίθενται βάσει γνώσεων, δεξιοτήτων, αναγκών και επιδιωκόμενων επιτευγμάτων. Δίδεται ισόρροπη έμφαση στην ατομική όσο και στην οργανωτική ευθύνη.</p>
<p>Οι εμπλεκόμενοι στην υλοποίηση των δράσεων δε συνδέονται με τους σχεδιαστές των δράσεων.</p>	<p>Εκείνοι που σχεδιάζουν τις δράσεις συνδέονται με εκείνους που τις υλοποιούν και αποτιμούν την αποτελεσματικότητά τους.</p>
<p>Κεντρικές αξίες συνιστούν η εξουσία, η σύγκρουση, η επιρροή, ο έλεγχος.</p>	<p>Κεντρικές αξίες συνιστούν η συναίνεση, η ισότιμη συνεργασία, η οργάνωση, η αποτελεσματικότητα.</p>
<p>Εξάγονται οι διαδικασίες (ιδίως η λήψη αποφάσεων), οι σκοποί και οι ομάδες συμφερόντων, οι κρυφές σχέσεις ομάδων και η μικροπολιτική.</p>	<p>Εξάγονται οι άνθρωποι ή η οργάνωση, ατομικές και συλλογικές αξίες και παράγοντες κουλτούρας.</p>
<p>Διέπεται από αυτονομία δράσης, συγκεντρωτισμό, ελεγχόμενη και δεσμευμένη συναδελφικότητα, προσυμφωνημένους και συχνά συγκεχυμένους ή ελλειμματικούς στόχους.</p>	<p>Διεκδικεί υψηλότερη ευχέρεια, αποσυγκέντρωση αρμοδιοτήτων στα ιεραρχικά επίπεδα, εκχώρηση σχετικής αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων σε ενδιαφερόμενες ομάδες και άτομα, διακριτική και ανόθευτη συναδελφικότητα, δυναμική και επεξεργασμένη στοχοθεσία.</p>
<p>Ασκεί καθετοποιημένο και συγκεντρωτικό έλεγχο, ασφυκτική επιτήρηση και ανεπαρκή αξιολόγηση και λογοδοσία.</p>	<p>Εφαρμόζει μεθόδους εποπτείας, λογοδοσίας, ήπιου ελέγχου και πολιτικές κινήτρων και καλλιεργεί ένα πλαίσιο αποδεκτών κανόνων ηθικής και δεοντολογίας.</p>
<p>Επιζητεί διαχειριστικό ρόλο για τα στελέχη διοίκησης. Ο συντονισμός των δραστηριοτήτων είναι ατελής και συχνά εκτελείται με την ολοκλήρωση του έργου.</p>	<p>Επιζητεί ευρύτερο συντονιστικό ρόλο για τα στελέχη διοίκησης σε κάθε φάση εξέλιξης του έργου.</p>

Το υφαντικό πρότυπο διοίκησης στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει τη θεραπεία στα πλήθος προβλήματα του ελληνικού συστήματος που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται την τύχη των εκπαιδευτικών οργανώσεων καλύτερα από το τρέχον συμμετοχικό πρότυπο. Ως θετικά του στοιχεία, αναφέρονται καταληκτικά, η μετατόπιση από τον εξωτερικό στον

εσωτερικό έλεγχο, από τη συμμόρφωση στη δέσμευση, από τις δράσεις στα επιτεύγματα, από την ατομικότητα στη συλλογικότητα. Ανορθόδοξες συμπεριφορές στη διοίκηση (εξυπηρέτηση ιδιοτελών συμφερόντων, διαφθορά, πολιτικές ταυτίσεις, πελατειακές σχέσεις κ.τ.λ.), μπορούν να αντισταθμίζονται.

Η ολοσχερής υποκατάσταση του κλασικού γραφειοκρατικού προτύπου και νομιμοποίησης με δικτυακές δομές δε θα έπρεπε ωστόσο να γίνει αβασάνιστα. Όπως επίσης δε θα έπρεπε να υποκατασταθεί το κλασικό πρότυπο διοίκησης από ένα νεότευκτο αγοραίο πρότυπο διοίκησης στα πλαίσια της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management) όπου από- πολιτικοποιείται η ανταπόκριση διοίκησης στους πολίτες. Θα ήταν προτιμότερο να συνυπάρξουν ισόρροπα οι παραδοσιακές (σταθερότητα) με τις δικτυακές πρακτικές (διαφοροποίηση). (Καραγιάννης 2014)

Υπάρχει βέβαια πάντα η άποψη ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση των υλικών και άυλων πόρων δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί χωρίς την άσκηση αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης (management). Το management συνίσταται στις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διοίκησης ή διεύθυνσης των ανθρώπων και του ελέγχου. Η ηγεσία θεωρείται ως η πιο ανθρωποκεντρική διάσταση του management. Ενώ ο manager δρα και σκέφτεται με μια βραχυπρόθεσμη ή και μεσοπρόθεσμη προοπτική, ο ηγέτης ενεργεί περισσότερο μακροπρόθεσμα με συγκεκριμένο όραμα. Ενδιαφέρεται για το μέλλον και εμπνέει τους ανθρώπους που διοικεί εμφυσώντας τους δύναμη και κερδίζοντας από τις δεσμεύσεις τους. Οι managers εστιάζονται και περιορίζονται στο βραχυπρόθεσμο, στη σταθερότητα και τον έλεγχο (Άνθης, Κακλαμάνης).

Μέσω του οράματος και των αξιών του ο ηγέτης δημιουργεί υψηλές προσδοκίες και αποτελεί παράδειγμα και πρότυπο. Κερδίζει την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση των ανθρώπων και με τις πρωτοβουλίες του καινοτομεί κάνοντας βελτιωτικές αλλαγές και εμπνέοντας και σε άλλους το όραμά του για τη δημιουργία ενός καλύτερου οργανισμού. Ενθαρρύνει έτσι και την επαγγελματική ανάπτυξη των συνεργατών του εκπαιδευτικών, προσφέροντας τους όλες εκείνες τις ευκαιρίες που αναπτύχθηκαν πιο πάνω (συμμετοχή σε δίκτυα, αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθοδήγηση, επιμόρφωση κτλ.) και αναπτύσσει πιθανούς νέους ηγέτες (Μπουραντάς 2001).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μια συνοπτική παρουσίαση των σταδίων διαμόρφωσης και επέκτασης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιχειρήθηκε επίσης η παρουσίαση των σύγχρονων τάσεων της και των επιδράσεων της στη χάραξη της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των τελευταίων χρόνων.

Διαπιστώθηκε πως το ελληνικό κράτος χαρακτηριζόταν ως πρόσφατα από έναν συγκεκριμένο τύπο στοχοθεσίας που ενίσχυε την έννοια του εθνικού πολίτη κι έτσι άργησε να αποδώσει στο εκπαιδευτικό του σύστημα έναν περισσότερο υπέρ-εθνικό χαρακτήρα.

Ως χαρακτηριστικό στοιχείο της μοναδικότητας του ελληνικού κράτους παρουσιάστηκε επίσης η «γιγάντωσή» του, η μεγάλη έκταση των αρμοδιοτήτων, των θεσμών και των επιχειρηματικών του δράσεων. Αυτή η «γιγάντωσή» του αποδίδεται στην ελλιπή ανάπτυξη του ιδιωτικού τομέα σε σχέση με ό, τι έχει συμβεί στα υπόλοιπα κράτη-μέλη της ΕΕ.

Τον τελευταίο καιρό έχει γίνει λόγος για μια τάση αποκέντρωσης και απόδοσης περισσότερων αρμοδιοτήτων και αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η Ελλάδα και πάνω σ' αυτό το θέμα φαίνεται να μην ακολουθεί με τον ίδιο ρυθμό τις ενέργειες των άλλων χωρών. Χαρακτηριστικό της καθυστερημένης αντίδρασης στις οποιοσδήποτε μεταβολές που συμβαίνουν πανευρωπαϊκά είναι το παράδειγμα του «Σοκ της PISA» όπου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε σε μια από τις τελευταίες θέσεις σε σχέση με την αποτελεσματικότητά του συγκριτικά με τις άλλες χώρες. Οι ενέργειες που ακολούθησαν δεν ήταν αυτές που θα αναμένονταν ενώ ήταν περισσότερη η κριτική για την αξιοπιστία του συγκεκριμένου διαγωνισμού του ΟΟΣΑ παρά οι αυτοκριτική για την αποτελεσματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης.

Με τη διακήρυξη για το Νέο Σχολείο μόλις το 2009 φάνηκε μια, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, εύλογη προσπάθεια για την αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο κείμενο αυτό γίνεται αναφορά στη διά βίου μάθηση, στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά καθώς και στην ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας, της επιχειρηματικότητας κ.α.

Ως απαραίτητη ωστόσο προϋπόθεση για την επιτυχία μιας απόπειρας για τη ριζική αναμόρφωσή του παρουσιάζεται το θέμα της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Εκείνος είναι που επιφορτίζεται και δεσμεύεται να υλοποιήσει και να εφαρμόσει στην πράξη στοιχεία καινοτομίας, να βελτιώσει το σύνολο των γνωστικών και μετα-γνωστικών του χαρακτηριστικών και να εμπνεύσει τους μαθητές του να αναπτύξουν παρόμοια χαρακτηριστικά.

Προκειμένου να πετύχει όλα αυτά χρειάζεται συνεχή επιμόρφωση, συμμετοχή σε δίκτυα μάθησης, συνεργασία και καθοδήγηση από άλλους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται να έχει διαμορφώσει ένα όραμα και να ενισχύεται από την κατάλληλη σχολική κουλτούρα. Σημαντική είναι η ύπαρξη ενός ηγέτη-προτύπου για τον ίδιο και τους συναδέλφους του, ρόλος που καλείται να αναλάβει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που υπηρετεί.

Ο ρόλος αυτός είναι πολυσύνθετος και αναφέρεται στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, αίσθησης ευθύνης και υπευθυνότητας. Ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας καλείται να διαμορφώσει το μέλλον, να προωθήσει την αλλαγή, να ενδυναμώσει τη σχολική κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς. Να διοικήσει τη σχολική μονάδα αναπτύσσοντας τις δομές, τις στρατηγικές και την κουλτούρα της. Να δημιουργήσει, τέλος, ένα ξεκάθαρο όραμα από το οποίο θα εμπνευστούν και θα δεσμευτούν όλοι.

Δεν είναι πάντα εύκολο να επιτευχθούν τα παραπάνω. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι είναι σπάνια η ανάπτυξη ηγετικής συμπεριφοράς στη σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα. Η διαπαιδαγώγηση του προσωπικού στις συνθήκες της γραφειοκρατίας και στην υπακοή σε κανόνες και τετριμμένους κώδικες υπαλληλικής ηθικής, οι δύσκαμπτες σχέσεις, η εργασιακή επιφόρτιση, η περιορισμένη ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι μερικές από τις αιτίες που αναφέρονται.

Το πρότυπο υφαντικής ηγεσίας, το οποίο πολύ εύστοχα έχει παρουσιάσει ο κ. Καραγιάννης το 2014 στη σχετική του διατριβή, φαίνεται να συνδυάζει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του ιδανικού ηγέτη που θα ενίσχυε την επαγγελματική εξέλιξη των υφισταμένων του εκπαιδευτικών αλλά και του ίδιου.

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των δρώντων έχουν χαρακτήρα συμμετοχικό και όχι ιεραρχημένο. Υπάρχει προσανατολισμός σε κοινούς στόχους και υψηλός βαθμός ενσωμάτωσης και εξυπηρέτησης κοινών όσο και ατομικών συμφερόντων. Δίνεται έμφαση στις δεξιότητες και ικανότητες. Υπάρχει επίσης διαμοιρασμός των ευθυνών βασισμένος στις γνώσεις, τις δεξιότητες αλλά και τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα. Κεντρικές αξίες είναι η συναίνεση, η ισότιμη συνεργασία, η οργάνωση και η αποτελεσματικότητα. Εφαρμόζονται πολιτικές κινήτρων και καλλιεργείται ένα πλαίσιο αποδεκτών κανόνων και δεοντολογίας.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνεργασίας και συναίνεσης αναμένεται να προσφερθούν όλες εκείνες οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων καθώς μέσα από αυτό θα αποκομίσουν γνώσεις, θα ανταλλάξουν απόψεις, θα επιχειρήσουν καινοτομίες, θα εμπνευστούν και θα εμπνεύσουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β΄, Πάτρα, Ε.Α.Π.

Αθανασούλα- Ρέππα Α. (1999), *Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, και Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον*, στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτουζή Μ., Χατζηευστρατίου Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τόμος Γ. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Αθήνα, ΕΑΠ.

Αθανασούλα- Ρέππα Α (2008), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. ΕΛΛΗΝ.

Ανδρέου Α.- Παπακωνσταντίνου Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση –διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, εκδ. ΛΙΒΑΝΗ «ΝΕΑ ΣΥΝΟΡΑ».

Άνθης Κ. Χ. – Κακλαμάνης Κ. Θ. , *Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση*, διαθέσιμο στην https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%AF%CE%BA%CE%B7%CF%83%CE%B7+%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD+%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%AC%CE%B4%CF%89%CE%BD).

Βαϊοπούλου Γ. – Χατζηαποστόλου Α.-Μαυροσκούφης Δ. (2012), *Examining the "PISA SHOCK" in Greece and Germany*, διαθέσιμο στην https://www.researchgate.net/publication/253138371_Examining_the_'PISA-shock'_in_Greece_and_Germany.

Βαρνάβα-Σκούρα Τζ. - Βεργίδης Δ. - Κασίμη Χ. (2014), Ελλάδα. *Εκπαιδευτικοί Θεσμοί και Προγράμματα: ανάμεσα στη διδακτική στήριξη και την καινοτομία, στο Πολιτικές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Ευρώπη, επιμέλεια Μ. Demeuse D. Frandji D. Greger J.Y. Rochex*, Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση.

Βρεττός Ι. (2001), *Αντισταθμιστικοί θεσμοί στο δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση της ενισχυτικής διδασκαλίας. Διερεύνηση της εφαρμογής του θεσμού-προοπτικές. Εμπειρική έρευνα*. Αθήνα, εκδ. Ατραπός.

Γκόβαρης Χ.- Ρουσσάκης Ι. (2008), *ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ. Πολιτικές για την εκπαίδευση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δημητρόπουλος Γ.Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

(Ευριδίκη2008): *Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Εκπαίδευση. Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*, μτφ. Φωτεινή Ιωαννίδου Μουζακίτη, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου.

Ευριδίκη: *Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Εκπαίδευση. Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*, μτφ. Φωτεινή Ιωαννίδου Μουζακίτη, (2008), Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου.

Ηλιού Μ. (1991), *Βήματα μπρος βήματα πίσω*, Αθήνα, εκδ. ΠΟΡΕΙΑ.

Ιερωνυμάκης Ι. (2014), *Εκπαιδευτική πολιτική και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση-εκπαίδευση ενηλίκων. Ο σχολικός σύμβουλος ως εκπαιδευτής-επιμορφωτής ενηλίκων*, Πανεπιστήμιο Κρήτης διαθέσιμο στο <http://elocus.lib.uoc.gr/?lang=el>.

Ιωακειμίδης Π. Κ. (1998), *Ευρωπαϊκή Ένωση και Ελληνικό Κράτος. Οι επιπτώσεις από τη συμμετοχή στην ενοποιητική διαδικασία*, εκδ. Θεμέλιο: Βιβλιοθήκη ευρωπαϊκών θεμάτων, Αθήνα.

Καζαμίας Α. (2001), *Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Συγκριτική παιδαγωγική 3*, επιμ. Μπουζάκης Σ. Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Καραγιάννης Α. (2014), *Ηγεσία στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τα Δίκτυα Συμμετοχής*, Αθήνα, χ.ε.

Καρακατσάνη Δ. , Παπαδιαμαντάκη Γ. (2012), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Επίκεντρο.

Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε., Λαμπρόπουλος Χ. (2006), *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Οικονομία*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Καρκατσούλης Π. (2004), *Το κράτος σε μετάβαση. Από τη «διοικητική μεταρρύθμιση» και το «νέο δημόσιο μάνατζμεντ» στη «διακυβέρνηση»*, Αθήνα, εκδ. Σιδέρη.

Κασσωτάκης Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων Καθηγητών.

Κατσαρός Ι. (2007), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 3^ο τεύχος επιμορφωτικού υλικού για την Επιμόρφωση των Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης, (CD-ROM), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κελπανίδης Μ. (2008), *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης, στο Ιστορία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Πρακτικά 4ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας της εκπαίδευσης: Πάτρα 6-8 Οκτωβρίου 2006*, επιμέλεια Μπουζάκης Σ. , Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

Κυριαζής Α. (2010), *Ανώτατη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση: Προκλήσεις και προοπτικές*, στο: αγορά εργασίας κατάρτιση διά βίου μάθηση και απασχόληση, επιμ. Παπαδάκης Ν. , Σπυριδάκης Μ. , Αθήνα, εκδ. Σιδέρης.

Κωτσίκης Β. (2003), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Αθήνα, εκδ. ΕΛΛΗΝ.

Λαρίου-Δρεπτάκη Μ. (1993), *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν*, Αθήνα , εκδόσεις Γρηγόρη.

Luhmann N. (1995), *Θεωρία των κοινωνικών συστημάτων*, εισαγ. επιμ. Μακρυδημήτρης Α., Καρκατσούλης Π, Αθήνα- Κομοτηνή, εκδ. Σάκκουλα.

Μαρκόπουλος Α. (1990), *Η εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κοινοτήτων και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Μέλισσα.

Ματθαίου, Δ. (επιμ.) (2002), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21ου Αιώνα. Νέες οριζουσες και προοπτικές*, Αθήνα, Εκδόσεις Α.Α. Λιβάνη.

Μαυρογιώργος Γ. Γέπης Γ. (1999), *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*, στο: Αθανασούλα- Ρέππα Α, Κουτούζης Μ. , *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος Γ. (2003), *Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας*. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα. εκδ. Μεταίχιμο.

Μπουζάκης Σ. *ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ. Εκπαιδευτικοί δρόμοι μετά τη Λισαβόνα*, διαθέσιμο στο διαδίκτυο (pdf).

Μπουραντάς (2002), *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες πρακτικές*, Αθήνα, εκδ. Μπένου Ε. Μπένου Γ.

Μπρίνια Β., (2008), *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Α. Σταμούλης.

Νικολάου Σ.Μ. (2008), *Οι Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδας (2000-2008)*, Επιμ. σειράς Δ.Γ. Τσαούσης, Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Παπαδάκης Ν. (2003) *Εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάκης Ν. (2005), *Μεταξύ Δυνητικότητας και Αναγκαιότητας. Όψεις του πλαισίου των Πολιτικών Απασχόλησης στην Ελλάδα. Από την Ευρωπαϊκή Στρατηγική Απασχόλησης στα Εθνικά Σχέδια Δράσης για την Απασχόληση*, Κοινοτική πρωτοβουλία equal.

Παπαδάκης Ν. (2006), *Προς την κοινωνία των δεξιοτήτων; Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης: Όψεις του πεδίου και σχεδιάγραμμα ανάλυσης*, Αθήνα-Κομοτηνή, εκδ. Σάκκουλα.

Παπαδάκης Ν., Μπουζάκης Σ. , Πανδής Π. (2010), *Διαστάσεις και προτεραιότητες της ευρωπαϊκής στρατηγικής για τη Διά Βίου Μάθηση πριν και μετά το 2010, στο: αγορά εργασίας κατάρτιση διά βίου μάθηση και απασχόληση*, επιμ. Παπαδάκης Ν. , Σπυριδάκης Μ. , Αθήνα, εκδ. Σιδέρης.

Παπαδιαμαντάκη Γ. (2012), *Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»: Η Ελληνική Εκδοχή της Ευρωπαϊκής Πολιτικής*, στο *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Στο *Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*, επιμ. Δ. Καρακατσάνη-Γ.Παπαδιαμαντάκη, Αθήνα 2012, εκδ. επίκεντρο.

Παπακωνσταντίνου Γ. (1994), *Ο ρόλος του κράτους και της εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα στο: Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ., Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, εκδ. Λιβάνη.

Πασιαρδής Π. (1996), *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών. Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης.

Πασιάς Γ. (2002), *Προς την Ευρώπη της Γνώσης: Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη δεκαετία του '90*, στο Πασιάς Γ. (2006), *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική 1950-1999*, Αθήνα: Gutenberg.

Σαϊτή Α., Σαϊτής Χ. (2011), *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*, Αθήνα.

Σαϊτής Χ. (2008), *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Σουμέλης Π.Κ. (1995), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες-μέλη της ΕΟΚ*, Αθήνα, εκδ. Ακαδημία Αθηνών.

Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α. (2004), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση: Θεματολογία: Μεθοδολογία υλοποίησης: Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.

Τσαούσης Δ. Γ. (2007), *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Τσουκαλάς Κ. (1981), *Κοινωνική ανάπτυξη και Κράτος. Η συγκρότηση του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο.

Υφαντή Α.Α. (2000), *Έκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση*, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τόμος 113, σελ. 57-63.

Υφαντή Α.Α. - Κυριακοπούλου Σ. (2011), *Η σχολική κουλτούρα*. Στο Δ.Κ. Βεργίδης & Α.Α. Υφαντή (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφητηρίες και*

εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου, (σσ. 41-68). Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.

Υφαντή Α.Α. (2011), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για ένα Σύγχρονο Σχολείο*, Αθήνα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

Υφαντή Α.- Κυριακοπούλου Στ.- Φωτοπούλου Β.- Γιώργος Βοζαΐτης, Σκούρα-Βαρνάβα Στ., Βεργίδης Δ.-Τουρκάκη Δ. (2011), *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφητηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*, επιμέλεια Δημήτρης Κ. Βεργίδης, Αμαλία Α. Υφαντή, Αθήνα, εκδόσεις Ύψιλον.

Φωτοπούλου Β. (2013), *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*,
https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE+%CE%B5%CE%BE%CE%AD%CE%BB%CE%B9%CE%BE%CE%B7+%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD).

Weber M. (2001), *Οι τύποι της εξουσίας*, μτφ. Θ. Γκιούρας, Αθήνα, εκδ. Κένταυρος.

Χαμζαδάκη Γ. (2014), *Διαδικασίες αξιολόγησης διευθυντών σχολικών μονάδων (Π.Δ.152/2013) δημιουργία portfolio*, (PowerPoint) διαθέσιμο στο διαδίκτυο.

Χατζηστεφανίδου Σ. (2002), *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική της ευρωπαϊκής πολιτικής μέσα από τις Πράσινες και Λευκές Βίβλους. Η δεκαετία 1991-2001*, Αθήνα, επιμέλεια εκτύπωσης Γ. Βούλγαρη-Δ. Χατζηστύλη ΟΕ.

Χατζηστεφανίδου Σ. (2002), *Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Κείμενα σχετικά με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία*, Αθήνα.

Χατζηστεφανίδου Σ. (2002), *Σχέδιο δράσης «eEurope 2002. Κοινωνία πληροφοριών για όλους*, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Bass B.M. (1985), *Leadership and Performance beyond Expectation*, New York: Free Press.

Bush T. (1995), *Theories of Educational Leadership and Management*, London : Sage Pub.

Dawson T. (1993), *Principles and Practice of Modern Management*, Tubor Business Publishing, Ltd.

Day C. (1999), *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*, London/Philadelphia, Routledge /Falmer Press.

Day C. (2004), *A Passion for Teaching*, New York, Routledge/ Falmer Press.

Demmke Ch., Henokl Th., Moilanen T. (2008), *What are Public Services Good at? Success of Public Services in the Field of Human Resource Management Study Commissioned by the Slovenian EU Presidency Report to the 50th Meeting of the Directors-General of Public Services of the Member States of the European Union*, European Institute of Public Administration.

Fullan M.G. (1991), *The new meaning of educational change* (2nd ed.), New York: Teachers College Press.

Fullan, M., (2001), *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass, 989 Market Street, San Francisco.

Handy C. and Aicken R. (1986), *Understanding School As Organisations*, Penguin, U.K.

Hart, A.W. & Bredeson P.V. (1996), *The principalship: A theory of professional learning and practice*. New York: McGraw-Hill.

Schein E. (1985), *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*, Jossey-Bass publishers, San Francisco/CA.

Vidmantas Adomonis (2009), "*BUILDING A CIVIL SERVICE FOR EU MEMBERSHIP: Democracy and Market Economy*" Conference on Public Administration Reform and European Integration, Budva, (Διαθέσιμο στην www.sigmaweb.org/publications).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στις 2 Απριλίου 1963 το Συμβούλιο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων θεσμοθέτησε δέκα γενικές αρχές για την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας:

Αρχή πρώτη.

Μια κοινή πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης σημαίνει μια συνεπή και προοδευτική κοινή δράση, η οποία συνεπάγεται για τα κράτη μέλη ότι θα σχεδιάσουν προγράμματα και θα τα θέσουν σε αποτελεσματική εφαρμογή σύμφωνα με τις γενικές αρχές που περιέχονται στην απόφαση αυτή και με τα μέτρα που θα ληφθούν για την εφαρμογή αυτών.

Οι γενικές αρχές πρέπει να εξασφαλίζουν ώστε το κάθε πρόσωπο να παίρνει επαρκή επαγγελματική εκπαίδευση με τον οφειλόμενο σεβασμό στην ελεύθερη εκλογή του επαγγέλματος, την ελεύθερη επιλογή για την εκπαίδευση και την ελεύθερη επιλογή θέσης στην εργασία.

Αυτές οι γενικές αρχές πρέπει να εφαρμοσθούν στην άσκηση των νέων και των ενηλίκων, οι οποίοι είναι απασχολούμενοι ή θα γίνουν.

Τα κράτη μέλη και τα αρμόδια ιδρύματα της Κοινότητας θα είναι υπεύθυνα για τέτοιες γενικές αρχές σύμφωνα με τους όρους της Συνθήκης.

Δεύτερη αρχή

Η κοινή πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης θα έχει τους ακόλουθους θεμελιώδεις στόχους:

- 1) Να ληφθούν όλα τα μέτρα, ώστε να εξασφαλιστεί επαγγελματική εκπαίδευση επαρκής για όλους*
- 2) Να οργανώσουν τον κατάλληλο κύκλο ασκήσεων οι οποίες θα διευκολύνουν τις εργατικές δυνάμεις να τις εφαρμόσουν ανάλογα με τις απαιτήσεις των διαφορετικών τομέων της οικονομικής δραστηριότητας*
- 3) Να διερευνηθεί η επαγγελματική άσκηση στη βασική γενική εκπαίδευση, σε μια έκταση επαρκή για να ενθαρρύνει την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας και να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις οι οποίες ξεπερνούν από την τεχνική πρόοδο, τις νέες μεθόδους παραγωγής και την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη*
- 4) Να καταστήσουν το κάθε πρόσωπο ικανό να αποκτήσει τεχνικές γνώσεις και την αναγκαία δεξιότητα για να ακολουθήσει ένα ορισμένο επάγγελμα και να φθάσει στην υψηλότερη δυνατότητα άσκησης ενθαρρύνοντας ιδιαίτερα, όσον αφορά τους νέους, την πνευματική και σωματική προαγωγή, την πολιτική αγωγή και τη φυσική ανάπτυξη*

- 5) Να αποφεύγεται οποιαδήποτε διακοπή της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ή οποιασδήποτε εκπαίδευσης αργότερα
- 6) Να προωθούν τη βασική επαγγελματική εκπαίδευση και όπου είναι κατάλληλη την επανεκπαίδευση που ταιριάζει σε διάφορες φάσεις της εργασίας
- 7) Να προσφέρουν σε κάθε πρόσωπο σύμφωνα με τις κλίσεις και δυνατότητές του, γνώσεις της εργασίας και εμπειρία που σημαίνει διαρκείς διευκολύνσεις για επαγγελματική προαγωγή, την ευκαιρία να κερδίσουν προαγωγή ή να πάρουν μαθήματα για μια νέα και υψηλότερη στάθμη δραστηριοτήτων.

Τρίτη αρχή

Όταν η κοινή πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης τεθεί σε λειτουργία ειδική σπουδαιότητα θα δοθεί:

- 1) Στις προβλέψεις και υπολογισμούς των ποσοτικών και ποιοτικών απαιτήσεων των εργαζομένων στις διάφορες παραγωγικές δραστηριότητες, σε εθνικό και Κοινοτικό επίπεδο
- 2) Σε ένα συνεχές σύστημα πληροφοριών και οδηγιών ή επαγγελματικών συμβουλών για νέους και ενηλίκους, βασισμένο στη γνώση των ατομικών ικανοτήτων, στις διευκολύνσεις των ασκήσεων και τις ευκαιρίες για εργασία λειτουργώντας σε στενή συνεργασία με τους παραγωγικούς και διανεμητικούς τομείς της οικονομίας στην επαγγελματική άσκηση
- 3) Στην ευκαιρία κάθε πρόσωπο να έχει πληροφορίες για το σύστημα προαγωγής, προτού επιλέξει το επάγγελμά του κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και διά μέσου της εργασιακής ζωής του.

Τέταρτη αρχή

Σε συμφωνία με αυτές τις γενικές αρχές και προκειμένου να επιτευχθούν οι αναφερόμενοι στόχοι, η Επιτροπή μπορεί να προτείνει στο Συμβούλιο ή στα κράτη μέλη, κατά τη Συνθήκη, τέτοια κατάλληλα μέτρα που θα φανούν αναγκαία.

Προς τούτοις, σε στενή συνεργασία με τα κράτη μέλη η Επιτροπή θα μεταφέρει μελέτες και έρευνες στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίες θα καταστήσουν εφικτή την κοινή πολιτική. Ιδιαίτερα από την άποψη της προωθήσεως των διευκολύνσεων στους απασχολούμενους και της γεωγραφικής και επαγγελματικής κινητικότητας των εργαζομένων στην Κοινότητα.

Επί πλέον, θα σχεδιάσει ένα κατάλογο διευκολύνσεων των ασκήσεων στα κράτη μέλη και θα συγκρίνει αυτές με τις υπάρχουσες απαιτήσεις για να προσδιορίσουν ποιες δραστηριότητες συνιστώνται για τα κράτη μέλη, ο οποίος θα δείχνει τις προτεραιότητες των αναγκών, τις ευκαιρίες που ξεπηδούν και αυτό θα ενθαρρύνει τα συμπεράσματα των δίπλευρων ή πολυμερών συμφωνιών.

Η Επιτροπή θα ακολουθεί την ανάπτυξη τέτοιων μέτρων, θα συγκρίνει ως εκ τούτου τα αποτελέσματα και θα τα ανακοινώνει στα κράτη μέλη. Όταν μεταφέρονται προσδιορισμένοι στόχοι στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η Επιτροπή θα βοηθιέται από τριμελή συμβουλευτική Επιτροπή, της οποίας η σύνθεση και οι κανόνες λειτουργίας της μένουν στο Συμβούλιο ύστερα από τη λήψη της γνώμης της Επιτροπής.

Πέμπτη αρχή.

Προκειμένου να προωθηθούν πλατύτερα οι γνώσεις για όλα τα γεγονότα και τις δημοσιεύσεις, που αναφέρονται στην κατάσταση και ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης της κοινότητας, η Επιτροπή θα πάρει όλα τα κατάλληλα μέτρα να συλλέξει, διανείμει και ανταλλάξει κάθε χρήσιμη πληροφορία, βιβλιογραφία και υλικό διδασκαλίας μεταξύ των κρατών μελών. Αυτό θα εξασφαλίσει ιδιαίτερα τη συστηματική διανομή της βιβλιογραφίας με τις καινοτομίες που είναι έτοιμες για χρήση ή θα εισαχθούν προς χρήση. Από την πλευρά τους, τα κράτη μέλη θα δώσουν στην Επιτροπή όλη την αναγκαία βοήθεια και υποστήριξη για να εκτελέσουν διάφορους στόχους και ιδιαίτερα να προωθήσουν κάθε χρήσιμη πληροφορία που αναφέρεται στην υπάρχουσα κατάσταση και την ανάπτυξη των εθνικών συστημάτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Έκτη αρχή.

Σε συνεργασία με τα κράτη μέλη, η Επιτροπή θα ενθαρρύνει τέτοιες άμεσες ανταλλαγές εμπειριών στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και τις υπεύθυνες υπηρεσίες για την επαγγελματική εκπαίδευση να καταστούν ικανές και τους ειδικούς σε αυτό το επίπεδο να γνωρισθούν και να μελετήσουν τις επιτεύξεις και τις νέες αναπτύξεις της επαγγελματικής εκπαίδευσης στις άλλες χώρες της Κοινότητας.

Τέτοιες ανταλλαγές θα γίνουν με την έννοια των σεμιναρίων και των προγραμμάτων επισκέψεων και με τις θέσεις που θα πάρουν τα ιδρύματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Έβδομη αρχή.

Η κατάλληλη άσκηση των δασκάλων και των καθοδηγητών, των οποίων ο αριθμός θα αυξηθεί και των οποίων η τεχνική και διδακτική επιδεξιότητα θα αναπτυχθεί, θα είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες κάθε αποτελεσματικής πολιτικής της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Τα κράτη μέλη με τη βοήθεια της Επιτροπής, όπου υπάρχει ανάγκη, θα ενθαρρύνουν κάθε μέτρο το οποίο θα συμβάλλει στη βελτίωση και ανάπτυξη

τέτοιων ασκήσεων, ιδιαίτερα τα μέτρα τα οποία θα εξασφαλίσουν τη συνεχή πρόοδο στο οικονομικό και τεχνικό επίπεδο.

Η εκπαίδευση των καθοδηγητών, οι οποίοι θα στρατεύονται από τους ειδικούς προσοντούχους εργάτες, θα ενθαρρυνθεί. Η αρμονική άσκηση των καθοδηγητών θα αναζητηθεί από όλες τις ανταλλαγές εμπειριών και άλλες όμοιες έννοιες και ιδιαίτερα εκείνες που μνημονεύθηκαν στην έκτη αρχή που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εναρμόνιση.

Ειδικά μέτρα θα παρθούν στις χώρες της Κοινότητας για να προωθήσουν τη βασική άσκηση και τη συνεχή άσκηση των δασκάλων και των καθοδηγητών για την εργασία σε λιγότερο ευνοϊκές περιοχές της κοινότητας και σε ανάπτυξη κράτη και χώρες, οι οποίες είναι συνδεδεμένες με την Κοινότητα.

Όγδοη αρχή.

Η κοινή πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης πρέπει ιδιαίτερα να σχεδιασθεί ώστε η στάθμη της εκπαίδευσης να εναρμονισθεί προοδευτικά. Σε συνεργασία με τα κράτη μέλη η Επιτροπή, σύμφωνα με τις απαιτήσεις, θα σχεδιάσει τα διάφορα επαγγέλματα, τα οποία χρειάζονται ειδική άσκηση με ένα στάνταρ βασικών προσόντων που απαιτούν διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Με βάση την εναρμόνιση των στάνταρς που απαιτούνται για την αμοιβαία αναγνώριση των πιστοποιητικών και των άλλων εγγράφων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, θα προσδιοριστούν αυτά κατά τις τελικές εξετάσεις.

Τα κράτη μέλη και η Επιτροπή θα ενθαρρύνουν τη διεξαγωγή Ευρωπαϊκών διαγωνισμών και εξετάσεων.

Ένατη αρχή.

Προκειμένου να συμβάλλουν στην ισορροπία μεταξύ της προσφοράς και της ζήτησης εργασίας στην Κοινότητα και να κάνουν πρόβλεψη για αυτό το σκοπό, τα κράτη μέλη μπορούν να συνεργασθούν για να πάρουν επαρκή μέτρα, ιδιαίτερα σχεδιάζοντας κατάλληλα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τέτοια βήματα και προγράμματα πρέπει να αποβλέπουν στην ταχεία άσκηση των ενηλίκων και την επαγγελματική επανεκπαίδευσή τους, λαμβάνοντας υπόψη τις αιτίες των καταστάσεων από οικονομική εξάπλωση ή περιστολή, τεχνικές ή δομικές αλλαγές και τις ειδικές απαιτήσεις ορισμένων επαγγελμαμάτων, επαγγελματικών κατηγοριών ή ειδικών περιοχών.

Δέκατη αρχή.

Στην εφαρμογή των γενικών αρχών της κοινής πολιτικής της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στα ειδικά προβλήματα που

αναφέρονται σε ειδικούς τομείς δραστηριοτήτων ή σε ειδικές κατηγορίες προσώπων και να ληφθούν ειδικά μέτρα.

ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

(Άρθρο της «Καθημερινής»)

«Περιμέναμε τις αντιδράσεις μερίδας εκπαιδευτικών. Όμως, θα συνεχίσουμε κανονικά. Η αξιολόγηση πρέπει επιτέλους να εφαρμοστεί στο ελληνικό σχολείο, καθώς θα βοηθήσει να εντοπίσουμε προβλήματα και να εστιάσουμε στην επίλυσή τους» λέει, μιλώντας στην «Κ», ο αρμόδιος υφυπουργός Παιδείας κ. Συμεών Κεδίκογλου. « Όχι αυτού του είδους η αξιολόγηση, και όχι τώρα» αντιτείνει ο πρόεδρος της ΔΟΕ κ. Μπάμπης Κόκκινος, ο οποίος θεωρεί ότι η διαδικασία έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και δεν πρέπει να εφαρμοσθεί σε μία περίοδο που οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν μήπως τα αποτελέσματά της οδηγήσουν σε απολύσεις. Συγκεκριμένα, ο νόμος 3839/2010 ορίζει ότι μόνο ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών μπορεί να προχωρήσει στην επόμενη βαθμολογική, και άρα και μισθολογική, βαθμίδα. Έτσι, η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ είναι αποφασισμένες να μην επιτρέψουν να εφαρμοσθεί ο νόμος, επιδιώκοντας ουσιαστικά η αξιολόγηση να παραπεμφθεί –για μία ακόμη φορά– στις ελληνικές καλένδες. Βέβαια, σύμφωνα με πληροφορίες της «Κ», το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχει ζητήσει την εκπόνηση μελέτης, ώστε η αξιολόγηση να μην περιοριστεί στη βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά να τεθούν συμπληρωματικά κριτήρια που θα έχουν σχέση με το έργο κάθε σχολείου.

Το μεγαλύτερο «αγκάθι» είναι ότι οι προαγωγές συνδέονται με τη μισθολογική εξέλιξη και θα γίνουν με ποσοστώσεις. Στην εκπαίδευση υπάρχουν έξι βαθμοί και ενδεικτικά από το 2ο στον 1ο βαθμό μπορεί να προαχθεί το 30% των εκπαιδευτικών».

(ΕΘΝΟΣ)

« Αντιδράσεις και ενστάσεις από τους συνδικαλιστές που ετοιμάζουν Κινητοποιήσεις»

Οι εκπαιδευτικοί ετοιμάζονται για κινητοποιήσεις ενάντια στην αξιολόγηση και ζητούν από τους συναδέλφους τους διευθυντές σχολείων να απέχουν από όλες τις διαδικασίες, όπως από την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, από τον ορισμό ομάδων εργασίας, από τον προγραμματισμό δράσης ή τα σχέδια δράσης, από τις διαδικασίες αξιολόγησής τους και από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους.

«Προκαθορισμένη»

Δάσκαλοι και καθηγητές τονίζουν συγκεκριμένα ότι: «Η αξιολόγηση έχει προκαθοριστεί: από όσους εκπαιδευτικούς «αξιολογηθούν» θετικά μόνο ένα ποσοστό θα περνάει στον επόμενο βαθμό (το 100% από τον ΣΤ" στον Ε" βαθμό, το 90% από τον Ε" στον Δ", το 80% από τον Δ" στον Γ", το 70% από τον Γ" στον Β", το 30% από τον Β" στον Α"). Αυτό το ποσοστό όμως είναι το ανώτερο. Στην πραγματικότητα ο υπουργός Οικονομικών θα αποφασίζει ποιο θα είναι το ποσοστό και θα το «μειώνει ανάλογα με τις δημοσιονομικές δυνατότητες».

«Καμία βελτίωση»

Ακόμα, όμως, και αν όλα αυτά τα εμπόδια ξεπεραστούν, καμία βαθμολογική – μισθολογική βελτίωση δεν θα υπάρχει. Σύμφωνα με τον νόμο 4263/14 (μεσοπρόθεσμο), μέχρι το 2016 η βαθμολογική ωρίμανση είναι »παγωμένη». Μετά δε το 2016, αυτή θα γίνεται σταδιακά για μία τριετία, μέχρι το 2018.

Όλα τα παραπάνω είναι βέβαιο πως θα οδηγήσουν σε ανταγωνιστικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σε κάθε σχολείο, θα υπονομεύσουν την αναγκαία, οξυγονούχα συλλογικότητα και θα μετατρέψουν τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο σχολείο σε ζούγκλα».

Γνώμες για την αξιολόγηση (Μαρκόπουλος Ιωάννης και Λουριδιάς Πολυζώης, επιστημονικό βήμα, τ.14, 2010):

« Για να μπορέσει η εκπαιδευτική αξιολόγηση να επιτελέσει το ρόλο της, οφείλει να χαρακτηρίζεται από διαφανείς και αξιοκρατικές διαδικασίες. Για να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική, πρέπει:

– να θεσπίσει σαφή κριτήρια αξιολόγησης για την αποτελεσματική διδασκαλία, τα οποία πρέπει να είναι ευέλικτα, ώστε να καλύπτουν όλο το εύρος της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Κυριακίδης, 2001).

– να χρησιμοποιεί αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία, ανάλογα με τους σκοπούς της αξιολόγησης, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις ή έντυπα παρατήρησης της διδασκαλίας·

– να λαμβάνει πληροφορίες από όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές. Οι σημαντικότερες πηγές πληροφόρησης για τη διδασκαλία είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο αξιολογητής και ο μαθητής (Πασιαρδής, 2008).

– να φροντίζει για την εκπαίδευση των ατόμων που θα κληθούν να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό έργο, ώστε να μειωθεί όσο γίνεται η υποκειμενικότητα της αξιολόγησης, η οποία σε κάθε περίπτωση υφίσταται, αφού η αξιολόγηση γίνεται από ανθρώπους·

– να κάνει συνεχείς προσπάθειες με στόχο τη συναίνεση όλων των πλευρών και κυρίως των εκπαιδευτικών. Καμιά αλλαγή δεν καθίσταται αποτελεσματική, αν δεν εμπλέκει το ανθρώπινο δυναμικό και δεν ακολουθεί το σχεδιασμό από πάνω προς τα κάτω (Fullan, 1991). Άλλωστε, οι σύγχρονες στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εισηγούνται συμμετοχικά μοντέλα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κινείται από την εποπτεία και τον επιθεωρητισμό προς τη συνεργασία και το στοχασμό (Blase & Blase, 1998)».

Αλλά και στο διεθνές συνέδριο που πραγματοποιήθηκε με θέμα «Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΑΥΓΗ ΤΟΥ 21^{ου} ΑΙΩΝΑ» παρουσιάστηκαν οι λόγοι που θα καθιστούσαν μια μορφή αξιολόγησης λανθασμένη:

« Μπορεί, πράγματι, η αξιολόγηση ως διαδικασία γενικότερα αλλά και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ειδικότερα αν δεν προσεχθεί, να λειτουργήσει ως μέσο πίεσης των εκπαιδευτικών, να προκαλέσει σχέσεις εξάρτησης, να αυξήσει το άγχος, την αγωνία τους και να δημιουργήσει συνθήκες ανασφάλειας. Μπορεί ο «καλός» εκπαιδευτικός να συμβάλλει θετικά στο έργο του σχολείου αλλά η συμβολή αυτή δεν είναι μόνο δική του υπόθεση. Συμμετέχουν σ' αυτό και άλλοι παράγοντες. Μπορεί, επίσης, οι χαμηλές επιδόσεις μερικών μαθητών να σχετίζονται με τη διδασκαλία στο σχολείο, την επικοινωνία των μαθητών με τους διδάσκοντες αλλά αυτές δεν οφείλονται μόνο στους εκπαιδευτικούς. Συνηγορούν και πολλοί άλλοι παράγοντες, εγγενείς και εξωγενείς. Μετατόπιση της ευθύνης σ' ένα μόνο παράγοντα σημαίνει άγνοια και προσπάθεια απόκρυψης των πραγματικών αιτίων, που δημιουργούν το πρόβλημα.

Είναι γνωστό ότι στις επιστήμες της αγωγής δεν μπορεί κανείς να εργαστεί με εξισώσεις. Κάθε πρόβλημα έχει τη δική του ιδιαιτερότητα, αιτιολογία, φιλοσοφία, επομένως και τη δική του αντιμετώπιση.

Δε λείπουν όμως και οι επικρίσεις εναντίον του θεσμού αυτού, οι οποίες δεν είναι πάντα άστοχες. Για παράδειγμα, έχει κατά καιρούς υποστηριχθεί ότι μέσω της αξιολόγησης:

- Αστυνομεύεται το έργο του σχολείου και επιβάλλεται ασφυκτικός έλεγχος σ' αυτό.
- Εξαναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί σε ομοιογένεια έργου και δράσης.
- Αυξάνεται το άγχος και η ανασφάλειά τους, καθώς ενδέχεται να αμφισβητηθεί και η καταλληλότητά τους για το διδακτικό έργο.
- Υποτάσσεται το διδακτικό έργο σε μία επίσημα διατεταγμένη διδακτική πρακτική, η οποία υλοποιεί αποφάσεις της κυβερνητικής πολιτικής.

- *Είναι μηχανισμός χειραγώγησης και υποταγής*
- *Κατηγοριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σε ομάδες ως: πολύ επαρκείς, επαρκείς και ανεπαρκείς».*