



ΑΙΑΚΟΣ

## **ΔΙΟΙΚΗΣΗ στην ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Από Διοικητικό Οργανισμό στο  
Σχολείο ως Οργανισμός και  
Κοινότητα Μάθησης

**Κώστας Παπαχρήστος  
Νικόλαος Ζαρκαδούλας**

**Διοίκηση στην Εκπαίδευση  
Από Διοικητικό Οργανισμό στο Σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης**

**ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ**

**ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ & ΝΙΚΟΣ ΖΑΡΚΑΛΟΥΛΑΣ**

**ISBN: 978-618-85795-5-2**

© copyright Εκδόσεις «ΑΙΑΚΟΣ»

Πειραιάς – 2021

ΑΙΑΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ – ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΣΗ Α.Μ.Κ.Ε.

<https://www.aiakosedunet.org/>

Σουρή Γ. 20 – 18547 Πειραιάς

Τηλ.: 6975840882

Email: [contact@aiakosedunet.org](mailto:contact@aiakosedunet.org)

Όλα τα δικαιώματα ανήκουν στους ιδιοκτήτες copyright.

Απαγορεύεται η αναπαραγωγή του έργου (ή τμήματός του) με οποιοδήποτε μέσο, χωρίς γραπτή άδειά τους ( Ν. 2121/93, άρθρο

ΑΙΑΚΟΣ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΔΙΟΙΚΗΣΗ &amp; ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....</b>	<b>7</b>
<b>Ο ρόλος των στελεχών: Από τον Διοικητικό Οργανισμό στο Σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης (ΟΚΜ) ....</b>	<b>7</b>
Εισαγωγή.....	8
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Εκπαιδευτική Ηγεσία και σχολική μονάδα .....	8
1.1.1.  Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις (Ηγεσία–Διοίκηση–Management) .....	10
1.1.1.1.  Ηγεσία .....	10
1.1.1.2.  Διοίκηση .....	13
1.1.1.3.  Ηγεσία και Διοίκηση.....	14
1.1.1.4.  Ηγετικά πρότυπα.....	17
1.2.  Ηγεσία – management – αποτελεσματικότητα και στελέχη της εκπαίδευσης .....	19
1.2.1.  Ο Διευθυντής/ντρια και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας .....	21
1.2.2.  Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στην ηγεσία του σχολείου .....	23
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΙΕΣ – ΜΟΝΤΕΛΑ - ΤΥΠΟΙ ΗΓΕΣΙΑΣ .....</b>	<b>25</b>
2.1.  Θεωρητικές προσεγγίσεις στο ζήτημα της ηγεσίας .....	25
2.1.1.  Νέα Ηγεσία – Υπέρ Ηγεσία – Απελευθερωτική Ηγεσία.....	27
2.1.1.1.  Θεωρίες Ηγεσίας - Yamasaki (1999).....	27
2.1.1.2.  Μοντέλα Ηγεσίας .....	30
2.1.1.3.  Ηγεσία σε περίοδο κρίσης .....	39
2.2.  Σύγχρονες προσεγγίσεις και τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση .....	40
2.2.1.  Τύποι και χαρακτηριστικά Διοίκησης & Ηγεσίας στην Εκπαίδευση.....	40
2.2.1.1.  Α. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ – ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ .....	41
2.2.1.2.  Β. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ.....	43
2.2.1.2.  Γ. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ .....	45
2.2.1.1.  Δ. ΔΙΑΝΕΝΗΜΕΝΗ – ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ.....	48

2.2.1.3.	Ε. ΗΘΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ .....	50
2.2.1.4.	ΣΤ. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ.....	50
2.2.1.5.	Ζ. ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ .....	51
2.2.1.6.	Η. ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΑ ΗΓΕΣΙΑ .....	52
2.2.1.7.	Θ. ΗΓΕΣΙΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙ .....	52

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ (ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ) ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ: ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ» .....55**

3.2.	Η μετάβαση από τον Διευθυντή στον Ηγέτη.....	55
3.1.1.	Η ηγεσία στο σύγχρονο σχολείο .....	56
3.1.2.	Ηγεσία και Κουλτούρα του σχολείου .....	57
3.1.2.1.	Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση και συντελούν στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας.....	57
3.1.3.	Ο ρόλος της ηγεσίας στην αλλαγή του σχολείου.....	65
3.1.4.	Άσκηση ηγεσίας και σχολείο ως «οργανισμός μάθησης».....	66
3.2.	Από το «διοικητικό» οργανισμό στο σχολείο της «κοινότητας μάθησης» και ο ρόλος της Ηγεσίας .....	67
3.2.1.	Ο «μανθάνων Οργανισμός».....	67
3.2.2.	Ο «Οργανισμός που μαθαίνει (ΟΠΜ) (learning organization) και η «κοινότητα μάθησης» (ΚΜ) (learning community).....	69
3.2.2.1.	Βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως ΟΚΜ.....	70
3.2.2.2.	Η κουλτούρα του σχολικού οργανισμού που λειτουργεί ως Ο.Κ.Μ. και οι Εκπαιδευτικοί ως «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης» .....	71
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	75

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ .....87**

	Εισαγωγή.....	87
4.1.	Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στην εκπαίδευση: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	88
4.1.1.	Ορισμοί και διάκριση των εννοιών του σχεδιασμού - προγραμματισμού .....	89
4.1.2.	Διακρίσεις του Προγραμματισμού .....	91
4.1.3.	Επιτυχημένος Προγραμματισμός: Προϋποθέσεις.....	94

4.1.4.	Διαδικασία Προγραμματισμού .....	95
4.2.	Προγραμματισμός – Σχεδιασμός: Θεσμικό πλαίσιο και ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα .....	96
4.2.1.	Θεσμικό πλαίσιο και ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	96
4.2.2.	Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα.....	128

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ : ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .. 130**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... 131**

5.1.	Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση .....	131
5.1.1.	Προσεγγίσεις στρατηγικού σχεδιασμού .....	131
5.1.2.	Η διαμόρφωση του Οράματος.....	134
5.1.3.	Αποτελεσματικός στρατηγικός σχεδιασμός: Οι Προϋποθέσεις .....	135
5.1.4.	Ανάλυση του Περιβάλλοντος.....	136
5.1.5.	Διαμόρφωση στρατηγικών σκοπών & στόχων .....	137
5.1.6.	Κατάρτιση στρατηγικού πλάνου .....	140
5.2.	Λειτουργικός Προγραμματισμός στην Εκπαίδευση .....	141
5.2.1.	Υλοποίηση του Λειτουργικού Προγραμματισμού .....	142
5.2.2.	Λειτουργικός Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας σε ετήσια βάση: μια πρόταση.....	144
5.2.3.	Διατύπωση και Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων .....	146
1.1.1.5.	Τι απαιτείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας; .....	147
1.1.1.6.	Ποιες μπορεί να είναι οι βασικές πτυχές ενός Προγραμματισμού/Σχεδιασμού; .....	147
1.1.1.7.	Πολιτικές του Σχολείου .....	150
1.1.1.8.	Τι είναι ο Κανονισμός λειτουργίας του σχολείου; .....	150
1.1.1.9.	Προγραμματισμός σε Επίπεδο Τάξης - Ποια θέματα προέχουν; .....	150

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ..... 152**

6.1.	Διαχείριση αλλαγών .....	152
6.1.1.	Έννοια χαρακτηριστικά και περιεχόμενο της Αλλαγής.....	152

6.1.2.	Αιτίες της Αλλαγής .....	155
6.1.3.	Διαχείριση της Αλλαγής .....	156
6.1.4.	Οργανωσιακή Ανάπτυξη .....	156
6.1.6.	Αντίδραση στην Αλλαγή.....	157
6.1.7.	Φάσεις εισαγωγής αλλαγών .....	158
6.1.8.	Τι πρέπει να αποφεύγουμε;.....	161
6.2.	Επιχειρησιακά Σχέδια Δράσης με έμφαση στην Εκπαίδευση.....	162
6.2.1.	Χαρακτηριστικά Επιχειρησιακού Σχεδίου Δράσης (Ε.Σ.Δ.).....	163
6.2.2.	Διαδικασία διαμόρφωσης Σχεδίου Δράσης – Χαρτογράφηση αρμοδιοτήτων ...	165
6.2.3.	Χρονοπρογραμματισμός.....	166
6.2.4.	Αξιολόγηση του Σχεδίου Δράσης.....	168
6.2.5.	Συλλογικός Προγραμματισμός και το παιδαγωγικό πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας (ΠΠΣΜ): Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών.....	169
<b>Συμπεράσματα-προτάσεις .....</b>		<b>176</b>
<b>ΣΥΝΟΨΗ .....</b>		<b>178</b>
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....		179
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ .....</b>		<b>188</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΛΟΓΟΥ – ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ</b>		<b>195</b>

**Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ  
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΟΚΜ)**

## Εισαγωγή

Στην εποχή μας είναι σε εξέλιξη ραγδαίες αλλαγές στον πολιτικό, οικονομικό κοινωνικό και τεχνολογικό τομέα. Όλες αυτές οι εξελίξεις δεν αφήνουν ανεπηρέαστο και τον χώρο της εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται αναπροσαρμογές, όπως νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας και μεθοδολογίας, διαμορφώνονται νέες σχέσεις διδάσκοντος με τους διδασκόμενους επιβάλλοντας αλλαγές στο ρόλο, στο προφίλ και στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της ηγεσίας. Ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ποιοτική βελτίωση του σχολείου καθώς και στην αποτελεσματικότητά του. Η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από ανθρώπους (διευθυντής/ντρια, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες, γονείς) που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και διέπονται από ένα σύστημα κανόνων και αξιών (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Στο σύστημα της σχολικής μονάδας υπάρχουν και διάφορα υποσυστήματα (δομή του σχολείου, διδακτικοί χώροι, τεχνολογία). Καθένα από τα υποσυστήματα επιτελεί τη δική του λειτουργία και όλα μαζί συνεργάζονται, ώστε να υπάρξει μια αποτελεσματική σχολική μονάδα, η οποία κινείται μεθοδικά προς την πραγμάτωση των στόχων της (Πασιαρδής, 2004). Οι επιδιώξεις για ποιοτική βελτίωση των σχολικών μονάδων βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο των συζητήσεων των άμεσα εμπλεκόμενων και εστιάζονται πάντα στον ρόλο του ηγέτη του διευθυντή στη σχολική μονάδα, στην ποιότητα ηγεσίας και τη αλληλοεπίδραση που έχει με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης θα χρησιμοποιήσει την «εξουσία» του για να διαμορφώσει θετικό κλίμα εργασίας, ώστε να ευνοεί την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί δημιουργούν και ενδυναμωμένους μαθητές.

Τι είναι όμως η ηγεσία; Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 1.1. Εκπαιδευτική Ηγεσία και σχολική μονάδα

Μια από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις στη μελέτη της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων είναι η συστημική προσέγγιση, η οποία παραπέμπει στην ολική βελτίωση



της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Barnabé, 1997; Ζαβλανός, 2003; Γαβαλάς, 2011). Ο σχολικός οργανισμός αποτελεί ένα πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα που δέχεται εξωτερικά ερεθίσματα (εισορές), τα επεξεργάζεται και παράγει αποτελέσματα, ανάλογα με τη δυναμική των επιμέρους ομάδων που το συναπαρτίζουν.

Στους σχολικούς οργανισμούς η συμπεριφορά και η προσωπικότητα των μελών καθώς, και οι δυνατότητες και οι ικανότητές τους, έχουν βαρύνουσα σημασία (Πασιαρδής, 2004). Η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν ενδεικτικές πληροφορίες για τους εαυτούς τους, τους μαθητές και τους συνακόλουθους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με απώτερο σκοπό την αδιάλειπτη ανατροφοδότηση του έργου τους και την επαγγελματική τους ανέλιξη, η οποία με τη σειρά της θα συνεπιφέρει βελτίωση της διδασκαλίας και αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Stronge, 1995)

Στο πλαίσιο αυτό, τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η ανάγκη για επιστημονική διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας και η σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας όπως και της διαχείρισης της σχολικής μονάδας στην παροχή υψηλής ποιότητας μαθησιακών ευκαιριών στους μαθητές. Από τα ευρήματα πολλών ερευνών προκύπτει ότι οι δύο αυτές διεπιστημονικές περιοχές αποτελούν συμπληρωματικές λειτουργίες, οι οποίες είναι εξίσου απαραίτητες για τη μελέτη της λειτουργίας και της αλλαγής των εκπαιδευτικών οργανισμών (Παπασταμάτης, 2008; Κατσαρός, 2008).

Η διαχείριση από τη μια παραπέμπει στο έργο του διευθυντή ή του διαχειριστή που κατευθύνει την εργασία των άλλων, ενώ από την άλλη απαρτίζεται από τα ακόλουθα θεμελιώδη γνωρίσματα: προσδιορισμός των σκοπών και των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού, σχεδιασμός του τρόπου υλοποίησης των στόχων, οργάνωση των υλικών και ανθρώπινων πόρων, αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός της δράσης του. Κατά βάση η εκπαιδευτική διαχείριση αξιοποιώντας τα διαθέσιμα μέσα ενδιαφέρεται κυρίως για την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών μονάδων (Cunningham & Cordeiro, 2006; Σαΐτης, 2007; Παπασταμάτης, 2008). Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη είναι πολυσήμαντος και πολυδιάστατος και συνδέεται όχι μόνο με την εύρυθμη διοικητική λειτουργία του σχολείου αλλά και με τη μελετημένη εισαγωγή καινοτομικών αλλαγών στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Grozier και Sérigny (1994), ζούμε σε μια εποχή, όπου το πρότυπο της ηγεσίας αντικαθιστά προοδευτικά τον διαχειριστικό ρόλο της διεύθυνσης. Είναι δύσκολο να ορίσουμε την ηγεσία, αλλά την παρατηρούμε και την αισθανόμαστε. Σύμφωνα με τον Barnabé (1997), η ηγεσία εξαρτάται από τη θέση, τη συμπεριφορά και την προσωπικότητα του ηγέτη, τα γνωρίσματα της κατάστασης και το προσωπικό που διευθύνει. Η ηγεσία παραπέμπει στην ποιότητα διεύθυνσης ή καθοδήγησης. Έτσι τα σχολεία που διευθύνονται από μη ικανούς «ηγέτες» εμφανίζουν αναποτελεσματική λειτουργία-μια ατμόσφαιρα ελάχιστα ευχάριστη-, χαρακτηρίζονται από γενική σύγχυση και οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι συνήθως συγκρουσιακές. Αντίθετα στα «εξαιρετικά σχολεία», ένα είδος κοινού σκοπού συνδέει όλα τα

μέλη, το παραγόμενο έργο είναι σημαντικό και κυριαρχεί ένα πνεύμα ενθάρρυνσης κοινών δραστηριοτήτων και αναγνώρισης της συνεισφοράς του καθενός (Bonnet et al., 1995). Ο Huber (2004) υποστηρίζει ότι τα σχολεία «που ταξινομούνται ως επιτυχή έχουν ένα ικανό διευθυντή» και προσθέτει ότι «η αποτυχία συσχετίζεται συχνά με την ανεπάρκεια του διευθυντή». Οι Leithwood et al. (2006) έδειξαν ότι «μετά τον εκπαιδευτικό ο διευθυντής είναι ο δεύτερος παράγων που ασκεί επιρροή στη μάθηση των μαθητών». Ο σχολικός ηγέτης καλείται να συντονίζει και να εμπυχώνει τη δράση ποικίλων ομάδων που συνεργάζονται για την ποιοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κόσουβας, 2014).

### 1.1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις (Ηγεσία–Διοίκηση–Management)

#### 1.1.1.1. Ηγεσία

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «ηγεσία» ενέχει δυσκολίες που οφείλονται στην ποικιλία κάθε φορά διαφορετικών θεωρήσεων υπό το πρίσμα των οποίων την προσεγγίζουμε. Οι συγκεκριμένες θεωρήσεις δικαιολογούνται από τις διαφορετικές πρακτικές που διαφοροποιούνται σε μια αντίστοιχη ποικιλία ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Burns, 1978). Ωστόσο, η ηγεσία συνιστά το επίκεντρο του οργανισμού και σηματοδοτεί την επιτυχία ή την αποτυχία, τόσο στην οργάνωση αυτού όσο και στην ολοκλήρωση του έργου του. Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι η σχολική ηγεσία συνδέεται αναπόσπαστα με την αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών σε έναν σχολικό οργανισμό και μάλιστα αυτό είναι εμφανές σε μεγάλο βαθμό σε αρκετές παραμέτρους της σχολικής ζωής, όπως πχ. στο σχολικό κλίμα, στη σχολική κουλτούρα, στην επίδοση των μαθητών, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στην υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, κλπ. (Loukeris et al., 2009). Ειδικότερα, για το στυλ ηγεσίας διερευνήθηκε και βρέθηκε ότι συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας επηρεάζουν καταλυτικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών σε συνάρτηση με την κινητοποίησή τους εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Leithwood, K. Day, C. Sammons, P. Harris, A. & Hopkins, D., 2006), ενώ, ταυτόχρονα, άλλα ευρήματα αναδεικνύουν ότι το αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας διασυνδέεται με τη θετική καλλιέργεια μέσα στον σχολικό οργανισμό της ασφάλειας και της ευημερίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Hallinger, 2010).

Η «Ηγεσία» περιλαμβάνει μια ευρεία ποικιλία των προοπτικών της ανθρώπινης δράσης, καθιστώντας την έννοια αυτή αρκετά περίπλοκη για να αποσαφηνισθεί με απόλυτη ακρίβεια (Stewart, 2006). Ωστόσο, επιχειρήθηκε από αρκετούς ερευνητές να καθορισθούν ορισμένες παράμετροι αυτής που συνιστούν ταυτόχρονα και τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι η Ηγεσία αποτελεί (Bass 1990).

- Το επίκεντρο των διεργασιών της ομάδας,
- Το εγγενές συστατικό της προσωπικότητας ενός ανθρώπου (προσωπικό επίπεδο),
- Το έναυσμα της πρόκλησης της συμμόρφωσης/συμπόρευσης των μελών της ομάδας (συλλογικό επίπεδο),

- Η άσκηση επιρροής στα μέλη της ομάδας,
- Επακόλουθο της αλληλεπίδρασης,
- Η αιτία εκδήλωσης ειδικότερων/διαφοροποιημένων συμπεριφορών,
- Μια μορφή πειθούς,
- Μια σχέση εξουσίας,
- Μέσο για την επίτευξη στόχων και ανάληψη διαφοροποιημένων ρόλων.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ηγεσίας εκλαμβάνονται από ορισμένους ερευνητές ως είδος πρακτικών ηγεσίας και σχετίζονται με την έννοια της οργάνωσης με έναν τέτοιο ισχυρό τρόπο, ώστε να εκλαμβάνεται η απουσία της ηγεσίας ως φυσικό επακόλουθο της έλλειψης της οργάνωσης (Smircich & Morgan, 1982).

**Ορισμός 1:** Ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω ορισμό, ορίζονται δυο θεμελιώδη στοιχεία που συνιστούν τον πυρήνα της έννοιας της ηγεσίας (όπ. 198-199). Συγκεκριμένα η επιρροή του ηγέτη, ως πρώτο στοιχείο, έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης ασκεί επίδραση στους συνεργάτες του και ο εθελοντισμός σύμφυτος με την προθυμία αυτών, ως δεύτερο στοιχείο, να συμμετέχουν στην όλη προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι (Κατσαρός, 2008).

**Ορισμός 2:** Ανάλογος είναι και ένας άλλος ορισμός, όπου σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά· πιο απλά, ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει τους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει.

**Ορισμός 3:** Μια άλλη διάσταση στην ηγεσία δίνεται από τους Hoy & Miskel (2008), χαρακτηριστικά αναφέρουν: *η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία που εμφανίζεται φυσικά, μέσα σε κοινωνικά συστήματα και μοιράζεται ανάμεσα στα μέλη της. Επίσης, είναι κτήμα ή περιουσία ενός οργανισμού παρά μιας ξεχωριστής μονάδας.*

### Επισημάνση

**Κλασικά ηγετικά στυλ.** Ένας ηγέτης με αυταρχικό στυλ ενεργεί με τρόπο μονομερή, προστακτικό και ελεγκτικό (δίνει έμφαση στην εργασία). Ένας ηγέτης με στυλ ανθρώπινων σχέσεων δίνει

μεγαλύτερη έμφαση στους ανθρώπους παρά στην εργασία. Ένας ηγέτης με φιλελεύθερο στυλ ενεργεί με τη λογική «κάντε το καλύτερο που μπορείτε και μην με ενοχλείτε». Ένας ηγέτης με δημοκρατικό στυλ δίνει έμφαση, τόσο στους ανθρώπους όσο και στην εργασία.

**Ηγεσία και εξουσία.** Η ηγετική επιτυχία βασίζεται στην ικανότητα να κάνεις τα πράγματα να συμβούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπηρετούν τους σκοπούς της ομάδας ή του οργανισμού. Ηγεσία είναι η διαδικασία του να εμπνέεις τους άλλους να δουλεύουν σκληρά για να επιτύχουν σημαντικούς στόχους. Οι ηγέτες αντλούν ισχύ, όχι μόνο από τη θέση τους, αλλά και από την προσωπική τους ποιότητα. Εξουσία είναι η δυνατότητα να βάλεις κάποιον άλλον να κάνει κάτι που θες να γίνει ή να κάνει πράγματα με τον τρόπο που εσύ θέλεις.

**Ηγεσία και όραμα.** Συχνά η επιτυχημένη ηγεσία συνδυάζεται με όραμα (ένα ιδανικό μέλλον που θέλεις να δημιουργήσεις ή να πετύχεις για να βελτιώσεις την παρούσα κατάσταση πραγμάτων). Το να υπάρχει όραμα δεν είναι αρκετό – οι σπουδαίοι ηγέτες μετατρέπουν τα οράματα τους σε επιτεύγματα. Η ηγεσία με όραμα παρουσιάζει μια καθαρή αίσθηση του μέλλοντος και την κατανόηση του πως αυτό θα αποκτηθεί. Δίνει νόημα στην δουλειά των ανθρώπων, την κάνει να μοιάζει με κάτι άξιο και πολύτιμο. «Το όραμα ενός ηγέτη είναι ο κόκκος της άμμου στο κοχύλι κι όχι το μαργαριτάρι», σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη, (1999). αυτό σημαίνει ότι ο καθορισμός του οράματος πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα κάθε διευθυντή/ντριας, που θέλει να είναι αποτελεσματικός/ή (Τασούλη, 2017).

**Ηγετικές συμπεριφορές.** Στυλ ηγεσίας είναι το επαναλαμβανόμενο πρότυπο συμπεριφοράς που επιδεικνύεται από έναν ηγέτη. Ένας ηγέτης με μεγάλο ενδιαφέρον για την εργασία (σχεδιάζει και ορίζει την εργασία που πρέπει να γίνει, παραχωρεί εργασιακές αρμοδιότητες, θέτει σαφή εργασιακά πρότυπα, παροτρύνει την ολοκλήρωση της εργασίας και παρακολουθεί τα αποτελέσματα της επίδοσης). Ένας ηγέτης με μεγάλο ενδιαφέρον για τα άτομα, δρα με ζήλο και υποστηρικτικά σε αυτούς που καθοδηγεί, διατηρεί καλές κοινωνικές σχέσεις μαζί τους, σέβεται τα συναισθήματα τους, δείχνει ευαισθησία στις ανάγκες τους και τους δείχνει εμπιστοσύνη.

Όπως έχει ήδη γίνει κατανοητό από τα προαναφερόμενα, η ηγεσία είναι ουσιαστικά μια σχέση επιρροής μεταξύ ανθρώπων.

Ηγέτης είναι εκείνο το άτομο που ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον «ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα».

Ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των ανθρώπων στην υλοποίηση στόχων ή έργου. Ο ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη, το πάθος, την αφοσίωση, την εμπιστοσύνη των ανθρώπων και τους κάνει να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό ως άτομα και ως ομάδα για να επιτύχουν στόχους, σε μια πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον. Για να τα πετύχει όλα αυτά ο ηγέτης ασφαλώς ασκεί ταυτόχρονα και τις διοικητικές λειτουργίες, όπως προγραμματισμό, έλεγχο, οργάνωση, συντονισμό, (Μπουραντάς, 2005).

### 1.1.1.2. Διοίκηση

Η Διοίκηση αποτελεί τη σημαντικότερη δραστηριότητα ενός ιδιωτικού ή δημόσιου οργανισμού γιατί αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται προγραμματίζονται, κινητοποιούνται και συντονίζονται οι πόροι και τα μέσα που διαθέτει ο οργανισμός (ανθρώπινο δυναμικό, γη, εξοπλισμός κεφάλαια) προκειμένου να πραγματοποιήσει τους κοινούς στόχους και σκοπούς για ένα ορισμένο χρόνο και με τον καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:19). Αποτελεί επίσης σύμφωνα με τον Σαΐτη, (2000:21) την σημαντικότερη δραστηριότητα του ανθρώπου αφού μέσω αυτής, δηλαδή της διοικητικής λειτουργίας εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες ατόμων που οδηγούν στην πραγματοποίηση του κοινού στόχου (ή στόχων).

**Ορισμός 1:** Ως Διοίκηση ορίζεται «*μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και διά μέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού*» (Hersey & Blanchard, 1977:3). Είναι η διαδικασία «*του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων*» (Κουτούζης, 1999:35). Διοίκηση, επίσης «*είναι η τέχνη ή η ικανότητα ενός ηγετικού στελέχους να πετυχαίνει τους στόχους μέσω άλλων ανθρώπων και όχι να τους πραγματοποιεί ο ίδιος*» (Σαΐτης, 2007: 31). Πυρήνας της διοίκησης είναι «*η κατά ορθολογικό τρόπο, και με βάση τις σύγχρονες μεθόδους προγραμματισμού, οργάνωσης μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού*» (Παυλόπουλος, 1983:5). Τα κοινά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στους ορισμούς της έννοιας της διοίκησης αφορούν: α) στην έννοια του συντονισμού προσπαθειών, β) στην ύπαρξη στόχων και την προσπάθεια επίτευξής τους και γ) στο γεγονός ότι η διοίκηση είναι μία διαδικασία και όχι μια μεμονωμένη πράξη (Κουτούζης, 1999).

**Ορισμός 2:** Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή και εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Κατσαρός, 2008).

Η Διοίκηση απασχολεί τον χώρο της εκπαίδευσης. Το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα με παιδαγωγικούς στόχους, το οποίο θα πρέπει να καταστεί αποτελεσματικό (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπάρχοντων μέσων και πόρων υλικών και τεχνικών για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο» (Bush, 2005, Μαυρογιώργος, 1999).

Όλες οι δραστηριότητες οδηγούν στην πραγματοποίηση των σκοπών της διδασκαλίας και της μάθησης και όλοι οι άνθρωποι που εργάζονται στον οργανισμό πρέπει να συνεισφέρουν για την επίτευξη των σκοπών αυτών.

**Ορισμός 3:** Ο Σαΐτης (2000), ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων ανθρώπινων και υλικών—για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών».

**Ορισμός 4:** Ένας άλλος ορισμός της διοίκησης για την εκπαίδευση (Σαΐτης, 2007: 30) δίνει μεγαλύτερη έμφαση: α) στον ρόλο των ανθρώπων (δασκάλους, μαθητές, διοικητικό προσωπικό), β) στα μέσα (π.χ.: βιβλία, γραφική ύλη) και στους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, εναρμονίζοντας τους προσωπικούς στόχους των μελών με τους στόχους του οργανισμού, γ) στις αίθουσες διδασκαλίας και γενικότερα στο χώρο που εκτελείται η εργασία και δ) στην οργάνωση των διαθέσιμων πόρων (άνθρωποι, χρόνος, εκπαιδευτικό υλικό), ώστε ο στόχος να πραγματοποιηθεί με το μικρότερο κόστος.

### 1.1.1.3. Ηγεσία και Διοίκηση

*«Για να έχουμε αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης, πρέπει να έχουμε επαγγελματίες σχολικούς ηγέτες» (Πασιαρδής, 2014: 243).*

Η διαφορά της διοίκησης με την ηγεσία, βρίσκεται στον σκοπό, σύμφωνα με τον Burns (1978). Οι ηγέτες ενεργούν με βάση τον σκοπό της ομάδας και η πρόθεσή τους αναφέρεται στη θέσπιση πολιτικών για πραγματική αλλαγή. Άλλοι μελετητές εντοπίζουν την ειδοποιό διαφορά διοίκησης και ηγεσίας στη στάση απέναντι στην αλλαγή. Σύμφωνα με αυτούς η διοίκηση ασχολείται με το παρόν της οργάνωσης, ενώ η ηγεσία λειτουργεί καταλυτικά μεταβάλλοντας τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων αναφορικά με το επιθυμητό το δυνατό και το αναγκαίο (Μπουραντάς, 2005; Harris, 2005). Ο Rost (1985), όπως αναφέρεται από τη Yamasaki (1999), υποστηρίζει ότι «μερικοί διευθυντές είναι ηγέτες, άλλοι όχι. Όλοι οι διευθυντές δεν είναι ηγέτες και δε θα γίνουν ποτέ. Οι διευθυντές που είναι ηγέτες συχνά υιοθετούν ηγετική συμπεριφορά, αλλά άλλες φορές υιοθετούν αυστηρή διοικητική συμπεριφορά. Οι διευθυντές άλλωστε που είναι ηγέτες ποτέ δεν ενεργούν σαν ηγέτες όλη την ώρα, ο ρόλος τους ως διευθυντών είναι απαγορευτικός για τέτοια πρότυπα συμπεριφοράς». Κατά τον Bush (2008) η υιοθέτηση μιας ηγετικής προσέγγισης δεν απογυμνώνει τους διευθυντές από τον διοικητικό-διαχειριστικό τους ρόλο, ενώ οι Tracey et al. (1998) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν, τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές μεταξύ των προσεγγίσεων και ότι στις κλασικές ταξινομήσεις των διευθυντικών συμπεριφορών περιλαμβάνονται ηγετικοί ρόλοι, όπως ακριβώς ισχύει και το αντίθετο. Οι Bass and Avolio (1994) στο πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας που συνέταξαν καθόρισαν την ηγεσία με όρους διοικητικών πρακτικών.

### Διαφορές του Ηγέτη από τον Μάνατζερ

Έχοντας σαν αρχή τη θεωρία του επιστημονικού μάνατζμεντ που διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα αυτού, οι θεωρητικοί επιστήμονες προχώρησαν στη μελέτη της διοικητικής συμπεριφοράς των μάνατζερ σε μια προσπάθεια να βελτιώσουν τους τρόπους της ηγεσίας. Σε αυτά τα πλαίσια υποστηρίχθηκε ότι τα καθήκοντα του διοικητικού στελέχους είναι να φέρει σε πέρας το έργο ενός οργανισμού κατά τον αποτελεσματικότερο τρόπο με τη βοήθεια του προσωπικού που διαθέτει τη μεγαλύτερη δυνατή αποδοτικότητα.

Μεταξύ της ηγεσίας και του μάνατζμεντ καθώς επίσης και μεταξύ του μάνατζερ και του ηγέτη, υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Από τον ορισμό ακόμα προκύπτει ότι η Ηγεσία (Leadership) είναι διαφορετική από τη Διοίκηση (Management).

- > **Η ηγεσία** συνήθως πιστεύει στην αναγκαιότητα της αλλαγής του τρόπου συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν, ακόμα και στην αναγκαιότητα αλλαγής του τρόπου λειτουργίας μιας επιχείρησης. Η ηγεσία δηλαδή, αναφέρεται συχνά σε καινοτομίες, σε προσπάθειες που γίνονται για τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας μιας επιχείρησης.
- > **Το μάνατζμεντ** χρησιμοποιεί ανθρώπινες πηγές, όργανα και πηγές πληροφοριών, για να εκπληρώσει τους σκοπούς του οργανισμού.
- > Από την άλλη μεριά, η ηγεσία είναι η διαδικασία μέσω της οποίας επηρεάζονται η συμπεριφορά και οι δραστηριότητες των άλλων για την επίτευξη των σκοπών. Ο επηρεασμός των άλλων γίνεται με τη βοήθεια της επικοινωνίας.
- > Ο μάνατζερ έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των ατόμων λόγω της επίσημης εξουσίας που του παρέχει η θέση του.
- > Αντίθετα, ο ηγέτης είναι δυνατόν να εμφανιστεί μόνος του μέσα από μια ομάδα ατόμων και μπορεί να επηρεάσει άλλα άτομα, χωρίς να έχει επίσημη εξουσία. Οι ηγέτες δημιουργούν σαφείς και ορατές αξίες, τις οποίες ενσωματώνουν στη στρατηγική του οργανισμού.

#### Επισήμανση:

Σύμφωνα με τον Bennis (2009) ο ηγέτης κάνει τα σωστά πράγματα ενώ ο μάνατζερ κάνει τα πράγματα σωστά, αποδίδοντας στον ρόλο του ηγέτη και μία ηθική διάσταση, αφού ξεχωρίζει το σωστό από το λάθος, και στον μάνατζερ τον ρόλο του καλού εκτελεστή όλων όσων ένας ηγέτης αποφασίζει.

Στον πίνακα (1), που ακολουθεί έχουν αποτυπωθεί συγκεκριμένες διαφορές μεταξύ του ηγέτη – leader και του manager αναφορικά με συγκεκριμένα αντικείμενα που απασχολούν έναν δημόσιο οργανισμό (Πασιαρδής, 2014).

Αντικείμενο	Leader	Manager
Ουσία	Αλλαγή	Σταθερότητα



<b>Εστίαση</b>	Ηγείται ανθρώπων	Διοικεί την εργασία
<b>Έχει</b>	Οπαδούς	Υφιστάμενους/ες
<b>Αναζητά</b>	Όραμα	Στόχους
<b>Λεπτομέρεια</b>	Ορίζει την κατεύθυνση	Σχεδιάζει τη λεπτομέρεια
<b>Εξουσία</b>	Ατομικό χάρισμα	Τυπική εξουσία
<b>Απευθύνεται στην/στο</b>	Καρδιά	Μυαλό/Λογική
<b>Ενέργεια</b>	Πάθος	Έλεγχος
<b>Δυναμική</b>	Προδραστικός	Αντιδραστικός
<b>Πειθώ</b>	Πουλά	Δηλώνει
<b>Στυλ</b>	Μεταμορφωτικό	Συναλλακτικό
<b>Ανταλλάσσει</b>	Έξαψη για εργασία	Χρήματα για εργασία
<b>Ρίσκο</b>	Αναλαμβάνει κινδύνους	Ελαχιστοποιεί τους κινδύνους
<b>Κανόνες</b>	Παραβιάζει τους κανόνες	Διαμορφώνει τους κανόνες
<b>Σύγκρουση</b>	Χρησιμοποιεί τη σύγκρουση	Αποφεύγει τις συγκρούσεις
<b>Κατεύθυνση</b>	Νέοι δρόμοι	Κατεστημένοι δρόμοι
<b>Κατηγορεί</b>	Τον εαυτό του	Τους άλλους

Πίνακας 1. Σχέση Ηγέτη και Μάνατζερ (Πασιαρδής, 2014)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διάκριση του ηγέτη όχι με τον μάνατζερ, αλλά με τον διευθυντή που εστιάζεται αποκλειστικά στις διαδικασίες, δηλαδή τον γραφειοκράτη μάνατζερ, με έμφαση στα αρνητικά του χαρακτηριστικά - προς αποφυγή, όπως φαίνεται στον πίνακα 2, που ακολουθεί (Μπρίνια, 2008:160).

<b>Ηγέτης</b>	<b>Γραφειοκράτης</b>
<b>Είναι “διαθέσιμος”</b>	Είναι “αόρατος”
<b>Είναι καλός ακροατής</b>	Είναι φλύαρος
<b>Αντιμετωπίζει τις καταστάσεις</b>	Αποφεύγει καταστάσεις
<b>Απλοποιεί τις καταστάσεις</b>	Περιπλέκει τις καταστάσεις
<b>Είναι ανεκτικός στις διαφωνίες</b>	Δεν ανέχεται διαφωνίες
<b>Εμπιστεύεται τους άλλους</b>	Δεν έχει εμπιστοσύνη
<b>Αναλαμβάνει ευθύνες</b>	Ψάχνει εξιλαστήρια θύματα
<b>Αναγνωρίζει τη δουλειά των άλλων</b>	Οικειοποιείται την δουλειά των άλλων
<b>Προτιμά τις συζητήσεις πρόσωπο με πρόσωπο</b>	Προτιμά υπομνήματα και εκθέσεις
<b>Είναι σταθερός</b>	Είναι ασταθής
<b>Παραδέχεται τα λάθη του</b>	Είναι αλάνθαστος – κατηγορεί τους άλλους
<b>Είναι ανοιχτός</b>	Είναι μυστικοπαθής



<b>Τηρεί τις υποσχέσεις του</b>	<b>Δεν τηρεί τις υποσχέσεις του</b>
<b>Έχει απλό γραφείο</b>	<b>Έχει πολυτελές γραφείο</b>
<b>Σκέφτεται τους άλλους</b>	<b>Σκέφτεται μόνο τον εαυτό του</b>
<b>Είναι δίκαιος</b>	<b>Δίνει δίκαιο μόνο στους ανωτέρους του</b>
<b>Είναι αποφασιστικός και καθοδηγητικός</b>	<b>Αναθέτει αποφάσεις στις επιτροπές</b>
<b>Είναι κοινωνικός</b>	<b>Ακοινωνήτος απομονωμένος</b>
<b>Είναι απλός</b>	<b>Είναι φαντασμένος</b>

Πίνακας 2. Ηγέτης vs Γραφειοκράτης-Μάνατζερ (Μπρίνια, 2008)

### Επισήμανση

Η ηγεσία και η διοίκηση αποτελούν έννοιες συμπληρωματικές. Ο ρόλος της διοίκησης είναι η αποτελεσματική διαχείριση της υφιστάμενης κατάστασης και της καθημερινότητας του οργανισμού ενώ η ηγεσία με δεδομένες αυτές τις προϋποθέσεις δίνει στον οργανισμό το όραμα και την κατεύθυνση για βαθειά οργανωσιακή αλλαγή. Συνακόλουθα, όσον αφορά τη διάκριση μεταξύ των εννοιών «διευθυντής» (manager) και «ηγέτης» (leader), ο Πασιαρδής (2004:210), σημειώνει ότι ο διευθυντής «σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου» ενώ ο ηγέτης «είναι οραματιστής και ενθαρρύνει τις καινοτομίες και τις πρωτοβουλίες» (Χρονοπούλου, 2012)

#### 1.1.1.4. Ηγετικά πρότυπα

Ας δούμε τώρα μερικές διαφορές μεταξύ του **manager** και του **ηγέτη**:

Ο **Manager**, ο οποίος μπορεί να είναι ο Διευθυντής, ο Διοικητής, ο Διαχειριστής ή ένα Διευθυντικό Στέλεχος, έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Διορίζεται/επιλέγεται από μια ανώτερη αρχή για να διαχειριστεί διοικητικές αρμοδιότητες και ευθύνες.
- Έχει τυπική εξουσία που αντλείται από την πηγή που τον διόρισε και πηγάζει από τη θέση του.
- Οι υπάλληλοι οφείλουν να τον υπακούουν.

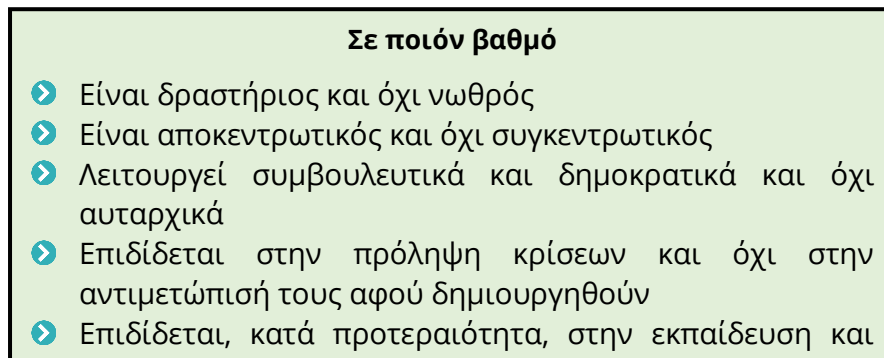
Ο **Ηγέτης**:

- Ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχει, αντλεί την εξουσία του από τους υφισταμένους και συναδέλφους του που τον αποδέχονται και τον ακολουθούν, γιατί θέλουν και όχι γιατί υποχρεούνται.
- Η εξουσία του είναι άτυπη.
- Έχει την ικανότητα να εμπνέει, να κερδίζει εμπιστοσύνη, να ενθαρρύνει υφισταμένους και συναδέλφους να συνεργούν για κοινούς στόχους.
- Όταν απουσιάζει, η ομάδα συνεχίζει να λειτουργεί.

Η ερώτηση που προκύπτει είναι: **Μπορεί ο Manager να είναι Ηγέτης;**

Η απάντηση στην ερώτηση αυτή είναι πως ο manager βεβαίως και μπορεί να είναι ηγέτης, και μάλιστα αυτό είναι και το ζητούμενο, αλλά ο manager δεν είναι και κατ' ανάγκη ηγέτης. Αντίθετα, ο ηγέτης είναι καλός manager σε όποια θέση του έχει ανατεθεί.

Συνοπτικά, τα ατομικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγετικού στελέχους αφορούν:



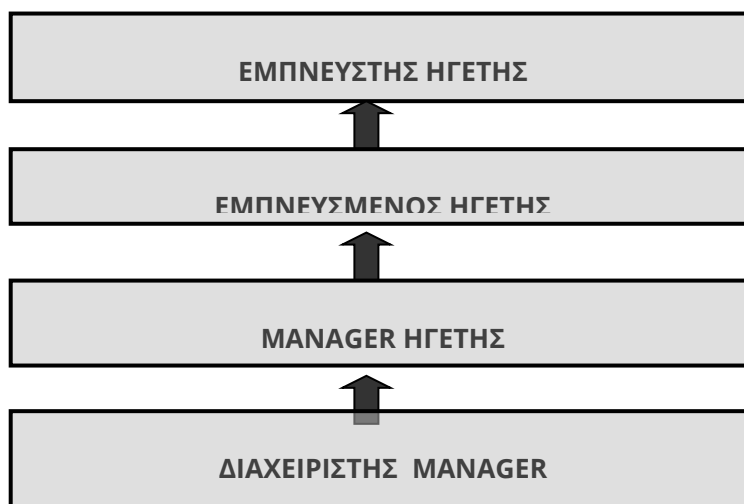
Η ηγετική φυσιολογία του ηγετικού στελέχους πρέπει να περιέχει και τα εξής χαρακτηριστικά:

- Γενική νοημοσύνη
- Ηγετική συμπεριφορά
- Ικανότητα να παίρνει αποφάσεις
- Θάρρος, θέληση, εμμονή
- Ευελιξία
- Αυτοσεβασμό, αυτοπεποίθηση
- Δημιουργικότητα

Μετά από αυτές τις παρατηρήσεις, επανερχόμαστε στα ηγετικά πρότυπα και να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις:

- **Ο ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΗΣ.** Δίνει έμφαση σε κανονισμούς, διαδικασίες, συστήματα κ.λπ.
- **Ο ΑΥΤΑΡΧΙΚΟΣ.** Ασκεί στο έπακρο την εξουσία που απορρέει από τη θέση που κατέχει.
- **Ο ΙΔΙΟΚΡΑΤΗΣ.** Διοικεί με επίκεντρο τον εαυτό του και απευθύνεται στον υφιστάμενό του ως άτομο και τον χρησιμοποιεί ως μέσο για τους σκοπούς του.
- **Ο ΔΗΜΟΚΡΑΤΗΣ.** Απευθύνεται στους υφισταμένους του ως ομάδα και προωθεί την ομαδικότητα και συνεργασία, αναγνωρίζοντας τα επιτεύγματα των συνεργατών του.

Συνοψίζοντας, παραθέτουμε ενδεικτικά τα στάδια εξέλιξης του manager – ηγέτη με το παρακάτω διάγραμμα:



## 1.2. Ηγεσία – management – αποτελεσματικότητα και στελέχη της εκπαίδευσης

Θέματα που τίθενται μερικές φορές και έχουν να κάνουν με την παρεχόμενη ποιότητα του έργου των στελεχών εκπαίδευσης (Διευθυντών των σχολικών μονάδων, Διευθυντών Εκπαίδευσης ή και Σχολικών Συμβούλων), είναι ο καθορισμός των κριτηρίων με βάση τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί το έργο τους.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις που έχουν να κάνουν με τα ανθρωπιστικά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού των εκπαιδευτικών οργανισμών, εστιάζουν στην αναγκαιότητα άρσης του διαχωρισμού των εννοιών του Διευθυντή (manager) και του Ηγέτη (leader), που πολλές φορές τίθεται. Αυτές οι προσεγγίσεις έρχονται σε ρήξη με τα παραδοσιακά μοντέλα θεώρησης της αποτελεσματικότητας (Hallinger & Heck, 1996). Μιας αποτελεσματικότητας που μετριέται με κριτήρια, κυρίως ποσοτικού χαρακτήρα και εστιάζει στα αποτελέσματα που πρέπει να είναι συγκεκριμένα και μετρήσιμα. Αυτή, άλλωστε η ανάγκη είχε κάνει αισθητή την προσαρμογή της αξιολόγησης του παραγόμενου έργου και των υπηρεσιών των στελεχών της εκπαίδευσης και ειδικότερα των Διευθυντών σχολικών μονάδων σε έναν ρόλο κυρίως διεκπεραιωτικό, με υιοθέτηση της φιλοσοφίας του Management by Objects (MBO) (Διοίκηση μέσω Στόχων), όπου οι στόχοι πρέπει να είναι αυστηρά (SMART):

- Specific–Συγκεκριμένοι (συγκεκριμένοι- για να έχουν νόημα - και διατυπωμένοι με πληρότητα και σαφήνεια για να μην αφήνουν περιθώρια για παρερμηνείες).
- Measurable – Μετρήσιμοι (είναι μετρήσιμοι).
- Achievable– Επιτεύξιμοι (είναι επιτεύξιμοι- αντιστοιχούν σε γνώσεις, δυνατότητες και εμπειρίες που πρέπει να έχουν οι μαθητές για να επιτευχθούν).
- Realistic – Ρεαλιστικοί (ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα- σε ανάγκες ή και σε ενδιαφέροντα των μαθητών ή και στη γενικότερη μόρφωσή τους).
- Timebound-Χρονικά πραγματοποιήσιμοι (είναι χρονικά πραγματοποιήσιμοι - αξίζουν για τον χρόνο που θα διατεθεί και για την προσπάθεια που θα κάνει ο μαθητής).

Αυτές οι παράμετροι και η ανάγκη υλοποίησης των στόχων - οι οποίοι στόχοι θα μετριοούνται με συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις γραμμικού κυρίως χαρακτήρα-έδωσαν έμφαση στην παραγωγή έργου με τελικό στόχο το αποτέλεσμα και υιοθέτηση του όρου της αποτελεσματικότητας του σχολείου (effectiveness). Επίσης, η αποτελεσματικότητα σε αρκετές περιπτώσεις ταυτίζεται με την αποδοτικότητα, δηλ. την παραγωγή του μέγιστου δυνατού έργου με το λιγότερο κόστος σε είδος και έμπυχο υλικό. Αυτό μας παραπέμπει στο βεμπεριανό μοντέλο διοίκησης, όπου κυριαρχεί η εξειδίκευση, ο καταμερισμός του έργου, η απαρέγκλιτη τήρηση της ιεραρχίας, η τυφλή υπακοή στους κανόνες και γενικότερα ένας απρόσωπος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ανδρεαδάκης, 2009).

Οι παραδοχές αυτές που υπακούουν στις επιστημολογικές θεωρήσεις του συμπεριφορισμού, κυριάρχησαν για δεκαετίες στον χώρο των επιχειρήσεων και κληροδοτήθηκαν υπό τον τύπο συνταγής και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως πετυχημένη στρατηγική για οιαδήποτε περίσταση.

Τελευταία οι προσεγγίσεις αυτές της αποτελεσματικότητας/αποδοτικότητας αναθεωρούνται στην εκπαίδευση προς ποιοτικότερες προσεγγίσεις αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας με την εισαγωγή και ανάπτυξη ανθρωπιστικών-πλουραλιστικών μοντέλων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό ακριβώς συνιστά μια νέα θεώρηση επιστημολογικής φύσης που εδράζεται κυρίως στις νέες θεωρίες μάθησης που άρχισαν να επικρατούν και προάγουν τον συστημικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας (Λουκέρης, 2013).

Αυτή η αντίληψη που αφορά τον τρόπο δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο οργάνωσης, συντονισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, εστιάζεται τόσο στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στη θέση της άσκησης της ηγεσίας ως μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι κάθε πρόκληση για αλλαγή αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο της οργανωσιακής αλλαγής και η επιτυχής αλλαγή πραγματοποιείται με την υιοθέτηση πολλαπλών επιπέδων ηγεσίας στην τάξη, στο σχολείο και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας (Senge, Cambron-McCabe, Lucas & Smith, 2007). Μιας ηγεσίας που σε μικρο-επίπεδο στηρίζει τη μάθηση, έχει επίκεντρο τον μαθητή και συνιστά ένα από τα τέσσερα δομικά χαρακτηριστικά ανάπτυξης των σχολείων ως οργανισμούς μάθησης (Silins, Zarins, & Mulford, 2002). Μιας ηγεσίας που σε μακρο-επίπεδο ασκείται από τον ηγέτη που είναι οραματιστής, ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας, «παραβιάζει» την ιεραρχία, επικοινωνεί άμεσα με τους υφισταμένους του/συνεργάτες του, τους κοινοποιεί τα προβλήματά του, αναγνωρίζει τις αδυναμίες του, δεν θέτει τον εαυτό του στο απυρόβλητο, αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος, εμπνέει τους συνεργάτες του ως θετικό πρότυπο μίμησης, είναι απλός, ανθρωπίνος και ικανοποιεί τους ανθρώπους του κάνοντας ακόμα και θυσίες που να έχουν άμεσο αντίκτυπο στον εαυτό του (Πασιαρδής, 2004: 72·Μπουραντάς, 2005).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του ηγέτη σε αντιδιαστολή με αυτά του Διευθυντή που λειτουργεί καθαρά διαχειριστικά, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στα εξής:

<b>ΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΕΣ</b>	<b>ΟΙ ΗΓΕΤΕΣ</b>
Διοικούν / διαχειρίζονται	Καινοτομούν
Συντηρούν	Αναπτύσσουν
Εστιάζονται στο <i>σύστημα</i> και στη <i>δομή</i>	Εστιάζονται στις <i>ιδέες</i> και <i>αλλαγές</i>
Βασίζονται στον <i>έλεγχο</i>	Εμπνέουν εμπιστοσύνη
Έχουν <i>βραχύχρονη</i> <i>θέαση</i> των πραγμάτων	Δημιουργούν μακρόπνοες προοπτικές
Ερωτούν « <i>πώς</i> και <i>πότε</i> »	Ερωτούν « <i>τι</i> » και « <i>γιατί</i> »
Έχουν κοντόφθαλμες επιδιώξεις	Διαθέτουν ανοιχτό ορίζοντα
Μιμούνται - αναπαράγουν	Επινοούν – κατασκευάζουν
Αποδέχονται το status quo και	Προκαλούν και αμφισβητούν το status quo

συμμορφώνονται σ' αυτό	
Είναι κλασικοί «καλοί στρατιώτες»	Είναι άτομα που παίρνουν πρωτοβουλίες και δημιουργούν τις δικές τους προοπτικές /συνθήκες
Κάνουν αυτά που «πρέπει»	Κάνουν αυτά που είναι «σωστά»
«Η <b>διαχείριση</b> (management) περιλαμβάνει το <b>σχεδιασμό</b> , την <b>οργάνωση</b> , τη <b>βελτίωση</b> , την <b>καθοδήγηση</b> και τον <b>έλεγχο</b> »	«Η <b>ηγεία</b> (leadership) είναι η ικανότητα <b>δημιουργίας</b> των <b>προϋποθέσεων</b> επίδρασης μιας ομάδας στον επαγγελματικό χώρο, για να προχωρήσει στην <b>επίτευξη των σκοπών</b> και των <b>στόχων</b> της <b>εκπαίδευσης</b> »

Πίνακας 3. Ηγέτης vs Διαχειριστής, πηγή: Μπουραντάς (2005)

### 1.2.1. Ο Διευθυντής/ντρια και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας εξελίχθηκε, σύμφωνα με τον Πασιά, κά., «ως αντίβαρο στη θεώρηση του σχολείου ως φορέα/μηχανισμού αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παράλληλα, επιχείρησε να απαντήσει στο ερώτημα γιατί σχολεία με αρχικά συγκρίσιμο επίπεδο μαθητών διαφέρουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων τους; Οι θεωρίες για τη σχολική αποτελεσματικότητα συνδέθηκαν γενικά με τις θεωρίες του λειτουργικού εκσυγχρονισμού υποστηρίζοντας τον θετικό ρόλο του σχολείου στη βελτίωση του επιπέδου των μαθητών από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα και τη γενικότερη θετική συμβολή του στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής κινητικότητας» (Πασιάς, κά., 2015: 449). Υποστηρίχθηκε ότι οι βασικές παραδοχές της σχολικής αποτελεσματικότητας ήταν οι ακόλουθες:

- α) το σχολείο ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για τη σχολική επιτυχία των μαθητών,
- β) όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να βελτιωθούν στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον.
- γ) η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, αλλά οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις και τα επιτεύγματά τους ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο,
- δ) η διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας, όσο πιο οργανωμένη και συνεπής είναι η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι»(Πασιάς, κά. 2016).

Τα ανωτέρω μας παραπέμπουν στον καθοριστικό ρόλο των Διευθυντών/ντριών των σχολικών οργανισμών, ο οποίος συνδέεται ευθέως με την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου κι αυτό στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που παρά τον μικρό βαθμό αυτονομίας, η οποία κλιμακώνεται από το ελάχιστο στις εκπαιδευτικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας προς το μέγιστο επιτρεπτό, που

παρατηρείται στις εκπαιδευτικές μονάδες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Ανδρέου 1999).

Ο ρόλος των Διευθυντών/ντριών συνδέεται στενά με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Βασικός σκοπός και στόχοι του διευθυντή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα η διαπροσωπική επικοινωνία, η οποία αποτελεί σημαντικό μέσο άσκησης του έργου του αφού η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται ουσιαστικά μέσω αυτής. Ο Διευθυντής/ντρια ως ηγετικό στέλεχος είναι σημαντικό να γνωρίζει και να κατανοεί τους στόχους, τις απόψεις, τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τις δυνατότητες των υφιστάμενων (West-Burnham, 1997). Η αποτελεσματική επικοινωνία ως ένα ισχυρότατο όπλο στα χέρια ενός ηγετικού στελέχους έχει ως στόχο (DiSalvo et al,1976):

- Να αναπτύξει διάφορες στρατηγικές επικοινωνίας, τόσο στη διαπροσωπική του επαφή με κάθε συνεργάτη όσο και στο σύνολο του οργανισμού ως συστήματος.
- Να βελτιώσει την αυτο-εκτίμηση και τις δημιουργικές δεξιότητες όλων των μελών που αποτελούν τον οργανισμό και να τα βοηθήσει να αξιοποιήσουν το προσωπικό τους δυναμικό.
- Να εμψυχήσει την επιθυμία της αλλαγής βοηθώντας τους να γνωρίσουν τις δυνατότητες επιλογής τους, να συντελέσει στη δημιουργία και διαχείριση των προσωπικών στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.
- Να δημιουργήσει και να διατηρήσει σωστές διαπροσωπικές σχέσεις. Να επιλύσει δημιουργικά συγκρούσεις, να τονώσει την εμπιστοσύνη στην επίλυση προβλημάτων.
- Να ενεργοποιήσει τεχνικές που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μελών του οργανισμού με την ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων, συναισθημάτων, προβληματισμών και εμπειριών.

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. σήμερα στην Ελλάδα οι διευθυντές «δεν απαιτείται να έχουν λάβει την αντίστοιχη εκπαίδευση, επιμόρφωση και ακόμη έχουν περιορισμένες αρμοδιότητες». Ο ρόλος τους, όμως, είναι πολύ σημαντικός κατά τον οργανισμό, ειδικά σε ένα περιβάλλον όπου το εκπαιδευτικό δυναμικό είναι γηρασμένο. Προτείνει διαρκείς επιμορφώσεις και προσανατολισμό τους στην επίλυση καθημερινών πρακτικών προβλημάτων (ΟΟΣΑ, 2017).

Ο νέος ρόλος του/της διευθυντή/ντριας εμπεριέχει τη διοίκηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την κάλυψη των υπηρεσιακών τους αναγκών, τη δημιουργία καλών σχέσεων με την ευρύτερη-περιβάλλουσα κοινωνία, τη δημιουργία σχολικού ήθους και την προώθηση της καλής διδασκαλίας. Ο ρόλος και το έργο του διευθυντή είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας για την αποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη του σχολείου (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν αναδείξει ως έναν από τους παράγοντες επιτυχίας τους τη σχολική ηγεσία, όπου ο διευθυντής υπερβαίνοντας τη γραφειοκρατική/διαχειριστική διάσταση του ρόλου του, λειτουργεί ως φορέας αλλαγών, καινοτομιών, διαμόρφωσης εσωτερικής κουλτούρας και οράματος, διαχείρισης εξωτερικού περιβάλλοντος, οργάνωσης δράσεων (Σαϊτής, 2008).

Ο Διευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/νη ανεξάρτητα από το μέγεθος της σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος/οι να αξιοποιήσει/ουν τους διαθέσιμους ανθρώπινους και υλικούς πόρους για την εφαρμογή των κανονισμών λειτουργίας των σχολείων και την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων. Πρώτιστα όμως θέτει το όραμα της σχολικής μονάδας και επιδιώκει τη δέσμευση των μελών της σχολικής Κοινότητας.

### **1.2.2. Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων στην ηγεσία του σχολείου**

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο χάραξης κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με το άρθρο 39, παρ. Α4 και Α8, (ΦΕΚ 1340/2002,τ.β'), αποφασίζει ύστερα από εισήγηση του διευθυντή, με βάση το άρθρο 39, παρ. Α, συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους και άλλους φορείς. Ως συλλογικό όργανο της σχολικής μονάδας αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και όπως η Μπρίνια, (2008:175,177), αναφέρει, αποτελεί βασικό όργανο διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού, γιατί μέσω αυτού επιλύονται βασικά θέματα της ομαλής λειτουργίας του, ο οποίος συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κυρίως σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική και παιδαγωγική πράξη. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, (ΦΕΚ 1340/2002, τ.β', άρθρ. 37, παρ. 1). Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος και την οργάνωση της σχολικής ζωής, ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει τον χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων (ν.1566/1985, άρθρ. 11).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και για την πραγματοποίησή τους πρέπει να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και, τέλος, να το αξιολογεί, να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες της αγωγής (ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση), για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους, να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής των μαθητών, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, να ανανεώνει και να αξιοποιεί τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου [άρθρ. 38, παρ.1, 2, ΦΕΚ 1340/2002,τ.β'].

Σύμφωνα επίσης με το ισχύον Π.Δ. 79/2017 (ΦΕΚ109/τ.Α'/01.08.2017), *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*, είναι εμφανής η ενεργή συμμετοχή του

Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων. Ενδεικτικά: με απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων, δρομολογούνται θέματα που αφορούν, την πορεία εφαρμογής του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του σχολείου, τον απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου, την αποτίμηση των σχολικών δράσεων για την εξαγωγή των αναγκαίων εκτιμήσεων και ανατροφοδοτήσεων και την καταγραφή προτάσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (άρθρ. 10). Ο Σ.Δ. διαμορφώνει και αναμορφώνει το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας (ΕΩΠΔ) σε συνεργασία με τον Σ.Ε.Ε ή Σχολικό Σύμβουλο. Ορίζονται οι εφημερεύοντες (άρθρ. 12), οι σχολικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, γίνεται η κατανομή των μαθητών στα τμήματα, η παραπομπή μαθητών σε κατατακτήριες εξετάσεις, κ.κ. (Παγώνη, 2018).

Η ποιότητα και αποτελεσματικότητα των αποφάσεων των Σ.Δ. συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία, την πρόοδο και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μονάδων. Ο Σ.Δ. που αποτελεί το κέντρο της σχολικής μονάδας λαμβάνει ουσιαστικές αποφάσεις για την εσωτερική λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και τον απολογισμό του έργου, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, την επαγγελματική κουλτούρα και το ήθος του σχολείου, τις επιμορφωτικές προτεραιότητες και την παιδαγωγική και διδακτική του σχολείου, την σύνδεση με την τοπική κοινωνία, κ.ά.

Η σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί φορέας συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η λειτουργία του προγραμματισμού μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση του ιδιαίτερου χαρακτήρα της κουλτούρας και του κλίματος κάθε σχολικής μονάδας μέσα από τον προσδιορισμό συγκεκριμένων πολιτικών, στόχων και σχεδίων δράσης για θέματα που αφορούν την διαμόρφωση των καλύτερων δυνατών πρακτικών (Κατσαρός, 2008). Η σχολική ηγεσία συνδέεται αναπόσπαστα με την αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών σε έναν σχολικό οργανισμό και μάλιστα αυτό είναι εμφανές σε μεγάλο βαθμό σε αρκετές παραμέτρους της σχολικής ζωής, όπως π.χ. στο σχολικό κλίμα, στη σχολική κουλτούρα, στην επίδοση των μαθητών, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στην υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, κ.λπ. (Loukeris et al, 2009).

Σχετικές μελέτες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η πρόοδος και η φοίτηση των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από παραμέτρους που διαμορφώνονται μέσα από την εκπαιδευτική διοίκηση, όπως την οργάνωση, την εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, την κουλτούρα, τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, την σταθερότητα και την συνοχή του προσωπικού καθώς και την συμμετοχή του στην λήψη αποφάσεων, (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ο πρωταρχικός σκοπός, βέβαια, της σχολικής διοίκησης έχει να κάνει με την αναβάθμιση της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας. Επομένως, όλες οι δραστηριότητες των στελεχών, διευθυντών, εκπαιδευτικών οφείλουν να έχουν αυτήν την κατεύθυνση. Οι Goddard et al(2007) μέσα από έρευνα αναγνώρισαν τις σχολικές μονάδες ως «συμβιωτικούς



οργανισμούς οι οποίοι απαιτούν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη βελτίωση της μονάδας, την διδασκαλία του προγράμματος σπουδών και την επαγγελματική εξέλιξη».

Η σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί ως «Κοινότητα Μάθησης και Ευθύνης», οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν αυτή την κουλτούρα, σχετίζονται, με το σκηνικό μέσα στο οποίο ασκείται η διοίκηση του σχολείου, με την κοινωνία της γνώσης, την παγκοσμιοποίηση και την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, τη διοικητική θεωρία και την μεταφορά της στην πράξη από σχολικούς ηγέτες που έχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία, την υιοθέτηση της μετασχηματιστικής και καταναμημένης ηγεσίας και τη δράση του σχολικού ηγέτη, ως φορέα ανάπτυξης της μάθησης, (Θεοφιλίδης, 2012). «Το οργανισμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων ορίζεται από την ικανότητα της εναρμόνισης της νομοθετικής και ιδιογραφικής διάστασης της υπηρεσίας από τον σχολικό ηγέτη. Η ικανότητα αυτή έχει σημαντικές προεκτάσεις στην κουλτούρα που επικρατεί στην σχολική μονάδα» (Θεοφιλίδης, 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΙΕΣ – ΜΟΝΤΕΛΑ - ΤΥΠΟΙ ΗΓΕΣΙΑΣ

### 2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις στο ζήτημα της ηγεσίας

Διάφορες θεωρίες αναπτύχθηκαν στον χώρο της διοικητικής επιστήμης για το θέμα της ηγεσίας, οι οποίες προσπάθησαν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τα ζητήματα που σχετίζονται με αυτήν. Πριν παρουσιάσουμε τις προσεγγίσεις και τους τύπους της ηγεσίας, ενδεικτικά θα αναφερθούμε σε μερικές από τις σημαντικότερες θεωρίες (Ζαβλανός, 1998, Μπουραντάς, 2002):

- **Γενετική θεωρία** (ο ηγέτης γεννιέται και η ικανότητα ηγεσίας προκύπτει ως κληρονομικό χάρισμα του ηγέτη)
- **Προσέγγιση βάσει των χαρακτηριστικών του ηγέτη** (Traitapproach). Αποτελεί μια μετεξέλιξη-παραλλαγή της γενετικής θεωρίας (Potter, 1996)
- **Η κατά περίπτωση προσέγγιση** (situationalapproach). Υποστηρίζει τη θεωρία των οπαδών, ότι δηλαδή οι άνθρωποι έχουν την τάση να ακολουθούν εκείνους, στους οποίους διαβλέπουν, σωστά ή λανθασμένα, ένα μέσον για την εκπλήρωση των δικών τους προσωπικών επιθυμιών.
- **Η θεωρία της ηγεσίας της ομάδας**. Η ικανότητα του ηγέτη να εξασκεί επιρροή εξαρτάται από τη συγκεκριμένη ομαδική εργασία (περίπτωση) και τον βαθμό στον οποίο το ύψος, η προσωπικότητα και οι μέθοδοι του ηγέτη ταιριάζουν στην ομάδα.
- **Προσέγγιση βάσει του στυλ ηγεσίας** (Styleapproach). Ως κριτήριο για την διάκριση των τρόπων ηγετικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε ο βαθμός συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων και ορίστηκαν τρία βασικά στυλ ηγεσίας:

- Το αυταρχικό (Theautocrat)
  - Το εξουσιοδοτικό (laissezfair)
  - Το δημοκρατικό (Thedemocrat): Είναι ένας ενδεδειγμένος τρόπος ηγεσίας σε εργαζόμενους με υψηλές δεξιότητες ή πολλή εμπειρία, που έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα ευθύνης, βοηθούν στην εκτέλεση του έργου και είναι δεκτικοί σε νέες ιδέες και αλλαγές.
- **Θεωρία του μοντέλου ηγεσίας του Fiedler (1976)** που υποστηρίζει ότι, η αποτελεσματικότητα του κάθε στυλ που ασκείται, εξαρτάται από την κατάσταση στην οποία η ηγεσία λαμβάνει χώρα και το στυλ της ηγεσίας. Επίσης διαχωρίζει το στυλ ηγεσίας που ισχύει σε δύο επιμέρους τμήματα:
- Στυλ προσανατολισμένο στους ανθρώπους,
  - Στυλ προσανατολισμένο στα καθήκοντα.
- **Θεωρία του μοντέλου Bonoma-Slevin.** Βάσει αυτού του μοντέλου υπάρχουν τέσσερα στυλ ηγέτη (Κατσαλής, 2001): Ο συμμετοχικός, ο συμβουλευτικός αυτοκράτορας, ο αυτοκράτορας και ο μέτοχος.
- **Το μοντέλο διοικητικής σχάρας (Blake-Mouton-1964).** Τον προσδιορισμό του ηγετικού στυλ από δύο διαστάσεις – ενδιαφέρον για ανθρώπους και ενδιαφέρον για παραγωγή – υιοθετούσαν και οι Blake και Mouton. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται σ' ένα διάγραμμα σε μορφή σχάρας (Χυτήρης, 1994), όπου στον οριζόντιο άξονα παρακολουθείται το ενδιαφέρον για την παραγωγή και στον κάθετο άξονα το ενδιαφέρον για τον άνθρωπο.
- **Το μοντέλο των Vroom-Yetton (1973),** οι οποίοι διαπίστωσαν την αδυναμία των μοντέλων να διατυπώσουν μια σχέση που να συνδέει τη συμπεριφορά του ηγέτη με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και ανέπτυξαν ένα μοντέλο για να καλύψουν το κενό αυτό.
- **Η θεωρία των στόχων (path goal theory),** που είναι μια προέκταση στον χώρο της ηγεσίας της θεωρίας των προσδοκιών του Vroom, που αναφέρεται στο ζήτημα της παρακίνησης. Σε νεότερη εκδοχή της θεωρίας διακρίνονται τέσσερα στυλ ηγεσίας (House and Mitchell, 1974): το καθοδηγητικό (instrumental), το υποστηρικτικό (supportive), το συμμετοχικό (participative), και το προσανατολισμένο σε επιτεύγματα (achievement – oriented).
- **Η θεωρία της άσκησης διοικητικής εξουσίας (X ή Y), Mc Gregor (1960)** και Argyris (1957). Ο Mc Gregor ανέπτυξε τη «θεωρία X», την οποία υποστηρίζουν και υιοθετούν οι αυταρχικοί ηγέτες. Σύμφωνα με αυτή οι άνθρωποι δεν αγαπούν την εργασία και λειτουργούν ως «μάζα», η οποία χρειάζεται καθοδήγηση από χαρισματικούς ηγέτες. Σε αντιδιαστολή παρουσίασε τη «θεωρία Y), που υιοθετούν ο δημοκρατικοί ηγέτες. Σύμφωνα με τη «θεωρία Y), οι άνθρωποι αγαπούν και χαίρονται την εργασία, λειτουργούν υπεύθυνα, είναι δημιουργικοί και αρέσκονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι άνθρωποι αυτοί λειτουργούν και είναι αποτελεσματικοί με μια δημοκρατική ηγεσία. Ο Argyris (1957) στη θέση της θεωρίας X έβαλε την έννοια της «ανωριμότητας» και στη θέση της θεωρία Y την έννοια της «ωριμότητας», αντιστοιχίζοντάς τες με το αυταρχικό «πρότυπο συμπεριφοράς Α» και με το ανθρωπιστικό «πρότυπο συμπεριφοράς Β» (Κατσαρός, 2008: 100).

### 2.1.1. Νέα Ηγεσία – Υπέρ Ηγεσία – Απελευθερωτική Ηγεσία

Τη δεκαετία του '80 οι έρευνες και το ενδιαφέρον για την ηγεσία εντείνεται και πολλές μελέτες δημιουργούν μια νέα τάση που ονομάστηκε «**Νέα Ηγεσία**» (Bryman, 1992). Σ' αυτές περιλαμβάνονται προσεγγίσεις της «οραματικής ηγεσίας», της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» ή της «χαρισματικής ηγεσίας», οι οποίες εμφανίζουν κοινά στοιχεία στη θεματολογία, στη μεθοδολογία και στην οπτική που υιοθετούν απέναντι στην ηγεσία, όπως: το όραμα, η έμπνευση, η επικοινωνία του οράματος, η σύνδεση του οράματος με την ενδυνάμωση των μελών του οργανισμού, ο ρόλος του ηγέτη στη διαμόρφωση της κουλτούρας και η εμπιστοσύνη των μελών του οργανισμού προς τον ηγέτη για την επιτυχία του οράματος (Bryman, 1992: 146-148, στο Κατσαρός, 2008).

Όλες οι έρευνες και οι προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν, έχουν επηρεαστεί από τις εργασίες του Burns (1978), ο οποίος όρισε πως μπορούμε να μιλάμε για τέτοιο τύπο ηγεσίας, «όταν ηγέτες και μέλη συνδέονται με τρόπο, ώστε να εξυψώνουν ο ένας τον άλλο σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής (Burns, 1978: 20). Στη σύνδεση της ηγεσίας με τη μετασχηματιστική δράση του ηγέτη και με την έννοια του οράματος συνέβαλε καθοριστικά η εργασία του Bass (1985).

Άλλες θεωρίες- προσεγγίσεις της ηγεσίας-είναι η «**Διάχυτη ηγεσία**» (dispersed leadership), η οποία θεωρείται ότι βρίσκεται στον αντίποδα της «Νέας Ηγεσίας» και η «**Υπερ-Ηγεσία**» (Super Leadership), «η οποία επιχειρεί να ξεπεράσει την εικόνα του ηγέτη – οραματιστή ήρωα-, τοποθετώντας το επίκεντρο της ηγετικής δράσης στην “ καθοδήγηση άλλων, ώστε να καθοδηγούν τον εαυτό τους”». Αυτό σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι παρακινούνται και ενδυναμώνονται, ώστε να γίνουν οι ίδιοι ηγέτες και να φέρουν οι ίδιοι την ευθύνη της αξιοποίησης των ικανοτήτων τους. Άλλη προσέγγιση είναι η «**Απελευθερωτική ηγεσία**», η οποία εστιάζει όχι στη μετάδοση της εξουσίας από τους ηγέτες προς τους άλλους, αλλά στην απελευθέρωση των μελών, ώστε να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους για να καθοδηγήσουν τους εαυτούς τους και τους άλλους (Κατσαρός, 2008: 105- 106).

#### 2.1.1.1. Θεωρίες Ηγεσίας - Yamasaki (1999)

Οι θεωρίες για την ηγεσία διαφέρουν σημαντικά ως προς το πεδίο εφαρμογής, τη φύση και την προέλευσή τους. Η πιο γνωστή κατηγοριοποίηση όπως περιγράφεται από τη (Yamasaki, 1999, στο: Χρονοπούλου, 2012:15-17) αναφέρεται σε 5 θεωρίες ηγεσίας, ως εξής:

- **Θεωρίες χαρακτηριστικών-προσωπικότητας (Trait theories)**, οι οποίες δίνουν έμφαση στον ρόλο της προσωπικότητας και τα ατομικά χαρακτηριστικά.
- **Θεωρίες συμπεριφοράς (Behavioral theories)**, που εστιάζουν στο τι κάνουν οι ηγέτες.
- **Θεωρίες δύναμης και επιρροής (Power and influence theories)**, που αναφέρονται στους τύπους και τις μορφές της δύναμης και άσκησης επιρροής.
- **Θεωρίες έκτακτων συνθηκών (Contingency theories)**, που αναφέρονται στην ηγεσία σε συνάρτηση με τις επικρατούσες συνθήκες.

- **Συμβολικές και πολιτισμικές θεωρίες** (*Symbolic & cultural theories*), που ασχολούνται με τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων που δημιουργούν οργανωτικές δομές.
- **Γνωστικές θεωρίες** (*Cognitive theories*), όπου η ηγεσία νοείται ως κοινωνική κατασκευή, επομένως η οργανωσιακή επιτυχία ή αποτυχία αποδίδεται στον ηγέτη.

### Η θεωρία των χαρακτηριστικών-προσωπικότητας

Η θεωρία των χαρακτηριστικών (*trait theory*) ορίζει την ηγεσία σε σχέση με την προσωπικότητα, τις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, πνευματικά, κοινωνικά ή και σωματικά και το στυλ του ηγέτη (Stodgill, 1974). Χαρακτηριστικά, όπως, η αυτοπεποίθηση, η κοινωνικότητα, η προσαρμοστικότητα και η συνεργατικότητα θεωρούνται σημαντικά στη διαδικασία της επιρροής (Spillane et al., 2004). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή «ο ηγέτης γεννιέται» και τα έμφυτα χαρακτηριστικά του είναι αυτά που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Τα χαρίσματα, οι ικανότητες και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των ηγετών είναι τα καθοριστικά στοιχεία της ηγεσίας σε αυτή τη θεωρία, ωστόσο δεν έχει απαντηθεί το ποιος ακριβώς πρέπει να είναι ή τι χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει κάποιος, ώστε να αναδειχθεί σε ηγέτη (Μπουραντάς, 2002). Επιπρόσθετα, τα χαρακτηριστικά που θα κάνουν τους ηγέτες πετυχημένους ίσως να μην είναι τα ίδια που θα χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη στο μέλλον. Στη θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων μπορούν να ενταχθούν η ηρωική ηγεσία, η χαρισματική και η οραματιστική ηγεσία, οι οποίες ανάγονται στην ατομική υποχρέωση ενός ηγέτη να εμπνεύσει και να καθοδηγήσει. Η ηθική ηγεσία ανήκει στις θεωρίες αυτές, επίσης, μόνο όταν νοείται ως εξουσία και στηρίζεται στην ηθική υπόσχεση του ηγέτη και όχι όταν βασίζεται στις καθολικά αποδεκτές αξίες της ομάδας.

### Θεωρίες συμπεριφοράς

Η ηγετική θεωρία της συμπεριφοράς είναι η πιο πρακτική προσέγγιση που εστιάζει στις συμπεριφορές του ηγέτη, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές μέσα από τις σχέσεις του με τους οπαδούς του. Η έμφαση αναφέρεται στο «τι κάνουν» οι ηγέτες για να είναι πιο αποτελεσματικοί και όχι στο «τι είναι», ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους. (Μπουραντάς, 2002). Στις θεωρίες αυτής της προσέγγισης συμπεριλαμβάνονται οι θεωρίες Χ και Υ του Mc Gregor, η θεωρία των Blake & Mauton και η θεωρία ανταλλαγής ηγετών- μελών (Leader-Member –Exchange).

Σύμφωνα με τη θεωρία Χ του Mc Gregor, (Πασιαρδής, 2004: 53-55), οι άνθρωποι αντιπαθούν την εργασία, προσπαθούν να την αποφύγουν, όπως και την ανάληψη ευθυνών και πρέπει να ελέγχονται και να απειλούνται προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Αντίθετα, κατά την Υ θεωρία ο άνθρωπος επιθυμεί την ανάληψη ευθυνών, είναι δημιουργικός και δε χρειάζεται εξωτερικούς καταναγκασμούς για την επίτευξη των στόχων της εργασίας του. Συνακόλουθα, αν ένας ηγέτης αποδέχεται τη Χ θεωρία είναι αυταρχικός, χρησιμοποιεί την εξουσία του και δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες του οργανισμού. Αν αποδέχεται τη

Θεωρία Υ, υιοθετεί συμμετοχικές προσεγγίσεις αναγνωρίζοντας πως η αποτελεσματικότητα του οργανισμού εξαρτάται και από την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων (Σαΐτης, 2005; Μπουραντάς, 2005).

Στη θεωρία των Blake & Mouton η επιτυχία ενός ηγέτη συναρτάται με την ισορροπία της ικανοποίησης των αναγκών των μελών και του οργανισμού. Άλλοι ηγέτες είναι προσανατολισμένοι αποκλειστικά στην ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, άλλοι στην ικανοποίηση των αναγκών του οργανισμού και άλλοι επιτυγχάνουν να εξισορροπούν τις δυο αυτές ανάγκες προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας.

Στη Leader-Member-Exchange (LME) θεωρία οι σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των μελών του οργανισμού καθορίζουν το είδος της ανταλλαγής μεταξύ ηγετών και υφισταμένων αλλά και το είδος των ρόλων που θα υιοθετηθούν, ώστε να μεγιστοποιηθεί η εργασιακή ικανοποίηση, η οργανωσιακή δέσμευση, η εμπιστοσύνη, η ανοιχτή επικοινωνία και ο αλληλοσεβασμός. (Green & Uhl-Bien, 1995).

### **Οι περιστασιακές-ενδεχομενικές θεωρίες**

Σύμφωνα με το περιστασιακό μοντέλο του Fielder, το οποίο είναι το επικρατέστερο των περιστασιακών θεωριών, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας συναρτάται άμεσα με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης στην οποία η ηγεσία εκτυλίγεται. Ο ηγέτης μπορεί να είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και αναποτελεσματικός σε κάποια άλλη. Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του συνδέεται με τη συμπεριφορά του, αλλά και με τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τα μέλη της ομάδας ενώ επηρεάζεται καθοριστικά από τη φύση της εργασίας, αλλά και από τη θεσμοθετημένη θέση εξουσίας που κατέχει (Μπουραντάς, 2002). Η συμβολή των ενδεχομενικών θεωριών έγκειται *«στη διαμόρφωση της έννοιας του ευέλικτου ηγέτη, ο οποίος είναι ικανός να προσαρμόζεται στις καταστάσεις»* (Κατσαρός, 2008:104).

### **Η Εκπαιδευτική Ηγεσία**

Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως «η διαδικασία της επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται σε ένα όραμα για το σχολείο. Το όραμα διαρθρώνεται από τους ηγέτες που επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερόμενων μερών στο όνειρο για ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο, τους μαθητές, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς» (Bush & Glover, 2003). Η εκπαιδευτική ηγεσία προέκυψε ως απάντηση στη βασισμένη σε επιχειρηματικά μοντέλα και θεωρίες εκπαιδευτική διοίκηση. Η εφαρμογή στους σχολικούς οργανισμούς ορθολογικών διαχειριστικών προσεγγίσεων με έμφαση σε ενιαίους μετρήσιμους στόχους και διαδικασίες δέχθηκε ισχυρή κριτική καθώς, όπως υποστηρίζει ο Bush (2008) *«δημιούργησε ένα άγχος σχετικά με τις διαδικασίες σε βάρος των εκπαιδευτικών σκοπών και αξιών»*. Το αποτέλεσμα αυτής της αντίδρασης ήταν η ανάπτυξη εναλλακτικών αναπτυσσόμενων

προσεγγίσεων, στις οποίες τα μοντέλα ηγεσίας βασίστηκαν στην παρατήρηση και την εμπειρία που προκύπτει από τα ίδια τα σχολεία.

Το 1994 ιδρύθηκε στην Αγγλία το NCSL (Εθνικό Κολέγιο για τη Σχολική Ηγεσία) συνιστώντας μια σημαντική καινοτομία στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, που αποτέλεσε στροφή για την εκπαιδευτική ηγεσία σε παγκόσμιο επίπεδο (Bush, 2008) μεγιστοποιώντας την ανάπτυξη της ηγεσίας (Harris, 2005). Πολλές χώρες όπως, οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία εστιάζουν επίσης στην ανάπτυξη της ηγεσίας καθώς οι αυξημένες απαιτήσεις των σχολείων για υψηλότερες αποδόσεις των μαθητών ώθησαν σε μεταρρυθμίσεις που συμπεριέλαβαν την αναγνώριση για την ανάγκη αποτελεσματικής ηγεσίας στα σχολεία.

Στην Ελλάδα όπου «η γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου υπήρξε και μάλλον παραμένει η επικρατέστερη» (Κατσαρός, 2008), με έμφαση στη διαχείριση περισσότερο παρά στο όραμα και την αλλαγή, υπάρχει ουσιαστικό έλλειμμα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των υποψηφίων ηγετικών στελεχών, αλλά και των εν ενεργεία διευθυντών σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας (Σαϊτής, 2005), γεγονός το οποίο, παράλληλα με την έλλειψη αυτονομίας και τη διοικητική αποδυνάμωση του σχολείου, λειτουργεί ανασταλτικά στην υιοθέτηση ηγετικών πρακτικών που προωθούν τον μετασχηματισμό και την καινοτομία (Χρονοπούλου, 2012).

### 2.1.1.2. Μοντέλα Ηγεσίας

Η εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας, σχετίζεται άμεσα με την αρχηγία, διοίκηση, διαχείριση, και φανερώνει τη σχέση ανάμεσα στον φορέα της ηγεσίας και του αντικειμένου της. Οι μέθοδοι που θεμελιώνουν και στηρίζουν τη σχέση αυτή, είναι η δύναμη, η γοητεία, η γνώση, η βία, ο πλούτος και το «χάρisma» από την πλευρά του φορέα της ηγεσίας, και η ανάγκη, ο φόβος, η πίστη και η ελπίδα από την πλευρά του αντικειμένου. Η παρούσα σχέση, μπορεί να θεωρηθεί και ως άτυπο συμβόλαιο που εστιάζει στο όραμα του εκάστοτε ηγέτη, ο οποίος έχει επηρεάσει την κοινωνία ή μια ομάδα ατόμων, με την προσδοκία της βελτίωσης ή ακόμη και της διάσωσης τους από τον υπάρχοντα τρόπο ζωής. Επακόλουθο αυτού, είναι η υποχρέωση της ηγεσίας, σε αντίθεση με του μάντζερ, να δημιουργεί, να αποτρέπει γεγονότα ή να αλλάζει μια κατάσταση, ώστε ο οργανισμός να μπορέσει να πραγματοποιήσει τους στόχους, τους οποίους έχει προκαθορίσει με βάση το όραμα και την αποστολή (Kotter, 2001, Potter, 1996).

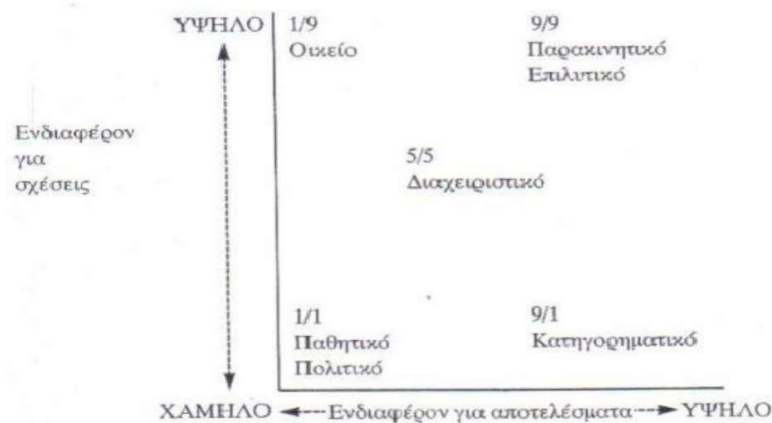
Τέλος της δεκαετίας του 1950, οι ερευνητές διερεύνησαν περαιτέρω το θέμα της ηγεσίας και στράφηκαν σε νέες θεωρίες και μοντέλα, που προσέγγιζαν το ζήτημα σε μια ποικιλία καταστάσεων που μπορούν να χαρακτηρίσουν τον ηγέτη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται, σύντομα προσεγγίσεις – Μοντέλα της ηγεσίας.

#### Η διοικητική σχάρα

Η πιο γνωστή προσέγγιση, είναι αυτή που διατυπώθηκε από τους Blake και Mouton (1964),(αν. στο Everard & Morris, 1999), σύμφωνα με την οποία η ηγετική συμπεριφορά φέρει δύο συνιστώσες, μια που σχετίζεται με το ενδιαφέρον του ηγέτη για την παραγωγή και μια που αφορά στο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Η προσέγγιση αυτή, συνδυάζοντας τις δύο συνιστώσες, δημιουργεί πέντε τύπους ηγετών:

- Τον οικείο ηγέτη, το ενδιαφέρον του οποίου στρέφεται προς τους ανθρώπους, και που επιθυμεί να είναι αρεστός, να αποφεύγει τις συγκρούσεις, να επαινεί και να δημιουργεί συναδελφική αλληλεγγύη.
- Τον κατηγορηματικό ηγέτη, ο οποίος αποσκοπεί στην παραγωγή, τον έλεγχο και την άσκηση διοικητικών καθηκόντων.
- Τον διαχειριστικό ηγέτη, ο οποίος είναι ευσυνείδητος, σταθερός, χωρίς ή με ελάχιστο ενδιαφέρον για τις ηγετικές διαστάσεις και καθόλου νεωτεριστής.
- Τον παθητικό - πολιτικό ηγέτη, που επιλέγει μια παθητική συμπεριφορά με στόχο να αντισταθεί στους υπάρχοντες νεωτερισμούς.
- Τον παρακινητικό ηγέτη, ο οποίος ενδιαφέρεται για το έργο και τους/τις υπαλλήλους, λαμβάνει αποφάσεις, μεταβιβάζει αρμοδιότητες και ασκεί δημοκρατική διοίκηση.

Στο σχήμα που ακολουθεί, γίνεται σαφές ότι τα καλύτερα αποτελέσματα, μπορούν να προκύψουν, όταν το ενδιαφέρον του ηγέτη είναι υψηλό, τόσο για την παραγωγή όσο και για τους ανθρώπους.



Σχήμα 1. Δισδιάστατο υπόδειγμα διοικητικών στυλ σύμφωνα με τους Blake και Mouton, Everard & Morris, 1999

Οι Blake και Mouton εντόπισαν πέντε αντιπροσωπευτικές καταστάσεις που περιγράφουν τη συμπεριφορά ενός ηγέτη ή μάνατζερ. Αξίζει να αναφερθεί ότι η πηγή της εξουσίας ή της επιρροής ενός ατόμου πάνω σε άλλα μπορεί να προέρχεται από:

1. Την εξειδίκευση που διαθέτει το πρόσωπο αυτό.

2. Τη δυνατότητα που έχει να επηρεάζει τα άλλα άτομα με τις αποφάσεις του ή μέσω των ανταμοιβών και της τιμωρίας.
3. Της αναφοράς, αφού θα ήθελαν να του μοιάσουν-πρότυπο προς μίμηση.
4. Τον νόμο ή τη σύμβαση που έχουν υπογράψει τα μέρη, που αποτελούν την πηγή/βάση καθορισμού δικαιωμάτων και υποχρεώσεων.
5. Της πληροφόρησης του διαθέτει ο ηγέτης.

Μια ανάλογη, εξίσου σημαντική, είναι και η προσέγγιση των Halpin και Winer (1966), όπ. αν. Μιχόπουλος, 1998β) οι οποίοι προσπάθησαν να καθορίσουν το πρότυπο της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς, λαμβάνοντας υπόψη τους τις απόψεις των υφισταμένων. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα τους, έδειξαν ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα, έχει άμεση εξάρτηση από το υψηλό ενδιαφέρον και σεβασμό για τα μέλη της ομάδας και τον προσδιορισμό των οργανωτικών ρόλων κατά τη διαδικασία παραγωγής, αν και οι ανώτεροι φαίνεται να δίνουν έμφαση στην εισαγωγή της δομής, σε αντίθεση με τους υφισταμένους που εστιάζουν στη μέριμνα. Ένας ηγέτης που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και για τις δύο πλευρές που περιγράφηκαν παραπάνω, μπορεί να θεωρηθεί ως δυναμικός, εν αντιθέσει με εκείνο που δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον και που χαρακτηρίζεται ως παθητικός. Ένας ηγέτης που υιοθετεί μια συμπεριφορά με χαμηλή μέριμνα για τον άνθρωπο, αλλά υψηλή για τον προσδιορισμό και την καθιέρωση της δομής, χαρακτηρίζεται ως δομικός, ενώ εκείνος που η συμπεριφορά του εκφράζεται μέσω της μεγάλης φροντίδας που παρέχει στον άνθρωπο και του μικρού ενδιαφέροντος στην καθιέρωση της δομής, είναι ένας ηγέτης που φροντίζει.

### **Το μοντέλο των στυλ ηγεσίας των Vroom & Yetton**

Οι Vroom -Yetton (1973) διαπίστωσαν την αδυναμία των μοντέλων να διατυπώσουν μια σχέση που να συνδέει την συμπεριφορά του ηγέτη με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Οι Vroom -Yetton ανέπτυξαν ένα μοντέλο για να καλύψουν το κενό αυτό. Το μοντέλο που προτάθηκε από τους Vroom & Yetton συνδέει τη μέθοδο ηγεσίας - συμπεριφορά με την κατάσταση. Δηλαδή, έχοντας σταθμίσει επακριβώς τις σημαντικότερες παραμέτρους του προβλήματος, είμαστε σε θέση, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, να επιλέξουμε και το καταλληλότερο στυλ ηγεσίας. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τα πιο κάτω 5 στυλ ηγεσίας, που αναφέρονται στη συμμετοχή ή όχι των ατόμων στη λήψη των αποφάσεων. Τα στυλ αυτά είναι:

- I. Το Πρώτο Αυταρχικό: Ο/η προϊστάμενος/η αποφασίζει μόνος/η του/της, λαμβάνοντας υπόψη μόνο τις πληροφορίες που έχει αυτός/ή, και κατόπιν δίνει τις απαραίτητες εντολές στους/στις υφισταμένους/ες του.
- II. Το Δεύτερο Αυταρχικό: Ο/η προϊστάμενος/η παίρνει τις αποφάσεις μόνος/η του/της, αλλά χρησιμοποιεί και πληροφορίες που θα αντλήσει από τους/τις υφισταμένους/ες του.
- III. Το Πρώτο Συμβουλευτικό: Ο/η προϊστάμενος/η λαμβάνει την τελική απόφαση μόνος/η του/της, αλλά αφού πρώτα συζητήσει και «μοιραστεί» το πρόβλημα με τους/τις υφισταμένους/ες του/της σε ατομικό επίπεδο.



IV. Το Δεύτερο Συμβουλευτικό: Ο/η προϊστάμενος/η αποφασίζει μόνος/η του/της, αφού συζητήσει την κατάσταση με τους/τις υφισταμένους/ες του/της, όχι όμως ατομικά, όπως στο προηγούμενο στυλ, αλλά σε ομαδικό επίπεδο.

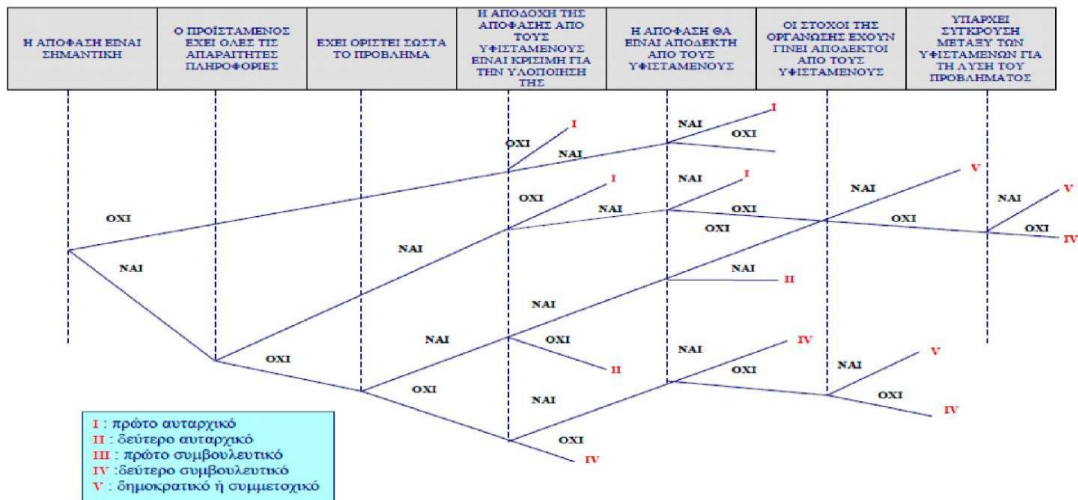
V. Το Δημοκρατικό ή Συμμετοχικό: Ο/η προϊστάμενος/η εισηγείται το πρόβλημα στην ομάδα του και η απόφαση λαμβάνεται με τη συμμετοχή όλων.

Όσον αφορά στις παραμέτρους του προβλήματος από τις οποίες θα εξαρτηθεί η επιλογή του στυλ, αυτές θα μπορούσαν να είναι: α) η σημασία, (σπουδαιότητα), του προβλήματος, β) οι διαθέσιμες πληροφορίες, γ) η οριοθέτηση του προβλήματος, δ) ο ρόλος που παίζει η συναίνεση των υφισταμένων για την εφαρμογή της απόφασης, ε) ο βαθμός αποδοχής της απόφασης, αν ληφθεί μόνο από τον προϊστάμενο, στ) ο βαθμός αποδοχής των στόχων της οργάνωσης από τους/τις υφισταμένους/ες, ζ) οι συγκρούσεις που ενδέχεται να προκύψουν μέσα στα πλαίσια της ομάδας κατά τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος και λήψης της κατάλληλης απόφασης.

Παράλληλα, και προκειμένου ο/η προϊστάμενος/η να επιλέγει κάθε φορά το καταλληλότερο στυλ ηγεσίας, προτείνεται η χρήση ενός «δέντρου απόφασης» το οποίο περιλαμβάνει μια σειρά επτά κλειστών διαγνωστικών της κατάστασης ερωτημάτων, δηλαδή ερωτημάτων στα οποία η απάντηση μπορεί να είναι μόνο «ναι» ή «όχι». Τα ερωτήματα αυτά είναι τα εξής :

1. Είναι σημαντικό, (ποιοτικά), να ληφθεί μία απόφαση που θα επιφέρει ένα διαφορετικό και καλύτερο αποτέλεσμα;
2. Ο προϊστάμενος έχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για να πάρει τη σωστή απόφαση;
3. Είναι το πρόβλημα σωστά δομημένο;
4. Η αποδοχή της απόφασης από τους/τις υφισταμένους/ες είναι κρίσιμη για την υλοποίησή της;
5. Η απόφαση θα είναι αποδεκτή από τους/τις υφισταμένους/ες;
6. Οι υφιστάμενοι/ες δέχονται τους στόχους της οργάνωσης βάσει των οποίων θα επιλυθεί το πρόβλημα;
7. Είναι πιθανή η ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ των μελών της ομάδας κατά τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος;

Η μορφή του δέντρου απόφασης σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο είναι η εξής:



Με το συγκεκριμένο πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς έγινε προσπάθεια μείωσης των περιστασιακών, (έκτακτων και απρόβλεπτων δηλαδή), παραγόντων που μπορούν ανά πάσα στιγμή να προκαλέσουν μία απρόβλεπτη ηγετική συμπεριφορά. Γι' αυτόν το λόγο το συγκεκριμένο πρότυπο μπορεί να εφαρμοστεί καλύτερα στις περιπτώσεις που υπάρχει σαφής εικόνα των απόψεων για την ποιότητα της απόφασης, τη σημασία της και το βαθμό αποδοχής της. Όλα αυτά όμως δεν είναι ξεκάθαρα σε όλες τις περιπτώσεις.

Άλλωστε το μοντέλο ηγετικής συμπεριφοράς των Vroom & Yeton, λίγο καιρό μετά την εμφάνισή του αναθεωρήθηκε από τους Vroom και Jago, οι οποίοι πρόσθεσαν και άλλα τρία ερωτήματα, τα εξής:

Έχουν οι υφιστάμενοι όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για να λάβουν τη σωστή απόφαση;  
 Υπάρχει αρκετός χρόνος, ώστε να συμπεριληφθούν και οι υφιστάμενοι στην αποφασιστική διαδικασία;

Είναι εφικτή, (και από οικονομικής πλευράς), η συγκέντρωση των διασκορπισμένων, (γεωγραφικά), υφισταμένων προκειμένου να ληφθεί η απόφαση;

Το σημαντικό σημείο είναι ότι το συγκεκριμένο μοντέλο εξετάζει το ζήτημα της ηγεσίας μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η εστίαση που κάνει στη λήψη της απόφασης από τον προϊστάμενο. Ιδιαίτερα μετά την αναθεώρηση και τα ερωτήματα που προστέθηκαν έγινε πιο σύνθετο, αφού πλέον λαμβάνεται υπόψη ένα ευρύτερο φάσμα παραμέτρων που επηρεάζουν την απόδοση της ηγεσίας στο ζήτημα της λήψης αποφάσεων.

Το μοντέλο ηγεσίας του Fiedler

Το μοντέλο ηγεσίας του Fiedler (1966) προσπαθεί να συνδέσει, τόσο την προσωπικότητα του ηγέτη όσο και την πολυπλοκότητα της κατάστασης. Το μοντέλο αυτό εξηγεί ότι για να είναι αποτελεσματικός ένας ηγέτης, το στυλ της ηγεσίας του πρέπει να ταιριάζει με τις απαιτήσεις

της κατάστασης. Δηλαδή σε άλλες καταστάσεις ή οργανισμούς μπορεί να είναι αποτελεσματικοί κάποιοι ηγέτες, ενώ σε άλλες όχι. Χρήσιμο όμως, είναι να δούμε πως το συγκεκριμένο μοντέλο ορίζει το στυλ ηγεσίας και πως τα χαρακτηριστικά αναφορικά με την κατάσταση.

#### α) Στυλ ηγεσίας

Το μοντέλο σχετικά με την προσωπικότητα του ηγέτη περιγράφει δυο υποκινητικούς προσανατολισμούς ηγεσίας ή στυλ -το προσανατολισμένο στο καθήκον & το προσανατολισμένο στις σχέσεις- και μετρώνται από ένα απλό μέτρο προσωπικότητας γνωστό ως η κλίμακα του «λιγότερου προτιμώμενου συνεργάτη». Το μέτρο αυτό απαρτίζεται από 16 έως 24 διπολικές κλίμακες επιθετικών προσδιορισμών, που κάθε άκρο του εκφράζει μια θετική ή μια αρνητική ιδιότητα, όπως στο παρακάτω παράδειγμα. (Μιχόπουλος, 1998).

Επαρκής	1 2 3 4 5 6 7 8	Μη επαρκής
Φιλικός	1 2 3 4 5 6 7 8	Μη φιλικός
Δυσάρεστος	1 2 3 4 5 6 7 8	Ευχάριστος

Το μέτρο μετρά μια υποκινητική ιεραρχία. Οι ηγέτες που έχουν υψηλή επίδοση στην κλίμακα είναι προσανατολισμένοι στις σχέσεις της ομάδας και ικανοποιούνται από επιτυχείς διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, ενώ με χαμηλή ικανοποιούνται από την επιτυχή εκπλήρωση των καθηκόντων και είναι προσανατολισμένοι στην εργασία.

#### β) Τα χαρακτηριστικά της κατάστασης

Οι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη και διαμορφώνουν το περιβάλλον γύρω από την δράση - απόφαση, είναι οι εξής:

- Οι σχέσεις του/της προϊσταμένου/ης με την ομάδα των υφισταμένων του. Ουσιαστικά εξετάζεται το κλίμα που επικρατεί, (αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμός), ανάμεσα στον/στην προϊστάμενο/η και τους/τις υφισταμένους/ες του/της. Από τη στιγμή που οι σχέσεις είναι καλές, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν αποδεκτές οι προτάσεις και αποφάσεις του/της προϊσταμένου/ης.
- Τα καθήκοντα της ομάδας. Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο δομούνται τα καθήκοντα μέσα στην ομάδα. Από τη στιγμή που τα καθήκοντα είναι ξεκάθαρα και απλά, είναι πιο εύκολο να ασκηθεί η ηγεσία. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή τα καθήκοντα δε μπορούν να οριστούν και να αξιολογηθούν, τότε ο/η προϊστάμενος/η δεν είναι δυνατό να ασκήσει την απαιτούμενη κάθε φορά επιρροή και η προσωπική κρίση των υφισταμένων παίζει σημαντικότερο ρόλο για την εκπλήρωση της αποστολής της οργάνωσης.
- Η δύναμη που αντλεί ο/η προϊστάμενος/η από τη θέση του. Στην περίπτωση αυτή εξετάζεται η θέση του/της προϊσταμένου/ης μέσα στο ιεραρχικό σύστημα της οργάνωσης. Κάτι τέτοιο μπορεί να είναι πολύ σημαντικό, γιατί συνήθως από τη θέση εξαρτώνται οι αμοιβές και οι ποινές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο προϊστάμενος προς τους/τις

υφισταμένους/ες του/της, και επίσης, από τη θέση εξαρτάται και το κύρος του απέναντι στην ομάδα που διοικεί.

Σύμφωνα μ' αυτούς τους τρεις παράγοντες, μία κατάσταση μπορεί να κινείται μέσα στα όρια της πολύ ευνοϊκής ή της πολύ δυσμενούς κατάστασης. Το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται θα είναι προσανατολισμένο είτε προς τα καθήκοντα, (αυταρχικό), είτε προς τους ανθρώπους, (συμμετοχικές διαδικασίες, καλό εργασιακό κλίμα). Το συμπέρασμα είναι ότι το στυλ που είναι προσανατολισμένο προς το έργο είναι περισσότερο αποτελεσματικό σε πολύ ευνοϊκές ή πολύ δυσμενείς συνθήκες, ενώ αντίθετα το στυλ που προσανατολίζεται προς τις ανθρώπινες σχέσεις είναι αποτελεσματικότερο σε ενδιάμεσες καταστάσεις.

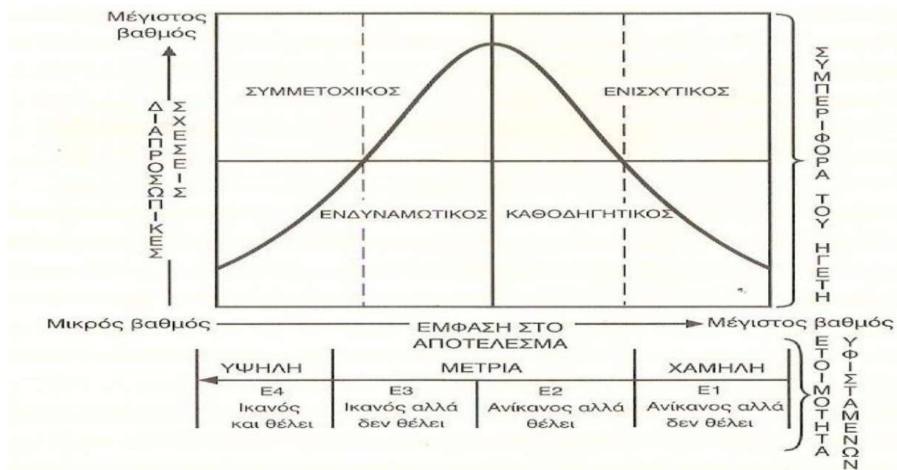
Αυτό συμβαίνει γιατί όταν η κατάσταση είναι πολύ ευνοϊκή, οι υφιστάμενοι έχουν εμπιστοσύνη στον/στην προϊστάμενό/η τους και δέχονται την καθοδήγησή του/της. Παράλληλα, όταν η κατάσταση είναι πολύ δυσμενής και επικρατεί ασάφεια για τους στόχους και τα καθήκοντα οι υφιστάμενοι/ες προτιμούν να εργάζονται υπό καθοδήγηση. Αντίθετα σε ενδιάμεσες καταστάσεις οι υφιστάμενοι/ες προτιμούν να έχουν λόγο και να εκφράζουν τις απόψεις πάνω στην εργασία τους, όπως επίσης θέλουν να έχουν ρόλο και στη λήψη των αποφάσεων. Όσον αφορά στην επίτευξη της ισορροπίας ανάμεσα στην ηγεσία και την κατάσταση, θα πρέπει είτε ο/η προϊστάμενος/η να αναθεωρήσει τις απόψεις του/της και να εφαρμόσει μία μορφή ηγεσίας καταλληλότερη, είτε να αλλάξει η κρατούσα κατάσταση, προκειμένου να συμβαδίζει με το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει ο/η προϊστάμενος/η, είτε, τέλος, να γίνουν αλλαγές και στα δύο.

Η θεωρία έστρεψε το επιστημονικό πεδίο στη μελέτη της κατάστασης και εστίασε την προσοχή στο οργανωτικό περιβάλλον και στον ρόλο του στην αποτελεσματική ηγεσία.

### **Το μοντέλο του ηγετικού στυλ των Hersey & Blanchard**

Το μοντέλο ηγεσίας των Hersey και Blanchard (1993) ή θεωρία του κύκλου ζωής του ηγετικού στυλ συνδέει την αποτελεσματικότητα ενός στυλ ηγεσίας με την ωριμότητα των υφισταμένων. Είναι μια επέκταση της θεωρίας για περιστασιακή ηγεσία. Ο προσανατολισμός του ηγέτη και σ' αυτή τη θεωρία κινείται ανάμεσα στο έργο και στους ανθρώπους και η διαφοροποίηση υπάρχει όσον αφορά στην ωριμότητα των υπαλλήλων. Αυτή κρίνεται από την ικανότητα και τη θέληση που έχουν να εργαστούν και να πετύχουν τα επιθυμητά για την οργάνωση αποτελέσματα, από την προθυμία τους ή όχι να αναλάβουν ευθύνες, καθώς και από τις γνώσεις τους και την εκπαίδευση στα πλαίσια της οργάνωσης. Μέσα από τις μελέτες τους επίσης, κατέληξαν στο ότι οι περισσότερες ηγετικές δραστηριότητες μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο ευδιάκριτες συμπεριφοριστικές διαστάσεις: δραστηριότητες που επικεντρώνονται στο στόχο, και, δραστηριότητες που επικεντρώνονται στον άνθρωπο. Οι δραστηριότητες που επικεντρώνονται στο στόχο καθορίζονται από το βαθμό στον οποίο ένας προϊστάμενος υιοθετεί μία μονόδρομη επικοινωνία, εξηγώντας τι, πώς, πότε και πού πρέπει να γίνουν οι

απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη του στόχου. Η συμπεριφορά που επικεντρώνεται στον άνθρωπο καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο ο/η προϊστάμενος/η συμμετέχει σε αμφίδρομη επικοινωνία με τους/τις υφισταμένους/ες του/της, παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη και διευκολύνοντας την εργασία τους.



Σχήμα 2. Το μοντέλο του ηγετικού στυλ των Hersey & Blanchard

Από τη μελέτη των Hersey και Blanchard προκύπτουν τέσσερα διαφορετικά στυλ ηγεσίας, τα εξής:

- Ο/Η προϊστάμενος/η που καθοδηγεί: στην περίπτωση αυτή ο/η υφιστάμενος/η δεν έχει τις ικανότητες και την προθυμία να εργαστεί και ο ηγέτης πρέπει να εστιάσει περισσότερο στο έργο και λιγότερο στη σχέση του με τον υφιστάμενο.
- Όταν ο/η υφιστάμενος/η δεν είναι σε θέση να εκτελέσει τα καθήκοντά του/της, τότε ο/η προϊστάμενος/η πρέπει να αναλάβει έναν ιδιαίτερα καθοδηγητικό ρόλο, επικεντρώνοντας την προσοχή του, αλλά και την προσοχή του/της υφισταμένου/νης στην εργασία και όχι στη μεταξύ τους σχέση. Είναι αυτονόητο ότι ο/η προϊστάμενος/η μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε μέσο ελέγχου ή εξαναγκασμού του/της παρέχεται από την οργάνωση, προκειμένου να πείσει τον/την υφιστάμενο/η να εργαστεί. Στο σημείο αυτό η εργασιακή σχέση δεν είναι και τόσο σημαντική υπό την έννοια ότι το πρόσωπο το οποίο δεν είναι ικανό να εκτελέσει την εργασία του, μπορεί να αντικατασταθεί. Άλλωστε μια στάση αδιαφορίας από τη μεριά του/της υφισταμένου/ης, συνήθως δηλώνει και ανωριμότητα, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι δε μπορούμε να μιλάμε για μία διοικητική προσέγγιση με πιο συμμετοχικό χαρακτήρα.
- Ο/Η προϊστάμενος/η που πείθει: στην περίπτωση αυτή ο/η υφιστάμενος/η είναι μεν πρόθυμος/η να εργαστεί, αλλά δεν έχει την απαραίτητη ωριμότητα και ικανότητες, έτσι ο/η προϊστάμενος/η πρέπει να εστιάσει τόσο στο έργο, όσο και στην εργασιακή σχέση.

- Όταν ο/η εργαζόμενος/η θέλει να εκτελέσει τα καθήκοντα που του/της έχουν ανατεθεί, αλλά στερείται κάποιων ικανοτήτων ή δεν έχει φτάσει στο απαραίτητο σημείο ωριμότητας, τότε ο/η προϊστάμενος/η πρέπει να ενεργήσει με έναν πιο φιλικό τρόπο, να ασκήσει «γοητεία», θα τολμούσαμε να πούμε, πάνω στον/στην υφιστάμενό/ή του, βοηθώντας τον/την έτσι να ανταποκριθεί στην αποστολή του/της και να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του/της προς την οργάνωση.
- Ο/Η προϊστάμενος/η που συμμετέχει: ο/η υφιστάμενος/η έχει τις ικανότητες να εκτελέσει τα καθήκοντά του/της, αλλά δεν είναι πρόθυμος/η. Ο/Η προϊστάμενος/η πρέπει να εστιάσει περισσότερο στην εργασιακή σχέση και λιγότερο στην επίτευξη του στόχου.
- Όταν ο/η υφιστάμενος/η αρνείται να κάνει την εργασία του, τότε ο/η προϊστάμενος/η πρέπει να ανακαλύψει τους λόγους που προκαλούν αυτή την άρνηση και να βοηθήσει τον/την υφιστάμενο/η να τους ξεπεράσει. Η ανησυχία για την επίτευξη του στόχου δεν πρέπει να υφίσταται, γιατί από τη στιγμή που ο/η υφιστάμενος/η αποκτήσει προθυμία θα είναι σε θέση να επιτύχει το στόχο που του έχει ανατεθεί από την οργάνωση.
- Ο/Η προϊστάμενος/η που εξουσιοδοτεί: ο/η υφιστάμενος/η έχει την ικανότητα και την προθυμία να εκτελέσει την εργασία του. Η εστίαση του προϊσταμένου μπορεί να είναι χαμηλή και προς τους ανθρώπους, αλλά και προς το στόχο.
- Όταν ο/η υφιστάμενος /η βρίσκεται σ' αυτό το σημείο, τότε ο/η προϊστάμενος/η μπορεί να τον/την εμπιστευθεί και να τον αφήσει να εκτελέσει την αποστολή του, χωρίς να ανησυχεί για την έκβασή της.

Πίνακας 4. Κυρίαρχες προσεγγίσεις της Ηγεσίας (Jewell, 1998)

	Leader based	Relationship based	Follower based
Τι είναι ηγεσία;	Η κατάλληλη συμπεριφορά του έχοντα ρόλο ηγέτη	Εμπιστοσύνη, σεβασμός, και αμοιβαίες υποχρεώσεις	Δυνατότητα και κίνητρα διαχείρισης της προσωπικής επίδοσης
Συμπεριφορά	Ανάπτυξη και επικοινωνία οράματος, έμπνευση	Οικοδόμηση δυνατών σχέσεων, αμοιβαία μάθηση και αποδοχή	Εμφύχωση, συμβουλευτική, παράδοση ελέγχου
Πλεονεκτήματα	Ο ηγέτης αποτελεί σημείο συσπείρωσης όλου του οργανισμού, κοινή κατανόηση του σκοπού και των αξιών	Αποδοχή διαφορετικών αναγκών των υφισταμένων, δυνατότητα απόσπασης περισσότερης εργασίας	Αξιοποίηση των μέγιστων ικανοτήτων των υφισταμένων, 'απελευθέρωση' ηγετών για να ασχοληθούν με άλλα θέματα
Μειονεκτήματα	Υψηλή εξάρτηση στον ηγέτη, προβλήματα σε περιπτώσεις αλλαγής ηγέτη ή επιδίωξης ακατάλληλου σκοπού	Απαιτείται πολύς χρόνος, βασίζεται στη δημιουργία μακροπρόθεσμων σχέσεων μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων	Υψηλός βαθμός εξάρτησης από τις πρωτοβουλίες και δυνατότητες των υφισταμένων
Περισσότερο αποτελεσματικό	Σε δομημένες εργασίες, όταν είναι ισχυρός και αποδεκτός ο ηγέτης	Σε καταστάσεις που ευνοούν τον ηγέτη που βρίσκεται ανάμεσα σε δύο άκρα	Σε μη δομημένες εργασίες, όταν ο ηγέτης δεν θεωρείται ισχυρός και αποδεκτός

### 2.1.1.3. Ηγεσία σε περίοδο κρίσης

Ο καθηγητής του Harvard, Ron Heifetz και οι συνεργάτες του διακρίνουν τις δυσκολίες στην άσκηση ηγεσίας σε περιόδους κρίσης και προτείνουν τις εξής ενέργειες:

1. **Υποστήριξε την προσαρμογή.** Τα διευθυντικά στελέχη αντιμετωπίζουν σήμερα δύο συγκρουόμενες απαιτήσεις. Πρέπει να ενεργούν για να ανταποκριθούν στις σημερινές προκλήσεις και πρέπει να προσαρμόσουν το τι κάνουν και πώς για να ευημερήσουν στον κόσμο του αύριο. Πρέπει να αναπτύξουν τις «επόμενες πρακτικές», ενώ θα εφαρμόζουν άψογα τις σημερινές βέλτιστες πρακτικές.
2. **Αποδέξου την έλλειψη ισορροπίας.** Όταν λείπει το αίσθημα του επείγοντος είναι πολύ λιγότερες οι πιθανότητες να γίνουν οι δύσκολες αλλαγές. Αλλά και όταν οι άνθρωποι

νοιώθουν υπερβολικά μεγάλη δυσφορία, ή αντιδρούν, ή φεύγουν ή παγώνουν. Η τέχνη της ηγεσίας στο σημερινό κόσμο χρειάζεται χειρισμό της αναπόφευκτης σύγκρουσης, του χάους και της σύγχυσης της αλλαγής, ώστε η δυσφορία να γίνεται παραγωγική και όχι καταστροφική.

3. **Δημιούργησε ηγεσία.** Η προσαρμοστικότητα ενός Οργανισμού δεν προέρχεται συνήθως από κάποια σαρωτική νέα πρωτοβουλία που την ονειρεύτηκαν στην έδρα της εταιρίας, αλλά από τη συσσώρευση μικρο-προσαρμογών που προήλθαν από ολόκληρο τον Οργανισμό, από τα διάφορα μικρο-περιβάλλοντά του. Ακόμα και η μεγάλη επιτυχία είναι προϊόν πολλών πειραμάτων ένα από τα οποία οδηγεί στην πρόοδο.
4. **Φρόντισε τον εαυτό σου.**
  - > Πρώτον πρέπει να επιτρέψεις στον εαυτό σου να είναι και αισιόδοξος και ρεαλιστής. Αυτό θα δημιουργήσει μια υγιή ένταση που δεν επιτρέπει στην αισιοδοξία να γίνει άρνηση και στον ρεαλισμό να εξελιχθεί σε κυνισμό.
  - > Δεύτερον, να έχεις καταφύγια στα οποία να μπορείς να σκέπτεσαι τα γεγονότα και να παίρνεις αποστάσεις απ' αυτά. Καταφύγιο μπορεί να είναι ένας τόπος ή μια δραστηριότητα που να σου επιτρέπει να ξεφεύγεις και να ξανασταθμίσεις τις αντιδράσεις σου.
  - > Τρίτον, ανοίξου σε έμπιστους φίλους σου στους οποίους μπορείς να μιλήσεις για τη δουλειά σου και να τους εξηγήσεις τους λόγους που σε οδηγούν στις πράξεις σου.
  - > Τέταρτον, ανοίξου συναισθηματικά στη δουλειά σου. Μια σωστή επίδειξη συναισθημάτων μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματικό εργαλείο αλλαγής, κυρίως όταν γίνει με τη σωστή στάση. Η διατήρηση της ισορροπίας δείχνει στους άλλους ότι παρόλο που υπάρχει συναισθηματική φόρτιση, η κατάσταση μπορεί να ελεγχθεί.
  - > Τέλος, μην χαθείς μέσα στον ρόλο σου. Αν η ζωή σου ορίζεται από μια μοναδική προσπάθεια, όσο σημαντική κι αν είναι η δουλειά σου για σένα και για τους άλλους, τότε είσαι ευάλωτος όταν τα πράγματα αλλάξουν. Επίσης στερείσαι άλλες ευκαιρίες για ολοκλήρωση (Heifetz, Grashow & Linsk, 2009).

## 2.2. Σύγχρονες προσεγγίσεις και τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση

### 2.2.1. Τύποι και χαρακτηριστικά Διοίκησης & Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Το έργο του διευθυντή-ηγέτη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα γίνεται συνεχώς πιο περίπλοκο και πιο απαιτητικό.

Ως **εκπαιδευτικός ηγέτης** έχει την ευθύνη της καθοδήγησης της διδασκαλίας και της μάθησης, ως **μετασχηματιστικός ηγέτης** προωθεί ένα προκλητικό όραμα για την αλλαγή των



υφιστάμενων δομών ενώ διατηρεί εξολοκλήρου τις αρμοδιότητες διαχείρισης της καθημερινότητας του σχολείου **ως διοικητικός ηγέτης**.

Οι πολλαπλές απαιτήσεις των ρόλων και η «δυσκολία» ακόμη και των πιο ικανών διευθυντών να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε όλα τα ηγετικά καθήκοντα και τις δραστηριότητες που προκύπτουν, υπαγορεύουν την υιοθέτηση της προοπτικής της διανομής της ηγεσίας σε πολλά επίπεδα με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών του σχολείου.

Τα τελευταία χρόνια στον διεθνή χώρο, αναφέρει ο Πασιάς (2016), στο πλαίσιο των επιδράσεων της «κοινωνίας της γνώσης» και των θεωρήσεων που προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με τη «νέα μάθηση» και την «κοινωνία των ικανοτήτων», παρατηρείται στροφή και έμφαση προς συμμετοχικές και συνεργατικές μορφές και μοντέλα ηγεσίας, τα οποία θεωρούνται ότι συμβάλλουν θετικά στη σχολική βελτίωση και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Σε αυτήν την κατεύθυνση επιχειρείται να καθοριστεί ένα πλαίσιο βασικών ικανοτήτων, οι οποίες συνδέονται με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Ως βασικές ικανότητες θεωρούνται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες:

1. Όραμα – ικανότητα παρακίνησης του προσωπικού και των μαθητών
2. Στρατηγική σκέψη – ικανότητα ολιστικής προσέγγισης
3. Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και της μαθησιακής κουλτούρας
4. Ικανότητα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων
5. Ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των πόρων
6. Επαρκής γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος
7. Ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας και ανοιχτότητας
8. Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (European Commission, 2010).

Διάφοροι μελετητές έχουν κατά καιρούς επιχειρήσει να διατυπώσουν μια τυπολογία των μορφών/τύπων ηγεσίας (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999), Cheong Cheng, 2002, Bush & Glover, 2003). Οι πιο χαρακτηριστικές από αυτές είναι: διοικητική ηγεσία (managerial leadership), παιδαγωγική ηγεσία (pedagogical leadership), μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership), ηθική ηγεσία (moral leadership), διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal leadership), ενδεχομενική ηγεσία, μεταμοντέρνα ηγεσία (post-modern leadership), ηγεσία που υπηρετεί (Μπινιάρη, 2012).

#### 2.2.1.1. Α. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ – ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η σημαντικότητα του μοντέλου της διοικητικής – διαχειριστικής ηγεσίας έγκειται στο ότι αποτελεί το απαραίτητο προαπαιτούμενο της ομαλής λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού, ενώ η συμπερίληψή του στα μοντέλα ηγεσίας αποδεικνύει πως συχνά υιοθετείται μια «στενή» άποψη της διοίκησης-διαχείρισης, καθώς η ικανοποιητική διεκπεραίωση

καθηκόντων, λειτουργιών και συμπεριφορών διευκολύνει τόσο το έργο των μελών του σχολείου/οργανισμού όσο και των εκπαιδευτικών (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές που ασχολούνται με την ασφάλεια, την εξασφάλιση πόρων, τη γραφειοκρατική ρουτίνα και την ουσιαστική επικοινωνία με όλα τα εμπλεκόμενα με το σχολικό περιβάλλον πρόσωπα, εξασφαλίζουν την ομαλή τήρηση του σχολικού προγράμματος και αποτελεσματική παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008).

#### Χαρακτηριστικά:

- Σχεδιασμός-οργάνωση: καθορισμός στόχων και τρόπων επίτευξής τους με κατάλληλη διαχείριση διαθέσιμων πόρων και προσωπικού.
- Επίλυση προβλημάτων: εντοπισμός προβλημάτων και ανάλυσή τους για διαχείριση κρίσης.
- Παρακολούθηση: συλλογή δεδομένων σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας και την αποτελεσματικότητα.
- Δικτύωση: κοινωνικοποίηση και δημιουργία επαφών που διατηρούνται ποικιλοτρόπως.
- Ενημέρωση: κοινοποίηση σχεδίων κλ.π. του σχολείου στους εκπαιδευτικούς προς διευκόλυνσή τους.
- Αποσαφήνιση: ανάθεση εργασιών με σαφή προσδιορισμό των απαραίτητων δραστηριοτήτων.
- Κινητοποίηση/έμπνευση: τεχνικές και παραδείγματα για επίτευξη προσήλωσης στο έργο και επίδειξη ζητούμενων συμπεριφορών.
- Διαχείριση συγκρούσεων/ενίσχυση ομαδικότητας: προώθηση συνεργασίας και ταύτισης με ομάδα.
- Υποστήριξη: ενεργεί φιλικά και με ανθρωπιά
- Συμβουλευτική: με ευελιξία στη συμμετοχή, στη λήψη αποφάσεων, έλεγχο και ενθάρρυνση πριν και κατά τη λήψη.
- Αναγνώριση: έπαινος στην αποτελεσματικότητα.
- Ανάπτυξη: υποστήριξη και συμβουλευτική για ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και ανέλιξη.
- Επιβράβευση: παροχή αμοιβών για αποδοτικότητα.
- Ανάθεση: δυνατότητα ανάληψης ευθυνών και αυτενέργειας (Leithwood & Duke, 1999)

<b>Χαρακτηριστικά και Συμπεριφορές (διοικητική ηγεσία)</b>	
	<b>ΣΤΟΧΟΙ-ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ</b>
1.	Παρέχει σαφείς και κατανοητές οδηγίες για το τι πρέπει να γίνει στο σχολείο.
2.	Ενημερώνει για διοικητικές αποφάσεις του/της είναι σαφές τι περιμένει από μένα.
3.	Διασαφηνίζει τους λόγους για τους οποίους οι διοικητικές πρακτικές εφαρμόζονται στο σχολείο.

<b>ΔΟΜΕΣ –ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</b>	
4.	Εντοπίζει τις ανάγκες, ιεραρχεί προτεραιότητες και καταρτίζει σχέδια Ικανοποίησης των αναγκών.
5.	Οργανώνει αποτελεσματικά δραστηριότητες και εργασίες.
6.	Παρακολουθεί, ελέγχει και αξιολογεί την πρόοδο και την ποιότητα των εργασιών.
7.	Οργανώνει και συντονίζει αποτελεσματικά τους ανθρώπους.
8.	Αναπτύσσει κατάλληλους κανόνες και διαδικασίες για την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.
9.	Καθορίζει τις βασικές αρχές για την πειθαρχία στο σχολείο.
10.	Καθορίζει διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές έχουν επίγνωση των σχολικών κανόνων και πολιτικών.
<b>ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ</b>	
11.	Γνωρίζει ό,τιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο.
12.	Λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς τον προϋπολογισμό του σχολείου και την αποτελεσματική διαχείριση των οικονομικών πόρων.
13.	Τηρεί την εκπαιδευτική νομοθεσία και ανταποκρίνεται με συνέπεια στις υπηρεσιακές υποχρεώσεις του προς τη διοίκηση.
14.	Φροντίζει ώστε να τηρούνται όλοι οι κανόνες ασφαλείας.
15.	Ενδιαφέρεται για την καθαριότητα και την επάρκεια των σχολικών χώρων.
16.	Φροντίζει για τη συντήρηση και επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου.
17.	Εξασφαλίζει την ακριβή τήρηση του ημερήσιου προγράμματος, ώστε να μη γίνεται σπατάλη χρόνου.
<b>ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ-ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ</b>	
18.	Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς.
19.	Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς.
20.	Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους μαθητές.
21.	Εφαρμόζει τεχνικές παρακίνησης στους εκπαιδευτικούς.

### 2.2.1.2. Β. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται στην κρίσιμη εστίαση της προσοχής των ηγετών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών (Bush & Glover, 2003). Ο στενός ορισμός της παιδαγωγικής ηγεσίας την προσδιορίζει ως ξεχωριστή οντότητα από τη διοίκηση και την ταυτίζει με τις δράσεις που έχουν άμεση σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Harris, 2005).

Στην ευρύτερη θεώρησή της η παιδαγωγική ηγεσία Leithwood & Duke (1999), ορίζεται ως ένα μείγμα από διάφορες λειτουργίες, όπως η εποπτεία της διδασκαλίας στην τάξη, η ανάπτυξη του προσωπικού και η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών (Leithwood & Duke (1999: 47, στο: Κατσαρός, 2008).

Η παιδαγωγική ηγεσία, συμπερασματικά, είναι το μοντέλο που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης επενδύοντας στην ανάπτυξη ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους μαθητές και πνευματικού κεφαλαίου για τους εκπαιδευτικούς (Harris, 2004). Χαρακτηριστικά:

- Σύλληψη και επικοινωνία εκπαιδευτικού οράματος.
- Ανάπτυξη και διαχείριση σχολικής κουλτούρας, που ευνοεί τη διδασκαλία, τη δόμηση συνθηκών εμπιστοσύνης, τη συνεργασία και την ακαδημαϊκή συνεργασία μεταξύ του προσωπικού.
- Υποστήριξη της προσωπικής και ομαδικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Παροχή διαμορφωτικής και συνολικής παρακολούθησης της διδασκαλίας και της καινοτομίας.
- Διατυπώνει προτάσεις - Παρέχει ανάδραση (*feedback*).
- Χρησιμοποιεί μοντέλα ή υποδείγματα.
- Παρέχει έπαινο.
- Υποστηρίζει τις προσπάθειες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Αναπτύσσει συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον επανασχεδιασμό των προγραμμάτων.
- Εφαρμόζει τις αρχές ανάπτυξης ενηλίκων στο εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Εφαρμόζει έρευνες δράσεις για την εξασφάλιση πληροφοριών στις οποίες θα βασιστεί η λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. (Bush & Glover, 2003).

<b>Χαρακτηριστικά και Συμπεριφορές (παιδαγωγική ηγεσία)</b>	
	<b>ΑΠΟΣΤΟΛΗ-ΣΤΟΧΟΙ</b>
1.	Διατυπώνει και διασαφηνίζει την αποστολή και τους στόχους του σχολείου.
2.	Επικοινωνεί τους στόχους του σχολείου.
	<b>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</b>
3.	Διατηρεί την εστίαση του σχολείου στη διδασκαλία.
4.	Πρωθυεεί την ποιότητα της διδασκαλίας.
5.	Μοιράζεται τις εμπειρίες του και δίνει παραδείγματα για θέματα διδασκαλίας.
6.	Ενθαρρύνει την ανάληψη ρίσκου και νέων πρακτικών στη διδασκαλία.
7.	Παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών.
	<b>ΠΡΩΘΗΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>

8.	Προστατεύει τον διδακτικό χρόνο.
9.	Παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς.
10.	Επαινεί ειδικές και συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας.
11.	Δίνει κίνητρα στους μαθητές.
12.	Δημιουργεί πρότυπα και θετικές προσδοκίες για τους μαθητές.
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</b>	
13.	Δίνει έμφαση στη μελέτη της διδασκαλίας και της μάθησης.
14.	Παρέχει ευκαιρίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης
15.	Ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία.
16.	Πρωθυεί τις επισκέψεις των εκπαιδευτικών σε άλλες τάξεις.
<b>ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</b>	
17.	Δημιουργεί ασφαλές περιβάλλον μάθησης.
18.	Παρέχει ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών.
19.	Πρωθυεί τη συνοχή του προσωπικού.
20.	Εξασφαλίζει εξωτερικούς πόρους για την υποστήριξη των στόχων.
21.	Οικοδομεί ουσιαστική σχέση μεταξύ σχολείου-σπιτιού.

Πηγή: (Hallinger, 2010) & (Blase & Blase, 1999)

### 2.2.1.2. Γ. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η μετασχηματιστική ηγεσία διευρύνει το πεδίο και το περιεχόμενο της ηγεσίας οδηγώντας τον σύγχρονο οργανισμό που αντιμετωπίζει ρευστότητα και αβεβαιότητα στην ενεργητική αντιμετώπιση της αλλαγής (Lewis, & Murphy, 2008), τον μετασχηματισμό των δομών και της κουλτούρας και τη δημιουργία οράματος.

Αυτό επιτυγχάνεται σύμφωνα με το Bass (βλ. στο: Πασιαρδής, 2014:77-78), με:

#### Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρισματική επιρροή)

- **Α. Χάρισμα:** Το χάρισμα αποτελεί τη διάσταση αυτή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να διεγείρει συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς του.
- **Β. Όραμα:** Το όραμα αποτελεί ένα από τα σημαντικά στοιχεία του ρόλου του μετασχηματιστικού ηγέτη. Καθήκον του είναι η προβολή ενός συναρπαστικού οράματος, το οποίο επικοινωνεί αποτελεσματικά στους Εκπαιδευτικούς καθώς το όραμα αποσαφηνίζει την κατεύθυνση της αλλαγής, παρακινεί στις σωστές ενέργειες προς την κατεύθυνση αυτή και συντελεί αποτελεσματικά στον συντονισμό των ενεργειών (Leithwood & Jantzi, 2005).

- **Γ. Εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορές):** Η εξιδανικευμένη επιρροή ως προς τις συμπεριφορές «αναφέρεται στις χαρισματικές ενέργειες του ηγέτη που απορρέουν από τις προσωπικές του αξίες και πεποιθήσεις και την αίσθηση της αποστολής». Η εξιδανικευμένη επιρροή αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι ηγέτες ενεργοποιούν τους Εκπαιδευτικούς τους προβάλλοντας ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον και τους πείθουν ότι είναι επιτεύξιμο, προβάλλοντας φιλόδοξους στόχους με αισιοδοξία για το μέλλον. Εξασφαλίζουν έτσι νόημα, πρόκληση, ευθύνη και αισιοδοξία στους Εκπαιδευτικούς τους για την επίτευξη του έργου τους.

### **Εμπνευσμένη υποκίνηση**

*«Ο ηγέτης επικοινωνεί, προβάλλει και προωθεί τις ηγετικές προσδοκίες, προβάλλει πρότυπα για την επικέντρωση των προσπαθειών, εκφράζει σημαντικούς στόχους με απλούς τρόπους».*

Η εμπνευσμένη υποκίνηση αναφέρεται στους ηγέτες που επικοινωνούν υψηλές προσδοκίες και πρότυπα στους Εκπαιδευτικούς τους, με σκοπό να εξασφαλίσουν τη δέσμευση στην κοινή υποστήριξη του οράματος και της αποστολής του σχολείου.

### **Πνευματική διέγερση**

*«Προωθεί την ευφυΐα, τη λογική και την προσεκτική επίλυση των προβλημάτων».* Η πνευματική διέγερση και η διανοητική υποκίνηση των Εκπαιδευτικών αποτελούν τον μοχλό υποκίνησης προκειμένου να εμπλακούν ουσιαστικά στη δέσμευση, στο όραμα και στην πραγμάτωση των στόχων και στην υλοποίηση σημαντικών αλλαγών μέσα στον οργανισμό.

Οι συμπεριφορές των ηγετών κατευθύνονται στην αίσθηση της λογικής και της αναλυτικής ικανότητας των Εκπαιδευτικών τους, τους οποίους και προκαλούν σε δημιουργική σκέψη και στην αναζήτηση λύσεων σε δύσκολα προβλήματα. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καλλιεργούν στους Εκπαιδευτικούς τους τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, πολλαπλές οπτικές θέασης των προβλημάτων που ανακύπτουν και νέους τρόπους αντιμετώπισης παλιών προβλημάτων. Παράλληλα προτείνουν οι ίδιοι εναλλακτικές μεθόδους, πρακτικές ή προγράμματα και λειτουργούν ως πηγές νέων προκλητικών ιδεών που κινητοποιούν τον αναστοχασμό και προωθούν την αλλαγή με την αμφισβήτηση υποθέσεων, τον επανασχεδιασμό των προβλημάτων και την προσέγγιση παλιών καταστάσεων με νέους τρόπους.

### **Εξατομικευμένο ενδιαφέρον και υποστήριξη**

*«Παρέχει προσωπική προσοχή, αντιμετωπίζει κάθε Εκπαιδευτικό ξεχωριστά, συμβουλεύει και εκπαιδεύει/προπονεί».* Η εξατομικευμένη υποστήριξη αναφέρεται στην ικανότητα του ηγέτη να προσεγγίζει εξατομικευμένα τις ανάγκες κάθε Εκπαιδευτικού, να τον ακούει προσεκτικά, να του παρέχει στήριξη και ενθάρρυνση, να τον αντιμετωπίζει ως ξεχωριστή προσωπικότητα, να τον εκτιμά και να τον εμπιστεύεται αναγνωρίζοντας τις ξεχωριστές

ικανότητες και φιλοδοξίες του ενώ παράλληλα εξασφαλίζει βοήθεια για ανάπτυξη των δυνατοτήτων του και ένα περιβάλλον προσωπικής υποστήριξης (Πασιάς, 2016).

Οι μετασχηματιστικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες προβάλλουν καινούριες προοπτικές και με τη χρήση νέων πηγών πληροφοριών, αποκαλύπτουν άγνωστες οπτικές αντιμετώπισης καταστάσεων και προβλημάτων (Παπαχρήστος, 2019). Βελτιώνουν τους εκπαιδευτικούς/συνεργάτες τους επιλέγοντας πετυχημένες στρατηγικές πιστεύοντας στη δυνατότητα συνεχούς βελτίωσης. Δείχνουν επιμονή προκειμένου να πετύχουν την αποστολή τους, δε διστάζουν να αναλαμβάνουν ρίσκα και εκδηλώνουν ισχυρή επιθυμία για επιτυχία, προωθώντας καινοτομίες και την ουσιαστική αλλαγή του σχολείου. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμπνέουν, δραστηριοποιούν και πνευματικά ενεργοποιούν τους Εκπαιδευτικούς (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

#### Επισήμανση

**8 διαστάσεις στην εκπαιδευτική μετασχηματιστική ηγεσία:** Οικοδόμηση οράματος του σχολείου, Καθορισμός Στόχων, Παροχή πνευματικής διέγερσης, Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, Αξιοποίηση βέλτιστων πρακτικών και σημαντικών οργανωτικών αξιών, Επίδειξη υψηλών προσδοκιών επιτυχίας, Δημιουργία παραγωγικής σχολικής κουλτούρας, Ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις αποφάσεις του σχολείου (Leithwood, 1994: 505).

<b>ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ</b>	
<b>Χαρακτηριστικά και Συμπεριφορές (μετασχηματιστική ηγεσία)</b>	
	<b>ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ (ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ)</b>
1.	Κάνει τους εκπ/κούς να νιώθουν υπερήφανοι που δουλεύουν μαζί του/της.
2.	Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το ατομικό του/της συμφέρον.
3.	Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό όλου του προσωπικού.
4.	Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης.
	<b>ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΠΙΡΡΟΗ (ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ)</b>
5.	Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.
6.	Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού.
7.	Σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.
8.	Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής
	<b>ΕΜΠΝΕΥΣΜΕΝΗ ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ</b>
9.	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον.
10.	Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν.
11.	Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον.
12.	Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.
	<b>ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ</b>



13.	Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται αν αυτά είναι κατάλληλα.
14.	Αναζητάει διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων.
15.	Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τα πράγματα από πολλές διαφορετικές οπτικές
16.	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου.
<b>ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ</b>	
17.	Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί.
18.	Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά ως μέλος της Ομάδας.
19.	Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες.
20.	Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητές μου.

#### 2.2.1.1. Δ. ΔΙΑΝΕΝΗΜΕΝΗ – ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ

- Η διανεμημένη ηγεσία εμφανίζεται στη σχετική βιβλιογραφία ως συνηγεσία (*co-leadership*), ηγεσία ενδυνάμωσης (*empowerment leadership*), αυτοηγεσία (*self-management*), ηγεσία που υπηρετεί (*servant leadership*).
- Στην διανεμημένη προοπτική της ηγεσίας ο ρόλος του τυπικού ηγέτη δεν αφαιρείται ούτε υπονομεύεται. Ο διευθυντής καλείται σε «συνάσκηση» δραστηριοτήτων ώστε να μην οδηγεί απλά, αλλά να συμμετέχει στις δραστηριότητες με έναν ή περισσότερους τυπικούς ή άτυπους ηγέτες, οι οποίοι δεν εμφανίζονται στο τυπικό πρόγραμμα του σχολείου (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).
- Όλοι μαζί αποτελούν μια ηγετική ομάδα, στην οποία διαμοιράζεται η ηγεσία. Κάθε πρόσωπο μπορεί να συμμετέχει στην άσκηση της ηγεσίας και υπό αυτήν την έννοια έχουμε μια μορφή συλλογικής εργασίας με διανομή ευθυνών και ρόλων (Παπαχρήστος, 2019).
- Στη διαμοιρασμένη ηγεσία ο ρόλος του τυπικού κλασσικού ηγέτη είναι να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο τις σχέσεις, ώστε το σχολείο να λειτουργήσει αποτελεσματικά, κρατώντας τα κομμάτια του σχολείου ενωμένα σε παραγωγική σχέση και δημιουργώντας κοινή κουλτούρα και προσδοκία σχετικά με την αξιοποίηση των ατομικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Avolio & Bass, 2004).
- **Στη διανεμημένη προοπτική της ηγεσίας ο διευθυντής** εποπτεύει-διατηρεί τη συνοχή, διευκολύνει, βελτιώνει το κλίμα, υποστηρίζει πρωτοβουλίες, δίνει έμφαση στη συνεργασία, ενθαρρύνει την ομαδική εργασία και καινοτομία, παρέχει αυτονομία. Με τον τρόπο αυτόν και το έργο του διευθυντή διευκολύνεται και δίνεται η ευκαιρία της ουσιαστικής συμμετοχής στα εμπλεκόμενα μέλη, στοιχείο που επαυξάνει τη δέσμευσή τους απέναντι στο σχολείο (Leithwood & Jantzi, 2005).
- **Συμμετοχή στη λήψη των Αποφάσεων:** Η συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αποτελεί κεντρικό σημείο στη συζήτηση για τη διανεμημένη ηγεσία. Η



συμμετοχή δίνει τη δυνατότητα να διαχέεται η ατομική γνώση και εμπειρία και να μετατρέπεται σε καινοτομία της διαδικασίας. Η επίδραση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων τόσο στα σχολικά αποτελέσματα όσο και στα αποτελέσματα σε σχέση με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016).

- **Στα αποτελέσματα για το σχολείο περιλαμβάνονται:** Η βελτίωση της ποιότητας που συνεχίζεται με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και την αλλαγή σε επίπεδο τάξης. Η καινοτομία μέσω της ικανότητας αναγνώρισης, αφομοίωσης και εφαρμογής της. Η οργανωσιακή συμπεριφορά που αναφέρεται στις συμπεριφορές που υπερβαίνουν τις τυπικές απαιτήσεις του ρόλου του καθενός με σκοπό την προώθηση οργανωτικών στόχων.
- **Στα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται:** Η ικανοποίηση από την εργασία. Η μείωση του άγχους, λόγω της ενεργούς συμμετοχής (Πασιάς, 2016).

Γενικότερα, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων εξασφαλίζει ευελιξία, υψηλού βαθμού δέσμευση των εκπαιδευτικών, βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων, ποιότητα εργασιακής ζωής, ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών και αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή των έργων και των διαδικασιών.

<b>ΔΙΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ</b>	
<b>Χαρακτηριστικά και Συμπεριφορές</b>	
<b>ΣΤΟΧΟΙ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΚΑΙ ΟΡΑΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>	
1.	Δίνονται ευκαιρίες στο προσωπικό να συμμετέχει στον καθορισμό και την υλοποίηση των στόχων του σχολείου
2.	Όλοι έχουν μια σαφή ιδέα του οράματος ή της αποστολής του σχολείου και των στρατηγικών στόχων.
3.	Αξιοποιούνται διαφορετικές ιδιαίτερες ικανότητες του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.
4.	Ο διευθυντής βλέπει τη βοήθεια του προσωπικού και των μαθητών ως αναγκαία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.
<b>ΕΜΠΛΟΚΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ</b>	
5.	Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στις πρωτοβουλίες τους και έχουν πλήρη ελευθερία να εκτελέσουν τις προτάσεις τους.
6.	Υπάρχει ενεργή συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα.
7.	Η έμφαση δίνεται στη συνεργασία και στον εποικοδομητικό διάλογο.
8.	Ο διευθυντής κινητοποιεί το προσωπικό να δείξει ενδιαφέρον και προθυμία για συνεργασία.
9.	Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε ομάδες.
10.	Ο διευθυντής μοιράζει σε όλους την ευθύνη να ηγηθούν και να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα.
11.	Ο διευθυντής εμπλέκει όλους στη λήψη αποφάσεων.
<b>ΑΜΟΙΒΑΙΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>	

12.	Υπάρχει εμπιστοσύνη και ευθύτητα μεταξύ των εκπαιδευτικών.
13.	Υπάρχει ανοιχτή, αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών.
14.	Η εμπιστοσύνη και αλληλοϋποστήριξη έχουν γίνει χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του σχολείου.

#### 2.2.1.3. Ε. ΗΘΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η ηθική ηγεσία, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008:109-110), εστιάζει στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη. Η εξουσία και επιρροή του στηρίζονται σε αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος.

Τρία είναι τα βασικά «πεδία», όπου είναι δυνατόν να συναντήσουμε την ηθική ηγεσία: α) Ο εαυτός μας: τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η ακεραιότητα του χαρακτήρα, β) Οι συγκεκριμένες σχέσεις και επιδράσεις: οι σχέσεις και η επικοινωνία ηγέτη και ομάδας, το «συγκείμενο» δηλ. το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτές λαμβάνουν χώρα ή και εφαρμόζονται και γ) Η επίδραση που μπορεί να έχει η ηθική ηγεσία στην ομάδα: έμφαση εδώ δίνεται στην κοινωνική μάθηση μέσω των προτύπων (role modeling).

Η ηθική ηγεσία δίνει την έμφαση στην ηθική του ίδιου του ηγέτη. Η ηθική αυτή πρέπει να διέπει την καθημερινότητά του ηγέτη εντός και εκτός σχολείου και η συμπεριφορά του να είναι ηθική και στα πλαίσια της νομιμότητας. Η ηγεσία του συναρτάται άμεσα με τις συνήθειες, τα πιστεύω και τις ηθικές του αρχές στις οποίες αναφέρονται ίσες ευκαιρίες για όλους, ισότητα και δικαιοσύνη, υψηλές προσδοκίες, δέσμευση ως προς τους ενδιαφερόμενους, συνεργασία, ομαδικότητα, κατανόηση, δέσμευση ως προς τους στόχους (Χρονοπούλου, 2012:45, όπως παραπέμπει σε (Leithwood et al.,1999) & (Bush & Glover, 2003).,

#### 2.2.1.4. ΣΤ. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η διαπροσωπική ηγεσία βασίζεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία ορίζεται ως μια «αυθεντική σειρά από διαισθητικές συμπεριφορές που προέρχονται από αυξημένη αυτοεπίγνωση και αυτογνωσία, η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή με άλλους» (West-Burnham, 2001). Ο τύπος αυτός ηγεσίας εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και οποιονδήποτε άλλον σχετίζεται με το σχολείο (Leithwood & Duke,1999). «Οι ηγέτες υιοθετούν μία συνεργατική προσέγγιση, η οποία μπορεί να έχει ηθική διάσταση. Έχουν ανεπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες, που τους δίνουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά τόσο με τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με άτομα εκτός σχολείου» (Bush & Glover, 2003:21). Η διαπροσωπική ηγεσία εστιάζει στη διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία: «είναι το ζωτικό μέσο πραγμάτωσης της ηγεσίας. Είναι αδύνατο να φανταστεί κανείς οποιοδήποτε μοντέλο ηγεσίας

το οποίο δεν έχει τη διαπροσωπική ευφυΐα ως συστατικό κλειδί» (Βιτσιλάκη και Ράπτης, 2007: 46). Στη σύγχρονη εποχή οι ηγέτες πρέπει να εμπνέουν, να έχουν όραμα και να παρακινούν. Επομένως, ο ηγέτης οφείλει να έχει δεξιότητες που να προωθούν την επικοινωνία με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. «Η ανικανότητα των ηγετών στο διαπροσωπικό επίπεδο επιδρά αρνητικά στην επίδοση όλων: χάνεται χρόνος, δημιουργούνται εντάσεις, διαβρώνονται τα κίνητρα και η αφοσίωση, προκαλούνται επιθετικότητα και αδιαφορία» (Goleman, 2000: 61).

Η ικανότητα διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων, είναι μία από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, στις οποίες εντάσσεται η πλειονότητα των ικανοτήτων της σύγχρονης ηγεσίας. Η διαπροσωπική ηγεσία έχει ηθική διάσταση, διότι ο ηγέτης λειτουργεί ως παράδειγμα των αξιών που εκπροσωπεί το σχολείο, τις οποίες μεταδίδει και προωθεί τη δημοκρατικότητα και την έκφραση απόψεων μέσα από ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης (West- Bunham, 2001).

#### 2.2.1.5. Ζ. ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η ενδεχομενική ηγεσία προέκυψε ως απάντηση στη μονομέρεια των υπόλοιπων τύπων ηγεσίας που, σύμφωνα με τον Bush (2007), μπορούν να φανούν αποτελεσματικές για μία μόνο διάσταση της ηγεσίας ο κάθε ένας. Για τους Bush & Glover (2003) η διαδικασία με την οποία ο ηγέτης επηρεάζει είναι το καθοριστικό στοιχείο για πολλούς τύπους ηγεσίας, ενώ για κάποιους άλλους τύπους η έμφαση δίνεται στο συνδυασμό επιμέρους διαστάσεων της ηγεσίας, πάντα όμως περιορισμένων και σταθερών.

Ένα σχολείο ως περίπλοκο δίκτυο σχέσεων και πλαίσιο εφαρμογής διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας, και διαφορετικές κάθε στιγμή οργανωσιακές ανάγκες, δεν μπορεί να στηρίζεται σε έναν ηγέτη που περιοριζόμενος σε έναν από τους παραπάνω τύπους ηγεσίας, είναι κατάλληλος για μία μόνο από αυτές τις συγκεκριμένες διαστάσεις. Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα καθορίζεται από την ικανότητα του ηγέτη να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά προβλήματα με διαφορετικό τρόπο, βασιζόμενος σε ένα πλήθος στρατηγικών από τους επιμέρους τύπους ηγεσίας (Leithwood et al., 1999) επιλέγοντας για κάθε ξεχωριστή περίπτωση την καταλληλότερη.

Η ενδεχομενική ηγεσία αφορά ακριβώς αυτή τη δυναμική εναλλαγής μεταξύ των υπόλοιπων τύπων με έμφαση στην κατανόηση της περιπλοκότητας και του απρόβλεπτου που χαρακτηρίζει τη διοίκηση. Μια τυποποιημένη οικουμενική «συνταγή» για την ηγεσία είναι ανεπαρκής, αν όχι ανεπιθύμητη, δεδομένου του τεράστιου εύρους που καλύπτουν το διαφορετικό υπόβαθρο και οι διαφορετικές ανάγκες των σχολείων μίας χώρας (Bush, 2007), αλλά και το διαφορετικό υπόβαθρο και ανάγκες ενός σχολείου στον χρόνο (Χρονοπούλου, 2012).

#### 2.2.1.6. Η. ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΑ ΗΓΕΣΙΑ

Η Μεταμοντέρνα ηγεσία (Post-modern leadership) είναι το πιο πρόσφατο μοντέλο ηγεσίας που προστέθηκε στην αρχική τυπολογία των Leithwood & Duke (1999) από τον Bush το 2003. Οι πυλώνες της μεταμοντέρνας ηγεσίας είναι οι υποκειμενικές εμπειρίες των ηγετών και των εκπαιδευτικών, οι διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα από διαφορετικά άτομα και ότι δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, μόνο πολλαπλές εμπειρίες των μελών του οργανισμού.

Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία στην ανάλυση της ηγεσίας είναι ότι οι ηγέτες οφείλουν να σέβονται και να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις απόψεις των ενδιαφερόμενων μερών, ενώ θα πρέπει να αποφύγουν την εξάρτηση από την ιεραρχία, γιατί σε μια ρευστή οργάνωση η έννοια αυτή έχει ελάχιστη σημασία.

Οι Sackney και Mitchell (2001), αναφέρουν πως: «οι μεταμοντέρνες θεωρίες της ηγεσίας μετατοπίζουν την προσοχή από το όραμα και την τοποθετούν πάνω από τις απόψεις. Έτσι, αντί να έχουμε ένα υποχρεωτικό όραμα, που να διαμορφώνεται από τους ηγέτες, υπάρχουν πολλαπλά οράματα και ποικίλα πολιτισμικά νοήματα τα οποία προέρχονται από τα άτομα ή τις ομάδες» (Βιτσιλάκη και Ράπτης, 2007: 55). Στη μεταμοντέρνα ηγεσία όλοι έχουν το δικαίωμα έκφρασης για ό,τι τους ενδιαφέρει. Οι ηγέτες διευθυντές οφείλουν, να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Περνετζή, 2018).

#### 2.2.1.7. Θ. ΗΓΕΣΙΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙ

Ο Greenleaf, στο βιβλίο του «Servant Leadership» προτείνει ένα τρόπο ηγεσίας, που στηρίζεται στον τρόπο ζωής και όχι στον τρόπο δράσης. Η ηγεσία που υπηρετεί απευθύνεται στους ανθρώπους που επιλέγουν πρώτα να υπηρετούν και κατόπιν να ηγούνται. Ο ηγέτης υπηρετεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας προσδοκώντας την κάλυψη των αναγκών τους και τη δέσμευσή τους για συνεισφορά στην βελτίωση του κοινωνικού πλαισίου. Για τον Σκουλά (2010), έξι είναι τα χαρακτηριστικά του ηγέτη που υπηρετεί:

1. Εκτιμά τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες (πιστεύει σε αυτούς, αφουγκράζεται τις ανάγκες τους και ακούει τον καθένα ξεχωριστά).
2. Στηρίζει τους ανθρώπους στο να αναπτυχθούν (παρέχει ευκαιρίες για μάθηση και παραδείγματα συμπεριφοράς, ενισχύει και ενθαρρύνει).
3. Χτίζει την κοινότητα (εκτιμά τις ατομικές διαφορές, δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς και εργάζεται συλλογικά).
4. Δείχνει αυθεντικός (αποπνέει ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, ακεραιότητα, υπευθυνότητα και την προθυμία να μάθει από τους άλλους).
5. Παρέχει ηγεσία (έχει όραμα, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ξεκαθαρίζει τους στόχους).

6. Μοιράζεται την ηγεσία (μοιράζεται το όραμά του, τα προνόμια της θέσης του και τη λήψη αποφάσεων με όλα τα επίπεδα του οργανισμού).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι δέκα αρχές της ηγεσίας, που υπηρετεί:

1η Αρχή. Ακρόαση.

Είναι η ικανότητα κάποιου να ακούει και να εκτιμά τις ιδέες των άλλων, δηλαδή η ενεργητική αποδοχή των απόψεων και προτάσεων των εργαζομένων. Το πραγματικό όφελος είναι η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλλά και η διαμόρφωση του ίδιου του ηγέτη ως υπηρέτη, καθώς είναι μια ευκαιρία για αναστοχασμό και βαθύτερη κατανόηση των καταστάσεων και των άλλων ανθρώπων.

2η Αρχή. Ενσυναίσθηση.

Είναι η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού μου στη θέση του άλλου (Goleman, 2000), ενώ στην περίπτωση του ηγέτη σημαίνει την ικανότητα να δει τα πράγματα από τη θέση των υφισταμένων του. Το όφελος της ενσυναίσθησης είναι ότι ο ηγέτης αποδέχεται τον άλλο ως άτομο και έχει καλύτερη άποψη των καταστάσεων μέσα από τις πολλαπλές οπτικές.

3η Αρχή. Θεραπεία.

Ο Spears (1995) πιστεύει ότι η συναισθηματική θεραπεία βοηθά στην αντιμετώπιση του πόνου, όταν οι άνθρωποι έχουν ελπίδες, όνειρα, σχέσεις που αποτυγχάνουν ή τελειώνουν.

4η Αρχή. Ενημερότητα.

Η διάσταση αυτή αναφέρεται στην οξύνοια του ηγέτη, ο οποίος είναι ικανός να συγκεντρώνει στοιχεία από το περιβάλλον (Barbuto & Wheeler, 2002). Αυτή η ικανότητα βοηθά τον ηγέτη να παρατηρεί τι συμβαίνει, συγκεντρώνοντας ενδείξεις από το περιβάλλον.

5η Αρχή. Πειθώ.

Ο Greenleaf (1977), τονίζει ότι η πειθώ για την ηγεσία που υπηρετεί, υποστηρίζει την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ ηγέτη και οπαδών, που μέσα από την προσπάθεια πειθούς, ελέγχουν την ορθότητα των επιλογών.

6η Αρχή. Εννοιολόγηση.

Η ικανότητα αντίληψης του ηγέτη ενθαρρύνει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να χρησιμοποιούν νοητικά μοντέλα, εμβραθύνοντας τις σκέψεις τους και επεκτείνει τις δημιουργικές διαδικασίες (Barbuto & Wheeler, 2002, Spears, 1995).

7η Αρχή Διορατικότητα.

Η ικανότητα του ηγέτη να διαβλέπει το μέλλον του οργανισμού είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητά του (Barbuto & Wheeler, 2002, Spears, 1995).

8η Αρχή. Επιστασία.

Πρόκειται για τη διαχείριση και τη φροντίδα της οργάνωσης, την ευθύνη για την ευημερία της ως ολότητα. Στην έννοια της επιστασίας εμπλέκεται η προετοιμασία του οργανισμού και των μελών του για σημαντική προσφορά στην κοινωνία (Barbuto & Wheeler, 2002).

9η Αρχή Ανάπτυξη.

Ο όρος «ανάπτυξη» αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης των αναγκών των άλλων, γεγονός που παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης.

10η Αρχή. Δημιουργία κοινότητας.

Κάθε οργανισμός έχει τη μορφή κοινότητας. Σε έναν οργανισμό με ηγεσία που υπηρετεί, όλοι είναι μέρος μιας ομάδας ανεξάρτητα από τις θέσεις τους και η συνεργασία εντός της ομάδας υποστηρίζεται από το χτίσιμο της κοινότητας. Η ύπαρξη κοινότητας συμβάλλει στη δέσμευση των μελών της ομάδας και στη δημιουργία ταυτότητας για τον οργανισμό.

Συμπερασματικά, αυτό που χαρακτηρίζει την ηγεσία που υπηρετεί είναι ένας μεγαλύτερος σεβασμός στο τι σημαίνει να είναι κανείς άνθρωπος. Οι άνθρωποι δεν έχουν απλά χρηστική αξία και πρέπει να τους προσφέρεται η δυνατότητα για συνεισφορά και για αυτοεκτίμηση. Ο ηγέτης χρειάζεται να γίνει οικοδεσπότης. Για να συμβεί όμως αυτό χρειάζεται ακλόνητη πίστη στους ανθρώπους. Πρέπει να περάσουμε από την αντικειμενικότητα στους οργανισμούς, στην αγάπη και στις σχέσεις. Δεν έχει σημασία ποιες είναι οι επίσημες αξίες του οργανισμού, αλλά αν οι άνθρωποι μπορούν να εκφράσουν τις δικές τους αξίες (Περνετζή, 2018).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ (ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑΣ) ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ: ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ»

### 3.2. Η μετάβαση από τον Διευθυντή στον Ηγέτη

Η αλλαγή από τον διευθυντή στον ηγέτη μπορεί να γίνει αντιληπτή αν παρουσιαστούν οι δύο παράμετροι που κυριαρχούν στον παγκόσμιο χώρο και συμβάλλουν σημαντικά στην αλλαγή αυτή. Τόσο η νέα δημόσια διοίκηση όσο και η συνθήκη της Λισαβόνας άσκησαν καθοριστική επίδραση στα εκπαιδευτικά δρώμενα και άρχισε να συμβαίνει μια «διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Πασιάς, 2016) επηρεάζοντας πια την χάραξη των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών (όπ. αν. Χαραλαμπίκη, 2017).

Σε ό,τι αφορά τον πρώτο άξονα, η οπτική της νέας δημόσιας διοίκησης αποτελεί πια ένα δεδομένο στο παγκόσμιο τοπίο που έχει αρχίσει να διερευνάται βιβλιογραφικά ήδη από το 1980 και εμφανίζεται ως απάντηση στη «δημόσια διοίκηση που ήταν ταραγμένη από το χαμηλό επίπεδο της αποτελεσματικότητας και της διαφθοράς, στοιχείο που οδηγούσε σε μείωση του επιπέδου κοινωνικής εμπιστοσύνης προς αυτήν» (Kowalczyk, 2014). Σύμφωνα με τον Πασιά (2016), η νέα δημόσια διοίκηση «αποτελεί τον οργανωτικό βραχίονα του νεοφιλελευθερισμού» κάτι που έχει ως επακόλουθο, τόσο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του κράτους, ενός κράτους που συρρικνώνεται αποκτώντας έναν ρόλο εποπτικό όσο και την προώθηση της ιδιωτικοποίησης και του ανοίγματος των αγορών (Πασιάς, 2016:5).

Αυτή η εξάπλωση των νέο- φιλελεύθερων πολιτικών δεν θα μπορούσε να μην επηρεάσει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία που αρχίζει «να τίθεται στην υπηρεσία της αγοράς» (Παπαδιαμαντάκη, 2012). Νέοι όροι όπως, η αποτελεσματικότητα, η ποιότητα, η αυτονομία των σχολικών μονάδων, η λογοδοσία, οι μαθητικές επιδόσεις, η γονεϊκή επιλογή, η επιτελεσματικότητα, η αξιολόγηση και ο νέος διευθυντισμός (newmanagerialism) κατακλύζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ως απόρροια αυτών έρχεται στο προσκήνιο το θέμα των δεξιοτήτων των διευθυντών, που σύμφωνα με την Lynch (2014), είναι βαρύνουσας σημασίας από τη στιγμή που «η διαχείριση ενός σχολείου απαιτεί πολλές δεξιότητες, μερικές από τις οποίες είναι καθαρά τεχνικές και εφαρμόζονται σε κάθε οργανισμό (προγραμματισμός, προϋπολογισμός και χρόνος, η διαχείριση των σχέσεων του προσωπικού) ενώ άλλες είναι μοναδικές για την εκπαίδευση, μεταξύ άλλων οι δεξιότητες ανάπτυξης και καλλιέργειας που απαιτούνται πρώτον για να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτυχθούν και δεύτερον για να αναπτυχθούν και να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το καθήκον».



### 3.1.1. Η ηγεσία στο σύγχρονο σχολείο

Η έννοια της «ηγεσίας» (leadership) περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους και επιδέχεται διάφορους ορισμούς και ερμηνείες ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς στο οποίο τοποθετείται (York-Barr & Duke, 2004). Ο όρος ήρθε στο προσκήνιο κατά τη δεκαετία του 1990 στο πλαίσιο της προσέγγισης της νέας δημόσιας διοίκησης (new public management) (που υποστήριξε τη διαφοροποίηση και την αναμόρφωση της διοικητικής λειτουργίας των οργανισμών). Η έννοια αμφισβήτησε την ισχύ της παραδοσιακής αντίληψης για την «μονοπρόσωπη ηγεσία» (ηγεσία του ενός), βάσει της οποίας προτάθηκαν μορφές συμμετοχικών και συνεργατικών μοντέλων ηγεσίας (participative leadership). Με την εισαγωγή της έννοιας της ηγεσίας επιχειρήθηκε ο εμπλουτισμός, η διαφοροποίηση και η υποκατάσταση του παραδοσιακού χαρακτήρα των όρων της «διοίκησης» και της «διεύθυνσης» (Gronn, 2003, Πασιαρδής, 2004, Καλογιάννης, 2014).

Η έννοια της ηγεσίας (leadership) σχετίζεται με τους όρους της διαχείρισης/διεύθυνσης (management) και της διοίκησης (administration) ενός οργανισμού, ωστόσο υπάρχουν και διαφορές μεταξύ τους (Bush, 2008). Η έννοια της διαχείρισης/διεύθυνσης (management) αποτελεί έναν τεχνικό-διαχειριστικό όρο και συνδέεται με βραχυπρόθεσμους στόχους, ιεραρχικές προσεγγίσεις και την ιδεολογία της επιχειρηματικότητας και της αγοράς. Αντίθετα, ο όρος ηγεσία συνδέεται με την καινοτομία και το όραμα με έμφαση στην ηθική και δημοκρατική διάσταση των οργανισμών (Grace, 1995, Bush, 2007).

Η θεμελιώδης διαφορά μεταξύ ηγεσίας και διεύθυνσης/διοίκησης έγκειται στις λειτουργίες που επιτελούν στο πλαίσιο οργανισμών ή της κοινωνίας (Lewis & Murphy, 2008). Ο ρόλος και η θέση του διευθυντή είναι συνήθως θεσμοθετημένοι και αφορούν σε δραστηριότητες σχετικά με τη λειτουργία, τη σταθερότητα και την αναπαραγωγή ενός οργανισμού. Αντίστοιχα, η ηγεσία είναι μια έννοια πιο αφηρημένη, που αναφέρεται στην αλλαγή, στη διαμόρφωση στόχων, στην καθοδήγηση και την άσκηση επιρροής για την επίτευξή τους. Ο ηγέτης κινητοποιεί και συνεργάζεται με το προσωπικό του οργανισμού για την επίτευξη κοινών στόχων. Φυσικά, η διοίκηση χωρίς την άσκηση ηγεσίας αποτελεί μια δυνατή επιλογή, αλλά δεν μπορεί να υπάρξει ηγεσία που να μην περιλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα (Πασιαρδής, 2004, Καλογιάννης, 2014).

Το ενδιαφέρον για τη σχολική ηγεσία και τον ρόλο του διευθυντή του σχολείου έχει αυξηθεί στον διεθνή χώρο τις τελευταίες δεκαετίες (Leithwood et al., 1996, Leithwood & Hallinger, 2002). Η ποιότητα των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης έχει, επίσης, αποτελέσει πεδίο αιχμής της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνών οργανισμών την τελευταία δεκαετία (OECD, 2008, ETUCE, 2012, European Commission, 2012).

Η έννοια της ηγεσίας αποτελεί μια από τις βασικότερες παραμέτρους στη λειτουργία και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η εκπαιδευτική ή σχολική ηγεσία (school leadership) εμφανίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης ως διακριτός τύπος ηγεσίας και έχει



συνδεθεί στενά, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, με τη σχολική βελτίωση και τη σχολική αποτελεσματικότητα (Hallinger & Heck, 1998, Harris et al, 2002, Krüger, Witziers, & Sleegers 2007). Ο ρόλος των διευθυντών συνδέεται στενά με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, την οικοδόμηση αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ της σχολικής μονάδας και των φορέων της ευρύτερης κοινότητας (Pont et al., 2008). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον διευθυντή, πολύ περισσότερο σε περιόδους, όπου εισάγονται καινοτομίες και δομικές αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων (Κιρκιγιάννη, 2011).

Τα τελευταία χρόνια στον διεθνή χώρο στο πλαίσιο των επιδράσεων της «κοινωνίας της γνώσης» και των θεωρήσεων που προωθούν τη σύνδεση του σχολείου με τη «νέα μάθηση» και την «κοινωνία των ικανοτήτων», παρατηρείται στροφή και έμφαση προς συμμετοχικές και συνεργατικές μορφές και μοντέλα ηγεσίας, τα οποία θεωρούνται ότι συμβάλλουν θετικά στη σχολική βελτίωση και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Σε αυτήν την κατεύθυνση επιχειρείται να καθοριστεί ένα πλαίσιο βασικών ικανοτήτων, οι οποίες συνδέονται με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία.

Ως βασικές ικανότητες θεωρούνται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες:

1. Όραμα – ικανότητα παρακίνησης του προσωπικού και των μαθητών
2. Στρατηγική σκέψη – ικανότητα ολιστικής προσέγγισης
3. Ικανότητα ενίσχυσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και της μαθησιακής κουλτούρας
4. Ικανότητα βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων
5. Ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των πόρων
6. Επαρκής γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος
7. Ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας και ανοιχτότητας
8. Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (European Commission, 2010).

### **3.1.2. Ηγεσία και Κουλτούρα του σχολείου**

#### **3.1.2.1. Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση και συντελούν στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας**

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα, αφού αυτή επηρεάζει ή και καθορίζει τη συμπεριφορά και την επίδοση των ατόμων που τη βιώνουν. Μπορεί να οδηγήσει σε θετικά επιτεύγματα από μέρους των μαθητών αφού το κλίμα του σχολείου αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά τους. Μεταβλητές που προσδίδουν θετική εικόνα σ' ένα σχολείο είναι:

- οι διευθυντές που δημιουργούν θετικό κλίμα,
- δάσκαλοι που νοιάζονται πραγματικά για τους μαθητές τους,
- η αίσθηση υπερηφάνειας για τις επιτυχίες του σχολείου,
- ο σεβασμός του διευθυντή προς τους δασκάλους,
- η αίσθηση κοινότητας και
- η επιθυμία για βελτίωση (Χατζηπαντελή, 1999).

Αναμφισβήτητα, η στάση και η διάθεση των ατόμων που κινούνται μέσα σε μια σχολική μονάδα είναι συνυφασμένη με την κουλτούρα της. Προκειμένου να είναι επιτυχής η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, πρέπει να αναλυθεί και να ληφθεί σοβαρά υπόψη η ταυτότητα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Η ταυτότητα αυτή έχει την εξωτερική (υλική και αισθητική) και την εσωτερική (πνευματική και συναισθηματική) της διάσταση (Γιαννακάκη, 1997).

#### *Η εξωτερική διάσταση της κουλτούρας.*

Η σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής είναι ευνόητη. Ασφαλώς, δεν αποτελεί δραστηριότητα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού αλλά του κτιρίου. Εντούτοις, η εξασφάλισή της αποτελεί προϋπόθεση και αφετηρία για την ικανοποίηση άλλων αναγκών του ανθρώπινου δυναμικού. Έτσι, η ύπαρξη κατάλληλου εποπτικού και εργαστηριακού υλικού, οργανωμένου Εργαστηρίου Πληροφορικής -εύχρηστου, φιλικού και προσβάσιμου από όλους τους μαθητές και τους δασκάλους της μονάδας και όχι μόνο τους «ειδικούς», η διαδικτυακή σύνδεση, η ύπαρξη πλούσιας βιβλιοθήκης, η καθαριότητα των σχολικών χώρων, θεωρούνται απαραίτητα συστατικά επιτυχίας της υλοποίησης των στόχων της. Οι ελλείψεις αυτού του τύπου, λειτουργούν αποτρεπτικά για κάθε δραστηριοποίηση. Ακόμα και η αισθητική του κτιρίου αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διάθεση για διδασκαλία και μάθηση. Είναι λογικό, καθένας να αποδίδει καλύτερα όταν ο χώρος που εργάζεται του παρέχει αίσθηση φιλοξενίας, ζεστασιάς και άνεσης.

#### *Η εσωτερική διάσταση της κουλτούρας.*

Αν δεχτούμε ότι τα θέματα αισθητικής και ανέσεων είναι πολύ πιο εύκολο να διευθετηθούν, με το σκεπτικό ότι ο διαχειριστής της μονάδας έχει μεριμνήσει για αυτά, θα συμφωνήσουμε στο ότι, η εσωτερική διάσταση της ταυτότητας του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας διαμορφώνει ανεξίτηλα την κουλτούρα της. Εδώ, την κινητήρια δύναμη αποτελεί ο διευθυντής της μονάδας. Ανεξάρτητα από το αν παραλαμβάνει τη διεύθυνση από κάποιον προκάτοχο ή αν διευθύνει τη μονάδα από την ίδρυσή της, έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα. Στην πρώτη περίπτωση, αν δηλαδή βρεθεί σε μια ήδη εδραιωμένη κουλτούρα, σε ένα status quo, θα χρειαστεί περισσότερο χρόνο, επιμονή και ενέργεια.

Το κλειδί της όλης υπόθεσης είναι οι ανθρώπινες σχέσεις. Πριν όμως προχωρήσει σε παρεμβάσεις ή αλλαγές στις σχέσεις αυτές, ο διευθυντής οφείλει να απαντήσει σε ερωτήματα, όπως:

- Ποιοι είναι οι μαθητές του σχολείου; Ποια είναι η κοινωνική και πολιτισμική τους προέλευση;
- Ποιοι είναι οι διδάσκοντες του σχολείου; Γιατί βρίσκονται εδώ;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες τους;
- Πώς αιτιολογούνται κάποιες στάσεις ή απόψεις τους που για μένα είναι λανθασμένες;
- Τι μπορώ να μάθω ή να κάνω, που θα με βοηθήσει να τους κατανοήσω καλύτερα και να βρεθώ πιο κοντά τους;
- Υπάρχουν κάποια στεγανά που δεν πρέπει να θίξω;

Αυτές και άλλες παρόμοιες ερωτήσεις προστατεύουν από λανθασμένες ενέργειες. Είναι πιθανό ο διευθυντής να μην έχει την ίδια «κουλτούρα», την ίδια νοοτροπία με τον πληθυσμό του περιβάλλοντος στο οποίο βρέθηκε. Τότε υπάρχει ο κίνδυνος να επιχειρήσει να αλλοιώσει την ταυτότητα του εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού δυναμικού, γεγονός που θα στραφεί σε βάρος του, αλλά και του ίδιου του οργανισμού με πολύ αρνητικές συνέπειες. Σε περίπτωση που ο διευθυντής εντοπίζει ασυμβατότητα και δυσχέρεια στις σχέσεις μεταξύ ατόμων ή ομάδων που συνθέτουν το ανθρώπινο δυναμικό, η απάντηση των παραπάνω ερωτήσεων από μέρους και των δύο πλευρών μπορεί να λειτουργήσει καταπραϋντικά και εν πολλοίς θεραπευτικά (Hargreaves & Fullan, 1993).

#### **Το μοντέλο (Davidoff & Lazarus) – Ηγεσία, κουλτούρα & αλλαγή**

Υπό το πρίσμα των νέων αντιλήψεων που διέπουν την άσκηση της ηγεσίας, οι Davidoff & Lazarus (2002) ανέπτυξαν ένα πλαίσιο για τη βελτίωση του σχολείου με το οποίο επιχειρήσαν να συλλάβουν την ιδιαιτερότητά του ως οργανισμού. Στο πλαίσιο αυτό, κεντρικό στοιχείο της ανάπτυξης του σχολείου αποτελεί η κουλτούρα του σε συνάρτηση με την ηγεσία. Οποιαδήποτε στρατηγική βελτίωσης και αλλαγής στο σχολείο είναι αποτελεσματική και βιώσιμη μόνο εφόσον γίνει κατανοητή και μετασηματιστεί η ολιστική κουλτούρα του σχολείου με την καταλυτική συμβολή της ηγεσίας. Το πλαίσιο του σχολείου μάθησης αποτελεί ένα εργαλείο που αποβλέπει στην κατανόηση των βασικών στοιχείων της σχολικής ζωής με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει κατανοητή η δυναμική του οργανισμού μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Μερικά βασικά χαρακτηριστικά της ανάπτυξης του σχολείου ως οργανισμού μέσω της άσκησης της ηγεσίας είναι:

- η εστίαση στην ανάπτυξη των ατόμων και των δομών,
- ο αναστοχασμός των ανθρωπιστικών και δημοκρατικών αξιών,
- η συνεργασία και ο αυτοπροσδιορισμός,
- η εστίαση στην αυτοανανέωση του οργανισμού,
- η έμφαση σε ένα ορθολογικό σχεδιασμό,
- η ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία συνθηκών αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων, και
- η συνεχής διαδικασία, η οποία απεικονίζει την έρευνα δράσης ή ένα βιωματικό κύκλο μάθησης συνεχούς σχεδιασμού, δράσης και αναστοχασμού.

Άλλωστε, (όπ. 2002) ο ρόλος του σχολείου ως οργανισμού μάθησης ερμηνεύθηκε μέσα από ένα οργανωσιακό πλαίσιο, βασικά στοιχεία του οποίου είναι: η *κουλτούρα*, η *στρατηγική*, οι *δομές* και οι *διαδικασίες*, η *τεχνική στήριξη*, οι *ανθρώπινοι πόροι*, η *ηγεσία*, η *διοίκηση* και η *διακυβέρνηση* και το *περιβάλλον*. Τα στοιχεία αυτά είναι αλληλένδετα και αναπτύσσουν μια δυναμική σχέση τόσο μεταξύ τους μέσα στο σχολείο όσο με την κοινωνία.

### **Κουλτούρα του σχολείου**

Η σχολική κουλτούρα τίθεται στο κέντρο του πλαισίου επειδή καθορίζει και αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται τα στοιχεία της σχολικής ζωής. Απαρτίζεται από τις αξίες, τους υποκείμενους κανόνες που εκφράζονται στην καθημερινή πρακτική, και το συνολικό έθος του σχολείου. Οι αξίες και οι κανόνες στο σχολείο σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον υποστηρίζει ή εμποδίζει τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Επομένως το διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί κεντρικό οργανωτικό χαρακτηριστικό της σχολικής κουλτούρας εφόσον βασικός στόχος του σχολείου είναι η διδασκαλία και η μάθηση και το αναλυτικό πρόγραμμα εμπεριέχει όλες τις στρατηγικές που απαιτούνται για την πραγμάτωσή τους. Η σχολική κουλτούρα καθορίζεται από εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις και εκφράζει τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνίας.

### **Στρατηγική**

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην ανάπτυξη ενός οργανισμού επικεντρώνονται είτε στα πρόσωπα είτε στις δομικές αλλαγές και αφορούν στρατηγικές για την ανάπτυξη του οργανισμού ως περιβάλλον κατάλληλο για διδασκαλία και μάθηση και στρατηγικές που εστιάζουν στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών.

Η στρατηγική συμπεριλαμβάνει τους *στόχους* καθώς και τα κριτήρια για την μέτρηση των επιτευγμάτων, τον *σχεδιασμό* για την επίτευξη αυτών των στόχων και την *αξιολόγηση* που συνδέεται με τους στόχους και τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν.

Η προαναφερθείσα διαδικασία, δηλαδή ο *στρατηγικός σχεδιασμός*, αποτελεί σημαντικό στοιχείο σε όλους τους οργανισμούς και αναφέρεται σε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία το σχολείο:

- επιδιώκει να κατανοεί και να παρακολουθεί τις αλλαγές στο περιβάλλον του,
- προβλέπει τις μελλοντικές τάσεις,
- καθορίζει κατάλληλους σκοπούς και στόχους,
- σχεδιάζει στρατηγικές για να επιτύχει αυτούς τους στόχους,
- υλοποιεί την δράση και αξιολογεί την υλοποίηση της δράσης σε σχέση με τους στόχους και τα αποτελέσματα που αναμένονται.

Συμπερασματικά, ο στρατηγικός σχεδιασμός αναφέρεται στην αναθεώρηση και στην ανάπτυξη της ταυτότητας και της κουλτούρας του σχολείου, εμπεριέχει την ανάπτυξη διαδικασιών και δομών για την στήριξη των στόχων, προϋποθέτει την δυνατότητα πρόσβασης σε υλικούς και

έμφυχους πόρους και εξαρτάται από την αποτελεσματική ηγεσία, τη διοίκηση και τη διακυβέρνηση.

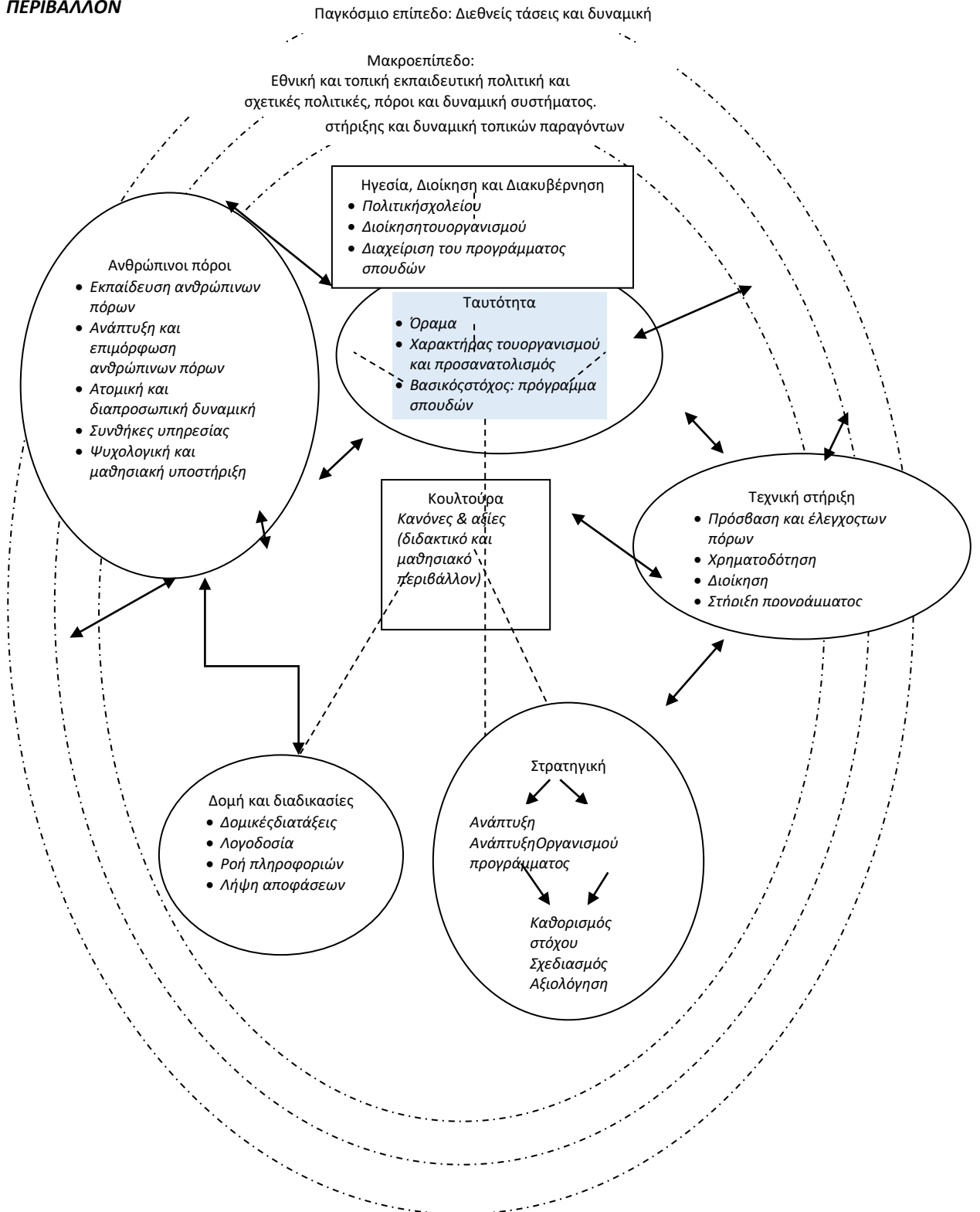
### **Δομή και διαδικασίες**

Η δομή και οι διαδικασίες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η διασύνδεση μεταξύ των υποσυστημάτων και του συστήματος με το ευρύτερο περιβάλλον. Ειδικότερα, η δομή αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα και οι ομάδες συνεργάζονται μέσα στα οργανωσιακά σύνολα, όπως τμήματα και επιτροπές, στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν και στη διαδικασία καταλογισμού ευθύνης και απόδοσης λόγου μέσα στο σύστημα. Οι διαδικασίες αναφέρονται στους κανόνες και τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι δομές αλληλεπιδρούν.

*Η δομή και οι διαδικασίες απαρτίζονται από τέσσερα βασικά στοιχεία:*

- *Δομικές διατάξεις (structural arrangements).* Ο βασικός σκοπός και λειτουργία ενός οργανισμού πρέπει να καθορίζει το είδος των δομών που αναπτύσσονται και τον τρόπο με τον οποίο αυτές διατάσσονται μέσα στον οργανισμό. Το όραμα και το πλαίσιο αξιών που διέπει έναν οργανισμό όπως το σχολείο, συμπεριλαμβάνει την διασφάλιση ότι οι δομικές διατάξεις εκφράζουν την αρχή της δημοκρατίας, διευκολύνουν την αποτελεσματική και ικανή διαχείριση και παρέχουν ευκαιρίες για συντονισμένη συνεργασία μεταξύ των υποσυστημάτων με στόχο την ολιστική κατανόηση των προβλημάτων, την εξεύρεση λύσεων και την διαμόρφωση ενός περιεκτικού σχεδιασμού και στρατηγικής.
- *Ροή πληροφοριών/επικοινωνία.* Το στοιχείο αυτό αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα διαφορετικά τμήματα ή τομείς επικοινωνούν μεταξύ τους, στον τρόπο με τον οποίο η επικοινωνία διαχέεται στις διοικητικές δομές και το υπόλοιπο σχολείο και στο είδος της πληροφορίας και στον τρόπο με τον οποίο διακινείται μεταξύ των μελών του σχολείου. Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι η διαφάνεια, η αίσθηση συνιδιοκτησίας, το υψηλό πνεύμα συνεργασίας του προσωπικού και η μείωση της υποψίας και της αβεβαιότητας.
- *Λήψη αποφάσεων.* Αναφέρεται στο σύνολο των διαδικασιών, των κανόνων και των μεθόδων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο και αποτελούν το πλαίσιο για την λήψη αποφάσεων σχετικά με το έργο του σχολείου. Συνδέεται άμεσα με την έννοια του δημοκρατικού σχολείου.
- *Λογοδοσία.* Η απόδοση λόγου αναφέρεται ουσιαστικά στην απόδοση ευθυνών και στα συστήματα αναφοράς. Στην περίπτωση του σχολείου το σύστημα λογοδοσίας πρέπει να ενισχύει τους βασικούς στόχους του σχολείου και να εμπλέκει όλους τους τομείς του συστήματος. Η απόδοση λόγου που πραγματώνεται προς μια μόνο κατεύθυνση (top-down ή bottom-up) δεν προάγει τους στόχους της δημοκρατίας.

**ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**



Πλαίσιο για την κατανόηση και ανάπτυξη του σχολείου (Davidoff & Lazarus 2002)

## Τεχνική στήριξη

Η τεχνική στήριξη αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση του σχολείου. Η έλλειψη πόρων, η κακοδιαχείριση των πόρων, όπου υπάρχουν και, επιπλέον, η άνιση κατανομή των πόρων μέσα στο πλαίσιο του σχολείου επηρεάζει αρνητικά την σχολική ανάπτυξη. Η συνεργασία ανάμεσα στην πολιτεία, την κοινωνία και τους γονείς είναι καθοριστική. Αυτή αναφέρεται:

- *Στους πόρους.* Προϋπόθεση για τη βελτίωση του σχολείου αποτελεί η δυνατότητα πρόσβασης στους πόρους με ιδιαίτερη έμφαση στην διδακτική και μαθησιακή στήριξη στο σχολείο. Η προσβασιμότητα στους φυσικούς πόρους διασφαλίζει ότι αναγνωρίζονται οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι φυσικοί πόροι πρέπει να είναι προσβάσιμοι σε όλους τους μαθητές, ασφαλείς και να προάγουν την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω: το διδακτικό και μαθησιακό υλικό, το σχολικό κτήριο, το φυσικό και ψυχοκοινωνικό περιβάλλον.
- *Στην χρηματοδότηση και την οικονομική διαχείριση.* Η χρηματοδότηση του σχολείου, η ανάπτυξη του σχολικού προϋπολογισμού (λειτουργικό κόστος και έξοδα κεφαλαίου), η δήλωση εσόδων και εξόδων σε σχολικό επίπεδο αποτελούν ουσιώδεις προϋποθέσεις για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.
- *Στη διοίκηση.* Αναφέρεται στην γραμματειακή υποστήριξη και το διοικητικό έργο που σχετίζεται με την διαχείριση του σχολείου και την ίδια την διδακτική δράση. Η ενασχόληση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών με διαχειριστικά καθήκοντα αφήνουν μικρό χρονικό περιθώριο για άσκηση των βασικών ρόλων τους στο σχολείο και στην τάξη.

## Ανθρώπινοι πόροι

Η έρευνα που αναφέρεται στην αντίληψη του σχολείου ως οργανισμού πρέπει να συνυπολογίζει τους διαφορετικούς φορείς που εμπλέκονται σε διαφορετικές φάσεις στην σχολική ζωή. Αυτοί μπορεί να είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, ο διευθυντής, οι μαθητές, οι γονείς, διάφοροι παράγοντες της τοπικής κοινωνίας, τα διοικητικά στελέχη εκπαίδευσης και οποιοσδήποτε άλλος φορέας εκπαιδευτικής στήριξης.

- Στο πλαίσιο του σχολείου οι Davidoff & Lazarus (2002) προτείνουν πέντε τομείς που αφορούν τους ανθρώπινους πόρους προς διερεύνηση.
- Χρήση ανθρώπινων πόρων·
- Ανάπτυξη, επιμόρφωση και αξιολόγηση των ανθρώπινων πόρων·
- Προσωπικές - διαπροσωπικές σχέσεις και δυναμική των σχέσεων αυτών·
- Συνθήκες υπηρεσίας·
- Ψυχολογική και μαθησιακή στήριξη τόσο στο σχολείο ως οργανισμός όσο και στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και/ή στους γονείς μεμονωμένα.

## Ηγεσία, Διοίκηση και Διακυβέρνηση

Η *ηγεσία* (leadership) αναφέρεται στη διεύθυνση του σχολείου ενώ η *διαχείριση* (management) αφορά τη διατήρηση της ευημερίας του σχολείου και τη διασφάλιση ομαλής λειτουργίας του συστήματος και των υποσυστημάτων του. Η ηγεσία και η διαχείριση του σχολείου για να είναι αποτελεσματικές πρέπει να εντοπίζουν τα ταλέντα και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού, να εκτιμούν την αξία του, να το ενθαρρύνουν, να το εμπνέουν και να το παρακινούν να υλοποιήσει το όραμα του σχολείου.

Η *διακυβέρνηση* αναφέρεται στον σύλλογο του προσωπικού ο οποίος συμμετέχει ενεργά στην ηγεσία του σχολείου και του οποίου ο ρόλος είναι σημαντικός στην ανάπτυξη του κοινού οράματος και της πολιτικής του σχολείου, η οποία αντικατοπτρίζει την ταυτότητά του και συμπυκνώνει τις αρχές και τις αξίες του που ενεργούν ως κατευθυντήριες γραμμές για δράση.

## Το περιβάλλον

Το περιβάλλον αναφέρεται στην κοινωνική, πολιτική, οικονομική, τεχνολογική, νομοθετική, οικολογική, φυσική, πολιτιστική και θεσμική δυναμική που αναπτύσσεται σε *μικροεπίπεδο*, *μακροεπίπεδο* και στο *παγκόσμιο περιβάλλον* στο πλαίσιο του συστήματος.

- *Το μικροπεριβάλλον.* Στο πλαίσιο του σχολείου το *μικροπεριβάλλον* αναπτύσσεται σε *μικροεπίπεδο* και περιλαμβάνει τους πόρους στο πλαίσιο της τοπικής κοινότητας. Αναφέρεται στις επίσημες υπηρεσίες στήριξης της εκπαίδευσης καθώς σε και διάφορες μορφές πόρων που προέρχονται από την κοινωνία. Τέτοιες είναι οι οικογένειες των μαθητών, δημοτικές οργανώσεις, φορείς των επιχειρήσεων, διάφορες μορφές του συστήματος κοινοτικής στήριξης, θρησκευτικά ιδρύματα, δημόσιες υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας και άλλες καθώς και υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης. Επίσης, περιλαμβάνει διάφορες κοινωνικές δυναμικές όπως η φτώχεια, η βία και πολιτικοί συνασπισμοί καθώς και τη δυναμική του σχολείου στο πλαίσιο του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος σε τοπικό επίπεδο.
- *Το μακροπεριβάλλον.* Το μακροπεριβάλλον αναπτύσσεται σε μακροεπίπεδο και αναφέρεται στο πλαίσιο της εθνικής και περιφερειακής εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης μέσα στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία, στην οικονομική πολιτική, στους διαθέσιμους φυσικούς και ανθρωπίνους πόρους, στις διάφορες συστημικές δυναμικές που αντικατοπτρίζουν και διαιωνίζουν συγκεκριμένες αξίες, κανόνες και πρακτικές στην κοινωνία. Το σχολείο ως μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος που εντάσσεται μέσα στην ευρύτερη κοινωνική δομή και δυναμική δεν μπορεί να μελετηθεί ή να αναπτυχθεί μεμονωμένα.
- *Το παγκόσμιο περιβάλλον:* Οι διεθνείς τάσεις στην εκπαίδευση οι οποίες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την σχολική ζωή.



### 3.1.3. Ο ρόλος της ηγεσίας στην αλλαγή του σχολείου

Σύμφωνα με το πόρισμα της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής για τα προβλήματα της εκπαίδευσης «η σχολική ηγεσία είναι αυτή που παίζει κρίσιμο ρόλο στη λειτουργία ενός αυτόνομου εκπαιδευτικού οργανισμού. Μεταξύ άλλων, εμπνέει το όραμα του σχολείου, κινητοποιεί τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει τη διατήρηση ενός αρμονικού σχολικού περιβάλλοντος προς όφελος όλων των εμπλεκομένων και αναπτύσσει πρωτοβουλίες που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του οργανισμού του» (2016:76).

Στη σημερινή εποχή των πολλαπλών αλλαγών ο διευθυντής/ηγέτης δύναται να καινοτομήσει και να ενημερωθεί για όλες τις τελευταίες εξελίξεις από δίκτυα ανταλλαγής πληροφοριών με συναδέλφους μέσα και έξω από το σχολείο συμμετέχοντας ενεργά στα εκπαιδευτικά πράγματα, (Ιορδανίδης, 2006). Οι Mumford et al (2002) αναφέρουν ότι «οι σχολικές μονάδες του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχουν ανάγκη από ηγέτες, οι οποίοι θα προβαίνουν δημιουργικοί στη γέννηση νέων ιδεών, αλλά και καινοτόμοι, όσον αφορά τη μεταφορά αυτών των ιδεών στην πράξη», (Χριστοφίδου, Πασιαρδής, 2006).

Ο ηγέτης έχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης θετικού ανοιχτού επικοινωνιακού κλίματος στον εκπαιδευτικό οργανισμό και ανάπτυξης της κουλτούρας του καθιστώντας τον αποτελεσματικό (Hoy & Miskel, 2005:142). Επίσης η ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην οργανωτική κουλτούρα, (Hallinger & Heck, 1996:171), η οποία θα επιφέρει αλλαγές στην οργανωτική μάθηση μετατρέποντας τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε οργανισμό μάθησης. Η δημιουργία και η διαχείριση της κουλτούρας είναι το μόνο πραγματικά σημαντικό πράγμα που κάνουν οι ηγέτες, (Schein, 1985), που μπορεί να προϋπάρχει του διευθύνοντος ή και να διαμορφωθεί μαζί του, (Ανθοπούλου, 1999). Από έρευνα στην Αγγλία που μελέτησε την επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πώς οι αλλαγές επέδρασαν στην αίσθηση επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, ο Helsby (1997) εντόπισε την άνοδο του «νέου πνεύματος διοίκησης». Εξελίσσοντας ο ηγέτης τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε οργανισμό μάθησης μπορεί να βελτιώσει τις συνθήκες μάθησης, ώστε το σχολείο να είναι πιο ελκυστικό για τους μαθητές, αλλά και πιο ευχάριστος χώρος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, αφού το σχολείο δε θα είναι πλέον απλά οργανισμός που τα παιδιά μαθαίνουν (organizations for learning), αλλά οργανισμοί που μαθαίνουν και αυτοί οι ίδιοι (learning organizations) (Κολέζα, 2014).

Η μακροπρόθεσμη ανάπτυξη είναι ευθύνη του σχολείου και του εκπαιδευτικού και τόσο οι ηγέτες-είτε είναι διευθυντές, προϊστάμενοι ή συντονιστές συγκεκριμένων διδακτικών θεμάτων – όσο και η κουλτούρα του σχολείου ή του τμήματος, επηρεάζουν την έκταση στην οποία θα πραγματοποιηθούν τα άμεσα και έμμεσα ευεργετήματα (Day, 2003:231). Στην Αυστραλία (Ball, 1994:19) οι Grundy και Bosner διερεύνησαν τη «νέα τάξη εργασίας» του σχεδιασμού ανάπτυξης του σχολείου, του καταμερισμού ευθυνών, του οικονομικού σχεδιασμού, της από κοινού λήψης αποφάσεων, της συμμετοχικής διοίκησης, της μάθησης των μαθητών, της

ανάπτυξης τους σχολείου και της ομαδικής εργασίας που αποτελούν χαρακτηριστικά της αυτοδιοίκησης των σχολείων της Αυστραλίας (Day, 2003:167) και εντόπισαν ισχυρή υποστήριξη, όσον αφορά στις πρακτικές συνεργασίας και συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στο σχεδιασμό της ανάπτυξης του σχολείου. Οπότε ο διευθυντής για να εξασφαλίσει την υγιή ύπαρξη των σχολείων στο μέλλον (Pashiardis, 1993) απαιτείται να διαφοροποιήσει το ρόλο του υιοθετώντας το δύσκολο, αλλά και προκλητικό ρόλο του «φορέα της αλλαγής» (Χριστοφίδου, Πασιαρδής, 2006).

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ως οργανισμός μάθησης επιδιώκει τη μάθηση από όλα τα μέλη του και τελικά τη συνεχή ανάπτυξη και ανανέωση. Στο πλαίσιο αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που μπορεί να επιτευχθεί μέσω του οργανισμού μάθησης. Στη χώρα μας απουσιάζει ένα συγκροτημένο σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, (Παπαναούμ, 2008). Υποστηρίζεται όμως ότι η ενδοσχολική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς μάθησης δικτυωμένους μέσω συνεργασιών ότι έχει σημαντικές επιδράσεις στους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε τμήματα και σχολικές κοινότητες (Day, 2003:377). Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται και ο οργανισμός και το ανθρώπινο δυναμικό. «Οι οργανισμοί που μαθαίνουν χαρακτηρίζονται από ολική δέσμευση των εργαζομένων σε μια διαδικασία αλλαγής που έχει αποφασιστεί μέσα από τη συνεργασία» κατά τους Watkins και Marsick (1992).

### **3.1.4. Άσκηση ηγεσίας και σχολείο ως «οργανισμός μάθησης»**

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι πλέον σαφές ότι η σύγχρονη θεώρηση της άσκησης ηγεσίας επικεντρώνεται όχι πλέον στο αποτέλεσμα, αλλά στις σχέσεις και στη διαδικασία στο πλαίσιο ενός οργανισμού που ως σύστημα είναι σε εγρήγορση, δυναμικά αναπτυσσόμενος, σχηματίζοντας νέες σχέσεις και διαμορφώνοντας εγγενείς στόχους με στόχο την προσαρμογή και την εξέλιξή του (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, & Smith, 2007).

Η συγκεκριμένη φιλοσοφία διαχύθηκε και στον χώρο της εκπαίδευσης. Η αντίληψη του σχολείου ως ζωντανού συστήματος άρχισε να καλλιεργείται και σταδιακά να επικρατεί στις αποκαλούμενες αναπτυσσόμενες κυρίως χώρες στα τέλη της δεκαετίας του 1990 μέσα από έρευνες που έγιναν σχετικά με την εφαρμογή της θεωρίας της οργανωσιακής μάθησης στον χώρο της εκπαίδευσης. Η θεωρία της οργανωσιακής μάθησης αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός ευέλικτου οργανισμού που ανταποκρίνεται επιτυχώς στις αλλαγές, προκειμένου να επιβιώσει σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο και ανταγωνιστικό περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτή, το σχολείο ως οργανισμός μάθησης πρέπει να εκπαιδεύει τα μέλη του ώστε να αποκτήσουν μακροπρόθεσμα, ευρεία και σε βάθος μάθηση μέσα από ενεργητικές συμμετοχικές διαδικασίες και την συνεκτίμηση όλων των διαστάσεων της μάθησης – τη γνωστική, τη συναισθηματική και την ψυχοκινητική. Σε αυτήν την περίπτωση ιδιαίτερα καταλυτική είναι η συμβολή της υποστηρικτικής ηγεσίας, όπου ο ηγέτης πρέπει να στηρίζει και να συντηρεί το όραμα του

σχολείου για συνεχή βελτίωση όχι μόνο των οργανωσιακών αλλά και των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών (Kruze, Seashore-Louis & Bryk, 1995).

Το σχολείο εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης αντιμετωπίζει σήμερα προκλήσεις που προκαλούνται από την τεράστια ροή πληροφοριών και τις δυναμικές καινοτόμες πρωτοβουλίες στην εκπαίδευση, η μεταμόρφωσή του σε *κοινότητα μάθησης* αποτελεί αναγκαιότητα. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης αποτελεί μια νέα τάση στον διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο που γίνεται όλο και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται ο ανασχεδιασμός της δομής του με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιεργήσει μια κουλτούρα μάθησης και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο ως σύστημα πρέπει να αποβλέπει στην πρόοδο και βελτίωσή του ως οργανισμός που απαιτεί βέβαια χρόνο για την υλοποίησή τους και που εστιάζεται στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Επιπρόσθετα, η επιτυχής προσαρμογή του σχολείου από αυστηρά δομημένη οντότητα σε οργανισμό μάθησης και δημιουργίας πραγματοποιείται με την υιοθέτηση πολλαπλών επιπέδων ηγεσίας στην τάξη, στο σχολείο και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας αφού κάθε πρόκληση για αλλαγή αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο της οργανωσιακής αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο συνιστά οργανισμό με έντονο προσανατολισμό στην μάθηση, εννοώντας την εμπλοκή όλων των υποσυστημάτων του σχολικού συστήματος στην συστημική διατύπωση στόχων, την οικοδόμηση της βαθύτερης γνώσης και την καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, & Smith, 2007).

## **3.2. Από το «διοικητικό» οργανισμό στο σχολείο της «κοινότητας μάθησης» και ο ρόλος της Ηγεσίας**

### **3.2.1. Ο «μανθάνων Οργανισμός»**

Βασική διαπίστωση είναι, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί τα τελευταία χρόνια σε ευρωπαϊκό επίπεδο, βρίσκονται σε μια συνεχή μεταβολή που αφορά στη διοίκηση, στο πλαίσιο της αποκέντρωσης, του εκδημοκρατισμού, της απογραφειοκρατικοποίησης και της ρύθμισης του συστήματος (Παπακωνσταντίνου, 2007). Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων χρόνων έχουν στόχο την προσαρμογή στις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ένα από τα έξι διαφορετικά σενάρια που δημοσιεύτηκαν το 2001 από τον ΟΟΣΑ σε μια μελέτη για το σχολείο του μέλλοντος αφορούσε το σχολείο ως «οργανισμός μάθησης» (Κολέζα, 2014).

Πρόκειται για μια μετάβαση από ένα «εργοστασιακό μοντέλο» εκπαίδευσης προς τα «μοντέλα οργανισμών μάθησης», που είναι κατάλληλα για τις βασισμένες στη γνώση κοινωνίες του 21ου αιώνα. Ο Senge (1994) ορίζει τον μανθάνοντα οργανισμό ως τον οργανισμό, όπου οι άνθρωποι επεκτείνουν συνεχώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα διευρυμένα πρότυπα σκέψης, η συλλογική φιλοδοξία έχει υιοθετηθεί

και οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς να βλέπουν μαζί το σύνολο. Ο μανθάνων οργανισμός είναι μια οργάνωση που επενδύει στη μάθηση των μελών της, τη διευκολύνει και μέσω αυτής μεταμορφώνεται διαρκώς. Η έννοια του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης», αποτελεί «ένα διακριτό και συγκροτημένο εναλλακτικό παράδειγμα στον εκπαιδευτικό «λόγο» και τις πρακτικές, καθώς συνδέεται με σύγχρονα «καθεστώς αλήθειας» (κοινωνίες & οικονομίες της γνώσης, κοινωνία των ικανοτήτων, ποιότητα, αποτελεσματικότητα και πολιτικές των αριθμών, διακυβέρνηση & επιτελεσματικότητα) καθώς και ευρύτερες παραμέτρους και κρίσιμες έννοιες της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως: σχολική αυτονομία, εκπαιδευτική διοίκηση, αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, λογοδοσία, βελτίωση και αποτελεσματικότητα του σχολείου, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», (Πασιάς, κά. 2016 : 456).

Από την επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας διαπιστώνεται πως είναι έκδηλο το ενδιαφέρον των ερευνητών για την οργανωσιακή μάθηση, αλλά και για τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το σχολείο ως οργανισμό που μαθαίνει. Η έρευνα, όμως, είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο διότι, αν κι έχουν προταθεί διάφοροι υποστηρικτικοί μηχανισμοί σε διεθνές επίπεδο, αυτοί δεν έχουν εφαρμοστεί στην πράξη.

Το συγκεκριμένο συμπέρασμα αφορά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, παρά τις προσπάθειες για την οικοδόμηση ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού σχολείου, δεν παύει να χαρακτηρίζεται από τον συγκεντρωτισμό και την αδυναμία να εφαρμόσει νέες πρακτικές και στρατηγικές που να προωθούν την οργανωσιακή μάθηση.

Οι μελετητές του πεδίου αναφέρουν πως δεν είναι εύκολη η υλοποίηση ανάπτυξης του «σχολείου που μαθαίνει», διότι πέρα από την πληθώρα προτεινόμενων διαστάσεων και χαρακτηριστικών, επισημαίνουν πως υπάρχουν διάφοροι ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξή του. Σύμφωνα με την Κολέζα (2014: 24), υπάρχουν «ενδογενή εμπόδια», που αφορούν στη λειτουργία της διοίκησης/ηγεσίας, όπως η παθητική ηγεσία, η αντίσταση στην αλλαγή, η δοκιμή νέων πραγμάτων, η εστίαση σε βραχυπρόθεσμες λύσεις, η γλώσσα επίπληξης και όχι αυτή της συναίνεσης.

Πρόσθετα εμπόδια είναι, πολλές φορές, η αδράνεια στην αλλαγή τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών, η αποσπασματική μάθηση, δηλαδή η αδυναμία μεταφοράς μάθησης (μάθηση από την προηγούμενη εμπειρία) και η κουλτούρα της καχυποψίας και του φόβου (Watkins & Marsick, 1993, στο Κολέζα, 2014, σ.24).

Η ίδια παρατηρεί ότι «η υπερβολική πίεση των τυπικών προγραμμάτων, η έλλειψη οικονομικών πόρων και ο συγκεντρωτισμός εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν την απαιτούμενη ευελιξία ιδεών και δράσεων». Τα «σχολεία που μαθαίνουν», όπως διαπιστώνεται, χρειάζεται να οικοδομηθούν σταδιακά, αξιοποιώντας συγκεκριμένες στρατηγικές βασισμένες

στην οργανωσιακή μάθηση, οι οποίες να είναι προσαρμοσμένες στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα.

### **3.2.2. Ο «Οργανισμός που μαθαίνει (ΟΠΜ) (learning organization) και η «κοινότητα μάθησης» (KM) (learning community).**

Το σχολείο αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση οργανισμού. Πρόκειται για οργανισμό που στοχεύει αποκλειστικά στην ποιότητα παροχής εκπαίδευσης προς τους μαθητές, οπότε η έννοια της μάθησης και δημιουργίας γνώσης αποτελεί κεντρικό πυρήνα. Ουσιαστικά, η έννοια της μάθησης είναι συνυφασμένη με την ύπαρξη ενός σχολικού οργανισμού μέσω δύο κύριων ροών. Από τη μια πλευρά το σχολείο οφείλει να μαθαίνει από το παρελθόν του, από την πρότερη εμπειρία του και να μεταδίδει αυτή τη γνώση στους εκπαιδευτικούς του και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, έχουν το ρόλο να λειτουργούν ως διευκολυντές της μάθησης (facilitator) προς τους μαθητές, δηλαδή να τους μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

Η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» αναπτύχθηκε στα πλαίσια της θεωρίας διοίκησης (Argyris & Schön, 1978). Στον χώρο της εκπαίδευσης μεταφέρθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '90 με έντονες αναφορές και επιδράσεις από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων και τις αλλαγές στο χώρο της εργασίας (Senge 1990). Προσδιορίστηκε στο πλαίσιο που διαμορφώθηκε από την «κοινωνία των ικανοτήτων» και συνδέθηκε ιδιαίτερα με τις έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της αυτοαξιολόγησης, της βελτίωσης της ποιότητας και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Ο «Οργανισμός που μαθαίνει (ΟΠΜ) (learning organization) και η «κοινότητα μάθησης» (KM) (learning community), χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να παράγουν, να μετασχηματίζουν και να μεταδίδουν γνώση, την ικανότητά τους για τροποποίηση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και την ανάπτυξη καινοτομιών (Μπουραντάς, 2005).

Η διαφορά τους είναι ότι στον Ο.Π.Μ. (Οργανισμό που μαθαίνει), ο στόχος είναι κυρίως *οργανωσιακός*, αποβλέπει, δηλαδή στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος (εξωτερικά προσανατολισμένος), ενώ η Κ.Μ. (Κοινότητα μάθησης), είναι περισσότερο *ανθρωποκεντρική* καθώς στοχεύει στη ανάπτυξη των ανθρώπων-μελών της κοινότητας μέσα από το διάλογο και τη διαπραγμάτευση στα πλαίσια των οποίων η μάθηση εννοείται ως μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός) (Morgan, 2000).

Η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει επιδιώκει την αλλαγή στην *κουλτούρα του σχολείου*, απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται

ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών (Fullan, 1995).

### 3.2.2.1. Βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως ΟΚΜ.

Βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως ΟΚΜ, μεταξύ άλλων, θεωρούνται (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2017):

- η επίγνωση της ανάγκης για συλλογική μάθηση του οργανισμού,
- το κοινό όραμα και οι στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού,
- οι συνεργατικές δομές που στηρίζονται σε ένα πλαίσιο αρχών: ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισοτιμία, αλληλεγγύη, η διαμοιρασμένη (συλλογική) γνώση και μνήμη,
- η προώθηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας,
- η αναγνώριση της σχολικής αυτονομίας και η εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης,
- η επαγγελματική και ηθική λογοδοσία (Silinsetal., 2002, Leclercetal., 2012, Δημακοπούλου, 2015).
- οι προγραμματισμένες τακτικές συνεδριάσεις,
- ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπ/κού έργου,
- η δικτύωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών – «κοινότητες εκπαιδευτικών»,
- η σχολική ηγεσία (κυρίως τη μετασχηματιστική και Διανεμημένη),
- η συνεχής επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- η Αυτονομία (σχετική αυτονομία) στην Παιδαγωγική & Διοικητική λειτουργία του και η εφαρμογή πρακτικών αποτίμησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Λεμπέση & Παπαχρήστος, 2017).

Το σχολείο ως ΟΚΜ, επίσης, προϋποθέτει όσο και προωθεί την *ηγεσία για τη μάθηση* ως ένα συνολικό μοντέλο διεύθυνσης και διοίκησης του σχολείου (Μπαγάκης, κ.α., 2007) με έμφαση στα συμμετοχικά μοντέλα της ηγεσίας (κατανεμητική/μετασχηματιστική ηγεσία) (Θεοφιλίδης, 2012). Βασική έννοια – κλειδί σε ένα σχολείο ΟΚΜ θεωρείται επίσης η *πύκνωση της ηγεσίας (leadership density)* μέσα από την ενθάρρυνση της εμπλοκής και της συμμετοχής στη διοίκηση, την κατανομή/ανάθεση ηγετικών ρόλων, τη διεύρυνση της συνευθύνης στη λήψη αποφάσεων και την ενίσχυση της συνοχής (Sergiovanni, 2001).

Το 1990, ο Senge, στο πόνημα του «Η Πέμπτη Αρχή» (“The Fifth Discipline”), συνοψίζει τα μέχρι τότε πορίσματα γύρω από το θέμα προτείνοντας τα χαρακτηριστικά που οριοθετούν έναν οργανισμό «που μαθαίνει» ως εξής:

- δυναμική συστήματος (system dynamics),
- προσωπική μαεστρία (personal mastery) - βασισμένη στην εργασία του Fritz και την έννοια της δημιουργικής έντασης,
- νοητικά μοντέλα (mental models) - βασισμένα στην εργασία του Wack και του Argyris,
- κοινό όραμα (shared vision)-που βασίζεται στις φόρμες οργανωσιακής αλλαγής) και
- μάθηση σε ομάδες (team learning) - βασισμένη στο διάλογο και τις ιδέες του David Bohm.

Σύμφωνα με τον Senge (1990), **«learning organizations»**, είναι οι οργανώσεις όπου οι άνθρωποι επεκτείνουν συνεχώς την ικανότητα να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου τροφοδοτούνται (nurtured) γεννιούνται νέα, επεκτατικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική σκέψη αφήνεται ελεύθερη και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς να βλέπουν τον χώρο όπου βρίσκονται ως όλον»

### 3.2.2.2. Η κουλτούρα του σχολικού οργανισμού που λειτουργεί ως Ο.Κ.Μ. και οι Εκπαιδευτικοί ως «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης»

Η ιδέα της κοινότητας μάθησης τέθηκε ως εναλλακτική πρόταση της παραδοσιακής διδασκαλίας. Οι κοινότητες μάθησης αποτελούνται από άτομα που συνδέονται με φυσική θέληση, μοιράζονται κοινές αξίες και ιδανικά και επηρεάζουν το ένα το άλλο στη μαθησιακή διαδικασία (Kowch & Schwier, 1997) και οικοδομούνται βασιζόμενες σε αρχές κοινής συμμετοχής, ενώ την ίδια στιγμή προκαλούν τις παραδοσιακές μορφές σχέσεων δασκάλου-μαθητή, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλέον οι φορείς της πληροφορίας, αλλά συνεργάτες σε συνομιλίες που σκοπό έχουν την οικοδόμηση της γνώσης. Η οικοδόμηση αυτή συμβαίνει διαμέσου διαπραγμάτευσης νοήματος και επίτευξης ομοφωνίας, επιτρέποντας να δοκιμαστεί η εγκυρότητα μιας τέτοιας γνώσης (Pringle, 2002).

Όλα τα μέλη της κοινότητας μάθησης αναμένεται να μάθουν, είναι έτοιμα να εμπλακούν στις απαιτούμενες δραστηριότητες, Wilson & Ryder, (1996: 65) και οφείλουν να ενδιαφέρονται για την επιτυχία των άλλων μελών, (Rovai, 2002). Η καλλιέργεια προσωπικών σχέσεων και η ανταλλαγή πληροφοριών οδηγεί στη δημιουργία ισχυρών κοινωνικών δεσμών, Κάτι τέτοιο προϋποθέτει βέβαια την ειλικρίνεια στις προσωπικές σχέσεις και την αξιοπιστία των πληροφοριών που ανταλλάσσονται. Σε διαφορετική περίπτωση οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δεν επιτυγχάνονται, οι κοινωνικοί δεσμοί ατονούν και η κοινότητα αρχίζει να φθίνει. Προκειμένου να επιτευχθούν τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις, η οργάνωση μιας κοινότητας μάθησης οφείλει να ακολουθεί ορισμένους κανόνες. Απαραίτητη είναι η διασφάλιση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μέσα από επιλεγμένα κανάλια, με τρόπο, ώστε να μη δημιουργούνται αποκλεισμοί. Όμως, αν και είναι γνωστό ότι η πράξη της επικοινωνίας μεταμορφώνει όλα τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή, το ζητούμενο δεν μπορεί να είναι μόνο η επικοινωνία, ως πράξη καθαυτή, ανάμεσα στα μέλη. Αυτό που είναι περισσότερο σημαντικό είναι να επιτευχθεί συνεργασία ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας μάθησης και διαπραγμάτευση νοήματος. Ο Schrage (1990) υποστηρίζει ότι η συνεργασία είναι το κλειδί της επιτυχίας για μια ομάδα και την περιγράφει ως μια πράξη κοινής ανακάλυψης. Με τον τρόπο αυτό, τα μέλη οικοδομούν δική τους γνώση ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που συνεπάγεται η αλληλεπίδραση με άλλα μέλη, οι δραστηριότητες και η οργάνωση της κοινότητας. Το προφίλ δε των εκπαιδευτικών που εργάζονται μέσα στα πλαίσια σχολείων που λειτουργούν ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης, περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- α. το διαμοίρασμα κανόνων και αξιών,



- β. την εστίαση από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση» των μαθητών,
- γ. την απο-ιδιωτικοποίηση/διαμοίρασμα των εκπαιδευτικών πρακτικών,
- δ. την εποικοδομητική συνεργασία,
- ε. την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχαστικό διάλογο,
- στ. την επαγγελματική  
ή ηθική λογοδοσία (Harris & Jones, 2010, Αποστολόπουλος, 2014, Δημακοπούλου 2015, όπ. αν. Πασιάς, κα. 2016: 459).

Οι Πασιάς κά, (2016: 460) κάνει εκτενή αναφορά στους εκπαιδευτικούς ως «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης». Υποστηρίζει ότι οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning communities) στα σχολεία που λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν». Παράλληλα «η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής με μόνιμο στόχο τη διαρκώς ανανεούμενη μάθηση μέσα από την αέναη αλλαγή και τη νέα μάθηση, η οποία επηρεάζει ριζικά ποικίλες μορφές μάθησης, όπως τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση και τη συστημική μάθηση. Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας».

Οι δείκτες ποιότητας μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (Leclerc, et al 2012, όπ. αν. Πασιάς, 2016:460), αποτιμώνται και αφορούν στο όραμα του σχολείου, την ύπαρξη φυσικών συνθηκών και ανθρώπινων σχέσεων που ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν, να μάθουν, και να μοιραστούν μαζί, τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου, την κατανομημένη ηγεσία, τη διαμοιραζόμενη μάθηση και η διάδοση της εμπειρογνωμοσύνης τα θέματα που αντιμετωπίζονται να είναι σχετικά με διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων να βασίζεται σε ακριβή δεδομένα.

Οι Σχολικές μονάδες που λειτουργούν ως κοινότητα μάθησης, διέρχονται από τρία επίπεδα εξέλιξης ανάλογα με τα στάδια αντανάκλασης του οράματος του σχολείου στην καθημερινή του λειτουργία, τον βαθμό συνεργασίας και διαμοιρασμού της εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας, του επιπέδου διαμοιρασμού της εξουσίας από τον Διευθυντή καθώς της χρήσης κατάλληλων δεδομένων για την ακριβή αποτίμηση της προόδου των μαθητών (Πασιάς, 2016:461). Τα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός που είναι ενταγμένος σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι σημαντικά (Παγώνη, 2018). Η Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης μειώνει την απομόνωση των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων της τάξης. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι μαζί, δεσμεύονται ισχυρότερα με την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, διευρύνουν την κατανόηση τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και εξασφαλίζουν την καλύτερη διασύνδεση των διδακτικών αντικειμένων. Είναι καλά ενημερωμένοι σε διδακτικο-παιδαγωγικό επίπεδο, μοιράζονται την ευθύνη της επιτυχίας των μαθητών τους και θεωρούν



τη μάθηση των μαθητών ως τη βασική τους επιδίωξη. Τα ευρήματα δείχνουν ότι στις επιτυχημένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένη ικανοποίηση, υψηλότερη αυτοπεποίθηση και επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιάς, 2016:462).

Οι Jones et al (2013:359) αναφέρονται στην κουλτούρα που πρέπει να διαθέτουν τα σχολεία για να επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Σχολεία με ισχυρή κουλτούρα χαρακτηρίζονται, όπως προτείνεται από τους Smith και Andrews (1989), ως εξής:

- δίνουν προτεραιότητα σε θέματα του προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας,
- αφιερώνονται στην επίτευξη των στόχων του σχολείου ανά σχολική περιοχή,
- είναι σε θέση να συσπειρώσουν και να ενεργοποιήσουν πόρους για να επιτύχουν τους στόχους της περιοχής και του σχολείου,
- δημιουργούν ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών στο σχολείο, χαρακτηρίζονται από σεβασμό για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα,
- λειτουργούν ως ηγέτες με άμεση συμμετοχή στην εκπαιδευτική πολιτική,
- συνεχώς παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών προς το σχολείο, τα επιτεύγματα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών,
- αποδεικνύουν τη δέσμευση για την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων και την ικανότητα να αναπτύξουν και να αρθρώσουν ένα σαφές όραμα
- διαβουλεύονται τη συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού και άλλων ομάδων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου,
- αποτελεσματικά και αποδοτικά ενεργοποιούν πόρους, όπως υλικά π.χ., χρόνο και υποστήριξη για να μπορέσει το σχολείο και του προσωπικού της να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα ακαδημαϊκούς στόχους,
- ελαχιστοποιούν τους παράγοντες που μπορεί να διαταράξουν την διαδικασία της μάθησης.

Οι (Jones et al., ό.π.) σημειώνουν επίσης ότι η επαγγελματική συνεργασία είναι απαραίτητη, η συλλογικότητα και η αποτελεσματικότητα αποτελούν δύο σημαντικές μεταβλητές στην κουλτούρα του σχολείου. Στα σχολεία που λειτουργούν ως «*οργανισμοί που μαθαίνουν*», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε *επαγγελματικές κοινότητες μάθησης* (professional learning communities). Η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής με μόνιμο στόχο τη διαρκώς ανανεούμενη μάθηση μέσα από την αέναη αλλαγή και τη νέα μάθηση, η οποία επηρεάζει ριζικά ποικίλες μορφές μάθησης, όπως τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση και τη συστημική μάθηση.

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας (Darling-Hammond, 1995). Κατά τους Leclerc, et al. (2012), η ποιότητα μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης μπορεί να αποτιμηθεί με βάση τους ακόλουθους δείκτες: το όραμα του σχολείου, την ύπαρξη φυσικών συνθηκών και ανθρώπινων σχέσεων που ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν, να

μάθουν, και να μοιραστούν μαζί, τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου, την κατανεμημένη ηγεσία, τη διαμοιραζόμενη μάθηση και τη διάδοση της εμπειρογνώμοσύνης, τα θέματα που αντιμετωπίζονται να είναι σχετικά με διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων να βασίζεται σε ακριβή δεδομένα (όπ. αν. Παγώνη, 2018).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι στις επιτυχημένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένη ικανοποίηση, υψηλότερη αυτοπεποίθηση και επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Huffman & Jacobson, 2003). Επίσης, υπογραμμίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές και διδακτικές συμπεριφορές στην τάξη (Harris & Jones, 2010).

Ειδικότερα, στα αποτελέσματα των σχολείων ως ΟΚΜ για τους εκπαιδευτικούς καταγράφονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

- Υψηλή δέσμευση των εκπαιδευτικών για την αποστολή και τους στόχους του σχολείου και αυξημένο σθένος στην επίτευξη των στόχων.
- Περισσότερη ικανοποίηση, υψηλότερο ηθικό και αύξηση της συμμετοχής στα κοινά.
- Εμφανίζεται μεγαλύτερη πιθανότητα να τεθούν σε εφαρμογή θεμελιώδεις συστημικές αλλαγές (Παγώνη, 2018).
- Η πρόοδος στα επιτεύγματα των μαθητών μέσα από την αναπροσαρμογή και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών επιτυγχάνεται πιο γρήγορα από ό,τι στα παραδοσιακά σχολεία.
- Αναλαμβάνεται κοινή ευθύνη για τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και συλλογική ευθύνη για την επιτυχία των μαθητών.
- Παρατηρείται μείωση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών.
- Αναπτύσσονται ισχυρά κίνητρα μάθησης για νέες γνώσεις και δημιουργία πεποιθήσεων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και το αξιακό σύστημα των μαθητών.
- Παρατηρείται υψηλό επίπεδο ανανέωσης και ενίσχυσης της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Στα αποτελέσματα των σχολείων ως ΟΚΜ για τους μαθητές αναφέρονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα :
- Μείωση της εκπαιδευτικής διαρροής και του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου
- Χαμηλότερα ποσοστά των απουσιών από το σχολείο
- Ενίσχυση των ευκαιριών (ισότητας και δικαιοσύνης) στη μάθηση ειδικά στα μικρότερα σχολεία.
- Βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών σε σχέση με τα παραδοσιακά σχολεία.
- Μείωση της απόστασης στα επιτεύγματα μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2017), (Παγώνη, 2018).

### **Συμπερασματικά**

Η μάθηση σε έναν Ο.Κ.Μ. για τα μέλη δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων και εμπειριών, αλλά η σταθερή αλλαγή της σκέψης, της αντίληψης και της συμπεριφοράς που προκύπτει ως έμμεσο

ή άμεσο αποτέλεσμα από τη γνώση, την εμπειρία και τη σχολική ηγεσία (Λεμπέση & Παπαχρήστος, 2017). Στον οργανισμό μάθησης η νέα γνώση μεταφράζεται σε διαφορετική συμπεριφορά, η οποία επαναλαμβάνεται. Ενώ όλοι οι οργανισμοί μαθαίνουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ο Ο.Κ.Μ διαφέρει από τους άλλους, στο ότι έχει την ικανότητα να επεκτείνει συνεχώς τις δυνατότητες του, να δημιουργεί το μέλλον του ή να μετασχηματίζεται.

Συνοψίζοντας σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως Ο.Κ.Μ. συνδέονται επτά διαστάσεις:

- η κουλτούρα και η δημιουργία ευκαιριών για διαρκή μάθηση,
- η προώθηση της έρευνας και του διαλόγου,
- η ενθάρρυνση της συνεργασίας και της ομαδικής μάθησης,
- η δημιουργία συστημάτων στα οποία θα αποθηκεύεται και θα μεταβιβάζεται η γνώση,
- η ενδυνάμωση των μελών του οργανισμού για συλλογικό όραμα,
- η σύνδεση του οργανισμού με το περιβάλλον και
- μια ηγεσία που θα υποστηρίζει τη μάθηση.

Ο οργανισμός, όπως το σχολείο, που μετασχηματίζεται σε οργανισμό μάθησης θα κάνει συνεχείς βελτιωτικές αλλαγές αφού θα προωθεί την αποτελεσματικότητα και τη διαμόρφωση του περιβάλλοντός του και πιο πρακτικά θα αποκτήσει χαρακτηριστικά, όπως: ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μελών, καινοτομίες, δημιουργία και διάχυση γνώσεων, συστημική σκέψη, με έμφαση στο μέρος και στο όλο και συνεχή εκπαίδευση/επιμόρφωση και ανάπτυξη των μελών.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Al-Mahdy, Hendawy, Y.F. (2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries. *International Journal of Research Studies in Education*. Volume 5 Number 4, 45-57.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: MA, Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Cambridge, UK: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley: London.
- Avolio, B. & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Sampler S Manual, Forms and Scoring key. Mind Garden.
- Ball S. και Youdell, D. (2008). «Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στην δημόσια εκπαίδευση» Ινστιτούτο της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, Επιμέλεια, Γρόλλιος Γ.- ΙΠΕΜ ΔΟΕ
- Barbuto, J. & Wheeler, D. (2006). Scale development & construct clarification of servant leadership. *Group and Organizational Management*, 31, 300-327.
- Barnabé, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal: Les Éditions Logiques.

- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bennis, W. & Nanus B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools, *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 130–141.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities (Research Report No. 637). London: DfES and University of Bristol.
- Bonnet, F., Dupont P., Godin A. Huget G., Paillote C., Sandi N.A. (1995). *L'école et le management*. Bruxelles: De Boeck.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. Evaluation
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SagePub.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), pp. 391-406.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change?
- Cheong Cheng, Y. (2002). The Changing Context of School Leadership: Implications for Paradigm Shift. In Leithwood, K. & Hallinger, P. (eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership & Administration*, Springer, pp. 103- 132.
- Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751–781.
- Collins, J. & Porras, J. (2004). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. N.Y: Harper Collins Publisher.
- Crawford, F. (1999). *Taking a Closer Look at Quality in Schools: Links between How good is our school? And the EFQM Excellence model*. Ανάκτηση από <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/qis-01.htm>
- Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management*, 33 (2), pp. 114-132.
- Croxford, L., Taylor, D., & Cowie, M. (2007). Tough Intelligent Accountability in Scottish Secondary Schools and the Role of Standard Tables and Charts. *Critical Appraisal, Scottish Educational Review*, 39 (1), σσ. 29-50.

- Cunningham, W. G. & Cordeiro, P.A. (2006). *Educational Leadership: a problem– based approach*. Boston: Pearson Education.
- Darling-Hammond, (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of Reform, Phi Delta Kappan, 1995, 76(8) pp 597–604 National College for School Leadership 2003
- Davidoff, S., & Lazarus, S. (2002). *The Learning school: An Organisation Development Approach*. Cape Town : Juta.
- ETUCE (2012). *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. Brussels: Published by the Trade Union Committee for Education.
- European Commission (2010). *School Leadership for learning*. E & T 2020 programme, Thematic Working Group «Teacher Professional Development». Report of a Peer Learning Activity in Limassol, Cyprus 17-21/10/2010.
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. SWD (2012) 374 final, Strasbourg, 20.11.2012.
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ
- Fiedler, F. (1976). *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fullan, M, (2009). *Motion Leadership*. Ontario Principals Council. Toronto.
- Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall & Alan Cribb. (2009). *Changing Teacher Professionalism International trends, challenges and ways forward* Edited by Sharon Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall and Alan Cribb Foreword by Michael Apple
- Goddard et al (2007). *A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student*. Teachers College Record
- Grace, G. (1995). *School leadership/beyond education management: an essay in policy scholarship*. London: Falmer Press.
- Green, G.B. & Uhl-Bien, M, (1995). Relationship-Based Approach to Leadership: Development of LeaderMember Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi Domain Perspective , *Leadership Quarterly*, 6, 219=247
- Greenleaf Center. In Barbuto, J. & Wheeler, B. (2006). *Scale development & construct clarification of servant leadership*. *Group and Organizational Management*.
- Gronn, P. (2003). Leadership: who needs it? *School Leadership & Management*, 23 (3), pp. 267-290.
- Grozier, M. & Sérieyx, H. (1994). *Du management panique à l'entreprise du XXI siècle*. Paris: Editions Maxima.
- Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. *Studies in Educational Leadership*, 11, 61-76.
- Hallinger. P. & Heck, R. H. (1996). "Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research" 1980 -1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5 – 44.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harris, A. (2005). *Leading from the chalk-face: an overview of school leadership*

- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). Management of organizational behavior: Utilizing Human Resources. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HM Inspectorate of Education. (2007). How Good Is Our School: A Journey to Excellence. Ανάκτηση από <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 8th edition. New York: McGraw-Hill.
- Huber, S.-G. (2004). Context of research. In: Huber S.-G. (ed.). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*. London: Routledge Falmer.
- Jones, L. Stall, G. Yarbrough, D. (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. College of Education, Nicholls State University, Thibodaux, USA.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Knapp, M., Coplandand, M., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M., Milliken, M. & Talbert J. (2003). *Leading for learning sourcebook: Concepts & Examples*. Washington DC: University of Washington - Center for the Study of Teaching & Policy.
- Kowch & Schwier, (1997) Building Learning Communities With Technology. Ilp.; Paper presented at the National Congress on Rural Education (2nd, Saskatoon, Saskatchewan, Canada, February 21, 1997.
- Krüger , M., Witziers, B., Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 18 (1), pp. 1-20.
- Kruze, S. D., Seashore-Louis, K., & Bryk, A. S. (1995). Professionalism and Community: What is it and Why is it Important in Urban Schools? An Emerging Framework for Analysing School-based Professional Community. Στο S. D. Kruze, & K. Seashore-Louis, *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Crown.
- Leithwood, K. & Duke, D.(1999). *A Century's quest, to Understand school- Leadership*. Στο Murphy and Karen Seashore Louis (Eds.). *Handbook of Research on Educational Administration*, San Francisco: Jossey - Bass publishers.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), pp. 177-199.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A.& Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: DfES.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Lewis, P. & Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (2), pp. 127-146.

- Loukeris, D., Verdis, A., Karabatzaki, Z. & Syriou, I. (2009), "Aspects of the effectiveness of the greek holoimero ('all-day') primary school", *Mediterranean Journal of educational studies*, V14, n. 2/2009: 161-174.
- Lynch, K. (2014). "New Managerialism: The Impact on Education", *Concept*, 5(3), pp.1-11.
- OECD (2017a), *Government at a Glance 2017*, OECD Publishing, Paris
- Ogunbawo, D. ( 2012). Developing Black and Minority Ethnic Leaders: The Case for Customized Programmes. *Educational Management Administration & Leadership*, 40, (2), p. 158-174
- Potter, J. ( 1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. SAGE PUBLISHING
- Rovai, A. (2002). Building Sense of Community at a Distance. School of Education, Regent University, Virginia *International Review of Research in Open and Distance Learning* , ISSN: 1492-3831, Vol. 3, No. 1 ( April, 2002)
- Saiti, A. & Fasoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370-380.
- Senge, M. P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., & Smith, B. (2007). *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. London, Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Senge, P., N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, and A. Kleiner (2000). *Schools that learn: A Fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, Th., (2001). *Leadership. What's in it for schools*. London: Routledge Falmer.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3 (1), σσ. 24-34.
- Smircich L. & Morgan, G. (1982) . *Leadership: The Management of Meaning*. First Published September 1, 1982 Other Find in PubMed <https://doi.org/10.1177/002188638201800303>
- Spears, L.(1995). *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*. New York: John Wiley.
- Spillane, J. P. Halverson, R., Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective J. VOL. N. 1, 3–34 Taylor & Francis Ltd, <http://www.tandf.co.uk/journals>, DOI: 10.1080/0022027032000106726
- Stewart, D ( 2006). *Focus Groups: Theory and Practice*. SAGE PUBLISHING
- Stodgill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 131-151.
- Tracey, J. B., & Hinkin, T. (1998). Transformational leadership or effective managerial practices? <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/904>

- Ulrich Dave & Jack Zenger. (1999). *Results-Based Leadership*. HBSP.
- Vroom, V. Yetton, P. (1973). *Leadership and Decision-Making*. University of Pittsburg Press.
- Weber, M. (1947). *The theory of Social and Economic Organizations*. New York: Free Press
- West-Burnham, J. (1997). Leadership for Learningengineering 'mind sets'. 231-244 | <https://doi.org/10.1080/13632439770069>
- West-Burnham, J.(2001). Interpersonal leadership. NCSL Leading Edge Seminar, Nottingham, National College for School Leadersh.
- Yamasaki, E. (1999). Understanding managerial leadership as more than an oxymoron. *New Directions for Community Colleges*, 1999 (105), 67-73.
- York-Barr J. & Duke K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), pp. 255-316.
- Yukl G. (2002). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10, 285-305.

## Ελληνόγλωσση

- Bradberry, T. Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Goleman D.,(2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. (Μετφρ.: Φωτεινή Μεγαλούδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D, Boyatzis, R. MvKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης, η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1995). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Loukeris, D., Verdis, A., Kawabata Z., & Syriou, I. (2009). Aspects of the effectiveness of the Greek "holoimero" (all-day) primary school. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14(2), 161-174.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ.. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. (τόμ. Α) σελ71-118. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Αναστ. (2012). «Ηγεσία η πυξίδα του οργανισμού». *ScientificNetworkforAdultEducationinCreteDecember16th*.



- Ανδρεαδάκης, Ν., (2009). *Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σημειώσεις εαρινού εξαμήνου 2018-19. Ρόδος.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου. Γ., (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα. Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Ανδρέου, Απ., (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα, Νέα Σύνορα.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, (σ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). «Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας». *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1, σσ. 25-51, ISSN: 2241-8393. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-\(1\\_2014\).pdf](http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-(1_2014).pdf)
- Βύσσα, Ε. (2009). Οργανισμοί που μαθαίνουν: η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε στις 15-6-2019 από το διαδίκτυο: <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13547/1/VyssaMSC2009.pdf>.
- Γαβαλάς, Δ. (2011). *Συστημική σκέψη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γεωργαντά, Α. (2009). Η ηγεσία στον οργανισμό που μαθαίνει: μία εμπειρική μελέτη πάνω στη σχέση οργανισμού που μαθαίνει με τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13502> (προσπελάστηκε στις 21/5/15)
- Γιαννακάκη, Π. (1997). Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβητής. Οι σχέσεις του στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Βασδέκης
- Γουρναρόπουλος, Γ., (2007). Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Διδακτορική Διατριβή Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Γραίκος, Ν. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού*. Στο: Παπαναούμ, Ζ., Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης* (σελ.61-76). Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ.
- Ευαγγέλου, Φ. (2014). Ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή ως ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο, στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ) 16<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα, τόμος 2. σελ. 65-74. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΚΕΔΕΚ.
- Ευρυδίκη, (2015). Πλήρης έκθεση Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις και Πολιτικές.

- Ευρυδίκη. Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση (2008). «Επίπεδα αυτονομίας και Ευθύνες Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη»
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013. «Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη», Λουξεμβούργο
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2015. «Κύριες Επισημάνσεις της Ευρυδίκης: Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις και Πολιτικές»
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Ευρυδίκη, 2015. «Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές». Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευφραιμίδου, Σ. Καραγιαννίδης, Χ. Κουμπής, Α. (2015). Παράγοντες που επιδρούν στην συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο πλαίσιο διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 153-184.
- Ζαβλάνος, Μ. (2005). «Οργανισμοί Μάθησης». Το μετασχηματισμένο – σύγχρονο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών. *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 33, σελ. 68-74. Αθήνα: Ειδική εκδοτική.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η Σχολική Ηγεσία και η Επαγγελματική της Ανάπτυξη το Σύγχρονο Περιβάλλον: Διεθνείς Εξελίξεις, Παρεχόμενα Προγράμματα και Στοιχεία Ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2017). Τάσεις και Προβληματισμοί σε σχέση με τη Σχολική Αυτονομία». Παρουσίαση στο 3ο Συνέδριο της ΠΕΣΣ. Πρακτικά, τ. Β', σσ. 92-105. Ανακτήθηκε από [http://www.pess.gr/attachments/article\(20-3-2018\)](http://www.pess.gr/attachments/article(20-3-2018)).
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 99-100, σσ. 96-113.
- Κολέζα, Ε. (2014). «Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει;». Στο: Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα Ε., & Τσιόκανος, Α. (Επιμ.). 3ο Διεθνές Συνέδριο - *Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές*, 12 – 14 Σεπτεμβρίου 2014 (σσ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κόσσυβας, Γ. (2014). «Παιδαγωγικό Πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας». Έρκυνα, επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών θεμάτων. τεύχος 1<sup>ο</sup>, σσ. 5 – 24.
- Κουτούζης, Μ. (1999). «Σχεδιασμός - Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες». Στο: Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζη Μ., Μαυρογιώργου Γ., Ντισόπουλου Β., Χαλκιώτη Δ, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ..*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. (τόμ. Α) σελ.27-49.* Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2012). «Διοίκηση- Ηγεσία- Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα». Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 211-223.
- Λεμπέση, Κ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). «Το σχολείο ως Οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης και συνεργασίας: Περιεχόμενο και Χαρακτηριστικά». Εισήγηση στο 4<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο της ΠΕΣΣ, με Θέμα: «Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης». Ιωάννινα, 9-10 Δεκεμβρίου 2017. Τόμος Α', σσ. 58-71. Αθήνα. ΠΕΣΣ.
- Λουκέρης, Δ. (2013), Ημερίδα με θέμα: *Αξιολόγηση-χειραγώγηση ή αξιολόγηση ... εργαλείο ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου*, που πραγματοποιήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2013 από την ΔΟΕ και το Σύλλογο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Καζαντζάκη στο Ηράκλειο της Κρήτης. Θέμα εισήγησης: «Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Πρόκληση για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου», (ιστοσελίδα ανάσυρσης: <http://nlvww.doe.gr/plugins/p2news/pintarticle.php?p2articleid:984>).
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Ντισόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική.* Πάτρα: ΕΑΠ
- Μιχόπουλος, Α. (1998α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι.* Αθήνα: ιδίου. 129
- Μιχόπουλος, Α. (1998β). *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ.* Αθήνα:ιδίου.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφύλ. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.* Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάντζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές.* Αθήνα: Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ.* Αθήνα: Μπένος
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή- ηγέτη. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 149- 151.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα: κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.). Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 91- 108.
- Ξαφάκος, Ε. Η πολυδιάστατη φύση του "σχολείου που μαθαίνει" (PDFDownloadAvailable).

Available from: [https://www.researchgate.net/publication/317502703\\_E\\_polydiastate\\_p\\_hyse\\_tou\\_scholeiou\\_pou\\_mathainei](https://www.researchgate.net/publication/317502703_E_polydiastate_p_hyse_tou_scholeiou_pou_mathainei) [accessed Nov 19 2017].

- Παγώνη, Π. (2018). «Το Θεσμικό Πλαίσιο και η Εκπαιδευτική Πολιτική (2010-2017) του ΥΠΠΕΘ ως παράγοντες μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών μονάδων σε Οργανισμούς και Κοινότητες Μάθησης. Απόψεις Εκπαιδευτικών». Διπλωματική Εργασία. ΦΠΨ\_ΕΠΔΕ\_ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Αναζητώντας το «νέο σχολείο»: η ελληνική εκδοχή της ευρωπαϊκής πολιτικής. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 21-30.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, ΥΠ.Ε.Π.Θ. (σσ. 231-240)
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). ΓΙΑ ΕΝΑ ΚΑΛΥΤΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>
- Παπασταμάτης, Α. (2008). Η σημασία της ηγεσίας και του μάντζμεντ στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Συνεδρίου «Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: δράσεις, αποτελέσματα, προοπτικές»* (σ. 253-243). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαχρήστος, Κ. & Λεμπέση, Α. (2019). «Ο διαπολιτισμικός ρόλος των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου: προϋποθέσεις, αναγκαιότητες και προτάσεις». Εισήγηση στο 4<sup>ο</sup> Συνέδριο του ΕΚΕΔΙΣΥ, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα (10-12/05/2019), με Θέμα: «Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: σχολείο και πολιτισμός». Παπαδημητρίου, Γ, & Κωσταρής, Χ. (Επιμ.). Πρακτικά, Τόμος 3<sup>ος</sup>, σσ. 560 – 572.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2017). «Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και ο ρόλος των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου». Εισήγηση στο 4<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο της ΠΕΣΣ, με Θέμα: «Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης». Ιωάννινα, 9-10 Δεκεμβρίου 2017. Τόμος Α', σσ. 203-222. Αθήνα. ΠΕΣΣ. σσ 203-222.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ. (2014). «Ο ρόλος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού, αυτογνωσίας και δράσεων αυτοβελτίωσης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών» (2014). Εισήγηση στο 17<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, που οργάνωσε το Παν/μιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. και το ΚΕ.ΔΕ.Κ. με Θέμα: «Εκπαίδευση και Ετερότητα». Το Συνέδριο πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα στις 27 – 29 Ιουνίου 2014. Πάτρα, ΚΕΔΕΚ, Πρακτικά: Τόμος II, σσ. 562-575.
- Παπαχρήστος, Κ. (2015). «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου». Εισήγηση στο 2<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας

- Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) (υπό την Αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ.), που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη 27 – 29 Μαρτίου 2015, με Θέμα: «Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα». Αθήνα, Π.Ε.Σ.Σ., σσ. 620 – 636.
- Παπαχρήστος, Κ. (2019). «Ο ρόλος της Διοίκησης και της Παιδαγωγικής Καθοδήγησης στη Διαμόρφωση του Διαπολιτισμικού Σχολείου». Εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος του Ε.Κ.Π.Α. με τίτλο: «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Αθήνα. Ε.Κ.Π.Α..
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περιόδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική Εκπαίδευση, Τόποι και Λόγοι*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιάς, Γ. (2016). *Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης*. Σημειώσεις μαθήματος μεταπτυχιακού «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση». ΠΜΣ: ΕΠ & ΔΕ, ΦΠΨ/ ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Πασιάς, Γ. Παπαχρήστος, Κ. (2016). «Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας- Το «συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014)» (2016). Εισήγηση στο 1<sup>ο</sup> Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α). Αθήνα (Χαροκόπειο Παν/μιο), 28-29/05/2016. Συνδιοργάνωση: ΠΜΣ Χαροκόπειου Παν/μίου (Παιδαγωγική Ψυχολογία & Διδακτική Πράξη) & ΕΚΠΑ (Φιλοσοφική Σχολή)- Π.Μ.Σ. (Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου), με ΘΕΜΑ: «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα & προοπτικές». Αθήνα, Δημοσιεύτηκε στην Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης τευχ.1-2 (2016-2017), σσ.236-264. Τα Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην ιστοσελίδα: <http://www.eletea.gr>. ([http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA\\_TELIKO.pdf](http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf))
- Πασιάς, Γ., (2012). «Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη της γνώσης». Προκλήσεις και διακυβεύματα, στο Οικονομίδης, Β. (επιμ). Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα, εκδ. Πεδίο, σσ. 108-120.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετατροπής του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης», Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, τ. 7, σσ. 25-35, (ανακτήθηκε από <http://www.erkyna.gr>).
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2015). Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα-Κομοτινή: Σάκκουλα
- Περνετζή, Α. (2018). «Ο Διευθυντής Ηγέτης στη Σχολική Μονάδα: Η πορεία προς την ποιότητα». Διπλωματική εργασία στο Μ.Π.Σ. «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες εφαρμογές στην Εκπαίδευση». Α.Π.Θ. – Τμήμα Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης –

- Τμήμα Οικονομικών Επιστημών. Θεσσαλονίκη.  
 Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία. Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Σκουλάς, Ν. (2010). *Ηγεσία, Μάνατζμεντ, Ομαδικότητα: το τρίπτυχο της επιτυχίας*. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.
- Τασούλη, Κ. (2017). *Ο ρόλος του διευθυντή στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας*. Αγρίνιο: Εκδόσεις Δ. Μπακής.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Χαραλαμπάκη, Σ. (2017). «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: περιπτώσεις δημοσίων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής». Διπλωματική Εργασία στο Μ.Π.Σ. – Φ.Π.Ψ. – ΕΚΠΑ.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρονοπούλου, Σ. (2012). «Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη.» Διπλωματική μελέτη στο Π.Μ.Σ. του Χαροκόπειου Παν/μιου με τίτλο: «Εκπαίδευση & Πολιτισμός, Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών μονάδων».
- Χυτήρης, Λ. (1994). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*, Αθήνα: Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (2001). Αξιολόγηση απόδοσης και διοίκηση ολικής Ποιότητας. Διοικητική Ενημέρωση, 21, 43-52.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας διαφαίνεται η σταδιακή μετάβαση από μια εκπαίδευση ομοιόμορφη και αδιαφοροποίητη προς νέες μορφές, οι οποίες επιτρέπουν την ποικιλία, τη διαφορετικότητα και τη συνακόλουθη διεύρυνση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Στον αναδυόμενο επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, η κατάρτιση του προγραμματισμού και σχεδιασμού στην εκπαίδευση και τη σχολική μονάδα, η επιστημονική διοίκηση και το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία (leadership) και τη διαχείριση (management) της σχολικής μονάδας αποκτούν βαρύνουσα σημασία (Κόσουβας, 2014).

Από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι ο συλλογικός σχεδιασμός στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Ο συνήθης σχεδιασμός όμως στη χώρα μας περιορίζεται απλώς σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, όπως η κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, η κατάρτιση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος, η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων ή πολιτιστικών προγραμμάτων κ.λπ.. Δεν επεκτείνεται στην αποτίμηση της ποιότητας των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών της Εκπαίδευσης (ΤΠΕ) και την διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και τη συστηματική παρακολούθηση της διαχρονικής εξέλιξης των επιδόσεων των μαθητών. Συχνά η δυσκαμψία και η δυσλειτουργία επιφέρουν αναποτελεσματικότητα, τυποποίηση και στασιμότητα, αποθαρρύνοντας την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών, μικρών ή μεγάλων αλλαγών. Στο ελληνικό συγκεντρωτικό σύστημα η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζεται από τον κεντρικό έλεγχο των διοικητικών αποφάσεων και των προγραμμάτων σπουδών, ενώ ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κατά βάση υπηρετεί τη γραφειοκρατία και αναλώνεται στην άχαρη εφαρμογή της υφιστάμενης νομοθεσίας (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999; Μαυρογιώργος, 2002 στο Κόσουβας, 2014).

Η θέση της διαδικασίας του προγραμματισμού στην εκπαίδευση εντάσσεται στα πλαίσια του ευρύτερου σχεδιασμού/προγραμματισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως μέρος του συστήματος της δημόσιας διοίκησης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Κάθε κοινωνικό σύνολο που θέλει να φέρει εις πέρας ένα έργο πρέπει να έχει μια οργάνωση. «Η οργάνωση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, κομβικό σημείο του οποίου είναι η συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων για την επίτευξη κάποιου σκοπού» (Σαΐτης, 2008).

Η οργάνωση είναι το υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα στηριχθεί το οικοδόμημα της διοίκησης. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η οργάνωση είναι μια διαδικασία που προσδιορίζει και



ομαδοποιεί την εργασία που θα επιτελέσουν τα μέλη του οργανωμένου κάθε φορά συστήματος.

Σε αυτό το σημείο, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα του προγράμματος που πρέπει να έχει ένας οργανισμός (Κόσουβας, 2014). Η αποτελεσματική λειτουργία και η επίτευξη των στόχων κάθε οργανισμού επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πρόγραμμα που έχει. Με τον όρο δε, πρόγραμμα, προσδιορίζεται ένα σύνθετο σύνολο στόχων, πολιτικών, διαδικασιών κανόνων και ενεργειών που πρέπει να γίνουν. Η χάραξη της μελλοντικής πορείας ενός οργανισμού - βασιζόμενη σε αυτό το πλαίσιο - αποτελεί τη διαδικασία του σχεδιασμού-προγραμματισμού (Σαΐτης, 2008).

Οι εκπαιδευτικές μονάδες, αν και ιδιόμορφες και περισσότερο πολύπλοκες σε σχέση με άλλους οργανισμούς, διοικούνται μέσα από ένα σύστημα διοίκησης (Λεμπέση & Παπαχρήστος, 2017). Η διαδικασία της διοίκησης μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική εφαρμόζοντας κάποιες βασικές αρχές και επιμέρους λειτουργίες, που στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι: α) ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός, β) η λήψη αποφάσεων, γ) η οργάνωση, δ) η διεύθυνση και ε) ο έλεγχος (Σαΐτης, 2005) (Κουτούζης Μ., 1999).



Το πρώτο βήμα της διαδικασίας της διοίκησης είναι ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και η λειτουργία του που έχει εφαρμογή σε όλους τους κοινωνικούς οργανισμούς, ανεξάρτητα μεγέθους και νομικής μορφής. Εστιάζουμε σ' αυτόν γιατί είναι η βασική κι αρχική λειτουργία της διοίκησης που «γεφυρώνει» το χάσμα του «εκεί που βρισκόμαστε» με το «εκεί που θέλουμε» να φθάσουμε (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016) (Σαΐτης Χ., 1992).

#### **4.1. Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στην εκπαίδευση: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις**

Ο σχεδιασμός -προγραμματισμός είναι η διοικητική λειτουργία που συνήθως αναφέρεται ως το πρώτο βήμα σε μια γραμμική αντίληψη της διαδικασίας της διοίκησης. Προτάσσεται των λοιπών διοικητικών λειτουργιών, γιατί μέσω του προγραμματισμού προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι τους οποίους επιδιώκει να επιτύχει ο οργανισμός μέσα από όλες τις υπόλοιπες λειτουργίες του (Παπακωνσταντίνου, 2010).

Η Διοίκηση από την ανάδειξή της σε επιστήμη (αρχές 20ου αι.), η οποία έγινε από το Taylor (με την έκδοση του βιβλίου του 1911: *The Principles of Scientific Management*), (βλ. Χατζηπαναγιώτου, 2003: 26), επεσήμανε την ανάγκη προγραμματισμού -αρχικά στις εργασίες παραγωγής- καθιστώντας παράλληλα διακριτό το ρόλο των διοικητικών στελεχών από τους



λοιπούς εργαζόμενους (Taylor, 1914). Σταδιακά, η διαδικασία του προγραμματισμού επεκτάθηκε σε όλο το εύρος δραστηριότητας των οικονομικών οργανισμών (Πετρίδου, 2006: 208), με σκοπό την επίτευξη της αποτελεσματικότερης κατά το δυνατόν λειτουργίας τους στο άμεσο, βραχυπρόθεσμο και μεσοπρόθεσμο μέλλον (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός αποτελεί την πρώτη κατά σειρά, πρωτίστως υλοποιούμενη και βασικότερη από τις θεμελιώδεις διοικητικές λειτουργίες, όπως τις προσδιόρισε ο Fayol (1942), δηλαδή τον σχεδιασμό-προγραμματισμό (planning), την οργάνωση (organizing), τη διεύθυνση (commanding), το συντονισμό (coordinating) και τον έλεγχο (controlling) (Wren, 1979, Πετρίδου, 2006). Στην τυπολογία αυτή συνυπολογίζεται και η λειτουργία της λήψης απόφασης (Griffin, 2013: 4· Mintzberg, 1975· Σαΐτης, 2014: 29· Σαΐτης, 2014α: 25), που, όμως, αφορά και τις λοιπές λειτουργίες, μάλλον το σύνολο των διοικητικών καθηκόντων, καθόσον για την υλοποίηση οιασδήποτε δράσης απαιτείται η λήψη απόφασης· άρα «διοικώ σημαίνει αποφασίζω» (Μαλλιάρης, 2001, στο Ψυχογιού, 2017).

#### 4.1.1. Ορισμοί και διάκριση των εννοιών του σχεδιασμού - προγραμματισμού

Ο σχεδιασμός - προγραμματισμός είναι μια σύνθετη διαδικασία που επιδιώκει να προετοιμάσει τον οργανισμό για να αντιμετωπίσει το μέλλον και να επιτύχει τους στόχους του. Έχει «προστατευτικό ρόλο», καθώς μειώνει τις πιθανότητες κάποιου ανεπιθύμητου συμβάντος, αλλά και «επιθετικό ρόλο», δίνοντας την ευκαιρία εκμετάλλευσης ευκαιριών (Κουτούζης, 1999). Αποτελεί μια πειθαρχημένη προσπάθεια με σκοπό την παραγωγή βασικών αποφάσεων και τον προσδιορισμό των μελλοντικών δράσεων, που διαμορφώνουν και καθοδηγούν έναν οργανισμό προσανατολισμένο στο μέλλον, έναν οργανισμό που γνωρίζει «Γιατί υπάρχει;», «Τι κάνει;», «Γιατί το κάνει;».

**Ορισμός 1:** Ο σχεδιασμός - προγραμματισμός είναι η λειτουργία του οργανισμού με την οποία προσδιορίζονται οι μελλοντικοί στόχοι, επιλέγεται η καταλληλότερη από τις εναλλακτικές πορείες προς αυτούς και προσδιορίζονται τα απαραίτητα μέσα, οι επιμέρους ενέργειες και η ανάπτυξή τους στον χρόνο. (Κατσαρός, 2008).

Με τη λειτουργία αυτή ο οργανισμός:

- α) διασφαλίζει κοινό προσανατολισμό στο μέλλον και την προσαρμογή του στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον,
- β) εξασφαλίζει οικονομία χρόνου και πόρων, υλικών και ανθρώπινων, λόγω της αποφυγής παραλείψεων, άσκοπων ενεργειών και επικαλύψεων,
- γ) επιτυγχάνει καλύτερο συντονισμό των δράσεων και
- δ) εστιάζει στα επιθυμητά μελλοντικά αποτελέσματα, θέτει τις προδιαγραφές για την παρακολούθηση της διαδικασίας και τα κριτήρια για τον έλεγχο του αποτελέσματος.

Αν και οι έννοιες του σχεδιασμού και του προγραμματισμού, πολλές φορές, χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες έχουν διακριτό και συμπληρωματικό περιεχόμενο. Ο σχεδιασμός με την πλατιά έννοια του όρου αναφέρεται στη γενική σύλληψη των στόχων μιας μελλοντικής προσπάθειας και βοηθάει τα ηγετικά στελέχη ενός οργανισμού να σκέπτονται ευρύτερα και να προετοιμάζουν τις εξελίξεις. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός μπορεί να είναι η προσπάθεια της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών (στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα), να εναρμονίσουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με την εν γένει λειτουργία της οικονομίας και ειδικότερα με τη δομή και τις τρέχουσες ή μελλοντικές ανάγκες της απασχόλησης (Μηλιός, 1984: 110). (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011. Σαϊτής, 2005· Σαϊτής, 2014α).

**Ο σχεδιασμός** είναι μια σύνθετη διαδικασία κατά την οποία λαμβάνονται οι αποφάσεις με τις οποίες καθορίζεται η επιθυμητή πορεία/συμπεριφορά μιας οργάνωσης προς το μέλλον και συγκεκριμένα, ορίζονται οι επιθυμητοί σκοποί/στόχοι, καθώς και ο τρόπος επίτευξής τους (στρατηγική) με την κατάλληλη χρήση των διατιθέμενων μέσων και πόρων. Ο σχεδιασμός είναι διαδικασία καθότι απαρτίζεται από σειρά ενεργειών που έχουν μεταξύ τους λογική και χρονική αλληλουχία. Ο σχεδιασμός ως σύνθετη διαδικασία απαιτεί πληροφορίες για σωρεία ειδικών θεμάτων και επεξεργασία/σύνθεσή τους, προκειμένου να εξαχθούν νέα, χρήσιμα δεδομένα που αξιοποιούνται στη λήψη των αποφάσεων. Η εξασφάλιση αξιόπιστων πληροφοριών σε βαθμό ικανοποιητικό, καθώς και η γνώση κατάλληλων τρόπων/μεθόδων/εργαλείων επεξεργασίας τους είναι παράμετροι καθοριστικής σημασίας καθότι η τεκμηρίωση των αποφάσεων βασίζεται σε αυτές (Παπούλιας, 2002· Μακρυδημήτρης, 2003· Παπαδάκης 2018).

Ο σχεδιασμός που καταλήγει σε αποφάσεις η υλοποίηση των οποίων εγγράφεται στον χρόνο καθίσταται πλέον προγραμματισμός. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο P. Drucker: «ο προγραμματισμός είναι ό, τι πρέπει να γίνει σήμερα για να δικαιούμαστε το αύριο, καθώς το αύριο δεν είναι παρά το σήμερα για το οποίο φροντίσαμε χθες».

**Ο προγραμματισμός** αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών και των μέσων κατάρτισης, εκτέλεσης και προσαρμογής εναλλακτικών προγραμμάτων δράσης ενός οργανισμού καθώς βοηθάει τα ηγετικά στελέχη να προκαθορίζουν πλήρως τους αντικειμενικούς στόχους, τις μεθόδους και τα μέσα δράσης καθώς και τον τόπο και χρόνο εκτέλεσης κάθε είδους εργασίας (Ζευγαρίδης, 1983). (Koontz&O' Donnell, 1983· Κατσαρός, 2008· Πετρίδου, 2006· Σαϊτή & Σαϊτής, 2011· Σαϊτής, 2005· Σαϊτής, 2014).

## Έννοια και σημασία προγραμματισμού-σχεδιασμού

### Σχεδιασμός

- Με την πλατιά έννοια του όρου, αναφέρεται στη γενική σύλληψη των στόχων μιας μελλοντικής προσπάθειας (Ζευγαρίδης, 1983).
- Βοηθά τα ηγετικά στελέχη ενός οργανισμού να σκέπτονται ευρύτερα και να προετοιμάζουν τις εξελίξεις αντί να τις ακολουθούν.

### Προγραμματισμός

- Αναφέρεται στο γενικό πλαίσιο δραστηριότητας ή στο σύνολο των ενεργειών και των μέσων κατάρτισης, εκτέλεσης και προσαρμογής εναλλακτικών προγραμμάτων δράσης ενός οργανισμού.
- Βοηθά τα ηγετικά στελέχη να προκαθορίζουν πλήρως τους αντικειμενικούς στόχους, τις μεθόδους και τα μέσα δράσης καθώς και τον τόπο και χρόνο εκτέλεσης κάθε είδους εργασίας.

Υπάρχουν τρεις αρχές που διέπουν τον Προγραμματισμό, κατά τον Μπουραντά (2002):

- Η αρχή της χρονικής δέσμευσης, της συμφωνίας δηλαδή των υπευθύνων για τα χρονικά όρια υλοποίησης των δράσεων/στόχων, καθότι «προγραμματίζω» καταρχάς σημαίνει ότι «Θέτω χρονικές προθεσμίες».
- Η αρχή της ελαστικότητας, της ύπαρξης δηλαδή και της ενδεχόμενης χρήσης εναλλακτικών λύσεων, ώστε να καλύπτονται οι ανακύπτουσες νέες ανάγκες και να προσαρμόζεται η οργάνωση στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον.
- Η αρχή της διόρθωσης, που σηματοδοτεί τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων αναπροσαρμογής δεδομένων και σχεδίων που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες υλοποίησης των δράσεων και επίτευξης των στόχων.

#### 4.1.2. Διακρίσεις του Προγραμματισμού

Ο προγραμματισμός με κριτήριο το εύρος και τη σημασία της στοχοθεσίας μπορεί να διακριθεί: α) σε στρατηγικό και β) σε λειτουργικό.

Στην εκπαίδευση ο **στρατηγικός προγραμματισμός** αφορά τη λήψη των πιο σημαντικών αποφάσεων, που σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους στόχους του οργανισμού, και τη στρατηγική, δηλαδή το σχέδιο επίτευξής τους. Με την έννοια αυτή, ο στρατηγικός προγραμματισμός αποτελεί τον κυρίαρχο τύπο προγραμματισμού συνήθως τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και συχνά ταυτίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική (εθνική ή εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας). Ο στρατηγικός προγραμματισμός στο επίπεδο της σχολικής μονάδας συνήθως έχει συγκριτικά με το κεντρικό επίπεδο πιο βραχυπρόθεσμο ορίζοντα.

Ο **λειτουργικός προγραμματισμός** αφορά τη βραχυπρόθεσμη και μεσοπρόθεσμη δράση του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών οργανισμών και αποτελεί το κυρίαρχο είδος

προγραμματισμού στα χαμηλότερα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας. Με αυτό το είδος προγραμματισμού καθορίζονται με περισσότερη λεπτομέρεια οι επιμέρους στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν το αμέσως επόμενο διάστημα, δημιουργούνται σχετικά σχέδια δράσης, προσδιορίζονται προϋπολογιστικά οι απαραίτητοι πόροι. Ο λειτουργικός προγραμματισμός αφορά αποφάσεις με μικρότερο εύρος συνεπειών και σχετίζεται με την καθημερινή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ή των εκπαιδευτικών οργανισμών. Με αυτή την έννοια ο λειτουργικός προγραμματισμός δεν αντιμετωπίζει τους ισχυρούς αξιολογικούς προκαθορισμούς του στρατηγικού (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η δυνατότητα άσκησης στρατηγικού ή λειτουργικού προγραμματισμού στα διάφορα επίπεδα της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται με τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνακόλουθα σχετίζεται με τον βαθμό αυτονομίας που έχουν τα κατώτερα επίπεδα της διοίκησης και με το εύρος της διακριτικής ευχέρειας που διαθέτουν για τη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων πάνω σε ένα ευρύ πεδίο θεμάτων που αφορούν την ουσία της εκπαίδευσης, αλλά και την οργάνωση και λειτουργία της Παπακωνσταντίνου, 2012). (Καμπουρίδης, 2002).

### Στρατηγικός - Λειτουργικός

- **Στρατηγικός**

Αφορά τη λήψη των πιο σημαντικών αποφάσεων που σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και τη στρατηγική, δηλαδή το σχέδιο επίτευξής τους. Αφορά τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια.

- **Λειτουργικός**

Αφορά τη βραχυπρόθεσμη και μεσοπρόθεσμη δράση του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών οργανισμών. Αφορά αποφάσεις με μικρότερο εύρος συνεπειών και σχετίζεται με την καθημερινή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ή των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Συναφής με τη διάκριση στρατηγικών και λειτουργικών προγραμμάτων είναι και η διάκριση των προγραμμάτων με βάση τον χρόνο. Τα βραχυπρόθεσμα προγράμματα αφορούν μια σχετικά μικρή χρονική περίοδο (έως τρία χρόνια), ενώ τα μακροπρόθεσμα αφορούν μεγαλύτερες περιόδους.

Στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό είναι απαραίτητος ο καθορισμός ενδιάμεσων στόχων (οδικών χαρτών), οι οποίοι είναι ευκολότερα πραγματοποιήσιμοι, λειτουργούν σαν οδοδείκτες και των οποίων η επίτευξη κρατά τους εμπλεκομένους σε εγρήγορση.

Ο προγραμματισμός μπορεί επίσης να πάρει τη μορφή λεπτομερούς και σαφούς καθορισμού όλων των οργανωτικών πτυχών ή τη μορφή ενός ανοικτού σε αναμορφώσεις και πρωτοβουλίες και ελαστικού πλαισίου, οπότε μιλάμε για ανελαστικό ή ευέλικτο προγραμματισμό αντίστοιχα.

#### Επισήμανση:

«Πρέπει να γίνει σαφές ότι ο λειτουργικός ή επιχειρησιακός προγραμματισμός απορρέει και έχει ως λόγο ύπαρξης την υλοποίηση του στρατηγικού προγραμματισμού» (Μπουραντάς, 2002:52).

### Τύποι προγραμματισμού

Ο προγραμματισμός ανάλογα με τα κριτήρια που θέτουμε μπορεί να καταταγεί στις παρακάτω κατηγορίες:

A. Με βάση το κριτήριο του εύρους των στόχων:

- a) Στρατηγικό προγραμματισμό. Αναφερόμαστε σε μακροπρόθεσμα προγράμματα που σχεδιάζονται από ανώτερα στελέχη.
- b) Λειτουργικό προγραμματισμό. Αναφερόμαστε σε θέματα εσωτερικής λειτουργίας του οργανισμού, τα οποία εξειδικεύονται στην επίτευξη λεπτομερειών των στρατηγικών προγραμμάτων. Σχεδιάζονται από μεσαία και κατώτερα διοικητικά στελέχη.

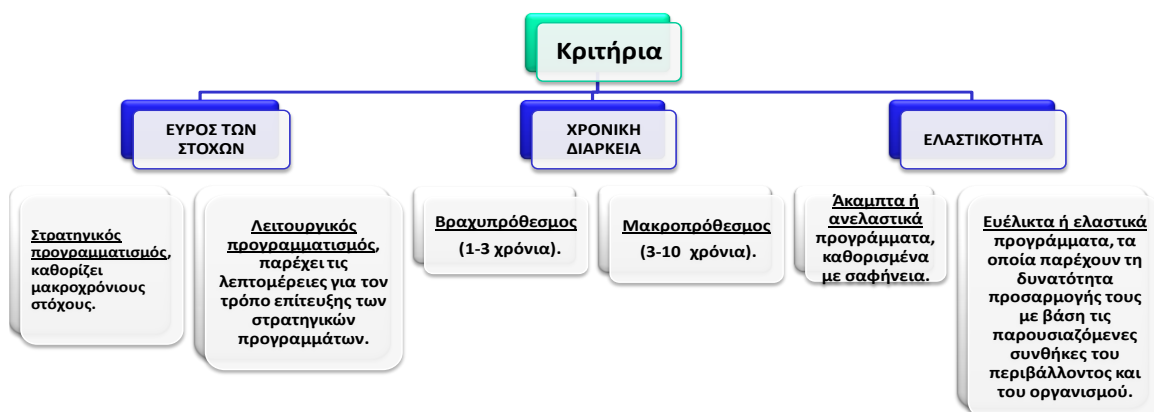
B. Με βάση το κριτήριο της διάρκειας:

- i. Σε βραχυπρόθεσμα (από 1-3 έτη),
- ii. Μακροπρόθεσμα (από 3-10 έτη),

Γ. Με βάση το κριτήριο της ελαστικότητας :

- a. Σε άκαμπτα προγράμματα, που είναι σαφώς καθορισμένα και δεν επιδέχονται διαφοροποιήσεις
- b. Σε ελαστικά προγράμματα που παρέχουν τη δυνατότητα αναπροσαρμογής.

## Συνοπτική παρουσίαση Τύπων και επιπέδων προγραμματισμού



#### 4.1.3. Επιτυχημένος Προγραμματισμός: Προϋποθέσεις

Για να είναι επιτυχημένος ο προγραμματισμός σε έναν οργανισμό, πρέπει:

- α) να βασίζεται σε επαρκή και τεκμηριωμένη πληροφόρηση, ώστε να λαμβάνονται κατά το δυνατόν ορθότερες αποφάσεις,
- β) να εξασφαλίζει και να αξιοποιεί τη συμμετοχή όλων των διοικητικών στελεχών και των μελών, αφού έτσι αυξάνονται οι πηγές πληροφόρησης, και οι συμμετέχοντες έχουν ένα ισχυρό κίνητρο και δέσμευση για μεγαλύτερη προσπάθεια όσον αφορά την επίτευξη των στόχων,
- γ) να είναι σαφής ως προς τον προσδιορισμό των στόχων, αλλά και των συγκεκριμένων σχεδίων δράσης, της χρονικής διάρκειας και του φορέα υλοποίησης κάθε δράσης,
- δ) να διαθέτει ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να περιλαμβάνει εξ αρχής κριτήρια για την εγκατάλειψη του σχεδίου,
- ε) να είναι ρεαλιστικός, αρκετά φιλόδοξος, αλλά όχι υπεραισιόδοξος.

- **Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι η Πολιτική της:** πρέπει να είναι ο τρόπος με τον οποίο η σχολική μονάδα, μέσα στο περιβάλλον της, ασκεί την αποστολή της και προσανατολίζει τη δράση της (Παγώνη, 2018). Είναι αυτό που επιλέγει ρητά να πραγματοποιήσει. Είναι μια ιδιαίτερη τοπική και δημόσια πολιτική που αφορά, πέρα από τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής, το σύνολο των δημόσιων πολιτικών που εγγράφονται στην εκπαιδευτική δράση της μονάδας. Και αντίστροφα, αυτή η δημόσια τοπική πολιτική συμβάλλει στη γενική εκπαιδευτική πολιτική.
- **Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι ένα στρατηγικό εργαλείο καθοδήγησης:** Έχει το χαρακτήρα ενός στρατηγικού σχεδίου με την έννοια ότι διαθέτει στόχους που προσπαθεί να υλοποιήσει. Επιτρέπει στην εκπαιδευτική μονάδα να σχεδιάζει μεσοπρόθεσμα (για 1 έως 3 χρόνια). Αυτό δε σημαίνει φυσικά, ότι ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι οριστικά παγιωμένος κατά τη περίοδο αυτή. Μπορεί να τροποποιηθεί διατηρώντας τη δυνατότητα αντίδρασής του έναντι τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών σημαντικών αλλαγών. Ωστόσο, η στοιχειώδης ευελιξία δεν πρέπει να αντιστρατεύεται την αναγκαία σταθερότητα του στρατηγικού προσανατολισμού της οργανωτικής δράσης (Μακρυδημήτρης Α., 2004:196). Σαν εργαλείο καθοδήγησης και προοπτικής, επιτρέπει στην εκπαιδευτική μονάδα να θεωρεί μεσομακροπρόθεσμα τα διάφορα καθημερινά γεγονότα. Γι αυτό πρέπει να περιλαμβάνει στρατηγικούς άξονες (ή στρατηγικούς στόχους) και να βασίζεται σε αυτούς για ένα πρόγραμμα δράσης και μέσων. Πρέπει να περιλαμβάνει εξίσου ένα μηχανισμό παρακολούθησης και αυτοαξιολόγησης που, πιθανώς, θα οδηγήσει σε αναπροσανατολισμούς (Πασιάς 2016. Λεμπέση, 2017).
- **Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός της εκπαιδευτικής μονάδας είναι η έκφραση και το εργαλείο μιας αυτονομίας της:** Δεν μπορεί να υπάρχει επιτυχημένος σχεδιασμός-προγραμματισμός της σχολικής μονάδας χωρίς τη σχετική και αναγκαία αυτονομία της, η

οποία να λειτουργεί, βεβαίως εντός του πλαισίου της εκπαιδευτικής πολιτικής, των προσανατολισμών των εθνικών και περιφερειακών κατευθύνσεων (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016). Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός μπορεί και πρέπει να εγκρίνεται από τα αρμόδια στελέχη της παιδαγωγικής-επιστημονικής καθοδήγησης και της διοίκησης και να εκφράζει την πολιτική θέληση της σχολικής μονάδας (Παπαχρήστος, 2014) (Κατσαρός, 2017).

#### 4.1.4. Διαδικασία Προγραμματισμού

Γενικά, τα στάδια της διαδικασίας του προγραμματισμού που προτείνονται από πολλούς μελετητές (Σαΐτης, 2000: 74-5. Ζαβλανός, 1998: 101) είναι κοινά: 1) Καθορισμός των στόχων, 2) Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων, 3) Διερεύνηση των συνθηκών και προϋποθέσεων, 4) Αξιολόγηση των εναλλακτικών προτάσεων, 5) Επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής πρότασης, 6) Διαμόρφωση επιμέρους σχεδίων, 7) Εφαρμογή προγράμματος δράσης, 8) Αξιολόγηση.

Πρόκειται για μια διαδικασία που προϋποθέτει την αποσαφήνιση της αποστολής, των σκοπών και της κατάστασης του οργανισμού, την ιεράρχηση των απαιτούμενων παρεμβάσεων με βάση την ανάλυση του παρελθόντος και του παρόντος του οργανισμού και τις προβλέψεις σχετικά με τις μελλοντικές τάσεις. Η εξασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο έχουν διαμορφωθεί κοινές αντιλήψεις και στόχοι μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία λήψης των σχετικών αποφάσεων.

Στο μοντέλο που προτείνεται από τον Σολομών (1999: 144-147), αλλά και στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016), για τον προγραμματισμό στο σχολείο, οι παραπάνω προϋποθέσεις καλύπτονται μέσα από τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία, σύμφωνα με τα συγκεκριμένα προγράμματα, έχει προηγηθεί. Στο μοντέλο της Πετρίδου (2000: 53), όπως ακολουθεί, η εξασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων αποτελεί αντικείμενο των τεσσάρων πρώτων σταδίων της διαδικασίας:

- a. **Αποσαφήνιση της αποστολής του σχολείου:** Γραπτή διατύπωση του πραγματικού λόγου ύπαρξης του σχολείου από μέρους των εκπαιδευτικών, με βάση το θεσμικό πλαίσιο, τις αξίες και τους σκοπούς του συστήματος, τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες, το όραμά τους για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Η βίωση αυτής της αίσθησης συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσης δέσμευσης και αφοσίωσης σε ό,τι επιχειρείται. Το στάδιο αυτό αφορά κυρίως τον στρατηγικό προσανατολισμό, αφού στον λειτουργικό αυτά εκλαμβάνονται ως δεδομένα.
- b. **Προσδιορισμός των σκοπών που επιδιώκονται:** Συγκεκριμενοποίηση των σκοπών που υπηρετούν την αποστολή του σχολείου, με βάση την εκτίμηση των συγκεκριμένων αναγκών. Στον λειτουργικό προγραμματισμό οι σκοποί και στόχοι πρέπει να είναι ενταγμένοι στο πλαίσιο των γενικών σκοπών που έχουν τεθεί από τον στρατηγικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πολιτική.
- c. **Ανάλυση του περιβάλλοντος του σχολείου:** Η περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης σχετίζεται με την απάντηση ερωτημάτων, όπως «πόσο απέχουμε από τους σκοπούς μας»,



«τι μέσα διαθέτουμε», «ποιες δυνατότητες και ποιες αδυναμίες έχουμε» στο εσωτερικό και στο εξωτερικό περιβάλλον.

- d. **Διαμόρφωση πολιτικών:** Οι πολιτικές αυτές προκύπτουν μέσα από την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και την επιλογή των καταλληλότερων με βάση τις δυνατότητες, τις προτεραιότητες και την ανάλυση του περιβάλλοντος. Αποτελούν τις κατευθυντήριες οδηγίες που θα διευκολύνουν τη λήψη των αποφάσεων και την ανάληψη δράσης και θα εξασφαλίσουν σταθερότητα και συνέπεια επιδιώξεων και ενεργειών. Μετά το στάδιο αυτό προκύπτει η ανάγκη θεσμικών ρυθμίσεων στο κεντρικό επίπεδο και διαμόρφωσης νέων κανονιστικών πλαισίων στο επίπεδο του σχολείου.
- e. **Καθορισμός αντικειμενικών στόχων:** Αποτύπωση με ρεαλιστικό και μετρήσιμο τρόπο των εφικτών στόχων που εξειδικεύουν τους σκοπούς και τις πολιτικές που έχουν επιλεγεί.
- f. **Επιλογή των δράσεων:** Περιλαμβάνει την περιγραφή συγκεκριμένων αναγκών και την επιλογή μεθόδων, κανόνων, βημάτων που πρέπει να ακολουθηθούν σε συγκεκριμένο χωροχρόνο, για να υλοποιηθούν οι στόχοι του προγράμματος (χρονοδιάγραμμα, πόροι, στρατηγικές εφαρμογής).

Ακολουθεί:

**Η παρακολούθηση και ο έλεγχος της εφαρμογής του προγράμματος και των σχεδίων δράσης** και η διαμορφωτική αξιολόγησή τους για την εισαγωγή των αναγκαίων αναθεωρήσεων. Η τελική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016).

## 4.2. Προγραμματισμός – Σχεδιασμός: θεσμικό πλαίσιο και ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα<sup>1</sup>

### 4.2.1. Θεσμικό πλαίσιο και ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

#### **Άρθρο 16 του Συντάγματος**

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στην εκπαίδευση είναι καθήκον της πολιτείας, αφού σύμφωνα και με το **άρθρο 16 του Συντάγματος** «*Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την*

<sup>1</sup> Η συγκέντρωση του θεσμικού πλαισίου για τον προγραμματισμό/σχεδιασμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί μια προσπάθεια που δείχνει τις συνεχείς αλλαγές, αλλά σπανίως την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου. Έτσι η σχολική μονάδα ακόμη και σήμερα στερείται ενός προγραμματισμού και της αποτίμησης του έργου της.



ανάπτυξη της ηθικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση αυτών ως ελεύθερων πολιτών.

### **Νόμος 1566/85**

«Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»,

Ο ν. 1566/85, «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», *παίζει τον ρόλο του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού* που καθορίζει τους σκοπούς της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους βασικούς συντελεστές για την επίτευξη των στόχων, τα αναλυτικά προγράμματα και τη γλώσσα (άρθρο 1). Καθορίζει επίσης τη διάρθρωση και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις παροχές προς τους μαθητές/τριες (άρθρο 2). Αναφέρεται στη διάρθρωση και τους στόχους της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη διοίκηση της εκπαίδευσης (επιλογή προϊστάμενων, καθήκοντα, σύλλογοι διδασκόντων). Καθορίζει τις προϋποθέσεις πρόσληψης, μετάθεσης και προαγωγής του κάθε ειδικότητας εκπαιδευτικού προσωπικού.

### **Αριθ. Πρωτ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/2002 «ΦΕΚ 1340, τ.Β΄, 2002 Υπουργική Απόφαση**

«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων»

Η Υ.Α. στη συνέχεια με Αριθ. Φ.353.1./324/105657/Δ1. «ΦΕΚ 1340, τ. Β΄, 2002», «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων», *αναφέρεται σχετικά με τον Προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα άρθρα 38 & 39, ως εξής:*

**Άρθρο 38. Για την πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών ο Σύλλογος των Διδασκόντων πρέπει,**

α) Να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και, τέλος, να το αξιολογεί

β) Να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε τα μέλη του να επιμορφώνονται διαρκώς, να ανανεώνουν τις γνώσεις τους στον επιστημονικό τομέα και στις επιστήμες της αγωγής (ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση), για να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

γ) Να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής των μαθητών, εφαρμόζοντας κατάλληλα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

δ) Να ανανεώνει και να αξιοποιεί τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα και τη σύγχρονη τεχνολογία στη διδακτική πράξη για την αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου

**Άρθρο 39. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων σε τακτική συνεδρίαση πριν από την έναρξη των μαθημάτων προγραμματίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλο το σχολικό έτος**

α) Στον τομέα της επιμόρφωσης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μελών του και με βάση αυτές υποβάλλει πρόταση στο Σχολικό Σύμβουλο ή στο Διευθυντή Εκπαίδευσης...κατά περίπτωση, προκειμένου να αντιμετωπισθούν με την ενδοσχολική επιμόρφωση. Ο Σύλλογος συνεκτιμά και τις αντίστοιχες προσπάθειες που έγιναν κατά τα προηγούμενα έτη.

β) Σχετικά με την αναγκαιότητα των αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα της σχολικής επίδοσης των μαθητών κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος και τα συμπεράσματα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το διάστημα αυτό. Συνεκτιμά, δηλαδή εάν εφαρμόστηκαν προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, ένταξης παλιννοστούντων ή άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών, σε ποιους μαθητές και με ποιο αποτέλεσμα. γ) Στον τομέα των μέσων, των πόρων και των προγραμμάτων εσωσχολικής ζωής λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του σχολείου.

- *Ο Σύλλογος Διδασκόντων παρακολουθεί και εφαρμόζει τον αρχικό προγραμματισμό και, εφόσον, χρειασθεί παρεμβαίνει διορθωτικά*
- Στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται η αυτοαξιολόγηση, κατά την οποία αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό και η αποτελεσματικότητα των προγραμματισμένων ενεργειών.
- *Η έκθεση αυτοαξιολόγησης, στην οποία περιλαμβάνονται και οι προτάσεις για την αντιμετώπιση των αδυναμιών που έχουν διαπιστωθεί, υποβάλλεται μέσω του Διευθυντή του σχολείου στον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και στον Διευθυντή Εκπαίδευσης. .*

**A.Ε.Ε. – αριθμ. πρωτ. 30972/Γ1/2013 (ΦΕΚ 614 Β΄/ 5-3-2013 Υπουργική Απόφαση**

**Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης**

**Υ.Α. 30972/Γ1/2013 (ΦΕΚ 614 Β΄/ 5-3-2013),**

**«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης  
» (ΑΕΕ) - Διάρκεια έργου: Από 08-06 2010 μέχρι 31-12-2012.**

Το πιλοτικό ερευνητικό έργο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» αποτελεί βασική προτεραιότητα των πολιτικών του ΥΠΑΙΘΠΑ προς την κατεύθυνση του «Νέου Σχολείου» και εντάσσεται στις δράσεις του ΕΣΠΑ από τον Ιούνιο του 2010 «Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 – Οριζόντια Πράξη» με MIS295381).

**Γενικός σκοπός της ΑΕΕ:**

Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας.

**Στόχοι:**

- ✓ Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.
- ✓ Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία.
- ✓ Η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- ✓ Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- ✓ Η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης.
- ✓ Η ανάδειξη θετικών σημείων και η διάχυση των καλών πρακτικών, καθώς και η επισήμανση των αδυναμιών.
- ✓ Η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.
- ✓ Η διαμόρφωση κουλτούρας ανάληψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων.
- ✓ Η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.
- ✓ Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.
- ✓ Η αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, η προώθηση της καινοτομίας και η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών.

**Έξι Κρίσιμα Ερωτήματα**

Προκειμένου να πετύχουμε την ικανοποίηση του σκοπού και των στόχων της ΑΕΕ, καλούμαστε να απαντήσουμε στα εξής έξι κρίσιμα ερωτήματα:

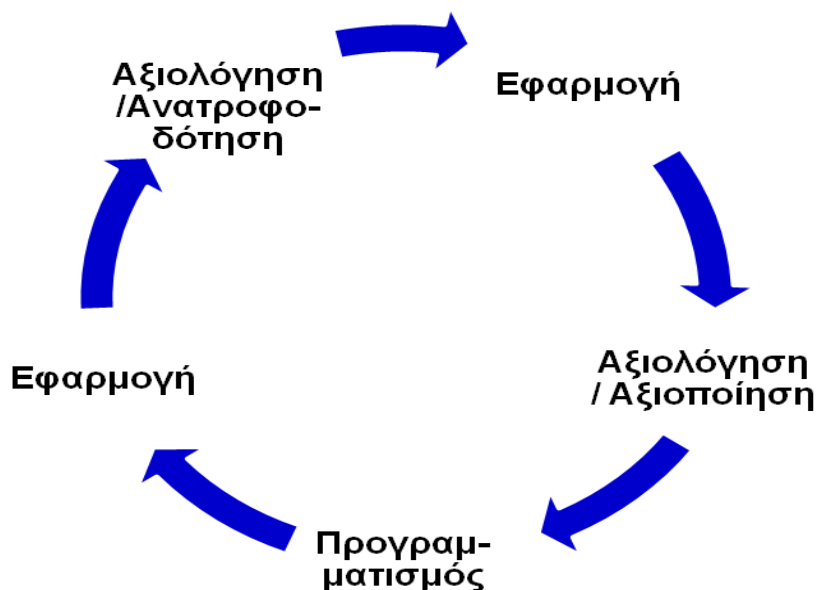
- ✓ Ποια είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο μας σήμερα;
- ✓ Πού θέλουμε να φτάσουμε;
- ✓ Τι πρέπει και πώς πρέπει να το κάνουμε για να φτάσουμε εκεί που θέλουμε;
- ✓ Τι πρόοδο κάναμε;
- ✓ Πόσο και πώς ωφεληθήκαμε ως άτομα και ως σύνολο από την παραπάνω διαδικασία;
- ✓ Σε ποιους τομείς βελτιώθηκε η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η εικόνα του σχολείου μας;

**Το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α: Οι διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου**

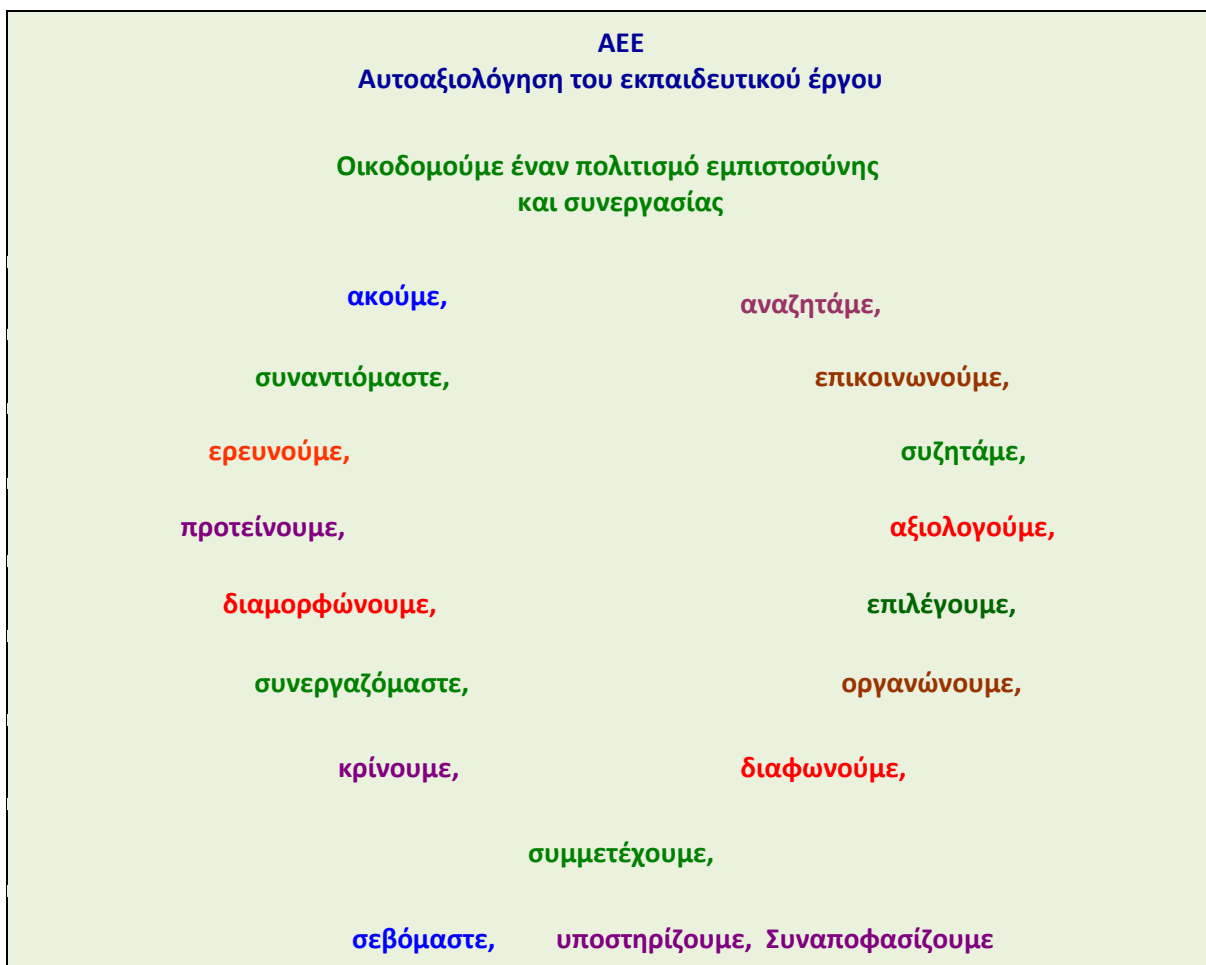
Για να απαντήσει το σχολείο στα παραπάνω βασικά ερωτήματα, αναπτύσσει σταθερές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, οι οποίες προσδιορίζονται από το σχήμα **Π-Ε-Α-Ε-Α** (**Π**ρογραμματισμός, **Ε**φαρμογή, **Α**ξιολόγηση/ **Α**νατροφοδότηση, **Ε**φαρμογή, **Α**ξιολόγηση/ **Α**ξιοποίηση).

**Επισημάνση:**

Η καθιέρωση σταθερών διαδικασιών Π-Ε-Α-Ε-Α αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας του σχολείου, αφορά σε κάθε επιμέρους δραστηριότητα ή σύνολο δράσεων που υλοποιείται στη σχολική μονάδα, και αναδεικνύει το συνεχές του εκπαιδευτικού έργου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. (ΑΕΕ, 2012).



Κάθε σχολική μονάδα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της προηγούμενης σχολικής χρονιάς καθώς και τις νέες συνθήκες λειτουργίας ή τις ενδεχόμενες αλλαγές που έχουν επέλθει στο σχολείο, ιεραρχεί τις προτεραιότητές της, προγραμματίζει τις δραστηριότητες του σχολικού έτους, σχεδιάζει τις δράσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπιση προβλημάτων και αδυναμιών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και στο επίπεδο τάξεων και τμημάτων και καθορίζει διαδικασίες παρακολούθησης και ανατροφοδότησης.



**Το έργο της ΑΕΕ:** Το πιλοτικό-ερευνητικό έργο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) αποτέλεσε το πρώτο στάδιο εφαρμογής της ΑΕΕ, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Στο έργο της ΑΕΕ (2010-2012-2014) συμμετείχαν **500 περίπου σχολικές μονάδες** όλων των βαθμίδων και τύπων από όλες τις περιφέρειες της χώρας, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 σχολικοί σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το Έργο ολοκλήρωσε το φυσικό αντικείμενο (παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, αξιοποίηση καλών πρακτικών σχολείων, Παρατηρητήριο της ΑΕΕ, κα.) τον Δεκέμβριο του 2012 και συνεχίστηκε με τη γενίκευση ως το 2014 (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2012).

Σύμφωνα με τις εκθέσεις των σχολείων ως βασικά αποτελέσματα του έργου της ΑΕΕ αναφέρονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

- Η ΑΕΕ ενίσχυσε τις σχέσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και συνέβαλε στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου.
- Δημιουργήθηκαν προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων,
- Εμπεδώθηκαν συνεργατικές συμπεριφορές,
- Καλλιεργήθηκε η συνευθύνη και η αυτοδέσμευση,

### **Προεδρικό Διάταγμα 79/2017/109 Α΄**

Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων

**Το Π.Δ. 79/2017**, Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων (Με τις τροποποιήσεις των Ν. 4521/2018, Ν. 4559/2018, Ν. 4589/2019 & 4692/2020).

Άρθρο 10. Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου

1. Κατά τη διάρκεια της χρονικής περιόδου από 1 έως 10 Σεπτεμβρίου γίνονται όλες οι απαραίτητες προπαρασκευαστικές ενέργειες που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου καθώς και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.  
Οι ενέργειες αυτές αφορούν:
  - 1α) στην κατανομή τμημάτων/τάξεων στην περίπτωση που δεν έχει γίνει τον Ιούνιο και στην κατάρτιση του προγράμματος των εφημεριών,
  - 1β) στον ορισμό των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα διδάσκουν στο Ολοήμερο Πρόγραμμα καθώς και στον ορισμό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα φέρουν ανά ημέρα την ευθύνη λειτουργίας του Ολοήμερου Προγράμματος
  - 1γ) στη σύνταξη του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος
  - 1δ) στην κατάρτιση του ετήσιου ή του τριμηνιαίου προγραμματισμού των σχολικών δράσεων (όπως διδακτικές επισκέψεις, ημερήσια εκδρομή, αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, εορταστικές εκδηλώσεις)
  - 1ε) στην ανάθεση εξωδιδακτικών αρμοδιοτήτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου
  - 1στ) στην εποπτεία και στη διαχείριση της υλικοτεχνικής υποδομής
  - 1η) στη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση κτιριακών και άλλων προβλημάτων που έχουν σχέση με τη λειτουργία του σχολείου,
  - 1θ) στον προγραμματισμό συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και του Σχολικού Συμβουλίου
  - 1ι) στη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων και συναντήσεων με το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου του οικείου ΠΕ.Κ.Ε.Σ.

- 1α) στη συνεργασία με τους Συλλόγους Διδασκόντων του νηπιαγωγείου ή δημοτικού σχολείου αντίστοιχα, τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, το Σχολικό Συμβούλιο, τη Σχολική Επιτροπή και φορείς της τοπικής κοινότητας,
- 1β) στη ρύθμιση λοιπών θεμάτων που εκκρεμούν (π.χ. εγγραφές, μετεγγραφές, σχολικά βιβλία) και οποιαδήποτε άλλη εργασία και ενέργεια είναι απαραίτητη σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.
2. Ο Διευθυντής του σχολείου αποστέλλει προς ενημέρωση μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου του κάθε σχολικού έτους στον Προϊστάμενο Εκπαιδευτικών Θεμάτων **τον ετήσιο ή τον τριμηνιαίο προγραμματισμό των σχολικών δράσεων και προς έγκριση το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, την κατανομή τμημάτων/τάξεων και το πρόγραμμα εφημεριών.**
3. Κατά τη διάρκεια της χρονικής περιόδου από 15 έως 21 Ιουνίου γίνονται όλες οι απαραίτητες εργασίες και ενέργειες σχετικές με τη λήξη του διδακτικού έτους, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και την καταγραφή προτάσεων για βελτίωσή του το επόμενο σχολικό έτος,
- Ειδικότερα, οι εργασίες και ενέργειες κατά τη χρονική αυτή περίοδο αφορούν τα εξής:
- 3α) την κατανομή τάξεων/τμημάτων για το επόμενο σχολικό έτος στα σχολεία στα οποία δεν θα υπάρχουν μεταβολές ή ελλείψεις διδακτικού προσωπικού
- 3β) τη ρύθμιση διοικητικών και άλλων θεμάτων (π.χ. εγγραφές-μετεγγραφές, παραλαβή σχολικών βιβλίων
- 3γ) διεξαγωγή συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων με θέματα που αφορούν, την πορεία εφαρμογής του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του σχολείου, τον απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου, την αποτίμηση των σχολικών δράσεων για την εξαγωγή των αναγκαίων εκτιμήσεων και ανατροφοδοτήσεων την καταγραφή προτάσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου το επόμενο έτος,
- 3δ) τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων και συναντήσεων με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) του οικείου Π.Ε.Κ.Ε.Σ.
- 3ε) τη συνεργασία με τους Συλλόγους Διδασκόντων του νηπιαγωγείου ή δημοτικού σχολείου αντίστοιχα τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, το Σχολικό Συμβούλιο, τη Σχολική Επιτροπή και φορείς της τοπικής κοινότητας
- 3στ) οποιαδήποτε άλλη εργασία ή ενέργεια η οποία δεν αναφέρεται στην παράγραφο του παρόντος άρθρου, είναι σύμφωνη με την κείμενη νομοθεσία και διευκολύνει την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.
- (όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 23 ΝΟΜΟΣ 4559/2018 με ισχύ την 3/8/2018),

**N. 4547/102 Α' /12-06-2018**

Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

### *Άρθρο 47, Συλλογικός προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου και ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης,*

#### *Η αρχική νομοθετική ρύθμιση*

1. Κατά την έναρξη του σχολικού έτους και το αργότερο έως τις 10 Οκτωβρίου κάθε έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και σχεδιασμό συλλογικών δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών, καθώς και καθορισμό του τρόπου υλοποίησής τους για το τρέχον σχολικό έτος. Για τον σκοπό αυτόν λαμβάνονται υπόψη από τον σύλλογο διδασκόντων ιδίως η απολογιστική έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως προς το εκπαιδευτικό έργο της του προηγούμενου σχολικού έτους και οι παρατηρήσεις, προτάσεις και εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης, οι οποίες συντάσσονται σύμφωνα με το άρθρο 47B, καθώς και οι απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στις αρμοδιότητές του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για τον λόγο αυτόν. Στην ειδική συνεδρίαση αυτή ο σύλλογος διδασκόντων δύναται να καλεί στελέχη του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), του Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), καθώς και μέλη Διδακτικού – Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) και στελέχη εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων φορέων.

2. Όσον αφορά στον σχεδιασμό των συλλογικών δράσεων, ο σύλλογος διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, επιλέγει τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ως διοικητικής και ως εκπαιδευτικής δομής, στους οποίους θα εστιάσουν οι προγραμματιζόμενες δράσεις. Στους τομείς αυτούς συγκαταλέγονται, εκτός εκείνων που εμφανώς και αμέσως συμβάλλουν στην αξιολόγηση και τελικώς στη βελτίωση της ποιότητας του επιτελούμενου εκπαιδευτικού–διδακτικού έργου και άλλοι σημαντικοί παράμετροι της οργανωτικής/διοικητικής και της εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Στον προγραμματισμό δράσεων για τη βελτίωση της οργανωτικής/διοικητικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας εντάσσονται δράσεις που σχετίζονται, ενδεικτικά, με τη λειτουργία και την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του συλλόγου διδασκόντων, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα, με τη σχολική ζωή και την ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών, με την οργάνωση, το ψυχολογικό κλίμα και την πνευματική και πολιτισμική παράδοση του σχολείου, με την καταγραφή ελλείψεων πόρων και υποδομών και τους τρόπους βέλτιστης αξιοποίησης αυτών που διαθέτει το σχολείο, με τη συστηματική παρακολούθηση της φοίτησης, των μαθητικών επιδόσεων και των απουσιών, με τη σχολική διαρροή, με την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, με τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και την τήρηση των κανόνων της σχολικής ζωής, με την εκπαιδευτική αξιοποίηση τοπικών επιστημονικών, πολιτιστικών και παραγωγικών φορέων, με την ενίσχυση των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς, καθώς και με τη συνεργασία του σχολείου με στελέχη και φορείς υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Ο σύλλογος διδασκόντων θέτει, για τα θέματα που θα επιλέξει, συγκεκριμένους και σαφείς στόχους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού–διδακτικού έργου, καθώς και της οργανωτικής/διοικητικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σχεδιάζει τις



συγκεκριμένες δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων που τίθενται, προσδιορίζει τις διαδικασίες και εξειδικεύει τα μέσα που θα αξιοποιηθούν ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και ακολούθως παρακολουθεί και αξιολογεί την υλοποίηση των στόχων αυτών, ιδίως με τη χρήση ποιοτικών κριτηρίων, που μπορούν να εστιάζουν, μεταξύ άλλων, σε μεταβολές αντιλήψεων και πρακτικών.

3. Ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί τον σύλλογο διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται, με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μία φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να συζητήσουν διεξοδικά για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού και των δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών που σχεδιάστηκαν κατά τα ανωτέρω και να εκτιμήσουν τη διαφαινόμενη αποτελεσματικότητά τους. Αν ο σύλλογος κρίνει απαραίτητο, προβαίνει σε εκ νέου προγραμματισμό, ανασχεδιασμό ή σε τυχόν αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις, αξιοποιώντας και τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου παιδαγωγικής ευθύνης.

4. Κατά τον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, με επιμέλεια του Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας, συγκροτούνται, επίσης, ομάδες δράσεων κοινού ενδιαφέροντος, σε κάθε μία από τις οποίες συμμετέχουν δύο (2) έως και πέντε (5) εκπαιδευτικοί. Σκοπός των ομάδων αυτών είναι η πιο στοχευμένη οργάνωση και διεξαγωγή εκπαιδευτικών δράσεων που αποβλέπουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εστιάζουν, κυρίως, στην αναβάθμιση εκπαιδευτικών παραμέτρων της παιδαγωγικής, της διδακτικής, της μαθησιακής και της αξιολογικής λειτουργίας, όπως αυτές διαμορφώνονται σε αυθεντικές συνθήκες σχολικής τάξης, καθώς και στην αναβάθμιση παραμέτρων του πλαισίου των σχέσεων, των ρόλων, των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, εντός των οποίων αναπτύσσονται οι παραπάνω λειτουργίες. Οι ποικίλες μορφές συνεργασίας των μελών κάθε ομάδας πραγματοποιούνται εντός του εργασιακού ωραρίου και αξιολογούνται με ποιοτικά κριτήρια.

5. Οι ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης καθορίζουν τις παραμέτρους της παρ. 4 στις οποίες εστιάζουν, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους και προγραμματίζοντας αντίστοιχες δράσεις, τις οποίες υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις τάξεις τους, σε πλαίσιο αμοιβαίας υποστήριξης, αλληλοπαρατήρησης και συνδιδασκαλίας. Οι δράσεις αυτές υποστηρίζονται από τη Διεύθυνση του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης ενδεικτικά της δυνατότητας, κατόπιν απόφασης του συλλόγου διδασκόντων, να αναμορφώνεται ή να προσαρμόζεται το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας, με μέριμνα της Διεύθυνσης, ώστε να διευκολύνονται οι συνεργασίες των ομάδων δράσεων.

6. Για τη συμμετοχή τους στις εν λόγω ομάδες οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί καταθέτουν σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων σχετική πρόταση με τους σκοπούς και τη σημασία του θέματος που θα αναλάβουν. Οι δράσεις και οι στόχοι των ομάδων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να σχετίζονται με επιμορφωτικά προγράμματα που βρίσκονται σε εξέλιξη, τα οποία προβλέπουν εφαρμογές των προτεινόμενων δράσεων σε συνθήκες σχολικής τάξης.

7. Το έργο της υποστήριξης και του συντονισμού των εν λόγω ομάδων αναλαμβάνουν ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας ή ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου της

ειδικότητας, κατά περίπτωση. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου μπορεί να οργανώνει σχετικές, ενδοσχολικές, επιμορφωτικές δράσεις και να παρέχει την απαιτούμενη στήριξη.

8. Στο τέλος του διδακτικού έτους, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης δύνανται να υποβάλουν αίτηση για την έκδοση σχετικής βεβαίωσης για τη συμμετοχή τους στις εν λόγω ομαδικές δράσεις. Τη βεβαίωση αυτή χορηγούν από κοινού ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, που επόπτευαν και υποστήριξαν τις δράσεις.

9. Για τον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και τον σχεδιασμό δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών συντάσσεται έκθεση, στην οποία αναφέρονται, μεταξύ άλλων, οι τομείς εστίασης, οι στόχοι, καθώς και οι δράσεις και τα προγράμματα προς υλοποίηση. Η εν λόγω έκθεση καταχωρίζεται στα πρακτικά της σχετικής συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων και αναρτάται αμελλητί, με ευθύνη της Διεύθυνσης του σχολείου, κατά τα κύρια σημεία της στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας, καθώς και στο σύνολό της σε ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή μέσω της ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης, την ανάπτυξη και λειτουργία της οποίας αναλαμβάνει το Ι.Ε.Π. και στην οποία έχουν πρόσβαση τα εμπλεκόμενα στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, το Ι.Ε.Π. και η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.).

10. Οι θεματικοί άξονες αναφοράς του συλλογικού προγραμματισμού και των σχεδιαζόμενων δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών, οι τρόποι προσέγγισής τους, καθώς και ο τύπος και το ειδικότερο περιεχόμενο της έκθεσης της παρ. 9, δύνανται να καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. και του Ι.Ε.Π.. Με όμοια απόφαση δύνανται να καθορίζεται κάθε θέμα σχετικό με την εφαρμογή του παρόντος άρθρου.

**Το άρθρο έχει τροποποιηθεί με το [Άρθρο 33 ΝΟΜΟΣ 4692/2020](#) με ισχύ την 12/6/2020 (η εξέλιξη του άρθρου).**

*Άρθρο 47, Συλλογικός προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου και ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως τροποποιήθηκε με το Άρθρο 33 ΝΟΜΟΣ 4692/2020 με ισχύ την 12/6/2020*

1. Κατά την έναρξη του σχολικού έτους και το αργότερο έως τις 10 Οκτωβρίου κάθε έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και σχεδιασμό συλλογικών δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών, καθώς και καθορισμό του τρόπου υλοποίησής τους για το τρέχον σχολικό έτος. Για τον σκοπό αυτόν λαμβάνονται υπόψη από τον σύλλογο διδασκόντων ιδίως η απολογιστική έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως προς το εκπαιδευτικό έργο της του προηγούμενου σχολικού έτους και οι παρατηρήσεις, προτάσεις και εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης, οι οποίες συντάσσονται σύμφωνα με το άρθρο 47B, καθώς και οι απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στις αρμοδιότητές του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για τον λόγο αυτόν. Στην

ειδική συνεδρίαση αυτή ο σύλλογος διδασκόντων δύναται να καλεί στελέχη του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), του Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), του Κέντρου Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), καθώς και μέλη Διδακτικού – Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) και στελέχη εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων φορέων.

**2.** Όσον αφορά στον σχεδιασμό των συλλογικών δράσεων, ο σύλλογος διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, επιλέγει τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ως διοικητικής και ως εκπαιδευτικής δομής, στους οποίους θα εστιάσουν οι προγραμματιζόμενες δράσεις. Στους τομείς αυτούς συγκαταλέγονται, εκτός εκείνων που εμφανώς και αμέσως συμβάλλουν στην αξιολόγηση και τελικώς στη βελτίωση της ποιότητας του επιτελούμενου εκπαιδευτικού–διδακτικού έργου και άλλοι σημαντικοί παράμετροι της οργανωτικής/διοικητικής και της εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Στον προγραμματισμό δράσεων για τη βελτίωση της οργανωτικής/διοικητικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας εντάσσονται δράσεις που σχετίζονται, ενδεικτικά, με τη λειτουργία και την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του συλλόγου διδασκόντων, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα, με τη σχολική ζωή και την ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών, με την οργάνωση, το ψυχολογικό κλίμα και την πνευματική και πολιτισμική παράδοση του σχολείου, με την καταγραφή ελλείψεων πόρων και υποδομών και τους τρόπους βέλτιστης αξιοποίησης αυτών που διαθέτει το σχολείο, με τη συστηματική παρακολούθηση της φοίτησης, των μαθητικών επιδόσεων και των απουσιών, με τη σχολική διαρροή, με την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, με τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και την τήρηση των κανόνων της σχολικής ζωής, με την εκπαιδευτική αξιοποίηση τοπικών επιστημονικών, πολιτιστικών και παραγωγικών φορέων, με την ενίσχυση των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς, καθώς και με τη συνεργασία του σχολείου με στελέχη και φορείς υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Ο σύλλογος διδασκόντων θέτει, για τα θέματα που θα επιλέξει, συγκεκριμένους και σαφείς στόχους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού–διδακτικού έργου, καθώς και της οργανωτικής/διοικητικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σχεδιάζει τις συγκεκριμένες δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων που τίθενται, προσδιορίζει τις διαδικασίες και εξειδικεύει τα μέσα που θα αξιοποιήσουν ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και ακολούθως παρακολουθεί και αξιολογεί την υλοποίηση των στόχων αυτών, ιδίως με τη χρήση ποιοτικών κριτηρίων, που μπορούν να εστιάζουν, μεταξύ άλλων, σε μεταβολές αντιλήψεων και πρακτικών.

**3.** Ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί τον σύλλογο διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται, με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μία φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να συζητήσουν διεξοδικά για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού και των

δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών που σχεδιάστηκαν κατά τα ανωτέρω και να εκτιμήσουν τη διαφαινόμενη αποτελεσματικότητά τους. Αν ο σύλλογος κρίνει απαραίτητο, προβαίνει σε εκ νέου προγραμματισμό, ανασχεδιασμό ή σε τυχόν αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις, αξιοποιώντας και τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου παιδαγωγικής ευθύνης.

4. Κατά τον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, με επιμέλεια του Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας, συγκροτούνται, επίσης, ομάδες δράσεων κοινού ενδιαφέροντος, σε κάθε μία από τις οποίες συμμετέχουν δύο (2) έως και πέντε (5) εκπαιδευτικοί. Σκοπός των ομάδων αυτών είναι η πιο στοχευμένη οργάνωση και διεξαγωγή εκπαιδευτικών δράσεων που αποβλέπουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εστιάζουν, κυρίως, στην αναβάθμιση εκπαιδευτικών παραμέτρων της παιδαγωγικής, της διδακτικής, της μαθησιακής και της αξιολογικής λειτουργίας, όπως αυτές διαμορφώνονται σε αυθεντικές συνθήκες σχολικής τάξης, καθώς και στην αναβάθμιση παραμέτρων του πλαισίου των σχέσεων, των ρόλων, των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης, εντός των οποίων αναπτύσσονται οι παραπάνω λειτουργίες. Οι ποικίλες μορφές συνεργασίας των μελών κάθε ομάδας πραγματοποιούνται εντός του εργασιακού ωραρίου και αξιολογούνται με ποιοτικά κριτήρια.

5. Οι ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης καθορίζουν τις παραμέτρους της παρ. 4 στις οποίες εστιάζουν, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους και προγραμματίζοντας αντίστοιχες δράσεις, τις οποίες υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις τάξεις τους, σε πλαίσιο αμοιβαίας υποστήριξης, αλληλοπαρατήρησης και συνδιδασκαλίας. Οι δράσεις αυτές υποστηρίζονται από τη Διεύθυνση του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης ενδεικτικά της δυνατότητας, κατόπιν απόφασης του συλλόγου διδασκόντων, να αναμορφώνεται ή να προσαρμόζεται το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας, με μέριμνα της Διεύθυνσης, ώστε να διευκολύνονται οι συνεργασίες των ομάδων δράσεων.

6. Για τη συμμετοχή τους στις εν λόγω ομάδες οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί καταθέτουν σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων σχετική πρόταση με τους σκοπούς και τη σημασία του θέματος που θα αναλάβουν. Οι δράσεις και οι στόχοι των ομάδων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να σχετίζονται με επιμορφωτικά προγράμματα που βρίσκονται σε εξέλιξη, τα οποία προβλέπουν εφαρμογές των προτεινόμενων δράσεων σε συνθήκες σχολικής τάξης.

7. Το έργο της υποστήριξης και του συντονισμού των εν λόγω ομάδων αναλαμβάνουν ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας ή ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου της ειδικότητας, κατά περίπτωση. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου μπορεί να οργανώνει σχετικές, ενδοσχολικές, επιμορφωτικές δράσεις και να παρέχει την απαιτούμενη στήριξη.

9. Για τον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και τον σχεδιασμό δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών συντάσσεται έκθεση, στην οποία αναφέρονται, μεταξύ

άλλων, οι τομείς εστίασης, οι στόχοι, καθώς και οι δράσεις και τα προγράμματα προς υλοποίηση. Η εν λόγω έκθεση καταχωρίζεται στα πρακτικά της σχετικής συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων και αναρτάται αμελλητί, με ευθύνη της Διεύθυνσης του σχολείου, κατά τα κύρια σημεία της στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας, καθώς και στο σύνολό της σε ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή μέσω της ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης, την ανάπτυξη και λειτουργία της οποίας αναλαμβάνει το Ι.Ε.Π. και στην οποία έχουν πρόσβαση τα εμπλεκόμενα στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, το Ι.Ε.Π. και η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.).

**10.** Οι θεματικοί άξονες αναφοράς του συλλογικού προγραμματισμού και των σχεδιαζόμενων δράσεων και ερευνητικών διαδικασιών, οι τρόποι προσέγγισής τους, καθώς και ο τύπος και το ειδικότερο περιεχόμενο της έκθεσης της παρ. 9, δύναται να καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. και του Ι.Ε.Π.. Με όμοια απόφαση δύναται να καθορίζεται κάθε θέμα σχετικό με την εφαρμογή του παρόντος άρθρου.

#### *Άρθρο 47α*

*Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους  
Όπως προστέθηκε με το Άρθρο 34 ΝΟΜΟΣ 4692/2020 με ισχύ την 12/6/2020*

**1.** Στο τέλος του διδακτικού έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως διοικητικής και ως εκπαιδευτικής δομής και του εκπαιδευτικού έργου αυτής. Σκοπός της εσωτερικής αυτής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση πραγματοποιείται, αν κριθεί αναγκαίο, σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, ενώ σε αυτήν λαμβάνονται υπόψη και οι απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα που εμπίπτουν στις αρμοδιότητές του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για τον λόγο αυτόν.

**2.** Κατά τη συνεδρίαση της παρ. 1 συντάσσεται ετήσια απολογιστική έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο της. Στην έκθεση αυτή αναφέρονται ιδίως οι τομείς που αποτέλεσαν αντικείμενο εστίασης, οι στόχοι που είχαν τεθεί, καθώς και τα αντίστοιχα ποιοτικά κριτήρια παρακολούθησης και αξιολόγησής τους, περιγράφονται αναλυτικά οι δράσεις βελτίωσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας που σχεδιάστηκαν, οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση και οι τρόποι με τους οποίους αυτές αντιμετωπίστηκαν. Παρατίθενται, επίσης, οι ομάδες που συγκροτήθηκαν για τη διαμόρφωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα θέματα που επιλέχθηκαν, οι στόχοι που τέθηκαν και οι δράσεις που υλοποιήθηκαν, ενώ επισημαίνονται οι δυσκολίες που ανέκυψαν και οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν. Στην ίδια απολογιστική έκθεση παρουσιάζεται τεκμηριωμένα, με συμπερίληψη και παράθεση σχετικού υλικού, ο βαθμός

επίτευξης όλων των επιμέρους στόχων που είχαν τεθεί κατά τον προγραμματισμό και διατυπώνονται προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης ή νέες προτάσεις ανάληψης πρωτοβουλιών για το επόμενο σχολικό έτος.

**3.** Η ετήσια απολογιστική έκθεση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας καταχωρίζεται στα πρακτικά της σχετικής συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων, γνωστοποιείται σε όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σε ηλεκτρονική μορφή και αναρτάται αμελλητί και πάντως πριν την έναρξη των θερινών διακοπών, με ευθύνη της Διεύθυνσης του σχολείου, στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή της παρ. 9 του άρθρου 47. Στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας αναρτάται περιληπτική αναφορά της εν λόγω έκθεσης, στην οποία αναφέρονται ιδίως οι δράσεις που προγραμματίστηκαν και ολοκληρώθηκαν.

**4.** Οι θεματικοί άξονες αναφοράς της αξιολόγησης, καθώς και ο τύπος και το ειδικότερο περιεχόμενο της απολογιστικής έκθεσης δύναται να καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. και του Ι.Ε.Π.. Με όμοια απόφαση δύναται να καθορίζεται κάθε θέμα σχετικό με την εφαρμογή του παρόντος άρθρου.

#### *Άρθρο 47β*

*Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους  
Όπως προστέθηκε με το Άρθρο 35 ΝΟΜΟΣ 4692/2020 με ισχύ την 12/6/2020*

**1.** Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου λαμβάνουν γνώση του περιεχομένου της έκθεσης του ετήσιου συλλογικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου και του σχεδιασμού δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και της ετήσιας απολογιστικής έκθεσης του έργου των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη, αμέσως με την ανάρτησή τους στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή της παρ. 9 του άρθρου 47. Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, λαμβάνοντας υπόψη τις υφιστάμενες υποδομές και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας, διατυπώνουν παρατηρήσεις επί των εκθέσεων αυτών, καθώς και προτάσεις υποστήριξης και βελτίωσης, οι οποίες όσον αφορά στις εκθέσεις προγραμματισμού, λαμβάνονται υπόψη κατά το τρέχον σχολικό έτος, ενώ, όσον αφορά στις απολογιστικές εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης, λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους, από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Οι παρατηρήσεις και προτάσεις αυτές για κάθε σχολική μονάδα γνωστοποιούνται αμελλητί στον σύλλογο διδασκόντων της οικείας σχολικής μονάδας και στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. μέσω της ειδικής ηλεκτρονικής εφαρμογής της παρ. 9 του άρθρου 47 ή άλλο πρόσφορο μέσο. Ακολούθως, σύνοψη των εν λόγω παρατηρήσεων και προτάσεων των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου αναρτώνται αμελλητί στην ιστοσελίδα του οικείου ΠΕ.Κ.Ε.Σ., χωρίς αναφορές σε συγκεκριμένα σχολεία, καθώς και στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή της παρ. 9 του άρθρου 47.

**2.** Το ΠΕ.Κ.Ε.Σ., αφού λάβει υπόψη τις ετήσιες απολογιστικές εκθέσεις κάθε σχολικής μονάδας και τις σχετικές παρατηρήσεις και προτάσεις των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, συντάσσει

συνολική έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης αναφορικά με τον προγραμματισμό και το εκπαιδευτικό έργο τους το αργότερο μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους, η οποία αναρτάται εγκαίρως στην ιστοσελίδα του και στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή της παρ. 9 του άρθρου 47.

3. Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.<sup>2</sup>, κατά τη σύνταξη της ετήσιας έκθεσής της, αξιοποιεί το περιεχόμενο της ανωτέρω ειδικής ηλεκτρονικής εφαρμογής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και εστιάζει κυρίως στις εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., προκειμένου: α) να εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης και αποτελεσματικότερης οργάνωσης των διαδικασιών του συλλογικού προγραμματισμού και της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και β) να συντάσσει εκθέσεις με γενικές παρατηρήσεις, ιδίως όσον αφορά στις ανάγκες, δυσκολίες, τάσεις και επιτεύγματα, επί των εκθέσεων εξωτερικής αξιολόγησης των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., τις οποίες αναρτά στην ιστοσελίδα της και στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή της παρ. 9 του άρθρου 47. Για τα θέματα αυτά η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. συνεργάζεται με τους κατά περίπτωση αρμόδιους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, καθώς και με το Ι.Ε.Π., αν αυτό κρίνεται από τους δύο φορείς ενδεδειγμένο ή αναγκαίο.

4. Το Ι.Ε.Π. αξιοποιεί το περιεχόμενο της ανωτέρω ειδικής ηλεκτρονικής εφαρμογής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο για την άσκηση των αρμοδιοτήτων του και εισηγείται σχετικά στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., στις περιπτώσεις που αυτό κρίνεται ενδεδειγμένο ή αναγκαίο.

5. Κάθε ειδικότερο θέμα σχετικό με την εφαρμογή του παρόντος άρθρου δύναται να καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και του Ι.Ε.Π..

## Άρθρο 48

### Ομάδες εκπαιδευτικών και ομάδες σχολείων

#### Η αρχική νομοθετική ρυθμιση

1. Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ορίζουν ομάδες όμορων σχολείων, με ελάχιστο αριθμό σχολικών μονάδων τις πέντε (5) και μέγιστο τις δέκα (10). Όπου ο αριθμός των σχολικών

<sup>2</sup> Η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.), συστάθηκε με το [νόμο 4142 του 2013 \(ΦΕΚ 83, τ. Α', 09-04-2013\)](#) ως ανεξάρτητη διοικητική αρχή με έδρα την Αθήνα. Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. είναι διοικητικά αυτόνομη και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για τον έλεγχο νομιμότητας των πράξεών της.

Αποστολή της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. είναι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της αποστολής της ([νόμος 4547 του 2018 όπως δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 102, τ. Α', 12-06-2018](#)), η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων στη βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.



μονάδων είναι μικρότερος των πέντε (5), την ομάδα συνιστούν το σύνολο των σχολικών μονάδων. Εάν εντός των ορίων της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης λειτουργεί Πρότυπο ή Πειραματικό σχολείο, ο μέγιστος αριθμός σχολικών μονάδων του πρώτου εδαφίου ανέρχεται στις είκοσι (20). Κάθε σχολική μονάδα εκπροσωπείται στην ομάδα σχολείων από τον Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή ή, όπου δεν προβλέπεται Υποδιευθυντής, από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος επιλέγεται από τον σύλλογο διδασκόντων, μετά από εισήγηση του Διευθυντή ή κατόπιν αίτησης εκπαιδευτικού. Τα ολιγοθέσια σχολεία εκπροσωπούνται στην ομάδα σχολείων μόνο από τον Προϊστάμενό τους. Οι σύλλογοι διδασκόντων των ομάδων σχολείων βρίσκονται σε συνεχή ενημέρωση μεταξύ τους σχετικά ιδίως με επιμορφωτικές πρωτοβουλίες, δράσεις και συμμετοχή σε ποικίλα παιδαγωγικά προγράμματα, με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κοινή εμπλοκή των εκπαιδευτικών κοινοτήτων τους. Οι εκπρόσωποι των σχολικών μονάδων της συνεργαζόμενης ομάδας σχολείων πραγματοποιούν τουλάχιστον τρεις (3) συσκέψεις στη διάρκεια του διδακτικού έτους, μετά από πρόσκληση του Διευθυντή της μεγαλύτερης σε αριθμό μαθητών σχολικής μονάδας της ομάδας, κατά τις οποίες ανταλλάσσουν εμπειρίες, προτάσεις, καλές πρακτικές και προβληματισμούς γύρω από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων για την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, με επίκεντρο τη διαδικασία του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου ως εξής:

α) κατά τη διάρκεια της διαδικασίας καθορισμού και περιγραφής των επιδιωκόμενων στόχων του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας, τους οποίους θέτει κάθε σύλλογος διδασκόντων για το διδακτικό έτος, ώστε να προκληθεί διάλογος για τις προτεραιότητες, τα κοινά πεδία επιδιώξεων και τους εντοπισμούς επιμέρους συμπτώσεων ή διαφοροποιήσεων,

β) στο μέσο του διδακτικού έτους, με σκοπό την αποτίμηση της πορείας υλοποίησης των στόχων του προγραμματισμού,

γ) στο τέλος του διδακτικού έτους, ύστερα από την ολοκλήρωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας και την ανάρτηση της σχετικής απολογιστικής έκθεσης στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή της παρ. 9 του άρθρου 47.

#### **Άρθρο 48**

##### **Ομάδες εκπαιδευτικών και ομάδες σχολείων**

**Όπως τροποποιήθηκε με το Άρθρο 36 ΝΟΜΟΣ 4692/2020 με ισχύ την 12/6/2020**

**Δες την εξέλιξη της παραγράφου**

1. Συνιστώνται στις σχολικές μονάδες ομάδες εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα ίδια ή συναφή γνωστικά αντικείμενα ή διδάσκουν στην ίδια τάξη, οι οποίες συνεδριάζουν σε τακτική βάση σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στις συνεδριάσεις κάθε ομάδας οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού, καθώς και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της υλοποίησης του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Οι ομάδες



εκπαιδευτικών συνεργάζονται συστηματικά με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου των αντίστοιχων κλάδων.

2. Οι διευθύνσεις εκπαίδευσης ορίζουν ομάδες όμορων σχολείων, με ελάχιστο αριθμό σχολικών μονάδων τις πέντε (5) και μέγιστο τις δέκα (10). Κάθε σχολική μονάδα εκπροσωπείται στην ομάδα σχολείων από τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή ή, όπου δεν προβλέπεται υποδιευθυντής, από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος επιλέγεται από το σύλλογο διδασκόντων. Τα ολιγοθέσια σχολεία εκπροσωπούνται στην ομάδα σχολείων μόνο από τον προϊστάμενό τους. Οι σύλλογοι διδασκόντων των ομάδων σχολείων βρίσκονται σε συνεχή ενημέρωση μεταξύ τους σχετικά με επιμορφωτικές πρωτοβουλίες, δράσεις και συμμετοχή σε ποικίλα παιδαγωγικά προγράμματα με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κοινή εμπλοκή των εκπαιδευτικών τους κοινοτήτων. Οι εκπρόσωποι των σχολικών ομάδων της συνεργαζόμενης ομάδας σχολείων πραγματοποιούν τρεις (3) τουλάχιστον συσκέψεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, κατά τις οποίες ανταλλάσσουν ιδέες, προτάσεις και προβληματισμούς γύρω από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων για την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, με επίκεντρο τη διαδικασία του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου ως εξής:

α) κατά τη διάρκεια της διαδικασίας καθορισμού και περιγραφής των επιδιωκόμενων στόχων του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας, τους οποίους θέτει κάθε σύλλογος διδασκόντων για το σχολικό έτος, ώστε να δημιουργηθεί γόνιμος διάλογος για τις προτεραιότητες, τις ιεραρχήσεις, τα κοινά πεδία επιδιώξεων και τους εντοπισμούς συμπτώσεων ή διαφοροποιήσεων,

β) στο μέσο της σχολικής χρονιάς, με σκοπό την αποτίμηση της πορείας υλοποίησης των στόχων του προγραμματισμού και την ανταλλαγή σχετικών απόψεων,

γ) στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ύστερα από την ολοκλήρωση της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας και την αποστολή της σχετικής έκθεσης στο Π.Ε.Κ.Ε.Σ.

3. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζεται κάθε θέμα σχετικό με τη λειτουργία των ομάδων εκπαιδευτικών και των ομάδων σχολείων και την εφαρμογή του παρόντος.

**Υ.Α 1816/ΓΔ4/Β'16/11-01/2019**

**Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου**

Δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως η απόφαση του Υπουργού Παιδείας για τη διαδικασία προγραμματισμού και αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων.

Άρθρο 1. Θεματικοί Άξονες Αναφοράς του Προγραμματισμού και της Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων.

Στον θεματικό αυτό άξονα περιλαμβάνονται παράμετροι όπως:

Οι θεματικοί άξονες του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με το άρθρο 47 του ν. 4547/2018, είναι οι εξής:

**α) Σχολείο και Σχολική Ζωή.**

Στον θεματικό αυτό άξονα περιλαμβάνονται παράμετροι όπως:

αα) Σχέσεις του σχολείου με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία,

ββ) Σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας στο πλαίσιο κοινών πρωτοβουλιών και δράσεων,

γγ) Υλικοτεχνική υποδομή (εξοπλισμός, κτίριο, αίθουσες, ύπαρξη χώρων βιβλιοθήκης, σίτισης, εργαστηρίων, γραφείων, κ.α.) σε σχέση με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας.

**β) Λειτουργία Σχολείου και Εκπαιδευτικές Διαδικασίες.** αα) Οργανωτικός σχεδιασμός για την αποδοτικότερη διοικητικά λειτουργία του σχολείου,

ββ) Διδασκαλία και μάθηση σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους, τα Προγράμματα Σπουδών και τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα,

γγ) Συνεργασία μεταξύ σχολείου και δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου,

δδ) Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.

**γ) Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα.** Στον θεματικό αυτό άξονα περιλαμβάνονται παράμετροι

όπως: αα) διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι,

ββ) ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών/τριών,

γγ) φοίτηση και σχολική διαρροή μαθητών.

Άρθρο 2. Εκθέσεις Προγραμματισμού και Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου

1. Στην Έκθεση Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, η οποία συντάσσεται σύμφωνα με τον τύπο του Παραρτήματος Ι, γίνεται συνοπτική αναφορά της παρούσας κατάστασης ανά θεματικό άξονα του άρθρου 1 και καταγράφονται μέτρα, πρωτοβουλίες και δράσεις που προγραμματίζει η σχολική μονάδα να υλοποιήσει, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, στους θεματικούς άξονες και στις παραμέτρους που αποφασίζονται από το σύλλογο διδασκόντων.

2. Για την υλοποίηση του προγραμματισμού, ο Σύλλογος Διδασκόντων, δύναται να ορίζει ομάδες εκπαιδευτικών που είναι αρμόδιες για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων. Οι ομάδες έχουν την ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και την παρακολούθηση της προόδου των συγκεκριμένων δράσεων, καθώς και για την ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων για τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, προκειμένου να ληφθούν από τον σύλλογο διδασκόντων σχετικές αποφάσεις.

3. Για την επίτευξη των στόχων του προγραμματισμού, ο Σύλλογος Διδασκόντων δύναται να εντάσσει στις προγραμματισμένες δράσεις και προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς και άλλα εγκεκριμένα προγράμματα από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.

4. Στην Έκθεση Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία συντάσσεται σύμφωνα με τον τύπο του Παραρτήματος II, περιγράφονται:

α) Η εκτίμηση του συλλόγου διδασκόντων για το παραγόμενο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας για κάθε θεματικό άξονα του άρθρου 1.

β) Τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού με αναφορά στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί, καθώς και στις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση αυτών των στόχων και επισυνάπτονται τυχόν κείμενα αποτίμησης επιμέρους δράσεων.

γ) Συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες θα ενταχθούν στον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους.

δ) Οι επιμορφωτικές και οι υποστηρικτικές δράσεις που κατά τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων προτείνονται να αναπτυχθούν από τις δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου.

5. Για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις του σχολικού συμβουλίου, για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του και συγκεκριμένα επί των πεδίων του πρώτου θεματικού άξονα, όπως ορίζονται στις υποπαρ. αα έως γγ, της παρ. α του άρθρου 1,

6. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη τόσο για την υλοποίηση των δράσεων του τρέχοντος σχολικού έτους όσο και κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις προτάσεις των συλλόγων διδασκόντων που περιγράφονται στην περίπτωση δ της παρ. 4 και τις λαμβάνουν υπόψη τους στο δικό τους προγραμματισμό.

### Άρθρο 3

#### Παραρτήματα

Στην παρούσα απόφαση προσαρτώνται τα ακόλουθα Παραρτήματα:

α) Παράρτημα I με τον τύπο της έκθεσης προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων,

β) Παράρτημα II με τον τύπο της έκθεσης αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και

γ) Παράρτημα III με τον τύπο της συμπερασματικής έκθεσης για τη διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων από το οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ., ως εξής:

[ΔΕΙΤΕ ΕΔΩ ΤΟ ΦΕΚ ΚΑΙ ΤΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ](#)

**N. 4692/2020 (ΦΕΚ Α 111 - 12.06.2020)**

Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις

**Άρθρο 37. Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας σχολικών μονάδων**

1. Κάθε σχολική μονάδα οφείλει από το σχολικό έτος 2020-2021 να έχει εγκεκριμένο εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας, στον οποίο αναφέρονται τα θέματα σχετικά με τη λειτουργία της. Ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας συντάσσεται ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και με τη συμμετοχή όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων, των μελών του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, καθώς και εκπροσώπου του οικείου Δήμου. Στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία του προηγούμενου εδαφίου συμμετέχει και το Προεδρείο του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου.

2. Ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας εγκρίνεται από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, ο οποίος έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, καθώς και από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης.

3. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση του Ι.Ε.Π. μπορεί να εκδίδεται πρότυπος κανονισμός λειτουργίας των σχολικών μονάδων, με τον οποίο προσδιορίζονται οι άξονες αναφοράς και ειδικότεροι κανόνες σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, τη συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες και τους συλλόγους τους, καθώς και με τα μαθητικά συμβούλια, θέματα συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών και αρμονικής συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας εν γένει, καθώς και κάθε άλλο σχετικό θέμα.

**Αριθμ. 6603/ΓΔ4/ 2021 ( ΦΕΚ 140/20.1.2021, τβ΄) Υπουργική Απόφαση  
Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών  
μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.**

Ειδικότερα η υπουργική απόφαση προβλέπει τα εξής:

**Άρθρο 1****Σκοπός και στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιμέρους στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι μεταξύ άλλων:

- η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων που επιδιώκουν την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών,
- η ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών,

- η ενίσχυση της αυτογνωσίας και η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών,

- η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα.

Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών αλλά και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας:

**α)** της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας,

**β)** της διοικητικής λειτουργίας, και

**γ)** της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα, ενώ θεμελιώδη στοιχεία της αποτελούν ο αναστοχασμός, σχετικά με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, αλλά και η τεκμηριωμένη αξιολογική κρίση που βασίζεται στη συστηματική συλλογή στοιχείων από ποικιλία πηγών.

## **Άρθρο**

**2**

### **Προγραμματισμός - Υλοποίηση - Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου**

Οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας εφαρμόζουν κάθε έτος διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, ως προς τη λειτουργία τους και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαδικασία του συλλογικού προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας, η οποία περιλαμβάνει τον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων και τον σχεδιασμό αντίστοιχων συλλογικών δράσεων για την πρόληψη, παρακολούθηση και αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου.

Την ευθύνη για την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης έχει ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, η σχολική μονάδα συντάσσει στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, με ευθύνη του/της Διευθυντή/τριας, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, ενώ λαμβάνονται υπόψη και οι απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα που εμπíπτουν στις αρμοδιότητές του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για τον λόγο αυτό.

Η εσωτερική αξιολόγηση είναι μια συνεχής κυκλική διαδικασία τριών (3) υποχρεωτικών σταδίων:



**Α. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.** Αφορά στον συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και στον εντοπισμό των θεματικών αξόνων, των τομέων δηλαδή που κρίνονται ιδιαίτερης σημασίας για τη μάθηση των μαθητών/τριών ή/και για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και είναι δυνατό να βελτιωθούν. Ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει στόχους και συγκροτεί ομάδες εκπαιδευτικών, που καταρτίζουν Σχέδια Δράσης, για την υλοποίηση των στόχων αυτών. Ο ετήσιος συλλογικός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου καταχωρίζεται από κάθε σχολική μονάδα στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. στο διάστημα 1-20 Οκτωβρίου κάθε έτους.

**Β. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ.** Αφορά στην υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και στην εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης. Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνολικά και οι υπεύθυνες Ομάδες Δράσης υλοποιούν, συλλέγουν, μελετούν, αναλύουν και αποτιμούν τα σχετικά δεδομένα, προσαρμόζοντας, τροποποιώντας και παρεμβαίνοντας διορθωτικά, εάν χρειάζεται. Ο/Η Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μια φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να συζητήσουν διεξοδικά για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού. Εάν ο Σύλλογος κρίνει απαραίτητο, προβαίνει σε εκ νέου προγραμματισμό, ανασχεδιασμό –ή σε τυχόν αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις, αξιοποιώντας και τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του Συντονιστή-Εκπαιδευτικού- Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης.

**Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.** Αφορά στην αποτίμηση: (α) της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά, καθώς και (β) των επιμέρους Σχεδίων Δράσης, με βάση τα κριτήρια που έχουν οριστεί από τις Ομάδες Δράσης και τα δεδομένα (τεκμήρια) που έχουν προκύψει σε σχέση με την επίδρασή τους.

Το στάδιο αυτό συμπίπτει με το τέλος του διδακτικού έτους, οπότε ο/η Διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον Σύλλογο Διδασκόντων, για να συντάξουν την ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 5 της παρούσης. Η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης συντάσσεται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. από 15 έως 25 Ιουνίου κάθε έτους.

### Άρθρο

3

### Λειτουργίες, θεματικοί άξονες και δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τις τρεις βασικές της λειτουργίες, οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω σε επιμέρους θεματικούς άξονες. Κάθε θεματικός άξονας

περιγράφεται μέσω της παράθεσης μιας σειράς δεικτών, οι οποίοι διαμορφώνουν ένα ενδεικτικό πλαίσιο αναφοράς του περιεχομένου κάθε άξονα και δεν αποτιμώνται ξεχωριστά.

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται σε επίπεδο θεματικού άξονα, σε τετράβαθμη κλίμακα: 1 = μη επαρκής λειτουργία, με αρκετά σημεία προς βελτίωση, 2 = επαρκής λειτουργία με κάποια σημεία προς βελτίωση, 3 = καλή λειτουργία, με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση, 4 = εξαιρετική λειτουργία.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιολογεί το έργο του σχολείου ως προς κάθε λειτουργία και θεματικό άξονα, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις διαθέσιμες υποδομές, και τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της.

Οι λειτουργίες, οι θεματικοί άξονες και οι δείκτες παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:



Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	
Θεματικοί άξονες	Δείκτες
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προγραμματισμός διδακτικού έργου</li> <li>• Εφαρμογή καινοτόμων/ εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών</li> <li>• Ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών και μαθητριών</li> <li>• Ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών</li> <li>• Γλοποίηση δράσεων για την ανάπτυξη του γλωσσικού και επιστημονικού εγγραμματισμού</li> <li>• Εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης</li> <li>• Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων</li> <li>• Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης</li> </ul>
2. Ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</li> <li>• Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης</li> <li>• Εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων</li> <li>• Υποστήριξη για την ένταξη παιδιών προσφύγων</li> </ul>
3. Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Λήψη μέτρων πρόληψης και παρέμβασης</li> <li>• Ενημέρωση και συνεργασία με οικογένεια</li> <li>• Αξιοποίηση υποστηρικτικών δομών</li> </ul>
4. Συμμετοχή του σχολείου και υποστήριξη σε δράσεις - διακρίσεις μαθητών/μαθητριών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υποστήριξη των ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών (π.χ. σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα, όμιλοι)</li> <li>• Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις</li> </ul>
5. Φοίτηση – σχολική διαρροή	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πρόληψη/ περιορισμός περιστασιακών απουσιών των μαθητών/-τριών</li> <li>• Πρόληψη/ περιορισμός φαινομένων διακοπής φοίτησης</li> <li>• Μέριμνα για την ομαλή μετάβαση μεταξύ βαθμίδων</li> </ul>
6. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/-τριών</li> <li>• Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης -Σεβασμός της διαφορετικότητας</li> <li>• Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων</li> </ul>
7. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έμφαση στην πρόληψη και στην τήρηση των κανόνων</li> <li>• Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών</li> <li>• Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών</li> </ul>
8. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου -οικογένειας</li> <li>• Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης, συνεργασίας και επιμόρφωσης γονέων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος</li> </ul>



Διοικητική λειτουργία	
Θεματικοί άξονες	Δείκτες
9. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων</li> <li>• Συλλογικότητα κατά τη λήψη αποφάσεων</li> <li>• Οργάνωση της ενημέρωσης εκπαιδευτικών, μαθητών/-τριών και γονέων</li> <li>• Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού</li> <li>• Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών</li> <li>• Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού</li> </ul>
10. Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κατανομή πόρων</li> <li>• Προστασία και αξιοποίηση σχολικών χώρων – υποδομών</li> <li>• Εκσυγχρονισμός και εμπλουτισμός υποδομών</li> </ul>
11. Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων</li> <li>• Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς (κοινωνικούς φορείς, πολιτιστικούς φορείς, τοπική κοινωνία κ.λπ.)</li> <li>• Εξωστρέφεια και προβολή του έργου του σχολείου</li> <li>• Διάχυση καλών πρακτικών</li> </ul>
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
Θεματικοί άξονες	Δείκτες
12. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις</li> <li>• Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς</li> </ul>
13. Ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για επιμέρους ειδικότητες ή ομάδες ειδικοτήτων</li> <li>• Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης</li> <li>• Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία</li> </ul>
14. Συμμετοχή του προσωπικού σε άλλες δράσεις (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.λπ.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.)</li> <li>• Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ.</li> <li>• Δικτύωση με άλλα σχολεία</li> </ul>

#### Άρθρο 4

##### Διαδικασίες Συλλογικού Προγραμματισμού της σχολικής μονάδας

Ο Συλλογικός Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου αφορά:

**α)** στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο της παροχής του εκπαιδευτικού της έργου, και

**β)** στη συστηματική διαδικασία καθορισμού στόχων βελτίωσης, ιεράρχησης προτεραιοτήτων, επιλογής θεματικών αξόνων εστίασης και κατάρτισης Σχεδίων Δράσης. Στην αρχή του σχολικού έτους και, σε κάθε περίπτωση πριν την **10η Οκτωβρίου**, συγκαλείται, με ευθύνη του/ της Διευθυντή/τριας, ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων για τον ετήσιο Συλλογικό

Προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας. Στη συνεδρίαση, εκτός από τον οικείο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) Παιδαγωγικής Ευθύνης, είναι δυνατόν να προσκληθούν στελέχη του Π.Ε.Κ.Ε.Σ., του Κ.Ε.Σ.Υ., του Κ.Π.Ε., καθώς και μέλη ΔΕΠ, Ερευνητές από Ερευνητικά Κέντρα και επιστήμονες άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων φορέων.

Στο πλαίσιο της αρχικής Συνεδρίασης, ο **Σύλλογος Διδασκόντων**, αξιοποιώντας:

**α)** την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του προηγούμενου σχολικού έτους,  
**β)** τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του/της Σ.Ε.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης,  
**γ)** τις απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα της αρμοδιότητάς του, εφόσον έχουν υποβληθεί πριν την ειδική συνεδρίαση, βάσει των προβλεπόμενων διαδικασιών, και **δ)** τις νέες συνθήκες λειτουργίας ή τις ενδεχόμενες αλλαγές που έχουν επέλθει, προβαίνει:

(i) στον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας όσον αφορά στην καθημερινή λειτουργία της, και

(ii) στο σχεδιασμό δράσεων για τη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας, βάσει της ιεράρχησης των προτεραιοτήτων της και της εκτίμησης των δυνατοτήτων της. Για τον σκοπό αυτό, τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων καταθέτουν προτάσεις για Σχέδια Δράσης που θα αναλάβουν ομάδες 2-5 συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, οι οποίες επιλέγονται τεκμηριωμένα και οριστικοποιούνται με σχετική απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Κάθε εκπαιδευτικός δηλώνει συμμετοχή σε δύο τουλάχιστον Ομάδες Δράσης (Α και Β):

**Δράση Α.** Η υλοποίηση Σχεδίου Δράσης στο πλαίσιο του πρώτου θεματικού άξονα, «Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση» (άρθρο 3) είναι υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε Ομάδα Δράσης μπορεί να συγκροτείται από:

- εκπαιδευτικούς που διδάσκουν κοινά γνωστικά αντικείμενα. Τα μέλη της Ομάδας προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους, λαμβάνοντας υπόψη τα Προγράμματα Σπουδών και τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σχεδιάζουν κοινές διδακτικές πρακτικές, επιλέγουν ή διαμορφώνουν από κοινού συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό, εφαρμόζουν εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών τους κ.λπ.,

- εκπαιδευτικούς διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, που διδάσκουν σε κοινά τμήματα. Τα μέλη της Ομάδας προβαίνουν στο σχεδιασμό διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και μαθητριών τους, την αντιμετώπιση συγκεκριμένων αναγκών ή δυσκολιών κατά τη διδασκαλία τους, την υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων κ.λπ.,

- εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που θα σχεδιάσουν Δράση για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών/παιδαγωγικών πρακτικών, δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων, διαθεματικών προσεγγίσεων, πρακτικών αξιολόγησης κ.λπ. σε διαφορετικά τμήματα και γνωστικά αντικείμενα.

Οι εκπαιδευτικοί θέτουν στη δοκιμασία των πραγματικών συνθηκών της τάξης τους (α) τον προγραμματισμό τους για τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικείμενου, (β) την εφαρμογή του κοινού προγραμματισμού σε πλαίσιο συνδιδασκαλίας ή/και ετεροπαρατήρησης, όταν είναι εφικτό, και (γ) τα συμπεράσματα από τη μεταξύ τους ανατροφοδότηση. Διευκρινίζεται ότι οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στον κοινό προγραμματισμό, σε συνδιδασκαλίες και συναντήσεις ανατροφοδότησης, στο χρονικό πλαίσιο του υπηρεσιακού τους ωραρίου. Ο Διευθυντής ή η Διευθύντρια της σχολικής μονάδας φροντίζει ώστε το ωρολόγιο πρόγραμμα να παρέχει τις σχετικές χρονικές διευκολύνσεις.

**Δράση Β.** Κάθε εκπαιδευτικός εντάσσεται σε μία τουλάχιστον επιπλέον Ομάδα Δράσης, επιλέγοντας ένα δεύτερο θεματικό άξονα (άρθρο 3) με βάση τις ανάγκες, τις προτεραιότητες

και τους στόχους της σχολικής μονάδας, καθώς και τα δικά του/της ενδιαφέροντα. Ο/Η Διευθυντής/τρια και ο Σύλλογος Διδασκόντων φροντίζουν να υπάρχει, κατά το δυνατό, ισοκατανομή Ομάδων Δράσης στις τρεις λειτουργίες της σχολικής μονάδας.

Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι τοποθετημένοι σε περισσότερα από ένα σχολεία συμμετέχουν σε μία τουλάχιστον Δράση (Α ή Β) της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν τις περισσότερες ώρες. Για τη δεύτερη Δράση τους παρέχεται η δυνατότητα επιλογής του σχολείου στο οποίο θα δηλώσουν συμμετοχή.

Ο Συλλογικός Προγραμματισμός, η καταγραφή δηλαδή των στόχων βελτίωσης για την εκάστοτε σχολική χρονιά, ανά θεματικό άξονα, και των τίτλων των Σχεδίων Δράσης που θα αναλάβουν οι Ομάδες, καταχωρίζεται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., μετά από έγκριση του Συλλόγου Διδασκόντων και αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Οι Ομάδες Δράσης, στη συνέχεια, προβαίνουν στον αναλυτικό σχεδιασμό των Δράσεων, τον οποίο επίσης αποτυπώνουν στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., αναφέροντας τους στόχους, το περιεχόμενο, τα μέσα υλοποίησης, τα κριτήρια αξιολόγησης κ.λπ.

Ο Σ.Ε.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης διατυπώνει παρατηρήσεις και προτάσεις επί του σχεδιασμού των Δράσεων στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει το σχεδιασμό του με βάση την ανατροφοδότηση αυτή.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και όποτε κρίνεται αναγκαίο, ο/η Διευθυντής/τρια συγκαλεί το Σύλλογο Διδασκόντων σε συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται, με οποιοδήποτε πρόσφορο τρόπο και τουλάχιστον μια φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να εξετάσουν την πορεία υλοποίησης του Συλλογικού Προγραμματισμού, καθώς και την εφαρμογή τυχόν διορθωτικών παρεμβάσεων.

Στο τέλος του διδακτικού έτους, εξετάζεται η δυνατότητα να παρουσιάσουν οι συνεργαζόμενες ομάδες την εργασία τους σε ειδική εκδήλωση του σχολείου, σε δια-σχολικές συναντήσεις ή σε εκπαιδευτικές ημερίδες ανάλογης θεματικής, με στόχο τη διάχυση καλών πρακτικών.

Η τελική αξιολόγηση της εφαρμογής των Σχεδίων Δράσης λαμβάνει χώρα στο τέλος του διδακτικού έτους, στο πλαίσιο της ειδικής συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων, κατά την οποία οι Ομάδες παρουσιάζουν, αποτιμούν και συζητούν συλλογικά τις εμπειρίες από τη συνεργασία και τις Δράσεις που υλοποίησαν, τους τομείς που θεωρούν ότι βελτίωσαν, τα σημεία στα οποία δυσκολεύτηκαν, τους παράγοντες που τους βοήθησαν ή/και τους δυσκόλεψαν.

Συμπληρωματικά, οι ομάδες προβαίνουν στην λεκτική αυτοαξιολόγηση (1. μη επαρκής, 2. επαρκής, 3. καλή, 4. εξαιρετική) παραμέτρων των Σχεδίων Δράσης, με κριτήρια τις βελτιώσεις, τους εμπλουτισμούς, τους εκσυγχρονισμούς και τις αλλαγές που επήλθαν στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των μελών της ομάδας δράσης, στο πλαίσιο της συνεργασίας τους. Τέλος, οι ομάδες δράσης παραθέτουν, ενδεικτικά, στοιχεία/τεκμήρια που στηρίζουν την αξιολογική αποτίμηση των Δράσεων.

## **Άρθρο 5**

### **Διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, κατά την ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, πραγματοποιείται η εσωτερική αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας.

Η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης συμπληρώνεται και καταχωρίζεται μέχρι τις 25 Ιουνίου κάθε έτους στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., και αποτυπώνει:

1. τη σύντομη περιγραφή της ταυτότητας σχολικής μονάδας (μαθητικό δυναμικό, στελέχωση, υποδομές, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σχολείου με βάση το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον κ.λπ.).

Στο πεδίο αυτό καταγράφονται και οι ιδιαίτερες συν-θήκες που έχουν ενδεχομένως επιδράσει στη λειτουργία της σχολικής μονάδας το σχολικό έτος αναφοράς και πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την αποτίμηση του έργου της,

2. το αποτέλεσμα της αποτίμησης των λειτουργιών της σχολικής μονάδας με ιδιαίτερη αναφορά στους θεματικούς άξονες εστίασης (σε τετράβαθμη κλίμακα σύμφωνα με το άρθρο 3 της παρούσης),
  3. την τεκμηρίωση της αποτίμησης αυτής, με επισύναψη σχετικών τεκμηρίων,
  4. τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες των τριών λειτουργιών της σχολικής μονάδας,
  5. τους στόχους βελτίωσης που είχαν τεθεί στο Συλλογικό Προγραμματισμό με εστίαση στις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας,
  6. τα σημαντικότερα αποτελέσματα των Δράσεων που υλοποιήθηκαν και τον βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί,
  7. τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση των Δράσεων,
  8. την πιθανή ανάδειξη καλών πρακτικών με προτάσεις για αξιοποίησή τους,
  9. προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις,
  10. προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης ή ανάληψης πρωτοβουλιών για το επόμενο σχολικό έτος.
- Συνοπτική έκδοση της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου.

#### **Άρθρο 6**

#### **Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης**

##### **Α. Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολείο**

Οι Σ.Ε.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης μελετούν τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν, μέχρι τις 20 Ιουλίου κάθε έτους, Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. Στην Έκθεση αυτή έχει πρόσβαση ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου, καθώς και το οικείο Π.Ε.Κ.Ε.Σ.

Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης περιλαμβάνει:

1. ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις καθώς και προτάσεις υποστήριξης και βελτίωσης σχετικά με τον Συλλογικό Προγραμματισμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης της σχολικής μονάδας,
2. την τεκμηριωμένη αποτίμηση των λειτουργιών του σχολείου ανά θεματικό άξονα (σε δεκάβαθμη κλίμακα), 3. συνολική εκτίμηση των θετικών σημείων και των αδυναμιών του σχολείου όσον αφορά τις τρεις λειτουργίες, καθώς και προτάσεις βελτίωσης.

Επισημαίνεται ότι ο/η Σ.Ε.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης, κατά τη διατύπωση των ανατροφοδοτικών παρατηρήσεων και προτάσεων, πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις συνθήκες λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας, τα κοινωνικο-πολιτισμικά δεδομένα της, τις προσπάθειες του Διευθυντή/τριας και των εκπαιδευτικών, καθώς και το γενικότερο κλίμα του σχολείου.

##### **Β. Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης σχολείων ευθύνης του/της ΣΕΕ**

Οι Σ.Ε.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης συντάσσουν στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. την Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για το σύνολο των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, το αργότερο μέχρι τις 30 Ιουλίου κάθε έτους.

Η Έκθεση αυτή των Σ.Ε.Ε. αποτυπώνει συνοπτικά:

1. τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες των σχολικών μονάδων ευθύνης τους,
2. προτάσεις για τη βελτίωση των λειτουργιών τους και την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών,

3. συνολική αποτίμηση των Δράσεων των σχολικών μονάδων ευθύνης τους με αναφορά στα σημαντικότερα αποτελέσματά τους, στις καλές πρακτικές που αναδείχθηκαν, στα θέματα που χρήζουν μελέτης στο άμεσο μέλλον καθώς και σε προτάσεις για την αντιμετώπισή τους.

#### **Άρθρο 7**

##### **Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από το ΠΕ.Κ.Ε.Σ.**

Το ΠΕ.Κ.Ε.Σ., αφού λάβει υπόψη τις ετήσιες Εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων καθώς και τις Εκθέσεις των Σ.Ε.Ε. για τα σχολεία ευθύνης τους, συντάσσει, στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ευθύνης του, το αργότερο μέχρι τις 31 Αυγούστου κάθε έτους.

Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. περιλαμβάνει:

1. συνολικές συνοπτικές παρατηρήσεις σχετικά με την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης, ανά θεματικό άξονα,
2. προτάσεις βελτίωσης ανά βαθμίδα και τύπο σχο- λείου,
3. καταγραφή των καλών πρακτικών που αναδείχθηκαν, με παράθεση του υλικού που παρήχθη και προτείνεται για την εφαρμογή σε άλλες σχολικές μονάδες,
4. προτάσεις για διάχυση των επιτυχημένων πρακτικών που αναπτύχθηκαν στις σχολικές μονάδες,
5. προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις,
6. καταγραφή των αναγκών και των τάσεων που αναδείχθηκαν μέσα από τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας,
7. άλλες επισημάνσεις, κατά την κρίση του ΠΕ.Κ.Ε.Σ.

#### **Άρθρο**

**8**

##### **Συντονισμός και Παρακολούθηση**

Την ευθύνη της παρακολούθησης και του συντονισμού της διαδικασίας του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων έχουν:

1. σε περιφερειακό επίπεδο το οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ.,
2. σε εθνικό επίπεδο η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. και το Ι.Ε.Π.

Η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. αξιοποιεί το περιεχόμενο της ψηφιακής εφαρμογής του Ι.Ε.Π. σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, και εστιάζοντας κυρίως στις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.:

**(α)** συντάσσει ετήσια Έκθεση (ν. 4142/2013), εστιάζοντας σε γενι- κές παρατηρήσεις, αναφορικά με τα επιτεύγματα, τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις τάσεις, όπως αυτές προκύπτουν από τις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και

**(β)** εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης και αποτελεσματικότερης οργάνωσης των διαδικασιών του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Εσωτερικής και Εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Οι ετήσιες Εκθέσεις της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. αναρτώνται στην ιστοσελίδα της.

Το Ι.Ε.Π. αξιοποιεί το περιεχόμενο της ειδικής ψηφιακής εφαρμογής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επί- πεδο για την άσκηση των αρμοδιοτήτων του και εισηγείται σχετικά στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με την Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε., στις περιπτώσεις που αυτό κρίνεται ενδεδειγμένο ή αναγκαίο.

#### **Άρθρο 9**

**Ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. για τη σύνταξη του Συλλογικού Προγραμματισμού, της Εσωτερικής και της Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.**

Βάσει της παρ. 9 του άρθρου 33 του ν. 4692/2020, το Ι.Ε.Π. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και λειτουργία ειδικής ψηφιακής εφαρμογής στην οποία συντάσσονται (α) ο Συλλογικός Προγραμματισμός των σχολικών μονάδων, (β) η ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, (γ) οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Σ.Ε.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης, και (δ) η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης από τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ. για το σύνολο των σχολικών μονάδων της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

#### **Άρθρο 10**

#### **Διατάξεις για το πρώτο έτος εφαρμογής του συστήματος Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης σχολικών μονάδων.**

**1.** Κατά το τρέχον σχολικό έτος, δεν προβλέπεται η εφαρμογή των διαδικασιών Συλλογικού Προγραμματισμού του άρθρου 4. Κατά συνέπεια, οι Εκθέσεις Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης θα υποβληθούν σύμφωνα με τα σχετικά άρθρα της παρούσης, χωρίς την αναφορά των σημείων που αφορούν σε θέματα του Συλλογικού Προγραμματισμού και στην υλοποίηση Σχεδίων Δράσης.

Ειδικότερα:

- i. Η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν θα περιλαμβάνει τα σημεία 5-8 του άρθρου 5.
- ii. Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης του Σ.Ε.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης για κάθε σχολείο (Α) δεν θα περιλαμβάνει το σημείο Α. 1 του άρθρου 6.
- iii. Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης σχολείων ευθύνης του/της ΣΕΕ (Β) δεν θα περιλαμβάνει το σημείο Β.3 του άρθρου 6.
- iv. Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων από το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. δεν θα περιλαμβάνει τα σημεία 1, 3, 4 του άρθρου 7.

**2.** Για την προετοιμασία της πρώτης Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (σχολικού έτους 2020-2021):

- ο Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου, μέχρι το τέλος Φεβρουαρίου 2021, συγκαλεί ειδική συνεδρίαση για την ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων σχετικά με το νέο σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων, όπως περιγράφεται στα άρθρα της παρούσης.
- ο Συγκροτούνται ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίες αναλαμβάνουν τη διερεύνηση του έργου του σχολείου σε σχέση με τους 14 θεματικούς άξονες του άρθρου 3, με σκοπό να προετοιμάσουν μέχρι το τέλος Μαΐου 2021 εισήγηση αναφορικά με την αποτίμησή τους. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών κάθε ομάδας και ο αριθμός των θεματικών αξόνων που αναλαμβάνει η κάθε ομάδα εξαρτώνται από τον αριθμό των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.
- ο Οι ομάδες διερεύνησης των θεματικών αξόνων συλλέγουν δεδομένα και τεκμήρια σχετικά με τη λειτουργία και το έργο της σχολικής μονάδας όσον αφορά τον θεματικό άξονα (ή τους θεματικούς άξονες) που έχουν αναλάβει, προκειμένου να συμβάλουν στην κατά το δυνατόν πληρέστερη αποτίμηση του θεματικού άξονα (ή των θεματικών αξόνων).
- ο Στις αρχές Ιουνίου, οι ομάδες διερεύνησης των θεματικών αξόνων παρουσιάζουν τις σχετικές εισηγήσεις τους στην ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων προκειμένου να συζητηθούν από κοινού και να συνταχθεί η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπως ορίζεται στο άρθρο 5, με τους περιορισμούς του παρόντος άρθρου (1.ι).
- ο Στο πεδίο «Ταυτότητα» της σχολικής μονάδας (άρθρο 5.1), όπου περιγράφονται σύντομα τα χαρακτηριστικά της (μαθητικό δυναμικό, στελέχωση, υποδομές, ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά σχολείου με βάση το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον κ.λπ.), καταγράφονται και οι ιδιαίτερες συνθήκες που έχουν ενδεχομένως επιδράσει στη λειτουργία της σχολικής μονάδας το σχολικό έτος αναφοράς και πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την αποτίμηση του έργου της.

3. Οι Σ.Ε.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης μελετούν τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν, μέχρι τις 20 Ιουλίου, Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 6 της παρούσης και τους περιορισμούς του παρόντος άρθρου (1.ii).

4. Οι Σ.Ε.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης συντάσσουν στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. την Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για το σύνολο των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, το αργότερο μέχρι τις 30 Ιουλίου, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 6 της παρούσης και τους περιορισμούς του παρόντος άρθρου (1.iii).

5. Το Π.Ε.Κ.Ε.Σ., αφού λάβει υπόψη τις ετήσιες Εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, καθώς και τις Εκθέσεις των Σ.Ε.Ε. για τα σχολεία ευθύνης τους, συντάσσει, στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ευθύνης του, το αργότερο μέχρι τις 31 Αυγούστου, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 7 της παρούσης και τους περιορισμούς του παρόντος άρθρου (1.iv)

### Υπουργική Απόφαση

108906/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021

#### **Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.3**

Άρθρο 1. Σκοπός και στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Άρθρο 2. Προγραμματισμός - Υλοποίηση - Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Άρθρο 3. Λειτουργίες, άξονες και δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Άρθρο 4. Διαδικασίες Συλλογικού Προγραμματισμού της σχολικής μονάδας.

Άρθρο 5. Διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης - Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Άρθρο 6. Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης

Άρθρο 8. Συντονισμός και Παρακολούθηση

Άρθρο 9. Ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. για τη σύνταξη του Συλλογικού Προγραμματισμού, της Εσωτερικής και της Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.4

<sup>3</sup> <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-108906-gd4-2021.html>

<sup>4</sup> <http://iep.edu.gr/el/axiologisi-syxnes-erotiseis>

#### 4.2.2. Διαπιστώσεις - Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ασκούνται, σε πλήρη αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτικού συστήματος (συγκεντρωτισμός, κορπορατισμός, πελατειακές σχέσεις, απουσία μακροχρόνιου σχεδιασμού και προγραμματισμού, «υπουργοκεντρικός χαρακτήρας» των μεταρρυθμίσεων).

Ειδικά στον χώρο της δημόσιας διοίκησης και της εκπαίδευσης, είναι εμφανής η αδυναμία υλοποίησης θεσμικών ρυθμίσεων σχετικά με τον προγραμματισμό/σχεδιασμό, την αξιολόγηση, λογοδοσία, αποτελεσματικότητα και εποπτεία τόσο του συστήματος ως σύνολο, όσο και του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Σαλτερής & Κρασσάς, 2006).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του '80 χαρακτηρίστηκαν από την αδυναμία θεσμοθέτησης οποιουδήποτε συστήματος Σχεδιασμού/προγραμματισμού, Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών. Όλες οι νομοθετικές πρωτοβουλίες του Υπουργείου Παιδείας παρέμειναν ανενεργές καθώς συνάντησαν την απόρριψη από την πλευρά των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Αθανασιάδης, 2001).

Η συγκρότηση ενός συστήματος Σχεδιασμού/Προγραμματισμού & Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση υλοποιήθηκε σταδιακά κατά την περίοδο 2010-2014 στο πλαίσιο της εισαγωγής της Αξιολόγησης στον δημόσιο τομέα και αφορούσε:

- α) στον προγραμματισμό και στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας,
- β) στην αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών),
- γ) στην αξιολόγηση δομών και υπηρεσιών (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016).

Η εισαγωγή του Προγραμματισμού και της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε σε εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες, καθώς, η χώρα περιήλθε από το 2010 σε «κατάσταση εξαίρεσης» με την ταυτόχρονη επιβολή ενός καθεστώτος «ελεγχόμενης χρεοκοπίας» (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016: 250). Η ευρύτερη και διαρκής πολιτική, οικονομική και κοινωνική «κρίση» της περιόδου τροφοδότησε καταλυτικά την «κρίση στην εκπαίδευση». Το εγχείρημα για την εισαγωγή του Προγραμματισμού/Αξιολόγησης (2010-2014), επηρεάστηκε, μεταξύ άλλων, από:

- α) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (εσωστρέφεια, αδράνεια, κορπορατισμός, πελατειακές σχέσεις, έλλειμμα εμπιστοσύνης μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας),
- β) τις γενικότερες συνθήκες της οικονομικής και πολιτικής κρίσης της περιόδου που ανέδειξαν το έλλειμμα των αναγκαίων μεταρρυθμίσεων και τις διαχρονικές παθογένειες, στρεβλώσεις, αδυναμίες του πολιτικού και οικονομικού συστήματος της χώρας
- γ) τις αυστηρές δημοσιονομικές πολιτικές της περιόδου (αποδόμηση του κράτους πρόνοιας, μειώσεις μισθών, μείωση εκπαιδευτικών δαπανών, κατάργηση αντισταθμιστικών πολιτικών, συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, μετατάξεις και απολύσεις εκπαιδευτικών),
- δ) την ουσιαστική αποτύπωση τόσο σε «συμβολικό» όσο και σε πραγματικό επίπεδο των εννοιών του «ελέγχου» και της «επιτήρησης» στο χώρο της κοινωνίας και της εκπαίδευσης (Σαλτερής & Κρασσάς, 2006).





**Β΄ ΜΕΡΟΣ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ :  
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ  
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 5.1. Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση

#### Εισαγωγικά

Για να μπορέσει η σχολική μονάδα να γίνει φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτείται ένας νέος οργανωτικός σχεδιασμός με κυριότερη έμφαση όχι τόσο στα οργανωτικά και γραφειοκρατικά σχήματα, αλλά σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας, έρευνας και δράσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας (Βεργιοπούλου, 2016: 267).

Σύμφωνα και με το Λαΐνα (2000), η διαμόρφωση στρατηγικού προγραμματισμού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας προϋποθέτει σημαντικό βαθμό *αυτονομίας*. Μια τέτοιου βαθμού αυτονομία θα σήμαινε την υιοθέτηση ενός αποκεντρωτικού συστήματος και τη θεμελίωση αυτού σε δημοκρατικές αρχές, με βάση τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Αυτή η μορφή αυτονομίας, εξάλλου, απαιτεί μια μορφή οργάνωσης της σχολικής μονάδας που θα είναι εύκαμπτη και ευέλικτη για να μπορεί να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται εύκολα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

#### 5.1.1. Προσεγγίσεις στρατηγικού σχεδιασμού

Ο στρατηγικός σχεδιασμός/προγραμματισμός, όπως είδαμε στην πρώτη ενότητα επιδιώκει να εξοπλίσει τον οργανισμό ώστε να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται στο δυναμικά μεταβαλλόμενο περιβάλλον σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα. Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα αναδείχθηκε σε βασικό εργαλείο οργάνωσης της ανάπτυξης, ιδιαίτερα στις χώρες κεντρικού σχεδιασμού.

Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν διάφορες τεχνικές και μοντέλα σχεδιασμού. Τα μοντέλα αυτά στόχευσαν εναλλακτικά στον προσανατολισμό των επενδύσεων στον χώρο της εκπαίδευσης με τρόπο που να υπηρετεί: α) τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (μοντέλο Ανθρώπινου Δυναμικού), β) τις ανάγκες της κοινωνικής ζήτησης για εκπαίδευση (μοντέλο Κοινωνικής Ζήτησης), γ) τις ανάγκες επιμέρους τομέων της εκπαίδευσης με την καλύτερη απόδοση (μοντέλο Κόστους-Οφέλους), δ) αρμονικούς συνδυασμούς αυτών των αναγκών (Πλουραλιστικές Προσεγγίσεις) (Λαΐνας, 2000).

Τα μοντέλα αυτά δέχθηκαν κριτική α) για το μονόπλευρο ενδιαφέρον τους για σχεδιασμό, αλλά όχι για την εφαρμογή του, β) για τον κεντρικό (top-down) και τεχνοκρατικό χαρακτήρα τους και γ) για την μειωμένη προσοχή στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον (IIEP, 2012: 9).

Ο σύγχρονος στρατηγικός σχεδιασμός ως προσέγγιση προσπάθησε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα των προηγούμενων μοντέλων.

**Ορισμός 2:** Στρατηγικός Σχεδιασμός είναι η διαδικασία με την οποία ο οργανισμός διαμορφώνει και προσαρμόζει στις προκλήσεις του μέλλοντος την αποστολή του, το όραμα του, τους μακροπρόθεσμους στόχους και τις στρατηγικές του.

**Ορισμός 3:** Ο στρατηγικός σχεδιασμός είναι ένα εργαλείο διοίκησης που βοηθά τον οργανισμό να βελτιώσει την απόδοσή του, διασφαλίζοντας ότι τα μέλη του οργανισμού εργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων και προσαρμόζοντας συνεχώς την κατεύθυνση του οργανισμού στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον στη βάση των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται (ΙΙΕΡ, 2012: 10).

Ποια είναι η διαφορά μεταξύ των δύο ορισμών; η διαφορά έγκειται στην έμφαση που δίνεται στον δεύτερο στην συμμετοχή, στον προσανατολισμό με βάση τα αποτελέσματα, στην ευέλικτη εφαρμογή και στον επαναληπτικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Ο στρατηγικός σχεδιασμός οδηγεί στην ανάπτυξη ενός σχεδίου για την επίτευξη δέσμης στόχων για μια πολυετή περίοδο με την παραδοχή ότι οι συνθήκες στο μέλλον διασφαλίζουν την εφαρμογή του σχεδιασμού.

### Επισήμανση

Βασικά στάδια του στρατηγικού σχεδιασμού/προγραμματισμού είναι:

- α) η ανάλυση της παρούσας κατάστασης, του εσωτερικού & εξωτερικού περιβάλλοντος,
- β) η ανάπτυξη/επιλογή των στρατηγικών επιλογών (πολιτικών) και η εξειδίκευσή τους σε επιμέρους σκοπούς και στόχους,
- γ) η διαμόρφωση του οράματος για μια μελλοντική ιδανική εικόνα του οργανισμού,
- δ) η παρακολούθηση της υλοποίησης, η μέτρηση και αξιολόγηση της προόδου (εκθέσεις) και η ανάληψη διορθωτικών παρεμβάσεων (Μαυρογιώργος, 2002).



Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος οδηγεί πολλούς να θεωρούν ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός ανήκει αποκλειστικά στο Υπουργείο Παιδείας και στα κεντρικά επιτελικά όργανα όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Πράγματι ο στρατηγικός σχεδιασμός κυριαρχεί στο εθνικό επίπεδο, αφού αφορά γενικά τη χάραξη και τον σχεδιασμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεδομένου λοιπόν, ότι οι βασικές παράμετροι της εκπαίδευσης καθορίζονται σε κεντρικό ή και υπερεθνικό (π.χ. ΕΕ) επίπεδο, έχει επικρατήσει η άποψη ότι στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ο προγραμματισμός αφορά κυρίως θέματα λειτουργίας του σχολείου. Και πράγματι, η σχολική μονάδα αποτελεί σε μεγάλο βαθμό φορέα υποδοχής και εκτέλεσης της κεντρικά διαμορφωμένης πολιτικής. Όσο όμως υποχωρεί ο συγκεντρωτισμός και ενισχύεται η αντίληψη για ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, γίνεται όλο και πιο σαφές ότι οι αυτές “πατερναλιστικές” αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών σταδιακά θα ανήκουν στο παρελθόν Παπακωνσταντίνου, 2012). (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016).

- **ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ - ΑΥΤΟΤΕΛΕΙΑ**
- **ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

**«Η αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων και η απόδοση στους Διευθυντές και εκπαιδευτικούς δυνατότητας λήψης αποφάσεων και ανάληψης ουσιαστικών ευθυνών, (απέναντι στην κεντρική εξουσία, στην κοινωνία και τους γονείς), « τους κάνει να γίνονται «δικηγόροι» του έργου τους και των επιδόσεών των σχολικών τους μονάδων και να μην καλύπτονται πίσω από τις αστοχίες του κράτους, αλλά και την φράση «το κράτος διαμορφώνει την πολιτική και δίνει τις εντολές, εμείς είμαστε υπεύθυνοι μόνο για την εφαρμογή τους»**

(Παπακωνσταντίνου, 2012: 31).

Το σχολείο μέσα στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας του και στηριγμένο στην επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών γίνεται πλέον φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αντιλαμβάνονται ότι μπορούν, με βάση το όραμά τους για την εκπαίδευση και το σχολείο, να προβαίνουν: α) σε κριτική υποδοχή και συνδιαμόρφωση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και β) σε ανάληψη πρωτοβουλιών μακράς πνοής για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προκλήσεων και αναγκών του σχολείου (Κατσαρός, 2017. Ξυροτύρη – Κουφίδου, 2000. Μπουρέλου, 2014. Παγώνη, 2018. Παπαχρήστος & Παγώνη, 2017. Παπαναούμ. 2000. Πασιάς, 2012 & 2016).

Προϋποθέσεις για την ανάδειξη του σχολείου σε φορέα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι:

- η ύπαρξη κουλτούρας, ενιαίων αξιών, επεξεργασμένου οράματος,
- η ενισχυμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας,
- η ύπαρξη θεσμών λογοδοσίας,
- η συστηματική συμβουλευτική, καθοδήγηση και υποστήριξη της ΣΜ,
- η εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων,
- το δημοκρατικό σύστημα οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015).

### 5.1.2. Η διαμόρφωση του Οράματος

Σε τι συνίσταται το Όραμα; «Το όραμα συνίσταται σε μια ιδέα ή εικόνα για ένα επιθυμητό-ιδανικό μέλλον της οργάνωσης. Αποτελεί μια κοινή ελπίδα των μελών της οργάνωσης για ένα καλύτερο- επιθυμητό μέλλον, το οποίο εκφράζει τις συλλογικές και ατομικές προσδοκίες, αξίες και επιθυμίες» (Μπουραντάς, 2002: 356). Αποτελεί σημείο εκκίνησης, βάση και οδηγό για κάθε μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Αποσαφηνίζει τη γενική κατεύθυνση και μειώνει τη σύγχυση, συμβάλλει στον συντονισμό όλων των μελών και ομάδων, ενεργοποιεί, κινητοποιεί τα μέλη και δίνει νόημα στην καθημερινότητα της εργασιακής ζωής.

Σε σχέση με το όραμά του κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να:

- Διασφαλίζει ότι το όραμά του είναι ξεκάθαρο και εύληπτο, κατανοητό, επιθυμητό από όλους, εφικτό και ευέλικτο, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και συμβατό με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Διασφαλίζει ότι το όραμά του “εκφράζει υψηλά ιδανικά και πρόοδο, να είναι φιλόδοξο, να απαιτεί προσπάθεια, θυσίες, ενέργεια και να δημιουργεί ενθουσιασμό και συγκινησιακή δέσμευση στους ανθρώπους” (Μπουραντάς, 2002: 358).
- Επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου το οράματος και των αξιών στην καθημερινή πρακτική.
- Διασφαλίζει ότι οι συμπεριφορές όλων των μελών, αλλά ιδιαίτερα όσων έχουν ενισχυμένο ηγετικό ρόλο, είναι συμβατές με το όραμα, επιβραβεύοντας και ενισχύοντας τις θετικές συμπεριφορές.
- Διασφαλίζει την διάχυση του οράματος και να εμπλέκει όλη σχολική κοινότητα για τη διαμόρφωση και την υλοποίηση του οράματος, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. (Κατσαρός, 2008).

Το όραμα κάθε οργανισμού συνδέεται με το μέλλον και προσδιορίζει την επιθυμητή αλλαγή. Στις περιπτώσεις που η αλλαγή προϋποθέτει μεταβολές στην κουλτούρα και τον πυρήνα των αξιών του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι απαραίτητη η εφαρμογή μοντέλων διοίκησης, όπως η “Διοίκηση μέσω Αξιών” και η υιοθέτηση μορφών ηγεσίας με συμμετοχικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα (Παπακωνσταντίνου, 2013). (Κατσαρός, 2017).

### 5.1.3. Αποτελεσματικός στρατηγικός σχεδιασμός: Οι Προϋποθέσεις

Η προετοιμασία για έναν αποτελεσματικό στρατηγικό σχεδιασμό (Σ.Σ.), αφορά μεταξύ άλλων και τα εξής (Βεργιοπούλου, 2016):

- Τον καθορισμό ειδικών θεμάτων και επιλογών που δεσμεύουν τη διαδικασία σχεδιασμού. Σε αυτή τη φάση πρέπει να αναλύεται η συνολική διαδικασία του Σ.Σ., να προσδιορίζονται οι επιμέρους αρμοδιότητες και τα ειδικά θέματα και να ανατίθενται στα κατάλληλα πρόσωπα.
- Συγκρότηση Επιτροπής Σχεδιασμού με σκοπό την καθοδήγηση και την οργάνωση της διαδικασίας. Η επιτροπή αυτή πρέπει να έχει ευέλικτη σύνθεση (3-7 μέλη, ανάλογα με το μέγεθος του οργανισμού) και να αποτελείται από μέλη του οργανισμού που μπορούν

να ηγηθούν της αλλαγής και μπορεί να διαθέτουν τυπική ή άτυπη εξουσία, που θα είναι οραματιστές και πρακτικοί ταυτόχρονα.

- Ανάπτυξη αναγκαίας οργανωτικής δομής. Στο πλαίσιο του σχολείου έχει διαπιστωθεί ότι πιο αποτελεσματικά λειτουργούν το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης και η διοίκηση μέσω αξιών.

**Στη φάση αυτή είναι απαραίτητο ο ρόλος των στελεχών να είναι εμπυχωτικός, συντονιστικός και διευκολυντικός** και η οργανωτική δομή να βασίζεται στη διαμόρφωση συμμετοχικών ομάδων και στη συναίνεση:

- Όλος ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να εμπλέκεται στη συγκρότηση των συνεργατικών ομάδων και σε συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
- Παράλληλα, πρέπει να γίνεται προσπάθεια για μείωση της κάθετης γραφειοκρατικής ελεγκτικής δομής, ενίσχυση των οριζόντιων μορφών αυτοελέγχου και προώθησης ευέλικτων διαδικασιών.
- Απαραίτητη είναι η διεύρυνση και εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε εργαζόμενους για δράση σε πολλαπλά επίπεδα.
- Η προσέγγιση των πιθανών αντιστάσεων θα συμβάλλει καθοριστικά στην προώθηση αλλαγών.
- Απαραίτητη είναι η δημιουργία ενός καθοδηγητικού συνασπισμού με χαρακτηριστικά του: στελέχη μη απομονωμένα, στελέχη με ηγετικές ικανότητες, στελέχη με διοικητικές ικανότητες, στελέχη με αξιοπιστία και καλή φήμη, στελέχη συνεργάσιμα μεταξύ τους (Κατσαρός, 2008).
- Συγκέντρωση πληροφοριών για λήψη βασικών αποφάσεων. Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητη η αξιοποίηση μεθόδων και εργαλείων καταγραφής της πραγματικότητας (έρευνα με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, συστηματική παρατήρηση κλπ.) και στο βαθμό που είναι δυνατόν η χρήση δεικτών και μετρήσεων για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων. Η διεύρυνση της συμμετοχής όλων των μελών στις διαδικασίες διασφαλίζει επίσης την καλύτερη πληροφόρηση (Μπουρέλου, 2014).

#### 5.1.4. Ανάλυση του Περιβάλλοντος

Με την ανάλυση της κατάστασης και του περιβάλλοντος ο οργανισμός επιχειρεί να καθορίσει δυνατότητες, αδυναμίες, πόρους, ικανότητες, συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος. Όταν εφαρμοστεί αποτελεσματικά συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας αξιόπιστης βάσης πληροφοριών για την τεκμηρίωση των αποφάσεων και οδηγεί στην επιλογή 5-10 βασικών επιδιώξεων και αναμενόμενων αποτελεσμάτων (Τύπας & Καταρός, 2003).

Μια τεχνική που αξιοποιείται για αυτόν τον σκοπό είναι η SWOT ανάλυση. Κατά την ανάλυση αυτή μελετώνται στον οργανισμό:

- **Τα δυνατά σημεία (Strengths). Απαντώνται ερωτήματα όπως:**

- ✓ Ποια είναι τα πλεονεκτήματα;
- ✓ Τι πράττει ο οργανισμός καλά;
- ✓ Τι θεωρούν οι άλλοι ως δυνατά σημεία του οργανισμού;



- ✓ Ποιοι είναι οι διαθέσιμοι πόροι που είναι μοναδικοί ή έχουν το μικρότερο συγκριτικά κόστος;
- **Οι αδυναμίες (Weaknesses). Απαντώνται ερωτήματα όπως:**
  - ✓ Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;
  - ✓ Τι γίνεται λάθος;
  - ✓ Τι θα έπρεπε να αποφευχθεί;
  - ✓ Τι θεωρούν οι άλλοι ως ενδογενή αδυναμία;
- **Οι ευκαιρίες (Opportunities). Απαντώνται ερωτήματα όπως:**
  - ✓ Ποιες είναι οι καλές ευκαιρίες που προβάλλουν;
  - ✓ Ποιες είναι οι ενδιαφέρουσες τάσεις που υπάρχουν;
  - ✓ Ποιες ευνοϊκές αλλαγές υπάρχουν στην κρατική πολιτική, στο κοινωνικό επίπεδο, στην τεχνολογία και τις αγορές, σε μικρή ή μεγάλη κλίμακα
- **Οι απειλές (Threats).**
  - ✓ Ποια εμπόδια εμφανίζονται συνήθως;
  - ✓ Τι κάνουν οι ανταγωνιστές (για παράδειγμα κάποιο όμορο σχολείο ή η ιδιωτική εκπαίδευση);
  - ✓ Εμφανίζονται αλλαγές στις απαιτήσεις από την εκπαίδευση;
  - ✓ Υπάρχουν προβλήματα λόγω αλλαγών στην τεχνολογία;
  - ✓ Υπάρχουν χρηματοδοτικά ή χρηματοοικονομικά προβλήματα;

### 5.1.5. Διαμόρφωση στρατηγικών σκοπών & στόχων

Στο στάδιο αυτό επιχειρείται ατομικά ή με ομαδική εργασία ή με θεσμικά προβλεπόμενες τεχνικές λήψης αποφάσεων, με τον καθοριστικό ρόλο της ηγεσίας:

- I. ο καθορισμός των μακροπρόθεσμων ευρύτερων προσεγγίσεων (στρατηγικές),
  - II. ο προσδιορισμός των γενικότερων αναμενόμενων αποτελεσμάτων (σκοποί),
  - III. η επιλογή των ειδικότερων αναμενόμενων αποτελεσμάτων (στόχοι).
- Στη διαδικασία αυτή κρίσιμο ρόλο παίζει η διάκριση των σκοπών και στόχων με βάση τον χρόνο επίτευξης, τον βαθμό προτεραιότητας και τις πιθανότητες επίτευξης. Η διαδικασία έχει δυναμικό χαρακτήρα και επιβάλλεται η ευελιξία, η επαναξιολόγηση της εκτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης, της αποστολής και γενικά των εκτιμήσεων προηγούμενων σταδίων, υπό το φως νέων δεδομένων ή δυσκολιών που προκύπτουν.
  - Αναγκαίο στο στάδιο αυτό είναι το «Παραδοτέο», ένα δηλ. σχέδιο που περιλαμβάνει τις στρατηγικές κατευθύνσεις, τους μακροπρόθεσμους σκοπούς και τους εξειδικευμένους στόχους.
  - Οι στόχοι πρέπει να απορρέουν και να είναι σε αντιστοιχία με τις προτεραιότητες της υπηρεσίας, και να διασφαλίζουν τρόπους μέτρησης της επίτευξής τους. Τα βασικά χαρακτηριστικά τους αποδίδονται με το ακρωνύμιο SMART, αφού πρέπει να είναι εξειδικευμένοι (Specific), μετρήσιμοι (Measurable), συμφωνημένοι (Agreed), ρεαλιστικοί (Realistic) και χρονοπρογραμματισμένοι (Time Bound).

Χρήσιμα εργαλεία σχεδιασμού, ελέγχου, αξιολόγησης και αναπροσανατολισμού της δράσης των κάθε είδους οργανώσεων, ανεξαρτήτως του παραγωγικού τους αντικειμένου, είναι οι «**δείκτες**» (ΑΕΕ, 2012).

Η ύπαρξη δεικτών αποτελεί προϋπόθεση τόσο για τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων όσο και την διακρίβωση της επίτευξής τους, αφού «Ότι μπορεί να μετρηθεί μπορεί να επιτευχθεί». Γενικοί και ειδικοί δείκτες για όλη τη Δημόσια Διοίκηση έχουν θεσμοθετηθεί στο πλαίσιο της Διοίκησης μέσω Στόχων με τον Ν.3220/04.

**Πλέγμα δεικτών για τη σχολική μονάδα έχει προταθεί στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ).**

## Επίπεδα Αυτοαξιολόγησης

Το πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα διακρίνεται σε τέσσερα κλιμακωτά επίπεδα, τα οποία αποτελούνται από:



7

## 1<sup>ο</sup> Επίπεδο: Πεδία Αυτοαξιολόγησης

Το πρώτο επίπεδο αυτοαξιολόγησης, αποτελείται από τα ακόλουθα πέντε Πεδία:

- 1ο Πεδίο: **Μέσα και Πόροι**
- 2ο Πεδίο: **Οργάνωση και Διοίκηση σχολείου**
- 3ο Πεδίο: **Κλίμα και Σχέσεις**
- 4ο Πεδίο: **Εκπαιδευτικές Διαδικασίες**
- 5ο Πεδίο: **Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα**

8

## 2<sup>ο</sup> Επίπεδο: Τομείς Αυτοαξιολόγησης

Το δεύτερο επίπεδο αυτοαξιολόγησης, περιλαμβάνει τους τομείς οι οποίοι κατανέμονται στα πεδία αυτοαξιολόγησης, ως εξής:

### Πεδίο 1. Μέσα και Πόροι

- Τομείς: α) Υλικοτεχνική υποδομή, β) Οικονομικοί Πόροι, γ) Ανθρώπινο δυναμικό.

### Πεδίο 2: Οργάνωση και Διοίκηση σχολείου

- Τομείς: α) Οργάνωση του σχολείου, β) Διοίκηση του σχολείου, γ) Αξιοποίηση Μέσων-Πόρων

### Πεδίο 3: Κλίμα και Σχέσεις

- Τομέας: Κλίμα και Σχέσεις στο σχολείο

### Πεδίο 4: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες

- Τομείς: α) Εφαρμογή προγράμματος σπουδών, β) Ποιότητα της διδασκαλίας, γ) Οργάνωση της τάξης, δ) Εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ε) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

### Πεδίο 5: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

- Τομείς: α) Φοίτηση/Διαρροή, Επίδοση/Πρόοδος μαθητών, Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη Μαθητών.

## 3<sup>ο</sup> Επίπεδο: Δείκτες Αυτοαξιολόγησης

Κάθε τομέας αυτοαξιολόγησης, διακρίνεται σε επιμέρους βασικούς δείκτες ή κατηγορίες δεικτών αυτοαξιολόγησης.

Ο κάθε δείκτης αντιπροσωπεύει/εκφράζει/χαρακτηρίζει/αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες παραμέτρους που θεωρούνται καθοριστικές στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Ο δείκτης αποτελεί το ουσιαστικό επίπεδο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Για παράδειγμα, ο τομέας «Υλικοτεχνική υποδομή» διακρίνεται, ενδεικτικά, στους δείκτες:

- Γενικά Χαρακτηριστικά του σχολείου (είδος, θέση, μορφή κτιρίου).
- Χώροι του σχολείου (εξωτερικοί – εσωτερικοί/αίθουσες).
- Επίπλωση.
- Εξοπλισμός (διδασκτικά – εποπτικά μέσα).

Πηγή: Πασιάς & Παπαχρήστος (2012)

### Κείμενο Αναφοράς

Κάθε δείκτης αντιπροσωπεύει συγκεκριμένες παραμέτρους που θεωρούνται καθοριστικές για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και συνιστά το ουσιαστικό επίπεδο της αξιολόγησής του...

Κάθε δείκτης ή κατηγορία δεικτών αποτιμάται βάσει κριτηρίων.

Τα κριτήρια αποτελούν επιμέρους δομικά στοιχεία ενός δείκτη και συγκροτούνται με βάση ενδείξεις και αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας. Με τα κριτήρια επιχειρείται η διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου σε βασικά εκπαιδευτικά θέματα, τα οποία συνθέτουν το συγκεκριμένο δείκτη. Επιπλέον, συνιστούν και επιμέρους σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα, τα οποία τίθενται προς αξιολόγηση από τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Για την εκτίμηση της σχολικής πραγματικότητας ως προς τα επιμέρους κριτήρια ποιότητας, μπορούν να αξιοποιηθούν ποσοτικά δεδομένα άμεσα διαθέσιμα στη σχολική μονάδα (δεδομένα καταγεγραμμένα σε φόρμες αποτύπωσης ή ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, όπως π.χ. αριθμός αιθουσών, επιφάνεια αιθουσών ανά μαθητή, μαθητές ανά Η/Υ), αλλά και δεδομένα – ποιοτικά και ποσοτικά - τα οποία συγκεντρώνονται με την αξιοποίηση άλλων ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων άντλησης πληροφοριών (ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις για τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για θέματα ποιότητας του έργου κ.λπ.). (ΑΕΕ, 2012: 19-20).

Από την επεξεργασία **δεδομένων - κριτηρίων – δεικτών**, προκύπτουν εκθέσεις αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και προτάσεις βελτίωσης που είναι εξαιρετικά χρήσιμες για τη διαμόρφωση των στρατηγικών, των σκοπών και των στόχων του οργανισμού.

### 5.1.6. Κατάρτιση στρατηγικού πλάνου

Στο στάδιο αυτό με ευθύνη της Επιτροπής Σχεδιασμού ή του καθοδηγητικού συνασπισμού:

- γίνεται η σύνθεση των παραδοτέων των προηγούμενων βημάτων και συντάσσεται ως τελικό κείμενο το Στρατηγικό Σχέδιο (Σ.Σ.)
- στη συνέχεια το κείμενο υποβάλλεται για παρατηρήσεις στους υπευθύνους και στις ομάδες με καθορισμό χρόνου ανταπόκρισης
- καθορίζονται οι προτεραιότητες και τα Επιχειρησιακά Σχέδια για εξειδίκευση του Σ.Σ.
- αξιολογείται ο βαθμός ανταπόκρισης του Σ.Σ. στις προτεραιότητες και τις κατευθύνσεις του οργανισμού σε συνεργασία Επιτροπής και ηγεσίας
- διασφαλίζεται η σύμφωνη γνώμη όλων των εμπλεκομένων.

**Ενδεικτικά, τα περιεχόμενα του Στρατηγικού Σχεδίου είναι:**

- α. Εισαγωγή (σημείωμα του πολιτικά υπεύθυνου που παρουσιάζει το σχέδιο και διατυπώνει τη δέσμευση όλων για την υλοποίηση του)
- β. Σύνομη παρουσίαση (σύνομη περιγραφή του στρατηγικού σχεδίου με παρουσίαση του οράματος, αποστολής και στόχων και της διαδικασίας σχεδιασμού)
- γ. Αποτύπωση αποστολής και οράματος (καταγράφει και ορίζει τον προσανατολισμό του οργανισμού, γιατί υπάρχει, σε τι ωφελεί την κοινωνία)
- δ. Παρουσίαση του οργανισμού και ιστορικά στοιχεία (βασικά χαρακτηριστικά, δράσεις, αλλαγές του οργανισμού)
- ε. Κρίσιμα θέματα –άξονες προτεραιότητας (εξειδικεύει τις στρατηγικές επιλογές του σχεδίου και διευκρινίζει την άποψη του οργανισμού)
- στ. Σκοποί και στόχοι (καταγράφεται το σχέδιο δράσης του οργανισμού και συμβάλλει στην διατύπωση του επιχειρησιακού σχεδιασμού. Καταγράφονται κατά ομάδα εφόσον ο σχεδιασμός αφορά σε περισσότερα προγράμματα)

ζ. Διαχείριση σκοπών και στόχων (διακρίνουμε τους σκοπούς και στόχους που αφορούν στην οργανωσιακή ανάπτυξη από τους στόχους βελτίωσης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών)

η. Χρηματοδότηση

θ. Χρονοπρογραμματισμός υλοποίησης

ι. Σύστημα διοίκησης (περιγραφή του τρόπου οργάνωσης και διοίκησης για την εφαρμογή του σχεδιασμού) (Βεργιοπούλου, 2016. Κουτούζης, 1999β. Κωνσταντίνου, 2002. Μακρυδημήτρης, 2007. Μπουρέλου, 2014).

## 5.2. Λειτουργικός Προγραμματισμός στην Εκπαίδευση

Στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, οι στρατηγικοί στόχοι, αυτοί που καθορίζουν τη γενικότερη πορεία, είναι δύσκολο να διαμορφωθούν ανεξάρτητα από τους στρατηγικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και τους περιορισμούς που αυτό θέτει. Αντίθετα, ο λειτουργικός προγραμματισμός είναι μια πιο εφικτά προσαρμόσιμη διαδικασία σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Σε σχολικό επίπεδο, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός πραγματοποιείται από τη Διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς και αναφέρεται κυρίως σε θέματα καταμερισμού της εργασίας και της οργάνωσης της σχολικής ζωής.

Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου, ως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και το συντονισμό της σχολικής ζωής, πρέπει με την έναρξη της σχολικής χρονιάς να ερευνήσει και να προγραμματίσει τις μελλοντικές δραστηριότητες του σχολείου, κατά τρόπο που να οδηγούν στην κατεύθυνση υλοποίησης των αντικειμενικών σκοπών του ιδρύματος (Βεργιοπούλου, 2016). (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Τελικά, σε σχέση με τον σχεδιασμό - προγραμματισμό, το μόνο που προβλέπεται και «υλοποιείται» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και τις σχολικές μονάδες, σε μικρό βέβαια, βαθμό, είναι ο λειτουργικός προγραμματισμός που καλύπτει μια σχολική χρονιά (βλέπε το Π.Δ. 79/2017. Ν. 4547/2018. Ν. 4692/2020) και αφορά θέματα που ανήκουν στις τρέχουσες δραστηριότητες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας (Λεμπέση, 2017. Παγώνη, 2018).

**Η διαδικασία του περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις:** α) Καθορισμός των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού, β) Προσδιορισμός της υφιστάμενης κατάστασης του οργανισμού, γ) Καταγραφή εναλλακτικών λύσεων ή προτάσεων, δ) Επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής λύσης ή πρότασης, ε) Εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος δράσης που επιλέχθηκε, στ) Αξιολόγηση της υλοποίησης και των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

**Η λειτουργία του αφορά τη δράση της σχολικής μονάδας και πρέπει να καλύπτει ορισμένες προϋποθέσεις, όπως:** α) να καθορίζονται με σαφήνεια οι επιμέρους στόχοι, β) να συμμετέχουν στη διαδικασία όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας (διευθυντής/ντριά, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κλπ.), γ) να καταλήγει σε αντικειμενικά, σαφή και ευέλικτα σχέδια προγράμματα, δ) να υπάρχει καλός συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων μερών (Παπαχρήστος, 2014. Πασιάς, 2012. Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016).

Βέβαια, αυτή η λειτουργία του είναι μια δύσκολη υπόθεση και δεν εξαρτάται μόνο από τις ικανότητες των εμπλεκόμενων. Πολλές φορές επηρεάζεται αρνητικά από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες όπως: η αβεβαιότητα του οργανωσιακού περιβάλλοντος, η έλλειψη χρόνου και η αύξηση των εξόδων, η αντίσταση στην αλλαγή από το εσωτερικό της εκπαιδευτικής μονάδας και τέλος η επίδραση από εξωοργανωσιακούς παράγοντες (Σαΐτης, 2002: 74-81).

### 5.2.1. Υλοποίηση του Λειτουργικού Προγραμματισμού

#### **A. Διαδικασία υλοποίησης: τα υποχρεωτικά σημεία μετάβασης.**

Χωρίς να θεωρούμε την υλοποίηση του σχεδιασμού - προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας σαν μια διαδικασία μονολιθική, μπορούμε να δεχτούμε ότι αυτή είναι απόρροια μιας συνολικής πορείας που συγκροτείται από κάποια ενδεικτικά βήματα. Τέτοια, μπορεί να είναι:

- γνώση της ιστορικής πορείας της εκπαιδευτικής μονάδας που επιτρέπει να διακρίνουμε τις αξίες της,
- μια προκαταρκτική διαγνωστική αξιολόγηση (δυνατά σημεία/αδύνατα σημεία), της εσωτερικής και εξωτερικής κατάστασης της εκπαιδευτικής μονάδας,
- μια καταγραφή και γνώση των εθνικών και περιφερειακών εκπαιδευτικών πολιτικών,
- μια προσπάθεια πρόγνωσης και πρόβλεψης,
- συγκρότηση ενός ειδικού μηχανισμού που θα συμμετέχει στην υλοποίηση (ομάδες εργασίας, επιτροπή καθοδήγησης & συντονισμού, ειδικούς επιστήμονες της περιοχής, κλπ) που θα γνωμοδοτεί για διάφορα θέματα,
- διαμόρφωση προϋποθέσεων παρακολούθησης, καθοδήγησης και αξιολόγησης (OECD, 2013).

#### **B. Σεβασμός κανόνων υλοποίησης, λύση μεθοδολογικών προβλημάτων**

Κατά την υλοποίηση του σχεδιασμού - προγραμματισμού πρέπει να εφαρμόζονται κάποιοι απαραίτητοι κανόνες, ώστε να λύνονται τα διάφορα προβλήματα που, πιθανόν, θα ανακύψουν. Τέτοιοι είναι οι εξής:

- Η επιβεβαίωση μιας πολιτικής παίρνοντας υπόψη το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον.
- Η διαγνωστική αξιολόγηση της εσωτερικής λειτουργίας είναι ένα ουσιαστικό σημείο εκκίνησης στην υλοποίηση του σχεδιασμού-προγραμματισμού. Διαπιστώνεται έτσι ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα (πολιτική παιδαγωγικής ομάδας, τρόπος με τον οποίο πραγματοποιούνται τα διάφορα μαθητικά συμβούλια, συμβούλια εκπαιδευτικού προσωπικού, υποδοχή των καινούργιων μαθητών, εκπαιδευτικών κ.ά) (Φασούλης, 2011).

Οι εξωτερικοί προσδιορισμοί έχουν επίσης τη σημασία τους. Η υλοποίηση του σχεδιασμού-προγραμματισμού της σχολικής μονάδας είναι μια καλή ευκαιρία για τη συνειδητοποίηση της

ελκυστικότητα της μονάδας, της εικόνας της, της συνάφειας των επιλογών της με αυτές άλλων σχολικών μονάδων της ίδιας περιοχής κ.ά.

Γι' αυτό και δεν πρέπει λοιπόν, να παραμελούμε το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον.

Κατά την υλοποίησή του σχεδιασμού-προγραμματισμού πρέπει να οργανωθεί το σύνολο των εσωτερικών παραγόντων. Πρέπει να γίνει προσπάθεια ώστε να δημιουργηθεί ένας συμμετοχικός μηχανισμός καθοδήγησης, όπου όλοι (διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, γονείς μαθητών, βοηθητικό προσωπικό, σχολικό συμβούλιο, τοπική κοινωνία, σχολική επιτροπή και Δήμος κλπ.), θα εμπλακούν. Έτσι, αφού αποδεχτούν την ευθύνη τους στα πλαίσια των δραστηριοτήτων τους, όλοι θα έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν δημιουργικές ιδέες και να πάρουν πρωτοβουλίες με στόχο να επιτευχθούν οι σκοποί της εκπαιδευτικής μονάδας (Καμπουρίδης Γ., 2002, σ. 56). Η φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης, οργανωμένη σε θέματα, είναι ως προς αυτό μια καλή ευκαιρία συλλογικής συμμετοχής (Πετρίδου, 2000).

### ***Γ. Η Αξιολόγηση του Σχεδιασμού- Προγραμματισμού***

Μετά την υλοποίηση του προγραμματισμού ακολουθεί η φάση της αποτίμησης/αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:

Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων προβαίνει σε ανατροφοδοτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων των δράσεων που υλοποιήθηκαν και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου που παρήχθη κατά τη διάρκεια του έτους, όπου εξετάζονται:

- α) το παραγόμενο κατά τη διάρκεια του έτους εκπαιδευτικό έργο ως προς τους επιμέρους θεματικούς άξονες που έχουν επιλεγεί σε σχέση με τη γενικότερη λειτουργία και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα του σχολείου,
- β) η υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και τα αποτελέσματα κάθε δράσης,
- γ) ο βαθμός ανάπτυξης της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και υλοποίησης του προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου,
- δ) οι απόψεις του σχολικού συμβουλίου, οι οποίες διατυπώνονται στο πλαίσιο των συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων του,
- ε) συνολική εκτίμηση της κατάστασης και λειτουργίας του σχολείου
- στ) διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου για το επόμενο σχολικό έτος.
- ζ) σύνταξη της Έκθεσης Αποτίμησης, η οποία κοινοποιείται στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ.

Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε), μελετούν τις εκθέσεις αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις (Ν. 4692/2020).

## 5.2.2. Λειτουργικός Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας σε ετήσια βάση: μια πρόταση

Θεσμικό πλαίσιο

- Ν. 4692/111 Α' / 12-06-2020
- Υ.Α. 1816/ΓΔ4/ Β'16/11-01-2019
- Ν. 4547/102 Α' / 12-06-2018
- Π.Δ. 79/2017/ 109/Α' /1-8-2017
- Υ.Α. 30972/Γ1/2013. ΦΕΚ 614 Β' /5-3-2013
- Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1. ΦΕΚ 1340, τ.Β' /2002

### 1. Ο Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Βασικές διαστάσεις

Βασικό στάδιο στη διαδικασία της σχολικής μονάδας αποτελεί ο λειτουργικός προγραμματισμός, διαδικασία κατά την οποία το σχολείο, αξιοποιώντας τη γνώση που παράγεται από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, σχεδιάζει και υλοποιεί δράσεις, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητάς του.

**Ειδικότερα, ο όρος του «εκπαιδευτικού προγραμματισμού» ή του «σχεδιασμού βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου»,** αφορά ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και στις οποίες κεντρική θέση κατέχουν:

- **Η επιλογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων για βελτίωση και ενίσχυση της ποιότητας συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής πραγματικότητας.**
- **Η δραστηριοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης.**
- **Η παρακολούθηση και η αποτίμηση της προόδου εφαρμογής των προγραμμάτων δράσης και της αποτελεσματικότητάς τους.**

Ο λειτουργικός προγραμματισμός δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια επιπλέον δραστηριότητα την οποία θα πρέπει να αναπτύξει το σχολείο. Αντίθετα, προτείνεται ως ένας διαφορετικός τρόπος οργάνωσης και διαχείρισης της εκπαιδευτικής λειτουργίας, ως ένας μηχανισμός ενδυνάμωσης της σχολικής μονάδας και ως μια εξελικτική διαδικασία μάθησης, συνεργασίας, συμμετοχικής ευθύνης και αυτοβελτίωσης όλων των παραγόντων του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινότητα), προσφέροντας έναν τρόπο για αναγνώριση και αποτελεσματική διαχείριση των απαραίτητων αλλαγών για τη βελτίωση των σχολικών πρακτικών.

#### Επισήμανση:

Ο λειτουργικός προγραμματισμός ή το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας, αποτελεί μια ζωντανή και δυναμική διαδικασία, η οποία απαιτεί προσαρμοστικότητα και



ευελιξία. Η συνεχής αποτίμηση των δράσεων που υλοποιούνται, η συστηματική διερεύνηση κάθε χρόνο νέων πτυχών της σχολικής ζωής, οι εκπαιδευτικές «μεταρρυθμίσεις» είναι φυσικό να επιφέρουν αλλαγές και τροποποιήσεις στον προγραμματισμό του σχολείου. Οι δραστηριότητες που προγραμματίζονται δεν μπορεί να είναι απόλυτα γραμμικές και στενά προδιαγεγραμμένες. Αντίθετα, μπορούν να τροποποιούνται κατά την πορεία εφαρμογής τους, προκειμένου να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου (Κόσσυβας, 2014).

- Για τα σχολεία που θα αποφασίσουν για πρώτη φορά να εφαρμόσουν διαδικασίες εκπαιδευτικού προγραμματισμού είναι αναγκαίο να προσεγγίσουν με προσοχή και σταθερά βήματα την όλη διαδικασία.
- Σε μια πρώτη φάση κρίνεται σκόπιμο να ακολουθήσουν μικρά, σταθερά βήματα και να επικεντρώσουν την προσπάθειά τους σε προτεραιότητες που συνδέονται με δράσεις «υποδομής», δηλαδή τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών και προϋποθέσεων για τη σταδιακή εισαγωγή και εδραίωση των αλλαγών στις δομές, τη λειτουργία και την κουλτούρα του σχολείου.

**Στον προγραμματισμό δράσεων για τη βελτίωση** της οργανωτικής/διοικητικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας εντάσσονται δράσεις που σχετίζονται, ενδεικτικά (Ν. 4692/111<sup>Α</sup>/12-06-2020, Άρθρο 33, Παρ. 2), με:

- τη λειτουργία και την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του συλλόγου διδασκόντων,
- το κλίμα και τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών,
- τη βελτίωση της επικοινωνίας και της δικτύωσης με την εκπαιδευτική κοινότητα
- τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα,
- τη σχολική ζωή και την ενεργότερη συμμετοχή των μαθητών,
- την οργάνωση, το ψυχολογικό κλίμα και την πνευματική και πολιτισμική παράδοση του σχολείου,
- την καταγραφή ελλείψεων πόρων και υποδομών και τους τρόπους βέλτιστης αξιοποίησης αυτών που διαθέτει το σχολείο,
- τη συστηματική παρακολούθηση της φοίτησης, των μαθητικών επιδόσεων και των απουσιών,
- τη σχολική διαρροή, με την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες,
- τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και την τήρηση των κανόνων της σχολικής ζωής,
- την εκπαιδευτική αξιοποίηση τοπικών επιστημονικών, πολιτιστικών και παραγωγικών φορέων,
- την ενίσχυση των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς,
- τη συνεργασία του σχολείου με στελέχη και φορείς υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου,
- την ανάπτυξη συμμετοχικών και συνεργατικών πρακτικών και την προώθηση αντισταθμιστικών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων.

### 5.2.3. Διατύπωση και Ιεράρχηση Προτεραιοτήτων

Το πρώτο βήμα για τον ετήσιο προγραμματισμό αποτελεί ο σαφής προσδιορισμός **από το σχολείο συγκεκριμένων στόχων για βελτίωση**, διαδικασία η οποία περιγράφεται ως «διατύπωση και ιεράρχηση προτεραιοτήτων για δράση» (ΑΕΕ, 2012).

- Κατά τη διαδικασία αυτή το σχολείο επιχειρεί να απαντήσει στο ερώτημα: «**πού επιθυμούμε να φτάσουμε**»; προγραμματίζοντας τις συγκεκριμένες δράσεις για βελτίωση που θα υλοποιήσει το αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα.
- Η «**διατύπωση και η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων για δράση**» που προέκυψαν από τη σχετική διερεύνηση, αποτελεί διαδικασία, η οποία θα συνδέσει οργανικά τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό με τις πραγματικές αδυναμίες και τις δυνατότητες του σχολείου. Η διαδικασία αναπτύσσεται συνήθως μετά την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Στη διαδικασία είναι καλό να συμμετέχουν εκτός από τους εκπαιδευτικούς και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. εκπρόσωποι μαθητών και γονέων, ο υπεύθυνος συντονιστής παιδαγωγικής ευθύνης, πανεπιστημιακοί καθηγητές κλπ), *έτσι ώστε οι δράσεις που θα προγραμματιστούν να εκφράζουν και να έχουν την αποδοχή όλων των παραγόντων της σχολικής ζωής και ταυτόχρονα να ενισχύουν τη δέσμευση όλων για την υλοποίησή τους. Η ευρύτερη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία επαφίεται στην κρίση του συλλόγου διδασκόντων.*

Οι Εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν και καταγράφουν τις προτεραιότητες για δράση που προέκυψαν από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Η **καταγραφή** αυτή αποσκοπεί στη **μελέτη**, στην **ιεράρχηση** και στην **τελική επιλογή των** δραστηριοτήτων που θα υλοποιήσει η σχολική μονάδα κατά την τρέχουσα ή/και την επόμενη σχολική χρονιά (Παπαχρήστος, 2014).

- ❖ Ο προγραμματισμός ενός μικρού σχετικά αριθμού δραστηριοτήτων – ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου - επιτρέπει την αποτελεσματικότερη παρακολούθηση της προόδου υλοποίησής τους, καθώς και την ουσιαστική εμπλοκή περισσότερων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στην επιλογή και τη διατύπωση των προτεραιοτήτων για δράση λαμβάνονται υπόψη παράμετροι όπως: η αναγκαιότητα υλοποίησης μιας δραστηριότητας όπως προέκυψε από την εκτίμηση της γενικής εικόνας του σχολείου και τη σχετική διερεύνηση, οι ιδιαίτερες απαιτήσεις (σε πόρους, μέσα, φόρτο εργασίας, χρόνο, κτλ.), η προηγούμενη εμπειρία και οι καλές πρακτικές του σχολείου, η ύπαρξη ανάλογων ή συμπληρωματικών δράσεων στο σχολείο (ΑΕΕ, 2012).

**Ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου συνεκτιμά και ιεραρχεί τις προτεραιότητες για δράση, απαντώντας σε ερωτήματα όπως:**

- *Επείγει η υλοποίηση μιας δραστηριότητα; Κάποιες δραστηριότητες επιβάλλεται να υλοποιηθούν άμεσα;*
- *Υπάρχει ήδη η σχετική με τη δραστηριότητα υποδομή στο σχολείο; Σε διαφορετική περίπτωση ίσως θα πρέπει το σχολείο να ξεκινήσει από τα απλούστερα στάδια για την υλοποίησή της, έτσι ώστε να δημιουργηθεί η βάση, αλλά και η προοπτική για την αποτελεσματική ολοκλήρωσή της.*

#### 1.1.1.5. Τι απαιτείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας;

Απαιτείται απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων – Συλλογικές & Συμμετοχικές διαδικασίες, στις οποίες κεντρική θέση κατέχουν:

- Η δραστηριοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την υλοποίηση των όποιων δράσεων.
- Η επιλογή συγκεκριμένων δράσεων για βελτίωση.
- Ο σχεδιασμός όλων των δραστηριοτήτων για την ενίσχυση ή βελτίωση της ποιότητας συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής πραγματικότητας.
- Η παρακολούθηση και η αποτίμηση της προόδου εφαρμογής των δράσεων και της αποτελεσματικότητάς τους.

#### 1.1.1.6. Ποιες μπορεί να είναι οι βασικές πτυχές ενός Προγραμματισμού/Σχεδιασμού;

##### I. Η Εποπτεία και διαχείριση υποδομών και διαθέσιμων υλικών πόρων

Δημιουργία, ανανέωση, επέκταση χώρων βιβλιοθήκης. Συντήρηση, εμπλουτισμός, ανανέωση εξοπλισμού (Συνεργασία με τον οικείο Δήμο, τη ΔΙΠΕ/ΔΙΔΕ, το Σχολικό Συμβούλιο, την Επιτροπή Παιδείας, τη Σχολική Επιτροπή κ.λ.π.)

- Σχολικών εργαστηρίων
- Αίθουσας γυμναστικής
- Αίθουσας εκδηλώσεων – πολλαπλών χρήσεων
- Αιθουσών διδασκαλίας
- Φυσικών Επιστημών
- Πληροφορικής
- Καλλιτεχνικών, Αίθουσας γυμναστικής
- Βιβλιοθήκης
- Γραφείου Διευθυντή / Διδασκόντων
- Ιστοσελίδα του σχολείου

##### II. Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου

*Αναφέρονται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενεργειών που αφορούν σε θέματα όπως:*

- Χρονοδιάγραμμα (ημερολόγιο) ετήσιου διδακτικού έργου και λοιπών δραστηριοτήτων του σχολείου (ημέρες και ώρες διδασκαλίας, σχολικές εορτές, εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.ά.)
- Ανάθεση διδακτικού έργου – κατανομή τάξεων & διδακτικών αντικειμένων, αξιοποίηση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων
- Σύνταξη Εβδομαδιαίου Ωρολογίου Προγράμματος του σχολείου

- Ανάθεση εξωδιδασκτικού έργου εκπαιδευτικών/αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, υπεύθυνοι τάξεων, υπεύθυνοι εργαστηρίων: Φυσικής, Πληροφορικής, Βιβλιοθήκης,
- Διοικητικό έργο, εφημερίες, επιτηρήσεις
- Οργάνωση και λειτουργία Ολοήμερου σχολείου
- Οργάνωση και λειτουργία Τμήματος Ένταξης - Παράλληλη στήριξη
- Οργάνωση και καταγραφή αρχειακού υλικού – τήρηση αρχείων: Βιβλία φοίτησης μαθητών (απουσιολόγια), βιβλία πρακτικών (συλλόγου διδασκόντων, διευθυντή), βιβλία παρακολούθησης διδακτέας ύλης, βιβλίο καταγραφής συμβάντων, όπου εμπλέκονται μαθητές, ημερολόγιο χρήσης εργαστηρίων (ανά εργαστήριο) κ.λ.π..
- Προγραμματισμός Συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων (ημέρες, ώρες, θέματα, κανονισμός λειτουργίας, εισηγητής/εισηγητές...).
- Προγραμματισμός Συνεδριάσεων του Σχολικού Συμβουλίου (ημέρες, θέματα)
- Διαχείριση έκτακτων αναγκών – Διαχείριση Κρίσεων (συγκρότηση ομάδας, υπευθυνότητες, κανονισμός κ.λ.π.).

**III. Προγραμματισμός εκδηλώσεων, εκπαιδευτικών επισκέψεων, πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών/μαθητών ... όπως:**

- Εκπαιδευτικές επισκέψεις (μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, κλπ.)
- Σχολικές εκδηλώσεις (θεατρικές παραστάσεις, αθλητικές εκδηλώσεις, κα.)
- Ομιλίες, διαλέξεις, προβολές, κλπ
- Παιδαγωγικές εκδρομές μαθητών
- Σχολικές Πρωτοβουλίες - Δραστηριότητες Μαθητών (κοινωνικού, πολιτισμικού, περιβαλλοντικού χαρακτήρα) κ.λ.π..

**IV. Υλοποίηση θεσμοθετημένων δραστηριοτήτων που εμπλουτίζουν τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ**

*Αναφέρονται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων δράσης όπως, ενδεικτικά:*

- Πρόγραμμα ευέλικτης ζώνης
- Πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης/αειφορία
- Πρόγραμμα αγωγής υγείας
- Πρόγραμμα πολιτιστικών θεμάτων
- Πρόγραμμα θεατρικής παιδείας
- Εικαστικών δραστηριοτήτων
- Μουσικών δραστηριοτήτων

**V. Σχεδιασμός και προγραμματισμός δράσεων σε ενδοσχολικό επίπεδο**

Αναφέρονται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο σε θέματα όπως:

Ανάπτυξη και βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων:

- μαθητών μεταξύ τους, προσφύγων/μεταναστών/ρομά μαθητών, μαθητών με ειδικές ανάγκες/ αναπηρία
- δασκάλων - γονέων και κηδεμόνων
- διεύθυνσης – γονέων & κηδεμόνων
- δασκάλων - μαθητών
- δασκάλων – διευθυντών
- συλλόγου διδασκόντων
- ❖ Διαχείριση προβλημάτων σχολικής βίας/εκφοβισμού
- ❖ Αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής διαρροής
- ❖ Συμβουλευτική γονέων, εφήβων (σχολή γονέων, ψυχολογική – παιδαγωγική στήριξη γονέων, μαθητών)
- ❖ Αντιστάθμιση και υποστήριξη των μαθητών (ενισχυτική διδασκαλία, κλπ.)
- ❖ Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών (βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, διαχείριση προβλημάτων, κα.)
- ❖ Βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών (συνεργασίες εκπαιδευτικών, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, κα.)
- ❖ Συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς
- ❖ Συμμετοχή σε διασχολικά πρωταθλήματα (ποδοσφαίρου, καλαθοσφαίρισης, σκακιού κλπ.)
- ❖ Συμμετοχή σε διεθνή προγράμματα και καινοτόμες δράσεις, όπως: Μαθητιάδες Erasmus, Comenius, E-twinning κλπ.

#### **VI. Προγραμματισμός δράσεων για ανάπτυξη και βελτίωση της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς**

*Αναφέρονται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων και βελτίωσης της συνεργασίας με φορείς όπως:*

- Συντονιστές Εκπ/κού Έργου (Σ.Ε.Ε.- ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)
- Κ.Ε.Σ.Υ. – Κ.Π.Ε./Κ.Ε.Α.
- ΔΙΠΕ/ΔΙΔΕ Διεύθυνση
- Σχολικό Συμβούλιο - Σχολική Επιτροπή
- Σύλλογο γονέων & κηδεμόνων
- Φορείς της τοπικής κοινωνίας (κοινωνικούς, πολιτισμικούς, περιβαλλοντικούς, κ.ά.)
- Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και επιστημονικούς φορείς (Πρακτική άσκηση φοιτητών Συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα, κ.λπ.)
- Κέντρα και Υπηρεσίες του Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Κοινωνικές Υπηρεσίες των Δήμων κλπ..

### 1.1.1.7. Πολιτικές του Σχολείου

(Η διαμόρφωση πλαισίου συνεργασιών και αντιμετώπισης των θεμάτων, που μπορεί να διαμορφωθεί από το σχολείο και να εμπεριέχει, ενδεικτικά, τα ακόλουθα ή και άλλα θέματα. Τα θέματα και οι πολιτικές του σχολείου μπορεί να περιλαμβάνονται και στον Κανονισμό λειτουργίας του σχολείου).

- Επικοινωνία & Συνεργασίες με τους γονείς – κηδεμόνες των μαθητών/ θεματολογία συναντήσεων
- Διαχείριση παραπόνων
- Διαχείριση κρίσεων
- Πρόληψη & Αντιμέτωπιση μη Επιθυμητής Συμπεριφοράς
- Κανονισμός του σχολείου

### 1.1.1.8. Τι είναι ο Κανονισμός λειτουργίας του σχολείου;

1. Η λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας μπορεί να διέπεται από κανονισμό. Ο κανονισμός λειτουργίας καταρτίζεται από το Σύλλογο Διδασκόντων.
2. Ο κανονισμός λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας είναι **η «πολιτική» του κάθε σχολείου**. Ρυθμίζει θέματα της σχολικής ζωής που αφορούν, μεταξύ άλλων, την παροχή κινήτρων και ηθικών αμοιβών, τον τρόπο συνεργασίας εκπαιδευτικών με τους Γονείς/Κηδεμόνες των μαθητών, τη διαχείριση των παραπόνων και της επικοινωνίας σχολείου & οικογένειας, τη λειτουργία της δανειστικής Βιβλιοθήκης, την πρόληψη και αντιμετώπιση της «μη» επιθυμητής μαθητικής συμπεριφοράς και την αποτροπή φαινομένων σχολικής βίας και προσβολής της αξιοπρέπειας των μαθητών, των διδασκόντων και του λοιπού προσωπικού, το περιεχόμενο και τον τρόπο επιβολής μέτρων εσωτερικής τάξης, τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών, τη διοργάνωση εκδηλώσεων, τον έλεγχο της εισόδου τρίτων προσώπων στο σχολικό χώρο, την καθαριότητα των χώρων κατά την ώρα της διδασκαλίας, τη χρήση και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού καθώς και κάθε άλλο θέμα που δεν ρυθμίζεται από τις κείμενες διατάξεις και αφορά τη σχολική ζωή.
3. Ο κανονισμός μπορεί να περιλαμβάνει και θέματα διδασκαλίας και μάθησης, προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών, ενδοσχολικής επιμόρφωσης, διαδικασίες στήριξης των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών με Ε.Ε.Α., τη συναισθηματική, κοινωνική, πολιτισμική και ηθική τους ανάπτυξη, τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες και μαθητικούς διαγωνισμούς κ.λ.π.

### 1.1.1.9. Προγραμματισμός σε Επίπεδο Τάξης - Ποια θέματα προέχουν;

1. Διαμορφώνουμε σχετικό σχέδιο λειτουργίας της Τάξης και Προγραμματίζουμε όλα τα θέματα σε ετήσια βάση (διδασκτέα ύλη, τεστ, Εξ Αε και εκπαιδευτικό υλικό...).
2. **Θέτουμε βασικούς στόχους** που πρέπει να επιτευχθούν με βάση τις ανάγκες της Τάξης και τη διερεύνηση των θεμάτων που την απασχολούν.
3. **Επιλέγουμε στρατηγικές για τη διαμόρφωση του κατάλληλου Παιδαγωγικού κλίματος στην Τάξη μας** - Διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών... Εκπ/κού της Τάξης...
4. Χρησιμοποιούμε όλες τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης μας. Τρόπος εργασίας (μετωπική διδασκαλία, συνεργατική, διδασκαλία σε ομάδες, διερευνητική.... άλλες τεχνικές που χρησιμοποιούνται με βάση τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.
5. **Θέτουμε σταθερά και σαφή Όρια στη συμπεριφορά των μαθητών** ώστε να γνωρίζουν... μέχρι πού μπορεί να φτάσουν. (η οριοθέτηση συμπεριφοράς βοηθά τους/τις μαθητές/τριες).
6. **Διαμορφώνουμε (από κοινού) Κανόνες στην Τάξη.** Έχουν δημιουργηθεί με τη συνεργασία των μαθητών; τηρούνται απαρέγκλιτα από όλους; Υπάρχουν συνέπειες και ποίες για τη μη τήρηση;
7. **Αξιολόγηση μαθητών:** ποιες μορφές θα χρησιμοποιηθούν; (εναλλακτικές, περιγραφική κλπ.)- Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες; Αξιολογούνται αυτοί με βάση τα δικά τους ατομικά επιτεύγματα και όχι σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές της Τάξης;
8. **Για την Αξιολόγηση των μαθητών υπάρχει συνεργασία των δασκάλων με τους εκπ/κούς ειδικοτήτων;** Εκτός του γνωστικού τομέα, παίρνονται υπόψη και οι άλλες ικανότητες των μαθητών (τέχνες, αθλητισμός, μουσικές δραστηριότητες, ικανότητες επικοινωνίας, κοινωνικές δεξιότητες κ.ά);
9. **Υπάρχει συνεχής Συνεργασία, επικοινωνία και αλληλοενημέρωση των Εκπαιδευτικών με την Εκπ/κό του Τμήματος Ένταξης;** της Παράλληλης Στήριξης; Παρακολουθούνται οι μαθητές, η εξέλιξή τους, η βελτίωσή τους;
10. **Υπάρχει συνεχής συνεργασία με τον Εκπαιδευτικό της ΤΥ – ΖΕΠ;** προωθούνται οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; υπάρχουν προκαταλήψεις/στερεότυπα και διακρίσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν με κατάλληλες παρεμβάσεις και διδακτικές τεχνικές;
11. **Η Αναγνωστική Ικανότητα των μαθητών είναι καλή;** Μπορούν και διαβάζουν με σχετική ροή και κατανοούν αυτά που διαβάζουν; Υπάρχουν μαθητές που ακόμη δυσκολεύονται;
12. **Γραπτός λόγος:** γράφουν οι μαθητές με σχετική άνεση μικρά και σαφή ως προς τη δομή και το περιεχόμενο κείμενα; Δουλεύουν οι εκπ/κοί πάνω σ' αυτό με τους μαθητές; (συγγραφή κειμένου, στάδια, άμεση καθοδήγηση...).
13. **Σχέσεις – Επικοινωνία & Συνεργασία με τους Γονείς της Τάξης:** Γίνονται Συναντήσεις ενημέρωσης και επικοινωνίας με τους Γονείς & Κηδεμόνες; -Υπάρχει στενή συνεργασία και αλληλοενημέρωση; Έχετε «κερδίσει» την εμπιστοσύνη των γονέων; Μιλούν οι γονείς για οικογενειακά και άλλα θέματα με άνεση;

14. **Υπάρχουν θέματα ανεπιθύμητης Συμπεριφοράς**, που δε συνάδουν με τη λειτουργία και τον Κανονισμό της Τάξης; Αν, ΝΑΙ, πού, κατά τη γνώμη σας μπορεί να οφείλονται;
15. Χρησιμοποιούνται διδακτικές τεχνικές, κατά τη διάρκεια του μαθήματος που κρατούν το ενδιαφέρον των μαθητών «αμείωτο» και τους κινητοποιούν;
16. **Υπάρχει Συνεργασία με τους Εκπ/κούς των Ειδικοτήτων**; Ενημέρωση για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά; Τις «ιδιαιτερότητες», τα δυνατά ή αδύνατα σημεία του; Τη συμπεριφορά του; Το μαθησιακό στυλ;
17. **Προγραμματίζονται εκδηλώσεις και άλλες δράσεις δημοσιοποίησης** του έργου των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου; Υπάρχουν προβλήματα σχετικά με τις Γιορτές ή τις άλλες εκδηλώσεις που πρέπει να συζητηθούν;
18. Άλλα θέματα που μπορεί να θέσετε και να συνεργαστείτε με τον/την Συντονιστή/στρια Εκπαιδευτικού Έργου – Το Κ.Ε.Σ.Υ. – Τη ΔΙΠΕ/ΔΙΔΕ (Παπαχρήστος, 2019).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ

### 6.1. Διαχείριση αλλαγών

Η αλλαγή αποτελεί μια απαιτητική διεργασία που θέτει σε προβληματισμό ανθρώπους και οργανώσεις, διότι απορροφά ενέργεια και δυνάμεις και δημιουργεί συναισθήματα ανασφάλειας, αφού και οδηγεί σε μια νέα, άγνωστη πραγματικότητα. Η ικανότητα αλλαγής όμως αποτελεί όρο προσαρμογής και επιβίωσης, ιδιαίτερα όταν το περιβάλλον είναι ευμετάβλητο και η αλλαγή είναι αναγκαία. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως κοινωνικά συστήματα είναι πάντα υποχρεωμένοι να αλλάζουν με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του έμφυτου δυναμικού τους. Αλλά και ως ανοικτά συστήματα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον είναι υποχρεωμένοι σε όλο και πιο συχνές και μεγάλες αλλαγές, όσο πιο ραγδαίες είναι οι μεταβολές στο περιβάλλον. Έτσι οι όροι μεταρρύθμιση, αλλαγή, καινοτομία ακούγονται όλο και πιο συχνά, και δυστυχώς στην περίπτωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος συνήθως αφορούν αποτυχημένες προσπάθειες, παρά τη διαπιστωμένη ανάγκη αντιμετώπισης συγκεκριμένων προβλημάτων (Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012).

#### 6.1.1. Έννοια χαρακτηριστικά και περιεχόμενο της Αλλαγής

Η έννοια της οργανωσιακής αλλαγής αναφέρεται σε όλες τις τροποποιήσεις που επιχειρούν ή αναγκάζονται να φέρουν οι οργανισμοί στην στρατηγική τους, στους στόχους, στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους.



**ΟΡΙΣΜΟΣ 4.** Ως **αλλαγή** γενικά «εννοούμε τη μετατροπή μιας υφιστάμενης κατάστασης σε μια νέα», ή διαφορετικά, τη μετάβαση από ένα δεδομένο σύνολο συνθηκών σε ένα διαφορετικό. (Μπουραντάς, 2002).

Αυτή η μετάβαση είναι μια διαδικασία προσαρμογής σε ένα καινούργιο περιβάλλον, όπου οι οργανισμοί θα μπορούν να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά.

Στην έννοια της “αλλαγής” αναφερόμαστε με διαφορετικούς όρους, όπως μεταρρύθμιση, μετασχηματισμός, αλλαγή, καινοτομία, σχολική βελτίωση, ανάλογα με το εύρος, την οπτική, το επίπεδο που επιχειρείται η αλλαγή.

Σύμφωνα με τον Δημαρά «**μεταρρύθμιση** του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι η νομοθετική αντικατάσταση μιας διδακτικής μεθόδου με μιαν άλλη, ούτε το χτίσιμο σχολικών κτηρίων, ούτε η αύξηση των αποδοχών των δασκάλων, ούτε ακόμη η μεταβολή του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος. Αυτά, όσο σημαντικά κι αν είναι, μπορεί να αποτελούν στοιχεία μιας μεταρρύθμισης ή να είναι απλές αλλαγές στα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός συστήματος που στην ουσία του μένει αμετάβλητο. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κάτι βαθύτερο· είναι η αλλαγή προσανατολισμού· είναι η κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος» (Δημαράς, 1986).

Η Δακοπούλου, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην ενιαία αντίληψη και τη συγκρότηση της διαδικασίας υποστηρίζει ότι «ως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα ονομάζαμε κάθε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό που νομιμοποιείται μέσα από θεσμικές ρυθμίσεις μεγάλης εμβέλειας, κάθε δόκιμη δηλαδή και συγκροτημένη εκπαιδευτική πολιτική που εισηγείται και συνεπάγεται εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες όμως αντιμετωπίζονται κάτω από μια ενιαία λογική και χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό όραμα και συγκροτημένη και ομογενή στοχοθεσία» (Δακοπούλου, 2008: 199).

Σύμφωνα με αυτούς τους ορισμούς η μεταρρύθμιση:

- I. είναι αλλαγή μεγάλης εμβέλειας,
- II. θεσμοθετείται,
- III. παρεμβαίνει σε πολλές παραμέτρους – αν όχι σε όλες, τις οποίες αντιμετωπίζει με ενιαία και ολιστική αντίληψη και
- IV. είναι συνεπής με έναν νέο προσανατολισμό με ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό όραμα.

#### **Κείμενο Αναφοράς (SahlbergPasi)**

«Η μεταρρύθμιση του ενιαίου σχολείου βασικής εκπαίδευσης δεν ήταν απλώς μια οργανωτική αλλαγή, αλλά μια νέα φιλοσοφία για την παιδεία στα Φινλανδικά σχολεία... Αυτή η φιλοσοφία περιλάμβανε τις πεποιθήσεις ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, αν θα τους δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες και η υποστήριξη, ότι η κατανόηση των διαφορών στην

ανθρώπινη φύση και η μάθηση μέσα από αυτήν αποτελούν σημαντικούς εκπαιδευτικούς στόχους, και ότι τα σχολεία θα πρέπει να λειτουργούν σαν δημοκρατίες μικρής κλίμακας, όπως επέμενε ο John Dewey δεκαετίες πριν. Το νέο *peruskoulu* (ο φιλανδικός όρος που αναφέρεται στην εννεαετή υποχρεωτική εκπαίδευση), επομένως, απαιτούσε οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, να σχεδιάζουν περιβάλλοντα μάθησης που καθιστούν εφικτή τη διαφοροποιημένη μάθηση για διαφορετικούς μαθητές και να θεωρούν τη διδασκαλία, ως ένα σημαντικό επάγγελμα. Αυτές οι προδοκίες οδήγησαν σε ευρείας κλίμακας μεταρρύθμιση στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών το 1979: σε νέο νόμο σχετικά με αυτήν, δίνοντας έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη και εστιάζοντας στην εκπαίδευσή τους με βάση την έρευνα» (Sahlberg, 2013: 19-20).

**Αλλαγή:** Με τον όρο «αλλαγή», αναφερόμαστε συνήθως σε αλλαγές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς α) μικρότερης εμβέλειας, β) όχι απαραίτητα θεσμοθετημένες, γ) που αφορούν επιμέρους πτυχές της εκπαίδευσης, δ) δεν επιδρούν στη φιλοσοφία του συστήματος.

**Καινοτομία:** Με τον όρο «καινοτομία», αναφερόμαστε σε αλλαγές που α) έχουν στοιχεία πρωτοτυπίας, εισάγονται δοκιμαστικά, τουλάχιστον στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό, β) όχι απαραίτητα θεσμοθετημένες, γ) αφορούν επιμέρους πτυχές του οργανισμού, δ) τροποποιούν ουσιαστικά και ριζικά τις πτυχές αυτές. Αφορούν κυρίως το επίπεδο της σχολικής μονάδας και επιχειρούν με συστηματικό τρόπο να προωθήσουν την αξιοποίηση νέων ιδεών και μεθόδων (π.χ. από τη μετωπική διδασκαλία στην ανακαλυπτική μάθηση, από τη βιβλιοκεντρική στη διαθεματική προσέγγιση, από τις απομονωμένες στις ανοικτές – συνεργατικές εκπαιδευτικές πρακτικές, στην ουσιαστική αξιοποίηση ευκαιριών, υποδομών, ΜΜΕ, τοπικών φορέων) (Δακοπούλου, 2008).

**Μετασχηματισμός:** Με τον όρο «μετασχηματισμός», αναφερόμαστε σε αλλαγές που μεταμορφώνουν τον οργανισμό, που δεν αφορούν τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά τη δημιουργία νέας, έστω και σε βάθος χρόνου.

Ως προς το περιεχόμενό της η αλλαγή μπορεί να αφορά οποιαδήποτε παράμετρο των εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος:

- Σε εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως σύστημα διοίκησης, διαδικασίες χρηματοδότησης, ευρύτερη οργάνωση και διάρθρωση του συστήματος, κουλτούρα, ικανότητες, συμπεριφορές, επιλογή, αξιολόγηση, κριτήρια και διαδικασίες προαγωγής των εργαζομένων (εκπαιδευτικών, διοικητικών), τεχνολογία, κτιριακές υποδομές και εξοπλισμός.
- Σε εσωτερικά στοιχεία που αφορούν την ουσία και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, όπως σκοπούς και στόχους, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μεθόδους, κριτήρια και τις διαδικασίες αξιολόγησης μαθητών.

Παρά τον θεωρητικό διαχωρισμό, είναι σαφές ότι στην πράξη είναι δύσκολο να διαχωριστούν, αφού μια μεταβολή στη δομή συνήθως επιφέρει μεταβολή και στο περιεχόμενο και μια αλλαγή στο περιεχόμενο συνήθως απαιτεί αλλαγή και στη δομή.

Στη θεωρία έχουν προταθεί και διάφορες άλλες διακρίσεις των αλλαγών που συμβάλλουν στην κατανόηση τους και στην πιο αποτελεσματική διοίκηση τους, όπως: α) επιβαλλόμενες-απρογραμμάτιστες ή αναμενόμενες-προγραμματισμένες ή διαπραγματεύσιμες, β) σταδιακές ή ριζοσπαστικές, γ) προδραστικές ή αντιδραστικές (Χυτήρης, 2001).

### 6.1.2. Αιτίες της Αλλαγής

Οι αλλαγές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς προκαλούνται από:

α) *εσωτερικούς παράγοντες* που σχετίζονται με προσπάθειες βελτίωσης, διόρθωσης ή πρόληψης και με ανάγκες διαπιστωμένες από διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης τυπικής ή άτυπης και

β) *από εξωτερικούς* που σχετίζονται με νέες συνθήκες, με προκλήσεις και αναγκαιότητες που προκύπτουν από μεταβολές στην νομοθεσία (εθνική ή διεθνή), στους τομείς της επιστήμης και της γνώσης, της τεχνολογίας, των κοινωνικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών ή πολιτικών συνθηκών, από κοινωνικές διεκδικήσεις ή δημογραφικές εξελίξεις ή από την έξωθεν επιβολή διορθωτικών, βελτιωτικών ή προληπτικών παρεμβάσεων που απαντούν σε ανάγκες διαπιστωμένες με διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης.

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και των προταγμάτων της κοινωνίας της γνώσης, οι αλλαγές σε όλα τα επίπεδα, αλλά πρώτιστα στο εθνικό, εξαρτώνται όλο και περισσότερο από την επίδραση που ασκούν υπερεθνικοί φορείς (π.χ. ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO) και εντάσσονται σε διαδικασίες σύγκλισης του εκπαιδευτικού συστήματος και των επιδόσεων του σε διεθνώς αποδεκτά πρότυπα ή επίπεδα (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός (2016:237). UNESCO (2005:18).

Σημαντική επίδραση για παράδειγμα έχουν ασκήσει η *Συνθήκη του Μάαστριχτ*, οι *Διακηρύξεις της Μπολόνια και της Λισσαβόνας*, οι *αξιολογήσεις από το PISA*, τα *ευρωπαϊκά πλαίσια χρηματοδότησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων* (π.χ. *Comenius, Erasmus*), οι *Αναπτυξιακοί Στόχοι της Χιλιετίας του ΟΗΕ* (στόχοι 2 και 3).

Οι προβληματισμοί που προκύπτουν σε σχέση με τα παραπάνω αποδίδονται με μια ρητορική που αναφέρεται στον Ευρωπαϊκό “Πανοπτισμό”, στην απώλεια εθνικής κυριαρχίας, στον ντετερμινιστικό τρόπο αντίληψης των αλλαγών και τον παθητικό τρόπο πρόσληψής τους από τις εθνικές αρχές. Βέβαια, όλες αυτές οι αλλαγές δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και προωθούνται μέσα από μια μέθοδο “ανοικτού συντονισμού” που βασίζεται στη χρηματοδότηση “καλών πρακτικών”, οι οποίες οδηγούν σε σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ως προς βασικές παραμέτρους της οργάνωσης και λειτουργίας τους (Πασιάς, 2012).

*Σε κάθε περίπτωση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι επειδή η επιτυχία των αλλαγών κρίνεται από την εφαρμογή τους στο σχολείο, θα πρέπει να είναι κατανοητές και αποδεκτές σε αυτό το επίπεδο. Και έχει μεγάλη σημασία ο τρόπος αντίληψης και δράσης των προσώπων που έχουν ρόλο στην αλλαγή: εισηγητών, προγραμματιστών, εκτελεστών, υποστηρικτών, ηγετών, στελεχών και εκπαιδευτικών. Κρίσιμος παράγοντας είναι λοιπόν η φιλοσοφία και το μοντέλο εισαγωγής και διαχείρισης των αλλαγών.*

### 6.1.3. Διαχείριση της Αλλαγής

Ως προς τη διαχείριση της αλλαγής η Δακοπούλου (2008) διακρίνει:

A) Μοντέλα πολιτικής διαχείρισης ενταγμένα στο επιστημονικό παράδειγμα της σύγκρουσης (μαρξιστικές, αναρχικές και ουτοπικές θεωρίες). Τα μοντέλα αυτά προσβλέπουν στην αξιοποίηση των συμμετοχικών διαδικασιών και της επαγγελματικής αυτονομίας.

B) μοντέλα ορθολογικής διαχείρισης ενταγμένα στο επιστημονικό παράδειγμα της εξισορρόπησης (εξελικτικές, λειτουργικές, συστημικές θεωρίες). Τα μοντέλα αυτά υιοθετούν την οπτική της επιβολής της αλλαγής έξωθεν και άνωθεν, αλλά και την διαδραστική προσέγγιση με τους εμπλεκόμενους στην υλοποίηση να δοκιμάζουν την αλλαγή και να συμμετέχουν.

Στα μοντέλα αυτά εντάσσονται τα μοντέλα «Διοίκησης μέσω Αξιών» και «Οργανωσιακής Μάθησης», τα οποία, όπως έχουμε αναφέρει, εστιάζουν στις αξίες και στην οργανωσιακή κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας, η αλλαγή των οποίων αλλάζει με στέρεο και αποτελεσματικό τρόπο τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Σε αυτά τα μοντέλα εντάσσεται επίσης το μοντέλο «Οργανωσιακής Ανάπτυξης».

### 6.1.4. Οργανωσιακή Ανάπτυξη

Η «Οργανωσιακή Ανάπτυξη» (Ο.Α.) έχει καθιερωθεί ως συγκεκριμένη αντίληψη, μεθοδολογία και σειρά αξιών και παραδοχών σχετικά με τη σχεδιασμένη αλλαγή στις κοινωνικές οργανώσεις.

#### ΟΡΙΣΜΟΣ 5

7. **Ο.Α. στην παιδεία σημαίνει συγκροτημένη, συστηματικά σχεδιασμένη και επισταμένη προσπάθεια αυτομελέτης και βελτίωσης του συστήματος, με επίκεντρο την αλλαγή άτυπων και τυπικών διεργασιών, διατυπώσεων, κανόνων και δομών με τη βοήθεια εννοιών της συμπεριφορικής επιστήμης.**
8. Στους στόχους της Ο.Α. περιλαμβάνεται η βελτίωση και της ποιότητας ζωής των ατόμων και της λειτουργίας και απόδοσης του οργανισμού, με άμεσο ή έμμεσο επίκεντρο τα εκπαιδευτικά ζητήματα. (Everrard & Morris, 1999: 257).

Οι βασικές αξίες και παραδοχές της Ο.Α. συνδέονται με το **πρότυπο Υ του Mc Gregor (1960)**, δηλαδή σε θετικές απόψεις για τον εργαζόμενο ως άτομο, για τις προθέσεις του και τις

δυνατότητές του υπό κατάλληλες συνθήκες και εστιάζουν στην συμμετοχή, στην ομαδική εργασία και την αλληλοϋποστήριξη. Βασικά χαρακτηριστικά της Ο.Α. είναι:

- η σφαιρική ή συνολική στρατηγική αλλαγής
- ο σχεδιασμένος, συστηματικός και μακροπρόθεσμος χαρακτήρας της
- η έμφαση στη βελτίωση της οργανωσιακής παιδείας (κουλτούρας)
- η έμφαση στις αποτελεσματικές ομάδες – σχέσεις
- η έμφαση στον διευκολυντικό ρόλο συμβούλου/ων αλλαγών (και του/ης διευθυντή/ντριας)
- η έμφαση στη συμμετοχή όλων στον σχεδιασμό και την υλοποίηση
- η έμφαση στη χρήση της “έρευνας – δράσης”
- η έμφαση στην εξασφάλιση στήριξης από το ανώτερο επίπεδο (Μπουραντάς, 2002: 591).

*Το μοντέλο της Ο.Α. προβλέπει σημαντικό ρόλο για τον διευθυντή – ηγέτη της αλλαγής, αλλά ως προσωποκεντρική προσέγγιση αντιμετωπίζει προβλήματα με την εξασφάλιση συνέχειας στην αλλαγή. Παράλληλα, υποθέτει την αξιοποίηση συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες όμως προσκρούουν στην αντίδραση στην αλλαγή.*

#### **6.1.6. Αντίδραση στην Αλλαγή**

Οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στην αλλαγή είναι μια σύνθετη αλληλεπίδραση συναισθημάτων και γνωστικών διαδικασιών.

*Η θετική πλευρά της αλλαγής είναι συνώνυμο της ευκαιρίας, της ανανέωσης, της προόδου και της ανάπτυξης. Από αρνητική σκοπιά μπορεί να είναι συνώνυμο της αστάθειας, της απειλής, του αποπροσανατολισμού και μιας βίαιης ώθησης προς τα κάτω.*

Η αντίδραση στην αλλαγή δημιουργείται και ενισχύεται από την συνήθεια και την τάση για αδράνεια, τον αιφνιδιασμό και την ελλιπή πληροφόρηση για τη νέα κατάσταση, την πίεση, την ακαταλληλότητα του χρόνου, την παρανόηση ή παρεξήγηση του σκοπού της αλλαγής, τη φοβία προσωπικών συμφερόντων, τον φόβο απέναντι σε κάτι άγνωστο-καινούριο και την ανασφάλεια της αβέβαιης έκβασης, την άρνηση στις ξένες ιδέες, τη διάθεση θεσμικής αντίστασης, τα λάθη στη διαδικασία, στο σχέδιο στα πρόσωπα κλπ.

*Η αντίδραση στην αλλαγή εκδηλώνεται με τρόπους που αποκλιμακώνονται από την πλήρη απόρριψη, στην αντίσταση, στην ανοχή, στην αποδοχή με αστερίσκους έως και την πλήρη αποδοχή.*

**Στρατηγικές που αξιοποιούνται για την αποκλιμάκωση της αντίδρασης στην αλλαγή είναι:**

α) η διαπραγμάτευση που λειαιίνει τις αντιθέσεις και προωθεί συμφωνία, β) η παροχή διευκολύνσεων με τον περιορισμό των απαιτήσεων και την εισαγωγή σταδίων εφαρμογής γ) η παροχή στήριξης με επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, δ) η συμμετοχική, ανοικτή διαχείριση.

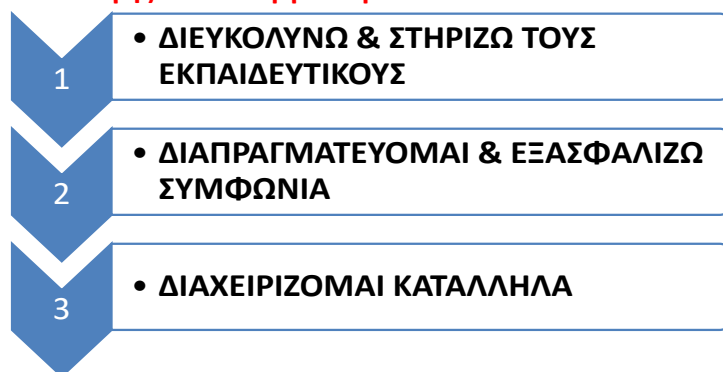
**Ως καλές πρακτικές για την μείωση των παραγόντων που τροφοδοτούν την αρνητική αντίδραση και για την ενδυνάμωση των παραγόντων που ενισχύουν τα θετικά προτείνονται:** (Χυτήρης, 2001: 333-341).

- Ανάλυση & περιγραφή της ανάγκης για αλλαγή.
- Εξασφάλιση συμμετοχής στο σχεδιασμό όσων πρόκειται να επηρεαστούν.
- Εξασφάλιση ευρείας και ενεργητικής συναίνεσης.
- Εξασφάλιση ουσιαστικής & πλήρους πληροφόρησης.
- Εξασφάλιση δυνατότητας έκφρασης των αντιρρήσεων.
- Εφαρμογή μόνο των αναγκαίων αλλαγών.
- Παροχή κινήτρων.
- Εφαρμογή των απαραίτητων προσαρμογών και τροποποιήσεων για τη διατήρηση της αλλαγής.
- Υπομονή.

Αν και γενικά η αντίσταση στην αλλαγή αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο, θα μπορούσε να αποτελέσει και παράγοντα επιτυχίας, διότι μπορεί να αναδείξει πτυχές της αλλαγής που δεν είναι κατάλληλες, να συμβάλει στη διατήρηση της επικοινωνίας μεταξύ εργαζομένων και διοίκησης και στην ανάδειξη εναλλακτικών προτάσεων και να αποτελέσει ένδειξη για την ύπαρξη ενδιαφέροντος.

### **Στρατηγικές αντιμετώπισης της αντίστασης στην αλλαγή**

**Τρεις επιτυχημένες στρατηγικές στην εισαγωγή της αλλαγής σε ένα οργανισμό:**



#### **6.1.7. Φάσεις εισαγωγής αλλαγών**

Η διαδικασία εισαγωγής μιας αλλαγής μπορεί να διακριθεί σε τέσσερα στάδια (Ιωαννίδου, Ε., 2002):

##### **I. Εισαγωγή της Αλλαγής**

Βασικές δράσεις σε αυτό το στάδιο είναι:

- **Η επισκόπηση της παρούσας κατάστασης που θα συμβάλλει στην συμμετοχική διάγνωση, την ανάδειξη και παραδοχή της ανάγκης για αλλαγή.** Προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι εμπλεκόμενοι προσδίδουν πραγματικό νόημα στην ανάγκη της αλλαγής και επομένως έχουν τα εσωτερικά κίνητρα, **η διαδικασία πρέπει να βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή, υποστήριξη και δέσμευση όλων.** Στην ανασκόπηση του εκπαιδευτικού τοπίου μπορεί να συμβάλει η τεχνική SWOT analysis, **αλλά στον χώρο των σχολείων απαραίτητη είναι μια διαδικασία Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου.**
- Η συμμετοχική απόφαση για εισαγωγή της αλλαγής, που θα δώσει ώθηση στο δυναμικό ξεκίνημα της διαδικασίας, **ενώ η ενημέρωση για τα οφέλη και τους κινδύνους θα συμβάλλει ώστε να αποφευχθεί ο εφησυχασμός.**
- Ο σχεδιασμός της αλλαγής, που περιλαμβάνει **την ανάπτυξη του οράματος, την προώθηση αλλαγών στην κουλτούρα του Ε.Ο.,** προβλέψεις για έγκαιρη αντιμετώπιση των αντιστάσεων απέναντι στην αλλαγή, δομημένη ανάπτυξη των σκοπών, στόχων και των σχεδίων δράσης της αλλαγής.

## II. Εφαρμογή της Αλλαγής

Βασικές δράσεις σε αυτό το στάδιο είναι:

- Η ανάθεση ευθυνών (οργάνωση) **για την εφαρμογή των σχεδίων δράσης.**
- Η μέριμνα για τη **διατήρηση της αφοσίωσης στην αλλαγή και την συνεχή παρακίνηση.**
- Η συνεχής παρακολούθηση της διαδικασίας **και η αξιολόγηση της προόδου, για την παροχή ανατροφοδότησης.**
- **Η άμεση επίλυση προβλημάτων που διαπιστώνονται.**
- Παράγοντες επιτυχίας αυτής της φάσης είναι **η διατήρηση των κατάλληλων συνθηκών λειτουργίας του Ε.Ο. και του θετικού κλίματος,** η υποστήριξη από εξωτερικούς παράγοντες, ο επιτυχής συντονισμός και τα ξεκάθαρα πεδία ευθύνης – εξουσίας, η επιμόρφωση και γενικά η στήριξη στην ανάπτυξη των απαραίτητων ικανοτήτων, **η παροχή στήριξης και κινήτρων, η αναγνώριση των επιτευγμάτων και η αποφυγή πρόωρων πανηγυρισμών.**

## III. Εσωτερίκευση της Αλλαγής

Βασικές δράσεις σε αυτό το στάδιο είναι:

- **Η ενσωμάτωση της αλλαγής σε κάθε διάσταση του Ε.Ο., η εδραίωση νέας κουλτούρας, κοινών αξιών** στα μέλη της ομάδας και συμπεριφορών με διαχρονική εμβέλεια, που θα μπορέσουν να διατηρηθούν ακόμη και όταν αλλάξει η σύνθεσή της.
- **Η κατάργηση ανταγωνιστικών ή αντιφατικών (με την αλλαγή) πρακτικών** και παραγόντων (& αλλαγές προσώπων).
- Η σύνδεση με άλλες αλλαγές στον Ε.Ο..



- Η διεύρυνση της χρήσης της αλλαγής στον Ε.Ο. και ευρύτερα.
- **Η αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εμπλεκομένων για τη διάχυση, ενημέρωση, δημιουργία «πυρήνων» εφαρμογής.**

Καταλυτικής σημασίας σε αυτή τη φάση είναι η διάθεση του απαραίτητου χρόνου.

### Η πορεία της αλλαγής: οι τρεις φάσεις



#### IV. Αξιολόγηση της Αλλαγής

Αν και στο μοντέλο αυτό η αξιολόγηση είναι απαραίτητα ενσωματωμένη σε όλα τα στάδια με χαρακτήρα διαμορφωτικό, εδώ για λόγους έμφασης παρατίθεται διακριτά ως τέταρτο στάδιο.

- Σε μια προσπάθεια τελικής αξιολόγησης, τα αποτελέσματα της αλλαγής αξιολογούνται ποιοτικά και ποσοτικά.
- Εντοπίζονται αστοχίες αποτελεσμάτων και διερευνώνται οι αιτίες που τις προκάλεσαν (προβλήματα από τη δράση ατόμων, προβλήματα σε διαδικασίες, πόρους κλπ.).
- Σε κάθε περίπτωση αυτό θα σημαίνει ότι απαιτούνται διορθωτικές αλλαγές, αλλά και επανεξέταση του συστήματος ανατροφοδότησης που θα έπρεπε να εντοπίσει τα προβλήματα σε προηγούμενα στάδια.





### 6.1.8. Τι πρέπει να αποφεύγουμε;

Τα παραδείγματα αποτυχημένων αλλαγών είναι πάρα πολλά, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, σε βαθμό που οι επιτυχημένες αλλαγές να αποτελούν φωτεινές εξαιρέσεις - παραδείγματα, στα οποία γίνεται διαρκής αναφορά (π.χ. Φινλανδία). Μιλώντας για τις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων ο Fullan (2011) κάνει λόγο για τους **“ορθούς” και τους “λάθος” Οδηγούς των μεταρρυθμίσεων.**

- **Στους πρώτους (ορθούς),** περιλαμβάνει τα εσωτερικά κίνητρα, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ομαδική εργασία και συμπερίληψη όλων (100%) των μαθητών και εκπαιδευτικών στους ωφελούμενους από τη μεταρρύθμιση.
- **Στους “λάθος οδηγούς”,** τις εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν ελάχιστη πιθανότητα να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, περιλαμβάνει την αποκλειστική έμφαση στη λογοδοσία (τεστ, “τιμωρητική” αξιολόγηση εκπαιδευτικών), στην ατομική ποιότητα εκπαιδευτικών και στελεχών (αντί των ομαδικών λύσεων), στην τεχνολογία ως πανάκεια, στις αποσπασματικές αλλαγές (έναντι συστημικών συνεργιών). Για την ακρίβεια θεωρεί αυτές τις πολιτικές πολύτιμες και απαραίτητες, εφόσον υπάρχουν συμπληρωματικά με τους “ορθούς οδηγούς”.

**Στο επίπεδο της εφαρμογής αλλαγών στους Ε.Ο. ως πρακτικές αποτυχημένης εισαγωγής αλλαγών συνήθως αναφέρονται:**

- Η εμμονή, πολλές φορές, στην ανάγκη **για αλλαγή, η οποία οδηγεί σε ακαμψία και ιδεοληψία.**
- Η παραγνώριση του γεγονότος ότι οι φορείς της αλλαγής λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα σκέψης.

- **Η στήριξη της αλλαγής στη θεσμική εξουσία επιβολής.** Το πιθανότερο είναι ότι δεν οδηγεί σε βιώσιμη αλλαγή.
- **Η προώθηση ανέφικτων αλλαγών και η αίσθηση παντοδυναμίας.**
- **Η έδραση της ανάγκης για αλλαγή σε ελαττώματα ατόμων (προσωποποίηση),** η οποία οδηγεί ασφαλώς σε μεγάλη αντίδραση.

Πέραν αυτών για μια επιτυχημένη αλλαγή πρέπει να συνυπάρχουν το όραμα, οι ικανότητες, τα κίνητρα, τα μέσα, το σχέδιο δράσης.

Αν λείπει το όραμα προκύπτει σύγχυση.

Αν λείπουν οι ικανότητες προκύπτει άγχος.

Αν λείπουν τα κίνητρα προκύπτει αντίσταση.

Αν λείπουν τα μέσα προκύπτει απογοήτευση.

Αν λείπει το σχέδιο, κινούμαστε σε έναν αντίθετα “κυλιόμενο δρόμο” παραμένοντας στη θέση μας (Στυλιανίδης κ.ά., 2011).

## 6.2. Επιχειρησιακά Σχέδια Δράσης με έμφαση στην Εκπαίδευση

Ο στρατηγικός σχεδιασμός/προγραμματισμός, όπως έχει αναφερθεί, καταλήγει σε ένα σχέδιο που περιλαμβάνει τις στρατηγικές κατευθύνσεις, τους μακροπρόθεσμους σκοπούς και τους εξειδικευμένους στόχους. Για την υλοποίηση των συγκεκριμένων - εξειδικευμένων στρατηγικών στόχων επιλέγονται μία ή περισσότερες συγκεκριμένες δράσεις. Για την καθεμιά από αυτές τις δράσεις απαιτείται ένα επιχειρησιακό σχέδιο δράσης - υλοποίησης. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο του Στρατηγικού Σχεδιασμού του Υπουργείου Παιδείας: Ένας από τους Στρατηγικούς Σκοπούς (Σ. Σκ.) είναι η «Βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης».

Αυτός ο Σ. Σκ. εξειδικεύεται σε περισσότερες Πολιτικές, όπως: α) ανάπτυξη Εθνικής Στρατηγικής για την Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, β) Προώθηση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που τις αξιοποιούν, γ) Η αυτοαξιολόγηση και η Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, κλπ..

Η Πολιτική (β) μπορεί να εξειδικευτεί σε επιμέρους Στρατηγικούς Στόχους (Σ. Στ.) ή κατευθείαν σε Δράσεις - Ενέργειες, όπως α) «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πιστοποίηση ΤΠΕ2», β) «Δημιουργία Πύλης Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού», γ) «Προώθηση Ευρυζωνικότητας», δ) ...κλπ.

Αντίστοιχα στους Ε.Ο. η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου καταλήγει στον προσδιορισμό προτεραιοτήτων για δράσεις βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Κάθε σχέδιο δράσης ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

- **Ιεράρχηση προτεραιοτήτων για δράση.** Το σχέδιο δράσης ξεκινά από τα συμπεράσματα της συστηματικής διερεύνησης και της έκθεσης αυτοαξιολόγησης που περιλαμβάνει τα σημεία υπεροχής, αλλά και τις αδυναμίες και προβλήματα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.
- **Διαμόρφωση σχεδίου δράσης.** Για την υλοποίηση της κάθε Δράσης είναι απαραίτητη η εκπόνηση ενός Επιχειρησιακού Σχεδίου Δράσης.
- **Υλοποίηση και παρακολούθηση του σχεδίου δράσης.** Η συνεχής και συστηματική παρακολούθηση της προόδου του σχεδίου δράσης είναι απαραίτητη για να διασφαλίζεται ότι η πορεία του είναι σύμφωνη με τις αρχικές προβλέψεις και για να δρομολογούνται απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις.
- **Αξιολόγηση του σχεδίου δράσης.** Οδηγεί σε εκτίμηση της συνολικής προόδου και των αποτελεσμάτων και τροφοδοτεί διορθωτικές κινήσεις ή επόμενες δράσεις.

#### ΟΡΙΣΜΟΣ 6

Το Επιχειρησιακό Σχέδιο Δράσης (ΕΣΔ), συνιστά ένα σύντομο και σαφές κείμενο, που καθοδηγεί τα μέλη του Ε.Ο. στην προσπάθειά τους να οργανώσουν συστηματικά την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης δράσης.

Το σχέδιο δράσης αφορά ένα πλέγμα δραστηριοτήτων που, σε εφαρμογή των σκοπών και των στόχων που προβλέπονται στο στρατηγικό σχέδιο, εξειδικεύουν περαιτέρω τη δράση σε επιμέρους ενέργειες που πρέπει να αναληφθούν και τις επιμερίζουν σε επίπεδο οργανωτικών μονάδων (διευθύνσεων, τμημάτων), ομάδων, ή ατόμων, προσδιορίζοντας τον χρόνο υλοποίησης, τους πόρους και τα μέσα, τις διαδικασίες ελέγχου και παρακολούθησης της προόδου. Με απλά λόγια το ΕΣΔ περιγράφει λεπτομερώς ποιος θα κάνει τι έως πότε. Παρέχει στον Ε.Ο. και στα μέλη του τη δυνατότητα να:

- ✓ εστιάσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες ενέργειες που απαιτούνται από τον καθένα,
- ✓ έχουν πλήρη και σαφή εικόνα της δράσης και να οργανώσουν αποτελεσματικά τις απαιτούμενες ενέργειες,
- ✓ καθορίσουν τους πόρους (ανθρώπινους και οικονομικούς), καθώς και την υποστήριξη που χρειάζεται για την υλοποίηση της δράσης,
- ✓ διασφαλίσουν τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου και την τελική αξιολόγηση της δράσης (ΑΕΕ, 2012: 21). (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016: 247-248).

#### 6.2.1. Χαρακτηριστικά Επιχειρησιακού Σχεδίου Δράσης (Ε.Σ.Δ.)

Χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού Ε.Σ.Δ. είναι τα εξής:

**Α. Σαφείς στόχοι:** Οι επιμέρους δραστηριότητες πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, ώστε να συνδέονται σαφώς με τους στόχους και με τις προτεραιότητες του Στρατηγικού Σχεδίου και να υπηρετούν τους στόχους της συγκεκριμένης δράσης. Στους ΕΟ πρέπει να προέρχεται από μια συστηματική και συμμετοχική διαδικασία αυτοαξιολόγησης και οι στόχοι του να είναι ρεαλιστικοί, εφικτοί, σχετικοί με τις ανάγκες που εκφράζουν οι συμμετέχοντες και αποτυπωμένοι με τρόπο που να τους καθιστά μετρήσιμους (θέσπιση κριτηρίων επιτυχίας) (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2012).

**Β. Προσδιορισμένα καθήκοντα:** Οι αρμοδιότητες πρέπει να περιγράφονται με τρόπο που να επιδέχεται μέτρηση και να γίνεται ορατό και σαφές πότε θεωρείται ότι έχει ολοκληρωθεί αποτελεσματικά ένα καθήκον. Πρέπει επίσης να κατανέμονται σαφώς (όχι γενικά και αόριστα) και να είναι σχεδιασμένες για να εφαρμοστούν στο συγκεκριμένο οργανωτικό πλαίσιο του ΕΟ και σε πλαίσιο συνεργασίας.

**Γ. Χρονοδιάγραμμα:** Πρέπει να ορίζονται προθεσμίες, ώστε να μπορεί να παρακολουθείται συστηματικά η πρόοδος. Στο επίπεδο των ΕΟ ο χρονικός ορίζοντας ενός Ε.Σ.Δ. μπορεί να κυμαίνεται από 1 έως 3 χρόνια. Οι επιμέρους δραστηριότητες ενός Ε.Σ.Δ. μπορούν να έχουν κοινό ή διαφορετικό χρονικό ορίζοντα, να εξελίσσονται παράλληλα ή να απαιτείται η ολοκλήρωση κάποιων πριν την έναρξη κάποιων άλλων. Ο προσδιορισμός της χρονικής ροής και αλληλουχίας τους απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή.

**Δ. Ολοκληρωμένο:** Οι δραστηριότητες πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους και να μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινή λειτουργία των ΕΟ.

**Ε. Ευέλικτο:** Πρέπει να προβλέπονται σχέδια αντιμετώπισης προβλημάτων (π.χ. καθυστερήσεις, απροσδόκητες αντιδράσεις). Σε αυτό μπορεί να συμβάλει η ανάλυση και διαχείριση κινδύνων (Risk Management), που μπορεί να βασιστεί στα αποτελέσματα μιας SWOT ανάλυσης. Ο χειρισμός των κινδύνων που θα εντοπιστούν περιλαμβάνει ως σημαντικά στοιχεία, τον έλεγχο, τη μείωση κινδύνου, την αποφυγή κινδύνου, τη μεταφορά ή τη χρηματοδότησή του. Παράλληλα, το σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστό σε όλους εξ αρχής και πρέπει συγκεκριμένα πρόσωπα να αναλαμβάνουν την παρακολούθηση κρίσιμων δεικτών, την ανατροφοδότηση και την διαμόρφωση προτάσεων για απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις.

**ΣΤ. Οικονομικό:** Πρέπει να είναι σαφές και “λογικό” από την άποψη της επένδυσης σε πόρους, μέσα, ανθρώπους και χρόνο. Ιδιαίτερη μέριμνα απαιτείται, ώστε να μην προσθέτει άσκοπα γραφειοκρατικό ή άλλο φόρτο. Στους ΕΟ οι εκπαιδευτικοί έχουν κέντρο της δραστηριότητάς τους το απαιτητικό έργο της διδασκαλίας και, αν δεν διαμορφωθεί μια κουλτούρα που θα αντιμετωπίζει τις δράσεις βελτίωσης ως αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού έργου, θα συνεχίσουν να τις αντιμετωπίζουν ως πρόσθετο έργο. Η προώθηση της κουλτούρας της αυτοβελτίωσης αποτελεί τη λύση για την εξασφάλιση εσωτερικών κινήτρων. Μέχρι την ανάπτυξή της, θα πρέπει α) κατά το δυνατόν, ό,τι αναλαμβάνουν να συνδέεται άμεσα και να μπορεί να υλοποιηθεί παράλληλα με την υλοποίηση του διδακτικού έργου και β) όπου είναι δυνατόν να παρέχονται κίνητρα (αμοιβή, αναγνώριση προσφοράς κλπ.) (Εβεραρντ και Μόρρις, 1999: 297).

### 6.2.2. Διαδικασία διαμόρφωσης Σχεδίου Δράσης – Χαρτογράφηση αρμοδιοτήτων

Στη διαδικασία διαμόρφωσης των σχεδίων δράσης ιδιαίτερη σημασία έχει η **συμμετοχή** και δραστηριοποίηση όλων των παραγόντων του ΕΟ. Η συμμετοχή όλων αποτελεί παράγοντα που εξασφαλίζει δυνάμεις, αλλά και δέσμευση και αφοσίωση στην υλοποίησή του. Για την εξασφάλιση της συμμετοχής και της αφοσίωσης απαιτείται μεθοδική μελέτη και προετοιμασία, ώστε να εντοπιστούν όλα τα άτομα και οι ομάδες των οποίων η ενεργός εμπλοκή και “η αφοσίωση είναι απαραίτητες για την ιδέα της αλλαγής, την εξασφάλιση πόρων και την εκτέλεση του προγράμματος μέχρι τέλους”, αλλά και τον εντοπισμό και την αποδυνάμωση πιθανών προβλημάτων και εστιών αντίστασης στην αλλαγή (Έβεραρντ και Μόρρις, 1999: 299).

Στη διαδικασία αυτή καθοριστικό ρόλο μπορεί να παίξει η **ηγεσία**, προωθώντας με πειθώ και διαπραγματεύσεις το σχέδιο, παρέχοντας πρότυπο, δρώντας υποστηρικτικά, διευκολυντικά, καθοδηγητικά, συντονιστικά, αλλά και η ανάπτυξη δράσεων που θα εξασφαλίσουν την απαραίτητη πληροφόρηση και γνώση και τις ικανότητες (π.χ. επιμόρφωση).

Καθοριστική για την έκβαση του έργου είναι η επιλογή του υπεύθυνου του σχεδίου δράσης. Πρόκειται για το πρόσωπο, “το οποίο θα είναι υπεύθυνο για την όλη οργάνωση της δράσης, τον συντονισμό των ενεργειών, την κατανομή των δραστηριοτήτων, την παρακολούθηση και την αξιολόγησή της” (ΑΕΕ, 2012: 23).

Η ανάθεση της ευθύνης σε ένα πρόσωπο πρέπει να γίνει ακόμα κι αν η όλη διαδικασία γίνει ομαδικά στο πλαίσιο μιας **ομάδας έργου**. Η επιλογή του υπευθύνου και της ομάδας έργου και η ανάθεση συγκεκριμένου ρόλου και καθηκόντων θα πρέπει να στηριχτεί στην αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και της εμπειρίας που διαθέτει στην εκπόνηση σχεδίων εργασίας.

Όταν το σχέδιο δράσης αφορά ένα πιο σύνθετο έργο, **οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε ομάδες εργασίας και αναλαμβάνουν να διαμορφώσουν και να συντάξουν επιμέρους λεπτομερή σχέδια δράσης**. Σε κάθε ομάδα εργασίας, ανάλογα με την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, είναι δυνατόν να συμμετέχουν και άλλοι παράγοντες της σχολικής κοινότητας. Ένας ολιγομελής σύλλογος (για παράδειγμα ένα νηπιαγωγείο ή ένα μικρό δημοτικό σχολείο) είναι δυνατόν να εργαστεί ως μια ομάδα. Κάθε ομάδα εργασίας ορίζει έναν εκπαιδευτικό ως συντονιστή και έναν πρακτικογράφο για την καταγραφή των εργασιών. Το κάθε σχέδιο δράσης υποβάλλεται στην ολομέλεια για κριτική και τελική διαμόρφωση. (ΑΕΕ, 2012: 3-9).

Στα **περιεχόμενα του ΕΣΔ** πρέπει να περιλαμβάνονται:

- Η περιγραφή της αναγκαιότητας και οι λόγοι υλοποίησής του.
- Ο Σκοπός και οι στόχοι του σχεδίου δράσης.
- Τα κριτήρια επιτυχίας του κάθε στόχου.
- Η μεθοδολογία υλοποίησης του σχεδίου δράσης (ενέργειες, οργάνωση - κατανομή αρμοδιοτήτων, συντονισμός).

- Τα Μέσα-Πόροι (ανθρώπινο δυναμικό, οικονομικοί πόροι, υλικοτεχνική υποδομή, χρόνος, εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης, πηγές).
- Το Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης.
- Οι διαδικασίες παρακολούθησης (ανατροφοδότηση, δυσκολίες κλπ).
- Η αξιολόγηση του σχεδίου δράσης.
- Η διάχυση των αποτελεσμάτων (έκθεση, δράσεις παρουσίασης κλπ).

**Για τον προσδιορισμό και την κατανομή των αρμοδιοτήτων προτείνεται η τεχνική της «Χαρτογράφησης Αρμοδιοτήτων».** Σύμφωνα με αυτήν σε έναν πίνακα διπλής εισόδου τίθενται στον οριζόντιο άξονα όλοι οι εμπλεκόμενοι στην υλοποίηση του έργου και στο κάθετο άξονα όλες οι επιμέρους δραστηριότητες. Ο πίνακας δίνεται σε όλα τα μέλη και ο καθένας χωριστά καταγράφει την άποψή του για τον ρόλο που μπορεί να αναλάβει **ο καθένας με τα γράμματα A= Αποφασιστική αρμοδιότητα, E= έγκριση των ενεργειών με δικαίωμα βέτο, Y= υποστήριξη μέσω της παροχής πόρων – υλοποίηση, Γ= γνωστοποίηση των ενεργειών** (Έβερραρντ & Μόρρις, 1999: 303).

Για παράδειγμα για την υλοποίηση του έργου «Ανάπτυξη συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών», η πρόταση ενός μέλους για τις συγκεκριμένες ενέργειες θα μπορούσε, ενδεικτικά, να είναι, όπως αυτή στον πίνακα.

Εμπλεκόμενοι	Διευθυντής	Σύλλογος Διδασκόντων	Εκπ/κός ΤΠΕ	Σύλλογος Γονέων & Κηδεμόνων
Αποφάσεις - ενέργειες				
Αξιοποίηση της ιστοσελίδας του σχολείου	E	A	Y	Γ
Αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων	E	Y	A	Γ
Διοργάνωση ημερίδας	Y & E	A		Γ
				.....

Ακολουθεί διαδικασία συνεργασίας σε ολομέλεια για τον συγκερασμό των απόψεων σε έναν κοινά αποδεκτό πίνακα, ο οποίος όταν οριστικοποιηθεί διανέμεται σε όλους τους εμπλεκόμενους, ως εργαλείο συντονισμού, ελέγχου, παρακολούθησης κλπ..

### 6.2.3. Χρονοπρογραμματισμός

Για τον χρονικό προγραμματισμό ενός έργου έχουν αναπτυχθεί διάφορες τεχνικές και αντίστοιχα (ελεύθερα) λογισμικά, που χρησιμοποιούνται για να συνδυάσουν δράσεις και να συμβάλλουν στον αποτελεσματικότερο έλεγχο της πορείας του έργου μέσα από την ανάπτυξη

ενός λεπτομερούς χρονοδιαγράμματος αλληλουχίας των απαραίτητων δραστηριοτήτων. Στόχοι του χρονικού προγραμματισμού μπορεί να είναι, μεταξύ άλλων:

- a. Ο προσδιορισμός του χρόνου έναρξης και ολοκλήρωσης κάθε δραστηριότητας και συνολικά του έργου.
- b. Ο προσδιορισμός της σειράς και των πιο “κρίσιμων” διαδικασιών/ δραστηριοτήτων για την ολοκλήρωση του έργου και η εκτίμηση των πιθανοτήτων να παρουσιαστεί καθυστέρηση στην υλοποίηση καθεμιάς.
- c. Ο προσδιορισμός των ανθρώπινων «πόρων» που θα απασχοληθούν και κυρίως των οικονομικών πόρων (αν είναι αναγκαίοι) που θα δαπανηθούν σε κάθε χρονική στιγμή.
- d. Μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές είναι το Διάγραμμα. Πρόκειται για ένα απλό γραμμικό ημερολόγιο, πάνω στο οποίο σημειώνουμε τους χρόνους έναρξης και λήξης των δραστηριοτήτων. Η ροή εκτέλεσης του έργου στον χρόνο παρουσιάζεται παρακάτω. Πλεονεκτήματα των διαγραμμάτων, είναι μεταξύ άλλων:
  - e. η απλότητα του σχεδιασμού τους που δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις,
  - f. η καλή εποπτεία του έργου και η ευκολία που παρέχουν για γρήγορη εύρεση των εκτελούμενων δραστηριοτήτων και για εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου,
  - g. η γρήγορη ανίχνευση προβλημάτων και ο άμεσος έλεγχος - απολογισμός σχετικά με τις αποκλίσεις από το πρόγραμμα.

**Χρονοπρογραμματισμός Σχεδίου Δράσης: «Ενίσχυση της Συμμετοχής των Γονέων στις σχολικές διαδικασίες»**

Διαδικασίες υλοποίησης Δράσεις / ενέργειες	1 <sup>ο</sup> τριμ Σεπ- Νοεμ	2 <sup>ο</sup> τριμ Δεκ - Φεβ	3 <sup>ο</sup> τριμ Μαρ- Μαι
<b>1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών</b> Οργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων των εκπαιδευτικών			
<b>2. Ενημέρωση γονέων</b> Οργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων των γονέων Ενημέρωση των γονέων για μορφές συνεργασίας με το σχολείο και τον ρόλο τους στην επίδοση των παιδιών τους			
<b>3. Σύνταξη πλαισίου ενημέρωσης</b> Οργάνωση πλαισίου ενημέρωσης που περιλαμβάνει και τις προγραμματισμένες συναντήσεις και τις άτυπες			
<b>4. Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών</b> Υλοποίηση συνεργατικών πρακτικών εκπαιδευτικών (ολομέλειες, συναντήσεις, συνεργασίες για ειδικές περιπτώσεις μαθητών), εκπαιδευτικών-γονέων για θέματα ειδικού ενδιαφέροντος			
<b>5. Παραγωγή υλικού</b> Επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίων			

Ερωτηματολόγιο γονέων (Διερεύνηση απόψεων γονέων)			
<b>6. Παρεμβάσεις / Περιπτώσεις υποστήριξης μαθητών</b>			
<b>7. Παρέμβαση ΣΕΕ/Συμβούλου – Φορέων</b>			
<b>8. Παρακολούθηση- Ανατροφοδότηση</b>			
<b>6. Αξιολόγηση</b>			

#### Έκθεση αποτελεσμάτων του σχεδίου δράσης

Παρατίθεται η έκθεση με τα αποτελέσματα του σχεδίου δράσης, στην οποία περιλαμβάνονται θέματα όπως: διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης των ομάδων εργασίες, διευθέτηση προβλημάτων χρόνου, επικοινωνίας και συνεργασίας, παρεκκλίσεις του αρχικού σχεδιασμού και αναθεωρήσεις του σχεδίου, επιδράσεις σε διάφορους δείκτες, βαθμός ικανοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας από την εφαρμογή του σχεδίου δράσης, γενική εκτίμηση της επιτυχίας του σχεδίου δράσης, πιθανές προοπτικές.

#### 6.2.4. Αξιολόγηση του Σχεδίου Δράσης

Ο σχεδιασμός αποτελεί αποδοτικό εργαλείο διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται με διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου (διδασκαλία και μάθηση, οργάνωση και διοίκηση, κλίμα και σχέσεις, κουλτούρα του σχολείου, κα.). Ο σχεδιασμός για τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας πρέπει να αντιμετωπίζει το σχολείο ως «όλον», λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και τις ανάγκες του σχολείου.

Δεν υπάρχει ένας ενιαίος, κοινός ή και μοναδικός τρόπος για την προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και τη διαμόρφωση των σχεδίων δράσης. **Κάθε σχολείο προσεγγίζει και υλοποιεί με διαφορετικό τρόπο τους τρόπους βελτίωσης, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και την κουλτούρα του.** Ο σχεδιασμός πρέπει να είναι ευέλικτος και τα σχέδια δράσης προσαρμόσιμα σε τροποποιήσεις και αλλαγές, ανάλογα με τις μεταβολές στη σχολική πραγματικότητα, η οποία επηρεάζεται από διάφορους ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες.

**Η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής των δράσεων** για βελτίωση είναι απαραίτητες προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η όλη διαδικασία είναι ικανοποιητική και επιτυγχάνει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Είναι σημαντικό, επίσης, όπως όλες οι διαδικασίες που συνδέονται με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, να χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία, να βασίζονται δηλαδή στη συστηματική συλλογή δεδομένων και όχι σε επιφανειακές εκτιμήσεις ή απλές εντυπώσεις και να αποτυπώνουν τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα. Άλλωστε, ο στόχος της «αυτοαξιολόγησης», είναι ο προσδιορισμός των απαραίτητων δράσεων με στόχο τη



βελτίωση, την αυτοδέσμευση, τη συνεργασία και όχι τον έλεγχο και την αξιολόγηση του σχολείου από εξωτερικούς παράγοντες (ΑΕΕ, 2012).

#### 6.2.5. Συλλογικός Προγραμματισμός και το παιδαγωγικό πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας (ΠΠΣΜ): Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών<sup>5</sup>

##### Η Προσέγγιση του ΠΠΣΜ

Από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι ο συλλογικός σχεδιασμός στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Μια θεμελιώδης αλλαγή είναι η κατάρτιση του Παιδαγωγικού Προγράμματος της Σχολικής Μονάδας [ΠΠΣΜ]. Πιο συγκεκριμένα, το ΠΠΣΜ είναι το σύνολο των αξιών και των επιλογών της κοινωνίας που λαμβάνει υπόψη ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ή ένα συντονιστικό όργανο για να καθορίσει τους στόχους του (Renaux, 2003). Το ΠΠΣΜ (Projet d'établissement) είναι ένα εργαλείο που εφαρμόζεται στη Γαλλία και το Βέλγιο με επιτυχία (Reymondson, 2004; Dupont, 2006). Η επεξεργασία του είναι μια παιδαγωγική και διοικητική λειτουργία που περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες, τις πολιτικές και το σύνολο των σχεδίων δράσης και των συμπληρωματικών μέτρων που καθορίζουν τους στόχους του σχολικού οργανισμού, τα μέσα για την επίτευξή τους, την ανταλλαγή μαθησιακών εμπειριών στο σχολείο, καθώς και τις προβλέψεις για τις μελλοντικές προοπτικές διαρκούς ανάπτυξης και ανανέωσης της δυναμικής του (Obin & Cros, 1991; Bianco, 2004).

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας διαφαίνεται μια τάση αποκέντρωσης και διεύρυνσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Η επιλογή αυτή ίσως απαντά στην ανησυχία του ιθαγενούς πληθυσμού για την υποβάθμιση της παιδείας, αλλά και στη συνακόλουθη αόριστη απαίτηση για μεταρρυθμίσεις. Παρά τις παρατηρούμενες αμφιταλαντεύσεις και ασυνέπειες, βρίσκεται σε εξέλιξη ο επαναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής που την χαρακτηρίζει η σταδιακή μετάβαση από μια εκπαίδευση ομοιόμορφη και αδιαφοροποίητη προς νέες μορφές που επιτρέπουν την ποικιλία και τη διαφορετικότητα.

Στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής προοπτικής «*Το ΠΠΣΜ εκφράζει προθέσεις, αξίες, ιδανικά και εκπαιδευτικούς στόχους για το σχολείο. Είναι έκφραση μιας επιθυμητής κατάστασης, προβλέπει τα μέσα εφαρμογής, καθορίζει το σύνολο των ιδιαίτερων διδακτικών και μαθησιακών επιλογών και άλλων δραστηριοτήτων, τις οποίες η εκπαιδευτική κοινότητα της σχολικής μονάδας προτίθεται να εφαρμόσει σε συνεργασία με όλους τους ενεργητικούς συντελεστές που δρουν στο σχολείο ή συνδέονται με αυτό*» (Dupont, 1990). Στην ουσία, το ΠΠΣΜ της σχολικής μονάδας είναι μια προβολή προς ένα επιθυμητό μέλλον. Παριστάνει την

<sup>5</sup> Κόσσυβας, Γ. (2014). «Παιδαγωγικό Πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας». Έρκενα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών θεμάτων. Τεύχος 1<sup>ο</sup>, σσ. 5 – 24.

εικόνα για ένα φανταστικό ή ιδανικό σχολείο. Για τους Obin και Gros (1991) είναι μια πολύπλοκη και πολύμορφη διαδικασία που ενσωματώνει τις έννοιες της εξέλιξης και της προσαρμοστικότητας. Για τον Ardoino (1987) ο χαρακτήρας του ΠΠΣΜ είναι διπολικός και ενσωματώνει δύο συμπληρωματικές διαστάσεις την οραματική και τη σχεδιαστική. Σε αυτό ο Boutinet (1993) υπογραμμίζει το γεγονός ότι στα σχολεία των σύγχρονων κοινωνιών το ΠΠΣΜ αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του οράματος και της ατομικής και συλλογικής πρακτικής μας.

Πιο συγκεκριμένα, το ΠΠΣΜ αντιστοιχεί σε έναν γενικό προσανατολισμό, σε μια κατευθυντήρια γραμμή που τείνει προς ένα συλλογικό όραμα. Στο πλαίσιο αυτό υπεισέρχεται κάποια ιδεολογική απόχρωση (Duront, 1990). Το ΠΠΣΜ μεταφράζοντας τις προθέσεις του ΑΠΣ, συμπληρώνεται με διδακτικές δραστηριότητες που αφορούν τους μαθητές. Το ΠΠΣΜ είναι ένα σύνολο παιδαγωγικών επιλογών και ιδιαίτερων συγκεκριμένων δράσεων, όπως τα προγράμματα των δραστηριοτήτων που ο οργανισμός θέλει να υλοποιήσει για να εκπληρώσει τους στόχους του. *Σύμφωνα με τον Godin (2000), το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα εμπεριέχει έναν πολιτικό χαρακτήρα επειδή αφορά το σχολείο και τον κοινωνικό του περίγυρο, και έναν εκπαιδευτικό χαρακτήρα επειδή προτάσσει ένα εκπαιδευτικό όραμα, το οποίο συναποδέχονται όλοι οι επικοινωνιακοί μέτοχοι που ενδιαφέρονται για το παιδί.*

Η δομή του ΠΠΣΜ οργανώνεται σε τέσσερις συμπληρωματικές διαστάσεις: την εξουσία, το χώρο, τη συνοχή και το χρόνο. Επιπλέον πρέπει να διευκολύνει τη συνοχή συνόλου, να βασίζεται σε έναν ακριβή προσδιορισμό των διαφορετικών λειτουργιών και των μέσων που θα αξιοποιηθούν. Σε αυτό το στάδιο επιβάλλεται η ανάλυση του περιβάλλοντος του οργανισμού.

*Το ΠΠΣΜ περιλαμβάνει τις φάσεις ανάλυσης, σύλληψης, εφαρμογής και αξιολόγησης και αποβλέπει στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών και την εκδίπλωση των δημιουργικών δυνατοτήτων του οργανισμού.*

*Είναι ένα εργαλείο κινητοποίησης των εκπαιδευτικών ομάδων. Δεν είναι πάγιο, αλλά κατά την εφαρμογή του μπορεί να αναπροσαρμόζεται. Πρέπει επομένως να προσδιορίσει όσα λειτουργούν, να σχεδιάσει τη δράση μέσα στο χρόνο και να αναμορφώσει τους μηχανισμούς που αναστέλλουν την εφαρμογή προβαίνοντας σε διαπραγματεύσεις ανάμεσα στους ενδιαφερόμενους εταίρους.*

Δύο τύποι διαπραγμάτευσης επιβάλλονται:

α. η εσωτερική διαπραγμάτευση στο σχολείο και β. η εξωτερική που εμπλέκει εξωτερικούς παράγοντες. Έπειτα, πρέπει να καθορίσει με σαφήνεια τους στόχους και τις στρατηγικές επιλογές που έχουν σημαντικές πιθανότητες να οδηγήσουν σε επιτυχία.

Η εφαρμογή του ΠΠΣΜ συμπληρώνεται από δύο επιπρόσθετους μηχανισμούς που ενθαρρύνουν την αρμονία: την επικοινωνία που αποβλέπει στην κατανόηση από όλους όσοι αναλαμβάνουν διαφορετικές πρωτοβουλίες, και την αξιολόγηση που θα επιτρέψει να γίνουν διορθώσεις κατά την εφαρμογή.

Ο Godin (2000) αποδίδει βαρύνουσα σημασία στην άσκηση της ηγεσίας κατά την κατάρτιση του προγράμματος του οργανισμού. Αυτό αποτελεί μέρος 6 σημαντικών ικανοτήτων που προσδιορίζουν τη διαχείριση του προγράμματος: οραματική ηγεσία, ανάληψη πρωτοβουλιών,

συστημική σκέψη, αλληλεπιδραστική επικοινωνία, κινητοποίηση και επίβλεψη του ωρολογίου προγράμματος.

### Οι αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή του ΠΠΣΜ

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές στην περίπτωση εισαγωγής του ΠΠΣΜ ως μιας σημαντικής αλλαγής στα σχολεία και για το λόγο αυτό θα διερευνήσουμε τις απόψεις τους. Θα στρέψουμε την προσοχή μας στις δυνατότητες και στις δυσκολίες δημιουργίας ενός ΠΠΣΜ, το οποίο βασίζεται στην ανάλυση των πραγματικών αναγκών των συμμετεχόντων κατά την προσπάθεια παρέμβασης στην καθημερινή σχολική ζωή. Θα αναδείξουμε τη σημασία της διαμόρφωσης ενός κοινού παιδαγωγικού οράματος, το οποίο παρακινεί τη συνεργατική δράση της σχολικής μονάδας.

### Στόχοι & Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα εργασία κινείται στο πλαίσιο μιας ολιστικής συστημικής προσέγγισης και επικεντρώνεται στη διερεύνηση των διαθέσεων και των αντιλήψεων πριν την εισαγωγή του ΠΠΣΜ ως καινοτομικής αλλαγής στα σχολεία.

Το δείγμα αποτέλεσαν 80 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται στην Αθήνα. Πήραν μέρος 36 άνδρες και 44 γυναίκες με μέσο όρο ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας 21,5 έτη. Κατά βάση εστιάζουμε το ενδιαφέρον στη μετεξέλιξη του ετήσιου προγραμματισμού που γίνεται κατά την πρώτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων σε ένα πραγματικό παιδαγωγικό πρόγραμμα, προϊόν ανάλυσης των αναγκών και των δυνατοτήτων, που παραπέμπει στην αποστολή, το όραμα και τις αξίες της σχολικής μονάδας.

Διερευνούμε τις παραστάσεις των εκπαιδευτικών σε ένα δομημένο ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, καθώς και τις αντιλήψεις πέντε διευθυντών σε ισάριθμες ημιδομημένες συνεντεύξεις. Μελετούμε επίσης το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του ΠΠΣΜ.

### Τα Ερωτήματα

**Τα κύρια ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:** Τι είναι το Π.Π.Σ.Μ. και ποια η σημασία του για το σχολείο; Τι είδους βελτιώσεις μπορεί να επιφέρει στον εκπαιδευτικό οργανισμό; Θα μπορούσε να προωθήσει μια εκπαίδευση που αποβλέπει στην ποιότητα; Πώς και από ποιους διαμορφώνεται; Ποια πιθανά εμπόδια εμφανίζονται; Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στην κατάρτιση και υλοποίησή του; Απαιτείται περισσότερη αυτονομία του εκπαιδευτικού οργανισμού για να μπορεί να προσαρμόζεται καλύτερα στις τοπικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών προς τους οποίους απευθύνεται;

### Αποτελέσματα

#### Εννοιολογικός προσδιορισμός του ΠΠΣΜ

Πίνακας 1. Βαθμολόγηση του ορισμού του ΠΠΣΜ

Προτεινόμενες περιγραφές του ΠΠΣΜ	Κλ. 0-4
1. Το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Σχολικής Μονάδας [ΠΠΣΜ] είναι ένα υπηρεσιακό έγγραφο που συντάσσεται με ευθύνη του διευθυντή και προδιαγράφει το σχέδιο δράσης και τα μέσα για την επίτευξή του.	1,24
2. Το ΠΠΣΜ αποτελεί την «τοπική εκπαιδευτική πολιτική» του σχολείου. Δίνει έμφαση στις αξίες, την αποστολή και την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του σχολείου που το κάνουν να ξεχωρίζει (π.χ. προσαρμόζει το σχολικό πρόγραμμα στις τοπικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα επιμέρους ομάδων μαθητών της ιδιαίτερης μικροκοινωνίας, εφαρμόζει ευέλικτα πιλοτικά προγράμματα, εμπλουτίζει το σχολικό πρόγραμμα με συζητήσεις πάνω σε επίκαιρα ή χρόνια κοινωνικά προβλήματα, όπως π. χ. η οικονομική κρίση, το μεταναστευτικό πρόβλημα κ.λπ.).	3,48
3. Το ΠΠΣΜ είναι μια συνεκτική ακολουθία εκπαιδευτικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στους στόχους και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες όπως έχουν προσδιοριστεί από την εκπαιδευτική κοινότητα μετά από επιτόπια έρευνα.	2,81
4. Το ΠΠΣΜ είναι ένα μέσο αυτοαξιολόγησης, αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης της σχολικής μονάδας. Είναι όργανο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού.	3,10
5. Το ΠΠΣΜ είναι μονοετές ή διετές, αποτελεί συλλογικό προϊόν που απαιτεί τη συνεργασία όλων των συντελεστών της σχολικής κοινότητας (διευθυντή, γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών, θεσμικών φορέων) και περιλαμβάνει τις φάσεις ανάλυσης, σύλληψης, εφαρμογής και αξιολόγησης.	2,86
6. Το ΠΠΣΜ, κοινοποιείται στο διαδίκτυο, τυπώνεται σε φυλλάδια που μοιράζονται σε κάθε ενδιαφερόμενο και αποτελεί ένα μέσο ενημέρωσης προς το εξωτερικό περιβάλλον.	2,24
7. Το ΠΠΣΜ είναι ένα γραφειοκρατικό προϊόν που απαιτεί περιττή δουλειά χωρίς να βελτιώνει ουσιαστικά τη σχολική ζωή. Αρκούν το ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας και όλα όσα αποφασίζουν ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής.	1,05

Όπως προκύπτει από τον προηγούμενο πίνακα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το ΠΠΣΜ αποτελεί την «τοπική εκπαιδευτική πολιτική» (3,48) και είναι «μέσο αυτοαξιολόγησης» της σχολικής μονάδας (3,10).

*Το ΠΠΣΜ εγγυάται την παιδαγωγική, οργανωτική και κοινωνικοπολιτισμική ανάπτυξη του ελληνικού σχολείου. Κάθε σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει πολλαπλά τη διαδικασία του ΠΠΣΜ και να επιλέξει τους τομείς που μπορεί να ωφελήσουν την προοδευτική του εξέλιξη.*

Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε ορισμένα πλεονεκτήματα που αναπτύσσει το ΠΠΣΜ, σύμφωνα με της απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

**Η συνεισφορά του ΠΠΣΜ**

Πίνακας 2. Ποσοστά θετικών απαντήσεων

<b>Το ΠΠΣΜ συμβάλλει:</b>	<b>Ποσοστά (%)</b>
1. Στην ανάδειξη, ιεράρχηση και παρουσίαση των εκπαιδευτικών αναγκών που πρέπει να ικανοποιηθούν.	92
2. Στη μορφωτική, παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών.	87
3. Στην καλλιέργεια των αξιών και των κανόνων που προωθεί το σχολείο.	94
4. Στη βελτίωση της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου ως στοιχείο οργανωσιακής ανάπτυξης.	76
5. Στην εμπλοκή, κινητοποίηση και συνέργεια όλων των παραγόντων του σχολικού οργανισμού σε κοινές εκπαιδευτικές ενέργειες.	86
6. Στην ενίσχυση της σχολικής δημοκρατίας και της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στο σχολείο.	87
7. Στη βελτίωση της εσωτερικής και εξωτερικής επικοινωνίας του σχολείου.	83
8. Στην ανάπτυξη της αξιολόγησης και τη συστημική ανάλυση και βελτίωση του οργανισμού.	84
9. Στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και την καταπολέμηση της ρουτίνας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.	88
10. Στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μαθητών.	84
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>100</b>

Τα αποτελέσματα του προηγούμενου πίνακα οδηγούν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (92%) δηλώνει ότι το ΠΠΣΜ διευκολύνει την αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών και τη γνώση των προτεραιοτήτων του σχολείου. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί βοηθούνται να σκεφτούν και να επεξεργαστούν εκπαιδευτικούς στόχους που είναι σε θέση να τους θέσουν σε εφαρμογή, να αποτιμήσουν την εφαρμογή τους συμβάλλοντας στην επιτυχή ανταπόκριση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών.
- Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (94%) υποστηρίζουν την άποψη ότι το ΠΠΣΜ μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια εκπαιδευτικών αξιών και κανόνων. Το ΠΠΣΜ εγγυάται την εφαρμογή τους στη θεσμική ανάπτυξη του σχολείου.

**Ανασχετικοί παράγοντες στη σύλληψη και υλοποίηση του ΠΠΣΜ**

Πίνακας 3. Ποσοστά πιθανών εμποδίων για την κατάρτιση και εφαρμογή του ΠΠΣΜ

Πιθανά εμπόδια για το ΠΠΣΜ	Ποσοστά (%)
1. Η έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με το ΠΠΣΜ και η απουσία κατανόησης της σημασίας του.	90
2. Οι δυσχέρειες αναθεωρήσεων κατά την εκτέλεση και η αβεβαιότητα για την επιτυχή έκβαση του ΠΠΣΜ.	62
3. Ο φόβος των αλλαγών και των καινοτομιών.	67
4. Η αδυναμία προσδιορισμού της φύσης αλλαγών και μελλοντικών προοπτικών του οργανισμού.	67
5. Η έλλειψη οικονομικών πόρων.	76
6. Η απουσία ικανών εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην επεξεργασία του ΠΠΣΜ.	57
7. Η έλλειψη χρόνου για τη συμμετοχή σε ομάδες κοινής εργασίας	62
8. Η εμμονή στις καθιερωμένες πρακτικές και η αντίσταση στις αλλαγές.	72
ΣΥΝΟΛΟ	100

Από τα ευρήματα του προαναφερόμενου πίνακα προκύπτουν τα εξής:

- Για τη συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τα μεγαλύτερα εμπόδια για την επεξεργασία και την εφαρμογή του ΠΠΣΜ αποτελούν η απουσία πληροφόρησης και κατανόησης της σημασίας του (90%). Εφόσον τα πλεονεκτήματα του σχεδιασμού είναι ασαφή και δυσδιάκριτα η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων μειώνεται.
- Ο φόβος αποτυχίας και οι αντιστάσεις απέναντι στις αλλαγές εμποδίζουν ορισμένους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν τη μέθοδο του ΠΠΣΜ (67%). Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν έχουν άκαμπτη στάση για την προτεινόμενη καινοτομία.
- Ο προσδιορισμός των σύγχρονων αναγκών και των μελλοντικών προοπτικών του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι παράγοντας που εμποδίζει τη σύλληψη και την υλοποίηση του ΠΠΣΜ (67%). Δυσχεραίνει επίσης τη σαφή έκθεση και αποτύπωση των στόχων και του προσανατολισμού της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου.
- Μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών (76%) **θεωρεί ότι η έλλειψη οικονομικών μέσων αποτελεί εμπόδιο για το ΠΠΣΜ.**
- **Τέλος η προσκόλληση στις παραδοσιακές πρακτικές που έχουν ριζώσει με τη δύναμη της συνήθειας (72%) αποτελεί έναν παράγοντα ακινησίας και στασιμότητας.** Η αποδυνάμωση των παγιωμένων αντιστάσεων μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση των ομάδων εργασίας για την εξασφάλιση περισσότερης επιτυχίας στη λειτουργία του σχολικού συστήματος.

**Ο ρόλος του διευθυντή στην κατάρτιση, τήρηση και αξιολόγηση του ΠΠΣΜ:**

Πίνακας 4. Ποσοστά θετικών απαντήσεων

Ο ρόλος του διευθυντή στο ΠΠΣΜ:	Ποσοστά (%)
1. Εμπνέει με εκπαιδευτικές αξίες, συνενώνει όλους γύρω από ένα κοινό όραμα και διαμορφώνει το παιδαγωγικό κλίμα και την κουλτούρα συνεργασίας του σχολείου.	94
2. Σκέφτεται, ανασχεδιάζει και ιεραρχεί προτεραιότητες και προσιτούς στόχους.	80
3. Προβαίνει σε αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού έργου.	52
4. Αξιοποιεί τις ικανότητες όλων των συμμετεχόντων και εισηγείται μια μελετημένη κατανομή ρόλων ατομικής και συλλογικής ευθύνης.	85
5. Δημιουργεί μια δυναμική πρωτοβουλιών και καινοτομιών στο σχολείο. Με τη στάση του και το παράδειγμά του παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να επιμένουν στις επιδιωκόμενες αλλαγές στο σχολείο.	92
6. Ενημερώνει τους μαθητές και τους γονείς, ευνοεί τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή ενισχύοντας την επικοινωνία μέσα στο σχολείο και του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο.	79
7. Συμβάλλει στη λύση προβλημάτων και την αποτελεσματική διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων.	82
8. Εξασφαλίζει το σεβασμό της πειθαρχίας στο εσωτερικό του σχολείου.	59
9. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος, ενισχύει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και προωθεί την ενότητα του σχολείου.	95
ΣΥΝΟΛΟ	100

- Για τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ο ποιοτικός ρόλος του διευθυντή στην κατάρτιση, τήρηση και αξιολόγηση του ΠΠΣΜ χαρακτηρίζεται από την έμπνευση, το όραμα και την κλίμακα των εκπαιδευτικών αξιών που διαμορφώνουν το κλίμα και την κουλτούρα συνεργασίας του σχολείου (94%). Τα χαρίσματα αυτά συνάδουν με την εκπαιδευτική ηγεσία, την προσωπικότητα του ηγέτη και το διοικητικό ύφος. Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι συνυφασμένη με τα ακόλουθα θεμελιώδη γνωρίσματα: επιρροή, αξίες και όραμα. Ο ηγέτης ενσαρκώνει τις εκπαιδευτικές αξίες και είναι ικανός να παρακινεί και να δεσμεύει οικειοθελώς τους συνεργάτες του για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και να τους εμπνέει ένα όραμα που μοιράζονται όλοι (Cunnigham & Cordeiro, 2006;



Μπουραντάς, 2005). Ο συνδυασμός αυτογνωσίας και αναπτυγμένων επικοινωνιακών ικανοτήτων είναι χαρίσματα που μπορούν να υποκινήσουν θετικά συναισθήματα όπως η έκπληξη, ο ενθουσιασμός και η χαρούμενη διάθεση και έμμεσα να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών.

- Οι ικανότητες ευελιξίας, αναστοχασμού και ιεράρχησης προτεραιοτήτων και ρεαλιστικών στόχων από τον διευθυντή συμβαδίζουν με τη βελτίωση της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και συνδέονται με την κατάρτιση και αποτελεσματική εφαρμογή του ΠΠΣΜ (80%).
- *Η στήριξη των πρωτοβουλιών και καινοτομιών από το διευθυντή και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών για εμπλοκή τους στις αλλαγές συνδέεται άμεσα με την επιτυχία του ΠΠΣΜ (92%). Οι ίδιοι οι διευθυντές ανέφεραν ότι είναι έτοιμοι να στηρίξουν και να διαχειριστούν εκπαιδευτικές καινοτομίες. Η παρότρυνση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν νέα καθήκοντα και να δοκιμάσουν νέες ιδέες συνεισφέρει στην κατανόηση της διαδικασίας πραγματοποίησης μικρών αλλαγών στο σχολείο και των συνακόλουθων αντιστάσεων.*
- Για τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν η αξιοποίηση των ικανοτήτων των συμμετεχόντων και η μελετημένη κατανομή ρόλων ατομικής και συλλογικής ευθύνης είναι μια προτεραιότητα του διευθυντή (85%). Ο διευθυντής δεν επιβάλλεται, αλλά διαπραγματεύεται.
- Η ενημέρωση των γονέων και των μαθητών από το διευθυντή για το ΠΠΣΜ είναι παράγοντας ενίσχυσης της σχολικής ζωής και επικοινωνίας του σχολείου με τον εξωτερικό περίγυρο (79%).
- Τέλος, σύμφωνα με το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (95%) ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος, την ενίσχυση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και την προώθηση της ενότητας του σχολείου είναι εξαιρετικής σημασίας. Οι διευθυντές θεώρησαν τους εαυτούς τους ικανούς για τη διαμόρφωση ενός κλίματος επικοινωνίας, συνεργασίας και κοινότητας. Το ΠΠΣΜ εγγυάται τη συνέχεια, τη συμπληρωματικότητα και τη συνοχή ανάμεσα στις διάφορες δραστηριότητες.

### Συμπεράσματα-προτάσεις

Το σχολείο ως μεταβαλλόμενος οργανισμός καλείται διαρκώς να ανανεώνεται και να προσαρμόζεται στις μελλοντικές ανάγκες της κοινωνίας. Το ΠΠΣΜ αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο εσωτερικής ανάπτυξης, για τον εκσυγχρονισμό και την ανανέωση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στις δύσκολες οικονομικές συνθήκες της χώρας μας αποτελεί επιτακτική ανάγκη η εξάλειψη των γραφειοκρατικών αγκυλώσεων και η ανατροπή της στασιμότητας και της αδράνειας. Επιπλέον, επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σε νέες προσδοκίες και προβληματισμούς και να ανιχνεύσει πρόσφορες λύσεις στα πολυποίκιλα προβλήματα με τα οποία ερχόμαστε συχνά αντιμέτωποι στα σχολεία μας.



*Το ΠΠΣΜ καταρτίζεται με συμμετοχικές διαδικασίες όπου μετά από έναν ευρύτατο διάλογο οι σκοποί και οι στόχοι του σχολείου προσδιορίζονται με ακρίβεια. Απαιτείται ο οργανισμός να γνωρίζει πλήρως τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους και τα διαθέσιμα μέσα.*

*Πρέπει ακόμα να είναι σε θέση να ανιχνεύσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα αδύνατα και τα ισχυρά σημεία της λειτουργίας του, τις δυνατότητες και τις ικανότητες των μελών του. Η αυτογνωσία και η ανατροφοδοτική αξιολόγηση προδιαγράφουν τη μελλοντική εξέλιξη. Ένα σχολείο, που υιοθετεί τη μέθοδο του ΠΠΣΜ, εμπνέει εμπιστοσύνη σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, δεδομένου ότι το περιεχόμενο του συμβολαίου είναι προϊόν γόνιμου προβληματισμού και συλλογικών αποφάσεων.*

*Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ΠΠΣΜ ως ένα μέσο που εγγυάται την ταυτότητα, τις αξίες, την τοπική εκπαιδευτική πολιτική και την εφαρμογή των στόχων του οργανισμού. Με βάση τις παιδαγωγικές προτεραιότητες προσπαθούν να βελτιώσουν το σχολείο, αναδεικνύοντας το ΠΠΣΜ σε ρυθμιστικό παράγοντα στο επίπεδο της παιδαγωγικής και της καθημερινής εργασιακής πρακτικής. Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι το ΠΠΣΜ απαιτεί ποικίλες επεξεργασίες και συνεργασίες, όπως συνεδριάσεις, συντονισμούς, χρονοδιαγράμματα, κατανομές αρμοδιοτήτων και καθηκόντων. Η διαδικασία του ΠΠΣΜ μπορεί να συμβάλει στις καινοτομίες του οργανισμού και στην ανάπτυξη της αποτελεσματικής λειτουργίας του.*

*Τα προηγούμενα αποτελέσματα μας επέτρεψαν να συμπεράνουμε ότι το ΠΠΣΜ απαιτεί άσκηση στη συλλογικότητα, το ομαδικό πνεύμα και την συνεχή αναδιοργάνωση των ανθρώπινων πόρων στο σχολείο. Μπορεί να συμβάλει στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη (Fullan & Hargreaves, 1991; Clement & Vanderberghe, 2000). Τέλος, το ΠΠΣΜ μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία με τους φορείς του κοινωνικού περιβάλλοντος, το σύλλογο γονέων και να οδηγήσει σε δραστηριότητες κοινωνικοπολιτιστικού ανοίγματος.*

*Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν μια τάση θετικής ανταπόκρισης προς την καινοτομία τόσο από τους διευθυντές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, που ωστόσο απαιτεί βαθύτερη διερεύνηση. Το παραδοσιακό μοντέλο σχεδιασμού θεωρήθηκε ότι συνάδει με ένα κλειστό, αναποτελεσματικό και γραφειοκρατικό σχολείο, ενώ προτάθηκε η αναμόρφωση του υφιστάμενου νομικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με στόχο την ενίσχυση της αποκέντρωσης και της αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να προσδιορίζονται οι θεσμικές, παιδαγωγικές, οργανωτικές και κοινωνικές συνιστώσες του ΠΠΣΜ.*

*Το νέο ΠΠΣΜ δεν εκλαμβάνεται ως ένα απλό διοικητικό έγγραφο στην υπηρεσία της καλής λειτουργίας και διαχείρισης του σχολείου. Σε ένα αναθεωρημένο πλαίσιο εκπαιδευτικών προσανατολισμών θα μπορούσε να διαμορφώνει την «τοπική εκπαιδευτική πολιτική».*

Οι συντελεστές του ΠΠΣΜ προβαίνουν σε ιεραρχήσεις προτεραιοτήτων και ανάλογες προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών, επιλέγουν τις προσφορότερες παιδαγωγικές μεθόδους, προβαίνουν σε ποικίλες αξιολογήσεις, προωθούν τη σχολική δημοκρατία και τις συμμετοχικές μεθόδους λήψης αποφάσεων, σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής μικροκοινωνίας. *Η επεξεργασία του ΠΠΣΜ περιλαμβάνει την προβολή της ιδιαίτερης ταυτότητας του σχολείου, την ανάληψη καθηκόντων, τη σαφήνεια του οργανογράμματος, το συλλογικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, τις μεθόδους και τα σχέδια παιδαγωγικής δράσης.*

Αυτή η έρευνα μάς έδειξε ότι το ΠΠΣΜ μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αυτοσχεδιασμού και αυτοδιαχείρισης του σχολείου. Το σχολείο είναι ένας πολύπλοκος οργανισμός μάθησης, που ο ίδιος μαθαίνει και ταυτόχρονα διευρύνει τη μάθηση των μελών του και τη λύση των προβλημάτων που ανακύπτουν (Rosnay, 1975). Εγγυάται την υγιή σφαιρική ανάπτυξη του οργανισμού και τη διοικητική δημιουργικότητα, προστατεύοντας από την ενδεχόμενη κατάπτωση και την μονομερή ή ανεξέλεγκτη δράση.

Η πολυπλοκότητα του σημερινού κόσμου απαιτεί ένα ανοιχτό σχολείο, που να ανταποκρίνεται στις τεχνολογικές και πολυπολιτισμικές προκλήσεις (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020). Στο πλαίσιο αυτό η αναγνώριση και αξιοποίηση της τοπικής συνεισφοράς, η εναρμόνιση των διαφοροποιήσεων και η εξασφάλιση συνεκτικότητας θα μπορούσαν να εγγυηθούν την ποιότητα και την απόδοση του σύγχρονου σχολείου. *Το ΠΠΣΜ συνδέεται με την «αναστοχαστική συστημική βελτίωση του μανθάνοντος σχολικού οργανισμού» και εκφράζει μια φιλοσοφική στάση στραμμένη προς το μέλλον (Senge, 1990).* Η συνέργεια όλων συμβάλλει στην αποσαφήνιση του ρόλου του οργανισμού, στη βελτίωση της εικόνας του, καθώς και στον προσδιορισμό της αποστολής του. Η επίτευξη των στρατηγικών επιλογών του οργανισμού απαιτεί προβλέψεις όχι μόνο για τη φύση και την έκταση των αλλαγών, αλλά και για τις αδρανοποιημένες δυνάμεις στασιμότητας και ακινησίας που εμποδίζουν την επιτυχία τους. Με τον σύγχρονο διευθυντή-ηγέτη και τη μελετημένη κατανομή ρόλων ατομικής και συλλογικής ευθύνης στους συμμετέχοντες διαμορφώνεται μια κουλτούρα συνεργασίας και ταυτόχρονα προωθείται ένα κοινό όραμα που έχει ελπίδες να μεταμορφώσει τον οργανισμό σε ένα «ανοιχτό και σύγχρονο μορφωτικό κέντρο», όπου όλοι συνδιαμορφώνουν μια κοινωνία ολοκληρωμένων ανθρώπων.

## ΣΥΝΟΨΗ

Ο σχεδιασμός – προγραμματισμός αποτελεί βασική και απαραίτητη λειτουργία της διοίκησης και περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες και διαδικασίες που οδηγούν στον προσδιορισμό των σκοπών και στόχων του οργανισμού και κάθε έργου του, των απαραίτητων μέσων και του “οδικού χάρτη” (στρατηγικών και επιχειρησιακών σχεδίων δράσης) για την επίτευξή τους.

Στην Ενότητα αυτή επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση βασικών εννοιών της διοικητικής λειτουργίας του Σχεδιασμού – Προγραμματισμού, καθώς και η παρουσίαση και εξοικείωση των επιμορφούμενων με προσεγγίσεις, πρακτικές και τεχνικές για τον σχεδιασμό – προγραμματισμό στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, για την διαχείριση της αλλαγής και την ανάπτυξη επιχειρησιακών σχεδίων δράσης.

Επιχειρήθηκε ακόμη να αναδειχθεί η σημασία του σχεδιασμού – προγραμματισμού για την αποτελεσματική λειτουργία κάθε οργανισμού, για την χάραξη της μελλοντικής πορείας του και για την εξασφάλιση της συνεχούς βελτίωσής του και της προσαρμοστικότητάς του στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Παρουσιάστηκε ένα καινοτόμο ερευνητικό πρόγραμμα, το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας (ΠΠΣΜ) και σχετικά ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών για τον ρόλο και την αξία του Προγραμματισμού στη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά και οδηγός για τις αλλαγές και την εισαγωγή του Προγραμματισμού/Σχεδιασμού στην Εκπαίδευση.

Τέλος, δόθηκαν σχέδια ετήσιου προγραμματισμού και βήματα που μπορεί να ακολουθήσει η σχολική μονάδα, σύμφωνα και με το θεσμικό πλαίσιο, ώστε να αποτελέσουν τη βάση για να στηριχθούν οι Διευθυντές/ντριες, οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Ardoino J. (1987). *Finalement, il n'y a jamais de pédagogie sans projet. Éducation permanente*, 86.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Clement, M. & Vanderberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial adventure? *Teaching and Teacher Education*, 16 (5), 81-101.
- Cunningham, W. G. & Cordeiro, P.A. (2006). *Educational Leadership: a problem-based approach*. Boston: Pearson Education.
- Dupont, P. (1990). *La civilisation de l'école*. Bruxelles: Labor.
- Everard, K.B.& Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for in Your School?* Toronto, Ontario: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. Ανάκτηση από: [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEWj\\_hd\\_3lBjKAhWKPxQKHdEHCEQFggBMAA&url=http%3A%2F%2Fedso. org%2Fwp-content%2Fuploads%2FFullan-Wrong-Drivers1.pdf&usg=AFQjCNGMWQp7usQG8xAwkPSoU1bgbmVCDQ](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEWj_hd_3lBjKAhWKPxQKHdEHCEQFggBMAA&url=http%3A%2F%2Fedso. org%2Fwp-content%2Fuploads%2FFullan-Wrong-Drivers1.pdf&usg=AFQjCNGMWQp7usQG8xAwkPSoU1bgbmVCDQ)
- Godin, A. (2000). *Diriger dans les eaux vives d'un établissement en projet. Modèle descriptif de projet éducatif.* (Synthèse de plusieurs communications). Texte inédit.
- Griffin, R. W. (2013). *Fundamentals of management.* Cengage Learning. <http://www.iep.edu.gr/site/images/documents/n3966-Fek118a-11-IEP.pdf>
- IIEP/International Institute for Educational Planning, (2012). Educational Planning: approaches, challenges and international frameworks. IIEP, UNESCO. Ανάκτηση από: [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwicy46snLjNAhWJDcAKHd\\_uCNOQFgg2MAM&url=http%3A%2F%2Fwww.unesco.org%2Fnew%2Ffileadmin%2FMULTIMEDIA%2FFIELD%2FBeirut%2Fimages%2FTraining\\_Module\\_1\\_on\\_Educational\\_Planning\\_Eng.pdf&usg=AFQjCNEaPZhwMSyMEe47OvyxluyDtNrlg&sig2=xxM0MFWNayoEXPV0uoTqXg](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwicy46snLjNAhWJDcAKHd_uCNOQFgg2MAM&url=http%3A%2F%2Fwww.unesco.org%2Fnew%2Ffileadmin%2FMULTIMEDIA%2FFIELD%2FBeirut%2Fimages%2FTraining_Module_1_on_Educational_Planning_Eng.pdf&usg=AFQjCNEaPZhwMSyMEe47OvyxluyDtNrlg&sig2=xxM0MFWNayoEXPV0uoTqXg)
- McGregor, D. (1960). *The Human Size of Enterprise.* NY: McGraw- Hill.
- Mintzberg, H. (1975). *The manager's job: Folklore and fact.* Ανακτήθηκε από <http://www.psgoodrich.com/pc/docs/ARTICLES/ManagersJob.PDF> στις 04-02-2020.
- Mintzberg, H. (1990). The design school: reconsidering the basic premises of strategic management. *Strategic management journal*, 11(3), 171-195. doi: 10.1002/smj.4250110302.
- Mintzberg, H. (1994). The fall and rise of strategic planning. *Harvard business review*, 72(1), 107-114. Ανακτήθηκε από [http://www.academia.edu/download/45072183/1.\\_Auckland\\_The-Fall-and-Rise-of-Strategic-Planning.pdf](http://www.academia.edu/download/45072183/1._Auckland_The-Fall-and-Rise-of-Strategic-Planning.pdf) στις 15-01-2017.
- Obin, J.-P. & Cros, F. (1991). *Le Projet d'établissement*, Hachette, Paris.
- Renaux C. (2003). (Ré)inventer l'école à travers les projets d'établissements. Collection : savoirs en partage. Université de Mons-Hainaut : INAS.
- Reymondon, M. (2004). *Projet d'établissement et projet de contractualisation.* Administration et éducation, 104, 143-147.
- Rosnay, M. (1975). *Le macroscopie, vers une vision globale.* Paris: Seuil.
- Sahlberg, P., (2013). *Φινλανδικά Μαθήματα* (μτφ. Ελ. Κοτσουφού). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management.* New York: Harper Brothers.
- Taylor, F. W. (1914). *The principles of scientific management.* Harper. Ανακτήθηκε από <http://public-library.uk/pdfs/8/917.pdf> στις 05-01-2020.
- Wren, D. (1979). *The Evolution of Management Thought.* New York: John Wiley and Sons.
- AEE, (2012). *Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό πλαίσιο.* Αθήνα: ΙΕΠ.
- AEE, (2012). *Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα.* Αθήνα: ΙΕΠ.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις – Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Π. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο*, σελ. 183-200. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α. Α. Λιβάνη,
- Ανδρέου, Α. Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α.-Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). «*Εξουσία και οργάνωση διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*». Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α. Λιβάνη,
- Βεργιοπούλου, Α. (2016). «Η θέση του Στρατηγικού και Λειτουργικού προγραμματισμού στην Εκπαίδευση». Εισήγηση στο 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Αγωγής με Θέμα: Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. ΕΚΠΑ- ΠΤΔΕ – ΚΕΜΕΨΕ. Πρακτικά Συνεδρίου. Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μπαστιά, Α. (Επιμ.). Αθήνα, σσ. 259-267. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/167>
- Δακοπούλου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης. «Δ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Τομ. Α' (2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 165-211), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Δημαράς, Α. (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Ερμής.
- Δημητρακάκη. Α. (2013). *Τέχνη και Παγκοσμιοποίηση*, Αθήνα: Εστία.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Εκδ. Αθ. Σταμούλης, Αθήνα.
- Ζευγαρίδης, Σ. (1983). *Οργάνωση και Διοίκηση*. (τόμος Γ'). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ιωαννίδου, Ε. (2002). «Εξετάζοντας τη σχέση του δημοτικού σχολείου με την τοπική κοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με την τοπική Αυτοδιοίκηση υπό το πρίσμα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας». Διπλωματική Εργασία στο Ε.Α.Π. – Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Πάτρα. Ε.Α.Π..
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). «Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του». Στο *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σσ. 46-70.
- Κασσωτάκης, Μ. (2011). «Η περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα», στο Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (2011), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο, σσ.535-565.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κατσαρός, Ι. (2017). Τάσεις και Προβληματισμοί σε σχέση με τη Σχολική Αυτονομία». Παρουσίαση στο 3ο Συνέδριο της ΠΕΣΣ. Πρακτικά, τ. Β', σσ. 92-105. Ανακτήθηκε από <http://www.pess.gr/attachments/article> (20-3-2020).
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, \(2010\)](#). *Μελέτη για τις δυνατότητες αναβάθμισης της διοίκησης της εκπαίδευσης, ενόψει των τρεχουσών νομοθετικών μεταρρυθμίσεων στο χώρο της δημόσιας διοίκησης και αυτοδιοίκησης*. Αθήνα. Ανάκτηση από <http://www.cecl2.gr/index.php/el/projects/research/271-study-on-the-potential-to-enhance-the-administration-of-education-in-light-of-the-ongoing-legislative-reforms-in-the-field-of-public-administration-and-local-government>.
- Κόσσυβας, Γ. (2014). «Παιδαγωγικό Πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας». Έρκυνα, επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών θεμάτων. τεύχος 1<sup>ο</sup>, σσ. 5 – 24.
- Κουτούζης, Μ. (1999β). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Τ. Α', εκδ. Ε.Α.Π.. Πάτρα.
- Κουτούζης, Μ., (1999). «Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες». Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα κ.ά. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 23-39). Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Έργο ΣΕΠΕ. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λάμνιαν, Κ. (2004). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
- Λεμπέση, Κ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). «Το σχολείο ως Οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης και συνεργασίας: Περιεχόμενο και Χαρακτηριστικά». Εισήγηση στο 4<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο της ΠΕΣΣ, με Θέμα: «Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης». Ιωάννινα, 9-10 Δεκεμβρίου 2017. Τόμος Α', σσ. 58-71. Αθήνα. ΠΕΣΣ.
- Λεμπέση, Κ. (2017). «Σχέσεις και συνεργασία Εκπαίδευσης και Τοπικής Αυτοδιοίκησης: Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών». Διπλωματική εργασία στο ΕΚΠΑ – Φιλοσοφική Σχολή-Τμήμα Φ.Π.Ψ. – Τομέας Παιδαγωγικής. Μ.Π.Σ. «Θεωρία, πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Αθήνα.
- Μακρυδημήτρης, Α. (1989). *Η στοχοθεσία στα πλαίσια της Διοικητικής Θεωρίας και πρακτικής*. Στο: Δεκλερής, Μ. (Εισαγωγή - Επιμέλεια), «Διοίκηση Συστημάτων », σσ. 211 – 340. Αθήνα - Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2004). *Προσεγγίσεις στη Θεωρία των Οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μακρυδημήτρης, Αντ. (2003). *Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Μακρυδημήτρης, Αντ. (2007). *Δημόσια Διοίκηση, στοιχεία διοικητικής οργάνωσης*. Αθήνα: Σάκουλας.
- Μαλλιάρης, Π. (2001). *Εισαγωγή στο μάρκετινγκ*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Μαυρογιώργος Γ. (2002). «Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Α΄*, (Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Θεωρία.
- Μιχόπουλος, Α. (1998β ). «*Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ. Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*». Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μιχόπουλος, Α. (1998α ). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι. Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*. Αυτοέκδοση. Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική
- Μπουρέλου, Β. (2014). Πρόταση υιοθέτησης του στρατηγικού προγραμματισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. *βκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(3), 183-209.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2000). «Ο προγραμματισμός δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας». Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 41-48). Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Έργο ΣΕΠΕ. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παγώνη, Π. (2018). «Το Θεσμικό Πλαίσιο και η Εκπαιδευτική Πολιτική (2010-2017) του ΥΠΠΕΘ ως παράγοντες μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών μονάδων σε Οργανισμούς και Κοινότητες Μάθησης. Απόψεις Εκπαιδευτικών». Διπλωματική Εργασία. ΦΠΨ\_ΕΠΔΕ\_ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Παπαδάκης, Β. (2018). *Επίκαιρα θέματα Στρατηγικής των Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Μπένος.
- Παπακωνσταντίνου, Γ, (2008). «Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή». Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, ΥΠ.Ε.Π.Θ. (σσ. 231-240).
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2010). «Η συγκρότηση και η λειτουργία των διοικητικών μηχανισμών της εκπαίδευσης ως παράγοντας διασφάλισης της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής». Πρακτικά συνεδρίου της ΠΟΣΔΕΠ με θέμα: «Η Αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές», Αθήνα, 15-16/10/2009, Αθήνα: Πλέθρον.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). «Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές», *Νέα Παιδεία*, τ.141, σσ. 22-50.



- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές εφαρμογές. Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 11-21). Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Έργο ΣΕΠΕ. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές εφαρμογές. Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 11-21). Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Έργο ΣΕΠΕ. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαχρήστος, Κ. & Λεμπέση, Α. (2019). «Ο διαπολιτισμικός ρόλος των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου: προϋποθέσεις, αναγκαιότητες και προτάσεις». Εισήγηση στο 4<sup>ο</sup> Συνέδριο του ΕΚΕΔΙΣΥ, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα (10-12/05/2019), με θέμα: «Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: σχολείο και πολιτισμός». Παπαδημητρίου, Γ, & Κωσταρής, Χ. (Επιμ.). Πρακτικά, Τόμος 3<sup>ος</sup>, σσ. 560 – 572.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2017). «Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και ο ρόλος των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου». Εισήγηση στο 4<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο της ΠΕΣΣ, με θέμα: «Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης». Ιωάννινα, 9-10 Δεκεμβρίου 2017. Τόμος Α', σσ. 203-222. Αθήνα. ΠΕΣΣ.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2020). Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές –μαθήτριες στο Ελληνικό Σχολείο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση -βιωματικές δράσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπαχρήστος, Κ. (2014). «Ο ρόλος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού, αυτογνωσίας και δράσεων αυτοβελτίωσης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών» (2014). Εισήγηση στο 17<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, που οργάνωσε το Παν/μιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. και το ΚΕ.ΔΕ.Κ. με θέμα: «Εκπαίδευση και Ετερότητα». Το Συνέδριο πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα στις 27 – 29 Ιουνίου 2014. Πάτρα, ΚΕΔΕΚ, Πρακτικά: Τόμος II, σσ. 562-575.
- Παπαχρήστος, Κ. (2015). «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου». Εισήγηση στο 2<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) (υπό την Αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ.), που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη 27 – 29 Μαρτίου 2015, με θέμα: «Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα». Αθήνα, Π.Ε.Σ.Σ., σσ. 620 – 636.
- Παπαχρήστος, Κ. (2019). «Ο ρόλος της Διοίκησης και της Παιδαγωγικής Καθοδήγησης στη Διαμόρφωση του Διαπολιτισμικού Σχολείου». Εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος του Ε.Κ.Π.Α. με τίτλο: «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Αθήνα. Ε.Κ.Π.Α..
- Παπαχρήστος, Κ. (2019). «Προγραμματισμός/Σχεδιασμός στη σχολική μονάδα». Σημειώσεις και εκπαιδευτικό υλικό 5<sup>ου</sup> ΠΕΚΕΣ που δόθηκε στις σχολικές μονάδες περιοχής Αχαρνών.



- Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2016). «Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας- Το «συμβάν» ενός Θεσμού (2010-2014)» (2016). Εισηγήση στο 1<sup>ο</sup> Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α). Αθήνα (Χαροκόπειο Παν/μιο), 28-29/05/2016. Συνδιοργάνωση: ΠΜΣ Χαροκόπειου Παν/μίου (Παιδαγωγική Ψυχολογία & Διδακτική Πράξη) & ΕΚΠΑ (Φιλοσοφική Σχολή)- Π.Μ.Σ. (Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου), με ΘΕΜΑ: «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλλήματα & προοπτικές». Αθήνα, Δημοσιεύτηκε στην Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης τευχ.1-2 (2016-2017), σσ.236-264. Τα Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην ιστοσελίδα: <http://www.eletea.gr>.([http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA\\_TELIKO.pdf](http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf))
- Πασιάς, Γ. & Φλουρή, Γ. (2015). «Ο σύγχρονος αποικισμός της γνώσης και η εκπαίδευση της επισφάλειας και της αβεβαιότητας, Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης (27-30/6/2014): «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις». Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ / Πανεπιστήμιο Πατρών, <http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/olomeleia.pdf>, σσ. 18-30.
- Πασιάς, Γ. (2016). *Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης*. Σημειώσεις μαθήματος μεταπτυχιακού «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση». ΠΜΣ: ΕΠ & ΔΕ, ΦΠΨ/ ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Πασιάς, Γ. (2017). *Ο εκπαιδευτικός στο νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό παράδειγμα: αυτονομία, κυβερνησιμότητα και επιτελεσματικότητα*. Στο Φωτεινός, Δ., Παπαδάκης, Ν. κα. (Επιμ). Τμηματικός τόμος για τον καθ. Σήφη Μπουζάκη. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (Επιστ. Υπ.) κ. συν. (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα*. Τόμος Ι. Βασικό πλαίσιο. Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από [http://aee.iep.edu.gr/secondary\\_educationστις 01-01-2020](http://aee.iep.edu.gr/secondary_educationστις 01-01-2020)
- Πασιάς, Γ., (2012). «Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη της γνώσης». Προκλήσεις και διακυβεύματα, στο Οικονομίδης, Β. (επιμ). Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις, Αθήνα, εκδ. Πεδίο, σσ. 108-120.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετατροπής του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης», Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, τ. 7, σσ. 25-35, (ανακτήθηκε από <http://www.erkyna.gr>).
- Πασιάς, Γ., Παπαχρήστος, Κ. κ.α. (2012γ). *Σχέδια εργασίας*. Αθήνα.
- Πασιάς, Γ., Παπαχρήστος, Κ. κα. (2012β). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τομ. ΙΙΙ: *Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.

- Πασιάς, Γ., Παπαχρήστος, Κ., κ.α. (2012). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
- Πασιάς, Γ., Παπαχρήστος, Κ., κ.α. (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τομ. Ι: Βασικό Πλαίσιο. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πετρίδου, Ε. (2000). «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας». Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 49-57). Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Έργο ΣΕΠΕ. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πετρίδου, Ε. (2006). *Διοίκηση-management. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Σαϊτής, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαϊτής, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2014α). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Σαϊτής, Χ. (2014β). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαλτερής, Ν. & Κρασσάς, Σ. (2014). *Ελλάδα 2010 - 2014: Εκπαιδευτικές πολιτικές συγκρότησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση*. Στο Κασιμάτη Κ. & Αργυρίου Μ. (Επιμ.). *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου EduPolicies 2014 (σσ.53-64). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Ένα Πλαίσιο εργασίας και Υποστήριξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα.
- Στυλιανίδης, Μ., Θεοδωρίδης, Α., Κυθραιώτης, Α. & Σαββίδης, Γ., (2011). *Διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα: η περίπτωση της εισαγωγής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Κύπρος.
- Τσουντας, Κ. Σ., Χρονοπούλου, Μ. Γ. (1996). *Οργάνωση και Διοίκηση Της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠΔΒΜΘ (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός, παραδείγματα σχεδίων δράσης*.
- ΥΠΔΒΜΘ (2012β). «Πρώτα ο Μαθητής» - «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» *Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο*. [http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2011/04/keimeno\\_nea\\_domi1.pdf](http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2011/04/keimeno_nea_domi1.pdf).
- Φασούλης, Κ. (2011). «Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα Ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης». (Έρευνα). *Μέντορας*, 13, 22-41.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χυτήρης Λ. Σ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Interbooks.

Ψυχογιού, Ε. (2017). «Ο προγραμματισμός του έργου του εκπαιδευτικού Δ/θμιας Γενικής Εκπαίδευσης στο διοικητικό επίπεδο». Διπλωματική εργασία στο Π.Μ.Σ. Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου μάθησης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

#### **Θεσμικό πλαίσιο**

- Ν. 4692/111 Α' / 12-06-2020
- Υ.Α. 1816/ΓΔ4/ Β' 16/11-01-2019
- Ν. 4547/102 Α' / 12-06-2018
- Π.Δ. 79/2017/ 109/Α' /1-8-2017
- Υ.Α. 30972/Γ1/2013. ΦΕΚ 614 Β' /5-3-2013
- Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340, τ.Β' /2002

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ

### ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

#### ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

<b>Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής</b>
<b>Διαμόρφωση του εσωτερικού κανονισμού του σχολείου</b>
<b>A. Αναγκαιότητα της υλοποίησης του σχεδίου δράσης</b>
<p><b>1. Λόγοι που επιβάλλουν την υλοποίηση της δράσης</b></p> <p>Ενίσχυση της συνεργασίας στον χώρο του σχολείου.          Συνεργασία του Συλλόγου Γονέων με τον Σύλλογο Διδασκόντων.          Αποσαφήνιση ρόλων &amp; αρμοδιοτήτων.          Αποφυγή παρεξηγήσεων, σύγχυση ρόλων, υπέρβαση δικαιοδοσίας, αθέμιτες παρεμβάσεις και από τους μαθητές, φθορές και υλικές καταστροφές...</p> <p>Ο κατάλληλος συντονισμός της σχολικής ζωής θα μπορούσε να δώσει λύσεις σε πολλά από τα παραπάνω ζητήματα.</p> <p>Για το σκοπό αυτό υπάρχει ανάγκη συμφωνίας των μελών της σχολικής κοινότητας σε ένα πλαίσιο αρχών. Αυτό το πλαίσιο αρχών αντλεί την ισχύ και την αποτελεσματικότητά του από την αποδοχή και την υποστήριξη της πλειοψηφίας των μελών της σχολικής κοινότητας και αποτυπώνεται τελικά σε ένα σύνολο ρυθμιστικών κανόνων με τη μορφή του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του Σχολείου.</p> <p><b>2. Αλληλεπίδραση με άλλους παράγοντες</b></p> <p>Η υλοποίηση του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης αναμένεται να επηρεάσει παράγοντες, όπως: σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, σχέσεις μεταξύ σχολείου – γονέων / κηδεμόνων, εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις.</p> <p><b>3. Αναφορές σε καλές πρακτικές ή συμπληρωματικές δράσεις του σχολείου</b></p> <p>Αξιοποιούνται «καλές πρακτικές» που έχουν εφαρμοστεί στο σχολείο. Εάν υπάρχουν ήδη κάποιες δράσεις σε εξέλιξη στο σχολείο που σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, μπορούν να ενταχθούν σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα σχολικών δράσεων, όπου θα υποστηρίζονται άμεσα ή έμμεσα από τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου, αλλά και θα τον ανατροφοδοτούν.</p>

**Β. Σκοπός – στόχοι του σχεδίου δράσης****1. Σκοπός του σχεδίου δράσης**

Σκοπός του σχεδίου δράσης είναι η καθιέρωση πλαισίου αρχών και κανόνων για την ενίσχυση της συλλογικότητας και της συνεργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.

**2. Ειδικοί στόχοι του σχεδίου δράσης**

- α. Αποδοχή από όλους ενός πλαισίου αρχών που διέπουν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου
- β. Εκπόνηση ή αναθεώρηση – βελτίωση του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του Σχολείου
- γ. Εμπλοκή των μαθητών στην εκπόνηση του Εσωτερικού Κανονισμού και δέσμευσή τους για την τήρησή του.

**Γ. Κριτήρια επιτυχίας της δράσης**

Η επιτυχία του σχεδίου δράσης κρίνεται από το βαθμό που επιτυγχάνονται οι προγραμματισμένοι στόχοι με τη σειρά προτεραιότητας και στα χρονικά όρια που αποφασίζει συντονιστική ομάδα. **Με την ολοκλήρωση αυτού του σχεδίου δράσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς υπάρχει:**

1. Γραπτό πλαίσιο αρχών αποδεκτό από τα μέλη της σχολικής κοινότητας
2. Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας του Σχολείου που αποτελεί τη βάση συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας
3. Μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, ιδιαίτερα των μεγάλων τάξεων του δημοτικού, του Γυμνασίου & του Λυκείου στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν και δέσμευσή τους απέναντι στο σχολικό πρόγραμμα και τους κανόνες της σχολικής ζωής.

**Δ. Μεθοδολογία υλοποίησης του σχεδίου δράσης****1. Στρατηγικές εφαρμογής του σχεδίου δράσης**

Για το προτεινόμενο σχέδιο δράσης απαραίτητες θεωρούνται και με τη σειρά που αναφέρονται οι ακόλουθες ενέργειες:

- α) Σύγκληση του Συλλόγου Διδασκόντων με θέμα την καθιέρωση πλαισίου αρχών. Απόφαση για την ανάπτυξη συγκεκριμένου σχεδίου δράσης. Ορίζεται ομάδα εργασίας με έργο την επεξεργασία πρότασης επί του συγκεκριμένου πλαισίου αρχών. Η πρόταση συζητείται στην ολομέλεια του συλλόγου, που την επικυρώνει μετά από συζήτηση και πιθανές τροποποιήσεις.
- β) Ο Σύλλογος Διδασκόντων ορίζει «συντονιστική επιτροπή» με έργο την επεξεργασία πρότασης για κατάρτιση ή αναθεώρηση του Εσωτερικού Κανονισμού του σχολείου. Με πρωτοβουλία της επιτροπής:
  - ορίζονται επιμέρους θέματα και σχηματίζονται ομάδες εργασίας, στις οποίες συμμετέχουν αντιπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων, των γονέων και κατά περίπτωση ο Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης του σχολείου.

- ορίζεται το χρονοδιάγραμμα των εργασιών και η τελική ημερομηνία κατάθεσης της πρότασης στο Σχολικό Συμβούλιο.

- γ) Οι ομάδες εργασίας συμβουλευονται την ισχύουσα νομοθεσία, εγκυκλίους και παλαιότερους κανονισμούς, συζητούν με τους εταίρους της σχολικής κοινότητας τα ζητήματα που έχουν αναλάβει και καταλήγουν σε προτάσεις. Ακολουθούν συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Λαμβάνουν υπόψη τους αιτιολογημένες απόψεις με τις οποίες ενδεχομένως διαφωνούν.
- δ) Η «συντονιστική επιτροπή» ενθαρρύνει και τη συμμετοχή των μαθητών, ιδιαίτερα των μεγάλων τάξεων στο δημοτικό και αυτών του Γυμνασίου/Λυκείου, στην όλη διαδικασία επιδιώκοντας την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή τους, ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή δέσμευσή τους για την τήρησή του. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με την υποστήριξη ενός εκπαιδευτικού.
- ε) Στην τελική φάση συγκαλείται το Σχολικό Συμβούλιο και συζητά σε απαρτία τις προτάσεις των ομάδων. Όλα τα μέλη προσέρχονται δεσμευμένα να ψηφίσουν τον Εσωτερικού Κανονισμό.

## 2. Οργανωτικές δομές

Η δράση στο σύνολό της στηρίζεται στις υπάρχουσες οργανωτικές δομές του σχολείου, όπως ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο Σύλλογος Γονέων, οι μαθητές και τα θεσμικά όργανα που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο (Σχολικός Σύμβουλος). Τη γενική ευθύνη προγραμματισμού και εποπτείας έχει ο Διευθυντής.

- Για την προετοιμασία τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της δράσης σχηματίζεται συντονιστική επιτροπή που αποτελείται από τον Διευθυντή, ένα ή δυο μέλη από τον Σύλλογο Διδασκόντων και αντιπροσώπους των μαθητών που εκτιμάται ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης «δράσης».
- Γίνεται επικοινωνία και με το Σχολικό Σύμβουλο και προγραμματίζονται μαζί του κάποιες συναντήσεις, αν κριθεί σκόπιμο.
- Προβλέπονται οι ομάδες εργασίας και επιμέρους «ενέργειες», ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων, καθώς και ο τρόπος κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της εργασίας τους. Στις ομάδες εργασίας συμμετέχουν μέλη του συλλόγου των διδασκόντων, μαθητές, και, όπου το θέμα τούς αφορά, μέλη του Συλλόγου Γονέων.

## 3. Παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου ή σχολικής τάξης

Η εφαρμογή του σχεδίου δράσης δεν απαιτεί αξιοσημείωτες παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή σχολικής τάξης. Κάποιες τροποποιήσεις του ημερησίου προγράμματος θα απαιτηθούν για τη σύγκληση του Συλλόγου των Διδασκόντων ή του Σχολικού Συμβουλίου. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες αναπτύσσονται και συμπληρώνουν το τακτικό ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου.

**Ε. Πόροι – Μέσα του σχεδίου δράσης****1. Ανθρώπινο δυναμικό**

Σύλλογος Διδασκόντων, εκπρόσωποι των μαθητών του σχολείου, εκπρόσωπος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ΣΕΕ/Σχολικός Σύμβουλος, εκπρόσωπος της τοπικής κοινωνίας (π.χ. του Δήμου ή άλλοι φορείς).

Το θέμα αφορά συνολικά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Στις διάφορες δράσεις εμπλέκονται αντιπροσωπευτικά:

- α) ο Διευθυντής και αντιπρόσωποι (από 1-3) του Συλλόγου Διδασκόντων
- β) επιτροπή μαθητών (ένας από κάθε τάξη Δ' - Ε' - ΣΤ' )- Εκπρόσωποι μαθ. συμβουλίων (Γυμνάσιο-Λύκειο)
- γ) ο ΣΕΕ/Σχολικός Σύμβουλος, ο επιφορτισμένος με την «παιδαγωγική ευθύνη» του σχολείου
- δ) αντιπρόσωπος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων
- ε) ομάδες εργασίας που αναλαμβάνουν επιμέρους «ενέργειες».

**2. Χρόνος**

Το σχέδιο δράσης αναπτύσσεται σε δύο χρονικές φάσεις:

- α) Συγκρότηση πρότασης και αποδοχή του γενικού πλαισίου αρχών: διάρκεια 3 μήνες
- β) Διαδικασίες εκπόνησης Εσωτερικού Κανονισμού: 5 μήνες.

Το σχέδιο δράσης δεν έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις σχολικού ή εξωσχολικού χρόνου, αφού αφορά την Οργάνωση και τον Συντονισμό της Σχολικής Ζωής, την καλύτερη δηλαδή οργάνωση και προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και λειτουργικούς τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

**3. Υλικοτεχνική υποδομή**

Το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης δεν εξαρτάται από την διαθεσιμότητα ειδικής υλικοτεχνικής υποδομής. Μπορεί να υλοποιηθεί τόσο με απλά και λιτά εργαλεία, όσο και με σύνθετη ηλεκτρονική υποδομή και απαιτητικά λογισμικά για την οργάνωση της γραμματείας του σχολείου.

Απαραίτητος είναι ένας χώρος για τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και για τα Σχολικά Συμβούλια. Η ελάχιστη απαραίτητη υποδομή υπάρχει σε όλα τα σχολεία.

**4. Οικονομικοί πόροι**

Ελάχιστα έξοδα είναι απαραίτητα για γραφική ύλη και φωτοτυπίες που καλύπτονται από το κονδύλι που διαχειρίζεται η Σχολική Επιτροπή για τις ανάγκες του σχολείου.

**5. Εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης**

- α) Σχέδιο ημερήσιας διάταξης, καθώς και σχέδια οργάνωσης του διαλόγου και τρόπων λήψης αποφάσεων
- β) Ερωτηματολόγια για την επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς  
Στις περιπτώσεις που υπάρχει διαθέσιμη υποδομή και καταρτισμένο προσωπικό μπορεί να αξιοποιηθούν:
- γ) Ιστοχώρος για ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας σε ένα είδος «κοινωνικής δικτύωσης» με συζητήσεις, ανακοινώσεις, προαναγγελίες συνεδριάσεων κ.λπ. και
- δ) Η/Υ με κατάλληλα λογισμικά για επεξεργασία και ταξινόμηση πρωτοκόλλων, ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, ημερολογίων, ετήσιου προγραμματισμού εργασιών, οργανογράμματος της σχολικής μονάδας, κατανομής μαθημάτων κ.λπ.

## 6. Πηγές

Ως πηγές, ενδεικτικά, μπορεί να αξιοποιηθούν:

- το Σύνταγμα της Ελλάδας, ιδιαίτερα τα άρθρα 5Α, 9Α και 16
- η σχολική νομοθεσία, σχετικές διατάξεις και εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας
- το Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων, απουσιολόγια, βιβλία ύλης, φάκελοι αλληλογραφίας, αρχεία του σχολείου, ποινολόγιο
- παλαιότεροι Κανονισμοί (αν υπάρχουν) και
- το καταστατικό του Συλλόγου Γονέων.

ΣΤ. Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του σχεδίου δράσης

Διαδικασίες υλοποίησης Δράσεις / ενέργειες	1 <sup>ο</sup> τριμ Σεπ-Νοεμ.	2 <sup>ο</sup> τριμ Δεκ-Φεβ.	3 <sup>ο</sup> τριμ Μαρ- Μάης
Συμφωνία επί του πλαισίου αρχών για τον συντονισμό της σχολικής ζωής	Χ		
Εκπόνηση ή αναθεώρηση – βελτίωση του Εσωτερικού Κανονισμού του σχολείου	Χ	Χ	
Εμπλοκή των μαθητών στην εκπόνηση του Εσωτερικού Κανονισμού και δέσμευσή τους για την τήρησή του	Χ	Χ	Χ
Παρακολούθηση – ανατροφοδότηση της δράσης	Χ	Χ	Χ
Αξιολόγηση της δράσης			Χ



## **Z. Διαδικασίες παρακολούθησης της πορείας υλοποίησης και αξιολόγησης του σχεδίου δράσης**

### **Z1. Παρακολούθηση – ανατροφοδότηση ενεργειών**

#### **α. Συμφωνία επί του πλαισίου αρχών για τον συντονισμό της σχολικής ζωής**

Εντός των χρονικών ορίων που έχουν προγραμματιστεί αποφασίζεται και κατατίθεται γραπτώς στο Σχολικό Συμβούλιο ένα πλαίσιο αρχών και αξιών για την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής.

#### **β. Εκπόνηση ή αναθεώρηση – βελτίωση του εσωτερικού κανονισμού**

Για την εκπόνηση ή αναθεώρηση – βελτίωση του Εσωτερικού Κανονισμού εργάζονται παράλληλα περισσότερες ομάδες εργασίας. Η συντονιστική επιτροπή ορίζει το επιμέρους θέμα και τα μέλη των ομάδων εργασίας – επιτροπών, όπως:

- α. ομάδα – επιτροπή με θέμα τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των διδασκόντων
- β. ομάδα – επιτροπή με θέμα τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των μαθητών
- γ. ομάδα – επιτροπή με θέμα τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, δικαιώματα και υποχρεώσεις
- δ. ομάδα – επιτροπή που επεξεργάζεται τρόπους, λόγους και συχνότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού προσωπικού με τους γονείς
- ε. ομάδα – επιτροπή που επεξεργάζεται τον σχεδιασμό και καταθέτει πρόταση για τον προγραμματισμό των σχολικών δράσεων.

Σε κάθε περίπτωση μαζί με το θέμα δίνεται και το χρονικό όριο των εργασιών κάθε ομάδας. Η συντονιστική επιτροπή δεσμεύει τις ομάδες να την ενημερώνουν κατά τη διάρκεια των εργασιών τους, σε χρονικά διαστήματα που αποφασίζουν από κοινού και σε κάθε ενημέρωση συμπληρώνουν ένα δελτίο προόδου, όπου διαπιστώνεται η πορεία των εργασιών και παρέχεται ανατροφοδότηση.

#### **γ. Εμπλοκή των μαθητών στην εκπόνηση του Εσωτερικού Κανονισμού και δέσμευσή τους για την τήρησή του**

Η συντονιστική επιτροπή παρακολουθεί την πορεία των μαθητικών ομάδων εργασίας με τον ίδιο τρόπο, όπως παρακολουθεί και συντονίζει και τις άλλες ομάδες – επιτροπές των εκπαιδευτικών: Ομάδα Εργασίας – Θέμα – Χρονικά Όρια – Ολοκλήρωση.

### **Z2. Αξιολόγηση της δράσης**

**Στόχος 1:Αποδοχή από όλους ενός πλαισίου αρχών που διέπουν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου.**

Προσέγγιση στα κριτήρια επιτυχίας

Το πλαίσιο αρχών συζητήθηκε και εγκρίθηκε από την ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων. Αυτό επιβεβαιώνεται από το βιβλίο πράξεων του Συλλόγου με τις υπογραφές όλων των μελών του.

**Στόχος 2: Εκπόνηση ή αναθεώρηση – βελτίωση του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του Σχολείου.**Προσέγγιση στα κριτήρια επιτυχίας

- Κάθε ομάδα εργασίας επεξεργάστηκε προτάσεις για τον τομέα που ανέλαβε και τις κατέθεσε έγκαιρα στην ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Έγινε συζήτηση σε πνεύμα συλλογικότητας, οι ομάδες δέχτηκαν τροποποιήσεις και ανέλαβαν να διαμορφώσουν και να καταθέσουν τις προτάσεις τους στο Σχολικό Συμβούλιο για συζήτηση και τελική έγκριση.
- Οι προτάσεις κατατέθηκαν στο Σχολικό Συμβούλιο, έγινε συζήτηση, ψηφίστηκαν ομόφωνα ή κατά πλειοψηφία και τέθηκαν σε ισχύ στην καθημερινή ζωή του σχολείου.

**Στόχος 3: Εμπλοκή των μαθητών στην εκπόνηση του Εσωτερικού Κανονισμού και δέσμευσή τους για την τήρησή του.**Προσέγγιση στα κριτήρια επιτυχίας

Οι μαθητές εργαζόμενοι κατά ομάδες επεξεργάστηκαν και κατέθεσαν γραπτώς προτάσεις για τα θέματα που αφορούν τους ίδιους και τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή.

Η δέσμευσή τους απέναντι στο σχολικό πρόγραμμα και στους κανόνες της σχολικής ζωής διαπιστώνεται από την αυξημένη, ενεργό και συνεπή συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες.

**Η. Έκθεση αποτελεσμάτων του σχεδίου δράσης**

Παρατίθεται η έκθεση με τα αποτελέσματα του σχεδίου δράσης, στην οποία περιλαμβάνονται θέματα, όπως:

- διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης των ομάδων εργασίας,
- διευθέτηση προβλημάτων χρόνου,
- επικοινωνίας και συνεργασίας,
- παρεκκλίσεις του αρχικού σχεδιασμού και αναθεωρήσεις του σχεδίου,
- επιδράσεις σε διάφορους δείκτες,
- βαθμός ικανοποίησης της σχολικής κοινότητας από την εφαρμογή του σχεδίου δράσης,
- γενική εκτίμηση της επιτυχίας του σχεδίου δράσης,
- προοπτικές.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΑΛΟΓΟΥ – ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ

### Σχολική αποτελεσματικότητα και Ηγεσία

Η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί αντίβαρο στη θεώρηση του σχολείου ως φορέα/μηχανισμό αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παράλληλα απαντά στο ερώτημα «γιατί σχολεία με ίδιο επίπεδο μαθητών διαφέρουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων». Αυτό θέτει στο σχολείο αυξημένες ευθύνες, όσον αφορά τη βελτίωση του επιπέδου των μαθητών και από «ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα». Υποστηρίχθηκε ότι οι βασικές παραδοχές της «σχολικής αποτελεσματικότητας», ήταν και οι ακόλουθες:

1. Το σχολείο ευθύνεται, σε σημαντικό βαθμό, για τη σχολική επιτυχία των μαθητών.
2. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να βελτιωθούν στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον.
3. Η αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, αλλά οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις και τα επιτεύγματά τους ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
4. Η διδασκαλία αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Όσο πιο οργανωμένη και συνεπής είναι η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι.
5. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για τη σχολική αποτελεσματικότητα.

**ΣΗΜΕΙΩΣΗ:** Αποτελεσματικότητα θεωρείται η ικανότητα του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010:6).

#### Ενδεικτικές Ερωτήσεις

4. Πιστεύετε ότι το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επιτυχία των μαθητών; Αν ΝΑΙ, με ποιους τρόπους μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά;
5. Ποιος είναι ο ρόλος και η συμβολή του σχολικού διευθυντή – ηγέτη στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και των μαθησιακών διαδικασιών;
6. Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός και η διδασκαλία του παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των μαθητών; Αν, ΝΑΙ, περιγράψτε σύντομα βασικές πτυχές τις διδασκαλίας που μπορεί να συμβάλλουν σ αυτό.

➤ **Ανέπτυξε τις απόψεις σου σε ένα σύντομο κείμενο μέχρι 150 λέξεις**

**Εισαγωγή του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου**

Ας υποθέσουμε ότι ως Διευθυντής/ντρια σε σχολείο ευθύνης σας, ο Σύλλογος Διδασκόντων (Σ.Δ.) έχει πολλά προβλήματα συνεργασίας και επιπλέον είναι αντίθετος με τη διαμόρφωση του προγραμματισμού και τη διενέργεια αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.

- Πώς θα καθοδηγήσετε / εμπνεύσετε το Σ.Δ. να κάνει τον Προγραμματισμό;
- Πώς ο Προγραμματισμός θα έχει νόημα για τους εκπαιδευτικούς;
- Ποια κίνητρα μπορείτε να δώσετε στους εκπαιδευτικούς για ουσιαστική συμμετοχή;
- Πώς μπορείτε να στηρίξετε τους εκπαιδευτικούς;

**Ανατροφοδότηση στο Θέμα**

- Γιατί ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντικός;
- Πώς ο Προγραμματισμός θα έχει νόημα για τους εκπαιδευτικούς;
- Ποια είναι τα κίνητρα για ουσιαστική συμμετοχή;

**ΕΝΤΟΠΙΖΟΥΜΕ:**

- ζητήματα που επαναλαμβάνονται κάθε χρόνο (π.χ. ζητήματα συμπεριφοράς, μικρή συμμετοχή στο μάθημα, χαμηλές επιδόσεις, σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών προβληματικές, σχέσεις στο Σ.Δ. ελάχιστες, επαφή Διεύθυνσης – εκπαιδευτικών προβληματική...) λόγω της έλλειψης συστηματικών δράσεων και κοινής πολιτικής του σχολείου αλλά και δομικών περιορισμών Έτσι δημιουργείται απογοήτευση και ματαιώση –Το ζήτημα είναι λοιπόν πώς να αξιοποιήσει το σχολείο ως σύνολο τον προγραμματισμό για την επιλογή στρατηγικών που λύνουν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες που συναντά και δημιουργούν καλύτερες συνθήκες εργασίας και ευκαιρίες ικανοποίησης. Ο προγραμματισμός δημιουργεί συνθήκες αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

- Ενώ γίνονται δράσεις, δεν έχουν αποτέλεσμα: α) ανάγκη κατανόησης του τι συμβαίνει (διερεύνηση, ανάδειξη σχέσεων μεταξύ ζητημάτων) για την εστιασμένη στόχευση και δράση, β) δυνατότητα διαμορφωτικής αποτίμησης των δράσεων με σαφή κριτήρια με σκοπό τη βελτίωση των δράσεων ανάλογα με το αποτέλεσμά τους. Ο προγραμματισμός ως μία τεκμηριωμένη και συστηματική προσπάθεια.

- Ενώ γίνονται προσπάθειες από κάποιους δεν υπάρχει αποτέλεσμα γιατί είναι μεμονωμένες οι δράσεις, δεν υπάρχει κοινή στρατηγική – οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν μόνοι και ανίσχυροι Ο προγραμματισμός ως μία συλλογική προσπάθεια.

Άρα ο προγραμματισμός είναι σημαντικός γιατί:

- Δημιουργεί μία συνθήκη συλλογικής, τεκμηριωμένης και συστηματικής διαδικασίας που έχει νόημα γιατί:

- Αφορά την καθημερινότητα στο σχολείο, τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και την επαγγελματική ικανοποίηση και

- Αναμένεται να υπάρχουν περισσότερα αποτελέσματα όταν αυτή προγραμματίζεται

- Επίσης δίνεται η δυνατότητα στο σχολείο να επικεντρωθεί στις συγκεκριμένες ανάγκες με βάση τις ιδιαιτερότητες και το τοπικό πλαίσιο

- Δίνεται η δυνατότητα στο σχολείο να ζητήσει εστιασμένη υποστήριξη με συγκεκριμένα

ερωτήματα και προτεινόμενους τρόπους υποστήριξης

**Πώς μπορείτε να στηριχθεί η Διεύθυνση που έχει την κύρια ευθύνη;**

1. Συναντήσεις με Σ.Ε.Ε.- ΠΕ.Κ.Ε.Σ. – ΔΙΠΕ & ΔΙΔΕ

- Επεξήγηση της διαδικασίας του προγραμματισμού στις συναντήσεις με εκπαιδευτικούς (Σ.Δ.) και λοιπό προσωπικό (αναλυτικότερα)
- Βοηθητικές φόρμες για τον προγραμματισμό του σχολείου (απλές και στοχευμένες (θα δοθούν από το Υ.ΠΑΙ.Θ.- Ι.Ε.Π.)
- Συζήτηση των ενδεχόμενων δυσκολιών
- Ενίσχυση του διαλόγου μεταξύ των διευθυντών & εκπαιδευτικών του σχολείου
- Ενίσχυση των διευθυντών/ντριών να προωθήσουν συνέργειες και με εξωτερικούς φορείς (π.χ. Ομοσπονδίες γονέων & κηδεμόνων, Τ.Α., πολιτιστικούς & μορφωτικούς συλλόγους, Πανεπιστήμια)

2. Σημασία επισκέψεων στα σχολεία των ΣΕΕ- ΠΕΚΕΣ, άλλων φορέων

- Σημασία της συμμετοχής σε συνεδριάσεις Συλλόγων Διδασκόντων.

**Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού οργανισμού  
(ιδιαιτερότητες εκπαιδευτικών οργανισμών)**

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργάνωσης, τα οποία εντοπίζουν διάφοροι μελετητές, είναι τα εξής:

- > Η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού του, αφού οι έννοιες παιδεία, εκπαίδευση, μόρφωση, που εναλλάσσονται κατά την περιγραφή του, έχουν ιδιαίτερα ευρύ περιεχόμενο, που συναρτάται με αξιολογικές κρίσεις και πολιτικές επιλογές. Παράλληλα, ο σκοπός του σχολείου διαφοροποιείται ανάλογα με τη σκοπιά από την οποία τον εξετάζουμε, π.χ. των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, των βιομηχάνων κτλ.
- > Η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού:
  - α) των εξυπηρετούμενων, που ως τέτοιοι μπορούν να θεωρηθούν οι μαθητές/τριες, οι γονείς, οι χρηματοδότες, η κοινωνία κτλ.,
  - β) των εργαζομένων, στους οποίους μπορούν να περιληφθούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές/τριες και, σε αρκετές περιπτώσεις, οι γονείς και
  - γ) του αποτελέσματος - προϊόντος, που ως τέτοιο μπορεί να θεωρηθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες ή το μορφωτικό τους επίπεδο.
- > Η διοικητική αποδυνάμωση και η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου, η οποία αυξάνεται όσο πιο έντονος γίνεται ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών συστημάτων.
- > Η ύπαρξη αντίφασης μεταξύ της έννοιας των σχέσεων εξουσίας που επικρατούν σε μια οργάνωση, ιδιαίτερα όταν είναι ενταγμένη σε ένα ιεραρχικά δομημένο σύστημα, και των εννοιών της ισότιμης συμμετοχής και της δημοκρατίας, που αποτελούν βασικές αξίες του θεσμού του σχολείου.

*Με βάση αυτές τις ιδιαιτερότητες πρέπει να αποφεύγεται η άκριτη μεταφορά των αρχών του management στη διοίκηση της εκπαίδευσης και απαιτείται η κατάλληλη προσαρμογή τους στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η προσέγγιση της διοίκησης με έμφαση σε αξίες και σε κριτήρια όπως η οικονομικότητα, η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα, πρέπει απαραίτητα να συμπληρώνεται με επιλογές που απηχούν αξίες, όπως είναι η νομιμότητα, η δημοκρατικότητα, η κοινωνική ευαισθησία και λογοδοσία, η ακεραιότητα και η ηθική, η συνεργασία και η συμμετοχή, που αποτελούν βασικές αξίες της Παιδείας.*

Καταγράψτε τις θέσεις σας στο παρακάτω ερώτημα:

- Από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (ιδιαιτερότητες εκπαιδευτικών οργανισμών), τα οποία έχουν αναφερθεί στο κείμενο, ποιο/ποια πιστεύετε ότι επιδρούν περισσότερο και σας περιορίζουν στο διοικητικό σας έργο;

Αιτιολογήστε την άποψή σας.

**Δραστηριότητα Διαλόγου**  
**Σχολείο Οργανισμός & κοινότητα μάθησης & Ηγεσία**

A. Θεωρητικές αναφορές

Ως βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης (ΟΚΜ) μεταξύ άλλων, θεωρούνται: Η ηγεσία, ο προγραμματισμός, η συλλογική μάθηση, οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις, η σχολική αυτονομία, η αυτοαξιολόγηση, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών...κλπ.

B. Ενδεικτικές Ερωτήσεις:

1. Ένα τέτοιο σχολείο σε διαδικασίες «συγκεντρωτισμού», «εθνικού αναλυτικού προγράμματος» ή και «κεντρικών διαδικασιών αξιολόγησης» και αυξημένης γραφειοκρατίας, έχει δυνατότητες και προϋποθέσεις συλλογικής λειτουργίας, εφαρμογής της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» και «σχολικής αυτοδιοίκησης»;
2. Το ελληνικό σχολείο, με βάση τις εμπειρίες σας, έχει προοπτικές ή περιθώρια να λειτουργήσει ως Ο.Κ.Μ.;

Αν, ναι ποιες οι προϋποθέσεις;

Αν, όχι ποιοι οι λόγοι;

Σε ένα κείμενο 100-150 λέξεων καταγράψτε τις θέσεις σας στα ερωτήματα που έχουν τεθεί.

**Αλλαγές – Καινοτομίες-****Το σχολείο ως Οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης****A. Θεωρητικές Παραδοχές:**

Έρευνες διαπιστώνουν ότι παράμετροι όπως η συνεργατικότητα, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και η μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, τόσο ο «σχεδιασμός και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου» όσο και η «αποτίμηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας» αποτελούν κατεξοχήν διαδικασίες που βασίζονται και διενεργούνται στο σχολείο (*schoolbased*) από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπρόσθετα, συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης».

**B. Υπάρχουσα Κατάσταση – Πρόβλημα:**

Εκπαιδευτικοί των σχολείων εκφράζουν προβληματισμό όσον αφορά την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών και ισχυρίζονται ότι αυτές μπορεί να «αμφισβητήσουν» το εργασιακό τους καθεστώς και μέσω αυτών να οδηγηθούν σε απρόβλεπτες καταστάσεις που δεν θα μπορούν να αντιμετωπίσουν. Έτσι αρνούνται να συμμετέχουν σε κάθε τι που θα άλλαζε την καθημερινή τους κουλτούρα και απέχουν από κάθε διαδικασία που θα μπορούσε να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να ενισχύσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

**Γ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις**

1. Πώς σχολιάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών;
2. Έχουν δίκαιο να ισχυρίζονται ότι οι όποιες αλλαγές μπορεί να οδηγούν στην αμφισβήτηση του εργασιακού τους καθεστώτος;
3. Έχουν δίκαιο να ισχυρίζονται, με βάση τα ευρωπαϊκά δεδομένα, ότι οι αλλαγές έχουν κυρίως διοικητικό χαρακτήρα και σκοπό την παρακολούθηση και τον έλεγχο, βασίζονται στην ποσοτικοποίηση και τη σύγκριση πρακτικών και αποτελεσμάτων («συγκρότηση μιας μετρήσιμης Ευρώπης της γνώσης»);
4. Τι θα προτείνατε και με ποια επιχειρήματα στους εκπαιδευτικούς να κάνουν και πώς, ώστε να αξιοποιήσουν βασικές παραμέτρους που προτείνονται στο πλαίσιο του σχολείου ως *Ο.Κ.Μ.*, δηλ. της συλλογικότητας, της διαμόρφωσης ενός κοινού οράματος, του προγραμματισμού, της εισαγωγής στόχων και αρχών λειτουργίας, της συνεργασίας για την επίτευξη των στόχων, της λογοδοσίας και της δημοσιοποίησης του έργου κλπ;

Ανέπτυξε τις απόψεις σου σε ένα σύντομο κείμενο μέχρι 150 λέξεις



**(Αλλαγές – καινοτομίες- το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης)****A. Θεωρητικές Παραδοχές**

Ερευνες διαπιστώνουν ότι παράμετροι όπως η συνεργατικότητα, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και η μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» **συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, τόσο η «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» όσο και η «αξιολόγηση από ομοτέχνους» αποτελούν κατεξοχήν διαδικασίες αξιολόγησης που βασίζονται και διενεργούνται στο σχολείο (schoolbased) από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης.** Επιπρόσθετα, συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»

**B. Υπάρχουσα Κατάσταση – Πρόβλημα**

Εκπαιδευτικοί των σχολείων **εκφράζουν προβληματισμό όσον αφορά την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών** και ισχυρίζονται ότι αυτές **μπορεί να «αμφισβητήσουν» το εργασιακό τους καθεστώς** και μέσω της αυτοαξιολόγησης να οδηγηθούν σε απρόβλεπτες καταστάσεις που δεν θα μπορούν να αντιμετωπίσουν. Έτσι αρνούνται να συμμετέχουν σε κάθε τι που θα άλλαζε την καθημερινή τους κουλτούρα και απέχουν από κάθε διαδικασία που θα μπορούσε να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να ενισχύσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

**Γ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις**

1. Πώς σχολιάζετε τη στάση των εκπαιδευτικών;
2. Έχουν δίκαιο να ισχυρίζονται ότι οι όποιες αλλαγές μπορεί να οδηγούν στην αμφισβήτηση του εργασιακού τους καθεστώτος;
3. Έχουν δίκαιο να ισχυρίζονται, με βάση τα ευρωπαϊκά δεδομένα, ότι η αξιολόγηση έχει κυρίως διοικητικό χαρακτήρα και σκοπό την παρακολούθηση και τον έλεγχο, βασίζεται στην ποσοτικοποίηση και τη σύγκριση πρακτικών και αποτελεσμάτων («συγκρότηση μιας μετρήσιμης Ευρώπης της γνώσης»);
4. Τι θα προτείνατε και με ποια επιχειρήματα στους εκπαιδευτικούς να κάνουν και πώς, ώστε να αξιοποιήσουν βασικές παραμέτρους που **προτείνονται στο πλαίσιο του σχολείου ως Ο.Κ.Μ., δηλ. της συλλογικότητας, της διαμόρφωσης ενός κοινού οράματος, του προγραμματισμού, της εισαγωγής στόχων και αρχών λειτουργίας, της συνεργασίας για την επίτευξη των στόχων, της λογοδοσίας και της δημοσιοποίησης του έργου κλπ;**

(Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης Εκπ/κών  
N 4692/111<sup>A'</sup>/12-06-2020)

Είναι αποδεκτό ότι η διαμόρφωση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προκύπτει από μια εξελικτική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός υπόκειται σε αλλαγές με την πάροδο της ηλικίας και την πορεία του στο επάγγελμα. **Αποτέλεσμα των παραπάνω παραγόντων είναι η συγκρότηση της επαγγελματικής του ταυτότητας, η οποία φαίνεται να προκύπτει ως μια σύνθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, στοιχεία που οδηγούν τελικά στη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών για τους μαθητές.**

*Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία και το Ν. 4692/111<sup>A'</sup>/12-06-2020, στην «επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι «κοινότητες μάθησης/πρακτικής», όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε σχέση αλληλοτροφοδότησης μέσω διαλόγου με σημαντικούς άλλους της εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους, στελέχη της εκπαίδευσης, φοιτητές / μελλοντικούς εκπαιδευτικούς).*

Η επισκόπηση των σχετικών ερευνητικών μελετών δείχνει ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν προκύπτει από το άθροισμα των γνώσεων, των πεποιθήσεων ή των δεξιοτήτων του, αλλά από τη συμμετοχή του σε κοινότητες μάθησης/πρακτικής, η οποία οδηγεί μακροπρόθεσμα σε εμπειρίες που μετασχηματίζουν την επαγγελματική του ταυτότητα.

**Ως Διευθυντής/ντρια ενός σχολείου** πώς θα μπορούσατε να προωθήσετε δράσεις συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών, ομαδικές συνεργασίες και πρακτικές μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών **που βοηθούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη** και την ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών/τριών του σχολείου σας;

### Θεωρία του Mc Gregor

Έχοντας υπόψη τη θεωρία του Mc Gregor σχετικά με τα ανθρώπινα κίνητρα για παραγωγή έργου και αποτελεσματικότητα, όπως παρουσιάζεται παρακάτω:

Θεωρία X	Θεωρία Y
Η εργασία είναι αποκρουστική για τους περισσότερους ανθρώπους	Η εργασία είναι τόσο φυσιολογική όσο είναι και το παιχνίδι για το παιδί, εάν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές.
Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν είναι φιλόδοξοι, έχουν μικρή επιθυμία για ανάληψη ευθυνών και προτιμούν να καθοδηγούνται στην εργασία τους	Ο αυτοέλεγχος είναι πολύ συχνά μια σημαντική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού/ιδρύματος
Οι πιο πολλοί άνθρωποι έχουν μικρές δυνατότητες για δημιουργικότητα στη λύση των προβλημάτων του οργανισμού	Η δυνατότητα για δημιουργία κατά τη διάρκεια λύσης των προβλημάτων είναι πλατιά διαδεδομένη μέσα στον οργανισμό.
Κίνητρα υπάρχουν μόνο στο φυσιολογικό επίπεδο και στο επίπεδο ανάγκης για ασφάλεια της πυραμίδας του Maslow	Κίνητρα υπάρχουν στο κοινωνικό επίπεδο και στο επίπεδο αυτοπραγμάτωσης της πυραμίδας του Maslow

Σε ένα κείμενο 100 λέξεων, σχολιάστε:

- Ποιες θα ήταν οι συνέπειες για ένα σχολείο αν ο/η Διευθυντής/ντρια υποστήριζε τη θεωρία X;
- Ποιες θα ήταν οι συνέπειες για ένα σχολείο αν ο/η Διευθυντής/ντρια υποστήριζε τη θεωρία Y;

## Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός – Προγραμματισμός

### A. Θεωρητικές παραδοχές

- Ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός & Προγραμματισμός προηγείται των λοιπών διοικητικών λειτουργιών γιατί όλες οι υπόλοιπες λειτουργίες στοχεύουν στην επίτευξη των σκοπών που καθορίστηκαν από τον προγραμματισμό.
- Η επιλογή των αντικειμενικών σκοπών ή ο καθορισμός της πολιτικής ενός ολόκληρου οργανισμού ή επιμέρους τμημάτων του, αποτελεί τη λειτουργία του Σχεδιασμού – Προγραμματισμού.
- Ο Σχεδιασμός, με την πλατιά έννοια του όρου, αναφέρεται στη γενική σύλληψη των στόχων μιας μελλοντικής προσπάθειας.
- Βοηθά τα ηγετικά στελέχη ενός οργανισμού να σκέπτονται ευρύτερα και να προετοιμάζουν τις εξελίξεις αντί να τις ακολουθούν.
- Ο Προγραμματισμός αναφέρεται στο γενικό πλαίσιο δραστηριότητας ή στο σύνολο των ενεργειών και των μέσων κατάρτισης, εκτέλεσης και προσαρμογής εναλλακτικών προγραμμάτων δράσης ενός οργανισμού, όπως η σχολική μονάδα.
- Βοηθά τα ηγετικά στελέχη να προκαθορίζουν πλήρως τους αντικειμενικούς στόχους, τις μεθόδους και τα μέσα δράσης καθώς και τον τόπο και χρόνο εκτέλεσης κάθε είδους εργασίας.

### B. Ενδεικτικές Ερωτήσεις

- Ως Δντής/Δντρια στη σχολική σας μονάδα, τι θα παίρνατε υπόψη πριν εισηγηθείτε τον Σχεδιασμό - Προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου;
- Τι απαιτείται να έχετε υπόψη ως προς τους στόχους που θα θέσετε;
- Με ποιον τρόπο σκέφτεστε να εμπλέξετε ενεργά τον Σύλλογο των Διδασκόντων;
- Πώς και με ποιο τρόπο σκέφτεστε να αξιοποιήσετε τον Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων;
- Θα εισηγηθείτε τρόπους αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του σχεδιασμού-προγραμματισμού;

Ανέπτυξε τις απόψεις σου σε ένα σύντομο κείμενο μέχρι 150 λέξεις

### Σχολείο Οργανισμός & Κοινότητα Μάθησης & Ηγεσία

- Το σχολείο μέσα στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας του και στηριγμένο στην επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών γίνεται πλέον φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής».
- Με βάση την εμπειρία σας από τον εκπαιδευτικό οργανισμό που εργάζεστε, συμφωνείτε με την παραπάνω άποψη;
- Υπάρχουν προϋποθέσεις για την ανάδειξη του σχολείου σε φορέα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής;

Τεκμηριώστε τις απαντήσεις σας.

### Παράγοντες Αλλαγής

#### A. Θεωρητικές αναφορές

Ως βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης (ΟΚΜ) μεταξύ άλλων, θεωρούνται: Η ηγεσία, ο προγραμματισμός, η συλλογική μάθηση, οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις, η σχολική αυτονομία, η αυτοαξιολόγηση, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κλπ.

#### B. Ενδεικτικές Ερωτήσεις

3. Ένα τέτοιο σχολείο σε διαδικασίες «συγκεντρωτισμού», «εθνικού αναλυτικού προγράμματος» ή και «κεντρικών διαδικασιών αξιολόγησης» και αυξημένης γραφειοκρατίας, έχει δυνατότητες και προϋποθέσεις συλλογικής λειτουργίας, εφαρμογής της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» και «σχολικής αυτοδιοίκησης»;
4. Το ελληνικό σχολείο, με βάση τις εμπειρίες σας, έχει προοπτικές ή περιθώρια να λειτουργήσει ως Ο.Κ.Μ.;

Αν, ναι ποιες οι προϋποθέσεις;

Αν, όχι ποιοι οι λόγοι;

Σε ένα κείμενο 100-150 λέξεων καταγράψτε τις θέσεις σας στα ερωτήματα που έχουν τεθεί.

## Παράγοντες Αλλαγής

### A. Θεωρητικές Αναφορές

Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), κοινοί παράγοντες που εμφανίζονται σε κάθε αλλαγή είναι οι παρακάτω:

- Ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης της αλλαγής και το σύνδρομο «ξένη ιδέα».
- Η αβέβαιη έκβαση και ο φόβος του αγνώστου.
- Η συσπείρωση των εμπλεκόμενων σε πόλους θεσμικής αντίθεσης/πολιτικής (άτυποι: π.χ. εκπαιδευτικοί μιας ειδικότητας σε σχολείο ή τυπικοί: Ένωση Χημικών)
- Η απειλή ότι θα θιγούν συμφέροντα συγκεκριμένων ομάδων
- Η πολυπλοκότητα των παραγόντων που εμπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται.
- Η πολυπλοκότητα της φύσης της αλλαγής
- Οργανωσιακά προσκόμματα (το γόητρο, οι ρόλοι, η εξουσία κλπ)
- Η ύπαρξη πολλών εναλλακτικών τρόπων εφαρμογής της αλλαγής και η έλλειψη συμφωνίας στην επιλογή
- Η αντίδραση στελεχών και εμπλεκόμενων στον φόρτο που θα προσθέσει η αλλαγή
- «Οι αλλαγές μας επηρεάζουν και στο θυμικό και στο λογικό επίπεδο. Ενδέχεται να θιχτεί το αξιακό σύστημα πολλών ανθρώπων... Επομένως η αλλαγή δεν πρόκειται να πετύχει αν δεν την προωθήσουμε, δεν την κατευθύνουμε ή δεν την διευκολύνουμε λαμβάνοντας υπόψη όλους αυτούς τους κρίσιμους παράγοντες» (ό.π. 260)

### Δραστηριότητα – Ερωτήσεις

Μελετήστε συγκριτικά δύο πρόσφατες περιπτώσεις αλλαγής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα: α) Εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, β) Εισαγωγή της μυστικής ψηφοφορίας για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων.

- Ανταποκρίνονται στη γενική περιγραφή
- Αναγνωρίζετε σε καθεμιά, τους παράγοντες που αναφέρονται παραπάνω
- Κατά πόσον συνεκτιμήθηκαν αυτοί οι παράγοντες στη διαχείριση της αλλαγής
- Ποια άλλα “λάθη” θεωρείτε ότι έγιναν και πώς θα προτεινάτε ότι θα μπορούσαν να ενισχυθούν αυτές οι αλλαγές; (προσαρμογή από Everard & Morris, 1999)

## Αναγνώριση των διαδικασιών Προγραμματισμού & Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου – Αναστοχασμός για το ρόλο της Διεύθυνσης

Ας μπούμε για λίγο στον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων:

- Περιγράψτε ένα θέμα που από την εμπειρία σας μπορεί να απασχολεί το σχολείο ως κεντρικό στους άξονες εκπαιδευτική διαδικασία/εκπαιδευτικά αποτελέσματα (άξονες πολύ κρίσιμους για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο).
- Ορίστε 2-3 στόχους, ανάλογες δράσεις και κριτήρια αποτίμησης των δράσεων

**Ανατροφοδότηση στο θέμα: Κριτήρια ανατροφοδότησης στον προγραμματισμό**

- Τι διαπιστώσατε από την προσπάθεια σύνταξης του προγραμματισμού σε ένα θέμα;
- Ποιες ήταν οι δυσκολίες; Πώς τις αντιμετωπίσατε;
- Πώς σας βοήθησαν αυτές οι διαπιστώσεις στην κατανόηση του ρόλου σας κατά την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία προγραμματισμού;

Πώς θα αξιοποιούσατε τα παρακάτω κριτήρια ανατροφοδότησης του προγραμματισμού για τον προγραμματισμό που παρουσιάστηκε;

1. Αξιοποιήθηκαν δεδομένα από τη Σχολική Μονάδα και τι είδους για την επιλογή των προτεραιοτήτων; π.χ. συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, ερευνητικά δεδομένα (π.χ. δεδομένα από μαθητές), αρχείο του σχολείου;
3. Είναι σαφείς οι στόχοι του προγραμματισμού; Παραπέμπουν σε συγκεκριμένες ενέργειες; Μπορούν να αποτιμηθούν στη διάρκεια της χρονιάς; Συνδέονται οι στόχοι μεταξύ τους;
4. Υπάρχει αντιστοίχιση δράσεων και στόχων; Περιγράφονται με σαφήνεια οι δράσεις και η κατανομή αρμοδιοτήτων; Μπορούν να ενισχυθούν οι δράσεις που προτείνει ο σύλλογος με άλλες; Προβλέπονται πιθανές συνέργειες / συνεργασίες με φορείς / θεσμούς που μπορούν να συμβάλουν στην ευόδωση των στόχων;
5. Προβλέπονται στον προγραμματισμό διαδικασίες που μπορούν να στηρίξουν τη διαμορφωτική και την τελική αποτίμηση των δράσεων; Είναι σαφή τα κριτήρια διαμορφωτικής και τελικής αποτίμησης των δράσεων; Αποσαφηνίζεται η διαδικασία/εργαλεία διαμορφωτικής και τελικής αποτίμησης;
6. Είναι σαφές και εφικτό το χρονοδιάγραμμα των δράσεων;

### Το όραμά σας για το σχολείο και την εκπαίδευση

Το όραμα συνίσταται σε μια ιδέα ή εικόνα για ένα επιθυμητό- ιδανικό μέλλον της οργάνωσης.

- Με βάση την εμπειρία σας από τον εκπαιδευτικό οργανισμό που εργάζεστε διατυπώστε όσο πιο σύντομα και συνοπτικά μπορείτε:
- Ποιο θεωρείτε ότι είναι σε εθνικό επίπεδο το όραμα για το σχολείο και την εκπαίδευση;
- Ποιο πιστεύετε ότι είναι το κοινό όραμα του εκπαιδευτικού σας οργανισμού για το σχολείο και την εκπαίδευση;

Πώς θα διατυπώνατε, το δικό σας όραμα για το σχολείο και την εκπαίδευση;

### SWOT Ανάλυση

Με την ανάλυση του περιβάλλοντος ο οργανισμός επιχειρεί να καθορίσει δυνατότητες, αδυναμίες, πόρους, ικανότητες, συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος. Μια τεχνική που αξιοποιείται για αυτόν τον σκοπό είναι η SWOT ανάλυση.

Καταγράψτε από δύο δυνατά σημεία, αδυναμίες, κινδύνους και ευκαιρίες για το σχολείο ή στον οργανισμό στον οποίο εργάζεστε.







### **Αίακος εκπαιδευτικό δίκτυο –καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και δικτύωση Α.Μ.Κ.Ε.**

Το Εκπαιδευτικό Δίκτυο ΑΙΑΚΟΣ είναι εταιρία Αστική μη Κερδοσκοπική, μια ένωση προσώπων, επιστημόνων που έχει ως αποκλειστικό σκοπό και αντικείμενο, τον σχεδιασμό, εκπόνηση πιστοποίηση και υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων.

Για τους σκοπούς της εταιρίας ορίζεται πεδίο δράσης με σπουδαιότερους πυλώνες : την άρση κάθε μορφής διακρίσεων, ρατσισμού, στερεοτύπων, προκαταλήψεων, συμπεριφορών. Την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα διαφορετικότητας, όπως θέματα φύλου, ρατσισμού και ξеноφοβίας, αντιμετώπιση της διαπολιτισμικότητας και μετανάστευσης, ατόμων με αναπηρίες και ατόμων με μαθησιακές ανάγκες καθώς και κοινωνικών θεμάτων καλλιεργώντας σεβασμό στο διαφορετικό, τον σεβασμό στον συνάθρωπο, τη Δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Την ενίσχυση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Την προώθηση δραστηριοτήτων αθλητισμού και ναυταθλητισμού. Τη συνεχή ενίσχυση της προσωπικής και επγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης.

**ΑΙΑΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ –ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗ Α.Μ.Κ.Ε.**

<https://www.aiakosedunet.org/>

Σουρή Γ. 20 – 18547 Πειραιάς -

Τηλ.: 2109880068 & 6975840882

Email: [contact@aiakosedunet.org](mailto:contact@aiakosedunet.org)

**ISBN : 978-618-85795-5-2**

ΑΙΑΚΟΣ