



ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ
Τ.Ε.Ι. ΠΕΙΡΑΙΑ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
Human Resources Management in Learning Organizations**

Μοντέλα Διοίκησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση

Γιολδάσης Γρηγόριος ΔΕΜ-85

ΑΘΗΝΑ 2018

Δύο λόγια απλά θα απευθύνω σε αυτούς που στάθηκαν πολύτιμοι αρωγοί στην προσπάθειά μου.

Τεράστιες ευχαριστίες στην κυρία Ίκκου Χρυσάνθη για την πολύτιμη βοήθεια της και τον χρόνο της όταν και όποτε την χρειάστηκα. Ως υπεύθυνη καθηγήτρια μου έδειξε το δρόμο με τις σωστές κατευθύνσεις, τις πλέον κατάλληλες παρατηρήσεις και διορθώσεις για να φθάσω στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στη σύζυγό μου Βασιλική και στους δύο γιους μου, Νάσο και Βασίλη, για την υπομονή που έδειξαν, τόσο στην διάρκεια των μαθημάτων όσο και στη διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας μου. Ενάμιση χρόνο τώρα με ανέχτηκαν, μου στάθηκαν και περίμεναν το τέλος για να νιώσουν ακόμη μια φορά περήφανοι για μένα αλλά και για να καλύψω τον χρόνο που δεν με είχαν κοντά τους.

Στον πατέρα μου.....

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΑΓΓΛΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ABSTRACT)

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
Εισαγωγή.....	2
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....	3
1.1 Έννοια και λειτουργίες της Διοίκησης.....	3
1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις στην Επιστήμη της Διοίκησης.....	7
1.2.1 Η κλασική προσέγγιση.....	8
1.2.2 Η νεοκλασική προσέγγιση.....	11
1.2.3 Η ποσοτική προσέγγιση.....	12
1.2.4 Η σύγχρονη προσέγγιση.....	13
1.2.5 Η ερμηνευτική προσέγγιση.....	17
1.3 Η έννοια της Διοίκησης στην Εκπαίδευση.....	18
1.3.1 Η έννοια της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας στην Εκπαίδευση.....	21
2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ.....	23
2.1 Κατηγοριοποίηση των μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης.....	23
2.1.1 Συγκεντρωτικό μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης.....	25
2.1.2 Αποσυγκεντρωμένο μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης.....	26
2.1.3 Αποκεντρωμένο μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης.....	28
2.2 Αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά μοντέλα: συνέπειες από την ανάπτυξη και εφαρμογή τους...	29
2.2.1 Συνέπειες στο ρόλο του κράτους.....	29
2.2.2 Συνέπειες στην αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων.....	31
2.2.3 Συνέπειες στις σχέσεις των συντελεστών εκπαίδευσης.....	34
2.2.4 Κοινωνικές συνέπειες.....	35
2.3 Το μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα.....	36
2.3.1 Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	38
2.4 Κριτική του ελληνικού μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης.....	40
2.5 Τάσεις στα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ευρώπη και την Ελλάδα.....	42

2.6 Προβληματισμοί & μελλοντικοί προσανατολισμοί των εκπ/κών μοντέλων διοίκησης.....	52
3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	56
3.1 Σύγχρονες οικονομικές συνθήκες και ο ρόλος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.....	56
3.2 Επαγγελματική Εκπαίδευση και ελληνική πραγματικότητα.....	58
3.2.1 Ιστορική Αναδρομή.....	59
3.2.2 Η συνολική εμπειρία από τις μεταρρυθμίσεις στην Επαγγελματική Εκπαίδευση.....	62
3.2.3 Αποτύπωση της σύγχρονης κατάστασης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	66
3.3 Οφέλη από την ανάπτυξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.....	72
3.4 Σύνδεση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την Αγορά Εργασίας και την Οικονομία.....	74
3.5 Ευρωπαϊκές πολιτικές για την προώθηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.....	79
3.6 Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.....	83
3.7 Προτάσεις για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	86
3.7.1 Αλλαγές σε εκπαιδευτικό επίπεδο.....	88
3.7.2 Σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια και την κοινωνία.....	90
3.7.3 Αλλαγές σε στρατηγικό επίπεδο.....	91
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	100
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	102

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει κατά καιρούς δεχθεί τις επιδράσεις διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων που πλαισιώνουν την εξέλιξη της διοίκησης ως κοινωνικού φαινομένου. Τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται μια τάση επικράτησης του σύγχρονου επιχειρηματικού management στη διοίκηση της εκπαίδευσης, η οποία αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση σε έννοιες όπως η αποδοτικότητα, δηλαδή η επίτευξη συγκεκριμένων στόχων με το λιγότερο δυνατό κόστος και η αποτελεσματικότητα, δηλαδή η ικανότητα επίτευξης συγκεκριμένων στόχων. Έτσι, παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι ξεχωριστοί, καθώς διαχειρίζονται το κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης και διαφέρουν από τους υπόλοιπους κερδοσκοπικούς οργανισμούς, δεν απαλλάσσονται από την κοινωνική υποχρέωση να λειτουργούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται ορθολογικά υλικούς και άυλους πόρους και να βελτιώνουν συνεχώς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους.

Η παραπάνω τεχνοκρατική προσέγγιση βρίσκει την πλήρη έκφρασή της στο αποκεντρωμένο μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης, όπου το κράτος μεταφέρει εξουσίες στις τοπικές και περιφερειακές αρχές και τις σχολικές μονάδες, καθιστώντας τα αυτοδύναμα κέντρα λήψης αποφάσεων. Το κράτος καθίσταται πλέον συντονιστής και αξιολογητής της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ το βάρος για τη χάραξη και εφαρμογή της αναλαμβάνουν η σχολική μονάδα, οι γονείς και οι τοπικές αρχές. Αυτό δε σημαίνει τον παραγκωνισμό του ρόλου του κράτους, καθώς παραμένει ο εγγυητής της ισότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά την ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως πυρήνα λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και την ενεργό συμμετοχή των άμεσα εμπλεκόμενων σε αυτή.

Την τελευταία εικοσαετία έχει αναπτυχθεί σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης μια διαδικασία αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσα από την οποία επισημαίνεται ότι για τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, πρέπει να δοθεί ουσιαστικότερος ρόλος στα σχολεία. Στον αντίποδα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή, ενιαίο σχεδιασμό και έλεγχο με τη συντριπτική πλειοψηφία των αρμοδιοτήτων και των αποφάσεων να αποτελούν ευθύνη της κεντρικής εξουσίας, ενώ η συζήτηση για την αποκέντρωση χαρακτηρίζεται σχεδόν ανύπαρκτη.

Η μεταρρύθμιση της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί θεμέλιο λίθο της αναβάθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο τα επόμενα χρόνια στη μείωση της ανεργίας και την ανάπτυξη της οικονομίας, μέσω της βελτίωσης των επαγγελματικών προσόντων των πολιτών. Στοιχεία από ευρωπαϊκές μελέτες καταδεικνύουν ότι στις χώρες όπου η επαγγελματική εκπαίδευση είναι διαδεδομένη, το ποσοστό ανεργίας των νέων είναι χαμηλότερο και οι οικονομίες πιο εύρωστες. Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη αξία για τη χώρα μας, όπου τα περιθώρια ανάπτυξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι μεγάλα.

Στην Ελλάδα, ωστόσο, η επαγγελματική εκπαίδευση εμφανίζει πολύ μικρή ελκυστικότητα και κοινωνική απάρεσκεια, καθώς αποτελεί δεύτερη επιλογή, που αφορά και προσελκύει μαθητές μειωμένων σχολικών επιδόσεων, οι οποίοι κατά κανόνα ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Τα τελευταία χρόνια και κάτω από το πλαίσιο του εναρμονισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη, η επαγγελματική εκπαίδευση έχει βρεθεί στις προτεραιότητες των σύγχρονων κυβερνήσεων, στοχεύοντας σε μια συνολική αναβάθμισή της. Η

αναγνώριση και η ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η αναβάθμιση του εργασιακού της ρόλου και η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας και με το συνολικό αναπτυξιακό σχεδιασμό της χώρας αποτελούν σημεία-κλειδιά για την αναδιαμόρφωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε αυτή να καταστεί καθοριστική κινητήρια δύναμη της οικονομικής ανάπτυξης αλλά και ευημερίας της χώρας.

ABSTRACT

Education management has occasionally accepted the effects of different theoretical approaches that frame the evolution of management as a social phenomenon. In recent years, there has been a tendency for modern business management to prevail in education management, which places particular emphasis on concepts such as efficiency, namely achieving goals with the least cost and effectiveness, that is the ability to achieve specific goals. Thus, although educational organizations are unique, as they manage the social good of education and differ from other profit organizations, they are not exempt from the social obligation to operate efficiently, rationally manage material and intangible resources, and continually improve quality of their services.

The above technocratic approach finds its full expression in the decentralized model of educational administration, where the state transfers powers to local and regional authorities and schools, making them self-governing decision-makers. The state is now a co-ordinator and evaluator of education policy, with the school, parents and local authorities taking charge of education policy making and implementation. This does not mean eliminating the role of the state as it remains the guarantor of equality and the quality of education, but the emergence of the school as the core of the educational process, as well as the active involvement of those directly involved in it.

Over the past twenty years, a process of decentralization of education systems has been developed in many countries of the European Union, pointing out that in order to improve the learning process, a more important role should be given to schools. In contrast, the Greek education system is characterized by a centralized structure, unified planning and control, with the overwhelming majority of responsibilities and decisions being the responsibility of the central authority, while the debate on decentralization is almost nonexistent.

Reforming the decentralization of the education system is a cornerstone of the upgrading of the vocational education, which has a key role to play in reducing unemployment and the growth of the economy through the improvement of the professional qualifications of citizens in the years to come. Evidence from European studies shows that in countries where vocational education is widespread, youth unemployment is lower and economies more robust. This finding is of particular value for our country, where the margins of upgrading vocational education are large.

In Greece, however, vocational education and training shows little attraction and high social resentment, as it appears as a second option, which involves and attracts students with reduced school performance, which usually come from low socio-economic layers. In recent years and under the framework of harmonizing educational policy with the rest of European states, vocational education has been found in the priorities of modern governments, aiming at an overall upgrading of education. Recognizing and enhancing the social role of vocational education, enhancing its working role and linking it to the labor market and the country's overall developmental planning are key points in reforming vocational education so that it becomes the driving force of economic growth and prosperity in the country.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια αναλυτική περιγραφική προσέγγιση με ερμηνευτικά στοιχεία, σχετικά με τα εφαρμοζόμενα μοντέλα διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης, κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τόσο στη χώρα μας όσο και σε ευρωπαϊκές χώρες. Η μελέτη στηρίζεται στην παράθεση ποιοτικών κατά βάση στοιχείων, αλλά και ποσοτικών δεδομένων. Τα στοιχεία της παρούσας εργασίας προκύπτουν από δευτερογενή έρευνα (διερεύνηση ήδη επεξεργασμένου υλικού), όπου η βιβλιογραφική μελέτη στην οποία στηρίχτηκε, συνίσταται σε εντοπισμό, μελέτη, ανάλυση, κριτική και παρουσίαση θέσεων και δεδομένων από δημοσιευμένα κείμενα και διαδικτυακές πηγές.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Σε κάθε μέρος γίνεται περιγραφή της τρέχουσας κατάστασης και των κυρίαρχων απόψεων στο συγκεκριμένο υπό μελέτη πεδίο (state of the art), ενώ όπου είναι δυνατό γίνεται καταγραφή των διαστάσεων της σχετικής προβληματικής με συγκριτικό διακρατικό χαρακτήρα. Επιπλέον, επιχειρείται κριτική αξιολόγηση των ευρημάτων, ενώ παρατίθεται αναλυτικό σχέδιο προτάσεων για βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης.

Το πρώτο μέρος της εργασίας συνιστά ένα θεωρητικό πλαίσιο των προσεγγίσεων σχετικά με τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, με συγκεκριμένη αναφορά στη περίπτωση της Ελλάδας (περιγραφή του συστήματος και ερμηνεία των λειτουργιών του). Επιπλέον, γίνεται αναλυτική παράθεση των ιδιαιτεροτήτων και των προκλήσεων που προκύπτουν από την εφαρμογή των αρχών διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, με αντικείμενο τον εντοπισμό, την ανάλυση, την κριτική και συνδυαστική παρουσίαση θέσεων αναφορικά με τα υπάρχοντα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης. Συγκεκριμένα, αρχικά παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των διαφόρων διοικητικών μοντέλων στο χώρο της εκπαίδευσης και οι συνέπειες από την εφαρμογή τους στην άσκηση κοινωνικής πολιτικής γενικότερα, ενώ στη συνέχεια περιγράφεται και ασκείται κριτική στο μοντέλο της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα. Το μέρος αυτό της εργασίας κλείνει με αναφορά στις ευρωπαϊκές τάσεις πάνω στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ενώ στο τέλος παρατίθενται κάποιοι προβληματισμοί σχετικά με τους μελλοντικούς προσανατολισμούς που λαμβάνει η εκπαιδευτική διοίκηση.

Στο τρίτο μέρος το ενδιαφέρον στρέφεται στην επαγγελματική εκπαίδευση περιγράφοντας την τωρινή κατάσταση σε Ελλάδα και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, παραθέτοντας τα οφέλη από τη λειτουργία της και κυρίως εστιάζοντας στη σύνδεση αυτής της μορφής εκπαίδευσης με την οικονομία και την αγορά εργασίας. Τέλος, παρουσιάζονται προτάσεις αναβάθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τόσο κάτω από το πρίσμα του εθνικού στρατηγικού πλαισίου που προωθείται όσο και του αντίστοιχου ευρωπαϊκού οράματος.

Στο τελευταίο αυτό μέρος, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε κενά στην έρευνα σχετικά με τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την αγορά εργασίας (σχεδιασμός επαγγελματικής εκπαίδευσης και απαιτούμενες δεξιότητες), προσδιόρισε νέες τάσεις στο πεδίο αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ευρωπαϊκές κυρίως χώρες, ενώ τέλος εντόπισε εργασίες με προτάσεις για την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και την εναρμόνιση της χώρας μας με το ευρωπαϊκό πρότυπο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μεγάλη οικονομική και κοινωνική κρίση που ξέσπασε το 2010 έχει μέχρι τώρα πλήξει τον κοινωνικό ιστό και το οικονομικό υπόβαθρο αρκετών ευρωπαϊκών κρατών, μεταξύ των οποίων και η χώρα μας. Μέχρι στιγμής οι μεταρρυθμίσεις που έχουν προταθεί και εφαρμοστεί έχουν επικεντρωθεί σε οικονομικά κατά βάση ζητήματα, με στόχο να υποστραφούν οι αρνητικές τάσεις. Αξίζει ωστόσο, να σημειωθεί ότι πολιτικές για την εκπαίδευση και την κατάρτιση μπορεί εξίσου να διαδραματίσουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αναστροφή του οικονομικού κλίματος και τον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών σχέσεων. Κι αυτό γιατί οι τελευταίες μπορούν να προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα επιλογών στα άτομα και να αυξήσουν την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων.

Το νέο αναπτυξιακό πρότυπο που προωθείται, προϋποθέτει ένα σύγχρονο, υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεσματικό, κοινωνικά δίκαιο, ανοικτό και ευέλικτο στις μεταβολές των τάσεων, τόσο σε επίπεδο παραγωγής και ενσωμάτωσης της νέας γνώσης όσο και σε επίπεδο προσαρμογής στις συνθήκες της αγοράς εργασίας, αλλά και στις κοινωνικές απαιτήσεις. Σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες η Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί μια ισχυρή συνιστώσα για δημιουργική άμιλλα με κοινωνική συνοχή. Κι αυτό γιατί η επαγγελματική εκπαίδευση στηρίζει την ανάπτυξη προετοιμάζοντας τους νέους για την είσοδό τους στην ενεργό επαγγελματική και κοινωνική ζωή, δίνοντας τους ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων.

Απαντώντας στις προκλήσεις των καιρών, και η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση βρίσκεται σε ένα μεταβατικό στάδιο, πλέον. Το στρατηγικό σχέδιο δράσης για την απασχόληση των νέων έχει στόχο να συνδέσει στενότερα την εκπαίδευση με την εργασία και να διευρύνει τις δυνατότητες του επαγγελματικού προσανατολισμού για τους νέους. Εξάλλου, η αντιμετώπιση της νεανικής ανεργίας, και συναφών ανισορροπιών της αγοράς, αποτελεί το μεγάλο στοίχημα όλων των σύγχρονων κυβερνήσεων.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

1.1 Έννοια και λειτουργίες της Διοίκησης

Για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού, βασική είναι η υποστήριξη της συνολικής διαδικασίας της διοίκησης με τις επιμέρους λειτουργίες του σχεδιασμού-προγραμματισμού, της λήψης αποφάσεων, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και ηγεσίας και του ελέγχου (Κανελλόπουλος 1991, Μπουραντάς και συν. 2005). Η διαδικασία της διοίκησης ξεκινά με τον προγραμματισμό, συνεχίζει με την οργάνωση και τη διεύθυνση και καταλήγει στον έλεγχο των δράσεων του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα:

- Προγραμματισμός

Ο προγραμματισμός στα πλαίσια της διοίκησης ενός οργανισμού αναφέρεται στον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων και την επιλογή των μεθόδων και των ενεργειών με τις οποίες θα εκπληρωθούν οι στόχοι. Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός προηγείται λογικά των λοιπών διοικητικών λειτουργιών, γιατί όλες οι επιμέρους δραστηριότητες (οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχος) στοχεύουν στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού, που καθορίστηκαν προφανώς κατά τη διαδικασία της λειτουργίας του σχεδιασμού-προγραμματισμού.

Ειδικά σε ό,τι αφορά σε μια εκπαιδευτική μονάδα, το περιεχόμενο του προγραμματισμού προκύπτει από την ανάλυση των επιμέρους λειτουργιών κάθε μονάδας (εκπαιδευτικές-παιδαγωγικές- διοικητικές δραστηριότητες) και ως διαδικασία ακολουθεί μια λογική σειρά βημάτων (Κουτουζής, 1999):

- Καθορισμός των αντικειμενικών στόχων-σκοπών του οργανισμού
- Διερεύνηση συνθηκών και προϋποθέσεων
- Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων και αξιολόγησή τους
- Επιλογή της καλύτερης λύσης
- Διαμόρφωση σχεδίου για την επίτευξη των στόχων
- Εφαρμογή των σχεδίων

Ανάλογα με την ευρύτητα και το χρονικό ορίζοντα των στόχων του ο προγραμματισμός διακρίνεται σε λειτουργικό και στρατηγικό. Ο πρώτος είναι βραχυπρόθεσμος και φορά την καθημερινή λειτουργία του σχολείου ενώ ο δεύτερος είναι μακροχρόνιος. Ο στρατηγικός προγραμματισμός στοχεύει στη διαμόρφωση και τη χάραξη μιας ολοκληρωμένης μακρόχρονης στρατηγικής από την ίδια τη σχολική μονάδα αναφορικά με τους στόχους που πρέπει να επιδιώξει και τον τρόπο με τον οποίο οφείλει να αξιοποιήσει τους διαθέσιμους πόρους, ύστερα από συστηματική διερεύνηση των συνθηκών του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί (Πετρίδου, 2000).

- Οργάνωση

Η λειτουργία της οργάνωσης είναι η διαδικασία προσδιορισμού, ομαδοποίησης, και κατανομής των απαραίτητων εργασιών και πόρων για την εκπλήρωση των σκοπών του οργανισμού. Με τη διαδικασία αυτή προσδιορίζεται ο ρόλος κάθε ατόμου και δημιουργείται ένα συγκεκριμένο πλέγμα σχέσεων εξουσιών και ευθυνών, που αποκρυσταλλώνεται σε μια συγκεκριμένη οργανωτική δομή, κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό (Κατσαρός, 2007).

Με την έννοια αυτή, η λειτουργία της οργάνωσης αφορά τόσο τις απαραίτητες διεργασίες για την εξαρχής δημιουργία της οργανωτικής δομής ενός εκπαιδευτικού συστήματος (βαθμίδες, κατευθύνσεις κτλ.) ή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (νηπιαγωγείο, δημοτικό κτλ.) ή του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης (κεντρική υπηρεσία, περιφερειακές διευθύνσεις κτλ.) όσο και τις απαραίτητες διεργασίες για την κατάλληλη διάταξη των διαθέσιμων πόρων και μέσων, ώστε να επιτευχθούν οι ποικίλοι σκοποί και στόχοι που τίθενται κατά τον μακροπρόθεσμο ή βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό σε όλα τα επίπεδα.

Όπως προκύπτει από τον ορισμό, η λειτουργία της οργάνωσης συντελείται μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες-βήματα. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1998), τα βήματα αυτά είναι: **α)** η κατανόηση των στόχων και των σχεδίων του οργανισμού, **β)** ο προσδιορισμός, η ανάλυση και η ομαδοποίηση των καθηκόντων, **γ)** ο εντοπισμός των απαραίτητων μέσων και πόρων (υλικών και ανθρώπινων) και **δ)** η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δομής που προέκυψε.

Επιπλέον, η λειτουργία της οργάνωσης στη σχολική μονάδα σχετίζεται με (Dean, 1995):

- την αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης
- την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής διοικητικής δομής
- την κατάλληλη κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού
- την αποτελεσματική χρήση του χρόνου, του χώρου και των πόρων.

Ως προς την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής διοικητικής δομής, τα περιθώρια είναι ακόμα πιο στενά, αφού αυτή προσδιορίζεται με αποφάσεις που λαμβάνονται κεντρικά. Κάποιες δυνατότητες παρέχει η κατάλληλη αξιοποίηση από τον Διευθυντή σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων της διαδικασίας εκχώρησης αρμοδιοτήτων προς τον Υποδιευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στον Διευθυντή να επικεντρώσει την προσοχή του και τις προσπάθειές του σε κατευθύνσεις που αποτελούν προτεραιότητες και απαιτούν χρόνο και συστηματική εργασία, ενώ επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις διοικητικές ικανότητές τους. Παράλληλα, η σχολική μονάδα μπορεί να προχωρήσει στη διαμόρφωση μιας άτυπης οργανωτικής δομής, κατάλληλης για την υλοποίηση των πολιτικών και των δράσεων που προκύπτουν κατά τον προγραμματισμό σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως έχει αναλυθεί.

- Διεύθυνση

Η λειτουργία της διεύθυνσης συνδέεται στενά με την έννοια της ηγεσίας και αναφέρεται στην ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού. Είναι η λειτουργία που αφορά την κατεύθυνση της συμπεριφοράς των υφισταμένων και επομένως σχετίζεται κυρίως με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης. Βέβαια, υπάρχουν και απόψεις που δίνουν ανάλογη έμφαση στον διαχειριστικό ρόλο της διεύθυνσης, με την έννοια ότι η διεύθυνση περιλαμβάνει και ένα τεχνικό μέρος που σχετίζεται με την επίβλεψη της υλοποίησης των εργασιών διαχείρισης και με πρακτικά ζητήματα εξασφάλισης των κατάλληλων κτιριακών συνθηκών ή των συνθηκών υγείας και ασφάλειας στο σχολείο ή την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων (Dean, 1995. Τύπας, 1999). Και είναι πράγματι σημαντικό ο διευθυντής να ενεργεί ως επαγγελματίας της εκπαίδευσης και της διοίκησης, κατανοώντας τη θεωρία και εφαρμόζοντάς την στην πράξη, με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

Όμως ακόμα πιο σημαντικό για την εκπαίδευση, όπου ο ανθρώπινος παράγοντας είναι κυρίαρχος, είναι ο διευθυντής να έχει θεωρητικές γνώσεις και να τις αξιοποιεί, προκειμένου να καθοδηγεί, να συντονίζει, να εποπτεύει και να ελέγχει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του, να τους εμπνέει και να τους υποκινεί και να συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας, στην αποφυγή συγκρούσεων και στον χειρισμό των διαφορών που προκύπτουν μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παράλληλα μέσα στο πλαίσιο του ηγετικού ρόλου του ο διευθυντής καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων, αλλά και για την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος.

- Έλεγχος

Στα πλαίσια της διοικητικής διαδικασίας, ο έλεγχος έχει ως στόχο την εκτίμηση των τελικών αποτελεσμάτων, τη διαπίστωση πιθανών προβλημάτων και σφαλμάτων που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της διοίκησης και τον καθορισμό πιθανών διορθωτικών παρεμβάσεων για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων

Ο Σαΐτης (2000) και ο Καμπουρίδης (2002) επισημαίνουν ότι η διοίκηση είναι ένα επιστημονικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργούν προγραμματισμένα οι άνθρωποι και υλικοί πόροι του οργανισμού για την υλοποίηση των στόχων του, προς την κατεύθυνση της ενσυνείδητης δράσης, για όσο το δυνατόν μεγιστοποίηση των προσπαθειών, για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ποιότητα μέσω της παρότρυνσης και της παρώθησης.

Μεταφέροντας τις παραπάνω σκέψεις στη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, παρατηρούμε πως παρουσιάζει ορισμένες διοικητικές ιδιαιτερότητες, μιας και δεν είναι μόνο απλή εφαρμογή νόμων και κανόνων, αλλά βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της ενεργοποίησης όλων των εμπλεκόμενων φορέων, για την επίτευξη όλων των στόχων της διδασκαλίας και της μάθησης. Σ' αυτόν τον τομέα καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η σωστή συνεργασία μεταξύ όλων των μελών του οργανισμού για την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος και την αποτελεσματική του λειτουργία διότι πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε να αναπτυχθούν δράσεις με καθορισμένες λειτουργίες – μορφωτικές, παιδαγωγικές, διοικητικές -

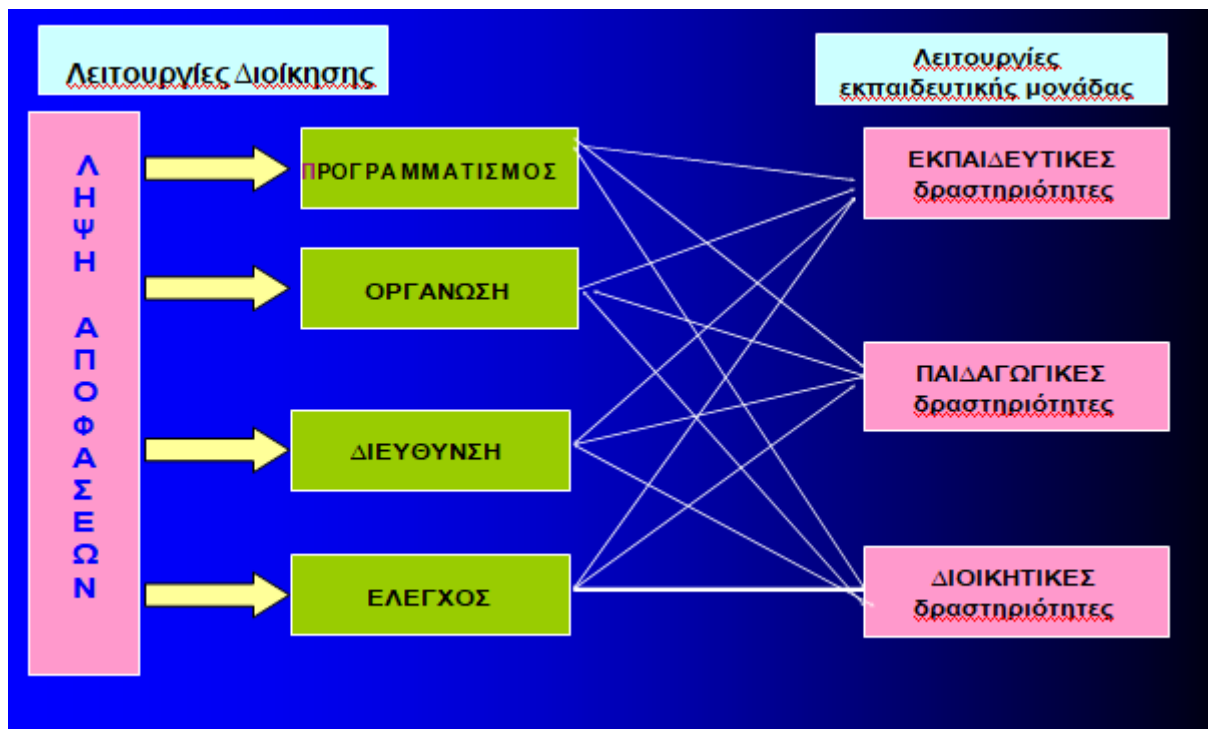
αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, μέσω του σχεδιασμού και προγραμματισμού, της λήψης αποφάσεων, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του ελέγχου αλλά και της εποικοδομητικής συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς, καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοικτά συστήματα. Με άλλα λόγια, η διοίκηση είτε στον εκπαιδευτικό χώρο είτε αλλού σχετίζεται βασικά με την πραγματοποίηση στόχων μέσω της συνεργασίας (Σαΐτης, 2008).

Κάτω από αυτό το πρίσμα, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την εκπαιδευτική διοίκηση ως ένα πολύπλοκο σύστημα που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών και αποβλέπει:

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.
- Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου, που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Στη δημιουργία του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος.
- Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, για τη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού.
- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου η όλη συμπεριφορά να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί.
- Λήψη αποφάσεων

Κατά τη διάρκεια της λήψης αποφάσεων, βασικός στόχος είναι ο προσδιορισμός της δράσης του προβλήματος που πρέπει να αντιμετωπιστεί, η διερεύνηση των εναλλακτικών λύσεων που υπάρχουν, η επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης, η εφαρμογή και η αξιολόγηση του αποτελέσματος. Σε ένα συγκεντρωτικό και ιεραρχικό σύστημα διοίκησης την ευθύνη λήψης αποφάσεων έχει η κορυφή της ιεραρχίας (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αποτελεί κεντρική λειτουργία και η σημασία της είναι καθοριστική για το μέλλον του, αφού η επιβίωση και η εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας στηρίζεται στην ορθή λήψη αποφάσεων (Πετρίδου, 2003).



Σχήμα 1. Το μανάτζμεντ στην εκπαιδευτική μονάδα

1.2 Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επιστήμη της Διοίκησης

Η διοίκηση ως κοινωνικό φαινόμενο είναι παλαιά, εντούτοις η θεωρία της διοίκησης μόλις στις αρχές του 20ου αιώνα άρχισε να συστηματοποιείται, δηλαδή ξεκίνησε μία προσπάθεια συστηματοποίησης των γνώσεων και της εμπειρίας στο χώρο της διοίκησης (Κουτουζής, 1999). Οι εξελίξεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ανάλογες με εκείνες που συντελέστηκαν στις διοικήσεις άλλων κοινωνικών οργανισμών όπως τις επιχειρήσεις, τα νοσοκομεία και σε λοιπούς κρατικούς και ιδιωτικούς οργανισμούς (Σαΐτης, 2008). Η Σαΐτη (1999) σημειώνει ότι ιστορικά η διοίκηση της εκπαίδευσης φαίνεται να έχει τις ρίζες της στην κλασική Ελλάδα και ειδικότερα στην Ακαδημία του Πλάτωνα, όπου παρατηρείται η εφαρμογή του μοντέλου της συλλογικής διοίκησης, όπως και κατά τη βυζαντινή περίοδο όπου εφαρμόζεται το επιτροπικό σύστημα στην ανώτατη εκπαίδευση. Όμως η εκπαιδευτική διοίκηση, ως συστηματοποιημένη και εφαρμόσιμη γνώση, άρχισε στις αρχές του 20ου αιώνα με την εμφάνιση των θεωριών της «γενικής» διοίκησης όταν ο Frederick W. Taylor μαζί με τους συνεργάτες του έθεσαν τα θεμέλια στην επιστημονική διοίκηση (Σαΐτης, 2008).

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα διατυπώθηκαν πολλές θεωρίες της διοίκησης ως αποτέλεσμα των διαφόρων τρόπων και μεθόδων έρευνας, το διαφορετικό περιβάλλον αναζήτησης της θεωρίας της διοίκησης, ώστε σήμερα να γίνεται λόγος για Σχολές ή Προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν με διάφορους τρόπους, ανάλογα με το στόχο που επιδιώκει ο κάθε μελετητής (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994).

1.2.1 Η κλασική προσέγγιση

Κατά την περίοδο του τέλους του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου παρουσιάζεται μεγάλη βιομηχανική ανάπτυξη στη Βόρεια Αμερική και στη Δυτική Ευρώπη. Οι επιτακτικές ανάγκες για την εξεύρεση πρακτικών λύσεων για την οργάνωση της βιομηχανικής παραγωγής, ενίσχυσαν την κατεύθυνση για ανάπτυξη θεωριών ικανών να εξασφαλίσουν την καλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων. Έτσι δημιουργήθηκε η κλασική θεωρία με κύριους εκπροσώπους τους Frederick Taylor, Henri Fayol, Max Weber, Luther Gulick και Lyndall Urwick. Η Παναγιωτοπούλου (1997) διαχωρίζει τους υποστηρικτές της κλασικής σχολής σε τρεις ευρύτερες τάσεις: α) στη φυσιοκρατική αντίληψη, στην οποία ανήκει ο Taylor, β) στη διοικητική αντίληψη, της οποίας βασικοί εκφραστές είναι ο Fayol και οι Gulick και Urwick και γ) στη γραφειοκρατική αντίληψη που ανέλυσε ο M. Weber.

α) Η φυσιοκρατική αντίληψη του F. Taylor

Ο F. Taylor ασχολήθηκε κυρίως με την αύξηση της αποδοτικότητας των επιχειρήσεων και συγκεκριμένα με το άτομο και τις δυνατότητες απόδοσής του σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, δηλαδή με την εφαρμογή των επιστημονικών κριτηρίων και μεθόδων στην επιλογή και εκπαίδευση των εργαζομένων, όπου θεωρείται και η βάση του επιστημονικού μανάτζμεντ.

Ο Taylor, ο οποίος θεωρείται και «πατέρας» της επιστημονικής διοίκησης, υποστήριζε ότι υπάρχει ένας άριστος τρόπος εκτέλεσης και εφαρμογής κάθε εργασίας ή ενέργειας και αυτό θα μπορούσε να γίνει μόνο με την υιοθέτηση επιστημονικά επεξεργασμένων νέων τεχνικών και μεθόδων οργάνωσης και διοίκησης (Κουτούζης, 1999 & Τάκη, 2009). Σύμφωνα με το Σαΐτη (2008), κεντρικά σημεία της θεωρίας του Taylor είναι: η ανάλυση της εργασίας, η ορθολογική οργάνωση η οποία επιτυγχάνεται με την αρχή του καταμερισμού της εργασίας, η ανάθεση καθηκόντων κάθε θέσης σε κατάλληλα επιλεγέντα και εκπαιδευθέντα άτομα, η εφαρμογή ορθολογικών μεθόδων εργασίας και η δημιουργία κινήτρων για αυξημένη αποδοτικότητα. Συγκεκριμένα ο Taylor διατύπωσε τέσσερις θεμελιώδεις αρχές στις οποίες συνοψίζει την επιστημονική διοίκηση (scientific management) και είναι οι εξής:

- Αντικατάσταση των εμπειρικών κανόνων με την ανάπτυξη επιστήμης για κάθε στοιχείο ανθρώπινης εργασίας
- Επιστημονική επιλογή του ατόμου για κάθε ειδικευμένη εργασία και στη συνέχεια επιμόρφωση και εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων, αλλά και παροχή κατάλληλων κινήτρων (π.χ. αμοιβές) που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των εργαζομένων, με στόχο τη βελτίωση των επιπέδων παραγωγικότητας
- Καταμερισμός της εργασίας και ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας ανάμεσα στα διευθυντικά στελέχη και τους απλούς υπαλλήλους ενός οργανισμού
- Ισόρροπη κατανομή της ευθύνης μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων, δηλαδή διαχωρισμό της εργασίας μεταξύ του σχεδιασμού και της διεύθυνσης από τη μία πλευρά και της εξειδίκευσης και εκτέλεσής της από την άλλη.

Οι θέσεις του Taylor για την επιστημονική οργάνωση της εργασίας δέχθηκαν έντονες αντιδράσεις τόσο από την πλευρά των επιστημόνων που ασχολήθηκαν με τη διοίκηση των επιχειρήσεων- γιατί όπως υποστηρίζουν αποπροσωποποίησε τον άνθρωπο- όσο και από την πλευρά των εργαζομένων.

Παρά τις αντιδράσεις οι τέσσερις αρχές που διατύπωσε ο Taylor για την επιστημονική διοίκηση εξακολουθούν να επηρεάζουν τα σύγχρονα θεωρητικά συστήματα διοίκησης.

β) Η διοικητική αντίληψη του H. Fayol

Την ίδια εποχή με τον Taylor, ο Γάλλος μηχανικός Henri Fayol διατύπωσε τις δικές του απόψεις για τη διοίκηση των κοινωνικών οργανισμών. Πολλές απ' αυτές τις γενικές αρχές παρατηρούμε να συνυπάρχουν και σήμερα στο διοικητικό σύστημα του δημόσιου τομέα και της εκπαίδευσης (Κουτούζης, 1999 & Τάκη, 2009). Ο Fayol υποδιαιρεί τη διοικητική του θεωρία σε πέντε λειτουργίες: τον προγραμματισμό (το σχεδιασμό των αντικειμενικών σκοπών και της στρατηγικής), την οργάνωση (οργανόγραμμα και οργάνωση εργασίας σε κάθε επίπεδο), τη διεύθυνση (κατευθυντήριες εντολές για ταχεία εκτέλεση και διορθωτικές παρεμβάσεις), το συντονισμό (σύγκλιση των προσπαθειών προς αυτό τον σκοπό) και τον έλεγχο προς αποφυγή και εντοπισμό των σφαλμάτων.

Επιπλέον, ο Fayol δίνει κάποιες οδηγίες κυρίως ηθικού περιεχομένου, όπως δημιουργία καλού κλίματος ανάμεσα στο προσωπικό, ισότητα και όχι απλώς δικαιοσύνη, ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας για την επίτευξη εργασιακού ζήλου, ενότητα του προσωπικού κλπ, επικεντρώνοντας παράλληλα την προσοχή του στην ανάπτυξη θεωρίας για το πώς τα διοικητικά στελέχη να εκτελούν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους μέσα στον οργανισμό. Παράλληλα με τις αρχές του Fayol, ομοιότητες παρουσιάζουν και οι απόψεις του Luther Gulick, που όπως αναφέρει ο Μακρυδημήτρης (1986) παρουσίασε μια περισσότερο επεξεργασμένη εκδοχή σχετικά με το τι συμπεριλαμβάνει και σε τι αποσκοπεί η διευθυντική λειτουργία. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι οι επιμέρους όψεις ή συνιστώσες της διευθυντικής λειτουργίας είναι: α) ο σχεδιασμός, β) η οργάνωση, γ) η στελέχωση-διοίκηση προσωπικού, δ) η διεύθυνση, ε) ο συντονισμός, στ) οι αναφορές-πληροφόρηση και ζ) ο προϋπολογισμός.

γ) Η γραφειοκρατική αντίληψη που ανέλυσε ο M. Weber.

Το γραφειοκρατικό μοντέλο, το οποίο συμπληρώνει και εξελίσσει το κλασικό, αποτελεί το πιο δυναμικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης το οποίο επέδρασε και επιδρά στη διοίκηση των οργανισμών. Ο Max Weber είναι ένας από τους πρώτους κοινωνιολόγους που συνέλαβαν τη σημασία του γραφειοκρατικού μοντέλου στις σύγχρονες κοινωνίες.

Συγκεκριμένα, η «γραφειοκρατία» είναι ένας όρος που έχει να κάνει με την τυποποίηση των εργασιών, την υπέρμετρη ισχύ και την επιρροή των ανώτερων στελεχών, την κακή εφαρμογή της εξουσίας, την απροσωποληψία στις κοινωνικές σχέσεις και την ιεραρχική δομή της εξουσίας. Η λέξη «γραφειοκρατία» το 18ο αιώνα χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει την κρατική εξουσία, ενώ το 19ο αιώνα συνδέθηκε με τα ελαττώματα που υπήρχαν στην οργάνωση των κρατικών υπηρεσιών, στη νοοτροπία των κρατικών οργάνων όσον αφορά στην αύξηση της έγγραφης διεξαγωγής της διοικητικής εργασίας και της προσήλωσής τους στους διαδικαστικούς τύπους. Σήμερα ο όρος, όπως αναφέρει ο Φαναριώτης (1999) και επισημαίνει ο Σαΐτης (2008), χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει είτε την οργάνωση του σύγχρονου κράτους είτε την επέκταση του κρατικού παρεμβατισμού είτε το θεσμό της δημόσιας υπηρεσίας είτε ως συνώνυμο της μη αποτελεσματικότητας και ειδικότερα της παθογένειας, δηλαδή των ελαττωμάτων που υπάρχουν στην οργάνωση και λειτουργία της δημόσιας διοίκησης.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της βεμπεριανής αντίληψης που εξακολουθούν να ισχύουν στα σύγχρονα γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης, σύμφωνα με τους Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου (1994) είναι:

- Ένα σύστημα απρόσωπων σχέσεων (η αντικειμενικότητα και η ορθολογικότητα πρέπει να καθοδηγούν τις σχέσεις που διέπουν τα άτομα που συμμετέχουν σε μια γραφειοκρατική οργάνωση, τις αποφάσεις και τις επιλύσεις των προβλημάτων)
- Ένα σύστημα εξειδίκευσης των λειτουργιών ώστε να απασχολούνται οι κατάλληλοι άνθρωποι στις κατάλληλες θέσεις εργασίας και να καθίσταται ο καθένας από αυτούς υπεύθυνος για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων του
- Ένα σύστημα ιεράρχησης των λειτουργιών (όλες οι λειτουργίες δεν είναι ίδιες, από πλευράς εξουσίας και υπευθυνότητας, άρα πρέπει να υπάρχει μία ιεραρχική τάξη ανάλογη μ' αυτά τα χαρακτηριστικά)
- Ένα σύστημα διαδικασιών (σύστημα κανονισμών και οδηγιών, για να διευκολύνονται οι διευθυντές και ο διοικητής στην άσκηση των καθηκόντων τους)
- Ένα σύστημα ανταμοιβών ανάλογα με την εξέλιξη και τη λειτουργία, την υπευθυνότητα και την απόδοση στην οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού.

Ο Πασιαρδής (2004) επισημαίνει πως το βασικό χαρακτηριστικό του γραφειοκρατικού μοντέλου είναι ότι πρέπει ο εργαζόμενος να προσπαθεί πάντα να είναι όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικός στην εκπλήρωση των στόχων του. Βασική προϋπόθεση λοιπόν φαίνεται να είναι η εξειδίκευση του εργαζομένου. Με την εξειδίκευση πιστεύεται ότι ο εκπαιδευτικός θα γίνει καλύτερος γνώστης του γνωστικού του αντικείμενου και άρα αποδοτικότερος στην εργασία του.

Πολλά από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού τύπου οργάνωσης απαντώνται και σήμερα σε οργανώσεις του δημόσιου τομέα όπως στις εκπαιδευτικές οργανώσεις. Κι αυτό γιατί οι σχολικές μονάδες ως ανοικτά συστήματα βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό τους περιβάλλον. Βασικές αρχές που χρησιμοποιεί σήμερα η επιστημονική διοίκηση, όπως η ιεραρχία της εξουσίας, η ισόρροπη κατανομή της εξουσίας και ευθύνης, ο έλεγχος των υφισταμένων κ.ά., και χρησιμοποιούνται και από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς προέρχονται από την κλασική διοίκηση (Θεοφιλίδης, 1994).

Συγκεκριμένα σε ότι αφορά στην ελληνική εκπαίδευση, εφαρμόζονται ευρέως στη σχολική διοίκηση βασικές έννοιες όπως ο καταμερισμός της εργασίας, το πεδίο ελέγχου, αρχή της εξαίρεσης κ.ά.. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο κάθε Διευθυντής Εκπαίδευσης ασκεί εποπτεία σε καθορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων, ενώ ο κάθε διευθυντής σχολείου φέρει ευθύνη μόνο για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου του. Αλλά και ο κάθε εκπαιδευτικός για θέματα που αφορούν την τάξη του παίρνει τις δικές του αποφάσεις και καταφεύγει στο σύλλογο διδασκόντων ή στον διευθυντή μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Παράλληλα, η ιεραρχική δομή της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία έχει το σχήμα πυραμίδας και υπακούει στο γραφειοκρατικό μοντέλο (Σαΐτης, 2008).

Οι απόψεις του Weber δέχτηκαν πολυάριθμες κριτικές. Έτσι, σύμφωνα με τους επικριτές το γραφειοκρατικό σύστημα «αναιρεί τις περί αυτονομίας διακηρύξεις της σχολικής εκπαίδευσης και οδηγεί στη δημιουργία ενός απόλυτα μηχανιστικού σχολικού συστήματος, αδύναμου να ανταποκριθεί στη δυναμικότητα και στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών καταστάσεων»

(Ματσαγγούρας, 2000). Κάποιες άλλες κριτικές αναφέρονται στις δυσλειτουργίες που μπορεί να προκληθούν σε ένα σύστημα από τη μεγάλη ανάλυση και λεπτομερειακό καθορισμό των αρμοδιοτήτων, των εξουσιών, των λειτουργιών όπως και των κανόνων συμπεριφοράς που πρέπει να τηρούνται στο χώρο εργασίας από τους εργαζόμενους, όταν δεν λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε τομέα των τμημάτων (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου 1994). Επίσης, άλλες κριτικές αναφέρονται στον περιορισμό της δημιουργικότητας, της φαντασίας, του αυθορμητισμού και της προσωπικής ελευθερίας του ατόμου, με τις οποίες το άτομο διαμορφώνει μόνο του τις κατευθύνσεις και την υπευθυνότητά του. Συγκεκριμένα, ο σύγχρονος τύπος γραφειοκρατικής οργάνωσης προωθεί έναν “ακρωτηριασμένο” τύπο ανθρώπινης προσωπικότητας, τον ειδικό, τον τεχνοκράτη, που συνεχώς απομακρύνεται από το ιδανικό του ουμανιστικά εκπαιδευμένου ατόμου που επικρατούσε σε προηγούμενους πολιτισμούς» (Παναγιωτοπούλου, 1997).

1.2.2 Η νεοκλασική προσέγγιση

Αντίθετα με την κλασική προσέγγιση, η νεοκλασική διαμορφώθηκε κατά το δεύτερο τέταρτο του 20ου αιώνα και παρουσιάζεται ως αντίδραση των επιστημόνων πάνω στην ακαμψία των μοντέλων των κλασικών θεωριών. Το μοντέλο της νεοκλασικής διοίκησης έδωσε έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, εισάγοντας τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό στη διοίκηση των οργανισμών (Παναγιωτοπούλου, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκαν τρεις κύριες θεωρίες: η θεωρία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, με κύριο εκφραστή τον George Elton Mayo, η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων με εκπροσώπους τους Douglas McGregor και Abraham Maslow και η σχολή της επιστήμης της συμπεριφοράς με κύριο εκφραστή τον Chris Argyris.

Βασικά σημεία των θεωριών της νεοκλασικής προσέγγισης είναι η αναγνώριση πως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, πέραν της χρηματικής ανταμοιβής, που επηρεάζουν την υποκίνηση και την αποδοτικότητα των εργαζομένων, όπως η ηθική και ψυχολογική ανταμοιβή, η ικανοποίηση και η αναγνώριση της εργασίας, η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η αμφίδρομη επικοινωνία. Γίνεται όλο και πιο αποδεκτό ότι η εργασία πρέπει να καλύπτει όχι μόνο τις βιοποριστικές ανάγκες των εργαζομένων, αλλά και τις κοινωνικές ανάγκες και τις ανάγκες για δημιουργία και αυτοπραγμάτωση. Εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι τα συναισθήματα, οι κοινωνικές ανάγκες, το αίσθημα της ασφάλειας, η εργασιακή ικανοποίηση, η ομαδική εργασία και η συνεργασία αποτελούν μερικούς από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην απόδοση των εργαζομένων. Ως αποτέλεσμα, οι οργανισμοί άρχισαν να λαμβάνουν υπόψη τους και άλλους παράγοντες, κοινωνικούς και ψυχολογικούς, που επηρεάζουν την εργασιακή απόδοση (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013).

Ο Douglas McGregor διατύπωσε δύο θεωρίες διοίκησης: τη θεωρία X και τη θεωρία Ψ, καταλήγοντας στο γενικό συμπέρασμα ότι η αιτία για τη χαμηλή παραγωγικότητα σε έναν οργανισμό δεν οφείλεται τόσο στη δομή του ή στις μεθόδους εργασίας, όσο στο ανθρώπινο δυναμικό ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ικανότητές του (Σαΐτης, 2008).

Συγκεκριμένα η θεωρία X στηρίζεται στην υπόθεση ότι τα περισσότερα άτομα από τη φύση τους δεν επιθυμούν την εργασία, δεν είναι φιλόδοξα και προτιμούν να τους διευθύνουν, επειδή δε θέλουν να αναλάβουν ευθύνες. Επίσης δε διαθέτουν δημιουργική ικανότητα έτσι ώστε να επιλύουν τα προβλήματα του οργανισμού και προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του θα πρέπει τα άτομα

να ελέγχονται ή/και να απειλούνται με τιμωρία. Τα διευθυντικά στελέχη που δέχονται τη θεωρία αυτή ασκούν επίβλεψη και έλεγχο με χρήση εξουσίας. Προτεραιότητα γι' αυτούς έχουν οι ανάγκες του οργανισμού και όχι των εργαζομένων (Σαΐτης, 2008).

Από την άλλη πλευρά, η θεωρία Ψ υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να είναι δημιουργικοί στην εργασία τους και να προσφέρουν πολύ περισσότερα, αρκεί να βρεθούν στο κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον. Σ' αυτήν την περίπτωση ο εξωτερικός έλεγχος και η απειλή δεν είναι απαραίτητα διοικητικά μέσα για να εκπληρωθούν οι στόχοι της οργάνωσης. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι η μέγιστη αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται όταν οι εργαζόμενοι μπορούν να ικανοποιούν τις επιδιώξεις τους συμβάλλοντας όσο το δυνατόν περισσότερο στην επιτυχία του οργανισμού. Συνεπώς, διαφαίνεται πως η διοίκηση πρέπει να στηρίζεται στη θεληματική συνεργασία των εργαζομένων και στον ουσιαστικό διάλογο μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων (Σαΐτης, 2008).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ιαπωνικός τύπος της συμμετοχικής διοίκησης γνωστός ως θεωρία Ζ. Η θεωρία αυτή διατυπώθηκε από τον William Ouchi (1981). Κεντρικό σημείο της θεωρίας του είναι ότι οι ομαδικές αποφάσεις είναι πιο αποτελεσματικές από τις ατομικές. Το μοντέλο αυτό διοίκησης έχει λιγότερους κανόνες και επιπροσθέτως αυξάνεται η ομαδική υπευθυνότητα και βελτιώνεται η ποιότητα του παραγόμενου προϊόντος (Σαΐτης, 2008).

Αναφορικά με την εκπαίδευση διαπιστώνουμε ότι γύρω στο 1940 τα πορίσματα της Νεοκλασικής Διοίκησης άσκησαν επιρροή και στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης ανοίγοντας έτσι δρόμο προς τη «δημοκρατική διοίκηση» (Hoy et al, 1996). Συγκεκριμένα, για τη διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι οι κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών και οι πιέσεις των διαφόρων συνδικαλιστικών οργανώσεων οδήγησαν στον «εμπλουτισμό» του κλασικού μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης με στοιχεία από τη Σχολή των Ανθρωπίνων Σχέσεων (Ζαβλανός, 1998). Έτσι, το ελληνικό σχολείο, διατηρώντας τη γραφειοκρατική του δομή (Σαΐτης, 1992, Ζαβλανός, 1998), γίνεται ανοικτό σύστημα και η συμμετοχή όλων των διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου τους είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή (Σαΐτης, 2008).

1.2.3 Η ποσοτική προσέγγιση

Η ποσοτική προσέγγιση στη διοίκηση αναπτύχθηκε στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ως αποτέλεσμα της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και των μαθηματικών υποδειγμάτων για την αντιμετώπιση των πολεμικών εφαρμογών. Η προσέγγιση αυτή διακρίνεται στην επιχειρησιακή έρευνα και τη διοίκηση πληροφοριακών συστημάτων και δίνει έμφαση στις ποσοτικές μεθόδους, τα μαθηματικά μοντέλα και την πληροφορική για την υποστήριξη και τεκμηρίωση των αποφάσεων σε έναν οργανισμό και την αξιολόγηση και ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων. Η ποσοτική προσέγγιση είχε ως αποτέλεσμα την υποβίβαση της σημασίας του ανθρώπινου παράγοντα, καθώς και τους ποιοτικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα ενός έργου (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013).

1.2.4 Η σύγχρονη προσέγγιση

Η σύγχρονη προσέγγιση στη διοίκηση των οργανισμών αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 60, τονίζοντας την αναπόσπαστη σχέση και τις αλληλεπιδράσεις του οργανισμού με το περιβάλλον του. Στο πλαίσιο της αναπτύχθηκαν τέσσερις βασικές θεωρίες: η συστημική θεωρία, η ενδεχομενική / συγκυριακή θεωρία, η διοίκηση μέσω στόχων και η διοίκηση ολικής ποιότητας.

α) Η συστημική θεωρία, με κύριους εκφραστές τους Bertalanffy, Katz και Kahn, ανέδειξε τη σύνδεση των οργανισμών με την κοινωνία η οποία επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας τους. Με τον τρόπο αυτό, κάθε οργανισμός θεωρείται ως ανοικτό σύστημα με σχέσεις αλληλεξάρτησης με το εξωτερικό του περιβάλλον, με το οποίο και προσπαθεί να βρίσκεται σε κατάσταση ισορροπίας. Η συγκεκριμένη θεωρία δίνει έμφαση στη μελέτη των συστατικών στοιχείων του οργανισμού, όπως το ανθρώπινο δυναμικό, την τεχνολογία, τις πληροφορίες και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία. Βασίζεται στη θεώρηση ότι κάθε οργανισμός συνθέτει ένα σύστημα που αποτελείται από διάφορα υποσυστήματα (βιολογικά, τεχνικά, οικονομικά, κ.α), τα οποία αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν. Μια πιθανή μεταβολή σε ένα υποσύστημα θα επηρεάσει και τη λειτουργία και των υπόλοιπων υποσυστημάτων και κατά συνέπεια ολόκληρου του οργανισμού. Ως εκ τούτου, η διοίκηση ενός οργανισμού θα πρέπει να βρίσκει τρόπους να εξισορροπεί τα διάφορα υποσυστήματα.

Το σχολείο, όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση, είναι ανοικτό σύστημα γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό. Δηλαδή το σχολείο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ανοικτού κοινωνικού συστήματος (Σαΐτης, 2008; Πασιαρδής, 2004; Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994) είναι:

- Οι εισροές που εισέρχονται στο σύστημα από το εξωτερικό του περιβάλλον. Στην εκπαίδευση οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η γνώση, ο οποιοσδήποτε εξοπλισμός, τα εφόδια, θεωρούνται οι κυριότερες εισροές.
- Η επεξεργασία ή ο μετασχηματισμός (οι διάφορες διεργασίες) των εισροών από το εξωτερικό περιβάλλον σε προϊόν ή υπηρεσία.
- Οι εκροές, δηλαδή η διοχέτευση του τελικού προϊόντος (ή υπηρεσία) στο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο και επηρεάζει. Πρόκειται δηλαδή για τα αποτελέσματα των διεργασιών επί των εισροών σε εκροές που θεωρούνται χρήσιμες για το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σύστημα.
- Η ανατροφοδότηση (feedback), δηλαδή η κυκλική διαδικασία που αποτελεί μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου και φέρνει στο σύστημα, στα στοιχεία του (υποσυστήματά του) και στο περιβάλλον μια συνεχή ροή πληροφοριών σχετική με τη λειτουργία του συστήματος. Ουσιαστικά, είναι ο μηχανισμός μέσα από τον οποίο ο οργανισμός πληροφορείται εσωτερικά για τον τρόπο λειτουργίας του και εξωτερικά για την επιτυχία ή μη της επίτευξης των στόχων του, έτσι ώστε η διοίκηση του συστήματος να κινηθεί αναλόγως και να ασκήσει διορθωτικό έλεγχο αν χρειαστεί στο σύστημα.
- Τα όρια, δηλαδή τα σύνορα που οριοθετούν το σύστημα έναντι του περιβάλλοντός του.

Σύμφωνα με τον Talkott Parsons (Σαϊτς,2008; Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994), τρία κύρια επίπεδα μπορούν να αναγνωριστούν στη διοίκηση του σχολείου, α) οι πραγματικές διαδικασίες της διδασκαλίας, δηλαδή οι «τεχνικές» λειτουργίες β) η διεύθυνση της οποίας οι λειτουργίες είναι να μεριμνά για τις εσωτερικές υποθέσεις του σχολείου αλλά και να μεσολαβεί ανάμεσα στο σχολείο και στο εξωτερικό περιβάλλον και γ) το κοινωνικό σύστημα, το οποίο καθορίζει τις συνθήκες για τον έλεγχο των δραστηριοτήτων του σχολείου, ώστε να μπορεί να φτάσει στους στόχους που έχει θέσει και να είναι αποδεκτό από το κοινό, δηλαδή να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον θεωρείται ως εξωτερική δύναμη και φαίνεται να επιδρά σε όλα τα επιμέρους υποσυστήματα του σχολείου. Υπάρχει δηλαδή άμεση επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος στην όλη λειτουργία ενός συστήματος.

Οι βασικότεροι παράγοντες που αποτελούν το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαίδευσης είναι (Πασιαρδής, 2004):

1. Οι εκπαιδευτικές οργανώσεις. Οι αποφάσεις των οργανώσεων αυτών έχουν μεγάλο αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς και μπορούν να τους επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά, όπως και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.
2. Η γνώση και τα εφόδια που αποκομίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από το πανεπιστήμιο θεωρούνται ως παράγοντες επιρροής σε ολόκληρη την εκπαιδευτική πράξη.
3. Οι γονείς. Οι σύλλογοι γονέων προσφέρουν μέσα και πόρους κάποιες φορές στις σχολικές μονάδες και απαιτούν να κατευθύνουν το έργο των σχολείων. Προβλέπεται ότι οι γονείς στο μέλλον θα αποκτούν ολοένα και περισσότερη δύναμη στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.
4. Οι φορολογούμενοι μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για παράδειγμα η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών προέρχεται από τη φορολογία των πολιτών.
5. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις. Για παράδειγμα μία απεργία που προέρχεται από συνδικαλιστική οργάνωση έχει άμεσο αντίκτυπο στα σχολεία, στους μαθητές κτλ. Βέβαια και τα κόμματα μπορούν με άλλους τρόπους να επηρεάσουν την εκπαίδευση.
6. Η νομοθεσία. Οι νόμοι και τα νομοσχέδια μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στα διάφορα υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος.
7. Η εκκλησία. Σήμερα μπορεί να επηρεάσει το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά μάλλον σε μικρότερο βαθμό στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.
8. Οι διάφοροι άλλοι κοινωνικοί οργανισμοί, με βάση τις ανάγκες τους αλλά και τις ανάγκες της αγοράς, επιζητούν από την εκπαίδευση να προετοιμάσουν τους αυριανούς πολίτες. οι εκπαιδευτικές οργανώσεις, οι γονείς, οι φορολογούμενοι, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, η νομοθεσία, τα πανεπιστήμια, η εκκλησία, κοινωνικοί φορείς, επιχειρήσεις, οικονομική αγορά, εγχώρια και διεθνής.

Η θεωρία των συστημάτων είναι ίσως η πιο διαδεδομένη σύγχρονη θεωρία Διοίκησης της Εκπαίδευσης, διότι είναι η πρώτη που συνέδεσε την οργανική θέση ενός ιδρύματος με την προσωπικότητα του ατόμου που την κατέχει. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι θέσεις που πρέπει να καλυφθούν σε ένα ίδρυμα, όπως είναι τα σχολεία, απαιτεί συμπεριφορά που είναι συνάρτηση των γραφειοκρατικών προσδοκιών του ιδρύματος, των ατομικών αναγκών και κινήτρων και των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004). Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η στελέχωση της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες είναι ελλιπής και σίγουρα δε συνάδει προς το συμφέρον της εκπαίδευσης όταν στις διοικητικές-

διευθυντικές θέσεις τοποθετούνται άτομα των οποίων η προσωπικότητα και η κατάρτιση δεν έχουν σχέση με το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία συγκρούσεων και η ελλιπής λειτουργία του όλου συστήματος.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι για να λειτουργήσει ένα σύστημα σωστά και να επιτελέσει την αποστολή του, πρέπει η δομή του, τα άτομα που το αποτελούν και το περιβάλλον να συνυπάρχουν αρμονικά. Γνωρίζουμε βέβαια ότι εφόσον υπάρχει ο ανθρώπινος παράγοντας μέσα σε κάθε σύστημα και ο κάθε οργανισμός είναι ανοικτός στο εξωτερικό περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά και είναι ευάλωτος στις αλλαγές, πάντα θα υπάρχουν συγκρούσεις. Το σύστημα όμως επιβάλλεται να αντιδρά γρήγορα και ευέλικτα.

β) Η ενδεχομενική (δυναμική) θεωρία (Stoner, Freeman, Gilbert) στηρίζεται στη διαπίστωση ότι μια μέθοδος διοίκησης που έχει μεγάλη επιτυχία στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων ενός οργανισμού, μπορεί να αποτυγχάνει σε έναν άλλον οργανισμό που έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και γι' αυτό απαιτείται η εφαρμογή διαφορετικών στρατηγικών και τεχνικών. Η θεωρία έχει μια δυναμική, καθώς συνεχώς προσαρμόζεται σε διαφορετικές καταστάσεις ή περιπτώσεις και στηρίζεται στην αρχή ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος αποτελεσματικής διοίκησης, δεδομένου ότι κάθε οργανισμός αποτελεί ένα σύστημα που έχει τα δικά του ιδιαίτερα διακριτά χαρακτηριστικά, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και ως εκ τούτου οι διοικητικές αποφάσεις θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις εκάστοτε χρονικές και ειδικές συνθήκες και περιστάσεις που επικρατούν στον οργανισμό και το περιβάλλον του.

γ) Η διοίκηση μέσω στόχων (Management By Objectives) δίνει μια διαφορετική διάσταση στην εργασιακή υποκίνηση, με την επίδραση των σκοπών στη συμπεριφορά των εργαζομένων. Με κύριο εκφραστή τον Drucker, η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στις διάφορες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων μέσα στον οργανισμό και στα ατομικά κίνητρα και υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι θα είναι πιο αποτελεσματικοί αν τους δοθεί η ευθύνη, η αυτονομία και τα κατάλληλα μέσα για τη θέσπιση, την επίτευξη και την αξιολόγηση των δικών τους στόχων και αποτελεσμάτων.

Το πρόγραμμα MBO επιτυγχάνει όταν:

- υπάρχει διοικητική υποστήριξη, αφού ένα πρόγραμμα MBO "αποτελεί έναν τρόπο καθημερινής διοίκησης μάλλον παρά μια ακαδημαϊκή άσκηση" (Κανελλόπουλος 1995)
- η κουλτούρα του οργανισμού επιτρέπει υψηλό βαθμό ατομικής πρωτοβουλίας μέσω οδηγιών και κατευθύνσεων, και
- τα ηγετικά στελέχη ενθαρρύνουν τους υφισταμένους τους μέσω πολλαπλών κινήτρων, υλικών και άυλων.

Όπως κάθε σύστημα διοίκησης, έτσι και το MBO έχει ορισμένα πλεονεκτήματα και παρουσιάζει μερικές αδυναμίες και ελλείψεις (Koontz κ.ά., 1984, Ζαβλανός, 1998, Τζωρτζάκης κ.ά., 1999). Συγκεκριμένα, το MBO πλεονεκτεί, επειδή:

- συντελεί στην αποσαφήνιση των οργανωτικών ρόλων και της οργανωτικής δομής και, κατά προέκταση, καλυτερεύει την επικοινωνία μεταξύ των διοικούντων και διοικουμένων,
- βοηθά την ανάπτυξη αποτελεσματικών τεχνικών ελέγχου-συντονισμού, και
- βοηθά στην εξέλιξη των υφισταμένων στην ιεραρχική δομή του οργανισμού.

Παρόλα αυτά, το πιο πάνω σύστημα έχει ορισμένες αδυναμίες, ιδιαίτερα όταν:

- οι αντικειμενικοί σκοποί είναι δύσκολο να προσδιοριστούν
- δεν υπάρχει η απαραίτητη και συνεχής διοικητική υποστήριξη
- επικρατεί η έντονη γραφειοκρατική σκέψη
- τα ηγετικά στελέχη αδυνατούν να προσαρμόσουν τους αντικειμενικούς σκοπούς στα νέα δεδομένα και
- δεν υπάρχει αμερόληπτη αξιολόγηση στο έργο των υφισταμένων.

Ύστερα απ' όλα αυτά, το ερώτημα που προβάλλει αφορά στο κατά πόσο η τεχνική του MBO μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση. Σε σύγκριση με τον ιδιωτικό τομέα, η εφαρμογή του MBO στη δημόσια εκπαίδευση είναι δύσκολη αν όχι αδύνατη υπόθεση. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις εφαρμογής της τεχνικής MBO στο χώρο της εκπαίδευσης που έδειξαν θετικά αποτελέσματα (Spillane and Levenson, 1978). Όμως, υπάρχουν επιφυλάξεις για μια γενική εφαρμογή της παραπάνω τεχνικής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με βασικότερη εκείνη της διατύπωσης σαφών αντικειμενικών σκοπών και της μέτρησης αυτών με ακρίβεια (Ζαβλανός, 1998). Επιπλέον, στην περίπτωση της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας η διατύπωση των αντικειμενικών στόχων επιβάλλεται από την κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας και επομένως η συμμετοχή και η δέσμευση των εκπαιδευτικών δεν είναι εξασφαλισμένη.

δ) Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ - Total Quality Management), με κύριο εκφραστή τον Deming, αποτελεί μια προσέγγιση της διοίκησης ενός οργανισμού με στόχο την ικανοποίηση στον υψηλότερο δυνατό βαθμό των μεταβαλλόμενων αναγκών του πελάτη, τη συνεχή βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών ή προϊόντων, τη συλλογική προσπάθεια, καθώς και την αφοσίωση και τη συμμετοχή των εργαζομένων στις διαδικασίες της διοίκησης. Οι στόχοι του οργανισμού ικανοποιούνται με τον πιο επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, μεγιστοποιώντας τις δυνατότητες των εργαζομένων μέσω μιας διαρκούς πορείας βελτίωσης (Ζαβλανός, 2003).

Οι αρχές της ΔΟΠ εφαρμόστηκαν όχι μόνο στη βιομηχανία και στις επιχειρήσεις αλλά και στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Τα στοιχεία που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργήσει ένας οργανισμός είναι (Σαϊτής, 2008):

- Η ύπαρξη οράματος, αποστολής και πολιτικής ποιότητας
- Η δέσμευση της διοίκησης
- Η ικανοποίηση του πελάτη
- Η συνεχής βελτίωση της ποιότητας
- Η συμμετοχή και η δέσμευση του ανθρώπινου δυναμικού

- Η έμφαση στην πρόληψη λαθών.

Για την εκπαίδευση «ολική ποιότητα» είναι η διηνεκής προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο, την τελειότητα και αποβλέπει στη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου. Τα προβλήματα επιλύονται καλύτερα, όταν κατά τη διαδικασία της επίλυσής τους συμμετέχουν όλα τα άτομα τα οποία επηρεάζονται από το πρόβλημα, για να πραγματοποιηθεί η αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η εισαγωγή της Δ.Ο.Π. στον εκπαιδευτικό οργανισμό απαιτεί την προσπάθεια και τη συμμετοχή όλων των ατόμων, την αποδοχή του κοινού οράματος και σκοπών και τη χρησιμοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων τα οποία προσδιορίζουν το πόσο καλά το σύστημα ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των ενδιαφερομένων μελών μέσα και έξω από τον οργανισμό (Ζαβλανός, 2003).

Συμπεραίνεται λοιπόν πως δίνεται μεγάλη σημασία πάνω στις ομαδικές εργασίες. Όταν εφαρμόζεται η ΔΟΠ, η πυραμίδα της εξουσίας, οι δομές και η ιεραρχία ανατρέπονται. Η ΔΟΠ είναι ένας νέος τρόπος σκέψης, ο οποίος όμως δεν είναι και η πανάκεια όλων των προβλημάτων των σύγχρονων οργανισμών. Αρκεί να υιοθετείται εκεί που χρειάζεται ύστερα από σκέψη, προγραμματισμό και σωστή εφαρμογή (Πασιαρδής, 2004).

1.2.5 Η Ερμηνευτική Προσέγγιση

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και μετά, το ενδιαφέρον των θεωρητικών των οργανώσεων στρέφεται κυρίως στην ερμηνευτική προσέγγιση, η οποία επεξεργάζεται τις επιδράσεις που ασκεί η κουλτούρα στις δομές των οργανώσεων και στις διανθρώπινες σχέσεις. Έτσι, γεννήθηκε η έννοια της οργανωτικής κουλτούρας, η οποία και έγινε επίκεντρο θεωρητικής και πρακτικής παρατήρησης (Γαβριήλ, 1995). Η οργανωτική κουλτούρα είναι ένα σύνολο αξιών, πιστεύω, πεποιθήσεων, προτύπων συμπεριφοράς των μελών των οργανώσεων και τρόπου σκέψης που εκφράζεται μέσα από το διοικητικό στυλ, τη γλώσσα, την επικοινωνία, τις αντιλήψεις για τα φύλα κ.ά. Με άλλα λόγια, η οργανωτική κουλτούρα καθοδηγεί τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού και επηρεάζει το έργο τους.

Η συμμετοχή και η ενδυνάμωση θα ευδοκιμήσουν μόνο όταν η κουλτούρα στον οργανισμό είναι θετική και όταν δίνεται έμφαση στην αξία του ατόμου. Η συμμετοχή, η σταθερότητα, η προσαρμοστικότητα και η αποστολή είναι σημαντικά στοιχεία της κουλτούρας, τα οποία συμβάλλουν στον προσδιορισμό της μελλοντικής οργανωτικής αποτελεσματικότητας. Η επικοινωνία και το ηγετικό στυλ το οποίο ασκεί ο διευθυντής στον οργανισμό επηρεάζεται από την οργανωτική κουλτούρα, όπως και οι διαδικασίες των καινοτομιών, λήψης αποφάσεων, επικοινωνίας, οργάνωσης, μέτρησης της αποδοτικότητας κλπ. Στο στυλ της ενδυνάμωσης το άτομο αισθάνεται ότι έχει ισχύ, συμμετέχει στις διάφορες διαδικασίες αλλά και στη συνεχή βελτίωση αυτών, συνεργάζεται, δέχεται την ισότητα, τη δικαιοσύνη, υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη, δεν χρειάζεται σχεδόν καμία επίβλεψη και είναι ανοικτό σε προτάσεις-αλλαγές. Σ' αυτόν τον τύπο του περιβάλλοντος η απόδοση μπορεί να φθάσει σε υψηλά επίπεδα και οι υπάλληλοι-εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπερήφανοι για την εργασία τους (θετική κουλτούρα).

Η αρνητική κουλτούρα αναφέρεται σε ένα αυταρχικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι υπάλληλοι αισθάνονται ότι απειλούνται και επομένως τα άτομα σπαταλούν ενέργεια και χρόνο σε αντιθέσεις ή για να προφυλάξουν τον εαυτό τους και όχι σε δημιουργικά πράγματα. Επιπλέον, αποφεύγουν την

υπευθυνότητα, χάνουν τη διάθεσή τους για εργασία, υποφέρουν από υπερβολικό άγχος και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ζαβλανός, 2003).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω (κλασική, νεοκλασική, ποσοτική, σύγχρονη) έχουν επηρεάσει και την οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο:

- Η ιεραρχία στη διοίκηση, η θέσπιση κανόνων λειτουργίας, η τυποποίηση των δραστηριοτήτων, ο έλεγχος και η εξάρτηση από την κεντρική εξουσία και η τυποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδασκτικά βιβλία, κύκλοι σπουδών, εξετάσεις) αποτελούν γραφειοκρατικά στοιχεία της κλασικής προσέγγισης (Hoy & Miskel, 2008) που συναντάμε σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, μεταξύ αυτών και στο ελληνικό.
- Η ανάπτυξη της νεοκλασικής προσέγγισης και ο ανθρωποκεντρικός προσανατολισμός του έργου της διοίκησης επηρέασε θετικά την ανάπτυξη και την προώθηση των ανθρώπινων σχέσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τη δημοκρατική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και τη μελέτη της εκπαιδευτικής ηγεσίας.
- Επιπλέον, οι θεωρίες της σύγχρονης προσέγγισης στη διοίκηση, συνέβαλαν στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως «ανοικτών συστημάτων» που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, διαθέτοντας ένα διαπερατό όριο, το οποίο «φιλτράρει» και ελέγχει τις εισροές και εκροές από το σύστημα (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994), αλλά και τη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Ο πολυπρισματικός και εναλλακτικός χαρακτήρας των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων της διοίκησης στην εκπαίδευση αποτελεί μια άλλη πρόταση διοίκησης, όπου τα δρώμενα στο χώρο της εκπαίδευσης μπορούν να ερμηνευθούν και να συνδυαστούν μεταξύ τους με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Έτσι, παίρνοντας στοιχεία από όλες τις προαναφερόμενες διοικητικές θεωρίες, είναι δυνατό να οικοδομηθεί μια πολύπλευρη και σύνθετη προσέγγιση της διοίκησης στον ιδιαίτερο χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών, όπου θα αξιοποιούνται επιμέρους αρχές από όλα τα θεωρητικά σχήματα, σε μια προσπάθεια αποκάλυψης επιμέρους πτυχών και διασυνδέσεων μεταξύ παραγόντων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα με σκοπό την ολόπλευρη διαχείρισή της.

1.3 Η έννοια της Διοίκησης στην Εκπαίδευση

Κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών (Ν. 1566/1985). Για να πραγματοποιηθούν οι παιδαγωγικοί στόχοι της εκπαίδευσης, απαραίτητη είναι η σωστή διοίκηση που θα επιτρέπει τον συντονισμό των πόρων και των λειτουργιών για την ορθή υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994 και Σαϊτής 2008). 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, τη σταθερότητα

και τη συνοχή του προσωπικού και τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Sammons et al. 1995, Smith, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό, το βασικό έργο της διοίκησης στην εκπαίδευση συνίσταται στις εξής βασικές λειτουργίες (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994, Κουτουζής, 1999, Σαΐτης 2005, Κωτσίκης 2007, Αθανασούλα – Ρέππα, 2008):

- Στον καθορισμό και τον προγραμματισμό των αντικειμενικών στόχων για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, ώστε να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο έργο
- Στον προγραμματισμό και εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών.
- Στον εντοπισμό και ανάλυση των προβλημάτων, την επεξεργασία και λήψη αποφάσεων.
- Στην εξασφάλιση, προμήθεια, διοίκηση και διαχείριση των οικονομικών και άλλων πόρων
- Στο συντονισμό και την οργάνωση των απαιτούμενων πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών), των δράσεων και των προσπαθειών για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο
- Στη διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης με σκοπό την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού. Ο επικεφαλής μιας υπηρεσίας, ο οποίος επιτυγχάνει ένα αποτέλεσμα με τα μέσα που διαθέτει είναι ένας καλός προϊστάμενος. Όταν όμως διαθέτει και άλλες ικανότητες έτσι ώστε να μπορεί να ασκεί επιρροή στα μέλη της ομάδας που διοικεί επιτυγχάνοντας έτσι μεγαλύτερο και καλύτερο αποτέλεσμα είναι όχι μόνο καλός προϊστάμενος αλλά και καλός ηγέτης. Έτσι η βασική διαφορά ανάμεσα σε έναν καλό προϊστάμενο και έναν καλό και αποτελεσματικό ηγέτη είναι ο τρόπος αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά και το μέγεθος και η ποιότητα του αποτελέσματος που θα επιτευχθεί (Σαΐτης, 1992).
- Στην εκτίμηση, την πληροφόρηση και τον έλεγχο των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων και τη λήψη αποφάσεων για πιθανή τροποποίηση ή όχι των δράσεων που ελήφθησαν κατά τη διάρκεια του αρχικού προγραμματισμού.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργάνωσης τα οποία εντοπίζουν διάφοροι μελετητές (Μιχαλόπουλος, 1987. Handy and Aitken, 1988. Everard and Morris, 1999. Chevallier, 1993) 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, το οποίο συναρτάται με αξιολογικές κρίσεις και πολιτικές επιλογές. Ούτως ή άλλως η στοχοθεσία της δημόσιας εκπαίδευσης δε μπορεί και δεν πρέπει να υπόκειται πάντα στις αρχές του διοικητικού ορθολογισμού. 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, οι γονείς, οι χρηματοδότες, η κοινωνία κτλ., β) των εργαζομένων, στους οποίους μπορούν να περιληφθούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές και, σε

αρκετές περιπτώσεις, οι γονείς και γ) του αποτελέσματος - προϊόντος, που ως τέτοιο μπορεί να θεωρηθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση, οι ίδιοι οι μαθητές 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 και η οποία συνδέεται και με την έλλειψη ανταγωνισμού (στην περίπτωση της δημόσιας εκπαίδευσης), αφού τα δημόσια σχολεία διαθέτουν μια εξασφαλισμένη «αγορά» και τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα δεν υποχρεώνονταν σε μια συνεχή προσπάθεια εξορθολογισμού και εκσυγχρονισμού.
- 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 πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι πρέπει να αποφεύγεται η άκριτη μεταφορά των αρχών του management στη διοίκηση της εκπαίδευσης και ότι απαιτείται η κατάλληλη προσαρμογή τους στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαίδευσης (Ανδρέου, 1998). Παρά ταύτα, τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται μια τάση επικράτησης μιας προσέγγισης της διοίκησης η οποία «αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση σε αξίες και σε κριτήρια όπως, π.χ., η οικονομία, η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα, παραμερίζοντας αναλόγως έννοιες, όπως είναι η νομιμότητα, η δημοκρατικότητα, η κοινωνική ευαισθησία και λογοδοσία, η ακεραιότητα και η ηθική» (Μακρυδημήτρης, 2003). Στην κατεύθυνση αυτή ώθησαν γενικότερα η ύφεση της οικονομίας, η δημοσιονομική κρίση του κράτους και της δημόσιας διαχείρισης και η επικράτηση των ιδεών και αντιλήψεων του οικονομικού φιλελευθερισμού.

Έτσι, παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι ξεχωριστοί, κυρίως από τους αντικειμενικούς τους στόχους από τους υπόλοιπους κερδοσκοπικούς οργανισμούς, δεν απαλλάσσονται από την κοινωνική υποχρέωση να λειτουργούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται ορθολογικά υλικούς και άυλους πόρους και να βελτιώνουν συνεχώς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους (Κωτσίκης 2007, Χατζηπαναγιώτου 2003, Edward & Morris 1999).

Στον χώρο της εκπαίδευσης ιδιαίτερη ώθηση έδωσαν η απαίτηση της κοινωνίας για ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και για ορθολογική και αποδοτική διαχείριση των διατιθέμενων πόρων, καθώς και η συνεχής προσπάθεια των κυβερνήσεων για συμπίεση του κόστους της δημόσιας εκπαίδευσης. Με τέτοιου είδους επιχειρήματα κατέστη σταδιακά αποδεκτό σε όλο και μεγαλύτερη κλίμακα ότι η διοίκηση μπορεί να συνεισφέρει καθοριστικά στον χώρο της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή των αρχών της διοίκησης στην εκπαίδευση βασίστηκε και ενισχύθηκε από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του '60 και συνέβαλαν στην προσαρμογή των πορισμάτων της οργανωτικής θεωρίας στις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης. Οι έρευνες αυτές και η συζήτηση που αναπτύχθηκε έδειξαν ότι το κατάλληλο σχολικό κλίμα, το πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, η συμμετοχική διοίκηση, η ενδυνάμωση των εμπλεκόμενων και άλλες παράμετροι, που μπορούν να βελτιωθούν μέσα από τις λειτουργίες και τις πρακτικές της διοίκησης, συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Στην Ελλάδα αυτή η τάση σίγουρα δεν έχει επικρατήσει και σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχει καν επηρεάσει τη λειτουργία της διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι λόγοι είναι πολλοί, αλλά κυρίως σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης και του εκπαιδευτικού μας συστήματος και με την υστέρηση που παρουσιάζει η ανάπτυξη των σχετικών σπουδών. Το γεγονός αυτό υποκρύπτει και μια θετική διάσταση, καθώς έτσι αποφεύγεται η άκριτη υιοθέτηση αυτούσια ξενόφερτων πολιτικών και στρατηγικών, των οποίων τα αποτελέσματα είναι μερικές φορές αμφίβολα ακόμα και στις περιπτώσεις χωρών με συστήματα ιδιαίτερα συμβατά με αυτές. Μας δίνει ακόμα τη δυνατότητα να κινηθούμε με περίσκεψη και σύνεση, συνθέτοντας πολλές αντιλήψεις και οπτικές και επιλέγοντας αυτές που εξυπηρετούν καλύτερα τους σκοπούς της εκπαίδευσής μας, αλλά και τις αξίες της κοινωνίας μας.

1.3.1 Η έννοια της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση

Μια από τις αιτίες που περιορίζουν τον βαθμό προσαρμογής των αρχών της διοικητικής επιστήμης στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι αξιολογικής τάξης και σχετίζεται με την αντίληψη της αποτελεσματικότητας.

Αποτελεσματικότητα είναι το μέγεθος εκείνο ενός οργανισμού, που χαρακτηρίζει την ικανότητα και την δυνατότητά του να πραγματοποιεί τον σκοπό του (Παυλόπουλος, 1983; Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2006). Καθώς στην εκπαίδευση υπάρχει μια σχετική αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού και των στόχων (Bush, 2005), δεν είναι εύκολη η μέτρηση της αποτελεσματικότητας. «Το να ορίσει κανείς την αποτελεσματικότητα ενός συγκεκριμένου σχολείου συνεπάγεται επιλογές μεταξύ αντικρουόμενων αξιών και επιτείνει το πρόβλημα του καθορισμού κριτηρίων, δεδομένου ότι απηχούν πολιτικές και κοινωνικές επιλογές» (Παπαναούμ, 1995: 40. Παμουκτσόγλου, 2001: 85). Για παράδειγμα, η μέτρηση της αποτελεσματικότητας με βάση τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή των μαθητών σε εξετάσεις σχολικές, πανελλαδικές ή και διεθνούς επιπέδου (π.χ. PISA) θεωρείται από πολλούς αξιόπιστη και τα αποτελέσματα αυτών των εξετάσεων αξιοποιούνται ακόμα και για την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Άλλοι αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τέτοιους δείκτες, στον βαθμό που αυτοί οι δείκτες περιορίζονται σε αποτιμήσεις με βάση μετρήσιμους, γνωστικούς στόχους και δεν υιοθετούν πολυδιάστατη προσέγγιση, ώστε να αποτιμούν τον βαθμό επίτευξης κοινωνικών ή ψυχοκινητικών στόχων ή τον βαθμό προώθησης της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, ή δε λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες όπως το οικογενειακό, κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο και το αντίστοιχο επίπεδο της τοπικής κοινωνίας, τις έμφυτες ικανότητες των διδασκόμενων, τις διαφορές στην υλικοτεχνική υποδομή και στο εκπαιδευτικό υλικό ή ακόμα στην ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αναγνωρίζοντας, αυτή την πραγματικότητα, οι έρευνες που γίνονται σχετικά με τα αποτελεσματικά σχολεία (Mortimore, 1995. White, 1997) υιοθετούν μεν τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας με βάση τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά αναζητούν παράλληλα να προσδιορίσουν τους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Ανάμεσα σε αυτούς συνήθως περιλαμβάνονται παράμετροι που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου, όπως οι τρόποι λήψης των αποφάσεων, το ηθικό των εκπαιδευτικών, ο τρόπος άσκησης ηγεσίας (Sergiovanni, 1987. Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006. Θεοφιλίδης, 1994).

Ως αποδοτικότητα ορίζεται το μέγεθος εκείνο ενός οργανισμού που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητά του να πραγματώνει κατά τρόπο απόλυτα αποτελεσματικό τον σκοπό του με το ελάχιστο δυνατό κόστος (Callahan, 1964; Παυλόπουλος, 1983). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, για να είναι αποδοτικός ένας οργανισμός πρέπει πρώτα να είναι αποτελεσματικός και ταυτόχρονα να πραγματώνει τους σκοπούς του με το ελάχιστο κόστος. Με άλλα λόγια, ο βαθμός της αποδοτικότητας του οργανισμού είναι το αποτέλεσμα του απολογισμού μεταξύ της συνολικής ωφέλειας, που προκύπτει από την πραγμάτωση του σκοπού της οργάνωσης, και του κόστους, που προκύπτει από τη συνδυασμένη χρησιμοποίηση υλικών μέσων και ανθρώπινης δύναμης για την πραγμάτωση αυτή.

Στην εκπαίδευση η εφαρμογή των εννοιών της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας απαιτεί τη σύλληψη της εκπαιδευτικής μονάδας ως μονάδας παραγωγής που έχει συγκεκριμένες εισροές, τις οποίες μέσα από διαδικασίες μετασχηματισμού μετατρέπει σε ανάλογες εκροές. Η ασάφεια στον προσδιορισμό των εισροών, των εκροών και της μεταξύ τους σχέσης δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα στη μέτρηση της αποδοτικότητας. Βέβαια, όπως και οι ιδιωτικές επιχειρήσεις, η διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλει να διαχειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα τους πόρους που διατίθενται για την εκπλήρωση των σκοπών της. Οι σκοποί πρέπει να επιτυγχάνονται με το λιγότερο κόστος, με οικονομία μέσων. Η αποτελεσματικότητά της όμως εκτιμάται κυρίως με βάση τον βαθμό στον οποίο πραγματοποιούνται οι σκοποί και οι στόχοι που έχουν οριστεί σε πολιτικό επίπεδο από τις εκλεγμένες αρχές και όχι σε συνάρτηση με την οικονομική αποδοτικότητα.

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της αποδοτικότητας αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία. Στην επιδίωξη της αποδοτικότητας, η δημόσια διοίκηση και η διοίκηση στην εκπαίδευση προωθούν μια διαδικασία εξορθολογισμού των στόχων, των προγραμμάτων, των ακολουθούμενων πρακτικών και της διαχείρισης των διατιθέμενων οικονομικών, υλικών και ανθρώπινων πόρων μέσα από την υιοθέτηση αρχών και πρακτικών από τον χώρο της Διοικητικής Επιστήμης.

2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

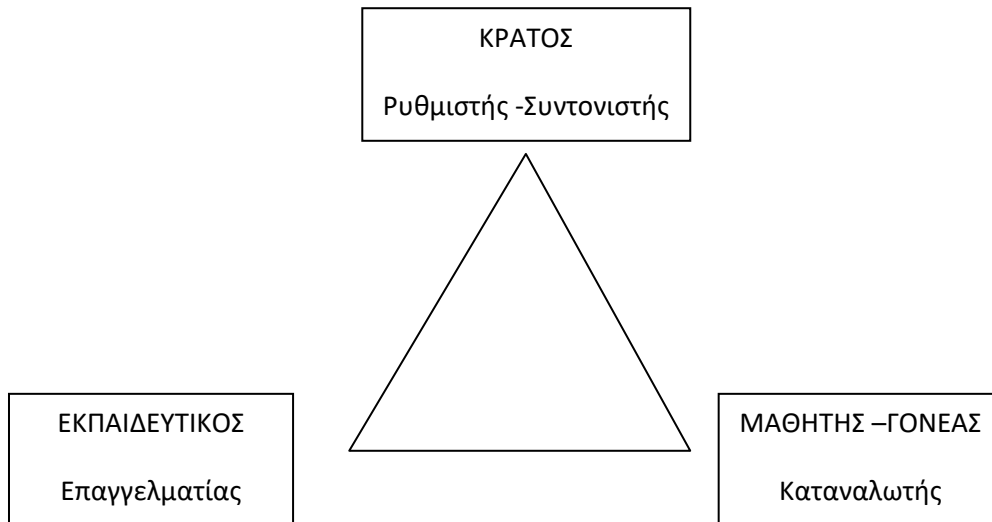
Οι αλλαγές στο διεθνές οικονομικό και κοινωνικό τοπίο, οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, το άνοιγμα των επικοινωνιών, η ένταση των αλληλεξαρτήσεων αλλά και η πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των οργανισμών, έχουν πλέον δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την αλλαγή και προσαρμογή του τρόπου διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των εκπαιδευτικών μονάδων.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές της δεκαετίας 60-70 κινούνταν σε μια σοσιαλδημοκρατική κατεύθυνση, αποβλέποντας στον εκδημοκρατισμό της εισόδου στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση με την επίκληση αυτού που οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης χαρακτήριζαν «ισότητα ευκαιριών». Το βασικό ερώτημα που τίθεται για τα εκπαιδευτικά συστήματα που συνεχίζουν να εφαρμόζουν αυτήν την πολιτική είναι αν η ισότητα ευκαιριών μέσω του «ίδιου σχολείου για όλους» έχει ως αποτέλεσμα την ισότητα στη σχολική επιτυχία. Με άλλα λόγια κατά πόσο η σχολική μονάδα ανταποκρίθηκε σ' αυτήν την πολιτική της παροχής ίσων ευκαιριών ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητές της; (Παπακωνσταντίνου, 2012)

Από τη δεκαετία του '90 η προσέγγιση αλλάζει και οι θεωρητικές προσεγγίσεις περί διοίκησης οργανισμών επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση του αποτελέσματος. Στο χώρο της εκπαίδευσης αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή πολιτικών για παροχή ίσων ευκαιριών μέσω της ίδιας εκπαίδευσης για όλους, καθώς και υιοθέτηση στρατηγικών που θα επέτρεπαν την εκτίμηση των αποτελεσμάτων των οργανισμών παραγωγής εκπαίδευσης, με μια «οικονομική» διάσταση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Αυτή, ακριβώς, η τεχνοκρατική αντίληψη για το σχολείο και το έργο του, με γνώμονα την εκτίμηση της ποιότητας του παραγόμενου έργου σε σχέση με τους δαπανώμενους πόρους φαίνεται τα τελευταία χρόνια να κερδίζει έδαφος στο πλαίσιο του νέο-φιλελευθερισμού και να βρίσκει εφαρμογή στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες.

2.1 Κατηγοριοποίηση των μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης

Το εκπαιδευτικό σύστημα «κατασκευάστηκε» από το κράτος και αναπτύχθηκε μέσα από τη συμμαχία του κράτους με τους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της προσφοράς ενιαίας και ομοιογενούς εκπαίδευσης, ως δημόσιας υπηρεσίας με στόχο την κοινωνική συνοχή. Ειδικά στην οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων συμμετέχουν το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία μέσω των γονέων, των δήμων και της τοπικής κοινωνίας που δεν μπορεί παρά να θεωρούνται βασικοί συντελεστές. Τη σχέση αυτή των παραπάνω συμμετεχόντων σκιαγράφησε ο Barroso (2001) με ένα τρίγωνο, στις κορυφές του οποίου βρίσκονται το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές – γονείς/πολίτες (κοινωνία).



Σχήμα 2. Τρίγωνο συντελεστών εκπαίδευσης

Μεταξύ αυτών το κράτος, όπως φαίνεται στο σχήμα, κατέχει στρατηγικής σημασίας θέση, καθώς μέσω της πολιτικής του μπορεί να ρυθμίζει την εκπαίδευση μέσα από διοικητικά σχήματα. Επιπλέον, με ανάλογη διανομή του βάρους των ρόλων μεταξύ των τριών πόλων διαμορφώνονται αντίστοιχα εκπαιδευτικά συστήματα που αναζητούν την ισορροπία σε ένα φάσμα κανόνων και πολιτικών που κυμαίνεται από την αυστηρά ιεραρχημένη δομή της δημόσιας υπηρεσίας μέχρι την φιλελεύθερη αγορά.

Η επιλογή του μοντέλου ρύθμισης ανήκει αποκλειστικά στην πολιτεία και εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία, όπως αυτή προκύπτει ιστορικά από τη λειτουργία των κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων. Με βάση τη διεθνή εμπειρία τα μοντέλα ρύθμισης που εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες και τα οποία είναι πλήρως προσαρμοσμένα στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές δομές και στα χαρακτηριστικά της κάθε χώρας συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Συγκεντρωτικό:

Γραφειοκρατικό ιεραρχικό σύστημα διοίκησης, όπου τον κυρίαρχο ρόλο παίζει το κράτος, ενώ οι εκπαιδευτικοί εκτελούν τις εντολές και οι μαθητές-γονείς (κοινωνία) υποβιβάζονται σε παθητικούς καταναλωτές δημόσιας υπηρεσίας, αποδεχόμενοι την όποια εκπαιδευτική πολιτική ποιότητα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Delamotte, 2005).

- Αποσυγκεντρωμένο:

Το διοικητικά αποσυγκεντρωμένο και πολιτικά αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης αποτελεί ένα ενδιάμεσο σύστημα, αλλά και στάδιο της πορείας από τη συγκέντρωση προς την αποκέντρωση, όπου τον κυρίαρχο ρόλο διατηρεί το κράτος στη διαδικασία της ρύθμισης, αλλά παραχωρεί στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας εξουσία, της οποίας ο βαθμός ρυθμίζεται από το κράτος.

- Αποκεντρωμένο:

Το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης χαρακτηρίζεται από τη μεταφορά και απόδοση όλων των αρμοδιοτήτων λήψης απόφασης στην περιφερειακή κοινωνία, όπου το κράτος παίζει το ρόλο συντονιστή με επιτελικό ρόλο και οι γονείς-κοινωνία έχουν ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, με παραχώρηση αυτοτέλειας στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο πλαίσιο αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα ρυθμίζεται μέσω της αγοράς, ενώ η συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας ενδυναμώνουν τη ρύθμιση του σχολείου μέσα από το δημοκρατικό έλεγχο (Van Haecht, 1997).

Σύμφωνα με αυτήν τη σχηματική προσέγγιση, ο ρόλος του κράτους είναι στην κορυφή και κάθε φορά κάθε μια από τις άλλες δύο κορυφές συνθέτουν ένα διαφορετικό διοικητικό μοντέλο ρύθμισης του συστήματος με την τρίτη κορυφή να επιτελεί δευτερεύοντα-επικουρικό ρόλο. Έτσι, κάθε κορυφή έχει μεταβαλλόμενη βαρύτητα στη συμμετοχή της, καθώς εξαρτάται άμεσα από το ζεύγος των πόλων που αναλαμβάνουν το βάρος της διοίκησης και λειτουργίας του συστήματος (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα συστήματα εκπαιδευτικής διοίκησης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, αλλά και τις συνέπειες που αυτά έχουν στην εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας.

2.1.1 Συγκεντρωτικό μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης

Το σύστημα αυτό ακολουθεί την κάθετη ή πυραμοειδή οργάνωση, καθώς τα στοιχεία που το απαρτίζουν είναι αλληλεξαρτώμενα και τοποθετημένα με κλιμακωτή διάταξη που δίνουν την όψη πυραμίδας. Το οργανωτικό αυτό σχήμα συνέβαλε στην σύμπραξη του κράτους με τους εκπαιδευτικούς και στη ρύθμιση όλων των συντελεστών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη δημιουργία και καθιέρωση του ίδιου σχολείου για όλους σε όλη την επικράτεια υπό την εποπτεία του κράτους. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός αποδέχεται και εκτελεί εντολές από το κράτος, αναλαμβάνοντας το ρόλο του κρατικού λειτουργού που επιτελεί εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τοπικής κοινωνίας.

Το κράτος είναι αυτό που καθορίζει το ρυθμιστικό πλαίσιο που αποτελείται από κανόνες και διαδικασίες, οι οποίες τυποποιούν κάθε δράση, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ωράριο διδασκαλίας, τυποποιημένος τρόπος διδασκαλίας, καθηκοντολόγιο, τρόπος αξιολόγησης των μαθητών και άλλα, που ναι μεν εξασφαλίζει συνέπεια και σταθερότητα στη δράση, ωστόσο περιορίζει το βαθμό ανάληψης πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευτικό, το αίσθημα ευθύνης και υπευθυνότητας, αλλά και το όποιο αυτοσχεδιασμού εκ μέρους του.

Έτσι, αναπτύσσεται ένα γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο βασίζεται πολύ στο τεύλοριστικό (Παπακωνσταντίνου, 2007) και τα χαρακτηριστικά του οποίου βασίζονται στη συγκέντρωση της εξουσίας, στον αυτοματισμό της διοίκησης, την ιεραρχία της εξουσίας, τον καταμερισμό της εργασίας, τη χαμηλή υπευθυνότητα, τον απρόσωπο προσανατολισμό και την προσαρμογή σε προδιαγεγραμμένους στόχους, στον καθορισμό των οποίων δεν συμμετέχουν καθόλου οι εργαζόμενοι (Γιαννακοπούλου, 2002).

Το ιεραρχικό αυτό μοντέλο διοίκησης επιτρέπει στο κράτος να ελέγχει απόλυτα την εκπαιδευτική διαδικασία και να επιβάλλει την πολιτική του, ενώ ταυτόχρονα είναι απελευθερωμένο από την εικόνα του ανεύθυνου εκπαιδευτικού, τον οποίο παρόλο που «προστατεύει» δε χάνει την ευκαιρία να τον εκθέτει για τις αστοχίες της πολιτικής εξουσίας (Delamotte, 2005). Για παράδειγμα, στην Ελλάδα είναι συχνό το φαινόμενο οι εκάστοτε επικεφαλής του υπουργείου Παιδείας να επιρρίπτουν τυχόν αποτυχίες ή δυσλειτουργίες σε εξετάσεις, κυρίως, αν όχι αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς.

Στο μοντέλο αυτό, όπου οι κανόνες είναι αυστηροί, οι στόχοι προκαθορισμένοι και οι λειτουργίες τυποποιημένες δε θεωρείται απαραίτητη η δημιουργία συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, η οποία ούτως ή άλλως στα πλαίσια του συγκεκριμένου μοντέλου δεν είναι μετρήσιμη ή αξιολογήσιμη, εξασφαλίζεται μέσα από την τυποποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και από τον έλεγχο τήρησης των κανόνων και κανονισμών μιας αυστηρής γραφειοκρατικής οργάνωσης που καταναίμει ρόλους και καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς.

Στο πρίσμα αυτό, η τρίτη κορυφή του τριγώνου, δηλαδή οι μαθητές και γονείς, δε συμμετέχουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντίθετα, περιορίζονται σε ένα δευτερεύοντα ρόλο, που αν δεν τους αγνοεί, τους υποβιβάζει σε ρόλο «παθητικού καταναλωτή». Οι γονείς καλούνται να επιβεβαιώσουν τη «συμμετοχή» τους στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την ψήφο τους στην πολιτική του κόμματος που επιλέγουν, χωρίς κατά βάση να γνωρίζουν τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτού του κόμματος. Από την άλλη πλευρά, τα πολιτικά κόμματα φροντίζουν να διατηρούν θολό το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, η οποία κατά κανόνα στηρίζεται στην αντιγραφή πετυχημένων πολιτικών από άλλες χώρες. Εξάλλου, η ανυπαρξία σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής επιβεβαιώνεται και από τις συνεχείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διάρκεια της κυβερνητικής θητείας του ιδίου κόμματος.

2.1.2 Αποσυγκεντρωμένο μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης

Η ραγδαία ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων, η αύξηση της πολυπλοκότητας με την προσθήκη νέων δομών στο εκπαιδευτικό σύστημα και η ανάγκη όλο και περισσότερων πόρων για τη λειτουργία τους δημιούργησαν συνθήκες μειωμένης απόδοσης και αποτελεσματικότητας. Με την αναγνώριση της πολυπλοκότητας στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η κεντρική εξουσία αρχίζει να παραχωρεί εξουσίες μεταβιβάζοντας αρμοδιότητες στις περιφερειακές δομές, με στόχο να κάνει περισσότερο αποτελεσματική τη διοίκηση, χωρίς ταυτόχρονα να διαταράσσει την ιεραρχική δομή της διοίκησης και το βαθμό εξουσίας της κεντρικής διοίκησης. Έτσι, το μοντέλο ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της αποσυγκέντρωσης είναι ένα μοντέλο συγκεντρωτικό που στηρίζεται στην ιεραρχική οργάνωση με την παραχώρηση όμως, εξουσίας στις περιφερειακές δομές του συστήματος, ως ένα είδος προοιμίου της πορείας προς την αποκέντρωση διοίκησης του συστήματος.

Σε αντίθεση με το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, όπου οι διοικητικές περιφερειακές δομές διορίζονται από το κράτος, στο αποσυγκεντρωμένο σύστημα ρύθμισης του συστήματος ένα μόνο μέρος των περιφερειακών εξουσιών διορίζονται από το κράτος και τους παραχωρείται μεγάλος βαθμός εξουσίας και ένα άλλο μέρος, χαμηλότερου επιπέδου-βαθμού, εξουσιών επιλέγονται από

τους συντελεστές της εκπαίδευσης δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές-γονείς. Οι αρμοδιότητες των περιφερειακών δομών να λαμβάνουν αποφάσεις επαναπροσδιορίζονται με παραχώρηση ευθυνών και εξουσιών (οικονομικών, διοικητικών, διαχειριστικών), οι οποίες όμως εξαρτώνται από το κέντρο, το οποίο επικυρώνει τις αποφάσεις των περιφερειακών εξουσιών.

Στη χώρα μας ο Νόμος 1566/85 προωθώντας τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος παραχώρησε εξουσίες στις περιφερειακές και τοπικές δομές του συστήματος ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις, ενισχύοντας τις αρμοδιότητές τους σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παραχώρησε την αρμοδιότητα συντήρησης των μονάδων στην τοπική αυτοδιοίκηση και το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να εκλέγουν τα όργανα εκπροσώπησής τους στα όργανα διοίκησης του συστήματος σε τοπικό επίπεδο. Αναγνωρίζεται, παραχωρείται, δηλαδή, μια σχετική αυτοτέλεια στις σχολικές μονάδες να ρυθμίσουν ένα μέρος των δραστηριοτήτων και λειτουργιών τους.

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί, βασικοί συνεργάτες του κράτους στο συγκεντρωτικό σύστημα ρύθμισης, αναβαθμίζουν το ρόλο τους επεκτείνοντας τις σπουδές τους. Επιπλέον η τεχνοδομή, κατά Mintzberg (1989), τυποποιεί τις νέες τεχνικές και μεθόδους εκπαίδευσης με τη βοήθεια των ειδικών που τις κατέχουν, προσφέροντάς τες στους εκπαιδευτικούς, που με τη βοήθεια των επιμορφώσεων αναπτύσσουν τον επαγγελματισμό τους. Ταυτόχρονα παρέχεται η δυνατότητα ανάληψης ποικίλων δράσεων, πρωτοβουλιών, και καινοτομιών μέσα σε ένα ποσοστιαία ελάχιστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Στις περιπτώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί κατακτούν νέα πεδία πολιτικής κοινωνικοποίησης και ευαισθητοποίησης των μαθητών τους (π.χ. προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κ.α.) και πειραματίζονται σε μεθοδολογικά ζητήματα (π.χ. διαθεματικότητα, ευέλικτη ζώνη).

Σ' αυτό το μοντέλο ρύθμισης οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες συνεχίζουν να βρίσκονται και να λειτουργούν στο πλαίσιο της ιεραρχίας εξαρτώμενοι από την κεντρική εξουσία χωρίς την αύξηση της υπευθυνότητάς τους, εγκλωβισμένοι στο ότι εκτελούν εντολές της κεντρικής εξουσίας και δεν ευθύνονται για τυχόν αποτυχίες ή την αναποτελεσματικότητα του συστήματος αλλά και της σχολικής μονάδας που εργάζονται. Ουσιαστικά, η γραφειοκρατική ρύθμιση συνεχίζεται με αποτέλεσμα να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διατείνεται ότι δεν είναι υπεύθυνος για τις αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας και τους κανόνες που επιβάλλονται αλλά μόνο για την εφαρμογή τους.

Ο τρίτος συντελεστής της εκπαίδευσης, οι μαθητές και οι γονείς έχουν πλέον το δικαίωμα να συμμετέχουν στη λήψη επιμέρους αποφάσεων κυρίως σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά ταυτόχρονα δεν έχουν δικαίωμα να επιλέγουν την σχολική μονάδα. Υπάρχουν, όμως, χώρες με αποσυγκεντρωμένα συστήματα ρύθμισης, που επιτρέπουν στους γονείς να επιλέγουν τη σχολική μονάδα φοίτησης των παιδιών τους. Επίσης, στην επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος και επαγωγικά στην αύξηση της πολυπλοκότητας, οι γονείς απαιτούν τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο για να διευκολύνουν το κράτος στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του συστήματος.

Σύμφωνα με τον Barroso «Η μείωση της κάθετης εξάρτησης των σχολείων από την κεντρική διοίκηση ... πρέπει να συνοδεύεται από μια πιο δυνατή οριζόντια ενσωμάτωση στην τοπική κοινότητα η οποία προϋποθέτει τη συμμετοχή των γονέων και άλλων μελών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου και μια αντίστοιχη στη διαχείρισή του» .

Η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού μεταπολεμικά στις περισσότερες χώρες, η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και σε ορισμένες της μετα-υποχρεωτικής έχει επαγωγικά αποτελέσματα στην οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και των σχολικών μονάδων. Οι μορφωμένοι γονείς απαιτούν να έχουν λόγο στη λειτουργία του σχολείου γιατί γνωρίζουν το πώς λειτουργεί, έχουν τη γνώση και την εμπειρία, όμως το κράτος επιμένει στη ρύθμιση μέσα από τη διοικητική αποσυγκέντρωση και την πολιτική αποκέντρωση παραχωρώντας στους γονείς δικαίωμα (τυπικής τις περισσότερες φορές) συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων διαφόρων συμβουλευτικών οργάνων αλλά όχι σε θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο. «Διαχρονικά η αύξηση της μόρφωσης των πολιτών έφερε το σχολείο αντιμέτωπο με συνειδητούς πολίτες, εργαζόμενους, φορολογούμενους και γονείς των μαθητών, πιο ειδικούς, πιο κριτικούς που ζητούν να κατανοήσουν με μειωμένη ανοχή την σχολική αποτυχία, αλλά και να απαιτούν την αύξηση της διαφάνειας» (Hutmacher, 2001).

2.1.3 Αποκεντρωμένο μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης

Στο σύστημα αυτό, γίνεται μεταφορά της βαρύτητας της συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς. Διαμορφώνεται έτσι, μια ισχυρή συνεργασία του κράτους με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, ενώ οι εκπαιδευτικοί αποκτούν επικουρικό ρόλο. Η διαφορά από το προηγούμενο μοντέλο είναι ότι σε αυτό γίνεται *μεταφορά και απόδοση* της εξουσίας λήψης απόφασης στις τοπικές και περιφερειακές αρχές και τις σχολικές μονάδες, ενώ στο προηγούμενο μοντέλο είχαμε *παραχώρηση* της εξουσίας σε αυτές. Ιστορικά, η πορεία προς την αποκέντρωση στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα υπαγορεύτηκε από την επικράτηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών και την αναγκαιότητα εκδημοκρατισμού των συστημάτων.

Συνοπτικά, τα χαρακτηριστικά στοιχεία των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι τα εξής (Παπακωνσταντίνου, 2012):

- Το κράτος από εκπαιδευτής γίνεται συντονιστής και σταδιακά αξιολογητής της εκπαιδευτικής πολιτικής
- Η εξουσία λήψης απόφασης αποδίδεται στις περιφερειακές και τοπικές αρχές της εκπαίδευσης
- Τα περιφερειακά και τοπικά όργανα εκπαίδευσης επιλέγονται από τους ενδιαφερόμενους – συντελεστές της εκπαίδευσης
- Επιτυγχάνεται με μια ορισμένη έννοια εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων
- Γίνεται ή επιδιώκεται η διαπραγμάτευση – εκτέλεση της πολιτικής και των εντολών του υπουργείου έναντι της μεταφοράς – εκτέλεσης που ίσχυε στα προηγούμενα μοντέλα διοίκησης
- Η σχολική μονάδα αποτελεί τον πυρήνα «παραγωγής» εκπαίδευσης
- Δίνεται έμφαση στην αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων

- Καθιερώνεται ή προβάλλεται η ανάγκη για ότι ονομάζεται λογοδοσία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών για το έργο τους
- Προωθείται η ελεύθερη επιλογή των σχολείων από τους γονείς
- Γίνεται ή αναδεικνύεται ως προτεραιότητα η ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών
- Προβάλλεται ως επιβεβλημένη η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας
- Απαιτείται η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Ο Van Haecht (1997) ταξινομώντας τα μοντέλα αυτονομίας στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης διακρίνει τρία:

- Το χωρικό (territorial) μοντέλο, το οποίο συναντάται σε ομοσπονδιακές χώρες όπως η Γερμανία και η Ελβετία.
- Το αλληλέγγυο μοντέλο (solidaire) το οποίο αναγνωρίζει μεγάλη αυτονομία στις σχολικές μονάδες αποδίδοντας πλήρη ελευθερία επιλογής στους γονείς, χρηματοδοτώντας ένα μοντέλο που ενσωματώνει πολλά στοιχεία ιδιωτικών σχολείων με βασικό παράδειγμα το Βέλγιο και την Ολλανδία.
- Το συμμετοχικό μοντέλο το οποίο εξασφαλίζει στο Δήμο ένα καθοριστικό ρόλο σε ότι αφορά τη διαχείριση των σχολείων και αντιστοιχεί στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2.2 Αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά μοντέλα: συνέπειες από την ανάπτυξη και εφαρμογή τους

2.2.1 Συνέπειες στο ρόλο του κράτους

Ως συνέπεια των αποκεντρωτικών τάσεων στη διοίκηση, το ίδιο το κράτος μεταλλάσσεται, εξελίσσεται και προσαρμόζεται, ο δε ρόλος του αλλάζει και από κράτος εκπαιδευτής γίνεται κράτος συντονιστής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η αλλαγή του ρόλου του κράτους οφείλεται στο γεγονός ότι σχεδόν σε όλες τις χώρες υπάρχει μια τάση επανακαθορισμού των αρμοδιοτήτων του σε εθνικό και πολιτικό επίπεδο καθώς αναγκάζεται να λάβει άμεσα υπόψη το διεθνές περιβάλλον. Είναι σαφής η τάση εφαρμογής στο δημόσιο του «νέου δημόσιου μάνατζμεντ» (new public management), (Charih & Daniels, 1997) που σημαίνει ότι εισέρχονται στον τρόπο διοίκησης του δημοσίου αρχές διοίκησης του ιδιωτικού τομέα και των επιχειρήσεων.

Η ίδια τάση υπάρχει και στο μοντέλο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου ακολουθώντας την πορεία προς την αποκέντρωση, πηγαίνοντας δηλαδή από το συγκεντρωτικό στο αποκεντρωμένο μοντέλο στο οποίο ενυπάρχει το new public management, το βασικό πρόβλημα είναι να περάσουμε από την ιδέα της ιεραρχίας σε αυτή του κρατικού συντονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, που σημαίνει ότι το κράτος όχι μόνο δεν μειώνεται αλλά αναβαθμίζεται και ο ρόλος του γίνεται πλέον επιτελικός, συντονιστικός, περισσότερο δύσκολος, αφού διαμορφώνει την εκπαιδευτική στρατηγική και καθορίζει τις βασικές αρχές και αξίες της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκείνο το οποίο φαίνεται να μειώνεται είναι η παρουσία του κράτους στην περιφέρεια σε αντίθεση με τις περιφερειακές και τοπικές αρχές και εξουσίες, που αποκτούν διοικητική δύναμη και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα (Dutercq, 2004).

Στο πλαίσιο μιας τεχνοκρατικής διοικητικής αντίληψης, όπου το κράτος διαπιστώνει ότι η αποτελεσματικότητα ενός πολύπλοκου συστήματος που στηρίζεται μόνο στις δικές του αποφάσεις δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθεί στην παραπέρα βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του, είναι αναγκασμένο να υποχωρήσει στην κοινωνική πίεση αλλά και στην ανάγκη να συμμετάσχουν στην λειτουργία της εκπαίδευσης οι άλλοι δύο άμεσα εμπλεκόμενοι εταίροι: καταρχήν οι γονείς, που επωφελούνται αλλά είναι και οι πελάτες-καταναλωτές εκπαίδευσης, αλλά και οι παραγωγοί των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που είναι το σχολείο ως θεσμός και οι εκπαιδευτικοί του.

Στο μοντέλο, βέβαια, της αποκέντρωσης ενυπάρχει και η αρχή του ανταγωνισμού, η οποία μπορεί πλέον να λειτουργήσει αφού η σχολική μονάδα αναβαθμίζεται και διαφοροποιείται με δεδομένο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ότι η αποκέντρωση σημαίνει αποποίηση ακόμα και άρνηση της ομοιομορφίας, ενώ ο ανταγωνισμός, που απουσίαζε παντελώς από τα προηγούμενα μοντέλα ρύθμισης του συστήματος, αναδεικνύεται σε κυρίαρχο στοιχείο ρύθμισης.

Σε κάθε περίπτωση, ακόμη και ακραίων αποκεντρωτικών μοντέλων, θα πρέπει να γίνει σαφές ότι το κράτος δεν καταργείται ούτε τίθεται στο περιθώριο, αντίθετα έχει έναν ρόλο επιτελικό, στρατηγικό και ελεγκτικό που καθίσταται κρίσιμος για την επιτυχία των στόχων της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το κράτος αποτελεί την αντίσταση στην αποδόμηση του θεσμού παροχής του αγαθού της δημόσιας εκπαίδευσης και στο ολίσθημα προς την κατεύθυνση κυριαρχίας της λογικής της αγοράς και των επιχειρήσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο ρόλος του κράτους στα πλαίσια ενός αποκεντρωμένου μοντέλου ρύθμισης της εκπαίδευσης, έγκειται στις εξής διαστάσεις:

- Το κράτος αναλαμβάνει να διαμορφώσει το όραμα (Μπουραντάς, 2002) για το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή να διαμορφώσει και να περιγράψει τα γενικά χαρακτηριστικά μιας επιθυμητής ιδανικής κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος σε συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα, λαμβάνοντας υπόψη το εθνικό και διεθνές περιβάλλον
- Το κράτος διαμορφώνει στρατηγική (Κότλερ, 1991), δηλαδή σκιαγραφεί τη γενική πορεία δράσης του συστήματος, αλλά και των συντελεστών, λαμβάνοντας αποφάσεις σχετικές με την αποστολή, τους στρατηγικούς στόχους και με την ανάπτυξη στρατηγικών ανάπτυξης και ανταγωνισμού που επηρεάζουν μακροπρόθεσμα τη συνολική πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος
- Το κράτος συμμετέχει τη χρηματοδότηση και την κατανομή των πόρων, με στόχο την ορθολογική διαχείριση των πόρων και την παροχή ισότητας ευκαιριών, στα πλαίσια του κράτους-ρυθμιστή της λειτουργίας του συστήματος
- Το κράτος εξασφαλίζει με κάθε τρόπο μια τέτοια οργανωτική δομή που να επιτηρεί και να διασφαλίζει την ισότητα και την ποιότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να αποφευχθεί η εσωστρέφειά του
- Το κράτος δημιουργεί ένα δημοκρατικό, αντικειμενικό και αποδεκτό από τους συντελεστές της εκπαίδευσης, σύστημα αξιολόγησης τόσο των σχολικών μονάδων όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε το ίδιο και το στρατηγικό του επιτελείο να διαμορφώνουν σε κάθε στιγμή σαφή και αξιόπιστη εικόνα της πραγματικής κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος

- Το κράτος αναλαμβάνει τη δημιουργία παρατηρητηρίου παρακολούθησης του ποσοστού δέσμευσης των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση έναντι των στρατηγικών στόχων που έχουν τεθεί τόσο σε επίπεδο συμμετεχόντων όσο και σε επίπεδο αποτελεσμάτων
- Τέλος, το κράτος, ως αποκλειστικός συντονιστής του εκπαιδευτικού συστήματος αναλαμβάνει την εκπροσώπηση του συστήματος σε διεθνές επίπεδο, καθώς και στη διαμόρφωση της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής με τη συμμετοχή του σε υπερεθνικά όργανα διοίκησης, προβάλλοντας και διαφυλάσσοντας τις ιδιαιτερότητες του συστήματος που πηγάζουν από την κοινωνικοοικονομική εξέλιξη της χώρας και διαμορφώνουν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, εξασφαλίζεται η δυνατότητα διαμόρφωσης σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, προσαρμοσμένης στο διεθνές περιβάλλον, το οποίο στα ανοικτά συστήματα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα λειτουργίας και επιβίωσης.

Καταλήγοντας, συμπεραίνεται πως η παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη της διεθνούς αγοράς στις μέρες μας, ορίζουν και επιτάσσουν πλέον έναν καινούριο ρόλο για το κράτος. Υπάρχουν απόψεις οι οποίες συγκλίνουν στη θεώρηση πως πλέον το κράτος έχει αποδυναμωθεί και υπάρχουν και αυτές που υποστηρίζουν πως οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης είναι περιορισμένης εμβέλειας πάνω στο κράτος. Σε κάθε περίπτωση το διεθνές πολιτικό σκηνικό έχει αλλάξει και το κράτος ψάχνει το ρόλο του μέσα σε αυτό, όπως και οι πολιτικές που απορρέουν από αυτό. Έναν ρόλο που για τα εκπαιδευτικά πράγματα η ουσία του δεν έγκειται τόσο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά στη διασφάλιση της εναρμόνισης αυτής της πολιτικής με την αντίστοιχη των άλλων χωρών, καθώς και στην εγγύηση της ποιότητας και της ισότητας στο εκπαιδευτικό έργο.

2.2.2 Συνέπειες στην αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων

Ένα δεύτερο ουσιαστικό χαρακτηριστικό των μοντέλων αποκέντρωσης είναι η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως πυρήνα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων, κυρίως αρμοδιοτήτων λήψης αποφάσεων σε μια ευρεία «γκάμα» θεμάτων του εκπαιδευτικού έργου, που σημαίνει ότι αποδίδεται αυτοτέλεια στις σχολικές μονάδες. Υπάρχει μια διαβάθμιση της αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων, ανάλογα με το μοντέλο ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτυπώνεται σ' ένα νοερό φάσμα από μια σχετική αυτοτέλεια έναντι της κεντρικής εξουσίας μέχρι την πλήρη αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων. Ο τελευταίος αυτός τύπος/βαθμός αυτοτέλειας αντιστοιχεί στους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς αλλά και στα ανάδοχα σχολεία (charter schools) που συναντούμε στις ΗΠΑ (Nathan, 1999) και τη Μ. Βρετανία.

Η αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων προέκυψε ως αποτέλεσμα δύο βασικών αλλά και σύνθετων παραγόντων:

- Αφενός της αναγνώρισης μιας αυξανόμενης πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της παραδοχής ότι το κράτος δεν μπορεί πλέον με την έκταση που γνώρισαν τα εκπαιδευτικά συστήματα να ορίζει τα πάντα από το κέντρο, συνεπώς πρέπει ο ρόλος του να ελαφρυνθεί και ταυτόχρονα η αναγνώριση από το κράτος ότι τα περιφερειακά και τοπικά αντιπροσωπευτικά όργανα της εκπαίδευσης και των σχολείων μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις υποθέσεις τους από ότι η κεντρική διοίκηση. Η ενίσχυση του

ρόλου των γονέων, με προϋποθέσεις, οδηγεί στην ενδυνάμωση της ρύθμισης του σχολείου μέσω του δημοκρατικού ελέγχου.

- Αφετέρου, από την αυξανόμενη απαίτηση της κοινωνίας και των γονέων να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, λόγω της «διάβρωσης» του συστήματος από τις πιέσεις του περιβάλλοντος και κυρίως της εισαγωγής κανόνων της αγοράς που ακολουθούνται στις επιχειρήσεις στη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Laval, 2004). Οι γονείς, πλέον, αφού έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν εκπαιδευτικό ίδρυμα για τα παιδιά τους, δημιουργούν προϋποθέσεις λειτουργίας και ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος με όρους αγοράς.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της αποκέντρωσης, η απόδοση αρμοδιοτήτων στις μονάδες σε συνδυασμό με την αυτοτέλεια και τη ρύθμιση από την αγορά (αυτοχρηματοδότηση των ιδρυμάτων – ελεύθερη επιλογή των γονέων και χρηματοδότηση των σπουδών των παιδιών τους) οδηγεί τα σχολεία, με την αυτοτέλεια που διαθέτουν, να λειτουργήσουν σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, σε αντίστοιχες, δηλαδή, συνθήκες και αρχές που λειτουργούν οι επιχειρήσεις.

Ως πρώτη και σημαντική συνέπεια αυτών των πλαισίων και όρων λειτουργίας του σχολείου είναι η αποθεσμοποίησή του, δηλαδή η «μετάλλαξη» του από κοινωνικό φορέα παροχής ενός δημοσίου αγαθού και μάλιστα δωρεάν, όπως είναι η εκπαίδευση και το αγαθό της γνώσης, σε έναν οργανισμό που θα λειτουργεί στα πρότυπα των επιχειρήσεων με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια και ο οποίος θα αναζητά τον πελάτη προσφέροντας υπηρεσίες ποιότητας, ορισμένες φορές προσαρμοσμένες στον «πελάτη». Η συνθήκη, βέβαια, αυτή απορρέει από την λογική του νεοφιλελεύθερου σχολείου σε συνδυασμό με την υιοθετούμενη τεχνοκρατική αντίληψη, με βάση την οποία το συγκεκριμένο σχολικό μοντέλο θεωρεί την εκπαίδευση και τη γνώση ως ένα ιδιωτικό αγαθό καθαρά οικονομικό, το οποίο μπορεί να παράγεται και να διακινείται ελεύθερα στο πλαίσιο ενός ορθολογισμού που βλέπει την εκπαίδευση κάτω από την γωνία του μεγέθους, δηλαδή μετρήσιμων οικονομικών παραμέτρων: χρηματοδοτικών αλλά και αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, σε ένα τέτοιο εξορθολογισμένο πλαίσιο αποδίδεται στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις, άρα και να αναλαμβάνουν πλέον ουσιαστικές ευθύνες, τόσο απέναντι στην κεντρική εξουσία όσο και απέναντι στην κοινωνία και τους γονείς. Οι τομείς στους οποίους παρέχεται αυτονομία δράσης είναι: η οργάνωση και η κατανομή των χώρων του σχολείου, η διαχείριση του προϋπολογισμού, η ανάπτυξη των σχέσεων με την τοπική κοινωνία, οι σχέσεις με τους συλλογικούς φορείς και τέλος μια αυτονομία που αφορά το πρόγραμμα σπουδών και σχετίζεται με τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων, τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των αντικειμένων. Υπάρχουν χώρες που παρέχουν αυτονομία δράσης μέσα από υπαγορευμένα προγράμματα-πλαίσια, όπως στη Γαλλία. Αντίθετα, στον Καναδά οι σχολικές μονάδες διαμορφώνουν το 25% του προγράμματος σπουδών, στην Πολωνία το 50%, ενώ η Πορτογαλία προτείνει το ευέλικτο πρόγραμμα.

Αυτή η δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής στη λειτουργία των σχολικών μονάδων μέσω της αυτονομίας, στην πράξη απελευθερώνει τις δυνάμεις που έχουν καινοτόμες ιδέες, προωθεί την επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού και κινητοποιεί τις δυνάμεις του σχολείου, στο πλαίσιο της βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς του (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Παράλληλα, οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης καθίστανται «δικηγόρου» του έργου τους και των επιδόσεων των σχολικών τους μονάδων, στο πλαίσιο της αναζήτησης του πελάτη, αφαιρώντας τους με αυτόν τον τρόπο το άλλοθι των αστοχιών του κράτους. Οι διευθυντές, σύμφωνα με την προαναφερόμενη εξέλιξη, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν την αλλαγή που συντελείται στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων: από απλοί μεταφορείς εντολών από την κεντρική εξουσία στην εκπαιδευτική μονάδα καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του διαπραγματευτή με την κεντρική εξουσία, ώστε σε επίπεδο σχολείου να αναχθούν σε «ηγέτες», δηλαδή να έχουν τη δυνατότητα να πείσουν γονείς και κυρίως εκπαιδευτικούς για αυτή την αλλαγή.

Υπάρχουν αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα διοίκησης όπου η αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων αποτυπώνεται σε συμβάσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την κεντρική εξουσία στην οποία το κράτος έχει καθορίσει το πρόγραμμα σπουδών που αφορά όλη την επικράτεια και τον τρόπο πιστοποίησης των σπουδών για να εξασφαλίσει την ομοιογένεια στην παροχή της εκπαίδευσης. Από την πλευρά του το εκπαιδευτικό ίδρυμα εξασφαλίζει τη χρηματοδότηση της σύμβασης με την υποχρέωση να επιτύχει τους στόχους που τίθενται σ' αυτή μετά από διαπραγμάτευση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Τα ιδρύματα έχουν την πλήρη ελευθερία να διαχειριστούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας με πλήρη αυτοτέλεια επιδιώκοντας την επιτυχία των προκαθορισμένων από τη σύμβαση στόχων.

Σ' αυτό το πλαίσιο λειτουργίας εντάσσονται και τα Charter schools, τα οποία συνάπτουν συμβάσεις, με το κράτος που αναλαμβάνει την πλήρη χρηματοδότησή τους με την υποχρέωση τα σχολεία αυτά να εκπαιδεύσουν ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθητών για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η όλη διαδικασία στηρίζεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία, που σημαίνει ότι ένας ιδιώτης δημιουργεί μια σχολική μονάδα και προσφέρεται να εκπαιδεύσει ένα αριθμό μαθητών ανάλογο της δυναμικότητας της μονάδας και ζητά χρηματοδότηση από το κράτος. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκε σε υποβαθμισμένες περιοχές των ΗΠΑ και της Μ. Βρετανίας, δυο χώρες που φαίνεται ότι συγκρότησαν αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Εδώ πλέον είναι επιβεβλημένη η εγκαθίδρυση ενός συστήματος εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης αλλά και ένα ιεραρχικό σύστημα «ελέγχου-επιθεώρησης» (Γαλλία, Γερμανία Μ. Βρετανία κλπ.) το οποίο αποτελεί και το ουσιαστικό εργαλείο πληροφόρησης της κεντρικής εξουσίας για την πορεία υλοποίησης των στόχων της εκπαίδευσης, αλλά και τη δυνατότητα καταγραφής-ανάλυσης-μελέτης των προβλημάτων και αντίστοιχα τη δυνατότητα παρέμβασης μέσω διορθωτικών πολιτικών και ενεργειών.

Ωστόσο, σε τέτοια αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου η ρύθμιση γίνεται μέσω της αγοράς, το κράτος υποχρεώνεται να αναλάβει το ρόλο του συντονιστή της εξωτερικής αξιολόγησης. Από τη στιγμή που το κράτος επιλέγει τη ρύθμιση μέσω της αγοράς, υιοθετεί ουσιαστικά την ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον λογικών που προέρχονται από το χώρο της αγοράς όπως, προφίλ κατάρτισης, τεστ αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, εξωτερική αξιολόγηση, δείκτες παραγωγικότητας, δείκτες αποτελεσματικότητας, μέσο κόστος λειτουργίας, οριακό κόστος λειτουργίας, αποδοτικότητα των σπουδών, προστιθέμενη γνώση, μαθητικό κόστος, παραγωγική ικανότητα του σχολείου, αριθμός καινοτομιών κλπ. Το κράτος έχει, λοιπόν, τη δυνατότητα ποσοτικοποιώντας την απόδοση με τη βοήθεια δεικτών να ασκεί μεγαλύτερο έλεγχο στα αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης και ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες, περιορίζοντας στην ουσία την αυτοτέλεια που τους έχει παραχωρήσει.

Έτσι, αν και βρισκόμαστε σε ένα αποκεντρωμένο μοντέλο ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, καταλήγουμε η ίδια η λειτουργία του συστήματος να λειτουργεί ανασταλτικά στην αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων, επιβάλλοντάς τους ένα ομοιόμορφο τρόπο λειτουργίας που εμπεριέχει αρκετά χαρακτηριστικά του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τους Maroy & Dupriez (2000) αναφέρεται ότι «βασικά επανέρχονται λογικές, όπου οι εργασίες και οι δράσεις στο σχολείο εντάσσονται σε ένα κοινωνικό μηχανιστικό μοντέλο όπου οι επιδιωκόμενοι στόχοι καθορίζονται από σχετικούς δείκτες με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, που γίνονται αντικείμενα αξιολόγησης και είναι εξωτερικά μετρήσιμοι. Μια τέτοια σύλληψη της οργάνωσης της εκπαίδευσης τείνει ολοσχερώς να μειώσει την δημιουργικότητα και την αυτονομία της εκπαίδευσης υπέρ μιας τεχνοδομής (technostructure) η οποία καθορίζει αναμενόμενες συμπεριφορές και τα εργαλεία αξιολόγησης».

2.2.3 Συνέπειες στις σχέσεις των συντελεστών εκπαίδευσης

Μια από τις πρώτες συνέπειες της αποκέντρωσης είναι η ανταπόκριση του κράτους στο αίτημα των συντελεστών της εκπαίδευσης, και κυρίως των χρηστών, για εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος με τη συμμετοχή τους στην λειτουργία των σχολικών μονάδων, ακόμη και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι γονείς, κυρίως, έχουν πλέον λόγο και ασκούν κριτική σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο για τον τρόπο λειτουργίας και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς καλούνται να επιλέξουν τις αρχές και να δώσουν την προβλεπόμενη από το πλαίσιο εξουσία σε εκλεγμένους από αυτούς εκπροσώπους διοίκησης του συστήματος σε τοπικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Το πόσο καθοριστική είναι η παρέμβαση των γονέων στη λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από το μοντέλο ρύθμισης του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ορισμένες περιπτώσεις συμμετέχουν στην επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων ή επιλέγουν σε επίπεδο Δήμου τους εκπροσώπους τους, που με τη σειρά τους θα επιλέξουν τόσο τους διευθυντές όσο και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Στις σύγχρονες, μάλιστα, κοινωνίες οι καταναλωτές έχουν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις του σχολείου, γνωρίζουν τα προβλήματα και το σημαντικότερο, έχουν επίγνωση των αξιών που διακινούνται στο σχολικό θεσμό και διαμορφώνουν προσδοκίες. Έτσι είναι σε θέση να απαιτήσουν συγκεκριμένες υπηρεσίες από το σχολείο και από τους εκπαιδευτικούς που είναι οι βασικοί συντελεστές παραγωγής εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Σε ότι αφορά στους εκπαιδευτικούς, αυτή η πραγματικότητα της παρέμβασης των καταναλωτών στην εκπαιδευτική διοίκηση και λειτουργία αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να υπερασπιστούν το έργο τους, ώστε να πείσουν τους καταναλωτές να επιλέξουν το δικό τους σχολείο, δηλαδή τους αναγκάζει να επιδείξουν έναν αυξημένο επαγγελματισμό ο οποίος τους δίνει τη δυνατότητα να αντεπεξέλθουν στην πίεση των καταναλωτών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν επιπλέον ρόλους, καθώς καλούνται να προσφέρουν ανταγωνιστική ποιότητα εκπαιδευτικού έργου, αλλά και να πείσουν τους καταναλωτές γονείς για το ποιοτικό προϊόν το οποίο τους προσφέρουν. Μάλιστα, ο διευθυντής οφείλει να στηριχθεί στις γνώσεις περί διοίκησης, αφού οι εξουσίες αλλά και οι ευθύνες του πολλαπλασιάζονται στο πλαίσιο τη αποκέντρωσης. Η επιτυχία στη διοίκηση των αυτοτελών σχολικών μονάδων εξαρτάται πλέον από τις ικανότητες του διευθυντή να εξασφαλίζει τη συμμετοχή τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην εφαρμογή τους. «Ο διευθυντής της σχολικής

μονάδας αλλάζει ρόλο: δεν θεωρείται πλέον ο κύριος εκπαιδευτικός ή αυτός που αποτελεί τον δεσμό με την κεντρική διοίκηση, αυτός γίνεται εμψυχωτής της κοινωνίας των πολιτών» (McGinn et Welsh, 1999).

Η εξειδίκευση αποτελεί πλέον βασική αρχή του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, ο οποίος αναπτύσσεται παράλληλα με την πορεία προς την αποκέντρωση και την αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων. Για τον Day (2003) ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται ως επαγγελματίας μέσα από συγκεκριμένες αρχές μάθησης, διαδικασίες αλλά και περιβάλλοντα, σε μια πορεία που διαρκεί σ' όλη την επαγγελματική του καριέρα. Η αυτοτέλεια συνοδεύεται από αύξηση των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών, άρα απαιτούνται περισσότερες γνώσεις και εξειδίκευση αυτών στη λειτουργία τους ως διαχειριστές των νέων συνθηκών που δημιουργούνται από την αποκέντρωση.

Η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε συνθήκες αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων μπορεί να γίνει μέσα από την κατάρτιση, τα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμβιβαστούν με τη νέα λογική της διοίκησης της εκπαίδευσης η οποία δεν στηρίζεται πλέον, στη μεταβίβαση – εκτέλεση εντολών αλλά στην ανάληψη πρωτοβουλίας, στη διαπραγμάτευση και στην αξιολόγηση τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και στην εξωτερική αξιολόγηση. Έτσι, πλέον η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στηρίζεται στον αυτοκαθορισμό και αυτοέλεγχο παρά στους λειτουργικούς κανόνες. Οι κανόνες χρησιμεύουν περισσότερο ως προσανατολιστικές οδηγίες παρά ως δεσμεύσεις. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη σημαντικών οργανωτικών και λειτουργικών αποφάσεων του σχολείου αποτελεί βασικό στοιχείο της δικαιοδοσίας τους (Μιχόπουλος, 1998).

Ο McKevitt (1998) θεωρεί ότι η ιδιομορφία της παραγωγής και της κατανάλωσης εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τον πελάτη απαιτεί τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, καθώς αποτυγχάνει όταν στηρίζεται σε λύσεις τεχνικές και ορθολογικές και δεν λαμβάνει υπόψη τις αξίες και επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη προς τους καταναλωτές των υπηρεσιών που παράγουν, δεδομένου ότι οι καταναλωτές δεν μπορούν να τις αξιολογήσουν πριν τις «καταναλώσουν».

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη το παράδειγμα της Αγγλίας, η αυτονομία έτσι όπως πραγματώνεται στο πλαίσιο του αυτοδιαχειριζόμενου σχολείου (self managing school) (Caldwell and Sprinks, 1992) υπαγορεύει τη λογική ότι κάθε σχολική μονάδα είναι υπεύθυνη για την δράση της που εντοπίζεται σε «τρεις απόλυτα καθορισμένες λειτουργίες: α) η εκπαίδευση πηγάζει από τους εκπαιδευτικούς, β) η διαχείριση είναι στην ευθύνη του διευθυντή, γ) Ο έλεγχος ανήκει στους χρήστες – καταναλωτές, που είναι οι γονείς» (Dutercq, 2004).

2.2.4 Κοινωνικές συνέπειες

Όταν η αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων δεν προκύπτει μέσα από μια στρατηγική που να προσδιορίζει με σαφήνεια την πορεία προς την αποκέντρωση, η τελευταία με τη δυναμική που μπορεί να αναπτύξει κινδυνεύει να θέσει σε κίνδυνο την ισότητα στην παροχή του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2012). Η αυτοτέλεια είναι δυνατό να δημιουργήσει μεγάλη εξάρτηση των περιεχομένων των προγραμμάτων σπουδών από τις περιφερειακές και τοπικές ιδιαιτερότητες και έτσι να δημιουργηθεί το φαινόμενο της εσωστρέφειας, βάζοντας σε κίνδυνο την κοινωνική ολοκλήρωση σε μια εποχή που το άνοιγμα των αγορών απαιτεί την

εξωστρέφεια του εκπαιδευτικού συστήματος. Το κράτος λοιπόν, θα πρέπει να αποτελεί τον εγγυητή της «ίσης αξίας» του όποιου διπλώματος ή πτυχίου, ανεξάρτητα από την περιφέρεια της χώρας, τις ανάγκες της αγοράς ή τις πολιτικές πιέσεις

Επιπλέον, η ρύθμιση του συστήματος μέσω της αποκέντρωσης και της απόδοσης της αυτοτέλειας στις σχολικές μονάδες διευρύνει την ανισότητα δεδομένου ότι από μόνη της η λειτουργία της αγοράς δεν μπορεί να εξασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Κι αυτό, γιατί φαίνεται πως υπάρχει ένα κρίσιμο σημείο στο βαθμό αποκέντρωσης και αυτονομίας της σχολικής μονάδας πέρα από το οποίο τους δίνει τη δυνατότητα να λειτουργήσουν απόλυτα με όρους ελεύθερου ανταγωνισμού για ένα κοινωνικό αγαθό το οποίο εκ των πραγμάτων οδηγεί σε αύξηση της ανισότητας στην εκπαίδευση (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Συγκεκριμένα, όταν η κεντρική διοίκηση αφηθεί απόλυτα στη ρύθμιση μέσω της αγοράς, δημιουργεί τις προϋποθέσεις αύξησης του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων και τη δημιουργία σχολείων με διαφορετική αποτελεσματικότητα που η αγορά τα κρίνει και συνεπώς τα ταξινομεί σε καλά και κακά. Η ταξινόμηση αυτή των σχολικών μονάδων και παράλληλα η αυξημένη ζήτηση για τις «καλές» σχολικές μονάδες τις αναγκάζει να θέτουν προϋποθέσεις στην επιλογή και στην εγγραφή μαθητών, με κύριο κριτήριο την κοινωνική και οικονομική προέλευση τους. Η επιλεκτική επιλογή των «καλών» μαθητών από χαμηλές κοινωνικές τάξεις μέσω της παροχής κινήτρων και βοήθειας δεν αναιρεί τον κανόνα και την πραγματικότητα της ανισότητας στην παροχή εκπαίδευσης (Broccolichi et van Zanten, 1997). Αυτή η διαδικασία έχει και εσωτερικές επιπτώσεις στις σχολικές μονάδες με αυτοτέλεια, τις οποίες ο ελεύθερος ανταγωνισμός τις οδηγεί και τις υποχρεώνει στο να αναζητούν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Αυτό οδηγεί διαδοχικά τους διευθυντές να απαλλάσσονται από τους εκπαιδευτικούς που δεν τους ικανοποιούν όπως και από τους μαθητές που τα αποτελέσματά τους είναι ανεπαρκή και δεν τους ικανοποιούν» (Dutercq, 2000).

Σημαντικό στοιχείο σ' αυτήν την πορεία αποτελεί ο οικονομικός παράγοντας και συγκεκριμένα η κατανομή της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης η οποία εύκολα μπορεί σε αυτές τις συνθήκες να «κυλήσει» σε μια μικτή αγορά εκπαίδευσης, όπου θα χρηματοδοτείται τόσο από το κράτος με την παροχή «κουπονιού» στους γονείς, ώστε να επιλέξουν το σχολείο που θέλουν, αλλά και με απευθείας χρηματοδότηση από τους γονείς, με όρους καθαρά ιδιωτικής εκπαίδευσης. Γίνεται έτσι προφανές ότι η πορεία προς την αποκέντρωση συμβαδίζει με μια παράλληλη πορεία προς την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, στην οποία το κράτος αναλαμβάνει τη δωρεάν εκπαίδευση των χαμηλών κοινωνικά ομάδων, κυρίως στις υποχρεωτικές βαθμίδες, εξασφαλίζοντας την κοινωνική συνοχή, ενώ ταυτόχρονα απελευθερώνει την αγορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η γνώση και οι δεξιότητες μπορούν εύκολα να χαρακτηριστούν και να προβληθούν ως εμπορικά προϊόντα.

2.3 Το μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιεραρχικά δομημένο με τον Υπουργό Παιδείας στην κορυφή της κεντρική διοίκησης και τις σχολικές μονάδες της χώρας στη βάση της διοικητικής πυραμίδας. Πιο συγκεκριμένα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διοικητική της δομή διακρίνεται σε εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο.

Σε κεντρικό επίπεδο, βασικός φορέας διοίκησης είναι η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας που έχει την ευθύνη χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα Κεντρικά Υπηρεσιακά και Γνωμοδοτικά Συμβούλια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε) με αρμοδιότητες, όπως: την εκδίκαση πειθαρχικών υποθέσεων κατά των προϊσταμένων των Διευθύνσεων και τη γνωμοδότηση σε θέματα μετατάξεων, απολύσεων, αποσπάσεων και χορήγησης αδειών.

Σε περιφερειακό επίπεδο, η διοίκηση και ο έλεγχος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ασκείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε) και τα Περιφερειακά Συμβούλια (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε), με αρμοδιότητες όπως: την εκδίκαση και επανεξέταση πειθαρχικών υποθέσεων των στελεχών της εκπαίδευσης κάθε νομού, τη διατύπωση προτάσεων για τις μεταθέσεις, προσλήψεις, αποσπάσεις και τοποθετήσεις εκπαιδευτικών εντός των ορίων κάθε νομού και την αξιολόγηση της υπηρεσιακής τους κατάστασης. Κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, η οποία εδρεύει στην πρωτεύουσα της «Περιφέρειας», διαρθρώνεται στα εξής τρία Τμήματα: (α) το Τμήμα Διοίκησης, το οποίο έχει την ευθύνη της διοικητικής στήριξης της Περιφερειακής Διεύθυνσης, (β) το Τμήμα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και (γ) το Τμήμα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ν. 2986/ 2002, άρθρα 1 και 2). Των παραπάνω Διευθύνσεων προϊστάνται μετακλητοί Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης (ΠΔΕ). Οι ΠΔΕ, προέρχονται από το σώμα δημόσιων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διορίζονται και παύονται με απόφαση του αρμόδιου υπουργού Παιδείας στον οποίο υπάγονται ιεραρχικά και ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο περιφέρειας, υπεύθυνοι φορείς είναι οι Διευθύνσεις και τα Περιφερειακά Συμβούλια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε), τα οποία είναι αρμόδια για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, ενώ την ευθύνη της παιδαγωγικής και επιστημονικής υποστήριξης του έργου των εκπαιδευτικών έχουν οι σχολικοί σύμβουλοι. Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων ασκείται από τους διευθυντές Εκπαίδευσης. Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης έχουν έδρα την πρωτεύουσα του νομού. Οι παραπάνω υπηρεσίες υπάγονται ιεραρχικά στην ΠΔΕ και αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του υπουργείου Παιδείας.

Σε τοπικό επίπεδο και ανάλογα με το είδος των αποφάσεων διακρίνονται τρεις κατηγορίες οργάνων:

- Τα διοικητικά, όπως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο σύλλογος των διδασκόντων
- Τα διαχειριστικά, όπως η σχολική επιτροπή, δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας
- Τα υποστηρικτικά, όπως ο σχολικός σύμβουλος, το σχολικό συμβούλιο και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων

Σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, ενώ μετέχει και στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι να αναπληρώνει τον σχολικό διευθυντή όταν απουσιάζει ή κωλύεται, με κύρια αρμοδιότητα αυτή της διαχείρισης των πιστώσεων που διατίθενται για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών της σχολικής μονάδας. Τέλος, ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για την χάραξη των εκπαιδευτικών

κατευθύνσεων, την καλύτερη εφαρμογή των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και γενικά την καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

2.3.1 Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η λήψη αποφάσεων για τη δημιουργία και διασαφήνιση οργανωτικών και διοικητικών σχέσεων, το σχηματισμό εκπαιδευτικής πολιτικής και τρόπων υλοποίησης, το σχεδιασμό βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων προγραμμάτων και μελετών κ.ά. διαφοροποιείται ανάλογα με τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Έτσι:

Σε εθνικό επίπεδο, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι κατεξοχήν στρατηγικός, μακροπρόθεσμος, καθορίζει τη μελλοντική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης και γενικά προσδιορίζει ευρύτερους αντικειμενικούς σκοπούς που να ικανοποιούν τις μελλοντικές απαιτήσεις της κοινωνίας μας. Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο αυτό η εκπαιδευτική διοίκηση σχεδιάζει-προγραμματίζει θέματα σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα εκπαιδευτικά μέσα και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, την κατανομή των πόρων, τις καινοτομικές δραστηριότητες στα σχολεία, τον τρόπο επιλογής και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργών κ.ά.. Η Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας δε χαράσσει μόνο την εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. η εισαγωγή ή η κατάργηση των εξετάσεων στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, η κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων, η χρηματοδότηση των διαφόρων τύπων εκπαιδευτικών οργανισμών κ.ά.), αλλά ταυτόχρονα, μέσω της εκτέλεσης του διοικητικού έργου (π.χ. διορισμοί, μεταθέσεις και αποσπάσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έγκριση πρόσληψης των καθαριστριών στα σχολεία της χώρας κ.ά.) μετατρέπεται σε εκτελεστικό όργανο λειτουργίας του σχολικού συστήματος (Σαϊτης, 2008).

Σε περιφερειακό επίπεδο ο σχεδιασμός-προγραμματισμός ασκείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και είναι βραχυπρόθεσμος και λειτουργικός, αφού στην πράξη οι ΠΔΕ έχουν την ευθύνη της σύνδεσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες και τα όργανα προγραμματισμού, αξιολόγησης και έρευνας του Υπουργείου Παιδείας, όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), τον Οργανισμό Σχολικών κτιρίων (πλέον Κτηριακές Υποδομές Α.Ε), κ.λπ.. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι παρά την προσθήκη και τέταρτου επιπέδου διοίκησης της εκπαίδευσης και τη φιλολογία για διοικητική αποκέντρωση, ο επιτελικός σχεδιασμός-προγραμματισμός καθώς και το κέντρο λήψης αποφάσεων παραμένει στην κεντρική διοίκηση.

Σε επίπεδο περιφέρειας υπάρχουν οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι προϊστάμενοι των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων, των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης, των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.) και των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στις παραπάνω αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, οι Περιφερειακοί Διευθυντές ασκούν διοίκηση, εποπτεύουν και συντονίζουν το έργο τους, είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι του προσωπικού τους και αποφασίζουν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών στις θέσεις των υπευθύνων και του

προσωπικού αυτών, καθώς και για την ανάκληση των αποσπάσεων ύστερα από πρόταση του οικείου υπηρεσιακού συμβουλίου.

Περαιτέρω, οι διευθυντές Διευθύνσεων μεριμνούν μέσω του λειτουργικού προγραμματισμού (π.χ. στην έγκαιρη στελέχωση των σχολικών μονάδων, τη διανομή των σχολικών βιβλίων κ.ά.) για την καλύτερη δυνατή λειτουργία των σχολείων στην περιοχή ευθύνης τους.

Σε σχολικό επίπεδο ο σχεδιασμός-προγραμματισμός πραγματοποιείται από το διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς και αναφέρεται, κατά κανόνα, σε θέματα καταμερισμού της εργασίας και της οργάνωσης της σχολικής ζωής.

Παρά τη σπουδαιότητα του, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός της εκπαίδευσης στη χώρα μας, με εξαίρεση την κατανομή των κονδυλίων, κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα τόσο στον αναπτυξιακό όσο και στο λειτουργικό τομέα. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη αποσαφηνισμένων εκπαιδευτικών σκοπών, στην έλλειψη συστηματικής μελέτης των εκπαιδευτικών προβλημάτων και φυσικά στη συχνή αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Έτσι εξηγείται γιατί οι αποφάσεις, που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αναστέλλονται, ουσιαστικές αλλαγές δεν πραγματοποιούνται και τα εκπαιδευτικά ζητήματα μένουν στάσιμα. Αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι σχεδόν μια ανύπαρκτη πρακτική. Εκείνο που έχει καθιερωθεί στα σχολεία της χώρας μας είναι η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και η κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, το σύνολο των προσπαθειών προγραμματισμού της σχολικής μονάδας εστιάζεται, κατά κύριο λόγο, στην πλευρά των τρεχουσών δραστηριοτήτων της (Σαϊτης, 2008).

2.4 Κριτική του ελληνικού μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρει ο Φίλιας (1981) είναι δομημένο σε μια πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου, που λειτουργεί σε κάθετη οργανωτική δομή και περιγράφει τόσο τα καθήκοντα όσο και τις σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή, ενιαίο σχεδιασμό και έλεγχο με τη συντριπτική πλειοψηφία των αρμοδιοτήτων και των αποφάσεων να αποτελούν ευθύνη της κεντρικής εξουσίας. Κυρίαρχο όργανο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο μέσα το νομοθετικό πλαίσιο (νόμοι, Π.Δ., εγκύκλιοι, υπουργικές αποφάσεις) ρυθμίζει τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης.

Η σημερινή δομή και στελέχωση της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας αποτελεί τροχοπέδη στην αποτελεσματική λειτουργία του υπουργείου. Κι αυτό γιατί, σε πρόσφατη ερευνητική μελέτη (Σαϊτη, 2006) αναφέρεται ότι «είναι εμφανής η ανυπαρξία οργάνωσης και στελέχωσης των οργανικών μονάδων της Κ.Υ. του Υπουργείου Παιδείας, βάσει του στρατηγικού προγραμματισμού, αφού η απουσία του συστήματος σχεδιασμού των θέσεων εργασίας οδηγεί στις ευκαιριακές προσλήψεις προσωπικού, με «γενικά» καθήκοντα. Η επισήμανση αυτή μάς εξηγεί

γιατί σήμερα: (α) υπηρεσίες που απαιτούν προσωπικό με εξειδικευμένες γνώσεις (π.χ. Τμήματα Στατιστικής και Οργάνωσης και Μεθόδων) είναι στελεχωμένες με υπαλλήλους «γενικών» καθηκόντων και (β) μια κεντρική μονάδα του κράτους, με επιτελικό προσανατολισμό, είναι στελεχωμένη κυρίως με απόφοιτους Λυκείου, Γυμνασίου και με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων...»

Από την άλλη, τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος όπου οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο, με ελάχιστες ρυθμίσεις για τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων τους, με αποτέλεσμα την περιορισμένη ενεργοποίησή τους (Παπαναούμ, 2001).

Ειδικά για τα στελέχη της εκπαίδευσης περιορίζονται στην επανάληψη προκαθορισμένων δραστηριοτήτων γραφειοκρατικού και διεκπεραιωτικού χαρακτήρα με αποτέλεσμα ο ρόλος τους να καθίσταται περισσότερο συντονιστικός και λιγότερο αποφασιστικός χωρίς τη δυναμική της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και της ηγετικής δράσης. Μάλιστα, ο ρόλος του σχολικού διευθυντή εμπεριέχει μια αντίφαση: καθώς αφενός οφείλει να λειτουργεί ως «εντεταλμένο όργανο» ανταποκρινόμενο στις προσδοκίες των προϊσταμένων της πολιτικής αρχής ή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και αφετέρου να λειτουργεί ως «ηγέτης» της κοινωνικής – εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικών-μαθητών κλπ), χωρίς ουσιαστικά εξουσία ή κίνητρα που ενισχύουν το σύγχρονο ρόλο του (Φασούλης, 2000). Παρά την προσπάθεια του νομοθέτη να απαλλάξει το εποπτικό έργο της εκπαίδευσης από στοιχεία διοικητικού χαρακτήρα, αυτό δεν κατέστη εφικτό. Βέβαια, τόσο η διοίκηση όσο και η εποπτεία στην εκπαίδευση από άποψη λειτουργική δεν μπορούν να διαχωριστούν απόλυτα η μια από την άλλη, αφού συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν στις δραστηριότητές τους και μετέχουν από κοινού σε ενέργειες του εκπαιδευτικού συστήματος (Λαγός κ.ά, 2006).

Το σχολείο αποτελεί μορφή τυπικής οργάνωσης, αφού αποτελεί «διοικητικό σχέδιασμα» με σκοπούς, πολιτική και προγράμματα φανερώνοντας έτσι τις προγραμματισμένες σχέσεις ανάμεσα σε μη προσωποπαγείς θέσεις και στις λειτουργίες που αντιστοιχούν στις θέσεις αυτές. Οι οργανώσεις αυτές επιδιώκουν συγκεκριμένου στόχους και βασίζονται σε ένα σύνολο αρχών και κανονισμών οι οποίοι αποσκοπούν στη δόμηση, στο συντονισμό, στη συνοχή και στη συνάφεια των δραστηριοτήτων που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων τους (Σαΐτης, 1992).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως προαναφέρθηκε, είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπου στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες εκχωρούνται σε τοπικό επίπεδο και ειδικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Έτσι στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα περιθώρια για ουσιαστική άσκηση διοίκησης/μάνατζμεντ είναι ιδιαίτερα περιορισμένα. Ο μεγάλος αριθμός εγκυκλίων, νόμων και διατάξεων που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων καθορίζουν και περιγράφουν με μεγάλη ακρίβεια τη λειτουργία των σχολικών μονάδων χωρίς να αφήνουν πολλά περιθώρια για άσκηση διοίκησης με αυτοτέλεια (Κουτούζης 1999, Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999).

Παρ' όλες τις κάποιες προσπάθειες αποκέντρωσης που έχουν κατά καιρούς επιχειρηθεί, το ελληνικό μοντέλο της εκπαιδευτικής διοίκησης χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατικό, πολύπλοκο και συγκεντρωτικό, δεδομένου ότι οι βασικότερες αποφάσεις που αφορούν στη δομή, τον προγραμματισμό και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων λαμβάνονται από την κεντρική

διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου 1994, Καζαμίας 2006, Κατσαρός 2007).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στα συστήματα τα οποία δεν ακολουθούν την εκχώρηση ουσιαστικών διοικητικών αρμοδιοτήτων, όπως η λήψη στρατηγικών αποφάσεων, και κατ' επέκταση την εκχώρηση διοικητικών εξουσιών στα κατώτερα διοικητικά κλιμάκια τα οποία έχουν όπως είπαμε κυρίως εκτελεστικές αρμοδιότητες. Με τον τρόπο αυτό η εξουσία περιορίζεται στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια (Σαΐτης, 2008). Σε επίπεδο προγραμματισμού σε κάθε σχολική μονάδα διακρίνουμε δύο είδη προγραμματισμού. Τον λειτουργικό/βραχυπρόθεσμο και τον στρατηγικό/μακροπρόθεσμο. Στα δημόσια σχολεία οι στρατηγικοί στόχοι (π.χ. διαμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος, μείωση αναλογίας μαθητή ανά εκπαιδευτικό) είναι αδύνατον να διαμορφωθούν σε ασυμφωνία με τους στρατηγικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, επειδή η διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι περιορισμένη (Κουτούζης 1999, Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999).

Ο ρόλος του διευθυντή ενός ελληνικού σχολείου σύμφωνα με τα πιο πάνω είναι περιορισμένος. Ο διευθυντής βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο, στη βάση της διοικητικής πυραμίδας, και οι αρμοδιότητές του είναι κυρίως εκτελεστικής μορφής. Αυτό σημαίνει ότι οι αρμοδιότητές του περιορίζονται στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και ειδικότερα στο επίπεδο του βραχυπρόθεσμου (λειτουργικού) προγραμματισμού (π.χ. διαχείριση λειτουργικών δαπανών), στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και τον έλεγχο των λειτουργιών του σχολείου, στην παρακίνηση και καθοδήγηση του προσωπικού. Όλα τα πιο πάνω μπορεί ένας διευθυντής να τα εφαρμόσει στα πλαίσια του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως προαναφέρθηκε (Κουτούζης 1999, Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), ενώ ο κύριος στόχος της περιφερειακής διεύθυνσης ήταν η μείωση της υπερβολικής συγκέντρωσης της εξουσίας στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας, στην πράξη η ίδια μορφή εξουσίας μετατοπίστηκε στην περιφέρεια. Το αποτέλεσμα είναι το Υπουργείο Παιδείας να συνεχίζει να συγκεντρώνει όλη την ευθύνη της διοίκησης και να είναι αρμόδιο για σημαντικά θέματα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, όπως το διορισμό, τις μεταθέσεις, τις μετατάξεις, τις αποσπάσεις και τη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών, με τα περιφερειακά όργανα να έχουν περιορισμένες αρμοδιότητες, εκτελώντας κυρίως τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης (Μιχόπουλος, 1998).

Οι δυνατότητες για διαφοροποιήσεις από νομό σε νομό και από σχολείο σε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, είναι σχεδόν μηδαμινές με αποτέλεσμα η κεντρική διοίκηση να προσδιορίζει τον τρόπο λειτουργίας των περιφερειακών οργάνων εκπαίδευσης και να διαμορφώνει τις συνθήκες και το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών (Μλεκάνης 2005, Κωτσίκης 2007). Έτσι, σε αυτό το πλαίσιο διοίκησης και λειτουργίας, ελάχιστες είναι οι ουσιαστικές αρμοδιότητες που έχουν μεταφερθεί σε τοπικό επίπεδο με τη σχολική μονάδα να αντιμετωπίζεται ως ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων για την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου 1994). Με αυτόν τον τρόπο, η δυνατότητα για λήψη αποφάσεων και δράσεων από τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα περιορίζονται σε δραστηριότητες που στοχεύουν σε υποστήριξη του διδακτικού τους έργου, όπως την οργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων και τον σχολικό εξοπλισμό (Παπαναούμ και Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική μονάδα περιορίζεται σε ρόλο εκτελεστή – εφαρμοστή θεμάτων λειτουργικού προγραμματισμού, δηλαδή οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, διδασκαλία και μάθηση. Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να συμμορφωθεί και να συμβιβαστεί σε κατεστημένους ρόλους, εκτελώντας τυπικά τις εργασίες που του ανατέθηκαν και τυποποιώντας τη διδασκαλία του προσπαθώντας να καλύψει την προ- καθορισθείσα ύλη (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1984). Στα πλαίσια του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος ο σχολικός χρόνος είναι απόλυτα καθορισμένος. Κάθε απώλεια διδακτικής ώρας οφείλει να είναι απόλυτα δικαιολογημένη. Κατά την τεχνο-κρατικο-γραφειοκρατική προσέγγιση (Μαυρογιώργος, 1999) το ωρολόγιο πρόγραμμα προβάλλεται ως «φυσικός» και μοναδικός τρόπος οργάνωσης κατανομής του χρόνου ο οποίος παρουσιάζει προτεραιότητα σε σχέση με την επιλογή του περιεχομένου της σχολικής γνώσης. Η μη ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης προσάπτει αμέλεια, ανευθυνότητα και μη εκπλήρωση καθηκόντων.

Η περιορισμένη συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαίνει και περιορισμένη ευθύνη στην αποτυχία των αλλαγών. Η μη συμμετοχή όμως, είτε στην επιτυχία είτε στην αποτυχία, έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται η δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας της, να παρεμποδίζεται η ανάπτυξη καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων και να μην αντιμετωπίζονται με επιτυχία συγκεκριμένες τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο (Μαυρογιώργος, 1999).

2.5 Τάσεις στα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Την τελευταία εικοσαετία έχει αναπτυχθεί σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μια διαδικασία αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, με κυρίαρχες τάσεις την αναβάθμιση του ρόλου των τοπικών αρχών και την σχετική αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Η έκταση των μεταρρυθμίσεων και τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αλλά έχουν ως βασικό κοινό χαρακτηριστικό το ότι η βαρύτητα δόθηκε στη διοικητική αποκέντρωση με κύριο στόχο την εξασφάλιση αποτελεσματικότητας και αποδοτικής αξιοποίησης των πόρων. Στην πρώτη γραμμή των μεταρρυθμίσεων που αφορούν την αποσυγκέντρωση αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία προς την τοπική αυτοδιοίκηση, βρίσκονται οι Σκανδιναβικές χώρες, με έμφαση στη Φινλανδία, οι οποίες αξίζει να σημειωθεί ότι παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο ποιότητας στην εκπαίδευσή τους, αλλά και υψηλή απόδοση των μαθητών τους σε διεθνείς μαθητικούς διαγωνισμούς, χαρακτηριστικά που συνδέονται με το γενικότερο υψηλό επίπεδο των κοινωνικών παροχών και του κράτους πρόνοιας στις χώρες αυτές.

Όλες οι χώρες της Ε.Ε., ορισμένες περισσότερο και ορισμένες λιγότερο, σταδιακά την τελευταία δεκαετία προσπάθησαν να ενδυναμώσουν την τοπική κοινωνία, παραχωρώντας αρμοδιότητες και εξουσίες στην τοπική αυτοδιοίκηση, αναβαθμίζοντας έτσι το ρόλο της. Εξάλλου, αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή ότι η παιδεία εκτός από εθνική υπόθεση, αναμφίβολα συνιστά και τοπική υπόθεση και συνεπώς οι τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες πρέπει να λαμβάνονται

υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Βέβαια πρέπει να επισημανθεί, ότι αντικείμενο της αποκέντρωσης αποτέλεσαν κυρίως εκπαιδευτικά θέματα, όπως η οργάνωση του σχολικού χρόνου, η επιλογή των διδακτικών – παιδαγωγικών μεθόδων, η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Αντίθετα στην αρμοδιότητα της κεντρικής διοίκησης παρέμειναν ζητήματα βαρύνουσας σημασίας, που άπτονται της ουσίας της εκπαίδευσης, όπως ο καθορισμός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και φυσικά η νομοθέτηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Λόγω της διαφορετικής εκπαιδευτικής παράδοσης, των διαφορών στην οικονομία, των διαφορών στην έκταση του κράτους πρόνοιας και των διαφορών στις αντιδράσεις των κοινωνιών και της εκπαιδευτικής κοινότητας κάθε χώρας, η εφαρμογή αυτών των μεταρρυθμίσεων έχει γίνει με διαφορετικούς ρυθμούς και τρόπους στις διάφορες χώρες της ΕΕ. Οι επιμέρους διαφορές καθιστούν δύσκολη την κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων με κριτήριο έναν γενικό βαθμό συγκέντρωσης ή αποκέντρωσής τους. Αντίθετα, είναι εφικτός ο προσδιορισμός του βαθμού συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης σε σχέση με συγκεκριμένες παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Το γεγονός ότι η βασική νομοθέτηση αποτελεί αρμοδιότητα των κεντρικών αρχών αντανακλά τη σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση και στην πρόθεση των κρατών να διατηρήσουν την ευθύνη και τον έλεγχο αποφάσεων που αφορούν την ουσία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό ο καθορισμός της ύλης και των προγραμμάτων σπουδών αποτελεί επίσης αρμοδιότητα των κεντρικών αρχών στην πλειονότητα των χωρών της ΕΕ, με εξαίρεση τις Σκανδιναβικές χώρες, όπου έχει δοθεί στους δήμους και στις σχολικές μονάδες η δυνατότητα να παρεμβαίνουν για την εξειδίκευση των γενικών κατευθύνσεων που δίδονται στα κεντρικά σχεδιασμένα προγράμματα και για προσαρμογή τους στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Μέσα στο πλαίσιο των κεντρικών πολιτικών επιλογών για την παιδεία και των βασικών αρχών που τίθενται από το θεσμικό πλαίσιο, οι επιμέρους αρμοδιότητες έχουν γίνει αντικείμενο μικρότερων ή μεγαλύτερων αποκεντρωτικών παρεμβάσεων (Κατσαρός, 2007).

Επίσης, διαπιστώνεται ότι ήδη από το 2002, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση «Ευρυδίκη», η αρμοδιότητα για την επιλογή των διδακτικών βιβλίων στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχει δοθεί στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, οι οποίοι μπορούν να κρίνουν αφενός την παιδαγωγική καταλληλότητά τους και αφετέρου τον βαθμό προσαρμογής τους στις τοπικές ιδιαιτερότητες. Εξαιρεση εδώ αποτελούν η Ελλάδα, το Λουξεμβούργο, η Γερμανία και η Αυστρία. Ως προς τη χρηματοδότηση ο βαθμός αποκέντρωσης διαφέρει στις βασικές κατηγορίες δαπανών, που είναι οι δαπάνες για το διδακτικό προσωπικό, οι λειτουργικές και κεφαλαιουχικές δαπάνες. Από τη σύγκριση διαπιστώνεται μια τάση, οι αποφάσεις που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση του διδακτικού προσωπικού να λαμβάνονται από τις κεντρικές αρχές, ενώ περισσότερο αποκεντρωμένη παρουσιάζεται η αρμοδιότητα πρόσληψης του διδακτικού προσωπικού. Εξήγηση για το γεγονός αποτελεί αφενός η ευαισθησία των κεντρικών αρχών για έναν από τους βασικότερους συντελεστές για την ποιότητα της εκπαίδευσης, αφετέρου η εξασφάλιση που παρέχει στους εκπαιδευτικούς η δημοσιοϋπαλληλική εργασιακή σχέση. Αντίθετα, αποφάσεις που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση των λειτουργικών δαπανών ανατίθενται στην τοπική αυτοδιοίκηση και στις σχολικές μονάδες. Η ίδια τάση, αλλά σε μικρότερο βαθμό, παρουσιάζεται και στις

αποφάσεις που αφορούν κεφαλαιουχικό εξοπλισμό. Από τα στοιχεία αυτά και από μεγαλύτερη ανάλυση των τρόπων λήψης των αποφάσεων για τις επιμέρους δαπάνες προκύπτει ότι «υπάρχει μεγαλύτερη τάση αποκέντρωσης αποφάσεων για τον καθορισμό του ύψους δαπανών που προορίζονται για πόρους, οι οποίοι δε σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία» (Δίκτυο Ευρυδίκη, 2010).

Στοιχεία και πάλι από το Δίκτυο Ευρυδίκη (2010), επισημαίνουν ότι ως προς τη συμμετοχή του καθενός από τα πέντε διοικητικά επίπεδα (εθνικό/ομοσπονδιακό, περιφερειακό/πολιτείας, νομού, τοπικής αυτοδιοίκησης, σχολείου) στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων σχετικά με βασικές εκπαιδευτικές αρμοδιότητες, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα.

- Τον μεγαλύτερο βαθμό αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε επίπεδο σχολείου έχουν χώρες όπως η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, το Βέλγιο (κυρίως η Φλαμανδική κοινότητα) και, σε μικρότερο βαθμό, οι Σκανδιναβικές χώρες. Αντίθετα, τα σχολεία με τη μικρότερη αυτονομία βρίσκονται στη Γερμανία, στην Ελλάδα και στο Λουξεμβούργο.
- Οι δήμοι αποτελούν καθοριστικό φορέα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες και κατά δεύτερο λόγο στη Γερμανία, ενώ έχουν υποβαθμισμένο ρόλο σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Αγγλία, η Γαλλία κ.ά. Στις Σκανδιναβικές χώρες οι δήμοι έχουν αρμοδιότητα παρέμβασης σε θέματα που άπτονται της ουσίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, όπως είναι η διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και η πρόσληψη και αμοιβή του διδακτικού προσωπικού, ενώ συμμετέχουν στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και στην αξιολόγηση του έργου τους. Αν και ο ρόλος των δήμων υπόκειται σε περιορισμούς που αφορούν τη συμμόρφωση με προδιαγραφές που προβλέπονται από τον νόμο, στις περισσότερες χώρες συμμετέχουν αυτόνομα και καθοριστικά στην εξασφάλιση των απαραίτητων υποδομών (κτιρίων και εξοπλισμού) για τα δημόσια κτίρια και ειδικότερα για τα σχολεία, ενώ έχουν την υποχρέωση να αναφέρουν και να αιτιολογούν τις σχετικές δαπάνες. Στην πλειονότητα των χωρών της ΕΕ έχουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του συνολικού ύψους της χρηματοδότησης των σχολείων, στην κατανομή του ποσού αυτού μεταξύ των σχολείων και στη διαχείρισή του. Στην Ελλάδα ο ρόλος τους εξαντλείται στη διαχείριση ενός καθορισμένου από τις κεντρικές αρχές ποσού και στην κατανομή του, κυρίως με βάση θεσμικά προσδιορισμένα κριτήρια, και στη δυνατότητα έκφρασης γνώμης σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής περιουσίας, ενώ, ως προς την εξασφάλιση των απαραίτητων υποδομών, ασκούν κυρίως συμπληρωματικό ρόλο σε επείγουσες περιπτώσεις.
- Στην Ελλάδα περιορισμένο ρόλο έχει ο δεύτερος βαθμός τοπικής αυτοδιοίκησης (νομαρχία), ενώ στην Αγγλία είναι καθοριστικός ο ρόλος των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (LEA), οι οποίες βέβαια δεν αποτελούν το ανάλογο των ελληνικών περιφερειών, αλλά ρυθμίζουν εκπαιδευτικά ζητήματα σε ευρείες περιοχές.
- Το εθνικό επίπεδο λήψεως αποφάσεων και το πολιτειακό στις χώρες με ομοσπονδιακό πολιτικό σύστημα (όπως η Γερμανία, η Αυστρία, το Βέλγιο και η Ισπανία με τις αυτόνομες περιφέρειες) είναι τα πιο σημαντικά σχετικά με τις

καθοριστικής σημασίας αποφάσεις για τη χάραξη και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και για τον καθορισμό της ουσίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες της ΕΕ. Το κεντρικό επίπεδο διατηρεί εξίσου σημαντικό ρόλο και για τις υπόλοιπες αρμοδιότητες σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Ισπανία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Γαλλία, η Ιταλία.

Τη σημασία της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, τονίζουν και στοιχεία από την έκθεση του ΟΟΣΑ (Teachers Matter, 2005). Στην έκθεση αυτή, επισημαίνεται ότι για τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, πρέπει να δοθεί ουσιαστικότερος ρόλος στα σχολεία αναφορικά με την επιλογή των εκπαιδευτικών. Υπογραμμίζει επίσης, ότι μία τέτοιου είδους προσέγγιση είναι πιο αποτελεσματική, όπου λαμβάνονται παράλληλα μέτρα προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία της αποδοτικότητας και της ισονομίας. Τέτοιου είδους μέτρα περιλαμβάνουν: ανάπτυξη δεξιοτήτων των διευθυντών σχολείων όσον αφορά τη διαχείριση προσωπικού, παροχή στα σχολεία μειονεκτικών περιοχών περισσότερων πόρων για την πρόσληψη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και βελτίωση της ροής πληροφοριών και της επίβλεψης στην αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών. «Η επιτυχής αποκέντρωση της διαχείρισης προσωπικού (και γενικότερα η λήψη αποφάσεων στα σχολεία) απαιτεί από τις κεντρικές και περιφερειακές αρχές να διαδραματίζουν δυναμικό ρόλο ως προς τη διασφάλιση επαρκούς και δίκαιης κατανομής του δυναμικού των εκπαιδευτικών σε όλη τη χώρα».

Επιπλέον, πολλές χώρες έχουν στρέψει το δημόσιο και κρατικό ενδιαφέρον από τον έλεγχο των πόρων και του περιεχομένου της μάθησης στα αποτελέσματα. Μερικές χώρες έχουν κάνει μεγαλύτερες προσπάθειες να αποκεντρώσουν τη διαδικασία αποφάσεων, ενθαρρύνοντας την άμεση ανταπόκριση σε τοπικές ανάγκες και στην ενίσχυση της λογοδοσίας. Η αξιολόγηση του προγράμματος PISA (Pisa in Focus, OECD 2011) δείχνει μια σαφή σχέση μεταξύ της σχετικής αυτονομίας των σχολείων στη διαχείριση πολιτικών διδασκαλίας και πρακτικών και στα αποτελέσματα ανά τα συστήματα όταν η αυτονομία συνδυάζεται με τη λογοδοσία. Ο βαθμός κατά τον οποίο οι μαθητές και οι γονείς μπορούν να επιλέξουν σχολεία και ο βαθμός κατά τον οποίο τα σχολεία θεωρούνται αυτόνομες οντότητες που λαμβάνουν ανεξάρτητες οργανωσιακές αποφάσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη περιφερειακούς, τοπικούς ή εθνικούς φορείς, ενδέχεται να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA δείχνουν ότι η αυτονομία των σχολείων στον καθορισμό της διδακτέας ύλης και των αξιολογήσεων σχετίζεται θετικά με την συνολική απόδοση του συστήματος. Για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά συστήματα που παρέχουν στα σχολεία μεγαλύτερη διακριτική ευχέρεια στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την πολιτική αξιολόγησης μαθητών, τα μαθήματα που προσφέρονται, το περιεχόμενό τους και τα βιβλία που χρησιμοποιούνται, είναι συνήθως εκπαιδευτικά συστήματα που σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις.

Σε επίπεδο χωρών, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των σχολικών μονάδων που έχουν οι ίδιες την ευθύνη του προσδιορισμού και της λεπτομερούς επεξεργασίας των αναλυτικών τους προγραμμάτων και των τρόπων αξιολόγησης, τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα ολόκληρου του σχολικού συστήματος, ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το εθνικό εισόδημα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που εκχωρούν στις σχολικές μονάδες μεγαλύτερη διακριτική ευχέρεια ως προς την επιλογή πολιτικών αξιολόγησης των μαθητών, τα προσφερόμενα μαθήματα, το περιεχόμενο αυτών

των μαθημάτων και τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται, είναι τα συστήματα που έχουν να επιδείξουν τις υψηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου γενικότερα. Αυτή η σχέση παρατηρείται παρόλο που το να έχει ένα μεμονωμένο σχολείο την ευθύνη σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων δεν συνδέεται πάντα με καλύτερη επίδοση για το μεμονωμένο σχολείο.

Στην Ελλάδα, το επίπεδο σχολικής ευθύνης που αναφέρεται από τους διευθυντές ως προς την ανάπτυξη της διδακτέας ύλης και των αξιολογήσεων είναι το χαμηλότερο μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ. Στη χώρα μας, το 20% των μαθητών βρίσκεται σε σχολεία των οποίων οι διευθυντές αναφέρουν ότι μόνο οι διευθυντές ή/και οι καθηγητές έχουν μερίδιο ευθύνης στην καθιέρωση πολιτικών αξιολόγησης μαθητών (μέσος όρος του ΟΟΣΑ 66%), το 6% ανέφερε ότι μόνο οι διευθυντές ή/και οι καθηγητές έχουν αρκετή ευθύνη για την απόφαση των προσφερόμενων μαθημάτων (μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 50%), το 1% ανέφερε ότι μόνο οι διευθυντές ή/και οι καθηγητές έχουν αρκετή ευθύνη για τα προσφερόμενα μαθήματα (μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 50%), το 1% ανέφερε ότι μόνο οι διευθυντές ή/ και καθηγητές έχουν αρκετή ευθύνη για τον καθορισμό του περιεχομένου των μαθημάτων (μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 45%), και το 7% ανέφεραν ότι μόνο οι διευθυντές ή/ και οι καθηγητές έχουν αρκετή ευθύνη στην επιλογή των βιβλίων που χρησιμοποιούνται (ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 78%).

Σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, οι μαθητές ενθαρρύνονται ή ακόμα και υποχρεώνονται να πηγαίνουν στο σχολείο της γειτονιάς τους. Εντούτοις, οι μεταρρυθμίσεις τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλές χώρες έδωσαν μεγαλύτερη εξουσία στους γονείς και τους μαθητές να επιλέγουν σχολεία που ικανοποιούν καλύτερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες ή προτιμήσεις τους. Το σκεπτικό ήταν πως αν οι μαθητές και οι γονείς έχουν σωστή πληροφόρηση και επιλέξουν σχολεία βάσει ακαδημαϊκών κριτηρίων, αυτό θα ενισχύσει τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων και θα δημιουργήσει κίνητρα για τα ιδρύματα να οργανώσουν προγράμματα και να διδάσκουν με τρόπο που να ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους, μειώνοντας έτσι το κόστος μιας αποτυχημένης επιλογής.

Σε μερικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία δεν ανταγωνίζονται μόνο για εγγραφές αλλά και για επιχορηγήσεις. Ένας τύπος είναι άμεση επιχορήγηση από το δημόσιο σε ιδρύματα που έχουν αυτόνομη διαχείριση, βάσει εγγραφών ή μαθητικών ωρών διδασκαλίας. Μια άλλη μέθοδος είναι, για παράδειγμα, να δίνονται χρήματα στους μαθητές και τις οικογένειές τους μέσω υποτροφιών ή κουπονιών για να τα εξαργυρώνουν σε δημόσια ή ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο ανταγωνισμός και οι επιδόσεις μεταξύ των σχολείων μιας χώρας φαίνεται πως σχετίζονται. Όταν, όμως, λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών και των σχολείων, η σχέση αποδυναμώνεται, μιας και οι ευνοούμενοι μαθητές είναι πιθανότερο να φοιτήσουν σε σχολεία που ανταγωνίζονται για εγγραφές. Αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι οι κοινωνικοοικονομικά ευνοούμενοι μαθητές, που τείνουν να επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες, είναι επίσης πιθανότερο να φοιτήσουν σε σχολεία που ανταγωνίζονται για εγγραφές, ακόμα κι αν λάβουμε υπόψη την τοποθεσία και την παρακολούθηση σε ιδιωτικά σχολεία. Στην Ελλάδα, ο σχολικός ανταγωνισμός δεν σχετίζεται με τις επιδόσεις ακόμα κι αφού ληφθεί υπόψη το κοινωνικοοικονομικό και δημογραφικό υπόβαθρο των μαθητών και των σχολείων.

Γιατί, όμως, είναι πιθανότερο οι κοινωνικοοικονομικά ευνοούμενοι μαθητές να φοιτούν σε σχολεία της επιλογής τους; Για να κατανοήσει τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς επιλέγουν σχολείο για τα παιδιά τους, το πρόγραμμα PISA έθεσε μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με την επιλογή σχολείων στο ερωτηματολόγιο για τους γονείς που διανεμήθηκε σε οχτώ χώρες του ΟΟΣΑ (δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα από γονείς για την Ελλάδα). Κατά μέσο όρο, οι κοινωνικοοικονομικά μη ευνοούμενοι γονείς είναι κατά 13 ποσοστιαίες μονάδες περισσότερο πιθανό να αναφέρουν αυτό που θεωρούν «χαμηλά έξοδα» και «οικονομική βοήθεια» ως καθοριστικούς παράγοντες στην επιλογή σχολείου. Ενώ γονείς από κάθε υπόβαθρο αναφέρουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ως σημαντικό παράγοντα κατά την επιλογή σχολείου για τα παιδιά τους, οι κοινωνικοοικονομικά ευνοούμενοι γονείς είναι, κατά μέσο όρο, 10 ποσοστιαίες μονάδες πιο πιθανόν να θεωρήσουν αυτό τον παράγοντα ως «πολύ σημαντικό» σε σχέση με τους μη ευνοούμενους γονείς. Είναι πιθανόν να υπάρχουν διαφορές στους λόγους που έχουν οι γονείς, εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών κριτηρίων, γιατί οι προτεραιότητες ορισμένων ικανοποιούνται ήδη σε σχολεία που είναι διαθέσιμα για ευνοούμενους γονείς. Εντούτοις, αυτές οι διαφορές δείχνουν ότι οι μη ευνοούμενοι γονείς θεωρούν ότι έχουν πολύ λιγότερες επιλογές σχολείων για τα παιδιά τους εξαιτίας οικονομικών περιορισμών. Αν τα παιδιά προερχόμενα από αυτό το υπόβαθρο δεν μπορούν να φοιτήσουν σε σχολεία υψηλών επιδόσεων εξαιτίας των υψηλών σχολικών δίδακτρων, τότε τα εκπαιδευτικά συστήματα που προσφέρουν στους γονείς μεγαλύτερη επιλογή σχολείων θα είναι λιγότερο αποτελεσματικά ως προς τη βελτίωση των επιδόσεων του συνόλου των μαθητών.

Το πρόγραμμα αξιολόγησης PISA (Pisa in Focus, OECD 2011) κατατάσσει τις χώρες του ΟΟΣΑ σε τέσσερις ομάδες, οι οποίες μοιράζονται παρόμοια χαρακτηριστικά στον τρόπο με τον οποίο επιτρέπουν στους γονείς και τα σχολεία να λαμβάνουν αποφάσεις που επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η ομαδοποίηση αυτή βασίζεται στα επίπεδα σχολικής αυτονομίας και σχολικού ανταγωνισμού. Δύο κατηγορίες διακρίνονται για κάθε μία από αυτές τις παραμέτρους, ενώ τέσσερις ομάδες δημιουργούνται βάσει της σχέσης μεταξύ αυτών των παραμέτρων:

- Τα εκπαιδευτικά συστήματα που προσφέρουν αυτονομία στα σχολεία κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας ύλης και των αξιολογήσεων και ενθαρρύνουν μεγαλύτερο ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων
- Τα εκπαιδευτικά συστήματα που προσφέρουν χαμηλά επίπεδα αυτονομίας και περιορίζουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων *
- Τα εκπαιδευτικά συστήματα που προσφέρουν υψηλή αυτονομία στα σχολεία, αλλά περιορισμένο ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων *
- Τα συστήματα που προσφέρουν χαμηλά επίπεδα αυτονομίας στα σχολεία αλλά ενθαρρύνουν ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων.

Στις χώρες του ΟΟΣΑ, το πιο σύνηθες σχήμα είναι εκείνο που δίνει στα σχολεία την ελευθερία να παίρνουν αποφάσεις για την ύλη, αλλά περιορίζει τον ανταγωνισμό για εγγραφές μεταξύ των σχολείων. Αυτά τα συστήματα έχουν σχετικά περιορισμένα επίπεδα επιλογών για γονείς και μαθητές και υπάρχει χαμηλός ανταγωνισμός για εγγραφές μεταξύ των σχολείων. Σε αυτές τις χώρες δεν είναι διαθέσιμα πολλά ιδιωτικά σχολεία.

Τα συστήματα που προσφέρουν σχετικά χαμηλά επίπεδα αυτονομίας στα σχολεία και περιορισμένες επιλογές στους γονείς είναι επίσης σχετικά συνήθη στις χώρες του ΟΟΣΑ: τέσσερις χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, παρουσιάζουν αυτό το σχήμα. Έξι άλλες χώρες του ΟΟΣΑ προσφέρουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας και επιλογών, είτε με τη μορφή υψηλού επιπέδου ιδιωτικών σχολείων είτε ως ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων για εγγραφές. Στα συστήματα αυτά, τα σχολεία έχουν την ελευθερία να επιλέξουν μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους εκμάθησης, ενώ γονείς και μαθητές μπορούν να επιλέξουν μεταξύ διαφόρων σχολείων για εγγραφή.

Ως καταληκτικό συμπέρασμα θα μπορούσε να διαπιστωθεί ότι η μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αναλυτικά προγράμματα, αξιολογήσεις και κατανομή πόρων, τείνει να σχετίζεται με καλύτερες επιδόσεις, ιδιαίτερα όταν στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων κυριαρχεί κουλτούρα λογοδότησης. Στο πλαίσιο αυτό, βασική διαπίστωση του προγράμματος PISA είναι ότι οι χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις έχουν μετακινηθεί από συγκεντρωτικά σε πιο αποκεντρωμένα συστήματα στο πλαίσιο των εθνικών τους στόχων, των υποστηρικτικών δομών και της λογοδοσίας. Οι εν λόγω χώρες εστιάζουν στο σχολείο ως τη μονάδα που πρέπει να βελτιωθεί: δημιουργία ενός οργανωτικού πλαισίου και ευελιξίας για τους εκπαιδευτικούς, υπό την εκπαιδευτική ηγεσία ενός διευθυντή σχολείου και συνεργασία για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Βέβαια, η αποκέντρωση δεν αποτελεί τη μοναδική λύση στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος και για το λόγο αυτό υπάρχει μια μεγάλη συζήτηση αλλά και ενέργειες για το βαθμό της αποκέντρωσης αλλά και την οργάνωσή της. Συνέπεια αυτών των συζητήσεων και αμφισβητήσεων είναι ότι δεν μπορεί κανείς με βεβαιότητα να τοποθετηθεί απόλυτα υπέρ ή κατά της αποκέντρωσης αλλά θα πρέπει να την εξετάζει μέσα από μια συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, η Κυβέρνηση Θάτσερ θεώρησε ότι το αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας είναι «σπάταλο» και πρέπει να συγκεντρωθεί, με δεδομένο ότι τα αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ, είναι σχεδόν 20-30% πιο ακριβά από τα αντίστοιχα συγκεντρωτικά.

Η πορεία προς την αποκέντρωση και επαγωγικά την αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων συναντά πολλά εμπόδια που προέρχονται είτε από συνεχείς μεταβαλλόμενους πολιτικούς προσανατολισμούς και έλλειψη σαφών στόχων είτε από αντιστάσεις των πολιτών και των εκπαιδευτικών που μπορεί να προέρχονται από τις προσδοκίες, τις αναπαραστάσεις, τις αξίες, τις νοοτροπίες ή και τις κουλτούρες που προσανατολίζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους έναντι των αλλαγών που προωθεί μια όδευση προς την αποκέντρωση. Ακόμη, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι ραγδαίες αλλαγές των κοινωνιών τα τελευταία τουλάχιστον τριάντα χρόνια που έχουν επιβάλλει νέους στόχους και λειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, που δίνουν στη γνώση -μέσω της ανάπτυξής της και της ταχύτητας κυκλοφορίας της- νέες προοπτικές αλλά και δημιουργούν ανισότητες στις κοινωνίες.

Το μόνο ασφαλές που μπορεί να υποστηριχτεί, με βάση το σχήμα της αλληλεξάρτησης των συντελεστών εκπαίδευσης (κράτος, εκπαιδευτικοί, γονείς), είναι ότι οι αποκεντρωτικές τάσεις εξασφαλίζουν τη δημοκρατία στο εκπαιδευτικό σύστημα, από την άλλη όμως πλευρά δίνεται η δυνατότητα στο κράτος, το οποίο διατηρεί σε κάθε περίπτωση το στρατηγικό μάνατζμεντ, να επιλέγει τη δυάδα των κορυφών του τριγώνου, προσδιορίζοντας έτσι και το αντίστοιχο μοντέλο

ρύθμισης του συστήματος. Η επιλογή του μοντέλου ρύθμισης είναι κατεξοχήν πολιτική και προσδιορίζεται από τα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της χώρας, αλλά και τους όρους και προϋποθέσεις που επιβάλλει το Ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον της χώρας.

Παράλληλα, η έκθεση του ΟΟΣΑ «Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας» (OECD, 2008a), υπογραμμίζει τον κρίσιμο ρόλο των διευθυντών των σχολείων που έχει πολύ θετική επίδραση στη σχολική μάθηση. Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής και οι ασκούντες συναφή επαγγέλματα πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι ρόλοι και οι ευθύνες που συνδέονται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα βρίσκονται στο επίκεντρο της πρακτικής της σχολικής ηγεσίας. Η μελέτη αναγνωρίζει τέσσερις βασικούς τομείς ευθύνης ως βασικούς για την σχολική ηγεσία, προκειμένου να βελτιώσει τα αποτελέσματα των μαθητών:

- Υποστήριξη, αξιολόγηση και ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών: Η διοίκηση των σχολείων πρέπει να είναι ικανή να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις τοπικές ανάγκες, να προωθεί την εργασία των εκπαιδευτικών σε ομάδες και να ασχολείται με την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Στοχοθέτηση, αξιολόγηση και λογοδοσία: Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής πρέπει να διασφαλίζουν ότι η σχολική ηγεσία έχει τη διακριτική ευχέρεια να καθορίζουν τον προσανατολισμό και να βελτιστοποιούν την ικανότητά τους να δημιουργούν σχολικά προγράμματα και στόχους και να παρακολουθούν την πρόοδό τους, χρησιμοποιώντας στοιχεία προκειμένου να βελτιώνουν την πρακτική.
- Στρατηγική διαχείριση οικονομικών και ανθρωπίνου δυναμικού: Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες οικονομικής διαχείρισης των ομάδων σχολικής ηγεσίας, παρέχοντας επιμόρφωση στα στελέχη, θεσπίζοντας τον ρόλο οικονομικού διευθυντή εντός της σχολικής ηγεσίας, ή παρέχοντας υπηρεσίες οικονομικής υποστήριξης στα σχολεία. Επιπρόσθετα, η διοίκηση του σχολείου πρέπει να μπορεί να επηρεάζει αποφάσεις πρόσληψης εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιώνουν την αντιστοίχιση μεταξύ των υποψηφίων και των αναγκών του σχολείου τους.
- Συνεργασία με άλλα σχολεία: Η νέα αυτή διάσταση της ηγεσίας πρέπει να αναγνωριστεί ως συγκεκριμένος ρόλος των στελεχών διοίκησης του σχολικής μονάδας. Μπορεί να προσδώσει πλεονεκτήματα στα σχολικά συστήματα στο σύνολό τους και όχι μόνο στους μαθητές ενός μόνο σχολείου. Ωστόσο, τα στελέχη διοίκησης της σχολικής μονάδας, πρέπει να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους προκειμένου να ασχολούνται με θέματα πέραν των συνόρων του σχολείου τους. (ΟΟΣΑ, 2008a).

Στην ίδια έκθεση ο ΟΟΣΑ καταλήγει: Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν περιορίζεται σε επίσημα γραφεία ή επίσημες θέσεις, αλλά πρέπει να κατανέμεται σε περισσότερα άτομα σε ένα σχολείο. Διευθυντές σχολείων, διοικητικοί διευθυντές, ακαδημαϊκοί, επικεφαλές τμημάτων και εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν ως ηγέτες στη σχολική εκπαίδευση με στόχο την εκμάθηση. Η ακριβής κατανομή των διαφόρων μορφών συνεισφοράς ενδέχεται να ποικίλει. Απόψεις όπως η δομή της διοίκησης και της διαχείρισης, το ύψος της αυτονομίας που μπορεί να υπάρχει σε επίπεδο

σχολικής μονάδας, οι προδιαγραφές λογοδοσίας, το μέγεθος σχολείου και η πολυπλοκότητα, και το επίπεδο επίδοσης των μαθητών μπορούν να διαμορφώσουν τον τύπο και τα πρότυπα της σχολικής ηγεσίας. Έτσι οι διευθυντές των σχολείων όχι μόνο πρέπει να είναι διαχειριστές, αλλά και ηγέτες του σχολείου ως διδακτικού οργανισμού. Δρουν διαδραστικά με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να δημιουργήσουν μία παραγωγική, συνεκτική μαθησιακή κοινότητα (Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας, OECD 2008a).

Στον αντίποδα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όντας ένας από τους βασικούς μηχανισμούς του ελληνικού κράτους, είναι και αυτό γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό, ιεραρχικά δομημένο (Σαματάς, 1995) και όπως σημειώνει ο Καζαμιάς (1993), λειτουργεί ως σύστημα πολιτικο-ιδεολογικού ελέγχου της εκπαίδευσης. Ο Παπακωνσταντίνου (1994) σημειώνει πως η αναφορά στο κράτος συνδέεται με το γεγονός ότι απ' αυτό πηγάζουν όλες οι μορφές εξουσίας και από τα χαρακτηριστικά του εξαρτάται η κρατική εξουσία που οργανώνει, διευθύνει και διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα.

Κατά συνέπεια, στην Ελλάδα, η διαδικασία της αποκέντρωσης έχει μέχρι τώρα επικεντρωθεί κυρίως σε οικονομικά θέματα, τα οποία μεταφέρθηκαν σε σημαντικό βαθμό στους δήμους και επίσης δόθηκε γνωμοδοτικός ρόλος στη λήψη των σχετικών αποφάσεων σε όργανα λαϊκής συμμετοχής (Σχολική Επιτροπή, Σχολικό Συμβούλιο, Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας, Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας). Έτσι, η παρέμβαση της τοπικής αυτοδιοίκησης στην παιδεία, πέρα από την ύπαρξη κάποιων εξαιρέσεων, γενικά παραμένει περιορισμένη, ακόμη και μετά τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Ν.1566/1985 και εστιάζεται στη θεσμικά κατοχυρωμένη συνεργασία των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τις τοπικές αρχές για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων και για την κάλυψη των λειτουργικών τους εξόδων. Έτσι η αποκέντρωση ουσιαστικών ζητημάτων της εκπαίδευσης, που είναι και το ζητούμενο, παρέμεινε μετέωρη, καθιστώντας το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας πρώτο στην κατάταξη των συγκεντρωτικών συστημάτων στην Ευρώπη (Κατσαρός, 2006).

Ως αιτίες γι' αυτήν την κατάσταση στη χώρα μας, πέρα από το περιοριστικό θεσμικό πλαίσιο, επισημαίνονται η συνήθης ανεπάρκεια των διατιθέμενων πόρων, η έλλειψη εξειδικευμένου στελεχιακού δυναμικού σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης και τα εμπόδια που θέτουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σαφέστατα, δεν θα ήταν εφικτό να συντελεστεί μια άκριτη και πιστή αντιγραφή των χαρακτηριστικών ενός αποκεντρωμένου συστήματος μιας άλλης ευρωπαϊκής χώρας, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ενταγμένα στο σύστημα διοίκησης της κάθε χώρας και αντανακλούν βασικά στοιχεία της κουλτούρας, της νοοτροπίας, του τρόπου διοίκησης και της ζωής των πολιτών της. Αυτό σημαίνει πως η κάθε χώρα κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής της πολιτικής, λαμβάνει υπόψη και το ρόλο ενός πλήθους παραγόντων, που σχετίζεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις ανεπάρκειες της τοπικής κοινωνίας, καθώς και τις οικονομικοκοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες που επικρατούν.

Επιπλέον, στη χώρα μας η συζήτηση για την αποκέντρωση χαρακτηρίζεται σχεδόν ανύπαρκτη, κυρίως λόγω των συντελεστών εκπαίδευσης, οι οποίοι φαίνονται πλήρως ικανοποιημένοι από τη σχετική αποσυγκέντρωση που εφαρμόστηκε μετά το 1984. Ωστόσο, το κράτος έχει εκφράσει επανειλημμένα την επιθυμία για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος είτε στο πλαίσιο του

εκδημοκρατισμού του είτε στο πλαίσιο περιορισμού των δραστηριοτήτων της κεντρικής εξουσίας, όπως εκφράζεται στις μέρες μας από νεοφιλελεύθερα πολιτικά ρεύματα. Επιπλέον, οι επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και άλλων διεθνών οργανισμών (όπως ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα) για επιπλέον αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του συστήματος, εναρμονίζονται με την αναγκαιότητα για επαναπροσδιορισμό και αναδιάρθρωση των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων μεταξύ των συντελεστών εκπαίδευσης. Από την πλευρά των συνδικαλιστών εκπαιδευτικών, αυτοί υιοθετούν την αποκέντρωση ως μια εναλλακτική πολιτική, χωρίς όμως να θέτουν προς συζήτηση τα αντικειμενικά προβλήματα εφαρμογής και ανάπτυξής της στα δεδομένα πολιτικά και κοινωνικοοικονομικά πλαίσια.

Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται επιτακτική η ανάγκη όχι μόνο να ασκεί η σχολική μονάδα την εκπαιδευτική πολιτική αλλά να συμμετέχει και η ίδια στη διαμόρφωσή της. Για να το επιτύχει απαιτείται αναδιοργάνωση και αλλαγή κουλτούρας που θα δίνει έμφαση σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας, δράσης και έρευνας σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας με ταυτόχρονη μετατροπή του εκπαιδευτικού σε ευαίσθητο αποδέκτη της μικροκοινωνίας του σχολείου μέσα από την ανάδειξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Τα παραπάνω προϋποθέτουν προώθηση των δυνατοτήτων της με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού της και ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς και άλλους τοπικούς φορείς (Μαυρογιώργος, 1999).

Ωστόσο, εφόσον μια απόπειρα αντιγραφής ενός πλήρως αποκεντρωμένου μοντέλου στην εκπαίδευση θα ναυαγούσε στη χώρα μας γιατί δεν θα υπήρχε το απαραίτητο υπόβαθρο να τη στηρίξει, η ευρωπαϊκή πραγματικότητα θα μπορούσε να μας διδάξει και να ωθήσει τη χώρα μας να αξιοποιήσει ορισμένα από τα θετικά στοιχεία, όπως την ενεργότερη παρουσία της τοπικής αυτοδιοίκησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Μελετητές που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο ζήτημα (Αγγελάκος Κ. και συν.- Μελέτη ΕΕΤΑΑ για λογαριασμό της ΚΕΔΚΕ, 2006) υποστηρίζουν ότι προσαρμόζοντας την ευρωπαϊκή πραγματικότητα στα ελληνικά δεδομένα, ενδεχομένως να προκύψει ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Έτσι σε μελέτη τους που εκπόνησαν σχετικά με την αξιοποίηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας, θεωρούν ότι η Τοπική Αυτοδιοίκηση πρέπει:

- Να υποβάλλει τεκμηριωμένες προτάσεις για την ίδρυση σχολείων, να συμμετέχει ουσιαστικά στην ανέγερση των σχολικών κτιρίων και να έχει την κύρια ευθύνη της μελέτης, της τεχνικής επίβλεψης αλλά και της διαχείρισης των σχετικών οικονομικών πόρων, για να επιταχυνθούν οι διαδικασίες εύρεσης κατάλληλων χώρων αλλά και υποβολής πολλών και διαφορετικών μελετών προσαρμοσμένων στην αισθητική και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.
- Να συμμετέχει θεσμοθετημένα σε σημαντικές μορφές παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Τέτοιες είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικών δομών παροχής τεχνικής εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. Ένα πρώτο βήμα θα ήταν η μεταφορά των σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ στην ευθύνη των δήμων.
- Να αναλάβει εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες μέσω νομοθετικής ρύθμισης για παροχή μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα.

- Η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας να διαμορφώνει στην αρχή κάθε εκπαιδευτικής περιόδου συγκεκριμένο Εκπαιδευτικό Πλάνο για την οργάνωση, την επιτυχή λειτουργία, την οικονομική στήριξη των τοπικών εκπαιδευτικών μονάδων και προγραμμάτων, το οποίο να εγκρίνεται από το δημοτικό συμβούλιο. Παράλληλα να υφίσταται συνεργασία με τους διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του πλάνου αυτού.
- Να διευρυνθούν οι δυνατότητες χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της τοπικής αυτοδιοίκησης, μέσα από τη μεταφορά πόρων από την κρατική φορολογία στους δήμους αποκλειστικά όμως, για θέματα εκπαίδευσης, μέσα από την παροχή ποικίλων εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών υπηρεσιών, καθώς και μέσω ανάληψης πρωτοβουλιών για την αναζήτηση επιχορηγήσεων προς τα σχολεία ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα των δήμων από ποικίλους τοπικούς φορείς.
- Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στον εμπλουτισμό των Προγραμμάτων Σπουδών. Αυτό σημαίνει παροχή δυνατότητας ενός μέρους (30%) του Προγράμματος Σπουδών των σχολείων να διαμορφώνεται από τις δημοτικές επιτροπές παιδείας και τις σχολικές μονάδες με στόχο τη σύνδεσή τους με τις πνευματικές, οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες των τοπικών κοινωνιών.

Σημαντική είναι η υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, όπως πρωτοβουλία δόκιμης διοικητικής αυτονόμησης, θετικής στάσης και υιοθέτησης νέων μεθόδων και πιλοτικών προγραμμάτων και συνεργατικότητας στην εφαρμογή καινοτομιών. Η άσκηση εκπαιδευτικών καινοτομιών και αλλαγών θεωρείται επιτυχημένη όταν γίνεται κατανοητή στο επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Η αποδοτική εκτέλεση πρέπει να περιλαμβάνει: ενιαίο όραμα και στόχους – σχέδιο – επιθεωρήσεις προόδου – συμμετοχή των κατάλληλων ανθρώπων στον κατάλληλο χρόνο – έλεγχο διαδικασίας. Ο απολογισμός πρέπει να είναι συνεχής ώστε να γίνεται έγκαιρα η ανατροφοδότηση και αξιολόγηση σύνδεσης με το όραμα και επίτευξης των στόχων.

2.6 Προβληματισμοί και μελλοντικοί προσανατολισμοί των εκπαιδευτικών μοντέλων διοίκησης

Η αλλαγή του τρόπου διοίκησης και η σταδιακή αποκέντρωση του συστήματος θα σημάνει αυτόματα και την αλλαγή της πολιτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και την αλλαγή στον τρόπο ρύθμισης και διοίκησης του συστήματος και των εκπαιδευτικών μονάδων.

Παράλληλα, θα πρέπει να επισημάνουμε την επίδραση του επιχειρηματικού μάντζμεντ στη διοίκηση της εκπαίδευσης κατά τα τελευταία χρόνια, γεγονός που σηματοδοτεί την επικράτηση της τεχνοκρατικής αντίληψης στην εκπαίδευση εστιάζοντας βασικά στις εκροές και στην αποτελεσματικότητα του συστήματος και ιδιαίτερα στην ανταπόκριση του σχολείου σ' αυτά που υπόσχεται στους γονείς (καταναλωτές). Έτσι το σχολείο, προκειμένου να αντεπεξέλθει καλύτερα στους στόχους του, απαιτεί την αυτοτέλεια (σχετική ή ολική) της σχολικής μονάδας. Αυτή ωθεί τους εκπαιδευτικούς να γίνουν περισσότερο επαγγελματίες, να αναπτύξουν τη συνεργατική εργασία στο σχολείο και να ανταποκριθούν στην πίεση του περιβάλλοντος που απαιτεί από τους

εκπαιδευτικούς να λειτουργούν στη λογική της συσχέτισης των στόχων με τα μέσα και τα αποτελέσματα.

Καταλήγοντας, επιλογή της *αποκέντρωσης*, η *αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας*, η εισαγωγή *επιχειρηματικής λογικής* στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, η ρύθμιση μέσω της *αγοράς* του εκπαιδευτικού συστήματος για να επιτύχουν απαιτείται έρευνα, διαπραγμάτευση με τους συντελεστές της εκπαίδευσης και διαμόρφωση σαφών και αποδεκτών στόχων, κυρίως, όμως, την επεξεργασία στρατηγικής για την υλοποίηση του επιλεγέντος μοντέλου ρύθμισης του συστήματος.

Η διεθνής ευρωπαϊκή εμπειρία (Γαλλία, Ισπανία, Βέλγιο, Πορτογαλία κλπ.) δείχνει ότι η πορεία αυτή προς την αποκέντρωση δεν (πρέπει να) γίνεται ξαφνικά, γιατί μια άμεση αναδιάρθρωση των αρμοδιοτήτων μεταξύ κέντρου και περιφέρειας και όχι σταδιακή προσαρμογή μπορεί να προκαλέσει αποδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, αποτελείται από «βήματα» τα οποία προκύπτουν μέσα από μια στρατηγική, που οδηγεί σε ένα στρατηγικό προγραμματισμό και ένα πρόγραμμα το οποίο για να υλοποιηθεί χρειάζεται τη συμμετοχή των συντελεστών της εκπαίδευσης, χρόνο και χρήμα, δεδομένου ότι το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης κοστίζει περισσότερο από ένα συγκεντρωτικό και κυρίως απαιτείται αξιολόγηση του κάθε «βήματος» για να προχωρήσουμε στο επόμενο. Η αξιολόγηση θα αναδεικνύει την επιτυχία των στόχων της πορείας αποκέντρωσης καθώς και των προβλημάτων-αστοχιών και έτσι θα συμβάλει στη διαμόρφωση διορθωτικών ενεργειών, ώστε να υλοποιούνται καλύτερα οι προβλεπόμενες δράσεις και να επιτυγχάνονται οι στόχοι του προγράμματος αποκέντρωσης.

Ταυτόχρονα, θα δίνει τη δυνατότητα στους συντελεστές της εκπαίδευσης σε κάθε στάδιο της πορείας αποκέντρωσης να προσαρμόζουν τη λειτουργία τους μέχρι του σημείου που θα δημιουργηθεί στο τέλος της πορείας μια κουλτούρα αποκέντρωσης, όπου πραγματικά αυτοί οι συντελεστές εκπαίδευσης θα λειτουργούν ολοκληρωμένα για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών εκπαίδευσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Αν η αξιολόγηση σε κάποια φάση της πορείας (αποκέντρωσης) αναδείξει προβλήματα ισορροπίας (εκπαιδευτικά, κοινωνικά, πολιτικά, ανισοτήτων κλπ.) στη λειτουργία του συστήματος, τότε η πορεία σταματά μέχρι να επέλθει πάλι ισορροπία και συνεχίζει πάλι ή η αποκέντρωση ολοκληρώνεται σ' αυτό το στάδιο, γεγονός που πιστοποιεί και τα διαφορετικά μοντέλα αποκέντρωσης που όπως αναφέρθηκε εμφανίζονται σήμερα σε διεθνές επίπεδο.

Για να διαμορφωθεί μια άλλη κουλτούρα και να αλλάξουν οι δομές της εκπαιδευτικής μονάδας (Hargreaves A., 1994, Fullan M. & Hargreaves A., 1992) πρέπει να γίνουν αλλαγές που θα στοχεύουν σε βελτίωση: συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και αποτελεσμάτων μάθησης και θα αφορούν (Timar T., 1989) στην:

- Εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα..
- Πολιτική και τεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο (συνδικάτα, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές).
- Προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για πειραματισμούς με αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας.
- Αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα, με έμφαση σε ηγεσία που

εμψυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί.

Έτσι θα διαμορφωθεί ένα πλαίσιο λειτουργίας που θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της ανάδειξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της. Το μοντέλο διοίκησης που προτείνεται είναι το συνεργατικό (Bush T., 1995) που στηρίζεται:

- στις δημοκρατικές αρχές για λήψη αποφάσεων
- στην αυθεντία και άποψη του ειδικού (εκπαιδευτικού) και όχι του διευθυντή
- στο κοινό όραμα για το σχολείο
- στο μικρό μέγεθος ομάδων για εξασφάλιση συνολικής συμμετοχής και
- στην κοινή αποδοχή των προ-συμφωνηθέντων αποφάσεων.

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική μονάδα θα μπορεί να παρεμβαίνει μερικώς σε θέματα συναφή με:

- Αναλυτικό πρόγραμμα
- Διδασκαλία (επιλογή αποτελεσματικότερων μέσων και μεθόδων διδασκαλίας)
- Κατανομή εξουσίας ανάλογα με τις δυνατότητες και επιθυμίες των μελών της
- Επιλογή και αξιοποίηση χώρων, υλικών και μέσων διδασκαλίας
- Αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της
- Διαχείριση των οικονομικών της και
- Αξιοποίηση του χρόνου της

Επιπλέον, θα δημιουργηθεί κουλτούρα συνεργατικότητας που θα:

- προωθεί το όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας, το ύφος και το επαγγελματικό της ήθος
- αναγνωρίζει την αξία ατόμων – ομάδων
- απαιτεί ένα περισσότερο εμψυχωτικό, συντονιστικό και διευκολυντή μιας συλλογικής συνεργατικής διαδικασίας ρόλο διευθυντή

Η στήριξη και ισχυροποίηση του ρόλου των ανθρώπων, η αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία, το αίσθημα υπερηφάνειας για το σχολείο και η αίσθηση της κοινότητας είναι αποτελέσματα της νέας κουλτούρας (Ανθοπούλου, 1999).

Υπό το πρίσμα των νέων συνθηκών οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, βασικές ευθύνες του διευθυντή είναι να (Morris & Everard, 1999):

- συμβιβάζει, εξισορροπεί και επιλύει συγκρούσεις συμφερόντων, αντικρουόμενες αξίες, απόψεις και εκτιμήσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου
- εποπτεύει άγραφα συμβόλαια αμοιβαίας ευθύνης (το σχολείο συνάπτει συμφωνίες για παροχή ανταλλαγμάτων σε οφέλη που του προσφέρονται)

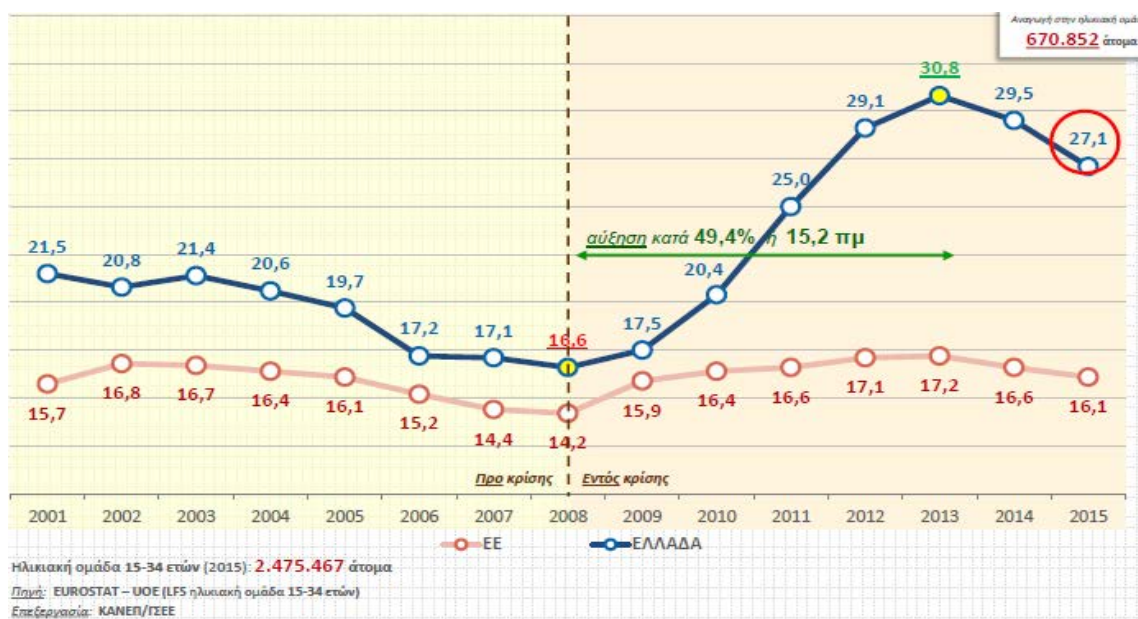
- θέσει λειτουργικούς στόχους σε άμεση σχέση εξάρτησης με τους στρατηγικούς που να είναι μετρήσιμοι και επιβεβαιώσιμοι, λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές δυνατότητες, το περιβάλλον και τις αδυναμίες του σχολείου
- διαγνώσει επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών
- φροντίσει για ορθή διαμόρφωση δυναμικά ισορροπημένων ομάδων μέσα από αλληλοεξουδετέρωση επιδρώντων αντίρροπων δυνάμεων, ώστε να διευθετηθούν οι συγκρούσεις (διαπροσωπικές, δι-ομαδικές, ατόμων-ομάδων), λόγω διαφορετικών συμφερόντων, συστήματος αξιών και στόχων, εκπαίδευσης, οργανωτικής δομής του σχολείου (γραφειοκρατία, μέγεθος σχολείου, ανομοιογένεια προσωπικού, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής) ή προβληματικής επικοινωνίας και ανεπαρκούς ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των μετεχόντων.

Κλείνοντας, θα πρέπει να τονιστεί πριν από οποιαδήποτε επιχειρούμενη πορεία αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να έχει προηγηθεί μια διοικητική μεταρρύθμιση, να έχει δοκιμαστεί από πλευράς αξιοπιστίας, σταθερότητας, κοινωνικής συμμετοχής, δημοκρατικών αρχών, λειτουργικότητας, αποτελεσματικότητας και ορθολογικής διαχείρισης των πόρων. Συνολικά, να έχει διαμορφωθεί μια κουλτούρα αποκέντρωσης και σταδιακά να προχωρήσουμε σε μια αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Διαφορετικά, δε θα πρόκειται για διοικητική αποκέντρωση, αλλά για αποκέντρωση αρμοδιοτήτων στη λειτουργία του συστήματος.

3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Σύγχρονες οικονομικές συνθήκες και ο ρόλος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Στις μέρες μας, η ευρωπαϊκή ήπειρος προσπαθεί να ανακάμψει από μια σοβαρή χρηματοπιστωτική κρίση, ενώ τα ποσοστά ανεργίας, ιδίως για τους νέους, παραμένουν ιδιαίτερα υψηλά. Στη χώρα μας το ποσοστό των νέων ανέργων, ηλικίας 15-24 ετών ανήλθε στα 47,3 % το 2016 (eurostat – επεξεργασία ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017). Επιπλέον, η χώρα μας κατείχε το 2015 την πρώτη θέση στην Ε.Ε των 28 στην ανεργία των νέων που είναι ταυτόχρονα εκτός εκπαίδευσης/κατάρτισης και εκτός εργασίας με ποσοστό 27,1%. Ταυτόχρονα, υπάρχουν 76 εκατομμύρια άτομα στην Ευρώπη με λίγα ή καθόλου προσόντα. Καθώς επεκτείνεται ο παγκόσμιος ανταγωνισμός, τα άτομα με λίγα ή καθόλου τυπικά προσόντα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες να βρουν απασχόληση. Παρότι οι αποδοχές των εργαζομένων με υψηλές δεξιότητες σημειώνουν κατά κανόνα αύξηση, οι αποδοχές των εργαζομένων με χαμηλές ή καθόλου δεξιότητες σημειώνουν μείωση.



Σχήμα 3. Ποσοστό νέων ηλικίας 15-34 ετών εκτός εργασίας και εκτός εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα και την Ε.Ε.

Πέραν του ανταγωνισμού που αντιμετωπίζει η Ευρώπη στην παγκόσμια οικονομία, η ευρωπαϊκή κοινωνία γερνάει. Κατά συνέπεια, οι ηλικιωμένοι εργαζόμενοι οφείλουν να βελτιώνουν και να διευρύνουν τις δεξιότητές τους μέσω της συνεχούς κατάρτισης. Η ανάγκη αυτή, σε συνδυασμό με τη χρηματοπιστωτική κρίση, επιβάλλουν τη μεταρρύθμιση των ευρωπαϊκών οικονομιών και κοινωνιών. Για να μπορέσει να υποστηριχτεί η μεταρρύθμιση αυτή, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε να ενθαρρύνει τους ενήλικες να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου.

Η σημασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης υπογραμμίζεται σε πολλά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. πολιτική της Λισσαβώνας, διαδικασία της Κοπεγχάγης). Ειδικότερα στο σημερινό ευρωπαϊκό πλαίσιο και τις ειδικές συνθήκες που διέπουν το οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) φαίνεται να αποκτά μεγαλύτερη σημασία και να αντιπροσωπεύει μια σημαντική παράμετρο η οποία στοχεύει στη βελτίωση των επαγγελματικών προσόντων των πολιτών. Κατά τον τρόπο αυτό, σύμφωνα με την οπτική της Ε.Ε., η EEK συμβάλλει στην επίτευξη των απαραίτητων συνθηκών για τη δημιουργία μιας πιο ανταγωνιστικής αγοράς και καλύτερων κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών σε όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η Ευρώπη χρειάζεται επίσης ένα ευέλικτο εργατικό δυναμικό, που να μπορεί να ανταποκριθεί στις εξελίξεις της «πράσινης οικονομίας», στον αυξημένο ανταγωνισμό και τις ταχείες τεχνολογικές εξελίξεις. Για να μπορέσει να ανταγωνιστεί στην παγκόσμια αγορά, η Ευρώπη πρέπει να είναι πιο έξυπνη και να προωθεί την ανάπτυξη κλάδων που να είναι βιώσιμοι και να μπορούν να προσαρμοστούν στις αλλαγές. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, η Ευρώπη χρειάζεται συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και των εκπαιδευόμενων. Η παροχή αποτελεσματικής και κατάλληλης κατάρτισης εγγυάται στους εργοδότες με τον καλύτερο τρόπο ότι θα μπορούν να προσλαμβάνουν άτομα με δεξιότητες που θα είναι σε θέση να οδηγήσουν την επιχείρησή τους στην επιτυχία. Δίνει επίσης περισσότερες ευκαιρίες στους εργαζόμενους, ώστε να κάνουν την επαγγελματική σταδιοδρομία που τους ικανοποιεί. Σε έναν ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο, η δια βίου μάθηση πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα – αποτελεί το κλειδί για την απασχόληση, την οικονομική επιτυχία και επιτρέπει στα άτομα να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία.

Για τους νέους η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να παρέχει εναλλακτικές λύσεις τόσο για να βρουν εργασία όσο και για να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Θα πρέπει να τους βοηθά να αποκτήσουν τις πρακτικές δεξιότητες που έχουν καίρια σημασία για πολλές θέσεις εργασίας και επίσης να διατηρούν τη δυνατότητα να αποκτήσουν υψηλότερα προσόντα. Παρέχοντας και τις δύο αυτές επιλογές η Ευρώπη μπορεί να επιτύχει το στόχο να μειωθούν σε κάτω του 10% οι νέοι που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Η ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί επίσης να συμβάλει στην επίτευξη του ευρωπαϊκού στόχου να συμμετέχει τουλάχιστον το 15% των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση.

Για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις αυτές, οι αρμόδιοι υπουργοί για την εκπαίδευση και την κατάρτιση προέβησαν σε διάφορες συμφωνίες και στρατηγικές, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα και η ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μια βασική κατεύθυνση των πρόσφατων εθνικών και ευρωπαϊκών πρωτοβουλιών για την καταπολέμηση της νεανικής ανεργίας είναι η καλύτερη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Δράσεις, όπως η «Εγγύηση για την νεολαία», η «Ευρωπαϊκή συμμαχία για τη μαθητεία», επικεντρώνονται σε νέους και νέες κάτω των 25 ετών, με στόχο να τους διασφαλίσουν μια ποιοτική προσφορά για εργασία, μαθητεία, πρακτική άσκηση ή συνέχιση της εκπαίδευσής τους, η οποία θα είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους και βέβαια θα τους καθιστούν εν δυνάμει εργαζόμενους/νες. Κρίσιμο σημείο σε αυτές τις πολιτικές είναι η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων που ζητούνται από την αγορά εργασίας.

3.2 Επαγγελματική Εκπαίδευση και ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση των νέων μένει σταθερά προσανατολισμένη στη Γενική Εκπαίδευση, που κυρίως δίνει πρόσβαση στην Ανώτατη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σε ποσοστό 70%-80% (Cedefop, 2012a. ΕΛΣΤΑΤ, 2014α, 2014β, 2016α). Αυτό αποδίδεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές και στη χρόνια προκατάληψη της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην Επαγγελματική Εκπαίδευση (Π.Ι 2009, Παϊδούση, 2016), η οποία συνδέεται εσφαλμένα με επίπονη και υποδεέστερη σωματική εργασία και με τις αντιλήψεις των γονέων που θεωρούν ότι το καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους είναι σε εργασίες «άσπρου κολάρου» που δίνονται μέσα από ανώτατες σπουδές (Cedefop, 2014. Ioannidou & Staurou, 2013). Έτσι, διαμορφώθηκε μια παράδοση προσήλωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που προσέβλεπε κατά βάση στην εργασιακή εξασφάλιση των νέων στον Δημόσιο Τομέα της χώρας. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τις πολιτικές περιφερειακής ανάπτυξης ανά την επικράτεια τις τελευταίες δεκαετίες, είχε ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση των σχολών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτή από μεγάλο ποσοστό υποψήφιων (Δημητρόπουλος, 2006).

Στον αντίποδα, η Επαγγελματική Εκπαίδευση παραμένει σταθερά η «δεύτερη επιλογή», που αφορά και προσελκύει μαθητές μειωμένων σχολικών επιδόσεων, οι οποίοι κατά κανόνα ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το κύρος της να υποβαθμίζεται συνεχώς και να αποτελεί πλέον βασικό γρανάζι του μηχανισμού που γεννά κοινωνικές ανισότητες (Ioannidou & Staurou, 2013, Cedefop 2011a, Παϊδούση 2016, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011 α και β). Το ποσοστό των μαθητών που επιλέγει την επαγγελματική εκπαίδευση διαφέρει ανά γεωγραφική περιφέρεια και κυμαίνεται από 20%-34%. Η γεωγραφική διαφοροποίηση της αναλογίας μαθητών μεταξύ επαγγελματικού και γενικού λυκείου φαίνεται πως επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, όπως η δομή της απασχόλησης ανά περιφέρεια, το βιοτικό και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών, η προσβασιμότητα στη σχολική μονάδα, κ.α. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β).

Η έλλειψη ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης οφείλεται μεταξύ άλλων, στους ασαφείς και εν μέρει χαοτικούς περιορισμούς στην πρόσβαση προς ορισμένα επαγγέλματα, καθώς και στις αλλεπάλληλες, αποσπασματικές και ελάχιστα μελετημένες μεταρρυθμιστικές απόπειρες, που δεν προσέφεραν ασφαλείς προοπτικές στους αποφοίτους της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα επαγγελματικά περιγράμματα και τα αναλυτικά προγράμματα λαμβάνουν πολύ λίγο υπόψη τις ανάγκες της οικονομίας (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011 α: Έρευνα για την κατάσταση στα ΕΠΑΛ και τις ΕΠΑΣ.).

Η διαφοροποίηση των προτιμήσεων στην επιλογή εκπαιδευτικής κατεύθυνσης, αρχίζει εκεί που ξεκινά η συζήτηση για τις αιτίες της διαχρονικής υποβάθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και για τις κατευθύνσεις και τους στόχους μιας παροντικής και μελλοντικής προσπάθειας δραστικής αναμόρφωσης και νέας ανάπτυξης της. Δεκάδες ερευνητές, στελέχη της δημόσιας διοίκησης και πολλοί άλλοι αναζητούν απαντήσεις τόσο στην ιστορική εξέλιξη της ελληνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, όσο και στη διεθνή πρακτική. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρονται ως «καλές πρακτικές» τα παραδείγματα χωρών της κεντρικής Ευρώπης που έχουν εύρωστα

συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης (π.χ. Γερμανία, Αυστρία) και για κάποιους θεωρείται βέβαιο ότι εάν η Ελλάδα ενισχύσει την επαγγελματική κατάρτιση και ιδίως εάν υιοθετήσει μορφές συνδυασμού επαγγελματικής εκπαίδευσης και απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας, τότε θα διευκολύνει και θα συντομεύσει τη μετάβαση των νέων από το σχολείο στην αγορά εργασίας, κάτι που θα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της ανεργίας.

3.2.1 Ιστορική Αναδρομή

Η δημιουργία και ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης συνδέεται στενά με τις οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε χώρα και οι οποίες καθορίζουν το σχεδιασμό και το μέλλον της (Φραγκουδάκη, 1985). Αρχικά, σκοπός της τεχνικής εκπαίδευσης ήταν να εφοδιάσει τα παιδιά της εργατικής τάξης που είχαν συγκεντρωθεί στα μεγάλα αστικά κέντρα με την στοιχειώδη βασική μόρφωση, ώστε να ενταχθούν στην αναπτυσσόμενη βιομηχανία (Banks, 1987). Η τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα κάνει την εμφάνισή της από τα πρώτα κίβλας χρόνια ίδρυσης του Ελληνικού κράτους. Με την ένθερμη υποστήριξη του τότε κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια, ιδρύεται το 1828 στην Αίγινα το Πρώτο Τεχνικό Σχολείο το οποίο δίνει έμφαση σε ειδικότητες που θα βοηθήσουν στην ανοικοδόμηση της χώρας. Παρά το γεγονός ότι η κλασική εκπαίδευση κατείχε εξέχουσα θέση έναντι της τεχνικής, ιδρύονται τεχνικές επαγγελματικές σχολές όπως το Πρώτο Γεωργικό Σχολείο στην Τίρυνθα το 1829 και το Πολυτεχνικό Σχολείο το 1836, το οποίο αρχικά λειτουργούσε μόνο Κυριακές και αργίες, με στόχο την εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα αρχιτεκτονικής και οικοδομικής τέχνης.

Το 1863 το εν λόγω σχολείο γίνεται ισότιμο προς τη μέση εκπαίδευση, το 1887 περνάει ανεπίσημα στη ανώτερη εκπαίδευση προσφέροντας μεταγυμνασιακή ειδίκευση, ενώ το 1914 αναγνωρίζεται πλέον ως Ανώτατη Τεχνική Σχολή και μετονομάζεται σε Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (Πανόπουλος, 2010).

Στις προσπάθειες ανάκαμψης της τεχνικής εκπαίδευσης πρωτοστατεί και ο Παπανούτσος (1949 και 1952). Οι οικονομικές συγκυρίες όμως εκείνης της περιόδου καθώς και η αναπτυξιακή τροχιά στην οποία είχε περάσει η χώρα εμφάνιζαν το υπαρκτό έλλειμμα τεχνικού προσωπικού όλων των ειδικοτήτων. Εκ του αποτελέσματος συνάγεται ότι στην ελληνική κοινωνία η λεγόμενη «τεχνοκρατική» προσέγγιση στην εκπαιδευτική πολιτική, που καλλιεργήθηκε ταυτόχρονα (Προβατά, 2002), παρά την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών, φάνταζε μάλλον «απορριπτική», με αποτέλεσμα η τελευταία να θεωρηθεί κατώτερη από τη Γενική (Ζάχαρης, 1981).

Στην Ελλάδα η πρώτη σοβαρή προσπάθεια ανάπτυξης της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) έγινε με το Ν.Δ. 3971/1959. Με το Ν. 3971/1959 «Περί τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, οργανώσεως της μέσης εκπαίδευσης και διοικήσεως της παιδείας» ΦΕΚ Α'187, οργανώνεται για πρώτη φορά επίσημα η τεχνική εκπαίδευση (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999), (Κασσωτάκης, 1985). Έτσι, υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας όλες οι τεχνικές σχολές υπουργείων εκτός από τις σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ, τις σχολές νοσηλευτικού προσωπικού του Υπ. Υγείας και τις σχολές γεωργικής εκπαίδευσης του Υπ. Γεωργίας.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959 αποτελεί ίσως το πρώτο σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη και εδραίωση της τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ανοίγοντας το δρόμο για περαιτέρω αξιολογες μεταρρυθμίσεις. Την εν λόγω χρονική περίοδο η χώρα βρίσκεται σε αναπτυξιακή τροχιά και η ανάγκη για εξειδικευμένο τεχνικό προσωπικό όλων των ειδικοτήτων παρουσιάζεται επιτακτική. Η «Επιτροπή Παιδείας» που συγκροτήθηκε το 1957 από την κυβέρνηση Κ. Καραμανλή, εξέτασε το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και με τα πορίσματα που κατέθεσε στη συνέχεια, άνοιξε νέους ορίζοντες στο χώρο της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) στην Ελλάδα. Στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας ιδρύεται η Γενική Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και συστήνεται θέση Γενικού Επιθεωρητή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Παράλληλα, ιδρύονται αξιολογες τεχνικές σχολές όπως το Ζάνειο Πειραματικό Τεχνικό Γυμνάσιο και η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ), η οποία αποτελεί σταθμό στο χώρο της ΤΕΕ στην Ελλάδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην οργάνωση και λειτουργία της σχολής πήραν μέρος ειδικοί επιστήμονες από την Αμερική, ενώ στο διδακτικό προσωπικό της σχολής προσφέρονταν υποτροφίες στην Αμερική με στόχο την καλύτερη και πληρέστερη εξειδίκευσή τους.

Στα μετέπειτα χρόνια, οι πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις επηρέασαν αρνητικά την εξέλιξη της ΤΕΕ στη χώρας μας. Συγκεκριμένα, τα «Ιουλιανά» (τα οποία εμπόδισαν την ψήφιση του νομοσχεδίου για την Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση το 1965), η αδυναμία δημιουργίας μιας ισχυρής αστικής τάξης με πάγιες απαιτήσεις παραγωγής, οι αργοί ρυθμοί εκβιομηχάνισης και ο «κλασικισμός», ο οποίος εξακολουθητικά μονοπωλούσε το ενδιαφέρον, σε συνδυασμό με την προτίμηση των σπουδών ανώτερου επιπέδου για κοινωνική κυρίως και οικονομική ανέλιξη (Ομάδα Εργασίας ΚΕΜΕΤΕ, 2011), δεν εδραίωσαν στην κοινωνική συνείδηση την Τεχνική ως ελκυστική επιλογή. Καινοτομία αποτελεί το γεγονός ότι στις τρεις τελευταίες τάξεις του εξατάξιου Γυμνασίου ήταν δυνατόν να λειτουργήσουν επιπλέον τμήματα με κατευθύνσεις Τεχνική, Αγροτική, Οικονομική, Ναυτική, Ξένων Γλωσσών και Οικιακής Οικονομίας, που το 1964 (Ν. 4279) καταργήθηκαν χωρίς να εκτιμηθούν τα αποτελέσματά τους, όταν δημιουργήθηκε το Ενιαίο Λύκειο.

Ουσιαστικά, η εξέλιξή της τεχνικής εκπαίδευσης επηρεάστηκε θετικά από τα πρώτα μεταπολιτευτικά χρόνια με τις σαρωτικές αλλαγές σε όλο το εύρος της εκπαίδευσης (Ν.576/1977), αφού η καθιέρωση του Λυκείου μετά την υποχρεωτική γυμνασιακή εκπαίδευση άφησε «χώρο» και για την Τεχνική, η οποία αναβαθμίστηκε με την απόδοση τίτλου ισότιμου του Απολυτηρίου. Για πρώτη φορά το συγκρίσιμο ποσοστό της είναι αξιολογικό και αγγίζει το ¼ της Γενικής, παρότι το 45% ολοκληρώνει τις σπουδές του από την υποχρεωτική. Η προσπάθεια για ισότιμη ανάπτυξη της επήλθε με το Ν.1566/1985, όπου οι ποικίλες διέξοδοι και η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια άνευ εξετάσεων εκτινάσσουν τα ποσοστά των φοιτώντων σε 43% έναντι 57% της Γενικής Εκπαίδευσης, ενώ το 1997 το μέγιστο δυναμικό της αγγίζει τις 180.000 (Γκότσης, 2008). Συνάμα, στενεύει τα όρια περιθωριοποίησής της στη συνείδηση των πολιτών, οι οποίοι όμως δεν παύουν να τη θεωρούν υποδεέστερη της Γενικής.

Σημαντική καινοτομία παρουσιάζει ένας νέος τύπος σχολείου, το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΛ), το οποίο έχει ως σκοπό τη σύνδεση της Γενικής με την Επαγγελματική Εκπαίδευση με

προεπαγγελματικούς κλάδους, παρέχοντας στους μαθητές τη σύμμετρη ανάπτυξη γενικών και επαγγελματικών γνώσεων και την πολύπλευρη καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων τους. Στα ΕΠΛ χορηγείται Απολυτήριο ακόμη και αν ο μαθητής φοιτά σε Προεπαγγελματικό Κλάδο, ενώ με την παρακολούθηση ενός επιπλέον έτους Ειδίκευσης χορηγείται Πτυχίο. Δυστυχώς, η καινοτομία καταργήθηκε για αδιευκρίνιστους λόγους στην επόμενη μεταρρύθμιση.

Με τα πρωτοφανή μεγέθη σε αριθμό μαθητών, επέρχεται νέα μεταρρύθμιση! (Ν. 2640/1998). Τα ποσοστά της εμφανίζουν καθίζηση, τα μαθήματα γενικής παιδείας, τα οποία υφίστανται στα προηγούμενα σχήματα σε ικανό αριθμό απλώς υπάρχουν και το προνόμιο εισαγωγής άνευ εξετάσεων στην Τριτοβάθμια έχει ήδη χαθεί προ ετών. Οι προσπάθειες δεκαετιών για την αναβάθμιση της Τεχνικής Εκπαίδευσης στην κοινή συνείδηση πέφτουν στο κενό. Η δε «στροφή» στο Ενιαίο Λύκειο είναι πλέον γεγονός, εφόσον και μόνον οι τίτλοι πτυχίων που χορηγούν τα ΤΕΕ δεν παραπέμπουν σε Λύκειο ούτε σε κτήση Απολυτηρίου, αλλά σε κάποιες Σχολές παλαιότερων ετών. Στη δε αγορά εργασίας, επικρατεί σύγχυση με τους χορηγούμενους τίτλους και για κάποιες ειδικότητες τα επαγγελματικά δικαιώματα που χορηγεί η ΤΕΕ με τίτλους και αντίστοιχα επαγγελματικά δικαιώματα που χορηγούν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) σ' ένα πλαίσιο αδιαβάθμητης «Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Ν. 2009/1992).

Έτσι, επιχειρείται εκ νέου αλλαγή (Ν. 3475/2006), η οποία τροποποίησε όλη την υφιστάμενη δομή και «φιλοσοφία» της ΤΕΕ, επιστρέφοντας σε δομές που υπήρχαν αρκετά χρόνια πριν. Η απόφαση για την μεταρρύθμιση ήταν αίτημα πολλών φορέων για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα απαξίωσης της ΤΕΕ και μια στρατηγική απόφαση προερχόμενη από την κορυφή της ηγεσίας. Η συνεχής μείωση του αριθμού των μαθητών ήταν ο λόγος για τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε την αλλαγή (Στυλιανίδης, 2008) και ήταν ενταγμένη μέσα στην εκπαιδευτική πολιτική της τότε Κυβέρνησης. Το 2005, μέσω του «Διαλόγου για την Παιδεία», κατατέθηκαν στο Υπουργείο Παιδείας ολοκληρωμένες προτάσεις διαφοροποίησης και βελτίωσης τομέων, ενώ υπήρξαν, κυρίως από φορείς, πολλές δημοσιεύσεις σε εφημερίδες, εκπαιδευτικά περιοδικά (Δαφέρμος, 2002) καθώς και στο Διαδίκτυο.

Η αλλαγή που επέφερε στην ΤΕΕ ο νόμος 3475/13/07/2006 ήταν σαρωτική. Άλλαξε τη δομή και τη φιλοσοφία της ΤΕΕ χωρίς όμως να είναι ξεκάθαρο αν η αλλαγή που έγινε πήγε την ΤΕΕ μπροστά ή τη γύρισε πίσω, σε δομές που υπήρχαν αρκετά χρόνια πριν. Με το νόμο 3475/13-07-2006 η δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση χάνει τον ενιαίο χαρακτήρα της. Δημιουργούνται δύο τύποι σχολείων. Τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και οι Επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑ.Σ). Σύμφωνα με τον Οδηγό Ειδικοτήτων του Υπουργείου Παιδείας. «η δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας (Ν.1566/1985) με την τεχνική επαγγελματική γνώση, με ειδικότερους σκοπούς α) την ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, β) τη μετάδοση των απαιτούμενων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και την ανάπτυξη των συναφών δεξιοτήτων τους, γ) την παροχή στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.» (ΕΠΑ.Λ – ΕΠΑ.Σ)

Χωρίς ουσιαστική αιτία και με υποτυπώδη αποτύπωση της κατάστασης στην εκπαίδευση προκλήθηκε νέα υποβάθμιση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ν. 4186/17-09-2013), με την κατάργηση των ΕΠΑΣ και την ίδρυση των Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) μεταγυμνασιακού επιπέδου, αμφίβολης ποιότητας, οι οποίες δεν ανήκουν στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης. Στα ΕΠΑΛ διαφοροποιούνται τα Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα και εισάγεται ένα επιπλέον έτος Μαθητείας (και όχι Μεταλυκειακών Σπουδών), εκτός του Υπουργείου Παιδείας, με απρόβλεπτες μελλοντικές συνέπειες.

Από το 2000 έως σήμερα έχουν ψηφιστεί τέσσερις νόμοι και πολυάριθμες τροπολογίες, σε μια προσπάθεια να ρυθμιστεί νομοθετικά ο χώρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Συγκεκριμένα, έχει ψηφιστεί ο νόμος σχετικά με το εθνικό σύστημα σύνδεσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την απασχόληση (Ν. 3191/2003), ο νόμος σχετικά με τη συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης (Ν. 3369/2005), ο νόμος σχετικά με την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης (Ν. 3879/2010) και ο νόμος σχετικά με την αναδιάρθρωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ν. 4186/2013). Η νομοθετική αυτή κινητικότητα οφείλεται κυρίως στην έμφαση που έδωσε από το 2000 η Ευρωπαϊκή Ένωση στη δημιουργία μιας ανταγωνιστικότερης Ευρώπης, ικανής να αντεπεξέλθει στις νέες προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Οφείλεται όμως και στην αναγνώριση από την ελληνική πολιτεία των θετικών αποτελεσμάτων που θα είχε η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης στην οικονομική ζωή και την κοινωνική συνοχή. Ευρήματα από διεθνείς συγκριτικές μελέτες, καταμαρτυρούν ότι η στενή διασύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και της οικονομίας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για ένα σύστημα υψηλής ποιότητας και αποδοτικότητας, που θα διευκολύνει τη μετάβαση από το σχολείο στην ενεργό ζωή (Mc Coschan et al. 2008, Wolf 2011, Cedefop, 2012β).

Ο νόμος για την αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της επαγγελματικής, εμπεριέχει στοιχεία ανοίγματος του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης προς την οικονομία και την αγορά εργασίας. Ωστόσο, τα μεγάλα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει το ελληνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, εξακολουθούν να υφίστανται: στενότερη σύνδεση με την αγορά εργασίας και την οικονομία, ισχυρότερη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, αντίληψη της κοινωνικής συνευθύνης και συναίνεσης για τα θέματα της επαγγελματικής κατάρτισης, αποκέντρωση και ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, μεγαλύτερη προσέλκυση των νέων στην επαγγελματική εκπαίδευση, βελτίωση της ποιότητας και στενότερη διασύνδεση της αρχικής με την συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (Ioannidou and Stavrou, 2013).

3.2.2 Η συνολική εμπειρία από τις μεταρρυθμίσεις στην Επαγγελματική Εκπαίδευση

Αν εξετάσει κανείς όλες τις μεταρρυθμίσεις τα τελευταία πενήντα χρόνια, θα διαπιστώσει ότι πρώτο μέλημα των πολιτικών που τις προώθησαν ήταν η συνεχής μετονομασία των επαγγελματικών σχολείων (από ΤΕΛ/ ΤΕΣ σε ΤΕΕ, μετά σε ΕΠΑΛ/ΕΠΑΣ), παρά η επιδίωξη ουσιαστικών μεταβολών προς επίτευξη ενός ξεκάθαρου στόχου. Μια κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων αυτών των μεταρρυθμίσεων δείχνει πως επρόκειτο περισσότερο για αλλαγές διακοσμητικής υφής, παρά για σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής με σαφή στοχοθεσία, βασισμένα

πάνω σε σοβαρή επιστημονική τεκμηρίωση. Ο σημαντικότερος στην περίπτωση αυτή δείκτης – αυτός που εκφράζει σε ποσοστά τις επιλογές των αποφοίτων Γυμνασίου υπέρ της επαγγελματικής εκπαίδευσης – παρέμεινε όλα αυτά τα χρόνια σε χαμηλά επίπεδα, κάτω του 30%. Με τη μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Καραμανλή την τριετία 2005-2008 το ποσοστό αυτό μειώθηκε, μάλιστα ακόμη περισσότερο, κάτω από το 20% (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ 2011).

Σε πείσμα λοιπόν, του μεταρρυθμιστικού ζήλου των διαφόρων υπουργών, και παρά τις συνεχείς μετονομασίες των σχολείων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η ελκυστικότητά της τελευταίας δεν αυξήθηκε, καθώς οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις δημιούργησαν ένα κλίμα δυσπιστίας της κοινής γνώμης περί του επιτυχίας ή μη του συγκεκριμένου τύπου σχολείου. Επιπλέον, τα απαραίτητα για την υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων προεδρικά διατάγματα για νέα αναλυτικά προγράμματα, μέσα διδασκαλίας, εργαστήρια, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κλπ. καθυστερούσαν για πολύ καιρό ή δεν εκδίδονταν ποτέ, όπως π.χ. για την πολύ σημαντική πρακτική άσκηση.

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 η επαγγελματική εκπαίδευση επεκτάθηκε και στο μετα-δευτεροβάθμιο επίπεδο, με τη δημιουργία των (δημόσιων ή ιδιωτικών) Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Αυτός ο νέος θεσμός είχε δυο στόχους: Πρώτον, να προσδώσει στην επαγγελματική εκπαίδευση μεγαλύτερη ευελιξία ενόψει των αλλαγών στην αγορά εργασίας και την οικονομία. Τα ΙΕΚ θα είχαν τη δυνατότητα γρήγορης αντίδρασης σε τέτοιες αλλαγές και με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, θα μπορούσαν να συντάξουν σύγχρονα προγράμματα κατάρτισης, ενώ ανάλογες αλλαγές στους Κύκλους και στις Ειδικότητες των ΕΠΑΛ ήταν εξαιρετικά χρονοβόρες, εξαιτίας της δύσκαμπτης γραφειοκρατίας. Δεύτερον, τα ΙΕΚ θα μπορούσαν να προσελκύσουν νέα άτομα αυξημένων προσόντων σε ορισμένα σύγχρονα επαγγέλματα, αφού ως μετα-δευτεροβάθμια ιδρύματα, προαπαιτούσαν (στις περισσότερες περιπτώσεις) δωδεκάχρονη εκπαίδευση

Ο αρμόδιος για τα ΙΕΚ φορέας, ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) ήταν υπεύθυνος, αφενός μεν για την ίδρυση και λειτουργία των δημόσιων ΙΕΚ, αφετέρου δε για τον έλεγχο, την εποπτεία, και την πιστοποίηση των προσόντων των αποφοίτων όλων των ΙΕΚ. Ο διπλός ρόλος του ΟΕΕΚ ως παρόχου και ταυτόχρονα ελεγκτή της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης δημιούργησε αρκετά προβλήματα. Όταν το 2010, στα πλαίσια της συρρίκνωσης του δημόσιου τομέα, εξαιτίας της δημοσιονομικής κρίσης, ο ΟΕΕΚ καταργήθηκε και συγχωνεύθηκε με άλλους δυο Οργανισμούς, η αρμοδιότητα λειτουργίας των δημόσιων ΙΕΚ μεταβιβάστηκε στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) του Υπουργείου Παιδείας. Για την πιστοποίηση των προσόντων, συμπεριλαμβανομένων και όσων αποκτήθηκαν διαμέσου μιας μη τυπικής ή άτυπης μαθησιακής διαδικασίας, αρμόδιος ήταν πλέον ο νεοσυσταθείς Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).

Η χαμηλή εκτίμηση, που έτρεφαν οι αρμόδιοι πολιτικοί για την επαγγελματική εκπαίδευση αναδεικνύεται σε διάφορα επίπεδα κατά τις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις. Για παράδειγμα, μια ματιά στο οργανόγραμμα του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας δείχνει ότι δεν υπάρχει υπηρεσία για την επαγγελματική εκπαίδευση, αντίστοιχη με εκείνη της γενικής (π.χ. Γενική Διεύθυνση). Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι, μεταξύ άλλων, οι Έλληνες εκπρόσωποι σε διάφορες επιτροπές της Ε.Ε. (όπως π.χ. η Συμβουλευτική Επιτροπή για την Επαγγελματική Εκπαίδευση (ACVT)) και οι Σύνοδοι των Γενικών Διευθυντών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (DGVET-

Meetings) ή σε επίπεδο διμερών συνεργασιών να μη διαθέτουν την απαραίτητη τεχνογνωσία και συσσωρευμένη εμπειρία πάνω στα σχετικά θέματα, και να αλλάζουν διαρκώς.

Επιπλέον, κύριο μέλημα σε κάθε μεταρρύθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν να διασφαλιστεί η μετάβαση κάποιων αποφοίτων της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στα ΤΕΙ ή η διευκόλυνσή τους διαμέσου ειδικών εξετάσεων. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι κυβερνήσεις διακήρυτταν (ίσως και ασυνείδητα) πόσο χαμηλά τοποθετούσαν την αξία των απολυτηρίων των επαγγελματικών σχολείων. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από συνεδρίαση της Βουλής των Ελλήνων το 1976, όπου η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως εξής: « ...θα δύνανται να φοιτήσουν εις την μέσην επαγγελματικήν σχολήν, η οποία σχολή δια λόγους κυρίως ψυχολογικούς, θα επρότεινα, κ. Υπουργέ, να ονομασθή Τεχνικόν Λύκειον μετά την Τεχνικήν Σχολήν. Είναι ένας ψυχολογικός λόγος, ώστε οι ακολουθούντες την τεχνικήν και επαγγελματικήν εκπαίδευσιν να νομίζουν ότι ακολουθούν ανωτέραν μέσην επαγγελματικήν εκπαίδευσιν» (συνεδρίαση ΡΘ' 5-4-1976 σελ. 4019 - στο Ίκκου Χ, 2011).

Αυτό ενίσχυε την ήδη διαδεδομένη προκατάληψη μαθητών και γονέων, που θεωρούσαν την επαγγελματική εκπαίδευση ως χαμηλότερης αξίας σε σύγκριση με τη γενική εκπαίδευση, και συνάμα ως «έξοδο ανάγκης» για μαθητές και μαθήτριες χαμηλών επιδόσεων. Η κριτική αυτή δεν πρέπει να παρερμηνευτεί ως αποθάρρυνση ή ακόμη και παρεμπόδιση εκείνων των αποφοίτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίοι θα επιθυμούσαν να συνεχίσουν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι, όμως, εντελώς άλλο πράγμα να αποκτά κάποιος θεμελιώδεις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να μπορεί να ασκήσει ένα εξειδικευμένο επάγγελμα, από το να θεωρεί το επαγγελματικό σχολείο ως μια «αναγκαστική παράκαμψη», προκειμένου να πετύχει έναν εντελώς διαφορετικό στόχο, δηλ. την πολυπόθητη είσοδο σε κάποιο Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ.

Παράδειγμα ανακολουθίας μεταξύ σχεδιασμού και εφαρμογής της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί και το γεγονός ότι αν και αναγνωρίζεται δια νόμου η διαπερατότητα ανάμεσα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και στη μη τυπική εκπαίδευση (Ν. 3879/2010), αυτή πρακτικά δεν εφαρμόζεται. Έτσι, οι απόφοιτοι των ΙΕΚ δε διαθέτουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ δεν υπάρχουν ακόμη ούτε καν σχέδια αναγνώρισης και πιστοποίησης προσόντων, που αποκτήθηκαν άτυπα, δηλ. στη θέση εργασίας ή στον ελεύθερο χρόνο. Εξαιτίας αυτού, η Ελλάδα δεν είναι σε θέση να συμβαδίσει με την ευρωπαϊκή τάση, σύμφωνα με την οποία γίνεται πλέον εφικτή η πρόσβαση των αποφοίτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια, ενώ αναγνωρίζεται και η ισοτιμία των πτυχίων αυτών των δυο πυλώνων. Έτσι, π.χ. στο Γερμανικό Πλαίσιο Προσόντων η αντιστοιχία του αρχιτεχνίτη (Meister) γίνεται στο ίδιο επίπεδο με αυτό του αποφοίτου Bachelor.

Στη χώρα μας οι ελάχιστες μελέτες που έχουν εκπονηθεί με αντικείμενο τον σχεδιασμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν έχουν ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής (ΣΕΒ, 2013, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ 2011 και 2017). Επιπλέον, γνωμοδοτήσεις και συγκριτικές μελέτες διεθνών Οργανισμών, όπως π.χ. η PISA του ΟΟΣΑ, σχολιάστηκαν επιφανειακά και δεν επηρέασαν την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εξαιτίας αυτής της νοοτροπίας οι περισσότερες από τις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις δεν ήταν επιστημονικά τεκμηριωμένες, αφού δεν βασίζονταν πάνω σε συστηματικό εντοπισμό και προσεκτική ανάλυση ενδεχόμενων αδυναμιών και κενών των προηγούμενων συστημάτων, με σκοπό την άρση τους στις επόμενες αλλαγές.

Η έλλειψη επιστημονικής υποστήριξης γίνεται αισθητή και στην εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων. Αδυναμίες που εντοπίστηκαν κατά την πρώτη εφαρμογή των θεσμοθετημένων αλλαγών, φαινόμενο μάλλον σύνηθες όταν εισάγονται νέες δομές, δε διερευνήθηκαν με την απαιτούμενη επιμέλεια και διάρκεια, έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν ανάλογα. Συζητήσεις αναφορικά με τις επιτυχίες ή αποτυχίες των μεταρρυθμίσεων γίνονταν συνήθως σε στενό κύκλο ειδικών, μακριά από τα φώτα της δημοσιότητας, ή ήταν δημοσιογραφικού επιπέδου με τα επιδερμικά σχόλια ή εκείνα με έντονη κομματική χροιά να κυριαρχούν. Σε κάθε περίπτωση ήταν μη δεσμευτικά, κάποιες φορές και ανεύθυνα, αλλά πάντως επηρέαζαν καθοριστικά τη διαμόρφωση της κοινής γνώμης και ενίσχυαν τις λανθασμένες τάσεις της πολιτικής. Αναζητώντας τα πολιτικά κίνητρα για τις μεταρρυθμιστικές απόπειρες των περασμένων δεκαετιών καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι αυτά αιωρούνταν μεταξύ ειλικρινούς αγωνίας για την επίλυση ενός χρόνιου προβλήματος και δημιουργίας εντυπώσεων και κομματικής προβολής. Κι αυτό αν και είναι αναμφισβήτητο πλέον ότι η πολιτική θα πρέπει να βασίζεται σε αξιόπιστες βάσεις πραγματικών δεδομένων, ώστε να είναι σε θέση να λάβει τεκμηριωμένες αποφάσεις ή να προωθήσει τις κατάλληλες δράσεις (evidence-based-policy).

Οι ποικίλες αλλαγές, αναδιαρθρώσεις και μεταρρυθμίσεις της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η ασυνέπεια στην υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων, καθώς και η έλλειψη μιας ξεκάθαρης στρατηγικής στοχοθεσίας στη λήψη των πολιτικών αποφάσεων εξακολουθούν να προβληματίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα. Από την προαναφερόμενη ιστορία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι κατά καιρούς αλλαγές και προσπάθειες αναβάθμισης δεν έχουν αποδώσει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αφού επαναλαμβάνονται συνεχώς οι ίδιοι προβληματισμοί και, παρότι δεν έχουν αξιολογηθεί πλήρως και σε όλα τα επίπεδα, διαπιστώνεται η άμεση και επιτακτική ανάγκη όχι μόνο να διαφοροποιηθεί η στοχοθεσία, αλλά να εξεταστεί ολιστικά, πολυεπίπεδα και μακροπρόθεσμα η αναδιάρθρωση της ΕΕ στη χώρα μας.

Οι μεταρρυθμίσεις στην ΕΕ, με μεγαλεπήβολους στόχους προσαρμογής στα νέα δεδομένα, καθοδηγήθηκαν μάλλον από το γεγονός της ύπαρξης ευρωπαϊκών κονδυλίων παρά από τις πραγματικές ανάγκες της εκπαίδευσης, οι οποίες δεν κατάφεραν να αναβαθμίσουν το ρόλο της ούτε να αποτελέσουν συνειδητές επιλογές των μαθητών. Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις, πέρα από το περιεχόμενό τους, δεν πραγματοποιήθηκαν ούτε με ορθολογικό τρόπο ούτε βάσει ενός στρατηγικού σχεδιασμού. Γι' αυτό και πιστοποιούν συνεχώς η κάθε μία την αποτυχία των προηγούμενων.

Λειτουργώντας μη ορθολογικά το κράτος σπατάλησε σημαντικά κεφάλαια, τα οποία θα ήταν δυνατόν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, να αναβαθμίσουν το ρόλο της ΕΕ και ομοίως την εικόνα της στην κοινωνία. Η τελευταία "μεταρρύθμιση" έπληξε αποφασιστικά την εικόνα της Δημόσιας ΕΕ, αφού ακρωτηρίασε κυριολεκτικά τα σχολεία της ΕΕ, απέκλεισε βίαια τους μαθητές από τις ειδικότητες τις οποίες είχαν επιλέξει στο συγκεκριμένο σχολείο, οδηγώντας τους σε άλλες αναγκαστικές επιλογές, και απομάκρυνε έμπειρους και καταξιωμένους εκπαιδευτικούς στους οποίους είχαν επενδύσει η πολιτεία και η σχολική κοινότητα.

Η κοινωνική απαίτηση για υποστήριξη των άνεργων νέων οδήγησε σε προγράμματα εκπαίδευσης και «επανακατάρτισης» με ιδιαίτερος χαμηλό βαθμό απόδοσης, ενώ παράλληλα τα κονδύλια που

προβλέπονταν γι' αυτά διοχετεύτηκαν πάλι στην "αγορά" με αμφίβολα αποτελέσματα. Υπάρχει η πεποίθηση πως, αν τα συγκεκριμένα κεφάλαια επενδύονταν ορθολογικά στη δημόσια επαγγελματική εκπαίδευση, θα υπήρχε η δυνατότητα αυτή να αναβαθμιστεί ποιοτικά, ώστε να συμβάλει στην αντιμετώπιση των διαρθρωτικών αδυναμιών του εργατικού δυναμικού το οποίο:

- διαθέτει ένα από τα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, αφού μόλις το 67%, έναντι 76% του Μ.Ο. του ΟΟΣΑ, έχει ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (http://www.oecd.org/edu/Greece_EAG2013%20Country%20Note.pdf)
- κατέχει το υψηλότερο ποσοστό ανεργίας σε επίπεδο ΕΕ (30% +) και
- κατατάσσεται στη δεύτερη χειρότερη επίδοση με αναφορά τους άεργους νέους.

Συνοψίζοντας, πολλοί ήταν όσοι προσπάθησαν να αλλάξουν τα πράγματα στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Κάποιοι είχαν όραμα που προσπάθησαν να το εφαρμόσουν σε μια Ελλάδα που δεν ήταν έτοιμη να το δεχτεί, κάποιοι προσπάθησαν απλά να ακούσουν τις επιταγές των καιρών ή της αγοράς και κάποιοι λειτούργησαν απλά γιατί έπρεπε να φανεί πως παρήγαν έργο. Το θέμα όμως είναι πως η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση εξακολουθεί να ασθενεί μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ακόμη δεν έχει επιτύχει να επικοινωνήσει το ρόλο και την αξία της, ανάλογα και με τις απαιτήσεις και προκλήσεις των καιρών.

3.2.3 Αποτύπωση της σύγχρονης κατάστασης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης διαμορφώνονται βάσει εθνικών παραδόσεων και ιστορικο - πολιτιστικών εξελίξεων. Ο χαρακτήρας τους είναι κυρίως εργαλειακός και συμβάλλουν στην επίτευξη συγκεκριμένων εθνικών, πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών, δημοκρατικών ή ατομικών επιδιώξεων. Για το λόγο αυτό, τόσο η ποιότητα όσο και οι αποδόσεις της επαγγελματικής εκπαίδευσης εξαρτώνται από τις συνθήκες και τους συσχετισμούς που επικρατούν στην κοινωνία, όπου αυτή είναι ενταγμένη, καθώς και από το βαθμό στον οποίο η επαγγελματική εκπαίδευση επιτυγχάνει τους στόχους της.

Η επαγγελματική εκπαίδευση στη χώρα μας παρέχεται σήμερα από τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), που θεσμοθετήθηκαν με τον νόμο 4186/2013 και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) δημόσια και ιδιωτικά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, οι απόφοιτοι των γυμνασίων εκτός από την επιλογή του γενικού λυκείου έχουν τις εξής επιλογές για τη συνέχιση των σπουδών τους:

- Αρχική επαγγελματική εκπαίδευση, εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος στο επαγγελματικό λύκειο, ημερήσιο ή εσπερινό
- Αρχική επαγγελματική κατάρτιση στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης στις σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (ΣΕΚ), στα ινστιτούτα επαγγελματικής κατάρτισης (ΙΕΚ), στα κέντρα δια βίου μάθησης και στα κολλέγια.

Τα προγράμματα σπουδών που παρέχονται από Επαγγελματικά Λύκεια είναι διαρθρωμένα σε ομάδες, τομείς και ειδικότητες. Στα πλαίσια των τομέων προσφέρονται δύο ή και περισσότερες ειδικότητες. Ταυτόχρονα, ο νόμος προβλέπει ότι οι ειδικότητες πρέπει να διαμορφώνονται σύμφωνα με τις εθνικές και περιφερειακές ανάγκες της οικονομίας, τις προτάσεις των περιφερειών, των υπουργείων και των κοινωνικών εταίρων. Οι τομείς που προσφέρονται σήμερα είναι: Πληροφορική, Μηχανολογία, Υγεία-Πρόνοια και Ευεξία, Ηλεκτρολογία-Ηλεκτρονική, Διοίκηση και Οικονομία, Δομικών Έργων, Περιβάλλον και Φυσικοί Πόροι, Γραφικές Τέχνες, Γεωπονία-Τεχνολογία Τροφίμων και Διατροφής, Πλοιάρχων και Μηχανικών Εμπορικού Ναυτικού. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών προβλέπεται να διαμορφώνονται σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (European credit system for vocational education and training – ECVET) και θα λαμβάνονται υπόψη, εφόσον υπάρχουν, τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα που πιστοποιούνται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).

Το Επαγγελματικό Λύκειο οδηγεί σε δύο επίπεδα: το τριετές ή τετραετές πρόγραμμα, ανάλογα με το αν πρόκειται για ημερήσιο ή εσπερινό ΕΠΑΛ, και ένα επιπλέον έτος μαθητείας. Ο δευτεροβάθμιος κύκλος στα ημερήσια ΕΠΑΛ περιλαμβάνει τρία έτη σπουδών. Στην α' τάξη εγγράφονται χωρίς εξετάσεις οι κάτοχοι απολυτηρίου γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου. Οι προαγόμενοι από την α' τάξη του ΕΠΑΛ δύναται να εγγραφούν στη β' τάξη του γενικού λυκείου, υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα οριζόντιας κινητικότητας.

Οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ αποκτούν Απολυτήριο ισότιμο με αυτό του γενικού λυκείου και πτυχίο ειδικότητας επιπέδου 4. Στο τέταρτο έτος, στην τάξη μαθητείας (εκπαίδευση στο χώρο εργασίας), η οποία είναι προαιρετική και αποτελεί καινοτομία του νέου νόμου, εφαρμόζεται το δυικό σύστημα εκπαίδευσης (μαθητείας) του ΟΑΕΔ και περιλαμβάνει μάθηση στο χώρο εργασίας, μάθημα ειδικότητας και προπαρασκευαστικά μαθήματα πιστοποίησης στη σχολική μονάδα, αντίστοιχα. Οι απόφοιτοι της τάξης μαθητείας των ΕΠΑΛ, λαμβάνουν πτυχίο ειδικότητας επιπέδου 5 από το υπουργείο παιδείας και τον ΟΑΕΔ, μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών πιστοποίησης των προσόντων τους από τον εθνικό φορέα ΕΟΠΠΕΠ. Οι επιτυχόντες στις εξετάσεις πιστοποίησης, παράλληλα με το προβλεπόμενο πτυχίο ειδικότητας, αποκτούν και την αντίστοιχη άδεια ασκήσεως επαγγέλματος. Κατά περίπτωση στην οργάνωση και τη διεξαγωγή των εξετάσεων πιστοποίησης, συμμετέχουν και άλλα υπουργεία που χορηγούν αντίστοιχες άδειες ασκήσεως επαγγέλματος. Τέλος, οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε ειδικές πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή σε ανώτατες τεχνολογικές σχολές (ΑΤΕΙ) σε αντίστοιχες ή συναφείς ειδικότητες του πτυχίου τους και σε ειδικό ποσοστό θέσεων. Επιπλέον, μπορούν να διεκδικήσουν θέσεις σε στρατιωτικές σχολές ή και σε ΑΕΙ, με ειδική ποσόστωση.

Για την τάξη μαθητείας, την ευθύνη τοποθέτησης στο περιβάλλον εργασίας των φοιτούντων, καθώς και όλα τα σχετικά με αυτή, την έχουν από κοινού τα ΕΠΑΛ και ο ΟΑΕΔ. Η χρηματοδότηση της τάξης μαθητείας προβλέπεται να γίνεται από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους, ενώ αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες δεν προβλέπεται η συμμετοχή των επιχειρήσεων στη χρηματοδότηση.

Οι ΣΕΚ, απευθύνονται σε μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν σε ειδικότητες που δεν απαιτούν ισχυρή θεωρητική στήριξη, αλλά επικεντρώνονται κυρίως στην πρακτική εξάσκηση, ώστε οι απόφοιτοι τους να εντάσσονται άμεσα στην αγορά εργασίας ως ειδικευμένοι τεχνίτες. Στη Σ.Ε.Κ. λειτουργούν οι Α΄, Β΄ και η Τάξη Μαθητείας. Στην Α΄ τάξη εγγράφονται χωρίς εξετάσεις, οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου, στη Β΄ τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι από την Α΄ τάξη και στην Τάξη Μαθητείας εγγράφονται οι προαγόμενοι από τη Β΄ τάξη της Σ.Ε.Κ.. Στους προαγόμενους από τη Β΄ Τάξη των Σ.Ε.Κ. χορηγείται Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης Επιπέδου 2, που τους αποδίδει αυτοδίκαια το δικαίωμα συμμετοχής στην Τάξη Μαθητείας. Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της Τάξης Μαθητείας χορηγείται στο μαθητή Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης επιπέδου 3.

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), δημόσια και ιδιωτικά, έχουν σκοπό την παροχή υπηρεσιών αρχικής ή συμπληρωματικής επαγγελματικής κατάρτισης. Τα διάφορα τμήματα των Ι.Ε.Κ μπορούν να παρακολουθήσουν απόφοιτοι Γυμνασίου σε κάποιες ειδικότητες και κυρίως απόφοιτοι κάθε τύπου Λυκείου, καθώς και ενήλικες με γνώσεις κάθε επαγγελματικής βαθμίδας, για να αποκτήσουν ή να αναβαθμίσουν συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα, να βελτιώσουν την παραγωγικότητά τους, να εξοικειωθούν με νέες μεθόδους και τεχνολογίες ή να μετακινηθούν από ένα επάγγελμα σε άλλο, με στόχο την καλύτερη ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και στην κοινωνία. Η φοίτηση στα ΙΕΚ περιλαμβάνει τέσσερα εξάμηνα θεωρητικής κατάρτισης και ένα εξάμηνο πρακτικής άσκησης και οδηγεί μετά από επιτυχή εξέταση πιστοποίησης υπό την εποπτεία του ΕΟΠΠΕΠ σε Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας επιπέδου 5.

Την εποπτεία των φορέων επαγγελματικής κατάρτισης, δημόσιων και ιδιωτικών, εκτός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης που ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας. Οι ειδικότητες και η οργάνωση των τμημάτων των δημόσιων φορέων επαγγελματικής κατάρτισης καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, σύμφωνα με τις ανάγκες της εθνικής και τοπικής οικονομίας και τις προτάσεις των περιφερειών, αρμοδίων υπουργείων και κοινωνικών εταίρων. Για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών κάθε ειδικότητας λαμβάνονται υπόψη τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα ή διαμορφώνονται με βάση τα απαιτούμενα επαγγελματικά προσόντα. Τα προγράμματα σπουδών μπορούν να περιγράφονται ως μαθησιακά αποτελέσματα και να συνδέονται με πιστωτικές μονάδες, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET).

Τέλος, τα κολλέγια παρέχουν προγράμματα βάσει συμφωνιών και δικαιόχρησης με ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της αλλοδαπής, αναγνωρισμένα από τις αρμόδιες αρχές στη χώρα. Τα εν λόγω προγράμματα οδηγούν σε πρώτο πτυχίο μετά από σπουδές τουλάχιστον τριετούς διάρκειας ή σε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Τα προγράμματα των κολλεγίων είναι εκτός τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ωστόσο τα χορηγούμενα πτυχία, οι τίτλοι και οι βεβαιώσεις κάθε είδους δύνανται να αναγνωριστούν ως επαγγελματικά ισοδύναμα με τίτλους ανώτατης εκπαίδευσης του ελληνικού συστήματος τυπικής εκπαίδευσης.

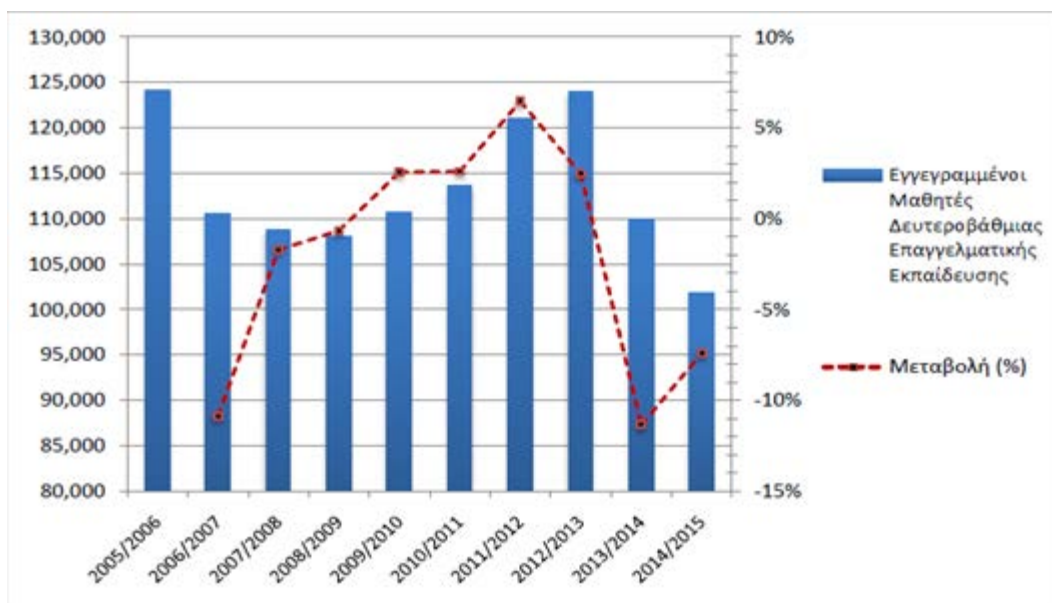
Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή τα στοιχεία που αφορούν στις στατιστικές Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη λήξη του σχολικού έτους 2014-2015 και συνοψίζονται στα παρακάτω:

- Οι σχολικές μονάδες που ερευνήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2014-2015 ήταν 536 και αφορούν Επαγγελματικά Λύκεια – ΕΠΑΛ, Επαγγελματικές Σχολές – ΕΠΑΣ και Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης – ΣΕΚ, όλων των υπουργείων
- Το διδακτικό προσωπικό ήταν 13.463 άτομα
- Οι εγγεγραμμένοι μαθητές που καταγράφηκαν ήταν 101.761.
- Οι αποφοιτήσαντες μαθητές ήταν 31.903
- Η αναλογία του διδακτικού προσωπικού προς τους μαθητές είναι 1 καθηγητής για 7,6 μαθητές
- Η περιφέρεια Αττικής συγκεντρώνει το 27,7% του σχολικού πληθυσμού της χώρας των ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ και ΣΕΚ όλων των υπουργείων

Αναλυτικότερα στον Πίνακα 1 και στο Σχήμα 4 απεικονίζεται η εξέλιξη του σχολικού πληθυσμού της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 2005-2006 έως 2014-2015.

Πίνακας 1. Εξέλιξη του Σχολικού Πληθυσμού στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση

Σχολικό Έτος	Αριθμός Εγγεγραμμένων Μαθητών
2005-2006	124.141
2006-2007	110.622
2007-2008	108.729
2008-2009	108.010
2009-2010	110.771
2010-2011	113.658
2011-2012	121.008
2012-2013	123.989
2013-2014	109.917
2014-2015	101.761



Σχήμα 4. Εξέλιξη του σχολικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας Ε.Ε 2005/06 – 2014/15

Νεότερα στατιστικά στοιχεία του μαθητικού δυναμικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο σύνολο Ελλάδας, για τα έτη 2015 – 2016 και 2016 – 2017 έχουν αποτυπωθεί από το ΔΙΟΦΑΝΤΟ/Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και αποτελούν μία αδιάψευστη βάση για την εξαγωγή ποικίλων συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα και μόνο για τα Δημόσια Επαγγελματικά Λύκεια:

- α) Καταγράφεται μείωση των μαθητών των ημερήσιων ΕΠΑ.Λ. από 71.916 το σχολ. έτος 2015 – 2016 σε 69.107 το 2016 – 2017. Η μείωση αυτή είναι ιδιαίτερα αισθητή στην Α΄ τάξη όπου έχουν γραφτεί 1.800 μαθητές λιγότεροι.
- β) Ο Μ.Ο. μαθητών ανά τμήμα είναι κατά προσέγγιση 22 μαθητές.
- γ) Αισθητή αύξηση μαθητών σημειώνουν τα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. από 16.797 το σχολ. έτος 2015 – 2016 σε 18.225 μαθητές. Το ποσοστό των μαθητριών αγγίζει το 35%.
- δ) Ο Μ.Ο. μαθητών ανά τμήμα, στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. εμφανίζεται κατά προσέγγιση με 32 μαθητές.

Επειδή ο αριθμός εμφανίζεται ιδιαίτερα μεγάλος, πρέπει να γίνουν οι εξής διευκρινίσεις: Το σύνολο των μαθητών αφορά στους μαθητές που είναι εγγεγραμμένοι στην τάξη, ο αριθμός των τμημάτων αφορά τα τμήματα γενικής παιδείας και τέλος ενδεχομένως να υπάρχουν μαθητές που δεν παρακολουθούν ή μαθητές (απόφοιτοι Λυκείων) που παρακολουθούν μόνο μαθήματα ειδικότητας.

- ε) Το ποσοστό του μαθητικού δυναμικού των εσπερινών ΕΠΑ.Λ. είναι περίπου 21% επί του συνόλου των μαθητών των ΕΠΑ.Λ.

στ) για τα ίδια διαστήματα στο δημόσιο γενικό λύκειο σημειώθηκε αύξηση των μαθητών στα ημερήσια ΓΕ.Λ. από 207.718 το σχολ. έτος 2015 – 2016 σε 210.043 το 2016 – 2017, παρά το γεγονός ότι οι απόφοιτοι Γυμνασίου αυξήθηκαν κατά το ίδιο διάστημα μόνο κατά 260.

ζ) Κατά το ίδιο διάστημα σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου τα αγόρια είναι περισσότερα και σε όλες τις τάξεις του ΓΕ.Λ. τα κορίτσια είναι περισσότερα! Το φαινόμενο αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια βγαίνουν πιο γρήγορα στην αγορά εργασίας ή διακόπτουν τη φοίτησή τους. Το συμπέρασμα αυτό στηρίζεται και στο γεγονός ότι οι μαθητές των εσπερινών ΕΠΑ.Λ. αυξήθηκαν αισθητά.

Τέλος, αναφορικά με την αρχική επαγγελματική κατάρτιση που παρέχεται από τα ΙΕΚ, κατά την περίοδο 2005-2011, όπου υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία, ο αριθμός των αποφοίτων των ΙΕΚ είναι συνεχώς μειούμενος. Συγκεκριμένα, από 18.672 το 2005 το πλήθος των αποφοίτων άγγιξε μόλις τους 7.445 το έτος 2011, οπότε και τα τελευταία επίσημα διαθέσιμα στοιχεία από την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία. Η συμμετοχή των γυναικών στους αποφοίτους της μετα-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι σε επίπεδα παρόμοια με αυτά της συμμετοχής τους στον σπουδαστικό πληθυσμό.

Δυστυχώς τα τελευταία χρόνια η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από στοιχεία έντονης υποβάθμισης και κοινωνικής απαρέσκειας. Οι μαθητές που επιλέγουν τα επαγγελματικά σχολεία για τη συνέχιση των σπουδών τους και για την πρόσβαση σε ένα επάγγελμα έχουν λιγότερη από τις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας. Μόνο ένας στους τρεις νέους που τελειώνει την υποχρεωτική εκπαίδευση επιλέγει τα επαγγελματικά σχολεία, σε αντίθεση με πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπου η επαγγελματική εκπαίδευση συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μαθητών.

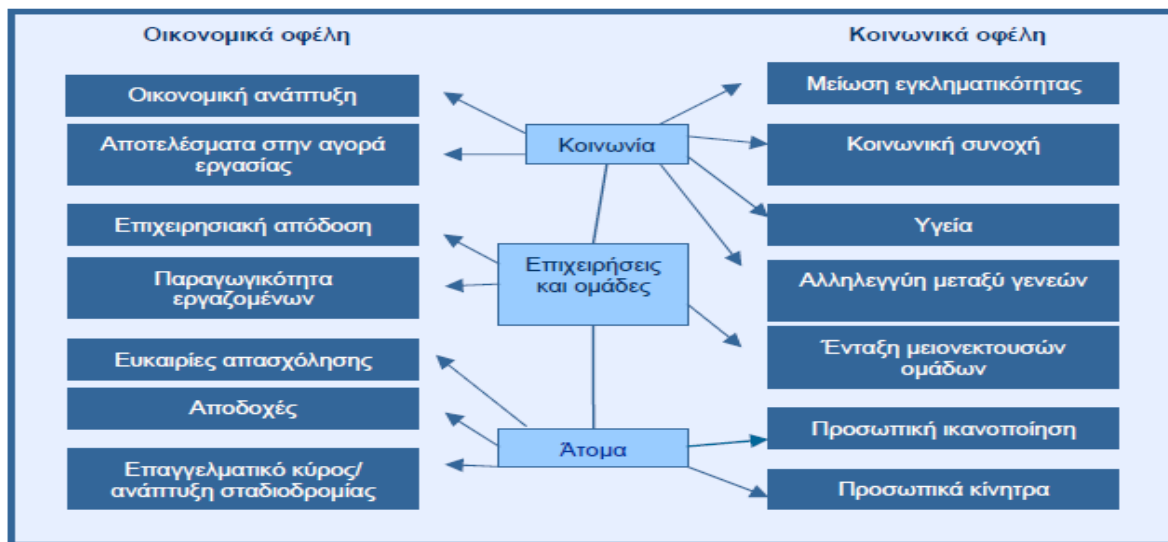
Αυτή η τάση οφείλεται σε μια επίμονη προκατάληψη δεκαετιών, που επικρατεί μεταξύ των γονιών και των νέων απέναντι στην επαγγελματική εκπαίδευση και η οποία τη συνδέει συνειρμικά με «επίπονη» και «υποδεέστερη» σωματική εργασία. Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο, πολλοί γονείς, οι οποίοι δούλεψαν σκληρά για την ανοικοδόμηση μιας κατεστραμμένης και κοινωνικοπολιτικά διχασμένης χώρας, είτε αναγκάστηκαν, κυρίως κατά τη δεκαετία του '60, να μεταναστεύσουν μαζικά στο εξωτερικό είτε προσέβλεπαν σε ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους, κατά προτίμηση ως εργαζόμενοι με «άσπρα κολάρα» - διέξοδος που δίνεται κατά κύριο λόγο μέσω της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνέπεια όλων αυτών ήταν να στραφεί η προσοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής προς τη γενική και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η δυναμικότητα των οποίων πολλαπλασιάστηκε με την ίδρυση νέων ΑΕΙ. (CEDEFOP, 2014)

Αντίθετα, η επαγγελματική εκπαίδευση παρέμεινε για την πλειονότητα των γονιών και των παιδιών «δεύτερη επιλογή», τόσο από ποσοτική όσο κι από ποιοτική άποψη. Μετά το Γυμνάσιο λάμβανε χώρα μια διαδικασία κοινωνικής και ταυτόχρονα ποιοτικής διαλογής, κατά την οποία μαθητές και μαθήτριες με χαμηλές επιδόσεις – που συνήθως προέρχονταν από τα χαμηλότερα κοινωνικο - οικονομικά στρώματα – «κατέληγαν» στην επαγγελματική εκπαίδευση. Αυτή η εξέλιξη συνέβαλε στην υποβάθμιση της φήμης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, στην ενίσχυση των αρνητικών προκαταλήψεων και στη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου εις βάρος αυτής της μορφής εκπαίδευσης

Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η κατάσταση αυτή πρέπει να αλλάξει δραστικά. Παράλληλα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντική συνθήκη εξόδου της χώρας από τα αδιέξοδα της κρίσης, με αύξηση των προσφερόμενων θέσεων εργασίας από τις επιχειρήσεις, επομένως και με ανάσχεση της ανεργίας που πλήττει ιδίως τη νεολαία μας.

3.3 Οφέλη από την ανάπτυξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

Αποτελεί γενική παραδοχή ότι τα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη που προκύπτουν από την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε μια χώρα είναι και πολλά και αφορούν μια ευρεία γκάμα κοινωνικών και οικονομικών δραστηριοτήτων (Σχήμα 1). Για το σκοπό αυτό, στις ευρωπαϊκές χώρες γίνεται προσπάθεια για την αύξηση της ελκυστικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης έναντι της Γενικής, η οποία φαίνεται ότι πλέον συνδέεται στενά μόνο με τη συνέχιση σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Cedefop 2014, Ioannidou & Stavrou 2013). Ερευνητικά δεδομένα (Cedefop 2011a, b, c & d) καταδεικνύουν τα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην κοινωνία, όπως μείωση της ανεργίας, οικονομική ανάπτυξη, μείωση της εγκληματικότητας, ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, στις επιχειρήσεις – παραγωγικές ομάδες, όπως αύξηση της επιχειρησιακής και εργασιακής απόδοσης, ένταξη ευπαθών ατόμων και τέλος σε προσωπικό επίπεδο, όπως ευκαιρίες απασχόλησης, καλύτερες αποδοχές, επαγγελματικό κύρος, προσωπική ικανοποίηση.



Σχήμα 5. Κατηγορίες οφελών από την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Cedefop, 2011)

Τα οφέλη αυτά αφορούν στα άτομα, στις επιχειρήσεις αλλά και στην κοινωνία και την οικονομία γενικότερα. Προκειμένου να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα οφέλη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EEK), το Cedefop εκπόνησε σχετική έρευνα στις ευρωπαϊκές χώρες το 2011 με τίτλο «The benefits of vocational education and training». Η μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η EEK έχει θετική επίδραση στην ένταξη των ευπαθών ομάδων, των οποίων τα χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης και οι ανεπαρκείς προοπτικές στην αγορά εργασίας σημαίνουν ότι είτε κινδυνεύουν να

αποκλειστούν είτε ότι έχουν ήδη αποκλειστεί από την αγορά εργασίας. Η ΕΕΚ χαρακτηρίζεται από ευκολότερη πρόσβαση σε σχέση με τα υπόλοιπα είδη εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα προσφέρει την ευκαιρία σε άτομα με περιορισμένα προσόντα να αποκτήσουν νέες δεξιότητες. Επιπλέον, η ΕΕΚ είναι περισσότερο ελκυστική για τις συγκεκριμένες ομάδες σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση, γεγονός που οφείλεται στο ότι η ΕΕΚ βρίσκεται πιο κοντά στην αγορά εργασίας και συνήθως κλίνει προς την πρακτική μάθηση στο χώρο εργασίας παρά σε θεωρητική μάθηση στην αίθουσα διδασκαλίας. Παράλληλα, η συμμετοχή στην ΕΕΚ μπορεί να αποφέρει τα ίδια οφέλη με τη γενική εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα καλύτερο επίπεδο υγείας, μείωση της εγκληματικότητας και αύξηση της συμμετοχής στην κοινωνία των πολιτών.

Επιπρόσθετα, ο θετικός αντίκτυπος της ΕΕΚ στην επιχειρησιακή απόδοση προκύπτει από την παροχή κινήτρων στον εργαζόμενο για κατάρτιση, από τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εργαζομένων, καθώς και από την εισαγωγή πρακτικών για τη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών (π.χ. εισαγωγή καινοτομιών ή νέων τρόπων οργάνωσης της εργασίας) και την εν γένει ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.

Τέλος, η ΕΕΚ βελτιώνει τις επαγγελματικές προοπτικές των εργαζομένων και κατά συνέπεια συμβάλλει στη μείωση του ποσοστού ανεργίας και την αύξηση της οικονομικής ανάπτυξης. Υπάρχουν επίσης στοιχεία ότι οι αποδόσεις της ΕΕΚ σε επίπεδο μισθών είναι αντίστοιχες με αυτές της γενικής εκπαίδευσης. Κι αυτό γιατί οι δύο μορφές εκπαίδευσης καλύπτουν τις ανάγκες εργαζομένων με διαφορετικές ικανότητες και προτιμήσεις και εφόσον η αγορά εργασίας έχει ανάγκη από τις διαφορετικές δεξιότητες που παρέχονται, οι αποδόσεις θα πρέπει να είναι ίδιες (CEDEFOP, 2011). Η πρόσφατη μελέτη του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σε 15 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ένα έτος μετα-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης απέφερε κατά μέσο όρο αποδόσεις αντίστοιχες με αυτές ενός επιπλέον έτους μετα-δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Για τα άτομα, οι κοινωνικές αποδόσεις της εκπαίδευσης υπολογίζονται με βάση κατά πόσο αυτή ενισχύει τα προσωπικά κίνητρα, την συμπεριφορά, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση.

Καταληκτικά, οι επενδύσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση από μέρους των κυβερνήσεων, των ατόμων και των επιχειρήσεων είναι δυνατό να αποφέρουν σημαντικά οικονομικά, κοινωνικά και προσωπικά οφέλη. Η επαγγελματική και η γενική εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρούνται εξίσου ελκυστικές, τουλάχιστον από την άποψη της απόδοσης της επένδυσης.

Ωστόσο, παρά τη θετική επίδραση που μπορεί να έχει, οι έρευνες και η ανάλυση πολιτικών του Cedefop δείχνουν ότι το γόητρο της ΕΕΚ δεν είναι αντίστοιχο με αυτό της γενικής εκπαίδευσης. Η ΕΕΚ αναγνωρίζεται κατά κύριο λόγο ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την προαγωγή της κοινωνικής ένταξης ατόμων που έχουν αποκλειστεί ή διατρέχουν κίνδυνο να αποκλειστούν κοινωνικά. Ο τρόπος λοιπόν με τον οποίο η ΕΕΚ μπορεί να βοηθήσει όσους βρίσκονται σε μειονεκτική θέση μπορεί ορισμένες φορές να ενισχύει το στερεότυπο, σύμφωνα με το οποίο η ΕΕΚ αποτελεί λύση μόνο για τους λιγότερους ικανούς ή μια διέξοδος για όσους δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γενικής ή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Η αντίληψη αυτή, ωστόσο, δε θα πρέπει να δικαιολογείται, καθώς η ικανότητα της ΕΕΚ να προάγει την κοινωνική ένταξη δε θα πρέπει να επισκιάζει το γεγονός ότι τόσο οι επιχειρήσεις όσο και τα άτομα επενδύουν στην ΕΕΚ για την

ανάπτυξη μιας ευρείας γκάμας δεξιοτήτων και προσόντων, η οποία θα εγγυάται όχι μόνο την είσοδο στην αγορά εργασίας, αλλά και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και την επίτευξη των στρατηγικών στόχων των επιχειρήσεων, καθώς και τη βελτίωση της σταδιοδρομίας των ατόμων ή ακόμη και την αλλαγή της σταδιοδρομίας τους προς μια εργασία που να ανταποκρίνεται περισσότερο σε ατομικά ενδιαφέροντα και κλίσεις.

3.4 Σύνδεση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με την Αγορά Εργασίας και την Οικονομία

Η ελληνική κοινωνία χαρακτηριζόταν ανέκαθεν από εντονότατη ζήτηση για γενική εκπαίδευση και πανεπιστημιακές σπουδές. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είχε μικρή απήχηση στους νέους, ενώ συνειρμικά συνδέεται με «υποδεέστερη» σωματική εργασία. Η Μέση Επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα διαχρονικά αποτελεί έναν υποβιβασμένο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε αναντιστοιχία με τη ζήτηση για μεσαίου επιπέδου εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό (Ionnidou & Staurou, 2013). Στον αντίποδα, η γενική εκπαίδευση συνδέεται με προσδοκίες κοινωνικής ανέλιξης. Σήμερα οι νέοι εξακολουθούν να βλέπουν την επαγγελματική εκπαίδευση ως διέξοδο ανάγκης, κι αυτό παρά τις συνεχείς προσπάθειες της πολιτείας να την αναδείξει σε εναλλακτική λύση, ισότιμη με τη γενική εκπαίδευση, και παρά τα ερευνητικά δεδομένα που εμφανίζουν τους αποφοίτους της να συναντούν μικρότερες δυσκολίες στην εύρεση απασχόλησης, σε σχέση με τους αποφοίτους της γενικής εκπαίδευσης (Cedefop, 2014).

Η συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) στην Ελλάδα παρέμεινε σε μεγάλο βαθμό σταθερή το 2014, με ποσοστό 31%. Ωστόσο, το ποσοστό αυτό ήταν χαμηλότερο κατά 17 ποσοστιαίες μονάδες από τον μέσο όρο της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση, η οποία ανήλθε σε 5,7 % το 2015, παρέμεινε επίσης σε χαμηλά επίπεδα και απείχε πολύ από τον μέσο όρο της ΕΕ (10,7%). Η Ελλάδα εμφανίζει εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό απασχόλησης για τους πρόσφατα αποφοιτήσαντες από προγράμματα ανώτερης δευτεροβάθμιας EEK. Το 2015 το ποσοστό αυτό ανήλθε σε 37,5 % και βρισκόταν σχεδόν στο μισό του αντίστοιχου μέσου όρου της ΕΕ (73%).

Καθοριστικό ρόλο στη δυνατότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης να προσελκύσει το ενδιαφέρον των νέων τα προηγούμενα χρόνια φαίνεται να έχει η ύπαρξη ή μη θεσμοθετημένων επαγγελματικών δικαιωμάτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ ο κατασκευαστικός κλάδος στην Ελλάδα την προηγούμενη δεκαετία γνώριζε μεγάλη ανάπτυξη, υπολειμνοί ούσαν οι αντίστοιχες ειδικότητες στην επαγγελματική εκπαίδευση, λόγω της ανυπαρξίας κατοχυρωμένων επαγγελματικών δικαιωμάτων για τεχνίτες μέσου και χαμηλού επιπέδου προσόντων, παρ' όλο που τα επαγγέλματα αυτά απαιτούν αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες (π.χ. οικοδόμοι, ξυλουργοί). Αντίθετα, παρατηρούμε ότι στους τομείς όπου θεσμοθετήθηκαν επαγγελματικά δικαιώματα, όπως για παράδειγμα κομμωτές και υδραυλικούς, δημιουργήθηκε έντονη ζήτηση εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006). Να σημειωθεί ότι ο ΕΟΠΠΕΠ (Ελληνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού) προωθεί κατά προτεραιότητα τα επαγγελματικά δικαιώματα των ειδικοτήτων που αφορούν επαγγέλματα για τα

οποία απαιτείται άδεια άσκησης επαγγέλματος, ώστε να καταστεί δυνατή η πρόσβαση των αποφοίτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας, τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα.

Ωστόσο, στις μέρες μας και στην Ελλάδα της κρίσης, οι νέοι με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα φαίνεται πως είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν τα μεγαλύτερα εργασιακά αδιέξοδα (Cedefop 2014, Ιωαννίδου 2014). Η συνεχιζόμενη εδώ και χρόνια οικονομική ύφεση εκτίναξε τα ποσοστά ανεργίας σε ποσοστό που άγγιξε ακόμη και το 64% (Φεβρουάριος, 2013), όταν στην υπόλοιπη Ευρώπη ο αντίστοιχος μέσος όρος δεν ξεπέρασε το 25%. Η διαρκής περικοπή των κρατικών δαπανών οδηγεί σε μείωση των θέσεων εργασίας στο δημόσιο (έως το 2015 είχαν ήδη μειωθεί κατά 150.000), ενώ αντίστοιχα πλήττεται και ο Ιδιωτικός Τομέας, κυρίως λόγω της καθίζησης των επενδύσεων, με αποτέλεσμα οι θέσεις των νέων με υψηλά προσόντα να μειώνονται διαρκώς. Μόνη διέξοδος για τους νέους υψηλών προσόντων μοιάζει να είναι η μετανάστευση ή η αυτοαπασχόληση (Ιωαννίδου, 2014). Υπολογίζεται ότι 100.000 περίπου νέοι με υψηλά προσόντα μετανάστευσαν στο εξωτερικό από το 2010 σε μια πρωτοφανή «διαρροή εγκεφάλων» (brain drain) και ανθρώπινου κεφαλαίου, σημαντικού για την ανάκαμψη της χώρας. Έτσι, η ελληνική οικονομία δαπανά χρήματα για την υψηλόβαθμη εκπαίδευση των νέων, χωρίς καμία ανταποδοτικότητα και αναπτυξιακό αντίκρυσμα (Ioannidou & Stavrou, 2013).

Επιπροσθέτως, όσοι από τους νέους υψηλών προσόντων παραμένουν στην Ελλάδα και καταφέρνουν να βρουν εργασία, αυτή συνήθως αντιστοιχεί σε θέση χαμηλότερων προσόντων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι στη χώρα μας κατά την περίοδο που διανύουμε, η μερίδα των νέων που απασχολούνται σε εργασιακή θέση χαμηλότερη από τα προσόντα τους, αυξήθηκε κατά έξι ποσοστιαίες μονάδες (Cedefop 2014, Pouliakas 2014).

Ως απάντηση στα παραπάνω αδιέξοδα οι νέοι σε παγκόσμιο, αλλά και ευρωπαϊκό επίπεδο στρέφουν το ενδιαφέρον τους από τη Γενική στην Επαγγελματική Μέση Εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να είναι σε θέση να προετοιμάσει κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να αποτελέσει μοχλό ανάπτυξης της οικονομίας. Έτσι, καλλιεργείται ένα πιο γόνιμο και ανταγωνιστικό περιβάλλον με προσέλκυση επενδυτικών κεφαλαίων και αυξημένες ευκαιρίες απασχόλησης για τους νέους (Ioannidou & Staurov, 2013).

Τα παραπάνω υποστηρίζονται από τις μελέτες του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την ανάπτυξη της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Cedefop 2010, 2012b, 2014), οι οποίες προβλέπουν ότι συνολικά στην Ευρώπη, οπότε και στην Ελλάδα, οι προσφερόμενες θέσεις εργασίας για άτομα με μεσαίο επίπεδο προσόντων που αποκτώνται μέσα από την επαγγελματική εκπαίδευση θα αποτελούν μέχρι το 2020 το 60% των συνολικά προσφερόμενων θέσεων εργασίας.

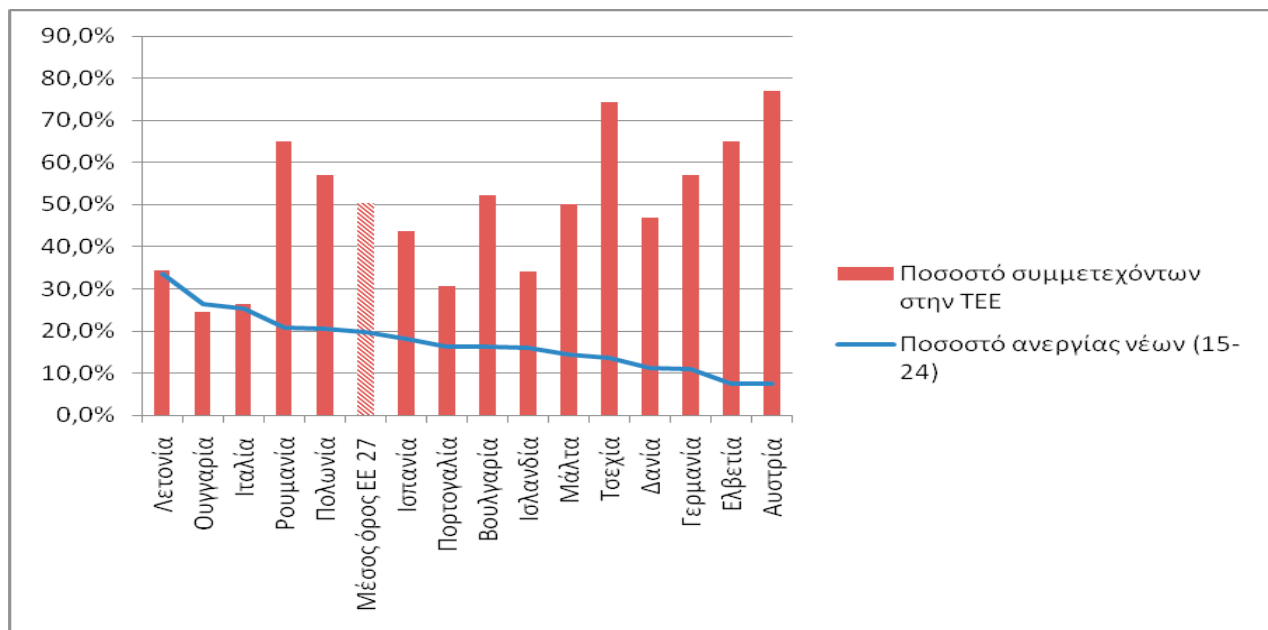
Σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από υψηλή ανεργία, και κυρίως από τη συνεχόμενη ανεργία των νέων, τα ποσοστά απασχόλησης στην Ελλάδα εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο. Στις πληθυσμιακές ομάδες με χαμηλού επιπέδου προσόντα (επίπεδα ISCED 0-2), το ποσοστό απασχόλησης ανήλθε σε 48,5 % το 2015, κοντά στον μέσο όρο της ΕΕ των 28. Στις πληθυσμιακές ομάδες με μεσαίου επιπέδου προσόντα (επίπεδα ISCED 3-4), το ποσοστό απασχόλησης ανήλθε σε 56,4% το 2015 και ήταν πολύ χαμηλότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ. Στις πληθυσμιακές ομάδες με υψηλού επιπέδου προσόντα (επίπεδα ISCED 5-8), το ποσοστό απασχόλησης ανήλθε σε 68,7 % το 2015 και ήταν επίσης πολύ χαμηλότερο από τον μέσο όρο της

ΕΕ. Η Ελλάδα εμφανίζει άλλωστε το υψηλότερο ποσοστό (40%) νέων ηλικίας 15-29 ετών που είναι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, απασχόλησης ή κατάρτισης (ΟΟΣΑ 2015).

Οι μεσοπρόθεσμες προβλέψεις του Cedefop για το 2020 (Cedefop, 2010α) κάνουν λόγο για σαφή άνοδο των θέσεων εργασίας που απαιτούν τυπικά προσόντα υψηλού επιπέδου (34%) στην Ευρώπη, ενώ το 50% των εργαζομένων θα καλύπτουν θέσεις εργασίας που απαιτούν προσόντα μεσαίου επιπέδου. Ταυτόχρονα, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες προβλέπεται μείωση στην απασχόληση των ανειδίκευτων εργατών. Οι τάσεις που καταγράφονται για την Ελλάδα ακολουθούν τις γενικές ευρωπαϊκές τάσεις. Η απασχόληση των ατόμων με προσόντα χαμηλού επιπέδου αναμένεται να μειωθεί από 32% σε 21%, ενώ εντονότερη θα είναι η ζήτηση για θέσεις εργασίας με προσόντα μεσαίου (από 41% σε 45%) και ανώτερου επιπέδου (από 27% σε 34%) για την περίοδο 2013-2025. Προβλέπεται συρρίκνωση κυρίως στον πρωτογενή αλλά και στον δευτερογενή τομέα, ενώ στον τομέα των υπηρεσιών προβλέπεται αύξηση των θέσεων εργασίας μέχρι το 2025.

Έτσι, και σε αντίθεση με την Ελλάδα, σε αρκετές χώρες της Ευρώπης ο στρατηγικός σχεδιασμός για την οικονομική ανάπτυξη περιλαμβάνει την Επαγγελματική Εκπαίδευση (Cedefop 2014, Alasoini, Heikkil, Ramstad, and Ylstlo 2008). Για παράδειγμα, στη Φιλανδία, που θεωρείται χώρα με ένα από τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως (Lyyttinen 2002, OECD 2010 a & b, Simolla 2005) οι μαθητές επιλέγουν σε ποσοστό 55% τη μέση επαγγελματική εκπαίδευση και κατά 45% τη γενική (Leinhardt 2012, Abo, Pitka and Sahlberg 2006). Σε αυτό βέβαια συμβάλλει και το γεγονός ότι η πρόσβαση στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είναι απρόσκοπτη και από τα δύο επίπεδα της μέσης εκπαίδευσης (Aho et al, 2006). Άλλα χαρακτηριστικά παραδείγματα χωρών με υψηλά ποσοστά προτίμησης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από τους μαθητές είναι η Ολλανδία με ποσοστό 68%, η Ελβετία με 64%, η Γερμανία με 57%, κ.α (Ioannidou & Stauroy, 2013).

Επίσης, μελετώντας τις χώρες στις οποίες η Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι ευρύτερα διαδεδομένη, παρατηρείται ότι το ποσοστό ανεργίας των νέων εμφανίζεται χαμηλότερο σε σχέση με άλλες όπου η συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα είναι περιορισμένη στις επιλογές των μαθητών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η Ελβετία, η Αυστρία, η Τσεχία, κ.α (Cedefop, 2012a). Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένης της σημασίας της επαγγελματικής εκπαίδευσης στις παρούσες συνθήκες της πρωτοφανούς κρίσης η οποία έχει εκτινάξει τα ποσοστά ανεργίας των νέων σε δυσθεώρητα ύψη. Ακριβώς στο πλαίσιο αυτό, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι στις χώρες που η τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση είναι ευρύτερα διαδεδομένη, το ποσοστό ανεργίας των νέων είναι χαμηλότερο. Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη αξία για τη χώρα μας, όπου τα περιθώρια ανάπτυξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι μεγάλα.



Σχήμα 6. Συσχέτιση της συμμετοχής στην επαγγελματική εκπαίδευση και της ανεργίας των νέων (Πηγή: Υπ. Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων «ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ: Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, 2011).

Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και στην Ελλάδα, καθώς σύμφωνα με την «Έρευνα Απασχόλησης Αποφοίτων Ανώτερου Κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), στην οποία υποστηρίζεται ότι οι απόφοιτοι της Μέσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης συγκρινόμενοι με αποφοίτους της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερο ποσοστό εργασιακής απασχόλησης και μικρότερο ποσοστό ανεργίας. Αυτό συμφωνεί και με άλλα ερευνητικά ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν ότι μεγαλύτερο κίνδυνο ανεργίας διατρέχουν άτομα χαμηλής και μέσης εκπαίδευσης χωρίς επαγγελματικά προσόντα (Cedefop 2014, Ioannidiou & Stavrou 2013).

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ανωτέρω και σύμφωνα με το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας, τα περιθώρια συμβολής της τεχνικής εκπαίδευσης στην κάλυψη θέσεων που θα διαμορφωθούν στο μέλλον είναι μεγάλα. Σύμφωνα με το Υπουργείο η εκτίμηση αυτή επιβεβαιώνεται από μελέτη του CEDEFOP (02/2011 Skills supply and demand in Greece) για τις εξελίξεις στον τομέα της απασχόλησης στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, το ποσοστό των προσφερόμενων θέσεων απασχόλησης που αφορούν σε εργαζόμενους με τυπικά προσόντα μεσαίου επιπέδου παρουσιάζει αυξητική τάση, ενώ περιορίζονται οι θέσεις εργασίας χαμηλού επιπέδου προσόντων. Επίσης σύμφωνα με την ίδια μελέτη, οι μεγαλύτερες προβλεπόμενες αυξήσεις των θέσεων απασχόλησης μεσαίου επιπέδου προσόντων εκτιμάται ότι θα αφορούν σε επαγγελματίες, τεχνολόγους – τεχνικούς βοηθούς, υπαλλήλους γραφείων και απασχολούμενους στην παροχή υπηρεσιών, ειδικότητες δηλαδή που θα πρέπει να προετοιμαστούν μέσω της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα του ΟΟΣΑ (2011) καταδεικνύουν ότι ενώ στην Ελλάδα έχουμε υψηλό αριθμό εισακτέων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (2 στους 3 υποψήφιους), δεν έχουμε αντίστοιχα το ίδιο ποσοστό πτυχιούχων, καθώς μόλις το 56% των εισακτέων καταφέρνει να πάρει

πτυχίο. Έτσι, αν αναλογιστούμε ότι το 1/3 των μαθητών δεν πετυχαίνει την εισαγωγή του σε τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα και από τους υπόλοιπους ένα σημαντικό ποσοστό δε θα ολοκληρώσει τις σπουδές του, γίνεται αντιληπτό ότι ένα μεγάλο ποσοστό των νέων βρίσκεται τελικά χωρίς επαγγελματικά προσόντα και κινδυνεύει με μακροχρόνια ανεργία, φτώχεια και εγκληματικότητα, με παράλληλο κόστος για την ελληνική οικονομία (Cedefop 2014, Ioannidou & Stavrou 2013). Μάλιστα, η συνολική δαπάνη για τους νέους που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και είναι άνεργοι στην Ευρωπαϊκή Ένωση αγγίζει το 1,25% του ευρωπαϊκού ΑΕΠ (Cedefop, 2013).

Ωστόσο στην Ελλάδα και παρ' όλες τις μεταρρυθμίσεις των τελευταίων χρόνων η εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική δε δίνει τη δέουσα σημασία στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, την οποία και αφήνει χωρίς καμία προοπτική αναβάθμισης και ανάπτυξης, πρωτίστως στη συνείδηση του ελληνικού λαού. Συγκεκριμένα, οι οποίες μέχρι τώρα μεταρρυθμίσεις έχουν εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είναι ασύνδετες με τις πραγματικές ανάγκες του τόπου και την αγορά εργασίας, δεν αποτελούν μέρος του στρατηγικού σχεδιασμού για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, δε δοκιμάζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ παράλληλα συντηρούν της προκαταλήψεις και τις αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας περί ανωτερότητας της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Ioannidou & Stavrou 2013, Ιωαννίδου 2014, Παϊδούση 2016, Ιακωβίδης 2003, 1998).

Επιπλέον, στη χώρα μας έχουν κατά καιρούς καταβληθεί προσπάθειες ώστε να δημιουργηθεί ένας μηχανισμός για την έγκαιρη διάγνωση των τάσεων διαμόρφωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας, μεσοπρόθεσμα μέσω του Παρατηρητηρίου Απασχόλησης και του μετέπειτα Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ). Οι προσπάθειες δεν καρποφόρησαν και δεν μπόρεσαν να αξιοποιηθούν ως βάση σχεδιασμού της πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ο Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ) προχώρησε στην οργάνωση και λειτουργία μηχανισμού διάγνωσης των αναγκών των επιχειρήσεων σε επαγγέλματα και δεξιότητες (ΣΕΒ, 2013). Με βάση διάφορα σενάρια οικονομικής ανάπτυξης, προέκυψαν 87 κρίσιμα επαγγέλματα για τα οποία αναμένονται σημαντικές μεταβολές στις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες στο μέλλον.

Ωστόσο, οι πρόσφατες αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Ν. 4186/2013) δε φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τις προβλέψεις της οικονομίας στον καθορισμό των ειδικοτήτων που παρέχονται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με αποτέλεσμα να είναι ορατός ο κίνδυνος αναντιστοιχίας των αναπτυσσόμενων δεξιοτήτων με τις ανάγκες της οικονομίας. Μάλιστα, σε περιόδους βαθιάς οικονομικής ύφεσης και εξαιρετικά υψηλών ποσοστών ανεργίας, ο κίνδυνος δεν αφορά μόνο στην αναντιστοιχία των δεξιοτήτων, αλλά πολύ περισσότερο την απαξίωσή τους. Αυτόν τον κίνδυνο διατρέχουν οι ανειδίκευτοι και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι, αλλά και όσοι παραμένουν εκτός εργασίας για μεγάλο χρονικό διάστημα. Εξάλλου, υπάρχουν ήδη ισχυρές ενδείξεις ότι στην Ελλάδα πολλές θέσεις εργασίας καταλαμβάνονται από άτομα με εκπαίδευση υψηλότερη από ότι απαιτεί η εκάστοτε θέση (Cedefop, 2014).

3.5 Ευρωπαϊκές πολιτικές για την προώθηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ποικίλων παραγόντων όπως η κοινωνικοπολιτική, η οικονομική και πολιτιστική κατάσταση που επικρατεί, η πρόοδος της παιδαγωγικής επιστήμης, ο ιδεολογικός και πολιτικός προσανατολισμός του κόμματος ή της παράταξης που έχει την ευθύνη λήψης των αποφάσεων. Είναι λοιπόν φυσικό να παρουσιάζονται αποκλίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής μεταξύ χωρών, καθώς και στην ίδια χώρα μεταξύ διαφορετικών κυβερνήσεων, παρά το γεγονός ότι στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να υπηρετεί χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς το κοινωνικό σύνολο και να παρέχει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης, σεβόμενο τις ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες, προάγοντας έτσι την κοινωνική δικαιοσύνη και συνοχή. Συνεπώς, η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από ένα ευρύτερο πλέγμα δομών, πολιτικών και πρακτικών, οργάνωσης, κουλτούρας και παράδοσης της αντίστοιχης χώρας.

Ωστόσο, αποτελεί κοινό τόπο στην εκπαιδευτική έρευνα ότι οι αιτίες και τα κίνητρα εκσυγχρονιστικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων προέρχονται από άλλες χώρες. Μολονότι ο σχεδιασμός, η διαμόρφωση και οι κανονιστικές αρμοδιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής ανήκουν – σύμφωνα με τις συνθήκες της Ε.Ε. – στα εθνικά κράτη, αυξάνεται διαρκώς η αναζήτηση σημείων αναφοράς, αρχών και προτύπων «καλών πρακτικών», που να ισχύουν διεθνώς. Αυτό συνιστά ένα είδος «οικειοθελούς πίεσης», στην οποία οι εθνικές αρχές αργά ή γρήγορα υποκύπτουν. Η πίεση για αλλαγές των συστημάτων γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη αυξάνεται εξαιτίας της προϊούσας παγκοσμιοποίησης και του εντεινόμενου διεθνούς ανταγωνισμού. Οι μετατοπίσεις στο διεθνή καταμερισμό της εργασίας με σκοπό τη διασφάλιση της ανταγωνιστικότητας αυξάνουν την πίεση για καινοτομίες στην κατάρτιση των εργαζομένων.

Επιπλέον, η ανάγκη ρυθμιστικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση εντείνεται εξαιτίας της γήρανσης του πληθυσμού και των ολοένα αυξανόμενων μεταναστευτικών ρευμάτων. Με τη δημοσιοποίηση όλο και περισσότερων διεθνών συγκριτικών μελετών για τις επιδόσεις των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων, εντείνεται η επιρροή υπερεθνικών και διεθνών Οργανισμών, όπως η Ε.Ε. και ο ΟΟΣΑ πάνω στη διαμόρφωση, στην αξιολόγηση και στη διακυβέρνηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το ενδιαφέρον για συγκρίσεις μεταξύ διαφόρων καλών πρακτικών προέρχεται από την επιθυμία και επιδίωξη για βελτίωση. Μέσω του «educational borrowing and lending» (Steiner-Khamsi) μελετώνται και συγκρίνονται μοντέλα άλλων χωρών, έτσι ώστε οι εμπειρίες τους να ενσωματωθούν στις εγχώριες μεταρρυθμίσεις. Οι καλές πρακτικές αντανakλούν, όμως, τις ειδικές συνθήκες δημιουργίας τους, καθώς και τις θεσμικές δομές κάθε χώρας, οπότε δεν μπορεί να γίνει απλή αντιγραφή τους. Πρακτικές που λειτουργούν καλά μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δεν επιτυγχάνουν κατ' ανάγκη τα ίδια αποτελέσματα κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Γι' αυτό οι συγκρίσεις ανάμεσα σε καλές πρακτικές είναι σημαντικές, κυρίως όμως επειδή προσφέρουν πρότυπα, κίνητρα και αφορμές για τον εμπλουτισμό της δημόσιας διαβούλευσης αναφορικά με τις επιδιωκόμενες μεταρρυθμίσεις, και όχι ως μοντέλα έτοιμα προς αντιγραφή.

Αναζητώντας τα όρια και τις προϋποθέσεις όσον αφορά στο τι μπορεί να μάθει κάποιος από άλλους, όπως για παράδειγμα την εφικτότητα μεταφοράς γνώσης και εμπειρίας από το γερμανικό

δυναμικό σύστημα, μπορούμε να επικεντρωθούμε στις εξής αρχές (θεμελιώδη στοιχεία) του συγκεκριμένου συστήματος και να επιχειρήσουμε να τις υιοθετήσουμε με προσαρμογές στην ελληνική πραγματικότητα (Ιωαννίδου και Σταύρου, 2013):

- Πρώτον, η *αρχή της συναίνεσης*: σ' αυτήν βασίζεται η συνεργασία μεταξύ των διαφόρων εμπλεκομένων και του ομοσπονδιακού/περιφερειακού επιπέδου, η οποία οδηγεί σε συναινετικές λύσεις, μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, απρόσκοπτη εφαρμογή και βαθμιαίες αλλαγές των μεταρρυθμίσεων, που ενισχύουν τη δημόσια αποδοχή τους.
- Δεύτερον, η *ευθύνη των κοινωνικών εταίρων*: η αντίληψη ότι η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί κοινό έργο, που επιτελείται από εταίρους, βασίζεται πάνω σε ένα «κορπορατιστικό μοντέλο», όπου κρατικές αρχές συνασπίζονται με εργατικές και εργοδοτικές οργανώσεις, φέρουν από κοινού ευθύνη και συνεπώς επενδύουν στη σχετική έρευνα και ανάπτυξη.
- Τρίτον, η *διασύνδεση με την οικονομία*: μ' αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται μια άμεση και πρακτική επαφή με τις απαιτήσεις του κόσμου της εργασίας ως προς τα περιεχόμενα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και των τελικών εξετάσεων. Ταυτόχρονα «εμφυτεύεται» και ένας μηχανισμός καθοδήγησης από την αγορά εργασίας, ο οποίος αυξάνει θεαματικά τις προοπτικές απασχόλησης των νέων. Αυτή η αρχή αποτελεί συνθήκη «εκ των ουκ άνευ» για μια επιτυχημένη μεταρρύθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Με δεδομένη τη ραγδαία αύξηση της ανεργίας των νέων τα τελευταία χρόνια στην Ε.Ε., εξαιτίας της βαθιάς οικονομικής κρίσης, το Νοέμβριο του 2012 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με ανακοίνωσή της υπό τον τίτλο «Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης» (Rethinking Education), μετέθεσε το κέντρο βάρους στην εκπαίδευση με βάση την εργασία. Το Δεκέμβριο του 2012 συνέταξε ένα Πακέτο για την Απασχόληση των Νέων (Youth Employment Package). Αυτό προβλέπει την «Εγγύηση για τους Νέους» (Youth Guarantee) – ένα πρόγραμμα, βάσει του οποίου οι νέοι θα διοχετεύονται από την εκπαίδευση στην εργασία μέσα σε λίγους μήνες – και τη δημιουργία μιας «Ευρωπαϊκής Συμμαχίας για τη Μαθητεία» (European Alliance for Apprenticeships), με σκοπό τη διάδοση του δυναμικού συστήματος.

Ένα επίσης, καλό παράδειγμα αυξημένης επιρροής του υπερεθνικού ή διεθνούς περιβάλλοντος στην τελευταία δεκαετία αποτελεί και η «Διαδικασία της Κοπεγχάγης», που ενίσχυσε τη διεθνή συνεργασία στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα θέματα που αυτή πραγματεύεται (ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης, διαφάνεια των επαγγελματικών πτυχίων, εργαλεία διασφάλισης της ποιότητας, πιστοποίηση μη τυπικά ή άτυπα αποκτηθέντων προσόντων) έχει ήδη να επιδείξει αποτελέσματα, όπως π.χ. το Ενιαίο Πλαίσιο Προσόντων και Δεξιοτήτων (Europass), το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF), κοινές ευρωπαϊκές αρχές για τον εντοπισμό και την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Διασφάλισης Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQAVET) και ένα Ευρωπαϊκό Σύστημα Πιστωτικών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET). Τα εργαλεία αυτά χρησιμοποιούνται σε διαφορετικό βαθμό στις χώρες της Ε.Ε. και γι' αυτό δεν έχουν αξιοποιήσει ακόμη πλήρως τις δυνατότητές τους.

Το πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών που έχει αποφασιστεί για τη διαμόρφωση και αναβάθμιση της νέας διάστασης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Κ), περιλαμβάνει τις παρακάτω στρατηγικές:

- Στρατηγική της Λισσαβόνας
- Διαδικασία της Κοπεγχάγης
- Στρατηγική «Ευρώπη 2020» (Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020)
- Bruges Communiqué
- Ευρωπαϊκά Εργαλεία Διαφάνειας
- Ευρωπαϊκά Προγράμματα Κινητικότητας

Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή πολιτική «Ευρώπη 2020», αναφέρεται ότι μέχρι το 2020, τα Συστήματα ΕΕΚ θα πρέπει να είναι πιο ελκυστικά, σχετικά, προσανατολισμένα προς την καριέρα, πρωτοποριακά, προσβάσιμα και ευέλικτα σε σχέση με αυτά του 2010 και θα πρέπει να συμβάλουν στην αριστεία και την ισότητα στη Διά Βίου Μάθηση.

Από την άλλη, στα πλαίσια της Bruges Communiqué, η οποία αναφέρεται στην περίοδο 2011-2020 και εντάσσεται στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» αποκλειστικά για την Ε.Ε.Κ, τα σχετικά συστήματα θα πρέπει να προσφέρουν:

- Ελκυστική και χωρίς αποκλεισμούς ΕΕΚ
- Υψηλής ποιότητας αρχική ΕΕΚ (Α-ΕΕΚ)
- Προσιτή και προσανατολισμένη στην σταδιοδρομία συνεχή ΕΕΚ (Σ-ΕΕΚ)
- Ευέλικτα συστήματα ΕΕΚ, βασισμένα στα μαθησιακά αποτελέσματα, που θα εξασφαλίζουν την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης
- Δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού χώρου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, που θα επιτρέπει την αναγνώριση προσόντων
- Ενισχυμένες δυνατότητες κινητικότητας σπουδαστών και επαγγελματιών
- Ποιοτικές και προσβάσιμες υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, συμβουλευτικής και διά βίου μάθησης

Ανάμεσα στις συστάσεις για την προώθηση του οράματος για την ΕΕΚ μπορούν ενδεικτικά να αναφερθούν:

- ✓ Η διασφάλιση της ποιότητας της ΕΕΚ μέσω των κατάλληλων εθνικών μηχανισμών
- ✓ Η πρόσβαση των μαθητών σε κατάλληλο και σύγχρονο εξοπλισμό και υποδομές
- ✓ Η βελτίωση της αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών της ΕΕΚ
- ✓ Η μεγιστοποίηση της συμβολής της ΕΕΚ στη μείωση του ποσοστού της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου
- ✓ Η σύσφιξη της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και επιχειρήσεων και η συνάφεια της ΕΕΚ με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας
- ✓ Η ενθάρρυνση ευέλικτων ρυθμίσεων κατάρτισης (π.χ. ηλεκτρονική μάθηση, βραδινά μαθήματα) για την ΕΕΚ
- ✓ Η θέσπιση εθνικών διαδικασιών αναγνώρισης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης

- ✓ Η προώθηση ευέλικτων διόδων μεταξύ της ΕΕΚ και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και προσπάθεια για επίτευξη συνοχής μεταξύ ECTS και ECVET (σύστημα μεταφοράς, συσσώρευσης και αναγνώρισης μονάδων για την περιγραφή προσόντων στον τομέα της ΕΕΚ)
- ✓ Η ανάπτυξη στρατηγικών διασυνοριακής συνεργασίας στον τομέα της ΕΕΚ
- ✓ Η προώθηση των ευρωπαϊκών εργαλείων διαφάνειας (Europass, ECVET κλπ) για τη διευκόλυνση της διακρατικής κινητικότητας
- ✓ Η καλλιέργεια της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της επιχειρηματικότητας
- ✓ Η αξιοποίηση της στήριξης της ΕΕ (διαρθρωτικά ταμεία, προγράμματα κινητικότητας) για τη επίτευξη των στόχων .

Στο πλαίσιο των ανωτέρω, η ευρωπαϊκή πολιτική θα εφαρμοστεί με παρεμβάσεις στους ακόλουθους 4 άξονες:

- εξατομίκευση,
- προσφορά ευκαιριών,
- διοίκηση και λειτουργία (governance) και
- βελτίωση της εικόνας της ΕΕΚ.

Η εξατομίκευση της εκπαιδευτικής εξέλιξης και επαγγελματικής ανάπτυξης, με παράλληλη ανάδειξη της έννοιας της συλλογικότητας μέσα από την βελτίωση των δεξιοτήτων κοινωνικής και εργασιακής ένταξης και δημιουργικής εργασίας, είναι η απάντηση στις διαφορετικές ικανότητες, κλίσεις και ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Η εξατομίκευση στην ΕΕΚ απαιτεί εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από τη διαφοροποίηση και την ευελιξία. Η διαφοροποίηση μπορεί να διακριθεί σε εσωτερική και εξωτερική, όπου η εσωτερική διαφοροποίηση σχετίζεται με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, ενώ η εξωτερική διαφοροποίηση αναφέρεται στη δημιουργία νέων προγραμμάτων για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση καλύτερα στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών. Η εξατομίκευση ενισχύει την αναγνώριση της ΕΕΚ καθώς βελτιώνει τις πιθανότητες επιτυχίας, τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών όσο και κατά την είσοδο στην αγορά εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι και ο κοινωνικός τους περίγυρος θα αναγνωρίσουν τον ρόλο της ΕΕΚ, εάν αισθανθούν ότι λαμβάνονται υπόψη οι προτιμήσεις τους, και αν πιστεύουν ότι οι πιθανότητες επιτυχίας τους θα είναι, ως εκ τούτου, μεγαλύτερες.

Η αναγνώριση της ΕΕΚ αυξάνεται επίσης όταν προσφέρει μεγάλο εύρος ευκαιριών για τον κάθε νέο στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδρομής, οι οποίες θα του παρέχουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται στις συλλογικές κοινωνικές και επιχειρηματικές ανάγκες. Αυτές οι ευκαιρίες μπορεί να είναι εκπαιδευτικές (κατάρτιση στο χώρο εργασίας, πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κλπ), ή να σχετίζονται με την απασχόληση (ευκαιρίες απασχόλησης, εξέλιξης της σταδιοδρομίας, κλπ). Στην κατεύθυνση αυτή η καθοδήγηση και ο προσανατολισμός των εκπαιδευομένων παίζει σημαντικό ρόλο, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις ευκαιρίες που προσφέρει η ΕΕΚ.

Το θέμα της διοίκησης και λειτουργίας (governance) της ΕΕΚ τονίστηκε στο ανακοινωθέν του Ελσίνκι (Δεκέμβριος 2006) ως σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της αναγνώρισης της ΕΕΚ. Η

προσέγγιση που υιοθετήθηκε αντανακλά τη σύγχρονη αντίληψη αξιοποίησης των τοπικών συνεργασιών. Η διοίκηση και λειτουργία (governance) αναφέρεται επίσης στην ανταπόκριση στις ανάγκες μαθητών και αγοράς εργασίας, στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, τη διαφάνεια λειτουργίας του συστήματος, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τις ευρείες συμπράξεις και συνεργασίες και την πρόβλεψη των αναγκών της αγοράς εργασίας σε δεξιότητες.

Η τέταρτη προτεραιότητα για τη βελτίωση της αναγνώρισης της ΕΕΚ, όπως τέθηκε στο ανακοινωθέν του Ελσίνκι, είναι η ανάπτυξη δράσης βελτίωσης της εικόνας της. Εκτός από την προώθηση της ισοτιμίας και του κύρους της ΕΕΚ σε σύγκριση με τη γενική εκπαίδευση, και κυρίως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το ανακοινωθέν πρότεινε τη σύνδεση της ΕΕΚ με την αριστεία και συνιστά την υλοποίηση πολιτικών που ενθαρρύνουν την αριστεία στις δεξιότητες, για παράδειγμα μέσω της εφαρμογής διεθνών προτύπων στην κατάρτιση ή μέσω διαγωνισμών δεξιοτήτων.

3.6 Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Καθώς η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, η προσπάθεια συνολικής αναβάθμισής της στοιχειοθετεί μία από τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής των σύγχρονων κυβερνήσεων.

Η προτεραιότητα που δίνεται στην ΕΕΚ πηγάζει από το διπλό της ρόλο, τον επαγγελματικό και τον κοινωνικό. Ο επαγγελματικός ρόλος αφορά στην προετοιμασία των αποφοίτων ώστε να είναι ικανοί να εισέλθουν με επιτυχία και αξιώσεις στο επάγγελμα και παράλληλα να συμβάλουν στη βελτίωση του επιχειρηματικού και εργασιακού περιβάλλοντος και συνδέεται άμεσα με την εθνική προσπάθεια για παραγωγική ανασυγκρότηση, με επίκεντρο τη γνώση και την εργασία. Ο κοινωνικός ρόλος από την άλλη, αφορά την προετοιμασία των αποφοίτων για τη ζωή. Παράλληλα, επιχειρεί να αξιοποιήσει τα χαρακτηριστικά της ΕΕΚ για να περιορίσει το φαινόμενο της μετατροπής των κοινωνικών ανισοτήτων σε εκπαιδευτικές, φαινόμενο το οποίο προέρχεται από αδυναμίες προηγούμενων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ο κοινωνικός ρόλος αποτελεί προϋπόθεση και εξυπηρετεί απόλυτα και τον επαγγελματικό ρόλο καθώς έχει ως στόχο να καταστήσει εφικτή την ενεργό, δημιουργική συμμετοχή όλων των μαθητών/εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργήσει ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις υψηλές απαιτήσεις της ΕΕΚ.

Το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την αναβάθμιση της ΕΕΚ και της Μαθητείας, στηρίζεται στην ανάλυση της ελληνικής πραγματικότητας και επιχειρεί έναν δυναμικό προσδιορισμό των πραγματικών αναγκών της οικονομίας και της κοινωνίας με στόχο τη βελτίωση και όχι την αναπαραγωγή της παρούσας κατάστασης.

Όπως έχει ήδη σημειωθεί στην Ελλάδα η αντιμετώπιση της ΕΕΚ ήταν συχνά αποσπασματική,

με αποτέλεσμα να τίθεται στο περιθώριο και να θεωρείται από πολλούς επιλογή δεύτερης κατηγορίας. Εντοπίζονται έτσι, σημαντικές διαθρωτικές αδυναμίες, η αντιμετώπιση των οποίων συνιστά υψηλή προτεραιότητα για την ελληνική κυβέρνηση. Ενδεικτικά, αναφέρονται α) η χαμηλή ελκυστικότητα της ΕΕΚ, β) η υψηλή μαθητική διαρροή, γ) η πολυνομία, δ) η ασυνέχεια και η έλλειψη εστίασης στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή πολιτικής, ε) το μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών σε ματαίωση και στ) η μειωμένη αποτελεσματικότητα και η χαλαρή/ασαφής διασύνδεση της ΕΕΚ με την αγορά εργασίας. Ωστόσο, υπάρχουν εξαιρετικής σημασίας δυνατά σημεία στα οποία θα βασιστεί η συντελούμενη προσπάθεια αναβάθμισης της ΕΕΚ, όπως α) οι σημαντικές υλικοτεχνικές υποδομές που διαθέτει η ΕΕΚ, β) οι εκπαιδευτικοί/εκπαιδευτές με ευρείες γνώσεις που απαρτίζουν το στελεχιακό της δυναμικό και γ) το σημαντικό ποσοστό παιδαγωγικά ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, ισχυρό κίνητρο στην προσπάθεια αναβάθμισης της ΕΕΚ αποτελεί το γεγονός ότι την επιλέγει μεγάλο ποσοστό μαθητών με κοινωνικά, οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα, με μαθησιακά προβλήματα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, περιορισμένες προσδοκίες κλπ.

Στο πλαίσιο αυτό, τα μεγάλα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει το ελληνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παραμένουν τα ακόλουθα:

- Αναβάθμιση της ΕΕΚ μέσα από την ενίσχυση του κοινωνικού της ρόλου
- Στενότερη σύνδεση με την αγορά εργασίας και την οικονομία με στόχο την αμοιβαία βελτίωση,
- Ισχυρότερη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων,
- Αποκέντρωση και ενίσχυση των πρωτοβουλιών σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, της παιδαγωγικής ελευθερίας και της συλλογικής δράσης των εκπαιδευτικών,
- Ύπαρξη θεσμοθετημένων επαγγελματικών δικαιωμάτων τα οποία να εδράζονται πάνω σε περιγράμματα υπαρκτών επαγγελματιών που υφίστανται στην αγορά εργασίας,
- Ενίσχυση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ στους νέους και συνολικά βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης ΕΕ

Ο σχεδιασμός του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου για την Αναβάθμιση της ΕΕΚ και της Μαθητείας όχι απλά βασίζεται στην ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης της Ελληνικής Οικονομίας, αλλά έχει ως στρατηγική επιλογή τη διασύνδεσή του με την αναπτυξιακή πολιτική, ώστε η ΕΕΚ να μπορέσει να αποτελέσει έναν πυλώνα για την παραγωγική ανασυγκρότηση της χώρας. Σημαντικά χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας, που αναλύονται σε βάθος και αποτελούν βασικές παραμέτρους για την κατάρτιση του Στρατηγικού Πλαισίου, είναι α) η παρατεταμένη ύφεση της οικονομίας που έχει οδηγήσει σε πρωτόγνωρη μείωση του ΑΕΠ της χώρας, β) τα εκρηκτικά –αν και μειούμενα το τελευταίο διάστημα- ποσοστά ανεργίας και γ) η παρατηρούμενη απορρύθμιση της αγοράς εργασίας.

Παράλληλα, σημαντικός παράγοντας που συνεκτιμήθηκε για τον σχεδιασμό του Στρατηγικού Πλαισίου για την αναβάθμιση της ΕΕΚ και της Μαθητείας είναι τα χαρακτηριστικά των ελληνικών επιχειρήσεων. Ενδεικτικά αναφέρονται: α) εξαιρετικά υψηλό ποσοστό μικρών και

πολύ μικρών επιχειρήσεων και μεγάλο ποσοστό απασχόλησης σε αυτές, β) αυξημένη συμμετοχή υπηρεσιών στο Α.Ε.Π, γ) χαμηλή τεχνολογική ετοιμότητα και οργάνωση των ελληνικών επιχειρήσεων, δ) χαμηλή κουλτούρα ποιότητας, ε) έλλειψη καινοτομίας, ικανής να ενισχύσει τη διεθνή ανταγωνιστικότητα της οικονομίας, ζ) χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στη δια βίου μάθηση και σε ενδο-επιχειρησιακή επιμόρφωση. Στον αντίποδα, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην άρρητη γνώση, στην καινοτομία και τη μαστορική που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά κυρίως των ΜΜΕ.

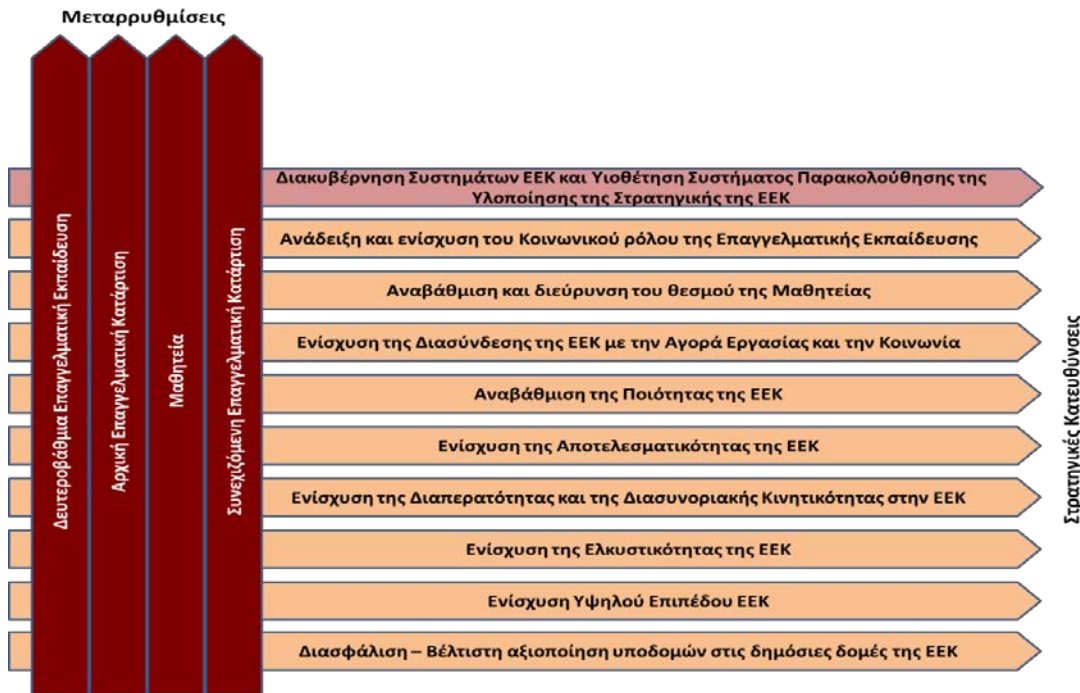
Κατά συνέπεια αφενός η αναβάθμιση της ΕΕΚ μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την αμφίδρομη διασύνδεσή της με τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας και αφετέρου είναι απαραίτητο η ΕΕΚ να συνεισφέρει στην προσπάθεια ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας, στη βελτίωση των χαρακτηριστικών των ελληνικών επιχειρήσεων και στην αύξηση της απασχόλησης.

Το όραμα πάνω στο οποίο βασίστηκε το Στρατηγικό πλαίσιο, αποτελείται από τρεις άξονες:

- 1. Αναγνώριση και ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου της ΕΕΚ.** Βασικοί στόχοι αυτού του άξονα είναι η καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, η ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων των μαθητών και σπουδαστών στην ΕΕΚ, η παροχή ίσων ευκαιριών ανάπτυξης και εξέλιξης σε όλους τους νέους, η μείωση του ποσοστού μαθητικής διαρροής και η υιοθέτηση ασφαλούς και ρεαλιστικού οράματος για καθηγητές – μαθητές, ώστε να επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή τους στην αναβάθμιση της ΕΕΚ. Η συμμετοχή αυτή θα ενθαρρύνεται μέσα από τις ευκαιρίες συλλογικής και ατομικής βελτίωσης για τους συμμετέχοντες, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς/εκπαιδευτές αλλά και για τους μαθητές/μαθητευόμενους.
- 2. Αναβάθμιση του εργασιακού ρόλου της ΕΕΚ.** Βασικοί στόχοι του δεύτερου άξονα είναι η προετοιμασία μαθητών/μαθητευομένων με επαγγελματική συνείδηση και οριζόντιες δεξιότητες, στους οποίους θα μπορούν να στηριχθούν οι Ελληνικές επιχειρήσεις και οργανισμοί, η προσαρμογή στις ανάγκες της Ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας, η άμβλυνση και όχι η αναπαραγωγή των αδυναμιών που παρατηρούνται στο μοντέλο παραγωγικής ανάπτυξης και η εξασφάλιση σε όλους τους μαθητές ικανών προσόντων για αξιοπρεπή αρχική εργασιακή ένταξη.
- 3. Σύνδεση της ΕΕΚ με το συνολικό αναπτυξιακό σχεδιασμό της χώρας.** Βασικοί στόχοι του τελευταίου άξονα είναι η τεχνολογική και οργανωτική αναβάθμιση επιχειρήσεων/οργανισμών, η εξειδίκευση σε προϊόντα και υπηρεσίες υψηλής προστιθέμενης αξίας, η αύξηση της απασχόλησης, η ενίσχυση της νησιωτικότητας και τέλος ο προσανατολισμός των γνώσεων σε ολοκληρωμένους τομείς για αξιοποίηση των συγκριτικών πλεονεκτημάτων της ελληνικής οικονομίας.

Στο παρακάτω σχήμα αποτυπώνονται οι μεταρρυθμίσεις και οι στρατηγικές κατευθύνσεις, όπως

αυτές συμπεριλαμβάνονται με συγκεκριμένες δράσεις η κάθε μία, στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Μαθητείας του Υπουργείου Παιδείας



Σχήμα 7. Στρατηγικές για τη βελτίωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

3.7 Προτάσεις για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Μέχρι τώρα έχει διαφανεί ξεκάθαρα ότι η διαχρονική πορεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα έχει αντιμετωπίσει σωρεία σκοπέλων. Η εικόνα αυτή, συνοψίζεται στα παρακάτω σημεία:

- Συχνές αποτυχημένες «μεταρρυθμίσεις» που μάλλον στοχεύουν στην εξυπηρέτηση επιμέρους συμφερόντων και ομάδων πίεσης, παρά σε μια συνεκτική και ορθολογική αναδόμηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Βιαστικές και πρόχειρες «αλλαγές», χωρίς κοινωνικό διάλογο, επαρκή αιτιολόγηση και στάθμιση των αναμενόμενων επιπτώσεων.
- Σταδιακή μείωση του ενδιαφέροντος των νέων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, συνεπώς αύξουσα κοινωνική απαξίωση που έχει ως αποτέλεσμα να επιλέγει την επαγγελματική εκπαίδευση στο επίπεδο του λυκείου μόνο ο ένας στους τρεις απόφοιτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Χρόνια υπο-χρηματοδότηση του δημόσιου σχολείου, αυξανόμενες λειτουργικές αδυναμίες, αστοχίες στην επιλογή των προσφερόμενων ειδικοτήτων και ασυμβατότητα του διαθέσιμου εκπαιδευτικού προσωπικού σε κάποιες περιπτώσεις.
- Χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των αποφοίτων των επαγγελματικών λυκείων στις πανελλήνιες εξετάσεις και άσχημα αποτελέσματα σε αυτές. Σημαντικά ποσοστά αποτυχίας στις εξετάσεις πιστοποίησης των αποφοίτων των ΙΕΚ.

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, θα πρέπει να αναδιοργανωθεί για να καλύψει τις ανάγκες της παραγωγικής ανασυγκρότησης και ανάπτυξης, προς όφελος του λαού της. Επιβάλλεται να καταρτιστεί ένα ολοκληρωμένο σχέδιο το οποίο θα θέσει ως στρατηγικό στόχο την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, ώστε ο ελληνικός λαός να μπορεί να εκμεταλλευτεί απεριόριστα τις πλουτοπαραγωγικές του πηγές και τον γεωφυσικό του χώρο προς όφελός του. Γι' αυτό η Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΕΕ) θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο φλέγον ζήτημα της επιστημονικής εκπαίδευσης των στελεχών για την εκβιομηχάνιση, την αγροτική οικονομία, την μηχανοποίηση της εργασίας, την ανάπτυξη των υπηρεσιών και του τουρισμού και των λοιπών κοινωνικών δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, το ελληνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης υφίσταται και αυτό όλες τις σχετικές επιρροές και πιέσεις της παγκοσμιοποίησης και της διεθνούς αγοράς και του ανταγωνισμού. Ως εκ τούτου, προκύπτει επιτακτική η ανάγκη για ενέργειες, που θα το καταστήσουν πιο ανοικτό, ελκυστικό αποτελεσματικό και ποιοτικά καλύτερο. Το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης οφείλει να μεταρρυθμιστεί, προκειμένου (Ιωαννίδου και Σταύρου, 2013):

- να υποστηριχθεί και να καταστεί εφικτός ο εκσυγχρονισμός της παραγωγής σε ανταγωνιστικούς κλάδους της οικονομίας,
- να μειωθεί στο ελάχιστο δυνατό η διαρθρωτική αναντιστοιχία ανάμεσα στις ανάγκες της οικονομίας και στα διαθέσιμα προσόντα των νέων,
- να προληφθεί ο μόνιμος αποκλεισμός νέων, που προέρχονται από ασθενή οικονομικά στρώματα ή από οικογένειες μεταναστών,
- να αποκτήσουν οι νέοι εκείνες τις δεξιότητες-κλειδιά στην ανάγνωση, τη γραφή, τις θετικές επιστήμες και τις τεχνολογίες της πληροφορικής, που θα τους παράσχουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία της γνώσης.

Για να έχει ελπίδες επιτυχίας μία αλλαγή θα πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση στο σχεδιασμό και την οργάνωσή της. Σύμφωνα με τον Burnes (1992), οι οργανισμοί δαπανούν εννέα μονάδες χρόνου στον σχεδιασμό και την οργάνωση της αλλαγής και μόνο μία στην εφαρμογή της. Όμως, βάσει των δεδομένων, οι συνεχείς διαφοροποιήσεις στην ΕΕ που γίνονται σε κάθε αλλαγή κυβέρνησης ή ακόμη και υπουργού, αποδεικνύουν ότι δεν έχει υπάρξει καμία μέριμνα στρατηγικού σχεδιασμού, ομοίως κοινωνικών αναγκών και πολλώ δε μάλλον μακροπρόθεσμου σχεδιασμού.

Σύμφωνα και με τον Fullan (Πασιαρδής, 2008) για την εισαγωγή μιας επιτυχούς εκπαιδευτικής αλλαγής σε Εθνικό επίπεδο, πρέπει να εφαρμοσθούν τα ακόλουθα:

- Έρευνα των αναγκών της κοινωνίας και των αναγκών για επαγγελματική διέξοδο των μαθητών.
- Επιστημονική μελέτη σεναρίων βάσει τεκμηρίωσης διεθνούς και ελληνικής πραγματικότητας αλλά και συμβατότητας με τους υλικούς και άυλους πόρους.
- Ενεργό εμπλοκή των θεσμικών παραγόντων των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, Επιστημονικές

Ενώσεις κλπ).

- Ενεργός εμπλοκή για την εφικτότητα των προτεινόμενων αλλαγών από τους εκπαιδευτικούς,
- Πιλοτική εφαρμογή και αναπροσαρμογές με βάση την εμπειρία εφαρμογής.

Οι προτεινόμενες αλλαγές συνοψίζονται στα παρακάτω επίπεδα:

3.7.1 Αλλαγές σε εκπαιδευτικό επίπεδο

Οι προτεινόμενες αλλαγές μέσω του Εθνικού Οράματος για την αναβάθμιση της ΕΕ, προϋποθέτουν ένα μεταβατικό στάδιο λειτουργίας, στο οποίο η ΕΕ θα πρέπει να διατηρεί και να αναδεικνύει τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του ατόμου, αναπτύσσοντας παράλληλα την ικανότητα του σε εργασιακό επίπεδο και την ομαλή κοινωνική ένταξή του. Επίσης, προϋποθέτουν την προσθήκη μίας ολοκληρωμένης μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής ειδίκευσης σε ένα Δημόσιο σχολείο με δωρεάν εκπαίδευση αλλά και πρόσθετες κοινωνικές παροχές στους μαθητές η οποία θα απορροφήσει όλες τις δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης που υφίστανται σήμερα.

Στο πλαίσιο αυτό, η ποιοτική αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης απαιτεί σοβαρά κίνητρα και γενικότερο στρατηγικό σχεδιασμό, προκειμένου να αποτελέσει επιλογή πρώτης γραμμής για τους νέους. Η σημερινή υποβαθμισμένη εικόνα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το χαμηλό κύρος, και οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων που αποτελούν την πλειοψηφία στα επαγγελματικά λύκεια, συνθέτουν έναν πρώτο βασικό παράγοντα «αποστροφής» του μαθητικού πληθυσμού που έχει όραμα και ρεαλιστικές φιλοδοξίες για μια θέση στην αγορά εργασίας.

Στην κατεύθυνση της αναβάθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης δύναται να συνδράμει ο σαφής καθορισμός του πλαισίου λειτουργίας του. Με άλλα λόγια, η θέσπιση κανόνων σε ό,τι αφορά στις μαθησιακές επιδόσεις και τις κανονιστικές υποχρεώσεις των μαθητών, θα προσδώσει βαρύτητα στο κύρος των σπουδών και στην απόκτηση του απολυτηρίου και της ειδίκευσης. Έτσι, θα πάψει το Επαγγελματικό Λύκειο να αποτελεί επιλογή των μαθητών χαμηλών επιδόσεων για την απόκτηση ενός πτυχίου χωρίς αντίκρισμα. Η επαγγελματική κατεύθυνση θα πρέπει να προσφέρει στους αποφοίτους πιστοποιημένες επαγγελματικές δεξιότητες από τις οποίες θα απορρέουν συγκεκριμένα επαγγελματικά δικαιώματα, καθώς και δυνατότητες για τη συνέχιση των σπουδών τους.

Επιπλέον, είναι απαραίτητη η σύνδεση της ΕΕ με την κοινωνία, την οικονομία και την παραγωγή (κοινωνικά προβλήματα, αγροτική παραγωγή, τουρισμός βιοτεχνία, βιομηχανία επιχειρήσεις, κέντρα υγείας, νοσοκομεία κ.α.), ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν αυθεντικές εμπειρίες απ' τις τεχνολογικές εφαρμογές στους εργασιακούς χώρους. Αυτή η σύνδεση μπορεί να γίνεται μέσα από εκπαιδευτικές επισκέψεις, ημέρες σταδιοδρομίας, ατομικές και ομαδικές εργασίες στο πλαίσιο των μαθημάτων που είναι αναγκαίο να προσδιοριστούν με ιδιαίτερη προσοχή. Βασιζόμενοι στις παραπάνω αρχές, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθούν σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας οι εκπαιδευτικές επισκέψεις του σχολείου στα πλαίσια συγκεκριμένων μαθημάτων, σε τοπικούς

επαγγελματικούς και κοινωνικούς φορείς. Η συγκεκριμένη ανάγκη, θα πρέπει να υλοποιείται λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε οι μαθητές: α. να αξιοποιήσουν κριτικά την επαφή τους με τα κοινωνικά προβλήματα, τις συνθήκες εργασίας αλλά και τα τεχνικά προβλήματα που υπάρχουν σε πραγματικές συνθήκες εργασίας και β. να συμβάλουν στην κριτική προσέγγιση των αρνητικών πλευρών της υφιστάμενης επαγγελματικής και εργασιακής κατάστασης.

Οι παραπάνω απαιτήσεις οδηγούν σε ανάλογες οργανωτικές αλλαγές οι οποίες θα αλλάξουν ριζικά την εικόνα του επαγγελματικού σχολείου, θα ενισχύουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, την ευελιξία χρήσης υποδομών, τη σύνδεση με την κοινωνία κλπ. Στο πλαίσιο αυτό, το μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης που ενσωματώνει με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο τις παραπάνω μεταρρυθμίσεις είναι το αποκεντρωμένο, το οποίο προϋποθέτει τη στενότερη σύνδεση με τις ανάγκες της τοπικής οικονομίας, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συνεργασιών με την τοπική κοινωνία, καθώς και την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Ειδικά, με την πρόσφατη εφαρμογή του θεσμού της Μαθητείας και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας της σχολικής μονάδας με τοπικούς εργασιακούς φορείς και επιχειρήσεις που αυτός προϋποθέτει, η αναγκαιότητα εισαγωγής του αποκεντρωμένου μοντέλου διοίκησης στην επαγγελματική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως επιβεβλημένη.

Με το μοντέλο αυτό, προτείνονται οι παρακάτω οργανωτικές αλλαγές:

α. Αλλαγές στο Περιεχόμενο

- Περιορισμό των ειδικεύσεων στη Λυκειακή βαθμίδα με διεύρυνση του περιεχομένου, των επαγγελματικών διεξόδων και επαγγελματικών δικαιωμάτων.
- Περιορισμό του όγκου των παρεχομένων γνώσεων εξασφαλίζοντας όμως επιστημονικά δομημένη γνώση, τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και σε επίπεδο εργαστηρίων.
- Επιδίωξη ανώτερου επιπέδου διδακτικών στόχων, γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών, με αναφορές σε βασικές - αυθεντικές επαγγελματικές δραστηριότητες.
- Περιορισμό της κατακερματισμένης γνώσης και μελέτη/κατασκευή βασικών ολοκληρωμένων επαγγελματικών έργων.
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης με ιδιαίτερες αναφορές στις κοινωνικές και εργασιακές σχέσεις, την προστασία του περιβάλλοντος, την υγιεινή και ασφάλεια στην εργασία, την κοινωνική υπευθυνότητα των επαγγελματιών κ.λπ.
- Ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων (εντοπισμού, αξιολόγησης, και αξιοποίησης πληροφοριών, επικοινωνίας, εργασίας σε ομάδες για την επίτευξη ενός έργου κ.λπ).
- Οργανωμένες υπηρεσίες συμβουλευτικής- επαγγελματικού προσανατολισμού- σύνδεσης με την αγορά εργασίας.

β. Αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας

- Ευρεία χρήση της επαγωγικής μεθόδου προσέγγισης της γνώσης (από την πράξη στη θεωρία), με κύριο στόχο την ανάδειξη των βασικών θεωρητικών γνώσεων.

- Ενδυνάμωση των μαθητών αξιοποιώντας όλους τους τύπους της νοημοσύνης, τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, τις προϋπάρχουσες εμπειρίες.
- Ανάπτυξη θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος στην τάξη.
- Διαφοροποίηση διδασκαλίας με διατήρηση των βασικών διδακτικών στόχων, για την άμβλυνση και όχι την ενίσχυση των μορφωτικών ανισοτήτων.
- Συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση και όχι κατάταξη των μαθητών.
- Ανάδειξη και ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας και όχι ανταγωνιστικών πρακτικών διακρίσεων μεταξύ των μαθητών.

γ. Αλλαγές στις Υποδομές

- Εξασφάλιση ελάχιστου επιπέδου υποδομής σε όλα τα σχολεία, ικανών να εξυπηρετούν τα βασικά διδασκόμενα έργα.
- Καταγραφή, μελέτη και χωροταξική κατανομή υφιστάμενων υποδομών, κυρίως του αργούντος εξοπλισμού.
- Πολλαπλή αξιοποίηση εργαστηρίων από τις ειδικότητες και τα θεωρητικά μαθήματα.
- Αρχιτεκτονική δομή σχολικών μονάδων η οποία θα υπηρετεί την ενοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τη λειτουργική σύνδεση θεωρίας και πράξης

Παράλληλα, με δεδομένο ότι α) οι ΕΠΑΣ Μαθητείας Ο.Α.Ε.Δ. παρουσιάζουν θετική εικόνα με ικανοποιητικά ποσοστά απορρόφησης των αποφοίτων στην αγορά εργασίας (EEO GROUP, 2015) και β) οι εθνικοί κοινωνικοί εταίροι αναφέρουν για την ΕΕΚ και την εφαρμογή του δυϊκού μοντέλου Μαθητείας ότι «το μοντέλο των σχολών μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. αποτελεί καταρχάς καλή πρακτική που πρέπει να διατηρηθεί και να ενισχυθεί», εκτιμάται ότι η μαθητεία θα μπορέσει να αποτελέσει ουσιαστικό μέσο επίτευξης των στόχων που θέτει η ΕΕ. Επίσης, η προσέγγιση της ΕΕΚ με την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, μπορεί να συμβάλει και στην ανάδειξη της ανάγκης βελτίωσης της τεχνολογικής και οργανωσιακής ετοιμότητας των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Η σύνδεση αυτή είναι σε σημαντικό βαθμό εδραιωμένη, δεδομένου ότι οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ συμμετέχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις για την είσοδό τους σε ΤΕΙ συναφούς ειδικότητας, με ευνοϊκούς όρους (ειδικό ποσοστό, εξετάσεις και σε μαθήματα ειδικότητας).

3.7.2 Σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια και την κοινωνία

Είναι κοινά αποδεκτό πως οι γονείς /κηδεμόνες των μαθητών αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας, προσδίδοντας στο βαθμό εμπλοκής τους (και στο περιεχόμενο του ρόλου τους), διαβάθμιση, ανάλογα με την επιστημονική προσέγγιση που υιοθετούμε, η οποία μπορεί να ξεκινά από την έμμεση - παθητική εμπλοκή (μονόδρομη ενημέρωση για βαθμολογία, απουσίες, μη αποδεκτές συμπεριφορές κ.α) και μπορεί να καταλήγει σε άμεση - ενεργητική εμπλοκή, για την διεκδίκηση και την επίλυση των προβλημάτων του δημόσιου σχολείου μαζί με την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού οι ρόλοι του σχολείου και της οικογένειας θεωρούνται όχι μόνο συμπληρωματικοί αλλά και αλληλένδετοι. Θα πρέπει να επισημανθεί, πως εξετάζοντας τη σχέση σχολείου- οικογένειας, αυτή έχει λόγο ύπαρξης μόνο και μόνο για το μαθητή που αποτελεί

τον ενδιαμέσο κρίκο, το κοινό σημείο ενδιαφέροντος. Όταν ένας μαθητής έρχεται στο σχολείο, έχει ήδη αρχίσει - ανάλογα με την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης - να διαμορφώνει μια κουλτούρα η οποία εν πολλοίς προσομοιάζει αυτήν της οικογένειας/ομάδας προέλευσης. Στη συνέχεια στο σχολείο, έρχεται αντιμέτωπος με μια άλλη κουλτούρα, αυτή του σχολείου. Έτσι ο μαθητής καλείται αρχικά να ακροβατεί και στη συνέχεια να ψάχνει να βρει τη θέση του ώστε να αποκτήσει μια λειτουργική -γι' αυτόν- ισορροπία ανάμεσα στις δύο αυτές κουλτούρες οι οποίες ανάλογα με το πόσο διαφορετικές είναι μεταξύ τους επηρεάζουν και το βαθμό επίτευξης μιας λειτουργικής εξισορρόπησης από (και για) το μαθητή η οποία εν τέλει επηρεάζει το βαθμό της επιτυχούς ή μη προσαρμογής του.

Στις επικρατούσες συνθήκες, επικεντρώνοντας στα σχολεία της ΕΕ, η εμπλοκή των γονιών στη σχολική διαδικασία φαίνεται στις περισσότερες περιπτώσεις να είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Μάλιστα ενώ αρχικά, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι γονείς δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία και ενεργοποίηση στο να εμπλακούν στη σχολική ζωή, στη συνέχεια και καθώς ο μαθητής προχωρά στις τάξεις της επόμενης βαθμίδας, η παρουσία και η συμμετοχή των γονέων παρουσιάζει μείωση και καταλήγει να περιορίζεται στην παρουσία τους στις εγγραφές ή αν συμβεί κάτι άσχημο στο σχολείο και στην καλύτερη περίπτωση και στην επίδοση των ελέγχων προόδου. (CEDEFOP, 2014).

Προκειμένου, να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας θα πρέπει σταδιακά το σχολείο, ως οργανισμός, να αναπτύξει κουλτούρα συνεργασίας και αμφίδρομης επικοινωνίας, η οποία δε θα είναι ευκαιριακή/αποσπασματική αλλά θα διατρέχει το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών σε επίπεδο μαθητή, ομάδας αλλά και στις σχέσεις με την κοινότητα. Το σχολείο και ειδικά αυτό που εξυπηρετεί μαθητές με φτωχό κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο αποκτά έναν πρόσθετο ρόλο για τις οικογένειες αυτών των μαθητών: να εκπαιδεύσει αυτές τις οικογένειες είτε έμμεσα, μέσω των παιδιών τους ως κοινωνών του μορφωτικού αγαθού που το σχολείο παρέχει, είτε άμεσα με την ενθάρρυνση της οικογένειας να εμπλακεί και να μάθει, να αξιοποιήσει το σχολείο ως χώρο κοινωνικής δικτύωσης και μάθησης και για τους ίδιους. Όσο το σχολείο κινείται προς αυτή την κατεύθυνση και ενθαρρύνει/διευκολύνει τις οικογένειες να συμπλεύσουν τόσο ισχυροποιούνται οι σχέσεις συνεργασίας αλλά και εμπιστοσύνης οι οποίες με τη σειρά τους αξιοποιούνται ως παιδευτικό μέσο για την αλλαγή αλλά και την κοινωνική και πολιτισμική κινητικότητα.

3.7.3 Αλλαγές σε στρατηγικό επίπεδο

Διεθνείς συγκριτικές μελέτες έχουν καταδείξει τη στενή διασύνδεση που πρέπει να έχει η Επαγγελματική Εκπαίδευση με την αγορά εργασίας, την οικονομία και την εν γένει αναπτυξιακή πορεία της χώρας. Με τον τρόπο αυτό, διευκολύνεται η μετάβαση των νέων από το σχολείο στην ενεργό επαγγελματική ζωή και αποκατάσταση (Cedefop 2012a & 2014, Wolf 2011, McCoschan et al. 2008, McKinsey & Co 2011, IOBE & Remaco 2013). Στο σημείο αυτό, υπάρχει ο κίνδυνος παρερμηνείας ότι η αγορά εργασίας θα διαδραματίζει ρυθμιστικό ρόλο στην εκπαίδευση, ωστόσο θα πρέπει να εκληφθεί ως το πώς ο στρατηγικός σχεδιασμός για την οικονομική αναπτυξιακή

πορεία της Ελλάδας θα ρυθμίσει και μέσω της επαγγελματικής προετοιμασίας του ανθρώπινου δυναμικού την αγορά εργασίας στους τομείς παραγωγής και υπηρεσιών που πρόκειται να αναπτυχθούν (Ioannidou & Stavrou, 2013). Έτσι, με τον αντίστοιχο στρατηγικό σχεδιασμό στην οικονομική πολιτική της χώρας μας, η Ελλάδα θα είναι σε θέση εφοδιάσει επαγγελματικά το ανθρώπινο κεφάλαιό της και με αυτόν τον τρόπο να ρυθμίσει την αγορά εργασίας (Ioannidou & Stavrou 2013, ΣΕΒ 2013).

Ειδικά για τη χώρα μας, καθώς η οικονομική κρίση και η δραστική μείωση των δημοσίων δαπανών έχουν πλήξει και τον τομέα της εκπαίδευσης, η αναγκαιότητα για άμεσες και ριζικές μεταρρυθμίσεις με στόχο την ενδυνάμωση και αύξηση της ελκυστικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, διαφαίνεται επιτακτική (Ioannidou & Stavrou 2013, Cedefop 2014). Είναι ανάγκη να αποτελέσει η Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση μέρος του στρατηγικού σχεδιασμού για την οικονομική ανάπτυξη του τόπου και βασικό εργαλείο για τον έλεγχο της ανεργίας. Για το σκοπό αυτό, η Επαγγελματική Εκπαίδευση θα πρέπει να αποκτήσει κύρος, να διατηρήσει το μορφωτικό της χαρακτήρα στη γενική γνώση, να παρέχει πρόσβαση σε όλο το φάσμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και να παρέχει τη θεμέλια βασική γνώση σε επαγγελματικούς τομείς με δυνατότητα περαιτέρω εμβάθυνσης και εξειδίκευσης. Με τον τρόπο αυτό, θα καταστεί δυνατή η απόκτηση στέρεων γνώσεων και βασικών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα θα διευκολύνεται η δια βίου εκπαίδευση στην εξέλιξη των επαγγελματιών που σε ορισμένους τομείς πραγματοποιείται με καταγιστικούς ρυθμούς (Ηλιάδης 2004, Kalamatianou, Karmas & Lianos 1988, Paleocrassas, Rousseas & Vretajou 2002, Σταμέλος και Βασιλόπουλος 2004).

Συμπερασματικά, πρέπει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα υπάρχουν σημαντικές ιδιομορφίες που συνίστανται στην χρόνια έλλειψη εξωτερικών κινήτρων για τους αποφοίτους της ΕΕΚ (επαγγελματική αποκατάσταση), στην ευρεία ανάγκη υποστήριξης των μαθητών της, (η οποία αυξάνεται με την οικονομική κρίση), αλλά και στην ελλιπή κουλτούρα ποιότητας από τους επαγγελματίες και τους πολίτες. Μεγάλο ποσοστό μαθητών που επιλέγουν ΕΠΑΛ ή και στη συνέχεια τις ΕΠΑΣ του Ο.Α.Ε.Δ. έχουν χαμηλή μαθησιακή ετοιμότητα, η οποία προέρχεται από διάφορων ειδών προβλήματα, οικονομικά, ευρύτερα κοινωνικά, μαθησιακά κλπ. Για αυτόν τον λόγο, η βελτίωση της εικόνας και της ποιότητας αυτών των μορφών της ΕΕΚ περνάει πρωτίστως μέσα από την ανάδειξη της σημασίας του σχολείου, την κοινωνικο-ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών της και την παρέμβαση των δομών εκπαίδευσης στην κοινωνία και την εργασία.

Το ελληνικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και απόκτησης προσόντων έχει έρθει πλέον αντιμέτωπο με κάποιες από τις σημαντικότερες προκλήσεις διεθνώς, οι οποίες αποκρυσταλλώνονται στις εξής:

- ✓ Το άνοιγμα του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης προς τον κόσμο της εργασίας
- ✓ Η ισχυρότερη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων
- ✓ Η δημιουργία κλίματος διαλόγου και συναίνεσης
- ✓ Η αποκέντρωση και ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας
- ✓ Η αύξηση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης
- ✓ Η βελτίωση της ποιότητας
- ✓ Η στενότερη διασύνδεση της αρχικής με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση

A. Άνοιγμα στην αγορά εργασίας

Στην Ελλάδα παρότι τα τελευταία χρόνια καταβλήθηκαν αρκετές προσπάθειες να δημιουργηθεί ένας μηχανισμός για την έγκαιρη διάγνωση των τάσεων διαμόρφωσης των αναγκών της αγοράς εργασίας μεσοπρόθεσμα μέσω του Παρατηρητηρίου Απασχόλησης (ΠΑΕΠ ΑΕ) και του μετέπειτα Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας και Ανθρωπίνου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ), οι προσπάθειες αυτές δεν είχαν τον απαιτούμενο συστημικό χαρακτήρα ώστε να αποτελέσουν τη βάση σχεδιασμού της πολιτικής για την εκπαίδευση και κατάρτιση.

Στο πλαίσιο αυτό η διάγνωση αναγκών σε ειδικότητες και επαγγέλματα είχε αποσπασματικό χαρακτήρα μέσω ad hoc ερευνών και μελετών που εκπονήθηκαν στο παρελθόν από μια σειρά φορέων πλην του ΕΙΑΑΔ με προεξάρχοντες τους κοινωνικούς εταίρους και το IOBE.

Πρωτογενής έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, για τη διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση, καθώς και την ανάδειξη της διαχρονικής αναποτελεσματικότητας των συστημάτων αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης στη χώρα μας, αναφέρει τα εξής βασικά ευρήματα:

- πολύ χαμηλή σύνδεση των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής και συνεχιζόμενης, με την απασχόληση, αφού μόλις το 15,7% των αποφοίτων της συνεχιζόμενης και το 21,85% της αρχικής κατάρτισης βρήκαν δουλειά μέσα στο πρώτο δμηνο από την αποφοίτησή τους·
- χαμηλό βαθμό συγκράτησης της απασχόλησης, αφού από αυτούς που βρήκαν εργασία, περίπου μέσα σε 18 μήνες αργότερα, το 81,5% από τους αποφοίτους της συνεχιζόμενης και το 81,2% της αρχικής βρέθηκαν εκτός απασχόλησης·
- χαμηλή σχέση/συνάφεια του αντικειμένου κατάρτισης με το επάγγελμα/ειδικότητα εργασίας αυτών που τελικά κατάφεραν να βρουν δουλειά (27% για τη συνεχιζόμενη και 31% για την αρχική κατάρτιση)·
- το γεγονός ότι μόλις το 37,7% των αποφοίτων της αρχικής κατάρτισης που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνει πως κατάφερε να αποκτήσει την πιστοποίηση των σπουδών στα ΙΕΚ·
- γενική απογοήτευση των καταρτιζόμενων από την ολοφάνερη αδυναμία και αναποτελεσματικότητα του συστήματος να προσδώσει στέρεα πρόσβαση στην εργασία καθώς και από τη χαμηλή αξιοποίηση των γνώσεων που λήφθηκαν από την κατάρτιση προς την εργασία τους (ΚΕΚ: 21%, ΙΕΚ: 32%). Παρόλα αυτά οι καταρτιζόμενοι (ΙΕΚ – ΚΕΚ) εμφανίζονται ικανοποιημένοι (ή όχι τόσο δυσαρεστημένοι όσο θα περίμενε κανείς) από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα, δείχνοντας όχι μόνο πως εμπιστεύονται αλλά και πως προσδοκούν πολύ περισσότερα πράγματα από το πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης·

Μια νέα λογική, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις τις πραγματικές ανάγκες της Ελληνικής

οικονομίας και κοινωνίας, όχι στατικά, αλλά σε μια δυναμική αναβάθμισης, με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και βεβαίως του κυριότερου πόρου που είναι το ανθρώπινο δυναμικό, θα πρέπει να υιοθετηθεί. Η λογική αυτή είναι συμβατή τόσο με τις κατευθύνσεις του ΕΠΑΝΕΚ 2014-2020 περί ευφυούς εξειδίκευσης, όσο και με τις εγχώριες πολιτικές κατευθύνσεις για επενδύσεις έντασης γνώσης και εργασίας, με στόχο την επίτευξη διεθνούς ανταγωνιστικότητας.

Σε αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να αξιοποιηθούν και οι έρευνες και οι μελέτες που κατατείνουν ότι οι κλάδοι με το μεγαλύτερο δυναμικό ανάπτυξης στη χώρα, οι οποίοι θα δημιουργήσουν αυξημένες ανάγκες για νέες θέσεις εργασίας είναι οι ακόλουθοι : τουρισμός, ενέργεια, βιομηχανία-μεταποίηση τροφίμων, γεωργικές καλλιέργειες, λιανικό και χονδρικό εμπόριο, παραγωγή γενόσημων φαρμάκων, ιατρικός τουρισμός, φροντίδα για την Τρίτη ηλικία και τους χρόνιους ασθενείς, διαχείριση αποβλήτων.

Το άνοιγμα της Ε.Ε προς την αγορά εργασίας μπορεί να επιτευχθεί με τρεις τρόπους:

α) με τον καθορισμό των αναγνωρισμένων επαγγελματιών θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες της οικονομίας (δημιουργία ενός μηχανισμού ή ενός παρατηρητηρίου για την έγκαιρη διάγνωση των τάσεων διαμόρφωσης των επαγγελματιών βραχυ-μεσοπρόθεσμα)

β) με τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εκάστοτε νεώτερες εξελίξεις στην τεχνολογία και στην οργάνωση εργασίας

γ) με τη συμμετοχή των επιχειρήσεων στη διαδικασία της επαγγελματικής εκπαίδευσης, κυρίως στο πλαίσιο ενός δυαδικού συστήματος ή παρεμφερούς προς αυτό.

Για να επιτευχθεί μια καλύτερη διασύνδεση του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης με τον κόσμο της εργασίας, θα ήταν σκόπιμο να συμμετέχουν ενεργά εκπρόσωποι της οικονομίας και των κοινωνικών εταίρων σε διάφορα συμβούλια και επιτροπές των επαγγελματικών σχολείων καθώς και στους φορείς σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Με τη θεσμοθέτηση της συνεργασίας ανάμεσα σε σχολικές διευθύνσεις και οικονομικούς φορείς, επιμελητήρια και εργατικά συνδικάτα, όλοι οι συμμετέχοντες θα θεωρούσαν την επαγγελματική εκπαίδευση ως ένα κοινό πεδίο πολιτικής, στο οποίο αξίζει να επενδύσουν. Η συμμετοχή αυτών των «αντιπροσωπευτικών ομάδων πίεσης» στη σύνταξη νέων προγραμμάτων, στη διαμόρφωση αντίστοιχων διδακτικών περιεχομένων και κανονισμών πρακτικής άσκησης, στη δημιουργία θέσεων μαθητείας, καθώς και στον ορισμό προτύπων (standards) για τις εξετάσεις θα οδηγούσε σε μια αποτελεσματική διασύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με τις πραγματικές ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας.

Οι πολιτικές που προτείνονται για την καλύτερη σύζευξη της προσφοράς και ζήτησης δεξιοτήτων, είναι οι εξής (ΓΓΔΒΜ, 2013β):

- Συστηματική συλλογή στοιχείων σχετικά με τις απαιτούμενες δεξιότητες αναδυόμενων ειδικοτήτων και τομέων της οικονομίας και τις δεξιότητες που προσφέρει η παρεχόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, έτσι ώστε να περιοριστεί η κάθε είδους αναντιστοιχία μεταξύ ζήτησης και προσφοράς δεξιοτήτων
- Στροφή στα μαθησιακά αποτελέσματα και επικέντρωση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που πιστοποιούνται
- Αύξηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης βασισμένων εργασίας
- Ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εργαζομένων υποστηριζόμενη από το κράτος και τις επιχειρήσεις, συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητας αναγνώρισης και πιστοποίησής τους
- Ενίσχυση της ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων, όπως αυτές της επίλυσης προβλημάτων, της επικοινωνίας, των «πράσινων» δεξιοτήτων, της δια βίου διαχείρισης της σταδιοδρομίας και επιχειρηματικότητας.

Η Ελλάδα ανήκει στις χώρες με τη μικρότερη διάθεση συμμετοχής των επιχειρήσεων στη μαθητεία με ποσοστό μόλις 21%, μαζί με τη Βουλγαρία (29%) και την Ιταλία (32%), ενώ Δανία (με 85%), Αυστρία (με 81%) και Γαλλία (με 74%) βρίσκονται στις πρώτες θέσεις (CVTS II, 2005). Συνιστά συνεπώς σημαντική πρόκληση η εδραίωση της μάθησης στο χώρο των επιχειρήσεων με τη μορφή μαθητείας, ειδικότερα αν ληφθεί υπόψη ότι στην Ελλάδα κυριαρχούν οι μικρομεσαίες και πολύ μικρές επιχειρήσεις, στις οποίες έρευνες έχουν δείξει ότι εμφανίζουν μικρή διάθεση συμμετοχής στο πρόγραμμα της μαθητείας. Ωστόσο, μια ανάλογη ενημέρωση των ενδιαφερομένων για τα μεσομακροπρόθεσμα πλεονεκτήματα της συμμετοχής τους στη μαθητεία, μαζί με καλά μελετημένα οικονομικά και φορολογικά κίνητρα, θα καταστύψει την ενδο-επιχειρησιακή εκπαίδευση ελκυστική για ορισμένες, τουλάχιστον, ελληνικές επιχειρήσεις.

B. Συμμετοχή κοινωνικών εταίρων

Στην Ελλάδα ήταν λίγες οι περιπτώσεις (π.χ. στο Δ.Σ. του ΟΑΕΔ), όπου παραχωρήθηκε στους κοινωνικούς εταίρους κάποιος ενεργός ρόλος, ο οποίος όμως συχνά ήταν μάλλον συμβουλευτικός παρά εκτελεστικός. Ανάλογα ισχύον ήταν το επιστημονικό δυναμικό και το σχετικό ερευνητικό έργο των ινστιτούτων των κοινωνικών εταίρων (INE και IOBE αντίστοιχα) σε αυτό το θέμα μέχρι τη δεκαετία του '80. Στη συνέχεια οι μελέτες αυτού του είδους αυξήθηκαν – κυρίως χάρη στη χρηματοδότηση από το ΕΚΤ, αλλά αυτές διεξήχθησαν τις περισσότερες φορές με εξωτερική ανάθεση, με συνέπεια το εσωτερικό δυναμικό αυτών των ινστιτούτων να παραμείνει μάλλον περιορισμένο. Εάν οι κοινωνικοί εταίροι επιθυμούν μελλοντικά να κατοχυρωθούν ως ισότιμοι «συμπαίκτες» του θα πρέπει να ενισχύσουν σημαντικά το επιστημονικό δυναμικό τους στους τομείς της ανάπτυξης προγραμμάτων διδασκαλίας (curricula), της παιδαγωγικής στην επαγγελματική εκπαίδευση, της αξιολόγησης προγραμμάτων, της πιστοποίησης προσόντων και της διασφάλισης της ποιότητας.

Γ. Κλίμα διαλόγου και συναίνεσης

Επιπλέον, μια πιο ενεργός συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων θα επιδρούσε θετικά και στη δημιουργία κλίματος διαλόγου και συναίνεσης. Η επαγγελματική εκπαίδευση και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν τόσο για τα συνδικάτα όσο και για τους εργοδότες σημαντικά πεδία ενδιαφέροντος και πολιτικής δράσης. Επιπλέον, η μεταρρύθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση του ανοίγματός της προς την πλευρά της οικονομίας προσκρούει, μεταξύ άλλων, σε έντονες αντιδράσεις εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων των καθηγητών (ΟΛΜΕ), οι οποίοι, σε περίπτωση μιας στενότερης διασύνδεσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την οικονομία και την αγορά εργασίας, φοβούνται ότι θα μειωθεί η δύναμη και η επιρροή τους. Για τους παραπάνω λόγους, η επίτευξη συναίνεσης μεταξύ των σημαντικών παραγόντων (stakeholders) (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, πολιτικά κόμματα και κοινωνικοί εταίροι) αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στο άμεσο μέλλον.

Δ. Αποκέντρωση και σχολική αυτονομία

Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να ταξινομηθεί στην κατηγορία των «κρατικο-κεντρικών» συστημάτων. Η αυτονομία των σχολείων είναι πολύ περιορισμένη, και αυτά παραμένουν κατά βάση αποξενωμένα από τις ανάγκες της οικονομίας. Σε αυτό το «κρατικο-κεντρικό» μοντέλο τα περιεχόμενα, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας, οι εξεταστικές διαδικασίες και τα πτυχία καθορίζονται και ρυθμίζονται μέχρι την τελευταία λεπτομέρεια με Νόμους, Προεδρικά Διατάγματα ή Υπουργικές Αποφάσεις, καθ' υπαγόρευση του Υπουργείου Παιδείας. Δεν υφίσταται ουσιαστική θεσμοθετημένη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, ενώ ειδικά οι επιχειρήσεις δεν έχουν καν συνείδηση της εν δυνάμει ευθύνης που φέρουν για την επαγγελματική εκπαίδευση, κατά συνέπεια, επενδύουν ελάχιστα σ' αυτόν τον τομέα. Αυτή η άκαμπτη και δυσκίνητη κεντρική καθοδήγηση έχει ευρύτατες αρνητικές συνέπειες: τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης και οι εξεταστικές δοκιμασίες συχνά δεν έχουν καμία σχέση με τις ανάγκες της οικονομίας, τα περισσότερα από τα αναλυτικά προγράμματα είναι παρωχημένα, όπως και αρκετά επαγγέλματα, ενώ άλλα, νεοεμφανιζόμενα στην αγορά εργασίας, δεν εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Μόλις στην αρχή της τρέχουσας δεκαετίας κατέστη εφικτή η σταδιακή μετάθεση κάποιων αποφασιστικών και εκτελεστικών αρμοδιοτήτων από την κεντρική στην περιφερειακή και στην τοπική (αυτό)διοίκηση. Αναφορικά με την τυπική εκπαίδευση (γενική και αρχική επαγγελματική εκπαίδευση) οι Δήμοι απέκτησαν μεν ορισμένες αρμοδιότητες, όπως π.χ. η ανέγερση, λειτουργία, συντήρηση και επισκευή σχολικών κτιρίων, αλλά τα περιθώρια συμμετοχής τους στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων (curricula) παρέμειναν ασήμαντα. Από την άλλη μεριά, οι Περιφέρειες και οι Δήμοι απέκτησαν πολύ περισσότερες αρμοδιότητες στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων Διά Βίου Μάθησης, η οποία απευθύνεται σχεδόν αποκλειστικά σε ενήλικες. Όμως, ακόμα κι αυτές οι διστακτικές απόπειρες αποκέντρωσης είναι αδύνατο να μετουσιωθούν σε πράξη, επειδή υπάρχει μεγάλη διάσταση ανάμεσα στην ψήφιση των νόμων και στην εφαρμογή τους, αφού η τελευταία προσκρούει σε γραφειοκρατικά εμπόδια και σε έλλειψη χρημάτων.

Ε. Ελκυστικότητα της Ε.Ε

Μια ακόμη πρόκληση, που δεν υφίσταται με τόση ένταση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, συνίσταται στη λήψη μέτρων για την αύξηση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι αιτίες της περιορισμένης ελκυστικότητας της Ε.Ε. έχουν αναφερθεί παραπάνω. Η ουσία είναι πως είναι αμφίβολο, αν η ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορεί να αυξηθεί με διαφημιστικά σποτάκια και «έξυπνες» καμπάνιες. Πιο ενδεδειγμένη θα ήταν η προβολή πετυχημένων επαγγελματικών σταδιοδρομιών, που βασίζονται σε στέρεη επαγγελματική εκπαίδευση. Εδώ θα πρέπει να ξεπεραστεί ένα κρίσιμο «φράγμα αναστολών» των νέων, που διακατέχονται ακόμη από παρωχημένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις ενάντια σε «τεχνικά» επαγγέλματα μεσαίου επιπέδου («απλοϊκή», «σκληρή», «βρώμικη» δουλειά, «χωρίς προοπτικές εξέλιξης» κλπ). Αυτές μπορεί να ξεπεραστούν μόνο μέσα από μια άμεση επαφή με την πραγματικότητα πολλών επαγγελμάτων.

Μεσο-μακροπρόθεσμα θα πρέπει να υπάρξει αλλαγή αντίληψης και να επιδιωχθεί η ισοτιμία μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτό θα πρέπει να συμβεί όχι μόνο στα μυαλά των γονέων και μαθητών, αλλά πρωτίστως των εκπαιδευτικών, των αρμόδιων στελεχών της δημόσιας διοίκησης, καθώς και των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού, οι οποίοι προετοιμάζουν και επηρεάζουν τις επιλογές των νέων. Η ισοτιμία αυτή θα πρέπει να αντανakλάται και στα πτυχία, στη διαπερατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων.

ΣΤ. Βελτίωση της ποιότητας

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την αύξηση της ελκυστικότητας είναι και η σημαντική ποιοτική βελτίωση των (εν μέρει απαρχαιωμένων) υποδομών, των (συχνά παρωχημένων) αναλυτικών προγραμμάτων, της (ουσιαστικά ανύπαρκτης) επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της (εξίσου ανύπαρκτης) αξιολόγησης της διδασκαλίας και των (ακόμη μη προσδιορισμένων) μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όσον αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση, οι κατευθυντήριες γραμμές, τα κριτήρια και οι δείκτες του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Διασφάλισης Ποιότητας για την Επαγγελματική Εκπαίδευση (EQAVET) είναι καθοριστικής σημασίας. Το Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση, περιλαμβάνει αφενός μεν αυτά τα στοιχεία, αφετέρου δε το πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης, στην οποία ανήκει και η μεταδευτεροβάθμια κατάρτιση (IEK)

Ζ. Διασύνδεση της αρχικής με τη συνεχιζόμενη κατάρτιση

Η διασύνδεση μεταξύ αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης αποτελεί μια επιπρόσθετη πρόκληση. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση συχνά αποσκοπεί στην κάλυψη ενδεχόμενων κενών που άφησαν η γενική και η επαγγελματική εκπαίδευση, αντί να στοχεύει στην ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων που υπαγορεύονται από την τεχνολογική πρόοδο. Όσον αφορά στη συμμετοχή των πολιτών στη διά βίου μάθηση, η Ελλάδα καταλαμβάνει, με ποσοστό 3%, την πέμπτη θέση από το τέλος ανάμεσα σε 30 χώρες (ΕΕ-27 συν Νορβηγία,

Ελβετία και Ισλανδία), ενώ ο μέσος όρος στην Ε.Ε. ανέρχεται στο 9% (Cedefop, 2012). Αυτό καθιστά ακόμη δυσκολότερη την αναπλήρωση σε ατώτερο χρονικό διάστημα τυχόν κενών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη βοήθεια μη τυπικών και άτυπων μαθησιακών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, η αντιστοίχιση πτυχίων σε ορισμένα επίπεδα γίνεται στη βάση συντεχνιακών συμφερόντων και γραφειοκρατικών κριτηρίων εκ μέρους των υπηρεσιών του Υπουργείου με γνώμονα τις εισροές. Αντίθετα, σημαντικές πτυχές, που αφορούν στην αυξανόμενη σημασία των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην αναγνώριση/πιστοποίηση προσόντων αποκτηθέντων μέσω μη τυπικών και άτυπων μαθησιακών διαδρομών δε λαμβάνονται υπόψη.

Καταληκτικά, και στο πλαίσιο των παραπάνω, οι βασικοί άξονες του προγράμματος αλλαγών στην ΕΕ είναι οι εξής:

- Ολιστική προσέγγιση της ΕΕΚ με καινοτομικά χαρακτηριστικά και όχι επιμέρους αλλαγές.
- Απλοποίηση και περιορισμός της πολυδιάσπασης της ΕΕΚ, του διαχωρισμού των φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης και ένταξή τους σε ένα ενιαίο σύστημα.
- Αναγνώριση και συστηματική υποστήριξη του κοινωνικού ρόλου της ΕΕΚ (παιδαγωγική υποστήριξη - ενθάρρυνση μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και προετοιμασία τους ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες)
- Μετατροπή της ΕΕΚ από μια επιλογή ανάγκης σε μια συνειδητή επιλογή για τους μαθητές/καταρτιζόμενους, μέσω μέτρων για την απρόσκοπτη αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών όλων των μαθητών, σπουδαστών, αλλά και αποφοίτων παλαιότερων ετών, με στόχο την αύξηση των μαθητών/καταρτιζόμενων που επιλέγουν συνειδητά την ΕΕΚ με σαφή και εφικτά επαγγελματικά προσόντα και διεύρυνση δυνατοτήτων επανένταξης και επανεκπαίδευσης για μείωση των νέων ατόμων εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας (NEET's -Not in Education, Employment or Training), αλλά και τη βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης του ελληνικού εργατικού δυναμικού.
- Προσαρμογή των προγραμμάτων και των ειδικοτήτων στις πραγματικές ανάγκες της ελληνικής οικονομίας, με προοπτική βελτίωσής της, στο πλαίσιο μιας παραγωγικής ανασυγκρότησης της χώρας, βασισμένης στην ποιότητα, στην ανάπτυξη των θέσεων εργασίας, στην καινοτομία, στην αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας και οργάνωσης. Αυτό προϋποθέτει την εφαρμογή του αποκεντρωμένου μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης.
- Νέα αρχιτεκτονική στη δημιουργία των τομέων και ειδικοτήτων της ΕΕΚ, με κατεύθυνση διευρυμένα γνωστικά αντικείμενα που προσφέρουν ευρεία διέξοδο στην ελληνική αγορά εργασίας αλλά και δυνατότητες πρόσβασης στην ευρωπαϊκή και διεθνή αγορά εργασίας.
- Βελτίωση της αναλογίας διδασκόντων – διδασκομένων.
- Συστηματική σύνδεση της ΕΕΚ με την κοινωνία και την εργασία για τη βιωματική και ασφαλή προετοιμασία των μαθητών/καταρτιζόμενων ως πολιτών και ως εργαζόμενων. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την κατεύθυνση θα παίζει η μαθητεία –βασισμένη στο μοντέλο μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ.- με αυξημένο ρόλο των εκπαιδευτικών δομών και ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, για τον περιορισμό αρνητικών επιδράσεων που

προέρχονται από την οικονομική κρίση, την τεχνολογική και οργανωτική υστέρηση και το μικρό μέγεθος των ελληνικών επιχειρήσεων.

Για την επιτυχία της παραπάνω προσπάθειας κρίνεται απαραίτητη:

- η έγκαιρη και έγκυρη κατανόηση (διάγνωση) της ζήτησης (αναγκών) της αγοράς, ώστε η ΕΕΚ να προσφέρει τις ανάλογες ειδικότητες και να καλλιεργήσει συγκεκριμένα προσόντα στο ανθρώπινο δυναμικό αλλά και να συμβάλει, στο μέτρο του δυνατού, στη βελτίωση της τεχνολογικής και οργανωτικής ετοιμότητας των επιχειρήσεων με στόχο την άμβλυνση και όχι αναπαραγωγή αρνητικών χαρακτηριστικών.
- η συμπληρωματική προσφορά εκπαίδευσης και κατάρτισης και στον χώρο εργασίας, με στόχους: α) την αναβάθμιση των τεχνικών δεξιοτήτων και β) την ενίσχυση των «οριζόντιων ικανοτήτων», καθώς υπάρχει στην ΕΕ τάση για προσανατολισμό στις βασικές δεξιότητες σε όλη την ΕΕΚ.
- κατά την εφαρμογή των πολιτικών για την ΕΕΚ πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εθνικές και περιφερειακές ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας (μέσα από τις προτάσεις των περιφερειών, υπουργείων, κοινωνικών εταίρων και επιστημονικών φορέων).
- τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών είναι αναγκαίο να λαμβάνουν υπόψη τους την προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τις κατευθύνσεις του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (European credit system for vocational education and training, ECVET), σε συνδυασμό με τα επαγγελματικά περιγράμματα που πιστοποιούνται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). Σε αυτή την κατεύθυνση, σε πρώτη φάση, τα προγράμματα σπουδών των εργαστηριακών μαθημάτων εμπλουτίζονται με αυθεντικές επαγγελματικές δραστηριότητες της κάθε ειδικότητας.

Κλείνοντας, θα πρέπει να τονιστεί ότι είναι απαραίτητο οι όποιες από τις παραπάνω διαδικασίες εφαρμοστούν να τεθούν στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης εφαρμογής της αποκεντρωμένης διοίκησης στα σχολεία, η οποία θα έχει ως κύριο άξονα τη μεταφορά ουσιαστικών αρμοδιοτήτων στα διοικητικά όργανα των ίδιων των σχολικών μονάδων. Με την ενδυνάμωση του ρόλου της, η εκπαιδευτική μονάδα θα μπορέσει να λειτουργήσει ως κινητήριος μοχλός για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών και αλλαγών και θα συντελέσει στην παροχή ποιοτικά αναβαθμισμένης και παιδαγωγικά ολοκληρωμένης εκπαίδευσης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από την παρούσα μελέτη συμπεραίνεται πως η χώρα μας εξακολουθεί να έχει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά μοντέλα στην ευρωπαϊκών χωρών, έχοντας πραγματοποιήσει ελάχιστα βήματα προς την κατεύθυνση αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων. Αντίθετα, η τάση που επικρατεί στην Ευρώπη είναι κατά βάση υπέρ της αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε θέματα εκπαίδευσης και οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχουν ήδη προσανατολιστεί υπέρ του αποκεντρωτικού μοντέλου, καθώς θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικό.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όντας συγκεντρωτικό, αποτελεί συχνά τροχοπέδη για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Η μέχρι τώρα πρακτική των εκπαιδευτικών οργανισμών περιορίζεται στην απλή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών και την υλοποίηση βραχυπρόθεσμων/λειτουργικών στόχων, αφού οι στρατηγικές και σαφώς καθοριστικές για την εξέλιξή τους αποφάσεις λαμβάνονται από τα ανώτερα κλιμάκια διοίκησης.

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα πρέπει να μπορούν να θέσουν μακροπρόθεσμους στόχους υιοθετώντας έναν συμμετοχικό τρόπο λήψης αποφάσεων. Η επιτυχία του στόχου συνίσταται στην άριστη μελέτη των συνθηκών, στην επιλογή του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού που θα αναλάβει την υλοποίησή του και ταυτόχρονα απαιτεί συνεχή επίβλεψη και καθοδήγηση, ύπαρξη εναλλακτικών σεναρίων σε περίπτωση που δεν ευοδωθεί το ευκαίιο σενάριο, άψογη διαμόρφωση σχεδίων δράσης και κυρίως αλλαγή κουλτούρας και θεώρησης των πραγμάτων από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ιδιαίτερα κρίσιμος στις παρούσες συνθήκες, εν μέσω της κρίσης η οποία έχει αυξήσει σε υπερβολικό βαθμό τα ποσοστά ανεργίας των νέων. Υπό τις συνθήκες αυτές, η αναμόρφωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό άξονα δράσης για τη συμβολή στην ανάσχεση του προβλήματος της νεανικής ανεργίας. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται σε σημαντικό βαθμό από τη διεθνή εμπειρία, καθώς παρατηρείται ότι στις χώρες που η επαγγελματική εκπαίδευση είναι ευρύτερα διαδεδομένη, τα ποσοστά ανεργίας των νέων είναι χαμηλότερα.

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιήθηκαν προσπάθειες εναρμονισμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα μας με αντίστοιχες ευρωπαϊκές. Παρά τις προσπάθειες αυτές ωστόσο, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση δεν αποτελεί πόλο έλξης για τους νέους στην Ελλάδα, γεγονός που καθίσταται σαφές από τα χαμηλά ποσοστά επιλογής αυτής της κατεύθυνσης: μόλις 30% των αποφοίτων Γυμνασίου επιλέγει την επαγγελματική εκπαίδευση, εν αντιθέσει με την πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, όπου το αντίστοιχο ποσοστό υπερβαίνει το 50%. Στη σημερινή οικονομική συγκυρία, με την εκτόξευση της ανεργίας των νέων, αλλά και τις διεθνείς στατιστικές να προβλέπουν αύξηση της ζήτησης των νέων με μεσαίου τύπου επαγγελματικά προσόντα από την αγορά εργασίας, η ανάγκη για αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αποκτά συνεπώς, ιδιαίτερως βαρύνουσα σημασία.

Αναμφίβολα, οι οποιοσδήποτε αλλαγές και αναμορφώσεις του σημερινού πλαισίου απαιτούν

ενδεδειγμένη μελέτη και στενή συνεργασία όλων των εμπλεκομένων. Τα παραδείγματα των επιτυχημένων ευρωπαϊκών πρακτικών που μέχρι σήμερα υιοθετήθηκαν αποσπασματικά δεν είχαν την αναμενόμενη επιτυχία. Η πολιτική δανεισμού εκπαιδευτικών μοντέλων (borrowing policy) υπήρξε μάλλον εξ αρχής καταδικασμένη, εφόσον οι επιμέρους μεταβλητές και οι παράμετροι έχουν πάντα σοβαρές αποκλίσεις.

Προφανώς, η ενδεδειγμένη προσέγγιση θα πρέπει να έχει πολύπλευρες διαστάσεις και να καλύπτει τις τοπικές, πολιτικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες της χώρας, μελετώντας τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά μοντέλα των ευρωπαϊκών κρατών και μαθαίνοντας από αυτά (learning policy). Μια τέτοια διαδικασία σύνθεσης και δημιουργικής προσαρμογής προϋποθέτει ευρεία διαβούλευση, συμμετοχή και εμπλοκή φορέων κεντρικής διοίκησης, εκπαιδευτικών, μαθητών, τοπικών παραγόντων, κοινωνικών εταίρων και ουσιαστικά όλου του κοινωνικού συνόλου. Αυτή ακριβώς η διαδικασία εκφράζεται απόλυτα μέσα από την εφαρμογή του αποκεντρωμένου μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης, το οποίο βασίζεται στην αμφίδρομη και στενή συνεργασία με την τοπική κοινωνία και οικονομία, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Το διακύβευμα είναι άλλωστε μεγάλο και αφορά στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον μελλοντικό παραγωγικό ιστό της χώρας και τις δυνατότητες που αυτός θα έχει να οδηγήσει στο δρόμο της ανάπτυξης και της ευημερίας.

Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Αγγελάκος Κ. και συν. (2006). Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων: η ευρωπαϊκή εμπειρία. Μελέτη της ΕΕΤΑ για λογαριασμό της Κ.Ε.Δ.Κ.Ε. www.kedke.gr
2. Αθανασούλα-Ρέππα Α.(1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Διοίκηση Σχολικών Μονάδων του ΕΑΠ, Τόμος Α΄. Πάτρα
3. Ανδρέου Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
4. Ανδρέου, Α. (1998). Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Βιβλιογονία.
5. Γαβριήλ Γ. (1995). Πολιτισμική θεώρηση των οργανώσεων, στο Ιωάννα Τσιβάκου (επιμ.): Δράση και Συστήματα. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Θεωρία των Οργανώσεων, σ. 185-265, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.
6. ΓΓΔΒΜ (2013β). Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015: στρατηγικό πλαίσιο. Αθήνα, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης
7. Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Παν. Ιωαννίνων.
8. Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
9. Δημητρόπουλος, Α. (2006). Η Ανώτατη Παιδεία στην Ελλάδα σε Συγκριτική Προοπτική: Ιρλανδία, Πορτογαλία, Σουηδία, Τουρκία, Φιλανδία. Έρευνα του ΕΑΙΑΜΕΠ για την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αθήνα: ΕΑΙΑΜΕΠ.
10. Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Απρίλιος 2016
11. ΕΛΣΤΑΤ (2014α). Στατιστικές Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης. Μαθητές, σχολικές μονάδες και διδακτικό προσωπικό. Έναρξη/Λήξη 2014. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ.
12. ΕΛΣΤΑΤ (2014β). Στατιστικές Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Μαθητές, σχολικές μονάδες και διδακτικό προσωπικό. Έναρξη/Λήξη 2014. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ.
13. ΕΛΣΤΑΤ (2016α). ΕΛΛΑΣ με Αριθμούς: Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2016. Πειραιάς: 2016.

14. ΕΛΣΤΑΤ (2016β). Έρευνα Εργατικού Δυναμικού: Β' Τρίμηνο 2016. Πειραιάς: ΕΛΣΤΑΤ.
15. Ευρυδίκη (2010), National system overviews on education systems in Europe and on-going reforms, 2010 Edition
16. Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Παρακολούθηση της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης του 2016 – Ελλάδα, Νοέμβριος 2016. Ευρωπαϊκή Ένωση, Λουξεμβούργο 2016. ec.europa.eu/education/monitor
17. Ευρωπαϊκό Κέντρο για την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης-CEDEFOP (2011a): Παρά τα πολλά της οφέλη, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση υστερεί από άποψη κύρους. Ενημερωτικό Σημείωμα. Μάιος 2011. ISSN 1831-2462.
18. Ευρωπαϊκό Κέντρο για την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης-CEDEFOP (2014): Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα – Συνοπτική Περιγραφή www.cedefop.europa.eu
19. Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Έλλην.
20. Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
21. Ζάχαρης, Ε. (1985). Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως. Αθήνα
22. Ηλιάδης, Ν. (2004). Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην αυγή του 21ου αιώνα. Στο: Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Ε. (επιμ.) Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος. Τόμος Α (σσ. 113-139). Αθήνα: Τυπωθητω-Γιώργος Δαρδανός.
23. Θεοφιλίδης, Χ., (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. Παρουσία, 1, 48-56
24. Ιακωβίδης, Γ. (1998). Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αθήνα, Gutenberg.
25. Ιακωβίδης, Γ. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 9-25.
26. Ίκκου Χ. (2011). Ο ιδεολογικός χαρακτήρας των γλωσσικών μαθημάτων του ελληνικού μαθητικού σχολείου και η αναθεώρησή του κατά τη διάρκεια της μεταπολιτευτικής περιόδου. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ.
27. IOBE και Remaco (2013). Στρατηγική μελέτη: ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού και

καινοτόμος επιχειρηματικότητα: Μελέτη για τον ΣΕΒ

28. Ιωαννίδου Α. και Σταύρου Σ. (2013): Προοπτικές Μεταρρύθμισης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. International Policy Analysis, Friedrich-Ebert-Stiftung Department of Western Europe/North America, Hiroshimastraße 28 | 10785 Berlin | Germany.
29. Ιωαννίδου, Α. (2014). Η κατάσταση των νέων στην ελληνική αγορά εργασίας. Τι θα συμβεί, αν δε συμβεί κάτι;. Αθήνα: Διεθνής Πολιτική Ανάλυση. Ίδρυμα Friedrich-Ebert.
30. Καμπουρίδης (2002). Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων, εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα
31. Κανελλόπουλος, Χ. (1991). *Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα.
32. Κανελλόπουλος Χ. (1995). Ενδοεπιχειρησιακές Επικοινωνίες. Αθήνα, Αυτοέκδοση
33. Κατσαρός (2007). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. 3^ο Τεύχος επιμορφωτικού υλικού για την Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2007.
34. ΚΑΝΕΠ/ΓΓΣΕ (2013). Κατάρτιση, Απασχόληση, Εκπαιδευτική Πολιτική – Διερεύνηση της Σύνδεσης της Επαγγελματικής Κατάρτισης με την Απασχόληση. www.kanep.gsee.gr
35. ΚΑΝΕΠ/Γ.Σ.Ε.Ε (2017). Η επαγγελματική εκπαίδευση – κατάρτιση και η αγορά εργασίας των νέων στην Ελλάδα – Υποτιμήσεις και Διλήμματα. www.kanep-gsee.gr
36. Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
37. Κατσαρός Ι. (2006). Σχολική μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση – Ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή- σύγχρονο ηγέτη Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
38. Κατσαρός Ι. (2007). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
39. Κουτούζης, Μ., (1999). Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
40. Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. & Νιτσόπουλος, Β. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
41. Λαγός Δ., Καλούρη Ουρ., Αντωνόπουλος Ι., Παμουκτσόγλου Α. (2006). Δια βίου επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης: προσδοκίες – προτάσεις, Πρακτικά 1^ο Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης, Άρτα 2006, επιμ. Παντελής

Γεωργογιάννης.

42. Μακρυδημήτρης Α. (1986). Μαθήματα Διοικητικής Επιστήμης-Θεμελιώδεις κατευθύνσεις στη Διοικητική Σκέψη και στη θεωρία των Οργανώσεων. Η κλασική προσέγγιση, Εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.
43. Μακρυδημήτρης, Α. (επιμ.) (2003). Αυτοδιοίκηση και κράτος στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
44. Ματσαγγούρας Η. (2000). Η Σχολική Τάξη, Β΄ Έκδοση, Αθήνα.
45. Μαυρογιώργος, Γ. και Γέπης, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Μ. Κουτούζης κ.ά., Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
46. Μιχαλόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική – εκπαιδευτική διαδικασία. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 7: 149-94.
47. Μιχόπουλος, Α., (1998), Εκπαιδευτική Διοίκηση, Διαδικασίες δομικής μορφολογίας, Αθήνα, αυτοέκδοση
48. Μλεκάνης, Μ. (2005). Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
49. Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
50. Μπουραντάς Δ. και συν. (2005). Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ
51. Ομάδα Εργασίας ΚΕΜΕΤΕ (2011). Θέσεις και Προτάσεις της ΟΛΜΕ για το Νέο Σχολείο - Νέο Λύκειο. www.kemete.sch.gr
52. ΟΟΣΑ (2011). Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα. Παρίσι: ΟΟΣΑ. ISBN 978-92-64-11957-4
53. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). Τεχνολογικό Λύκειο. Η πρόταση για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
54. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ενότητα Εργασίας 2, Επιστημονική σχεδίαση και διενέργεια έρευνας, Παραδοτέο Π2.3 Τελική Έκθεση, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» (ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ

ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» 2007-2013. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

55. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Έρευνα Απασχόλησης Αποφοίτων Ανώτερου Κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΤΕΕ-ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ). Έργο: «Ανάπτυξη Παρατηρητηρίου Μετάβασης Αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Αγορά Εργασίας». Ομάδα Έργου: Γκλαβιάς Σωτήριος, Ραγιαδάκος Χρηστός, Καρβέλης Ιωάννης, Ρουσέας Παναγιώτης, Βρετάκου Βασιλεία. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
56. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ): Έρευνα. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
http://kesyp-ampel.att.sch.gr/Math_Diarroi_PI.pdf.
57. Παϊδούση Χ. (2016): Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: Κοινωνικές και Έμφυλες Διαστάσεις. ΕΙΕΑΔ
58. Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5: 81-91.
59. Παναγιωτοπούλου Ρ. (1997). Η Επικοινωνία στις Οργανώσεις, Εκδ. Κριτική, Αθήνα.
60. Παπακωνσταντίνου Γ. (2007). Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις νέο-τεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, Διοικητική Ενημέρωση, Τ.41, Απρίλιος-Ιούνιος, σελ 62-73.
61. Παπακωνσταντίνου (2012): Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές. Νέα Παιδεία, τ.141, 2012, σελ. 25-50
62. Παπακωνσταντίνου Γ. και Αναστασίου Σ. (2013). Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού – Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
63. Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο
64. Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
65. Παπαναούμ Ζ., (2001) (επιμ.). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, σσ. 39-45.
66. Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) (επιμ.). Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις κα Πρακτικές. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη, σ.55-62.
67. Παυλόπουλος, Π., (1983). Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

68. Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ, (επιμ.) Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική Μονάδα. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
69. Πετρίδου Ε. (2003). Ο Προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση στον τόμο: "Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές", Επιμέλεια: Ζωή Παπαναούμ, Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου. Εκδόσεις Κυριακίδη, ISBN 960-343- 718-2, σελ. 87-100.
70. Προβατά Α. (2002). Η Πολυτεχνική Εκπαίδευση και το πρόγραμμα της ΕΔΑ του 1960. Σύγχρονη Εκπαίδευση 124: 41-45
71. Σαϊτή, Α. (1999). Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου. Διοικητική ενημέρωση, 14: 40-52.
72. Σαϊτή, Α. (2006). Όψεις του Οργανωτικού Σχεδιασμού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: η περίπτωση του ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, Τεύχος 1, σελ. 104-116
73. Σαϊτής, Χ. (1992, 2000, 2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα (αυτοέκδοση).
74. Σαϊτής Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
75. Σαματάς Μ. (1995). Ο ελληνικός εκπαιδευτικός γραφειοκρατισμός. Μια κοινωνικοπολιτική θεώρηση της γραφειοκρατούμενης ελληνικής εκπαίδευσης, στο Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ. (επιμ.), Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Εκδ. Σείριος, Αθήνα 1995, σσ. 120-149.
76. ΣΕΒ (2013). Ο τομέας του περιβάλλοντος: μηχανισμός διάγνωσης των αναγκών των επιχειρήσεων σε επαγγέλματα και δεξιότητες. Αθήνα, ΣΕΒ http://www.sevstegi.org.gr/sites/default/files/PERIVALLON_0.pdf.
77. Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.
78. Τάκη Β., (2009), Έμφυλη απουσία-Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης ένα εναλλακτικό μοντέλο, Εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
79. Τζωρτζάκη, Κ. και Τζωρτζάκη, Α. (1999), Οργάνωση και Διοίκηση, Αθήνα.
80. 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

81. Φαναριώτης Π., (1999), Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση, Εκδ. Σταμούλη, Αθήνα.
82. Φασουλής Κ. (2000). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας, στο Παππάς, Α. κ.α.(2000) (επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου , Τόμος Α΄, εκδ.Ατραπός, Αθήνα, σσ. 415-420
83. Φραγκουδάκη Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο. Εκδ. Παπαζήσης
84. Χατζηπαναγιώτου Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου, στο Δεληγιάννη Β.& Ζιώγου Σ.(επιμ.), Φύλο και Σχολική πράξη, Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σσ. 293-301.
85. Χατζηπαναγιώτου Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
86. Banks O. (1987). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη
87. Day, Ch. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης, Αθήνα, Τυπωθήτω, -Γ.Δαρδανός
88. Everard K.B.& Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
89. Koontz, H. and O'Donnell (1984). Οργάνωση και Διοίκηση, Εκδόσεις Παπαζήση, Μετάφραση Βαρδάκος Χρ., τόμος Α΄, 1984, (τόμος Β΄, 1980, τόμος Γ΄, 1983), Αθήνα.

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

1. Abo, E., Pitka nen, K., & Sahlberg, P. (2006). Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. *Washington, DC: World Bank.*
2. Alasoini T, Heikkil A. et al. (2008). High- involvement innovation practices at Finnish workplaces. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 57 (6), 449-459.
3. Barroso, J. (2001). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif,. *Revue Française de Pédagogie*, No 130, pp57-72.
4. Burns B. (1992). *Managing change: A strategic approach to organizational development and renewal.* Pitman.
5. Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management.* London: Sage

Pub.

6. Broccolichi, S., Van Zanten, A. (1997). Concurrence entre établissement et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. Les annales de la recherche urbaine, No 75, p.5-31
7. Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. Journal of Educational Administration, 30: 6-19.
8. Caldwell, B., & Spinks, J. (1992). Leading the Self Managing School, Lewes Falmer Press.
9. Callahan, R. (1964). Education and the cult of efficiency. Chicago: The University of Chicago Press.
10. Cedefop (2010a). Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020. Country fiche: Greece 2020.
11. Cedefop (2010b). Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf.
12. Cedefop (2011b). The anatomy of the wider benefits of VET in the workplace. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
13. Cedefop (2011c). *The benefits of vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office of die European Union.
14. Cedefop (2011d). The economic benefits of VET for individuals. Luxembourg: Publications Office of die European Union.
15. Cedefop (2012). From education to working life: the labour market outcomes from vocational education and training. Cedefop Reference series. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3063_en.pdf.
16. Charih, M., Daniels, A. (1997). The New Public Management and Public Management in Canada, Institut d'administration publique du Canada
17. Dean, J. (1995). Managing the primary school. London: Routledge.
18. Dutercq Y. (2004). Décentralisation de l'éducation et transformation de métiers del'encadrement local. Administration et éducation. n.° 101, 2004, p. 159-166.
19. Dutercq Y. (2000). Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives. Revue francaise de pedagogie / Anne 2000 / 130 / pp. 143-170
20. Fullan M and Hargreaves, A. (1992). Teacher development and Educational Change. London: Falmer.

21. Handy, C. and Aitken, R. (1988). Understanding schools as organizations. London: Penguin
22. Hargreaves, A. (1994). Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects of educational change. *Journal of Education Policy*, 9: 47-65.
23. Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, McGraw Hill, New York
24. Hutmacher W. (2001). Définir et articuler les missions du centre stratégique d'un système d'enseignement decentralize. in Dutercq,, Y., *Comment peut-on administrer l'école*; ed. PUF, Paris, p.140.
25. Kalamatianou, A., Karmas, C. & Lianos, T. (1988). Technical higher in Greece. In: *European Journal of Education*, 23 (3), 271-279.
26. Laval, Chr. (2004). *L'école n'est pas une entreprise, Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, éd. La Découverte/Poche, Paris
27. Leinhardt, G. (2012). Finnish Patience. *Educational Researcher*,41(7),271-273, doi:10.3102/0013189X12454452
28. Maroy, Chr., Dupriez, V. (2000). La régulation dans le systèmes scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, no 130, janvier-mars
29. Mc Coschan, A. et al. (2008). Beyond the Maastricht communiqué: developments in the opening up of VET pathways and the role of VET in labour market integration: consolidated final report. ECOTEC, 2008
30. McGinn, N., Welsh, T. (1999). *La décentralisation dans l'éducation: pourquoi, quand, quoi et comment?*, Paris, UNESCO
31. McKevitt, (1998). *Managing Core Public Services*, Oxford, Blackwell Publishers
32. McKinsey & Company (2011). *Greece 10 years ahead: defining Greece's new growth model and strategy: executive summary: McKinsey & Company.* http://www.mckinsey.com/locations/athens/GreeceExecutiveSummary_new/pdfs/Executive_summary_English_new.pdf.
33. Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*, New York, Free Press.
34. Mortimore, P. (1995). *Effective schools: Current impact and future potential*. London: Institute of Education.
35. Nathan, J. (1999). *Charter schools : creating hope and opportunity for american education*, Jossey-Bass Publishers, San Francisc
36. OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective*

Teachers, OECD, Paris

37. OECD (2008 α). Improving School Leadership. V. I: Policy and Practice, V. II: Case Studies on System Leadership, OECD, Paris
38. OECD (2010 α). PISA 2009 Results: Volumes I through IV, OECD, Paris
39. OECD (2010b). Off to a Good Start? Jobs for Youth, OECD, Paris
40. OECD (2011). Pisa in Focus: School autonomy and accountability: are they related to Student Performance? OECD, <http://dx.doi.org/10.1787/22260919>
41. Paleocrassas, S., Rousseas, P. & Vretakou, V. (2002). Upper Secondary Curriculum Options and Labour Market Performance: evidence from a graduates survey in Greece. In: Journal of Vocational Education and Training, 54 (2), 295-304.
42. Pouliakas, K. (2014). A balancing act at times of austerity: matching the supply and demand for skills in the Greek labour market Bonn: IZA discussion paper No 7915. <http://ftp.iza.org/dp7915.pdf>.
43. Sammons et al. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: a review of school effectiveness research. Report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education, UK.
44. Sergiovanni, T. (1987). The principalship, a reflective practice perspective. USA: Allyn and Bacon.
45. Simolla, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological on teaching and teacher education, Comparative Education, 41 (4), 455-470, doi: 10.1080/03050060500317810.
46. Smith R. (2002). Creating the effective primary school: A guide for school leaders and teachers. London: Kogan Page Ltd
47. Van Haecht, A. (1997). Le rôle du niveau local dans la gestion de l'éducation en Europe. UNESCO, Forum international sur l'Éducation dans les villes, Bordeaux.
48. White, J. (1997). Philosophical perspectives on school effectiveness and school improvement. The curriculum journal, Vol.8, No.1, pp.29-44.
49. Wolf, A. (2011). Review of vocational education: the Wolf report. Department for Education and Department for Business, Innovation and Skills. <https://www.gov.uk/government/publications/review-of-vocational-education-the-wolf-report>.