

ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

**Διεθνές Συνέδριο
Νοέμβριος 2005**

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η φύση της ηγεσίας

Το ζήτημα της ηγεσίας έχει απασχολήσει ιστορικούς και φιλοσόφους από την αρχαιότητα ακόμη, αλλά συστηματικές μελέτες για το θέμα αυτό άρχισαν μόνο τον 20^ο αιώνα. Οι ορισμοί είναι πολλοί (μελετητές και συγγραφείς αναφέρουν περισσότερους από 350 ορισμούς).

Ορισμός: Για τις ανάγκες αυτής της παρουσίασης θα επικεντρωθούμε σε έναν ορισμό ο οποίος αναδεικνύει τα ουσιώδη στοιχεία σε μια διαδικασία όπου εμπλέκεται το ζήτημα της ηγεσίας.

Η ηγεσία, λοιπόν, αναφέρεται σε μια σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και τους συνεργάτες (ή τους οπαδούς) οι οποίοι επιδιώκουν να πραγματοποιήσουν ουσιαστικές αλλαγές και αποτελέσματα σε σχέση με συγκεκριμένο σκοπό και στόχους. Επομένως, βασικά στοιχεία στον ορισμό αυτό είναι ότι η ηγεσία εμπλέκει:

- σχέσεις επιρροής ανάμεσα σε υποκείμενα: η επιρροή δεν είναι παθητική αλλά διαδραστική, πολυδιάστατη και όχι πειθαναγκαστική. Η επιρροή αυτή, δηλαδή, σημαίνει ότι ο ηγέτης επηρεάζει τους συνεργάτες του και αυτοί επίσης επηρεάζουν τον ηγέτη,
- τα υποκείμενα αυτά εμπρόθετα επιθυμούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές και όχι να διατηρήσουν το *status quo* μέσα από στάσεις κομφορμισμού και συμμόρφωσης,
- οι αλλαγές σχετίζονται με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό για τον οποίο υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στον ηγέτη και στους συνεργάτες,
- οι αλλαγές σχετίζονται με ένα όραμα για ένα επιθυμητό μέλλον.
- Κάθε συμμετέχων / συνεργάτης αναλαμβάνει ένα μέρος προσωπικής ευθύνης για την πραγμάτωση του επιδιωκόμενου σκοπού στην πορεία προς το επιθυμητό μέλλον,
- οι ιδιότητες που χρειάζεται να χαρακτηρίζουν ένα σύγχρονο ηγέτη πρέπει να χαρακτηρίζουν και τους συνεργάτες του,
- η ηγεσία διακρίνεται από την έννοια της διοίκησης στο ότι είναι δραστηριότητα που αφορά στη σχέση ανάμεσα σε ανθρώπους.

Η ηγεσία σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης δομεί τον εαυτό του, τους εργαζόμενους και τους συνεργάτες του ειδικότερα, τη φύση ενός οργανισμού και το ευρύτερο περιβάλλον. Ο τρόπος δόμησης της ηγεσίας γενικότερα μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με την εξέλιξη που ακολούθησε σε 4 βασικές εποχές και σε δύο συγκεκριμένα επίπεδα: στο μικροεπίπεδο ενός συγκεκριμένου οργανισμού και στο μακροεπίπεδο σε σχέση με το πόσο σταθερό ή, αντίθετα, χαοτικό είναι το περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου εντάσσεται και λειτουργεί ένας συγκεκριμένος οργανισμός. Αναλυτικότερα:

- Το μικροεπίπεδο σχετίζεται με συγκεκριμένες καταστάσεις, στόχους και καθήκοντα, καθώς και με συγκεκριμένα άτομα όπου ασκείται η ηγεσία. Η έμφαση βρίσκεται κάθε φορά σε ένα πρόσωπο και σε ένα έργο, καθώς και στις διαδικασίες και στις συμπεριφορές που απαιτούνται για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων. Αυτή είναι, επομένως, μια λογική και αντικειμενική προσέγγιση στην ηγεσία.
- Το μακροεπίπεδο θεώρησης της ηγεσίας υπερβαίνει συγκεκριμένα άτομα, ομάδες και καταστάσεις και επικεντρώνεται σε ολόκληρες κοινότητες, οργανισμούς και σε βαθιά ριζωμένες αξίες, ιδανικά και στρατηγικές. Σχετίζεται με το σκοπό, τη στρατηγική και την κουλτούρα. Στο πλαίσιο αυτό ο ηγέτης δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των σχέσεων και όχι σε στενούς κανονισμούς, κατευθύνσεις και στην άσκηση ελέγχου.

- Το περιβάλλον εξετάζεται σε σχέση με τη σταθερότητά του κατά την εξέλιξη του χρόνου. Είναι πιθανό οι άνθρωποι να θεωρούν ότι η ιστορία και η εμπειρία επαναλαμβάνεται και η παραδοχή που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο αυτό είναι πως ό,τι ήταν αποτελεσματικό στο παρελθόν μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματικό και στο μέλλον. Ωστόσο, στο πλαίσιο χαοτικών και απρόβλεπτων καταστάσεων αυτό δεν ισχύει και, επομένως, ένας σύγχρονος ηγέτης, για να είναι αποτελεσματικός, χρειάζεται να έχει όραμα και στρατηγική, να αναλαμβάνει ρίσκο για νέες κατευθύνσεις, να εμπνέει τους συνεργάτες του για την πραγματοποίηση του οράματος και να τους ενθαρρύνει να αναπτύσσονται δια βίου.

Στο σχήμα που ακολουθεί θα εξετάσουμε βασικά στοιχεία των 4 εποχών στις οποίες αναφερθήκαμε:

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Σταθερό	Χαοτικό
<p style="text-align: center;">Εποχή 1 Ο Μεγάλος Ηγέτης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Θεωρίες χαρακτηριστικών <p>Πλαίσιο:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Προ-γραφειοκρατικοί οργανισμοί • Αρχές Διαχείρισης 	<p style="text-align: center;">Εποχή 4 Ηγεσία που μαθαίνει</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κοινό όραμα, σχέσεις • Προώθηση αλλαγών, προσαρμογής <p>Πλαίσιο:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Οργανισμός που μαθαίνει • Εξ αποστάσεως εργασίες
<p style="text-align: center;">Εποχή 2 Λογική Διοίκηση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Θεωρίες Συμπεριφοράς • Θεωρίες του απρόβλεπτου <p>Πλαίσιο:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κάθετη ιεραρχία, γραφειοκρατία • Λειτουργίες διοίκησης 	<p style="text-align: center;">Εποχή 3 Ομαδική Ηγεσία</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σύγχυση • Ενδυνάμωση • Ποιότητα <p>Πλαίσιο:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Οριζόντια οργάνωση • Ομάδες με ποικιλία αρμοδιοτήτων

Προσαρμογή από το: Daft 2005

Εποχή 1. Σε αυτή την εποχή (προ-βιομηχανική) είχαμε μικρούς οργανισμούς όπου υπήρχε ένας ηγέτης για τους εργαζόμενους (κυρίως φίλους και συγγενείς και όχι πάντα επιλεγμένους για τα προσόντα τους). Το μέγεθος του οργανισμού και η σταθερότητα του περιβάλλοντος διευκόλυνε την άσκηση ελέγχου από ένα άτομο. Έτσι, η έμφαση δινόταν στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη-ήρωα.

Εποχή 2. Αναδύεται η ιεραρχία και η γραφειοκρατία. Παρόλο που ο κόσμος παραμένει σταθερός, οι οργανισμοί μεγαλώνουν και απαιτούνται κανόνες και άλλες διαδικασίες διοίκησης. Η ιεραρχία δημιουργεί μηχανισμούς εποπτείας και ελέγχου μέσα από μια απρόσωπη προσέγγιση της ηγεσίας. Οι εργαζόμενοι δεν ενθαρρύνονται να σκέπτονται αλλά να κάνουν ό,τι αποφασίζεται από άλλους. Η έμφαση βρίσκεται στη λεπτομέρεια και όχι στο όλο. Επομένως, στο πλαίσιο αυτό αρκεί η λογική διοίκηση όπου ο ηγέτης οργανώνει τα πάντα εκ των προτέρων για να πραγματοποιηθούν αυτά σε ένα περιβάλλον σταθερό.

Εποχή 3. Ξαφνικά ο κόσμος παρουσιάζεται ασταθής, πράγμα το οποίο δημιουργεί σοκ. Με το εμπάργκο του ΟΠΕΚ το 1972-73 και, στη συνέχεια, με το διεθνή ανταγωνισμό στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης τη δεκαετία του '80 και στις αρχές της δεκαετίας

του '90, τα ηγετικά στελέχη και η διοίκηση διαπιστώνουν ότι το περιβάλλον είναι χαοτικό. Οι Ιάπωνες κυριαρχούν στο χώρο του εμπορίου με βάση ένα μοντέλο διοίκησης ενός οργανισμού που βασίζεται στη συμμετοχική ηγεσία και στη δόμηση της επιχείρησης ως μιας μορφής οικογένειας. Μετά από αρχική σύγχυση και σπασμωδικές αντιδράσεις φάνηκε η αξία της συμμετοχικής ηγεσίας στις επιχειρήσεις στην Ευρώπη και τη Β. Αμερική. Η έμφαση βρίσκεται στη στήριξη και την ενδυνάμωση των εργαζόμενων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην οριζόντια, ανοιχτή επικοινωνία. Παρ' όλα αυτά, αρκετοί ηγέτες είναι ακόμη παγιδευμένοι σε μια εργαλειακή λογική του παρελθόντος που δομεί τον κόσμο ως κάτι που χαρακτηρίζεται από σταθερότητα.

Εποχή 4. Εποχή της ψηφιακής επικοινωνίας και πληροφορίας. Ο ηγέτης αποφασίζει ότι πρέπει να εγκαταλείψει τη λογική της άσκησης ελέγχου στους εργαζόμενους και ότι πρέπει ο/η ίδιος/α:

- να διδάσκεται και να μαθαίνει
- να ασκεί επιρροή στους άλλους μέσα από όραμα και οριζόντιες σχέσεις και όχι μέσα από την άσκηση εξουσίας πάνω τους
- να επιλύει προβλήματα σε συνεργασία με τους άλλους
- να προωθεί την ανάπτυξη όλου του οργανισμού μέσα από την οργάνωση και λειτουργία του ως κοινότητας που μαθαίνει διαρκώς.

Βασικά στοιχεία ενός τέτοιου οργανισμού είναι: η ισότητα, η αναγνώριση του ρόλου της πληροφορίας και της γνώσης, η διαμόρφωση μιας κουλτούρας που ενθαρρύνει την υγιή προσαρμογή σε σύγχρονα δεδομένα που αλλάζουν διαρκώς, η διαχείριση κρίσεων.

Μοντέλα Οργάνωσης

<i>Σκληρό Μοντέλο</i>	<i>Ευέλικτο Μοντέλο</i>
Έμφαση σε: λογική - αποτελεσματικότητα	Οργανισμός που μαθαίνει
Κάθετη Δομή	Οριζόντια δομή
Άκαμπτη κουλτούρα	Ευπροσάρμοστη κουλτούρα
Ανταγωνιστική στρατηγική	Συνεργατική στρατηγική
Έμφαση σε συντηρητικά συστήματα	Έμφαση σε: προσωπικές σχέσεις & δικτύωση
Καθήκοντα ρουτίνας	Υπεύθυνοι ρόλοι
Ηθική Παρενόχληση ?	Ηθική Παρενόχληση ?

Στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από σταθερότητα ένα μοντέλο ηγεσίας που βασίζεται σε μια ιεραρχική, κάθετη δομή που δίνει έμφαση στην εξουσία μπορεί να έχει ένα βαθμό αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από χαοτική αστάθεια η λήψη αποφάσεων, ο συντονισμός και η ανανέωση γίνονται ζητήματα προβληματικά. Σε έναν οργανισμό που μαθαίνει, η κάθετη δομή και η απόσταση ανάμεσα στην κορυφή και στη βάση της ιεραρχίας εγκαταλείπεται. Εγκαταλείπεται γενικότερα η δομή της πυραμίδας και υιοθετείται η λογική των δικτύων. Όλοι οι εργαζόμενοι επικοινωνούν μεταξύ τους έτσι, ώστε να συντονίζονται οι προσπάθειες και οι διαδικασίες για την αποτελεσματικότερη πραγματοποίηση του έργου, ανταλλάσσουν γνώση και πληροφορίες και δεν υπάρχουν αυστηρά καθορισμένα τμήματα και σύνορα. Η λήψη αποφάσεων γίνεται συλλογικά σε επίπεδο ομάδων,

προωθείται η δημιουργικότητα, η ευελιξία, ο πειραματισμός με αίσθηση ευθύνης και η ανάληψη ρίσκου με αυτοπεποίθηση.

Κουλτούρα: Πολλοί οργανισμοί προσκολλώνται σε ξεπερασμένες έως καταστροφικές αξίες που σχετίζονται με την οργάνωση και δημιουργούν μια άκαμπτη κουλτούρα που αντιστέκεται στην αλλαγή και στην προσαρμογή σε νέα δεδομένα. Η κουλτούρα ενός σύγχρονου οργανισμού χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από τα εξής βασικά στοιχεία:

- Το όλο είναι πιο σημαντικό από τα μέρη. Οι ενέργειες και οι δραστηριότητες κάθε ενός εργαζόμενου επηρεάζουν το σύνολο.
- Η ισότητα είναι αξία σημαντική. Η κουλτούρα ενός σύγχρονου οργανισμού πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια αίσθηση κοινότητας, θετικού ενδιαφέροντος του ενός εργαζόμενου προς τον άλλο, ενσυναίσθησης και, γενικότερα να αναπτύσσουν οι εργαζόμενοι δεξιότητες απαραίτητες για τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία. Η έμφαση στην αντιμετώπιση του κάθε ατόμου με σεβασμό προς την προσωπικότητά του και με αποδοχή της διαφορετικότητας δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, πράγμα που είναι η βάση για να μπορεί κανείς να πειραματίζεται με καινούργιες ιδέες, να αναλαμβάνει ρίσκο για νέους προσανατολισμούς και κατευθύνσεις και να αποδέχεται τα λάθη ως ευκαιρία για περαιτέρω μάθηση.
- Η βελτίωση και η ανάπτυξη προϋποθέτει αποδοχή των αλλαγών, ανάληψη ρίσκου και αμφισβήτηση του κατεστημένου. Η αμφισβήτηση παγιωμένων παραδοχών διευκολύνει τη δημιουργικότητα.

Βασικά στοιχεία ενός ηγέτη που προωθεί μια τέτοια κουλτούρα και που, επίσης, διαφοροποιούν ένα σύγχρονο από ένα παραδοσιακό ηγέτη είναι τα εξής:

Νέες Δεξιότητες του Ηγέτη

Παραδοσιακός Ηγέτης	Σύγχρονος Ηγέτης
<ul style="list-style-type: none">▪ Ανακοινώνει ψυχρά το όραμα▪ Επιλέγει ο ίδιος πληροφορίες και τις γνωστοποιεί▪ Ασκει ηγεσία με μια δομή πυραμίδας▪ Είναι αναλυτικός και οργανώνει εκ των προτέρων▪ Του αρέσει η τάξη και η βεβαιότητα▪ Δεν εμπιστεύεται τους συνεργάτες του▪ Δεν είναι ουσιαστικά δημοκρατικός	<ul style="list-style-type: none">▪ Διαδίδει σε όλους το όραμα με πίστη▪ Διαχειρίζεται από κοινού πληροφορίες και εξουσία▪ Ασκει ηγεσία μέσω δικτύων επικοινωνίας▪ Είναι εννοιατικός και πειραματίζεται▪ Του αρέσει η 'αταξία' και η αβεβαιότητα▪ Εμπιστεύεται & στηρίζει τους συνεργάτες▪ Είναι ουσιαστικά δημοκρατικός
Συνέπειες για Ηθική παρενόχληση ?	Συνέπειες για Ηθική Παρενόχληση?

Πιο κάτω θα αναφερθούμε περιληπτικά σε βασικά στοιχεία του σημερινού πλαισίου για να γίνει σαφής η υιοθέτηση ενός μοντέλου που απαιτείται στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Πλαίσιο λειτουργίας των στελεχών της εκπαίδευσης

Σε κάθε προσπάθεια για την οριοθέτηση της ταυτότητας των στελεχών της ηγεσίας στην εκπαίδευση χρειάζεται να ληφθεί υπόψη η συγκεκριμένη κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική συγκυρία στο πλαίσιο της οποίας λειτουργεί το

εκπαιδευτικό σύστημα. Για το λόγο αυτό θα αναφερθούμε σύντομα στα χαρακτηριστικά της συγκυρίας αυτής¹.

Ο σημερινός κόσμος υφίσταται τις μεγαλύτερες αλλαγές που έχουν παρατηρηθεί από την αυγή της μοντέρνας εποχής και της επιστημονικής επανάστασης εδώ και 500 χρόνια.

Οι τεχνολογικές, επιστημονικές, κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις που παρατηρούνται στις μέρες μας επιφέρουν σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής και των σχέσεων παραγωγής. Η διεθνοποίηση της οικονομίας, η παγκοσμιοποίηση των αγορών, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, η πολυπλοκότητα των συστημάτων πληροφόρησης και η ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης ανατρέπουν ταχύτατα τους όρους εργασίας και παραγωγής και δημιουργούν μια σειρά προκλήσεων στις οποίες άτομα και φορείς καλούνται να αντιδράσουν. Για τα εκπαιδευτικά συστήματα οι αντιδράσεις αυτές ποικίλλουν στα διάφορα επίπεδα διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, από αυτό του κεντρικού σχεδιασμού μέχρι εκείνο της σχολικής μονάδας.

Οι ραγδαίες αλλαγές έχουν δραματικές επιπτώσεις στην οργάνωση οργανισμών και δημιουργούν προκλήσεις για τα στελέχη της ηγεσίας. Αν και πολλά ηγετικά στελέχη λειτουργούν ακόμη στο πλαίσιο ενός παλαιού παραδείγματος ή παράδοσης χρειάζεται να μετακινηθούν σε ένα καινούργιο παράδειγμα καθώς η πληροφορία και η γνώση γίνονται το βασικότερο στοιχείο της εργασίας τους.

Η Νέα Πραγματικότητα για την Ηγεσία	
Παλαιό Παράδειγμα	Νέο Παράδειγμα
Βιομηχανική Εποχή	Εποχή της Πληροφορίας
Σταθερότητα	Αλλαγές – Αστάθεια
Άσκηση ελέγχου	Ενδυνάμωση
Ανταγωνισμός	Συνεργασία
Έμφαση σε αντικείμενα	Έμφαση σε πρόσωπα / σχέσεις
Ομογενοποίηση	Διαφορετικότητα

Ο κόσμος δεν μπορεί πλέον να αντιμετωπίζεται ως μηχανή τα μέρη της οποίας μπορούν να περιγραφούν και να μετρηθούν με ακρίβεια. Φαίνεται ότι βασικές θέσεις της κβαντομηχανικής οι οποίες τονίζουν τη σημασία της σχέσης ανάμεσα στα φαινόμενα και ότι, στο πλαίσιο ενός συστήματος, κάθε μέρος του σχετίζεται με όλα τα άλλα, είναι πρωταρχικής σημασίας.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο αυτό, καθώς η φύση του έργου τους τα εμπλέκει στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, στη συνεχή διαχείριση της εξουσίας, της πληροφορίας και της γνώσης, στην επίλυση προβλημάτων και στην ενεργό συμμετοχή τους με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά και των εκπαιδευτικών.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, ο ρόλος και τα καθήκοντα των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών έχουν αποκτήσει εξαιρετική σημασία και, επομένως, έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης και έρευνας διεθνώς, με στόχο την

¹ Αναλυτικότερη παρουσίαση γίνεται στο Κοσμίδου-Hardy *et al*, 2004.

αξιοκρατική επιλογή τους όπως επίσης και την οργάνωση κύκλου σπουδών που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη².

Οι νέες αυτές εξελίξεις σχετίζονται με σημαντικές αλλαγές που έχουν επέλθει ήδη, αλλά και που συνεχίζουν να προωθούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα στο πλαίσιο πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων διεθνώς. Οι αλλαγές αυτές είναι απόρροια των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών στην εποχή του **μεταφορντισμού**, της **αβεβαιότητας** και του **ρίσκου** και σχετίζονται με διαφοροποιήσεις στα προγράμματα σπουδών, την εισαγωγή καινοτομιών, την εισαγωγή προαιρετικών και ευέλικτων συμπληρωματικών προγραμμάτων στο σχολείο³, την ανάληψη από το σχολικό σύστημα ενός διαρκούς διευρυμένου φάσματος αρμοδιοτήτων, τη διεύρυνση των υποστηρικτικών θεσμών, και άλλες δραστηριότητες. Σχετίζονται, ακόμη, με αιτήματα για διεύρυνση της σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων, για διεύρυνση της παιδαγωγικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών αυτονομιών γενικότερα⁴, για αποσυγκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, για αποτελεσματική διοίκηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, για το πέρασμα από τη γραφειοκρατία που χαρακτηρίζει σήμερα τη δημόσια διοίκηση σε περισσότερο ευέλικτες μορφές διοίκησης, αλλά και για τη διάθεση ουσιαστικών οικονομικών πόρων.

Οι αλλαγές, στις οποίες περιληπτικά αναφερθήκαμε, επιβάλλουν έναν επαναπροσδιορισμό του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης. Απαιτούν στελέχη που να μπορούν όχι μόνον να υπερβούν αλλά και να μεταλλάξουν τις εκπαιδευτικές λειτουργίες που στηρίζονται στη γραφειοκρατία και στις γραφειοκρατικές νοοτροπίες, να αναδιοργανώσουν τις λειτουργίες των σχολικών και εκπαιδευτικών μονάδων ειδικότερα, να υποστηρίξουν την εισαγωγή καινοτομιών και να ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες, να απεγκλωβίσουν το εκπαιδευτικό δυναμικό από δημοσιούπαλληλικές νοοτροπίες, να διευκολύνουν την επαγγελματική του εξέλιξη, να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό σύστημα κοινωνικές δυναμικές και, βεβαίως, να υιοθετήσουν και τα ίδια τα στελέχη μια νέα οπτική ως προς τη δική τους προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη δια βίου. Με άλλα λόγια, αναδεικνύουν την αυξανόμενη ανάγκη για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού των στελεχών της εκπαίδευσης όλων των τύπων και βαθμίδων. Η ανάγκη, μάλιστα, αυτή καταγράφεται σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου παρατηρούνται αυξανόμενες προσπάθειες που σχετίζονται με τις διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής και διαρκούς αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, ανάλογα με το οργανωτικό και το νομικό πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με την προβληματική γύρω από το θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η προβληματική αυτή επικεντρώνεται σε δύο τάσεις: α) στην τάση που στηρίζεται στην παραδοχή ότι η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει ως μια τυπική οικονομική επιχείρηση, η οποία έχει βασικό της στόχο την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και ότι η εκπαίδευση αποτελεί «επένδυση στο άτομο» και β) σε αυτήν που θεωρεί ότι η εκπαιδευτική μονάδα διαφοροποιείται στη λειτουργία της από την τυπική οικονομική επιχείρηση και αποτελεί μια κοινωνική υπηρεσία που παρέχει δημόσιο και κοινωνικό

² Βλ. σχετικά και Earley and Bubb, 2004.

³ Ένα τέτοιο πρόγραμμα, για παράδειγμα, είναι και η *ευέλικτη ζώνη*.

⁴ Το θέμα αυτό για την ελληνική πραγματικότητα αναλύεται διεξοδικότερα στο Kosmidou-Hardy, 1996, σε σχετική εργασία που εκπονήθηκε για το πρόγραμμα Ευριδίκη.

αγαθό με ανθρωπιστικό χαρακτήρα και περιεχόμενο και έχει στόχο τον άνθρωπο και το ρόλο του ως πολίτη. Η πρώτη περίπτωση φαίνεται να αποτελεί μεταφορά των αντιλήψεων μιας οικονομίστικης σκέψης και της αντίστοιχης οργανωτικής και διοικητικής δομής των επιχειρηματικών οργανισμών του παρελθόντος στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η δεύτερη τάση εναρμονίζεται με τη σύγχρονη προσέγγιση στην ηγεσία, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία θα πρέπει να προσανατολίζεται προς τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, με στόχο την ποιοτική ανάπτυξη του ατόμου, την ανάπτυξη όλου του εκπαιδευτικού οργανισμού και τη γενικότερη κοινωνική ανάπτυξη.

Ρόλος ηγεσίας και κοινωνικό πλαίσιο

Η ένταξη των εκπαιδευτικών δράσεων απαιτεί μια συστημική-ολική προσέγγιση του χώρου της εκπαίδευσης, η οποία εμπλέκει στις διαδικασίες της αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία και δρώντα υποκείμενα. Το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με μια συστημική-ολική προσέγγιση, γίνεται αντιληπτό ως ένα σύνολο υποσυστημάτων τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται. Οποιαδήποτε μεταβολή σε ένα υποσύστημα επηρεάζει τη λειτουργία και των άλλων υποσυστημάτων (Κοσμίδου-Hardy, 1991). Παράλληλα, κάθε διαδικασία λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα δίκτυο άλλων διαδικασιών και ως εκ τούτου επηρεάζει τη λειτουργία τους. Όταν όλες οι διαδικασίες έχουν υψηλή ποιότητα και συνέργεια, τότε λέμε ότι το σύστημα είναι βέλτιστο ή αριστοποιημένο (Ζαβλανός 2005, Deming, 1993). Επομένως, η προσέγγιση της λειτουργίας του συστήματος όπου εντάσσεται και αναλύεται η ηγεσία απαιτεί μια ολική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία δεν αναζητούνται πλέον γραμμικές αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ μεμονωμένων στοιχείων, αλλά οι πολύπλοκες σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (ό.π.).

Επιπροσθέτως, θεωρούμε ότι η ολική θεώρηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, συνεπάγεται τον καθορισμό του ρόλου και της ευθύνης των δρώντων υποκειμένων του σε όλα τα επίπεδα.

Η εξέταση, επομένως, του έργου των στελεχών της εκπαίδευσης πρέπει να βρίσκεται εκ των πραγμάτων στο κέντρο του προβληματισμού που σχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού ο σχηματισμός μιας εικόνας για το έργο τους, η επισήμανση και η μελέτη των αδυναμιών τους, και ο εντοπισμός των αιτίων δίνουν ουσιαστικό περιεχόμενο στην έννοια του σχεδιασμού και της υλοποίησης παρεμβάσεων για τη βελτίωση τόσο του δικού τους εκπαιδευτικού έργου, όσο και της συνολικής πορείας του εκπαιδευτικού συστήματος⁵.

1.1 «Στέλεχος της εκπαίδευσης»: Προς μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Πριν προχωρήσουμε στη συζήτηση σχετικά με την οριοθέτηση του επαγγελματισμού των στελεχών της εκπαίδευσης και την αξιολόγησή τους, θεωρούμε σκόπιμο να αποσαφηνίσουμε τον όρο «στέλεχος». Κατά ένα γενικό ορισμό των Everard & Morris (1999), στέλεχος είναι κάποιος που α) γνωρίζει τι θέλει να συμβεί και το κάνει να συμβεί, β) έχει ουσιαστική ευθύνη για τον έλεγχο, τη διασφάλιση και την αξιοποίηση των πόρων που απαιτούνται για την υλοποίηση του έργου του, γ) προάγει την

⁵ Βλ. σχετικά και Coleman 2005, Reeves 2004.

αποδοτικότητα των εργαζομένων και την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους προωθώντας τη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση, δ) λογοδοτεί για την απόδοση της ομάδας την οποία διοικεί ή στην οποία μετέχει και ε) καλλιεργεί το κλίμα που απαιτείται για να μπορούν οι εργαζόμενοι να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Σύμφωνα με άλλους (Ανδρέου, 1999) ως στελέχη της εκπαίδευσης νοούνται όσοι-ες κατέχουν ηγετική, πειθαρχική, εποπτική και καθοδηγητική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο και των δύο ορισμών αποδίδονται σε ένα στέλεχος της εκπαίδευσης αυξημένες και σύνθετες αρμοδιότητες, εξουσίες όσο και ευθύνες κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Θα πρέπει να επισημάνουμε, βεβαίως, ότι όλες οι θέσεις των στελεχών δεν έχουν την ίδια κατεύθυνση και το ίδιο περιεχόμενο αρμοδιοτήτων, ούτε την ίδια έκταση (π.χ. ο σχολικός σύμβουλος έχει καθοδηγητικές αρμοδιότητες στο εκπαιδευτικό έργο και ουσιαστικό προσανατολισμό τη στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών αλλά και του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς του, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει τόσο διοικητικές αρμοδιότητες όσο και καθοδηγητικές για το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, ο προϊστάμενος του Γραφείου Εκπαίδευσης έχει διοικητικές, πειθαρχικές και εποπτικές αρμοδιότητες για τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς του γραφείου κ.λπ., ενώ το στέλεχος του Π.Ι. και του Υπ.Ε.Π.Θ. έχει ευθύνες και αρμοδιότητες μεγαλύτερης εμβέλειας). Επομένως τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν να υπαχθούν σε κατηγορίες όπως: α) διοικητικά στελέχη (π.χ. Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων, στελέχη ΥΠΕΠΘ) γ) στελέχη για την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. σχολικοί σύμβουλοι), γ) στελέχη με καθήκοντα και με αρμοδιότητες για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής (π.χ. διευθυντές σχολικών μονάδων), δ) στελέχη με μεγαλύτερη εμπλοκή και εμβέλεια στο εκπαιδευτικό έργο (π.χ. τα στελέχη του ΠΙ για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και του Υπ.Ε.Π.Θ.).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο ζήτημα του επαγγελματισμού των στελεχών της εκπαίδευσης και κατόπιν θα προχωρήσουμε σε ένα πλαίσιο γενικότερων προτάσεων για την αξιολόγησή τους.

1.2 Το επαγγελματικό προφίλ των στελεχών της εκπαίδευσης:

2. ΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ:

Απόπειρα οριοθέτησης του επαγγελματισμού τους

Πριν από την οριοθέτηση του επαγγελματικού προφίλ ενός στελέχους της εκπαίδευσης θεωρούμε σημαντικό να οριοθετήσουμε το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού που φαίνεται ότι χρειάζεται το σχολείο, οι μαθητές, οι γονείς και άλλοι κοινωνικοί εταίροι στη σημερινή συγκυρία, γιατί τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται ακριβώς να στηρίζουν το έργο του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Άλλωστε, στη χώρα μας τα περισσότερα στελέχη της εκπαίδευσης προέρχονται από τον εκπαιδευτικό κλάδο και έχουν ήδη υπηρετήσει στο χώρο της εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικοί. Πιο κάτω, λοιπόν, θα επιχειρήσουμε να οριοθετήσουμε τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σύντομα στο επαγγελματικό προφίλ

των σχολικών συμβούλων και των στελεχών της εκπαίδευσης που ασχολούνται με το έργο της ηγεσίας.

2.1. Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας

Ο ορισμός εκπαιδευτικών νορμών και η οριοθέτηση του όρου ‘επαγγελματίας’ στο χώρο της διδασκαλίας βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων σε όλες τις μορφές εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων παγκοσμίως. Ο αγώνας των εκπαιδευτικών για επαγγελματική αναγνώριση έχει μακρά ιστορία (Hargreaves and Goodson, 1996) όπως, επίσης, ιστορικοί είναι οι αγώνες των εκπαιδευτικών για καλύτερες συνθήκες εργασίας, υψηλότερη αμοιβή και κύρος, μεγαλύτερη αυτονομία και υψηλότερη ποιότητα στα προγράμματα εκπαίδευσης/κατάρτισης και μετεκπαίδευσής τους. Η προσπάθεια αυτή για αναγνώριση του επαγγελματισμού⁶ του έργου του εκπαιδευτικού συνάντησε αντιστάσεις σε αρκετές χώρες εκ μέρους της πολιτικής κυβερνήσεων, γραφειοκρατικών αντιλήψεων για τη θεώρηση του επαγγέλματος αυτού, έως και αντιστάσεις από το χώρο αρκετών επιχειρήσεων (ό.π.). Αντιστάσεις, επίσης, συνάντησε και από μερίδα εκπαιδευτικών εξαιτίας της δικής τους αμφιβολίας σχετικά με το αν η ταυτότητά τους ανήκει στο χώρο των επαγγελματιών ή των λειτουργών⁷.

Η φύση και το μέλλον της μεταμοντέρνας κοινωνικής κατάστασης είναι πολύπλοκη, όπως πολύπλοκη είναι και η ατζέντα σχετικά με το θέμα της επαγγελματοποίησης της διδασκαλίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε ότι ο αγώνας για την ανάδειξη της διδασκαλίας ως επαγγέλματος δεν θα έπρεπε να περιορίζεται στο μέλλον σε στενά συντεχνιακά συμφέροντα είτε σε θέματα τεχνικών δεξιοτήτων διδασκαλίας. Κατά την άποψή μας, ο κύριος αγώνας των εκπαιδευτικών χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από ηθικά και κοινωνικο-πολιτικά οράματα και στόχους στο πλαίσιο της προώθησης πράγματι ανθρώπινων κοινωνιών και ουσιαστικής δημοκρατίας. Επομένως, πέρα από τα αυτονόητα, δηλαδή τη σημασία της γνωστικής επάρκειας του εκπαιδευτικού στο αντικείμενο της ειδικότητάς του και της ανάπτυξης εκ μέρους του σημαντικών δεξιοτήτων διδασκαλίας, θεωρούμε ότι, στο πλαίσιο της μεταμοντέρνας εποχής μας, στο πλαίσιο της εποχής του *μετα-Φορντισμού* που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, ρευστότητα, ευελιξία, αβεβαιότητα –συχνά θεωρούμενη ως *κατασκευασμένη*⁸– θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός ως σύγχρονος επαγγελματίας⁹ είναι αναγκαίο:

- Να αναγνωρίζει τη *διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη*, να συνειδητοποιεί την *προσωπική του θεωρία*, την οποία χρειάζεται να βλέπει *κριτικά*, να την εμπλουτίζει *διεπιστημονικά*, αλλά να αναλύει παράλληλα τη διδακτική πράξη στην οποία εμπλέκεται, ώστε να εμπλουτίζεται και/ή να διαφοροποιείται τόσο η θεωρία όσο και η διδακτική πράξη (ό.π.).
- Να συνειδητοποιεί και να βλέπει κριτικά την άποψη που έχει ειδικότερα για τη σχέση *ατόμου-κοινωνίας* και να προωθεί μια μεταξύ τους σχέση που είναι επίσης *διαλεκτική*, με την έννοια ότι το άτομο επηρεάζεται μεν από την επίδραση

⁶ Χρειάζεται να διακρίνουμε στο σημείο αυτό τον όρο *επαγγελματισμό* από τον όρο *επαγγελματοποίηση*. Η ‘επαγγελματοποίηση’ θεωρείται μάλλον ως ένα *κοινωνιολογικό ζήτημα* που σχετίζεται με το κύρος και την εξουσία που έχει το επάγγελμα, ενώ ο ‘επαγγελματισμός’ αναφέρεται στην παιδαγωγική κυρίως διάσταση και την ποιότητα της διδασκαλίας.

⁷ Για μια αναλυτική συζήτηση πάνω στο θέμα αυτό βλ. και Englund, 1996, Robertson 1996.

⁸ Βλ. σχετικά Κοσμίδου-Hardy, 2001.

⁹ Αναλυτικότερη αναφορά στο θέμα αυτό παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy 2000, 2002.

κοινωνικών παραγόντων και πλαισίων, έχει, ωστόσο, τη δυνατότητα να επηρεάζει τη δόμηση των κοινωνικών όρων με υπεύθυνες παρεμβάσεις ως ενεργός πολίτης, με την προϋπόθεση ότι βρίσκεται σε πορεία κριτικής *αυτογνωσίας* - *κοινωνιογνωσίας*¹⁰.

- Να χρησιμοποιεί τη *βιωματική μάθηση* κριτικά¹¹.
- Να επιδιώκει τη δημιουργία ευκαιριών και συνθηκών για την ανάπτυξη προβληματισμού και κριτικής πάνω σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των μαθητών.
- Να τον απασχολεί η *ηθική και κοινωνική διάσταση* της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, όπως και σοβαρά ζητήματα που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις διαδικασίες *αξιολόγησης*. Να βλέπει, δηλαδή, τη διδασκαλία όχι ως *τεχνολογία*, αλλά μάλλον ως *ηθική πρακτική*¹².
- Να συνεργάζεται με συναδέλφους του με στόχο την αλληλοϋποστήριξη, αλλά και την κοινή αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην πράξη.
- Να αναπτύσσει διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλους εταίρους από την ευρύτερη κοινότητα: για παράδειγμα, τους γονείς, τους ίδιους τους μαθητές, όπως και άλλους ενδιαφερόμενους εταίρους.
- Να ενδιαφέρεται ενεργά για τη συναισθηματική και όχι μόνον για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, και να αναπτύσσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια τέτοια ανάπτυξη των μαθητών.
- Να μαθαίνει ο ίδιος πώς να μαθαίνει και να αναπτύσσεται δια βίου, τόσο μέσα από διαδικασίες *αυτομόρφωσης*, όσο και μέσα από τη συμμετοχή του σε επίσημα αλλά και ανεπίσημα οργανωμένους κύκλους σπουδών και σε άλλες δραστηριότητες (σεμινάρια, συνέδρια, κτλ.) όχι απλά ως μια επιβεβλημένη από άλλους διαδικασία, αλλά στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να αναπτύσσει τον εαυτό του σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο.
- Να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τις εξελίξεις στο χώρο αυτό.
- Να συμμετέχει στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και στη συγγραφή/εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού.
- Να οργανώνει διαδικασίες και μεθόδους αξιολόγησης του έργου του και του γενικότερου σχολικού προγράμματος και παραπρογράμματος.
- Να συμμετέχει σε επιτροπές και διαδικασίες αξιολόγησης προσώπων που επιθυμούν να εργαστούν ως στελέχη της εκπαίδευσης.
- Να συμμετέχει στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την επιμόρφωση ή την κατάρτιση εκπαιδευτικών.

Βασικές ικανότητες που χρειάζεται να αναπτύξει για την πραγματοποίηση τέτοιων στόχων είναι ικανότητες οι οποίες, στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης στο ζήτημα του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία αναγνωρίζονται ως απαραίτητες. Βασικές και ενδεικτικές τέτοιες ικανότητες¹³ είναι και οι εξής:

¹⁰ Για το θέμα αυτό βλ. Κοσμίδου-Hardy 1991, 1997, 2002.

¹¹ Kosmidou and Usher, 1992.

¹² Βλ. σχετικά Elliott 1991, Κοσμίδου-Hardy 2002.

¹³ Βλ., για παράδειγμα, Klemp 1977, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994.

➤ **Γνωστικές**

- Ο εντοπισμός θεματικών «συνεπειών» στις πληροφορίες και η οργάνωσή τους
- Η κατανόηση αντιφατικών θεμάτων σε συγκρούσεις
- Κριτική ανάγνωση της πληροφορίας και της εμπειρίας

➤ **Διαπροσωπικές**

- Ενεργός Ακρόαση
- Ενσυναίσθηση
- Θετικό ενδιαφέρον για τους άλλους και προώθηση αισθήματος επάρκειάς τους

➤ **Αποτελεσματικότητας**

- Ανάλυση ρίσκου προς νέες κατευθύνσεις
- Στρατηγική οργάνωση σχεδίου ενεργειών

➤ **Δικτύωση**

- Εντοπισμός & χρησιμοποίηση δικτύων διαπροσωπικής επιρροής

Σημαντικά επιστημονικά πεδία για την προώθηση τέτοιων στόχων, ικανοτήτων (competencies) και δεξιοτήτων (skills) είναι: η *Συμβουλευτική* (και η προώθηση του ρόλου του δασκάλου ως *συμβούλου*), η *Επικοινωνία* (και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως *επικοινωνού*) και η *ποιοτική Έρευνα* (και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως *ερευνητή και παραγωγού γνώσης*) με έμφαση σε διαδικασίες κριτικής *Ενεργού Έρευνας*¹⁴.

Με την προϋπόθεση ότι προωθείται αυτό το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού, επισημαίνουμε ότι χρειάζεται ουσιαστική αναγνώριση του ρόλου- κλειδί του εκπαιδευτικού στα κοινωνικά δρώμενα και της συμβολής που μπορεί και πρέπει να έχει στην προσωπική ανάπτυξη των πολιτών όπως και στην ευρύτερη κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη. Η μέχρι σήμερα αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού, ωστόσο, δείχνει να είναι μάλλον απαξιωτική και λειτουργεί συχνά ως *αυτοεκπληρούμενη προφητεία* για μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών οδηγώντας τους συνήθως στην παραίτηση από τον ουσιαστικό παιδαγωγικό και κοινωνικό τους ρόλο. Η γενικότερη ανάλυση της σημερινής πραγματικότητας δείχνει ότι, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καλείται να υλοποιήσει εκπαιδευτικούς στόχους, σχεδόν ποτέ δεν συμμετέχει στην εξαρχής διαμόρφωσή τους. Δεν συμμετέχει επίσης στον προσδιορισμό των τρόπων και των μεθόδων μέσω των οποίων μπορούν να επιτευχθούν και να αξιολογηθούν οι στόχοι αυτοί. Το αποτέλεσμα της πρακτικής αυτής είναι ο εκπαιδευτικός να μην κατανοεί την όλη κατάσταση που διαμορφώνεται, είτε να μη συμφωνεί και να μην πείθεται με τα προαποφασισθέντα, είτε ακόμη και να αμύνεται και, επομένως, να μη συνεργάζεται με αίσθηση ουσιαστικής ευθύνης για την υλοποίηση όσων αποφασίστηκαν ερήμην του: είτε αυτά αφορούν σε ζητήματα διδασκαλίας, αναλυτικών προγραμμάτων, σχολικών εγχειριδίων, επιμόρφωσης, είτε και αξιολόγησης. Συνήθως έχει την αίσθηση πως καλείται να υλοποιήσει εργαλειακά και άκριτα σκοπούς και διαδικασίες παιδείας απλώς μέσα από την παράδοση της ύλης (γνώσης ;) που συσσωρεύεται σε σχολικά εγχειρίδια, τα οποία δεν είναι της δικής του επιλογής.

¹⁴ Επισημαίνουμε στο σημείο αυτό ότι, στο πλαίσιο του ζητήματος της action research αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Ο όρος *έρευνα δράσης* ανταποκρίνεται πράγματι σε μια από τις τρεις προσεγγίσεις, η οποία χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στο χώρο της διοίκησης οργανισμών, που δίνουν έμφαση στη *δράση για τη δράση*. Η φιλοσοφία και η ιδεολογία, όμως, αυτής της προσέγγισης στην έρευνα έχει άλλους στόχους –για παράδειγμα, την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και την αύξηση της παραγωγικότητας-, ενώ ο όρος που αρμόζει στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου και όταν επιδιώκεται η βελτίωση των πραγμάτων με τρόπο κριτικό, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (*praxis with phronesis κατά τους Carr and Kemmis, 1985*) είναι *Ενεργός Έρευνα*.

Ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών από τις παραπάνω διαδικασίες υποδηλώνει μια τεχνοκρατική λογική, στο πλαίσιο της οποίας μάλλον προωθείται η παθητικοποίησή τους, προάγεται η σχέση γνώσης – εξουσίας, ενώ δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σύγχρονες απόψεις για τη διαλεκτική σχέση θεωρίας – πράξης, όπως και για την παραγωγή της γνώσης. Με τον τρόπο αυτό υποβαθμίζεται άμεσα ο ρόλος του εκπαιδευτικού με σοβαρές συνέπειες τόσο για το δικό του επαγγελματικό προφίλ και για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη, όσο και για την ανάπτυξη των μαθητών αλλά και για την ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη.

2.2. Σχολικοί Σύμβουλοι

Οι γνώσεις και οι ικανότητες, στις οποίες αναφερθήκαμε πιο πάνω, σκιαγραφούν το προφίλ που χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας στη σημερινή εποχή. Συνεπώς, και ο Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος καλείται να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό με διαδικασίες σύγχρονης επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, εννοείται ότι πρέπει να έχει το αντίστοιχο επαγγελματικό προφίλ. Χρειάζεται, βέβαια, επιπλέον να είναι ικανός να οργανώνει τις καταστάσεις εκείνες –εκπαιδευτικές, επιστημονικές- ερευνητικές, κοινωνικές- που θα διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του, καθώς και στη διαρκή προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Τα στοιχεία αυτά υποδηλώνουν ότι το ίδιο το στέλεχος βρίσκεται-και πρέπει να βρίσκεται-σε συνεχή διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

2.3. Στελέχη της ηγεσίας

Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η προώθηση της μάθησης: των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που δίνουν υψηλή προτεραιότητα στις διαδικασίες μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους και οι οποίοι δημιουργούν μια μορφή κουλτούρας με στόχο την προώθηση και την υποστήριξη αυτής της μάθησης σε όλα τα επίπεδα, θεωρούνται οργανισμοί που μπορούν να ανταποκριθούν με δημιουργικότητα, έμπνευση και αποτελεσματικότητα στις προκλήσεις της αβεβαιότητας που χαρακτηρίζει το σημερινό κόσμο.

Ο ρόλος των στελεχών της ηγεσίας στην εκπαίδευση για την προώθηση ενός τέτοιου στόχου είναι σημαντικός. Στη διεθνή βιβλιογραφία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση τα τελευταία χρόνια στο ρόλο των στελεχών αυτών, γιατί επηρεάζουν με πολλούς τρόπους τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Ως προς το επαγγελματικό προφίλ των στελεχών αυτών, ό,τι αναφέραμε πιο πάνω σχετικά με τον εκπαιδευτικό και με το σχολικό σύμβουλο ισχύει, επίσης, και για τα στελέχη αυτά. Ωστόσο, επειδή ακριβώς τα συγκεκριμένα στελέχη εμπλέκονται άμεσα και με διοικητικό έργο και ρόλο, θα αναφερθούμε ιδιαίτερα στο θέμα της ηγεσίας ή της διοίκησης, τις βασικές παραμέτρους που τη χαρακτηρίζουν και τις εξελίξεις στο χώρο αυτό.

Τρεις όροι που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα μας είναι: *ηγεσία* (leadership), *διοίκηση* (management), *διαχείριση* (administration)¹⁵. Οι τρεις αυτοί όροι σχετίζονται μεταξύ τους· η χρήση τους, όμως, ποικίλλει σε διάφορα χρονικά πλαίσια, σε διαφορετικές κουλτούρες και χώρες. Σε χώρες όπως είναι η Μ. Βρετανία, για παράδειγμα, ο όρος ‘ηγεσία’ φαίνεται ότι είναι ο πλέον σημαντικός, ενώ ο όρος ‘διοίκηση’ σχετίζεται μάλλον με πιο λειτουργικά ζητήματα και ο όρος ‘διαχείριση’ με

¹⁵ Βλ., για παράδειγμα, Coleman (2005).

ζητήματα ρουτίνας. Αντίθετα, στις Η.Π.Α. ο όρος ‘εκπαιδευτική διαχείριση’ (educational administration) έχει περίπου το ίδιο νόημα με τον όρο ‘εκπαιδευτική ηγεσία’ (educational leadership). Ωστόσο, παρ’ όλες τις διαφορές ανάμεσα στους όρους σε διαφορετικές χώρες, τελικά οι όροι ‘ηγεσία’ και ‘διοίκηση’ χρησιμοποιούνται πολύ συχνά χωρίς διαφοροποίηση, ιδιαίτερα σε χώρες όπως είναι η Μ. Βρετανία. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι στην πράξη οι ίδιοι άνθρωποι που ασκούν ηγεσία συγχρόνως διοικούν (ό.π., σ.7).

Ποια, λοιπόν, είναι ορισμένα από τα βασικά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα στέλεχος της εκπαίδευσης που εμπλέκεται σε ηγετικό ρόλο; Συνοπτικά, όπως αναφέραμε και πιο πάνω, τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητα και για κάθε καλό επαγγελματία του οποίου το επάγγελμα σχετίζεται με ανθρώπινες σχέσεις¹⁶. Ειδικότερα για την ηγετική διάσταση και σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες¹⁷, εντοπίζονται πέντε βασικά στοιχεία που διακρίνουν τα στελέχη αυτά:

1. Η τάση για ομαδική εργασία και για στήριξη της ανάπτυξης των άλλων ,
2. Τα κίνητρα που διαθέτουν και η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους,
3. Το ότι έχουν όραμα και ενδιαφέρονται για θέματα απολογισμού του έργου και της συμπεριφοράς τους στους άλλους, (accountability),
4. Η άσκηση επιρροής σε άλλους έτσι, ώστε να υιοθετήσουν πολιτικές και τακτικές που τα στελέχη αυτά προτείνουν, και
5. Ο τρόπος σκέψης τους (thinking styles).

Οι σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με τα στελέχη της εκπαίδευσης που εμπλέκονται με τη διοίκηση και το ρόλο που πρέπει να έχουν αυτά διαφέρει ως προς τα σημεία έμφασης. Ενδεικτικά στοιχεία¹⁸ τέτοιων θεωρητικών προσεγγίσεων αναφέρονται παρακάτω:

- 1) Έμφαση στο πρόσωπο και στις ιδιότητες¹⁹ του ηγέτη (θεωρία του ‘μεγάλου ηγέτη – great man theory),
- 2) Έμφαση στο πλαίσιο και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες ασκείται η ηγεσία/διοίκηση,
- 3) Υποστήριξη της διευρυμένης και συμμετοχικής διοίκησης,
- 4) Έμφαση στις διαστάσεις στις οποίες βασίζεται η διοίκηση: αν, δηλαδή, επίκεντρό της είναι οι άνθρωποι ή η επίτευξη στόχων. Έμφαση, επίσης, δίνεται στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται αποφάσεις.
- 5) Ορισμένες φορές τα είδη ηγεσίας συνδέονται με το φύλο και επισημαίνεται ότι οι γυναίκες και οι άνδρες διοικούν με διαφορετικό τρόπο²⁰.
- 6) Ένα στοιχείο στο οποίο, επίσης, δίνουν έμφαση διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι η σημασία των συναισθημάτων και της ‘συναισθηματικής νοημοσύνης’²¹. Οι

¹⁶ Klemp (1977), Elliott (1991), Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός (1994), Κοσμίδου-Hardy (2002).

¹⁷ Για παράδειγμα, σχετική έρευνα από την Ομάδα Hay (2000), μετά από τη σύγκριση 100 ηγετικών στελεχών στο χώρο των επιχειρήσεων και 100 επιτυχημένων διευθυντικών στελεχών στο χώρο της εκπαίδευσης (Fullan, 2002, σ. 4.).

¹⁸ Για αναλυτικότερη παρουσίαση του θέματος βλ. Coleman, 2005.

¹⁹ Στη διεθνή βιβλιογραφία διαχωρίζεται ο όρος ‘χαρακτηριστικά’ (traits), τα οποία θεωρούνται ‘φυσικά’ γνωρίσματα του ηγέτη, από τον όρο ‘ικανότητες’ (competencies), οι οποίες μπορούν και να αναπτυχθούν μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση.

²⁰ Βλ., για παράδειγμα, Schein, 1994, Κοσμίδου-Hardy 2005.

²¹ Για σχετική κριτική στον όρο της ‘συναισθηματικής νοημοσύνης’ βλ. Κοσμίδου-Hardy 2004.

προσεγγίσεις αυτές τονίζουν τη σημασία των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν τα διοικητικά στελέχη στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων, δεξιοτήτων που δεν σχετίζονται με το γνωστικό αλλά με το συναισθηματικό τομέα.

Ως προς τα είδη της ηγεσίας ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής:

- *Διδακτική ηγεσία* (instructional leadership): η έμφαση εδώ βρίσκεται στις διαδικασίες μάθησης εκ μέρους των μαθητών και στη βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην τάξη.
- *Ηθική ηγεσία*, με έμφαση στη σημασία των αξιών της διοίκησης και των σκοπών της έτσι, ώστε οι όποιες ενέργειες να έχουν μια ηθική βάση και να προωθούν την ανάπτυξη δημοκρατικών σχολείων και οργανισμών. Οι Harber and Davies (1997) υποστηρίζουν ότι ορισμένες εκπαιδευτικές αξίες, όπως, για παράδειγμα, είναι η *συμμετοχή* (inclusion) και η *διαφάνεια* έχουν παγκόσμια ισχύ. Αναφέρουν σχετικά: «Για να αναπτύξουμε μια εκπαίδευση για τη δημοκρατία πρέπει να αναπτύξουμε δημοκρατική εκπαίδευση... Οι μαθητές μας χρειάζεται να μελετήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι δημοκρατικές κοινωνίες και τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των πολιτών. Οι μαθητές μας πρέπει να κατανοήσουν ότι η δημοκρατία σημαίνει κάτι περισσότερο από το να ψηφίζουμε... πρέπει να χτίζουν, να υποστηρίζουν και να προστατεύουν [τη δημοκρατία]. Πρέπει να μάθουν ότι δεν μπορούν να παίρνουν τίποτε ως δεδομένο... Ούτε πρέπει να εξαπατηθούν οι μαθητές από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που μιλάει για δημοκρατία.... Για να μπορέσουν να διδάξουν τη δημοκρατία οι εκπαιδευτικοί μας²² και το εκπαιδευτικό μας σύστημα ως σύνολο χρειάζεται να τη θέσουν σε εφαρμογή στην πράξη» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Ναμίμπια, 1993, σ.41, στο Harber and Davies, 1997, σ. 154).
- *Συμμετοχική ηγεσία*, με έμφαση στη συνεργασία των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με αποτέλεσμα τον εκδημοκρατισμό του οργανισμού αυτού.
- *Τη διοικητικής μορφής ηγεσία*, με έμφαση στην επίτευξη στόχων και αποτελεσμάτων.

Κλείνοντας το υποκεφάλαιο αυτό θεωρούμε σημαντικό να αναφερθούμε σύντομα σε βασικά στοιχεία της ηγεσίας που δίνει έμφαση στην αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων με ένα τρόπο που επιδιώκει τη δική τους ανάπτυξη μέσα από το σεβασμό προς αυτούς και τη στήριξή τους για ανάπτυξη, γεγονός που έχει θετικές επιπτώσεις και για έναν εργασιακό οργανισμό, εφόσον οι εργαζόμενοι σε αυτόν θα έχουν επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction). Η ηγεσία αυτής της μορφής δίνει έμφαση σε ζητήματα²³ όπως είναι:

- Η αυτογνωσία και ο αυτοέλεγχος του στελέχους,

Στο πλαίσιο της αυτογνωσίας του στελέχους τονίζεται η σημασία των στοιχείων της προσωπικότητάς του που προϋποθέτουν την αποτελεσματική τους λειτουργία στο πλαίσιο της συνεργασίας με τους άλλους. Τέτοια βασικά στοιχεία είναι:

Βασικά στοιχεία προσωπικότητας
Θετική αυτοαντίληψη
Υψηλή αυτοεκτίμηση
Ακεραιότητα

²² Η Κοσμίδου-Hardy, 2004, αναφέρει ότι για τη διασφάλιση της δημοκρατίας οι πολίτες γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης ειδικότερα, χρειάζεται να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση των πραγμάτων, ή κριτική *κοινωνιογνωσία*. Για ένα τέτοιο εγχείρημα ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην *πολιτική ευθύνη των διανοούμενων*.

²³ Βλ. σχετικά και Oltroyd, 2005.

Υπευθυνότητα
Φιλικός/ή προς τους άλλους
Ζεστασιά
Ενεργητικότητα
Σταθερότητα του χαρακτήρα
Άνοιγμα στο νέο, στο διαφορετικό
Φαντασία

- Οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους και η επικοινωνία μαζί τους,
- Η συνεργασία στην ομάδα και η συνέργια με τα μέλη στην αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων,
- Η οργάνωση μιας τέτοιας κουλτούρας στον οργανισμό που θα βοηθάει τους εργαζόμενους σε αυτόν να αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση, στοιχείο απαραίτητο για να μπορούν να αποδίδουν στο έργο τους με επιτυχία.

Αυτής της μορφής η ηγεσία δείχνει ότι ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από *αυτοαποτελεσματικότητα*, είναι αποτελεσματικός στις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά ενθαρρύνει και προωθεί και την *αποτελεσματικότητα των άλλων*.

Τέλος, επισημαίνουμε ότι για όλα τα στελέχη θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα η διαρκής προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και η αξιολόγηση. Η διαρκής μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας ενός εργαζόμενου είναι ένα βασικό στοιχείο που τον διακρίνει ως επαγγελματία²⁴. Η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται ως μια πτυχή της προσωπικής ανάπτυξης ενός ατόμου και σχετίζεται με τον επαγγελματικό του ρόλο. Η προσωπική του ανάπτυξη σχετίζεται με την ολική του ανάπτυξη ως προσώπου και σχεδόν πάντοτε επιφέρει αλλαγές στο επίπεδο της αυτογνωσίας του. Έχει αναγνωρισθεί διεθνώς το γεγονός ότι η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη ενός ατόμου σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους και το ότι η προσωπική ανάπτυξη έχει σημαντικές συνέπειες στην ανάπτυξη του οργανισμού στον οποίο εργάζεται (ό.π.).

Προσωπικές ιδιότητες ενός σύγχρονου ηγέτη	
Έμφαση στη λογική	Έμφαση στην Ηθική
Επικεντρώνεται στον εαυτό του	Νοιάζεται για εαυτό & άλλους
στους στόχους & στην καριέρα του	και για την ανάπτυξή τους
Χρησιμοποιεί εξουσία για προσωπι- κά οφέλη	Χρησιμοποιεί εξουσία για να υπηρετήσει τους άλλους
Απορρίπτει αντίθετες απόψεις	Μαθαίνει από την κριτική
Απαιτεί την άκριτη αποδοχή των αποφάσεών του	Ενθαρρύνει τους συνεργάτες να αναλύουν τις αποφάσεις
Έλλειψη ευαισθησίας στις ανάγκες των συνεργατών	Στηρίζει τους συνεργάτες
Στηρίζεται σε εξωτερικά στάνταρ που εξυπηρετούν προσωπικά συμφέροντά του	Στηρίζεται σε ηθικές αξίες που ικανοποιούν το κοινό συμφέρον

²⁴ Βλ. σχετικά Early and Bubb, 2004.

Νταφτ

Επίπεδα προσωπικής ηθικής ανάπτυξης κατά L. Kohlberg	
	Ακολουθεί διαχρονικές αρχές ως προς το σωστό και το δίκαιο. Ισορροπεί το ενδιαφέρον για τον εαυτό, τους άλλους και το κοινό καλό. Ενεργεί με τρόπο ηθικό άσχετα από στενές προσδοκίες των άλλων
Ζει σύμφωνα με προσδοκίες των άλλων. Εκπληρώνει καθήκοντα & υποχρεώσεις κοινωνικού συστήματος υπερτονίζοντας νόμους.	
Ακολουθεί κανόνες για να αποφεύγει συνέπειες. Τυφλή υπακοή στην εξουσία	

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος, η αποπαραδοποίηση της πολιτικής και της οργάνωσης οργανισμών και η αβεβαιότητα του μέλλοντος απαιτούν κάποια βασικά στοιχεία από τα ηγετικά στελέχη.

Βασικά στοιχεία για τη στρατηγική ηγεσία

1. Όραμα

2. Στρατηγική

Όραμα: Το όραμα αντικαθρεφτίζει το περιβάλλον, πρέπει να εναρμονίζεται με: τις βασικές αξίες, την κουλτούρα και το στόχο του οργανισμού, να είναι σαφές και καθαρό και να είναι κοινό για τον ηγέτη και τους συνεργάτες του. Το όραμα δεν είναι ένα απλό όνειρο, αλλά αντίθετα σχετίζεται με το σχεδιασμό του μέλλοντος. Βασικά στοιχεία του οράματος είναι:

- Συνδέει το παρόν με το μέλλον
- Ενεργοποιεί και κινητοποιεί τους ανθρώπους
- Δίνει νόημα στην εργασία
- Σχετίζεται με την αλλαγή
- Δημιουργεί πίστη και ελπίδα
- Δείχνει υψηλά ιδανικά
- Προσδιορίζει τον προορισμό και το ‘ταξίδι’

Η πραγματοποίηση του οράματος, των στόχων και των αξιών ενός ηγέτη απαιτούν και μια καλά μελετημένη και σχεδιασμένη στρατηγική, η οποία χρειάζεται να

υλοποιηθεί σε συνεργασία και συνέργεια με τους υπόλοιπους εργαζόμενους. Με την έννοια αυτή ο καλός ηγέτης χρειάζεται να είναι καλός ερευνητής ο οποίος:

- Μελετά το στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον κριτικά.
- Αποφασίζει με τους συνεργάτες πάνω σε πιο συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους που θα οδηγήσουν τον οργανισμό στην πραγματοποίηση του οράματος με συγκεκριμένες και στρατηγικά οργανωμένες παρεμβάσεις ή δραστηριότητες.
- Αναλύει τα δυνατά (Strengths) και αδύνατα σημεία (Weaknesses), τις μελλοντικές ευκαιρίες (Opportunities), καθώς και τα π15-17ιθανά εμπόδια ή τις 'απειλές' (Threats) για την πραγματοποίηση του σχεδίου (SWOT).
- Επιλέγει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίηση του σχεδίου με φαντασία, ενόραση και δημιουργικότητα.
- Επιλέγει μεθόδους παρατήρησης και κριτικής ανάλυσης για ανατροφοδότηση από την πράξη.
- Είναι ευέλικτος στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του σχεδίου.

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά αυτά η ερευνητική στρατηγική που αρμόζει για ένα τέτοιο σχεδιασμό είναι η στρατηγική της Συνεργατικής Έρευνας, η οποία ακολουθεί τη διαδικασία που παρουσιάζεται στο σχήμα της επόμενης σελίδας.

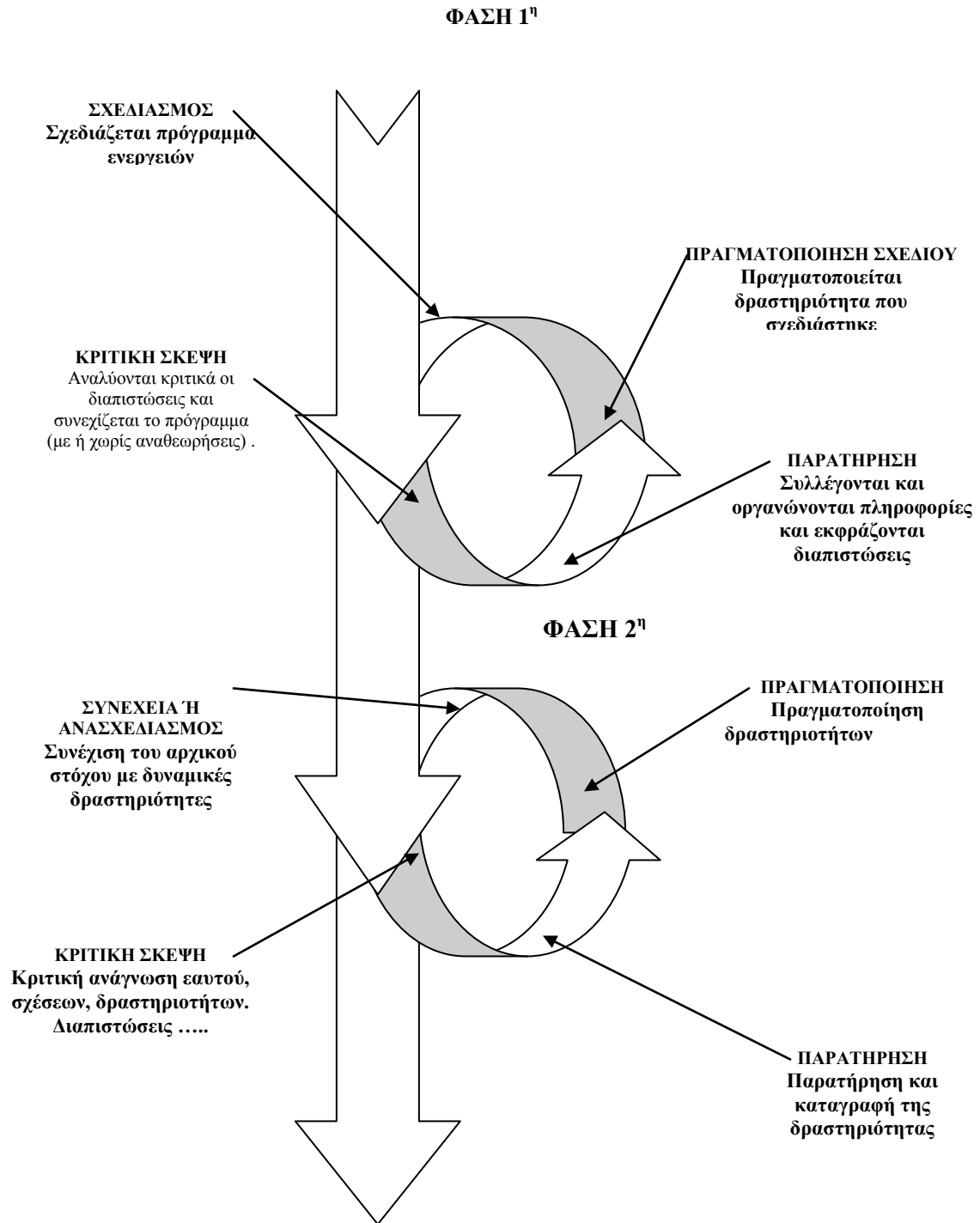
Βασικά ερωτήματα τα οποία έχουν πολιτική διάσταση και τα οποία θα πρέπει να απασχολήσουν ένα στέλεχος της εκπαίδευσης που εμπλέκεται στην οργάνωση και την πραγματοποίηση ενός τέτοιου, στρατηγικά οργανωμένου, ερευνητικού σχεδίου με στόχο την προσωπική ανάπτυξη των εργαζόμενων ως προϋπόθεση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και για την ανάπτυξη του οργανισμού, είναι τα παρακάτω:

- Ποια είναι η καταλληλότερη χρονική στιγμή για την πραγματοποίησή του;
- Ποιο είναι το όραμα;
- Ποιος/οι είναι οι ακριβείς στόχοι;
- Ποιοι θα έπρεπε να εμπλακούν και να συνεργαστούν;
- Με ποιο τρόπο θα οργανωθούν οι δραστηριότητες συνολικά;
- Ποιες μέθοδοι είναι οι καταλληλότερες για την πραγματοποίηση των στόχων;
- Πώς θα αξιολογούνται αυτές;
- Θα δημοσιοποιηθούν αυτά ή όχι;

Η στρατηγική αυτή, στην ουσία είναι ένα είδος εφαρμοσμένης έρευνας η οποία μπορεί να λειτουργεί στο πλαίσιο της φιλοσοφίας και της ιδεολογίας είτε της ποσοτικής είτε της ποιοτικής έρευνας. Θεωρούμε ότι, όταν ο στόχος της αξιολόγησης είναι πράγματι η βελτίωση και η αλλαγή, τότε η ερευνητική προσέγγιση που αρμόζει είναι αυτή της συνεργατικής και κριτικής Έρευνας²⁵. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, το στέλεχος της εκπαίδευσης, συνεργάζεται με τους εμπλεκόμενους εταίρους (π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, εκπροσώπους τοπικής αυτοδιοίκησης, στελέχη του Π.Ι. και της πολιτικής ηγεσίας, κτλ.) με στόχο την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των προγραμματιζόμενων παρεμβάσεων.

²⁵ Βλ. σχετικά Κοσμίδου (1989), Kosmidou (1991), Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994, Kosmidou-Hardy et Marmarinos (2001), Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός (2005).

Παράδειγμα για την πορεία της Ενεργού Έρευνας



Σχήμα 1. Προσαρμογή από το Κοσμίδου, Χρ. (1989), «Ενεργός Έρευνα: Για μια γνήσια, απελευθερωτική παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **48**: 22-33,

Για το σκοπό αυτό και τα παρακάτω ερωτήματα μπορεί να μας φανούν χρήσιμα:

- Ποια είναι η υπάρχουσα κατάσταση;
- Με ποια έννοια είναι ανεπαρκής ή και προβληματική η κατάσταση αυτή;
- Τι μπορούμε να κάνουμε για να τη βελτιώσουμε;
- Ποια είναι η γενική μας ιδέα με στόχο τη βελτίωση;
- Τίνος ιδέα είναι αυτή;
- Πώς μπορούμε να συμφωνήσουμε με τους συνεργάτες μας (εσωτερικούς και εξωτερικούς) για τη σημασία της ιδέας αυτής όσο και για τη στρατηγική οργάνωση δραστηριοτήτων με στόχο την πραγματοποίησή της;
- Ποιοι οι 'κίνδυνοι', οι δυσκολίες και τα οφέλη;
- Πώς μπορεί να εξασφαλιστεί η συνεργασία;
- Ποιες δεξιότητες επικοινωνίας και έρευνας απαιτούνται;
- Ποιες δεξιότητες επιδιώκουμε να αναπτυχθούν;
- Τι είδους άσκηση χρειάζεται πάνω στις δεξιότητες αυτές;

Στο πλαίσιο της έρευνας και της αξιολόγησης, ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να λάβουμε υπόψη είναι ότι το ποιος/οι διαμορφώνουν τα ερωτήματα δείχνει: α) ποιοι έχουν την εξουσία να διατυπώνουν ερωτήματα, και β) τον τρόπο με τον οποίο θα γίνουν αποδεκτά τα αποτελέσματα της όλης ερευνητικής/ αξιολογικής προσπάθειας από εκείνους τους οποίους και αφορούν άμεσα τα αποτελέσματα αυτά.

:Βασικά ζητήματα που χρειάζεται να λάβουμε υπόψη στην εκπόνηση ενός τέτοιου σχεδίου είναι:

- η στρατηγική καταγραφή του τι συμβαίνει ήδη στην υπάρχουσα κατάσταση,
- η οριοθέτηση του τι θέλουμε να συμβαίνει, έτσι ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση αυτή,
- με ποιο τρόπο θα οργανώσουμε ένα σχέδιο δραστηριοτήτων που θα στοχεύουν στη βελτίωση της κατάστασης με βάση καινούργιους προσανατολισμούς,
- ποιες είναι οι ερευνητικές μέθοδοι που είναι οι πιο κατάλληλες για τη στρατηγική οργάνωση δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην πραγματοποίηση των στόχων μας,
- ποιοι θα είναι οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί συνεργάτες, ποιος θα μπορούσε να παίξει το ρόλο του κριτικού διευκολυντή (facilitator)²⁶,
- ποια είναι τα μέσα και οι οικονομικοί πόροι που θα χρειαστούμε για την πραγματοποίηση των παρεμβάσεών μας και με ποιο τρόπο θα μπορέσουμε να τους εξασφαλίσουμε,
- ποιες μπορεί να είναι οι προσδοκώμενες και ποιες οι πιθανές απροσδόκητες συνέπειες,
- με τρόπο και ποιες μεθόδους θα αξιολογήσουμε τις παρεμβάσεις μας και τα αποτελέσματά μας έτσι, ώστε να διασφαλίσουμε την εγκυρότητά τους,
- πώς και για ποιο σκοπό θα χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα αυτά.

²⁶ Στη σπουδαιότητα και στο ρόλο του διευκολυντή αναφερόμαστε διεξοδικά στο Kosmidou and Usher 1991.

Βασικές μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο μιας τέτοιας ερευνητικής διαδικασίας είναι:

- Ερευνητικά ημερολόγια (logs)
- Φάκελοι καταγραφής και συλλογής δεδομένων (Portfolios)
- Ανάλυση ντοκουμέντων (document analysis)
- Σημειώσεις
- Συνεντεύξεις (δομημένες, ημιδομημένες, μη δομημένες)
- Παρατήρηση
- Κλείδες παρατήρησης (grids)
- Κοινωνιομετρικές μέθοδοι
- Μαγνητοφώνηση
- Μαγνητοσκόπηση
- Φωτογραφίες και διαφάνειες (slides)
- Δοκιμασίες και υλικό ασκήσεων
- Λίστες ελέγχου (checklists)
- Ερωτηματολόγια τύπου ‘αυτοαναφοράς’ (self reports)
- Ερωτηματολόγια

Στη συζήτηση που αναπτύξαμε σχετικά με το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού και των στελεχών της εκπαίδευσης, αναφερόμαστε σε ζητήματα τα οποία χρειάζεται να περιλαμβάνονται στις διαδικασίες και στις μεθόδους αξιολόγησής τους.

Αλλαγή και αντίσταση

Αν, όμως, η κατάσταση που σκιαγραφήσαμε απαιτεί αλλαγές σε νοοτροπίες, στάσεις και αντιλήψεις για την επιβίωση σε ένα κόσμο που χαρακτηρίζεται από χασομιά, γιατί ο εργαζόμενος και ο άνθρωπος γενικότερα αντιστέκεται στην αλλαγή;

Βασικά αίτια σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης είναι τα εξής:

- Οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι θα χάσουν προσωπικά και ‘κεκτημένα’ δικαιώματα. Ο φόβος της απώλειας είναι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για την προώθηση και την αντιμετώπιση της αλλαγής.
- Δεν έχουν επαρκή ενημέρωση για το μέλλον και τις μελλοντικές τάσεις και έτσι αναπτύσσεται ένας συγκεχυμένος φόβος για το άγνωστο.
- Αξιολογούν διαφορετικά τις επιπτώσεις επάνω τους από την ηγεσία.

Σε ένα βαθύτερο επίπεδο ανάλυσης ωστόσο, οι λόγοι θεωρούμε ότι είναι οι εξής: Ο όλος τρόπος ανάπτυξης του ανθρώπου στο Δυτικό κόσμο βασίστηκε σε αρχές του θετικισμού που προώθησε μια στάση αντιμετώπισης του κόσμου (του έξω και του μέσα κόσμου μας) ως κάτι στατικό που δεν αλλάζει, δεν ανανεώνεται και μπορεί να ελεγχθεί με βάση ‘ακριβείς’ και επιστημονικές μετρήσεις, οι οποίες θα μπορούν να διασφαλίσουν την οργάνωση μηχανισμών ελέγχου μέσα από τις προβλέψεις και τον αναλυτικό έως λεπτομερή σχεδιασμό δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων. Με τον τρόπο αυτό έχουμε σε μεγάλο βαθμό ‘βιάσει’ τους ρυθμούς της φύσης, αφού πρώτα βιάσαμε του δικούς μας ‘βιορυθμούς’ που, μέσα από το είδος της παιδείας που έχουμε πάρει, περιορίζονται σε είδη χαράς και διασκέδασης που σχετίζονται με υλικά αγαθά²⁷ και αντιστέκονται στην προσπάθεια για εξέλιξη και ανάπτυξη της ίδιας μας της ύπαρξης.

²⁷ Σχετικές, μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει ότι η επικέντρωση σε υλικά και καταναλωτικά αγαθά οφείλεται κυρίως στη στέρηση αγάπης και τρυφερότητας κατά την παιδική ηλικία.

Ο άνθρωπος, λοιπόν, λειτουργεί ως ένα σύστημα κλειστό, στενά αυτοαναφορικό που αντιστέκεται στην αλλαγή και στη μετάβαση από γνωστές σε άγνωστες καταστάσεις. Η μετάβαση, μάλιστα, σύμφωνα με σχετικές έρευνες έχει επιπτώσεις στην αυτοεκτίμησή του.

Έτσι, η μετάβαση χρειάζεται: Ολική ανάπτυξη, ανάπτυξη κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας, υψηλή αυτοεκτίμηση....

Επίλογος Μια Συνθετική Οπτική

Η επανάσταση στο χώρο της πληροφορικής τεχνολογίας συμβαδίζει άραγε κάποιο είδος ‘επ-ανά-στασης’ στα εκπαιδευτικά ζητήματα, στην παροχή γνώσης παιδείας, με ουσιαστική ‘επένδυση’ στον άνθρωπο και, αν ναι, με ποιες ‘τεχνολογίες του εαυτού’; Θεωρούμε ότι, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας, χρειάζεται σοβαρός προβληματισμός πάνω σε ερωτήματα όπως τα παραπάνω, ιδιαίτερα αν ένα κράτος επιδιώκει να διατηρήσει μια κάποια ταυτότητα και να δώσει το δικό του ‘στίγμα’ στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Η παραδοσιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και στην παιδεία γενικότερα προωθεί τη συγκλίνουσα σκέψη, συχνά τιμωρεί την αποκλίνουσα σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα και προάγει ένα άτομο ως ‘κλειστό’, στενά ‘αυτοαναφορικό’ και απομονωμένο σύστημα που λειτουργεί με τρόπο μηχανιστικό. Αυτός είναι βασικός λόγος για τον οποίο το άτομο αδυνατεί συνήθως να αντιμετωπίσει το άνοιγμα στο άγνωστο ‘άλλο’, τη ρευστότητα, την αβεβαιότητα.

Στο χώρο των φυσικών φαινομένων εδώ και αρκετά χρόνια διαπιστώνεται ότι «τα περισσότερα φαινόμενα που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι τα **ανοιχτά** συστήματα που ανταλλάσσουν ενέργεια ή ύλη (και, θα μπορούσε να προσθέσει κανείς, πληροφορίες) με το περιβάλλον. Σίγουρα τα βιολογικά και κοινωνικά συστήματα είναι ανοιχτά, πράγμα που σημαίνει ότι η προσπάθεια να τα κατανοήσουμε με μηχανιστικούς όρους είναι καταδικασμένη να αποτύχει» (Toffler, 1988, σ.XV). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η πραγματικότητα δεν χαρακτηρίζεται από τάξη, σταθερότητα, στατικότητα και ισορροπία, αλλά από αστάθεια, αταξία, αλλαγή και εξέλιξη: γίνεσθαι.

Κατά τον Prigogine (Prigogine and Stengers, 1984²⁸) όλα τα **συστήματα** εμπεριέχουν **υποσυστήματα** που διαφοροποιούνται διαρκώς. Ορισμένες φορές, μια και μόνο αλλαγή, ή ένας συνδυασμός αλλαγών, μπορεί να έχει τέτοια δύναμη που είναι δυνατόν να διαλύσει την υπάρχουσα οργάνωση. Σε αυτή την επαναστατική στιγμή, που οι συγγραφείς (ό.π.) αποκαλούν «μοναδική στιγμή», είναι σχεδόν αδύνατον να προκαθοριστεί εκ των προτέρων ποια κατεύθυνση θα πάρει η αλλαγή. Αν δηλαδή το σύστημα θα διαλυθεί σε ‘χάος’ ή θα μεταπηδήσει σε ένα καινούργιο, πιο διαφοροποιημένο, υψηλότερο επίπεδο ‘τάξης’ ή οργάνωσης. Ο Prigogine (ό.π.) υποστηρίζει σαφώς ότι η τάξη και η οργάνωση μπορούν να αναδυθούν ‘αυθόρμητα’ μέσα από την αταξία και το χάος, μέσα από μια διαδικασία ‘αυτο-οργάνωσης’.

Σήμερα διαπιστώνουμε ότι το ‘σύστημα’ της σημερινής πραγματικότητας είναι περισσότερο χαοτικό και απρόβλεπτο. Σύγχρονες, μάλιστα, θεωρίες, όπως είναι η Θεωρία των Προσωπικών Δομημάτων υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος δομεί την πραγματικότητα με ένα συγκεκριμένο, συνήθως ‘σφιχτό’ (tight) και όχι ‘χαλαρό’ (loose)

²⁸ Βλ. σχετικά και Capra (1983/89), Κοσμίδου-Hardy (1991)

σύστημα δόμησης που στηρίζεται στη ‘βεβαιότητα’ της προηγούμενης εμπειρίας. Αυτό τον οδηγεί να αισθάνεται ανησυχία και απειλή μπροστά στην αβεβαιότητα και να δείχνει εχθρότητα στις αλλαγές.

Για τη δια-μόρφωση της στάσης τους αυτής ουσιαστική ευθύνη έχουν και οι θεσμοί που ασκούν ρόλο αγωγής. Βασικός θεσμός είναι η εκπαίδευση. Η γύρω πραγματικότητα δείχνει ότι οι παραδοσιακές λειτουργίες της εκπαίδευσης δεν βοηθούν το άτομο σε ένα είδος ανάπτυξης που συγχρονίζεται με τη γενικότερη ανάπτυξη και εξέλιξη των γύρω φαινομένων. Το ζήτημα είναι αν συνεχίσει να λειτουργεί ως κλειστό σύστημα που θα επι-μείνει στο να προωθεί τη δια-**μόρφωση** κλειστών ανθρώπινων συστημάτων τα οποία, όπως είδαμε, αντιστέκονται στην αλλαγή, ή αν θα αποφασίσει να «αποπαραδοσιοποιηθεί» με το δικό της δημιουργικό τρόπο υποστηρίζοντας τη **μόρφωση** ανοιχτών ανθρώπινων συστημάτων που αλληλεπιδρούν υγιέστερα με το εξωτερικό περιβάλλον.

Στην πρώτη περίπτωση, αν δεχτούμε τις θέσεις επιστημόνων όπως του Prigogine και με την προϋπόθεση ότι αυτό που δομούμε ως ‘χαοτική’ αβεβαιότητα συνεχίσει να επικρατεί, η αντίσταση των ανθρώπινων συστημάτων στην αλλαγή με στόχο να επιβάλλουν πρότυπα του παρελθόντος στο παρόν και στο μέλλον και να εμποδίσουν το γίνεσθαι, είναι πολύ πιθανόν να καθυστερήσει την ανάδυση της τάξης μέσα από τη χαοτική αυτή αβεβαιότητα. Είναι ακόμη πιθανόν να οδηγήσει τα ίδια αυτά συστήματα να διαλυθούν σε χάος μπροστά σε μια ‘μοναδική στιγμή’, επιβεβαιώνοντας έτσι και τη θέση του Άγγλου φιλόσοφου Alfred North Whitehead ο οποίος υποστηρίζει ότι «όποιοσδήποτε δομές επινοούνται από μια κουλτούρα στην επιδίωξή της να αναβάλει την ανησυχία για το τρομακτικό άγνωστο, καταστρέφουν την ίδια αυτή κουλτούρα» (Κοσμίδου-Hardy 1996, σ. 27).

Ενδέχεται, όμως, η εκπαίδευση να αλλάξει οπτική και προσέγγιση και να βοηθήσει τα ανθρώπινα συστήματα να γίνονται ‘ανοιχτά’, να εναρμονίζονται –και όχι απλά να συμμορφώνονται- με τις αλλαγές και να συμφιλιωθούν με την αίσθηση της αβεβαιότητας και του χαοτικού, αποφεύγοντας την ανάλωση πολύτιμης ενέργειας για το ‘βιασμό’ του άγνωστου μέσα από καταστροφική ρήξη. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά προκαλώντας την υπάρχουσα οργάνωση με μια επαναστατική, ‘μοναδική στιγμή’ (Prigogine, ό.π.) και να οδηγήσει στην ανέλιξη σε ένα ‘υψηλότερο επίπεδο τάξης ή οργάνωσης που αναφέρει ο Prigogine.

Οι στόχοι της κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας που προτείνουμε, μέσα και από τις ανάλογες διαδικασίες στις οποίες αναφερθήκαμε, στοχεύουν προς αυτή τη δεύτερη κατεύθυνση. Μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην αντιμετώπιση των αλλαγών, των μεταβάσεων και της αβεβαιότητας, μέσα από την υποβοήθηση των ατόμων να προβαίνουν στην κριτική αποδόμηση και αναδόμηση της εσωτερικής και της εξωτερικής πραγματικότητας και της δημοκρατίας στην ‘ψηφιακή εποχή’²⁹ με τις υπεύθυνες παρεμβάσεις τους ως ενεργών πολιτών³⁰, αλλά και μέσα από προγράμματα μιας υπεύθυνης πολιτείας που αναγνωρίζει το ρόλο – κλειδί που μπορεί και πρέπει να παίζει η παιδεία.

²⁹ Για το ζήτημα της δημοκρατίας στην ‘ψηφιακή εποχή’ βλ. και Wilhelm, 2000.

³⁰ Για το θέμα της ενεργού συμμετοχής του πολίτη στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα βλ. και Dalton & Kuechler, 1990.

Μέρος των αντιστάσεων του ατόμου οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο έχει μάθει να δομεί τον εαυτό του και τον κόσμο, δηλαδή μονοδιάστατα, γραμμικά και χωρίς εναλλακτικές λύσεις και δι-εξόδους. Οφείλεται επίσης στην έλλειψη έγκαιρης ενημέρωσής του για σενάρια και σκηνικά που αναπτύσσονται και δημιουργούνται ερήμην του. Αυτό από τη μια μεριά τον οδηγεί στην άρνηση να δεχτεί το καινούργιο και, από την άλλη, να αναλάβει την ευθύνη των συνεπειών του καινούργιου, αφού δεν συμμετείχε στη λήψη αποφάσεων που οδήγησαν σε αυτό.

Ωστόσο εκείνο το οποίο δεν είναι εύκολο να αποφύγει κανείς είναι η ευθύνη³¹ των αποφάσεών του σχετικά με το πώς θα αντιμετωπίσει ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή και το μέλλον του. Ακόμη και αν δεχθούμε ότι μεγαλύτερη ή κύρια ευθύνη για σημαντικά ζητήματα της ζωής -σε κοινωνικό κυρίως επίπεδο- έχουν κάποιοι 'ισχυροί' που βρίσκονται σε κέντρα λήψης αποφάσεων, θα πρέπει να αναρωτηθούμε ποιοι συν-τηρούν ή δι-ευκολύνουν τις αποφάσεις τους. Στη *Θεωρία των Δρώντων Υποκειμένων* (Actor Network Theory, Michael 1996), για παράδειγμα, διαπιστώνουμε ότι όλοι διατηρούμε τη ροή του δικτύου, της 'αλυσίδας' της εξουσίας (Κοσμίδου-Hardy, 2000) ή του 'συστήματος', για διαφορετικούς κατά περίπτωση λόγους. Όλοι διατηρούμε την εξουσία συνειδητά ή όχι, με τη δράση ή την αδράνειά μας (ό.π.). Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι αυτό γίνεται γιατί το άτομο έχει αποξενωθεί από τον ίδιο του τον εαυτό. Ακόμη και μια τέτοια οπτική, όμως, θεωρούμε ότι δεν το απαλλάσσει από την προσωπική ευθύνη.

Η αβεβαιότητα -είτε 'κατασκευασμένη' είτε 'φυσική'- είναι μια πραγματικότητα με την οποία μάλλον χρειάζεται να συμφιλιωθούμε. Στο πλαίσιο της ανασφάλειας που μας διακρίνει είναι γεγονός ότι πασχίζουμε να βρούμε βεβαιότητες. Για να το πετύχουμε αυτό συχνά 'βιάζουμε' ό,τι είναι αβέβαιο, μυστηριώδες, σιωπηλό, άγνωστο. Με τον τρόπο αυτό έχουμε παρα-βιάσει το 'φυσικό' μας, εξωτερικό περιβάλλον πιστεύοντας ότι, μέσα από την άσκηση ελέγχου πάνω του, θα μειώσουμε την αν-α-σφάλειά μας. Βιάζουμε επίσης το διαφορετικό μας 'άλλο', γιατί μας φαίνεται ύποπτα άγνωστο, μυστηριώδες, αβέβαιο, απειλητικό. Η ανασφάλεια οδηγεί συνήθως σε αίσθηση απειλής και η αίσθηση αυτή με τη σειρά της ενεργοποιεί μηχανισμούς άμυνας όπως είναι αυτός της προβολής. Βασικό αίτιο για όλα αυτά θεωρούμε ότι είναι η έλλειψη κριτικής αυτογνωσίας η οποία θα μας βοηθούσε να συνειδητοποιήσουμε βαθύτερες πτυχές μας που συνήθως απωθούμε από το πεδίο της συνειδητότητας γιατί τις φοβόμαστε και δεν τις αποδεχόμαστε. Τις θεωρούμε κατώτερες και αποφεύγουμε να τις αναγνωρίσουμε ως 'κομμάτια' του δικού μας puzzle. Όμως, με τα ανάλογα ερεθίσματα και την ενεργοποίηση των μηχανισμών άμυνας, μας φαίνεται ευκολότερο και λιγότερο απειλητικό να τα αναγνωρίσουμε προβάλλοντάς τα πάνω στους άλλους³². Με την έννοια αυτή χρειαζόμαστε πράγματι τους 'βαρβάρους' για να μπορέσουμε να 'ανα-γνωρίσουμε' βαθύτερα στοιχεία μας τα οποία, όμως, θα μας ήταν πολύ επώδυνο να αναγνωρίσουμε ως δικά μας.

³¹ Το θέμα της *ευθύνης* αναλύεται διεξοδικά στο πλαίσιο της φιλοσοφικής και συμβουλευτικής προσέγγισης του Υπαρξισμού όπου επισημαίνεται η ελευθερία του ατόμου και ο φόβος αντιμετώπισης της ευθύνης που συνεπάγεται αυτή η ελευθερία, πράγμα που οδήγησε τον Sartre να δηλώσει πως: *Ο άνθρωπος είναι καταδικασμένος να είναι ελεύθερος* (Sartre, 1948). Για το θέμα της ευθύνης βλ. και Barnes, 2000.

³² Ο Bouman (1994), χρησιμοποιώντας ως ερμηνευτική προσέγγιση την ψυχανάλυση, επισημαίνει τον τρόπο με τον οποίο -μέσα από την ενεργοποίηση του μηχανισμού άμυνας της προβολής- πρώην γείτονες και φίλοι στη Γιουγκοσλαβία αντιμετώπισαν ξαφνικά ο ένας τον άλλο ως εχθρό μόλις τον 'είδαν' ως διαφορετικό και του προέβαλαν έτσι στοιχεία δικά τους που θεωρούσαν κατώτερα.

Η αίσθηση απόγνωσης που έχει κανείς μέσα στη δίνη των αλλαγών, τις οποίες αδυνατεί να προβλέψει και να κατανοήσει, είναι δυνατόν να τον οδηγούν στην αίσθηση προσωπικής ανεπάρκειας και σε αισθήματα κατωτερότητας. Με την ενεργοποίηση του μηχανισμού άμυνας της προβολής προβάλλει ό,τι ακριβώς φοβάται στον διαφορετικό του άλλο τον οποίο 'βλέπει' πλέον ως κατώτερο, σκοτεινό και απειλητικό. Επομένως, πώς να ανοίξει τα όριά του; Πώς να δεχτεί ότι τα 'σύνορα' πέφτουν; Πώς να δεχτεί την επικοινωνία με το διαφορετικό, το 'ξένο'; Πώς να προωθήσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία;

Αντίθετα, η γνήσια αυτογνωσία αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή μας, μας συμφιλιώνει με το μεγάλο άγνωστο μέσα μας –τον εαυτό μας δηλαδή- και αυτό μας επιτρέπει όχι μόνο να αντέχουμε το άγνωστο και την αβεβαιότητα, αλλά και να τη σεβόμαστε. Η κριτική αυτογνωσία είναι προϋπόθεση για την εσωτερική μας ηρεμία. Είναι επίσης και όρος ουσιαστικός για την προώθηση υγιών σχέσεων με τους άλλους. Τους διαφορετικούς άλλους.

Ο άνθρωπος δεν ζει σε κοινωνικό κενό. Ζει, αναπτύσσεται και λειτουργεί στο πλαίσιο διυποκειμενικών σχέσεων και στο ευρύτερο πλαίσιο μιας κοινωνικο-οικονομικής και πολιτισμικής πραγματικότητας που διαφοροποιείται σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές των οποίων η πολυπλοκότητα εξαρτάται και από το ρυθμό και την ποιότητα των τεχνολογικών, πολιτικο-οικονομικών και πολιτισμικών όρων. Στην εποχή που διανύουμε και στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η πολυπλοκότητα του πλαισίου αυτού είναι πιο έντονη από άλλες ιστορικές στιγμές για λόγους, σε ορισμένους από τους οποίους αναφερθήκαμε στην εργασία αυτή.

Για την κατανόηση, λοιπόν, του εξωτερικού πλαισίου –όπως επίσης και του εσωτερικού πλαισίου- μέσα στο οποίο ζει ο άνθρωπος χρειάζεται να προωθήσουμε συστηματικά και το στόχο της **Κριτικής Κοινωνιογνωσίας**. Αυτό σημαίνει ότι, εκτός από τη συστηματική προσπάθεια για γνωριμία με το εσωτερικό μας 'περιβάλλον', χρειάζεται να ασχοληθούμε σοβαρά και με τη γνώση του εξωτερικού μας περιβάλλοντος το οποίο μας επηρεάζει και το επηρεάζουμε. Συνήθως δεν ενημερωνόμαστε σε βάθος για ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον αυτό. Αφήνουμε την ευθύνη για την ενημέρωσή μας σε άλλους: στους γονείς, τους δασκάλους, τους φίλους, την πολιτεία. Έτσι έχουμε και ένα πρώτο άλλοθι για την αποφυγή της προσωπικής ευθύνης. Όταν εμείς αποτύχουμε, θα φταίνε οι άλλοι που δεν φρόντισαν για τον δικό μας 'άρτον τον επιούσιον'.

Η παθητικοποίηση αυτή του δέκτη –και, βεβαίως, η αποφυγή της προσωπικής ευθύνης- προωθείται δυστυχώς και από τους επίσημους θεσμούς που λειτουργούν στο πλαίσιο της κοινωνίας. Ενδεικτικά και μόνον αναφέρουμε ότι, στην εποχή της πληροφορίας, ενώ θεωρούμε σημαντικό το στόχο της πληροφόρησης στηρίζομαστε σε ένα μοντέλο επικοινωνίας γραμμικό³³ που προωθεί την παθητικοποίηση του προσώπου ως στατικού δέκτη και τη συρρίκνωσή του σε σχέση με την επικοινωνιακή –αλλά, τελικά, και την πολιτικο-οικονομική- εξουσία του πομπού ο οποίος προάγει και μεταδίδει τη δική του αλήθεια ή πραγματικότητα, συνήθως αδιαπραγμάτευτα. Είναι ατυχές το ότι το ίδιο αυτό μοντέλο ακολουθείται και στη διδασκαλία γενικότερα, ακόμη και όταν δηλωμένοι στόχοι παιδείας είναι η **προσωπική ανάπτυξη και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών**.

³³ Για το γραμμικό, αλλά και για το ολικό μοντέλο στην επικοινωνία βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1995α και 1995β.

Στο πλαίσιο της κριτικής κοινωνιογνωσίας απαιτείται ένα ολικό επικοινωνιακό μοντέλο που στηρίζεται και χρησιμοποιεί τη σημειωτική ανάλυση ως μέθοδο ανάλυσης ή ανάγνωσης του πληροφοριακού κειμένου. Τα σημερινά κείμενα είναι κυρίως ηλεκτρονικά και εικονικά. Το εικονικό κείμενο έχει μια πλούσια σημειολογία και συνοδεύεται από ταχύτητα εκπομπής που δεν διευκολύνει την προσεκτική του αποδόμηση. Χρειάζεται, επομένως, ένα άλλο είδος ανάγνωσης και μια άλλη αλφάβητος. Χρειάζεται επιπλέον να στηρίζουμε το άτομο και να το βοηθήσουμε να περάσει από το ρόλο του παθητικού δέκτη πληροφοριών, μηνυμάτων και γνώσης στο ρόλο του **κριτικού αναγνώστη κειμένων** ο οποίος μάλιστα, στο πλαίσιο του στόχου της κριτικής κοινωνιογνωσίας, διαβάζει ένα κείμενο σε σχέση με το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί αυτό το κείμενο και όχι αποκομμένα και αποσπασματικά. Έτσι μπορεί να κατανοεί καλύτερα και τη γύρω του πραγματικότητα και να μην εκπλήσσεται ή και να πανικοβάλλεται με τις αλλαγές. Αν δεν προωθήσουμε αυτόν τον αναγνώστη και αν δεν τον βοηθήσουμε πράγματι να διαβάζει κριτικά αποκτώντας τη γνώση που απαιτείται για το σκοπό αυτό και αναπτύσσοντας τις γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για κάτι τέτοιο, στην εποχή του μετααλφαριθμητισμού (post literacy) κινδυνεύει να είναι και να μείνει αναλφάβητος με πολλές και αρνητικές συνέπειες σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο, λοιπόν, του στόχου της Κριτικής Κοινωνιογνωσίας προωθείται η κριτική ανάγνωση κειμένων και ο ενεργός ρόλος του ατόμου ως προσώπου και ως πολίτη.

Όπως αναφέρουμε διεξοδικά στο ερευνητικό μας έργο (βλ., για παράδειγμα, Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1996) οι στόχοι της **κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας** συνδέονται μεταξύ τους διαλεκτικά και ο ένας προωθεί συστηματικά τον άλλο. Όσο δηλαδή αναπτύσσεται η κριτική μου αυτογνωσία τόσο περισσότερη αυτοπεποίθηση έχω να στηρίζομαι στον εαυτό μου για τη δική μου ενημέρωση και την πορεία της ζωής μου γενικότερα και να φεύγω από την εξάρτηση των σημαντικών μου άλλων. Επίσης, όσο περισσότερο κριτικά ερευνώ το περιβάλλον μου τόσο περισσότερο το κατανοώ και προετοιμάζω τον εαυτό μου να προσανατολίζεται και να προσαρμόζεται στις αλλαγές με αυτοπεποίθηση και με μεγαλύτερη επιτυχία. Παρακάτω θα αναφερθούμε στους όρους και στις διαδικασίες μέσω των οποίων οι στόχοι αυτοί μπορούν να υλοποιηθούν αποτελεσματικά.

5. Διαδικασίες και Όροι για την προώθηση της Κριτικής Αυτογνωσίας και Κοινωνιογνωσίας και για επιτυχείς Μεταβάσεις

Για την προώθηση του στόχου της αυτογνωσίας που προωθεί την προσωπική ανάπτυξη και του στόχου της κριτικής κοινωνιογνωσίας που προωθεί με το δικό της τρόπο την προσωπική, αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη, έχουμε αναπτύξει ένα μοντέλο κριτικής παιδαγωγικής το οποίο παρουσιάσαμε με επιτυχία στη διεθνή συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στο ξενοδοχείο Hilton στην Αθήνα το 1997³⁴.

Βασική διαπίστωση της έρευνάς μας ήταν ότι, για να μπορέσουν να βοηθηθούν αποτελεσματικά οι νέοι στην αντιμετώπιση των αλλαγών αλλά και στη λήψη αποφάσεων, χρειάζεται να στηρίζουμε την προσωπική και την κοινωνική τους ανάπτυξη και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τους στόχους της **Κριτικής Αυτογνωσίας και Κοινωνιογνωσίας**. Απαιτείται δηλαδή ένα αναπτυξιακό και όχι ένα διαγνωστικό μοντέλο στον ΣΕΠ (Κοσμίδου-Hardy 1996) και στην παιδεία γενικότερα. Για την

³⁴ Δημοσιεύουμε σχετικά στο: Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 2000.

εφαρμογή, όμως, και την προώθηση ενός τέτοιου μοντέλου βασική προϋπόθεση είναι ο **επιτυχημένος δάσκαλος** (Κοσμίδου 1989, Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1997).

Θεωρούμε ότι το μοντέλο Κριτικής Παιδαγωγικής που έχουμε αναπτύξει μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών άμεσα και αποτελεσματικά. Έπειτα από σε βάθος έρευνα στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία (Kosmidou, 1991, σσ.259-65, Κοσμίδου 1989) φαίνεται ότι η εκπαίδευση και/ή η κατάρτιση εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθεί στις εξής δύο κατηγορίες³⁵:

1.Τη διδασκαλία ως Τεχνολογία. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στο πώς θα διδάξει ο εκπαιδευτικός, τους ρόλους που θα παίξει για να γίνει αποτελεσματικότερη η διδασκαλία του και στα εργαλεία ή τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει. Παρόλο που τα ζητήματα αυτά είναι σημαντικά ως ένα βαθμό, θεωρούμε ότι περιορίζουν μια πλούσια σχέση, όπως είναι η διδακτική-μαθησιακή συνάντηση, στο πλαίσιο μιας τεχνοκρατικής λογικής η οποία παραγνωρίζει το σημαντικό παράγοντα **άνθρωπος**, δίνει έμφαση στην εξωτερική, μετρήσιμη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και σε μια συμπεριφορική προσέγγιση γενικότερα με όλες τις σχετικές παραδοχές (Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1998).

2.Τη διδασκαλία ως Ηθική Πρακτική. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης δίνεται έμφαση στην προσωπικότητα του/της μαθητή/τριας και, βεβαίως σε εκείνη του εκπαιδευτικού. Μια βασική παραδοχή της προσέγγισης είναι ότι το κύριο 'εργαλείο' που φέρνει ο εκπαιδευτικός στην πράξη είναι ο εαυτός του και αυτό θα προωθήσει ή και θα εμποδίσει την υλοποίηση σκοπών και στόχων παιδείας (ό.π.). Στην προσέγγιση αυτή δεν παραγνωρίζεται η συμβολή της μεθοδολογίας. Αντίθετα η ανάπτυξη και η επιλογή μεθόδων γίνεται με δημιουργικότητα και φαντασία στηριζόμενη σε διεπιστημονική προσέγγιση και χρησιμοποιώντας κριτικά και τη σύγχρονη τεχνολογία. Η τεχνολογία, όμως, δεν αναδεικνύεται σε 'θεότητα' και δεν γίνεται αυτοσκοπός. Η έμφαση στην προσέγγιση αυτή είναι στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία άλλωστε είναι και προϋπόθεση για την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Το μοντέλο Κριτικής Παιδαγωγικής που έχουμε εκπονήσει στηρίζεται σε διεπιστημονική προσέγγιση και στη βιωματική μάθηση (βλ. Kosmidou and Usher 1992, Κοσμίδου-Hardy 1999γ) που, μεταξύ άλλων, συνδέει διαλεκτικά τη θεωρία με την πράξη, την έρευνα με τη διδασκαλία και το προσωπικό με το κοινωνικό. Βασικοί του άξονες, μέσω των οποίων προωθούνται οι στόχοι της **Κριτικής Αυτογνωσίας και Κοινωνιογνωσίας** όπως και η ανάπτυξη **δεξιοτήτων Συμβουλευτικής, Επικοινωνίας και Έρευνας**, είναι οι παρακάτω:

α. Η Συμβουλευτική (Κοσμίδου-Hardy 1992, Κοσμίδου-Hardy κ.ά 1996). Βασικός μας στόχος είναι η προσωπική ανάπτυξη (του μαθητή, του εκπαιδευτικού ως εκπαιδευόμενου, αλλά και κάθε επαγγελματία γενικότερα) και η ανάπτυξη εκ μέρους του δεξιοτήτων Συμβουλευτικής τόσο στο μικροεπίπεδο της εργασίας όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι κύριες δεξιότητες που προωθούμε είναι: **Ενεργός Ακρόαση, Άνευ Όρων Σεβασμός για την προσωπικότητα του άλλου, Ενσυναίσθηση και Γνησιότητα**. Οι δεξιότητες αυτές προωθούν ουσιαστικά την προσωπική ανάπτυξη γιατί, στο πλαίσιο της δυναμικής που αναπτύσσεται σε κάθε ομάδα εκπαίδευσης δημιουργούνται εκείνες οι διαπροσωπικές σχέσεις που διευκολύνουν το άτομο να προχωρήσει με μεγαλύτερη ασφάλεια στην πορεία αυτοδιερεύνησης και ανάπτυξης. Άλλωστε δομούμε την ταυτότητά μας μέσα από διϋποκειμενικές σχέσεις.

³⁵ Αναλυτικότερα στο Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1998.

Οι παραπάνω δεξιότητες προωθούν επίσης την κοινωνική ανάπτυξη, αφού διευκολύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία, ενώ είναι απαραίτητες για κάθε σύγχρονο επαγγελματία ο οποίος εμπλέκεται σε επαγγέλματα που έχουν βασικά κοινά στοιχεία με αυτό του εκπαιδευτικού (Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994). Η υιοθέτηση της Συμβουλευτικής με τους στόχους αυτούς μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά να βοηθήσουμε τους ανθρώπους να δουν τον εαυτό τους κριτικά και με αποδοχή, να ξεκινήσουν μια πορεία αυτογνωσίας και ανάπτυξης στηριζόμενοι στα δικά τους πόδια με αυτοπεποίθηση. Η πλούσια εμπειρία μας στο θέμα αυτό έχει δείξει ότι μια τέτοια διαδικασία μπορεί αποτελεσματικά να οδηγήσει στην προσωπική ανάπτυξη και, βεβαίως, στην πρόληψη προβλημάτων που οδηγούν κάποτε στο ψυχοθεραπευτικό δωμάτιο. Με τον τρόπο αυτό, και με τη συστηματική υιοθέτηση της Συμβουλευτικής, μπορούμε να προχωρήσουμε σε μια κίνηση που οδηγεί από την **Ψυχοθεραπεία** (Psycho-therapy) στην **Ψυχο-ανάπτυξη** (Psycho-development) (Kosmidou 1991), μέσα από υγιέστερες σχέσεις με το δάσκαλο ως **σύμβουλο** (Κοσμίδου-Hardy 1998, 1997α, 1999α) και **διευκολυντή** των σχέσεων στην τάξη και στην αναζήτηση της γνώσης: της μέσα και της έξω γνώσης.

β. Αγωγή σχετική με την όλη λειτουργία των **Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και την Επικοινωνία** (Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1995α, 1999α). Ο στόχος της κριτικής αυτογνωσίας προάγεται αποτελεσματικότερα όταν αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι δομούμε τον εαυτό μας υπό την επίδραση και των σημαντικών μας άλλων. Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (MME) στην εποχή μας παίζουν και θα παίζουν και στο μέλλον το ρόλο ενός ιδιαίτερα ‘σημαντικού’ άλλου υπό την επίδραση του οποίου δομούμε την ταυτότητά μας μέσα από τα πρότυπα, τα στερεότυπα και τις αξίες που προβάλλονται με μοναδική ταχύτητα και πολυπλοκότητα.

Επιπλέον, μέσα από την αγωγή αυτή, προωθείται συστηματικά και ο στόχος της κριτικής κοινωνιογνωσίας με την έννοια ότι μαθαίνουμε να διαβάζουμε κριτικά, να αποδομούμε και να αναδομούμε την κοινωνική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας ζούμε. Βασικό στοιχείο της Αγωγής στα MME είναι η αναγνώριση του πλαισίου – εξωτερικού αλλά και εσωτερικού- μέσα στο οποίο λειτουργεί ένα κείμενο. Επομένως, η κριτική ανάγνωση δεν είναι αποσπασματική, αλλά βοηθάει τον αναγνώστη να διαβάζει διακειμενικά, να εντοπίζει τις αντιφάσεις ανάμεσα στο τι υποστηρίζεται σε επίπεδο θεωρίας ή δηλώσεων και πράξης ή συνδηλώσεων. Στο πλαίσιο μάλιστα της παγκοσμιοποίησης και της διεύρυνσης των συνόρων η ανάγνωση αυτή γίνεται περισσότερο αναγκαία αφενός γιατί μπορεί να διαφυλάξει την κοινωνική – πολιτισμική μας ταυτότητα από την άκριτη αφομοίωση πολιτισμικών προτύπων που προβάλλονται μέσα από τη μετάδοση πολιτισμικών συμβόλων, αφετέρου γιατί μπορεί να συμβάλλει άμεσα στην προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας που στηρίζεται στην αποδοχή της ταυτότητας και της ετερότητας, στον εντοπισμό και στην αποφυγή σχέσεων εξουσίας.

Στο πλαίσιο της Αγωγής αυτής βασικά στοιχεία είναι η αποφυγή ενός μοντέλου γραμμικού και η **υιοθέτηση ενός μοντέλου ολικού στην επικοινωνία, στη διδασκαλία, στη διοίκηση**, η προώθηση της **κριτικής ανάγνωσης** των εικονικών –αλλά και όλων των άλλων- κειμένων, η διαμόρφωση του ατόμου ως **κριτικού αναγνώστη** κειμένων και **παραγωγού** νοημάτων και η αποφυγή του ρόλου του παθητικού δέκτη που δέχεται αδιαπραγμάτευτα τα μηνύματα και τα νοήματα του πομπού, καθώς και η **ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας**.

Η προσέγγισή μας στο πλαίσιο του άξονα αυτού αντλεί από το χώρο της **Αγωγής στα Μέσα Μαζικής επικοινωνίας (Media Education)**, από την **Επικοινωνία** και το χώρο των **Πολιτισμικών Μελετών (Cultural Studies)**.

γ. Η κριτική αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία καθώς και ο ρόλος του δασκάλου, του ηγέτη και του ατόμου γενικότερα ως κριτικού αναγνώστη και παραγωγού μηνυμάτων και νοημάτων προωθούνται συστηματικά μέσα από τη στρατηγική προσέγγιση της Κριτικής, Ενεργού Έρευνας. Στην προσπάθεια για κριτική αποδόμηση και αναδόμηση του εσωτερικού και του εξωτερικού μας κόσμου είναι σημαντικό να αναπτύξουμε δεξιότητες ερευνητικές έτσι, ώστε η πορεία διερεύνησης του εσωτερικού και του εξωτερικού να γίνεται με τρόπο συστηματικό και στρατηγικά. Η Κριτική, Ενεργός Έρευνα στο ιδεολογικό πλαίσιο που την προσεγγίζουμε (Kosmidou 1991³⁶, Κοσμίδου-Hardy 1989) στηρίζει την με φρόνηση πράξη και όχι τη δράση για τη δράση³⁷, δίνει έμφαση στη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης, ατόμου και κοινωνίας και στοχεύει στην αλλαγή. Στην προσωπική και στην κοινωνική αλλαγή. Επομένως, η επιλογή του άξονα αυτού προωθεί συστηματικά την επιτυχή υλοποίηση των άλλω δύο αξόνων που αναφέραμε παραπάνω. Προωθεί επίσης τους στόχους της κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας, καθώς και την ιδέα του δάσκαλου, αλλά και του μαθητή, ως ερευνητή και παραγωγού γνώσης.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Αθανασούλα-Ρέππα (2001), Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο Ανδρέου, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.ΙΝ.Ε./ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ

Ανδρέου, Α. (2005). «Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης» στο Μπαγάκης, Γ., *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρέου, Α. (επιμ.) (2001), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.ΙΝ.Ε./ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ

Blancquaert, A., Maes, B, Ver Eecke, E., Zaman, M. (2001). *Effective self-evaluation in schools: exploring key issues in relation to the role and functions of the inspectorate*. <http://www.sici.org.uk>

³⁶ Αναλυτικά, στο σχετικό κεφάλαιο “*A Critical Approach in Action Research*” σσ. 2-52. Βλ. επίσης Kosmidou and Usher 1991.

³⁷ Δεν είναι τυχαία η επιλογή του όρου «**Ενεργός Έρευνα**» που χρησιμοποιούμε, αποφεύγοντας την απλή μετάφραση του όρου ‘Action Research’ από τη διεθνή βιβλιογραφία.

- Bolton, D. L. (1980). *Evaluating administrative personnel in school systems*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Carr W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press
- Coleman, M. (2005), "Theories and Practice of Leadership: An Introduction". In Coleman, M & Early, P., (eds), *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Deming, W. E., (1993), "The new Economics for Economics, Government, Education". Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering.
- Earley, P. & Bubb, S., (2004), *Leading and Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*. London: P.C.P., SAGE.
- Elliott, J., (1991), *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Englund, T., (1996), "Are professional teachers a good thing?". In Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Everard, K.B. & Morris G. (1999), Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Επιστημονική Επιμέλεια Αθανασούλα-Ρέππα, ΕΑΠ, Πάτρα
- Fullan, M. (2002), "Leadership and sustainability". *Principal Leadership*, 3(4).
- Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds) (1996), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Harber, C. and Davies, L. (1997), *Management and Effectiveness in Developing Countries: The Post-Bureaucratic School*. London: Cassell.
- Klemp, G. O., (1977), *Three Factors of Success in the World of Work: Implications for Curriculum in Higher Education*. Boston: McBer & Co.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1991), "Facilitation in Action Research". *Interchange*, 22, no. 4, 24-40.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1992), "Experiential Learning and the Autonomous Subject: A Critical Approach", in D. Wildermeersch & T. Jansen (eds), *Adult Education, Experiential Learning and Social Change: the Postmodern Challenge*. The Hague: VUGA, 77-91.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991), «Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική». Σημειώσεις από τις Παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα και Μαρμαρινός Γ. (1994), «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 79: 51-59.
- Κοσμίδου-Hardy Χρ. (1999), « Η Συμβολή της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας: Έμφαση στην Κριτική Αυτο-γνωσία και Κοινωνιο-γνωσία του εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός, Ι. (2000). «Κριτική Αυτογνωσία-Κοινωνιογνωσία και ο Δάσκαλος στο πλαίσιο ενός Μοντέλου για μια Κριτική Παιδαγωγική στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. 54-55: 47-60.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001), «Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΜΕΝΗΣ ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑΣ: Συνέπειες για τη Συμβουλευτική τον ΣΕΠ και την Παιδεία». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που οργάνωσε το ΕΚΕΠ με θέμα: *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αγωγή του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα. 100-126.
- Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2002), «Εφ-ευρετική Διδασκαλία: Ένα Συν-θετικό Μοντέλο», στο Κοσμίδου-Hardy Χρ. κ.ά., (επιμ.) «ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ.(41-62).
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2004), « Σκέπτομαι, άρα Υπάρχω; Από τη μόδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στην Αναπτυξιακή Συμβουλευτική και την ολική ανάπτυξη του προσώπου», στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*. Πρακτικά ημερίδας, επιμέλεια Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.
- Κοσμίδου & Λουκέρης (2004), Περίληψη του έργου της Ομάδας του Π.Ι. για το θέμα: *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος* (Ομάδα Εργασίας: Συντονίστρια: Χρ. Κοσμίδου – Hardy, Μέλη: Βέρδης Αθ., Γαλανοπούλου Αγ., Λουκέρης Δ., Μπουρνάζου Ε., Περγάντου Ι.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2005), "Με την Οπτική του Φύλου: Ηγεσία γένους ...?". *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (υπό έκδοση).
- MacBeath, J. (1999), *Schools Must Speak for Themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Oltroyd, D. (2005), "Human Resources for Learning". In Coleman, M & Early, P., (eds), *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context*. Oxford: Oxford University Press.

Reeves, B. D., (2004), *Assessing Educational Leaders*. California: Corwin Press, SAGE and National Association of Secondary School Principals.

Πασιαρδής, Π. (2004), « Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή», Αθήνα, Μεταίχμιο.

Robertson, L. S., (1996), “Teachers’ Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New ‘Professionalism’”. In Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds), *Teachers’ Professional Lives*. London: Falmer Press.

Silins, H. and Mulford, B. (2004), “Leadership and school results”. In Leithwood, K., Hallinger, P. and Lewis, K. (eds), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer.

Schein, V. E., (1994), “Managerial sex typing: A persistent and pervasive barrier to women’s opportunities”. In Davidson, M. J. and Burke, R. J. (eds), *Women in Management: Current Research Issues*. London: Paul Chapman.

Standaert, R (2000), *Inspectorates of education in Europe. A critical analysis*. Utrecht: Ministry of Education Flanders

Χανιωτάκης, Ν.Ι. & Καψάλης, Α. (2002), Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 27-36

Λάμνιαν (2004) Σχέδιο ;;;;;

1. **Ευελξία**
 - 1.1. Δημιουργική αντίδραση σε κάποια απογοήτευση ή αποτυχία
 - 1.2. Διάθεση να παραδεχτεί λάθη και να μάθει από αυτά
 - 1.3. Χειρίζεται δημιουργικά κάποια διαφωνία ανάμεσα στην ηγεσία και σε πολιτικές αποφάσεις
 - 1.4. Χειρίζεται δημιουργικά διαφωνίες με τους υφισταμένους
 - 1.5. Δείχνει βελτίωση σε συγκεκριμένα ζητήματα, η οποία βασίζεται σε προηγούμενη αξιολόγηση

2. **Προσωπική συμπεριφορά**
 - 2.1 Ακεραιότητα
 - 2.2 Έλεγχος συναισθημάτων
 - 2.3 Ανοχή διαφορετικών απόψεων μέσα στα όρια των αξιών και της αποστολής του οργανισμού
 - 2.4. Οργανωτικότητα
 1. **Λήψη αποφάσεων**
 - a. Σαφής προσδιορισμός του ζητήματος που τίθεται για λήψη απόφασης
 - b. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με συναίνεση ...
 - c. Οι αποφάσεις συνδέονται με οράματα, με την όλη αποστολή του οργανισμού και με στρατηγικές προτεραιότητες
 - d. Οι αποφάσεις αξιολογούνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους και αναθεωρούνται όπου αυτό κρίθει αναγκαίο.
 2. **Επικοινωνία**
 - a. Αμφίδρομη επικοινωνία με: το προσωπικό, το τμήμα στο οποίο εργάζεται, μαθητές, γονείς, την κοινότητα

5. **Ανάπτυξη του Τμήματος**
 - 5.1 Κατανόηση των δυνατοτήτων του οργανισμού και των αναγκών για περαιτέρω ανάπτυξη
 - 5.1 Μελέτη των αναγκών του οργανισμού σε σχέση με το δράμα, την αποστολή και των προτεραιοτήτων του
 - 5.2 Προσωπική συμμετοχή στην οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης
 - 5.3 Συμμετοχή μελών του οργανισμού στη λήψη αποφάσεων ...
 - 5.4 Επίσημη και ανεπίσημη ανάδραση σε συναδέλφους με αποκλειστικό σκοπό τη δική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη του οργανισμού

6. **Ανάπτυξη ηγετών**
 - 6.1. Εντοπισμός δυναμικών μελλοντικών ηγετών
 - 6.2. Ανάθεση εργασίας στο πλαίσιο σχέσεων εμπιστοσύνης σε υφισταμένους

7. **Οργάνωση χρόνου, καθηκόντων και ερευνητικών προγραμμάτων**
 - 7.1 Οργάνωση σύνθετων προγραμμάτων με καθαρούς στόχους και σαφή σχέδια

8. **Τεχνολογία**
 - 8.1 Χρήση της τεχνολογίας με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης
 - 8.2 Ικανότητα στη χρήση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας

9. **Μάθηση**
 - 9.1 Κατανόηση των ερευνητικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης και της ηγεσίας
 - 9.2 Ενδείξεις για τη δική του προσωπική ανάπτυξη και μάθηση
 - 9.3 Επικοινωνία της προσωπικής του γνώσης σε συναδέλφους