

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ποσοτική αύξηση και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Έρευνα με βάση τις απόψεις διευθυντών ΣΔΕ και στελεχών του φορέα υλοποίησης του προγράμματος

Ευάγγελος Α. Ανάγνου, Δημήτρης Κ. Βεργίδης*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το κατά πόσο η συνεχόμενη και σημαντική αύξηση του αριθμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) επηρέασε την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τις απόψεις διευθυντών ΣΔΕ και στελεχών του φορέα υλοποίησης του προγράμματος των ΣΔΕ. Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η εστιασμένη συνέντευξη σε επιλεγμένο δείγμα 24 διευθυντών ΣΔΕ, ενώ παράλληλα πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 7 στελέχη του φορέα υλοποίησης. Η ερευνητική τεχνική ήταν η ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων, τα οποία ερμηνεύτηκαν με τη θεωρία της δομοποίησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα περιθώρια άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής κυρίως αυξήθηκαν, ως αποτέλεσμα τόσο της αδυναμίας του φορέα υλοποίησης να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις, όσο και της μεγαλύτερης συν τω χρόνω εμπειρίας των διευθυντών των ΣΔΕ.

Abstract

In this work it is examined whether the continuing and significant increase in the number of Second Chance Schools (SCS)

influenced the exercise of internal educational policy in school units, according to views of SCS headmasters and executives of the SCS implementation institution. The research method of focused interview was employed in a selected sample of 24 headmasters, and additionally 7 members of the implementation institution executive staff were interviewed. The research technique was content analysis of the research data, which were interpreted by the structuration theory. The findings show that the margins for exercise of internal educational policy mainly increased in school units, due to both the inability of the Implementation Institution to cope with the increasing demands and the greater, as time advances, experience the headmasters gained.

Εισαγωγή

Κατά το σχολικό έτος 2012-2013 στις 13 διοικητικές περιφέρειες της χώρας και σε 43 από τους 51 (χωρίς το Άγιο Όρος) συνολικά νομούς λειτούργησαν 58 ΣΔΕ και 31 τμήματα εκτός έδρας /παραρτήματα. Σε αυτά το 2012 φοίτησαν 4.187 ενήλικοι (ΓΓΔΒΜ, 2013, σ. 28).

Στον Πίνακα 1 αποτυπώνεται η εξέλιξη του αριθμού των ΣΔΕ στην Ελλάδα.

* Ο Ευάγγελος Α. Ανάγνου είναι φιλόλογος, Καθηγητής-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ο Δημήτρης Κ. Βεργίδης είναι Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πίνακας 1: Εξέλιξη του αριθμού των ΣΔΕ στην Ελλάδα

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΔΕ
2000-2001	1
2001-2002	5
2003-2004	18
2004-2005	32
2005-2006	43
2006-2007	48
2008-2009	57
2010-σήμερα	58

Πηγή: (επεξεργασία δική μας από στοιχεία στο <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias>)

Όπως διαπιστώνεται, παρουσιάζονται περίοδοι μεγάλων αυξήσεων στον αριθμό των ΣΔΕ, οι οποίες, ενώ υπήρχε σχετική μελέτη χωροθέτησης (Ευστράτογλου, 2001), δεν τεκμαίρεται ότι βασίστηκαν πάντοτε σε αυτή (Ανάγνου, 2011, σσ. 30 κ.ε.). Από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι μεγάλος αριθμός σχολείων ιδρύθηκε το 2003-2004 (13), το 2004-2005 (14), το 2005-2006 (11) και το 2008-2009 (9). Παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι το 2003 (κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ) ήταν προεκλογική χρονιά, ενώ το 2004 οι εκλογές ανέδειξαν νέα κυβέρνηση (ΝΔ), στη διάρκεια των δύο κυβερνητικών θητειών της οποίας (2004-2009) υπήρξαν 3 διαφορετικοί υπουργοί παιδείας. Όπως θα δείξουμε στη συνέχεια, η δυναμική των ΣΔΕ δεν άφηνε αδιάφορες τις πολιτικές ηγεσίες. Ένας από τους λόγους ήταν τόσο το αυξανόμενο ενδιαφέρον των τοπικών κοινωνιών για τα ΣΔΕ, όσο και η μεγάλη ανταπόκριση από ενηλίκους εκπαιδευόμενους.

Η αύξηση του αριθμού των σχολείων επέφερε συσσώρευση δυσβάσταχτου φόρτου εργασίας στην Ομάδα Έργου (Ο.Ε.) του φορέα υλοποίησης [ΓΓΔΒΜ και ΙΔΕΚΕ (νυν στο ΙΝΕΔΙ-ΒΙΜ)]: Η Ο.Ε., πέρα από τις άλλες υποχρεώσεις της, μόνο για τις 3 Φάσεις (αυτές που περιλαμβάνουν τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνά μας) από τις 5 συνολικά της λειτουργίας του προγράμματος ΣΔΕ είναι επιφορτισμένη με

την παρακολούθηση 131 υποέργων. Σε αυτά, πρέπει να προστεθούν οι γραφειοκρατικές/διεκπεραιωτικές/διοικητικές ενέργειες, καθώς και οι συνεργασίες με διάφορους εμπλεκόμενους φορείς δράσης (πολίτες, στελέχη των σχολείων, υπηρεσιακούς παράγοντες, διαχειριστική αρχή, πολιτική ηγεσία κ.λπ.). Αναλογικά με το βάρος αυτό, η Ο.Ε. είναι υποστελεχωμένη. Από 3 στελέχη που διέθετε κατά την πειραματική φάση (2000-2003), έφθασε τα 15, τα οποία όμως και πάλι δεν επαρκούν (Ανάγνου, 2011, σσ. 393-394).

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθούν οι απόψεις διευθυντών ΣΔΕ, καθώς και στελεχών της ΓΓΔΒΜ και του ΙΔΕΚΕ, σχετικά με το βαθμό επίδρασης της θεαματικής αύξησης του αριθμού των ΣΔΕ στη θεσμικά προβλεπόμενη δυνατότητα των σχολικών μονάδων για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το ενδιαφέρον της έρευνας έγκειται στο ότι στα ΣΔΕ έχει αναπτυχθεί η τεχνογνωσία αποκεντρωμένης λειτουργίας σχολικών μονάδων (Βεκρής, 2004, σ. 24), γεγονός πρωτόγνωρο για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα. Ταυτόχρονα, τα ΣΔΕ αναπτύσσονται με μια αυξανόμενη δυναμική, καθώς καταβάλλεται προσπάθεια μέσω αυτών «να γεφυρωθούν η “δεύτερη ευκαιρία” και η “εκπαίδευση

ενηλίκων» (EC 2001, σ. 6). Η ποσοτική και η ποιοτική διάσταση ενδεχομένως να συγκρούονται και, από όσο γνωρίζουμε, το συγκεκριμένο ζήτημα δεν έχει διερευνηθεί, παρόλο που είναι πολύ σημαντικό για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και τη λήψη αποφάσεων για τον δυναμικό αυτό θεσμό. Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα.

Η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα ΣΔΕ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990· Μαυρογιώργος, 1999, σ. 116), καθώς η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και τις διάφορες υπηρεσίες του (Ifanti, 1995, σ. 271).

Αντίθετα, στο αποκεντρωμένο μοντέλο η σχολική μονάδα αφενός κριτικά διαμορφώνει και υποδέχεται την ασκούμενη κεντρικά εκπαιδευτική πολιτική και αφετέρου διαμορφώνει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται κεντρικά (Μαυρογιώργος, ό. π., σ. 127).

Μια σχολική μονάδα που ασκεί εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική: α) αναπτύσσει συνεργασίες με τοπικούς φορείς, β) έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει το αναλυτικό της πρόγραμμα και τη διδακτική μεθοδολογία, ανάλογα με τις ανάγκες τόσο της τοπικής κοινωνίας όσο και των εκπαιδευομένων, γ) έχει τη δυνατότητα να κατανέμει εξουσία μέσα στη σχολική μονάδα, κατά τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων σε ομάδες και όργανα που εισηγούνται ή αποφασίζουν για ειδικά θέματα, δ) μπορεί να παίρνει αποφάσεις σχετικά με την αξιοποίηση χώρων, υλικών και μέσων διδασκαλίας, ώστε να εξυπηρετούνται οι μαθησιακοί στόχοι των εκπαιδευομένων και οι τοπικές ανάγκες, ε) έχει δυνατότητες για αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαιδευτικής μονάδας και για υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού της προσωπι-

κού, στ) μπορεί να παρεμβαίνει για την κατανομή και διευθέτηση του χρόνου, ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη αξιοποίησή του και η ανταπόκριση στους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί από τη σχολική μονάδα, ζ) μπορεί να ασκεί αρμοδιότητες ως προς την κατανομή και αξιοποίηση του προϋπολογισμού της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, ό. π., σσ. 142-143).

Στα ΣΔΕ, κατά τη χρονική περίοδο της έρευνας ισχύουν τα προαναφερόμενα κριτήρια για την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε αποκεντρωτική βάση. Ειδικότερα:

α) Συνεργασίες με τοπικούς φορείς: Η συνεργασία με την τοπική κοινωνία είναι βασικό χαρακτηριστικό των ΣΔΕ, αφενός για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνεται το πρόγραμμα των σχολείων, αφετέρου για την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών-επιπλέον, για την επίτευξη του σκοπού των ΣΔΕ που είναι η κοινωνική ένταξη και ανέλιξη των εκπαιδευομένων, προβλέφθηκε η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ ΣΔΕ, ΟΤΑ, κοινωνικών φορέων και του επιχειρηματικού κόσμου (Υ.Α. 2373/2003, άρθρα 3 και 13). Σημειώνεται ότι η ίδια πρόβλεψη υπάρχει και στην Υ.Α. 260/2008 (άρθρα 3 και 9).

β) Πρόγραμμα σπουδών και διδακτική μεθοδολογία: Τα προγράμματα σπουδών στα ΣΔΕ δεν σχεδιάζονται ex ante (Βεκρής, 2003, σ. 24), αλλά διαμορφώνονται από την ίδια τη σχολική μονάδα, με βάση ένα γενικότερο πλαίσιο αρχών, και αφού ληφθούν υπόψη τόσο οι τοπικές ιδιαιτερότητες όσο και οι ανάγκες των εκπαιδευομένων (Υ.Α. 2373, άρθρα 3, 7 και 13). Επιπλέον, στα ΣΔΕ η διδακτική μεθοδολογία ακολουθεί τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Υ.Α. 2373, άρθρο 3, παρ. 3, εδ. β). Διευκρινίζεται ότι στην Υ.Α. 260/2008 διατηρείται μεν η πρόβλεψη για «ανοικτά και ευέλικτα» προγράμματα σπουδών, που έχουν ως αφετηρία «τη διάγνωση αναγκών

σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευομένων» (άρθρο 4, παρ. 4), από την άλλη όμως καθορίζεται ότι το πρόγραμμα σπουδών συντάσσεται και αποφασίζεται κεντρικά από τον φορέα υλοποίησης (άρθρο 4, παρ. 6).

γ) Κατανομή εξουσίας στη σχολική μονάδα, ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων: Στα ΣΔΕ αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στις τακτές παιδαγωγικές συνεδριάσεις, στις οποίες δικαίωμα συμμετοχής έχουν, εκτός από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, και οι σύμβουλοι της σχολικής μονάδας (Υ.Α. 2373/2004, άρθρο 4, παρ. 2) και στις οποίες ισότιμα και με βάση την αρχή της πλειοψηφίας κατανέμονται αρμοδιότητες για επιμέρους θέματα και δράσεις, γίνονται σχετικές εισηγήσεις, αλλά και αποφασίζονται ειδικά θέματα. Η θεσμική αυτή πρόβλεψη διατηρείται και στην Υ.Α. 260/2008 (άρθρο 5 Β.2).

δ) Λήψη αποφάσεων σχετικά με την αξιοποίηση χώρων, υλικών και μέσων διδασκαλίας, ώστε να εξυπηρετούνται οι μαθησιακοί στόχοι των εκπαιδευομένων και οι τοπικές ανάγκες: Τα ΣΔΕ «διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.)» (Υ.Α. 2373/2003, άρθρο 3, παρ. 3, εδ. ε). Επιπλέον, «Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του.» (Υ.Α.2373/2003, άρθρο 3, παρ.1). Οι θεσμικές αυτές προβλέψεις διατηρούνται και στην Υ.Α. 260/2008 (άρθρο 3).

ε) Αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού: Στο ΣΔΕ οι δυνατότητες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού υλο-

ποιούνται, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με την ενδοσχολική επιμόρφωση τόσο από τον περιφερειακό σύμβουλο εκπαίδευσης όσο και από άλλες σχετικές επιμορφωτικές δράσεις που αποφασίζονται, όπως είδαμε, από τον σύλλογο διδασκόντων (Υ.Α. 2373/2003, άρθρο 4, παρ. 2). Η θεσμική αυτή πρόβλεψη διατηρείται και στην Υ.Α. 260/2008 (άρθρο 5 Β.2).

στ) Δυνατότητα παρέμβασης για την κατανομή και διευθέτηση του χρόνου: Το ωρολόγιο πρόγραμμα των ΣΔΕ διακρίνεται από ευελιξία, τόσο ως προς την κατανομή των ωρών (κυμαινόμενο από 21-25 ώρες, Υ.Α.2373/2003, άρθρο 7, παρ. 4., εδ. δ), όσο και ως προς τις υλοποιούμενες δράσεις (υπάρχει δυνατότητα για ενισχυτική διδασκαλία, για διοργάνωση εργαστηρίων, projects κ.λπ.), έτσι ώστε η κάθε σχολική μονάδα να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των εκπαιδευομένων της, αλλά και στις τοπικές ιδιαιτερότητες. Στην Υ.Α. 260/2008 καθορίζεται ότι «το ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα καλύπτει 25 ώρες (20 ώρες καλύπτονται από Γραμματισμούς, 2 ώρες από Συμβουλευτικές Υπηρεσίες και 3 ώρες από εργαστήρια διάφορων δραστηριοτήτων).» (άρθρο 4, παρ. 6, εδ. β).

ζ) Αρμοδιότητες ως προς την κατανομή και αξιοποίηση του προϋπολογισμού της σχολικής μονάδας: Η δυνατότητα αυτή δεν ισχύει στα ΣΔΕ όσον αφορά την κατανομή του προϋπολογισμού, καθώς πρόκειται για ένα συγχρηματοδοτούμενο ευρωπαϊκό πρόγραμμα, οπότε ισχύουν συγκεκριμένες δεσμεύσεις όσον αφορά τη χρηματοδότηση. Εντούτοις, υπάρχουν σημαντικά περιθώρια όσον αφορά την αξιοποίηση του προϋπολογισμού, δεδομένου ότι προβλέπονται συγκεκριμένα υποέργα, στα οποία είναι καθορισμένο γενικά το είδος των προς υλοποίηση δραστηριοτήτων, αλλά η σχολική μονάδα έχει σημαντικό λόγο στο ποιες ακριβώς δράσεις θα πραγματοποιηθούν.

Συνεπώς, μπορεί βάσιμα να υποστηριχτεί ότι στα ΣΔΕ υπάρ-

χουν οι προϋποθέσεις και οι δυνατότητες για την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε αποκεντρωμένη βάση, κάτι που είναι σύμφωνο και με τον σχεδιασμό των ευρωπαϊκών ΣΔΕ (EC 2001, σ. 6). Κομβικό ρόλο για τη διαμόρφωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με σημαντικά περιθώρια παρέμβασης (Βεργίδης & Ασημάκη-Δημακοπούλου, 2008, σ. 80), έχει ο διευθυντής του ΣΔΕ, όπως προβλέπεται και θεσμικά (Υ.Α. 2373/2003, άρθρο 4, παρ. 1).

Ερμηνευτικό πλαίσιο

Για την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων θα αξιολογήσουμε το «στρωματοποιημένο μοντέλο της δράσης» που προτείνει ο Giddens, σύμφωνα με το οποίο η δράση *ελέγχεται στοχαστικά*: Οι φορείς δράσης συνεχώς ελέγχουν τη δράση τους, την αντίδραση σε αυτή, καθώς και τις περιστάσεις μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα η διαντίδραση (Giddens, 1984, σ. 5). Ο στοχαστικός έλεγχος σχετίζεται με την πρακτική συνείδηση, δηλαδή την όχι πάντα ρητή γνώση μας για το τι συμβαίνει (Craib, 2003, σ. 231). Μια σημαντική όψη αυτής της αναστοχαστικής παρακολούθησης της δράσης είναι η ικανότητα των φορέων δράσης να αιτιολογούν, τόσο στους εαυτούς τους όσο και στους άλλους, τη δράση τους. Αυτό το στοιχείο αποτελεί τον *εξορθολογισμό της δράσης* (Giddens, 1984, σ. 5), ο οποίος αφορά τη λογική συνείδηση. Τέλος, *τα κίνητρα της δράσης* αναφέρονται στις επιθυμίες που την παρακινούν.

Η γνωστικότητα και η δράση των ανθρώπινων φορέων δράσης περιορίζονται τόσο από τις μη γνωστές συνθήκες της δράσης, όσο και από τις μη ηθελημένες συνέπειες της δράσης. Ειδικότερα, ο Giddens, ακολουθώντας τον Marx, παραδέχεται ότι η ανθρώπινη γνωστικότητα και δράση περιορίζονται από τις ιστορικές δομικές συνθήκες του παρόντος τους, οι οποίες και συνιστούν τις μη γνωστές συν-

θήκες της δράσης τους (1993, σ. 168-169).

Πιο συγκεκριμένα, στη δική του ερμηνεία, η ροή της δράσης «...συνεχώς παράγει συνέπειες, οι οποίες είναι μη ηθελημένες από τους φορείς δράσης, και αυτές οι μη ηθελημένες συνέπειες επίσης μπορούν να σχηματίσουν μη γνωστές συνθήκες της δράσης με έναν ανατροφοδοτικό τρόπο.» (Giddens, 1984, σ. 27).

Μεθοδολογία

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών ΣΔΕ όσον αφορά την επίδραση ή μη της αύξησης του αριθμού των ΣΔΕ στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις σχολικές μονάδες.

Ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό μας ερώτημα ήταν: Επηρέασε η αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ τον βαθμό άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις σχολικές μονάδες; Με άλλα λόγια, περιορίστηκε, αυξήθηκε ή παρέμεινε αμετάβλητη η θεσμικά προβλεπόμενη δυνατότητα των σχολικών μονάδων να ασκούν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική από το γεγονός ότι υπήρξε σημαντική αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ;

Πληθυσμός- δείγμα της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε το σχολικό έτος 2006-2007, περίοδο κατά την οποία λειτουργούσαν στην Ελλάδα 48 ΣΔΕ, εκ των οποίων τα 3 σε σωφρονιστικά καταστήματα. Λόγω των απαιτήσεων της έρευνάς μας, το δείγμα είναι επιλεγμένο. Αρχικά εξαιρέσαμε τα *sui generis* ΣΔΕ που λειτουργούσαν σε σωφρονιστικά καταστήματα. Κατόπιν, κάναμε την εξής παραδοχή: δεδομένου του σκοπού

της έρευνας απαιτούνταν διευθυντές με εμπειρία στη διοίκηση των ΣΔΕ. Γι' αυτό ερωτήθηκαν διευθυντές που είχαν διευθυντική θητεία στα ΣΔΕ για τουλάχιστον 3 χρόνια, οπότε το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε σε 24 ερωτώμενους.

Για την πληρέστερη μελέτη του θέματος, πραγματοποιήθηκαν και συνεντεύξεις με στελέχη του φορέα υλοποίησης. Επιλέξαμε νυν και πρώην στελέχη, τα οποία είχαν ενεργό και καθοριστική συμμετοχή στα ΣΔΕ από την αρχή του προγράμματος και μάλιστα συνετέλεσαν σημαντικά στη διαμόρφωση των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των ΣΔΕ. Ειδικότερα, πήραμε συνεντεύξεις από 4 μέλη της Ομάδας Έργου και 3 μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής των ΣΔΕ.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περίοδο κατά την οποία η οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ καθορίζονταν από την Υ.Α. 2373/2003. Αυτή αντικαταστάθηκε το 2008 από την Υ.Α. 260/2008, από την οποία προκύπτουν αρκετές θεσμικές διαφοροποιήσεις (βλ. Βεργίδης και Ασημάκη-Δημακοπούλου, 2008), οι οποίες επηρεάζουν και την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν νέα ΣΔΕ και τμήματα εκτός έδρας, όπως και μεταβλήθηκαν και σημαντικά δεδομένα (χρηματοδότηση, επιμόρφωση, στελέχωση κ.ά.) που αφορούν την εν γένει λειτουργία των ΣΔΕ (βλ. Ανάγνου, 2011). Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα της έρευνας περιορίζονται στο χωροχρονικό πλαίσιο υλοποίησής της. Ωστόσο, ορισμένα από τα συμπεράσματα έχουν ένα ευρύτερο ενδιαφέρον.

Η συνέντευξη

Ως μέθοδος (Βάμβουκας, 1991, σ. 229) για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχτηκε η συνέντευξη. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η εστιασμένη συνέντευξη, διότι οι συμμετέχοντες είχαν συμμετάσχει σε μια δεδομένη κατάσταση, η οποία έχει προηγουμένως αναλυθεί από τον

ερευνητή και «...η συνέντευξη εστιάζεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των ατόμων που εκτίθενται στη εκ των προτέρων αναλυμένη κατάσταση, σε μια προσπάθεια να εξακριβωθούν οι δικοί τους ορισμοί της κατάστασης.» (Merton, Fiske & Kendall, 1990, σ. 3, οι υπογραμμίσεις στο πρωτότυπο).

Η ανάλυση περιεχομένου

Ως μονάδα καταγραφής επιλέξαμε το θέμα (Berelson, 1952, σ. 138· Holsti, 1969, σ. 116). Για την κατασκευή των κατηγοριών τηρήθηκαν τα κριτήρια της καταλληλότητας, αντικειμενικότητας, εξαντλητικότητας και αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 1991, σσ. 274 -276). Μονάδα μέτρησης ήταν και η συχνότητα εμφάνισης των σημαντικών ενδείξεων και ο αριθμός των ατόμων της ομάδας των οποίων η γλωσσική παραγωγή αναλύθηκε (Βάμβουκας, ό.π., σ. 273). Συνεπώς, η ερευνητική μας τεχνική ήταν η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, με έμφαση στην ποιοτική της διάσταση.

Παρουσίαση-ανάλυση των δεδομένων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε και αναλύουμε τις απόψεις των διευθυντών ΣΔΕ για το κατά πόσο θεωρούν ότι:

- η εξάπλωση του θεσμού περιόρισε τα περιθώρια άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας,
- αντίθετα, τα αύξησε και
- δεν επήλθε καμιά ουσιαστική μεταβολή.

Η κατηγοριοποίηση των αναφορών τους παρουσιάζεται στον ακόλουθο Πίνακα.

Πίνακας 2: Επίδραση της αύξησης του αριθμού των σχολείων στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα ΣΔΕ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ/ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
1. Μεγαλύτερα περιθώρια για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής	32	15
1.1. Μεγαλύτερα περιθώρια για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής λόγω αδυναμίας της Ομάδας Έργου να παρακολουθήσει τόσα σχολεία	18	11
1.2. Μεγαλύτερα περιθώρια για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής λόγω αύξησης εμπειρίας διευθυντή	14	13
2. Δεν έχει επέλθει μεταβολή (ίδιος βαθμός αυτονομίας στη σχολική μονάδα)	9	7
3. Πιο συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής	3	2

N=24. Σημειώνεται ότι ορισμένοι διευθυντές ανέφεραν περισσότερες από μία κατηγορίες/υποκατηγορίες

Από την ανάλυση περιεχομένου προέκυψε ότι οι περισσότεροι διευθυντές (15/24), με τις περισσότερες αναφορές (32), θεωρούν ότι η αύξηση του αριθμού των σχολείων οδήγησε σε μεγαλύτερη αποκέντρωση όσον αφορά την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακολουθούν όσοι θεωρούν ότι δεν έχει επέλθει μεταβολή (9 αναφορές, από 7 διευθυντές), ενώ μόνο 2 διευθυντές (3 αναφορές) θεωρούν ότι η λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής έγινε πιο συγκεντρωτική.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα ανά κατηγορία.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι διευθυντές που υποστηρίζουν ότι η αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ δημιούργησε μεγαλύτερα περιθώρια άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι διευθυντές της κατηγορίας αυτής θεωρούν ότι η αύξηση των περιθωρίων άσκησης εσωτερικής πολιτικής σε αποκεντρωμένη βάση οφείλεται σε ένα συνδυασμό δύο παραμέτρων: α) στην αδυναμία της Ομάδας Έργου να παρακολουθήσει τόσα σχολεία και β) στην αύξηση της εμπειρίας των διευθυντών.

ι) Η 1η υποκατηγορία («Μεγαλύτερα περιθώρια για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής λόγω αδυναμίας της

Ομάδας Έργου να παρακολουθήσει τόσα σχολεία») αναφέρεται από 11 διευθυντές (σε 18 αναφορές). Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες αναφορές:

Ένας έμπειρος διευθυντής αναφέρει: «Απλώς δεν ξέρω αν μπορεί να υπάρχει πια κεντρικός έλεγχος. Νομίζω ότι έχει χαθεί ο κεντρικός έλεγχος και το κάθε σχολείο κάνει ό,τι θέλει. Ή δεν ξέρει τι να κάνει. Πιστεύω ότι έχει γίνει χάος και ότι γίνονται πάρα πολλά λάθη. Δηλαδή, αν εδώ στην Αθήνα λειτουργούν 2-3 σχολεία γερά, γιατί βεβαίως πάντα είχαμε πολύ καλές σχέσεις και με το ΙΔΕΚΕ και με τη ΓΓΕΕ το σχολείο αυτό, πάντα οι άνθρωποι ήθελαν να βοηθήσουν και το κουβεντιάζαμε το κάθε πρόβλημα, πιστεύω ότι στην επαρχία υπάρχει τεράστιο πρόβλημα. Ότι γίνεται χάος. Δεν λειτουργεί τίποτα. Δηλαδή και από διαπιστώσεις σεμιναρίων που κουβεντιάζουμε, καταλαβαίνουμε ότι δεν λειτουργεί τίποτα.» (Δ10, με 4 χρόνια σε αυτή τη θέση).

Η αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ έχει οδηγήσει σε απώλεια της δυνατότητας για κεντρικό έλεγχο, με αποτέλεσμα η κάθε σχολική μονάδα να διαχειρίζεται τα θέματά της όπως αυτή κρίνει, χωρίς να υπάρχει κεντρικός έλεγχος από την Ο.Ε. Αυτό δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στα περιφερειακά κυρίως ΣΔΕ (καθώς τα ΣΔΕ της περιοχής Αθηνών έχουν

μεγαλύτερη προσβασιμότητα για επικοινωνία με τα μέλη της Ο.Ε.).

Σύμφωνα με μία διευθύντρια:

«Ερ: Όσο αυξάνουν τα σχολεία εσύ ως διευθύντρια αποφασίζεις περισσότερο μόνη σου ή περιμένεις την κατεύθυνση του φορέα;

Απ: Περισσότερο μόνη μου.

Ερ: Και αυτό το αποδίδεις στο ότι κερδίζεις εσύ σε εμπειρία συν τω χρόνω ή το αποδίδεις στο ότι δεν μπορεί να σε υποστηρίξει ο φορέας;

Απ: Και στα δύο. Και το δεύτερο είναι πολύ σημαντικό. Γιατί καλό είναι να ανταλλάσσουμε και πληροφορίες και προβληματισμούς με τον φορέα, αλλά πού να τα πω; Σε έναν άνθρωπο που δεν θα είναι του χρόνου εκεί; Στην αρχή έπαιρνα τηλέφωνο, μετά είδα ότι δεν γινόταν τίποτα. Σταμάτησα να τους παίρνω τηλέφωνο. Γι' αυτό και τα κάνω όλα μόνη μου.» (Δ4).

Η Ο.Ε., για να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις, απέκτησε προοδευτικά περισσότερα μέλη, αλλά η σύνθεσή της είναι προβληματική (λόγω συχνών αλλαγών, εργασιακής σχέσης των μελών, έλλειψη εμπειρίας και γνώσης στα νέα μέλη κ.λπ.). Έτσι όμως δεν μπορεί να υποστηρίξει τα σχολεία, με αποτέλεσμα οι διευθυντές να δρουν όπως αυτοί κρίνουν καλύτερο.

Μια πολύ έμπειρη διευθύντρια υπογραμμίζει:

«[Τα ΣΔΕ] είναι λίγο στη μοίρα τους. Τα μεν σχολεία τα παλιά που ακολουθούν ένα ντορό, όσο ακολουθούν, γιατί σου είπα παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο η διευθύντρια [...] στην αρχή που είδα όλους τους διευθυντές εγώ αυτό κατάλαβα, ότι ο καθένας είναι πυρ κατά βούληση. Το μόνο που με κάνει να ελπίζω σε μια συνεκτικότητα του θεσμού είναι η στάση των εκπαιδευομένων.» (Δ11, με 6 χρόνια στη θέση αυτή).

Τα σχολεία, εξαιτίας της αδυναμίας της Ο.Ε. να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της μεγάλης αύξησης του αριθμού των

ΣΔΕ, ενεργούν πλέον περισσότερο αποκεντρωτικά, χωρίς υποστήριξη και καθοδήγηση. Έτσι, ο κάθε διευθυντής ενεργεί κατά βούληση, έχοντας πλέον μεγαλύτερη ευθύνη για την πορεία του σχολείου. Ο κίνδυνος που αναδεικνύεται με σαφήνεια είναι να μην αναπαράγονται σε όλα τα σχολεία οι βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ, κίνδυνος ιδιαίτερα μεγάλος όταν η επιλογή διευθυντή δεν είναι η κατάλληλη ή όταν ο διευθυντής δεν έχει επιμορφωθεί επαρκώς. Η έμπειρη αυτή διευθύντρια φαίνεται πολύ προβληματισμένη και μάλλον διαβλέπει απαισιόδοξες προοπτικές για τη «συνεκτικότητα» των ΣΔΕ, εναποθέτοντας τις ελπίδες της στη «στάση των εκπαιδευομένων».

ii) Τη δεύτερη υποκατηγορία («Μεγαλύτερα περιθώρια για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής λόγω αύξησης εμπειρίας διευθυντή») αναφέρουν 13 διευθυντές (σε 14 αναφορές).

Στο παράθεμα που ακολουθεί, γίνεται σύνδεση της εμπιστοσύνης της Ο.Ε. στην εμπειρία και στις ικανότητες του διευθυντή με την αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ: «Νομίζω ότι το ότι αυξάνουν τα σχολεία και δεν προλαβαίνει η ομάδα έργου, ίσως να υπάρχει και αυτός ο λόγος, αλλά όμως νομίζω ότι η ομάδα έργου, που μέχρι τώρα κάνει καλά τη δουλειά της, ίσως να δίνει το βάρος – και δικαιολογημένα – στα νέα σχολεία. Για το πώς θα ξεκινήσουν τη λειτουργία τους. Όχι βέβαια ότι εμάς μας έχει εγκαταλείψει στην τύχη μας. Κάθε άλλο. Απλά, υπάρχει η εμπιστοσύνη, από την πορεία αυτών των χρόνων που έχουμε, και κάπου ξέρει και η ομάδα τι κινήσεις θα κάνουμε για κάποιο θέμα.» (Δ14).

Τα μεγαλύτερα περιθώρια για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής υποστηρίζεται ότι απορρέουν από το ότι η Ο.Ε. έχει επιλέξει ως πιο άμεση προτεραιότητα τη στήριξη των νέων ΣΔΕ, ενώ παράλληλα εμπιστεύεται (μετά από συνεργασία αρκετών χρόνων) τους διευθυντές παλαιότερων σχολείων. Με άλλα λόγια, η Ο.Ε. και εμπιστεύεται τους έμπειρους διευθυντές και δεν μπορεί να κάνει αλλιώς:

πρέπει να τους εμπιστευτεί, διότι δεν έχει χρόνο γι' αυτούς, αφού προτεραιότητά της είναι τα νέα σχολεία.

Σύμφωνα με έναν άλλο διευθυντή: «Θεωρώ ότι τα νέα τα σχολεία πρέπει να έχουν μια σχέση άμεση, πιο καλή με το κέντρο. Διότι, όταν αποκτήσει την εμπειρία και μπει στο πνεύμα – και θελήσει να μπει στο πνεύμα, έτσι; – και το δεις ότι στάθηκε καλά, μετά το κέντρο είναι για κατευθύνσεις έτσι πολύ γενικές. Ειδικές, γίνεται αν εσύ μπεις στο πνεύμα και με το σύλλογο πας εκεί που πρέπει να πάει αυτή η υπόθεση... Βέβαια, εγώ έχω πολύ καλή συνεργασία και ίσως δε χρειάζεται ούτε να τους ενοχλώ, ούτε να με ενοχλούν. Πιστεύω ότι πιστεύουν ότι πάει καλά το σχολείο μόνο του.» (Δ25).

Όπως υποστηρίζεται στο παραπάνω παράθεμα, την καθοδήγηση της Ο.Ε. τη χρειάζονται κυρίως τα νέα σχολεία. Από εκεί και μετά, η Ο.Ε. είναι μόνο για παροχή πολύ γενικών κατευθύνσεων, ενώ την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική την ασκεί ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Τα ζητήματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον που αναδεικνύονται σε αυτό το παράθεμα είναι δύο:

α) ο κρίσιμος παράγοντας για την πορεία του σχολείου είναι αν ο διευθυντής «θελήσει να μπει στο πνεύμα» και αν θα μπορέσει τελικά να «μπει στο πνεύμα», έτσι ώστε, με τη συνδρομή του συλλόγου διδασκόντων, να οδηγήσει το ΣΔΕ «εκεί που πρέπει να πάει αυτή η υπόθεση», να λειτουργήσουν δηλαδή τα σχολεία σύμφωνα με τις προδιαγραφές, τις αρχές και τα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ· βασικός παράγοντας γι' αυτό είναι ο διευθυντής, ο οποίος χρειάζεται να «θελήσει να μπει στο πνεύμα» (η σημασία της επιλογής διευθυντών), αλλά και να «μπει στο πνεύμα» (η σημασία της επιμόρφωσης).

β) Η καλή συνεργασία με την Ο.Ε. είναι «ούτε να τους ενοχλώ, ούτε να με ενοχλούν»: καλός συνεργάτης είναι ο συνεργάτης που δεν ενοχλεί. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί

(βλέποντάς το από τη σκοπιά της Ο.Ε.) με δύο τρόπους, όχι αναγκαστικά αλληλοαποκλειόμενους: 1) ο συνεργάτης είναι καλός, διότι, ως έμπειρος, αντιμετωπίζει μόνος του τα προβλήματα, οπότε δε χρειάζεται να με «ενοχλεί» ζητώντας μου βοήθεια, 2) ο συνεργάτης είναι καλός, διότι δεν με ενοχλεί, και ευτυχώς, γιατί έχω πολύ δουλειά!

Στη συνέχεια θα περάσουμε στη 2^η κατηγορία, στην οποία εντάσσονται οι διευθυντές που υποστηρίζουν ότι δεν έχει γίνει καμία αλλαγή ως προς το βαθμό αυτονομίας των ΣΔΕ, παρά τη μεγάλη αύξηση του αριθμού τους.

Μία έμπειρη διευθύντρια ενός ΣΔΕ της περιφέρειας αναφέρει: «Εμένα προσωπικά αισθάνομαι ότι δεν με επηρεάζει. Έτσι αισθάνομαι εγώ. Δεν ξέρω, ίσως επειδή είμαστε και λίγο απόμακρα εδώ και δεν ξέρω ακριβώς και τι γίνεται παρακάτω. Εμείς έχουμε τα βουνά μας και είμαστε απομονωμένοι (γέλια). Μερικές φορές αισθανόμαστε πολύ αποκομμένοι και ότι είμαστε μόνοι μας εδώ, δεν είμαστε με πολλά σχολεία... Όπως λειτουργούσα την πρώτη χρονιά, έτσι λειτουργώ και τώρα. Καθόλου δεν με έχει επηρεάσει η αύξηση του αριθμού των σχολείων. Ειλικρινά, καθόλου μα καθόλου. Καθόλου. Δηλαδή, καθόλου. Προσωπικά, δεν με έχει επηρεάσει καθόλου αυτό το πράγμα.» (Δ26, με 4 χρόνια στη θέση αυτή).

Η διευθύντρια αυτή υποστηρίζει εμφαντικά ότι η αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ δεν έχει επιφέρει καμία μεταβολή στην αυτονομία του τρόπου λειτουργίας του σχολείου της. Χαριτολογώντας, υποστηρίζει ότι τα βουνά που περιβάλλουν την απομακρυσμένη από την Αθήνα περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο της, «περιφρουρούν» διαχρονικά την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Το αίσθημα αποξένωσης είναι, ωστόσο, εμφανές.

Η ίδια άποψη υποστηρίζεται και στο ακόλουθο παράθεμα: «Όχι, δεν επηρεάζει. Το κάθε σχολείο είναι διαφορετικό. Μπορεί να συζητάμε μεταξύ μας, αλλά ο καθένας έχει τη

δική του περίπτωση [...] Εγώ, σε συνεργασία με τον σύλλογό μου, προσπαθώ να λύσω τα του σχολείου, τα τοπικά προβλήματα. Εξάλλου, έχουμε τον υπεύθυνο του σχολείου μας από την ομάδα έργου, αν κάτι θελήσουμε. Τα περισσότερα, βέβαια, τα λύνουμε μόνοι μας.» (Δ6).

Η αύξηση του αριθμού των σχολείων δεν έχει επιφέρει μεταβολή στο βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής, σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων επιλύει τα προβλήματα του σχολείου του, λαμβάνοντας υπόψη και την τοπική ιδιαιτερότητα. Την Ο.Ε. δεν τη χρειάζεται τις περισσότερες φορές.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα δεδομένα της 3^{ης} κατηγορίας απαντήσεων διευθυντών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται πιο συγκεντρωτικά, εξαιτίας της αύξησης του αριθμού των ΣΔΕ.

Μια πολύ έμπειρη διευθύντρια αναφέρει: «Με βάση την εμπειρία μου, εκείνο που βλέπω είναι ότι όσο τα σχολεία αυξάνονται, η διοίκηση γίνεται πιο συγκεντρωτική. Ενώ θα έπρεπε να ακολουθηθεί μια αντίθετη πορεία, τουλάχιστον θεωρητικά έτσι θα περίμενε κανείς, βλέπω ότι υπάρχει μια κεντρομόλος δύναμη που συγκεντρώνει τις εξουσίες στον κεντρικό φορέα, στο φορέα δηλαδή, και περιορίζει το έργο των σχολικών μονάδων σε διεκπεραιωτικό. Πιθανόν όμως αυτό να είναι απλώς αίσθηση και πιθανόν αυτό να μη μπορούσε να γίνει και διαφορετικά.» (Δ9, με 5 χρόνια σε αυτή τη θέση).

Η «αίσθηση» αυτής της πολύ έμπειρης διευθύντριας είναι ότι, με την αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ, αντί ο φορέας υλοποίησης να αποκεντρώνει εξουσίες σε επίπεδο λήψης απόφασης, τις συγκεντρώνει, περιορίζοντας – όπως υποστηρίζει η συγκεκριμένη διευθύντρια – τις σχολικές μονάδες σε διεκπεραιωτές προειλημμένων αποφάσεων.

Θυμίζουμε ότι κατά την πειραματική περίοδο λειτουργούσαν μόνο 5 ΣΔΕ και ακριβώς ο «πειραματικός» της χαρακτήρας,

όχι απλώς επέτρεπε, αλλά μάλλον επέβαλε τη συνδιαμόρφωση σε επίπεδο κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΣΔΕ, διότι μόνο οι σχολικές μονάδες μπορούσαν να διαπιστώσουν τι από όσα προτείνονταν ήταν λειτουργικό και αποτελεσματικό και τι όχι. Αυτή η τόσο συνδιαμορφωτική λήψη αποφάσεων είναι πολύ δύσκολο (ή πάντως δυσκολότερο) να συνεχιστεί, όταν τα σχολεία από 5 έγιναν 48. Για μερικά κεντρικά ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής διακρίνεται μία τάση του φορέα υλοποίησης για συγκεντρωτισμό στη λήψη αποφάσεων.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε σχετικές απόψεις των στελεχών του φορέα υλοποίησης.

Σύμφωνα με ένα στέλεχος, από τα πρώτα κιόλας στάδια της επέκτασης των ΣΔΕ οι σχολικές μονάδες αυτονομήθηκαν, κυρίως διότι η Ο.Ε. δεν μπορούσε να παρακολουθήσει, να ελέγξει και να υποστηρίξει τα σχολεία: «Γενικά, θα έλεγα, μετά από αυτή τη διετία οι διευθυντές απομακρύνθηκαν. Όταν ήμασταν 5 ΣΔΕ, υπήρχε στενή σχέση. Και της Ομάδας Έργου και της Επιστημονικής Ομάδας, πηγαίναμε στα σχολεία κ.λπ. Μετά την επέκταση του θεσμού, απλώς αυτονομήθηκε η σχολική μονάδα, έπαψε να έχει τη στενή σχέση με την Ομάδα Έργου [...] Γιατί και η Ομάδα Έργου δεν μπορούσε να ήταν δίπλα ή να παρακολουθεί τι γίνονταν στα σχολεία. Απόδειξη ότι πολλές διευθύντριες και διευθυντές μας είχαν βγάλει απέξω από τη διαδικασία (γέλια)! Δηλαδή, ήταν τυπικά εντάξει, είχαν δηλαδή έναν ρόλο, θα έλεγα, παλαιοδιοικητικό. Είμαι με την εξουσία εντάξει, τι θέλετε, μάλιστα, όλα εντάξει, διεκπεραιώνονται όλα αυτά, αλλά στο σχολείο μου κάνω εγώ τα πράγματα όπως τα ξέρω, κάνω εγώ κουμάντο. Και μας έβαζαν μέχρι ενός σημείου μέσα. Από κει και πέρα ήταν τοίχος.

Ερ: Και τι κάνατε εκεί;

Απ: Εκεί δεν είχαμε πρακτικές πολλές, δεν είχαμε θεσμούς, δεν είχαμε δηλαδή, πώς να το πω, δεν υπήρχαν κάποιες πρακτικές με τις οποίες να αντιμετωπίσουμε...

Ερ: Να νομιμοποιήσετε μάλλον.

Απ: Ναι, ακριβώς, να νομιμοποιήσουμε την παρέμβασή μας. Ήμασταν Ομάδα Έργου. Μάλιστα. Τι θέλετε; Αυτό. Μάλιστα. Και όταν ο άλλος είναι και επιδέξιος και ξέρει και καλά, έχει εμπειρία στις διοικητικές θέσεις, μπορεί να σε βγάλει απέξω και να μην μπορείς να πεις τίποτα!» (Σ1).

Παράλληλα λοιπόν με την θεσμικά προβλεπόμενη και κατοχυρωμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της φάσης επέκτασης των ΣΔΕ υπήρξε και εκ των πραγμάτων αύξηση των περιθωρίων που είχαν οι σχολικές μονάδες για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς από τότε κιόλας η Ο.Ε. δυσκολευόταν να τα παρακολουθήσει και να τα υποστηρίξει. Σημειώνουμε ιδιαίτερα την «επιδεξιότητα» των διευθυντών να μπορούν να «βγάλουν απέξω την Ο.Ε.».

Όπως αναφέρει ένα άλλο στέλεχος, ο έλεγχος στις σχολικές μονάδες πρέπει να υπάρχει από πλευράς Ο.Ε., αλλά αυτό εξαρτάται από την εμπειρία των διαφόρων μελών της: «Σαφώς και πρέπει να υπάρχει ένα στοιχείο ελέγχου, με την έννοια του ελέγχου, αλλά όχι της ποινής, ότι σε τιμωρώ ή σε απειλώ, αλλά με την έννοια ότι εμείς είμαστε εδώ, γιατί αν κάτι κάνεις στραβά, επειδή μπορεί να έχει γίνει παρανόηση ή να μην έχει εξηγηθεί όπως πρέπει, να το επαναφέρουμε και να το κάνουμε όπως πρέπει, όπως έχει προγραμματιστεί. Με αυτήν την έννοια υπάρχει, θα έλεγα. Αυτό όμως συνεπάγεται άμεσα και την εμπειρία του μέλους της Ομάδας Έργου, ώστε να δώσει τη σωστή οδηγία και να μπορεί να αξιολογήσει κατά πόσο αυτό που γίνεται στο σχολείο είναι εντάξει ή δεν είναι. Δηλαδή, είναι λίγο-πολύ τα πράγματα αλληλεξαρτημένα, δεν είναι ξεκομμένα.» (Σ3).

Ο έλεγχος-υποστήριξη και όχι ο έλεγχος-επιβολή ποινής είναι επιβεβλημένος, υποστηρίζει το συγκεκριμένο στέλεχος. Το θέμα είναι ότι αυτό δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί, καθώς προϋποθέτει γνώση και εμπειρία από πλευράς των μελών της Ο.Ε., κάτι το οποίο ισχύει για τα λιγότε-

ρα, και όχι για τα περισσότερα από αυτά, όπως έχει αναφερθεί. Καταλαβαίνουμε από τα λεγόμενα του στελέχους αυτού ότι έλεγχος δεν γίνεται στα περισσότερα σχολεία, δεδομένου ότι: α) το κάθε μέλος της Ο.Ε. έχει χρεωθεί συγκεκριμένα σχολεία, για τα οποία είναι υπεύθυνο και β) τα περισσότερα μέλη δεν έχουν την απαραίτητη εμπειρία για να κάνουν τον έλεγχο. Τα παραπάνω συμφωνούν με τις αναφορές των διευθυντών του δείγματός μας.

Στο ακόλουθο εκτενές, αλλά εξαιρετικά ενδιαφέρον από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής παράθεμα, ένα στέλεχος αφενός περιγράφει πώς παίρνονταν οι αποφάσεις για τις πόλεις στις οποίες ιδρύθηκαν ΣΔΕ και αφετέρου, με διάθεση κριτική και αυτοκριτική, αξιολογεί το βαθμό ύπαρξης των απαραίτητων «πόρων» για να υποστηριχτεί από τον φορέα υλοποίησης αυτή η αύξηση του αριθμού των σχολείων:

«Εγώ θεωρώ ότι η προσπάθεια αυτή που έγινε με ημερομηνία έναρξης φθινόπωρο του 2001 είχε ημερομηνία λήξης το πανελλήνιο συνέδριο στο Πάντειο Πανεπιστήμιο το 2003. Και γιατί λέω ότι για μένα είναι ορόσημο. Διότι πήγε τόσο καλά η προσπάθεια αυτή, πήγε τόσο καλά όχι από πλευράς αποτελεσματικότητας ίσως, δηλαδή αποτελεσματικότητας, ότι πήραμε τους εκπαιδευόμενους με ελλείμματα γραμματισμού και τους κάναμε φωστήρες κ.λπ, ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα θεωρώ ότι δεν ήταν τόσο θαυμαστά, αν και ενδιαφέροντα και ουσιαστικά, αλλά δεν είχαμε και το μαγικό ραβδάκι για να μεταμορφώσουμε τον κόσμο. Θεωρώ όμως ότι ήτανε μια πολύ καλή προσπάθεια στον χώρο της εκπαίδευσης, συλλογικής προσπάθειας, που είχε όλους τους εμπλεκόμενους, ήτανε ενεργά συμμετοχοί. [...]

Ερ: Και γιατί το βάζεις εκεί το ορόσημο;

Απ: Γιατί το βάζω εκεί; Γιατί μετά άρχισε η υπερεπένδυση. Πήγε καλά ένα πράγμα, είδαν το συνέδριο, αυτά, βγήκανε δουλειές, πράγματα, ενθουσιασμός. Προεκλογική περίοδος μετά, η επόμενη χρονιά, οπότε η διοίκηση υπερεπένδυσε, ήθελε δεν ξέρω πόσα σχολεία. Μάλιστα μου λέγανε από τη

βάση “δεν μου λες; Ακούγονται καμιά δεκαριά ακόμη”. “Όχι”, τους λέω, “αποκλείεται”. Τελικά είχανε δίκιο. Υπήρχανε σχέδια για πολύ περισσότερα. Νομίζω γίνανε άλλα...

Ερ: Άλλα δεκατρία.

Απ: Άλλα δεκατρία, ναι. Το φθινόπωρο του 2003.

Ερ: Ναι, ήσασταν πέντε και γίνατε δεκαοκτώ.

Απ: Ναι, θυμάμαι μια συνεδρίαση που ο καθένας πρότεινε.

Άλλος πρότεινε τη γενέτειρά του, άλλος την Άμφισσα...

τώρα, γιατί πήγαμε στην Άμφισσα, ποτέ δεν κατάλαβα.

Κατάλαβα, ήτανε ένας υπάλληλος από κει. Αφού, εκεί που

δηλώνανε, στην πλειοδοσία των τόπων, πέταξα και εγώ κανά

δυο για συναισθηματικούς λόγους, να τα βάλουμε και αυτά

(γέλια). Μπήκανε στον σχεδιασμό των είκοσι σχολείων. Να

βάλουμε και εκεί, να βάλουμε και εκεί και λίγα από δω...

Εκεί άρχισε η αντίστροφη μέτρηση. Ε, άρχισαν να φαίνονται

και τα προβλήματα στη δικιά μας ομάδα, ανταγωνισμοί, πώς

να παραγκωνίσουμε παλαιά, ώστε να βάλουμε νέα στελέχη,

να παντρέψουμε παλιούς και καινούριους. Θα έλεγα ότι

ήταν μια άχαρη φάση. Η μία λοιπόν κρίση ήταν η επέκταση.

Δεν ήταν ώριμα τα πράγματα για επέκταση. Να έρθουν

δεκατρία νέα σχολεία.

Ερ: Με την έννοια ότι δεν μπορούσαν να υποστηριχτούν.

Απ: Ναι. Έπρεπε να γίνουν πρώτα άλλες υποδομές. Για να

μπορούν να λειτουργήσουν και σε περιφερειακό επίπεδο!

[...] Αλλά μετά δεν υπήρχε η υποδομή και δεν έφτανε το

δυναμικό να υποστηρίξει όλα αυτά τα σχολεία. Και οι επιστη-

μονικοί υπεύθυνοι που κλήθηκαν, ήταν ετερόκλητοι. Δεν

είχαν την ίδια επαφή με την εκπαίδευση ενηλίκων, με τη

νοοτροπία, με όλα αυτά. Υπήρχε μια ποικιλία, μια πολυφωνία

προβληματική. Και δε νομίζω ότι υπήρχαν τα κείμενα εκείνα,

δεν υπήρχαν δηλαδή δουλειές, λόγος αρθρωμένος, είτε

γραπτός είτε να υπάρχει μια ομάδα επιστημονική που να έχει

γερό λόγο, ας πούμε, πιο ξεκαθαρισμένο, ώστε να δώσει

κατευθύνσεις κ.λπ.» (Σ1).

Όπως υποστηρίζεται στο παραπάνω παράθεμα:

α) Η πειραματική φάση των ΣΔΕ ήταν για τα ελληνικά εκπαι-
δευτικά δεδομένα ένα πολύ σημαντικό συλλογικό και συμ-
μετοχικό εγχείρημα, το οποίο στέφθηκε από επιτυχία.

β) Μετά το πέρας της πειραματικής φάσης (2003) άρχισε η
φάση «υπερεπένδυσης» από την πολιτική ηγεσία του φορέα
υλοποίησης πάνω στην επιτυχημένη αυτή προσπάθεια, με
αποτέλεσμα να αυξηθεί υπέρμετρα ο αριθμός των ΣΔΕ

γ) Η χωροθέτηση των ΣΔΕ (τουλάχιστον την εποχή εκείνη)
δεν αποφασίστηκε μόνο (ή κυρίως) βάσει της σχετικής
μελέτης που υπήρχε (Ευστράτογλου, 2001), αλλά υπεισήλ-
θαν προσωπικές επιλογές πολιτικών παραγόντων και στελε-
χών, καθώς και τοπικιστικά συμφέροντα. Έτσι εξηγείται γιατί
ιδρύθηκαν ΣΔΕ σε περιοχές που δεν ήταν «πρώτης προτε-
ραιότητας», και αντίστροφα, γιατί σε περιοχές πρώτης
προτεραιότητας δεν ιδρύθηκαν ΣΔΕ.

γ) Η απότομη και μεγάλη αυτή ανάπτυξη, όντας πέρα από τις
δυνάμεις της Ο.Ε. και του φορέα υλοποίησης, οδήγησε και
στο να έρθουν στην επιφάνεια ανταγωνισμοί, που μέχρι τότε
ήταν σε λανθάνουσα κατάσταση, ανάμεσα στα μέλη της Ο.Ε.

δ) Δεν υπήρχε επαρκές, ποσοτικά και ποιοτικά, ανθρώπινο
δυναμικό, τόσο σε επίπεδο φορέα υλοποίησης όσο και σε
τοπικό επίπεδο, για τη στήριξη των νέων ΣΔΕ.

ε) Δεν υπήρχαν οι κατάλληλες υποδομές ούτε επαρκές
δυναμικό.

στ) Δεν είχε παραχθεί επαρκές, ποσοτικά, επιστημονικό
έργο, για να υποστηριχθεί αυτή η επέκταση.

Σύμφωνα με την άποψη ενός άλλου στελέχους, η Ο.Ε. δεν
υποστηρίζει τον διευθυντή, διότι αναλώνεται κυρίως με
γραφειοκρατικά-διοικητικά θέματα, ως αποτέλεσμα της
αναποτελεσματικής διοικητικής οργάνωσης του φορέα
υλοποίησης, οπότε δεν έχει πλέον επιτελικό ρόλο:

«Δεν νομίζω όμως πια ότι η Ομάδα Έργου σε γενικές γραμ-
μές βοηθάει τόσο τον διευθυντή, όπως έχουν τα πράγματα
σήμερα. Η Ομάδα Έργου αναλώνεται τόσο πολύ να προλάβει
τα γραφειοκρατικά πράγματα που συνεπάγεται όλο αυτό το

σύστημα, με δεδομένο ότι και τα διοικητικά, τα περισσότερα είναι μέσα στην Ομάδα Έργου! Δεν είναι μέσα σε κάποιο διοικητικό τμήμα που στηρίζει τα πράγματα. [...] Δεν μπορεί έτσι η Ομάδα Έργου να στηρίξει κανέναν. Είναι ασταθό να το συζητάμε.» (Σ4).

Ένα άλλο στέλεχος υποστηρίζει: «Αποκεντρωμένη λειτουργία ανοργάνωτη, επειδή με κάποιον τρόπο πρέπει να λειτουργήσουν τα σχολεία, άρα κάποιος πρέπει να καλύψει το κενό που δημιουργείται, δεν είναι καλός τρόπος αποκέντρωσης.» (Σ5).

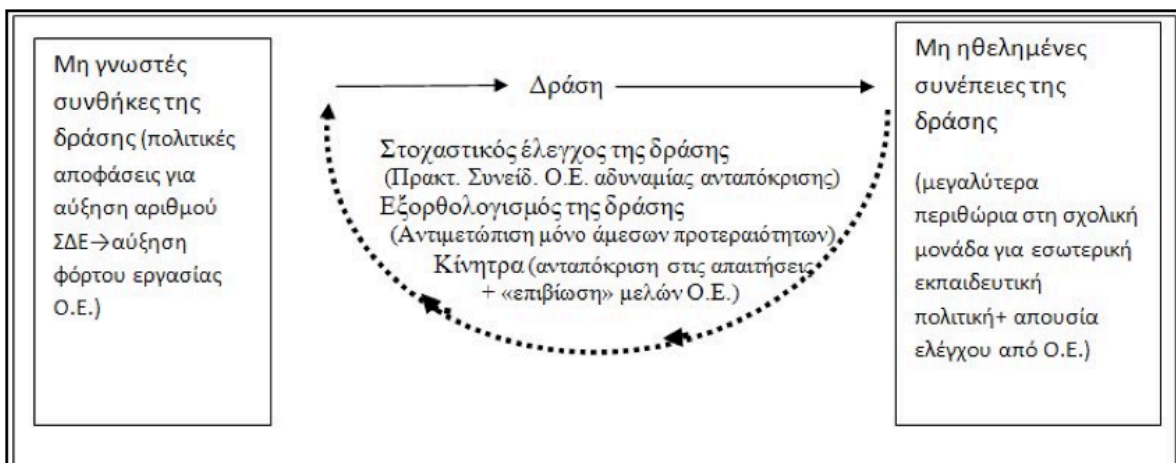
Η αποκέντρωση είναι επιθυμητή, θεσμικά κατοχυρωμένη και προβλεπόμενη, αλλά και υπαρκτή. Με την αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ, η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων και η αποκέντρωση του θεσμού ενισχύθηκε, όμως έγινε χωρίς οργάνωση και – το κυριότερο – αναγκαστικά. Με αυτόν τον τρόπο «δημιουργείται ένα κενό, το οποίο κάποιος πρέπει να καλύψει»: αυτός είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Η αποκέντρωση αυτή θα ήταν καρποφόρα αν γινόταν οργανωμένα και υπήρχαν οι προϋποθέσεις για να μπορούν τα σχολεία μόνα τους να λειτουργήσουν σύμφωνα με τις βασικές προδιαγραφές και αρχές των ΣΔΕ· έτσι όπως έγινε εξ ανάγκης και χωρίς να μπορεί να τα παρακολουθήσει η Ο.Ε., δεν είναι «και πολύ καλό».

Ένα άλλο στέλεχος διευκρινίζει: «Έχει γίνει μια αποκέντρωση από μόνη της κατά λάθος, ακριβώς επειδή η τάση είναι να συγκεντρωθούν τα πράγματα και να ελεγχθούν, αλλά ακόμη το σύστημα δεν είναι έτοιμο να παραλάβει το φορτίο! Ως εκ τούτου κάνει σπασμωδικές κινήσεις.» (Σ4).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, αποκέντρωση έγινε χωρίς να το επιδιώκει ο φορέας υλοποίησης, de facto, επειδή η Ο.Ε. δεν μπορεί να παρακολουθήσει τόσα σχολεία: «από μόνη της κατά λάθος»· ίσα-ίσα, που η τάση στον φορέα υλοποίησης είναι πλέον για μεγαλύτερο συγκεντρωτισμό και έλεγχο. Το πρόβλημα είναι ότι δεν υπάρχουν οι απαραίτητοι «πόροι»: ο φορέας υλοποίησης και Ο.Ε. δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν, καθώς «ακόμη το σύστημα δεν είναι έτοιμο να παραλάβει το φορτίο!». Υπό αυτήν την έννοια, αποτελεί ένα παράπλευρο αποτέλεσμα, μια μη ηθελημένη συνέπεια, μία «σπασμωδική κίνηση».

Στη συνέχεια, θα εφαρμόσουμε το «στρωματοποιημένο μοντέλο δράσης» στην Ο.Ε., στην προσπάθειά μας να εξηγήσουμε το πώς η αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ οδήγησε τις σχολικές μονάδες σε μεγαλύτερα περιθώρια άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, Το εξηγητικό μας σχήμα είναι το ακόλουθο:



Σχήμα 1: Το στρωματοποιημένο μοντέλο δράσης εφαρμοσμένο στην Ο.Ε., σχετικά με την αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ

(Πηγή: Προσαρμογή από Giddens, 1990, σ. 56 και 1984, σ. 5).

Το σχήμα αυτό αναλύεται ως εξής:

Οι μη γνωστές, για τα μέλη της Ο.Ε., συνθήκες της δράσης ήταν οι πολιτικές αποφάσεις για τις διαδοχικές αυξήσεις των αριθμών των ΣΔΕ, που οδηγούσαν στη συνακόλουθη αύξηση του φόρτου εργασίας. Επιθυμώντας (σε επίπεδο κινήτρων) να ανταποκριθούν, όπως είχαν υποχρέωση, στις αυξημένες αυτές απαιτήσεις, αλλά και ταυτόχρονα να «επιβιώσουν» από όλο αυτό τον φόρτο εργασίας και καταλαβαίνοντας παράλληλα (σε επίπεδο πρακτικής συνείδησης, δηλαδή στοχαστικού ελέγχου της δράσης τους) ότι δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επάρκεια σε όλο αυτό τον όγκο δουλειάς, εξορθολόγισαν τη δράση τους εστιάζοντας στις άμεσες προτεραιότητες (παρακολούθηση υποέργων, χρηματοδότηση, υποστήριξη των εκάστοτε νέων ΣΔΕ). Για τα υπόλοιπα σχολεία, είτε εμπιστεύθηκαν τους διευθυντές είτε *αναγκάστηκαν* να τους εμπιστευτούν, δεδομένων των συνθηκών. Επομένως, τα μεγαλύτερα περιθώρια για αυτονομία και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που απέκτησαν τα σχολεία αυτά, με την παράλληλη αδυναμία ελέγχου τους από την Ο.Ε., ήταν μία μη ηθελημένη συνέπεια της δράσης της, η οποία λειτουργεί ανατροφοδοτικά ως προς τις αρχικές, μη γνωστές συνθήκες της δράσης: το γεγονός ότι όσα σχολεία δεν είναι πλέον «νέα» μπορούν και λειτουργούν αυτόνομα, χωρίς να χρειάζονται την υποστήριξη και καθοδήγηση της Ο.Ε., δείχνει ότι μπορούν να δημιουργηθούν και άλλα καινούρια σχολεία: Τα σχολεία, από 5 έγιναν 18, μετά 32, κατόπιν 48, για να φτάσουν τα 58, ενώ δημιουργήθηκαν και δεκάδες τμήματα εκτός έδρας/παραρτήματα. Ο ανατροφοδοτικός κύκλος λειτούργησε επανειλημμένα.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Τα ΣΔΕ γνωρίζουν μεγάλη αποδοχή σε όλη την Ελλάδα, όπως αποδεικνύεται από τον αυξανόμενο αριθμό ενηλίκων εκπαιδευομένων σε αυτά. Ταυτόχρονα, αποτελούν μια σημαντική καινοτομία στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

τα, κυρίως λόγω των βασικών τους αρχών και χαρακτηριστικών, ένα από τα οποία είναι η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε αποκεντρωμένη βάση.

Από τους διευθυντές του δείγματος που απάντησαν στο ερώτημα που θέσαμε, δηλαδή κατά πόσο η αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ επηρέασε τα περιθώρια για αυτονομία της σχολικής μονάδας, οι περισσότεροι (15/24) υποστήριξαν ότι μεγάλωσαν τα περιθώριά τους για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ορισμένοι (7/24) κρίνουν ότι δρουν το ίδιο αυτόνομα, ενώ εκφράστηκε από 2/24 μία «αίσθηση» που έχουν ότι υπάρχει, από πλευράς φορέα υλοποίησης, μία «τάση» συγκεντρωτισμού στη λήψη αποφάσεων.

Τα μεγαλύτερα περιθώρια για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως διαπιστώθηκε ως κυρίαρχη άποψη από τις συνεντεύξεις των διευθυντών, αλλά και επιβεβαιώθηκε από τις συνεντεύξεις των στελεχών του φορέα υλοποίησης, προέκυψαν από ένα συνδυασμό δύο αλληλοσυμπληρωματικών παραγόντων: α) την αδυναμία της Ο.Ε. να αντεπεξέλθει στο βάρος της μεγάλης και απότομης επέκτασης των ΣΔΕ και β) την αύξηση της εμπειρίας των διευθυντών των παλαιότερων ΣΔΕ.

Πιο συγκεκριμένα, οι διαδοχικές πολιτικές αποφάσεις οδήγησαν, μέσα σε λίγα μόνο χρόνια, στην απότομη αύξηση των ΣΔΕ από 5 αρχικά, έπειτα σε 18, μετά σε 32, κατόπιν σε 48 (μέχρι την χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνάς μας). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μία δυσανάλογα μεγάλη – για τις δυνατότητές της – επιβάρυνση σε φόρτο εργασίας της Ο.Ε., η οποία εξορθολογίζοντας τη δράση της επικεντρώθηκε στις άμεσες γι' αυτήν προτεραιότητες (παρακολούθηση υποέργων, χρηματοδότηση, υποστήριξη νέων ΣΔΕ), ενώ για την πορεία των παλαιότερων σχολείων, *αναγκαστικά* έπρεπε να εμπιστευτεί τους διευθυντές. Έτσι, η υπαρκτή αυτονομία των σχολικών μονάδων, εκτός από θεσμική πρόβλεψη και λειτουργία κατά την πειραματική φάση των ΣΔΕ, έγινε και

αναγκαστική επιλογή για την Ο.Ε. κατά τη φάση επέκτασης. Αποτέλεσε, υπό αυτήν την έννοια, μη ηθελημένη συνέπεια των μη γνωστών συνθηκών της δράσης της Ο.Ε. (διαδοχικές πολιτικές αποφάσεις για αύξηση των αριθμών των ΣΔΕ), η οποία λειτουργούσε ανατροφοδοτικά για τις επόμενες πολιτικές αποφάσεις επέκτασης των ΣΔΕ (καθώς φαινόταν ότι η Ο.Ε. δεν χρειάζεται να υποστηρίζει πλέον τα παλαιότερα ΣΔΕ, αφού αυτά δρουν αυτόνομα· ως εκ τούτου, μπορούσαν να δημιουργηθούν κι άλλα, κάθε φορά, σχολεία).

Έτσι, παράλληλα με την αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ και ταυτόχρονα εξ αιτίας αυτής, μεγάλωναν και τα περιθώρια που είχαν οι διευθυντές για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, η απότομη και μεγάλη αυτή επέκταση του θεσμού προβληματίζει αρκετούς από το δείγμα της έρευνας, σχετικά με το αν οι διευθυντές, ιδίως των περιφερειακών και των νέων σχολείων, είναι σε θέση να διαχειριστούν όλη αυτή την αυτονομία: η ανησυχία δηλαδή είναι μήπως, όντας ουσιαστι-

κά χωρίς υποστήριξη και έλεγχο και έχοντας τόσο μεγάλη ελευθερία δράσης, αντί να αναπαράγουν, μετασχηματίζουν και αλλοιώνουν τα βασικά χαρακτηριστικά και τις αρχές λειτουργίας των ΣΔΕ. Σύμφωνα με τον Giddens (1984), οι δομικές ιδιότητες «...έχουν μια [...] “αντικειμενικότητα” vis-à-vis με το άτομο-φορέα» (σ. 177), με αποτέλεσμα να γίνεται δεκτό ότι όσο μεγαλύτερη είναι η έκτασή τους στο χωροχρόνο, τόσο πιο δύσκολη να είναι η αλλαγή τους από τον ανθρώπινο φορέα δράσης (ό.π., σ. 171). Τα ΣΔΕ είναι καινούριος σχετικά εκπαιδευτικός θεσμός, οπότε οι δομικές τους ιδιότητες (τα βασικά τους χαρακτηριστικά) μπορούν πιο εύκολα να μεταβληθούν. Η συμβολή της επιμόρφωσης στο έργο και τη δράση των διευθυντών αναδεικνύεται σε αυτό το σημείο με σαφήνεια. Η ύπαρξη των απαραίτητων πόρων (χρηματοδότηση, στελέχωση με έμπειρα μέλη, παρακολούθηση και υποστήριξη των σχολείων) είναι επίσης αναγκαία προϋπόθεση για τη διατήρηση των ΣΔΕ και των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση & Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (2η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού-η ελληνική εκδοχή. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 17-25). Αθήνα:

ΥΠΕΠΘ/ ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ/ ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ.

- Βεκρής, Λ. (2004). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *1ο πανελλήνιο συνέδριο των ΣΔΕ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου* (σσ. 19-25) Αθήνα: ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ., & Ασημάκη-Δημακοπούλου, Α. (2008). Η συμβολή των διευθυντών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κατά την πειραματική περίοδο λειτουργίας τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 154, 69-83.
- Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. (2013). *Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα*. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: http://www.gsae.edu.gr/images/stories/APOLOGISMOS_2013_final.pdf, ανακτήθηκε στις 12-08-2013.
- Craib, I. (2003). Η θεωρία της δομοποίησης. Στο Μ. Πετμεζίδου (επιμ), (μετ. Μπαρουξής, Γ.), *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία, Τόμος ΙΙ. Δομισμός, μετα-δομισμός, δομοποίηση, επικοινωνιακή δράση, προοπτικές εξέλιξης της κοινωνιολογικής θεωρίας*, (3η έκδοση) (σσ.225-267). Ηράκλειο Κρήτης: Πανεπιστή-

μιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ευστράτογλου, Α. (2001). *Μελέτη Διάγνωσης των Εκπαιδευτικών Αναγκών & Χωροθέτησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Κατάρτισης, Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. τόμ. Α'. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ.115-160). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ξενόγλωσση

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing Company.

EC. (2001). *Second Chance Schools, The results of a European pilot project*. Brussels: EC.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1990). *Central Problems in Social Theory. Action,*

Structure and Contradiction in Social Analysis (5th edition). London: Macmillan.

Giddens, A. (1993). *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies. Second edition with a new introduction* (2nd edition). Stanford, California: Stanford University Press.

Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, Massachusetts/Menlo Park, California/London/Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishing Company.

Ifanti, A. (1995). Policy Making, Politics and Administration in Greece. *Educational Management and Administration*, 23 (4), 271-278.

Merton, R.K, Fiske, M., Kendall, P.L. (1990). *The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures* (2nd edition). New York: The Free Press.

Υπουργικές Αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση 2373/ 2003 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003 τ. Β').

Υπουργική Απόφαση 260/2008 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 34/16-1-2008, τ.Β').