



ΕΘΝΙΚΟΝ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΩΝ-ΜΕΛΩΝ
ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ.
ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ, ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΘΕΟΔΩΡΑ Η. ΚΑΡΑΤΖΑΦΕΡΗ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Κωνσταντίνος Φασούλης, Ομ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Δημοσθένης Δασκαλάκης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Χαράλαμπος Μπαμπούνης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

ΑΘΗΝΑ

2018



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΩΝ-ΜΕΛΩΝ
ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ.
ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ, ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**

Θεοδώρα Καρατζαφέρη

Επταμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Δημοσθένης Δασκαλάκης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Χαράλαμπος Μπαμπούνης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Ιωάννης Βρεττός, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Ηρώ Μυλωνάκου - Κεκέ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Θωμάς Μπαμπάλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Σταμάτιος-Αλέξανδρος Αντωνίου, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

**Ευθύμιος Βαλκάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Εκπαιδευτικής και
Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας**

Στους γονείς μου &
στα αδέρφια μου, Γιάννη και Θανάση.

Copyright © Θεοδώρα Η. Καρατζαφέρη

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διατριβής, ολόκληρης ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή της για σκοπούς μη κερδοσκοπικούς εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να υποβάλλονται στον/-η συγγραφέα.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν υποδηλώνει την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα (Ν. 5343/1932, άρθ. 202, § 2).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- Περιεχόμενα εργασίας	5
- Κατάλογος Πινάκων	12
- Κατάλογος Σχημάτων	14
- Συντομογραφία	15
- Ευχαριστίες	18
Περίληψη	20
Abstract	26
Εισαγωγή	31

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο

Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΜΕΝΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της σχέσης εκπαίδευσης - κοινωνίας	37
1.1.1. Εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης	39
1.1.1.α. Θεωρήσεις για τον ρόλο των κοινωνικών ανισοτήτων στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης	41
1.1.1.β. Το ιδεολόγημα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών	43
1.1.1.γ. Η επιρροή των ιδεολογικών διαστάσεων της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης	48
1.1.2. Κοινωνική συμμετοχή στην εκπαίδευση	49
1.1.3. Ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία	51

1.1.3. α. Φορείς του ανοιχτού σχολείου	51
1.1.3. β. Χαρακτηριστικά του ανοιχτού στην κοινωνία σχολείου	52
1.1.3. γ. Ανασταλτικοί παράγοντες για τη λειτουργία του ανοιχτού σχολείου	53
1.2. Η διάχυση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική	56
1.2.1. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και αποκεντρωμένη διοίκηση στην εκπαίδευση.....	59
1.2.2. Η εκπαιδευτική αποκέντρωση ως διοικητική πρακτική	64
1.3. Αυτόνομο σχολείο και αποκεντρωμένη σχολική λειτουργία	68
1.3.1. Ζητήματα λειτουργίας και διαχείρισης του αυτόνομου σχολείου ...	70
1.3.1. α. Η διαδικασία λειτουργίας του αυτόνομου σχολείου	73

Κεφάλαιο 2^ο

ΤΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

2.1. Η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων στην Ελλάδα	78
2.1.α. Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων κατά τον 19 ^ο αιώνα	78
2.1.β. Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων κατά τον 20 ^ό αιώνα	81
2.2. Η υλοποίηση του σκοπού της αποκέντρωσης μετά τη Μεταπολίτευση	84
2.3. Οι στόχοι και η διάρθρωση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής σε επίπεδο σχολικής μονάδας	85

2.3.1. Μαθητική κοινότητα	86
2.3.2. Δημοτική (Κοινοτική) Επιτροπή Παιδείας	89
2.3.3. Σχολική Επιτροπή	89
2.3.4. Σχολικό Συμβούλιο	94
2.3.5. Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων	95
2.3.5. α. Θεωρίες για τη συμμετοχή των γονιών στην σχολική μονάδα .	96
2.3.5. β. Η εκπροσώπηση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων	102
2.3.6. Διευθυντής της σχολικής μονάδας	104
2.3.6. α. Ο Διευθυντής ως αποτελεσματικός κοινωνικός εταίρος	106
2.3.7. Σύλλογος Διδασκόντων	110

Κεφάλαιο 3^ο

ΤΑ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (1982-2012)

3.1. Ο Ν. 1566/1985	114
3.2. Οι ιδεολογικές θέσεις των πολιτικών κομμάτων και των συνδικαλιστικών φορέων	118
3.3. Κριτική αποτίμηση του ιδεολογικού χαρακτήρα του Ν. 1566/1985	122
3.4. Οι θέσεις του ΟΟΣΑ για την ενίσχυση της αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	127
3.4.1. Έκθεση ΟΟΣΑ: “Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος” (1996)	127
3.4.2. Έκθεση ΟΟΣΑ: “Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην	

<i>Ελλάδα</i> ” (2011)	128
3.4.3. «Ενδιάμεση» έκθεση ΟΟΣΑ: “Education policy in Greece. A preliminary assessment” (2017)	130
3.5. Οι μετέωρες νομοθετικές πρωτοβουλίες 2011 - 2012.....	135

Κεφάλαιο 4^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

4.1. Η υφιστάμενη κατάσταση	143
4.2. Κριτική αποτίμηση των νομοθετικών ενεργειών για τον δημοκρατικό προγραμματισμό της εκπαίδευσης	144
4.3. Συνεργασία σχολικής μονάδας και οργάνων κοινωνικής συμμετοχής για την προώθηση αλλαγών	148

Κεφάλαιο 5^ο

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

5.1. Ανεπάρκειες και ελλείψεις στην αξιοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής	150
5.2. Προτάσεις για την αξιοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής	153
5.2.1. Στήριξη νέων πρακτικών	154

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 6^ο

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

6.1. Η επιλογή του θέματος	156
6.2. Η δομική διάρθρωση και το περιεχόμενο της μελέτης	159
6.3. Ο σκοπός και η στοχοθεσία της ερευνητικής μελέτης	168
6.4. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης	169
6.5. Η μεθοδολογική προσέγγιση της ερευνητικής μελέτης	170
6.6. Η ανεύρεση και η μεθοδολογική επεξεργασία του υλικού της μελέτης	173
6.7. Οι περιορισμοί της ερευνητικής μελέτης	178

Κεφάλαιο 7^ο

ΤΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΚΡΑΤΗ-ΜΕΛΗ
ΤΗΣ Ε.Ε.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

7.1. Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής σε κράτη - μέλη της Ε.Ε.	180
7.1.1. Μαθητικές Κοινότητες	180
7.1.2. Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων	181
7.1.3. Φορείς σχολικής διαχείρισης	182
7.2. Το ευρωπαϊκό πλαίσιο για τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής	183
7.3. Διάρθρωση και αρμοδιότητες των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής σε κράτη - μέλη της Ε.Ε.	196
7.3.1. Αυστρία	196
7.3.2. Βέλγιο.....	200

7.3.3. Γαλλία	204
7.3.4. Γερμανία	209
7.3.5. Δανία	212
7.3.6. Ελλάδα	216
7.3.7. Ηνωμένο Βασίλειο	219
7.3.7.α. Αγγλία και Ουαλία	221
7.3.7.β. Σκωτία και Β. Ιρλανδία	225
7.3.8. Ιρλανδία	228
7.3.9. Ισλανδία	231
7.3.10. Ισπανία	233
7.3.11. Ιταλία	237
7.3.12. Κύπρος	240
7.3.13. Λουξεμβούργο	244
7.3.14. Νορβηγία	247
7.3.15. Πορτογαλία	249
7.3.16. Σουηδία	252
7.3.17. Φινλανδία	255

Κεφάλαιο 8^ο

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ

8.1. Ο ρόλος των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη διοίκηση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων σε κράτη-μέλη της Ε.Ε.	260
8.2. Συγκριτική μελέτη των ιδεολογικών, οργανωτικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής	266

8.3. Η σχολική αυτονομία στον ευρωπαϊκό χώρο	269
8.4. Οι σχέσεις της τοπικής κοινωνίας με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής ..	270
8.5. Προτάσεις για την ενίσχυση του ρόλου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής	274

Κεφάλαιο 9^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

9.1. Τελικά συμπεράσματα	277
9.1.1. Η ευρωπαϊκή εμπειρία	287
9.2. Προτάσεις	289
9.2.1. Θεσμικές προτάσεις	291
9.2.2. Προτάσεις πολιτικής	291
9.2.3. Προτάσεις οργάνωσης και διαχείρισης	292
9.2.4. Προτάσεις χρηματοδότησης	294
Βιβλιογραφική αναφορά	295
Ελληνική	296
Ξενόγλωσση	315
Κανονιστικό πλαίσιο	330
- Βασιλικά/ Προεδρικά Διατάγματα	330
- Εγκύκλιοι	330
- Νόμοι	330
- Υπουργικές αποφάσεις	332
- Σύνταγμα της Ελλάδας	333



Κατάλογος Πινάκων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Πίνακας 3.1. Αναλογία σχολικών μονάδων ανά Σχολική Επιτροπή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

Πίνακας 7.1. Δείκτες Ποιότητας

Πίνακας 7.2. Στρατηγικός σκοπός 1: Βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.

Πίνακας 7.3. Στρατηγικός σκοπός 2: Διευκόλυνση της πρόσβασης στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.

Πίνακας 7.4. Στρατηγικός σκοπός 3: Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε. ανοικτά στην ευρύτερη κοινωνία.

Πίνακας 7.5. Δείκτες παρακολούθησης των στόχων της Λισαβόνας για την εκπαίδευση και κατάρτιση.

Πίνακας 7.6. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστρίας.

Πίνακας 7.7. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα του Βελγίου.

Πίνακας 7.8. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας.

Πίνακας 7.9. Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας.

Πίνακας 7.10. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας.

Πίνακας 7.11. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.

Πίνακας 7.12.α. Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και της Ουαλίας.

Πίνακας 7.12.β. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας.

- Πίνακας 7.13.** Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιρλανδίας.
- Πίνακας 7.14.** Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ισλανδίας.
- Πίνακας 7.15.** Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ισπανίας.
- Πίνακας 7.16.** Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας.
- Πίνακας 7.17.** Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου.
- Πίνακας 7.18.** Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα του Λουξεμβούργου.
- Πίνακας 7.19.** Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας.
- Πίνακας 7.20.** Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας.
- Πίνακας 7.21.** Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας.
- Πίνακας 7.22.** Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

- Πίνακας 8.1.** Ο χαρακτήρας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Πίνακας 8.2.** Ιδιότητα φορέων που μετέχουν στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής (ανά χώρα).
- Πίνακας 8.3.** Αποκεντρωμένος και αποσυγκεντρωμένος χαρακτήρας στην σχολική λειτουργία χωρών-μελών της Ε.Ε.

Κατάλογος Σχημάτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

- Σχήμα 1.1.** Μοντέλα διοίκησης στη σχέση κράτους - εκπαιδευτικών – κοινωνίας
- Σχήμα 1.2.** Περιοχές αποφάσεων που σχετίζονται με την αποκέντρωση εξουσιών στην σχολική λειτουργία
- Σχήμα 1.3.** Κατηγορίες δυσλειτουργιών στα σχολεία με αυτόνομη διαχείριση
- Σχήμα 1.4.** Μέτρα στήριξης των αυτόνομων σχολείων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

- Σχήμα 2.1.** Μοντέλο ιστορικής και κοινωνικής διάστασης της συμμετοχής των γονιών στην σχολική λειτουργία
- Σχήμα 2.2.** Μοντέλο τυπικής συμμετοχής των γονιών στην σχολική λειτουργία
- Σχήμα 2.3.** Μοντέλο εκπαιδευτικής και πολιτικής-διοικητικής διάστασης της συμμετοχής των γονιών στην σχολική λειτουργία
- Σχήμα 2.4.** Λήψη αποφάσεων από τον Σύλλογο Διδασκόντων
- Σχήμα 2.5.** Παράμετροι συλλογής δεδομένων για τη λήψη απόφασης από τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

- Σχήμα 3.1.** Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής που μετέχουν στη λειτουργία του Νέου Σχολείου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

- Σχήμα 6.1.** Διακυβέρνηση συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος: Ιεραρχικό μοντέλο
- Σχήμα 6.2.** Διακυβέρνηση αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος: Μοντέλο πολυεπίπεδης συνεργασίας

Συντομογραφία

Ελληνική

ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
Α.Μ.Σ.	Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού
ΑΣΓΜΕ	Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων και Κηδεμόνων Ελλάδος
Α.Σ.Μ.Α.	Αυτόνομη Συλλογική Μονάδα Αγωγής
Β.Δ.	Βασιλικό Διάταγμα
Γ.Σ.	Γενική Συνέλευση
ΔΚΕΠ	Δημοτική και Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας
ΔΝΤ	Διεθνές Νομισματικό Ταμείο
ΔΟΕ	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
Δ.Σ.	Διοικητικό Συμβούλιο
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΤΑΑ Α.Ε.	Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης Α.Ε.
ΕΚ	Ευρωπαϊκή Κοινότητα
ΕΚΠΑ	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΕΠΑ.Λ	Επαγγελματικό Λύκειο
ΕτΚ	Εφημερίδα της Κυβερνήσεως
Η.Π.Α.	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΙΕΚ	Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΙΤΑ	Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Κ.Δ.Κ.	Κώδικας Δήμων και Κοινοτήτων
ΚΕΕ	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
ΚΕΔΕ	Κεντρική Ένωση Δήμων Ελλάδας
ΚΕΔΚΕ	Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδας
ΚΚΕ	Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας
ΚΥΑ	Κοινή Υπουργική Απόφαση
ΜΚΟ	Μη Κυβερνητική Οργάνωση
ΝΔ	Νέα Δημοκρατία
ΝΠΔΔ	Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου
ΟΑΕΔ	Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού

ΟΕΕΚ	Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΙΕΛΕ	Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας
ΟΛΜΕ	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΟΛΤΕΕ	Ομοσπονδία Λειτουργών Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
ΟΝΕ	Οικονομική Νομισματική Ένωση
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΣΚ	Οργανισμός Σχολικών Κτηρίων
ΟΤΑ	Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΠΑ.ΣΟ.Κ.	Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΠΥΣΠΕ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΥΣΔΕ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
σσ.	σχόλιο συγγραφέα
Τ.Ε.Ε.	Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο
ΥΑ	Υπουργική Απόφαση
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥΠ.Π.Ε.Θ.	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
ΥΠ.ΕΣ.Δ.Α.	Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης
ΦΕΚ	Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

Ξενόγλωσση

APEC	Asia-Pacific Economic Cooperation
ASEAN	Association of Southeast Asian Nations
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
C.E.R.I.	Centre for Educational Research and Innovation
CERUK	Current Educational Research in the UK
CNEdu	Conselho Nacional de Educacao
DfBIS	Department for Business, Innovation and Skills
DfE	Department for Education
EPA	European Parents Association
ERIC	Educational Resources Information Center
ESM	European Stability Mechanism
ETUCE	European Trade Union Committee for Education
EU	European Union
G8	Group 8
HF	Højere Forberedelsesksamen
HMIE	Her Majesty's Inspectorate of Education
IGAENR	Inspection Générale de l' Administration de l' Éducation Nationale et de la Recherche
LEA	Local Educational Authorities
MIUR	Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca
NAFTA	North American Free Trade Agreement
NATO	North Atlantic Treaty Organization
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OPEC	Organization of the Petroleum Exporting Countries
PES	Preferential Educational Subsidy
PISA	Programme for International Student Assessment
SEP	Subvención Escolar Preferencial
UNDP	United Nation Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Ευχαριστίες

Η διδακτορική διατριβή καθίσταται το αποκορύφωμα των σπουδών κάθε επιστήμονα. Συνιστά το πιο απαιτητικό στάδιο μιας διαδρομής που προσφέρει, πλουσιοπάροχα, γνώσεις και εμπειρίες. Η δυσκολία δεν έγκειται τόσο στην αναζήτηση και κατάκτηση της νέας γνώσης, αλλά στο ότι οδηγεί σε διαπιστώσεις για ελλείψεις και αδυναμίες του ερευνητή, εκτοξεύει την αγωνία μπροστά σε χρονοδιαγράμματα, απαιτεί αποκλειστικότητα, επιβάλλει ασκητικό *modus vivendi* και απομόνωση, εν κατακλείδι, αποζητά υπέρβαση του συνήθους εαυτού μας.

Η εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής αναδομεί τον ερευνητή, ως επιστήμονα και ως επαγγελματία, αφού διαμορφώνει την προσωπικότητά του και του παρέχει μια καινούργια οπτική, ως εργαλείο ανάλυσης και σύνθεσης της πραγματικότητας.

Στη διαδρομή αυτής της προσπάθειας υπήρξαν αρκετοί άνθρωποι που επικουρούν, ανανεώνουν τη θέληση και τις δυνάμεις του ερευνητή. Τέτοιους σημαντικούς ανθρώπους συνάντησα στην πορεία της μελέτης μου. Σε αυτούς οφείλω γνήσιες ευχαριστίες, γιατί στάθηκαν φάροι γνώσης και πηγές πλούσιων εμπειριών.

Οφείλω θερμές ευχαριστίες στον Πρόεδρο της τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, Ομότιμο Καθηγητή Κωνσταντίνο Φασούλη, πρώτα απ' όλα γιατί με εμπιστεύτηκε ευθύς εξ αρχής ακόμα και όταν μειώνονταν τα αποθέματα εμπιστοσύνης στον εαυτό μου. Η επιμονή του να προχωρώ τη μελέτη, η διάθεση του να ακούει τους προβληματισμούς μου και η ευστοχία του στην παροχή υποδείξεων και γόνιμων προβληματισμών συνιστούσαν την προστιθέμενη αξία στην προσπάθειά μου. Τον ευχαριστώ, γιατί μου έδωσε την ευκαιρία να εργαστώ σε μελέτες, να συμμετάσχω σε ερευνητικό έργο, να δημοσιεύσω σε επιστημονικά περιοδικά. Τον ευχαριστώ από καρδιάς και του οφείλω πολλά, γιατί ήταν γνώμονας σε βασικές πτυχές της επαγγελματικής και επιστημονικής μου πορείας και στόχευσης.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στους Καθηγητές κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη και κ. Χαράλαμπο Μπαμπούνη, ως μέλη της τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής για την ευγενική τους εμπιστοσύνη και υποστήριξη, καθώς και για την πλούσια βιβλιογραφία τους που εμπλούτισε κατά πολύ και με σημαντικό τρόπο συγκεκριμένα κεφάλαια της παρούσας μελέτης.

Τέλος, οφείλω θερμές ευχαριστίες από καρδιάς στα μέλη της οικογένειάς μου που συνέδραμαν αυτήν την προσπάθεια με υπομονή, κατανόηση και αγάπη. Τους οφείλω πολλά, γιατί χάρη στην υποστήριξή τους ολοκλήρωσα αυτήν την προσπάθεια. Κλείνοντας ξεχωριστά θα ευχαριστήσω τη μητέρα μου και τον πατέρα μου, και πιο συγκεκριμένα τη

μνήμη του πατέρα μου, που υπήρξαν το ακλόνητο κίνητρό μου όλα αυτά τα χρόνια. Τους ευχαριστώ για όσα απλόχερα μού πρόσφεραν, και κυρίως, σε επίπεδο συμπεριφοράς και συναισθημάτων.

Θεοδώρα Η. Καρατσαφέρη

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι ζούμε σε μια μεταβατική εποχή, όπου συντελούνται ραγδαίες αλλαγές στην εξέλιξη της γνώσης. Βασικός παράγοντας γι' αυτή την εξέλιξη, είναι η πρόοδος σε μια σειρά επιμέρους τομέων όπως η επιστημονική ανάπτυξη της γνώσης, η ταχύτητα στη διάχυση της πληροφορίας, ο παγκόσμιος ιστός (Barrere et al, 2012: 65-80). Πρόκειται για αλλαγές, των οποίων το μέγεθος και το περιεχόμενο είναι τέτοιο, που συχνά δίνουν την εντύπωση ότι ο χρόνος προχωρά πιο γρήγορα σε σχέση με το πρόσφατο παρελθόν και οδηγούμαστε σε έναν κόσμο χωρίς σύνορα.

Οι ανακατατάξεις, που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο, στον χώρο της εκπαίδευσης, ακολουθούν τον ρυθμό αυτών των εξελίξεων συνοψίζοντας ανησυχίες, ερωτήματα, αλλά και προσδοκίες της κοινωνίας για τον ρόλο της εκπαίδευσης και του σχολείου σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς με ταχείς ρυθμούς.

Μάλιστα, πολλοί εναποθέτουν στην εκπαίδευση, τις ελπίδες τους για την εκ βάθρων αλλαγή της κοινωνίας και την αναδημιουργία ενός κόσμου ισότητας, ευημερίας και ανάταξης μέσα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα καθιστά τη γνώση διαθέσιμη στους πολίτες, ανεξάρτητα από την κοινωνική θέση και την οικονομική κατάσταση (Heywood, 2007: 277-278).

Μια άλλη μερίδα ερευνητών επισημαίνουν πως οι κοινωνικές αντιθέσεις αποτελούν εγγενή δομικά στοιχεία συγκρότησης των σύγχρονων κοινωνιών. Ωστόσο και αυτοί που διατυπώνουν επιφυλάξεις, θεωρούν ότι η γνώση είναι αξία αφ' εαυτής και αποτελεί θεμελιώδες δημοκρατικό δικαίωμα όλων. Σε μεγάλο βαθμό αυτή η δεύτερη προσέγγιση για τον ρόλο της εκπαίδευσης μέσα από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι αντικειμενική (Γρόλλιος, 1999).

Αυτό που ενδιαφέρει είναι να υπάρχει, σε κάθε χώρα, ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν θα οξύνει, αλλά αντιθέτως θα αμβλύνει τις διακρίσεις και τους κοινωνικούς αποκλεισμούς, την ίδια στιγμή που θα αντιμάχεται πρακτικές οι οποίες λειτουργούν ως αντίρροπες δυνάμεις δίνοντας ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση σε όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους (Φασούλης, 2009: 129-152).

Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και η ψηφιοποιημένη γνώση έχουν οδηγήσει στον εκσυγχρονισμό της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και στον τρόπο υλοποίησης και της σχολικής λειτουργίας, εν γένει. Το νέο αυτό διαμορφούμενο περιβάλλον δίνει έμφαση στην αποκέντρωση και τον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών

συστημάτων ενισχύοντας τον ρόλο των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής. Το διακύβευμα αφορά πλέον τη συνδιαχείριση των σχολικών μονάδων μέσω της δραστηριοποίησης των γονιών, της τοπικής αυτοδιοίκησης και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας στον τρόπο λήψης αποφάσεων για την αντιμετώπιση θεμάτων που αφορούν τη διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία.

Παράλληλα με τις εν λόγω εξελίξεις, ήδη από τη δεκαετία του 1980, άρχισε να διαφαίνεται η ανάγκη για ευρύτερη και ουσιαστικότερη κοινωνική συμμετοχή για τα εκπαιδευτικά ζητήματα σε χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η αναγκαιότητα αυτή υπαγορευόταν, κατά κύριο λόγο, από την εκπεφρασμένη επιθυμία της κοινωνίας και των πολιτών οι οποίοι διεκδίκησαν ενεργό ρόλο στην σχολική λειτουργία, εν γένει, με την ιδιότητά τους ως γονείς, αλλά και ως φορολογούμενοι πολίτες. Αφετέρου η επιθυμία τους αυτή εκπορεύθηκε και από την ανάδειξη της εκπαίδευσης, ως παράγοντα πρώτιστης σημασίας για την κοινωνική πρόοδο και την ευημερία της κοινωνίας (Τσαούσης, 1996).

Στο διεθνές περιβάλλον είναι παγιωμένη, ήδη από καιρό, η αντίληψη ότι η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας τελεί σε άμεση συνάρτηση με την αναβαθμισμένη και ποιοτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι προφανές ότι μια τέτοια λειτουργία, εκτός των άλλων, προϋποθέτει την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των ιδεολογικών και διοικητικών δομών της εκπαίδευσης. Αφετηρία για την εν λόγω αναβάθμιση, αποτελεί η υπέρβαση της παραδοσιακής αντίληψης της διοικητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η νέα αυτή θεώρηση αντιλαμβάνεται τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως γραφειοκρατικό οργανισμό ο οποίος μετατρέπεται σε ένα ρυθμιστικό όργανο αυτόνομο από την κεντρική διοίκηση, ένα δυναμικό σύστημα που λειτουργεί αποκεντρωτικά στη βάση της ορθολογικής χρήσης των διαθέσιμων πόρων, υλικών και άυλων, οι οποίοι επιστρατεύονται για την πραγματοποίηση των εξαγγελθέντων εκπαιδευτικών στόχων και πολιτικών ενός κράτους (Ρουσσάκης & Καζαμιάς, 1997: 234-253).

Οι ιδρυτικές Συνθήκες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας¹, καθώς και οι μετέπειτα Συνθήκες καταδεικνύουν ότι οι ευρωπαϊκές κοινωνίες έχουν αναπτύξει δράση στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ τα κράτη-μέλη είναι υπεύθυνα για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα

¹ Αναφερόμαστε σε πρωτογενές δίκαιο της Ε.Ε., όπως η Συνθήκη για την Ε.Ε. με τις διατάξεις περί στενότερης συνεργασίας (Τίτλος VII, άρθ. 43-45) και για τη Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Τίτλος XI) με τις διατάξεις για κοινωνική Παιδεία, επαγγελματική εκπαίδευση και νεολαία (κεφ. 3, άρθ. 149-150).

που υιοθετούν και υλοποιούν (Χατζόπουλος, 2001: 22-23· Μούσης, 2001: 245-250· Παπαγιάννης, 1999: 513-516).

Οι εξελίξεις αυτές, εκφράζονται με την ανάληψη πρωτοβουλιών αποκέντρωσης στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως με τη θέσπιση και λειτουργία συμβουλίων, γνωμοδοτικών επιτροπών, καθώς και οργάνων κοινωνικής συμμετοχής που επιτρέπει να αναπτύσσουν δράση, δίνοντας το στίγμα τους ενεργά, στην σχολική ζωή.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος και ο βαθμός δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη διοίκηση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμος παράγοντας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία τους κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό συνυπάρχουν μια σειρά στοιχείων όπως η δομή οργάνωσης, οι αντικειμενικοί σκοποί και το έμφυχο δυναμικό σε όλα τα επίπεδα διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Όπως επισημαίνει ο Barnard (1981), μια οργάνωση χαρακτηρίζεται τυπική, όταν οι ενέργειες δύο ή παραπάνω ατόμων σχεδιάζονται και συντονίζονται με υπεύθυνο τρόπο προκειμένου να πραγματοποιηθούν με τον βέλτιστο τρόπο οι προκαθορισμένοι στόχοι (Barnard, 1981).

Η έννοια της οργανωτικής δομής σε ένα σύστημα σύμφωνα με τον Μπουραντά (1992) προϋποθέτει την ύπαρξη τεσσάρων βασικών παραμέτρων:

- (α) την οντότητα δηλαδή τον οργανισμό, όπως ένα σχολείο ή ένα εκπαιδευτικό σύστημα
- (β) τον συντονισμό της λειτουργίας του συστήματος με τους ανθρώπινους πόρους, οι οποίοι επιδιώκουν στόχους που έχουν τεθεί κατά τον σχεδιασμό και την κατάρτιση ενός δομικού οργανογράμματος (Σαΐτης, 2007a: 98-100)
- (γ) τη λειτουργία της οργανωτικής ιεραρχίας ενός συστήματος (Σαΐτης, 2007a: 104-106) και
- (δ) το αποτέλεσμα της οργανωτικής διαδικασίας (Μπουραντάς, 1992: 21-38).

Τα μέλη της οργάνωσης, συνδέονται μεταξύ τους με κοινές αντιλήψεις και στόχους, ενώ είναι σύνηθες το φαινόμενο μέσα στην τυπική οργάνωση να ενυπάρχουν και άτυπες οργανώσεις και δίκτυα, τα μέλη των οποίων αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις προκειμένου να ικανοποιήσουν ανάγκες, αλλά και επιθυμίες. Μάλιστα, είναι συχνό το φαινόμενο η άτυπη οργάνωση να συμβάλλει με θετικό και άλλες φορές με αρνητικό τρόπο στο κύριο έργο της τυπικής οργάνωσης όσον αφορά τη διοίκηση, τις αλλαγές και τον βαθμό αποδοτικότητας (Σαΐτης, 2005a· Robbins, 1998: 242· Mullins, 1999: 452, 461· Χυτήρης, 2001: 182-213).

Περαιτέρω, η διοίκηση ως έννοια, βρίσκει τις αναφορές της στη μελέτη της δομής και της λειτουργίας των οργανώσεων, καθώς και της συμπεριφοράς των ατόμων και των ομάδων που δραστηριοποιούνται στις οργανώσεις αυτές. Τόσο η έννοια της οργάνωσης, όσο και η έννοια της διοίκησης αποτελούν αντικείμενο της ίδιας επιστήμης.

Η διοίκηση είναι η δομή που διαχειρίζεται και συντονίζει οργανωτικά δημόσιους και ιδιωτικούς θεσμούς για την επίτευξη του γενικού συμφέροντος. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική διοίκηση ταυτίζεται με το σύνολο των οργάνων, τα οποία δραστηριοποιούνται στη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος, την ανάπτυξη, την αποτελεσματικότητα και τον έλεγχο αποσκοπώντας στην ωφέλεια των πολιτών και την ευημερία της χώρας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, η έννοια της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι συνυφασμένη με το συγκριτικό πλεονέκτημα που προσδίδει στα διευθυντικά στελέχη, τα οποία αποκτούν διοικητικές και διαχειριστικές γνώσεις εμφορούμενα από καινοτόμες και ευέλικτες πρακτικές και ως εξειδικευμένα στελέχη είναι έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών (Bush & Bell, 2002).

Οι προκλήσεις αυτές αντιμετωπίζονται με στρατηγική και σχεδιασμό για την ορθή λήψη των αποφάσεων, με γνώμονα τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του υφιστάμενου συστήματος, καθώς και με την υιοθέτηση ομαδικού πνεύματος το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη των μελών του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης, 2005a και 2005b).

Το σχολείο ως ένας τυπικός οργανισμός, συναπαρτίζεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς, το διοικητικό προσωπικό, αλλά και από άλλους, κατά περίπτωση, φορείς και συλλογικά όργανα. Το σχολείο είναι ένα σύστημα ανοιχτό που δραστηριοποιείται και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την κοινωνία και ανατροφοδοτείται από αυτήν αναπτύσσοντας έναν αμφίδρομο διάλογο επικοινωνίας. Αυτός ο μηχανισμός είναι δηλωτικός της ποικιλομορφίας και της πολυσυλλεκτικότητας της σχολικής μονάδας στα πλαίσια της οποίας λαμβάνουν χώρα δράσεις, σχέσεις, αλληλεξαρτήσεις και συγκρούσεις.

Στη διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας μπορούν να εντοπισθούν τρία βασικά επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά τη διεύθυνση του εκπαιδευτικού οργανισμού με βασική λειτουργία τη διεύθυνση των εσωτερικών υποθέσεων του σχολείου και καθορίζει τις συνθήκες για τον έλεγχο, την ανατροφοδότηση και τις διορθωτικές ενέργειες των ενεργειών των δραστηριοτήτων του σχολείου, ώστε να πετύχει τους στρατηγικούς στόχους σε διοικητικό επίπεδο. Το δεύτερο επίπεδο ταυτίζεται με τις τεχνικές λειτουργίες και το τρίτο

αφορά την αποδοχή από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και ειδικότερα την αμφίδρομη συνεργασία που αναπτύσσεται ανάμεσα στον σχολικό οργανισμό και την κοινωνία (Σαΐτης, 2007: 91-118).

Όπως θα αναλυθεί διεξοδικά στη συνέχεια από τα αποτελέσματα της συγκριτικής ανάλυσης, στις ευρωπαϊκές χώρες λειτουργούν, τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας όσο και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όργανα κοινωνικής συμμετοχής των οποίων η σύνθεση, αλλά και οι αρμοδιότητες παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών-μελών της Ε.Ε. Κοινό στοιχείο στη δομή και λειτουργία των οργάνων αυτών είναι η συμμετοχή των γονιών, αλλά και των τοπικών αρχών.

Ιδίως όσον αφορά την ενεργό συμμετοχή των γονιών στην σχολική δομή και στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, αυτή ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Αναφορικά με τους μαθητές και τον βαθμό δραστηριοποίησής τους στη λειτουργία του σχολείου αποδεικνύεται με τη συμμετοχή που έχουν αφενός σε θεσμικά όργανα όπως Συμβούλια, Επιτροπές, φορείς σχολικής διαχείρισης και αφετέρου στην σχολική κοινότητα.

Η διευρυμένη συμμετοχή των συλλογικών κοινωνικών οργάνων στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αναδεικνύει μια νέα πραγματικότητα, στην οποία κυριαρχούν σύγχρονες τάσεις και προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σημαντική είναι η συμμετοχή κοινωνικών οργάνων στην οργάνωση των σχολικών μονάδων, στην απορρόφηση και διαχείριση των εθνικών και ευρωπαϊκών πόρων. Επιπλέον, διαρκής είναι η ενημέρωσή τους από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους Διδασκόντων για προβλήματα που αφορούν το σχολείο, έτσι ώστε να μπορούν να υποβάλλουν τις προτάσεις τους για την αποτελεσματική διαχείριση και τον επιτυχή σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Ειδικότερα, σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι κυρίαρχη η αντίληψη, ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί σημαντική πηγή οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, γι' αυτό η επένδυση στην εκπαίδευση και κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού θεωρείται προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Dubrin, 1998: 287-288). Αυτό το γεγονός μεταφράζεται σε μια σειρά νέων κατευθύνσεων στη δομή και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων σε χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι νέες αυτές τάσεις, καταδεικνύουν, αν μη τι άλλο, το γεγονός των ορίων του παραδοσιακού σχολείου και ταυτόχρονα την ανάγκη εκδημοκρατισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής λειτουργίας. Έτσι, στα ευρωπαϊκά κράτη έχει πλέον εμπεδωθεί σε σημαντικό βαθμό η συμμετοχή κοινωνικών παραγόντων των τοπικών κοινωνιών, καθώς και εκπροσώπων των γονιών, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι

οποίοι έχουν σημαντικό ρόλο στον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων.

Σε αντίθεση με τις ευρωπαϊκές χώρες όπου η συμμετοχή συλλογικών κοινωνικών οργάνων έχει μακρόχρονη παράδοση, στην Ελλάδα το πλαίσιο της σχολικής διοίκησης και λειτουργίας δεν έχει σημαντική εμπειρία σε αυτό το ζήτημα.

Λέξεις - Κλειδιά

Όργανα κοινωνικής συμμετοχής - αποκεντρωμένη συμμετοχική διοίκηση - εκδημοκρατισμός - τοπική αυτοδιοίκηση - τοπικές κοινωνίες

Abstract

It is a fact that we live in a transitional period, where rapid changes in the evolution of knowledge take place. A key factor for this development is progress in a number of subareas such as the scientific development of knowledge, the speed of dissemination of information, the global web (Barrere et al, 2012: 65-80). These are changes whose size and content are such that they often give the impression that time is going faster than the recent past and that we are heading for a world without frontiers.

The global redeployments in the field of education follow the pace of these developments, summarizing the concerns, questions and expectations of society about the role of education and the school in a rapidly changing world.

Indeed, many are putting in education, their hopes for a profound change in society and the re-creation of a world of equality, prosperity and redeployment through an educational system that makes knowledge available to citizens, regardless of social status and economic situation (Heywood, 2007: 277-278).

Another section of researchers points out that social contrasts are inherent building blocks for the constitution of modern societies. However, those who make reservations, consider that knowledge is a value per se and is a fundamental democratic right of all. To a large extent, this second approach to the role of education through the structure of the educational system is objective (Γρόλλιος, 1999).

What matters is that there is an educational system in each country that will not exacerbate but instead diminish discrimination and social exclusion, at the same time as opposing practices that act as opposing forces giving opportunities for access to knowledge to as many people as possible (Φασούλης, 2009: 129-152).

The globalized modern society and the digitized knowledge have led to the modernization of educational systems, not only in the way of implementation of the educational process but and in their operation.

This newly shaped environment emphasizes the decentralization and democratization of education systems, enhancing the role of social participation institutions. The challenge now concerns the co-management of school units through the involvement of parents, local authorities and the wider local community in the decision-making process to address management, organization and operation issues.

Along with these developments, since the 1980s, the need for wider and more substantial social participation has emerged for educational issues in European Union member countries. This necessity was predominantly driven by the expressed desire of society and citizens who actively asserted their role in schooling, in general, in their capacity as parents, but also as taxed citizens. On the other hand, this desire was also driven by the emergence of education as a factor of primary importance for social progress and the wellbeing of society (Τσαούσης, 1996).

In the international environment, it has long been established that the economic and social development of a country is directly linked to the upgraded and qualitative functioning of the educational system. It is obvious that such a function, among other things, requires the upgrading and modernization of the ideological and administrative structures of education. The starting point for this upgrading is the overcoming of the traditional perception of the administrative functioning of the educational system.

This new vision perceives the administration of the educational system as a bureaucratic organization that is transformed into a regulatory body autonomous by the central administration, a dynamic system operating decentralized on the basis of the rational use of available resources, material and intangible, which are employed for realization of the declared educational goals and policies of a state (Ρουσσάκης & Καζαμιάς, 1997: 234-253).

The founding Treaties of the European Community² and the subsequent Treaties show that European societies have developed action in the field of education while Member States are responsible for the national educational systems that adopt and implement (Χατζόπουλος, 2001: 22-23· Μούσης, 2001: 245-250· Παπαγιάννης, 1999: 513-516).

These developments are reflected in decentralization initiatives in European education systems, such as the establishment and operation of councils, advisory committees and social participation bodies that enable them to actively take action in school life. In this context, the role and the degree of involvement of the social participation bodies in the administration and operation of the educational units is considered to be a crucial factor for their orderly and efficient operation, mainly in primary and secondary education. Each training organization co-exists with a series of elements such as organizational structure,

² We refer to primary EU law, such as the EU Treaty, with the provisions on closer cooperation (Title VII, Articles 43-45) and the Treaty of the European Community (Title XI) with provisions on social education, vocational training and youth (Chapters 3, 149-150).

objectives and human potential at all levels of government (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

As Barnard (1981) points out, an organization is typically characterized when the actions of two or more individuals are designed and coordinated in a responsible manner in order to best achieve the predetermined goals (Barnard, 1981).

The concept of organizational structure in a system according to Bourantas (1992) presupposes the existence of four basic parameters:

(a) the entity, in the organization, such as a school or an education system
(b) coordinating the operation of the system with human resources, which pursue objectives laid down to the design and establishment of a structural organizational chart (Σαΐτης, 2007a: 98-100)

(c) the operation of the organizational hierarchy of a system (Σαΐτης, 2007a: 104-106)

(d) the outcome of the organizational process (Μπουραντάς, 1992: 21-38).

The members of the organization are associated with common perceptions and goals, and it is common for the formal organization to include atypical organizations and networks whose members develop social relations to meet needs and desires. Indeed, it is common for the informal organization to contribute positively and sometimes negatively to the mainstream work of the formal organization in terms of administration, change and efficiency (Σαΐτης, 2005a· Robbins, 1998: 242· Mullins, 1999: 452, 461· Χυτήρης, 2001: 182-213).

Furthermore, management as a concept finds its references to studying the structure and functioning of organizations and the behavior of individuals and groups active in these organizations. Both the concept of organization and the concept of administration are the subject of the same science.

Management is the structure that manages and coordinates organizationally public and private institutions to achieve the general interest. In particular, the educational administration is identified with all the institutions involved in the management of the education system, development, effectiveness and control, aiming at the benefit of the citizens and the welfare of the country (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

In modern societies, the concept of educational administration is intertwined with the comparative advantage it attaches to managers who acquire administrative and managerial knowledge of innovative and flexible practices and as skilled executives are ready to face the challenges of educational institutions (Bush & Bell, 2002).

These challenges are dealt with in strategy and planning for decision-making, based on the functionality and effectiveness of the existing system, as well as the adoption of a team spirit that contributes to the development of the members of the educational system (Σαΐτης, 2005a και 2005b).

The school as a formal organization is made up of educational staff, students, parents, administrative staff, but also by others, as appropriate, bodies and collective bodies. The school is an open system that operates and operates within a wider environment, interacts with society and supported by developing a two-way communication channel. This mechanism is a manifestation of the diversity and complexity of the school unit in which actions, relationships, interdependencies and conflicts take place.

Three basic levels can be identified in the management of an educational unit. The first level concerns the management of the educational organization with the main function of the internal affairs of the school and determines the conditions for the control, feedback and corrective actions of the school activities in order to achieve the strategic objectives at the administrative level. The second level coincides with the technical functions and the third is the acceptance from the wider social space and especially the two-way cooperation that develops between the school organization and society (Σαΐτης, 2007: 91-118).

The wider involvement of collective social institutions in European educational systems highlights a new reality dominated by current trends and orientations of education policy. The involvement of social bodies in the organization of school units, the absorption and management of national and European resources is important. In addition, it is up to them to be informed by School Leaders and Teachers' Associations about school problems so that they can submit their proposals for effective management and successful planning of the educational process (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

In particular, in the countries of the European Union, the notion that human capital is an important source of economic and social development is predominant, so investment in education and training of human resources is considered a priority of education policy (Dubrin, 1998: 287-288). This fact translates into a series of new directions in the structure and operation of educational units in the member countries of the European Union.

These new trends demonstrate, not least, the fact of the boundaries of the traditional school and, at the same time, the need to democratize the educational process and the school function. Thus, in European countries, the involvement of social actors in local societies, as well as parents' representatives, has become heavily involved at all levels of education, which have an important role in planning and decision making.

Contrary to the European countries where the participation of collective social institutions has a long tradition, in Greece the framework of school administration and functioning has no significant experience on this issue.

In Greece they have adopted many regulations to strengthen the presence of social participation boards and bodies in making decisions on educational matters. However, there are still weaknesses and deficiencies in the way and in their opportunities to participate in the educational process. This study will analyze the involution of social participation boards and bodies in Europe and evaluated finally weaknesses presented in Greek educational system.

The importance of this study shows the need to study the mode of modern social participation institutions in the European state-members and in the evaluation of their activity in Greece, in order to promote the necessary measures for their effective and meaningful participation in decision making for educational issues.

Key - Words

Decentralisation - democratization - social participation bodies - local government - local communities.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες κοινωνίες δομούνται βάσει μεταβολών που σημειώνονται σε πολιτισμικό, πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Αυτό το γεγονός έχει ως αποτέλεσμα να δέχεται επιδράσεις και ο τομέας της εκπαίδευσης και ειδικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Η διοίκηση, η οργάνωση και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται σε κάθε χώρα από τη διεθνή πραγματικότητα, καθώς και από τις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών.

Οι τοπικές κοινωνίες για να διατηρήσουν ένα μερίδιο συμμετοχής στην σχολική ζωή επιβεβαιώνουν τον ανοικτό χαρακτήρα και τη δυνατότητά τους να εξελίσσονται εκσυγχρονίζοντας τις αρχές, τη δομή και το πλαίσιο δράσης τους. Προβάλλουν τη φιλοσοφία και την κουλτούρα τους μέσω της υλοποίησης των προσδοκιών και των στόχων τους. Αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας γεγονός που τους επιτρέπει να εκμεταλλευτούν ευκαιρίες εκσυγχρονισμού και συμμετοχής στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές, ωθούν σε αναθεώρηση και επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και επαναπροσδιορισμό της σχολικής λειτουργίας διευρύνοντας τους μηχανισμούς αποδοχής και εφαρμογής των στόχων.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών συστημάτων στην αναβάθμιση του τρόπου λειτουργίας των σύγχρονων κοινωνιών ενισχύει το ενδιαφέρον των θεσμικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εφαρμογή μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα υλοποιεί τους στόχους που θέτει η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης.

Η εφαρμογή μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής στον ευρωπαϊκό χώρο δεν σημαίνει παρέμβαση των οργάνων της Ε.Ε. στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Άλλωστε αυτό καθορίζεται ρητά από το άρθρο 149(1) της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σύμφωνα με το οποίο η Κοινότητα στοχεύει στην ανάπτυξη Παιδείας υψηλού επιπέδου ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών και όπου αυτό απαιτείται, υποστηρίζει και συμπληρώνει τη δράση τους, σεβόμενη την αρμοδιότητα των κρατών-μελών σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία (Σαχπεκίδου, 2008· Χατζόπουλος, 2001: 89-90).

Στον ευρωπαϊκό χώρο εφαρμόζονται εκπαιδευτικά συστήματα που διαφοροποιούνται μεταξύ τους και απαιτούν διακριτό τρόπο θεώρησης, μελέτης, ερμηνείας, αλλά και αξιοποίησης. Υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα που υιοθετούν τις βασικές αρχές της

αποκεντρωμένης διοίκησης και οργάνωσης και άλλα που εφαρμόζουν τον γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό τρόπο υποβαθμίζοντας το ενδιαφέρον για νέες πρακτικές συμμετοχικής διοίκησης. Το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην υλοποίηση κυρίως των γνωστικών στόχων, χωρίς να διαμορφώνονται σχολικές μονάδες ανοικτές στην τοπική κοινωνία.

Η Ε.Ε. δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος γι' αυτό και επιδιώκει την ανάπτυξη ειδικών δράσεων, με απώτερο στόχο την ολοκληρωμένη εφαρμογή ενός υποστηρικτικού πλαισίου για τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές παρά τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε κράτη-μέλη. Για τον λόγο αυτό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η σύγκλιση των εθνικών πολιτικών ως προς:

- τις δομές διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος
- τις δομές συνεχιζόμενης και δια βίου εκπαίδευσης
- το περιεχόμενο προγραμμάτων σπουδών
- τις πρακτικές σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης και
- την αξιολόγηση νέων τεχνολογιών (Μαυρογιώργος, 1999).

Επιπλέον, η λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ακολουθεί τους ανταγωνιστικούς κανόνες μιας ακμάζουσας οικονομίας με πολλά οφέλη ή προσαρμόζεται στις υφεσιακές οικονομικές συνθήκες που βιώνει μια κοινωνία με αποτέλεσμα να αποδυναμώνεται ο ρόλος του και να μην υλοποιούνται οι στόχοι του. Στην περίπτωση αυτή καθυστερεί ο εκσυγχρονισμός, καθώς και οι νέες πρακτικές στη διοίκηση των σχολείων με τη δραστηριοποίηση συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής με συνέπεια να εκπίπτει η ποιότητα του παραγόμενου έργου στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζαμπέτα, 1994).

Οι μεταβολές που παρατηρούνται σε οικονομικό επίπεδο και η γενικότερη κρίση αξιών επιδρούν στον τρόπο λειτουργίας των σύγχρονων κοινωνιών και προσδίδουν διαφορετική νοηματοδότηση στην έννοια της μάθησης, η οποία, πλέον, διευρύνει τους τρόπους αντιμετώπισης της γνώσης δίνοντας έμφαση στην αξιοποίηση βιωματικών και συμμετοχικών δράσεων. Στο πλαίσιο αυτό κείμενα και εκθέσεις διεθνών φορέων (UNESCO, 2000; UNPD, 2016; OECD, 2012), αλλά και εθνικές πολιτικές στοχεύουν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, επιβάλλουν αναθεώρηση και επανακαθορισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, εκσυγχρονίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύουν την παρουσία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής σε ευρύτερα ζητήματα σχολικής ζωής (OECD, 2010; Eurydice - Eurostat, 2012; Eurydice, 2007).

Οι σχολικές μονάδες καλούνται να διαχειριστούν μια εκσυγχρονισμένη εκπαιδευτική διαδικασία και να αξιοποιήσουν όλους τους διαθέσιμους μηχανισμούς με στόχο να αναδειχθούν σε φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Όμως, οι σχολικές μονάδες, για να ασκήσουν εκπαιδευτική πολιτική, οφείλουν να επανακαθορίσουν τη φιλοσοφία τους και να υιοθετήσουν νέες διοικητικές πρακτικές. Με τον τρόπο αυτό ενισχύουν την αυτόνομη λειτουργία τους και εφαρμόζουν αποκεντρωτικές πρακτικές σε συνεργασία με όργανα κοινωνικής συμμετοχής (όπως ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, η Σχολική Επιτροπή κ.ά.) διευκολύνοντας το έργο τους για αποτελεσματική διαχείριση και αντιμετώπιση ζητημάτων, που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999).

Η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά το σύνολο των μετεχόντων στην εκπαιδευτική μονάδα που λογίζεται ως ένας οργανισμός και αποτελείται από τον Διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, το βοηθητικό προσωπικό και την τοπική κοινωνία στην οποία εντάσσεται το σχολείο (Λιακοπούλου κ.ά., 2010: 123-139). Η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά τον σύγχρονο τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων απαιτώντας ανάληψη πρωτοβουλιών και υλοποίηση αποφάσεων που δεν έχουν προκύψει εξ άνωθεν.

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι, στον ελληνικό χώρο, οι εκπαιδευτικές μονάδες αδυνατούν να ασκήσουν πολιτική λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών στην Ελλάδα, λαμβάνει ένα διαχειριστικό, διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, όπου η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου αποφασίζει για τη λειτουργία του σχολείου με αποτέλεσμα οι ενδιάμεσες εξουσίες να εκτελούν εντολές χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 135). Με τον τρόπο αυτό αποδεικνύεται η περιορισμένη αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων οι οποίες δεν λαμβάνουν πρωτοβουλίες και δεν προχωρούν στην υλοποίηση αποφάσεων. Ουσιαστικά, η αδυναμία άσκησης πολιτικής δημιουργεί προβλήματα και στον τρόπο λειτουργίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής περιορίζοντας τις δυνατότητες αποτελεσματικής παρέμβασής τους.

Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον μελετητών οι οποίοι διερευνούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και την αδυναμία αυτόνομης δραστηριοποίησής τους (Παπαδημητρακόπουλος, 2006). Η αδυναμία αυτόνομου σχεδιασμού της δράσης των εκπαιδευτικών μονάδων οδηγεί, σε αρκετές περιπτώσεις, στην ικανοποίηση ποικίλων συμφερόντων, που πλήττει την αποτελεσματική λειτουργία τους και αναιρεί την αξιοπιστία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ibid).

Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκούν οι σχολικές μονάδες δεν καθορίζεται από τις βασικές ανάγκες τους, αλλά από τον τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών θεμάτων από τους πολιτειακούς φορείς. Η εκπαιδευτική πολιτική αφορά τον σχεδιασμό της σχολικής διαδικασίας σε όλες τις διαστάσεις και παραμέτρους της. Είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος των φορέων που καλούνται να συμμετέχουν στις διαδικασίες διαβούλευσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής και είναι οι ακόλουθοι:

- Πολιτειακοί φορείς (κυβέρνηση και κόμματα)
- Θεσμικά όργανα (διοικητικοί προϊστάμενοι, σχολικοί σύμβουλοι)
- Ακαδημαϊκή κοινότητα
- Συνδικαλιστικοί φορείς
- Επιστημονικές και εκπαιδευτικές ενώσεις (ibid).

Η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες επιχειρεί την προβολή της σχολικής κουλτούρας και την προώθηση των εκπαιδευτικών στόχων. Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί μια εκπαιδευτική μονάδα αφορά ένα σύνολο πρωτοβουλιών, ενεργειών και δράσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο και ως σκοπό έχουν τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου. Με τον όρο βελτίωση του παρεχόμενου έργου εννοούνται οι αναγκαίες αλλαγές στο εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό πλαίσιο του σχολείου, καθώς και σε άλλους τομείς λειτουργίας τους έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Van Velzen, 1985: 48).

Οι εκπαιδευτικές μονάδες καλούνται να διαχειριστούν τις δυσλειτουργίες που αφορούν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους στο πλαίσιο των τοπικών κοινωνιών, την υιοθέτηση και εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και την ορθολογική διαχείριση υλικών και άυλων πόρων, με αποτέλεσμα να θεωρείται αναγκαία η άσκηση της εσωτερικής πολιτικής από κοινού με όργανα και φορείς κοινωνικής συμμετοχής (Ζαμπέτα, 1994). Τα ζητήματα που ανακύπτουν σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα αναδεικνύουν την ανάγκη για άσκηση πολιτικής βάσει του θεσμικού πλαισίου με αυτόνομο και κριτικό τρόπο.

Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών μονάδων δεν είναι απεριόριστες και αποδεικνύουν την ανάγκη άσκησης μιας εξωστρεφούς πολιτικής, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άμεσα εμπλεκόμενων. Οι φορείς που είναι σε θέση να ασκούν πολιτική στα πλαίσια της σχολικής μονάδας είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο Σύλλογος Διδασκόντων και οι φορείς σχολικής διαχείρισης με κύριο έργο τους τη λήψη αποφάσεων για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και ευρύτερων ζητημάτων που αφορούν την σχολική ζωή (Φασούλης, 2001: 186-198· Μαυρογιώργος, 1999).

Η αποκεντρωμένη συμμετοχική διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος εξασφαλίζει το πλαίσιο για την άσκηση πολιτικής από την σχολική μονάδα (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2003). Η προώθηση της αποκεντρωμένης διοίκησης στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί η σχολική μονάδα υλοποιείται, αρχικά, μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων σχετικά με:

- τη λειτουργία του σχολείου
- τον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και απολογισμό του παραγόμενου έργου
- την ιεράρχηση προτεραιοτήτων και
- τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία (Λιακοπούλου κ.ά., 2010: 134).

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης καθιστά τις εκπαιδευτικές μονάδες φορέα εκτέλεσης και εφαρμογής της, εξ άνωθεν ληφθείσας, εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι σχολικές μονάδες υιοθετούν ένα διεκπεραιωτικό ρόλο χωρίς να μπορούν να αναλάβουν ουσιαστικές πρωτοβουλίες. Με τον τρόπο αυτό αδυνατούν να εκσυγχρονίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την σχολική λειτουργία βάσει των αναγκών της κοινωνίας, καθώς πολλά είναι τα προβλήματα που δημιουργεί η απουσία καινοτόμων πρακτικών διοίκησης και συνεργασίας με τα συλλογικά κοινωνικά όργανα. Αισθητή είναι η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, η αδυναμία εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων, η διαμόρφωση καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας, η υιοθέτηση αρχών συμμετοχικής διοίκησης που να εξασφαλίζει ενεργοποίηση συλλογικών οργάνων και φορέων της τοπικής κοινωνίας (Ηλιού, 1994a· Ηλιού, 1994b: 27-28· Ηλιού, 1994c: 19-20). Κατανοείται η τάση προώθησης αποκεντρωμένων πρακτικών επιτυγχάνοντας έναν ευρύτερο τρόπο θεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής και μηχανισμών συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών μονάδων και οργάνων κοινωνικής συμμετοχής (Κατσαρός, 2008: 93-96).

Η μετατροπή της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης πολιτικής απαιτεί ένα νέο οργανωσιακό σχεδιασμό με έμφαση σε θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας και δράσης (Λιακοπούλου κ.ά, 2010: 121).

Προβάλλεται η ανάγκη εκσυγχρονισμού του τρόπου οργάνωσης των σχολικών μονάδων, με στόχο να αρθούν εμπόδια που δημιουργούνται από τη γραφειοκρατία, αλλά και τις περιορισμένες ευκαιρίες για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Θεωρείται αναγκαία η υιοθέτηση νέων στρατηγικών εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε κεντρικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας προκειμένου να ικανοποιηθεί η ανάγκη υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων με γνώμονα τη συλλογική ευθύνη και αυτόνομη δράση εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών και οργάνων της τοπικής κοινωνίας (Σούλη, 2007).

Είναι εμφανής η ανάγκη ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, ενώ θεωρείται σημαντική και η ενδυνάμωση του συλλογικού πνεύματος μέσω των πρακτικών σχεδιασμού και υλοποίησης άσκησης πολιτικής από την σχολική μονάδα. Οι μηχανισμοί αυτοί μπορούν να σχεδιαστούν όχι μόνο από την κεντρική διοίκηση, αλλά και από τις τοπικές αρχές αποδεικνύοντας τη δυνατότητα συμμετοχής των τοπικών κοινωνιών και των τοπικών φορέων στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν (Κατσαρός, 2008: 92-93).

Εμφανής είναι η ανάγκη συστηματικής και σωστά σχεδιασμένης διαβούλευσης, που διευκολύνει την επιτυχή διαχείριση και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της διαπραγμάτευσης, η οποία λειτουργεί με διαφορετικές μορφές, ενισχύει τη συμμετοχικότητα συλλογικών κοινωνικών οργάνων, αξιολογεί τη συνεργασία με στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων και την αποτροπή δυνητικών κινδύνων στον χώρο της εκπαίδευσης (Blackledge & Hunt, 2000). Με βάση αυτά τα δεδομένα γίνεται κατανοητή η ανάγκη μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα παρέχει τη δυνατότητα σε όλους όσους εντάσσονται στον εκπαιδευτικό και σχολικό χώρο να συμμετέχουν ενεργά στα κέντρα λήψης αποφάσεων σχετικά με την σχολική λειτουργία.

Ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας των εκπαιδευτικών συστημάτων διαφαίνεται, επίσης, από την ενίσχυση του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης και την παροχή κινήτρων στις τοπικές αρχές και σε τοπικούς φορείς. Για τον λόγο αυτό προωθείται στα ευρωπαϊκά κράτη:

- η ενίσχυση του αποκεντρωμένου χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων
- η λειτουργία γνωμοδοτικών επιτροπών και συμβουλίων κοινωνικής συμμετοχής στον χώρο της εκπαίδευσης.

Γίνεται προσπάθεια, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για τη δημιουργία μιας κουλτούρας δραστηριοποίησης των πολιτών, των τοπικών αρχών και των τοπικών κοινωνιών με στόχο να συμμετέχουν στον σχεδιασμό και την οργάνωση της σχολικής λειτουργίας (Drucker, 1996: 177-178).

Η διαμόρφωση μιας σωστά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής καθοδηγείται από την τάση ενίσχυσης της συλλογικότητας και του κλίματος συνεργασίας εκπαιδευτικών, γονιών, μαθητών και θεσμικών τοπικών παραγόντων για την αποτελεσματική λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων. Η παρέμβασή τους έχει συμβουλευτικό και ενίοτε εκτελεστικό - ρυθμιστικό χαρακτήρα, όταν το επιτρέπει το θεσμικό πλαίσιο και αξιοποιείται ως μέσο διευκόλυνσης του έργου της εκάστοτε σχολικής ηγεσίας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο

Ο ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΜΕΝΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της σχέσης εκπαίδευσης - κοινωνίας

Η σύγχρονη ευρωπαϊκή κοινωνία θέτει ως βασικό στόχο ένα εκπαιδευτικό σύστημα που είναι σε θέση να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των πολιτών. Για τον λόγο αυτό θεωρείται σημαντική η εφαρμογή ευέλικτων εκπαιδευτικών συστημάτων που θα απομακρυνθούν από τον παραδοσιακό, συγκεντρωτικό τρόπο λειτουργίας και θα αναδείξουν τον αποκεντρωμένο και κοινωνικό χαρακτήρα της σύγχρονης εκπαίδευσης (Δημακόπουλος, 2008).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται σε συγκεντρωτικό³ (αποσυγκεντρωμένο) και αποκεντρωμένο⁴. Διάκριση που βασίζεται κυρίως στον βαθμό συγκέντρωσης των αποφασιστικών αρμοδιοτήτων και της εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχίας ή στον βαθμό

³ Ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να χαρακτηριστεί: (α) συμπυκνωμένο με αυστηρή ιεραρχία και (β) αποσυμπυκνωμένο ή αποσυγκεντρωμένο με την έννοια της μεταφοράς της εξουσίας και τη λήψη αποφάσεων από τοπικά ή περιφερειακά όργανα, που παραμένουν στην καθοδήγηση των κεντρικών διοικήσεων (Μπέσιλα-Βήκα, 2001: 3) χωρίς την εκχώρηση άσκησης αποφασιστικών αρμοδιοτήτων (Χατζηδημητρίου, 2009: 33). Υπάρχει βέβαια και η εκδοχή να παραχωρούνται αποφασιστικές αρμοδιότητες, αλλά σε αυτήν την περίπτωση το κράτος ασκεί την εποπτεία. Γι' αυτό η αποσυγκέντρωση, σύμφωνα με τον Ανδρέου, μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 1998: 75· Παπακωνσταντίνου, 2012: 33).

⁴ Ο όρος αποκέντρωση αναφέρεται στη μεταφορά και απόδοση της εξουσίας λήψης απόφασης στις περιφερειακές, τοπικές αρχές και τις σχολικές μονάδες, με μεταβίβαση της βαρύτητας από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς. Διαμορφώνεται έτσι μια ισχυρή συνεργασία του κράτους με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, όπου οι εκπαιδευτικοί αποκτούν επικουρικό ρόλο. Αυτή η μεταβίβαση έγινε σταδιακά μέσα από μια πορεία προς την αποκέντρωση την οποία καθόρισαν, σε διαφορετικό βαθμό, παράγοντες όπως η επικράτηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών, η ανάγκη εκδημοκρατισμού του συστήματος, ο επαναπροσανατολισμός των εκπαιδευτικών πολιτικών σε διεθνές επίπεδο, οι αλλαγές στην κοινωνία, το επίπεδο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2012: 36-37· Dutercq, 2000: 142-143).

διασποράς στα περιφερειακά όργανα του κράτους αντίστοιχα. Κριτήριο που ανάγεται περισσότερο στο λειτουργικό επίπεδο. Η διάκριση μεταξύ συγκεντρωτικού και αποκεντρωμένου συστήματος βασίζεται στον εθνικό και τοπικό χαρακτήρα των αρμοδιοτήτων, καθώς και στον βαθμό εξάρτησης των τοπικών αρχών από την κεντρική διοίκηση, κριτήρια που ανάγονται περισσότερο σε πολιτικό επίπεδο. Τα κριτήρια αυτά δίνουν έμφαση στις έννοιες της εγγύτητας, της αντιπροσωπευτικότητας των οργανωτικών δομών και της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ικανοποιώντας το κοινωνικό συμφέρον. Εξάλλου, οι τρόποι μεταβίβασης εξουσίας και ευθύνης (αρμοδιοτήτων) αντανακλούν το ιδεολογικό πλαίσιο της εξουσίας και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού συγκειμένου. Προκύπτει, λοιπόν, διάκριση μεταξύ διοικητικής και πολιτικής αποκέντρωσης. Η πρώτη αναφέρεται σε σημαντικές αποφάσεις στη χάραξη πολιτικής από κεντρικά όργανα, ενώ τα περιφερειακά όργανα αναλαμβάνουν την υλοποίηση. Στη δεύτερη περίπτωση ο σχεδιασμός και η εκτέλεση των πολιτικών γίνεται από περιφερειακά όργανα του κράτους (Κατσαρός, 2008α: 89).

Τα φαινόμενα αυταρχισμού και η έλλειψη ευελιξίας οδήγησαν στην άσκηση κοινωνικής πίεσης για διαφάνεια που έθεσε σε αμφισβήτηση τις συγκεντρωτικές μορφές εξουσίας. Απάντηση σε όλα αυτά αποτέλεσε η αποκέντρωση, η οποία προσέλαβε θετικό πρόσημο. Αρχικά ταυτίστηκε με το αίτημα για αύξηση των αρμοδιοτήτων των περιφερειακών αρχών που υπάγονταν στην κεντρική εξουσία. Σταδιακά, όμως, με τη διεύρυνση της σημασίας του όρου κατέστη μια πολιτική έννοια, που σχετίζεται με το σύγχρονο αίτημα των δημοκρατικών κοινωνιών για απόδοση στις τοπικές κοινωνίες των αναγκαίων ελευθεριών στη λήψη αποφάσεων και την αυτόνομη ανάπτυξη. Κατέστη πολιτικό πρόβλημα, που σχετίζεται με τη δημοκρατική οργάνωση, την αντιπροσώπευση και συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στα κοινά και τη διοίκηση του κράτους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 46-47) και έφτασε, σε πολλές περιπτώσεις, να επικαλύπτει τις έννοιες της αποσυγκέντρωσης και της αυτοδιοίκησης.

Σε επίπεδο πρακτικής διάστασης, κανένα από τα παραπάνω συστήματα δεν μπορεί να εφαρμοστεί κατ' απολυτότητα, αφού δευτερευόντως εμφανίζονται στοιχεία και του άλλου. Με την έννοια αυτή γίνεται κατανοητή και η δυναμική θεώρηση της αποκέντρωσης όχι ως παγιωμένου συστήματος διοίκησης, αλλά ως διακριτής διαδικασίας που εξυπηρετεί την τάση μεταβίβασης της εξουσίας από το κέντρο στην περιφέρεια (Χατζηδημητρίου, 2009: 33-34· Chevallier, 1993: 397).

Θεωρείται σημαντική η αναβάθμιση του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, η αναθεώρηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και των συλλογικών κοινωνικών

οργάνων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας αναδεικνύοντας τις αρχές του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, της συμμετοχικής διοίκησης, της κοινωνικής συνοχής, της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και της στροφής του ενδιαφέροντος προς τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Curren, 2007: 163).

1.1.1. Εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης

Η έννοια του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές κοινωνίες συνδέεται με την κυρίαρχη δημοκρατική ιδεολογία, την εξάλειψη κοινωνικών ανισοτήτων και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση οι οποίες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη των πολιτών σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις, αλλά και τη συμμετοχή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων (Hecht, 2010).

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο κοινωνικού εκδημοκρατισμού βάσει του οποίου οι οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές elites είναι ανοικτές και μετέχουν σε αυτές άτομα από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και κοινωνικά στρώματα με βάση την ατομική τους αξία (Δαμανάκη κ.ά., 2006).

Οι βασικές διαστάσεις του εκδημοκρατισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, λειτουργούν ως αντιστάθμισμα στα κοινωνικά ελλείμματα που βιώνουν οι πολίτες και αφορούν:

- τον εύρυθμο τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας
- την παροχή κινήτρων
- τις εκπαιδευτικές προσπάθειες για να εναρμονιστούν οι αντίθετοι αξιολογικοί προσανατολισμοί των κατώτερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων (ibid).

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης συγκροτεί δράσεις που επιδιώκουν:

- την ενίσχυση των κοινωνικά αδύναμων και των διαφορετικοτήτων, με τα απαραίτητα εφόδια, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και
- τον εκσυγχρονισμό της διάρθρωσης της εσωτερικής δομής των εκπαιδευτικών συστημάτων με την ενσωμάτωση συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2005).

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης αφορά στην ουσία τον εκδημοκρατισμό της ίδιας της κοινωνίας και αποτελεί προϋπόθεση για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Θεωρείται πολύπλοκη η αποσαφήνιση αυτής της έννοιας εξαιτίας των παραμέτρων που λαμβάνει διότι άπτεται του συνόλου των διαστάσεων της κοινωνικής ζωής και αφορά την

ισότιμη παροχή δημοκρατικής νόησης σε όλους τους πολίτες (Mitchel, 2011: 275-293; Κωττούλα, 2000). Το σχολείο που διέπεται από τις αρχές του εκδημοκρατισμού είναι απαραίτητο να επενεργεί:

- στη δημιουργία δημοκρατικών διαδικασιών και δομών στις σχολικές μονάδες
- στον σχεδιασμό και την υιοθέτηση ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος
- στην αποδοχή των λειτουργιών που ασκεί η σχολική μονάδα
- στην ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στην σχολική λειτουργία μέσω συλλογικών οργάνων και
- στην αξιοποίηση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών (Beane & Apple, 2003; Dahl, 2001).

Η λειτουργία ενός δημοκρατικού σχολείου απαιτεί ένα μοντέλο κοινωνικοοικονομικής οργάνωσης που θα έχει ως στόχο να δημιουργήσει εκείνο τον τύπο πολίτη που από αντικείμενο της κοινωνικής και οικονομικής ζωής μετατρέπεται σε υποκείμενο που δρα αυτοβούλως (Μπουζάκης, 1986: 74). Αυτός ο τύπος σχολείου θα στηρίζεται στις βασικές αρχές:

- της αυτονομίας
- της άμεσης δημοκρατίας
- της διασφάλισης ενός βαθμού αυτορρύθμισης της σχολικής κοινωνίας και
- της αυτοδιαχείρισης (Offe & Preuss, 1991: 170-171).

Ο εκδημοκρατισμός του σύγχρονου σχολείου στοχεύει στην ενίσχυση του διαλόγου στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας και σε συνάρτηση με την τοπική κοινωνία. Βασική προϋπόθεση επίτευξης του εκδημοκρατισμού της σχολικής μονάδας είναι ο βαθμός συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων για τα θέματα λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή στην ανάπτυξη διαλόγου εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών με την τοπική αυτοδιοίκηση και την τοπική κοινωνία αναζητώντας από κοινού λύσεις για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Μαρινάκης, 2009: 118-137). Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η ενίσχυση του βαθμού αυτοδιοίκησης των σχολικών μονάδων που αποτελεί βασικό οργανωτικό και λειτουργικό στοιχείο εκδημοκρατισμού.

Ο εκδημοκρατισμός στον χώρο της σχολικής τάξης διαφαίνεται από τη διαλεκτική προσέγγιση της οργάνωσης και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον σχεδιασμό των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και στον τρόπο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οργανώνει την τάξη του και ασκεί το έργο του με τεχνικές προώθησης του εκδημοκρατισμού επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον:

- στην ενίσχυση διαλόγου, υποβολή ερωτήσεων και σε συζητήσεις για την αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων
- στην προώθηση διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης
- στη διδασκαλία καινοτόμων μαθημάτων
- στην εφαρμογή συνεργατικής μάθησης μέσω εμπειρικών - βιωματικών και διερευνητικών - ανακαλυπτικών προσεγγίσεων
- στην ανάπτυξη του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων (Ελευθεράκης, 2009: 48-100· Ματσαγούρας, 2003).

Παρόλα αυτά δεν έχει ακόμη πλήρως ενσωματωθεί η έννοια του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενίσχυση του διαλόγου που συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό των σχολικών μονάδων μπορεί να υλοποιηθεί με:

- την υιοθέτηση αρχών ορθού διαλόγου
- την εξάσκηση των μαθητών στη διαδικασία προσεκτικής και ενεργητικής ακρόασης
- την παροχή ίσων ευκαιριών για διάλογο
- την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης
- την τόνωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης όλων των μαθητών
- την σχολική ενσωμάτωση (Ελευθεράκης, 2011).

Κατανοώντας, λοιπόν, τον ρόλο του εκδημοκρατισμού υποστηρίζεται ότι ο εποικοδομητικός διάλογος μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες για μια δημιουργική, αποκεντρωμένη, δημοκρατική στρατηγική που θα βοηθήσει εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς να ασκήσουν αυτόνομη κριτική, να αποκτήσουν δημοκρατικές εμπειρίες και δημιουργική σκέψη (Curren, 2007: 163).

Ο εκδημοκρατισμός αν και αποτελεί προτεραιότητα της σύγχρονης κοινωνίας εξακολουθεί να μην υιοθετείται πλήρως λόγω ανασταλτικών παραγόντων που τον επηρεάζουν, όπως ο συγκεντρωτικός και ο μη ενιαίος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος (Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1999: 125-154).

1.1.1. α. Θεωρήσεις για τον ρόλο των κοινωνικών ανισοτήτων στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης

Βασική παράμετρος για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης καθίσταται η εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων που σημειώνουν μακρά πορεία στο πέρασμα των αιώνων και έχουν καταστεί αντικείμενο μελέτης.

Βαθιές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές κρίσεις που εκδηλώθηκαν στον ευρωπαϊκό χώρο τον 15^ο αιώνα ανέδειξαν τη Θρησκευτική Μεταρρύθμιση που έθεσε υπό

αμφισβήτηση τον ρόλο της επίσημης θρησκείας ως απόλυτου ρυθμιστή των πολιτικών και κοινωνικών θεμάτων. Η μετάβαση από τη φεουδαρχία στον πρώιμο καπιταλισμό σηματοδοτεί την έναρξη κοινωνικών διεκδικήσεων και συγκρούσεων που φέρνουν στο προσκήνιο την αστική τάξη. Οι ανερχόμενες αστικές δυνάμεις απομυθοποιούν τις μεταφυσικές αντιλήψεις, αποδέχονται τους νόμους των φυσικών φαινομένων και αξιοποιούν τα πορίσματα των φυσικών επιστημών με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της τεχνικής και της τεχνολογίας (Μελισσόβα, 2014: 48 στο Δασκαλάκης, 2014).

Οι ανισότητες λόγω κοινωνικής καταγωγής αντικαθίστανται από την ισονομία, δηλαδή την ισότητα των πολιτών έναντι των νόμων. Αυτή η αλλαγή σηματοδότησε την μετατόπιση από την ιδεολογία του κληρονομικού χαρίσματος στην ιδεολογία του ατομικού χαρίσματος, την ευφυΐα και την ατομική προσπάθεια. Συνεπώς η νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας περνά στην εκπαίδευση με εκδοχές και διαστάσεις που διαφοροποιούνται (Δασκαλάκης, 2014: 15). Το σχολείο προβάλλεται ως ένας ουδέτερος μηχανισμός που προσφέρει σε όλους τους μαθητές τα ίδια εφόδια, έτσι η εκπαιδευτική ισότητα φαίνεται να παρακάμπτει την κοινωνική ανισότητα και προσφέρει ίδιες ευκαιρίες στο σύνολο των μαθητών ανεξάρτητα από το φορτίο της κοινωνικής τους καταγωγής. Η εκπαίδευση εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά και μετατρέπει τα κοινωνικά προνόμια σε ατομικά χαρίσματα. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο καθίσταται συμπλήρωμα μιας αξιοκρατικής ιδεολογίας (ibid: 16-17, 42). Στην ουσία αυτή η θέση είναι μια αυταπάτη, αφού δεν συντελεί στη δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης, διότι η εκπαιδευτική ανισότητα έχει κοινωνικά αίτια και κοινωνική λειτουργία, γι' αυτό τον λόγο οι κοινωνικές ανισότητες εδραιώνονται και οξύνονται. Η εκπαίδευση επιτελεί πλήθος λειτουργιών που εξυπηρετούν και στηρίζουν την κοινωνική οργάνωση και νομιμοποιεί, εν πολλοίς, την κοινωνική ανισότητα υπό την έννοια ότι αποτελεί ένα φίλτρο μέσα από το οποίο μετατρέπονται οι κοινωνικές ανισότητες σε ατομικές διαφορές (Queiroz, 2000).

Η σχέση του σχολείου με την κοινωνία προσεγγίζεται με ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις. Η λειτουργιστική σχολή με βασικό εκπρόσωπο τον Parsons τονίζει ότι η κοινωνική συνοχή, είναι επιδίωξη κάθε κοινωνικού συστήματος που διατηρείται με την αποδοχή ενός συνόλου αξιών και ηθικών αρχών εκ μέρους των κοινωνικών μελών. Στην περίπτωση που διαρραγεί η κοινωνική συνοχή εμφανίζονται κοινωνικές ανισότητες που αναδύουν στο προσκήνιο και τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Δασκαλάκης, 2014: 18-19· Φραγκουδάκη, 1985: 155-156· Πυργιωτάκης, 2000: 72-73).

Τη δεκαετία του 1960 η ριζοσπαστική σχολή με τη θεωρία του «μορφωτικού κεφαλαίου» και τη μαρξιστική θεώρηση τόνισε τη στενή σχέση ανάμεσα στο πεδίο της

εργασίας και της εκπαίδευσης, όπου η ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης αφήνει το αποτύπωμά της στη δομή και τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού η ανισότητα της επίδοσης οφείλεται στην κοινωνικοποίηση των ατόμων από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Bourdieu & Passeron, 1996).

Ο δομολειτουργισμός θεωρεί ότι η κοινωνία αποτελείται από ένα σύνολο συνεκτικών δομικών στοιχείων τα οποία αλληλοεξαρτώνται λειτουργικά. Η εκπαίδευση είναι η διαδικασία προσαρμογής του ατόμου σε ένα κοινωνικό σχηματισμό που υλοποιείται στα πλαίσια συγκεκριμένων κοινωνικών θεσμών (οικογένεια, εργασία). Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερος σημαντικός για τους δομολειτουργιστές, αφού οι εκπαιδευτικοί θεσμοί συνδέονται με το πολιτιστικό σύστημα της κοινωνίας και την οικονομική της δομή (Γκίβαλος, 2005). Τα ευρύτερα κοινωνικά και διοικητικά πλαίσια που σχετίζονται με την οικονομική δομή ασκούν ευθεία επιρροή στην αναπαραγωγή της γνώσης και στην εξέλιξή της. Ο ρόλος της εκπαίδευσης έγκειται αφενός στη μετάδοση των αναγκαίων γνώσεων και αφετέρου στη διαμόρφωση στάσεων, πεποιθήσεων και αντιλήψεων που διατηρούν και αναπαράγουν τις κοινωνικές λειτουργίες και δομές και ταυτόχρονα εξασφαλίζουν τη διατήρηση της κοινωνικής σταθερότητας (Μελισόβα, 2014: 51-53 στο Δασκαλάκης, 2014).

Στον αντίποδα αυτών των θέσεων βρίσκονται οι δομικές - συγκρουσιακές προσεγγίσεις που τονίζουν ότι δεν υφίσταται αρμονική συνεργασία και λειτουργία των δομικών στοιχείων της κοινωνίας. Αντίθετα διαφορετικές κοινωνικές ομάδες με αντικρουόμενα συμφέροντα αποσταθεροποιούν την κοινωνία με παροδική σύγκρουση που καταλήγει σε μια νέα μορφή σταθεροποίησης και έτσι επιτυγχάνεται πρόοδος. Αυτή η θεώρηση τονίζει τη σπουδαιότητα του θεσμού της εκπαίδευσης που θα πρέπει να παρέχεται οργανωμένα από το κράτος για να έχει το άτομο αξιόλογη μόρφωση χωρίς να αποδέχεται την εκμετάλλευση και την καταπίεση (ibid: 64-66).

1.1.1. β. Το ιδεολόγημα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών

Οι επάλληλες φάσεις μετάβασης από τον φιλελευθερισμό του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα μέχρι και το κράτος πρόνοιας του 20^{ου} αιώνα (Γιαννακόπουλος, 2006: 91-116), οδήγησαν σε μια σειρά από αλλαγές, σε θεσμικό επίπεδο, ως απόρροια των επιστημονικών, οικονομικών και κοινωνικών διαφοροποιήσεων και σηματοδοτούν μέχρι τις μέρες μας μια νέα περίοδο ιδεολογικοπολιτικής, φιλοσοφικής και κοινωνιολογικής προσέγγισης για τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα (Τσάτσος, 1994: 28).

Η έννοια της συμμετοχής στην εκπαίδευση ήδη από την εποχή των δημόσιων ελευθεριών (Γαλλία, 18^{ος} αιώνας), εντάχθηκε στις λεγόμενες πνευματικές ελευθερίες που αποτέλεσαν τον πυρήνα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Rivero, 1978: 313-316). Με το πέρασμα δύο και πλέον αιώνων συντελέστηκαν ρηζικέλευθες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις, για να καταστεί στα μέσα του 20^{ού} αιώνα, με ειδική αναφορά, διακηρυγμένο δικαίωμα για κάθε άνθρωπο με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ, το 1948⁵ (Schmuck, 1996: 337).

Το δεύτερο μισό του 20^{ού} αιώνα ανέδειξε το δικαίωμα στη γνώση, καθώς και την πλήρωση μιας σειράς προϋποθέσεων από την πλευρά του κοινωνικού κράτους⁶. Η

⁵ «Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική της βαθμίδα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική» (Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ [1948], άρθ. 26).

⁶ Ιστορικά, οι βάσεις του κράτους πρόνοιας τέθηκαν όταν το κράτος άρχισε να θεσπίζει ρυθμίσεις σε θέματα κυρίως εργασιακά (όπως η εργασία των γυναικών, το ωράριο εργασίας κ.λπ.) κατά τη Βιομηχανική Επανάσταση σε διάφορες χώρες, στις αρχές του 19ου αιώνα. Μέχρι τότε η κοινωνική μέριμνα δεν αποτελούσε αντικείμενο συντονισμένης πολιτικής πρωτοβουλίας, αλλά προερχόταν από ιδιώτες ή μη κρατικούς φορείς με τη μορφή της φιλανθρωπίας και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Βέβαια, τα πρώτα ίχνη του κράτους πρόνοιας τίθενται στην κλασική Ελλάδα, στις μεταρρυθμίσεις του Λυκούργου στην Σπάρτη και του Σόλωνα στην Αθήνα και αφορούσαν θέματα σχετικά με τη σίτιση, στέγαση και την αναδιανεμητική φορολογία. Επιπρόσθετα, καταγράφονται σαφείς αναφορές στις διακηρύξεις της Γαλλικής Επανάστασης για καθιέρωση ενός κράτους πρόνοιας και μιας καθολικής, εκκοσμικευμένης, δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Όμως, τα ουσιαστικά θεμέλια του κράτους πρόνοιας τίθενται με τη θεσμοθέτηση του συστήματος κοινωνικής ασφάλισης που απαιτεί συντονισμένα τη μετατροπή των μαζών σε εργάτες λόγω του τρόπου παραγωγής και της συσσώρευσης κεφαλαίου. Βέβαια, οι φιλελεύθερες, κοινοβουλευτικές δημοκρατίες του 19ου αιώνα, καθυστέρησαν να αντιμετωπίσουν τα κοινωνικά προβλήματα που συσσώρευσε η Βιομηχανική Επανάσταση και αυτό γιατί η φιλελεύθερη ιδεολογία που πρέσβευε στο δικαίωμα της ατομικής ελευθερίας και της ελάχιστης κρατικής παρεμβατικότητας, δεν ήταν συμβατή με την “εισβολή” του κράτους στην ιδιωτική ζωή. Κάθε παρέμβαση του κράτους για την παροχή βοήθειας σε κοινωνικές ομάδες ή άτομα, ερχόταν σε αντίθεση με το πνεύμα της ελευθερίας και της ισότητας.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο παρατηρείται επιτάχυνση του ρυθμού αύξησης των κοινωνικών δαπανών επί του συνόλου της δημόσιας δαπάνης, ενώ διευρύνεται ο αριθμός των δικαιούχων κοινωνικών παροχών περιλαμβάνοντας και ομάδες υψηλότερου εισοδήματος. Παράλληλα, η κρατική δραστηριότητα επεκτείνεται σε νέους τομείς πέρα από την κοινωνική ασφάλιση (λ.χ. εκπαίδευση, υγεία και κοινωνικές υπηρεσίες), ενώ στόχο πλέον αποτελεί ο συντονισμός της οικονομικής πολιτικής με την κοινωνική πολιτική. Με την επέκταση του κράτους πρόνοιας σε τομείς όπως η εκπαίδευση, το κράτος αναγνωρίζει το δικαίωμα των πολιτών για πρόσβαση στη συστηματική εκπαίδευση, αλλά και το οικονομικό βάρος που επωμίζονταν οι οικογένειες για την εκπαίδευση των παιδιών τους και αναλαμβάνει την ευθύνη για την ανακατανομή όχι μόνο των οικονομικών, αλλά και των κοινωνικών και πολιτιστικών πόρων της κοινωνίας με αποδέκτες το σύνολο

εκπαίδευση καθίσταται θεμελιώδες κοινωνικό δικαίωμα και δημόσιο αγαθό, συνυφασμένο με την «*εκ συμμετοχής ιδιότητα του πολίτη*» (Marshall & Bomomore, 1995). Η ιδεολογικοπολιτική αρχή των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών που επικρατεί ως γενικότερο κοινωνικό αίτημα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, επιδρά, κατεξοχήν, στη λειτουργία του ευρωπαϊκού σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δέχεται επιρροές από τις πολιτικές κοινωνικού μετασχηματισμού της Ε.Ο.Κ. και μετέπειτα της Ε.Ε. με στόχο να καταστεί αποδοτικό και αποτελεσματικό (Πασιάς, 2000).

Οι πολιτικές στον χώρο της σχολικής λειτουργίας μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κινούνται μεταξύ σοσιαλδημοκρατικής κατεύθυνσης και νεοφιλελευθερισμού. Μέχρι και τη δεκαετία του 1960 η πολιτική διακυβέρνηση χαρακτηρίζεται από κρατισμό και συγκεντρωτισμό, γεγονός που τονώνει την παραγωγή και την αναδιανομή του πλούτου. Η δεκαετία του 1970 φέρνει στο προσκήνιο την οικονομική πετρελαϊκή κρίση που σηματοδοτεί τον περιορισμό των κεντρικά προσδιορισμένων οικονομικών πολιτικών και την επιτακτική ανάγκη για αλλαγή του διεθνούς οικονομικού συστήματος. Σε αυτή τη συγκυρία ως απάντηση προβάλλεται το ιδεολογικό περίβλημα του νεοφιλελευθερισμού που αντιπροτείνει την οικονομία της αγοράς και τον ελεύθερο ανταγωνισμό ενισχύοντας τη λογική του κέρδους και της ατομικής ευθύνης σε όλους τους θεσμικούς χώρους (Μακρυδημήτρης, 2003: 19).

Σε αυτό το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο αναδεικνύονται πολιτικές που στοχεύουν στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης με την επίκληση του όρου «*ισότητα ευκαιριών*», όπου το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σαν μηχανισμός διατήρησης της ανισότητας στον χώρο του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας (Παπακωνσταντίνου, 2012: 25).

Η πολιτική του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης ανέδειξε την ιδεολογική αρχή των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών αν και δεν ωφελήθηκαν υπό το καθεστώς της ισονομίας οι πολίτες όλων των κοινωνικών τάξεων, γιατί ενδυναμώθηκαν οι πρακτικές της επιλογής και του ελιτισμού με διαφορετικές αφετηρίες για τους πολίτες και με εμφανή την κοινωνική αδικία⁷ (Φασούλης, 2009: 129-152· Γρόλλιος, 1999).

των πολιτών. Η μορφή που προσέλαβε το κράτος πρόνοιας ήταν διαφορετική από χώρα σε χώρα, αφού κάθε χώρα ανέπτυξε υπηρεσίες με διαφορετικό βαθμό, σε διαφορετικές χρονικές συγκυρίες και με διαφορετικές προτεραιότητες (Κοντιάδης, 2008: 17-26).

⁷ Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η σχολική εξέταση «11-Plus» στη Μεγάλη Βρετανία, που επιβράβευε τους μαθητές που προέρχονταν από προνομιούχες κοινωνικοοικονομικές τάξεις με την αποδοχή τους από τα υψηλού κύρους Grammar Schools, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους μαθητές που οδηγούνταν στα

Η συνταγματική κατοχύρωση των κοινωνικών δικαιωμάτων απόδειξε ότι δεν έχουν μόνο θεωρητικό χαρακτήρα, αλλά και πρακτική διάσταση, αφού ισορροπούν τη φιλελεύθερη και την κοινωνική αντίληψη για τη λειτουργία του κράτους (Fucuyama, 2001: 7-20; Τσάτσος, 1994: 89). Τα κοινωνικά δικαιώματα, φύσει και θέσει, συμβάλλουν στην αναδιανεμητική λειτουργία του κράτους και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων που προκαλούν οι μηχανισμοί της ελεύθερης αγοράς κατά το πρότυπο του φιλελευθερισμού (Τσουκαλάς, 1991: 304).

Η σοσιαλιστική πολιτική θεωρία εκτιμά τη συμμετοχή στην σχολική λειτουργία ως κοινωνικό δικαίωμα, ως αξία και αγαθό, γιατί συμβάλλει στην προσωπική εξέλιξη του ατόμου που γίνεται χρήσιμο στην κοινωνία και στην οικονομία (Heywood, 2007: 278). Προωθεί την έννοια της κοινωνικής ισότητας που συντηρεί τη δικαιοσύνη. Προάγει τη συμμετοχή, τη συνεργασία, την κοινωνική συνοχή και ικανοποιεί την ανάγκη του ατόμου για αυτοπραγμάτωση (Φασούλης, 2007: 357-371).

Ο φιλελευθερισμός ενσωματώνει την έννοια της ισότητας στα φυσικά δικαιώματα των ανθρώπων που αποκτούν και απολαμβάνουν ηθική, νομική και πολιτική αξία. Σε αυτή τη θέση εδράζεται η έννοια της αξιοκρατίας, ο καθορισμός της θέσης του ατόμου στην κοινωνία σύμφωνα με τις ικανότητες, την ατομική αξία, την ελεύθερη επιλογή, την ευφυΐα και την προσπάθεια που καταβάλλει. Ο κλασικός φιλελευθερισμός υιοθετεί την εκδοχή της ισότητας των ευκαιριών, ώστε κάθε άτομο να έχει ευκαιρίες να αναπτύξει τις ικανότητες και τα χαρίσματά του. Για τον σύγχρονο φιλελευθερισμό οι ίσες ευκαιρίες προϋποθέτουν κοινωνική ισότητα και στη βάση αυτή υπερασπίζεται το σύστημα κοινωνικής πρόνοιας ως μηχανισμό πραγμάτωσης της ισότητας των ευκαιριών (Heywood, 2007: 86, 216-221, 569).

Αυτές οι θεωρήσεις υποχρεώνουν το κράτος δικαίου⁸ στις δυτικές κοινωνίες να λάβει μέριμνα σχετικά με την προστασία του κοινωνικού και ατομικού δικαιώματος για τη

χαμηλότερου κύρους Secondary Modern Schools. Τα Secondary Modern School ήταν τύπος σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτούργησε από το 1944 έως το τέλος της δεκαετίας του 1970. Αυτά τα σχολεία ήταν σχεδιασμένα για εκείνους τους μαθητές, που δεν βρίσκονταν μέσα στο 25% της καλύτερης βαθμολογίας της εξέτασης «11-Plus». Υπήρξαν γενικευμένες εκπαιδευτικές αντιδράσεις κατά τη δεκαετία του 1960 για να σταματήσουν αυτού του είδους οι κοινωνικές διακρίσεις στην εκπαίδευση (Ford, 2006: 4-16).

⁸ Το κοινωνικό κράτος έχει κυρίως ιδεολογικό παρά νομικό χαρακτήρα και αναφέρεται στην προστασία των ασθενέστερων στρωμάτων της κοινωνίας από την άσκηση της ελευθερίας των ισχυρότερων. Οι νόμοι του κοινωνικού κράτους οφείλουν να είναι κοινωνικά δίκαιοι, να μετριάζουν τις κοινωνικές ανισότητες και κατά την άσκηση των ατομικών ελευθεριών να εξασφαλίζουν την ισότητα. Το κράτος δικαίου και το κοινωνικό κράτος δεν αλληλοσυγκρούονται, αντίθετα αλληλοσυμπληρώνονται και σχηματίζουν ένα ισχυρό πλέγμα δράσης και προστασίας για τους πολίτες (Παντελής, 2005: 144-145· Ιωακείμογλου, 1986: 35-47).

συμμετοχή στην εκπαίδευση υπό τον μανδύα του γενικού συμφέροντος (Σκουρής, 1995: 25-28· Flora & Heidenheimer, 1990: 5-34). Η εναρμόνιση του κοινωνικού και ατομικού δικαιώματος στην εκπαίδευση προέκυψε από τα δημοκρατικά Συντάγματα, τα ιδεολογικά και πολιτικά δημιουργήματα του φιλελεύθερου αστικού κράτους του 18^{ου} αιώνα γι' αυτό θεωρείται σήμερα τόσο κοινωνικό όσο και ατομικό δικαίωμα, συνταγματικά κατοχυρωμένο (Βενιζέλος, 1991: 27).

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως προϋπόθεση πρωταρχικής σημασίας για την ανάπτυξη του ατόμου και ως μέσο για την άσκηση των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων του (Μπερδήμας, 1998: 123-152). Στις περιπτώσεις που το δικαίωμα αυτό αμφισβητείται δημιουργεί ανισότητες και κοινωνικό αποκλεισμό.

Το κοινωνικό δικαίωμα ένταξης και συμμετοχής στην εκπαίδευση δεν αμφισβητείται στα κράτη-μέλη της Ε.Ε. και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, αλλά ως προς την πραγμάτωσή του συναρτάται με την παραγωγική δυνατότητα της κοινωνίας και την αποδοτικότητα της οικονομίας. Στηρίζεται, λοιπόν, η εφαρμογή της πολιτικής παροχής ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην οικονομικά μετρήσιμη διάσταση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει:

- μείωση της δαπάνης πόρων
- βελτίωση της αποδοτικότητας και
- ενίσχυση των αποκεντρωμένων πολιτικών με επαναπροσδιορισμό και αναδιάρθρωση των λειτουργιών, των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων των οργάνων διοίκησης (Παπακωνσταντίνου, 2012: 26-27).

Τα κείμενα των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε.⁹, τα εθνικά νομοθετικά κείμενα και τα προγράμματα των πολιτικών κομμάτων στήριζαν πολιτικές ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών με στόχο την άμβλυνση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των πολιτών και κατά συνέπεια, την προσαρμογή τους στην οικονομία και την απασχόληση (Λευκή Βίβλος, 1996: 26-31). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, βασικός παράγοντας χάραξης της κοινοτικής πολιτικής, που ήδη από τη δεκαετία του 1980 έχει αποφασίσει να θέσει την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο επίκεντρο των προτεραιοτήτων της προωθώντας μια νέα κοινοτική δέσμευση για επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό (Commission of the European Community, 1989). Βέβαια σε περιόδους οικονομικής

⁹ σσ. Λευκή Βίβλος, Γενικός ενημερωτικός οδηγός, Πρόγραμμα Socrates, Πρόγραμμα Comenius, Δράση I, Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και τα Επιχειρησιακά Προγράμματα.

κρίσης, η εφαρμογή των συνταγματικών και κανονιστικών διατάξεων κοινωνικού περιεχομένου δυσχεραίνεται με αποτέλεσμα να χάνουν σταδιακά την εξελικτική τους δυναμική και να μετασχηματίζονται σε ρυθμίσεις ήπιου διαχειριστικού χαρακτήρα (Schulte, 1996: 163).

1.1.1. γ. Η επιρροή των ιδεολογικών διαστάσεων της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης

Η έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο πέρασμα των αιώνων συναντάται με τις εξής εκφάνσεις:

- ως αριστοτελική εκδοχή με τελικό σκοπό την απονομή του δικαίου (Αριστοτέλης: 24-29)
- ως θεμελιώδης αρχή συλλειτουργίας βάσει της φιλοσοφικής σκέψης του Διαφωτισμού και των αστικών επαναστάσεων του 18^{ου} αιώνα (Μάνεσης, 1980: 316-320)
- ως θεώρηση που αποδίδει υπεροχή στην ελευθερία έναντι της ισότητας που κυριαρχεί μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο
- ως συνθετική προσέγγιση των εννοιών της ισότητας και της ελευθερίας με σκοπό τη διασφάλιση των πολιτικών του κρατικού κοινωνικού παρεμβατισμού (Μπόμπιο, 1998: 34-35).

Με την επικράτηση του κράτους πρόνοιας, του κοινωνικού κράτους ιδιαίτερα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η έννοια της ισότητας και τα κοινωνικά δικαιώματα αποκτούν σημαίνουσα αξία με ιδεολογικοπολιτική διάσταση και προσδίδουν περιεχόμενο στο σύνολο των πολιτικών ιδεολογιών (Γεραπετρίτης, 2007: 19-20).

Η επιστημονική διερεύνηση της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ξεκινά τη δεκαετία του 1950 με κύριο στόχο τον κοινωνικό προσδιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και συνεχίζεται την επόμενη δεκαετία ως μελέτη των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των κοινωνικών ανισοτήτων που εμποδίζουν την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και την σχολική εξέλιξη. Τη δεκαετία του 1970, η συνέχιση των ερευνητικών προσπαθειών είχε αποτελέσματα που συμβάλλουν στην απομάκρυνση μεθοδολογικών αντιφάσεων, αποσαφηνίζουν την έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Ηλιού, 1992: 94) και αναδεικνύουν αλλαγές στον προσδιορισμό της έννοιας, της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την Unesco η οποία έκρινε πιο δόκιμο τον όρο «προσπάθεια εξομοίωσης» αντί «ισότητα των ευκαιριών» που αποκτά ουτοπική διάσταση (UNESCO, 2000).

Οι συνεχιζόμενες αναζητήσεις στις δεκαετίες του 1980 και 1990 αξιοποιούν τα πρότερα ερευνητικά αποτελέσματα, δίνουν νέα πολυδιάστατη έννοια στο ιδεολόγημα των

ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών θεωρώντας ότι αυτό προσδιορίζεται από τους επιδιωκόμενους στόχους της κοινωνικής ισότητας στη διάσταση των ίσων ευκαιριών και αποτελεσμάτων, των ευκαιριών πρόσβασης και συμμετοχής των κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ηλιού, 1992: 95-103).

1.1.2. Κοινωνική συμμετοχή στην εκπαίδευση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με την ανάδειξη της εκπαίδευσης σε στόχο στρατηγικής σημασίας για τη βελτίωση της ζωής των πολιτών έχει αντιληφθεί την ανάγκη συμμετοχής όλων των κοινωνικών φορέων στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα. Η ανάγκη ευρύτερης κοινωνικής συμμετοχής υπαγορεύεται από την επιθυμία των πολιτών να έχουν λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και από την αναγνώριση της εκπαίδευσης ως παράγοντα αποφασιστικής σημασίας για την επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας (Πανάρετος, 2000). Σε αυτό το πλαίσιο η Σύνοδος Υπουργών Παιδείας, το 1995, τόνισε την ανάγκη κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση.

Το 2002, το Συμβούλιο υπουργών Παιδείας θέτοντας προς υλοποίηση τους γενικούς στόχους του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας (Πασιάς, 2000), αποφασίζει το πρόγραμμα δράσης *Εκπαίδευση και Κατάρτιση* που προβλέπει την επίτευξη στρατηγικών στόχων που αφενός περιλαμβάνουν τη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της κινητικότητας αφετέρου την ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας, της έρευνας και της κοινωνίας. Απαιτείται και προωθείται μεγαλύτερη εξωστρέφεια και συνεργασία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων με ένα ευρύ φάσμα φορέων όπως επιχειρηματικού, ερευνητικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Τίθενται έτσι οι βάσεις για το άνοιγμα και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μονάδων με την κοινωνία. Αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η αναγκαιότητα ανάπτυξης και διατήρησης μιας συνεργατικής σχέσης με το κοινωνικό (εξωτερικό) περιβάλλον του σχολείου και ιδιαίτερα με την τοπική αυτοδιοίκηση, την τοπική κοινωνία και τους γονείς. Ειδικά, στην περίπτωση των γονιών, έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μιας σχέσης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Η διασύνδεση του σχολείου με άλλους φορείς της εκπαίδευσης, της τοπικής κοινωνίας και ομάδες γονιών συνεισφέρει στη διαμόρφωση τοπικών και περιφερειακών κοινωνικών δικτύων παιδείας και πολιτισμού, τα οποία ενδυναμώνουν τόσο το σχολείο όσο και τις τοπικές κοινωνίες.

Όταν οι γονείς κατανοούν τι επιδιώκει το σχολείο, ταυτίζονται με τους σκοπούς, επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τις σχολικές δραστηριότητες και ενισχύουν τις προσπάθειες του σχολείου και των παιδιών τους με ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Dean, 1995: 206-209; Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009). Ανάλογη σημασία έχουν οι σχέσεις με την τοπική κοινωνία και με επιστημονικούς, συνδικαλιστικούς, παραγωγικούς και άλλους φορείς. Η τοπική κοινωνία είναι σημαντική πηγή μάθησης, αλλά και πεδίο εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών για τη σύνδεση της σχολικής μάθησης με βιωματικές συνθήκες και καταστάσεις (Dean, 1995: 219).

Η αναγνώριση αυτής της πραγματικότητας οδήγησε στη δημιουργία θεσμών που συστηματοποιούν την εμπλοκή φορέων και οργάνων της τοπικής κοινωνίας και των γονιών στη λειτουργία του σχολείου. Πρόκειται για τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής τα οποία επιτρέπουν στην κοινωνία να εκφράσει θέσεις και απόψεις για ζητήματα Παιδείας και συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Κατσαρός, 2008).

Η δυνατότητα συμμετοχής των κοινωνικών οργάνων στη λειτουργία του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων διαφοροποιείται στις χώρες-μέλη της Ε.Ε. γεγονός που οφείλεται στο είδος της κρατικής οργάνωσης, της εκπαιδευτικής παράδοσης του κράτους-μέλους, αλλά και στον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας (Fassoulis, 2013).

Ο νέος τρόπος προσέγγισης των εκπαιδευτικών συστημάτων οδηγεί στην ανάγκη ενίσχυσης της κοινωνικής συμμετοχής προκειμένου οι αποφάσεις που λαμβάνονται να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής αποτρέποντας πιθανές δυσλειτουργίες και συγκρουσιακές καταστάσεις. Για τον λόγο αυτό προωθείται διαβούλευση και γνωμοδότηση των κοινωνικών φορέων σε εκπαιδευτικά θέματα που καθίστανται βασικές προϋποθέσεις για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Σταμέλος, 2002).

Με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται ο ανοικτός διάλογος, ο οποίος βασίζεται στην ανάγκη για αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων. Διευρύνεται η δυνατότητα ενίσχυσης του ρόλου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και υιοθέτησης των βασικών αρχών της αποκεντρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Καθίσταται εποικοδομητική η κοινωνική συμμετοχή και με τα συλλογικά κοινωνικά όργανα, όπως είναι η μαθητική κοινότητα, η τοπική αυτοδιοίκηση, οι Σύλλογοι Γονέων, παραγωγικοί και κοινωνικοί φορείς (Barroso, 2001: 68).

1.1.3. Ανοικτό σχολείο στην κοινωνία

Η δημιουργία ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία καθίσταται μια από τις σημαντικότερες προτεραιότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η ανάγκη για τη δημιουργία αυτού του σχολείου διαφαίνεται και αφορά την προσπάθεια απρόσκοπτης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης του σχολείου με την κοινωνία.

Ανοικτό σχολείο στην κοινωνία σημαίνει πως το σχολείο διακατέχεται από έναν προοδευτικό χαρακτήρα με ανθρωποκεντρική διάσταση με εφόδια (θεσμικά, οικονομικά, παιδαγωγικά) για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της γραφειοκρατίας και της ανεξέλεγκτης δυναμική της αγοράς, με ανάθεση σημαντικού μέρους της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας στις τοπικές δυνάμεις (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, παραγωγικοί φορείς κ.τ.λ.). Αυτό το γεγονός επιτρέπει στις κοινωνικές δυνάμεις που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι να έχουν συμμετοχή στην σχολική λειτουργία (Δαμανάκη κ.ά., 2006: 20-23).

Η ενθάρρυνση των κοινωνικών δυνάμεων προωθείται με θεσμική κάλυψη σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Κεντρικές πολιτικές επιλογές είναι η δημοκρατική κοινωνική συμμετοχή και η αποκέντρωση. Η δημοκρατική συμμετοχή διασφαλίζει την κοινωνική συναίνεση και η αποκέντρωση συνδέει το εκπαιδευτικό σύστημα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε τόπου.

1.1.3. α. Φορείς του ανοιχτού σχολείου

Το άνοιγμα του σχολείου στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας επιτυγχάνεται με την προσαρμογή του περιεχομένου σπουδών, τον προσανατολισμό σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τις τοπικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες, την παροχή πόρων και υποδομών στις ανάγκες του τοπικού πληθυσμού. Το σχολείο συνδέεται με τις τοπικές κοινωνίες και αποτελεί μέρος του συνολικού σχεδίου για την πρόοδό τους. Η σύνδεση του σχολείου με τις τοπικές κοινωνίες γίνεται με όρους διαφάνειας που εξασφαλίζουν οι αρχές της δημοκρατικής συμμετοχής και της κοινωνικής λογοδοσίας. Το σχολείο από κλειστή δομή που εξυπηρετεί μόνο τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, μεταβάλλεται σε τοπικό πολυδύναμο κέντρο γνώσης (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, χώρους πολιτισμού, αθλητικές υποδομές, χώρους αναψυχής, τοπικά βιβλιοπωλεία κ.λπ.) που αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών και ικανοποιεί τις ανάγκες της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας (προγράμματα επιμόρφωσης, ενημερωτικές διαλέξεις, αναψυχή, πολιτισμός, άθληση κ.ά.). Η σχολική μονάδα λειτουργεί ως πόλος έλξης που συσπειρώνει την τοπική κοινωνία και ικανοποιεί τις ανάγκες της. Το σχολείο

μπορεί να δράσει καταλυτικά στην επανασύνδεση του κατακερματισμένου κοινωνικού ιστού των σύγχρονων αστικών κοινωνιών. Προϋπόθεση αποτελεί η σύνδεση κάθε σχολικής μονάδας με ομάδες και κοινωνικά, πολιτιστικά δίκτυα που δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της αντίστοιχης τοπικής κοινωνίας (ομάδες πολιτών, ομάδες νέων, συμβούλια νεολαίας, περιβαλλοντικές ενώσεις, ενώσεις καταναλωτών, συμπράξεις φορέων κ.τ.λ.). Αυτά τα δίκτυα μπορούν να αποτελέσουν την σταθερή βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθούν πρωτοβουλίες πολιτισμού για το σύνολο του τοπικού πληθυσμού.

Οι εκπαιδευτικοί παύουν να είναι διεκπεραιωτές αποφάσεων. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός περνάει στα χέρια του Συλλόγου Διδασκόντων και θα πρέπει να υπάρξει διαβούλευση με ομοθυμία για να τεθούν οι στόχοι του σχεδιασμού αυτού, αλλά και να προγραμματιστούν οι φάσεις της υλοποίησής του σε κάθε σχολική μονάδα (Δαμανάκη κ.ά., 2006: 23-24).

Η τοπική αυτοδιοίκηση συνεισφέρει με πόρους και συμμετέχει σε αποφάσεις που αφορούν τις υποδομές, τα εποπτικά μέσα, τις παρεχόμενες εξωδιδασκτικές υπηρεσίες (γεύματα, μεταφορές κ.τ.λ.) με τη διάθεση ανθρώπινου δυναμικού από τους φορείς που διαθέτει (ibid: 25).

Η μαθητική κοινότητα και οι Σύλλογοι Γονέων επιδιώκεται να λαμβάνουν μέρος στις διαδικασίες κοινωνικής διαβούλευσης με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής συμμετοχής από συλλογικούς θεσμούς (ibid: 24-25).

Η αξιολόγηση του έργου της σχολικής λειτουργίας υπόκειται στη λογική της κοινωνικής λογοδοσίας και του κοινωνικού ελέγχου, καθώς αποτελεί μια από τις πιο βασικές συνιστώσες του, ανοικτού στην κοινωνία, σχολείου. Η κοινωνική λογοδοσία οδηγεί στην ανάδειξη θετικών όψεων και αδυναμιών, ιεραρχεί τις ανάγκες και τον σχεδιασμό στοχευμένου χαρακτήρα με παρεμβάσεις διαμορφώνοντας τους όρους σύνδεσης μιας σχέσης συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τον κοινωνικό περίγυρο. Συνεπώς, παρατηρείται συλλογική δέσμευση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας σε ένα μεγάλο εύρος θεμάτων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό, η λειτουργία του σχολείου καθίσταται πεδίο συνεργασίας μεταξύ Πολιτείας, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου (ibid: 26-27).

1.1.3. β. Χαρακτηριστικά του ανοιχτού στην κοινωνία σχολείου

Οι νέες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης μεταβάλλουν τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και απαιτούν:

- παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες (μακρο-επίπεδο) και παγκοσμιοποιημένες ταυτότητες (μικρο-επίπεδο)
- παραγωγή και ανάδειξη νέας γνώσης
- μεγιστοποίηση της αξίας της γνώσης
- υποχώρηση του ρόλου του σχολείου ως αποκλειστικού χώρου παροχής γνώσης
- πίεση για κοινωνική ανταποδοτικότητα του αγαθού της γνώσης (Δαμανάκη κ.ά., 2006: 20-23).

Η αποκεντρωμένη δομή δίνει τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των τοπικών κοινωνιών. Η δημοκρατική συμμετοχή δίνει τη δυνατότητα περιορισμού των κοινωνικών αντιθέσεων και προωθεί την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Η αποτελεσματική οργάνωση, η επιτυχής διαχείριση και η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων που θέλουν να είναι κοντά στην κοινωνία, θέτουν ως προαπαιτούμενες τις έννοιες της κοινωνικής συνοχής και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Τα συλλογικά κοινωνικά όργανα έχουν ενεργό συμμετοχή με τρόπο να αποτρέπονται συγκρούσεις και να διασφαλίζεται η κοινωνική δράση. Αξιοποιούνται οι νομοθετικές ρυθμίσεις που προωθούν την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τον δημοκρατικό προγραμματισμό (Weiler, 1983: 259-276).

Τα χαρακτηριστικά του ανοικτού σχολείου αφορούν τις δημοκρατικές ορίζουσες του σχολικού λόγου και της σχολικής δράσης, την κοινωνική συνοχή και την ενίσχυση του βαθμού αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με βασικές στοχεύσεις:

- την αξιόπιστη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος
- τον εκσυγχρονισμό των παιδαγωγικών προσεγγίσεων
- την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου
- τη δημοκρατική κοινωνική συμμετοχή
- την αποκέντρωση των αποφάσεων (σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο) που σχετίζονται με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και αφορούν διαδικασίες κοινωνικής διαβούλευσης και συμμετοχής
- την κοινωνική λογοδοσία σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο
- τη διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης και ελεύθερης πρόσβασης στη γνώση
- τον προσανατολισμό του σχολείου προς τις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών και
- τη μετατροπή του σχολείου σε εστία πολιτισμού και γνώσης χωρίς αποκλεισμούς (Δαμανάκη κ.ά., 2006: 20-34).

Το σύγχρονο σχολείο για να κατορθώσει να είναι ανοικτό προς την κοινωνία, κρίνεται απαραίτητη η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των κοινωνικών οργάνων τα οποία βάσει

του ρόλου που καλούνται να αναλάβουν, αλλά και της εμπειρίας που διαθέτουν συμμετέχουν στα κέντρα λήψης αποφάσεων (Σταμέλος, 2002). Ως κοινωνικά όργανα θεωρούνται:

- οι εκπαιδευτικοί
- οι μαθητικές κοινότητες
- τα συλλογικά όργανα γονέων και κηδεμόνων
- η τοπική αυτοδιοίκηση
- οι φορείς της τοπικής κοινωνίας (Δαμανάκη κ.ά., 2006: 23).

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής αποτελούν συστατικά στοιχεία του ανοικτού σχολείου. Η σημασία τους είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς διευκολύνουν την υιοθέτηση βασικών αρχών της κοινωνικής λογοδοσίας προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία και η λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2005).

Η σύνδεση εκπαίδευσης και κοινωνίας προωθείται μέσα από στοχευμένες δράσεις με αξιοποίηση νέων παιδαγωγικών και διοικητικών θεωριών, διαρκή διαβούλευση, ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών οργάνων (Δαμανάκη κ.ά., 2006: 20-23). Αναδεικνύονται οι προτεραιότητες που θέτουν οι σύγχρονες σχολικές μονάδες, αναλύονται και αξιολογούνται πιθανές δυσλειτουργίες δίνοντας έμφαση στον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Το σχολείο υπό αυτές τις προϋποθέσεις εγγυάται με όρους κοινωνικής ισοτιμίας και διαφάνειας τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων στην σχολική ζωή, αλλά και τη σύνδεση με την κοινωνία. Στηρίζεται στη δημοκρατική συμμετοχή, την αποκέντρωση και την κοινωνική λογοδοσία. Συναρτάται με πολιτικές για τη διαχείριση των τοπικών υποθέσεων, της ανάπτυξης με αειφορία και της συνολικής προοπτικής της χώρας.

Ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία δημιουργεί προϋποθέσεις για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες. Για να μπορέσει, όμως, να λειτουργήσει ένα σχολείο υπ' αυτήν την οπτική και να ικανοποιήσει τους στόχους του, απαιτείται να αντιμετωπιστούν ανασταλτικοί παράγοντες, όπως:

- η αδυναμία σχεδιασμού και υλοποίησης της κοινωνικής διαβούλευσης
- η επικράτηση τοπικιστικού πνεύματος και
- η ανάπτυξη αμυντικών μηχανισμών των εκπαιδευτικών έναντι στους άλλους κοινωνικούς εταίρους (Σταμέλος, 2002).

Το σχολείο στηρίζεται στη συλλογική και προσωπική ευθύνη όλων των κοινωνικών δυνάμεων που εμπλέκονται στη λειτουργία του. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς έχουν τον πρώτο λόγο. Η τοπική αυτοδιοίκηση, οι τοπικές παραγωγικές δυνάμεις και ευρύτερα η κοινωνία ενδιαφέρονται και μετέχουν γι' αυτό ακριβώς απαιτείται διαβούλευση, ανταλλαγή θέσεων και συναίνεση.

1.1.3. γ. Ανασταλτικοί παράγοντες για τη λειτουργία του ανοικτού σχολείου

Η υλοποίηση των αρχών του ανοικτού στην κοινωνία σχολείου θα προχωρήσει εφόσον ληφθούν υπόψη και οι πιθανοί ανασταλτικοί παράγοντες που μπορεί να είναι:

- Η έλλειψη θεσμικών οργάνων και κουλτούρας κοινωνικής συμμετοχής. Ο βαθμός κινητοποίησης της Κοινωνίας των Πολιτών (εθελοντισμός, συνδικαλιστικό κίνημα, καταναλωτικό κίνημα κ.τ.λ.) δεν είναι αναπτυγμένος. Συνεπώς ο δημόσιος βίος λειτουργεί με βάση κεντρικές ρυθμίσεις σε πεδία συνήθως ελάσσονος σημασίας (Δαμανάκη κ.ά., 2006: 45).
- Ο τοπικισμός, που λειτουργεί ως τροχοπέδη, γιατί το ανοικτό σχολείο εξαρτά μεγάλο μέρος της επιτυχίας του από τη λειτουργική σύνδεση με τις τοπικές κοινωνίες. Για να αποφευχθούν φαινόμενα κακής εφαρμογής αρμοδιοτήτων απαιτείται ένα κανονιστικό πλαίσιο που θα καθορίζει αυστηρά τα πεδία συναπόφασης και ταυτόχρονα θα δεσμεύει τα μέρη σε ένα κώδικα δεοντολογίας ως προς τις υποχρεώσεις και τους ρόλους που αναλαμβάνουν (ibid: 44-45).
- Η καχυποψία των εκπαιδευτικών και εν γένει της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τη συμμετοχή άλλων συλλογικών οργάνων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας θέτει υπό αμφισβήτηση την επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη του εκπαιδευτικού και καθιστά την τοπική κοινωνία ως εισβολέα σε ένα χώρο που παραδοσιακά ανήκει στους δασκάλους και τους καθηγητές (ibid: 46-47). Το έντονα κεντρικό-γραφειοκρατικό σύστημα έχει αποδυναμώσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έτσι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρμοδιότητα για αποφάσεις που σχετίζονται με την εργασία τους. Συνεπώς, το αποτέλεσμα αυτής της αποστέρησης αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων σε επαγγελματικό επίπεδο έχει οδηγήσει σε μια προϊούσα «αποεπαγγελματικοποίηση» των εκπαιδευτικών (Καλογιάννης, 2015: 92-96).

Σε επίπεδο γενικών αρχών, θα λέγαμε ότι απέναντι στους παραπάνω παράγοντες η επιτυχία του ανοικτού σχολείου μπορεί να διασφαλιστεί εάν:

- η διαδικασία κοινωνικής διαβούλευσης στηριχτεί στη σαφή οριοθέτηση της δικαιοδοσίας των συμμετεχόντων οργάνων

- η συνεργασία των κοινωνικών φορέων προχωρήσει συντεταγμένα, ώστε το σχολείο να διατηρεί την αυτοτέλειά του και να κρατά τις επιβεβλημένες αποστάσεις από τους λοιπούς κοινωνικούς εταίρους
- η ενημέρωση και επιμόρφωση όλων των ενδιαφερόμενων κοινωνικών εταίρων συντελεστεί σε προκαθορισμένο πλαίσιο
- η διαχείριση των οικονομικών πόρων ακολουθήσει το γενικότερο πλαίσιο αποκέντρωσης (Δαμανάκη κ.ά., 2006: 39-48).

1.2. Η διάχυση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική

Από τη δεκαετία του 1970 σημαντικά γεγονότα, μεταβάλλουν τη λειτουργία του παγκόσμιου συστήματος και επηρεάζουν τους όρους πολιτικής. Νέες μορφές διακυβέρνησης επεκτείνονται εκτός των ορίων των εθνικών κρατών και φέρνουν στο προσκήνιο την έννοια της παγκοσμιοποίησης που υποδηλώνει τη συνεχώς αυξανόμενη αλληλεξάρτηση όλων των χωρών του πλανήτη σε τρία επίπεδα, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό (Μπουζάκης, 2001: 1· Beck, 1996: 46· Φωτόπουλος, 2004: 17, 21· Ματθαίου, 2005: 302· Brenner, 1999: 435).

Σε οικονομικό επίπεδο, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης αφορά τη δυνατότητα του κεφαλαίου να μην περιορίζεται σε εθνικά σύνορα, αλλά να υιοθετεί ελαστικές μορφές εργασίας, τις οποίες προωθούν υπερεθνικοί οργανισμοί και Συνθήκες. Αν θα θέλαμε να το ερμηνεύσουμε στο πλαίσιο της Ε.Ε., η Συνθήκη του Μάαστριχτ και η Συνθήκη του Άμστερνταμ επιταχύνουν τον ρυθμό και το εύρος μεταβίβασης αρμοδιοτήτων σε υπερεθνικά όργανα και μεταβάλλουν την ισχύ της εθνικής κυριαρχίας κυρίως μέσω της κοινής συνταγματικής παράδοσης των ευρωπαϊκών κρατών, της αρχής της επικουρικότητας, της επίτευξης της νομισματικής ένωσης με τη δημιουργία της ΟΝΕ, του ενιαίου χώρου ευρωπαϊκής ασφάλειας. Σε αυτές τις συνθήκες το εθνικό κράτος δεν ελέγχει αποτελεσματικά τον εθνικό οικονομικό χώρο, αφού παραχωρεί τον πλήρη έλεγχο ενός σημαντικού εργαλείου που είναι η νομισματική πολιτική (Φωτόπουλος, 2004: 17· Σωτηρέλης, 2000: 80· Reich, 1991).

Σε πολιτικό επίπεδο, η παγκοσμιοποίηση επέφερε μείωση του ρυθμιστικού ρόλου που είχαν τα εθνικά κράτη και ενίσχυσε τους διακρατικούς θεσμούς στο πεδίο των οικονομικών

δραστηριοτήτων (Ε.Ε., NAFTA¹⁰, ASEAN¹¹, APEC¹²) με αποτέλεσμα να έχουν ισχυροποιηθεί διεθνείς υπερεθνικοί οργανισμοί (Scott, 2000: 10) που διεκδικούν ουσιαστική επιρροή σε διάφορους τομείς της πολιτικής (ΟΟΣΑ, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, ΟΗΕ, ΝΑΤΟ, G8, Παγκόσμια Τράπεζα, Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου). Διαμορφώνεται ένα παγκόσμιο σύστημα διακυβέρνησης με κύριο χαρακτηριστικό την αμφίδρομη συμπίεση των χωρών μέσω υπερεθνικών οργανισμών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ευρωπαϊκή Ένωση που συμμετέχει στον ΟΟΣΑ, την Παγκόσμια Τράπεζα, τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου και τη G8¹³ (Rosenau & Czempiel, 1992).

¹⁰ NAFTA: Συμφωνία ελεύθερου εμπορίου, που υπογράφηκε από τις Η.Π.Α., τον Καναδά και το Μεξικό. Συστήθηκε ως αντιστάθμισμα στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και έχει στόχο να αποτελέσει τη βάση μιας διευρυμένης οικονομικής συνεργασίας, που θα περιλαμβάνει όλο το βόρειο και δυτικό ημισφαίριο (<http://www.naftanow.org>).

¹¹ ASEAN: Ένωση χωρών της νοτιοανατολικής Ασίας που απέβλεπε στην προώθηση ζώνης ελεύθερου εμπορίου με συμβολή στη διατήρηση της οικονομικής ανεξαρτησίας των κρατών της Νοτιοανατολικής Ασίας. Συστήθηκε το 1967 από την Ινδονησία, τις Φιλιππίνες, τη Μαλαισία, τη Σιγκαπούρη, την Ταϊλάνδη και το Μπρουνέι, κατόπιν προσχώρησε και το Βιετνάμ (<http://asean.org>).

¹² APEC: οικονομική συνεργασία χωρών Ασίας και Ειρηνικού. Είναι ένα ανεπίσημο forum το οποίο συστάθηκε το 1989. Αρχικά συμμετείχαν 12 κράτη-μέλη, τα οποία στην πορεία έχουν φτάσει στα 18, μεταξύ των οποίων είναι η Η.Π.Α., η Κίνα, η Αυστραλία, ο Καναδάς και η Ιαπωνία (<https://www.apec.org/>). Στο σύνολό τους, αυτά τα κράτη αντιπροσωπεύουν το 40% του παγκόσμιου πληθυσμού και περισσότερο από το 50% του παγκόσμιου ΑΕΠ (Heywood, 2006: 211).

¹³ Η λεγόμενη Ομάδα των Οκτώ (Group 8 ή G8), είναι μια άτυπη ομάδα 8 χωρών (Γαλλία, Γερμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Η.Π.Α., Ιαπωνία, Καναδάς, Κίνα, Ρωσία) που θεωρητικά χαρακτηρίζονται ως οι περισσότερο βιομηχανικά ανεπτυγμένες του κόσμου και όχι κατ' ανάγκη οι πλουσιότερες. Συγκροτήθηκε αρχικά το [1975](#), δύο χρόνια ακριβώς μετά την πετρελαϊκή κρίση που δημιούργησε ο ΟPEC, ως αντίποινα του [αραβοϊσραηλινού πολέμου \(1973\)](#), κατόπιν πρόσκλησης του τότε Γάλλου Προέδρου [Βαλερί Ζισκάρ ντ' Εστέν](#), προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κρίση. Αρχικά προσκλήθηκαν άλλες πέντε χώρες όπου και συγκρότησαν την Ομάδα των Έξι (G6), στην οποία και συμμετείχαν η [Μεγάλη Βρετανία](#), η [Δυτική Γερμανία](#), η [Ιαπωνία](#), η [Ιταλία](#) και οι [Η.Π.Α.](#) Τον επόμενο χρόνο η Ομάδα διευρύνθηκε με την πρόσκληση και του [Καναδά](#), συγκροτώντας έτσι την Ομάδα των Επτά (G7). Το 1997, κατόπιν πρόσκλησης του τότε Προέδρου των Η.Π.Α. [Μπιλ Κλίντον](#), προσήλθε και η [Ρωσία](#) με συνέπεια τη συγκρότηση πλέον της Ομάδας των Οκτώ (G8). Η [Ρωσία](#) προστέθηκε στην Ομάδα μετά την αποδόμηση της [Σοβιετικής Ένωσης](#) και κυρίως λόγω της σημαντικής [γεωπολιτικής](#) της θέσης και του [φυσικού αερίου](#) που της παρέχει μεγάλα έσοδα.

Σε πολιτιστικό επίπεδο η παγκοσμιοποίηση κάνει την εμφάνισή της με την προσπάθεια διάδοσης κοινών καταναλωτικών και πολιτιστικών προτύπων και συμπεριφορών (Ματθαίου, 2005: 302). Το οικονομικό - ιδεολογικό παράδειγμα της εποχής επηρεάζει έντονα και το πολιτιστικό επίπεδο (Φλουρής & Πασιάς, 2000: 507· Τσουκαλάς, 1991: 56).

Η παγκοσμιοποίηση έρχεται να συρρικνώσει τη διοικητική κυριαρχία του εθνικού κράτους και να προσδιορίζει νέα κοινωνικά πλαίσια χωρίς να επιδιώκει μια σταθερή εθνική κοινότητα. Το κράτος παραιτείται από τον ρόλο του εγγυητή της κοινωνικής προστασίας και εξατομικεύει τη σχέση του με τους πολίτες. Σε αυτές τις νέες συνθήκες, η γνώση ενισχύει τον ρόλο του σχολείου ως παραγωγικής δύναμης, αλλά αποδυναμώνει την ιδεολογική επιρροή που ασκεί αφαιρώντας έτσι από την κρατική μηχανή ένα ουσιαστικό όπλο κοινωνικού ελέγχου και ιδεολογικής αναπαραγωγής (Carnoy & Kastells, 2001: 408-409).

Το εθνικό κράτος καταβάλλει προσπάθειες αναπροσαρμογής για να επανακτήσει τη νομιμοποίησή του και την αποδοχή των πολιτών αφενός ενισχύει την οικονομική ανάπτυξη, την εθνική απασχόληση και την εσωτερική κατανάλωση, αφετέρου υποστηρίζει την αποκέντρωση των πολιτικών ευθυνών μεγαλώνοντας την αυτονομία τόσο σε τοπικό όσο σε περιφερειακό επίπεδο με στόχο να υπάρξει ταύτιση των πολιτών με τους θεσμούς και αύξηση της συμμετοχής τους στην πολιτική διαδικασία. Τα εθνικά κράτη μεταβιβάζοντας την εξουσία αποδίδουν το μερίδιο ευθύνης που αναλογεί στους πολίτες μειώνοντας τη δυσαρέσκειά τους προς τις πολιτικές κυβερνήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η ενίσχυση των τοπικών και περιφερειακών κυβερνήσεων (Σκωτία, Καταλονία), καθώς και των ΜΚΟ που έχουν την υποστήριξη και τη χρηματοδότηση του κράτους, προσπάθεια που

Η Ομάδα των Οκτώ (G8) συνέρχεται κατ' έτος σε μία από τις χώρες-μέλη. Σε αυτές τις συνδιασκέψεις συμμετέχει εκπρόσωπος της [Ευρωπαϊκής Ένωσης](#), ενώ προσκαλούνται και διάφοροι παρατηρητές χωρών αναδυόμενων οικονομιών όπως είναι η [Κίνα](#), η [Ινδία](#), καθώς και χωρών του λεγόμενου Νότου όπως η [Βραζιλία](#) και η [Νότια Αφρική](#). Θέματα που κυριαρχούν στις συσκέψεις είναι κυρίως τα διεθνή οικονομικά και πολιτικά ζητήματα και εξελίξεις. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι συνήθως ομόφωνες, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι είναι και δεσμευτικές για τα μέλη, πλην όμως αποτελούν κοινές κατευθύνσεις επί της διεθνούς οικονομίας και των ακολουθούμενων πολιτικών.

Ωστόσο, το 2014, η Ρωσία διαφώνησε με τις Η.Π.Α., το Ηνωμένο Βασίλειο και τη Γερμανία και αποχώρησε από την Ομάδα. Η Κίνα, το 2014, αρνήθηκε τη συμμετοχή της στην Ομάδα μετά από διαφωνία με τις Η.Π.Α. και τη Γερμανία, αφού προηγουμένως είχε καταδικάσει τις κυρώσεις που επιβλήθηκαν στη Ρωσία από τις Η.Π.Α. και την Ε.Ε. σχετικά με το ζήτημα της ανατολικής Ουκρανίας (<http://www.g8.utoronto.ca>).

ερμηνεύεται ως διεύρυνση του κράτους στην Κοινωνία των Πολιτών με στόχο να εξασθενίσουν οι κοινωνικές αντιθέσεις και συγκρούσεις διαμέσου της μετακύλισης πόρων και αρμοδιοτήτων (ibid: 410, 413-414).

Ο χώρος της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές που σηματοδοτούν την αποτυχία της μετάβασης από το κράτος στην αγορά γεγονός που περιγράφεται με τον όρο «αποτυχία σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού» (Γράβαρης, 2005: 27). Η εκπαιδευτική πολιτική εντάσσεται στα πλαίσια της οικονομικής και κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πολιτική σχεδιασμού του εργατικού δυναμικού αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, διότι μέσω αυτού παίρνουν μορφή δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την οικονομική ανάπτυξη. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αφορά τον εκδημοκρατισμό του, αφού όλο και πιο πολλά κοινωνικά στρώματα εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (ibid: 28-29).

Βέβαια, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα περικλείουν τη συνισταμένη δύο ανταγωνιστικών δυνάμεων, των δυνάμεων της κοινωνικής αλλαγής και των δυνάμεων της κοινωνικής σταθερότητας (Dale, 2003: 86). Οι διαφορετικοί οικονομικοί κανόνες κάθε κράτους, αποτελούν κύρια συστατικά της κοινωνικής σταθερότητας και δρουν ανασταλτικά στην οικονομική ελευθερία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα θεωρούνται εμπόδιο στην εξάπλωση της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, επειδή εκφράζουν τις δυνάμεις της κοινωνικής σταθερότητας, που είναι αντίθετες στις δυνάμεις της κοινωνικής αλλαγής (ibid: 88-89).

Οι υπερεθνικοί φορείς που επιθυμούν να εμπλακούν και στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν επιλογή των δυνάμεων της αγοράς επιδιώκοντας να αποδομήσουν σταθερά θεωρητικά ερείσματα και τρόπους δράσης (Αθανασιάδης & Πατραμάνης, 2003: 23). Βασικό εμπόδιο σε αυτούς τους στόχους είναι οι παγιωμένες επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών (δημόσιοι υπάλληλοι, κρατικοί λειτουργοί, λειτουργοί του κράτους πρόνοιας) και οι συνδικαλιστικοί φορείς. Ακριβώς γι' αυτό επιδιώκεται να μετασχηματιστούν ή να απαξιωθούν (Robertson, 2003: 68).

1.2.1. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και αποκεντρωμένη διοίκηση στην εκπαίδευση

Την τελευταία εικοσαετία, σε χώρες της Ε.Ε. έχει ξεκινήσει η διαδικασία αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, με κυρίαρχες τάσεις την αναβάθμιση του ρόλου των τοπικών αρχών και την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Η εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, εντούτοις,

διαφέρει εν πολλοίς μεταξύ των χωρών λόγω της διαφορετικής εκπαιδευτικής παράδοσης, του οικονομικού status, της έκτασης του κοινωνικού κράτους και της ανταπόκρισης των κοινωνιών. Οι διαφορές αυτές βοηθούν στην κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων με κριτήριο τον βαθμό συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης που τα χαρακτηρίζει. Διαδικασία που καθίσταται εφικτή μέσα από την εξέταση συγκεκριμένων παραμέτρων (Κατσαρός, 2008).

Ένα βασικό συστατικό στοιχείο του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος που στρέφει δράσεις και πρακτικές προς την κοινωνία είναι η προώθηση του αποκεντρωμένου χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η αλλαγή αυτή ξεκινά κατά τη δεκαετία του 1980 και ενδυναμώνεται κατά τη δεκαετία του 1990, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις πολιτικές περιορισμού της εξουσίας του κράτους και της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων σε αποκεντρωμένες δομές με ευρύτερη κοινωνική συμμετοχή (Fassoulis, 2013). Το κράτος ελαττώνει τον γραφειοκρατικό ρόλο, διατηρεί στρατηγικούς τομείς για τη λειτουργία του, καθώς και το ρυθμιστικό και ελεγκτικό πλαίσιο γι' αυτούς τους τομείς που μεταβιβάζει (Χατζηδημητρίου, 2009: 14-15). Για τον χώρο της εκπαίδευσης αυτό σημαίνει αποκέντρωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, αυξημένη διοικητική και οικονομική αυτονομία των σχολικών μονάδων, συμμετοχή των κοινωνικών οργάνων και αξιολόγηση (ΟΟΣΑ, 1996).

Ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας της εκπαίδευσης περιορίζει τον συγκεντρωτισμό, ενισχύει τη δυνατότητα συμμετοχικής διοίκησης, αναστέλλει τις γραφειοκρατικές δομές διοίκησης και δίνει τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων από κοινού με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Williams, 1984).

Η αποκεντρωμένη διάσταση της εκπαίδευσης δεν βασίζεται σε πολιτικές κεντρικά και ιεραρχικά σχεδιασμένες, αλλά είναι αποτέλεσμα διεργασιών κοινωνικής διαβούλευσης όπου οι άμεσα ενδιαφερόμενοι μετέχουν στη διαδικασία και τις τελικές αποφάσεις (Δαμανάκη κ.ά., 2006). Η αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι λειτουργία, που επιτρέπει στη διοίκηση να λαμβάνει όλες τις σημαντικές αποφάσεις που σχετίζονται με εργασιακά, διοικητικά και παιδαγωγικά ζητήματα. Η αυτονομία των σχολείων υιοθετείται εξαιτίας της αναγνώρισης της εκπαίδευσης ως πρωταρχικής σημασίας παράγοντα για την ευημερία των ευρωπαίων πολιτών, του αυξανόμενου ενδιαφέροντος για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της ανάγκης για ευρύτερη κοινωνική συνέργεια στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα (Πανάρετος, 2000).

Η αποκεντρωμένη διοίκηση στην εκπαίδευση αφορά τη διαβάθμιση ισχύος από ένα κεντρικό σε πολλά τοπικά σημεία και τη μεταβίβαση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων σε επάλληλα επίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας αποδεικνύεται και

από τον βαθμό δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (McGinn & Welsh, 1999· Karstanje, 1999).

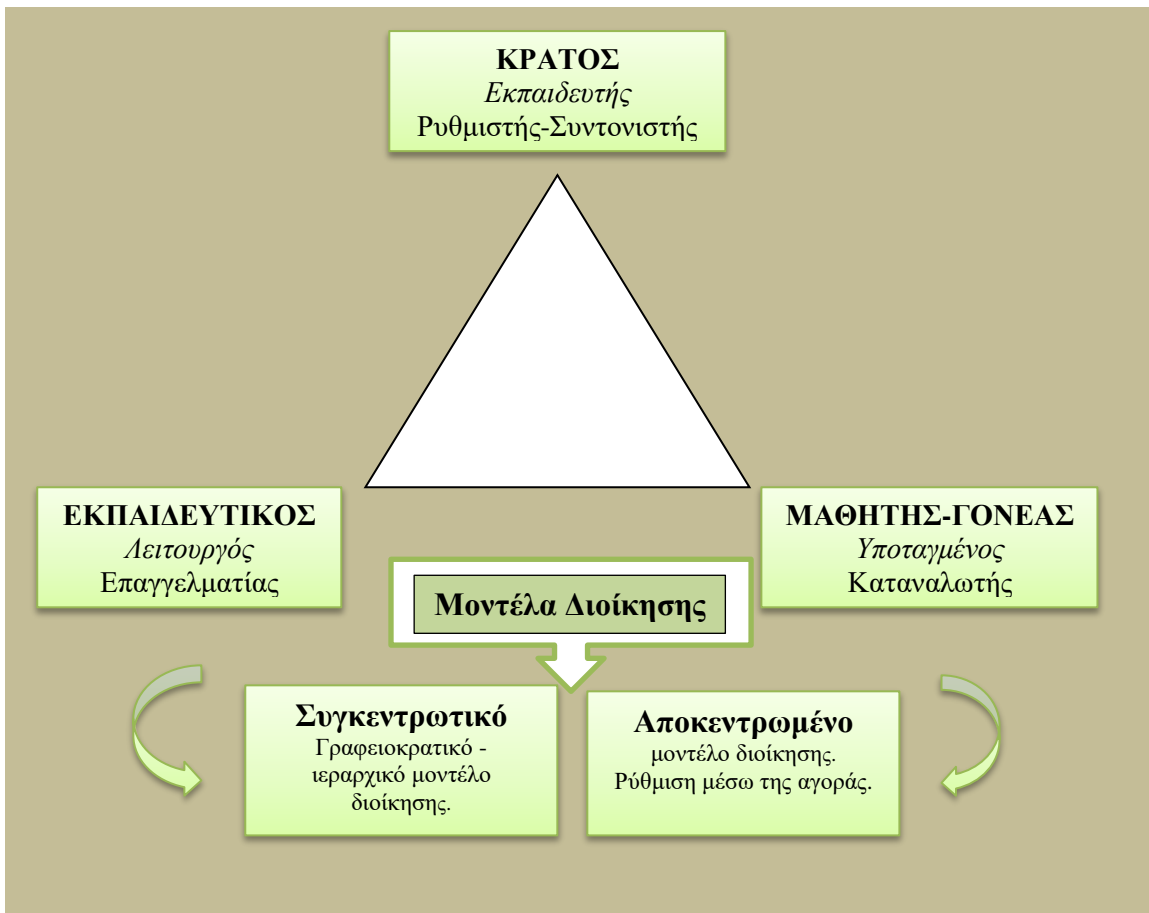
Τα κύρια χαρακτηριστικά των αποκεντρωμένων συστημάτων εκπαίδευσης είναι:

- ο εκδημοκρατισμός μέσω της διεύρυνσης των μηχανισμών αξιολόγησης
- η κοινωνική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- η προώθηση αυτοτέλειας και κοινωνικής λογοδοσίας
- η δυνατότητα διαπραγμάτευσης με κρατικούς και τοπικούς φορείς
- η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως χώρος παραγωγής γνώσης και παιδαγωγίας
- η ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών
- η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής σχολικών μονάδων από τους γονείς (Μπόμπας, 1995: 79-111).

Με την πολιτική της αποκεντρωμένης διοίκησης της εκπαίδευσης περιορίζεται ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκεντρωτική διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης ασκείται μόνο από την κεντρική κρατική εξουσία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Μπουζάκης, 1993). Η αποκεντρωμένη συμμετοχική διοίκηση επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας του σχολείου με όργανα κοινωνικής συμμετοχής και φορείς της τοπικής κοινωνίας. Η αποκέντρωση αφορά, κυρίως, τον τομέα λήψης των αποφάσεων, προωθεί τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων και την ανεξάρτητη λειτουργία των περιφερειακών εκπαιδευτικών αρχών.

Στην Ελλάδα επανειλημμένως έχει εκφραστεί, διαχρονικά από πολλές κυβερνήσεις, η επιθυμία για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος είτε στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού είτε στο πλαίσιο περιορισμού και απομείωσης των δραστηριοτήτων της κεντρικής εξουσίας, της κρατικής παρέμβασης, όπως εκφράζεται σήμερα, κυρίως, από τα νεοφιλελεύθερα πολιτικά ρεύματα (Παπακωνσταντίνου, 2012: 41).

Η στροφή προς τις τοπικές κοινωνίες, η ανάγκη συνεργασίας των τοπικών κοινωνικών οργάνων και ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών μονάδων, δίνουν ώθηση στην ανάπτυξη ενός αποκεντρωμένου συστήματος διοίκησης, που αποδίδει το σύνολο των αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα. Το κράτος διατηρεί συντονιστικό, επιτελικό ρόλο και παραχωρεί τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης και εφαρμογής της πολιτικής στην εκπαιδευτική μονάδα σε καθεστώς αυτοτέλειας και αυτοδιοίκησης. Με τον τρόπο αυτό εκσυγχρονίζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα και εγκαταλείπεται ο παραδοσιακός και συγκεντρωτικός τρόπος σχεδιασμού και λειτουργίας όπου το κράτος έχει κομβικής σημασίας θέση και τα συμμετέχοντα μέρη (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) υποβιβάζονται σε παθητικούς καταναλωτές της παρεχόμενης υπηρεσίας (Barroso, 2001) (Σχήμα 1.1.).



Πηγή: Barroso, 2001.

Σχήμα 1.1. Μοντέλα διοίκησης στη σχέση κράτους - εκπαιδευτικών - κοινωνίας

Οι βασικοί παράγοντες μετατροπής του εκπαιδευτικού συστήματος από συγκεντρωτικό σε αποκεντρωμένο είναι οι εξής:

- ενίσχυση του ρόλου της κοινωνικής λογοδοσίας, ενεργοποίηση εκπαιδευτικών, τοπικών και κοινωνικών οργάνων με απώτερο στόχο την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων
- ανάπτυξη τοπικών κοινωνιών μέσω της δημιουργίας περιφερειακών και τοπικών κοινωνικών δικτύων
- διεύρυνση ευκαιριών και βιωματικών πρακτικών για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας (Ανδρέου, 1996: 415-418).

Με βάση αυτά τα δεδομένα η αποκέντρωση της εκπαίδευσης αφορά:

- την εκχώρηση αρμοδιοτήτων από τις κεντρικές διοικητικές υπηρεσίες στις περιφερειακές, τοπικές και

- την εμπλοκή των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στις συλλογικές μορφές διοίκησης των σχολικών μονάδων (ibid).

Οι τύποι των εκπαιδευτικών συστημάτων που λειτουργούν στον ευρωπαϊκό χώρο διακρίνονται σε:

α) Συγκεντρωτικό - γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου το κράτος ελέγχει τα κέντρα λήψης αποφάσεων με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και κοινωνικών εταίρων. Κύριο χαρακτηριστικό θεωρείται ο μηχανιστικός, γραφειοκρατικός τρόπος οργάνωσής τους. Η λειτουργία του βασίζεται στα εξής:

- ιεραρχικό μοντέλο άσκησης εξουσίας,
- καταμερισμός εργασίας και
- καθορισμός πλαισίου κανονισμών (Delamotte, 2005).

β) Διοικητικά συγκεντρωτικό και πολιτικά αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα όπου το κράτος διατηρεί τον κυρίαρχο ρόλο στη ρυθμιστική διαδικασία, αλλά παραχωρεί ιεραρχική εξουσίες και στις περιφερειακές δομές (Παπακωνσταντίνου, 2012: 29). Παρόλα αυτά δεν διαταράσσεται η ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μειώνεται ο βαθμός εξουσίας της κεντρικής διοίκησης και επαναπροσδιορίζονται οι περιφερειακές αρμοδιότητες χωρίς να ελαττώνεται ο βαθμός εξάρτησής τους από την κεντρική εξουσία.

γ) Αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα όπου οι αρμοδιότητες ως προς τη λήψη αποφάσεων για το σύνολο των εκπαιδευτικών θεμάτων μετατίθενται στις περιφέρειες και τους κοινωνικούς φορείς, ενώ ενισχύεται ο βαθμός αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων με ενδυνάμωση της συνεργασίας εκπαιδευτικών, γονιών και τοπικής κοινωνίας (ibid: 36).

Η ενίσχυση του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος δίνει ώθηση στην ενεργοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και ενισχύει την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων εκσυγχρονίζοντας τον τρόπο λειτουργίας και τον βαθμό αυτοτέλειας¹⁴ των σχολικών μονάδων (Barroso, 2001).

¹⁴ Οι όροι “αυτονομία” και “αυτοτέλεια” στον χώρο της εκπαίδευσης αναφέρονται στον σχεδιασμό και στην άσκηση πολιτικής σε ένα πλαίσιο πληρότητας χωρίς έξωθεν παρεμβάσεις (Παπακωνσταντίνου, 2012: 25-50). Ένα χαρακτηριστικό των αποκεντρωμένων μοντέλων είναι ότι αποδίδεται αυτοτέλεια στις σχολικές μονάδες εξαιτίας της αυξανόμενης πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της παραδοχής ότι το κράτος δεν μπορεί πλέον να ορίζει τα πάντα κεντρικά, εξαιτίας της λειτουργίας του συστήματος με όρους αγοράς και της ενίσχυσης του ρόλου των γονιών ως «καταναλωτών». Λογική που απορρέει από την υιοθετούμενη τεχνοκρατική αντίληψη που βλέπει την εκπαίδευση υπό το πρίσμα του οικονομικού μεγέθους σε συνδυασμό με την νεοφιλελεύθερη αντίληψη (Maroy & Dupriez, 2000: 75). Στο πλαίσιο της αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν επιπλέον ρόλους, γιατί οφείλουν να στηρίζουν την σχολική μονάδα

Ως προς την αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων υποστηρίζεται ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών κρατών υπάρχουν τρία διαφορετικά μοντέλα αυτονομίας:

- Αλληλέγγυο μοντέλο: παρέχει μεγάλη αυτονομία στις σχολικές μονάδες και ελευθερία επιλογής στους γονείς και εφαρμόζεται κυρίως, στο Βέλγιο.
- Συμμετοχικό μοντέλο: ενισχύεται ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης και των Δήμων στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας και συναντάται κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο.
- Χωρικό μοντέλο: εφαρμόζεται σε χώρες που διακρίνονται για τον ομοσπονδιακό τους χαρακτήρα, όπως στη Γερμανία (Van Haecht, 1997).

Η εφαρμογή της αποκεντρωμένης συμμετοχικής διοίκησης δίνει έμφαση στην αποκέντρωση των εξουσιών που αφορά την κατανομή πόρων, το ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικοί, μαθητές), την αξιολόγηση και την κοινωνική συμμετοχή (Bullock & Thomas, 1997). Η προώθηση της αποκεντρωμένης διοίκησης στα εκπαιδευτικά συστήματα διευκολύνει τον εκδημοκρατισμό και ενισχύει την κοινωνική συμμετοχή, ενώ η αποτελεσματικότητα της κοινωνικής συμμετοχής καθορίζεται από το μοντέλο διοίκησης του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος¹⁵ (Foskett & Lumby, 2003).

1.2.2. Η εκπαιδευτική αποκέντρωση ως διοικητική πρακτική

Η αποκέντρωση δεν υιοθετείται πάντα με τον ίδιο τρόπο, γιατί υπάρχουν διαφορετικές μορφές εφαρμογής στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Η μεταφορά εξουσιών από κεντρικό σε περιφερειακό επίπεδο καθορίζεται από το περιβάλλον δραστηριοποίησης και από τις τοπικές ανάγκες. Οι εννοιολογικοί όροι με τους οποίους εμφανίζεται η

προσφέροντας ποιοτικό έργο και να πείσουν τους καταναλωτές-γονείς για τις υπηρεσίες τις οποίες προσφέρουν. Ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να στηριχθεί σε επιστημονικές διοικητικές γνώσεις, αφού οι αρμοδιότητες, οι υποχρεώσεις αλλά και οι ευθύνες του ρόλου του πολλαπλασιάζονται (McGinn et Welsh, 1999: 35). Η αυτοτέλεια συνοδεύεται από αύξηση των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών, άρα απαιτούνται περισσότερες γνώσεις και εξειδίκευση αυτών ως διαχειριστών των νέων συνθηκών που δημιουργούνται από την αποκέντρωση (Παπακωνσταντίνου, 2012).

¹⁵ Σε επίπεδο διοικητικών αναδιαρθρώσεων, η εφαρμογή αποκεντρωμένου μοντέλου διοίκησης αποδίδεται με τον όρο *school - based management* στη διεθνή βιβλιογραφία και το συναντάμε με τις εξής μορφές:

(α) Αποκεντρωμένη συμμετοχική διοίκηση στην τοπική κοινωνία και τους τοπικούς φορείς.

(β) Αποκεντρωμένη διοίκηση στους εκπαιδευτικούς.

(γ) Αποκεντρωμένη διοίκηση σε περιφερειακό επίπεδο του κράτους (Murphy & Beck, 1995; Mons, 2004: 41-52; Κατσαρός: 2008: 99-100).

αποκεντρωμένη συμμετοχική διοίκηση στα εκπαιδευτικά συστήματα ευρωπαϊκών κρατών σε επίπεδο οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων είναι:

- Σχολείο βασισμένο στη διαχείριση (School Based Management) (Cheng, 1993: 6-17)
- Σχολείο επιχορηγούμενο (Grant Maintained Schools)
- Σχολείο βασισμένο στη λήψη αποφάσεων (School Based Decision Making)
- “Σχολείο του Μέλλοντος” (Schools of the Future)
- “Σχολείο του Αύριο” (Tomorrows Schools)
- Τοπική διαχείριση σχολείου (Local Management of Schools) (Murphy & Beck, 1995).

Η αποκεντρωμένη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων οδηγεί στη δημιουργία αυτοδιοικούμενης, αυτόνομης, αυτοτελούς σχολικής μονάδας. Ο βαθμός αυτοδιοίκησης των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών κατά τη λήψη αποφάσεων μεταφέρεται από την κεντρική εξουσία στο σχολείο και διαφοροποιείται ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες (Bush et al, 1993). Το αυτοδιοικούμενο σχολείο προϋποθέτει ένα σύστημα εκπαίδευσης που έχει αποκεντρώσει ένα σημαντικό βαθμό εξουσίας και γραφειοκρατικής λειτουργίας, ενώ λαμβάνει αποφάσεις αναφορικά με τη διαχείριση πόρων από ένα πλαίσιο στόχων, στρατηγικών και υπευθυνοτήτων, κεντρικά καθορισμένο (Caldwell & Spinks, 1998: 4-5).

Η αποκέντρωση ως πρακτική έχει διοικητικό και οργανωσιακό χαρακτήρα. Ο διοικητικός χαρακτήρας δίνει έμφαση στον σχεδιασμό των πολιτικών από το κεντρικό επίπεδο, ενώ ο οργανωσιακός χαρακτήρας αναφέρεται στην εφαρμογή πολιτικών που κατανέμονται σε περιφερειακό επίπεδο.

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που οδηγούν στην εφαρμογή της αποκεντρωμένης διοίκησης της εκπαίδευσης είναι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης με τις ευρύτερες διαστάσεις του, η ενίσχυση του δημοκρατικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες και η υιοθέτηση μη γραφειοκρατικών διαδικασιών (Κατσαρός, 2008). Βέβαια είναι δύσκολη η πλήρης εφαρμογή των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς στην πράξη παρατηρείται εφαρμογή του συγκεντρωτικού συστήματος με τη μορφή της αποσυμπύκνωσης της εξουσίας (Κατσαρός, 2008a).

Καθοριστικοί παράγοντες για την ενίσχυση των τάσεων αποκέντρωσης στην εκπαίδευση είναι:

- η πολιτισμική και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη των σύγχρονων κρατών
- η δυνατότητα ικανοποίησης των αναγκών του κοινωνικού συνόλου και
- η ικανοποίηση αναγκών σε ατομικό επίπεδο (Σαΐτης, 2008).

Η αποκεντρωμένη διοίκηση στην εκπαίδευση προωθείται και από την επικράτηση νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων προκειμένου να διασφαλιστούν τα συμφέροντα των ατόμων

που δρουν ως καταναλωτές (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Αντιθέτως, η ριζοσπαστική κριτική επισημαίνει ότι μπροστά στην αυξανόμενη ανάγκη εξεύρεσης νέων πηγών χρηματοδότησης μιας κοστοβόρας δημόσιας εκπαίδευσης -εξαιτίας του ότι συνεχώς διευρύνεται από άποψη πληθυσμού, στόχων, περιεχομένου και μεθόδων και επηρεάζεται από τα κυρίαρχα πολιτικοοικονομικά συμφέροντα- η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί μείγμα φαινομενικά αντιφατικών θέσεων νεοφιλελεύθερης έμπνευσης, που κρατά τον θεσμό του δημόσιου σχολείου εν υπνώσει (Κατσαρός, 2008: 97).

Χαρακτηριστική είναι η διαφοροποίηση των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες καθορίζονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων και από σημαντικές μεταρρυθμιστικές τάσεις που προωθούν ένα νέο τρόπο θεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως:

- η αυτόνομη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου
- η στροφή της δημόσιας εκπαίδευσης προς την ιδιωτικοποίηση και
- η δυνατότητα των γονιών να εμπλέκονται δυναμικά σε ζητήματα εκπαιδευτικής πρακτικής, όπως να επιλέγουν το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους (Hargreaves, 1994).

Οι κυριότερες μορφές αποκεντρωμένης διοίκησης της εκπαίδευσης είναι:

- η αποκεντρωμένη διοίκηση σε περιφερειακές μονάδες που αφορά εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας
- η αποκεντρωμένη διοίκηση σε φορείς της τοπικής κοινωνίας όπου παρατηρείται εκχώρηση αρμοδιοτήτων και σε όργανα κοινωνικής συμμετοχής
- η αποκεντρωμένη διοίκηση με εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς με στόχο την αξιοποίηση των επιστημονικών γνώσεων και της επαγγελματικής κατάρτισης που διαθέτουν (Κατσαρός, 2008: 99-100).

Επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις, προωθείται ο συνδυασμός της ισότιμης συνέργειας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και των εκπαιδευτικών ενισχύοντας τον κοινωνικό έλεγχο, τη σωστή ιεράρχηση των αναγκών και των προτεραιοτήτων των τοπικών κοινωνιών, ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζεται ο επιστημονικός και πρακτικός χαρακτήρας στη λήψη αποφάσεων.

Τα ευρωπαϊκά κράτη αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες σχετικά με την ενίσχυση του αποκεντρωμένου χαρακτήρα της εκπαίδευσης όπως είναι:

- η κατάχρηση εξουσίας από άτομα ή ομάδες, που ικανοποιούν ίδια συμφέροντα
- η δυσκολία επίλυσης θεμάτων με εξεζητημένο χαρακτήρα όπου θα πρέπει να εξειδικεύονται οι περιπτώσεις
- η μεταχείριση πολιτών με άνισο τρόπο

- η εφαρμογή διοικητικών ενεργειών με ανομοιόμορφο τρόπο (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999· Odden & Wohlstetter, 1995).

Σε αρκετές περιπτώσεις είναι εμφανής η αναποτελεσματικότητα της αποκεντρωμένης πολιτικής στα εκπαιδευτικά συστήματα, όταν έχει υιοθετηθεί ως αυτοσκοπός, όπου ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας εργάζεται βάσει ατομικών προτεραιοτήτων παρά σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και συλλογικά κοινωνικά όργανα. Σε αυτό το πλαίσιο η διαδικασία λήψης αποφάσεων καταστρατηγείται, τα συμφέροντα εξυπηρετούνται μονομερώς και οι ενέργειες γίνονται χρονοβόρες και ξεπερασμένες (Odden & Wohlstetter, 1995: 32-36).

Η πορεία προς την αποκέντρωση ακολουθεί βήματα στρατηγικής σημασίας που οδηγούν σε έναν αυστηρό προγραμματισμό που χρειάζεται τη συμμετοχή των συντελεστών της εκπαίδευσης, χρόνο και οικονομικούς πόρους δεδομένου ότι ένα αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης κοστίζει περισσότερο από ένα συγκεντρωτικό και αυτό, γιατί απαιτεί αξιολόγηση του κάθε σταδίου για να υιοθετηθεί το επόμενο (Παπακωνσταντίνου, 2012: 47). Σε γενικές γραμμές, η πορεία προς την υιοθέτηση και εφαρμογή του αποκεντρωμένου συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης διαφέρει σε κάθε ευρωπαϊκό κράτος και καθορίζεται, πολυπαραγοντικά, από το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο της κάθε χώρας (Ξένου-Στρούζα, 2014).

Για την ελληνική πραγματικότητα, η εφαρμογή της αποκεντρωμένης διοίκησης σε ζητήματα σχολικής λειτουργίας θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία εξαιτίας των περιορισμένων αρμοδιοτήτων και λειτουργιών των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής (Κατσαρός, 2008: 103). Παρατηρείται η κατ' αποκλειστικότητα λειτουργία του Υπουργείου Παιδείας στα ζητήματα των σχολικών μονάδων, καθώς και των αρμόδιων φορέων, με αποτέλεσμα να θεωρείται αναγκαία η ενίσχυση του ρόλου όλων των εμπλεκόμενων στη συμμετοχική διαδικασία. Καταγράφεται έντονη δυσαρέσκεια για τον τρόπο λειτουργίας της κεντρικής εξουσίας και για το ζήτημα άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης θεωρείται επικουρικός, διαχειριστικός, εκτελεστικός και όχι ρυθμιστικός (ibid: 104). Αυτή η μορφή δυσαρέσκειας και αμφισβήτησης αντιστρέφεται με την ενίσχυση του ρόλου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, όπως είναι οι τοπικές αρχές, τα συλλογικά όργανα των γονιών και οι τοπικοί κοινωνικοί φορείς. Η ενεργή συμμετοχή τους εντοπίζεται στη λήψη αποφάσεων, καθώς οφείλουν να ικανοποιούν τις προσδοκίες και τις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών. Σημαντική θεωρείται η συμβολή των τοπικών κοινωνιών στην εύρεση των κατάλληλων μηχανισμών για την αξιοποίηση των πόρων που εξασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό

επιβεβαιώνεται η τάση ενίσχυσης του ρόλου των περιφερειακών και τοπικών θεσμών προκειμένου να διευθετηθούν προβλήματα και ιδιαιτερότητες που ανακύπτουν (ΕΕΤΑΑ, 2006: 37).

1.3. Αυτόνομο σχολείο και αποκεντρωμένη σχολική λειτουργία

Η κοινωνία υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές και το μεταβαλλόμενο περιβάλλον συντείνει στην αύξηση της πολυπλοκότητας και της αβεβαιότητας στη σύγχρονη ζωή (Χριστοφίδου, 2009). Ως εκ τούτου, παρατηρούνται αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία οφείλουν να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις των καιρών (Gore, 2013).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα αλλάζουν εγκαταλείποντας τον έντονο συγκεντρωτισμό (Στυλιανού, 2007). Η αποκέντρωση συμπεριλαμβάνεται στις αλλαγές που κυριαρχούν στην εκπαίδευση και σηματοδοτεί τη μετάβαση προς το αυτόνομο σχολείο (Cadwell, 2006). Το αυτόνομο σχολείο είναι διαδεδομένο σε πολλές χώρες (Ευρυδίκη, 2009). Ο όρος “αυτόνομο σχολείο” χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια σειρά από διαφορετικά μοντέλα αυτοδιοίκησης (Ζμας, 2007), ενώ υποστηρίζεται πως υπάρχουν τόσες διαφορετικές προσεγγίσεις αποκέντρωσης της εξουσίας στα σχολεία, όσες είναι και οι χώρες που την εφαρμόζουν (UNESCO, 2007). Η σχολική αυτονομία περιλαμβάνεται στον στρατηγικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (Χριστοφίδου, 2009). Η αυτονομία στα είδη των αποφάσεων που περιέρχονται στην αρμοδιότητα των σχολικών αρχών μπορεί να αφορά την οργάνωση, τη διαχείριση του προσωπικού, τη συμμετοχή κοινωνικών οργάνων στις αποφάσεις της σχολικής μονάδας, την οικονομική διαχείριση με τη διαχείριση της σχολικής περιουσίας (Daun, 2011: 9-32).

Ωστόσο η μετάβαση προς ένα πιο αυτόνομο σχολείο είναι αναμενόμενο να γεννά αβεβαιότητα σχετικά με την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας, τα προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν, τα μέτρα αντιμετώπισης των δυσλειτουργιών και στήριξης των σχολείων. Το ζήτημα της οικονομικής διαχείρισης¹⁶ αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για τα σχολεία, αφού αποδεικνύεται απαραίτητη προϋπόθεση για την αυτονομία (Mestry, 2004: 126-132) και αφορά επιμέρους αποφάσεις, που έχουν σχέση με ένα μεγάλο εύρος της σχολικής λειτουργίας. Η οικονομική διαχείριση είναι απαραίτητη

¹⁶ Η έννοια της οικονομικής διαχείρισης χωρών της Ε.Ε. αναφέρεται στις σχολικές εγκαταστάσεις, αγορά σχολικού εξοπλισμού, εξεύρεση επιπρόσθετων πόρων και λιγότερο σε έξοδα καθημερινής λειτουργίας, σε επιπρόσθετες απολαβές για τους εκπαιδευτικούς, για πρόσληψη, επιμόρφωση και απόλυση προσωπικού (Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 44).

συνθήκη για την επιτυχημένη λειτουργία των αυτόνομων σχολείων, δεν σημαίνει όμως ότι είναι και επαρκής, γεγονός που οφείλεται στον τρόπο αξιοποίησης των πόρων που διοχετεύονται στην εκπαίδευση και στις αποτελεσματικές πρακτικές που θα πρέπει να εφαρμόζονται (Hanushek & Woessmann, 2012: 267-321; Schleicher, 2012).

Αποτελεσματική πρακτική κρίνεται και η αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων (Σχήμα 1.2.). Η αποκέντρωση των αποφάσεων από το κεντρικό στο τοπικό επίπεδο αφορά τη διεκπεραίωση της διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου, την εξεύρεση πρόσθετων πόρων, την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου, καθώς και της συνεργασίας του σχολείου με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής και την τοπική κοινωνία. Συμπληρωματικά επιζητείται αυτονομία σε αποφάσεις που αφορούν την εξεύρεση πρόσθετων πόρων, έτσι που να στηρίζονται οι ενέργειες του σχολείου σε όλους τους τομείς (Θεόδωρου, 2013).



Πηγή: Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 50

Σχήμα 1.2.: Περιοχές αποφάσεων που σχετίζονται με την αποκέντρωση εξουσιών στην σχολική λειτουργία

1.3.1. Ζητήματα λειτουργίας και διαχείρισης του αυτόνομου σχολείου

Η στόχευση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα καθιστά την εκπαίδευση ως τη βασική διέξοδο από την οικονομική κρίση (Hanushek & Woessmann, 2012: 267-321). Υπάρχουν, όμως, πολλές παράμετροι και δυσλειτουργίες που θα πρέπει να μελετώνται κατά τη λειτουργία και διαχείριση του αυτόνομου σχολείου. Κάποιες από αυτές είναι ενδεικτικές (Σχήμα 1.3.):

- η επιβάρυνση των σχολικών ηγετών με αύξηση του φόρτου εργασίας και του εργασιακού άγχους
- η μείωση του ενδιαφέροντος για την ανάληψης διευθυντικής θέσης
- η αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων
- η αύξηση των διαφορών μεταξύ των σχολείων και η σταδιακά αυξανόμενη δυσκολία στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές
- η εξασφάλιση χρηματοδότησης από πρόσθετους πόρους
- η επιδείνωση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων
- η ύπαρξη συγκρούσεων κατά τη λήψη αποφάσεων με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής για την κατανομή του προϋπολογισμού (Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 50-51).



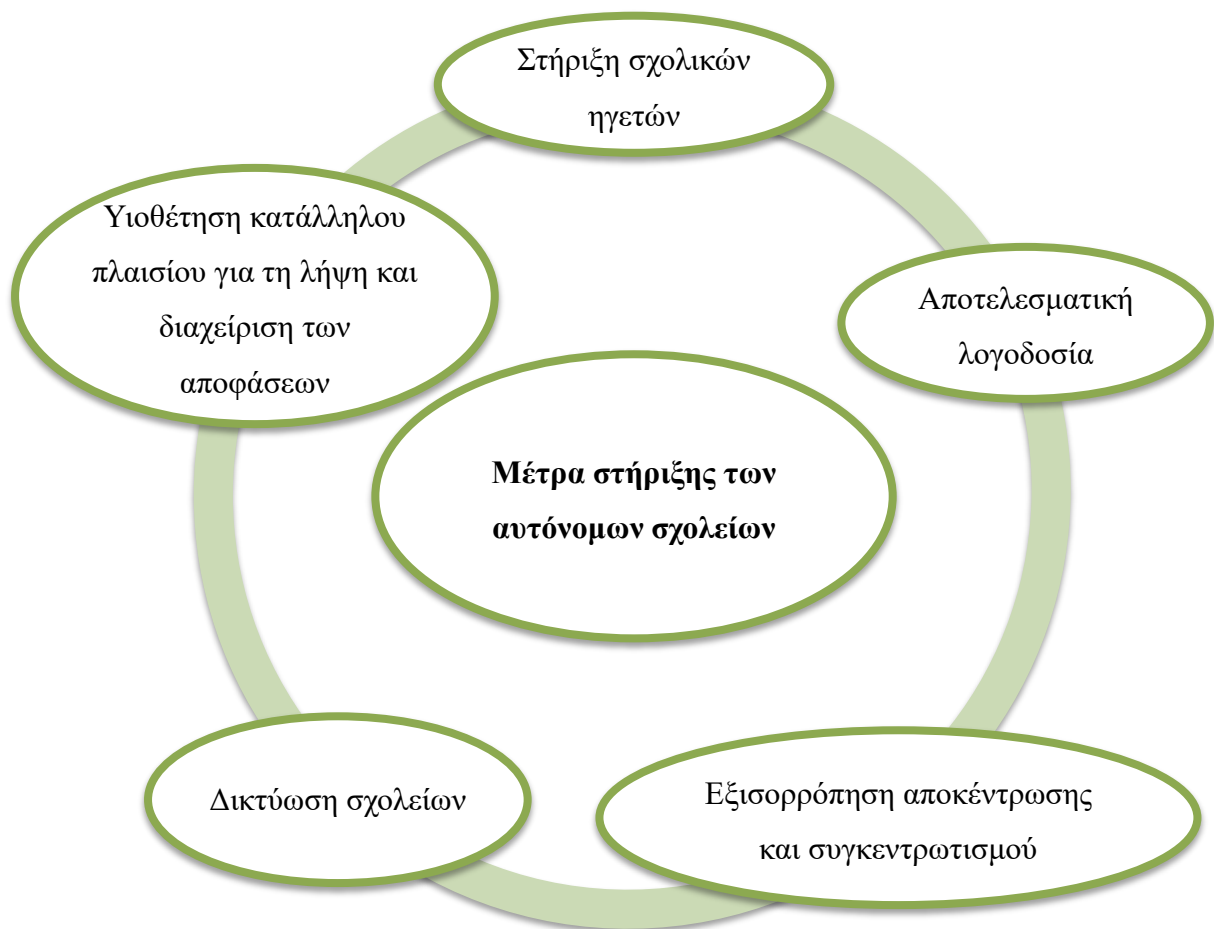
Πηγή: Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 51

Σχήμα 1.3.: Κατηγορίες δυσλειτουργιών στα σχολεία με αυτόνομη διαχείριση

Η Ε.Ε. καλεί τα κράτη-μέλη να καταστήσουν εντατική και συνεχή τη συνεργασία με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής για την ενίσχυση των σχολικών ηγετών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους (ETUCE, 2012). Άρα απαιτείται ένας μηχανισμός που προετοιμάζει τους σχολικούς ηγέτες για τα πολύπλοκα καθήκοντά τους με στόχο να επιφέρει πολλαπλά οφέλη σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κοινωνίας με συγκεκριμένα μέτρα στήριξης των αυτόνομων σχολικών μονάδων. Αυτά τα μέτρα (Σχήμα 1.4.) αφορούν:

- νέο τρόπο ανάδειξης σχολικών ηγετών και υποστήριξης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, αφού το έργο τους καθίσταται πολυσύνθετο (Schleicher, 2012; Saiti, 2012: 110-138; Χριστοφίδου, 2009)

- έμπρακτη υποστήριξη των σχολικών ηγετών
- συνεργασία των σχολείων
- κοινωνική λογοδοσία
- εναρμόνιση συγκεντρωτικών και αποκεντρωμένων αρχών
- συνεργασία με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής
- ένταξη των αυτόνομων σχολείων της τοπικής κοινωνίας σε ενιαίο δίκτυο για αποτελεσματική συνεργασία (Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 51-52).



Πηγή: Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 53

Σχήμα 1.4.: Μέτρα στήριξης των αυτόνομων σχολείων

Στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα η εισαγωγή καινοτομιών και η προσπάθεια βελτίωσης κρίνεται επιτακτική. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά και διοχετεύονται στις σχολικές μονάδες. Η σχολική μονάδα είναι ετεροκατευθυνόμενη και όχι

αυτοδύναμη. Ως αντίποδας προβάλλεται το αυτόνομο σχολείο όπου οι έννοιες μετασχηματισμός, καινοτομία και αλλαγή αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του (MacBeath et al, 2004).

Το αυτόνομο σχολείο αναπτύσσει ένα δίπολο που αφορά αφενός τον Διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές, τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής που είναι οι πιο αποφασιστικοί παράγοντες για την ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας αφετέρου αφορά κάθε προσπάθεια αλλαγής που συνδέεται με τα ιδιαίτερα προβλήματα της σχολικής μονάδας. Το αυτόνομο σχολείο ανταποκρίνεται προληπτικά σε εξωτερικές πιέσεις, ενθαρρύνει την εσωτερική ευελιξία, ενισχύει την αναπτυξιακή προσπάθεια και αξιοποιεί τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας. Το ουσιώδες στοιχείο αυτής της διαδικασίας είναι η συμμετοχή εκπαιδευτικών και οργάνων κοινωνικής συμμετοχής που αυτοδεσμεύονται για την ενίσχυση της προσπάθειας και εμπιστεύονται τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας για εκσυγχρονισμό και προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Η παρόθηση για αλλαγή στοχεύει στη βελτίωση και είναι εσωτερική διαδικασία και όχι αποτέλεσμα πίεσης του εξωτερικού περιβάλλοντος και (ibid).

1.3.1. α. Η διαδικασία λειτουργίας του αυτόνομου σχολείου

Το "αυτόνομο σχολείο" αποτελεί ιδέα που προωθείται στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από τη δυναμική προβολή που γίνεται από think tanks¹⁷. Το πλαίσιο του αυτόνομου σχολείου αφορά έναν κεντρικό σχεδιασμό, οργανικά αποκεντρωμένο, από το Υπουργείο Παιδείας που συντελείται στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας και με δυνατότητα παρέμβασης των εκπαιδευτικών και των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής κυρίως του Συλλόγου Γονέων, καθώς και άλλων κοινωνικών και παραγωγικών φορέων της τοπικής κοινωνίας στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

Διαδικασία του αυτόνομου σχολείου καθίσταται, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου που αναφέρεται στην προσπάθεια βελτίωσης κάθε τομέα της σχολικής πραγματικότητας, την πλήρη και ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της εκπαίδευσης, καθώς και των φορέων της τοπικής κοινότητας. Η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αυτόνομη σχολική μονάδα. Η πρακτική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στηρίζεται στη διάγνωση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας και στην προετοιμασία διορθωτικού σχεδίου δράσης

¹⁷ Ενδεικτικά αναφέρουμε το "Reform" (<http://reform.co.uk/website/education/quickbrief.aspx>) και το "Around the World in 80 Ideas" (<https://www.adamsmith.org/80ideas/idea/7.htm>) - μια πρωτοβουλία του Adam Smith Institute (<https://www.adamsmith.org>).

για την επίλυση των προβλημάτων. Ο Διευθυντής, τα μέλη του διδακτικού προσωπικού, οι μαθητές, οι γονείς και τα λοιπά κοινωνικά όργανα συμμετέχουν στη διαδικασία. Η βελτιωτική προσπάθεια είναι προοδευτική και η αυτοαξιολόγηση σχολείου συστηματοποιεί αυτήν τη διαδικασία. Υπηρετεί την ιδέα του αναπτυσσόμενου σχολείου και την τάση της σχολικής μονάδας για αυτοβελτίωση. Ακολουθεί μια συστηματική ερευνητική διαδικασία με στόχο να ληφθούν έγκυρες αποφάσεις. Η διαδικασία είναι συμμετοχική με εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων μερών (Κατσίκας, 2016: 1).

Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών που δρομολογείται από το ίδιο το σχολείο και σκοπεύει να αξιολογήσει τη λειτουργία του με σκοπό την προώθηση της βελτίωσης στο σύνολό του (Vanhooft & Petegem, 2001).

Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αναφέρεται σε ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών που οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας με τη συμμετοχή των κοινωνικών οργάνων και τοπικών φορέων και στις οποίες κεντρική θέση κατέχουν η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η λειτουργία της σχολικής μονάδας με υλοποίηση δράσεων για τη βελτίωσή του (Ανδρέου, 2012: 4· Δεμερτζή, 2007: 168-169· Σολομών, 1999· MacBeath κ.ά., 2005· Kyriakides & Campbell, 2004: 23-36). Η συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας καθιστά απαραίτητη την αλλαγή των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις συνεργασίας (Σολομών, 1999).

Η διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης στηρίζεται στη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών σχετικών με τη λειτουργία του σχολείου και με τη χρήση μεθόδων και εργαλείων, αλλά δεν πρέπει να θεωρηθεί ως μια συνεχής διαδικασία ερμηνείας και διαπραγμάτευσης (Σολομών, 1999· Boud & Donovan, 1982: 359-370). Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται βασικό στοιχείο του μοντέλου ποιοτικής διασφάλισης, αφού συνδέεται με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης του σχολείου (Δούκας, 1999: 172-185). Στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η καλλιέργεια συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της, η επίτευξη ικανοποίησης από το έργο που συντελείται, η επικοινωνία που επιτυγχάνεται, καθώς και ο προβληματισμός που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων (Σολομών, 1999· MacBeath, 2005; Swaffield & MacBeath, 2005: 239-252).

Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά και διοχετεύονται σε όλες τις σχολικές μονάδες. Ο Διευθυντής, το διδακτικό προσωπικό, η μαθητική κοινότητα, ο Σύλλογος Γονέων, η Σχολική Επιτροπή, το

Σχολικό Συμβούλιο και οι λοιποί κοινωνικοί φορείς της τοπικής κοινωνίας εφαρμόζουν τις αποφάσεις. Η σχολική μονάδα δεν είναι αυτοδύναμη, αυτόνομη ή έστω αυτοτελής.

Το αυτόνομο σχολείο είναι το σκεπτόμενο, το μανθάνον, το προβληματιζόμενο, το συνεχώς ανανεούμενο σχολείο, που συμπεριλαμβάνει τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Holly & Southworth, 1989 στο Θεοφιλίδης, 2014). Η εν λόγω διαδικασία σύμφωνα με τον Bolam (1980):

- προβλέπει και αντιμετωπίζει εξωτερικές πιέσεις πριν δημιουργηθούν δύσκολες καταστάσεις
- ενθαρρύνει την εσωτερική ανάπτυξη και την αναπτυξιακή προσπάθεια
- αξιοποιεί τις δυνατότητες που διαθέτει η σχολική μονάδα
- προωθεί την αλλαγή από εσωτερικά κίνητρα και στοχεύει στη βελτίωση. Οι μετέχοντες ανταποκρίνονται αυτόβουλα και συστηματικά στα καθήκοντα και όχι εξ ανάγκης σε πιέσεις που τους ασκούνται
- αναφέρεται σε διαφορετικά θέματα (π.χ. τομείς του ωρολογίου προγράμματος, διδακτικές προσεγγίσεις, αρμοδιότητες κοινωνικών οργάνων) και σε διαφορετικά επίπεδα (άτομο, ομάδα, σχολική μονάδα ως σύνολο) (Bolam, 1980, στο Θεοφιλίδης, 2014).

Το ουσιώδες στοιχείο αυτής της διαδικασίας είναι η συμμετοχή των κοινωνικών οργάνων εντός και εκτός σχολικής μονάδας. Το σύνολο των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής αναλαμβάνουν τον ρόλο του ερευνητή, του καινοτόμου, του αυτοαξιολογητή και του αναπτυξιακού φορέα. Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής είναι αποφασιστικοί παράγοντες για την ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας και οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής πρέπει να συνδέεται με τις ιδιαίτερες συνθήκες που χαρακτηρίζουν την σχολική μονάδα (Κατσίκας, 2016).

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη διαδικασία και την παραγωγή των αποτελεσμάτων αξιολόγησης ενισχύει τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για βελτίωση του έργου τους. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους παράγοντες που συμπράττουν στη διαμόρφωσή του θεωρείται προϋπόθεση για τη βελτίωση της σχολικής ζωής (Μπαγάκης, 2005). Παρά τις διαφοροποιήσεις ως προς τη μορφή με την οποία αναπτύσσεται στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, τα παρακάτω στάδια αποτελούν τον πυρήνα κάθε κύκλου αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Έτσι, τα μέλη της σχολικής μονάδας προχωρούν σε:

1. Αποτίμηση των διαστάσεων της σχολικής πραγματικότητας μέσα από συστηματικές διαδικασίες διερεύνησης (π.χ. τις σχέσεις σχολείου - γονιών/ κηδεμόνων κ.ά.)¹⁸.
2. Διατύπωση προτεραιοτήτων που απορρέουν π.χ. από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ή την εκπαιδευτική πολιτική και θέτουν στόχους για βελτίωση.
3. Σχεδιασμός δράσης προκειμένου να ενισχύσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα πτυχών της σχολικής πρακτικής.
4. Υλοποίηση δράσης για βελτίωση.
5. Παρακολούθηση και αξιολόγηση της δράσης. Αξιολογείται η πρόοδος εφαρμογής των σχεδίων δράσης και η αποτελεσματικότητά τους που παρέχει βελτίωση των πρακτικών και των μορφωτικών επιτευγμάτων του σχολείου. Οι δραστηριότητες του σχολείου υποστηρίζουν κάθε προσπάθεια (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και διοικητικής αποκέντρωσης χρειάζεται η σχολική μονάδα να γίνει ο πυρήνας, όπου θα προσδιορίζεται και θα ασκείται το σύνολο των δράσεων που στοχεύουν στην εξασφάλιση των συνθηκών για την κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη μαθητών, εκπαιδευτικών, τοπικής κοινωνίας στο πλαίσιο των

¹⁸ Η διάγνωση και εκτίμηση των δυνατών και αδύνατων σημείων της σχολικής μονάδας, καθώς και των ευκαιριών και απειλών που διαφαίνονται κατά τον προγραμματισμό ονομάζεται analysis S.W.O.T. Η ονομασία της ανάλυσης S.W.O.T. προκύπτει από τα αρχικά των τεσσάρων λέξεων: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats. Η στρατηγική της ανάλυσης S.W.O.T. είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο, που αποσκοπεί στο να διαγνώσει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες μιας σχολικής μονάδας, σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες και απειλές που αντιμετωπίζει. Η ανάλυση S.W.O.T βασίζεται στην αρχή ότι μια αποτελεσματική στρατηγική προσαρμόζει τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας (δυνατά σημεία, αδυναμίες) στο εξωτερικό της περιβάλλον (ευκαιρίες, απειλές). Τα μέλη της σχολικής μονάδας εξετάζουν το εσωτερικό περιβάλλον και επισημαίνουν τόσο τα δυνατά σημεία που αυτό παρουσιάζει όσο και τις αδυναμίες του. Μελετάται το εξωτερικό περιβάλλον και επισημαίνονται οι ευκαιρίες που αυτό παρέχει όσο και οι απειλές που αυτό εγκυμονεί (Θεοφιλίδης, 2014).

Η ανάλυση S.W.O.T. μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διαδικασία για την αποτίμηση της σχολικής λειτουργίας και αποτελεί το πρώτο στάδιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Κατά το στάδιο αυτό τα μέλη της σχολικής κοινότητας εντοπίζουν αδυναμίες, αλλά και σημεία υπεροχής του σχολείου και καθορίζουν προτεραιότητες για δράση με στόχο τη βελτίωση συγκεκριμένων διαστάσεων της σχολικής ζωής (Schildkamp & Visscher, 2009: 150-159). Η ανάπτυξη αυτού του σταδίου αφορά τη γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου στο σύνολο των τομέων δίνοντας τη δυνατότητα στα μέλη της σχολικής κοινότητας να αποκτήσουν συνολική εικόνα της κατάστασης με άμεση ανατροφοδότηση στο σχολείο για τους τομείς που υπερτερεί ή υπολείπεται (MacBeath, 1999: 5-8). Επίσης, αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση των τομέων της σχολικής λειτουργίας που επιτρέπει στην σχολική μονάδα να μελετήσει σε βάθος ζητήματα που θεωρούνται σύνθετα. Τέλος αποδίδουν σαφή εικόνα των δυνατοτήτων των μελών της σχολικής μονάδας και των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής (MacBeath & McGlynn, 2002: 44).

τοπικών, εθνικών και ευρωπαϊκών προτεραιοτήτων (Παπαπροκοπίου, 2006: 187-195). Αυτό επισημαίνει την ανάγκη για ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που τη συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινωνικοί εταίροι της τοπικής κοινωνίας ως μέλη οργάνων κοινωνικής συμμετοχής), ώστε να μπορούν να διεκδικήσουν και να αναπτύξουν τις καλύτερες δυνατές συνθήκες και δράσεις για την αποτελεσματικότερη διοίκηση, οργάνωση και διαχείριση της σχολικής μονάδας (Hofman & Dijkstra, 2005: 254).

Κεφάλαιο 2^ο

ΤΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

2.1. Η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων στην Ελλάδα

2.1.α. Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων κατά τον 19^ο αιώνα

Το ελληνικό κράτος δεν ιδρύθηκε ως φυσικό εποικοδόμημα μιας ακηδεμόνευτης κοινωνίας πολιτών. Αντιθέτως η θεσμική του οργάνωση προέκυψε ως αντίγραφο ευρωπαϊκών προτύπων που δεν αντιστοιχούσε στην προεπαναστατική κοινωνική οργάνωση, την ελληνική εθνική ταυτότητα, καθώς και τη μακρά πολιτιστική και γλωσσική διαχρονία του λαού. Το νεοσύστατο ελληνικό κράτος υπήρξε, εκ σπαργάνων, δεσποτικό και υπερσυγκεντρωτικό.

Η προεπαναστατική κοινωνική οργάνωση και ο μετεπαναστατικός πολιτικός κατακερματισμός δημιούργησαν φυγόκεντρες δυνάμεις, όπου η διακυβέρνηση του Ι. Καποδίστρια και κατόπιν η περίοδος της βαυαρικής Αντιβασιλείας για να συστήσουν ένα κεντρικό κράτος, λειτούργησαν ως αντίβαρο και αποδυνάμωσαν τις δυνάμεις αυτές.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης υπήρξε καθοριστικός για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων κατά τον 19^ο αιώνα. Μετά τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους το 1832 και την ανάληψη εξουσίας από τον Όθωνα και τους Βαυαρούς ψηφίστηκαν τρεις εκπαιδευτικοί νόμοι βάσει των οποίων «*λειτούργησε για ένα σχεδόν αιώνα*» ο εκπαιδευτικός κορμός της χώρας (Μπαμπούνης, 2008: 127· Πυργιωτάκης, 1992: 142). Με τους νόμους του νεοσύστατου ελληνικού κράτους Περί Δημοτικών Σχολείων (1834) και Περί του Κανονισμού Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων (1836) οριζόταν ένα σύστημα διοίκησης με καθοριστική τη συμμετοχή των Δήμων και της τοπικής κοινωνίας στη λειτουργία των σχολικών μονάδων (ΕΕΤΑΑ Α.Ε., 2006: 19).

Ο πρώτος νόμος που ψηφίστηκε αφορούσε τον τρόπο λειτουργίας της τοπικής αυτοδιοίκησης σύμφωνα με τον οποίο «*Εις έκαστον Δήμον θέλει συσταθεί ολίγον κατ' ολίγον ανά έν σχολείον δημοτικόν, διατηρούμενον κατά τα οριζόμενα εις τον περί Δήμων νόμον*» (Νόμος περί Συστάσεως των Δήμων, ΕτΚ φ. 3/ 10-1-1834, άρθ. 4).

Παρόλο, λοιπόν, που είναι νεοσύστατοι οι Δήμοι, τούς ανατίθενται πολλές αρμοδιότητες από την Πολιτεία, όπως η σύσταση και η διατήρηση των προκαταρκτικών σχολείων κατά τα οριζόμενα στον Νόμο περί Δημοτικών Σχολείων. Ο Δήμος και οι δημότες κατ' επέκταση όφειλαν να εργάζονται «*προς σύστασιν και επισκευήν των αναγκαίων δημοτικών και διδακτικών καταστημάτων*» (Νόμος περί Δημοτικών Σχολείων, ΕτΚ φ. 11/ 3-3-1834, άρθ. 17, 18 (δ), 23, 24). Ως εκ τούτου το σχολείο ονομάζεται *δημοτικό* και ο εκπαιδευτικός του σχολείου *δημοδιδάσκαλος* (Μπαμπούνης, 2010: 141· Μπαμπούνης, 2008: 131· Μπαμπούνης, 2007: 52· Μπουζάκης, 2002: 41· Χαρίτος, 1998: 89-91).

Η παρουσία του κοινωνικού παράγοντα στη λειτουργία του σχολείου εμφανίζεται μετά την εθνική ανεξαρτησία με νόμο του 1834, όπου τα σημαίνοντα πρόσωπα της τοπικής κοινωνίας συγκροτούν την Επιτροπή της Εφοροδημογεροντίας, η οποία επιμελείτο τη συνολική λειτουργία του σχολείου (Λέφας, 1942: 472).

Οι Δήμοι ανέλαβαν την ευθύνη για την ίδρυση και συντήρηση των σχολικών μονάδων, ενώ η Γραμματεία επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως ήταν υπεύθυνη για όλα τα θέματα, που αφορούσαν τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, όπως:

- δομή εκπαιδευτικού συστήματος
- τύπος σχολικής μονάδας
- αριθμός τάξεων
- διδασκόμενα μαθήματα
- έτη φοίτησης
- ώρες διδασκαλίας
- διάρκεια υποχρεωτικής φοίτησης.

Στον Νόμο περί Δημοτικών Σχολείων συναντάται για πρώτη φορά ο θεσμός της Σχολικής Επιτροπής και ειδικότερα προβλέπεται η σύσταση Επιτροπής για την επιτόπια επιθεώρηση των σχολείων. Η Επιτροπή αυτή αποτελείται από τον Δήμαρχο ως πρόεδρο, τον εφημέριο της περιοχής και από δημότες ως μέλη του δημοτικού συμβουλίου¹⁹ (Νόμος περί Δημοτικών Σχολείων, ΕτΚ φ. 11/ 3-3-1834, άρθ. 34. Εγκύκλιοι 2392/ 24-3-1857 & 316/ 17-1-1859).

Η Σχολική Επιτροπή έχει ως καθήκοντά της:

- να προμηθεύει τα απαιτούμενα για το σχολείο και τους διδασκάλους

¹⁹ Πρβλ. Διάταγμα «περί του κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων, ΕτΚ φ. 87/ 31-12-1836, σελ. 458-471. Εγκύκλιος 2392/ 4-3-1857, καθώς και Εγκύκλιος 316/ 17-1-1859.

- να φροντίζει την στέγαση του σχολείου και τους κανόνες υγιεινής εντός αυτού
- να συνδράμει οικονομικά για την περάτωση των σπουδών
- να εξασφαλίζει την πειθαρχία στο σχολείο
- να ελέγχει τον δάσκαλο για τη σωστή εκτέλεση των καθηκόντων του και σε περίπτωση που παρατηρούσε κάποια έλλειψη, να την αναφέρει στις τοπικές αρχές
- να μεριμνά για τα παιδιά φτωχών οικογενειών
- να εμπλουτίζει την σχολική βιβλιοθήκη
- να διαχειρίζεται την ακίνητη περιουσία του σχολείου που εποπτεύει και
- να επιθεωρεί τα σχολεία τουλάχιστον μια φορά κάθε μήνα και να αναφέρει στα αρμόδια όργανα των Δήμων τις ελλείψεις που παρατήρησε, καθώς και να κάνει προτάσεις για τυχόν αλλαγές και διορθωτικές παρεμβάσεις που θεωρεί αναγκαίες (Νόμος περί δημοτικών σχολείων, ΕτΚ φ. 11/ 3-3-1834, άρθ. 37).

Οι γονείς και οι επιτηδευματίες υποχρεούνταν να συνδράμουν με συμβολική συνεισφορά καταβαλλόμενη στο δημόσιο ταμείο (Νόμος περί του φόρου των Επιτηδευμάτων, ΕτΚ φ. 38/ 29-11-1837: 154-163) για την κάλυψη λειτουργικών εξόδων των σχολείων που προσδιορίζονταν κατ' έτος από το Δημοτικό Συμβούλιο (Νόμος περί δημοτικών σχολείων, ΕτΚ φ. 11/ 3-3-1834, άρθ. 23-26). Οι Δήμαρχοι, όμως, δεν επιδίωκαν την είσπραξη της οικονομικής εισφοράς για ψηφοθηρικούς, κυρίως, λόγους (Μπαμπούνης, 2010: 143· Σακκής, 2001: 40-41).

Επίσης, με τον Νόμο ΒΤΜΘ' του 1895, Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσεως, δίνεται σε κάθε Δήμο η αρμοδιότητα για τη σύσταση Επιτροπής «*προς επιθεώρησιν των επιτόπιων σχολείων*». Βασική αρμοδιότητα της Επιτροπής ήταν ο καθορισμός των κονδυλίων, που θεωρούνταν απαραίτητα για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των σχολικών μονάδων. Όπως επισημαίνεται, όμως, η λειτουργία των Επιτροπών αυτών «*περιέπεσεν εις αχρησίαν*» διότι τα μέλη αδιαφορούσαν για τη λειτουργία του σχολείου και υπό την επίδραση της κομματικής συναλλαγής ενεργούσαν με προσωπικά και πολιτικά κριτήρια απαξιώνοντας τον θεσμό (Λέφας, 1942: 477).

Η γρήγορη ανάπτυξη και επέκταση του σχολικού δικτύου κατά τον 19^ο αιώνα, συγκριτικά με δυτικοευρωπαϊκές χώρες που διέθεταν ένα εδραιωμένο δίκτυο κοινωνικοοικονομικών δομών, οφείλεται στο γεγονός ότι οι Δήμοι είχαν την πρωτοβουλία της ίδρυσης, συντήρησης και λειτουργίας σχολείων, καθώς και της εξεύρεσης και εξασφάλισης της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών. Η άμεση κινητοποίηση της τοπικής αυτοδιοίκησης για παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε όλο το εύρος της μέχρι τότε

ελληνικής επικράτειας συντελεί, καθοριστικά, και στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού του ελληνικού πληθυσμού κατά τον 19^ο αιώνα²⁰ (ΕΕΤΑΑ Α.Ε., 2006: 19).

2.1.β. Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων κατά τον 20^ο αιώνα

Το ελληνικό κράτος αποκτά ισχυρά αντανακλαστικά μεγέθυνσης και κεντρικού σχεδιασμού κατά τον 20^ο αιώνα. Επιβεβαιώνει την ισχύ του μέσω της νομοθεσίας και διοικητικών διαδικασιών και πρακτικών που ενισχύουν τη θέση του και του επιτρέπουν να αναλάβει πολυδιάστατους ρόλους. Θεσπίζονται νομοθετικές ρυθμίσεις που τείνουν να αποκλείσουν από την πρόσβαση στις αποφάσεις, όποιον δεν υπηρετεί στον σκληρό πυρήνα του κράτους. Δημιουργείται, έτσι, για λογαριασμό του κράτους, ισχυρό μονοπώλιο βούλησης, πρωτοβουλίας και δράσης, που υπερβαίνει τον δημόσιο τομέα και τείνει να καλύψει κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής και ατομικής πρακτικής. Καταγράφεται σοβαρό έλλειμμα δημοκρατίας, αφού οι πρωταρχικές σχέσεις του πολίτη και του κράτους καθίστανται πελατειακές. Ταυτόχρονα, καλλιεργείται και η κουλτούρα που συνδέεται με την κρατική λειτουργία έχοντας ως χαρακτηριστικά τα ακόλουθα:

- επίκεντρο του ενδιαφέροντος η διαδικασία και απαξίωση για το αποτέλεσμα
- προσπάθεια να διατηρηθεί η καθεστηκυία αντίληψη
- αντίδραση στην αλλαγή και την καινοτομία
- άρνηση της αριστείας
- άρνηση της αξιολόγησης
- άρνηση του κοινωνικού ελέγχου
- αυτοαναφορικότητα που οδηγεί σε άκρατη εσωστρέφεια
- εξαφάνιση συγκριτικού πλαισίου αναφοράς
- εξαφάνιση πιθανού ανταγωνισμού
- υπεροψία και εχθρότητα απέναντι στον πολίτη (Κόσκος, 2016).

Βάσει αυτού του πλαισίου κατά τον 20^ο αιώνα μεταβάλλεται ο τρόπος διοίκησης και οργάνωσης των σχολικών μονάδων και η ευθύνη για τη λειτουργία τους μετατίθεται από τους Δήμους στο ίδιο το κράτος. Οδηγούμαστε σε ένα σύστημα συγκεντρωτικό, όπου όλα τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση καθορίζονται και ρυθμίζονται από την κεντρική εξουσία (Fassoulis, 2013). Η συγκεντρωτική τάση συνεχίζεται αμείωτη, με ιδιαίτερη έξαρση

²⁰ Ο αριθμός των δημοτικών σχολείων από 71 σχολικές μονάδες το 1830, τριπλασιάστηκε σε 252 σχολικές μονάδες το 1840 και τετραπλασιάστηκε σε 1.029 σχολεία το 1870 (ΕΕΤΑΑ Α.Ε., 2006: 19).

στις δικτατορικές περιόδους. Όσες αλλαγές και αν έγιναν²¹ στη δομή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης δεν επηρέασαν αυτόν τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα, αντίθετα τον ενίσχυσαν (ΕΕΤΑΑ Α.Ε., 2006: 19).

Με τον Ν. 452/1914 περί συστάσεως Σχολικών Επιτροπών και Σχολικών Ταμείων, η δραστηριότητα των Σχολικών Επιτροπών περιορίζεται στον οικονομικό τομέα έχοντας ευθύνη για την επισκευή και συντήρηση των διδακτηρίων, για την καθαριότητα και τη θέρμανση των σχολείων. Όμως η αδυναμία των Σχολικών Ταμείων για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων, την εξεύρεση πόρων και η αδιαφορία των τοπικών Δήμων και Κοινοτήτων να τα ενισχύσουν οικονομικά, οδήγησε τον θεσμό σε μαρασμό.

Ο Ν. 2125/1920 «περί καταργήσεως των εισφορών των Δήμων και των Κοινοτήτων δια τας δαπάνας της στοιχειώδους εκπαίδευσως.....», όριζε ότι ο φόρος «επί των εκ της αλλοδαπής εισαγομένων εμπορευμάτων....» θα εισπράττεται από το κράτος για να αντιμετωπισθούν οι δαπάνες που ανέλαβε για την στοιχειώδη εκπαίδευση. Ο φόρος αυτός αποτελούσε έσοδο της τοπικής αυτοδιοίκησης που μεταφέρθηκε στην κεντρική διοίκηση. Με τη ρύθμιση αυτή οι Δήμοι και οι Κοινότητες ουσιαστικά απομακρύνθηκαν από το εκπαιδευτικό σύστημα και απώλεσαν μια σημαντική δικαιοδοσία που διέθεταν μέχρι τότε.

Με τον Ν. 5019/1931 (ΦΕΚ 160/1931, τ. Α΄) αναδιοργανώθηκαν οι Σχολικές Εφορείες και παρατηρήθηκε αύξηση της συμμετοχής του κοινωνικού παράγοντα στη διοίκηση του σχολείου. Είχε προηγηθεί συγχώνευση των Σχολικών Ταμείων με τα Ταμεία Εκπαιδευτικής Πρόνοιας, του Ν. 2442/1920 και Ν. 2508/1920, που ήταν αρμόδια για την κατασκευή διδακτηρίων. Το συλλογικό όργανο της Σχολικής Εφορείας συγκροτήθηκε από γονείς και κηδεμόνες μαθητών που εκλέγονταν ανά διετία από τη συνέλευση των γονιών, «η τοιαύτη συμμετοχή των πολιτών και ιδίως των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών εις την διοίκησιν των σχολικών περιουσιών είναι προφανές ότι και τον αριθμό των ενδιαφερομένων δια την προκοπήν του σχολείου θα αυξήση και εις την διαπαιδαγώγησιν του λαού θα συντελέση» (Λέφας, 1942: 475). Αρχικά η λειτουργία του οργάνου αυτού και η συμβολή των γονιών ήταν αξιόλογη ενισχύοντας την αυτοδιοίκηση της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Στην πορεία, όμως, και κάτω από ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες (δικτατορία, πόλεμος κ.λπ.) ο θεσμός παρήκμασε και παρέμεινε στην ελληνική Πολιτεία η χρηματοδότηση των Σχολικών Ταμείων (ibid: 476).

Οι Σχολικές Εφορείες που θεσπίστηκαν το 1931, λειτούργησαν μέχρι και την ψήφιση του Ν. 1566/1985, όπου και αντικαταστάθηκαν από τις Σχολικές Επιτροπές. Οι Σχολικές

²¹ σσ. Αναφερόμαστε στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1929, 1964 και 1976.

Εφορείες διαχειρίζονταν τα Σχολικά Ταμεία και ήταν υπεύθυνες να καλύπτουν τις λειτουργικές ανάγκες των σχολείων ευθύνης τους. Τα Σχολικά Ταμεία ως νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου είχαν σκοπό τους την εξεύρεση και διάθεση των απαιτούμενων πόρων για την ανέγερση και συντήρηση των διδακτηρίων, την εξασφάλιση καθαριότητας, θέρμανσης, φωτισμού, τον ανεφοδιασμό με έπιπλα, βιβλία και εποπτικά υλικά, καθώς και τη λήψη κάθε μέτρου που προστατεύει την ασφάλεια και διευκολύνει την πρόοδο των μαθητών. Κάθε Σχολικό Ταμείο διοικούνταν από πενταμελή Επιτροπή που αποτελείτο από τον Διευθυντή του σχολείου, ένα μέλος του οικείου Δημοτικού Συμβουλίου, ένα μέλος από την Εκκλησία και δύο γονείς ή κηδεμόνες εγγεγραμμένων μαθητών του σχολείου (Ν. 5019/1931, ΦΕΚ 160, τ. Α΄).

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο με αφορμή τις μεγάλες ελλείψεις που υπήρχαν και στα πλέον στοιχειώδη για τη λειτουργία και συντήρηση των σχολείων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999α: 73), άρχισαν να δραστηριοποιούνται οι γονείς, χωρίς θεσμικό ρόλο συμβάλλοντας στη συντήρηση της υλικοτεχνικής υποδομής. Αυτή η συμμετοχή των γονιών στα σχολικά δρώμενα συνεχίστηκε μέχρι το 1985, όπου το κράτος ικανοποιώντας μια κοινωνική αναγκαιότητα εισήγαγε με τον Ν. 1566/1985 την παρουσία των γονιών με τη θεσμική σύσταση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Ειδικότερα, με τον Ν. 1566/1985 θεσμοθετήθηκε η ουσιαστική συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και των οργάνων της τοπικής αυτοδιοίκησης στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και τη διαχείριση της σχολικής υποδομής. Με τις διατάξεις αυτού του νόμου, καθώς και με μεταγενέστερα νομοθετήματα, επιδιώχθηκε σύνδεση της εκπαίδευσης με την τοπική αυτοδιοίκηση και επήλθαν σημαντικές μεταβολές στο θεσμικό καθεστώς των σχολείων αφού:

- Συστάθηκαν οι Σχολικές Επιτροπές με τη μορφή νομικών προσώπων των ΟΤΑ και ανέλαβαν διοικητικές και οικονομικές λειτουργίες των σχολικών μονάδων.
- Δημιουργήθηκαν οι Δημοτικές - Κοινοτικές Επιτροπές Παιδείας ως φορείς σχεδιασμού της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο και ως όργανα κοινωνικής συμμετοχής και δημοκρατικού προγραμματισμού.
- Παραχωρήθηκε στους ΟΤΑ η ακίνητη και κινητή περιουσία των σχολείων και ορίστηκε ότι και για κάθε νέο σχολείο, καθώς και το σύνολο της περιουσίας (εποπτικό υλικό, εξοπλισμός, εγκαταστάσεις, έπιπλα κ.ά.) θα μεταβιβάζεται στους οικείους Δήμους και τις Κοινότητες.

- Μεταβιβάστηκε στους Δήμους και τις Κοινότητες η αρμοδιότητα της επισκευής και συντήρησης των σχολικών κτηρίων, καθώς και η κατανομή των πιστώσεων για την αντιμετώπιση των λειτουργικών δαπανών των σχολείων (ΕΕΤΑΑ Α.Ε., 2006: 19-20).

Με τον Ν. 1894/1990, αλλά και τον Ν. 3463/2006 (Δημοτικός και Κοινοτικός Κώδικας) οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων εντάσσονται θεσμικά στα πλαίσια της τοπικής αυτοδιοίκησης. Τέλος, με τον Ν. 3852/2010 αποκτούν σαφή θεσμική συμμετοχή μέσα από τη δημιουργία ΝΠΔΔ σε κάθε καλλικρατικό Δήμο.

Οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων ιστορικά έχουν να επιδείξουν αξιόλογο έργο, διότι πριν ακόμα αναλάβει η Πολιτεία τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, ενίσχυσαν τις λειτουργικές δαπάνες των σχολικών μονάδων, ανέλαβαν την ανέγερση και συντήρηση διδακτηρίων, την πρόσληψη εκπαιδευτικών με σύμβαση ιδιωτικού δικαίου, καθώς και κοινωνικές δράσεις (συσσίτια, εμβολιασμοί κ.λπ.).

2.2. Η υλοποίηση του σκοπού της αποκέντρωσης μετά τη Μεταπολίτευση

Ο τρόπος θεώρησης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλάζει μετά τη Μεταπολίτευση και ειδικότερα στις αρχές της δεκαετίας του 1980 δίνεται έμφαση στην ενίσχυση του αποκεντρωμένου χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που ορίζει τη μεταφορά εξουσιών και αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία στα διάφορα επίπεδα της περιφέρειας.

Το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο είναι σε ισχύ μέχρι σήμερα (Ν. 1566/1985, Ν. 2817/2000, Ν. 2986/2002 & Ν. 3852/ 2010), ενισχύει τον αποκεντρωμένο χαρακτήρα και τον εκδημοκρατισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δίνει τη δυνατότητα στις περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας να αποκτήσουν αρμοδιότητες, να αναλάβουν καθήκοντα και να ασκήσουν εκτελεστική εξουσία στην περιοχή ευθύνης τους σε θέματα που αφορούν τις τοπικές εκπαιδευτικές υποθέσεις σε επίπεδο Περιφέρειας, Νομού και σχολικής μονάδας χωρίς να είναι απαραίτητη η έγκριση των κεντρικών αρχών και υπηρεσιών (Μπάκας, 2007: 49· Ανδρέου, 1996: 412).

Με τον όρο *αποκέντρωση* ορίζεται η μεταφορά εξουσιών, η μεταβίβαση εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων από το κέντρο στην περιφέρεια με στόχο να ενισχύσει την αποκέντρωση και αυτοδιοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος και να δώσει τη δυνατότητα στους τοπικούς φορείς να καθορίζουν το μέλλον τους και να γίνουν οι πολίτες ενεργοί και συμμετοχικοί. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά στοιχεία με δυσλειτουργίες παρά τις “αποκεντρωτικές απόπειρες” με

αποτέλεσμα να αναπτύσσεται δημόσιος διάλογος για την αναγκαιότητα ευρύτερης αποκέντρωσης (Λούμπος, 1994: 64· Πρίντζας, 2003· Πουλής, 2000: 1049-1055).

Η μεταβίβαση των αρμοδιοτήτων παρέχει το απαιτούμενο πλαίσιο νομιμότητας, καθώς και τη δυνατότητα στα περιφερειακά, τοπικά όργανα και υπηρεσίες να ασκούν την εξουσία στην περιοχή της ευθύνης τους χωρίς να είναι απαραίτητη η έγκριση των κεντρικών αρχών και υπηρεσιών. Οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς χρονοβόρες διαδικασίες και με καλύτερη γνώση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και συνθηκών. Οι κύριοι σκοποί εκείνης της περιόδου ήταν:

- α) η εκχώρηση αρμοδιοτήτων από τις κεντρικές διοικητικές υπηρεσίες στις περιφερειακές υπηρεσίες, μέσα στα πλαίσια της τότε ισχύουσας διοικητικής δομής και
- β) η συμμετοχή των κοινωνικών φορέων στα συλλογικά σχήματα διοίκησης του σχολείου (Fassoulis, 2013).

Βέβαια, σε αυτό το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η αποκέντρωση στη χώρα μας έχει, κυρίως, τη μορφή της αποσυγκέντρωσης, δηλαδή της μεταβίβασης διοικητικών ευθυνών και όχι της αρμοδιότητας λήψης αποφάσεων που εξασφαλίζει και τους αντίστοιχους οικονομικούς πόρους. Συνεπώς υπό το πρόσχημα της αποκέντρωσης μετατοπίζεται η ευθύνη χωρίς να μεταφέρονται ουσιαστικά μέσα για την αντιμετώπιση των ζητημάτων (Ηλιού, 1994c).

2.3. Οι στόχοι και η διάρθρωση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής

Ο Ν. 1566/1985 αποτελεί ένα σημαντικό νόμο του 20^{ού} αιώνα με αναφορά στις θεσμικές ρυθμίσεις που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στον ελληνικό χώρο. Το περιεχόμενο της Εισηγητικής Έκθεσης του συγκεκριμένου νόμου εστιάζει το ενδιαφέρον στην αποκέντρωση και τον εκδημοκρατισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και:

- επισημαίνει ότι τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής²² επιτρέπουν στην κοινωνία να εκφράζει θέσεις και απόψεις για την Παιδεία
- συνδέει το περιεχόμενο σπουδών με την παραγωγική και αναπτυξιακή διαδικασία της Ελλάδας

²² Ο όρος που χρησιμοποιεί ο Ν. 1566/ 1985 είναι «*όργανα λαϊκής συμμετοχής*» (Ν. 1566/ 1985: 54, ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985. Κεφάλαιο ΙΔ').

- επιτρέπει τη σύνδεση των εσωτερικών ανθρωπιστικών στόχων για ανάπτυξη ολοκληρωμένης και ελεύθερης προσωπικότητας με τις αναπτυξιακές και κοινωνικές ανάγκες και τέλος
- επιτυγχάνει τη σύνδεση της τεχνολογικής και επιστημονικής γνώσης με την ευρύτερη γνώση και μόρφωση στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό επίπεδο (Εισηγητική Έκθεση Ν. 1566 /1985).

Κρίνεται λοιπόν σημαντική η δραστηριοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στις εκπαιδευτικές βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η έννοια της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων όχι μόνο των άμεσα ενδιαφερόμενων, αλλά και των κοινωνικών φορέων, πολιτικών παραγόντων και συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εργαζομένων που επιδιώκουν την ανάγκη διεύρυνσης των εμπλεκόμενων στην σχολική διαδικασία και λειτουργία (Γράβαρης, 2005· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

Η συμμετοχή συλλογικών κοινωνικών οργάνων θεωρείται αναγκαία για τη λήψη αποφάσεων, που αφορούν τον σχεδιασμό μιας αναβαθμισμένης και εκσυγχρονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής δίνοντας παράλληλα ώθηση και στην ενεργό συμμετοχή τους σε θέσεις του διοικητικού μηχανισμού. Στο πλαίσιο αυτό η συμμετοχή τους προωθείται σε συλλογικά όργανα τα οποία ακολουθούν το διοικητικό μοντέλο της χώρας (ibid).

Βασικός στόχος καθίσταται η λειτουργική σύνδεση και σύζευξη του διοικητικού μηχανισμού με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής χωρίς να επηρεάζεται ο βαθμός συμμετοχής και αυτονομίας (Fassoulis, 2013). Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής που δραστηριοποιούνται σε τοπικό και σχολικό επίπεδο αφορούν τις μαθητικές κοινότητες, τη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, τη Σχολική Επιτροπή, το Σχολικό Συμβούλιο, τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον Σύλλογο Διδασκόντων.

2.3.1. Μαθητική κοινότητα

Το σχολείο αποτελεί θεσμό που προετοιμάζει τους μελλοντικούς πολίτες με τη μάθηση και την αγωγή για μια σωστή και αποδοτική ζωή, τους προετοιμάζει και τους διαπαιδαγωγεί για την απρόσκοπτη ένταξή τους σε μια δημοκρατική κοινωνία μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Για τον σκοπό αυτό καθιερώνει τον διάλογο και τη συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, ενισχύει την πρωτοβουλία των παιδιών και ταυτόχρονα τα εφοδιάζει με ότι είναι αναγκαίο για να γίνουν ικανά, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Η σχολική ζωή είναι το πεδίο που καθημερινά δοκιμάζονται οι κοινωνικές σχέσεις. Η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου αντανακλά την κοινωνική συνείδηση και καθορίζει την αντίληψη που παρέχεται στα παιδιά για τη ζωή. Το σχολείο για να εκπληρώσει τον προορισμό του πρέπει να είναι χώρος αποδοτικός και αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η ύπαρξη σχολείου με σύγχρονη και επιστημονική δομή και με δημοκρατική σχολική ζωή. Προς την κατεύθυνση αυτή η Πολιτεία παρέχει το πλαίσιο και τη συμπαράσταση που πρέπει να αξιοποιηθεί με την κοινή προσπάθεια καθηγητών και μαθητών, καθώς και όλων των φορέων που έχουν σχέση με το σχολείο (ΥΑ 23.613/6/Γ2/4094/23-9-1986, άρθ. 1, §2).

Οι μαθητικές κοινότητες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως καθαρά παιδαγωγικός θεσμός, συνδέονται άρρηκτα με την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούν κύτταρο δημοκρατικής ζωής, όπου, οι μαθητές με τον διάλογο και σε πνεύμα συνεργασίας, ασκούνται σε δημοκρατικές διαδικασίες και στη συμμετοχή για τα κοινά. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη συλλογική ζωή, αναπτύσσουν υπευθυνότητα, κατοχυρώνουν δικαιώματα και συνειδητοποιούν τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους. Σε αυτούς απομένει να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τις λειτουργίες των μαθητικών κοινοτήτων με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μέσω επεξεργασίας απόψεων, ώστε να έχουν γνώμη για θέματα που τους αφορούν (ibid).

Η λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων κατοχυρώνει την ελεύθερη διακίνηση ιδεών, δεν υπακούει σε κυρίαρχες ιδεολογίες και συντελεί στην ελευθερία της έκφρασης και στην αβίαστη ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε μαθητή. Οι μαθητές που συμμετέχουν στη ζωή των μαθητικών κοινοτήτων μέσα σε πνεύμα δημοκρατικού διαλόγου, συνεργασίας και συλλογικότητας αναδεικνύονται σε υπεύθυνα άτομα, με αναπτυγμένη δυνατότητα να κρίνουν και να εκτιμούν τη σημασία κάθε δράσης στα πλαίσια του σχολείου (ΥΑ 23.613/6/Γ2/4094/23-9-1986, άρθ. 2, §8-9).

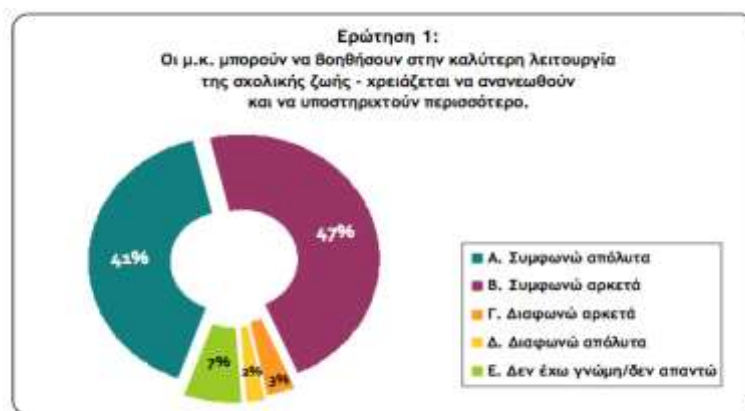
Το Κεφάλαιο ΙΔ' του Ν. 1566/1985 αναλύει όλα όσα αφορούν τον τρόπο λειτουργίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και την επιρροή τους στον τρόπο διαμόρφωσης του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ν. 1566/1985, κεφ. ΙΔ', άρθ. 48-53). Η καθιέρωση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων θεωρείται σημαντική στα πλαίσια της σχολικής ζωής. Καθορίζεται ο τρόπος και η σημασία της οργάνωσης και λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δίνεται έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών στην σχολική λειτουργία. Οι βασικοί στόχοι της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή είναι:

- να αποκτήσουν υπευθυνότητα και άμεση αντίληψη της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου με στόχο τη διαμόρφωση συνειδητών και δημιουργικών πολιτών
- να συμβάλλουν στην ομαλή και γόνιμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να επιτευχθεί συστηματική μετάδοση της ουσιαστικής γνώσης
- να διαμορφώσουν άποψη για τη ζωή στα πλαίσια της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας, για να αποκτήσουν ως νέοι τα απαραίτητα εφόδια για τη μετέπειτα πορεία και εξέλιξή τους (Ν. 1566 /1985, άρθ. 45).

Τα όργανα της μαθητικής κοινότητας είναι: α) η Γενική Συνέλευση και β) το πενταμελές Μαθητικό Συμβούλιο. Οι κανόνες λειτουργίας της μαθητικής κοινότητας περιγράφονται και σε υπουργική απόφαση (Ν. 1566 /1985, άρθ. 48· ΥΑ 23.613/6/Γ2/4094/23-9-1986, άρθ. 2).

Τέλος, πρόσφατη έρευνα²³ της Ανεξάρτητης Αρχής του Συνηγόρου του Πολίτη που καλύπτει και τα δικαιώματα των παιδιών στο πλαίσιο της αποστολής του ως Συνηγόρου του Παιδιού, διερευνά τη γνώμη των μαθητών/ -τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων. Τα συμπεράσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα για επικαιροποίηση του κανονισμού λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων, που έχει τεθεί σε εφαρμογή από το 1986. Οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό

²³ Η έρευνα έλαβε χώρα από τις 7/3 - 7/4/2017. Το δείγμα της έρευνας ήταν πανελλαδικό με τη συμμετοχή 377 σχολείων (Γυμνάσια και Λύκεια). Αναλυτικά: 194 Γυμνάσια (τα 4 από αυτά νυχτερινά) και 183 Λύκεια (τα 5 νυχτερινά). Συμμετείχαν: 37.488 μαθητές/-τριες, εκ των οποίων 18.676 μαθητές/-τριες Γυμνασίου και 18.812 μαθητές/-τριες Λυκείου. Τα συμπεράσματα της έρευνας δημοσιοποιήθηκαν με δελτίο τύπου του Συνηγόρου του Πολίτη στις 15/9/2017. Ενδεικτικά παραθέτουμε ερώτημα από την εν λόγω έρευνα σχετικά με το αν οι μαθητικές κοινότητες χρειάζεται να ανανεωθούν και να υποστηριχθούν περισσότερο, με τις θετικές απαντήσεις των μαθητών να προσεγγίζουν συνολικά το 88% (Συνήγορος του Πολίτη, 2017. <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.dpnews.453231>).



Πηγή: www.synigoros.gr

εμφανίζονται απογοητευμένοι από τον τρόπο λειτουργίας των Μαθητικών Συμβουλίων και επιζητούν ενεργότερη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων με διεξαγωγή ουσιαστικού διαλόγου πριν τις μαθητικές εκλογές, υποστήριξη των μαθητικών κοινοτήτων από επιμορφωμένο εκπαιδευτικό, εκπροσώπηση όλων των τάξεων στο Μαθητικό Συμβούλιο, τακτικές συναντήσεις του Μαθητικού Συμβουλίου με τον Διευθυντή και ενδυνάμωση της συνεργασίας μαθητών - καθηγητών (Συνήγορος του Πολίτη, 2017).

2.3.2. Δημοτική (Κοινοτική) Επιτροπή Παιδείας

Σε κάθε Δήμο (ή Κοινότητα), όπως ορίζεται από τον νόμο λειτουργεί μία Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας, στην οποία συμμετέχουν οι:

- Δήμαρχος ή ο πρόεδρος της Κοινότητας
- εκπρόσωπος της Ένωσης Γονέων
- ένας Διευθυντής σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- ένας Διευθυντής σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- εκπρόσωποι παραγωγικών τάξεων
- εκπρόσωπος συνδικαλιστικών οργανώσεων εκπαιδευτικών (Ν. 1566 / 1985, άρθ. 50).

Η συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας γίνεται με βάση την απόφαση του Δημάρχου, ενώ οι αρμοδιότητές της αφορούν θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την κατανομή των πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, την ίδρυση, συγχώνευση και κατάργηση σχολείων, την ανέγερση, επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτηρίων, καθώς και το έργο των Σχολικών Επιτροπών σχετικά με τις αποφάσεις που αναφέρονται στην προμήθεια ειδών εξοπλισμού και εποπτικών μέσων για τα σχολεία (Υ.Α. Δ4/86/11-02-1987). Η Επιτροπή Παιδείας συνδέεται με την σχολική μονάδα μέσω των Σχολικών Επιτροπών και των Σχολικών Συμβουλίων.

Τέλος, είναι σαφές ότι η λειτουργία της Δημοτικής ή Κοινοτικής Επιτροπής Παιδείας ενισχύει τον δημοκρατικό προγραμματισμό και τον κοινωνικό έλεγχο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Fassoulis, 2013).

2.3.3. Σχολική Επιτροπή

Με τον Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167, 30-9-1985/ τ. Α') σε κάθε Δήμο όπου λειτουργεί δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδρύεται ένα νομικό πρόσωπο

δημοσίου δικαίου με την επωνυμία *Εφορεία Σχολείων* το οποίο έχει δική του περιουσία. Το σύνολο της κινητής περιουσίας κάθε σχολείου μεταβιβάζεται στην Εφορεία Σχολείων, η οποία την κατανέμει στις Σχολικές Επιτροπές (άρθ. 40). Οι Εφορείες Σχολείων καταργήθηκαν με τον Ν. 1894/1990 (άρθ. 40).

Οι Σχολικές Επιτροπές αποτελούν αυτοτελή δημοτικά νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, τα οποία διέπονται από τις διατάξεις του Κ.Δ.Κ. (Ν. 3463/2006) και εντάσσονται στον δημόσιο τομέα, όπως αυτός οριοθετείται από τη σχετική νομοθεσία²⁴. Συστήνονται με πράξη του Γενικού Γραμματέα της Περιφέρειας που δημοσιεύεται στην ΕτΚ, ύστερα από απόφαση του Δημοτικού (Κοινοτικού) Συμβουλίου. Η σύστασή τους είναι υποχρεωτική για όλους τους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ στην περιφέρεια των οποίων λειτουργεί σχολείο (ΕΕΤΑΑ Α.Ε., 2006: 21).

Οι Σχολικές Επιτροπές είναι διαχειριστικοί φορείς και επιχορηγούνται από πιστώσεις του κρατικού προϋπολογισμού για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των σχολικών μονάδων, την καταβολή της μισθοδοσίας και των εργοδοτικών εισφορών του προσωπικού που προσλαμβάνεται με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου (Π.Δ. 323/ 1989· Ν. 1894/1990, άρθ. 5· Ν. 3463/2006, άρθ. 243, 274). Οι Σχολικές Επιτροπές ως ΝΠΔΔ των ΟΤΑ υπάγονται σε απολογιστικό έλεγχο από το Ελεγκτικό Συνέδριο (Ν. 2539/1997). Οι Σχολικές Επιτροπές δεν περιορίζονται μόνο στη διαχείριση των οικονομικών δαπανών για την εκπαίδευση και τις σχολικές μονάδες, αλλά προσπαθούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την επίλυση βασικών προβλημάτων των σχολικών μονάδων. Οι Σχολικές Επιτροπές προσπαθούν να υπερβούν τον θεσμικό τους ρόλο και να μετέχουν στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Επιδιώκουν να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ υπηρεσιών του Δήμου, του ευρύτερου δημόσιου και ιδιωτικού τομέα με συμπαραστάτη την εκπαιδευτική κοινότητα. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκουν την προώθηση των απαιτούμενων δράσεων για την αποτελεσματική και άμεση διαχείριση των προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες (Λογιάδου, 2016).

Η Σχολική Επιτροπή συγκροτείται για κάθε δημόσιο σχολείο με απόφαση του οικείου Δημάρχου (ή Προέδρου Κοινότητας). Ως Πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής ορίζεται εκπρόσωπος από τον οικείο Δήμο και τα υπόλοιπα μέλη είναι δύο Διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπρόσωπος των Συλλόγων Γονέων, ο Διευθυντής του οικείου σχολείου σχετικά με το προς συζήτηση θέμα, δημοτικοί σύμβουλοι,

²⁴ Βλ. Ν. 1892/1990, άρθ. 113: «Θέματα υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης», καθώς και Ν. 1894/1990, άρθ. 5: «Σχολική περιουσία και λειτουργία σχολείων».

δημότες και εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Βασικές υποχρεώσεις των Σχολικών Επιτροπών είναι οι εξής:

- διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών (καθαριότητα, θέρμανση, φωτισμός, ύδρευση)
- εισηγήσεις για την εκτέλεση έργων επισκευών και συντήρησης²⁵ όπως αυτές προκύπτουν τόσο από τεχνικούς ελέγχους, όσο και από εισηγήσεις των Διευθυντών των σχολείων
- υποβολή αιτημάτων στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης για την προμήθεια επίπλων και υλικοτεχνικού εξοπλισμού
- προτάσεις για τη διαδικασία παρακολούθησης συντήρησης καυστήρων, πυροσβεστήρων, μυοκτονίας και απεντόμωσης
- καθορισμός τρόπου ανάθεσης της λειτουργίας των σχολικών κυλικείων ύστερα από πλειοδοτικό διαγωνισμό και της διαχείρισης των εσόδων από αυτά
- καθορισμός διαδικασίας προμήθειας βιβλίων για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών
- αμοιβή καθαριστριών
- κάλυψη των σχολείων με σχολικούς τροχονόμους
- εύρεση χώρων για την προώθηση δραστηριοτήτων πέραν του σχολικού ωραρίου με αξιοποίηση των εγκαταστάσεων του σχολείου (Ν. 1566/1985, άρθ. 44 & 52· Π.Δ. 410/1995· Ν.1894/1990, άρθ. 5, §8 και 9· Κ.Υ.Α. 11927/Δ4/3-2-2004, ΦΕΚ 242, τ. Β').

Ο θεσμός της Σχολικής Επιτροπής ως συλλογικού οργάνου κοινωνικής συμμετοχής, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς αποτελεί συνδετικό κρίκο μεταξύ της σχολικής μονάδας και των φορέων της τοπικής κοινωνίας. Ενισχύει τον δημοκρατικό προγραμματισμό της εκπαίδευσης, καθώς η λήψη αποφάσεων έχει συλλογικό και όχι ατομικό χαρακτήρα και σηματοδοτεί μια σημαντική προσπάθεια διοικητικής αποκέντρωσης, εφόσον τα εμπλεκόμενα μέλη στη Σχολική Επιτροπή είναι παράγοντες της τοπικής κοινωνίας και έχουν τη δυνατότητα ελέγχου και άμεσης λήψης μέτρων για την αντιμετώπιση ζητημάτων που ανακύπτουν.

Σε περίπτωση που το οικείο Δημοτικό Συμβούλιο δεν συγκροτεί σε εύλογο χρονικό διάστημα Σχολική Επιτροπή, ο Γενικός Γραμματέας της Περιφέρειας απευθύνει σχετικό έγγραφο στον οικείο Δήμο, στο Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων και στην αντίστοιχη μαθητική

²⁵ Η εκτέλεση έργων επισκευής και συντήρησης σχολικών κτηρίων από τις Σχολικές Επιτροπές διέπονται από την ΚΥΑ 13172/24.3.1995 (ΦΕΚ 217/ τ. Β') των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς και Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημόσιων Έργων, όπως κάθε φορά ισχύει.

κοινότητα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την υπόδειξη των εκπροσώπων τους εντός τακτής προθεσμίας. Παρερχομένης απράκτου της προθεσμίας αυτής, ο Γενικός Γραμματέας της Περιφέρειας συγκροτεί τη Σχολική Επιτροπή ορίζοντας κατά την κρίση του τα μέλη.

Οι περιφερειακοί και τοπικοί φορείς καλούνται να διευρύνουν τους μηχανισμούς αποτελεσματικής διαχείρισης και να βρουν λύσεις σε ζητήματα που αφορούν την καθημερινότητα των πολιτών. Σημαντικό ρόλο στον τρόπο λειτουργίας τους διαδραματίζει το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο πλέον καθορίζεται με βάση τις αρχές του Ν. 3852/2010 και ρυθμίζει ότι η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων από το κράτος στους ΟΤΑ πρέπει να συνοδεύεται και από μεταφορά αντίστοιχων πόρων και να διασφαλίζεται η διαφάνεια ως προς τη διαχείριση των οικονομικών²⁶.

Ο Ν. 3852/ 2010 διαμορφώνει ένα χάρτη περιφερειακών και δημοτικών διαμερισμάτων με αναφορά στο ελληνικό Σύνταγμα (άρθ. 102), αλλά και στον Ευρωπαϊκό Χάρτη Τοπικής Αυτονομίας²⁷. Οι Δήμοι αποτελούν αυτοδιοικούμενα ΝΠΔΔ και αποτελούν τον πρώτο

²⁶ Με το πρόγραμμα *Καλλικράτης* άλλαξε πλήρως η αρχιτεκτονική εικόνα της τοπικής αυτοδιοίκησης και της αποκεντρωμένης διοίκησης και προωθήθηκε η αλλαγή του τρόπου λειτουργίας των Δήμων, αλλά και των Περιφερειακών Ενοτήτων της Ελλάδας μεταβάλλοντας και μεταρρυθμίζοντας τη διοικητική διαίρεση της χώρας με τη δημιουργία λιγότερων Δήμων στην επικράτεια. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται εκσυγχρονισμός των Δήμων, εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διοίκησης και αποδοχή ευρύτερων αρμοδιοτήτων σε τομείς, όπως η εκπαίδευση, η πρόνοια, η υγεία, αλλά και σε άλλους τομείς που συνδέονται με τη διευκόλυνση της καθημερινότητας των πολιτών. Ειδικότερα, η γενική διοικητική μεταρρύθμιση με την επωνυμία *Καλλικράτης*, τέθηκε σε ισχύ από 1/1/2011 και κατέστη σημαντική για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (τη διοικητική αναδιάρθρωση και τον εξορθολογισμό του σχολικού δικτύου). Το πρώην σύστημα των 13 Περιφερειών, 54 Νομαρχιών και 1034 Δήμων και Κοινοτήτων αντικαταστάθηκε από 7 αποκεντρωμένες διοικήσεις, 13 Περιφέρειες και 325 Δήμους. Αξίζει να σημειωθεί ότι προ των μεταρρυθμίσεων του 1996, υπήρχαν 5.751 Δήμοι. Με τη νέα διοικητική μεταρρύθμιση οι περιφέρειες και οι Δήμοι είναι πλήρως αυτοδιοικούμενοι. Ως περιφερειακά όργανα της κεντρικής κυβέρνησης, οι προηγούμενες Περιφέρειες αντικαταστάθηκαν με τη σειρά τους από 7 αποκεντρωμένες διοικήσεις, που συναθροίζουν από μία έως τρεις Περιφέρειες υπό έναν Γενικό Γραμματέα που διορίζεται από την εκάστοτε κυβέρνηση (ΟΟΣΑ, 2011: 17).

²⁷ Ο Ευρωπαϊκός Χάρτης Τοπικής Αυτονομίας υιοθετήθηκε στο πλαίσιο του [Συμβουλίου της Ευρώπης](#) και η διαδικασία της επικύρωσης του από τα κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης ξεκίνησε στις 15 Οκτωβρίου 1985. Σχεδόν όλα τα κράτη-μέλη του Συμβουλίου έχουν επικυρώσει τον Χάρτη, με εξαίρεση τα κράτη του [Μονακό](#), της [Ανδόρρας](#) και του [Σαν Μαρίνο](#). Τα νέα κράτη-μέλη του [Συμβουλίου της Ευρώπης](#) αναμένεται να επικυρώσουν τον Χάρτη το συντομότερο δυνατόν.

Ο Χάρτης δεσμεύει τα κράτη-μέλη να εγγυώνται την πολιτική, διοικητική και οικονομική αυτονομία των τοπικών αρχών. Προνοεί ότι η αρχή της τοπικής αυτοδιοίκησης οφείλει να αναγνωρίζεται στην εσωτερική

βαθμό τοπικής αυτοδιοίκησης (Ν. 3852/2010, ΦΕΚ 87/ 7-6-2010, τ. Α'). Ο δεύτερος βαθμός αντιπροσωπεύεται από τις Αποκεντρωμένες Διοικήσεις και τις Περιφέρειες οι οποίες αντικαθιστούν τις Νομαρχίες.

Η εφαρμογή του προγράμματος *Καλλικράτη* επέφερε διαρθρωτικές, ριζικές αλλαγές στον τρόπο συγκρότησης, οργάνωσης και λειτουργίας κυρίως της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η ανάπτυξη και η αποτελεσματική διαχείριση καίριων τομέων όπως η εκπαίδευση αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διαφόρων επιχειρησιακών προγραμμάτων βάσει και του Ν. 3463/2006 (άρθ. 203-206).

Ο Ν. 3852/ 2010 ορίζει στους Δήμους να λειτουργούν δύο Σχολικές Επιτροπές, μία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μία για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (άρθ. 103). Εάν, όμως, οι Δήμοι έχουν πάνω από 300.000 κατοίκους, τότε η κάθε δημοτική ενότητα μπορεί να έχει δύο Σχολικές Επιτροπές για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Η λειτουργία των Σχολικών Επιτροπών καθορίζεται από πέντε έως δέκα πέντε μέλη που συνθέτουν το Δ.Σ. αυτών των Επιτροπών. Υποχρεωτική θεωρείται η συμμετοχή στο Δ.Σ.:

- δύο Διευθυντών πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια), οι οποίοι επιλέγονται με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας
- εκπροσώπου των μαθητικών κοινοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- εκπροσώπου των Συλλόγων Γονέων²⁸ (Ν. 3463/ 2006, άρθ. 240).

νομοθεσία και, εάν αυτό είναι δυνατό, στο [Σύνταγμα](#). Οι τοπικές αρχές οφείλουν να εκλέγονται με καθολική ψηφοφορία, αφού είναι το πιο πρώιμο νομικό όργανο για την καθιέρωση της [αρχής της επικουρικότητας](#).

Οι τοπικές αρχές, ενεργώντας εντός των ορίων του νόμου, θα πρέπει να είναι σε θέση να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται ένα σημαντικό μέρος των δημοσίων υποθέσεων με αποκλειστική ευθύνη και προς το συμφέρον του τοπικού πληθυσμού. Ο Χάρτης θεωρεί ότι οι δημόσιες υποθέσεις θα πρέπει να ασκούνται κατά προτίμηση από αρχές που είναι εγγύτερα προς τους πολίτες, ενώ ένα υψηλότερο επίπεδο διοίκησης θεωρείται κατάλληλο μόνο όταν ο συντονισμός αρμοδιοτήτων είναι λιγότερο αποτελεσματικός στο αμέσως κατώτερο διοικητικό επίπεδο.

Ο Χάρτης θέτει τις προϋποθέσεις που αφορούν την προστασία των ορίων των τοπικών αρχών, την ύπαρξη των κατάλληλων διοικητικών δομών και πόρων για την εκπλήρωση της αποστολής τους, τους όρους υπό τους οποίους οι αρμοδιότητες αυτές θα ασκούνται, τους οικονομικούς πόρους των τοπικών αρχών και την νομική προστασία της τοπικής αυτοδιοίκησης. Τα όρια της διοικητικής εποπτείας των τοπικών αρχών εκτείνονται μέχρι τον έλεγχο νομιμότητας της δράσης τους (European Council, 1985: 1-6. <http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/122>).

²⁸ Η Α.Σ.Γ.Μ.Ε. με ανοιχτή επιστολή προς τον υπουργό Παιδείας, ήδη από το 2006, δήλωσε την αντίθεσή της σχετικά με τον περιορισμό στη σύνθεση της Σχολικής Επιτροπής ενός εκπροσώπου από το σύνολο των

Κατά τις συνεδριάσεις των Σχολικών Επιτροπών, όταν συζητούνται θέματα τα οποία αφορούν συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καλείται ο οικείος Διευθυντής σχολικής μονάδας ο οποίος συμμετέχει με δικαίωμα ψήφου (ΥΑ 8440, ΦΕΚ 217/25-2-2011, τ. Β΄).

Ο τρόπος κατανομής των πιστώσεων που αφορά τη λειτουργία των σχολικών μονάδων καθορίζεται από τον αριθμό των μαθητών, τον αριθμό των τμημάτων, τη λειτουργία εργαστηρίων, βιβλιοθηκών, γυμναστηρίων και άλλων εγκαταστάσεων, τον αριθμό αιθουσών διδασκαλίας, την παλαιότητα της σχολικής μονάδας και τέλος τις ιδιαίζουσες λειτουργικές ανάγκες που αντιμετωπίζει κάθε σχολείο (ibid).

Η Σχολική Επιτροπή με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο έχει αυξημένο κύρος και επιρροή στην οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων. Αν και μέχρι πρότινος ο Διευθυντής του σχολείου ήταν ο οικονομικός διαχειριστής, ο Ν. 3852/2010 αλλάζει τα δεδομένα και οικονομικός διαχειριστής είναι ο Πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής που επικουρείται και από το Δ.Σ. της Σχολικής Επιτροπής για σημαντικά θέματα κατανομής των πιστώσεων στα σχολεία. Μετά από περίπου 7 χρόνια εφαρμογής του θεσμού φαίνεται ότι, αν και υστερεί στη διοικητική του στελέχωση, στις περιπτώσεις όπου υπάρχει καλή συνεργασία και εμπιστοσύνη (ανάμεσα στο Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τη Σχολική Επιτροπή) λειτουργεί επαρκώς.

2.3.4. Σχολικό Συμβούλιο

Το Σχολικό Συμβούλιο λειτουργεί σε κάθε σχολείο με απόφαση των οικείων Σχολικών Επιτροπών έχοντας ως σκοπό την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο μέσο. Το Συμβούλιο διαπιστώνει τις ανάγκες και τα προβλήματα που δημιουργούνται στην σχολική λειτουργία και διατυπώνει σχετικές προτάσεις στην οικεία Σχολική Επιτροπή για την καλύτερη στήριξη των σχολικών μονάδων.

Συλλόγων Γονέων (Ν. 3463/2006), γιατί μέχρι τότε συμμετείχαν δύο εκπρόσωποι από κάθε Σύλλογο Γονέων της οικείας Σχολικής Επιτροπής (Ν. 1894/ 1990, άρθ. 5, §8). Τονίζει ότι πρόκειται για παρερμηνεία του νόμου από τα τοπικά αυτοδιοικητικά όργανα καταγγέλλοντας ταυτόχρονα τις πρακτικές των δημοτικών αρχών να διορίζουν στις Σχολικές Επιτροπές πλήθος μελών που καμιά σχέση δεν έχουν με τα εκπαιδευτικά ζητήματα και τη σχολική λειτουργία. Ταυτόχρονα αντιπροτείνουν να συμμετέχει ένας εκπρόσωπος από κάθε Σύλλογο Γονέων που ανήκει στην περιοχή ευθύνης της οικείας Σχολικής Επιτροπής, καθώς και ένας εκπρόσωπος από το 15μελές Μαθητικό Συμβούλιο κάθε δευτεροβάθμιας σχολικής μονάδας γεγονός που θα συντελούσε στην έμπρακτη εκπαίδευση των μαθητών στη δημοκρατική εκπροσώπηση και διαπαιδαγωγική σημασία της κοινωνικής συμμετοχής (Α.Σ.Γ.Μ.Ε., αριθμ. πρωτ. 13/ 3-3-2008).

Το Σχολικό Συμβούλιο απαρτίζεται από:

- τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας
- μέλη ή το σύνολο του Συλλόγου Διδασκόντων
- εκπρόσωπο της μαθητικής κοινότητας (για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)
- μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και
- εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης (ΥΑ 8440/25-2-2011, άρθ. 1).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι ο Πρόεδρος του Σχολικού Συμβουλίου και έχει ως αρμοδιότητες:

- την στήριξη της λειτουργίας του σχολείου
- τη διευκόλυνση της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονιών για την αντιμετώπιση θεμάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου, όπως η ασφάλεια και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος (Ν.1566/1985, άρθ. 51 & Ν. 2621/1998, §5 και §6).

Τέλος, με υπουργική απόφαση καθορίστηκαν οι λεπτομέρειες λειτουργίας των Σχολικών Συμβουλίων. Η εν λόγω υπουργική απόφαση ορίζει τις τακτικές συνεδριάσεις του Συμβουλίου κατ' έτος. Το Συμβούλιο συγκαλείται κατόπιν προτάσεως του Προέδρου του οποίου η ψήφος είναι βαρύνουσα σημασίας, σε περίπτωση ισοψηφίας. Οι αποφάσεις του Συμβουλίου, καθώς και οι θέσεις των μειοψηφούντων καταγράφονται σε Βιβλίο Πράξεων και υπογράφονται από όλα τα μέλη του (Υ.Α. Δ4/543, 21-10-1998, ΦΕΚ 1174/ 11-11-1998, τ. Β').

2.3.5. Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων

Οι γονείς βάσει του γονικού δικαιώματος (Σύνταγμα της Ελλάδας, 2008: άρθ. 21· Μιχόπουλος, 2002: 198) έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, καθώς συγκροτούν ένα θεσμικό συλλογικό σχήμα κοινωνικής συμμετοχής. Ο ρόλος αυτού του οργάνου κοινωνικής συμμετοχής είναι υποστηρικτικός στα πλαίσια της σχολικής ζωής και αποδίδει το γενικότερο απόσταγμα των προσδοκιών μιας ολόκληρης κοινωνίας. Ο νομοθέτης δίνει έμφαση στη συμμετοχή τους στα όργανα διαχείρισης του σχολείου, γιατί τους θεωρεί βασικούς κοινωνικούς εταίρους και συνεργάτες με γνωμοδοτικό ρόλο στην προοπτική μιας δημοκρατικής αποκέντρωσης (Π.Δ. 201/1998, άρθ. 11).

Παράλληλα, ο Ν. 1566/1985 δίνει έμφαση στη συμμετοχή των γονιών στην σχολική λειτουργία. Ο νόμος δίνει ώθηση στην ενεργό δραστηριοποίηση των γονιών σχετικά με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο που καλούνται να

αναλάβουν (Ν. 1566/1985, άρθ. 53)²⁹. Τα σημαντικότερα όργανα κοινωνικής συμμετοχής όπου μετέχουν οι γονείς διαβαθμίζονται σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και είναι ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, η Ένωση Συλλόγων Γονέων, η Ομοσπονδία Ένωσης Γονέων και η Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων Μαθητών Ελλάδας (Α.Σ.Γ.Μ.Ε.). Η συμμετοχή εκπροσώπων των Γονέων και Κηδεμόνων στα συλλογικά όργανα προϋποθέτει τη συγκρότηση και λειτουργία Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων ως σωματείων σύμφωνα και με τον Αστικό Κώδικα (Παπαγεωργάκης, 2013: 65).

Μέχρι το 1985 επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου να καλέσει τους γονείς σε συνεργασία. Η θητεία των γονιών που συμμετέχουν στα διάφορα όργανα λήγει αυτοδικαία στην περίπτωση που τα παιδιά τους δεν φοιτούν πλέον στην σχολική μονάδα. Οι Σύλλογοι Γονέων δεν χρηματοδοτούνται από το κράτος. Αντίθετα, καλύπτουν τα έξοδά τους από τις συνδρομές και τις προαιρετικές εισφορές των μελών τους.

2.3.5. α. Θεωρίες για τη συμμετοχή των γονιών στην σχολική μονάδα

Το σχολείο ως κοινωνικό μόρφωμα λειτουργεί στο περιβάλλον της τοπικής κοινωνίας σε συνάρτηση με συλλογικά θεσμικά σχήματα με τα οποία βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Κάθε σχολική μονάδα είναι μια συλλογική οργάνωση, που έχει σκοποθεσία και συναποτελείται από κοινωνικούς φορείς, γι' αυτό τον λόγο υπάρχει αντικειμενική ανάγκη συνεννόησης, συνεργασίας και ανταλλαγής πληροφορήσης προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν, αλλά και να προωθηθούν οι σκοποί του οργανισμού. Ευθύνη που ανήκει σε όλους τους συμμετέχοντες, ανάλογα με τις λειτουργικές σχέσεις και τα επίπεδα συνεργασίας που υφίστανται στην σχολική μονάδα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 159).

Στον διεθνή χώρο παρατηρείται διαβάθμιση μοντέλων δραστηριοποίησης των γονιών στον χώρο της εκπαίδευσης, που στηρίζονται στις θεωρίες φιλελευθερισμού, κοινωνικής πρόνοιας και κοινωνικής λογοδοσίας (Eurydice, 2012; Fisher, 2003; Epstein, 2001; Hopkins, 2002; Ζαμπέτα, 1995: 26). Η παρουσία των γονιών στη λειτουργία του σχολείου μπορεί, εννοιολογικά, να λάβει δύο διαστάσεις αφενός ως γονική εμπλοκή (parental involvement) αφετέρου ως γονική συμμετοχή (parental participation). Η γονική εμπλοκή αναφέρεται σε καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα που προκαθορίζεται από το προσωπικό του σχολείου και συνεπάγεται καταμερισμό ευθυνών και

²⁹ «...οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα Σύλλογο Γονέων.... που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σε αυτόν» (Ν. 1566/1985, άρθ. 53).

εξουσίας. Οι όροι αυτοί καθίστανται ασαφείς ως προς την έννοια και τα χαρακτηριστικά τους, καθώς μπορεί να σημαίνουν από μια απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο έως ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική μονάδα. Έτσι απαιτείται ο καθορισμός των δικαιωμάτων και ευθυνών των δύο «εταίρων», διευκρίνιση ρόλων, διαδικασιών και κοινών λογοδοσιών, καθώς και διαπραγμάτευση πολιτικής, έτσι ώστε οι γονείς να λαμβάνουν ενεργό μέρος στη λήψη αποφάσεων για θέματα σε πολλά επίπεδα (Γεωργίου, 2005: 105).

Άλλοι ερευνητές (Konzal, 2001; Epstein, 1995) ορίζουν την έννοια της γονικής συμμετοχής ως μια εθελοντική «κοινότητα φροντίδας» για κοινές δράσεις σχολείου - οικογένειας και τη γονική εμπλοκή ως ενημέρωση και ανάπτυξη ικανοτήτων των γονιών για την επίβλεψη σχολικών καθηκόντων, ενώ η Κόζυβα (2009) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γονική εμπλοκή είναι μια ευρεία και πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει εκτός από την επικοινωνία και άλλα είδη υποστηρικτικής συμπεριφοράς των γονιών.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η γονική εμπλοκή αναπτύσσει υποστηρικτική «θέαση» των διαδικασιών και πρακτικών του σχολείου, καθίσταται ένα πρωταρχικό επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας, ενώ η γονική συμμετοχή περιλαμβάνει κοινές αποφάσεις, δραστηριότητες και συνευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα που παράγει το σχολείο, είναι μόνιμη και ουσιαστική διαδικασία συναποφάσεων και συνεργασίας. Βέβαια, δεν μπορεί να υπάρξει ένας γενικός κανόνας, ένας τύπος συνεργασίας στο είδος, τη συχνότητα και την ποιότητα αυτής, καθώς αυτός εξαρτάται τόσο από τις προσδοκίες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά τόσο των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών, αλλά και από παράγοντες, όπως η κουλτούρα το σχολείου, το στυλ ηγεσίας και η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται θεωρίες σχετικά με την παρουσία των γονιών στο σχολείο. Μια εξ αυτών επικαλείται ασυμβατότητα και ανταγωνισμό μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών, αφού η εκπαίδευση των παιδιών μεταφέρεται στους εκπαιδευτικούς και οι γονείς δεν πρέπει να αναμειγνύονται σε θέματα που αγνοούν. Συνεπώς γονείς και εκπαιδευτικοί ικανοποιούν διαφορετικούς στόχους βάσει του ρόλου τους και συγκλίνουν μόνο για όφελος των παιδιών (Macbeath et al, 2005; Schneider & Hollenczer, 2006: 56-57).

Άλλη θεώρηση, κρίνει επιβεβλημένη τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναγνωρίζει την ανάγκη του σχολείου για ανάπτυξη και διατήρηση καλών σχέσεων με γονείς, ΟΤΑ και τοπική κοινωνία (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009), αλλά και τη συμμετοχική αντιπροσώπευσή τους στο πλαίσιο εκδημοκρατισμού του σχολείου (Ξωχέλλης, 2000: 59-64· Κατσαρός, 2008: 164· Πασιαρδής, 2004· Δοδοντσάκης, 1999: 26· Eurydice, 2007; Pont,

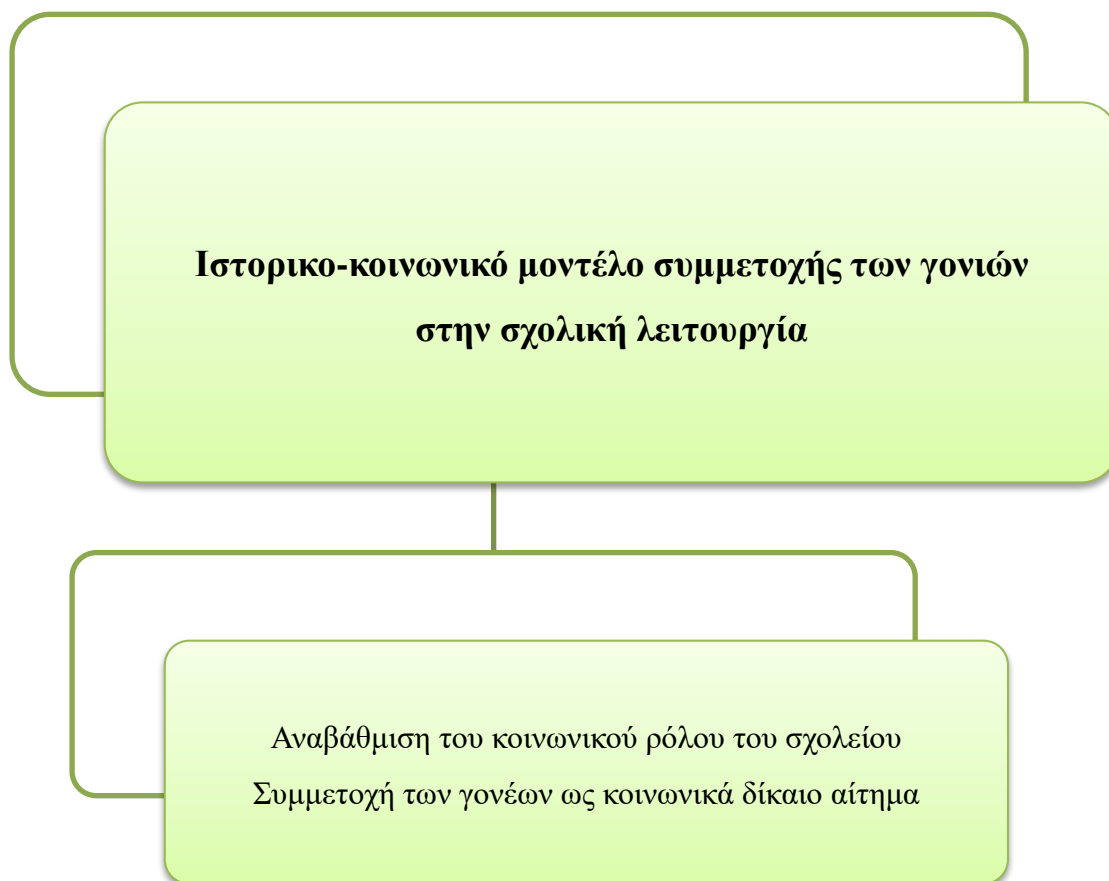
Nusche & Hopkins, 2008; Hoover-Dempsey et al, 2005; Hargreaves, 1998). Αν και υπάρχουν πολλές εκφάνσεις και προσεγγίσεις αυτής της θεώρησης ανάλογα με το κατά πόσο είναι αποκεντρωμένο ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το δημοκρατικό σχολείο παρέχει δικαιώματα, αλλά απαιτεί και υποχρεώσεις, ανάληψη ευθυνών και επιτέλεση καθηκόντων (Bryans, 1999: 34-45; David, 1993: 93-96).

Είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μιας αμφίδρομης επικοινωνίας και ισότιμης συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003· Κατσαρός, 2008: 164· Μυλωνάκου - Κεκέ, 2007), αφού συντελεί στην αποδοτικότητα του σχολείου (Ξιμίνη, 2009) και την εξασφάλιση συναίνεσης στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής (Everrard & Morris, 1999: 249). Σε αυτήν την περίπτωση, οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο επιδιώκει το καλό των παιδιών τους, ταυτίζονται με τους σκοπούς του και ενισχύουν τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού προσωπικού, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι θετικά και το σχολείο να καθίσταται σημείο αναφοράς για την τοπική κοινωνία (Dean, 1995: 206-209; Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

Η προσπάθεια κατανόησης των σχέσεων σχολείου και γονιών οδήγησε στη δημιουργία εννοιολογικών μοντέλων με κοινό υπόβαθρο τις εξής παραδοχές:

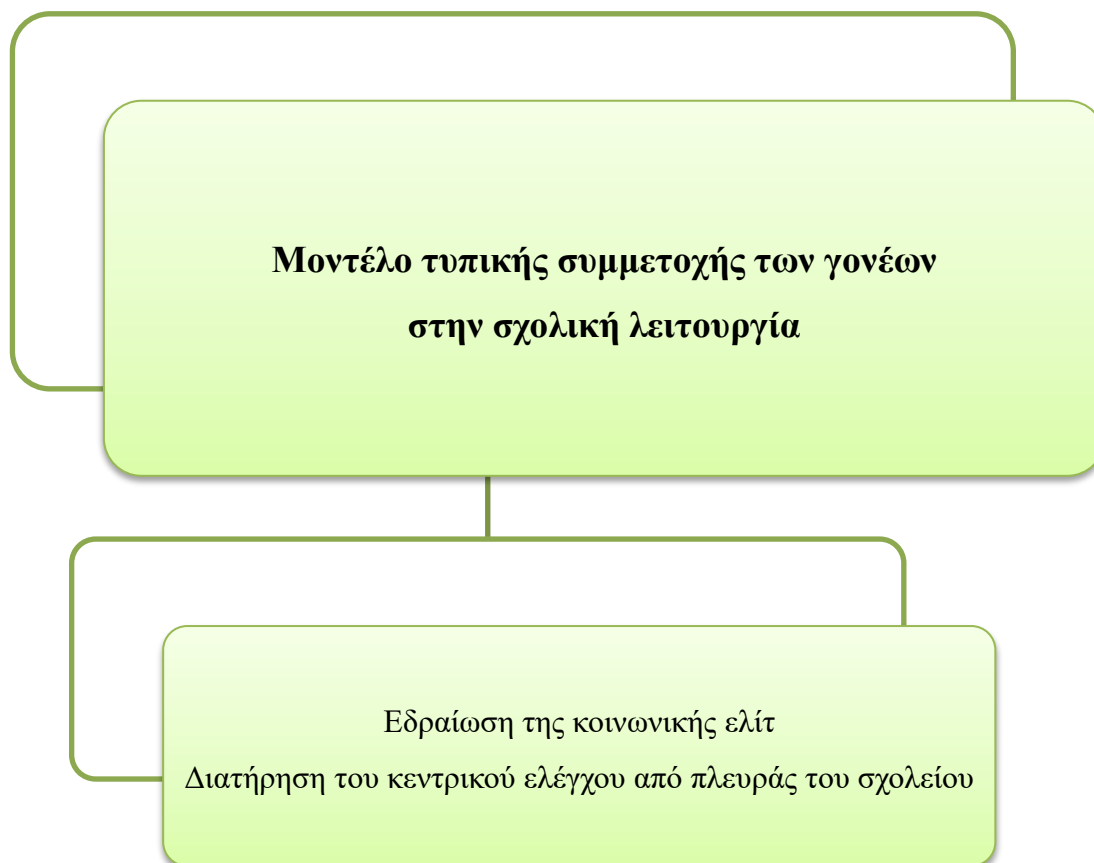
- την προσφορά των γονιών στο σχολείο (Espe-Sherwindt, 2008; Etzioni, 1993)
- την προσφορά του σχολείου προς τους γονείς (Epstein, 1995: 701-712)
- τον τρόπο ανάμειξης των γονιών στη λειτουργία του σχολείου (Hoy & Miskel, 2007; Berger, 2004; Bush, 1994). Θεωρήθηκε ότι συνιστούν μια διαδικασία ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών, η οποία διερχόμενη από επάλληλα στάδια, διαμορφώνει ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των κοινωνικών οργάνων, που σημαίνει κοινή προσπάθεια και επιμερισμό των κερδών και των ζημιών (Νόβα-Καλτσούνη, 2004: 21-33).

Η πρώτη κατηγορία μοντέλων (Σχήμα 2.1.) εξετάζει τις ιστορικές - κοινωνικές συγκυρίες που επέβαλαν τη συμμετοχή των γονιών στα δρώμενα της εκπαιδευτικής μονάδας (Swiniarski & Breitborde, 2002; Coleman, 1999; Ζαμπέτα, 1995). Στηρίζεται και εκφράζει μεθοδολογικές πολιτικές θεωρίες που υιοθετούν την αναβάθμιση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου και αποδέχονται την ανάμειξη των γονιών ως κοινωνικά δίκαιο αίτημα (Hargreaves, 2009; Diamond & Gomez, 2004; Jones, 1997).



Σχήμα 2.1. Ιστορικό-κοινωνικό μοντέλο συμμετοχής των γονιών στην σχολική λειτουργία

Η δεύτερη κατηγορία (Σχήμα 2.2.) προβάλλει την παραδοσιακή θεωρία της νομιμοποίησης της κοινωνικής ελίτ που θέλει την τυπική συμμετοχή των γονιών και τη διατήρηση του κεντρικού ελέγχου από το σχολείο (Hoy & Miskel, 2007; Spera, 2005; Morris & Taylor, 1998).



Σχήμα 2.2. Μοντέλο τυπικής συμμετοχής των γονιών στην σχολική λειτουργία

Η τρίτη κατηγορία μοντέλων συμμετοχής των γονιών στην σχολική λειτουργία (Σχήμα 2.3.) διακρίνεται σε δύο άξονες εκπαιδευτικής και πολιτικής - διοικητικής διάστασης που αναδεικνύει την έννοια των πολιτών ως ενεργά κοινωνικά δρώντα. Αυτοί οι άξονες μοντέλων διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα αν και γίνονται προσπάθειες συγκερασμού τους (CERI, 2002; Ryan, Adams et al, 1995; Husen, 1991). Η εκπαιδευτική διάσταση αφορά τη συμμετοχή των γονιών με μορφές παιδαγωγικής ανάμειξης, έτσι ώστε να λειτουργήσουν εξισορροπητικά σε βασικά ελλείμματα του μαθητικού πληθυσμού γι' αυτό περιλαμβάνουν το αντισταθμιστικό και επικοινωνιακό μοντέλο (Epstein, 2012; Γκόβαρης, 2011· Κενουτί, 1996). Οι γονείς στο επικοινωνιακό και αντισταθμιστικό μοντέλο, συμμετέχουν στο σχολείο ως βοηθοί και υποστηρικτές. Με τη συνδρομή τους μπορούν να βοηθήσουν το σχολείο είτε σε ζητήματα υλικοτεχνικά, κατασκευών, επισκευών κ.λπ., είτε με ενημερωτικές εισηγήσεις σχετικά με επαγγελματικές γνώσεις και εμπειρίες που διαθέτουν.

Η πολιτική-διοικητική διάσταση ανάμειξης των γονιών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας στηρίζεται στην ιδιότητά τους ως πολιτών, έχει τις αφετηρίες της στις διοικητικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και προσδιορίζεται από το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στα θεσμικά συλλογικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής, όπως στον Σύλλογο Γονέων, με το δικαίωμα του «εκλέγειν» και «εκλέγεσθαι», ως εκλεγμένοι αντιπρόσωποι και από το δικαίωμά τους για επιλογή σχολείου ως «πελάτες» (Jowett & Baginsky, 1988: 37) και «καταναλωτές» (Smith et al, 2006). Αυτή η διάσταση για τη συμμετοχή των γονιών στη σχολική μονάδα περιλαμβάνει το διαχειριστικό, το συνεργατικό και το μοντέλο απόδοσης λόγου.

Κατά το διαχειριστικό μοντέλο η ανάμειξη των γονιών στην σχολική εκπαίδευση προσλαμβάνει πολιτική διάσταση, από τη στιγμή που οι γονείς νόμιμα συνδέονται με το σχολείο, στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους, με ένα σύστημα εκλεγμένων αντιπροσώπων. Οι γονείς συμμετέχουν και ενεργούν ως διοικητικά στελέχη (managers) και ως «*διαμορφωτές στρατηγικής*» (policy-makers) σε διαχειριστικό επίπεδο, αφού μπορούν να δράσουν πολιτικά είτε μέσα στο σχολείο είτε σε πολιτικές διεργασίες επιπέδου τοπικού, περιφερειακού ή εθνικού (Gobbo, 2008).

Στο συνεργατικό μοντέλο οι γονείς συνεργάζονται, με ομάδες της τοπικής κοινωνίας και υπηρεσίες για να ενισχύουν τα σχολικά προγράμματα, τις οικογενειακές πρακτικές, τη μάθηση των παιδιών και την ανάπτυξή τους. Οι γονείς συμμετέχοντας στη λειτουργία του σχολείου, σχεδιάζουν δραστηριότητες ικανοποιώντας τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους ως κοινωνικών εταίρων του σχολείου (James et al, 2006; Jowett & Baginsky, 1998: 37). Σε κάποιες χώρες (π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο: Αγγλία) εφαρμόστηκε το μοντέλο της απόδοσης λόγου, όπου οι γονείς μέσα από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ζητούν λογοδοσία για τα αποτελέσματα του σχολείου (Everrard & Morris, 1999: 181; Angelides et al, 2006: 303-316; Hopkins, 2002; Queiroz, 2000; Γεωργίου, 2005· Δοδοντσάκης 1999).



Σχήμα 2.3. Μοντέλο εκπαιδευτικής και πολιτικής-διοικητικής διάστασης της συμμετοχής των γονιών στην σχολική λειτουργία

2.3.5. β. Η εκπροσώπηση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων

Ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων είναι υποστηρικτικός για το πλαίσιο της σχολικής ζωής και εκφράζει την κοινή συνισταμένη του ενδιαφέροντος, των προσδοκιών, των απαιτήσεων, της συμμετοχής των γονιών, αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντος εντός της σχολικής μονάδας.

Σε νομοθετικά κείμενα, όπως και στην Εισηγητική Έκθεση του Ν. 1566/1985, οι γονείς εμφανίζονται ως εταίροι με γνωμοδοτικό ρόλο στην προοπτική μιας δημοκρατικής αποκέντρωσης. Οι γονείς εμφανίζονται στην σχολική ζωή όχι μόνο ως συνεργάτες και εταίροι, αλλά και ως ομάδα πίεσης και συμφερόντων. Πολλές φορές απογοητεύονται από την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική και τότε κατηγορούν το σχολείο, που με τη σειρά του τους καταλογίζει ότι δεν σέβονται τους κανόνες του παιχνιδιού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Άλλοτε πάλι, υπερασπιζόμενοι τα συμφέροντα των μαθητών, προσπαθούν να παρέμβουν στη λειτουργία του σχολείου (Μπρούζος, 1998: 167) ή απαιτούν από το σχολείο να λογοδοτήσει για το παρεχόμενο έργο (Everard & Morris, 1999).

Εντούτοις στη χώρα μας με μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων εξειδικεύεται, μερικώς, η συνεργασία του σχολείου με τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων (Ν. 3852/2010, ΦΕΚ 87/7-6-2010· Π.Δ. 201/1998, άρθ. 11· Υ.Α. Δ4/516/7-10-1998 & Υ.Α. Δ4/662/ 23-12-1998). Η συνεργασία αυτή εστιάζεται κυρίως στο πεδίο της ενημέρωσης μέσα από παιδαγωγικές συναντήσεις για τον έλεγχο φοίτησης και προόδου των μαθητών, χωρίς ωστόσο να αποσαφηνίζονται τα θέματα και οι γενικότερες μορφές συνεργασίας που μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Βέβαια στον Ν. 1566/1985 (άρθ. 53, §9) προβλέπεται η συγκρότηση Αυτόνομων Συλλογικών Μονάδων Αγωγής (Α.Σ.Μ.Α.), που η λειτουργία τους εμπεριέχει τη συμμετοχή των γονιών. Όμως, το Π.Δ. που θα καθόριζε τη λειτουργία των Α.Σ.Μ.Α. ουδέποτε εκδόθηκε, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σήμερα σαφές πλαίσιο δράσεων του Συλλόγου Γονέων. Έτσι ο ρόλος του οργάνου περιορίζεται είτε σε συμμετοχή στα γνωμοδοτικά συλλογικά όργανα του σχολείου είτε σε υποστηρικτικές δράσεις για τη βελτίωση της σχολικής ζωής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τη Διεύθυνση του σχολείου.

Η Γενική Συνέλευση του Συλλόγου Γονέων αποτελείται από τους γονείς των μαθητών κάθε σχολείου, οι οποίοι μετέχουν αυτοδικαίως σε αυτή, υπό την έννοια ότι το καταστατικό δεν μπορεί να αποκλείσει κάποιο γονιό από το να γίνει μέλος του Συλλόγου, αφού ίναι ταμειακά ενήμερος και εκπληρώνει τις οικονομικές υποχρεώσεις του. Όλοι οι γονείς ως μέλη του Συλλόγου μπορούν να υποβάλλουν υποψηφιότητα ως μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου ή ως εκπρόσωποι του Συλλόγου στην Ένωση Γονέων. Όργανα λειτουργίας του Συλλόγου Γονέων είναι η Γενική Συνέλευση και το Διοικητικό Συμβούλιο (Ν. 1566/1985, άρθ. 53).

Τέλος, οριοθετείται συνεργασία Διευθυντή, εκπαιδευτικών και Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων που κινείται σε ένα ευρύ πεδίο από λειτουργικά ζητήματα μέχρι και τη συνδιαμόρφωση συλλογικών αποφάσεων στο πλαίσιο διαδικασιών συμμετοχικής διοίκησης. Τα συλλογικά όργανα των γονιών μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτές της διοίκησης για την αντιμετώπιση διαχειριστικών και οργανωτικών προβλημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας. Η συμμετοχή των γονιών μπορεί να εκδηλωθεί είτε ως άτυπη συμμετοχή σε ζητήματα διαχείρισης του σχολείου που δεν απαιτούν συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Συμεού, 2003: 104) είτε ως επίσημη συμμετοχή στα πεπραγμένα της σχολικής μονάδας και μέσα από τη συνεργασία με άλλα όργανα κοινωνικής συμμετοχής, όπως την

Σχολική Επιτροπή (Ν. 3852/2010, άρθ. 103· Ν. 1894/1990, άρθ. 113, §6), το Σχολικό Συμβούλιο (Ν. 1566/1985, άρθ. 51), το Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας (Υ.Α. 8440/25-2-2011, άρθ. 2, §1), που δεν εφαρμόστηκε, και σε άλλες Επιτροπές της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Σύμφωνα με τον Ν. 1566/1985 (άρθ. 51), αλλά και τον Ν. 3852/2010 (άρθ. 103), οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων συμμετέχουν με εκπροσώπους στα εξής όργανα:

- στην Σχολική Επιτροπή για τη διαχείριση των πιστώσεων που αφορούν τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου (αξιοποίηση κυλικείων, στήριξη διοικητικής λειτουργίας του σχολείου κυρίως σε θέματα σχολικής περιουσίας)
- στη Δημοτική (Κοινοτική) Επιτροπή Παιδείας, η οποία έχει ως έργο (εισηγήσεις για ίδρυση, κατάργηση ή συγχώνευση σχολείων, συντήρηση κτηρίων, εποπτεία του έργου των Σχολικών Επιτροπών κ.ά.)
- στο Σχολικό Συμβούλιο για την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, την καθιέρωση αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και των οικογενειών των μαθητών, καθώς και την ασφάλεια των μαθητών και την υγιεινή του σχολικού περιβάλλοντος. Θεωρείται το κύριο πεδίο ουσιαστικής παρουσίας των γονιών, αφενός γιατί συμμετέχουν όλα τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου, αφετέρου γιατί η δραστηριοποίησή τους σχετίζεται αμεσότερα με την παιδαγωγική και διοικητική διαδικασία. Τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου συνδέουν το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών, τους ΟΤΑ και με άλλους κοινωνικούς φορείς.

Ακόμη, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να ενημερώνονται σε τακτές παιδαγωγικές συναντήσεις από τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή του σχολείου όχι μόνο για την πρόοδο των παιδιών τους, αλλά και για κάθε θέμα που αφορά τη λειτουργία του σχολείου (Π.Δ. 201/1998, άρθ. 11).

Συνεπώς, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων καθίσταται σημαντικός κοινωνικός εταίρος κάθε εκπαιδευτικής μονάδας και ο ρόλος του επηρεάζει, εν πολλοίς, τη λειτουργία του σχολείου.

2.3.6. Διευθυντής σχολικής μονάδας

Η σχολική διεύθυνση είναι εξειδικευμένη δραστηριότητα που βάσει συγκεκριμένων διοικητικών αρχών και λειτουργιών ενώνει, καθοδηγεί και συντονίζει όλες τις παραμέτρους του σχολείου σε μια ομόρροπη κατεύθυνση. Είναι ο ρόλος και οι ενέργειες που υιοθετεί το άτομο που προΐσταται προκειμένου να επιτελέσει τις διοικητικές λειτουργίες του

προγραμματισμού, της οργάνωσης και του ελέγχου για να επιτύχει η σχολική μονάδα τους σκοπούς της. Το διευθυντικό έργο ασκεί δημόσια εξουσία, ενώ με τον κατάλληλο χειρισμό όλων των συμμετεχόντων, την καθοδήγηση και παρότρυνση για συνεργασία μεγιστοποιεί τις προσπάθειες προς όφελος του οργανισμού. Η λειτουργία ενός σχολείου με πολλά εμπλεκόμενα πρόσωπα και φορείς (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική κοινωνία, ΟΤΑ, πολιτειακοί φορείς κ.λπ.) καθιστά αναγκαία την ύπαρξη σχολικής διεύθυνσης, που θα συντονίζει όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα διαμορφώνει και θα διατηρεί ένα ευνοϊκό μορφωτικό και εργασιακό περιβάλλον, θα θέτει και θα υλοποιεί τους στόχους της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008: 283).

Ο Διευθυντής του σχολείου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα αυτών που γίνονται μέσα, αλλά κι έξω από αυτό (Dean, 1995). Ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών, καθώς και για την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Μέσα από μια σειρά καθηκόντων και αρμοδιοτήτων συνεργάζεται με τα στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και όλους τους κοινωνικούς συμμετέχοντες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις με τρίτους. Ενθαρρύνει και συντονίζει το διδακτικό προσωπικό, αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλων μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και συνεργάζεται με τις τοπικές αρχές και άλλα σχολεία (Υ.Α. Φ.353. 1/324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340/ 16-10-2002, τ. Β').

Ο Διευθυντής ενδιαφέρεται για την εξεύρεση πόρων και τη βελτίωση των υποδομών, καλλιεργεί θετικό σχολικό κλίμα, μεριμνά για την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προωθεί την επικοινωνία, τη συνεργασία και ενεργό συμμετοχή των γονιών και της τοπικής κοινότητας στο έργο του σχολείου και γενικά ενδιαφέρεται για την επαρκή και διαρκή οργανωσιακή υποστήριξη του σχολείου (Γουρναρόπουλος & Κοντάκος, 2003: 59· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 19).

Βασικό ζήτημα για τον Διευθυντή σχολικής μονάδας πέρα από την αντιμετώπιση των οργανωτικών και διοικητικών ζητημάτων, είναι η διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, του ανθρώπινου δυναμικού (Τσουντας & Χρονοπούλου, 2002: 78-80). Οι δύο βασικές διαπιστώσεις της παιδαγωγικής και διοικητικής θεωρίας για την σχολική διεύθυνση τον καθιστούν βασικό συντελεστή της ποιότητας της εκπαιδευτικής πράξης και ίσως τον πιο καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Hargreaves, 2009; Σαΐτης, 2008· Πασιαρδής, 2004: 21).

Με την προσωπικότητα, τις γνώσεις και τις δεξιότητές του μεταδίδει την αποστολή του σχολείου, στην οποία διαχέει το όραμά του σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γενικότερα της σχολικής λειτουργίας. Αν ο ίδιος είναι αφοσιωμένος στο έργο του, λειτουργεί μετασχηματιστικά για το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Συνδυάζει και μεταλαμπαδεύει σκοπούς, στόχους και πρακτικές σύμφωνα με τις αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Λειτουργεί διαμεσολαβητικά και παρωθητικά στη διαμόρφωση κοινής κουλτούρας (Κοντάκος & Κιούση, 2009:33) και ηγείται της αλλαγής στηρίζοντας τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 220). Στον οργανωτικό τομέα προωθεί την εκούσια συμμετοχή μέσω της εσωτερικής παρακίνησης και τέλος προωθεί τη μόνιμη συνεργασία (Ζαβλανός, 2002: 78).

Αναπτύσσει ατομική, αλλά και ομαδική υπευθυνότητα μέσα από τη συνεργασία με τα συλλογικά όργανα, γεγονός που καθιστά το σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία. Λαμβάνει υπόψη όλες τις πολιτισμικές, αξιακές και γνωστικές συνιστώσες του κοινωνικού περιβάλλοντος καταπολεμώντας διακρίσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Προβαίνει σε ενημέρωση και εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των γονιών και φορέων της τοπικής κοινωνίας διοχετεύοντας ανατροφοδότηση.

Καλείται να συνδυάσει τα διοικητικά, οργανωτικά, συντονιστικά, εκτελεστικά και παιδαγωγικά του καθήκοντα με κοινό γνώμονα τη δημιουργία κατάλληλου εργασιακού κλίματος μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται μια εσωτερική συνοχή της συνεργαζόμενης ομάδας (Eurydice, 2012; Σαΐτης; 2011· Μαράτου-Αλιπράντη κ.ά., 2006· Στραβάκου, 2003: 103-105).

Συνεπώς πρέπει να κατανοεί την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των υποσυστημάτων του σχολείου, των μεταβολών που συντελούνται, της μάθησης και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, έτσι ώστε να εκπέμπει το όραμα και να δίνει την κατεύθυνση (Ζαβλανός, 2002: 67).

2.3.6. α. Ο Διευθυντής ως αποτελεσματικός κοινωνικός εταίρος

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά και ικανότητες που καθιστούν αποτελεσματικό το έργο του³⁰. Η επίτευξη της αποτελεσματικότητας πρέπει να

³⁰ Η έννοια της αποτελεσματικότητας ως διοικητικός όρος αποτελεί «το μέγεθος εκείνο του οργανισμού, που χαρακτηρίζει την ικανότητά του και τη δυνατότητά του να πραγματοποιεί τον σκοπό του» (Καρατζιά-Σταυλιώτη

συνεκτιμάται σε συνάρτηση με την οικονομική κατάσταση της χώρας και με τους διατιθέμενους πόρους. Η αποτελεσματική διοίκηση οφείλει να επιδιώκει τον εξορθολογισμό της διαχείρισης υλικών και άυλων πόρων, ταυτίζεται με την ανάληψη πρωτοβουλιών για την προώθηση υπηρεσιακών υποθέσεων, καθώς και τη διαμόρφωση συνεργατικών σχέσεων που προωθούν το εκπαιδευτικό έργο χωρίς την έννοια της επιβολής και του συνεχούς ελέγχου. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει διπλή ιδιότητα αφενός προϊστάται θεσμικά αφετέρου ως μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου υπόκειται στους ίδιους κανόνες με τους εκπαιδευτικούς και συνδέει θεσμικά το σχολείο με την τοπική κοινωνία και τις υπηρεσιακές αρχές. Δρα ως ηγέτης για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων του σχολείου λειτουργώντας μέσα σε ανθρωποκεντρικό πλαίσιο. Οι ρόλοι αυτοί παραπέμπουν σε ένα σύνολο προσόντων, καθηκόντων, λειτουργιών και προσδοκιών που επιτελεί ο ίδιος. Για τον λόγο αυτό απαιτούνται συγκεκριμένες ιδιότητες και αυξημένες ικανότητες (Huber, 2004).

Ο αποτελεσματικός Διευθυντής μπορεί να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα. Στην προοπτική αυτή προσπαθεί να αξιοποιήσει με κατάλληλο τρόπο τις διαθέσιμες πηγές, έχει το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, θέτει τα χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη των στόχων και επιδιώκει τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και πρόσωπα (Πασιαρδής, 2004: 215). Δημιουργεί παρωθητικό εργασιακό κλίμα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μεγιστοποιούν τις προσπάθειές τους (Παπαϊωάννου, 2010: 55-79).

Ο Διευθυντής του σχολείου, για να ασκεί τον ρόλο του αποτελεσματικά, πρέπει να διαθέτει φυσικές και ψυχικές ικανότητες, προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και τεχνικές γνώσεις και νοητικές επιδόσεις που τον καθιστούν κινητήρια δύναμη του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 220· Μυλωνά, 2005). Πρέπει να έχει ως χαρακτηριστικά την καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού, τη δύναμη της πειθούς, τη δημοκρατικότητα, την ακεραιότητα του χαρακτήρα, την αμεσότητα, την εφαρμογή σχεδίου διαχείρισης οικονομικών πόρων, τη διατήρηση της πειθαρχίας στο σχολείο και το

& Λαμπρόπουλος, 2006: 272). Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση που οι σκοποί και στόχοι της είναι σύνθετοι, καθώς υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες και αντικρουόμενες αξίες, δεν είναι εύκολη και σαφής (Θεριανός κ.ά., 2006· Πασιαρδής, 2004: 110). Η αποτελεσματικότητα σε μια σχολική μονάδα αφορά την υλοποίηση σκοπών και στόχων που έχουν οριστεί κεντρικά, χωρίς να παραγνωρίζεται η οικονομική διάσταση (Κατσαρός, 2008a: 22).

ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Στραβάκου, 2003: 29), την ικανότητα να προσδιορίζει τα στοιχεία που συνθέτουν μια προβληματική κατάσταση και να βρίσκει τις λύσεις³¹ (Καμπουρίδης, 2002: 112).

Αν αυτές οι παράμετροι συνδυάζονται και με δημοκρατικότητα, ανοικτό πνεύμα, συμμετοχικότητα και σεβασμό στη γνώμη όσων εμπλέκονται στη λήψη των αποφάσεων μέσα στο πλαίσιο των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής τότε βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Κατσαρός, 2008: 111· Κατσαρός, 2006: 360).

Ο Διευθυντής πρέπει να είναι καινοτόμος και φορέας αλλαγών, να προσπαθεί για τη συνεχή βελτίωση όλων των επιπέδων και υποδομών του σχολείου και να διαχέει τη δέσμευση της σχολικής κοινότητας για επικοινωνία και συνεργατικές σχέσεις με όλους τους κοινωνικούς εταίρους (Bush, 2011; Meyers, 2006: 12-16; Gareau & Sawatzky, 1995: 470).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη, συμμετέχουν στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής συνεπώς είναι απαραίτητη η διερεύνηση του ρόλου τους. Ο Διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της εξουσίας της εκπαιδευτικής μονάδας ως επικεφαλής του σχολείου με έργο κατά κύριο λόγο διοικητικό. Οι βασικότερες αρμοδιότητές του αφορούν:

- την ανάδειξη του οράματος της σχολικής κοινότητας και τη διευκόλυνση της προσπάθειας σχεδιασμού και υλοποίησης συλλογικών στόχων (Πασιαρδής, 2004: 215).
- τον συντονισμό του έργου των εκπαιδευτικών και ενημέρωσή τους για τον τρόπο εφαρμογής των νομοθετικών ρυθμίσεων
- την παροχή ευκαιριών σε όλους τους εκπαιδευτικούς και καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας
- τη διευκόλυνση και στήριξη των προσπαθειών των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών για ομαλή ενσωμάτωσή τους
- τη συνεργασία με θεσμικούς φορείς για την εφαρμογή των βασικών αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής
- την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής και τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης των σχολικών μονάδων

³¹ Συγκεκριμένα έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Ανάλυση ηγετικού ρόλου, εργασία υπό ένταση, οργανωτική ικανότητα, αποφασιστικότητα, κριτική στάση, εκπαιδευτικές αξίες, εύρος ενδιαφερόντων, παρώθηση, ικανότητα στην προφορική και γραπτή επικοινωνία (Καμπουρίδης, 2002: 112).

▪ τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως κέντρο επιμόρφωσης και καλλιέργειας των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004: 215· Στραβάκου, 2003: 29· Gareau & Sawatzky, 1995: 470).

Στον ελληνικό χώρο, μέχρι το 2002, δεν υπήρχε νομοθετικό πλαίσιο που να καθορίζει τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο Ν. 1566/1985 παρουσίαζε τα καθήκοντα των Διευθυντών χωρίς λεπτομερή περιγραφή των αρμοδιοτήτων τους. Ο Διευθυντής κατέστη υπεύθυνος για τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση της κείμενης νομοθεσίας, την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Ο Διευθυντής αποτελεί την προϊσταμένη αρχή με βάση τις αρμοδιότητές του, όπως αυτές ορίζονται, κυρίως, από το Π.Δ. 201/1998 σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των δημόσιων σχολείων. Με υπουργική απόφαση παρουσιάζονται με πιο σαφή τρόπο οι αρμοδιότητες του Διευθυντή, αλλά και ο ρόλος του στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (ΥΑ Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002, ΦΕΚ 1340, Κεφ. Δ', άρθ. 27, §1). Ο ρόλος του είναι παιδαγωγικός, επιστημονικός και κυρίως διοικητικός. Είναι αυτός που καθοδηγεί τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι κυριότερες αρμοδιότητές του ως προς τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, είναι ότι:

- παρέχει κίνητρα και αναπτύσσει δράσεις με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής μονάδας
- καλλιεργεί κλίμα παρότρυνσης και εμπύχωσης των συναδέλφων του
- διασφαλίζει δημοκρατικό κλίμα
- παρέχει βοήθεια για την επίλυση προβλημάτων
- διαμορφώνει κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τις μαθητικές κοινότητες
- αναπτύσσει διαρκή συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα στελέχη της διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων
- συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων για τον έλεγχο όλων των θεμάτων, που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας
- έχει την ευθύνη για την οικονομική διαχείριση σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους (άρθ. 27-30).

Ο Διευθυντής του σχολείου οφείλει να συνεργάζεται με την κεντρική διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς, τους αρμόδιους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, αλλά και τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής. Στο πλαίσιο αυτό υποχρεωτική καθίσταται η συμμετοχή του στη Σχολική Επιτροπή με κύρια αρμοδιότητα να ασκεί πίεση προς κάθε κατεύθυνση για την

ικανοποίηση των συμφερόντων της σχολικής μονάδας και την επίλυση των προβλημάτων, καθώς και να προεδρεύει του Σχολικού Συμβουλίου τονώνοντας τη συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων με τα κοινωνικά συλλογικά όργανα (άρθ. 11).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να διαμορφώσει την σχολική κουλτούρα βάσει των αναγκών της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται απαραίτητη η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας με τον Σύλλογο Διδασκόντων, τον Σύλλογο Γονέων, την Σχολική Επιτροπή και το Σχολικό Συμβούλιο για την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εκπαιδευτικής μονάδας. Η αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας καθορίζεται από τον βαθμό συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, την άμεση διευθέτηση των προβλημάτων και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Pashiardis, 2001: 109).

Ο αποτελεσματικός Διευθυντής δεν ταυτίζεται με την επίβλεψη και τον έλεγχο, αλλά με την ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίλυση υπηρεσιακών υποθέσεων, καθώς και τη διαμόρφωση συνεργατικών σχέσεων με την τοπική κοινωνία. Αφενός προΐσταται θεσμικά αφετέρου υπόκειται στους ίδιους κανόνες όπως τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του σχολείου. Χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε ένα σύνολο λειτουργιών, καθηκόντων και προσόντων που οφείλει να διαθέτει (Σαΐτης, 2008: 38).

Συμπερασματικά, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει έναν πολυσύνθετο ρόλο που για να ανταποκριθεί σε αυτόν θα πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά, τυπικά προσόντα σύστημα και μέθοδο εργασίας και που τον καθιστούν κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής μονάδας.

2.3.7. Σύλλογος Διδασκόντων

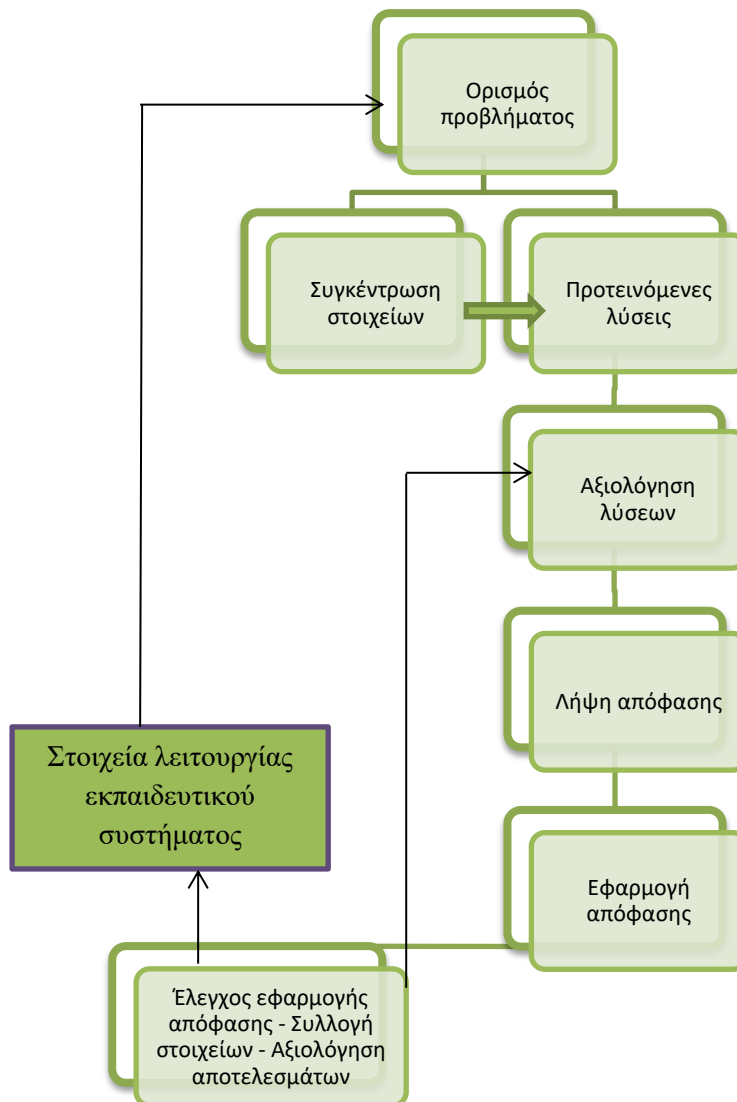
Με την ψήφιση του Ν.1566/1985, αποδεικνύεται ότι στόχος της Πολιτείας θεωρείται η επίτευξη της διοικητικής αποκέντρωσης και η ενίσχυση των δράσεων δημοκρατικού προγραμματισμού δίνοντας τη δυνατότητα στον Σύλλογο Διδασκόντων να αποτελέσει όργανο σχολικής διοίκησης.

Ο όρος *Σύλλογος Διδασκόντων* στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζεται για πρώτη φορά σε υπουργική απόφαση του 1972³² για την τήρηση Βιβλίου Πράξεων του

³² ΥΑ 50326/1972, ΦΕΚ 390, τ. Β΄.

Συλλόγου Διδασκόντων και για την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων κατόπιν απόφασης του Συλλόγου Διδασκόντων³³ (Ν. 309/1976, άρθ. 2, 3, 6, 11, 13).

Ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών μονάδων βασίζεται στη συνεργασία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων και στην από κοινού λήψη αποφάσεων με τη διαδικασία της απλής πλειοψηφίας (Σχήμα 2.4.).

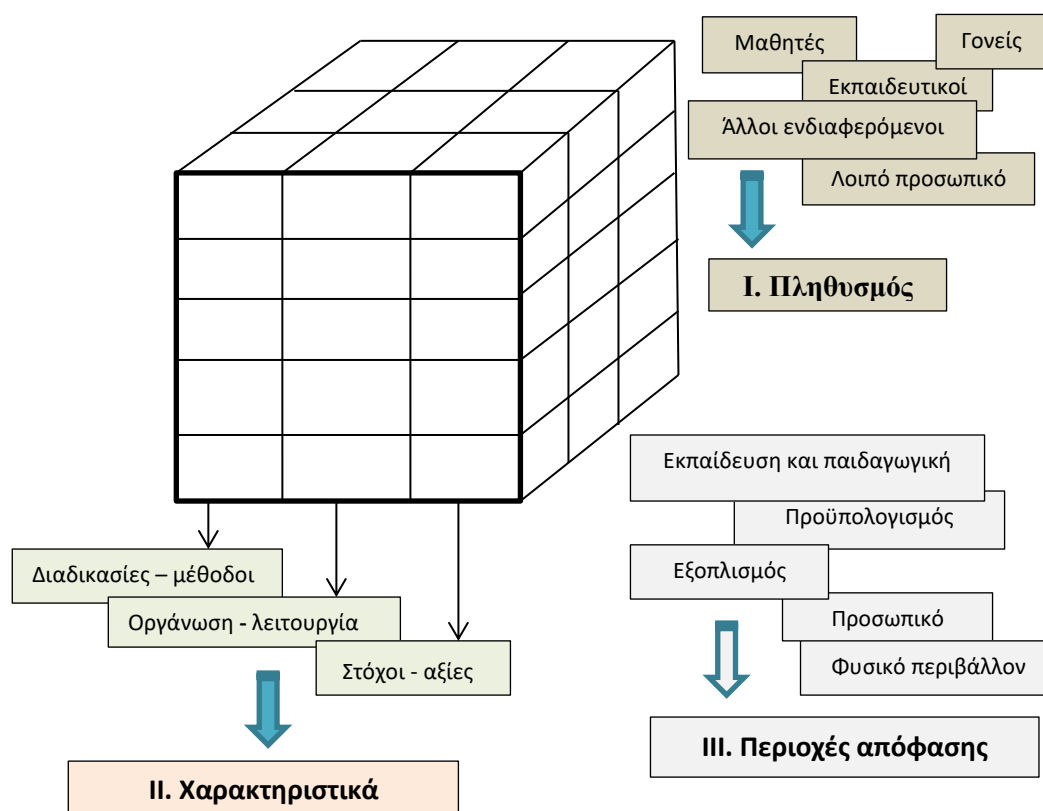


Σχήμα 2.4. Διαδικασία λήψης αποφάσεων από τον Σύλλογο Διδασκόντων

³³ ΠΔ 483/1977, ΦΕΚ 149/1-6-1977, τ. Α'.

Επάλληλοι νόμοι και υπουργικές αποφάσεις³⁴ οδηγούν στην αναβάθμιση του ρόλου και καθορίζουν τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των δυο οργάνων διοίκησης.

Η συνεργασία Διευθυντή και Συλλόγου Διδασκόντων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τη λήψη αποφάσεων, αφού λαμβάνονται υπόψη πολυποίκιλοι παράγοντες που αφορούν τη διαχείριση σύνθετων εκπαιδευτικών προβλημάτων για τον συντονισμό των ενεργειών των εκπαιδευτικών με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (Σχήμα 2.5).



Σχήμα 2.5. Παράμετροι συλλογής δεδομένων για τη λήψη απόφασης από τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων

³⁴ Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε: Ν. 1566/1985, Ν. 2469/1997, Π.Δ. 201/1998 , Ν. 2986/2002 και ΥΑ. Φ353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου αποτελείται από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού που διδάσκει με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως Πρόεδρο τον Διευθυντή του σχολείου. **Ο Σύλλογος Διδασκόντων ή μέλη αυτού συμμετέχουν στις συνεδριάσεις με το Σχολικό Συμβούλιο.** Οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν εξετάζουν ειδικά μαθητικά θέματα μετέχουν και εκπρόσωποι των μαθητών που ορίζονται από το Μαθητικό Συμβούλιο. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο χάραξης κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Ως συλλογικό όργανο, αλλά και κάθε μέλος, έχει την ευθύνη για:

- την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την ασφάλεια και προστασία των μαθητών, την υγιεινή των σχολικών εγκαταστάσεων, την οργάνωση της σχολικής ζωής, την ιεράρχηση των αναγκών του σχολείου και την ικανοποίησή τους
- προτείνει στον Διευθυντή εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις, δραστηριότητες και μαθήματα που συνδέονται με την τοπική κοινωνία, την τοπική ιστορία, τον πολιτισμό, το περιβάλλον, τις παραγωγικές ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες της περιοχής για τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών
- επιλέγει εκπαιδευτικό, διδακτικό και εποπτικό υλικό και υποβάλλει προτάσεις για το είδος και τη μορφή της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας
- συμπληρώνει και προσαρμόζει στις ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες της σχολικής μονάδας του πλαισίου κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας, κατόπιν διαβούλευσης με όλη τη σχολική κοινότητα
- συμμετέχει ενεργά και καταθέτει απόψεις στο Σχολικό Συμβούλιο κατά τη διάρκεια κάθε σχολικής χρονιάς.

Κεφάλαιο 3^ο

ΤΑ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (1980-2015)

3.1. Ο Ν. 1566/1985

Ο Ν. 1566/ 1985 παρουσιάστηκε ως ένας πρωτοποριακός νόμος, που έδωσε έμφαση στον εκσυγχρονισμό των ζητημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και στη διεύρυνση των ευκαιριών για τη συμμετοχή οργάνων των τοπικών κοινωνιών στην σχολική λειτουργία. Ο νόμος αποτελεί συνέχεια του Ν. 1304/1982 ο οποίος με τις νομοθετικές του ρυθμίσεις προχώρησε στην αναδιάρθρωση του τρόπου λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής επιτρέπουν στην κοινωνία να εκφράζει θέσεις και απόψεις για την Παιδεία, συνδέουν το περιεχόμενο σπουδών με την παραγωγική και αναπτυξιακή διαδικασία, επιτρέπουν τη σύνδεση των εσωτερικών ανθρωπιστικών στόχων για δημιουργία ολοκληρωμένης και ελεύθερης προσωπικότητας με τις αναπτυξιακές και κοινωνικές ανάγκες και, τέλος, επιτυγχάνουν τη σύνδεση της τεχνολογικής και επιστημονικής γνώσης με την ευρύτερη γνώση και μόρφωση στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό επίπεδο. Γίνεται σύζευξη της κοινωνικής συμμετοχής με την επιστήμη και εξασφαλίζεται η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση των κοινωνικών και επιστημονικών φορέων (Εισηγητική Έκθεση του Ν. 1566/1985)

Οι ρυθμίσεις του Ν. 1566/1985 καθορίζουν μέχρι σήμερα τα σημαντικότερα θέματα, που αφορούν τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με τον νόμο αυτό προωθείται η ενίσχυση του ρόλου της Δημοτικής (Κοινοτικής) Επιτροπής Παιδείας, η οποία αναλαμβάνει την υποβολή εισηγήσεων στους ΟΤΑ για θέματα που αφορούν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την κατανομή των κρατικών και ευρωπαϊκών κονδυλίων. Επιπλέον, ορίζουν ότι σε κάθε Νομαρχία λειτουργεί Επιτροπή Παιδείας του Νομαρχιακού Συμβουλίου, που μελετά και εισηγείται στο οικείο Συμβούλιο θέματα Παιδείας, με βάση τις εισηγήσεις των Δημοτικών (ή Κοινοτικών) Επιτροπών. Η σύνδεσή της με τις σχολικές μονάδες υλοποιείται βάσει τη δραστηριοποίησης των Σχολικών Επιτροπών και των Σχολικών Συμβουλίων.

Η Σχολική Επιτροπή αποτελείται από τον Δήμαρχο (ή τον Πρόεδρο της Κοινότητας), εκπροσώπους γονιών, εκπροσώπους της διοίκησης της εκπαίδευσης και εκπροσώπους των

κοινωνικών φορέων. Η Σχολική Επιτροπή έχει στις αρμοδιότητές της την αποτελεσματική οικονομική διαχείριση για την κάλυψη των λειτουργικών προβλημάτων των σχολείων. Το Σχολικό Συμβούλιο έχει διευρυμένες αρμοδιότητες για την υποστήριξη του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η λειτουργία του βασίζεται στη δραστηριοποίηση του Συλλόγου Διδασκόντων και του Συλλόγου Γονέων.

Ο νόμος αυτός δίνει ώθηση με θεσμικό χαρακτήρα στη συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Μέχρι τότε ήταν προαιρετική και επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου να καλέσει τους γονείς σε συνεργασία. Η συμμετοχή εκπροσώπων των γονιών στα συλλογικά όργανα του σχολείου προϋποθέτει τη συγκρότηση και λειτουργία Συλλόγων Γονέων ως σωματείων.

Οι Σύλλογοι Γονέων δεν λαμβάνουν χρηματοδότηση ή κάποιου είδους επιχορήγηση από το κράτος. Τα έσοδά τους προκύπτουν από συνδρομές των μελών τους. Νομοθετικές ρυθμίσεις εξειδικεύουν μερικώς τη συνεργασία σχολείου με τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων (Ν. 3852/2010, ΦΕΚ 87/7-6-2010· Π.Δ. 201/1998, άρθ. 11· Υ.Α. Δ4/516/7-10-1998 & Υ.Α. Δ4/662/ 23-12-1998), που εστιάζεται σε παιδαγωγικές συναντήσεις για την ενημέρωση της προόδου των μαθητών χωρίς να αποσαφηνίζονται όλες οι διαστάσεις στο πλαίσιο της σχολικής ζωής.

Η σημασία αυτής της συνεργατικής δραστηριοποίησης εκφράζει τη θεσμοθετημένη επικοινωνία και συνεργασία σχολείου και γονιών. Η επικοινωνία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ενισχύει το σχολείο, γιατί μεταφέρει τη γνώμη του συνόλου των γονιών, αλλά και τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας. Επισημαίνονται και υιοθετούνται συνεργατικές λύσεις, επιλύονται παρεξηγήσεις, προτείνονται πρωτοβουλίες συμβατές με τους σκοπούς του σχολείου, λαμβάνονται συχνά κοινές αποφάσεις, συνδιοργανώνονται παιδαγωγικές δράσεις προς όφελος των μαθητών, υποστηρίζεται οικονομικά και υλικοτεχνικά η σχολική μονάδα και εμπλουτίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία με τοπικά στοιχεία.

Για να είναι αποτελεσματική η συμμετοχή των γονιών προωθείται η εκπροσώπησή τους σε Σύλλογο, καθώς αρχικά θεσμοθετείται η λειτουργία του Συλλόγου Γονέων. Η Ένωση Γονέων αποτελείται από Συλλόγους Γονέων της ίδιας περιοχής. Η Ομοσπονδία Γονέων συγκροτείται από τις Ενώσεις Γονέων και κάθε Ένωση Γονέων συμμετέχει με έναν εκπρόσωπο ανά 400 μαθητές. Τελευταίο θεσμικό όργανο είναι η Συνομοσπονδία Γονέων, η οποία αποτελείται από τις Ομοσπονδίες Γονέων, που εκπροσωπούνται με έναν τουλάχιστον

εκπρόσωπο (Ν.1566/1985, άρθρ. 53)³⁵. Όπως επισημαίνεται, με τον συγκεκριμένο νόμο προωθείται η αποκέντρωση, αφού δίνεται στους ΟΤΑ το δικαίωμα για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση να ιεραρχούν τις ανάγκες τους, να παρεμβαίνουν άμεσα για την επίλυση των προβλημάτων των πολιτών τους, να προγραμματίζουν τις διαδικασίες επίλυσης και να εξασφαλίζουν τις απαιτούμενες πιστώσεις (Εισηγητική Έκθεση του Ν.1566/1985).

Με βάση την εισήγηση του συγκεκριμένου νόμου δίνεται έμφαση στην ενίσχυση του αποκεντρωμένου χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι ΟΤΑ αποκτούν το δικαίωμα να λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα της εκπαίδευσης, να προβαίνουν σε πρωτοβουλίες για την επίλυση προβλημάτων και να προχωρούν σε αιτήματα, που αφορούν την εξασφάλιση των απαιτούμενων πιστώσεων για την κάλυψη αναγκών των σχολικών μονάδων (ibid).

Οι συντάκτες του νόμου έδωσαν έμφαση στην αξιοποίηση της τοπικής αυτοδιοίκησης για την αποκέντρωση πόρων και αρμοδιοτήτων. Με την μεταβίβαση των οικονομικών πόρων στους Δήμους δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για την προώθηση έργων συντήρησης σχολικών κτηρίων, σε περιοχές με έντονα κτηριακά προβλήματα. Επίσης παύουν να λειτουργούν τα Σχολικά Ταμεία και οι Σχολικές Εφορείες και ιδρύονται οι Εφορείες Σχολείων, οι οποίες, όμως λειτουργούν μέχρι το 1990 (ibid).

Η εισηγητική έκθεση επισημαίνει ότι δίνεται έμφαση στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και στην αναβάθμιση του τρόπου λήψης αποφάσεων προκειμένου να ασχολούνται με το οργανωμένο πλαίσιο εκπαίδευσης οι κοινωνικοί φορείς. Επισημαίνεται ότι η μέριμνα για την εκπαίδευση είναι υπόθεση του κράτους που οφείλει να εξασφαλίζει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις και τα μέσα για την απρόσκοπτη λειτουργία της εκπαίδευσης (Fassoulis, 2013).

Στόχος του Ν. 1566/1985 και όσων νόμων ακολούθησαν, ήταν οι ΟΤΑ³⁶ να αποκτήσουν ένα τοπικό όργανο σχεδιασμού και κοινωνικής συμμετοχής στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως οι Δημοτικές (Κοινοτικές) Επιτροπές Παιδείας και να αναλάβουν την διαχείριση και συντήρηση των σχολικών μονάδων υπό τον μανδύα των Σχολικών Επιτροπών. Η Νομαρχία, ως αποκεντρωμένη διοίκηση, αποκτά συντονιστικό και εποπτικό ρόλο σε οικονομικά και διοικητικά θέματα, ενώ παράλληλα μέσω των νομαρχιακών/επαρχιακών Επιτροπών Παιδείας αναβαθμίζει τις διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού στον Νομό. Συνεπώς οι περισσότεροι Δήμοι ανέλαβαν την ευθύνη πολλών σχολικών

³⁵ ΥΑ Η/9876/4-12-1985.

³⁶ Η υλοποίηση του προγράμματος *Καποδίστριας* (Ν. 2539/1997) με την εφαρμογή των σχεδιασμένων συνενώσεων άλλαξε τη δομή της πρωτοβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης με τη δημιουργία 1.031 νέων ΟΤΑ.

μονάδων και το σχήμα “σχολείο και Επιτροπή” κατέστη αναποτελεσματικό και γραφειοκρατικό. Με οδηγίες του ΥΠ.ΕΣ.Δ.Α., οι ΟΤΑ προχώρησαν σε συγχωνεύσεις Σχολικών Επιτροπών³⁷ απαραίτητες από διαχειριστική άποψη, που άλλαξαν όμως το χαρακτήρα και τις λειτουργίες τους. Από τοπικές Επιτροπές που είχαν αναλάβει τη διαχείριση ενός ή δύο σχολείων μετατράπηκαν σε φορείς διαχείρισης σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων (πρωτοβάθμια εκπαίδευση: νηπιαγωγεία, δημοτικά και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: γυμνάσια, λύκεια) με μεγάλο όγκο εργασιών και υψηλούς προϋπολογισμούς.

Πολλοί Δήμοι αναλαμβάνουν όχι μόνο έργα και προμήθειες των Σχολικών Επιτροπών, αλλά και ένα τμήμα των διαχειριστικών τους καθηκόντων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι σαφές, με βάση τους απολογισμούς των Σχολικών Επιτροπών, το συνολικό λειτουργικό και επενδυτικό κόστος των σχολικών μονάδων. Αν μάλιστα υπολογιστεί ότι το κόστος του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού και τα έξοδα πολλών εκπαιδευτικών δράσεων που καλύπτονται άμεσα από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., τότε είναι σαφές ότι κανένας δεν γνωρίζει επακριβώς το συνολικό κόστος ενός σχολείου στη χώρα μας, όχι μόνο σε ότι

³⁷ Με στόχο τη συγκέντρωση πληροφοριών για τη δομή, τη λειτουργία και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Δημοτικές (Κοινοτικές) Επιτροπές Παιδείας και οι Σχολικές Επιτροπές, η Ε.Ε.Τ.Α.Α. πραγματοποίησε στατιστική έρευνα με ερωτηματολόγιο που στάλθηκε σε όλους τους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ³⁷ κατά το σχολικό έτος 2005 - 2006. Το ποσοστό συμμετοχής ανήλθε στο 57%, το οποίο κρίθηκε ικανοποιητικό και αντιπροσωπευτικό της κατάστασης που επικρατεί. Ο Πίνακας 3.1. που ακολουθεί αφορά την αναλογία σχολικών μονάδων ανά Σχολική Επιτροπή και αποτελεί δείκτη των οργανωτικών επιλογών των Δήμων και ευρύτερα των τοπικών αρχών.

Πίνακας 3.1. Αναλογία σχολικών μονάδων ανά Σχολική Επιτροπή (σχολ. έτος 2005-06)

Αριθμός σχολείων	Αριθμός σχολικών επιτροπών	%	Σύνολο σχολείων	%
1	2.715	53,7%	2.715	32,5%
2	1.786	35,3%	3.572	42,7%
3	313	6,2%	939	11,2%
4	169	3,4%	676	8,1%
5	38	0,7%	190	2,3%
6	21	0,4%	126	1,5%
7 >	16	0,3%	147	1,7%
Σύνολα	5.058	100%	8.365	100%

Πηγή: ΕΕΤΑΑ Α.Ε., 2006.

αφορά τη λειτουργία και συντήρησή του, αλλά και το κόστος του ανθρώπινου δυναμικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι συνεχείς οργανωτικές ανακατατάξεις ως αποτέλεσμα των συγχωνεύσεων, αλλά και της δημιουργίας νέων τύπων σχολείων³⁸ (ολοήμερα, διευρυμένου ωραρίου, ενιαίου τύπου πρόσφατα κ.ά.) και της αναβάθμισης της λειτουργίας των υπαρχόντων (ολοήμερα σχολεία, εργαστήρια, πρόσθετη διδακτική υποστήριξη με λειτουργία τμημάτων ένταξης, τμημάτων υποδοχής και τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, μουσικά - αθλητικά σχολεία κ.λπ.) έχουν οδηγήσει σε ένα κατανοητό, αλλά παρόλα αυτά δυσάρεστο πρόβλημα: ο αριθμός των Σχολικών Επιτροπών αλλάζει με τόσο γρήγορους ρυθμούς, ώστε είναι σχεδόν αδύνατη η οποιαδήποτε καταγραφή τους. Πέρα από τις διοικητικές και λειτουργικές επιπτώσεις, καθίσταται σαφές ότι η διαδικασία μεταφοράς αρμοδιοτήτων δεν μπορεί να υλοποιηθεί, όταν η βασική μεταβλητή του εκπαιδευτικού συστήματος σε τοπικό επίπεδο δεν μπορεί να μετρηθεί με ακρίβεια.

3.2. Οι ιδεολογικές θέσεις των πολιτικών κομμάτων και των συνδικαλιστικών φορέων

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που σημειώθηκε το 1985 έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη ενός ενδεδειγμένου πολιτικού και επιστημονικού διαλόγου σχετικά με τον τρόπο θεώρησης του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας και δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής. Η διαβούλευση που προηγήθηκε με την παρουσίαση του προσχεδίου του νόμου έφερε στο προσκήνιο ποικίλες διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο αντιμετώπισής του.

Το προσχέδιο νόμου γνωστοποιήθηκε στις αρχές του 1984 και η διαβούλευση πραγματοποιήθηκε μεταξύ γονιών, εκπαιδευτικών, συνδικαλιστικών και άλλων κοινωνικών φορέων. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών έγινε αντικείμενο συζήτησης και υποβλήθηκαν προτάσεις από τα θεσμικά όργανα της ΔΟΕ, της ΟΛΜΕ και της ΟΛΤΕΕ. Το σχέδιο νόμου κατατέθηκε στη Βουλή τον Φεβρουάριο του 1985, μεσολάβησαν εκλογές (Ζαμπέτα, 1994: 100) και η ψήφιση του νόμου έγινε τον Σεπτέμβριο του 1985 και μόνο από την κυβερνητική πλειοψηφία του ΠΑ.ΣΟ.Κ. στο θερινό τμήμα της Βουλής το Σεπτέμβριο του 1985 (Νούτσος, 1986: 75).

Στο πλαίσιο αυτό οι πλειοψηφούντες υποστήριξαν το νομοσχέδιο επισημαίνοντας τον δημοκρατικό και αποκεντρωμένο χαρακτήρα του τονίζοντας την ενεργό δραστηριοποίηση

³⁸ σσ. Ολοήμερο σχολείο, σχολείο διευρυμένου ωραρίου, σχολείο ενιαίου τύπου πρόσφατα κ.ά.

των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και την ενίσχυση του κοινωνικού διαλόγου. Ο εισηγητής της πλειοψηφίας επισήμανε ότι το νομοσχέδιο θεμελιώνει τον δημοκρατικό και αποκεντρωμένο χαρακτήρα στη διοίκηση και λειτουργία της ελληνικής εκπαίδευσης, γιατί όλες οι διαδικασίες έχουν έντονο το στοιχείο της κοινωνικής συμμετοχής, αφού στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής μετέχουν οι γονείς, η τοπική αυτοδιοίκηση και άλλοι κοινωνικοί φορείς (Πρακτικά Βουλής των Ελλήνων, αγόρευση Κ. Κοντοπόδη, 1986: 888-890).

Έντονη υπήρξε η αντίδραση της Ν.Δ., ως αξιωματικής αντιπολίτευσης, η οποία χαρακτήρισε το νομοσχέδιο αυτό αντισυνταγματικό. Οι εκπρόσωποί της επισήμαναν το πρόβλημα που δημιουργεί η ασάφεια στον καθορισμό των αρμοδιοτήτων των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής χωρίς όμως να παραγνωρίζουν και τις θετικές επιπτώσεις, όπως η ανάθεση της αρμοδιότητας για τη συντήρηση και επισκευή των κτηρίων στις Σχολικές Εφορείες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπρόσωποι των Συλλόγων Γονέων και η τοπική αυτοδιοίκηση (Πρακτικά Βουλής των Ελλήνων, αγόρευση Ν. Καλτεζιώτη, 1986: 890-894· Νούτσος, 1986: 76). Χαρακτηριστική υπήρξε η τοποθέτηση της εισηγήτριας της αξιωματικής αντιπολίτευσης, η οποία δήλωσε ότι το νομοσχέδιο δεν εισάγει την αποκέντρωση, αφού όλα τα ζητήματα ρυθμίζονται με απόφαση του Υπουργού και το πολύπλοκο σύστημα Επιτροπών που προτείνει το νομοσχέδιο δεν δίνει εικόνα αποκέντρωσης, αλλά καλλιεργεί την ανευθυνότητα στον διοικητικό τομέα, ενώ στον εκπαιδευτικό τομέα εισάγει την αρχή του πρακτικού συγκεντρωτισμού, αφού δεν αποδέχεται το δικαίωμα των γονιών να επιλέγουν το πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών τους (Fassoulis, 2013· Πρακτικά Βουλής των Ελλήνων, αγόρευση Β. Τσουδερού, 1986: 896-898).

Το νομοσχέδιο καταψηφίστηκε από τους εκπροσώπους του ΚΚΕ οι οποίοι θεώρησαν ότι δεν προωθούσε προοδευτικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και είχε αντιλαϊκό χαρακτήρα. Ο εισηγητής του ΚΚΕ θεώρησε αρνητικό στοιχείο τον μονοδιάστατο συμβουλευτικό χαρακτήρα των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, ενώ αντιπρότεινε τη λειτουργία Σχολικού Συμβουλίου το οποίο θα είναι το όργανο διοίκησης του σχολείου και σε αυτό θα υπάρχει ισότιμη συμμετοχή όλων των κοινωνικών εταίρων χωρίς κάποιος φορέας να έχει την απόλυτη πλειοψηφία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιφύλαξη με την οποία αντιμετωπίζεται από τους εκπροσώπους του ΚΚΕ ο τρόπος εμπλοκής των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών λειτουργών (Ανδρέου, 1984: 81-82). Ωστόσο πριν την κατάθεση του νομοσχεδίου κορυφαίο στέλεχος του ΚΚΕ δήλωνε ότι το νομοσχέδιο περιέχει θετικά

σημεία και συνολικά δεν αποτελεί οπισθοδρόμηση σε σχέση με τον Ν. 309/1976 και τον Ν. 576/1977. Παρόλα αυτά δεν κινείται στην σφαίρα του εκσυγχρονισμού, αφού δεν συνοδεύεται από τα αναγκαία μέτρα εκδημοκρατισμού (Νούτσος, 1986: 83, σημ. 5).

Συμπερασματικά, τα κόμματα της αντιπολίτευσης αντιτίθενται στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, με την αιτιολογία του αναποτελεσματικού και πρόχειρα σχεδιασμένου τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής. Επισημαίνεται ότι δεν είναι καθοριστική η εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα όργανα αυτά με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και στη λήψη αποφάσεων.

Από την πλευρά της διδασκαλικής συνδικαλιστικής οργάνωσης υπήρξε αποδοχή του νομοσχεδίου. Ειδικότερα, το Δ.Σ. της ΔΟΕ χαιρέτισε την κατάθεση του νομοσχεδίου αυτού με την αιτιολογία ότι θέτει την εκπαίδευση στην υπηρεσία των πολιτών και της χώρας (Διδασκαλικό Βήμα, τ. 961, 1985:1). Σε απόφαση έκτακτης Γ.Σ. που έγινε για την τοποθέτηση του κλάδου σχετικά με το νομοσχέδιο, χαρακτηρίζεται πρωτοποριακό και αναδεικνύει νέες αντιλήψεις (Διδασκαλικό Βήμα, τ. 969, 1985: 3).

Αντιρρήσεις διατυπώθηκαν και από το ανώτατο συνδικαλιστικό όργανο των Γονέων και Κηδεμόνων το οποίο επέρριψε ευθύνες για αδυναμία ριζικής αλλαγής στην εκπαίδευση και επισήμανε θετικά και αρνητικά στοιχεία στο σχέδιο του Ν. 1566/1985. Η ΑΣΓΜΕ αναφορικά με τη διοίκηση του σχολείου υπογράμμισε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων εξακολουθεί να έχει περιορισμένες αρμοδιότητες, σε αντίθεση με τον Διευθυντή του σχολείου. Ταυτόχρονα διατύπωσε ενστάσεις για την ελλειμματική παρουσία των Συλλόγων Γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης στα κέντρα λήψης αποφάσεων και θεώρησε αναποτελεσματικό τον περιορισμό της συμμετοχής των κοινωνικών οργάνων που διατυπώνουν μόνο συμβουλευτικές, γνωμοδοτικές και καθοδηγητικές απόψεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η πρόταση για καθιέρωση Σχολικού Συμβουλίου στο οποίο είναι απαραίτητη η ισότιμη συμμετοχή όλων των κοινωνικών εταίρων (ΑΣΓΜΕ, 1984: 110, 113).

Η λειτουργία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής δεν ήταν η αναμενόμενη, καθώς δεν διασφάλισε την ισότιμη και αποτελεσματική κοινωνική συμμετοχή στα κέντρα λήψης των αποφάσεων. Βασικός ρόλος των κοινωνικών οργάνων είναι η άσκηση κοινωνικού ελέγχου, με απώτερο στόχο τον δημοκρατικό προγραμματισμό της εκπαίδευσης. Παρά ταύτα παρατηρείται αδυναμία της κεντρικής διοίκησης να εκχωρήσει ουσιαστικές αρμοδιότητες στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής και να ικανοποιήσει την ανάγκη ισότιμης συμμετοχής όλων των κοινωνικών εταίρων στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Οι περιορισμένες δυνατότητες ουσιαστικής ενεργοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής αποδίδεται στους εξής παράγοντες:

- αναποτελεσματική και αποτυχημένη λειτουργία των δημοτικών επιχειρήσεων
- δυνητική δημιουργία ανισοτήτων στον τρόπο λειτουργίας της Παιδείας
- αρνητικά παραδείγματα συμμετοχής της τοπικής αυτοδιοίκησης κατά το παρελθόν στη λήψη αποφάσεων για θέματα σχολικής λειτουργίας
- οικονομική δυσπραγία των περισσότερων Δήμων
- αδιαφανείς οικονομικές δοσοληψίες χωρίς ελεγκτικούς μηχανισμούς
- πιθανές μεταβολές στον τρόπο λειτουργίας του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών
- πιθανή προώθηση πελατειακών σχέσεων, σχέσεων εξάρτησης και καθεστώος νεποτισμού από τους τοπικούς φορείς
- φόβος για απώλεια του δημόσιου χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος
- στελέχωση των υπηρεσιών της τοπικής αυτοδιοίκησης από άτομα χωρίς προπαιδεία και εξειδίκευση
- δυνατότητες για λήψη πρωτοβουλιών και
- βαθμός συμμετοχής για την επίτευξη των στόχων τους (Κατσαρός, 2008).

Η θέσπιση των συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και η ανάθεση στους Δήμους αρμοδιοτήτων εκτελεστικού και διαχειριστικού χαρακτήρα στον χώρο της εκπαίδευσης έφερε στο προσκήνιο ένα κύμα έντονης κριτικής που υποστήριξε ότι αυτές οι πρακτικές υποκρύπτουν μια προσπάθεια εξασφάλισης δημοκρατικής νομιμοποίησης στις επιλογές του κράτους μέσω της ρητορικής της συμμετοχής, παρά μια προσπάθεια πραγματικής αποκέντρωσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 247· Μαυρογιώργος, 1999: 130-131).

Πολλοί αποδίδουν στη λειτουργία αυτών των οργάνων μια συγκεντρωτική προσπάθεια νομιμοποίησης που καλύπτεται από ένα δημοκρατικό μανδύα χωρίς να είναι πραγματική η προσπάθεια ενίσχυσης του αποκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρήθηκε ότι τα όργανα αυτά νομιμοποιούν μια συγκεντρωτική εκπαιδευτική πολιτική (Σαματάς, 1995: 128).

3.3. Κριτική αποτίμηση του ιδεολογικού χαρακτήρα του Ν. 1566/1985

Η λειτουργία των συλλογικών κοινωνικών οργάνων διέψευσε τις προσδοκίες για ουσιαστική κοινωνική συμμετοχή, γιατί ενώ θεσπίστηκαν ως όργανα κοινωνικού ελέγχου και δημοκρατικού προγραμματισμού της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 1992· Σαΐτη, 1999: 40-52· Τσουντας, 1996· Ανδρέου, 1999· Μλεκάνης, 2005· Σαΐτης, 2007) δεν σηματοδότησαν παραχώρηση της εξουσίας από την κεντρική διοίκηση προς τα κοινωνικά όργανα, αλλά φαινομενικά ανταποκρίθηκαν στο αίτημα της κοινωνίας για συμμετοχή στα ζητήματα της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2007: 56).

Τα όργανα αυτά, όπως λειτουργούν με τις ρυθμίσεις του Ν. 1566/1985, δεν επηρεάζουν την κοινωνική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού (Νούτσος, 1986: 81). Αν και η θεσμοθέτησή τους προβάλλεται ως μια βασική καινοτομία στον χώρο της εκπαίδευσης, ενέχει και κοινωνικές αντιφάσεις για τους εξής λόγους:

- Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής αποτελούν αναγκαστική επιβολή από την κεντρική εξουσία. Ο Υπουργός Παιδείας αποφασίζει για τον τρόπο λειτουργίας αυτών των οργάνων, γεγονός που σημαίνει ότι υπακούουν και εξυπηρετούν μια ενιαία συγκεντρωτική αντίληψη.
- Τα όργανα αυτά έχουν συμβουλευτικό και όχι εκτελεστικό ρόλο. Αφενός ικανοποιείται η ανάγκη της κοινωνίας να συμμετέχει στα εν λόγω όργανα (Μλεκάνης, 2005: 52) αφετέρου ο τρόπος λειτουργίας των οργάνων δείχνει ότι κοινωνική συμμετοχή δεν σημαίνει συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για την σχολική λειτουργία (Νούτσος, 1986: 81).
- Αποφασιστικές αρμοδιότητες δόθηκαν στην Σχολική Επιτροπή, που είναι ο σύνδεσμος μεταξύ ΟΤΑ και σχολείου για θέματα διαχειριστικού περιεχομένου όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονιών και των εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης. Σε καμιά περίπτωση τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής δεν αποφασίζουν για τις κατευθύνσεις και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, για την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου (Νούτσος, 1986: 81· Μαυρογιώργος, 1999: 123· Σαΐτης, 2001: 33· Βοζαΐτης & Υφαντή, 2006: 223).

Οι έρευνες που έγιναν σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, κατέληξαν σε αρνητικά συμπεράσματα για τον τρόπο στελέχωσης, τις δυνατότητες και το μορφωτικό επίπεδο των μελών τους. Επίσης, αρνητικά ήταν τα συμπεράσματα για τον βαθμό δραστηριοποίησης και αξιοποίησης και για τη δυνατότητά τους να έχουν ένα θετικό ρόλο στη διαμόρφωση καλύτερων συνθηκών και στη λήψη αποφάσεων (Σαΐτη, 1999· Σαΐτης, 2000· Κατσαρός, 2006· Σαΐτης, 2007· Σαΐτη & Σαΐτης, 2007).

Μετά την παρέλευση τριάντα και πλέον ετών από τη θεσμοθέτηση των συγκεκριμένων οργάνων, η συμβολή της κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση δεν είναι ανάλογη με τις προσδοκίες του νομοθέτη, όπως αυτές εκφράστηκαν στην εισηγητική έκθεση του Ν. 1566/1985 (Σαϊτής, 2007: 75). Όπως διαπιστώνεται σε έρευνα, όταν δεν εξετάζονται με κάθε λεπτομέρεια οι δομές της κοινωνίας και οι στάσεις των ανθρώπων που έχουν κληθεί να υπηρετήσουν τους θεσμούς, αυτή η συνθήκη έχει ως αποτέλεσμα οι θεσμοί να μην βρίσκουν έρεισμα και να μην προωθούνται από την κεντρική διοίκηση, γεγονός που ισοδυναμεί με παγίωση της αδρανοποίησής τους (Σαϊτή & Σαϊτής, 2007: 59).

Ως αιτίες γι' αυτή την κατάσταση, πέρα από το θεσμικό πλαίσιο, αναφέρονται συνήθως η έλλειψη επαρκών πόρων και η έλλειψη εξειδικευμένου στελεχιακού δυναμικού, καθώς και τα προσκόμματα που θέτουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως οι εκπαιδευτικοί. Αναφέρονται, επίσης και άλλοι παράγοντες, που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της τοπικής κοινωνίας, αλλά και συγκεκριμένων προσώπων με ξεχωριστό ρόλο, όπως οι εκπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης, τα μέλη Επιτροπών Παιδείας και γενικά των εμπλεκόμενων συλλογικών οργάνων και φορέων, τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων (ibid).

Εξίσου σημαντική αιτία αποτελούν οι ανεπάρκειες της τοπικής αυτοδιοίκησης και των φορέων της, που σχετίζονται με την έλλειψη οράματος και στοχοθεσίας, καθώς και με την ελλιπή αντίληψη και κατανόηση του ρόλου και των δυνατοτήτων τους. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του καθηγητή Μακρυδημήτρη για τα στελέχη της τοπικής αυτοδιοίκησης: *«Είναι κόσμος με χαμηλή εξειδίκευση στα θέματα της Αυτοδιοίκησης. Αν και εκφράζουν τις τοπικές κοινωνίες, ελάχιστα γνωρίζουν περί διοίκησης τοπικών υποθέσεων, μια πολύπλοκη δουλειά που απαιτεί προπαιδεία, μόρφωση και εξοικείωση με τους θεσμούς»* (Μακρυδημήτρης, 2006: 29). Οι ανεπάρκειες αυτές εμποδίζουν την ανάπτυξη ενός επεξεργασμένου σχεδίου δράσης και εγκλωβίζουν την τοπική αυτοδιοίκηση σε ένα ρόλο συντήρησης και διαχείρισης της υφιστάμενης κατάστασης, σε επίπεδο πελατειακών σχέσεων και νεποτισμού, στο πλαίσιο του οποίου, πολλές φορές, δεν εξαντλούνται ούτε τα παρεχόμενα, από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, περιθώρια διακριτικής ευχέρειας και δράσης (Σαϊτής κ.ά., 1994: 135· Σαϊτής κ.ά., 1997: 67).

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών φάνηκαν ιδιαίτερα επιφυλακτικές απέναντι στην ανάθεση αρμοδιοτήτων στους ΟΤΑ και στην πιθανή διεύρυνσή τους, επικαλούμενες αρνητικές εμπειρίες από τη συμμετοχή της αυτοδιοίκησης στη διοίκηση της εκπαίδευσης, την κακή οικονομική κατάσταση των Δήμων, την ελλειμματική διαχείριση, τα

φαινόμενα αυταρχισμού και κατασπατάλησης του δημοσίου χρήματος (Διδασκαλικό Βήμα, 1986: 7).

Είναι προφανές ότι με βάση το θεσμικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε η τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά και τοπικοί κοινωνικοί φορείς, όπως οι Σύλλογοι Γονέων, οι Σχολικές Επιτροπές, τα Σχολικά Συμβούλια, οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών και οι παραγωγικές τάξεις, έγιναν μεν συμμετέχοντες στη διοίκηση της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων, αλλά για θέματα ήσσονος σημασίας.

Ακόμα και σε αυτές τις συνθήκες, η εμπειρία που προέκυψε αξίζει να μελετηθεί συστηματικά. Όπως έχει υποστηριχθεί, η θεσμοθέτηση οργάνων κοινωνικής συμμετοχής μπορεί να αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα στον εκπαιδευτικό οργανισμό και την κοινωνία ικανοποιώντας αναπτυξιακές και κοινωνικές ανάγκες. Αυτό όμως συμβαίνει εφόσον τα όργανα αυτά στηρίζουν και προάγουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας τόσο στο θέμα του επιστημονικού και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος όσο και την κοινωνική λειτουργία και διάσταση του εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1992: 177).

Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής, ακόμα και με αυτές τις περιορισμένες αρμοδιότητες, δεν παύουν να λειτουργούν ως δίοδοι επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας. Για να έχουμε ποιοτικό αποτέλεσμα σε αυτή τη σχέση, τα στελέχη της εκπαιδευτικής μονάδας και κυρίως ο Διευθυντής (ο οποίος είναι Πρόεδρος του Σχολικού Συμβουλίου και μέλος της Σχολικής Επιτροπής), οφείλουν να εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις εκείνες που θα ενεργοποιήσουν όλους τους εμπλεκόμενους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα της συνεργασίας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας με την τοπική αυτοδιοίκηση εξαρτώνται κυρίως από την ειλικρινή συνεργασία των δυο πλευρών και από τις επιταγές του νόμου (Κατσαρός, 2006: 173).

Μπορούν, όμως, αυτά τα όργανα να μετεξελιχθούν σε ουσιαστικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής. Καταρχάς, είναι θετικό το γεγονός ότι έχουμε θεσμοθετημένες βαθμίδες συμμετοχής, γιατί αυτό δημιουργεί νέα πεδία ιδεολογικών αναζητήσεων για τον ρόλο της εκπαίδευσης και τη σχέση της με την κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1999: 133).

Για να επιτευχθεί ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, είναι απαραίτητο να εκφραστεί γνήσια η κοινωνική συμμετοχή και να υπάρχει ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό οργανισμό και την κοινωνία και όχι εξ άνωθεν επιβολή, γιατί τότε δεν υπάρχει έκφραση της κοινωνικής συμμετοχής. Οι ρυθμίσεις από την κεντρική διοίκηση θα πρέπει να έχουν τον χαρακτήρα ενός πλαισίου γενικών αρχών που θα διέπει τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής και όχι εξειδικευμένων λειτουργιών, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να

μπορούν να κινούνται σε πλαίσιο ευελιξίας και προσαρμοστικότητας. Τα όργανα αυτά θα πρέπει να αποκτήσουν αποφασιστικές αρμοδιότητες και ένα πλαίσιο εξουσίας και ευθύνης, ώστε να μην περιορίζονται σε ένα συμβουλευτικό χαρακτήρα, αφού εξασφαλιστεί η θεσμική κατοχύρωση. Οι αποφάσεις αυτές, βέβαια, θα λαμβάνονται στο πλαίσιο των γενικών αρχών που αναφέρθηκαν προηγουμένως και θα δίνουν τη δυνατότητα συναπόφασης για τις διοικητικές και οργανωτικές κατευθύνσεις της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας (ibid:130-131).

Εδώ, πρέπει να επισημάνουμε ότι η ελληνική κοινωνία στερείται θεσμών και κουλτούρας κοινωνικής διαβούλευσης (Δαμανάκη κ.ά., 2006: 43). Η απουσία μιας κουλτούρας συνεργατικότητας όχι μόνο στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά ευρύτερα στην ελληνική κοινωνία δεν επιτρέπει στα άτομα να λειτουργήσουν όσο πιο αποδοτικά μπορούν. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι ιδιαίτερα έντονα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ, η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα της Ευρώπης (OECD, 2003). Γι' αυτό, ίσως, όπως σημειώνουν οι Fullan & Hargreaves (1999), *«στην αρχή θα χρειαστεί μια "τεχνητή" συνεργατικότητα, όπως αυτή που προβλέπεται από το Ν. 1566/1985 για τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας με τον ορισμό Επιτροπών οι οποίες ορίζονται κεντρικά και καλούνται υποχρεωτικά οι εμπλεκόμενοι να λάβουν μέρος. Όσο όμως αυτή η συνεργατικότητα παρατείνεται και κανονίζεται κεντρικά, αναλύεται σε νομιμοποιητική διεκπεραίωση κεντρικών πολιτικών με καθορισμένα και προβλέψιμα αποτελέσματα δεν εννοείται ο δρόμος για ουσιαστική συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση και γρήγορα θα μετατραπεί σε μια διεκπεραιωτική, γραφειοκρατική διαδικασία»* (Fullan-Hargreaves στο Μαυρογιώργος, 1999: 147). Σύντομα, λοιπόν, θα χρειαστεί να παραχωρήσει τη θέση της σε ουσιαστικές διεργασίες συνεργασίας, που θα λειτουργούν πέρα από κεντρικούς σχεδιασμούς και επιλογές και θα διαμορφώνουν θετική στάση στους φορείς της τοπικής κοινωνίας για μια τέτοια συνεργασία.

Ο Ν. 1566/1985, είχε κύριο προσανατολισμό τον εκδημοκρατισμό και τη δημιουργία νέων - ή μάλλον τη διατάραξη παλαιότερων - πολιτικών ισορροπιών στη δημόσια διοίκηση, με την αναβάθμιση των ΟΤΑ. Με τον νόμο αυτό διατυπώνεται η ανάγκη για αποκέντρωση, αλλά στην πράξη *«αντικαταστάθηκαν ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχία των προσώπων με τον συγκεντρωτισμό και την ιεραρχία των συμβουλίων»*, στα οποία έχουν την πλειοψηφία οι εκπρόσωποι της εξουσίας (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994: 90). Έτσι οι θεσμοί της αποκέντρωσης και του κοινωνικού ελέγχου θεωρείται ότι στην πράξη λειτουργούν ως περίβλημα *«νομιμοποίησης μιας λαϊκίστικης, συγκεντρωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής»* (Σαματάς, 1995:128)

Εκτός από τις επικρίσεις ο νόμος δέχτηκε και θετικά σχόλια από αρκετούς που υποστήριζαν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, όπως ο Α. Βουγιούκας, που τον χαρακτήρισε «*γνήσια δημοκρατικό στις βασικότερες πτυχές του*» (Βουγιούκας, 1986: 115). Επίσης, ο Θ. Γέρου χαρακτήρισε τις μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1981 - 1985 ως «*βαθιές τομές στην εκπαίδευση*» (Γέρου, 1985), ενώ ο Σ. Μπουζάκης υποστήριξε ότι «*αποτελούν την πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μετά την Απελευθέρωση και καλύπτουν το σύνολο των εξωτερικών και εσωτερικών χαρακτηριστικών της [εκπαίδευσης]*» (Μπουζάκης, 1986: 144).

Με τον Ν. 1566/1985 έγινε μια προσπάθεια αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά παρά αυτήν την προσπάθεια ελάχιστα μεταβλήθηκε. Το σύστημα που θεσμοθετήθηκε καθιέρωσε κάποιου βαθμού αντιπροσωπευτικότητα μεγαλύτερη από κάθε προηγούμενη χάρη στην αυξημένη κυβερνητική εκπροσώπηση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 247) Η παρέμβαση αυτή έμεινε ημιτελής και δεν ολοκληρώθηκε ποτέ. Λειτουργήσαν μόνο εκείνα τα μέρη που ήταν αναγκαία για τη λειτουργία του συστήματος, αφού δεν εκδόθηκαν τα Προεδρικά Διατάγματα για τη ρύθμιση επιμέρους θεμάτων που ήταν απαραίτητα για τη συμπλήρωση του νόμου³⁹. Προκύπτει επίσης, ότι σκοπός του νομοθέτη ήταν η απόσπαση της κοινωνικής συναίνεσης και η ενσωμάτωση της τοπικής κοινότητας στην εκπαιδευτική πολιτική του κράτους διατηρώντας το Υπουργείο τον προγραμματισμό, τις βασικές επιλογές που αφορούν πιο ασήμαντες λεπτομέρειες. Με αυτό τον τρόπο η αποκέντρωση περιορίστηκε σε θέματα σχολικής παρουσίας και διαχείρισης των κονδυλίων για τη συντήρηση και τον εξοπλισμό των σχολικών κτηρίων, ενώ η κεντρική εξουσία διατήρησε εξ ολοκλήρου το δικαίωμα της τελικής απόφασης (Ανδρέου, 1996: 3-4).

Ακόμα και μετά την εφαρμογή του νόμου η εκπαιδευτική πολιτική παρέμεινε καθοδηγούμενη από το κέντρο μέσω των περιφερειακών υπηρεσιών, με τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης να έχουν ένα συντονιστικό ρόλο και το ΠΥΣΠΕ να αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων. Όπως διαπιστώνουμε, στόχος του συγκεκριμένου νόμου ήταν να εφαρμοστεί μια ομοιόμορφη εκπαιδευτική πολιτική χωρίς αποκλίσεις και όχι ένα διευρυμένο αποκεντρωμένο σύστημα. Εισήχθη η αντιπροσωπευτικότητα στο σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, χωρίς να αμφισβητείται ο

³⁹ «Ο Ν. 1566/1985 περιέχει, σε 145 περιπτώσεις, εξουσιοδοτήσεις για την έκδοση κανονιστικών πράξεων με την αποκλειστική πρωτοβουλία ή τουλάχιστον την υπεύθυνη σύμπραξη του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» (Σκουρής & Τάχος, 1995: 75-76).

ρόλος της κεντρικής εξουσίας στην άσκηση του εκπαιδευτικού ελέγχου (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2006: 223-224).

Καταλήγοντας πρέπει να υποστηρίξουμε με σαφήνεια ότι η αποδοχή και χρήση οποιουδήποτε διοικητικού μοντέλου είναι πολιτική επιλογή που καθορίζεται από τον βαθμό δημοκρατικής οργάνωσης στη διοίκηση του κράτους και από τον βαθμό συμμετοχής του τοπικού στοιχείου στην αντιμετώπιση των τοπικών προβλημάτων. Επίσης, πρέπει να αναφέρουμε ότι το πρόβλημα της αποκέντρωσης τοποθετείται ως πρόβλημα σχέσεων μεταξύ κεντρικής εξουσίας, αποκεντρωμένων εξουσιών και τοπικής αυτοδιοίκησης (Ανδρέου, 1996: 5).

3.4. Οι θέσεις του ΟΟΣΑ για την ενίσχυση της αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

3.4.1. Έκθεση ΟΟΣΑ: “Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος” (1996)

Η έκθεση που συντάξαν εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη για αποκέντρωση (ΟΟΣΑ, 1996: 85-88). Όπως επισημαίνει «η Ελλάδα έχει αρχίσει να κινείται προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης» με τη μεταβίβαση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση αρμοδιοτήτων σχετικά με τη διαχείριση χρηματικών πόρων, τη συντήρηση των σχολικών κτηρίων, την αντιμετώπιση πολιτισμικών και εκπαιδευτικών αναγκών της περιφέρειας κ.ά. Εντοπίζονται, όμως, λειτουργικές αδυναμίες, αφού δεν υπάρχει ακριβής προσδιορισμός των αρμοδιοτήτων των εμπλεκόμενων, ενώ απουσιάζει η ενεργός ανάμειξη των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, καθώς και των γονιών, ώστε να αξιοποιηθεί η εμπειρία τους στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, των πόρων και των μέσων (ibid).

Η έκθεση αναγνωρίζει τον σημαίνοντα ρόλο της σχολικής μονάδας και τονίζει ότι «το σχολείο πρέπει να απολαμβάνει τη μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία κίνησης στα πλαίσια που έχουν καθιερώσει οι τοπικές αρχές» και διαρθρώνει την πρότασή της με βάση τις τοπικές αρχές, που στην περίπτωση της Ελλάδας είναι η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση (Ανδρέου, 1996: 412). Η έκθεση καταλήγοντας προτείνει τη διεύρυνση της αποκέντρωσης με την ανάθεση της διαχείρισης των σχολείων σε Σχολικές Επιτροπές, στις οποίες θα εκπροσωπούνται όλοι οι τοπικοί φορείς. Η λειτουργία Σχολικών Επιτροπών θα διέπεται από το πλαίσιο που θα τίθεται από τις τοπικές αρχές με βάση την εθνική

εκπαιδευτική νομοθεσία. Οι τοπικές αρχές θα έχουν την αρμοδιότητα για ζητήματα των σχολικών μονάδων όπως ο προσδιορισμός των απαιτούμενων πόρων, η κάλυψη λειτουργικών δαπανών των σχολείων κ.ά. Αυτό, λοιπόν, που προκύπτει με σαφήνεια από την πρόταση της έκθεσης του ΟΟΣΑ για την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι η λύση του προβλήματος της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης αφορά την εξεύρεση πόρων και μέσω των οικογενειακών προϋπολογισμών (ibid).

Οι αποφάσεις για τον διοικητικό προγραμματισμό και την αποκέντρωση του ελληνικού συστήματος βασίζονται στον Ν. 1566/1985 και Ν. 3852/2010, αλλά και στις εκθέσεις των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ (1996). Οι εμπειρογνώμονες στην έκθεσή τους επισημαίνουν το πόσο σημαντικό είναι να ενισχυθεί ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας αρχίζει να παρουσιάζεται με την ανάθεση αρμοδιοτήτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση σε θέματα που αφορούν τις σχολικές μονάδες. Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων αφορά πρακτικές διαχείρισης έργων, υλικών και άυλων πόρων, συντήρηση των σχολικών κτηρίων και ικανοποίηση των πολιτισμικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών της περιφέρειας.

Η έκθεση εντοπίζει σοβαρές αδυναμίες με κυριότερη τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων. Οι εκπρόσωποι του ΟΟΣΑ θεωρούν ότι δεν μπορεί να προωθηθεί αποκέντρωση χωρίς τη συμμετοχή και διατύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα που αφορούν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο την επαγγελματική τους καθημερινότητα.

Δίνεται έμφαση στον ιδιαίτερο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι σχολικές μονάδες βάσει του πλαισίου που ορίζει ο ΟΟΣΑ. Υποστηρίζεται ότι η αποκέντρωση μπορεί να επιτευχθεί με την ανάθεση της διαχείρισης των σχολείων σε Σχολικές Επιτροπές στις οποίες θα εκπροσωπούνται όλοι οι τοπικοί φορείς.

Η έκθεση του ΟΟΣΑ (1996) επισημαίνει ότι είχε αρχίσει μια προσπάθεια ενίσχυσης του αποκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όμως διατηρεί και ισχυρά συγκεντρωτικά στοιχεία.

3.4.2. Έκθεση ΟΟΣΑ: “Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχίες Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα” (2011)

Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων ετών, οι ασκούντες κυβερνητικό έργο προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν πολλά ζητήματα με μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στον χώρο της

εκπαίδευσης, που όμως δεν είχαν αντίκτυπο στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του συστήματος. Νόμοι θεσπίζονταν χωρίς να εφαρμόζονται πλήρως.

Η έκθεση του ΟΟΣΑ του 2011⁴⁰ προτείνει σημαντικές αλλαγές που αφορούν μεταρρυθμίσεις στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στη λειτουργία της διοικητικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, με ενισχυμένους μηχανισμούς χρηματοδότησης και κοινωνικής λογοδοσίας αντικατοπτρίζοντας πολλές από τις βέλτιστες πρακτικές στις χώρες που συνάπτουν συνεργασία με τον ΟΟΣΑ. Η Ελλάδα οφείλει να αναλάβει δράσεις προκειμένου να αντιμετωπίσει το υψηλό κόστος του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι αποτέλεσμα της κεντρικής εκπαιδευτικής δομής. Οι δράσεις αφορούν:

- αλλαγή των δομών διακυβέρνησης και διαχείρισης
- συγχώνευση μικρών, σε οργανικότητα και λειτουργικότητα, σχολικών μονάδων
- αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού
- διασφάλιση της ποιότητας και της λογοδοσίας και
- επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας για την καθοδήγηση και ενδυνάμωση της συμμετοχής των κοινωνικών οργάνων.

Η έκθεση του 2011 αποτελεί έναν οδικό χάρτη για την επιτυχή υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων, με δείκτες εμπειρίας από άλλες χώρες και θεμελιώνεται συνδυαστικά με άλλες διεθνείς μελέτες⁴¹ (ΟΟΣΑ, 2011: 9-10).

Κεντρικό θέμα της έκθεσης είναι ότι η Ελλάδα πρέπει να προχωρήσει από ένα ιδιαίτερα κεντρικό και κατακερματισμένο σύστημα εσωτερικού ελέγχου προς ένα πιο ευέλικτο σύστημα, που εστιάζει στην έννοια της ευθύνης και της κοινωνικής λογοδοσίας σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Επομένως, προκρίνονται μεταρρυθμίσεις που αφορούν:

- τον κεντρικό έλεγχο των δαπανών του προϋπολογισμού
- την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και
- τη μεταρρύθμιση της περιφερειακής αυτοδιοίκησης (ibid: 13).

Οι περισσότερες χώρες στην Ευρώπη και οι χώρες με τις υψηλότερες επιδόσεις του προγράμματος PISA, έχουν αποκεντρώσει την ευθύνη και την κοινωνική λογοδοσία⁴²,

⁴⁰ Η έκθεση του ΟΟΣΑ του 2011 ακυρώθηκε κατόπιν διαπραγμάτευσης με την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Τον Φλεβάρη του 2016 συμφωνήθηκε να συνταχθεί «ενδιάμεση» έκθεση από τον ΟΟΣΑ.

⁴¹ Ενδεικτικά αναφέρουμε τις: “Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος” του ΟΟΣΑ (1996), “Οικονομική Έρευνα για την Ελλάδα” του ΟΟΣΑ (2009), τις εκθέσεις του προγράμματος “PISA” (2010), την έκθεση του ΟΟΣΑ “Off to a Good Start: Jobs for Youth” (2010) και τις εκθέσεις του Δικτύου “Ευρυδίκη”.

έχουν επαναπροσδιορίσει τους ρόλους σε κάθε βαθμίδα του συστήματος και άλλαξαν τον ρόλο των κεντρικών φορέων, οι οποίοι πλέον αντί να επιβάλλουν τη συμμόρφωση σε συγκεντρωτικούς κανόνες, ηγούνται της βελτίωσης ενισχύοντας τις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς και τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής θεωρώντας το σύστημα συνολικά υπεύθυνο. Τέτοιου είδους μεταβολές δεν έχουν συμβεί στην Ελλάδα (ibid: 78). Αντιθέτως, οι περιφερειακές και τοπικές δομές αποδεικνύονται ακόμα δυσλειτουργικές. Ο κατακερματισμός αρμοδιοτήτων εμποδίζει την αποτελεσματική διαμόρφωση πολιτικής και δεν βελτιώνει τη δέσμευση και την ευθύνη (ibid: 167).

Σύμφωνη προς την έκθεση του ΟΟΣΑ του 2011, κρίνεται η μείζονα μεταρρύθμιση του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μεταρρυθμίσεις επιβλήθηκαν συνδυαστικά από τις αλλαγές του προγράμματος *Καλλικράτη* στη γενική διοικητική διακυβέρνηση του κράτους, που μείωσαν τον αριθμό των Δήμων (οι οποίοι είχαν αρμοδιότητα για τα σχολικά κτήρια, τη μεταφορά μαθητών, κ.λπ.) και ενίσχυσαν τον ρόλο των περιφερειακών διοικητικών δομών. Οι ανακοινωθείσες διοικητικές μεταρρυθμίσεις είχαν σαφή προσανατολισμό στην αποκέντρωση εξουσιών του εκπαιδευτικού συστήματος όμως δεν εμβάθυναν ως προς την πλήρη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων από την κεντρική διοίκηση, παρά την ενδυνάμωση του ρόλου των σχολικών μονάδων και των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στο πλαίσιο μιας κεντρικής στρατηγικής, καθώς και της κοινωνικής λογοδοσίας (ibid: 83).

3.4.3. «Ενδιάμεση» έκθεση ΟΟΣΑ: “Education policy in Greece. A preliminary assessment” (2017)

Ο ΟΟΣΑ θεωρεί την έκθεση⁴³ του 2017, ως επικαιροποίηση της έκθεσης του 2011, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα που προκύπτουν από την παρατεταμένη οικονομική κρίση. Η έκθεση προετοιμάστηκε μετά από αίτημα της ελληνικής κυβέρνησης σε άμεση συνάρτηση με τις δεσμεύσεις των ελληνικών αρχών που απορρέουν από την Τρίτη δανειακή σύμβαση (3^ο Μνημόνιο) και τη συμφωνία που υπογράφηκε με τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό

⁴² Βασική διαπίστωση του προγράμματος PISA είναι ότι οι χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις έχουν μετακινηθεί από συγκεντρωτικά σε πιο αποκεντρωμένα συστήματα στο πλαίσιο των εθνικών τους στόχων, των υποστηρικτικών δομών και της λογοδοσίας (ΟΟΣΑ, 2011: 168).

⁴³ Η έκθεση αποτελεί μέρος της Κοινής Διευθύνουσας Επιτροπής (Joint Steering Committee) ΟΟΣΑ-Ελλάδας που θεσμοθετήθηκε τον Μάρτιο του 2015 (OECD, 2017: 5).

Σταθερότητας (ESM) τον Αύγουστο του 2015⁴⁴. Συνεπώς, δεν αποτελεί ένα σύνηθες κείμενο, αλλά συνδέεται άμεσα με διεθνείς δεσμεύσεις που έχει αναλάβει η χώρα με στόχο την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεσμεύσεις που σε μεγάλο βαθμό, όπως στην περίπτωση της Κοινής Διευθύνουσας Επιτροπής ΟΟΣΑ - Ελλάδα, παραμένουν μάλλον άγνωστες στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και κοινωνία, αλλά είναι ενδεικτικές των στοχεύσεων⁴⁵ της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με βάση τις αρχές της δημοσιονομικής προσαρμογής (OECD, 2017: 5, 12-13).

Ο ΟΟΣΑ, ζητά συνέχιση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης και της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος⁴⁶, αφού οι μεταρρυθμίσεις σε αυτούς τους τομείς ήταν μέτριες. Στόχος αποτελεί η καλύτερη αξιοποίηση των διαρθρωτικών πόρων της Ε.Ε. για την ενίσχυση της επένδυσης στην Παιδεία, την έρευνα και την καινοτομία, που θα βελτιώσει τις δεξιότητες, το ανθρώπινο κεφάλαιο και θα θέσει τη βάση για οικονομική ανάπτυξη (OECD, 2017a).

⁴⁴ Κλιμάκιο του ΟΟΣΑ ήρθε στην Ελλάδα (15-16/2/2016) και συγκεκριμένα στο Υπουργείο Παιδείας, παρουσία αντιπροσώπων της Κομισιόν. Ο ΟΟΣΑ διαμαρτύρεται, διότι δεν ακολουθήθηκε η συνηθισμένη διαδικασία των συναντήσεων με θεσμικούς φορείς, όπως συμβαίνει συνήθως με τις τελικές εκθέσεις του, καθώς υπήρχαν πολύ αυστηρά χρονοδιαγράμματα και πολιτική πίεση για άμεσα παραδοτέες πολιτικές με πρακτικό αντίκρυσμα (OECD, 2017: 12-13).

⁴⁵ Σχετικά με αυτές τις στοχεύσεις, οι ριζοσπαστικότερες φωνές στέκονται επικριτικά στην ενδιάμεση έκθεση του ΟΟΣΑ, αφού θεωρούν ότι προχωρά στην εξειδίκευση των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών αρχών της έκθεσης του 2011. Υποστηρίζουν ότι οι υπερεθνικοί θεσμοί προτάσσουν γενικές κατευθυντήριες θέσεις και ταυτόχρονα νομιμοποιούν και αναπλάθουν πολιτικά τις θέσεις των εθνικών κυρίαρχων ελίτ. Ο ΟΟΣΑ περιστρέφεται γύρω από τις έννοιες της σχολικής αυτονομίας, της λειτουργίας των σχολείων με όρους επιχειρήσεων, της αποκέντρωσης του ελέγχου και της εκχώρησης της διοίκησης των σχολείων στους Δήμους και τις Περιφέρειες, της ανταγωνιστικής χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων, της άμεσης εμπλοκής των επιχειρήσεων στο δημόσιο σχολείο και τέλος της ελαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών, όπου οι απολύσεις εκπαιδευτικών διαμέσου της αξιολόγησης αποτελούν τον κανόνα για τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τονίζουν ότι, όταν ο ΟΟΣΑ αναφέρεται σε επενδύσεις στην εκπαίδευση δεν εννοεί χρηματοδότηση του δημόσιου σχολείου, αλλά χρηματοδότηση όλων εκείνων των φορέων που αποκτούν πρόσβαση στο δημόσιο σχολείο. Επομένως και στις επιχειρήσεις (Καλημερίδης, 2017).

⁴⁶ Όπως αναφέρει το ΑΕΠ της Ελλάδας είναι περίπου 50% χαμηλότερο από τις χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις ακολουθώντας μια συνεχή πτωτική τάση από το 2009, μέχρι σήμερα, λόγω της μείωσης της απασχόλησης και της παραγωγικότητας της εργασίας. Σύμφωνα με τον Οργανισμό, η ανισότητα αυξήθηκε την περίοδο από το 2008 έως το 2013, ενώ την ίδια περίοδο η ανισότητα έμεινε σταθερή κατά μέσο όρο στις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ (OECD, 2017a).

Η ενδιάμεση έκθεση επικεντρώνεται στα εξής έξι σημεία:

- Διαδικασίες διαμόρφωσης του προϋπολογισμού και των δαπανών για την εκπαίδευση.
- Τρόποι για την αύξηση της αυτονομίας των σχολείων.
- Κατάρτιση και ανάπτυξη για αποτελεσματική σχολική διοίκηση.
- Διαδικασίες για την αξιόπιστη παρακολούθηση της εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, δηλαδή ζητήματα που καλύπτουν όλο το φάσμα και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Κάτσικας, 2016).

Η αποκέντρωση και η αυτονομία συνδέονται άμεσα με την κοινωνική λογοδοσία και τον αναβαθμισμένο ρόλο των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, τα εκπαιδευτικά συστήματα που συνδυάζουν την αυτονομία και τον σχολικό ανταγωνισμό τείνουν να αποδίδουν καλύτερα (OECD, 2017: 40). Ο ΟΟΣΑ επισημαίνει την ανάγκη διαμόρφωσης ειδικής χρηματοδοτικής φόρμουλας (funding formula) για κάθε σχολική μονάδα, η οποία συναρτά τη χρηματοδότηση του σχολείου με συγκεκριμένους δείκτες, που θα διαμορφωθούν από τα δεδομένα της πληροφοριακής βάσης του Υπουργείου (λόγου χάρι MySchool: ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, μορφωτικό επίπεδο γονιών, δυσπρόσιτες περιοχές κ.λπ.). Οι αποκεντρωμένοι προϋπολογισμοί σε επίπεδο αυτοδιοίκησης, η χρηματοδοτική φόρμουλα που θα αφορά στοχευμένη χρηματοδότηση με τη μορφή κουπονιών στη βάση συγκεκριμένων κοινωνικών κριτηρίων στοχεύουν στη μετατόπιση πόρων προς τα σχολεία και τους μαθητές των πιο αδύναμων κοινωνικοοικονομικών ομάδων⁴⁷ (OECD, 2017: 39).

⁴⁷ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το χρηματοδοτικό πρόγραμμα επιλεκτικής εκπαιδευτικής στήριξης (Subvención Escolar Preferencial - SEP or Preferential Educational Subsidy - PES) για μη προνομιούχους μαθητές και τα σχολεία τους, που εισήχθη το 2008, στη Χιλή. Το πρόγραμμα επιλεκτικής εκπαιδευτικής στήριξης είναι ένα πρόγραμμα δημόσιας χρηματοδότησης με τη χορήγηση κουπονιών προς όλα τα σχολεία (δημόσια και ιδιωτικά) για την υποστήριξη αδύναμων κοινωνικών ομάδων. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση κατανέμονται ανά μαθητή, με κουπόνια (vouchers) που αποδίδονται στην σχολική μονάδα και συνοδεύονται από μέτρα για την εξασφάλιση της ορθολογικής χρήσης των χρημάτων αυτών και από τεχνική βοήθεια μέσω πιστοποιημένων ιδιωτικών παρόχων και ενός συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα σχολεία υποχρεούνται να καταρτίσουν ένα σχέδιο για τα προγράμματα σπουδών τους, το εκπαιδευτικό κλίμα, τη διαχείριση της χρηματοδότησης και τον θεσμό της σχολικής ηγεσίας.

Δύο επισημάνσεις:

α. Χρήση κουπονιών σε ιδιωτικούς φορείς με μετατόπιση δημόσιων κεφαλαίων. Σχολεία-επιχειρήσεις και γονείς - πελάτες.

Η όποια χρηματοδοτική φόρμουλα θα συνδέεται άμεσα με την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων καθώς «τα σχολεία θα πρέπει να είναι ανταποδοτικά για τη χρήση των επιπρόσθετων κεφαλαίων με μέτρα που μπορεί να περιλαμβάνουν δημοσίευση ετήσιων απολογισμών και εκθέσεων» (OECD, 2017: 39). Ενδεικτικό είναι το χιλιανό πρόγραμμα SEP⁴⁸, αφού επί της ουσίας η συζήτηση δεν αφορά τους αδύναμους μαθητές και τη στήριξη της μόρφωσής τους, αλλά τη μετατόπιση της χρηματοδότησης σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης, τη σύνδεση χρηματοδότησης - σχολικής απόδοσης και τη δυνατότητα του ιδιωτικού εκπαιδευτικού τομέα να κάνει χρήση της δημόσιας χρηματοδότησης (ibid).

Σε σχέση με την κοινωνική λογοδοσία ο ΟΟΣΑ θεωρεί αναγκαία την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με σκοπό την ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα στην οποία θα εμπλέκονται και τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής που συμμετέχουν στις αποφάσεις διαχείρισης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας⁴⁹. Συνεπώς για τον ΟΟΣΑ η αυτοαξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την

β. *“Από τη δεκαετία του 1980 το χιλιανό εκπαιδευτικό σύστημα δομήθηκε γύρω από τις αρχές του αποκεντρωμένου μάνατζμεντ και της ελεύθερης επιλογής, όπου δημόσια και ιδιωτικά σχολεία είχαν τη δυνατότητα να επιλέγουν τους μαθητές τους. Τα σχολεία χρηματοδοτούνταν με βάση τον αριθμό των μαθητών τους (κουπόνι) και κάθε σχολείο λάμβανε πόρους με βάση τους μαθητές που κατάφερνε να εγγράψει, με στόχο να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα και να προσελκύσουν περισσότερους μαθητές (...). Το 1993 η κυβέρνηση επέτρεψε στα ιδιωτικά, με δημόσια χρηματοδότηση, σχολεία και τα δευτεροβάθμια σχολεία των Δήμων να ορίσουν δίδακτρα για τους γονείς προκειμένου να συμπληρώσουν τη δημόσια χρηματοδότηση. Υπό αυτό το καθεστώς, η φοίτηση στο σχολείο ήταν άμεση συνάρτηση του οικογενειακού εισοδήματος...”* (OECD, 2013).

⁴⁸ Οι ριζοσπαστικότερες φωνές στέκονται επικριτικά και σε αυτό το σημείο. Υποστηρίζουν ότι η θεσμοθέτηση του SEP αποτελεί παραδοχή αποτυχίας των υπερεθνικών δυνάμεων στο πεδίο του σχολείου. Το κράτος χρηματοδοτεί με κουπόνια, σχολεία δημόσια και ιδιωτικά, αναδεικνύοντας τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Τονίζουν ότι επιχειρείται να νομιμοποιηθεί ένα σύστημα ακραίας κοινωνικής πόλωσης στο πεδίο της μόρφωσης, το οποίο ο ίδιος ο ΟΟΣΑ έχει παραδεχθεί ότι το θεωρεί ακραίο και αναποτελεσματικό, αφού αναπαράγει τις ενυπάρχουσες ταξικές ανισότητες. Η κυριαρχία της ιδιωτικής πρωτοβουλίας είναι σε κάθε περίπτωση αναμφισβήτητη, παρά την προφανή αποτυχία της, όπως ο ίδιος ο ΟΟΣΑ έμμεσα παραδέχεται. Οι μηχανισμοί της αγοράς (κουπόνια) προβάλλονται ως μέσο αντιστάθμισης των ανισοτήτων που ο ίδιος ο μηχανισμός της αγοράς διευρυμένα παράγει, πόσο μάλλον σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, που χαρακτηρίζεται από διαρκή μείωση των δημόσιων δαπανών (Καλημερίδης, 2017).

⁴⁹ Ως διεθνές πρότυπο για την ανάπτυξη αυτοαξιολογικών διαδικασιών προβάλλεται το ολλανδικό πρόγραμμα (leerKRACT), το οποίο βασίζεται στο λεγόμενο lean movement της βιομηχανικής παραγωγής, όπου μικρές ομάδες εργαζομένων συνεργάζονται σε καθημερινή βάση για τη βελτίωση της ποιότητας και τη διαρκή καινοτομία. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τακτικές επισκέψεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών σχολικών

προετοιμασία για την εμπέδωση μιας αξιολογικής κουλτούρας σε όλο το εύρος των εκπαιδευτικών πρακτικών και με την αποδοχή επιχειρηματικών μοντέλων στη λειτουργία των σχολείων. Η αυτοξιολόγηση ασφαλώς συνδέεται, με την εξωτερική αξιολόγηση και την ανάγκη καλύτερης αξιοποίησης των δεδομένων σε όλα τα επίπεδα (μαθητική απόδοση, διαχείριση εκπαιδευτικού προσωπικού, βαθμός συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων κοινωνικών οργάνων της τοπικής κοινωνίας), καθώς τα δεδομένα προωθούν την κοινωνική λογοδοσία (OECD, 2017: 31).

Ο ΟΟΣΑ έχει μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική πρόταση που προσπαθεί να τη γενικεύσει σε όλους τους κοινωνικούς σχηματισμούς. Βασικοί παράμετροι αυτής της πρότασης είναι:

- η ριζική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με εκχώρηση στην τοπική αυτοδιοίκηση
- η υιοθέτηση επιχειρηματικών μοντέλων διοίκησης από τα σχολεία
- ο προσανατολισμός του σχολείου στις ανάγκες του καταμερισμού της εργασίας
- η λειτουργία του σχολείου με όρους αγοράς
- η ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων
- η αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών με βάση τις μαθητικές επιδόσεις
- η εξοικονόμηση πόρων και
- η παρέμβαση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (OECD, 2017: 41).

Η μελέτη του ΟΟΣΑ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρεται σε αυτόνομα σχολεία, με χρηματοδότηση βασισμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, Διευθυντές - ηγέτες σε τοπικό επίπεδο, συμμετοχή των Συλλόγων Γονέων και των άλλων κοινωνικών οργάνων στον σχεδιασμό της σχολικής λειτουργίας, κουλτούρα αυτοαξιολόγησης, πρακτικές και μετρήσεις για την αποτίμηση των επιδόσεων της σχολικής μονάδας (ibid).

Ειδικότερα, ο ΟΟΣΑ προτείνει ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, χαλάρωση του κεντρικού ελέγχου σε επίπεδο προσωπικού, προγραμμάτων σπουδών, εκτέλεσης του προϋπολογισμού. Προτείνει επίσης κοινωνική λογοδοσία των τοπικών υπευθύνων και των σχολικών μονάδων, αφού λαμβάνουν χρηματοδότηση για την κάλυψη των αναγκών τους. Υπογραμμίζεται η σημασία να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη σε μια τέτοια διαδικασία όπως η

μονάδων σε βιομηχανικές μονάδες και επιχειρήσεις που έχουν εμπεδώσει, εφαρμόζουν και εξελίσσουν μια εταιρική κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης (OECD, 2017: 31).

κοινωνική λογοδοσία και τα σχολεία να είναι προσανατολισμένα στις ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας (Κωστοπούλου, 2017).

Ο ΟΟΣΑ αναφέρει τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων ως “*σχολικούς ηγέτες*” με ευρύτερες αρμοδιότητες και ευθύνες, καθώς και την υποχρέωση να λογοδοτούν για τις αποφάσεις τους. Ο θεσμός της “*σχολικής ηγεσίας*” θα στηρίζεται πλέον στην έννοια της σχολικής αυτονομίας. Τα σχολεία θα συνιστούν “*οργανισμούς μάθησης*”, ανοικτούς σε συνέργειες με τις τοπικές κοινότητες που θα αξιοποιούν δεδομένα για να αξιολογούν τις επιδόσεις των σχολείων και θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονιών στον σχεδιασμό της σχολικής ζωής. Ο ΟΟΣΑ προτείνει διαρκείς επιμορφώσεις και προσανατολισμό της σχολικής διοίκησης στην επίλυση καθημερινών πρακτικών προβλημάτων (ibid).

3.5. Οι μετέωρες νομοθετικές πρωτοβουλίες 2011 – 2012

Η θεσμοθέτηση και εφαρμογή του Ν. 3852/2010 σηματοδοτεί ένα διαφορετικό τρόπο θεώρησης της λειτουργίας της τοπικής αυτοδιοίκησης θέτοντας σε εφαρμογή το πρόγραμμα *Καλλικράτης*. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έδωσε ώθηση στην ενίσχυση του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης επηρεάζοντας και τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο των μεταβολών που σημειώθηκαν στη λειτουργία των Περιφερειών και των Δήμων.

Την περίοδο αυτή οι ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας παραδέχονταν με έμμεσο τρόπο την ελλειμματική παρουσία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, αλλά και την αδυναμία των σχολικών μονάδων να προωθήσουν την κοινωνική συμμετοχή και να μετατραπούν σε σχολεία ανοικτά στην κοινωνία διεκδικώντας την ενίσχυση της αυτονομίας και τη μετατροπή της σχολικής μονάδας από φορέα που εκτελεί εντολές σε φορέα συνδιαμόρφωσης και άσκησης της σχολικής διαδικασίας που πρέπει να αποτελεί κεντρική επιδίωξη (Διαμαντοπούλου, 2010).

Για τον λόγο αυτό την άνοιξη του 2011, το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στη σύνταξη σχεδίου νόμου για την αναδιοργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης δίνοντας έμφαση στη σύνδεση των σχολικών μονάδων με την τοπική κοινωνία και στην αναθεωρημένη λειτουργία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, καθώς εκσυγχρονίζονται οι αρμοδιότητες και οι στόχοι θέσπισής τους.

Σε αυτό το πλαίσιο επανακαθορίζεται ο τρόπος λειτουργίας των Σχολικών Επιτροπών ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων (σε δέκα πέντε, συμμετέχοντα, μέλη). Με απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης, σε Δήμους όπου υπάρχουν πάνω από δύο σχολικές

μονάδες ή σχολικά συγκροτήματα ανά βαθμίδα, αποφασίζεται να συσταθεί Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας έχοντας ως μέλη:

- τον Διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας
- ένα μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού
- έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων
- έναν εκπρόσωπο του Δήμου και
- ένα μέλος της τοπικής κοινωνίας μόνιμο κάτοικο του Δήμου, εγνωσμένου κύρους με εμπειρία και γνώση σε θέματα παιδείας, κατά προτίμηση απόφοιτο της σχολικής μονάδας.

Η θητεία των μελών του Σχολικού Συμβουλίου ορίζεται σε δύο χρόνια. Στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τις συνεδριάσεις του Συμβουλίου καλείται να εκφράσει τις απόψεις του, χωρίς δικαίωμα ψήφου, ένας εκπρόσωπος του Μαθητικού Συμβουλίου (ibid).

Οι στόχοι του Συμβουλίου Σχολικής Κοινότητας αφορούν:

- τη διευκόλυνση επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ Διευθυντή σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών
- την κατάρτιση κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας
- την υποστήριξη διοργάνωσης εκπαιδευτικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων
- την στήριξη διευθυντικού έργου για τη διαχείριση κρίσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με εισήγηση συγκεκριμένου σχεδίου προς τον Σύλλογο Διδασκόντων (**Προσχέδιο νόμου**, 2011).

Ο Διευθυντής, το υπάρχον Σχολικό Συμβούλιο (Ν. 1566/1985, άρθ. 51) και το Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας καλούνται να λειτουργήσουν ως συνδετικοί κρίκοι μεταξύ της σχολικής μονάδας και της ευρύτερης κοινότητας, στην οποία εντάσσεται το σχολείο. Το σχολείο τίθεται στην υπηρεσία της τοπικής κοινωνίας και μετατρέπεται από κλειστή δομή, που εξυπηρετεί για κάποιες ώρες της ημέρας τις γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών σε τοπικό πυρήνα γνώσης και πολιτισμού (με βιβλιοθήκες, εργαστήρια, αθλητικές εγκαταστάσεις κ.λπ.) καλύπτοντας τις ανάγκες για δια βίου εκπαίδευση των πολιτών, με τελικό στόχο να συσπειρωθούν οι τοπικές κοινωνίες γύρω από το σχολείο και να το αξιοποιήσουν για τις δικές τους ανάγκες (προγράμματα επιμόρφωσης, ενημερωτικές διαλέξεις, αναψυχή, πολιτισμός, άθληση) (ibid).

Η δημοκρατική οργάνωση της σχολικής κοινότητας προϋποθέτει κανόνες, όρια, κατανομή ρόλων και ευθυνών, περιγραφή της παιδαγωγικής ελευθερίας και εκπαιδευτικής-υπηρεσιακής ευθύνης, ιεραρχική διάρθρωση, συναίνεση και συμμετοχή, που βασίζονται στον πλουραλισμό των απόψεων και τη συμπόρευση όλων για την επίτευξη των σκοπών της

εκπαίδευσης. Στην κατεύθυνση αυτή εισάγεται ο **Κανονισμός Λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας** ως κώδικας δεοντολογίας και αφορά το σύνολο των προϋποθέσεων, των όρων και των κανόνων, που αποτελούν τους πυλώνες για την ευόδωση της αποστολής του σχολείου, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών του δράσεων, με τρόπο ποιοτικό και αποτελεσματικό. Οι κανόνες αυτοί αποσκοπούν στο να διατυπωθούν με σαφήνεια οι θεσμικοί ρόλοι μεταξύ των μελών -εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών και τοπικής κοινωνίας- με τελικό στόχο τη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την αποδοχή και την αναγνώριση (ibid).

Ο Κανονισμός **Λειτουργίας Σχολικής Μονάδας** εκσυγχρονίζει και ενισχύει το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των συλλογικών οργάνων (π.χ. του σχολικού συμβουλίου ή του συλλόγου διδασκόντων), ώστε να αντιμετωπιστούν θέματα της σχολικής ζωής και να δοθούν κίνητρα στα μέλη τους για συμμετοχή και ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και δράσεων. Η έλλειψη πρωτοβουλιών λειτουργεί ανασχετικά και συμβάλλει στην αδρανοποίηση των συλλογικών οργάνων. Το περιεχόμενο του Κανονισμού και ο τρόπος εφαρμογής του στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας, με τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας, ορίζεται με απόφαση του Υπουργείου (ibid). Ο κανονισμός ρυθμίζει θέματα της σχολικής ζωής που αφορούν την παροχή κινήτρων αριστείας και ηθικών αμοιβών, την αποτροπή φαινομένων σχολικής βίας και προσβολής της αξιοπρέπειας των μαθητών, των διδασκόντων και του λοιπού προσωπικού, το περιεχόμενο και τον τρόπο επιβολής μέτρων εσωτερικής τάξης, τον έλεγχο της εισόδου τρίτων προσώπων στον σχολικό χώρο, την καθαριότητα των χώρων, αξιοποίηση του διδακτικού υλικού, καθώς και κάθε άλλο θέμα που αφορά την σχολική ζωή (ibid).

Με βάση τον συγκεκριμένο τρόπο θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας προωθείται και η ίδρυση Επιτροπής Σχολικής Διαχείρισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με μέλη:

- τον Υποδιευθυντή ως Πρόεδρο,
- ένα μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων⁵⁰
- έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και
- έναν εκπρόσωπο του Μαθητικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις που συζητούνται θέματα που αφορούν τη μαθητική ζωή. Ειδικότερα στα Λύκεια, η Επιτροπή Σχολικής Διαχείρισης γίνεται πενταμελής με τη συμμετοχή και ενός εκπροσώπου του τοπικού συμβουλίου, που

⁵⁰ Το μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων, που συμμετέχει, προτείνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου (**Προσχέδιο νόμου**, 2011).

ορίζεται από τη Σχολική Επιτροπή. Στα σχολεία που δεν προβλέπεται θέση Υποδιευθυντή, ως Πρόεδρος ορίζεται ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (ibid). Η θητεία της Επιτροπής Σχολικής Διαχείρισης είναι διετής και η σύστασή της καθορίζεται μετά από την απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης και αφού πρώτα έχει μελετηθεί και αξιολογηθεί η εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η Επιτροπή Σχολικής Διαχείρισης συμβάλλει στη χάραξη κατευθύνσεων δράσης της σχολικής μονάδας, την αποτελεσματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (ibid).

Σύμφωνα με τις βασικές διατάξεις, οι αρμοδιότητες της Επιτροπής Σχολικής Διαχείρισης, είναι οι εξής:

- επικουρεί τον υπεύθυνο της οικονομικής διαχείρισης
- μεριμνά για την οργάνωση πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων, καθώς και τη διαμόρφωση προϋποθέσεων για την επιτυχή διεκπεραίωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, εκδρομών και δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου
- διατηρεί συστηματική επαφή με την τοπική κοινωνία και τους θεσμούς της δια βίου μάθησης
- προωθεί στον Διευθυντή του σχολείου αιτήματα του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή μεμονωμένων μελών του και συμβάλλει στη διευθέτησή τους
- προχωρεί στον σχεδιασμό και την επικαιροποίηση του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας την έγκριση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η Επιτροπή Σχολικής Διαχείρισης συγκαλείται υποχρεωτικά, μετά από πρόσκληση του Προέδρου, τουλάχιστον μια φορά το μήνα. Σε κάθε περίπτωση για τη λήψη των αποφάσεων λαμβάνει υπόψη και τις σχετικές εισηγήσεις του Σχολικού Συμβουλίου. (Fassoulis, 2013). Κατά τις συνεδριάσεις της Επιτροπής Σχολικής Διαχείρισης τηρούνται πρακτικά, στα οποία καταχωρούνται οι τελικές αποφάσεις, καθώς και η γνώμη της μειοψηφίας, ενώ υπογράφονται από όλα τα μέλη που συμμετείχαν στη συνεδρίαση (Προσχέδιο νόμου, 2011).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο διαχειριστής οικονομικών πόρων για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων. Καθορίζονται τα ετήσια έξοδα και ο τρόπος κάλυψης των λογιστικών υποχρεώσεων των σχολικών μονάδων. Πρόκειται ουσιαστικά για απόφαση που κατευθύνεται από την ανάγκη μεταβολής του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων και προσαρμογής σε νέες απαιτήσεις.

Ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων υποβαθμίζεται σε σύγκριση με τις αρμοδιότητες του Ν. 1566/1985, αφού περιορίζεται στο να έχει εισηγητικό χαρακτήρα για ζητήματα που

αφορούν το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικές δράσεις και επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού, διδακτικού και εποπτικού υλικού (ΟΙΕΛΕ, 2011: 12). Έτσι, η ευθύνη μιας απόφασης ενός συλλογικού οργάνου, όπως είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων, μεταφέρεται σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή στην κρίση του Διευθυντή (**Προσχέδιο νόμου**, 2011).

Αναβαθμισμένο ρόλο στο σχέδιο νόμου έχει και ο Υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος ορίζεται Πρόεδρος της Επιτροπής Σχολικής Διαχείρισης. Επίσης, ο επανακαθορισμός του τρόπου λειτουργίας των Σχολικών Επιτροπών, όπως αυτός καθορίστηκε από την εφαρμογή του Ν. 3852/2010, οδηγεί στη διεύρυνση βασικών ευκαιριών για την ενίσχυση του ρόλου της παρόλο που δεν σημειώθηκαν μεταβολές στον τρόπο λειτουργίας τους, όπως αυτός καθορίστηκε με τον Ν. 1566/1985. Επίσης, είναι σαφής η αδυναμία αντιμετώπισης των προβλημάτων που δημιούργησε η συνένωση των Δήμων και η αντιμετώπιση των αυξανόμενων δυσλειτουργιών στη λειτουργία των Σχολικών Επιτροπών (ibid).

Οι νέες τάσεις που σημειώνονται στον χώρο της εκπαίδευσης για τη διαχείριση της γνώσης, η ανάπτυξη μιας νέας ρητορικής για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και η αξιοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής καλλιεργούν νέες αντιλήψεις γεγονός που διευκολύνει τη μετατροπή του σχολείου από κλειστή δομή που εξυπηρετεί μόνο τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, σε τοπικό πολυδιάστατο κέντρο γνώσης με εργαστήρια, βιβλιοθήκες, χώρους πολιτισμού, αθλητικές υποδομές. Βασικός στόχος της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται η ικανοποίηση των αναγκών των τοπικών κοινωνιών.

Αναφορικά με αυτή την παράμετρο ασκείται αυστηρή κριτική από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών που τονίζουν την ελλιπή αξιοποίηση των υποδομών, *«γιατί δεν αρκεί να αντιγράφεις τις υποδομές άλλων χωρών. Πρέπει να ρωτήσεις και πώς τις αξιοποιούν εκπαιδεύοντας το προσωπικό»* (ΟΙΕΛΕ, 2011: 6). Ο νέος τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, ως “Νέο Σχολείο”, μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη συνεργασία όλων των κοινωνικών φορέων με αποτελεσματική διαχείριση των σχολικών θεμάτων, αλλά και την υλοποίηση των στόχων της τοπικής κοινωνίας. Κατανοώντας τη δραστηριοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής ενισχύεται η ανάγκη χρήσης των σχολικών μονάδων για την ανάδειξή τους σε σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης και ικανοποίησης των τοπικών αναγκών.

Η ΥΑ 8440/ 25-2-2011 δεν μπορεί να κριθεί αποτελεσματική, όπως και οι υπόλοιπες αυτής της περιόδου, γιατί θεωρείται μετέωρος, αποσπασματικός και χωρίς συνέχεια ο

χαρακτήρας τους. Θεωρείται ανεπαρκής η εκχώρηση αρμοδιοτήτων από το περιφερειακό επίπεδο στις σχολικές μονάδες αποδεικνύοντας την αναποτελεσματικότητα της αποκεντρωμένης διοίκησης.

Οι μεταρρυθμίσεις του “Νέου Σχολείου”, συμπεριλαμβανομένης της ανακοινωθείσας αναδιάρθρωσης της σχολικής διοίκησης, αποσκοπούν στην αναβάθμιση του ρόλου των Διευθυντών σχολικών μονάδων με τρόπους που συνάδουν με την έκθεση του ΟΟΣΑ (2008). Οι μεταρρυθμίσεις δεν προχωρούν τόσο, ώστε να δίνουν στους Διευθυντές σχολείων και στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής την εξουσία και την αρμοδιότητα να επηρεάζουν αποφάσεις για εκπαιδευτικά ζητήματα (πρόγραμμα σπουδών, προσλήψεις εκπαιδευτικών κ.ά.) με αποτέλεσμα ο ρόλος τους να παραμένει περιορισμένος (ΟΟΣΑ, 2008: 10).

Οι θέσεις της ηγεσίας του υπουργείου Παιδείας, όπως παρουσιάστηκαν στο προσχέδιο νόμου για την αναδιοργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης, δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι ήταν μόνο για επικοινωνιακούς λόγους. Όμως δεν κατόρθωσαν να πάρουν θεσμική μορφή σε έναν νόμο και για τον λόγο αυτό αποτιμάται ότι δεν κατάφεραν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των αρμοδίων για τη θεσμική τους νομιμοποίηση. Παρόλο που για αρκετό χρονικό διάστημα, έγινε διαβούλευση, δεν υπήρξαν οι απαιτούμενες αποφάσεις που θα διευκόλυναν τη θέσπισή τους.

Ο δημόσιος λόγος της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας τη διετία 2011-2012 με κεντρική επιδίωξη την ενίσχυση της αυτοδυναμίας και τη μετατροπή της σχολικής μονάδας από φορέα εκτελεστικής αρμοδιότητας σε φορέα και συνδιαμορφωτή της εκπαιδευτικής πολιτικής παρέμεινε διακηρυγματικός στόχος χωρίς συνέχεια. Όμως, η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του σκοπού και του έργου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με όρους ουσιαστικής αποκέντρωσης στη λήψη αποφάσεων, τη χρηματοδότηση, τη διαχείριση και κοινωνική λογοδοσία παραμένει ζητούμενο και προϋπόθεση σύγκλισης με αποκεντρωτικούς θεσμούς και δομές κοινωνικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών συστημάτων κρατών-μελών της Ε.Ε.

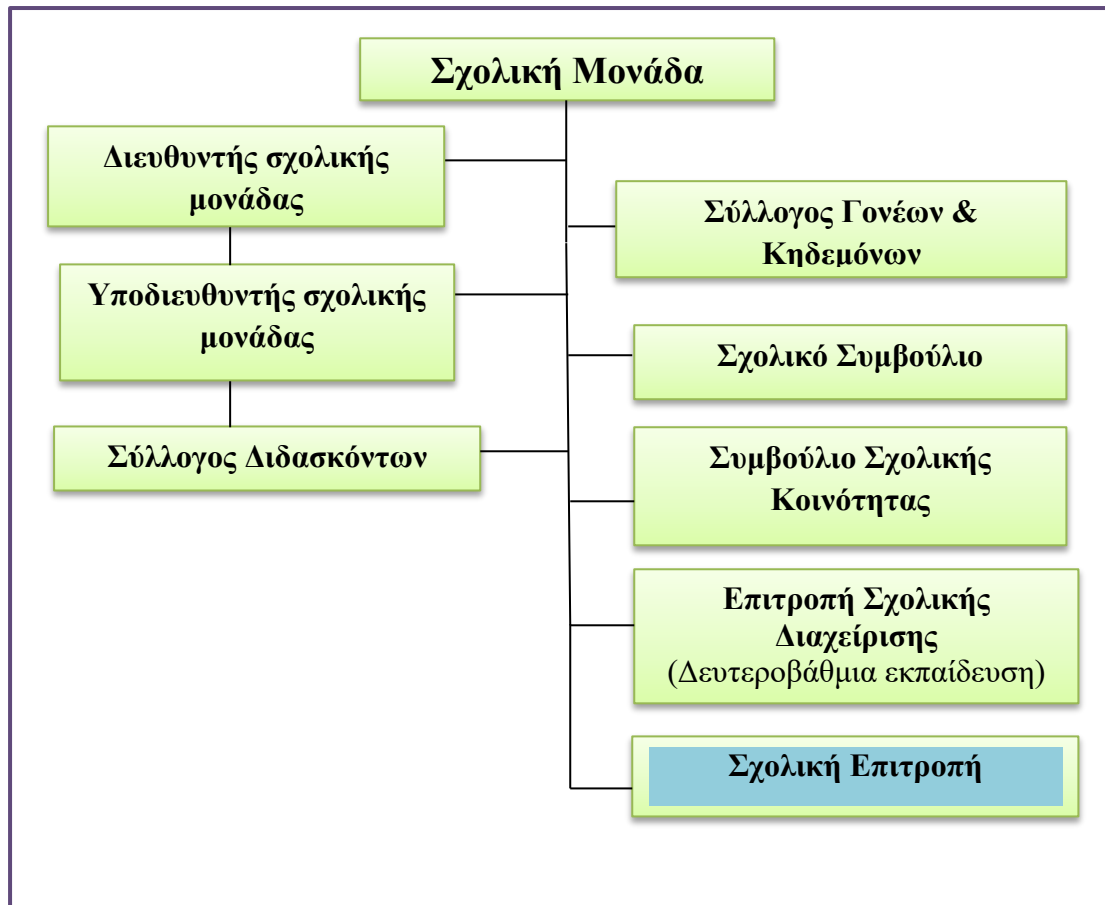
Η μη εφαρμογή των συγκεκριμένων αποφάσεων για το “Νέο Σχολείο” και των νέων οργάνων κοινωνικής συμμετοχής (Σχήμα 3.1.) είναι αποτέλεσμα της αλλαγής της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας εξαιτίας της διενέργειας εθνικών εκλογών, καθώς και η σφοδρή αντιπαράθεση με τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, ΟΙΕΛΕ), που για διαφορετικούς λόγους εξέφρασαν τις αντιρρήσεις τους για την προώθηση και υλοποίηση μεταρρυθμιστικών αποφάσεων.

Κατά πολλούς αιτία αποτελεί η αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του δημόσιου σχολείου να προωθήσουν τον δημοκρατικό προγραμματισμό και να

στραφούν προς την κοινωνία. Η προσπάθεια θεσμοθέτησης νέων οργάνων κοινωνικής συμμετοχής όπως το Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας και η Επιτροπή Σχολικής Διαχείρισης, καθώς και το πλαίσιο των νέων αρμοδιοτήτων του Διευθυντή σχολικής μονάδας, η αλλαγή του ρόλου του Υποδιευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων, η κοινωνική λογοδοσία και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε συνεργασία με τα στελέχη της παιδαγωγικής καθοδήγησης είναι βαθιά επηρεασμένα από πρακτικές και πολιτικές άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Fassoulis, 2013).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά συνέπεια αποδεικνύεται ανέτοιμο να ακολουθήσει τις πολιτικές που υποδεικνύει το ευρωπαϊκό παράδειγμα και να πετύχει υψηλό βαθμό κοινωνικής συμμετοχής ενισχύοντας τη διαβούλευση με τις τοπικές κοινωνίες και διευρύνοντας τις προϋποθέσεις για αποκεντρωμένη συμμετοχική διοίκηση στον χώρο της εκπαίδευσης.

Οι εξαγγελίες για ανοικτό σχολείο στην κοινωνία και εκδημοκρατισμό του τρόπου λειτουργίας του, δύσκολα μπορούν να υλοποιηθούν, γεγονός που μειώνει την επιτυχή εκπροσώπηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στα κέντρα λήψης αποφάσεων και ουσιαστικά αναιρεί τον ρόλο σύστασής τους.



Πηγή: Προσχέδιο νόμου, (2011).

Σχήμα 3.1. Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής που μετέχουν στη λειτουργία του Νέου Σχολείου

Κεφάλαιο 4^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

4.1. Η υφιστάμενη κατάσταση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντανakλά τη γενικότερη εικόνα της δημόσιας διοίκησης της χώρας μας, που χαρακτηρίζεται από αναποτελεσματικότητα και περιφερειακές ανισότητες στο εσωτερικό της. Το εκπαιδευτικό σύστημα παρά τις θεσμικές βελτιώσεις που έχουν επιχειρηθεί, διατηρεί συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά με την εκπαιδευτική πολιτική να χαράσσεται από την κεντρική διοίκηση πλην εξαιρέσεων που αφορούν αρμοδιότητες της διοίκησης που έχουν μεταφερθεί σε τοπικό-σχολικό επίπεδο.

Χαρακτηριστικά του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης είναι η πλημμελής επικοινωνία στο εσωτερικό του λόγω των πολλών επιπέδων διοίκησης, ο διεκπεραιωτικός ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, το γεγονός ότι οι δεσμευτικές κεντρικές αποφάσεις λειτουργούν, κάποιες φορές, ως άλλοθι αδράνειας, καθώς και η περιορισμένη παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Πλήθος νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων ρυθμίζουν κεντρικά με κάθε λεπτομέρεια τη λειτουργία της σχολικής μονάδας αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια για την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και στερώντας το σύστημα από ευελιξία και προσαρμοστικότητα μπροστά σε ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες. Αυτές οι διαπιστώσεις ενισχύονται από τη δημιουργία ενός πληθωρικού και πολύπλοκου συνόλου δομών, οργάνων και λειτουργιών με ιδιαίτερες δυσκολίες στην άσκηση αποτελεσματικής καθοδήγησης, εποπτείας και διαχείρισης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και η μετατροπή της σε φορέα συνδιαμόρφωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί επιδίωξη. Οικοδομείται μια διαφορετική κουλτούρα οργάνωσης, σχέσεων και συνεργασίας στο σχολείο, η οποία στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη αποφάσεων, αλλά και στη δέσμευση ότι θα υλοποιηθούν. Προωθείται η αυτονομία στον σχεδιασμό και τη δράση της σχολικής μονάδας που στηρίζεται στο επαγγελματικό ήθος και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, την προσπάθεια των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή των γονιών και της

τοπικής κοινωνίας για να επιτύχει υψηλούς στόχους και να διαμορφώσει την ιδιαίτερη σχολική κουλτούρα, το απαραίτητο θετικό κλίμα και μια ισχυρή παράδοση που δεσμεύει όλους στη δυναμική πορεία της εκπαιδευτικής μονάδας στο μέλλον. Ένας στόχος για κάθε σχολική μονάδα, που δεν επιβάλλεται έξωθεν, αλλά προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονιών και της τοπικής κοινωνίας.

4.2. Κριτική αποτίμηση των νομοθετικών ενεργειών για τον δημοκρατικό προγραμματισμό της εκπαίδευσης

Είναι σαφής η ανάγκη επίτευξης δημοκρατικού προγραμματισμού της εκπαίδευσης προκειμένου να δημιουργηθεί ένα σχολείο ανοικτό προς τη σύγχρονη κοινωνία. Ο εκδημοκρατισμός προωθείται μέσω της παροχής κινήτρων με την ενεργητική δραστηριότητα των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και της υιοθέτησης ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος που εκχωρεί αρμοδιότητες στα κοινωνικά όργανα και θα περιορίζει τα κρούσματα γραφειοκρατίας.

Προς την κατεύθυνση αυτή έχει κινηθεί η ελληνική κεντρική διοίκηση, με χαρακτηριστικό δείγμα τη θέσπιση του Ν. 1566/1985. Εκτός από τον νόμο αυτό, σημαντικές είναι και οι υπουργικές αποφάσεις, οι οποίες αφορούν, κυρίως, τη λειτουργία των Σχολικών Επιτροπών ρυθμίζοντας τον βαθμό συμμετοχής τους. Οι αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης αποδεικνύουν την τάση υιοθέτησης των βασικών αρχών της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς όμως να έχει γίνει η προεργασία να τεθούν οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή τους.

Η κεντρική διοίκηση δεν έχει μέχρι σήμερα επιδείξει ενδιαφέρον και δεν έχει προχωρήσει στη λήψη των απαιτούμενων πρωτοβουλιών για την ενίσχυση του ρόλου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και τη δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα. Οι αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας αδυνατούν να προωθήσουν τον δημοκρατικό προγραμματισμό και τον κοινωνικό έλεγχο που απαιτούνται για τη σωστή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Τα όργανα κοινωνικού ελέγχου και δημοκρατικού προγραμματισμού της εκπαίδευσης δεν νομιμοποιούνται με ανάλογη εξουσία από την κεντρική διοίκηση, ώστε να ανταποκριθούν στο αίτημα της κοινωνίας για ουσιαστική συμμετοχή στα ζητήματα της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2007: 56).

Με το Ν. 1566/1985 επιχειρήθηκε να προωθηθεί η αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς όμως να έχει επιτευχθεί η ουσιαστική μεταβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Ν. 1566/1985, που θεσμοθετήθηκε, καθιέρωσε κάποιου βαθμού αντιπροσωπευτικότητα μεγαλύτερη από κάθε προηγούμενη, αλλά είχε και αυξημένη κυβερνητική εκπροσώπηση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 247).

Οι πρωτοβουλίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για αποκέντρωση θεωρούνται αναποτελεσματικές λόγω της αδυναμίας των θεσμοθετημένων οργάνων να υλοποιήσουν τους στόχους τους με τη συμμετοχή των εκπροσώπων αφενός των κοινωνικών συλλογικών φορέων αφετέρου των εκπαιδευτικών. Οι αδυναμίες είναι εμφανείς και σημαντικές, επειδή λειτούργησαν μόνο εκείνα τα τμήματα του συστήματος που ήταν αναγκαία και γιατί δεν εκδόθηκαν προεδρικά διατάγματα για τη ρύθμιση επιμέρους θεμάτων που ήταν απαραίτητα για τη συμπλήρωση των νόμων. Σκοπός του νομοθέτη κατέστη η εξασφάλιση της κοινωνικής συναίνεσης και η συμπόρευση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της εκπαιδευτικής πολιτικής στις πολιτικές επιλογές που ασκούσε η κρατική μηχανή, αφού καθορίζονται από το Υπουργείο όχι μόνο ο προγραμματισμός και οι βασικές επιλογές, αλλά και οι πιο ασήμαντες λεπτομέρειες (Ανδρέου, 1996).

Ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζεται στον τρόπο αξιοποίησης της σχολικής περιουσίας και διαχείρισης των πόρων για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, ενώ οι αποφάσεις για εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα εξακολουθούν να αποτελούν αρμοδιότητα και προτεραιότητα της κεντρικής διοίκησης. Ο έλεγχος της κεντρικής διοίκησης στις περιφερειακές και τοπικές αρχές προωθείται μέσω των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, ενώ τα Υπηρεσιακά Συμβούλια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιορίζονται στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση διαδικαστικών εκπαιδευτικών θεμάτων.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στον τρόπο λειτουργίας των νομοθετικών ρυθμίσεων των τελευταίων χρόνων προκειμένου να διερευνηθεί και να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά τους. Με τον Ν. 1566/1985 επιχειρήθηκε η υιοθέτηση της αποκεντρωμένης συμμετοχικής διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης, ώστε η προσπάθεια να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Μέσω των βασικών ρυθμίσεων προωθήθηκε η αύξηση της κυβερνητικής εκπροσώπησης αναιρώντας, με τον τρόπο αυτό, τον βαθμό θεσμοθέτησης της αντιπροσωπευτικότητας. Οι ρυθμίσεις για την ενίσχυση της αποκεντρωμένης δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είχαν ατελή χαρακτήρα, καθώς δεν επιτεύχθηκε επιτυχής συμμετοχή των τοπικών φορέων και των εκπαιδευτικών και δεν προωθήθηκε το περιεχόμενο αυτού του νόμου.

Επιπλέον, μέσω του Ν. 1566/1985 επιχειρήθηκε η τόνωση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη διαμόρφωση της σχολικής λειτουργίας. Οι παρεμβάσεις των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής περιορίστηκαν σε ζητήματα κατανομής των δημόσιων πόρων για τις υλικές υποδομές. Η κεντρική εξουσία διεύρυνε τον λειτουργικό της ρόλο μέσω της αξιοποίησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Η αποδοχή, η υιοθέτηση και η εφαρμογή ενός διοικητικού μοντέλου είναι πολιτική επιλογή που καθορίζεται από τη δημοκρατική οργάνωση, τη συμμετοχή του τοπικού στοιχείου στην αντιμετώπιση των τοπικών προβλημάτων, καθώς και από την εξουσία και διοίκηση του κράτους. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται κατανοητή η αλληλεξάρτηση των αποκεντρωμένων φορέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης από την κεντρική εξουσία (Ανδρέου, 1996).

Με τον επόμενο Ν. 1894/1990 προωθείται η κατάργηση των Σχολικών Εφορειών, οι οποίες είχαν αρχίσει να λειτουργούν με ρύθμιση του Ν. 1566/1985. Εξακολουθούν να ισχύουν μόνο οι Σχολικές Εφορείες των μειονοτικών σχολείων της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Επιπλέον, προωθείται η μεταβίβαση της σχολικής περιουσίας στους αντίστοιχους Ο.Τ.Α. και η σύσταση Σχολικών Επιτροπών στους Δήμους, η διαχείριση των πιστώσεων για την κάλυψη λειτουργικών δαπανών, την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτηρίων. Ακόμα, οι Σχολικές Επιτροπές αναλαμβάνουν να πραγματοποιούν τη μισθοδοσία των καθαριστριών, τη διαχείριση των πιστώσεων για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των σχολείων, την εκτέλεση έργων συντήρησης και την αγορά εξοπλισμού (Ν. 1894/ 1990, άρθ. 5).

Βάσει του Ν. 2026/1992 (άρθ. 1 & 2) σχετικά με τη ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης του προσωπικού της δημόσιας διοίκησης, εκδόθηκε το Π.Δ. 45/1993, με το οποίο εμφανής ήταν η προσπάθεια να προωθηθεί ο περιορισμός του Υπουργού Παιδείας σε όργανο ειδικής αρμοδιότητας και η μεταφορά αρμοδιοτήτων στον Νομάρχη, που έγινε όργανο υψηλής αρμοδιότητας για τα εκπαιδευτικά θέματα της οικείας περιοχής. Οι νομοθετικές αυτές ρυθμίσεις δεν είχαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς αισθητή είναι η διατήρηση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πρέπει να επισημανθεί η τάση ενίσχυσης του ρόλου των ΟΤΑ για ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων χωρίς όμως να διευρύνεται η δυνατότητα ενίσχυσης των πόρων που διατίθενται στα όργανα τοπικής αυτοδιοίκησης για τη διαχείριση βασικών θεμάτων των σχολικών μονάδων (Σαϊτής, 1994: 65· Σαϊτής, 1997: 116). Από τη μελέτη του Π.Δ. 45/1993 προκύπτει ότι ο Υπουργός διατήρησε αρμοδιότητες για θέματα όπως η οργάνωση και λειτουργία των Συλλόγων Γονέων και Δημοτικών (Κοινοτικών) Επιτροπών Παιδείας, που η άσκησή τους δεν δικαιολογείται από τη βαρύτητα του περιεχομένου τους.

Αυτό αποδεικνύει ότι συνεχίζει να είναι μεγάλος ο βαθμός συγκέντρωσης υπέρ του κεντρικού οργάνου (Μιχόπουλος, 1993: 64· Μιχόπουλος, 1998). Τα μέτρα αυτά, τα οποία σε μεγάλο βαθμό υπαγορεύονταν και από αντιμεταρρυθμιστική διάθεση έναντι των πεπραγμένων της περιόδου 1981-1989 (Σαϊτίης, 1997: 116), δεν εφαρμόστηκαν λόγω πτώσης της κυβέρνησης. Παραμένει όμως σε ισχύ η ρύθμιση του άρθρου 5, του Ν. 1894/1990, που αφορά τη μεταβίβαση της σχολικής περιουσίας στους αντίστοιχους ΟΤΑ, την κατάργηση των Σχολικών Εφορειών και τη σύσταση Σχολικών Επιτροπών στους Δήμους με τη διαχείριση των πιστώσεων για τις λειτουργικές δαπάνες της σχολικής μονάδας. Με τη ρύθμιση αυτή αναγνωρίζεται ένας πιο ουσιαστικός ρόλος στους ΟΤΑ σχετικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, αν και η συγκεκριμένη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων δεν συνοδεύτηκε και από την ανάλογη μεταφορά πόρων από την κεντρική διοίκηση προς τους ΟΤΑ.

Οι πρόσφατοι εκπαιδευτικοί νόμοι δεν καθιστούν προτεραιότητα τη δημιουργία ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στην εφαρμογή μιας ομοιόμορφης εκπαιδευτικής πολιτικής που υλοποιεί τους στόχους της κεντρικής εξουσίας. Αν και δίνεται έμφαση στην ενίσχυση του αντιπροσωπευτικού χαρακτήρα της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η κεντρική εξουσία, βάσει πολιτικών επιλογών, εξακολουθεί και καθορίζει το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι επιλογές της κεντρικής εξουσίας καθορίζονται από τον δημοκρατικό χαρακτήρα, την ενίσχυση του ρόλου των τοπικών αρχών και κοινωνιών στην αντιμετώπιση των τοπικών ζητημάτων, αλλά και από τον τρόπο άσκησης της διοίκησης.

Το πρόβλημα της αποκέντρωσης τοποθετείται ως πρόβλημα σχέσεων μεταξύ κεντρικής εξουσίας, περιφερειακής διεύθυνσης και τοπικής αυτοδιοίκησης (Ανδρέου, 1996). Η κεντρική διοίκηση δεν έχει επιδείξει μέχρι σήμερα το απαιτούμενο ενδιαφέρον και δεν έχει προχωρήσει στη λήψη πρωτοβουλιών για την ενίσχυση του ρόλου των κοινωνικών οργάνων και τη δυνατότητα συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά θέματα. Συνεπώς οι αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας αδυνατούν να προωθήσουν τον δημοκρατικό προγραμματισμό και τον κοινωνικό έλεγχο που απαιτούνται για τη σωστή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

4.3. Συνεργασία σχολικής μονάδας και οργάνων κοινωνικής συμμετοχής για την προώθηση αλλαγών

Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός είναι φυσικό να επηρεάζεται από τον βαθμό συμμετοχής των κοινωνικών οργάνων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς προωθεί τη δημιουργία ενός σχολείου που θα εγγολπώνει τις ανάγκες της κοινωνίας υιοθετώντας τις βασικές αρχές του δημοκρατικού προγραμματισμού. Η σύνδεση της σχολικής μονάδας με τα κοινωνικά όργανα θεωρείται απαραίτητη, καθώς διευκολύνει την αντιμετώπιση βασικών προβλημάτων και ικανοποιεί τους στόχους λειτουργίας του. Ο σχολικός οργανισμός είναι απαραίτητο να ξεφύγει από τα στενά όρια της εκπαίδευσης και να ανοίξει διόδους προς την κοινωνία διευρύνοντας τον τρόπο σύνδεσης των σχολικών μονάδων με την τοπική κοινωνία (Ανδρέου, 2000).

Η δραστηριοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής γίνεται με αναποτελεσματικό τρόπο, αφού περιορίζεται η κοινωνική λειτουργία του σχολικού οργανισμού σε επίπεδο παροχής συμβουλών και υποβολή προτάσεων με αποτέλεσμα να μην θεωρείται αποτελεσματική η εμπλοκή τους σε ζητήματα των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται αδύνατη η σύνδεση του σχολείου με την ίδια την κοινωνία εξαιτίας της εκχώρησης σημαντικών αρμοδιοτήτων μόνο στις Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες αξιοποιούνται ως σύνδεσμος ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και τους ΟΤΑ, και όχι σε άλλα συλλογικά όργανα, που θεωρείται επιβεβλημένη η δραστηριοποίησή τους (ΕΕΤΑΑ Α.Ε. 2006: 54-56· ΚΕΕ, 2005· Μαλακούδης, 2005).

Οι ποικίλες μεταβολές που προκαλούνται στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, επιδιώκουν να διερευνήσουν τον θεσμικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας. Η αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας καθορίζεται από τον τρόπο διαχείρισης των αλλαγών, οι οποίες ποικίλουν και αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο από την σχολική ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τη συνεργασία τους με τα συλλογικά κοινωνικά όργανα (Yuen, 2003: 158).

Η αντιμετώπιση και εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων και συνεργασιών γίνεται από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να υλοποιήσουν τους καινοτόμους στόχους. Η σωστή διαχείριση των καινοτομιών που έχει ανάγκη η τοπική κοινωνία, έχει μακροπρόθεσμο χαρακτήρα και βασίζεται στις επιλογές και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Η επιτυχής συνεργασία εκπαιδευτικών και κοινωνικών οργάνων διευκολύνεται από τη συστηματική υποστήριξη προς όλους τους συμμετέχοντες στην σχολική λειτουργία (Day et al, 2000).

Η αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων συνεργασιών εξαρτάται από τις αντιλήψεις και τις δράσεις της σχολικής ηγεσίας η οποία οφείλει να τις ενσωματώσει στο πλαίσιο της σχολικής κουλτούρας και να τις αξιοποιήσει με τρόπο που διευκολύνει τον εκσυγχρονισμό της σχολικής λειτουργίας. Η σχολική ηγεσία καλείται να διαμορφώσει, να ενεργοποιήσει και να μεταβάλει τα κίνητρα και τους στόχους των σχολικών μονάδων δίνοντας έμφαση στον εκσυγχρονισμό και την αποτελεσματική αντιμετώπιση γραφειοκρατικών και διοικητικών δυσλειτουργιών (Ματσαγγούρας, 2003).

Η επιτυχής παρέμβαση βασίζεται στον σωστό σχεδιασμό και προγραμματισμό, στην ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας και αυτονομίας των εκπαιδευτικών, αλλά και παροχής κινήτρων για την υλοποίηση των αλλαγών στον σχολικό χώρο (Στραβάκου, 2003). Με βάση τα δεδομένα αυτά, υποστηρίζεται ότι αν η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκείται με δημιουργικό τρόπο, μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία και αποτελεσματικό τρόπο και μπορούν να συμπεριλάβουν και τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής (Cox & Cooper, 1988).

Η δυνατότητα παροχής λύσεων για τα προβλήματα που απασχολούν τις εκπαιδευτικές μονάδες καθορίζεται από τον βαθμό συμμετοχής των κοινωνικών οργάνων, αλλά και τον βαθμό αρμοδιοτήτων που τους εκχωρούνται. Η παροχή λύσεων είναι περιορισμένη λόγω της γραφειοκρατίας, αλλά και των ελλειμμάτων που παρουσιάζονται στον τρόπο λειτουργίας τους. Επιπλέον, καθορίζεται από το αν ο ρόλος τους είναι εισηγητικός, έτσι ώστε να είναι σε θέση να υποβάλλουν προτάσεις, που μπορούν να αξιοποιηθούν από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων για θέματα μικρότερης αξίας περιορίζει τη δυνατότητα των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής να προχωρούν στην εύρεση λύσεων για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση προβλημάτων.

Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής, μπορούν να προωθήσουν καινοτομίες ανάλογα με τις αρμοδιότητες που ασκούν. Οι αρμοδιότητες αυτές εξακολουθούν να είναι περιορισμένες στον ελληνικό χώρο, με αποτέλεσμα να παραμένει ελλιπής ο τρόπος λειτουργίας τους στα πλαίσια των σχολικών μονάδων. Είναι σαφής η ανάγκη αναθεώρησης του ρόλου τους, έτσι ώστε να μπορούν να αναλαμβάνουν καινοτόμες δράσεις και να εκσυγχρονίσουν το σχολικό περιβάλλον, αφού τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής εκλαμβάνονται και τα ίδια ως καινοτομία στη λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας.

Κεφάλαιο 5^ο

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

5.1. Ανεπάρκειες και ελλείψεις στην αξιοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής

Το κανονιστικό πλαίσιο που άρχισε να θεσπίζεται από την περίοδο της Μεταπολίτευσης μέχρι και το 2012 είχε ως στόχο να προωθήσει τον αποκεντρωμένο χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αναδεικνύοντας την τάση εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Στόχος των νομοθετικών ρυθμίσεων του Ν. 1566/1985, αλλά και όλων όσων ακολούθησαν, ήταν οι ΟΤΑ να αποτελέσουν ένα τοπικό κοινωνικό όργανο, που αξιοποιείται για τον σχεδιασμό του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων και τη συμμετοχή κοινωνικών οργάνων στη λήψη αποφάσεων.

Μπορεί με τον Ν. 1566/1985 να δόθηκε ώθηση στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, παρόλα αυτά εξακολουθούν να λαμβάνουν χώρα εσφαλμένες κινήσεις, όχι μόνο από την κεντρική διοίκηση, αλλά και από τις τοπικές αρχές για τον τρόπο λειτουργίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής. Υποστηρίζεται ότι αλλαγή τον αριθμό των ΟΤΑ, που δημιουργήθηκε αρχικά με το πρόγραμμα *Καποδίστριας* και στη συνέχεια με το πρόγραμμα *Καλλικράτης* μετέβαλε τον τρόπο λειτουργίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και μείωσε την αποτελεσματικότητά τους, αλλά και την αξιοποίησή τους από τις τοπικές αρχές. Στόχος τους ήταν οι Σχολικές Επιτροπές να αναλάβουν με επιτυχία τη διαχείριση και τη συντήρηση των σχολικών μονάδων. Όμως, η διαχείριση μεγάλου αριθμού σχολικών μονάδων από τους Δήμους επιβεβαιώνει την αναποτελεσματικότητα της σύνδεσης σχολείου και Σχολικής Επιτροπής και κατά συνέπεια ορατή είναι η αδυναμία υλοποίησης των αρμοδιοτήτων και των στόχων τους.

Ο Ν. 3852/2010 όχι μόνο οδήγησε στη γιγάντωση των αρμοδιοτήτων των Δήμων, αλλά παράλληλα διόγκωσε τις ευθύνες των Σχολικών Επιτροπών ανά Δήμο. Στο πλαίσιο αυτό οι συγχωνεύσεις μετέβαλαν το εκπαιδευτικό τοπίο, ενώ οδήγησαν στην αύξηση γραφειοκρατικών κρουσμάτων και στην αναποτελεσματικότητα των Σχολικών Επιτροπών και των σχολικών μονάδων λόγω των διαρκώς μεταβαλλόμενων αρμοδιοτήτων τους. Οι Σχολικές Επιτροπές που είχαν αναλάβει τη διαχείριση περιορισμένου αριθμού σχολείων μετατράπηκαν σε φορείς διαχείρισης σχολικών μονάδων όλων των κατηγοριών (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια). Έτσι δημιουργήθηκαν προβλήματα στον

υπολογισμό του συνολικού κόστους λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω του ότι σε πολλούς Δήμους οι αρμόδιες Σχολικές Επιτροπές κλήθηκαν να αναλάβουν οικονομικές αρμοδιότητες που αφορούσαν τις προμήθειες, αλλά και τις διαχειριστικές υποχρεώσεις τους. Με τον τρόπο αυτό εμφανίστηκαν δυσλειτουργίες στην αξιοποίηση των πόρων αλλά, κυρίως στην επιτυχή διαχείριση των θεμάτων των σχολικών μονάδων.

Επιπλέον, αν και έχει προωθηθεί ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας πόρων και αρμοδιοτήτων είναι σαφές ότι εξακολουθεί να υπάρχει συγκεντρωτικός τρόπος θεώρησης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της μεγάλης γραφειοκρατίας που χαρακτηρίζει τη λήψη αποφάσεων, αλλά και τον τρόπο αξιοποίησης των πόρων για θέματα που αφορούν:

- τη λειτουργία των σχολικών μονάδων
- τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών
- τις διαδικασίες επιλογής του εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού
- την αξιοποίηση σχολικών υποδομών, με τρόπο που επωφελούνται οι τοπικές κοινωνίες
- τις πρακτικές χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων.

Με βάση αυτά τα στοιχεία εξακολουθεί να διακρίνεται από συγκεντρωτισμό η κεντρική εξουσία, με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται ο ρόλος και η συμμετοχή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων.

Οι εξαγγελίες του 2011, έκαναν λόγο για ενεργή συμμετοχή των κοινωνικών οργάνων και δημιουργία ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία, όμως, παρέμειναν θεωρητικές, αφού δεν προωθήθηκε η υλοποίησή τους. Αυτές οι πολιτικές εξαγγελίες είχαν στόχο τη δημιουργία σχολικών μονάδων ανοιχτών στην τοπική κοινωνία, δηλαδή σχολικοί θύλακες που γειτνιάζουν μεταξύ τους και συνδέονται διοικητικά και παιδαγωγικά (Λυμπέρης, 2014: 103-104).

Ο γιγαντισμός της τοπικής αυτοδιοίκησης και ο συγκεντρωτισμός της κεντρικής διοίκησης ανέτρεψε αυτήν την οπτική και εξακολουθεί να αναδεικνύει προβλήματα ελλείμματος κοινωνικής συμμετοχής των συλλογικών οργάνων. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι όχι μόνο η τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά οι γονείς και οι μαθητές δεν συμμετέχουν με τον τρόπο που θα έπρεπε στη λήψη των αποφάσεων όπως περιγραφόταν στην εισηγητική έκθεση του Ν. 1566/1985.

Στο πλαίσιο αυτό οι παρεμβάσεις της τοπικής αυτοδιοίκησης και των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής αναδύουν έναν έντονο πολιτικό και επιστημονικό διάλογο και ενισχύουν την κριτική αντιπαράθεση. Ως προς τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηριστικές είναι οι κρατικές παρεμβάσεις για τη

νομιμοποίηση και την κοινωνικά ουδέτερη θεώρησή του. Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους Δήμους γι' αυτές τις παρεμβάσεις λόγω της εκχώρησης αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση και τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις μελετάται και αξιολογείται η ρητορική της συμμετοχής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Για τον λόγο αυτό το όραμα της αποκέντρωσης και της αυτοδιαχείρισης του σχολείου στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες βάσει των οικονομικών και κοινωνικών δομών είναι ανέφικτο και αποπροσανατολιστικό (Καββαδίας, 2005). Απαιτείται, λοιπόν, αναθεώρηση του ζητήματος της κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση, συλλογικά κοινωνικά όργανα και παροχή κινήτρων για ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και αποτελεσματικότερη λειτουργία που προωθεί τον δημοκρατικό προγραμματισμό των σχολικών μονάδων.

Είναι σαφές ότι στον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος υπάρχουν αρκετές αδυναμίες, που καθιστούν αναποτελεσματική τη λειτουργία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής περιορίζοντας τις δυνατότητες προώθησης της αποκεντρωμένης διοίκησης. Οι αδυναμίες που εντοπίζονται στον τρόπο λειτουργίας μεταφράζονται σε προβλήματα και συνδέονται αφενός με τις διαδικασίες αποκέντρωσης που ακολουθούνται στη λήψη αποφάσεων, τη χρηματοδότηση και τη διαχείριση των πόρων αφετέρου με τις διαδικασίες συμμετοχής που ακολουθούνται στη σχολική μονάδα και στις σχέσεις της με την τοπική κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός της συνέργειας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής με το σχολείο και την κοινωνία με νέα σύγχρονα χαρακτηριστικά συμμετοχικών κοινωνικών θεσμών χωρίς ιδεολογικές αγκυλώσεις, με όρους ουσιαστικής αποκέντρωσης στη λήψη αποφάσεων, τη χρηματοδότηση, τη διαχείριση πόρων και την κοινωνική λογοδοσία (Fassoulis, 2013).

Είναι ελλιπής η παρουσία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σχετικά με ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Αίσθηση προκαλεί και η αδυναμία να ικανοποιήσουν τις βασικές αρχές της ρητορικής της αποκέντρωσης, καθώς το ελληνικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό εκχωρώντας τυπικές αρμοδιότητες στα περιφερειακά όργανα. Ο τρόπος λειτουργίας της τοπικής αυτοδιοίκησης, με βάση τον καλλικρατικό νόμο, στερεί τη δυνατότητα συμμετοχής στην σχολική λειτουργία. Δεν παρέχονται τα κατάλληλα κίνητρα συνεργασίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής για θέματα σχολικής λειτουργίας, με αποτέλεσμα ο ρόλος τους να είναι τις περισσότερες φορές μη τυπικός και ανεπαρκής.

5.2. Προτάσεις για την αξιοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής

Με βάση, λοιπόν, τις ενστάσεις που διατυπώνονται για τον αποκεντρωμένο χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την αμφισβήτηση της ενεργοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής θεωρείται αναγκαία η παραχώρηση θεσμοθετημένων αρμοδιοτήτων στα όργανα αυτά. Με τον τρόπο αυτό, θα διασφαλιστεί ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος και η κοινωνική συμμετοχή δεν θα αποτελεί κενό στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αποκέντρωση αναγνωρίζεται ως μια γενική αρχή που χαρακτηρίζει τη δημόσια διοίκηση και κατά συνέπεια και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό μας σύστημα θεωρείται απαραίτητο να αποκεντρωθεί σταδιακά σε περισσότερους τομείς και δραστηριότητες, διότι μέχρι σήμερα εκτός από μεμονωμένα διοικητικά ζητήματα τα οποία διεκπεραιώνονται στην περιφέρεια, η αποκέντρωση πρέπει να γίνει και σε υποθέσεις που σχετίζονται με τη μεταβίβαση πόρων και αρμοδιοτήτων, με στόχο οι εκπαιδευτικοί και η αυτοδιοίκηση να ασκούν αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική στην οποία θα έχουν λόγο και συμμετοχή τα κοινωνικά όργανα συμμετοχής και οι τοπικές κοινωνίες.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια αποκέντρωσης το Υπουργείο Παιδείας θα μεταβληθεί σε επιτελικό όργανο το οποίο θα χαράσσει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα προσδιορίζει τις υποχρεώσεις, αλλά και τις δυνατότητες ελεύθερων επιλογών των τοπικών φορέων εκπαίδευσης και θα ελέγχει την εκπαιδευτική διαδικασία (Τσούλιας, 1995: 3).

Ο ΟΟΣΑ (1996) επισημαίνει την ελλειμματική παρουσία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και οι προτάσεις που διατύπωσε αφορούν:

- Αποκέντρωση εκπαιδευτικού συστήματος με εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής, ως προς τη διαχείριση των πόρων και τη λήψη αποφάσεων για ζητήματα της σχολικής μονάδας.
- Μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση προκειμένου να διασφαλιστεί ο αποκεντρωμένος τρόπος λειτουργίας των κοινωνικών οργάνων.
- Ακριβής καθορισμός και αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων προκειμένου να διευκολυνθεί η συμμετοχή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων.
- Αυτόνομη λειτουργία των σχολικών μονάδων, ώστε να λειτουργούν με τρόπο που επιβεβαιώνει τον δημοκρατικό προγραμματισμό και τον αυτόνομο χαρακτήρα τους (ΟΟΣΑ, 1996).

Η υιοθέτηση αυτών των προτάσεων, θεωρείται ότι θα διευκολύνει τη συμμετοχή των κοινωνικών οργάνων και θα ενδυναμώσει τον αποκεντρωμένο χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

5.2.1. Στήριξη νέων πρακτικών

Η διεύρυνση της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος παρέχει την ευκαιρία να υπερκεραστεί το συγκεντρωτικό μοντέλο το οποίο είναι ξένο προς τη φιλοσοφία, τις παραδόσεις και την κουλτούρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Δίνεται η δυνατότητα οι πολίτες και οι τοπικοί φορείς να σχεδιάσουν, να αποφασίσουν και να χειριστούν τις περιφερειακές και τοπικές εκπαιδευτικές υποθέσεις χωρίς καθυστερήσεις και παρεμβάσεις από την κεντρική διοίκηση σε πλαίσιο άμεσης τοπικής δημοκρατικής συμμετοχής.

Με την αποκέντρωση δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ένα σύγχρονο και ευέλικτο κράτος, οι προοπτικές για την αλλαγή του μοντέλου άσκησης της εξουσίας, καθώς και η προώθηση της ενεργού συμμετοχής του πολίτη στα τοπικά θέματα. Δεν θα αλλάξει κάτι που ήδη υπάρχει, αλλά θα δημιουργηθεί ένα πλαίσιο με νέους θεσμούς, που θα έχει ως αποτέλεσμα την επιτάχυνση της ανάπτυξης και τον ερχομό του κράτους πιο κοντά στον πολίτη. Στο ξεκίνημα αυτής της προσπάθειας για περαιτέρω αποκέντρωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών θα εμφανιστούν όπως συμβαίνει σε κάθε καινοτομία εμπόδια και δυσκολίες.

Για να ξεπεραστούν οι αδυναμίες, οι ελλείψεις, οι φοβίες, αλλά και οι ανησυχίες των εργαζόμενων στην εκπαίδευση για τον ερχομό νέων τάσεων είναι ανάγκη να υπάρξει σαφής και ειλικρινής ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας και τα συναρμόδια Υπουργεία. Είναι γεγονός ότι, όταν γίνονται σημαντικές τομές σε θεσμούς και πρακτικές που είναι βαθιά εδραιωμένες από τη μακρόχρονη επικράτησή τους παρατηρούνται σφοδρές αντιδράσεις. Παρατηρείται αντίσταση του «παλιού» στο «νέο» και αντίδραση στις καινοτομίες. Αυτό δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αρνητικό στοιχείο. Αντίθετα είναι ελπιδοφόρο, γιατί επαληθεύεται για άλλη μια φορά η αρχή της διαλεκτικής που υποστηρίζει ότι από τη θέση και την αντίθεση θα υπάρξει η σύνθεση, θα ξεπηδήσει το καινούργιο. Όλοι γνωρίζουμε ότι όποια αλλαγή κι αν γίνει χρειάζεται πρώτα να ωριμάσει στη συνείδηση και ύστερα να γίνει πράξη, απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας και αποδοχή των κελευσμάτων της εποχής.

Με όσα επισημάνθηκαν φαίνεται ότι η σχολική λειτουργία ασκείται αποκλειστικά από το κέντρο ή με όργανα τα οποία ορίζονται από αυτό. Για τον λόγο αυτό προβάλλεται η αναγκαιότητα ουσιαστικής δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής με

συνεργασία όλων των φορέων, ώστε να αποτελέσουν κέντρο συντονισμού και λήψης αποφάσεων για ζητήματα των οικείων σχολικών μονάδων. Από αυτήν την πρακτική θα προκύψουν σημαντικά οφέλη για την εκπαίδευση διότι:

- οι κεντρικές υπηρεσίες της εκπαίδευσης θα μπορέσουν να αφοσιωθούν στα κύρια καθήκοντά τους που είναι ο σχεδιασμός, η μελέτη και η προώθηση μέτρων με τα οποία θα εκσυγχρονίζεται και θα μεταρρυθμίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα
- οι τοπικές ανάγκες των σχολείων θα υλοποιούνται άμεσα και αποτελεσματικά και θα γίνει καλύτερη εφαρμογή των καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα
- οι τοπικοί φορείς και οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπάκας, 2007: 52-53).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

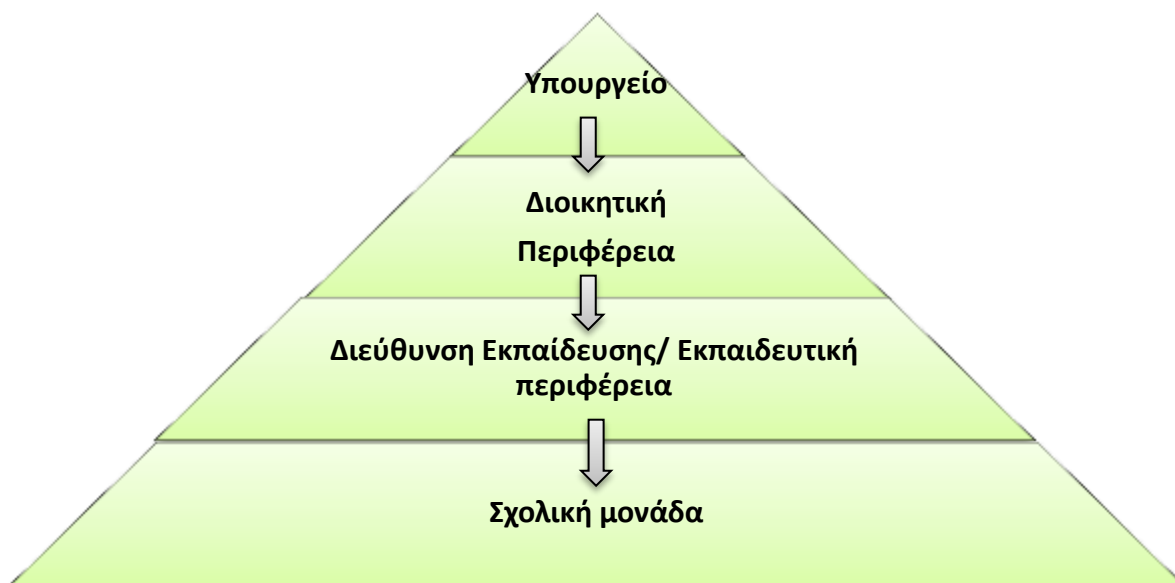
Κεφάλαιο 6^ο

Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

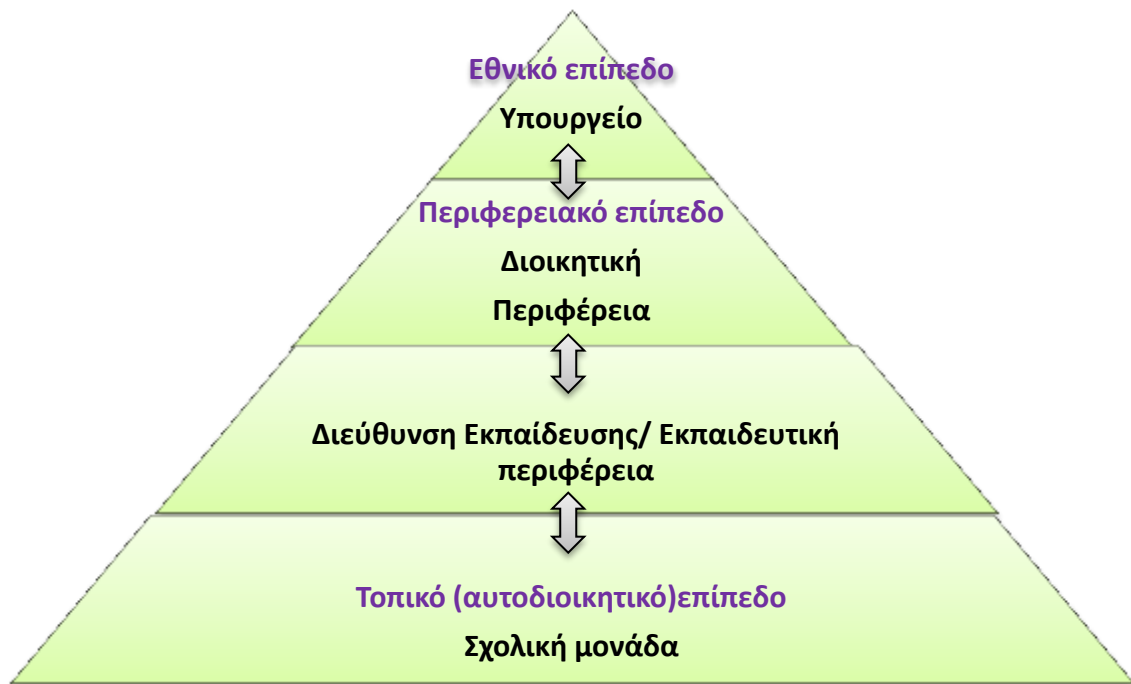
6.1. Η επιλογή του θέματος

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης κοινωνικοπολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων που υπερισχύουν, καθώς και του ιδεολογικού προσανατολισμού του πολιτικού φορέα που ασκεί κυβερνητικό έργο και έχει την ευθύνη λήψης αποφάσεων με γνώμονα την κοινή παραδοχή ότι, στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, η εκπαίδευση υπηρετεί το κοινωνικό σύνολο παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σεβόμενη τις ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες (Γκόλια, 2010).

Οι σχολικές μονάδες για να κατορθώσουν να ανταποκριθούν και να λειτουργήσουν αποδοτικά απαιτούν ένα νέο τρόπο διακυβέρνησης που μετατοπίζεται από την ιεραρχική, κάθετη κατεύθυνση (Σχήμα 6.1.) σε ένα μοντέλο πολυεπίπεδης, αμφίδρομης συνεργασίας (Σχήμα 6.2.), καθώς θεωρείται ότι με αυτόν τον τρόπο το ανθρώπινο κεφάλαιο της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί - μαθητές - γονείς) μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα (Bottery, 2006). Ο νέος τρόπος διακυβέρνησης υπαγορεύεται από τον παράδοξο συνδυασμό του κρατικού ελέγχου και των δυνάμεων της αγοράς (Whitty et al., 1998: 12).



Σχήμα 6.1. Διακυβέρνηση συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος: Ιεραρχικό μοντέλο



Πηγή: ΟΙΕΑΕ, 2011: 9

Σχήμα 6.2. Διακυβέρνηση αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος: Μοντέλο πολυεπίπεδης συνεργασίας

Η οικονομική ύφεση, η αδυναμία των κυβερνήσεων να χρηματοδοτήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα και να καλύψουν τις εκπαιδευτικές δαπάνες, η αποδυνάμωση του δημόσιου τομέα και ταυτόχρονα η διόγκωση της κρατικής μηχανής, καθώς και η μείωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν αιτίες που ερμηνεύουν την εμφάνιση του νέου διοικητικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση (Daun, 2007: 28).

Η δημόσια εκπαίδευση αρχίζει να μεταρρυθμίζεται και να αναδιαρθρώνεται με βάση οικονομικούς όρους και αρχές της αγοράς. Νεοφιλελεύθερες ιδέες επικρατούν στη χάραξη δημόσιας πολιτικής και στην αναδιάρθρωση της δημόσιας εκπαίδευσης όπως:

- αποκέντρωση μέσω της σχολικής αυτοδιοίκησης
- ενίσχυση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων (Dempster 2002: 17).
- διεύρυνση των εξουσιών των διευθυντικών στελεχών
- εντεινόμενη πίεση για αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων
- απαίτηση για δημοσιονομική λογοδοσία
- ενίσχυση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής
- άσκηση δημόσιου ελέγχου στην σχολική απόδοση και

- αυστηρότερη ρύθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού βάσει πλαισίου αξιολόγησης (Blackmore & Sachs, 2007).

Το σύνολο, λοιπόν, αυτών των παραμέτρων καθιστούν αισθητή αφενός την ανάγκη για κοινωνική συμμετοχή στα εκπαιδευτικά ζητήματα κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αφετέρου εκφράζουν την επιθυμία των πολιτών να εμπλακούν στην εκπαιδευτική πολιτική στον βαθμό που τους αναλογεί συντελώντας στην ευημερία των εθνικών και γενικότερα, των ευρωπαϊκών κοινωνιών.

Η εκπαιδευτική παράδοση της κάθε χώρας, το είδος της κρατικής οργάνωσης και ο βαθμός αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι στοιχεία που προσδιορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη σύνθεση, τις αρμοδιότητες και τις λειτουργίες των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής σε χώρες-μέλη της Ε.Ε. Η τάση αυτή εκφράστηκε αφενός με πρωτοβουλίες αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και αφετέρου με τη σύσταση επιτροπών κοινωνικής συμμετοχής σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την προώθηση μιας συμμετοχικής σχολικής εκπαίδευσης όπου στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων εμπλέκονται όσοι έχουν άμεσο έννομο συμφέρον.

Σε χώρες-μέλη της Ε.Ε. εκδηλώθηκαν ανάλογες πρωτοβουλίες που, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι, από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, θεσμοθετούνται και λειτουργούν όργανα κοινωνικής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με σύνθεση και αρμοδιότητες που διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα ανάλογα με το είδος και το εύρος των χαρακτηριστικών κάθε οργάνου. Σε αυτά τα όργανα είναι εμφανές το στοιχείο συμμετοχής των παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος, δηλαδή εκπαιδευτικών, γονιών και τοπικών αρχών (Fassoulis, 2013).

Η Ελλάδα αποτελεί διακριτή περίπτωση, διότι λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, ανέλαβε συγκεκριμένες νομοθετικές πρωτοβουλίες τόσο για τη δημιουργία αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών δομών όσο και για τη θεσμοθέτηση οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 28-44). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τη δημιουργία αποκεντρωμένων δομών στην εκπαίδευση, η θεσμοθέτηση οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, αλλά και τα αποτελέσματα από τη λειτουργία τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο διαχρονικό ενδιαφέρον μελέτης.

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν εκτεταμένες μελέτες και έρευνες για τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής, καθώς και για τον ρόλο που ασκούν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος. Εξαίρεση αποτελεί ο περιορισμένος αριθμός αναφορών

σχετικών με την κοινωνική (λαϊκή) συμμετοχή συλλογικών οργάνων με το ευρύτερο ζήτημα του αποκεντρωμένου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, καθώς και της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Μετά από επισκόπηση της αρθρογραφίας σε επιστημονικά περιοδικά, σε ερευνητικές και βιβλιογραφικές μελέτες, εντοπίστηκαν αναφορές για τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής. Ανάλογο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ρητορική του δημόσιου πολιτικού λόγου για το εν λόγω θέμα μέσα από τον σχολιασμό των εισηγήσεων των εκπροσώπων των πολιτικών κομμάτων βάσει των Πρακτικών της Βουλής των Ελλήνων.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στη δραστηριοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λειτουργία των σχολείων σε χώρες-μέλη της Ε.Ε. όπως ο Σύλλογος Γονέων και οι φορείς σχολικής διαχείρισης.

Ειδικότερα, ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη λειτουργία του σχολείου είναι εμφανής και αποτυπώνεται τόσο με τη συμμετοχή σε θεσμικά όργανα, όσο και στην σχολική κοινότητα.

Η συμμετοχή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελεί αντικείμενο μελέτης, αφού διαφοροποιείται στη σύνθεση των διοικητικών σωμάτων ή επιτροπών και ο ρόλος τους εναλλάσσεται· δηλαδή, άλλοτε είναι αυτός του εκπροσώπου του σχολείου και άλλοτε του συντονιστή, διεκπεραιωτή και τεχνοκράτη, ενώ η δυνατότητα συμμετοχής των συλλογικών κοινωνικών οργάνων στη λήψη αποφάσεων διαφοροποιείται στις ευρωπαϊκές χώρες, αφού αναπτύσσουν συμβουλευτικό χαρακτήρα προς τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Τέλος, η παρούσα μελέτη καλείται να αναλύσει και να αναδείξει τις ιδεολογικές, οργανωτικές και κοινωνικές παραμέτρους που συντείνουν και ενισχύουν τη δραστηριοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και να μελετήσει συνδυαστικά τον δημόσιο πολιτικό και επιστημονικό διάλογο που αναπτύσσεται σχετικά με αυτό το θέμα.

6.2. Η δομική διάρθρωση και το περιεχόμενο της μελέτης

Η δομή της ανά χείρας μελέτης διακρίνεται σε δύο μέρη και αποτελείται συνολικά από εννέα κεφάλαια. Το Πρώτο Κεφάλαιο εντάσσεται στο Θεωρητικό Μέρος της μελέτης, παρουσιάζει τα ιδεολογικά και κοινωνικά στοιχεία του αποκεντρωμένου χαρακτήρα της εκπαίδευσης που αφορούν, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη συμμετοχή των συλλογικών οργάνων στην ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία και σχολική πραγματικότητα. Αναλύεται η έννοια του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και παρουσιάζεται η σημασία της δημιουργίας σχολικών

μονάδων ανοικτών στην τοπική κοινωνία, ικανών να προωθήσουν την κοινωνική συμμετοχή γεγονός που εδράζεται στην καλλιέργεια της σχέσης κοινωνίας - σχολείου.

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι έννοιες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία παρέχοντας τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής και πρόσβασης στη γνώση γεγονός που προωθεί την κοινωνική συνοχή και αποτρέπει κοινωνικές ανισότητες (Παπακωνσταντίνου, 2012: 25). Βασική προϋπόθεση για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης θεωρείται ο διάλογος, η διαβούλευση, καθώς και ο βαθμός δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται αποτελεσματική διαχείριση των εκπαιδευτικών ζητημάτων παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εδραίωση των αρχών του εκδημοκρατισμού (Κατσαρός, 2008: 90).

Η σημασία της κοινωνικής συμμετοχής έχει ως στόχο τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και την αποτροπή συγκρούσεων που θα λειτουργήσουν εις βάρος της ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση και τους κοινωνικούς φορείς προωθεί την κοινωνική συμμετοχή και διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων στη λειτουργία των σχολικών μονάδων βάσει των αναγκών των τοπικών κοινωνιών (Drucker, 1996).

Το σχολείο οφείλει να είναι ανοικτό προς την κοινωνία διευρύνοντας την αλληλεπίδρασή τους και στοχεύοντας στην κάλυψη των κοινωνικών αναγκών. Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι σχολικές μονάδες που στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς την κοινωνία και διακρίνονται για τον προοδευτικό και ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα τους ενισχύοντας την αποκεντρωμένη διάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος. Γίνεται η διάκριση μεταξύ συγκεντρωτικού και απο(συ)κεντρωμένου συστήματος διοίκησης (Παπαχατζής, 1991: 253-254· Μπέσιλα-Βήκα, 2001: 3) και επισημαίνεται ο ρόλος της αποκεντρωμένης διοίκησης στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων δίνοντας έμφαση στην κοινωνική λογοδοσία, τη δημοκρατική συμμετοχή και την αναγκαιότητα παρέμβασης, καθώς και ουσιαστικής δραστηριοποίησης των κοινωνικών συλλογικών οργάνων.

Η διασφάλιση της συνεργασίας σχολικής ηγεσίας - εκπαιδευτικών - κοινωνικών φορέων, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό του σχολικού περιβάλλοντος, την αποτροπή συγκρουσιακών καταστάσεων, αλλά και φαινομένων σχολικής διαρροής και αποτυχίας. Για τον λόγο αυτό κρίνονται αναγκαίες οι στοχευμένες δράσεις που θα υλοποιήσουν τους στόχους του σύγχρονου σχολείου. Επισημαίνεται επίσης, ο ρόλος της εκχώρησης αρμοδιοτήτων στα τοπικά όργανα και τα

συλλογικά κοινωνικά όργανα βάσει της ενίσχυσης του κοινωνικού διαλόγου και της κατανόησης των αναγκών και προσδοκιών των τοπικών κοινωνιών από τα μέλη των σχολικών μονάδων (Conley et al, 1988: 259-280).

Η ενίσχυση του ρόλου της αποκεντρωμένης διοίκησης της εκπαίδευσης βασίζεται στη συνέργεια των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, αλλά και στην επίτευξη της αυτοτελούς λειτουργίας των τοπικών κοινωνιών. Με τον τρόπο αυτό περιορίζεται ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας των σχολικών μονάδων και γίνεται κατανοητή η ανάγκη σωστής αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων για την κάλυψη των σχολικών αναγκών.

Το Δεύτερο Κεφάλαιο παρουσιάζει τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους μέχρι σήμερα και αναλύεται η επιρροή που ασκούν στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας. Γίνεται αναφορά στον τρόπο λειτουργίας της τοπικής αυτοδιοίκησης τον 19^ο αιώνα (Μπαμπούνης, 2007) σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στον ρόλο που αναλαμβάνει η τοπική αυτοδιοίκηση και οι τοπικές κοινότητες σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Καταγράφονται οι βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν την παρέμβαση της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λήψη αποφάσεων για οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα. Δίνεται έμφαση στην τάση υλοποίησης της αποκέντρωσης κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης παρουσιάζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ρητορικής σχετικά με την αποκεντρωμένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως επιστέγασμα αυτής της ρητορικής έρχεται η εφαρμογή του Ν. 1566/1985 βάσει του οποίου προωθείται ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Εισηγητική έκθεση Ν. 1566/1985).

Παρουσιάζονται οι στόχοι και η διάρθρωση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και η εμπλοκή τους στον σχεδιασμό μιας αναβαθμισμένης και εκσυγχρονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής δίνοντας ώθηση και στην ενεργό συνεργασία με θεσμικούς παράγοντες. Αναλύεται ο ρόλος των Μαθητικών Συμβουλίων με στόχο τον τρόπο διαμόρφωσης της μαθητικής ζωής, ο ρόλος της Δημοτικής Επιτροπής Παιδείας, της Σχολικής Επιτροπής, του Σχολικού Συμβουλίου, του Συλλόγου Γονέων, του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων. Έμφαση δίνεται στον τρόπο λειτουργίας των Σχολικών Επιτροπών, ο οποίος καθορίζει τον βαθμό εμπλοκής της τοπικής αυτοδιοίκησης σε ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική μονάδα.

Επίσης, αναλύονται προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η τοπική αυτοδιοίκηση και ερμηνεύεται η αδυναμία ουσιαστικής συμμετοχής στα κέντρα λήψης αποφάσεων σχετικά με την σχολική λειτουργία. Τονίζεται η ανάγκη ενίσχυσης του ρόλου

των τοπικών οργάνων που είναι σε θέση να διασφαλίσουν την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αναφορά και μελετάται αρχικά ο τρόπος λειτουργίας των ΟΤΑ και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αποκτούν με την εφαρμογή του Ν. 3852/2010 (πρόγραμμα *Καλλικράτης*) που διαφοροποιούν τον ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης και εντείνουν την υπολειτουργία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής.

Διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο καλούνται οι Διευθυντές να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους τοπικούς φορείς για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αναλύονται οι αρμοδιότητες και η σύνθεση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής προκειμένου να γίνει κατανοητός ο ρόλος τους και ο βαθμός επιρροής που ασκούν στη λήψη αποφάσεων.

Το Τρίτο Κεφάλαιο αναφέρεται στα ιδεολογικά χαρακτηριστικά του δημόσιου πολιτικού και συνδικαλιστικού λόγου στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1982-2012. Παρουσιάζει τις ιδεολογικές θέσεις που προβάλλουν τα πολιτικά κόμματα, καθώς και οι συνδικαλιστικοί φορείς προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος θεώρησης των πρακτικών προώθησης της αποκεντρωμένης συμμετοχικής διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και να αξιολογηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητάς τους. Οι μεταρρυθμίσεις που σημειώθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα, το 1985, ώθησαν στην ανάπτυξη ενός επιστημονικού και πολιτικού διαλόγου για τον τρόπο ενεργοποίησης, λειτουργίας και δράσης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής.

Μελετάται και αναλύεται με κριτικό τρόπο το περιεχόμενο, καθώς και ο ρόλος του Ν. 1566/1985, ο οποίος αποτελεί έναν νόμο-πλαίσιο στον ελληνικό χώρο για θέματα που αφορούν τον χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, διευρύνονται οι ευκαιρίες για τη συμμετοχή των τοπικών κοινωνιών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η δραστηριοποίηση των Σχολικών Επιτροπών και των Σχολικών Συμβουλίων ενισχύει και τον ρόλο της Δημοτικής Επιτροπής Παιδείας στη λήψη αποφάσεων για την κατανομή εθνικών και ευρωπαϊκών πόρων. Ο Ν. 1566/1985 δίνει έμφαση στην ενίσχυση του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης και επικεντρώνεται, κατά κύριο λόγο, στον σχεδιασμό των μηχανισμών κατανομής και αξιοποίησης των οικονομικών πιστώσεων, οριοθετεί τις αρμοδιότητες των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και ενισχύει τον θεσμικό χαρακτήρα, κυρίως, της συμμετοχής των γονιών.

Η αποτελεσματικότητα της συνέργειας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στα κέντρα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων αξιολογείται και από τον ΟΟΣΑ (στις εκθέσεις

του 1996, 2011, 2017), ο οποίος επισημαίνει την αναγκαιότητα εκχώρησης αρμοδιοτήτων σε περιφερειακό επίπεδο και στην τοπική αυτοδιοίκηση για να περιοριστεί ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, είναι αναγκαία η δραστηριοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και η ενίσχυση του ρόλου των τοπικών αρχών για να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες, να διασφαλιστεί η διαφανής κατανομή των απαραίτητων πόρων, αλλά και να δοθεί ώθηση στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων (ΟΟΣΑ, 1996).

Παρουσιάζονται οι μετέωρες νομοθετικές πρωτοβουλίες της περιόδου 2011-2012. Οι εξαγγελίες για μεταρρυθμίσεις προωθούνται με στόχο την τόνωση του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης, αλλά κρίνονται αναποτελεσματικές λόγω της ανεπαρκούς εκχώρησης αποκεντρωμένων αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες. Επιπλέον, τονίζεται η αδυναμία υλοποίησης των εξαγγελιών για νέο ανοικτό σχολείο στην κοινωνία με αποτέλεσμα να αποτύχει η επιτυχής εκπροσώπηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής (Προσχέδιο Νόμου, 2011).

Στο Τέταρτο Κεφάλαιο αναπτύσσεται ο ερευνητικός σχολιασμός της ελληνικής νομοθεσίας σχετικά με τη σύσταση και λειτουργία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής επιχειρώντας την κριτική αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους. Αρχικά γίνεται προσπάθεια να αξιολογηθούν οι αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης για τον δημοκρατικό προγραμματισμό της εκπαίδευσης. Είναι σαφής η ενίσχυση του εκδημοκρατισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με απώτερο στόχο να συσταθεί ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, ικανό να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής.

Προς την κατεύθυνση αυτή κινούνται οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις της περιόδου 1982-2012, οι οποίες αποδεικνύουν τη διάθεση της κεντρικής εξουσίας να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς, χωρίς όμως να έχουν διασφαλιστεί οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή τους, αφού δεν προχώρησε στην εκχώρηση των απαιτούμενων αρμοδιοτήτων στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής.

Ο Ν. 1566/1985 μπορεί να παρείχε τη δυνατότητα σύστασης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, όμως, δεν διασφάλισε την υλοποίηση των στόχων, καθώς και την αποτελεσματική παρέμβασή τους στα σχολικά ζητήματα. Με τον τρόπο αυτό αποδεικνύεται ότι οι αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας αδυνατούν να προωθήσουν τον δημοκρατικό προγραμματισμό και τον κοινωνικό έλεγχο που απαιτούνται για τη λειτουργία των

σχολικών μονάδων, καθώς και την ενίσχυση του αποκεντρωμένου χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Διερευνάται επίσης, το κατά πόσο έχει προωθηθεί η κοινωνική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού και αν έχει επιτευχθεί η σύνδεση της σχολικής μονάδας με τα συλλογικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής. Οι σχολικές μονάδες είναι απαραίτητο να ξεφύγουν από τα στενά χωροταξικά όρια του σχολικού συγκροτήματος και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις συνεργασίας με την κοινωνία διευρύνοντας τις πρακτικές σύνδεσης των σχολικών μονάδων με τις τοπικές κοινωνίες. Όμως, η συνέργεια των σχολικών μονάδων με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής χωλαίνει, με αποτέλεσμα να μην μπορούν οι σχολικές μονάδες να χαρακτηριστούν ανοικτές προς τις τοπικές κοινωνίες (Ανδρέου, 1996).

Έμφαση δίνεται και στη διερεύνηση του χαρακτήρα, των αρμοδιοτήτων, αλλά και της αποτελεσματικότητας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής. Ο τρόπος δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στα εκπαιδευτικά ζητήματα θεωρείται αναποτελεσματικός, με αποτέλεσμα να είναι εμφανής η ανεπιτυχής δραστηριοποίησή τους. Η υποβάθμιση του ρόλου τους ουσιαστικά αποδίδεται στον τρόπο λειτουργίας του θεσμικού πλαισίου.

Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη δυνατότητα εφαρμογής καινοτομιών από τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής. Όπως υποστηρίζεται, οι αρμοδιότητες των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθούν να είναι περιορισμένες συντηρώντας τον πεπερασμένο τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Για τον λόγο αυτό επισημαίνεται η ανάγκη ανάληψης καινοτόμων δράσεων, που θα μπορούν να εκσυγχρονίσουν και να αναβαθμίσουν το σχολικό περιβάλλον.

Ο ΟΟΣΑ κατέστησε σαφή την αναγκαιότητα ενίσχυσης του αποκεντρωμένου χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και για τον λόγο αυτό προχώρησε στη διατύπωση προτάσεων για την ενίσχυση της συμμετοχής των κοινωνικών οργάνων. Οι σημαντικότερες από αυτές τις προτάσεις αφορούν:

- την αυτόνομη λειτουργία των σχολικών μονάδων
- την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στις τοπικές αρχές και
- τον ακριβή καθορισμό των αρμοδιοτήτων που έχουν τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής, καθώς επισημαίνεται ότι με την ικανοποίηση αυτών των παραμέτρων μπορεί να επιτευχθεί η επιτυχής λειτουργία των συλλογικών κοινωνικών οργάνων (ΟΟΣΑ, 1996).

Το Πέμπτο Κεφάλαιο διερευνά τις αδυναμίες που καθιστούν αναποτελεσματική την αξιοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής επιβεβαιώνοντας τη διατήρηση του

συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορεί στον ελληνικό χώρο να έχουν θεσπιστεί νομοθετικές ρυθμίσεις για την εφαρμογή διαρθρωτικών αλλαγών στον τρόπο λειτουργίας και στελέχωσης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, όμως, εξακολουθεί να είναι αναποτελεσματική η αξιοποίηση και η εφαρμογή τους. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις την περίοδο 1982 - 2012 μπορεί να έχουν μεταρρυθμιστικό χαρακτήρα και να εκχωρούν αρμοδιότητες στις τοπικές αρχές, όμως, εμφανείς είναι οι εσφαλμένοι χειρισμοί, οι οποίοι λειτουργούν εις βάρος αυτών των προσπαθειών.

Η μεγέθυνση των ευθυνών και των δικαιοδοσιών της τοπικής αυτοδιοίκησης που σημειώθηκε λόγω της εφαρμογής του προγράμματος *Καλλικράτη* δημιούργησε προβλήματα στον τρόπο λειτουργίας της. Υποστηρίζεται ότι με την οικονομική διαχείριση πολλών σχολικών μονάδων από την τοπική αυτοδιοίκηση επιβεβαιώνεται η αναποτελεσματικότητα της σύνδεσης σχολείου και τοπικής κοινωνίας και κατά συνέπεια υπήρξε ορατή αδυναμία υλοποίησης των στόχων της αποκεντρωμένης συμμετοχικής διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγχωνεύσεις των Σχολικών Επιτροπών, οι διαρκώς μεταβαλλόμενες αρμοδιότητες των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, η μη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, καθώς και η ενίσχυση των γραφειοκρατικών διαδικασιών επιβεβαιώνουν τους εσφαλμένους χειρισμούς σχετικά με τον τρόπο διεύρυνσης των αποκεντρωμένων δραστηριοτήτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Λογιάδου, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, οι εξαγγελίες του 2011 αφορούσαν τη διεύρυνση του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής δίνοντας έμφαση στον συμβουλευτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα τους (Προσχέδιο Νόμου, 2011).

Οι παρεμβάσεις της τοπικής αυτοδιοίκησης και των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν δημιουργήσει έναν έντονο πολιτικό και επιστημονικό διάλογο και έχουν ενισχύσει την κριτική αντιπαράθεση για τον βαθμό δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και την ανάδειξη των αποκεντρωμένων διαστάσεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με βάση αυτά τα δεδομένα θεωρείται σημαντική η ενεργοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, καθώς και η προσπάθεια παροχής κινήτρων για πιο ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αφού προωθεί τον δημοκρατικό προγραμματισμό των σχολικών μονάδων και τη σύνδεσή τους με τις τοπικές κοινωνίες.

Το Έκτο Κεφάλαιο εντάσσεται στο Ερευνητικό Μέρος και καταπιάνεται με το δομικό περιεχόμενο της μελέτης, όπου αναλύεται η επιλογή του θέματος και η διάρθρωσή της. Παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται και καθοδηγούν το

πώς αναπτύσσεται η εργασία, καθώς και η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για την ανάλυση και συγκριτική μελέτη των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στο ευρωπαϊκό τοπίο. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάλυση των τρόπων πρόσβασης και επεξεργασίας του υλικού της μελέτης.

Το Έβδομο Κεφάλαιο παρουσιάζει τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναλύει τα οργανωτικά χαρακτηριστικά και τον βαθμό συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη λήψη αποφάσεων. Ο βαθμός συμμετοχής καθορίζεται από τον συγκεντρωτικό ή αποκεντρωμένο χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα σημαντικότερα όργανα κοινωνικής συμμετοχής που δραστηριοποιούνται σε τοπικό και σχολικό επίπεδο σε κράτη - μέλη της Ε.Ε. είναι οι Σύλλογοι Γονέων, οι Μαθητικές Κοινότητες και οι φορείς σχολικής διαχείρισης με τη μορφή Επιτροπών και Συμβουλίων.

Τα Μαθητικά Συμβούλια αφορούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν την σχολική ζωή. Έχουν ιδιαίτερη σημασία για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, αλλά και για την τόνωση της συμμετοχικότητας και της δημοκρατικής συνείδησης των μελλοντικών πολιτών (Fassoulis, 2013). Σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (Mendel, 2005), ενώ οι φορείς σχολικής διαχείρισης εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην κάλυψη των χρηματοοικονομικών αναγκών των σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναλαμβάνουν συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο για την επιτυχή διαχείριση των προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες (Fassoulis, 2013; ΕΕΤΑΑ, 2006: 39).

Η διατήρηση παραδοσιακών, συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων αποτρέπει την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών συμμετοχικής διοίκησης και, κατά συνέπεια, αποτρέπει την ενεργοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής (Χατζηδημητρίου, 2009: 12-13). Η εφαρμογή αποκεντρωμένης διοίκησης στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα δίνει τη δυνατότητα ανανέωσης και εκσυγχρονισμού της σχολικής λειτουργίας.

Με την παρουσίαση του τρόπου λειτουργίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής παρέχεται η δυνατότητα συγκριτικής μελέτης του εκδημοκρατισμού και της αποκεντρωμένης συμμετοχικής διοίκησης ως διαστάσεις εκσυγχρονισμού των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο βαθμός συμμετοχής των κοινωνικών οργάνων στα κέντρα λήψης αποφάσεων σηματοδοτεί την κουλτούρα που διέπει την εκπαίδευση και συνδέεται άμεσα με το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο της κάθε χώρας. Σημειώνονται διαφοροποιήσεις στον τρόπο σύνθεσης, λειτουργίας, καθώς και του βαθμού συμμετοχής

γεγονός που υποδεικνύει τις διαφορές που εντοπίζονται στη φιλοσοφία, που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας-μέλους. Ο ρόλος των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός ή εκτελεστικός χωρίς, όμως, να είναι εμφανής ο βαθμός αυτόνομης δραστηριοποίησής τους.

Η σύνδεση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής με την τοπική αυτοδιοίκηση και την τοπική κοινωνία καθορίζεται από την υιοθέτηση αποκεντρωμένων αρχών στον τρόπο λειτουργίας τους. Είναι σημαντική η παρέμβαση των τοπικών αρχών στη λήψη αποφάσεων βάσει των τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων. Για τον λόγο αυτό τα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν έμφαση στην ενίσχυση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων των περιφερειακών αρχών ενισχύοντας την τοπική αυτονομία (Χατζηδημητρίου, 2009: 14· Παπαχατζής, 1991: 269).

Το Όγδοο Κεφάλαιο επιχειρεί τη συγκριτική αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής προκειμένου να εντοπιστούν και να διορθωθούν οι δυσλειτουργίες του ρόλου τους στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα είναι εμφανής και αποτελεσματική η συμμετοχή των συλλογικών κοινωνικών οργάνων στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική λειτουργία (Conway, 1984). Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην παροχή των απαιτούμενων κινήτρων και αρμοδιοτήτων στις τοπικές αρχές για τον τρόπο διαχείρισης και αξιοποίησης των πόρων. Στο πλαίσιο αυτό η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει την ενίσχυση του εκδημοκρατισμού και του αποκεντρωμένου σχεδιασμού των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε αρκετές περιπτώσεις είναι εμφανής η απουσία από τα κέντρα λήψης αποφάσεων του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και ο ρόλος των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής είναι καθαρά συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και όχι ρυθμιστικός, εκτελεστικός.

Στην Ελλάδα εξακολουθούν να υπάρχουν στοιχεία του παραδοσιακού, συγκεντρωτικού τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα να είναι προβληματική η δραστηριοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις των τελευταίων ετών λειτουργούν ως εξαγγελίες αδυνατώντας να ενισχύσουν τον ρόλο των συλλογικών κοινωνικών οργάνων. Στο πλαίσιο αυτό απαιτείται η κατανόηση της σπουδαιότητας του ρόλου των κοινωνικών οργάνων από την ίδια την κεντρική διοίκηση σε συνδυασμό με την προώθηση των απαιτούμενων δράσεων για την εκχώρηση αρμοδιοτήτων και την ενίσχυση του ρόλου τους (ΟΟΣΑ, 2011: 166).

Τα σημαντικότερα μέτρα που προτείνονται είναι η ενίσχυση του δημοκρατικού προγραμματισμού και του αποκεντρωμένου χαρακτήρα, η περιθωριοποίηση της

γραφειοκρατίας, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων στις περιφερειακές αρχές, η διεύρυνση των κινήτρων και η συνεργασία σχολικής ηγεσίας, εκπαιδευτικών και οργάνων κοινωνικής συμμετοχής. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να διασφαλιστεί η αποτελεσματική συμμετοχή των κοινωνικών οργάνων στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με το Ένατο Κεφάλαιο που αναφέρεται στην παράθεση συμπερασμάτων και επισημαίνει τους βασικότερους παράγοντες προώθησης της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στην σχολική ηγεσία, τους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικούς φορείς διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό τον εκδημοκρατισμό και την αυτόνομη διοικητική και οικονομική λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων (ΟΟΣΑ, 2011: 9-10· Κωστοπούλου, 2017).

Έμφαση δίνεται στη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό του ρόλου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής. Σημαντικές θεωρούνται οι πρωτοβουλίες για την ενίσχυση του αποκεντρωμένου χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των αρμοδιοτήτων των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής.

6.3. Ο σκοπός και η στοχοθεσία της ερευνητικής μελέτης

Η έννοια της συμμετοχικής διοίκησης στην εκπαίδευση έχει ως στόχο τη διερεύνηση και την κριτική αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, καθώς και την επιρροή που ασκούν στα εκπαιδευτικά συστήματα κρατών-μελών της Ε.Ε. Με την καταγραφή των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής επιδιώκεται η παρουσίαση των ιδεολογικών, κοινωνικών και οργανωτικών τους χαρακτηριστικών, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, αλλά και η δυνατότητά τους να λάβουν πρωτοβουλίες και να διαδραματίζουν ρόλο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ουσιαστικά, η δραστηριοποίηση και η παρέμβαση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην σχολική λειτουργία διαφέρει στα ευρωπαϊκά κράτη και για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η συγκριτική μελέτη προκειμένου να αναλυθεί και να αξιολογηθεί η δραστηριοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και η επιρροή που ασκούν στον τρόπο σχεδιασμού των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επιπλέον, με τη μελέτη αυτή θα διερευνηθεί ο βαθμός συνέργειας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και θα αξιολογηθεί η λειτουργία τους βάσει της αναποτελεσματικότητας των νομοθετικών ρυθμίσεων (Fassoulis, 2013).

Στόχος της μελέτης καθίσταται η αποτύπωση της ευρωπαϊκής εμπειρίας σε θέματα δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στη συνέχεια η παρουσίαση και ανάδειξη των τομέων στους οποίους η Ελλάδα έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει σε ένα δημιουργικό περιβάλλον την ευρωπαϊκή εμπειρία και να διαμορφώσει ένα πλαίσιο σύγχρονων προτάσεων αναβάθμισης του ρόλου και της συμμετοχής των κοινωνικών οργάνων στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Σκοπός της εν λόγω εργασίας, είναι να παρουσιάσει τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής, τον τρόπο και τη διαβάθμιση της συμμετοχής τους στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρών-μελών της Ε.Ε. Μέσα από τη συγκριτική ανάλυση θα αναδειχθεί το μέγεθος, ο χαρακτήρας, αλλά και το περιεχόμενο της δράσης που τα όργανα αυτά αναπτύσσουν. Επίσης, θα διερευνηθούν οι δομές εκείνες και οι διαδικασίες, μέσα από τις οποίες τους επιτρέπεται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Βασικός στόχος να αναδειχθεί το εύρος του κοινωνικού ρόλου που ασκούν και πώς αυτός ο ρόλος λειτουργεί αποτελεσματικά στα πλαίσια του σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στον ελληνικό χώρο έχουν ψηφιστεί πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις με στόχο την ενίσχυση της παρουσίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν την ευρύτερη σχολική ζωή. Παρόλα αυτά, όμως, εξακολουθούν να υπάρχουν αδυναμίες στον τρόπο συμμετοχής τους.

Συνοπτικά, η παρούσα μελέτη συγκρίνει και αναλύει τη φυσιογνωμία, τον ρόλο και τη δραστηριότητα των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής κρατών-μελών της Ε.Ε. και αξιολογεί και τις δυστοκίες που παρουσιάζει η εμπλοκή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, με σκοπό την ανάδειξη προτάσεων για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα της σχολικής πραγματικότητας.

6.4. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Η συγκριτική παρουσίαση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στον ευρωπαϊκό χώρο καταδεικνύει τη δομή, αλλά και τη λειτουργία των συλλογικών οργάνων στον χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε τοπικό και σχολικό επίπεδο, με τη συμμετοχή παραγόντων της σχολικής ζωής και ειδικότερα των διδασκόντων, των γονιών και των μαθητών που συνθέτουν συλλογικά όργανα, όπως μεταξύ άλλων: Μαθητικά Συμβούλια, Σχολικά Συμβούλια, Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων και ευρύτεροι φορείς σχολικής διαχείρισης με τη μορφή Επιτροπών και Συμβουλίων.

Τα ερωτήματα αυτής της μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποια είναι η σύνθεση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στον ελληνικό και ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο;
- Ποια είναι τα ιδεολογικά, κοινωνικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής κρατών-μελών της Ε.Ε.;
- Ποιος είναι ο βαθμός της αποτελεσματικής λειτουργίας και παρέμβασής τους στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων;
- Με ποιο τρόπο συνδέονται τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής με τη συγκεντρωτική και αποκεντρωμένη διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων κρατών - μελών της Ε.Ε.;
- Με ποιο τρόπο οι νομοθετικές ρυθμίσεις καθορίζουν το πλαίσιο δράσης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής;

Ο ρόλος των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στα ευρωπαϊκά κράτη είναι ενισχυμένος, όμως στη χώρα μας ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν παρέχει τα απαιτούμενο πλαίσιο και τα κατάλληλα κίνητρα για τη συμμετοχή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε η υλοποίηση της συγκεκριμένης μελέτης, καθώς περιορισμένες είναι οι αναφορές στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία.

Τέλος, ιδιαίτερο κεφάλαιο της παρούσας συγκριτικής μελέτης θα αποτελέσει το βασικό ερώτημα αν και κατά πόσο αυτός ο δομικός νεωτερισμός, με τη συγκρότηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στα πλαίσια της εκπαίδευσης, έφερε ουσιαστικές αλλαγές στη γραφειοκρατική, ιεραρχική και συγκεντρωτική φύση της λήψης αποφάσεων στον χώρο της εκπαίδευσης. Σχετικά με αυτό το ερώτημα κάποιοι μελετητές διατηρούν σημαντικές επιφυλάξεις σχετικά με το αν ο ρόλος των οργάνων αυτών είναι πράγματι ουσιαστικός. Υποστηρίζουν ότι τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής, καθώς αποτελούν κατά βάση όργανα πολιτικών επιλογών, δεν έχουν κατορθώσει να απεμπλακούν από μια διεκπεραιωτική αντίληψη στη λήψη των αποφάσεων, την ίδια στιγμή μάλιστα που, στην πλειοψηφία τους, οι αρμοδιότητές τους είναι καθαρά συμβουλευτικού χαρακτήρα (Λαΐνας, 1993: 254-295· Λαΐνας, 2000: 75-125).

6.5. Η μεθοδολογική προσέγγιση της ερευνητικής μελέτης

Η μελέτη εδράζεται στην κριτική αποτίμηση του τρόπου ανάδειξης και δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα των ευρωπαϊκών χωρών. Η εξέταση του θέματος, καθώς και η προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα

που έχουν τεθεί αξιοποιεί περισσότερες από μία μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Προκειμένου να περιγραφούν και να ερμηνευθούν οι εννοιολογικοί, μεθοδολογικοί και ιδεολογικοί προσδιορισμοί, καθώς και οι θεσμικές πρακτικές επιλέγηκαν οι μέθοδοι της ανάλυσης περιεχομένου και της κριτικής επισκόπησης στα πλαίσια της αυτοτελούς εκπαιδευτικής έρευνας.

Με την επιλογή των ερευνητικών μεθόδων επιδιώκεται η αποτελεσματική τεκμηρίωση της μελέτης και η επιστημονική προσέγγιση της συμμετοχής των συλλογικών κοινωνικών οργάνων στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα σχετικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων.

Η ανάλυση περιεχομένου⁵¹ (content analysis method), έχει καθιερωθεί ως βασική ερευνητική μέθοδος στους κόλπους των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, αφού στοχεύει στην αντικειμενική, συστηματική και ποιοτική/ ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία (Landsheere, 1986: 7). Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί βασική μέθοδο έμμεσης παρατήρησης (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990), αφού το περιεχόμενο της επικοινωνίας διακρίνεται σε φανερό και άδηλο ή λανθάνον όπου μέσω της ανάλυσης μελετώνται όλα τα στοιχεία κάθε μορφής επικοινωνίας (Βάμβουκας, 2007: 263-281). Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση περιεχομένου αποβλέπει στην υποκατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενική ανάλυση και ποιοτικοποίηση (ibid: 264). Κατά την ανάλυση, ως ερευνητές εντοπίζουμε και αναλύουμε τις έννοιες και τα νοήματα που εμπεριέχονται σε αυτές. Η ανάλυση περιεχομένου θεωρείται κατάλληλη ερευνητική μέθοδος για τη συστηματική, ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, που εξετάζει κυρίως τα τεκμήρια γραπτής επικοινωνίας, όπως βιβλιογραφική ανάλυση, μελέτη αρθρογραφίας, πρακτικά κοινοβουλευτικών εισηγήσεων, ανάλυση κανονιστικών κειμένων κ.ά. (Αθανασίου, 2007: 254).

⁵¹ Όπως αναφέρει ο Βάμβουκας (2007), η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική η οποία κατασκευάστηκε κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο από τον πολιτικό επιστήμονα Harold D. Lasswell, ο οποίος μελετούσε κείμενα γερμανικής προπαγάνδας. Ως μέθοδο κατέγραφε τα θέματα σε αυτά τα κείμενα, συνέκρινε τη συχνότητά τους με άλλα δημοσιεύματα που θεωρούνταν ευνοϊκά για τους Συμμάχους προσπαθώντας να αποδείξει ότι τα πρώτα είναι κείμενα προπαγανδιστικού περιεχομένου. Αργότερα, η ανάλυση περιεχομένου αξιοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η μεροληπτικότητα στη δημοσιογραφία, η έκταση των στερεοτύπων σχετικά με τη φυλή ή το φύλο στα σχολικά βιβλία, τις εθνικιστικές προκαταλήψεις στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας (Weber, 1990: 10).

Η μέθοδος της επισκόπησης (survey/ review method) για ένα θέμα προς διερεύνηση είναι μια απαιτητική διαδικασία, διότι η βιβλιογραφική καταγραφή απαιτεί συνθετική και αφαιρετική ικανότητα, καθώς και μέθοδο.

Ειδικότερα, η βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία στα πλαίσια της παρούσας εργασίας διεξάγεται σε μεγάλο εύρος αποτελεί μια οργανωμένη καταγραφή:

- της ερευνητικής περιοχής που εξετάζεται
- των κρίσιμων τεχνικών ζητημάτων που εμπλέκονται σε αυτή και
- των μεθόδων διερεύνησης των δομικών προβλημάτων, όπως έχουν παρουσιαστεί στη διεθνή βιβλιογραφία.

Η οργάνωση και η μελέτη της βιβλιογραφίας δεν ταυτίζεται με την καταγραφή της. Οι δύο αυτές διαδικασίες, αν και αλληλοεξαρτώμενες, είναι διακριτές. Η παρουσίαση της βιβλιογραφίας απαιτεί την ομαδοποίηση των δημοσιευμένων εργασιών σε επιμέρους θέματα, την αφαιρετική εξαγωγή κοινών χαρακτηριστικών ανά ομάδα, αλλά και τον εντοπισμό πιθανών ιδιομορφιών. Απαιτείται μεθοδική εργασία κατά τη συλλογή της βιβλιογραφίας και προοδευτική επέκτασή της με αυστηρή τυπικότητα στον τρόπο με τον οποίο καταχωρούμε τις αναφορές. Η αφαιρετική σύννοψη και η ομογενοποίηση καθίστανται βασικά στοιχεία με στόχο να παραχθεί ένα ενιαίο και ομοιογενές κείμενο (Βασιλειάδης, 2007: 2-7).

Η μέθοδος της επισκόπησης σκοπό έχει να παρουσιάσει ευρύτερα το ζήτημα που μελετάμε, τον γραπτό λόγο που είναι σημαντικός, καινοτόμος και όχι προφανής και τη χρησιμότητά του ακόμα και μέσα από μελέτες του παρελθόντος, καθώς και πώς διαφοροποιούμαστε από αυτές. Η επισκόπηση μας βοηθά να εντοπίσουμε θεμελιώδεις έννοιες, να τις κατηγοριοποιήσουμε και να τις διατυπώσουμε με τεχνικό ύφος και αυστηρό τρόπο που αποτυπώνει την συνέπεια με την οποία εργαζόμαστε. Κατ' αυτόν τον τρόπο το τοπίο της έρευνας γίνεται οργανωμένο, εμβαθύνεται και εμπλουτίζεται (ibid: 8-15).

Τέλος, οι μέθοδοι της επισκόπησης και της ανάλυσης περιεχομένου βασίζονται στην αξιοποίηση, περιγραφή, σύνθεση και ερμηνεία άμεσων (πρωτογενών) και έμμεσων (δευτερογενών) πηγών. Αναφερόμαστε αφενός στα Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, σε νομοθετικά κείμενα, σε διατάγματα, σε θεσπίσματα, σε εγκυκλίους, υπουργικές αποφάσεις, πολιτικές αποφάσεις, εξαγγελθέντα πολιτικά προγράμματα, κείμενα φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης, στατιστικά στοιχεία, αφετέρου σε βιβλιογραφικές και αρθρογραφικές ερευνητικές αναφορές (Μπαμπούνης, 2013: 35-40). Σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι η νομοθεσία καθίσταται καθ' όλα αξιόπιστη πηγή, αφού με τον αντικειμενικότερο τρόπο αποδίδει τη σχέση των πολιτών με την εξουσία, καθώς και το πνεύμα του νομοθέτη για μια

σειρά παραμέτρων που άπτονται του θέματος που επεξεργαζόμαστε. Ενδιαφέρον επίσης αποτελεί το περιεχόμενό τους, καθώς και η χρονολογική κλιμάκωση που παρατηρείται μεταξύ τους.

Η υλοποίηση του ερευνητικού στόχου τεκμηριώνεται μέσω της άντλησης πληροφοριών από τη διαθέσιμη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία μέσω της έρευνας, της σύγκρισης, της κριτικής ανάλυσης, του σχολιασμού και της παράθεσης των συμπερασμάτων από τη μελέτη του περιεχομένου τους με ενδεδειγμένες μεθόδους αυτής της ανάλυσης περιεχομένου και της επισκόπησης που αναφέρονται σε κριτική ανάλυση των πηγών και σύνθεση των συμπερασμάτων, αφού κρίνεται ότι μπορεί να απαντήσουν, με επιστημονικό και τεκμηριωμένο τρόπο, στα ερευνητικά ερωτήματα, που έχουν τεθεί (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

6.6. Η ανεύρεση και η μεθοδολογική επεξεργασία του υλικού της μελέτης

Η εκπόνηση της παρούσας μελέτης αξιοποιεί την αυτοτελή βιβλιογραφική έρευνα. Βασικές έννοιες του θέματος προς μελέτη είναι ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, η αποκεντρωμένη διοίκηση στην εκπαίδευση και η σχολική αυτονομία συνδυαστικά με την έννοια της κοινωνικής συμμετοχής και των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο. Έννοιες που συνδυαστικά δεν έχουν τύχει τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό ερευνητικό πλαίσιο μιας μελέτης που να τις απεικονίζει, να τις περιγράφει και να τις χαρτογραφεί ως προς την εξέλιξή τους. Στην ελληνική περίπτωση μάλιστα διαπιστώθηκε ότι η βιβλιογραφία παρουσιάζει μικρή αναφορά σε αυτές τις έννοιες ως προς τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, καθώς δίνει έμφαση περισσότερο σε εγχώρια ζητήματα.

Μέσα από την αρχική επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι το θέμα αναφέρεται σε μια σειρά διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, όπως η Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, η Σχολική Ηγεσία, η Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, η Σχολική Αποτελεσματικότητα, τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης, η Ιστορία της Εκπαίδευσης, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης κ.λπ.

Με βάση τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε, χαρτογραφήθηκε το ερευνητικό πρόβλημα, αποτυπώθηκαν οι διαστάσεις του και έγινε ο ερευνητικός σχεδιασμός από τον οποίο προέκυψαν τα κεφάλαια της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, διεξήχθη επισταμένη έρευνα βάσεων δεδομένων που αφορούν την Εκπαίδευση, την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης με χρήση συνδυασμού λέξεων - κλειδιών. Η έρευνα των βάσεων δεδομένων

και του διαδικτύου έδωσε ένα αποτέλεσμα που στο σύνολό του ξεπερνούσε τους 1.800 τίτλους. Εξετάστηκαν τίτλοι ως προς το περιεχόμενο και την περίληψη που ήταν διαθέσιμη. Πολλοί τίτλοι απορρίφθηκαν ευθύς εξαρχής, επειδή δεν ανταποκρίνονταν στα κριτήρια επιλογής. Πέρα από την ηλεκτρονική βιβλιογραφική αναζήτηση ένα μεγάλο μέρος της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε βιβλιοθήκες (του ελληνικού Κοινοβουλίου, πανεπιστημιακών σχολών, ιδιωτικές βιβλιοθήκες, βιβλιοθήκες ιδρυμάτων κ.ά.).

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στη διατριβή διαρθρώνεται ως εξής:

- Ελληνική και διεθνής επιστημονική βιβλιογραφία που σχετίζεται με ζητήματα θεωρητικά και ερευνητικά, αλλά και με ζητήματα ανάλυσης και ερμηνείας του θέματος της μελέτης και των βασικών εννοιών.
- Ελληνικά και διεθνή (αγγλόφωνα και γαλλόφωνα, κυρίως) επιστημονικά άρθρα, καθώς και του ημερήσιου και περιοδικού τύπου, έντυπης και ηλεκτρονικής μορφής.
- Θεσμικά, νομικά κείμενα του ελληνικού κράτους, όπως Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, εισηγητικές εκθέσεις, υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα, νόμοι.
- Κείμενα θεσμικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Συνθήκες, Συμπεράσματα, Συστάσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου). Επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Λευκή Βίβλος, Μνημόνια).
- Εκθέσεις κρατών-μελών του ΟΟΣΑ που αφορούν σε συγκεκριμένους τομείς ενδιαφέροντος του Οργανισμού, εκθέσεις προόδου δράσεων ειδικής στόχευσης, καθώς και αποτελέσματα διεθνών αξιολογήσεων του ΟΟΣΑ (PISA).
- Κείμενα καταστατικά και προγραμματικά, πρακτικά και πορίσματα συνεδριάσεων, κείμενα θέσεων, δελτία τύπου επιστημονικών σωματείων, συνδικαλιστικών οργανώσεων και άλλων φορέων που συνιστούν κοινωνικούς εταίρους της εκπαίδευσης.
- Εκθέσεις, μελέτες και πορίσματα θεσμοθετημένων Επιτροπών και Συμβουλίων για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.
- Εκφωνηθέντες λόγοι πολιτικών προσώπων, ακαδημαϊκών, μελετητών και πνευματικών ανθρώπων από τον χώρο της Εκπαίδευσης.
- Ειδικές εκδόσεις της UNESCO για την σχολική διοίκηση.
- Στατιστικά στοιχεία εγνωσμένων οργανισμών και φορέων.

Όλα τα κείμενα υποβλήθηκαν σε προκαταρκτική επισκόπηση και αρχική μελέτη, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός συνάφειας με τους σκοπούς της μελέτης. Κατόπιν με βάση τη βιβλιογραφική μελέτη σχεδιάστηκε ένας κεντρικός άξονας όπου μετά από σχετική

επεξεργασία καταγράφηκαν οι τίτλοι των κεφαλαίων. Οι τίτλοι αυτοί αποτέλεσαν τη βάση για την ταξινόμηση των βιβλιογραφικών αναφορών, οι οποίες παρείχαν το υλικό για τη συγγραφή και την τελική διαμόρφωση της εργασίας.

Τα κείμενα που προσπελάστηκαν, τέθηκαν σε κριτική επισκόπηση υπό τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων και σε συγκριτική συσχέτιση των δεδομένων, ώστε να εντοπιστούν και να ερμηνευτούν τα σημεία σύγκλισης, καθώς και οι διαφορές μεταξύ τους. Οι επιστημολογικές θεωρήσεις, οι θέσεις των μελετητών και οι θεωρητικές κατασκευές επιχειρούν μέσω της κριτικής εξέτασης των δεδομένων να δημιουργήσουν μια θέση σε σχέση με τις ερευνώμενες έννοιες (Punch, 1998: 16). Με βάση τα συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια αναζητήθηκε η συγκέντρωση και η ανακεφαλαίωση συσσωρευμένων στοιχείων τα οποία επιχειρήθηκε να συνδεθούν σε μια ενιαία δομή (Polit & Hungler, 1995: 101).

Ο μεγαλύτερος όγκος της βιβλιογραφίας έχει δημοσιευτεί στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις ΗΠΑ και τη Γαλλία, κυρίως από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα. Στοιχεία και πηγές αναζητήθηκαν σε μεγάλες βάσεις δεδομένων του Ηνωμένου Βασιλείου (CERUK, British Education Index), των ΗΠΑ (ERIC του αμερικανικού Υπουργείου Παιδείας), όπου περιλαμβάνονται πλήθος από επιστημονικά περιοδικά, έρευνες, πρακτικά συνεδρίων και εκθέσεις.

Άλλοι διαδικτυακοί ιστότοποι που αξιοποιήθηκαν ήταν:

- της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (<http://ec.europa.eu.indexen.htm>), που παρέχει πρόσβαση σε πλήθος θεσμικών και επισήμων κειμένων της Ε.Ε.,
- του ΟΟΣΑ (<http://www.oecd.org/education>), που περιλαμβάνει έρευνες και εκδόσεις του Οργανισμού για την Εκπαίδευση και
- της UNESCO (<http://www.unesco.org/en/about>), που παρέχει πρόσβαση σε πλήθος εκδόσεων και στατιστικών στοιχείων για την εκπαίδευση σε πολλές χώρες.
- του Δικτύου Ευρυδίκη (<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index>) που αποτελεί ένα ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση παρέχοντας πληροφορίες και αναλύσεις για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές που εφαρμόζονται. Γίνονται λεπτομερείς περιγραφές και επισκοπήσεις των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων⁵², με συγκριτικές θεματικές μελέτες που εστιάζουν σε θέματα της Κοινότητας με δείκτες και στατιστικές.

⁵² σσ. Για το κάθε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα κρατών - μελών της Ε.Ε. αναζητήθηκαν πληροφορίες και στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις που παραθέτονται:

- Αυστρία: Bundesministerium für Unterricht, Kunst and Kultur:

Ως βασικό εργαλείο της συστηματικής επεξεργασίας του υλικού που συγκεντρώθηκε, αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) (Weber, 1990) για να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα από τα δεδομένα (Krippendorff, 1980: 21). Κατ' αυτόν τον τρόπο εντοπίστηκαν και κωδικοποιήθηκαν λέξεις - κλειδιά που αφορούσαν τους ερευνητικούς άξονες. Κατά τη μελέτη των κειμένων επιχειρήθηκε η ερμηνεία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στη βάση των ερωτημάτων (ερμηνευτικών, συσχητιστικών, πραγματολογικών) (Mayring, 2000).

<http://www.bmukk.gv.at/enfr/school/educ/heading1.htm4596.xml>

- Βέλγιο

http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/05_parsys.6214.downloadList.60945.DownloadFile.tmp/sfsodesecoccpbelgium19122001.pdf

- Γαλλία: Ministère del Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/>

- Δανία: Ministeriet for Børn og Undervisning <http://www.eng.uvm.dk/>

- Ηνωμένο Βασίλειο: Department of Education <http://www.education.gov.uk/>

http://www.audit-scotland.gov.uk/docs/local/2010/nr_100218_local_authority_overview.pdf

<http://www.carmarthenshire.gov.uk/English/education/schools/governors/Pages/Home.aspx>

<http://www.growingkids.co.uk/what-does-school-governing-body-do.html>

- Ιρλανδία: Department of Education and Skills <http://%20http://www.education.ie/en/>

- Ιταλία: Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Ricerca <http://www.istruzione.it/web/hub>

- Ισπανία: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd>

- Κύπρος: <http://www.paideia.org.cy/index.php> http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf

Έκθεση της Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004)

<http://www.omospondiagoneondsl.org.cy/files/KatastatikoOmosp.pdf>

http://www2.parliament.cy/parliamentgr/008_05b/008_05_1368.htm

- Νορβηγία: Kunnskapsdepartemental <http://www.regjeringen.no>

Information web-portals: www.skoleporten.no

Νορβηγική Δ/νση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no>

- Πορτογαλία: [Ministérioda Educação e Ciência](http://www.min-edu.pt/) <http://www.min-edu.pt/>

Γενική Επιθεώρηση Εκπαίδευσης: [Inspeção Geral da Educação](http://www.ige.min-edu.pt/) <http://www.ige.min-edu.pt/>

Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης: [Conselho Nacional de Educacao](http://www.cnedu.pt/index.php?lang=en) <http://www.cnedu.pt/index.php?lang=en>

- Σουηδία: Εθνικός Φορέας Εκπαίδευσης: [Skolverket](http://www.skolverket.se/) <http://www.skolverket.se/>

- Φινλανδία: Opetus- ja kulttuuriministeriö <http://www.minedu.fi>

Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης: Opetushallitus Utbildningsstyrelsen <http://www.oph.fi>

Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus <http://www.edev.fi>

Συμπληρωματικά αξιοποιήθηκε η ανάλυση δημόσιου πολιτικού λόγου (discourse analysis), κυρίως στα επίσημα θεσμικά κείμενα, αλλά και στον πολιτικό λόγο που αρθρώνεται στην ελληνική πραγματικότητα (εισηγητικές εκθέσεις νόμων, νόμους, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις κ.λπ.). Μέσω της ανάλυσης του δημόσιου πολιτικού λόγου επιδιώχθηκε να καταγραφεί η κυρίαρχη ιδεολογία και οι επιμέρους ιδεολογικές παραδοχές που διατρέχουν τους υπερεθνικούς οργανισμούς με διάσταση νεοφιλελευθερισμού στις πολιτικές, τις κοινωνικές και τις οικονομικές εκδοχές που έχουν επικρατήσει στα ευρωπαϊκά προγράμματα για την εκπαίδευση, καθώς και στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης (Γρόλλιος, 1999). Ο λόγος, γραπτός και προφορικός, σύμφωνα με τον Foucault (1987) είναι μια μορφή εξουσίας που διαμορφώνει τη θέαση της πραγματικότητας, αλλά και τα δρώντα υποκείμενα (Πασιάς, 2001: 39-40). Ο λόγος κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθεί, αφού βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την πραγματικότητα, την κατασκευάζει (Fairclough, 2003 στο Σαμαρά, 2013), αλλά και διαμορφώνεται από αυτή (Phillips & Jørgensen, 2009). Όπως αναφέρει ο Fairclough (2003), ο λόγος είναι δημιουργός και δημιουργήμα, αναπαράγει και μεταβάλλει κοινωνικές ταυτότητες (εν προκειμένω των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής) και τις σχέσεις εξουσίας. Ο λόγος αντανακλά το ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό status (Σαμαρά, 2013).

Η ανάλυση του δημόσιου πολιτικού λόγου και η κριτική ανάλυση περιεχομένου διερευνούν το ιδεολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Δίνουν έμφαση στην ιδεολογία που διατρέχει την εκπαίδευση και τους επιμέρους τομείς της (Σαμαρά, 2013). Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η εκπαιδευτική πολιτική, που ασκείται, εμπεριέχει την ιδεολογία. Η φιλοσοφία που διέπει ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ρητή εκδήλωση της ιδεολογίας τόσο ως λόγος με θεωρητικό υπόβαθρο όσο και ως πρακτική από τη στιγμή που διάφοροι επιδραστικοί υπερεθνικοί οργανισμοί (ΟΟΣΑ, Ε.Ε. κ.λπ.) αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως βασικό μηχανισμό οικονομικής μεγέθυνσης και οικονομικής ανάπτυξης και να της δίνουν περιεχόμενο και προσανατολισμό (Σταμέλος, 2009) προς νεοφιλελεύθερα προτάγματα, όπως αυτά συνοψίζονται στο τρίπτυχο της Συναίνεσης της Ουάσιγκτον⁵³ και

⁵³ Ο όρος «Συναίνεση της Ουάσιγκτον» λογίζεται ως συνώνυμο του “φονταμενταλισμού” της αγοράς. Η “Συναίνεση” αναφέρεται στο σύνολο οικονομικών πολιτικών που εφαρμόστηκαν από την περίοδο του R. Reagan και της M. Thatcher υπό την έμπνευση των Hayek και Friedman με τομέα ευθύνης στις μέρες μας τη γεωγραφική περιοχή της Ουάσιγκτον μεταξύ ΔΝΤ, Παγκόσμιας Τράπεζας και υπουργείου Οικονομικών των ΗΠΑ. Θεωρείται ότι η δημοσιονομική πειθαρχία συνοδευόμενη με φιλελευθεροποίηση, απελευθέρωση εμπορίου και ιδιωτικοποίηση θα είναι επαρκείς όροι, ώστε να εξαιρεθεί η στασιμότητα σε πολλές οικονομίες (Μαραγκός, 2016).

αφορούν μακροοικονομική σταθερότητα, δημοσιονομική αυστηρότητα, φιλελευθεροποίηση της αγοράς και ιδιωτικοποίηση (Μαραγκός, 2016). Αυτά τα προτάγματα στην περίπτωση της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης συνιστούν την υιοθέτηση του πλαισίου της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, το οποίο υπαγορεύει νέους ρόλους και νέα δράση και στο σύνολο των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής.

Για να γίνει κατανοητή και να ερμηνευθεί η εκπαιδευτική πολιτική, θα πρέπει να εξεταστεί βάσει του ιστορικού γίνεσθαι που συντελείται μέσα στο οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο. Σε αυτή τη διάσταση συμβαίνουν αλληλεπιδραστικές μετασχηματιστικές διαδικασίες που ασκούν επίδραση και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, το περιεχόμενο και τα αποτελέσματά της (Ρουσσάκης, 2010: 64).

Η εκπαιδευτική πολιτική μέσα από τα κείμενα (π.χ. νομοθεσία, εγκύκλιοι, οδηγίες, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις κ.λπ.) είναι προϊόν συμβιβασμών για το πώς πρέπει να ερμηνεύεται και να νοηματοδοτείται από το περιεχόμενο αυτών των κειμένων, τις μικροπολιτικές της νομοθέτησης και την άσκηση πίεσης των ομάδων συμφερόντων στα κέντρα λήψης των εκπαιδευτικών αποφάσεων (Ball, 1994: 16).

Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα διατριβή καλείται να εμπλουτίσει την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σχετικά με τη διερεύνηση του θέματος της συμμετοχής των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στα κέντρα λήψης αποφάσεων για την σχολική λειτουργία.

6.7. Οι περιορισμοί της ερευνητικής μελέτης

Το θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα μελέτη είναι πολυσχιδές και πολυεπίπεδο και άπτεται πολλών διαστάσεων του κλάδου της Διοίκησης της Εκπαίδευσης συνδυαστικά με τις διαδικασίες της σχολικής λειτουργίας στα ευρύτερα πλαίσια της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό το στοιχείο από μόνο του μεγιστοποιεί τον βαθμό δυσκολίας σχετικά με τη μελέτη των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής αφενός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αφετέρου με τη συγκριτική μελέτη των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής χωρών-μελών της Ε.Ε. Ο βαθμός δυσκολίας, που επισημαίνουμε, αναδεικνύει και μια σειρά από περιορισμούς στα πλαίσια της ερευνητικής εργασίας που είναι οι ακόλουθοι:

- Οι πληροφορίες σχετικά με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής έπρεπε να αντληθούν αφενός από έγκυρα δημοσιευμένα στοιχεία αφετέρου να αναζητηθούν σε επίσημα έγγραφα των οικείων Υπουργείων Παιδείας ή τοπικών Υπηρεσιών Εκπαίδευσης που είναι αρμόδιες για τη σύσταση και λειτουργία αυτών των οργάνων. Η δεύτερη περίπτωση απαιτούσε επικοινωνία με Υπουργεία ή Υπηρεσίες και η συγκέντρωση των στοιχείων αποδείχθηκε μια χρονοβόρα διαδικασία.
- Η συγκριτική μελέτη δεν κατέστη εφικτή μεταξύ του συνόλου των κρατών-μελών της Ε.Ε. εξαιτίας του ότι δεν υπήρχαν επίσημα δημοσιευμένα στοιχεία για το σύνολο των χωρών, ούτε έγκυρες πηγές βάσει επιστημονικών/ ερευνητικών προδιαγραφών που να μας επιτρέπουν τη συγκριτική μελέτη σε συγκεκριμένα πεδία ελέγχου που συνάδουν με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.
- Ο όγκος των πηγών σχετικά με τα ευρωπαϊκά όργανα κοινωνικής συμμετοχής ήταν μεγάλος γεγονός που, πολλές φορές, επηρέαζε τον ρυθμό εργασίας και το παραγόμενο έργο, αφού έπρεπε οι πληροφορίες να επεξεργάζονται συνδυαστικά με τη φιλοσοφία και τη διοικητική δομή του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.
- Οι προτάσεις που διατυπώνονται, στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής μελέτης, υπόκεινται στον περιορισμό αναφοράς για την ελληνική πραγματικότητα με τις ιδιαιτερότητές της.

Κεφάλαιο 7^ο

ΤΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΑ ΚΡΑΤΗ-ΜΕΛΗ ΤΗΣ Ε.Ε. ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

7.1. Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής σε κράτη - μέλη της Ε.Ε.

Πριν μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής στα κράτη - μέλη της Ε.Ε. και κατανοήσουμε τον ιδιαίτερο τρόπο δραστηριοποίησής τους στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο, πρέπει να επισημανθεί ότι η λειτουργία και οι αρμοδιότητές τους καθορίζονται από τον συγκεντρωτικό ή αποκεντρωμένο χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρας. Στο πλαίσιο αυτό τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα ως προς την ονοματοδοσία και τη διάρθρωση και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, βάσει συγκριτικής μελέτης, στις εξής διακριτές κατηγορίες:

- Μαθητικές Κοινότητες
- Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων
- Φορείς σχολικής διαχείρισης (Επιτροπές και Συμβούλια υπό την εποπτεία της κεντρικής διοίκησης Υπουργείου, περιφερειακών αρχών ή αρχών τοπικής αυτοδιοίκησης) που αποτελούνται από τοπικούς και κοινωνικούς φορείς.

7.1.1. Μαθητικές Κοινότητες

Οι Μαθητικές Κοινότητες λειτουργούν στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφορούν τον τρόπο συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο τρόπος λειτουργίας τους διαφοροποιείται στα κράτη - μέλη της Ε.Ε. Η λειτουργία του θεσμού των Μαθητικών Κοινοτήτων έχει ως στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών για την ενασχόληση με τα κοινά και την καλλιέργεια της δημοκρατικής και κοινωνικής συνείδησης.

Οι Μαθητικές Κοινότητες⁵⁴ αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα που έχουν για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, αφού στοχεύουν στη διαμόρφωση ενεργών και συνειδητοποιημένων μελλοντικών πολιτών (Fassoulis, 2013). Οι αρμοδιότητες των Μαθητικών Κοινοτήτων αφορούν:

⁵⁴ Μαθητικές κοινότητες συγκροτούνται σε τριάντα τρία (33) κράτη βάσει του δικτύου *Ευρωδίκη* (Eurydice, 2007).

- την εκλογή των αντιπροσώπων του κάθε τμήματος
- τη συγκρότηση και λειτουργία μαθητικών συνελεύσεων που ασκούν τους μετέχοντες σε διαδικασίες δημοκρατικού διαλόγου και στη διαδικασία του εκλέγειν και εκλέγεσθαι (De Coster et al, 2013: 461-487).
- τη δυνατότητα εκπροσώπησης των μαθητών στα όργανα διοίκησης του σχολείου, καθώς και της τοπικής κοινωνίας.

7.1.2. Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων

Η σχολική μονάδα ως κοινωνικό δημιούργημα υφίσταται και λειτουργεί μέσα στο περιβάλλον της τοπικής κοινωνίας με το οποίο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Αυτό το περιβάλλον πρώτιστα συμπεριλαμβάνει τους γονείς, οι οποίοι ασκώντας το γονικό τους δικαίωμα, ως η αμεσότερη κοινωνική ομάδα προς την σχολική κοινότητα, εμπλέκονται στα θεσμοθετημένα όργανα κοινωνικής συμμετοχής του σχολείου (Mendel, 2005).

Ολοένα και μεγαλύτερη σημασία αποκτά η ενίσχυση της εμπλοκής των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων στη διαχείριση σχολικών θεμάτων και κυρίως την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, την αποτελεσματική αξιοποίηση υλικών και άυλων πόρων μέσω της ενεργού συμμετοχής σε ζητήματα που αφορούν την σχολική μονάδα (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 68). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο διάρθρωσης, στελέχωσης και λειτουργίας των Συλλόγων Γονέων. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα:

- να συμμετέχουν ως κοινωνικοί εταίροι και να γνωμοδοτούν μέσω της συμμετοχής τους σε συλλογικά όργανα για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων
- να παρέχουν ενεργά την άποψή τους για τις αποφάσεις και την πολιτική της Πολιτείας σε θέματα Παιδείας για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες
- να διατηρούν δημοκρατικές οργανώσεις εκπροσώπησης σε όλα τα επίπεδα για την προώθηση των συμφερόντων τους
- να επιλέγουν το πλαίσιο εκπαίδευσης και να ενημερώνονται σχετικά με την μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, με βάση το οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Eurydice, 2012: 47).

Εκτός από τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, τις Ενώσεις Γονέων, τις Ομοσπονδίες και Συνομοσπονδίες Γονέων που συγκροτούνται σε τοπικό, περιφερειακό και

εθνικό επίπεδο λειτουργεί και ο Ευρωπαϊκός Σύλλογος Γονέων⁵⁵. Ο εν λόγω Σύλλογος συνεργάζεται με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο των Επιτρόπων και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Βασικοί στόχοι του Ευρωπαϊκού Συλλόγου Γονέων είναι:

- η ενημέρωση των γονιών για τον τρόπο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο,
- η συνεργασία με την ευρωπαϊκή ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα,
- η διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές/ -τριες,
- η ενεργοποίηση της συμμετοχής των γονιών στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (EPA, 2015).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στον ευρωπαϊκό χώρο και στο πλαίσιο των ακολουθούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών υπάρχουν πολλά μοντέλα γονικής συμμετοχής στον χώρο της εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1994: 26· Fisher, 2003; Eurydice, 2012), όπου η ύπαρξη και λειτουργία τους αποσκοπεί αφενός στην εκδημοκρατικοποίηση της σχολικής ζωής μέσα από μορφές συλλογικής διοίκησης και αφετέρου στην προώθηση μιας αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπαγεωργιάκης, 2013: 16)

7.1.3. Φορείς σχολικής διαχείρισης

Οι Επιτροπές και τα Συμβούλια έχουν ως στόχο να καλύπτουν τις οικονομικές, κυρίως, ανάγκες των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων σχολείων των τοπικών κοινωνιών. Καθίστανται συλλογικά όργανα και αποτελούνται συνήθως από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, εκπροσώπους των Μαθητικών Κοινοτήτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των

⁵⁵ Ευρωπαϊκός Σύλλογος Γονέων (EPA): αντιπροσωπεύει πάνω από 100 εκατομμύρια γονείς στην Ευρώπη. Είναι επίσημος σύμβουλος του Συμβουλίου της Ευρώπης και έχει στενή συνεργασία και συναντήσεις με την Κομισιόν, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Συμβούλιο των Επιτρόπων. Ο EPA ετοιμάζει μελέτες και προτάσεις για όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που συζητά η Ε.Ε. Στόχοι του EPA:

- Η συνεργασία με εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Η ενδυνάμωση της γνώμης των γονιών για την ανάπτυξη τακτικής και λήψης αποφάσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών τακτικών μέσα στην Ευρώπη που θα επιφέρουν το ανώτατο δυνατό επίπεδο στην εκπαίδευση των μαθητών/ -τριών.
- Η προαγωγή της συμμετοχής των γονιών σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα στον ευρωπαϊκό χώρο (www.euparents.eu).

Συλλόγων Γονέων, των Συλλόγων Διδασκόντων και της τοπικής κοινωνίας (ΕΕΤΑΑ, 2006: 39).

Βασική προτεραιότητα της Επιτροπής ή του Συμβουλίου είναι να διαχειριστεί πόρους που παρέχονται από τα περιφερειακά όργανα και την τοπική αυτοδιοίκηση. Ουσιαστικά, ο ρόλος τους αφορά την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολικών μονάδων με αρμοδιότητες:

- την κατάρτιση κατάστασης εσόδων και δαπανών των σχολικών μονάδων, με βάση τον ετήσιο δημοσιονομικό προγραμματισμό της οικείας τοπικής αρχής
- τη μέριμνα για τη διασφάλιση των απαιτούμενων συνθηκών αναφορικά με τη σωστή και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων
- τον έλεγχο της εκτέλεσης του οικονομικού απολογισμού των σχολικών μονάδων και σύνταξη των ετήσιων δαπανών
- την ανάληψη διοικητικών και διαχειριστικών καθηκόντων (ibid).

Τέλος, οι φορείς σχολικής διαχείρισης διαπιστώνουν τις ανάγκες και τα προβλήματα που αφορούν τη λειτουργία των σχολείων και διατυπώνουν προτάσεις σε ευρύτερα όργανα για την καλύτερη υποστήριξη της σχολικής μονάδας. Κύριο χαρακτηριστικό Επιτροπών και Συμβουλίων είναι η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος (Fassoulis, 2013).

7.2. Το ευρωπαϊκό πλαίσιο για τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής

Η Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα έχει να σημειώσει ποικίλες αλλαγές στον πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό τομέα. Η επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, η εδραίωση της ψηφιοποιημένης Κοινωνίας της Γνώσης, η εφαρμογή καινοτόμων κοινωνικών προγραμμάτων και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας προσδίδουν στη γνώση ιδιαίτερη σημασία αναδεικνύοντάς την σε σημαντικό εργαλείο για τη βιώσιμη ανάπτυξη των εθνικών οικονομιών και κοινωνιών. Στο πλαίσιο αυτό κατανοείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία αξιοποιούνται με στόχο την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική εξέλιξη των ευρωπαϊκών κρατών (Barrere et al, 2012: 65-80).

Η εκπαίδευση καλείται να προσαρμοστεί στις σύγχρονες προκλήσεις. Οι μεταρρυθμιστικές τάσεις που παρατηρούνται στον εκπαιδευτικό χώρο αφορούν τόσο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης όσο και τις πρακτικές που σχετίζονται με τη διοίκηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης (Μιχόπουλος, 1998). Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί, κυρίως τις

τελευταίες δεκαετίες, σημαντικό φορέα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που επηρεάζουν τις πολιτικές για την εκπαίδευση (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Ο ευρωπαϊκός χώρος εγκολπώνει ποικίλα συστήματα εκπαίδευσης τα οποία διακρίνονται για τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της διοίκησης και διαχείρισης των σχολικών μονάδων. Η φιλοσοφία και ο χαρακτήρας των εκπαιδευτικών συστημάτων καθορίζεται και από τους κανόνες της αγοράς εργασίας που εν προκειμένω είναι υφεσιακοί εξαιτίας των πολιτικών λιτότητας των τελευταίων ετών με συνέπεια να αποδυναμώνεται ο ρόλος τους. Αυτά τα στοιχεία αποδεικνύουν ότι είναι δύσκολη η προσπάθεια εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Για τον λόγο αυτό προβάλλεται η ανάγκη συστηματικής και μεθοδικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, έτσι ώστε ο σχεδιασμός και η υλοποίησή τους να οδηγήσουν στον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών διαδικασιών (Day et al, 2000).

Η επιτυχής λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων μπορεί να προωθηθεί μέσα από την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα καταστεί αποτελεσματική με απώτερο σκοπό την υλοποίηση εκπαιδευτικών, διοικητικών και οργανωτικών στόχων. Αυτό σημαίνει αξιοποίηση των μεταρρυθμίσεων που θα διευκολύνουν τη διαχείριση ζητημάτων σχολικής λειτουργίας (Sharp, 1980).

Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και η έκτακτη σύνοδος κορυφής του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα, τον Μάρτιο του 2000, με τους ηγέτες των κρατών-μελών της Ε.Ε. να συμφωνούν σε ένα στρατηγικό στόχο που αφορά την ανάδειξη μιας ανταγωνιστικότερης οικονομίας και δυναμικότερης γνώσης, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με νέες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή (Hingel, 2001).

Από τότε και μέχρι σήμερα το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έχει εγκρίνει ποικίλες νομοθετικές διατάξεις οι οποίες αποβλέπουν στο άνοιγμα των αγορών σε αγαθά και υπηρεσίες. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, οι ευρωβουλευτές επιδίωξαν να μετριάσουν τη φιλελευθεροποίηση με μέτρα για την προστασία των καταναλωτών, των εργαζομένων, του περιβάλλοντος και των δημόσιων υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης (European Council, 2000).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην επίτευξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, παράμετρος που συνδέεται άμεσα με την έννοια του εκδημοκρατισμού και της αποκεντρωμένης συμμετοχικής διοίκησης και αφορά:

- αποδοχή και υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών και διοικητικών αντιλήψεων με στόχο τη συνεχή βελτίωση της σχολικής λειτουργίας

- συμμετοχή των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής
- αποτελεσματική ηγεσία
- ενθάρρυνση διαρκούς εκπαίδευσης και παροχής κινήτρων για αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών
- ανεξαρτητοποίηση από τον καθιερωμένο τρόπο χρήσης των μεθόδων αξιολόγησης και
- τάση ελαχιστοποίησης του κόστους (European Council, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού⁵⁶ η οποία επιχειρεί την εφαρμογή κοινής πολιτικής στον χώρο της εκπαίδευσης με βάση τους στόχους της Συνθήκης της Λισαβόνας και προβλέπει:

- προσαρμογή των βασικών αρχών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές
- καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών για την εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής και την υλοποίηση των στόχων της
- αναβαθμισμένους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες με περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση (Alexiadou & Lange, 2010: 23-27).

Το κράτος έχει τη δυνατότητα, ποσοτικοποιώντας την απόδοση μέσω δεικτών, να ασκεί μεγαλύτερο έλεγχο στα αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης και ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες περιορίζοντας την αυτοτέλεια που τούς έχει παραχωρήσει στη λογική της

⁵⁶ Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) μπορεί να περιγραφεί ως μια μορφή μη δεσμευτικού δικαίου. Αποτελεί διακυβερνητική πολιτική χωρίς δεσμευτικά νομοθετικά μέτρα και δεν απαιτεί τροποποίηση της εθνικής νομοθεσίας. Θεσπίστηκε ως εργαλείο της στρατηγικής της Λισαβόνας (2000) και παρείχε νέο πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα στις χώρες της Ε.Ε., όπου οι εθνικές πολιτικές μπορούν να κατευθυνθούν προς κοινούς στόχους και οι χώρες-μέλη αξιολογούνται μεταξύ τους (άσκηση πίεσης από ομότιμους). Ο ρόλος της Επιτροπής περιορίζεται στην εποπτεία, ενώ το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου στη διαδικασία της μεθόδου.

Η ΑΜΣ εφαρμόζεται σε τομείς που ανήκουν στην αρμοδιότητα των χωρών της Ε.Ε., όπως η απασχόληση, η κοινωνική προστασία, η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση. Βασίζεται κατά κύριο λόγο:

- στον από κοινού προσδιορισμό των προς επίτευξη στόχων (αποφασίζονται από το Συμβούλιο)
- σε μέσα μέτρησης που έχουν οριστεί από κοινού (στατιστικές, δείκτες, κατευθυντήριες γραμμές)
- στη συγκριτική αξιολόγηση, στη σύγκριση δηλαδή των επιδόσεων των χωρών της Ε.Ε. και στην ανταλλαγή των βέλτιστων πρακτικών (εποπτεία που διενεργείται από την Επιτροπή).

Η στρατηγική «Ευρώπη 2020» επισημαίνει τον μείζονα ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση και η κατάρτιση για την επίτευξη των στόχων της. Συνεπώς, η Ε.Ε. διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς την υποστήριξη και τη συμπλήρωση των προσπαθειών βελτίωσης και εκσυγχρονισμού των συστημάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης των χωρών-μελών (<http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/education.html>).

συστημικής ανάλυσης και προσέγγισης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Παπακωνσταντίνου, 2012: 44).

Η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού χαρακτηρίζεται από ευελιξία, αφού στηρίζεται σε μη δεσμευτικό δίκαιο, από ικανότητα άμεσης αντίδρασης και την προσήλωσή της στους στόχους, τις επιδόσεις και τους δείκτες. Η ΑΜΣ στοχεύει «να επηρεάσει τις συμμετοχικές δομές άσκησης εσωτερικής πολιτικής σε κάθε κράτος - μέλος και να οδηγήσει σε ένα ανασχηματισμό των δικτύων πολιτικής» (ibid: 44-45). Η ΑΜΣ διευρύνει το παραδοσιακό πλαίσιο διαπραγμάτευσης και συναπόφασης μεταξύ κρατών-μελών και Ε.Ε., έτσι ώστε να ενταχθεί η Κοινωνία των Πολιτών στις συζητήσεις και τις αποφάσεις (Πασιάς, 2005: 13-49).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση λειτουργεί στο ευρωπαϊκό περιβάλλον όπως η παγκοσμιοποίηση στο διεθνές περιβάλλον διαδίδοντας νεοφιλελεύθερες ιδέες και πολιτικές (Apeldorn, 2000) εφευρίσκει μηχανισμούς και καθιερώνει γραφειοκρατίες διάχυσης και ελέγχου με στόχο την επίτευξη του εξευρωπαϊσμού. Η ΑΜΣ⁵⁷ αποτελεί διακυβερνητική μέθοδο που στον τομέα της εκπαίδευσης καθίσταται ένα στοχευμένο και ευέλικτο δίκτυο πληροφόρησης και παρακολούθησης των εκπαιδευτικών συστημάτων το οποίο αποσκοπεί να διευκολύνει τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής⁵⁸ (Daun, 2010: 115-131).

Η ανταπόκριση σε αυτές τις απαιτήσεις ζητά τη μετατροπή των σχολείων σε τοπικές μονάδες παραγωγής ανθρώπινου κεφαλαίου, επιτάσσει την αποκέντρωση των εξουσιών και

⁵⁷ Ο νομοτεχνικός ορισμός για την ΑΜΣ προκύπτει από τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και καθορίζεται «ως μέσο διάδοσης καλύτερης πρακτικής και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της Ε.Ε.». Η ΑΜΣ σχεδιάστηκε για να βοηθήσει τις χώρες-μέλη να αναπτύξουν τις δικές τους πολιτικές και περιλαμβάνει:

- Καθορισμό οδηγιών βάσει προθεσμιών για την επίτευξη των στόχων.
- Καθορισμό ποσοστών, επιδόσεων, ποιοτικών και ποσοτικών δεικτών ως πλαίσιο αναφοράς.
- Μετατροπή των ευρωπαϊκών οδηγιών σε εθνικές πολιτικές με την υιοθέτηση συγκεκριμένων μέτρων.
- Περιοδικός έλεγχος, αξιολόγηση και αναθεώρηση όπου απαιτείται βάσει καλών πρακτικών που προτείνονται από ομότιμους και είχαν αποτελεσματική εφαρμογή (European Council, 2000: §37)

⁵⁸ Γραφειοκρατικοί οργανισμοί, όπως η Διεύθυνση του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και η σχετική Επιτροπή Παρακολούθησης είχαν ως ρόλο να συντονίζουν και να εποπτεύουν την κατάλληλη διοχέτευση των κοινοτικών πόρων στην Ελλάδα, που αποσκοπούν στη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τη δεκαετία του 1990. Αυτοί οι οργανισμοί κατόρθωσαν τότε να διαμορφώσουν την πολιτική για την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών με βάση τα πρότυπα που έθετε η Ευρωπαϊκή Ένωση (Mattheou, 1998: 192).

τη μετακίνηση από το διευρυμένο γραφειοκρατικό κέντρο στο στοχευμένο τοπικό επίπεδο και επιβάλλει την υιοθέτηση προτύπων απόδοσης και λογοδοσίας για την επίτευξή τους (Fassoulis & Kalogiannis, 2013: 22).

Με βάση αυτά τα στοιχεία στους Πίνακες 7.1. - 7.4. παρουσιάζονται οι δείκτες ποιότητας, καθώς και οι στρατηγικοί στόχοι που έχουν τεθεί από την Ε.Ε. και διευκολύνουν την κατανόηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής σε ζητήματα που αφορούν τις έννοιες του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, της αποκεντρωμένης διοίκησης της εκπαίδευσης, της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και θέτουν ως προαπαιτούμενο τη συνεργασία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών, τοπικών και κοινωνικών φορέων).

Πίνακας 7.1. Δείκτες Ποιότητας

Τομείς ελέγχου	Δείκτες
Α. Επιδόσεις:	<ul style="list-style-type: none"> - Γλώσσα (προφορική και γραπτή ικανότητα) - Μαθηματικά - Θετικές επιστήμες - Τεχνολογίες Πληροφοριών & Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) - Ξένες γλώσσες - Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή - Μαθησιακή ικανότητα
Β. Επιτυχία και συνέχιση σπουδών:	<ul style="list-style-type: none"> - Ολοκλήρωση εγκύκλιων σπουδών - Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση - Σχολική διαρροή
Γ. Παρακολούθηση σχολικής εκπαίδευσης/ σχολικής μονάδας:	<ul style="list-style-type: none"> - Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης - Εμπλοκή των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής
Δ. Πόροι και δομές:	<ul style="list-style-type: none"> - Επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών - Εισροή μαθητών στην προσχολική εκπαίδευση - Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή - Αριθμός μαθητών ανά Η/Υ

Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008)

Πίνακας 7.2. Στρατηγικός σκοπός 1: Βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.

Στρατηγικοί στόχοι	Επιμέρους στόχοι Ποιοτικά κριτήρια	Δείκτες για τη μέτρηση προόδου Ποσοτικά κριτήρια
A. Βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών:	<ul style="list-style-type: none"> - Επάρκεια εκπαιδευτικών - Προσδιορισμός των δεξιοτήτων των εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών - Οργανωμένο και συστηματικό πλαίσιο αρχικής επιμόρφωσης - Συνεχής επιμόρφωση στα πλαίσια του εργασιακού βίου - Σχεδιασμός για την κάλυψη των μακροπρόθεσμων αναγκών του κλάδου 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών στην αγορά εργασίας - Ποσοστό συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης - Ποσοστό εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών που συμμετέχουν συστηματικά σε προγράμματα επαγγελματικής επιμόρφωσης
B. Κοινωνία της γνώσης και ανάπτυξη δεξιοτήτων:	<ul style="list-style-type: none"> - Συγκερασμός κλασικών και νέων δεξιοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών - Πρόσβαση όλων στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις - Πιστοποίηση και αναγνώριση των νέων δεξιοτήτων 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων - Καθορισμός πλαισίου βασικών γνώσεων και ακολουθούμενης μεθοδολογίας - Ποσοστό επιμορφωμένων με επίσημη πιστοποίηση
Γ. Πρόσβαση στις Τ.Π.Ε.	<ul style="list-style-type: none"> - Επαρκής εξοπλισμός και κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό. - Ανάδειξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών με τη χρήση Τ.Π.Ε. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό διδασκόντων με επίσημη πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. - Ποσοστό εκπαιδευομένων που χρησιμοποιούν συστηματικά Τ.Π.Ε. ανά γνωστικό αντικείμενο - Ποσοστό εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε όλες τις

		βαθμίδες της εκπαίδευσης που έχουν επαρκή εξοπλισμό και το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό
Δ. Αυξημένο ενδιαφέρον για σπουδές στις θετικές επιστήμες και νέες τεχνολογίες	<ul style="list-style-type: none"> - Επάρκεια ειδικευμένων εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα θετικών επιστημών - Δημιουργία κινήτρων για τους νέους φοιτητές που ακολουθούν σπουδές θετικών επιστημών - Ποσόστωση για την ισόρροπη εκπροσώπηση ανδρών - γυναικών στους τομείς των θετικών επιστημών 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό εισαγομένων και αποφοίτων σε πανεπιστημιακές σχολές θετικών επιστημών, ανά φύλο - Ποσοστό επιστημόνων θετικών επιστημών που δραστηριοποιούνται στην αγορά εργασίας
Ε. Αξιοποίηση και βέλτιστη χρήση πόρων	<ul style="list-style-type: none"> - Επένδυση σε καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό. - Συμμετοχή μαθητών, γονιών και φορέων στην σχολική ζωή. - Δίκαιη κατανομή διαθέσιμων πόρων και μέσων. - Ανάπτυξη συμβατών συστημάτων πιστοποίησης ποιότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ε.Ε. 	<ul style="list-style-type: none"> - Αύξηση ποσοστού δαπανών για την εκπαίδευση - Αύξηση ποσοστού επενδύσεων σε ερευνητικό επίπεδο για την εκπαίδευση

Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008).

Πίνακας 7.3. Στρατηγικός σκοπός 2: Διευκόλυνση της πρόσβασης στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.

Στρατηγικοί στόχοι	Επιμέρους στόχοι Ποιοτικά κριτήρια	Δείκτες για τη μέτρηση προόδου Ποσοτικά κριτήρια
A. Πλαίσιο διά βίου μάθησης	<ul style="list-style-type: none"> - Ενθάρρυνση νέων και ενηλίκων να συμμετέχουν σε προγράμματα διά βίου μάθησης - Πιστοποίηση άτυπης μαθησιακής εμπειρίας - Χρήση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης - Προαγωγή της νοοτροπίας για μάθηση 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό εργατοωρών που δαπανούν οι εργαζόμενοι για μάθηση - Ποσοστό πληθυσμού που δεν συμμετέχει σε προγράμματα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης
B. Ανοικτό περιβάλλον μάθησης	<ul style="list-style-type: none"> - Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης προσαρμοσμένα στις ανάγκες της κοινωνίας - Πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση - Δίκτυα εκπαίδευσης και κατάρτισης από πιστοποιημένους φορείς 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό πληθυσμού που συμμετέχει σε προγράμματα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης

<p>Γ. Ισότητα ευκαιριών - Κοινωνική συνοχή και ενεργή συμμετοχή των πολιτών</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Πρόσβαση όλων και ένταξη/ συμμετοχή στην εκπαίδευση με ειδική μέριμνα στους κοινωνικά ασθενέστερους - Άσκηση των μαθητών στις δημοκρατικές αξίες - Παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση 	<ul style="list-style-type: none"> - Ποσοστό πληθυσμού που δεν συμμετέχει σε προγράμματα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης
--	--	--

Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008).

Πίνακας 7.4. Στρατηγικός σκοπός 3: Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε. ανοικτά στην ευρύτερη κοινωνία

Στρατηγικοί στόχοι	Επιμέρους στόχοι Ποιοτικά κριτήρια	Δείκτες για τη μέτρηση προόδου Ποσοτικά κριτήρια
Α. Επιμόρφωση και κατάρτιση στο χώρο εργασίας	<ul style="list-style-type: none"> - Σύνδεση εκπαίδευσης και κοινωνίας - Δίκτυο φορέων για τη διαμόρφωση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης βάσει των αναγκών της κοινωνίας - Εισαγωγική επιμόρφωση και κατάρτιση στο χώρο εργασίας 	- Ποσοστό εκπαιδευομένων που επωφελούνται από προγράμματα επιμόρφωσης παράλληλα με την εργασία
Β. Ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος	- Προώθηση καινοτομίας και δημιουργικότητας	- Ποσοστό εργαζομένων σε διάφορους τομείς της οικονομίας που συνδέεται με έρευνα και εκπαίδευση

Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008).

Ο Πίνακας 7.5. καταγράφει τους δείκτες μέτρησης του βαθμού υλοποίησης των στόχων της Λισαβόνας στον τομέα της εκπαίδευσης - κατάρτισης, οι οποίοι λειτουργούν ως τομείς ελέγχου για τις εφαρμοζόμενες πολιτικές σε εθνικό επίπεδο⁵⁹.

⁵⁹ Το ενδιαφέρον σε αυτή τη μελέτη επικεντρώνεται στην παρουσίαση και αξιολόγηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής σε χώρες-μέλη της Ε.Ε. τα οποία καθορίζονται βάσει της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Για τον λόγο αυτό οι βασικοί πυλώνες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και της δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι οι ακόλουθοι:

- Συμπεράσματα της Προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, Λουξεμβούργο (12 - 13/12/1997)
- Έκθεση Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (14/2/2001).
- Ανακοίνωση Ευρωπαϊκού Συμβουλίου: «Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη» (14/2/2001).
- Ψήφισμα Συμβουλίου για την «Ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου για την κοινωνική συνοχή και την ανταγωνιστικότητα στην κοινωνία της γνώσης» (25/11/2003).

Πίνακας 7.5. Δείκτες παρακολούθησης των στόχων της Λισαβόνας για την εκπαίδευση και κατάρτιση

Βασικοί δείκτες για την παρακολούθηση της επίτευξης των στόχων της Λισαβόνας για την εκπαίδευση και κατάρτιση
Ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση
Εγγραμματισμός στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Θετικές Επιστήμες.
Γλωσσικές δεξιότητες
Δεξιότητες Τ.Π.Ε.
Κοινωνική και πολιτική αγωγή
Ειδική αγωγή
Σχολική διαρροή
Ποσοστό ολοκλήρωσης των εγκύκλιων σπουδών
Διαχείριση σχολείου
Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία: Σχολεία ως πολυ-λειτουργικά τοπικά κέντρα
Δεξιότητες καινοτομίας, δημιουργικότητας και μεθοδολογίας μάθησης
Επαγγελματική ανέλιξη εκπαιδευτικών

Πηγή: <http://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>

Είναι σαφές ότι η Παιδεία παρουσιάζεται συμβολικά ως το υπερεθνικό εγχείρημα του μέλλοντος και οι νέοι στόχοι της (παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα και κοινωνική λογοδοσία) δανείζονται ορολογία από τη σφαίρα του χώρου της οικονομίας· είναι στην πραγματικότητα τεχνοκρατικοί όροι, διατυπωμένοι σε ένα ορθολογικό διαχειριστικό πλαίσιο το οποίο

▪ Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη (22/4/2004).

απορρέει από το βιομηχανικό μοντέλο οργάνωσης παρά από το κοινωνικό, συλλογικό μοντέλο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008· Πασιάς, 2000).

Τέλος, παρατίθεται και αναλύεται ο τρόπος δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα διοικητικής και οργανωτικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος εγκαθίδρυσης του εκδημοκρατισμού και της αποκέντρωσης στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης (Wielemans, 2000).

7.3. Διάρθρωση και αρμοδιότητες των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής σε κράτη - μέλη της Ε.Ε.

7.3.1. Αυστρία

Η εκπαίδευση στην Αυστρία έχει οργανωθεί κατά το ομοσπονδιακό σύστημα. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του ενεργού πληθυσμού στην Αυστρία είναι πολύ υψηλό, αποτέλεσμα που καταδεικνύει και την υψηλή ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία (δωρεάν μεταφορά από και προς το σχολείο και δωρεάν βιβλία) που παρέχεται από την κυβέρνηση (Πανάρετος, 2000: 5).

Το αυστριακό εκπαιδευτικό σύστημα διαρθρώνεται σε τρεις βαθμίδες που περιλαμβάνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση με το δημοτικό σχολείο, τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με το γενικό και το ανώτερο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την τριτοβάθμια εκπαίδευση με το Πανεπιστήμιο και τις επαγγελματικές σχολές (ibid: 6).

Σε περιφερειακό/ τοπικό επίπεδο, τα σημαντικότερα όργανα είναι οι συνελεύσεις των ομοσπονδιακών Συμβουλίων Εκπαίδευσης (Kollegien der Landesschulraete), οι οποίες κάνουν προτάσεις για ζητήματα προγράμματος σπουδών, πρόσληψης Διευθυντών και νομοθεσίας. Σε αυτές συμμετέχουν εκπρόσωποι των γονιών και των εκπαιδευτικών με δικαίωμα ψήφου και σε συμβουλευτικό επίπεδο, οι εκπρόσωποι των μαθητών, της Εκκλησίας και των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών της περιφέρειας (ibid).

Η Αυστρία έχει να επιδείξει διακριτή λειτουργία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής σε επίπεδο σχολικής μονάδας που καθορίζεται από το ότι δραστηριοποιούνται στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχοντας συμβουλευτικό χαρακτήρα. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί η Σχολική Επιτροπή (Schulforum), ενώ στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση λειτουργεί η Επιτροπή Σχολικής Κοινότητας (Schulgemeinschaftsausschuss).

Αυτές οι Επιτροπές ενημερώνονται για όλα τα θέματα της σχολικής ζωής και τα μέλη τους έχουν δικαίωμα ψήφου όσον αφορά τη διοργάνωση εκδηλώσεων, την αξιοποίηση των οικονομικών πόρων του σχολείου, την έγκριση του κανονισμού του σχολείου, καθώς και ζητήματα ασφάλειας και υγιεινής των μαθητών. Μέλη της Σχολικής Επιτροπής είναι ο Διευθυντής, εκπρόσωποι του Συλλόγου Διδασκόντων και του Συλλόγου Γονέων δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας με όλους τους συμμετέχοντες. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά πλειοψηφία και σε περίπτωση ισοψηφίας καθοριστική είναι η ψήφος του Διευθυντή. Μέλη της Επιτροπής Σχολικής Κοινότητας είναι ο Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές (κατ' αριθμητική αντιστοιχία). Αποφάσεις λαμβάνονται

με απόλυτη πλειοψηφία, αλλά σε περίπτωση ισοβαθμίας ψήφων, η ψήφος του Διευθυντή έχει μεγαλύτερη βαρύτητα (Eurydice, 2008-9a: 44-56).

Στα ανώτερα σχολεία δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης λειτουργεί η Εφορευτική Επιτροπή (Kuratorium) η οποία στοχεύει στην προαγωγή της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τον επιχειρηματικό χώρο. Σε αυτή συμμετέχουν ο Διευθυντής του σχολείου και ένας εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών, των γονιών, των μαθητών, του διοικητικού προσωπικού, του εμπορικού και επαγγελματικού επιμελητηρίου και άλλων επαγγελματικών ενώσεων.

Στα επαγγελματικά σχολεία λειτουργεί η Σχολική Επιτροπή (Schulausschuss) στην οποία συμμετέχουν ο Διευθυντής του σχολείου, εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών και των επιχειρήσεων και κατόπιν προσκλήσεως εκπρόσωποι των εργαζομένων που συζητούν θέματα βελτίωσης της παρεχόμενης κατάρτισης (Πίνακας 7.6.).

Η ευρεία συμμετοχή των κοινωνικών ομάδων στη λήψη αποφάσεων προάγει τη διαφάνεια και την καλύτερη προσαρμογή στις ανάγκες της τοπικής κοινότητας δημιουργώντας αίσθηση κοινής ευθύνης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Πίνακας 7.6. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστρίας

- Πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

Σχολική Επιτροπή (Schulforum)

Σύνθεση οργάνου:

- Ο Διευθυντής του σχολείου (που συμμετέχει, συντονίζει, συναποφασίζει με ισχυρή ψήφο).
- Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας.
- Οι εκπρόσωποι των γονιών.

- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

**Επιτροπή Σχολικής Κοινότητας
(Schulgemeinschaftsausschuss)**

Σύνθεση οργάνου:

- Συστήνεται στα σχολεία γενικής κατεύθυνσης και αποτελείται από τον Διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

**Εφορευτική Επιτροπή
(Kuratorium)**

Σύνθεση οργάνου:

- Συστήνεται σε ανώτερα σχολεία και αποτελείται από τον Διευθυντή του σχολείου και έναν εκπρόσωπο των γονιών, των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του διοικητικού προσωπικού, του εμπορικού και επαγγελματικού επιμελητηρίου και άλλων επαγγελματικών ενώσεων.

Σχολική Επιτροπή (Schulforum)

Σύνθεση οργάνου:

- Συστήνεται στα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης και αποτελείται από τον Διευθυντή του σχολείου, εκπροσώπους των εκπαιδευτικών, των επιχειρήσεων και κατόπιν προσκλήσεως εκπροσώπων των εργαζομένων που συζητούν θέματα επαγγελματικής κατάρτισης.

Αρμοδιότητες οργάνων:

- Ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών.
- Συμβουλευτικές αρμοδιότητες σχετικά με θέματα εκπαίδευσης και διδασκαλίας, θέματα σχολικής ζωής (αξιοποίηση των οικονομικών πόρων του σχολείου, διοργάνωση εκδηλώσεων στο σχολείο, ζητήματα ασφάλειας και υγιεινής των μαθητών κ.λπ.).

Παρατηρήσεις:

- Η Σχολική Επιτροπή, η Επιτροπή Σχολικής Κοινότητας και η Εφορευτική Επιτροπή αποτελούν τα κύρια όργανα συμμετοχής των γονιών και κοινωνικών φορέων σε ζητήματα της σχολικής ζωής.
- Οι αποφάσεις λαμβάνονται με απόλυτη πλειοψηφία και σε περίπτωση ισοβαθμίας η ψήφος του Διευθυντή, σε όλα τα όργανα, έχει μεγαλύτερη βαρύτητα.

Πηγή: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

<http://www.bmukk.gv.at/enfr/school/educ/heading1.htm4596.xml>

7.2.2. Βέλγιο

Η παράδοση της σχολικής αυτονομίας αναπτύχθηκε στο Βέλγιο τον 19^ο αιώνα ως αποτέλεσμα της αντιπαράθεσης μεταξύ της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Το Βέλγιο είναι ομοσπονδιακό κράτος όπου η ευθύνη για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής⁶⁰ ανήκει στις Κοινότητες (φλαμανδόφωνη, γαλλόφωνη και γερμανόφωνη), από το 1991. Οι Κοινότητες έχουν πλήρη εξουσία σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Κάθε Κοινότητα αναπτύσσει και διαχειρίζεται το δικό της εκπαιδευτικό σύστημα κατά συνέπεια τα εκπαιδευτικά συστήματα, αν και υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις έχουν πολλές ομοιότητες, γιατί ομαδοποιούν τη δράση τους στο πλαίσιο του Συμβουλίου των Ουδέτερων Επιχορηγούμενων Οργανωτριών Εξουσιών (Conceil des Pouvoirs Organisateurs Neutres Subventionnes), δηλαδή ενός καθοδηγητικού Συμβουλίου σε εθνικό επίπεδο. Βασικό όργανο διοίκησης των σχολικών μονάδων είναι τα Διοικητικά Συμβούλια τα οποία οργανώνονται ανάλογα με τον τύπο του σχολείου (δημόσιο, ιδιωτικό, επιχορηγούμενο) σε Εκπαιδευτικά Δίκτυα (Πανάρετος, 2000: 6-8).

Κατά τη δεκαετία του 1960 λόγω θρησκευτικών διαφορών που ανέκυψαν, η εκπαίδευση χωρίστηκε σε δύο κλάδους. Ορισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα ελέγχθηκαν από την Καθολική Εκκλησία, αν και ο απώτερος έλεγχος παραμένει κρατικός και άλλα υπάγονται στον άμεσο έλεγχο είτε της τοπικής αυτοδιοίκησης είτε της αντίστοιχης περιφέρειας ([National Center of Education Statistics](#)).

Τα τελευταία δέκα χρόνια το σύνολο των σχολείων έχουν αναπτύξει εργαλεία και μεθοδολογίες για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και γενικότερα του πλαισίου συνεργασίας με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής, αυτόνομα χωρίς παρεμβάσεις. Η ελευθερία που δίνει η κυβέρνηση στα σχολεία να αποφασίζουν για την εκπαιδευτική πολιτική συνεπάγεται την υποχρέωσή τους να αξιολογούν και να βελτιώνουν το πλαίσιο δράσης και συνεργασιών και με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής προκειμένου να λαμβάνουν χρηματοδότηση (Vanhoof et al., 2013).

Οι παράγοντες που ενισχύουν αυτήν την πορεία είναι τα κίνητρα που παρέχονται από τη διοίκηση του σχολείου, έτσι ώστε αυτή να ασκεί δημοκρατικά το έργο της, η εμπλοκή

⁶⁰ Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική στο Βέλγιο για τις ηλικίες από 7 έως 18 ετών. Το ποσοστό των νέων που συνεχίζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι υψηλό και ανέρχεται περίπου στο 42%. Η Ευρωπαϊκή Ένωση κατατάσσει την εκπαίδευση του Βελγίου στη 19η θέση παγκοσμίως, θέση σημαντικά υψηλότερη από τον μέσο όρο στις χώρες-μέλη της Ε.Ε. Το ποσοστό αναλφαβητισμού στη χώρα είναι ιδιαίτερα χαμηλό, ανερχόμενο μόνο στο 1% του συνολικού πληθυσμού ([National Center of Education Statistics, www://nces.ed.gov/programs/digest/d05/tables/dt05_388asp](#)).

όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας -συμπεριλαμβανομένων και των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής- στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, η ύπαρξη ενός υγιούς κλίματος στο σχολείο με ενδιαφέρον και βλέμμα στραμμένο προς την κοινωνία, η συνεργασία και η σταθερότητα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και η εμπιστοσύνη μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (<http://ond.vsko.be>).

▪ Φλαμανδική κοινότητα

Οι σχολικές μονάδες στο φλαμανδόφωνο Βέλγιο αποφασίζουν αυτόνομα για την εκπαιδευτική πολιτική βάσει νομοθετικού πλαισίου, ενώ το Υπουργείο Παιδείας της Φλάνδρας ελάχιστα παρεμβαίνει στην οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης. Αρμοδιότητες για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων ασκούν τα Σχολικά Συμβούλια έχοντας τετραετή θητεία. Πρόεδρος του Σχολικού Συμβουλίου είναι ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας, ενώ συμμετέχουν και εκπρόσωποι των τοπικών κυβερνητικών φορέων, της τοπικής κοινωνίας, των εκπαιδευτικών και των γονιών.

Στη φλαμανδική κοινότητα υπάρχει ένα γενικευμένο σύστημα συμμετοχής των γονιών και της τοπικής κοινωνίας. Σε τοπικό επίπεδο υπάρχουν Δίκτυα Εκπαίδευσης (συμβούλια) της κοινότητας με αρμοδιότητες για την εσωτερική διαχείριση του σχολείου. Υπάρχει ένα τοπικό όργανο συμμετοχής με συμβουλευτικό ρόλο που παρέχει πληροφόρηση για όσα χρειάζονται τα τοπικά σχολεία. Είναι υποχρεωτική η εισήγησή του πριν από κάθε απόφαση της εκτελεστικής εξουσίας (Παπαγεωργάκης, 2013: 49).

Ο Διευθυντής του σχολείου αιτιολογεί την απόφασή του σε περίπτωση που διαφοροποιηθεί από τη γνώμη του Συμβουλίου και σε περίπτωση που τα μέλη του Συμβουλίου δεν καταλήξουν σε συμφωνία ο Διευθυντής είναι εκείνος που είναι υπεύθυνος για τη λήψη τελικής απόφασης (Van Heddegem & Verhoeven 1998: 219-234· Dom & Verhoeven, 2006: 567-597). Το Σχολικό Συμβούλιο αποφασίζει ή εισηγείται -ανάλογα με το είδος του σχολείου, κοινοτικό, επιχορηγούμενο από άλλους φορείς ή ιδιωτικό- για όλα τα θέματα της σχολικής ζωής (OECD, 2007a, 2010· Belgium <Flanders>, 2001).

▪ Γαλλόφωνη κοινότητα

Κύριο όργανο θεωρείται το Συμβούλιο Συμμετοχής (Conseil de Participation), το οποίο ασχολείται με τα λειτουργικά ζητήματα της εκπαιδευτικής μονάδας, έχει αυξημένες αρμοδιότητες σχετικά με την υποβολή προτάσεων για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της σχολικής ζωής. Σε αυτό το όργανο συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, αλλά και οι τοπικοί, διοικητικοί και οικονομικοί φορείς. Από το 1997 με

νόμο έχει ενισχυθεί και προσδιοριστεί επακριβώς ο ρόλος και η συμμετοχή των γονιών. Με εξαίρεση τη γερμανόφωνη κοινότητα, τα Συμβούλια της γαλλόφωνης και φλαμανδόφωνης κοινότητας έχουν αυξημένες αρμοδιότητες και επιρροή σε επίπεδα οργάνωσης της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής, γενικότερα. Οι διαφορές που παρατηρούνται αντανακλούν την ισχύ διαφορετικών εκπαιδευτικών παραδόσεων, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα της γερμανόφωνης κοινότητας δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ωστόσο, η συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος του Βελγίου παρουσιάζει αυξημένη αυτονομία και ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων (Eurydice, 2016).

▪ Γερμανόφωνη κοινότητα

Κεντρικό όργανο των σχολείων της γερμανόφωνης κοινότητας είναι η Σχολική Επιτροπή (Schulbeirat). Πρόεδρος είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και σε αυτήν εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Αρμοδιότητά τους θεωρείται η διαχείριση εκπαιδευτικών και λειτουργικών ζητημάτων της σχολικής μονάδας και της σχολικής ζωής εν γένει (Πίνακας 7.7.).

Με νόμο του 1984 προβλέπεται αντιπροσώπευση γονιών στα συμβούλια της τάξης που αποφασίζει για την εσωτερική διαχείριση και λειτουργία του σχολείου. Συμπερασματικά ανά κοινότητα υπάρχουν διαφοροποιημένες συμμετοχές λόγω κοινωνιολογικών ή θρησκευτικών τάσεων. Το κοινό τους σημείο είναι ότι τόσο σε τοπικό όσο και σε κεντρικό επίπεδο το σύστημα των ενώσεων των γονιών είναι καλά δομημένο (ibid).

**Πίνακας 7.7. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα
του Βελγίου**

- Φλαμανδική & γερμανόφωνη κοινότητα:

**Σχολικό Συμβούλιο
(Conseil d' Ecole & Schulbeirat)**

- Γαλλόφωνη κοινότητα:

**Συμβούλιο Συμμετοχής
(Conseil de Participation)**

Σύνθεση οργάνων:

- Ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας.
- Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.
- Οι γονείς.
- Οι τοπικοί φορείς.

Αρμοδιότητες οργάνων:

- Η διαχείριση εκπαιδευτικών και λειτουργικών ζητημάτων της σχολικής μονάδας.

Πηγή: Belgium <Flanders>, (2001).

7.2.3. Γαλλία

Οι θεμελιώδεις αρχές και το πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης στη Γαλλία καθορίζονται από το Κοινοβούλιο. Το γαλλικό κράτος έχει κυρίαρχο ρόλο στη ρύθμιση και οργάνωση της εκπαίδευσης δεδομένου ότι παραδοσιακά το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστεί ως πρότυπο συγκεντρωτισμού (Ματθαίου, 2012: 506).

Τα κύρια χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος στη Γαλλία είναι η ελευθερία και η ανεξαρτησία του, οι οποίες θεμελιώνονται βάσει:

- του Συντάγματος του 1791
- των νομοθετημάτων της 3^{ης} Γαλλικής Δημοκρατίας (1870-1940)
- του Συντάγματος του 1946
- του Συντάγματος του 1958 και των αναθεωρήσεών του (Henri, 2015).

Το ιδεολογικό υπόβαθρο της γαλλικής εκπαίδευσης ανάγεται στη νομοθεσία του Jules Ferry⁶¹ με την οποία τέθηκαν οι βάσεις για δωρεάν, κοσμική και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο πλαίσιο της παροχής εκπαίδευσης προς όλους.

Τη δεκαετία του 1980 και επί προεδρίας F. Mitterrand έγιναν σημαντικές προσπάθειες για αποκέντρωση του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, όμως δεν κατέστη τελικά εφικτό να αλλάξει άρδην ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του. Οι μεταρρυθμίσεις στη Γαλλία όπως και στην Ισπανία, τη δεκαετία του 1980, συνδέθηκαν με την πολιτική της δημοκρατικής συμμετοχής και υπογράμμισαν την ανάγκη των σχολείων για άνοιγμα προς τις τοπικές κοινότητες. Η δεκαετία του 1980-1990 σηματοδοτεί την έναρξη μιας διαδικασίας αποκέντρωσης με τις τοπικές αρχές να αναλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερο ρόλο στη διαχείριση θεμάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, όπως η κατασκευή και συντήρηση των σχολικών κτηρίων, η προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού κ.λπ. Ειδικότερα, το 1983 ψηφίστηκε μια σειρά από νόμους που έμειναν γνωστοί ως *Νόμοι Αποκέντρωσης* και εκχωρούσαν νέες αρμοδιότητες στις Περιφέρειες (Regions) και στα Διαμερίσματα (Départements) όχι όμως στην τοπική αυτοδιοίκηση. Όμως οι νόμοι αυτοί, καθώς δεν βρήκαν σταθερά ιδεολογικά ερείσματα και δέχθηκαν αρκετούς κλυδωνισμούς κατά την εφαρμογή τους. Αυτό συνέβη, διότι ιστορικά στη Γαλλία είναι ισχυρότατος ο ρόλος των εργατικών συνδικάτων, ο δε κλάδος των εκπαιδευτικών ανήκει

⁶¹ Η εκπαίδευση στη Γαλλία οφείλει τα χαρακτηριστικά της στη νομοθεσία που ψηφίστηκε κατά την περίοδο 1881-1882 από τον Jules Ferry (1832-1893), ο οποίος διετέλεσε υπουργός δημόσιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο Ferry κατέστησε δημόσιο υποχρεωτικό και δωρεάν το δημοτικό σχολείο, με την ψήφιση του νόμου της 16^{ης} Ιουνίου 1881, κατά την περίοδο της 3ης Γαλλικής Δημοκρατίας (1870-1940). Έπειτα, με νόμο του 1882 η διδασκαλία στα δημόσια ιδρύματα έγινε λαϊκή (δηλ. διαχωρίστηκε από την εκκλησιαστική), ενώ υπήρξε νομοθετική παρέμβαση και σε σχέση με την εκπαίδευση των γυναικών (Henri, 2015: 49-58).

στα επαγγέλματα με ισχυρό βαθμό συνδικαλιστικής οργάνωσης. Έτσι, στην πράξη, ένα μεταρρυθμιστικό νομοσχέδιο, για να ισχύσει, πρέπει να έχει τη σύμφωνη γνώμη των συνδικάτων, γεγονός το οποίο, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, καθίσταται αρκετά δυσχερές (ibid: 506-509).

Σε κεντρικό επίπεδο την ευθύνη για τα εκπαιδευτικά θέματα (πρόσληψη και κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού, χρηματοδότηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, σχολικά προγράμματα, αξιολόγηση των δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που υπάγονται σε αυτό σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης κ.ά.) μοιράζονται το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la vie associative) με το Υπουργείο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας. Το Τμήμα «Εθνικής Εκπαίδευσης» ασχολείται με εκπαιδευτικά θέματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και μια σειρά από διευθύνσεις και γραφεία πλαισιώνουν την κεντρική διοίκηση του τμήματος αυτού, ενώ υπάρχουν σώματα γενικής εποπτείας-επιθεώρησης και συμβουλευτικά σώματα (όπως το Haute Conseil de l'Éducation και το Conseil Supérieur de l'Éducation), για θέματα που αφορούν προγράμματα, εξετάσεις, διπλώματα κ.λπ. (Brans et al, 2011: 71).

Η Γενική Επιθεώρηση της Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και Έρευνας (IGAENR) αναφέρεται στα δύο αρμόδια Υπουργεία, ασκεί έλεγχο, αξιολογεί, παρέχει συμβουλευτικό έργο, συντάσσει εκθέσεις κατόπιν συνεργασίας με όργανα κοινωνικής συμμετοχής σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο που κατόπιν κοινοποιεί στις επιτροπές μορφωτικών υποθέσεων του γαλλικού Κοινοβουλίου (Πανάρετος, 2000: 8-10).

Η Πολιτεία έχει αναλάβει την πρόσληψη και τη μισθοδοσία του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ οι δημοτικές αρχές έχουν την ευθύνη της ανέγερσης και συντήρησης των κτηριακών εγκαταστάσεων λαμβάνοντας μάλιστα πρόσθετα κονδύλια, όποτε χρειάζεται, από τα κρατικά ταμεία. Επιπλέον, η τοπική αυτοδιοίκηση έχει αναλάβει και τη δωρεάν μεταφορά των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα σχολεία (αυτό αφορά τις περιπτώσεις των μαθητών που ζουν στην περιφέρεια και πρέπει να μεταβαίνουν στα πλησιέστερα αστικά κέντρα).

Ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λειτουργούν τα Σχολικά Συμβούλια (Conseil d'École) για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ τα Συμβούλια Διοίκησης (Conseil d'Administration) για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα Σχολικά Συμβούλια κινούνται σε ένα συνεργατικό σχολικό πλαίσιο που συμβάλλει στην ήπια διαχείριση των ζητημάτων στα δημοτικά σχολεία. Είναι μία ομάδα αποτελούμενη

από ενήλικους και μαθητές, που σχεδιάζουν και υιοθετούν εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα στην πρακτική της συνεργασίας και αποσκοπούν στην ενίσχυση της συνεργατικότητας των μαθητών με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Τα Συμβούλια Διοίκησης των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ευρείες αρμοδιότητες όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου⁶² (Eurydice, 1996: 37-40).

Ο ρόλος των γονιών στο σχολείο αναγνωρίζεται με νόμο και τα δικαιώματά τους διασφαλίζονται από κανονιστικές διατάξεις (Code de l'éducation - Code l' Enseignement, 2017, articles L111-2, L111-4). Οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο μέσα στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Νομιμοποιούνται να πληροφορούνται για τη συμπεριφορά και επίδοση των παιδιών τους, καθώς και να συμμετέχουν σε συλλογικά όργανα. Η συμμετοχή των γονιών στη λειτουργία της σχολικής διαδικασίας γίνεται μέσω της εκπροσώπησής τους στα Συμβούλια⁶³ (Πίνακας 7.8.).

Οι γονείς συμμετέχουν θεσμικά στο Συμβούλιο Διοίκησης του σχολείου συνεπικουρώντας τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Παντίδης, 1995: 70). Από κοινού εκπρόσωποι των γονιών και εκπρόσωπος της κοινότητας συναποφασίζουν για τα περισσότερα θέματα που αφορούν την σχολική μονάδα. Τέλος, οι εκπρόσωποι των γονιών έχουν τη δυνατότητα απευθείας διαλόγου με την εκπαιδευτική ομάδα του σχολείου (Παπαγεωργάκης, 2013: 49).

Στη Γαλλία τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ολόένα και αυξανόμενη η τάση για διεύρυνση του ρόλου των κοινωνικών φορέων στη διαχείριση θεμάτων εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Παραδοσιακά, η προσήλωση του γαλλικού λαού στις αρχές της δημοκρατίας ευνοεί τη συμμετοχική διαχείριση εκπαιδευτικών θεμάτων. Η λήψη αποφάσεων από τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ο διευρυμένος ρόλος των γονιών στην σχολική ζωή αποτελούν γνωρίσματα του *Νέου Σχολείου*⁶⁴ που υλοποιείται σε ευρωπαϊκές χώρες⁶⁵ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011:

⁶²https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Administration_and_Governance_at_Local_and/or_Institutional_Level#Personnel_and_governance_bodies

⁶³ Code l' Enseignement (Εκπαιδευτικός κώδικας), άρθ. D111.6 έως D111.9.

⁶⁴ Το εγχείρημα που ονομάζεται *Νέο Σχολείο* ανταποκρίνεται σε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις, θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών. Με τη λειτουργία του *Νέου Σχολείου* δρομολογούνται ενέργειες που βελτιώνουν την ποιότητα του μαθήματος, θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών και οδηγούν σε μια εκπαίδευση δημιουργική, καινοτόμα, ανοιχτή στις εξελίξεις της παγκόσμιας γνώσης. Η λειτουργία του επιφέρει σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα βελτίωση αποτελεσματικότητας και ποιότητας σε κρίσιμους τομείς όπως είναι ο γλωσσικός και μαθηματικός

10-12, 14-16).

Η εικόνα αυτού του σχολείου συνάδει με τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και η Γαλλία κινείται προς την κατεύθυνση αυτή προσαρμόζοντας τις ιδεολογικές και πολιτισμικές της αρχές στη νέα διεθνοποιημένη τάση, στον βαθμό, φυσικά, που και η κοινωνία είναι έτοιμη και πρόθυμη να συμπορευθεί.

εγγραμματισμός, η συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, η μείωση της σχολικής διαρροής και η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα της λειτουργίας του *Νέου Σχολείου* είναι η ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση (Σύσταση Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, 18/12/2006. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 10-12, 14-16).

⁶⁵ Υλοποιείται σε ευρωπαϊκές χώρες όπως η Ολλανδία, η Σουηδία, η Φινλανδία κ.ά. (Finnish National Board of Education, 2004· Hallam et al, 2006· Scotland Act, 2007)

**Πίνακας 7.8. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα
της Γαλλίας**

<p>▪ Πρωτοβάθμια εκπαίδευση:</p> <p style="text-align: center;">Σχολικό Συμβούλιο (Conseil d' Ecole)</p> <p>▪ Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:</p> <p style="text-align: center;">Συμβούλιο Διοίκησης (Conseil d' Administration)</p>
<p>Σύνθεση οργάνων:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας- Οι εκπαιδευτικοί.- Οι γονείς.- Οι τοπικοί φορείς.
<p>Αρμοδιότητες οργάνων:</p> <ul style="list-style-type: none">- Η διαχείριση λειτουργικών ζητημάτων της σχολικής μονάδας.

Πηγή: Ministère de l' Éducation Nationale

<http://www.education.gouv.fr/>

7.2.4. Γερμανία

Ο τρόπος λειτουργίας του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται από τον συνολικό ομοσπονδιακό χαρακτήρα της χώρας και τη λειτουργία των επιμέρους ομόσπονδων κρατιδίων. Για την αποτροπή μονομερούς ανάληψης εξουσιών από τα διάφορα κρατίδια υπάρχει συνεργασία μεταξύ των ομοσπονδιακών υπουργείων, της Διαρκούς Συνόδου Υπουργών Παιδείας και της Κοινής Επιτροπής Ομοσπονδίας Κρατιδίων που αποδέχονται ότι η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί σχεδόν αποκλειστική ευθύνη των κρατιδίων, ενώ οι στόχοι της εκπαίδευσης και οι συγκεκριμένες μορφές συνεργασίας μεταξύ των κρατιδίων καθορίζονται από το Σύνταγμα. Το ομοσπονδιακό ενδιαφέρον εκδηλώνεται ιδιαίτερα στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, γεγονός που αντανακλά τη μακραίωνη παράδοση στενής σύνδεσης εκπαίδευσης και παραγωγής στη Γερμανία. Ωστόσο, αν και δίνεται έμφαση στην αυτονομία της σχολικής μονάδας, λαμβάνεται μέριμνα από τα ομόσπονδα κρατίδια, ώστε να υπάρχει ομοιογένεια στο εκπαιδευτικό σύστημα (Χρυσάφιδης, 1998).

Η Γερμανία, έχοντας ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα με Υπουργούς Παιδείας στα επιμέρους κρατίδια (lander), έχει θεσπίσει τη συμμετοχή γονιών, από την τοπική Ένωση Γονέων, στο Σχολικό Συμβούλιο του κάθε σχολείου (όπου συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, μαθητές και προεδρεύει ο Διευθυντής του σχολείου), το οποίο προσλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή. Το Σχολικό Συμβούλιο με τη συμμετοχή των γονιών ως εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας, ψηφίζει για την εκλογή Διευθυντή και η διοίκηση της περιοχής (Lander) τον διορίζει επίσημα για να καλύψει τη διαχειριστική λειτουργία του σχολείου. Βλέπουμε λοιπόν μια αυξημένη εμπλοκή των γονιών, κυρίως σε διοικητικό επίπεδο, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία είναι θέμα της σχολικής μονάδας η οποία διαθέτει ισχυρή αυτονομία με αναβαθμισμένο τον ρόλο του Διευθυντή. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του Σχολικού Συμβουλίου (Schulkonferenz/ Schulgemeinde/ Schulforum/ Schulausschuss) που συμπεριλαμβάνει την ενεργητική συμμετοχή σχολικής ηγεσίας, συλλόγου εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών. Και οι τέσσερις αυτές ομάδες συμμετέχουν ισότιμα, αν και υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή, κατά περίπτωση, εξαιτίας του τρόπου λειτουργίας των ομόσπονδων κρατιδίων. Αυτό το γεγονός σημαίνει ότι η σύνθεση του Συμβουλίου ποικίλει, γιατί εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές εκπροσωπούνται από τον ίδιο αριθμό αντιπροσώπων ή γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρότερη εκπροσώπηση. Πρόεδρος του Συμβουλίου είναι είτε ο Διευθυντής του σχολείου, είτε κάποιο άλλο μέλος το οποίο εκλέγεται (Eurýdice, 2007/08: 58). Υπάρχουν, επίσης,

περιπτώσεις, όπου απαραίτητη θεωρείται η συμμετοχή και εξωτερικών συνεργατών, οι οποίοι μπορούν να διευκολύνουν τη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων, με απώτερο στόχο την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων (Πανάρετος, 2000: 10-11).

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβουλίου είναι συμβουλευτικός, καθώς και εκτελεστικός από κοινού με τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων και επικεντρώνεται στην οργάνωση της σχολικής ζωής, τη διενέργεια εκδηλώσεων, την προστασία των μαθητών, αλλά και των χώρων των σχολικών μονάδων. Σε ορισμένες περιπτώσεις το Συμβούλιο αποφασίζει για τη συγχώνευση σχολείων και τον διορισμό του Διευθυντή του σχολείου, συνεπώς αποκτά και συντονιστικό ρόλο. Ο τρόπος λειτουργίας του διαφοροποιείται στα ομόσπονδα κρατίδια, καθώς επηρεάζεται από τη νομοθεσία αυτών (ibid).

Ειδικότερα, τα Σχολικά Συμβούλια έχουν διαφορετικά συμβουλευτικά καθήκοντα και διαφορετικό βαθμό συμμετοχής από κρατίδιο σε κρατίδιο. Η νομοθεσία κάθε κρατιδίου περιλαμβάνει διαφορετικούς στόχους για τα Σχολικά Συμβούλια χωρίς όμως να έχουν αυστηρώς δεσμευτική ισχύ. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβουλίων αφορούν:

- την οργάνωση της σχολικής ζωής και της διδασκαλίας (κανονισμοί λειτουργίας του σχολείου, σχολική πειθαρχία, διδακτικές ώρες μαθημάτων και διαλείμματα, ανάθεση των τάξεων)
- την προστασία των μαθητών (κατά τη μετάβαση στο σχολείο όσο και εντός αυτού)
- την οργάνωση εκδηλώσεων όπως σχολικές εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.λπ. (ibid: 59).

Το Σχολικό Συμβούλιο έχει τη δικαιοδοσία να ασχολείται με εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα και να λαμβάνει δεσμευτικές αποφάσεις. Σε κάποια κρατίδια μπορεί να συζητά, να εγκρίνει ή να απορρίπτει θέματα σχετικά με την οργάνωση του σχολείου ή τη συγχώνευσή του με άλλο σχολείο, καθώς και τον εξοπλισμό του. Επιπλέον, σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων μέσα στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει συμβουλευτικά για τους γονείς και τους μαθητές (Πίνακας 7.9.).

**Πίνακας 7.9. Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα
της Γερμανίας**

<p>Σχολικό Συμβούλιο (Schulkonferenz/ Schulgemeinde/ Schulforum/ Schulausschuss)</p>
<p>Σύνθεση οργάνων:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, των γονιών, των μαθητών με ίση αναλογία εκπροσώπησης ή σε κάποιες περιπτώσεις εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν ισχυρότερη εκπροσώπηση.
<p>Αρμοδιότητες οργάνων:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Συνεργασία Διευθυντή, εκπαιδευτικών, γονιών, μαθητών, αλλά και εξωτερικών συνεργατών του σχολείου. - Έχει γνωμοδοτικό λόγο στην εκλογή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος έχει συντονιστικό ρόλο κατά την άσκηση των καθηκόντων του. - Έχει συμβουλευτικό ρόλο για την οργάνωση της σχολικής ζωής (κανονισμοί λειτουργίας του σχολείου, σχολική πειθαρχία, κ.ά.). - Προστασία των μαθητών (κατά τη μετάβαση από και προς το σχολείο). - Οργάνωση εκδηλώσεων εντός και εκτός σχολείου (σχολικές εκδρομές κ.λπ.). - Ενασχόληση με εκπαιδευτικά και άλλα ζητήματα σχολικής ζωής.
<p>Παρατηρήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα Σχολικά Συμβούλια έχουν συμβουλευτικά, καθώς και εκτελεστικά καθήκοντα και διαφορετικό βαθμό συμμετοχής σε κάθε ομόσπονδο κρατίδιο. Η νομοθεσία κάθε κρατιδίου περιλαμβάνει διαφορετικούς στόχους για τα Σχολικά Συμβούλια χωρίς όμως να έχουν αυστηρώς δεσμευτική ισχύ.

Πηγή: Πρόγραμμα για την Ανάπτυξη του Σχολείου «[Demokratie lernen & leben](http://blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/selbstevaluation.html)»
<http://blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/selbstevaluation.html>

7.2.5. Δανία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας είναι πλήρως αποκεντρωμένο. Βασική αρχή του δανέζικου εκπαιδευτικού συστήματος υπήρξε η ελευθερία στην επιλογή του πλαισίου εκπαίδευσης. Το κράτος παρέχει ποικίλες εκπαιδευτικές δυνατότητες σε όλους, αυτό σημαίνει ότι οι πολίτες είναι ελεύθεροι να επιλέξουν εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης για ιδεολογικούς, πολιτικούς, εκπαιδευτικούς ή θρησκευτικούς λόγους⁶⁶ (OECD, 2017: 20; Kristofferson, 2007· Eurydice, 1997b). Εμφανίζεται μια αυξανόμενη τάση για την περαιτέρω ενίσχυση της αυτονομίας και της αυτοδιοίκησης των σχολείων που όμως θα διατηρούν ομοιογένεια και θα υπόκεινται σε εποπτεία από κρατικούς ελεγκτικούς μηχανισμούς (Moors et al, 2014: 13-29).

Οι αρμοδιότητες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση κατανέμονται ανάμεσα στην κεντρική εξουσία, τις κομητείες, τους Δήμους, ιδιωτικούς οργανισμούς και μεμονωμένα άτομα ως επικεφαλής Διοικητικών Συμβουλίων διαφόρων ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η λήψη αποφάσεων λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα:

- το Υπουργείο Παιδείας, που δίνει τις κατευθυντήριες οδηγίες της εκπαιδευτικής πολιτικής,
- το Δημοτικό Συμβούλιο που οργανώνει τα σχολεία της επιστασίας του και
- την Σχολική Επιτροπή που διευθύνει το σχολείο μαζί με τον Διευθυντή.

Η κατανομή αρμοδιοτήτων ποικίλλει ανάλογα με τον τύπο και το επίπεδο των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα σχολεία πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Folkeskole) ανήκουν στους Δήμους. Οι κομητείες είναι αρμόδιες για την ανώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Gymnasia), καθώς και για τα ιδρύματα που παρέχουν μαθήματα για τις ανώτερες προπαρασκευαστικές εξετάσεις (HF: Højere Forberedelsesksamen) (Πανάρετος, 2000: 12-13).

Τα Συμβούλια των κομητειών και τα Δημοτικά Συμβούλια έχουν την ευθύνη λειτουργίας των σχολείων σε συνεργασία με τις ανεξάρτητες Σχολικές Επιτροπές που αποτελούν ένα σημαντικό όργανο κοινωνικής συμμετοχής. Η Σχολική Επιτροπή έχει αυξημένες αρμοδιότητες συμβουλευτικού και εκτελεστικού χαρακτήρα στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από το Δημοτικό Συμβούλιο και επιπλέον επιβλέπει

⁶⁶ School choice in Denmark: το κράτος δίνει τη δυνατότητα σε κάθε ομάδα γονιών να ιδρύσει το δικό της σχολείο (αρκεί να συγκεντρώσει άνω των 28 μαθητών) και μετέπειτα εξασφαλίζεται κρατική χρηματοδότηση (OECD, 2017b: 20).

τις δραστηριότητες του σχολείου. Θέτει αρχές για τη λειτουργία του σχολείου, μεταξύ των οποίων και την οργάνωση της διδασκαλίας (κάνει προτάσεις σε σχέση με το περιεχόμενο διδασκαλίας), τον αριθμό των μαθημάτων, τα μαθήματα επιλογής που θα διδάσκονται, τον καταμερισμό των μαθητών στις τάξεις, τον καταμερισμό του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς. Τέλος, η Σχολική Επιτροπή υποβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα για έγκριση στο Δημοτικό Συμβούλιο και εγκρίνει τον σχολικό προϋπολογισμό, όπως αυτός προτείνεται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Ανδριανουπολίτης, 2016).

Σχετικά με τη λειτουργία οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στο εσωτερικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας κεντρικός είναι ο ρόλος του Διοικητικού Συμβουλίου. Το Διοικητικό Συμβούλιο έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα και σε αυτό συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, γονείς και μαθητές με τετραετή θητεία και με αρμοδιότητες την υποβολή προτάσεων για τον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων σπουδών, την επιλογή των μαθημάτων και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Θέτει τους κανόνες για τη διδασκαλία, τη συνεργασία και κατανομή της εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Moors et al, 2014: 13-29). Οι κανόνες για την εκλογή γονιών στο Συμβούλιο τίθενται από το υπουργείο Παιδείας. Καθήκοντα προέδρου του Συμβουλίου ασκεί γονέας και όχι ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος εκτελεί χρέη γραμματέα στο Συμβούλιο (Danish Ministry of Education, 2003).

Τα Διοικητικά Συμβούλια διακρίνονται σε αυτά που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Skolebestyrelse of the folkeskole) και σε αυτά που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Skolebestyrelse). Στα τελευταία διευρύνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων, με τη συμμετοχή εκπροσώπων περιφερειακών και τοπικών αρχών (Πανάρετος, 2000: 12-13).

Το Διοικητικό Συμβούλιο στα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης έχει ευρείες αρμοδιότητες στην επιλογή του προγράμματος σπουδών -μεταξύ των εγκεκριμένων από την κεντρική διοίκηση- σε συνεργασία με τοπικούς φορείς, καθώς και της επιλογής προσωπικού. Στο Συμβούλιο των σχολείων επαγγελματικής εκπαίδευσης συμμετέχουν, εκτός από τις τοπικές και περιφερειακές αρχές, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι εκπρόσωποι οργανώσεων εργοδοτών και εργαζομένων. Ο Διευθυντής του σχολείου συμμετέχει στο Διοικητικό Συμβούλιο χωρίς δικαίωμα ψήφου (Πίνακας 7.10.).

Πίνακας 7.10. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας

<p>▪ Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση:</p> <p style="text-align: center;">Σχολική Επιτροπή</p> <p style="text-align: center;">Διοικητικό Συμβούλιο</p>
<p style="text-align: center;">Σχολική Επιτροπή</p> <p>Αρμοδιότητες οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Θέτει αρχές για τη λειτουργία του σχολείου.- Οργάνωση της διδασκαλίας (κάνει προτάσεις σε σχέση με το περιεχόμενο διδασκαλίας, τον αριθμό των μαθημάτων, τα μαθήματα επιλογής που θα διδάσκονται, τον καταμερισμό των μαθητών στις τάξεις, τον καταμερισμό του φόρτου εργασίας των δασκάλων και τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς).- Υποβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα για έγκριση στο Δημοτικό Συμβούλιο.- Εγκρίνει τον σχολικό προϋπολογισμό όπως αυτός προτείνεται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.
<p style="text-align: center;">Διοικητικό Συμβούλιο</p> <p style="text-align: center;">(Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Skolebestyrelse of the folkeskole/ Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Skolebestyrelse)</p> <p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Συμμετέχουν εκπρόσωποι εκπαιδευτικών και λοιπού προσωπικού, γονιών και μαθητών.- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: διευρύνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων με εκπροσώπους περιφερειακών και τοπικών αρχών. <p>Αρμοδιότητες οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Είναι υπεύθυνα για την καλή λειτουργία του σχολείου και τα μαθήματα επιλογής.- Υποβάλλει προτάσεις για το πρόγραμμα σπουδών.

Παρατηρήσεις:

- Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας επαγγελματικής εκπαίδευσης συμμετέχει στο Διοικητικό Συμβούλιο χωρίς δικαίωμα ψήφου.

Πηγή: Danish Ministry of Education

([Ministeriet for Børn og Undervisning](http://www.eng.uvm.dk/)) <http://www.eng.uvm.dk/>

7.2.6. Ελλάδα

Η λειτουργία της Σχολικής Επιτροπής και του Σχολικού Συμβουλίου έχει θεσπιστεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η Σχολική Επιτροπή είναι υπεύθυνη για την οικονομική διαχείριση του σχολείου και σε αυτήν συμμετέχουν ο Διευθυντής του σχολείου, οι εκπρόσωποι γονιών, μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τοπικών αρχών (Πανάρετος, 2000: 13-15).

Στο Σχολικό Συμβούλιο συμμετέχουν εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, των γονιών, των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των τοπικών αρχών με σκοπό τη διασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και την ομαλής επικοινωνίας μεταξύ όλων των άμεσα ενδιαφερόμενων μερών. Βέβαια μεταξύ της θέσπισης των οργάνων και της λειτουργίας τους παρατηρείται διάσταση στην πράξη (ibid). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου, όπου εκκρεμεί η τελική διαμόρφωση, καθώς το πλαίσιο λειτουργίας δεν έχει καθοριστεί, ενώ οι αρμοδιότητες είναι περιορισμένες και άτυπες (Πίνακας 7.11.).

Ο Πίνακας 7.11. αποτυπώνει τον τρόπο λειτουργίας τους, ενώ η στελέχωση, οι αρμοδιότητες και η αποτελεσματικότητά τους γίνεται με βάση τις επιλογές της κεντρικής εξουσίας. Ο τρόπος συμμετοχής θεωρείται αναποτελεσματικός, αφού τα όργανα υπολειτουργούν ή αδρανοποιούνται. Ο κυριότερος παράγοντας για την υποβάθμιση του ρόλου τους είναι ο τρόπος εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου. Επιπλέον, όμως, σημαντικοί παράγοντες της αναποτελεσματικής λειτουργίας είναι:

- η έλλειψη εξειδικευμένων στελεχών
- η έλλειψη επαρκών πόρων
- η εμφάνιση διαφόρων εμποδίων και προβλημάτων λόγω του τρόπου αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς
- η ανεπαρκής λειτουργία της τοπικής αυτοδιοίκησης
- ο τρόπος δραστηριοποίησης της τοπικής κοινωνίας και των εμπλεκόμενων φορέων (Μακρυδημήτρης, 2006: 29).

Πίνακας 7.11. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

<p>▪ Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση:</p> <p align="center">Σχολική Επιτροπή</p> <p align="center">Σχολικό Συμβούλιο</p>
<p align="center">Σχολική Επιτροπή</p> <p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Διευθυντής σχολικής μονάδας με ρόλο διεκπεραιωτικό, συναποφασιστικό. - Εκπρόσωπος Συλλόγων Γονέων. - Μέλη του Δημοτικού Συμβουλίου ή απλοί πολίτες κατόπιν πρότασης του Δημάρχου. - Εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων (για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). <p>Αρμοδιότητες οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για επισκευαστικές, λειτουργικές δαπάνες των σχολείων (δαπάνες καθαριότητας, υγιεινής, θέρμανσης, κ.ά.). - Εποπτεία σχολικών κυλικείων.
<p align="center">Σχολικό Συμβούλιο</p> <p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εκπρόσωποι του Συλλόγου Διδασκόντων - Εκπρόσωποι του Συλλόγου Γονέων - Τρεις (3) εκπρόσωποι της μαθητικής κοινότητας (δευτεροβάθμια εκπαίδευση). <p>*** Ο Διευθυντής συγκαλεί, προεδρεύει, συντονίζει τη λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου.</p>

Αρμοδιότητες οργάνου:

- Ομαλή λειτουργία του σχολείου.
- Καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών.
- Υγιεινή σχολικού περιβάλλοντος.
- Συνεδριάζει τρεις φορές το χρόνο εντός του πρώτου δεκαημέρου κάθε τριμήνου ή εκτάκτως όποτε το ζητήσει ο Διευθυντής ή δυο τουλάχιστον φορείς που συμμετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο.

Παρατηρήσεις:

- Δεν έχουν καθοριστεί και παραμένουν άτυπες οι αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβουλίου.
- Η συνεργασία Σχολικού Συμβουλίου και εκπαιδευτικών παραμένει περιορισμένη.

Πηγή: Ν. 1894/1990, Υ.Α.Δ4/543/21-10-1998

7.2.7. Ηνωμένο Βασίλειο

Το Ηνωμένο Βασίλειο αποτελείται από τις ανεξάρτητες κομητείες της Αγγλίας, της Ουαλίας, της Σκωτίας και της Βόρειας Ιρλανδίας. Το Ηνωμένο Βασίλειο δεν αποτελεί -ούτε ποτέ αποτέλεσε- πολιτική οντότητα με ομοσπονδία κρατών (Ματθαίου, 2012). Τη γενική ευθύνη για την εκπαίδευση σε αυτές τις κομητείες φέρουν το Υπουργείο Παιδείας (Department for Education, DfE) και το Υπουργείο Επιχειρηματικότητας, Καινοτομίας και Δεξιοτήτων (Department for Business, Innovation and Skills, DfBIS). Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι αποκεντρωμένη και ανήκει, ανάλογα με τον τύπο του εκπαιδευτικού ιδρύματος, στις τοπικές αρχές και σε μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς ή φορείς συμπεριλαμβανομένων και εκκλησιαστικών φορέων που διοικούν εκπαιδευτικές μονάδες. Το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας και αξιοποιεί όλους όσους έχουν ικανότητες και δεξιότητες στον χώρο της εκπαίδευσης (Department of Education, <http://www.education.gov.uk/>).

Ο εκπαιδευτικός νόμος του 1902 ανέδειξε, στην Αγγλία και την Ουαλία, τοπικό όργανο εκπαιδευτικής διοίκησης την Τοπική Εκπαιδευτική Αρχή (Local Educational Authority - L.E.A.) και στη Βόρεια Ιρλανδία, τα Συμβούλια Εκπαίδευσης και Βιβλιοθηκών (Education and Library Boards), με σκοπό την υποστήριξη των σχολείων και τη δημιουργία συνεργασιών με τον παραγωγικό τομέα. Στα όργανα αυτά συμμετείχαν δημοτικοί σύμβουλοι και μέλη της τοπικής κοινωνίας (στην Αγγλία και την Ουαλία), καθώς και εκπρόσωποι των γονιών, του κλήρου και του παραγωγικού τομέα (στην Β. Ιρλανδία). Επίσης, σε αυτά τα όργανα παραχωρήθηκε το δικαίωμα για συντήρηση των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με δημόσια μέσα, κάτι που σε βάθος χρόνου οδήγησε σε προσφορά προς τα σχολεία και με αυτόν τον τρόπο σε νέες ευκαιρίες συμμετοχής στον χώρο της εκπαίδευσης (Anweiler, 2003).

Ο νόμος καθόρισε τον τρόπο δραστηριοποίησης των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών και τις αρμοδιότητές τους, που αφορούσαν τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων των παιδιών στην υποχρεωτική φοίτηση, αλλά και τη λειτουργία των απαιτούμενων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την επιμόρφωση των αποφοίτων και των ενηλίκων. Προωθήθηκε λοιπόν, η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού νόμου με εθνικά χαρακτηριστικά που στηρίχθηκε εξ ολοκλήρου από την τοπική διοίκηση.

Η θεσμοθέτηση των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών έχει ως αποτέλεσμα τη συνεργασία των φορέων της κεντρικής διοίκησης, της τοπικής αυτοδιοίκησης και των σχολικών μονάδων. Κύριες αρμοδιότητες των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών είναι:

- το πλαίσιο ίδρυσης, λειτουργίας και η οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων (αν και ισχύει το αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων εξασφαλίζεται και από τον κρατικό προϋπολογισμό),
- το πλαίσιο στελέχωσης και των προοπτικών εξέλιξης των εκπαιδευτικών
- την παροχή υποστήριξης και βοήθειας για την ισότιμη πρόσβαση στη μόρφωση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες
- τη διασφάλιση απαραίτητων προϋποθέσεων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη λειτουργία σχολικών μονάδων
- την οργάνωση και διαχείριση λειτουργικών θεμάτων και θεμάτων σχολικής ζωής (σχολικών γευμάτων και μεταφοράς των μαθητών)
- την αναβάθμιση του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων, τη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων και
- το πλαίσιο διαχείρισης κρίσεων και προβλημάτων.

Οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές προγραμματίζουν και εξασφαλίζουν τις αναγκαίες θέσεις εργασίας, εποπτεύουν τις εγγραφές των μαθητών, ελέγχουν τη διοίκηση των σχολείων και λαμβάνουν μέτρα για όσα σχολεία αντιμετωπίζουν λειτουργικά προβλήματα. Στόχος τους καθίσταται η ευέλικτη λειτουργία των σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση στη συνεργασία όλων των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής. Κάθε Τοπική Εκπαιδευτική Αρχή συγκροτεί μια Επιτροπή Παιδείας, η οποία προσδιορίζει και ελέγχει την εκτέλεση των αρμοδιοτήτων και ευθυνών, αλλά η καθημερινή διοίκηση της εκπαίδευσης ασκείται από το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Γραφείο που στελεχώνεται από συμβούλους και τεχνικό προσωπικό (Γκόλια, 2010: 33-34).

Παράλληλα, η επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού γίνεται από την Επιτροπή Παιδείας της κάθε τοπικής κοινωνίας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να προσλαμβάνονται από τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές. Η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων καθορίζεται από τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές μέσω των ετήσιων επιχορηγήσεων που δέχονται από την κεντρική διοίκηση και καλύπτουν περίπου τα 2/3 των εκπαιδευτικών δαπανών μεταξύ των οποίων την πρώτη θέση κατέχουν οι μισθοί των εκπαιδευτικών, ενώ το υπόλοιπο ποσό καλύπτεται από επιχορηγήσεις και την τοπική φορολογία (ibid: 34). Κάθε Τοπική Εκπαιδευτική Αρχή καθορίζει το ποσό των ετήσιων δαπανών που απαιτούνται για την κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων. Σημαντικός, σε αυτό το σημείο, είναι ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, αφού παρατηρείται εξάρτηση από τον βαθμό αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αυτό το πλαίσιο δέχθηκε αλλαγές και τροποποιήσεις μετά την ψήφιση του Νόμου της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (1988), ο οποίος προσέδωσε περισσότερο συγκεντρωτικό χαρακτήρα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Μεγάλης Βρετανίας θέτοντας ένα αυστηρότερο πλαίσιο στις αρμοδιότητες των τοπικών οργάνων και των τοπικών κοινωνιών.

Ειδικότερα, η κυβέρνηση των Συντηρητικών, με επικεφαλής την M. Thatcher θεώρησε ότι το αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας είναι δαπανηρό και πρέπει να συγκεντρωθεί, με δεδομένο ότι τα αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης, σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ, είναι σχεδόν 20-30% πιο ακριβά από τα αντίστοιχα συγκεντρωτικά (Παπακωνσταντίνου, 2012: 49).

Το βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα, στις μέρες μας, ακολουθεί τους νόμους της ελεύθερης αγοράς, με αποτέλεσμα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας να αποκτά διαχειριστικό ρόλο. Ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας λειτουργίας των σχολικών μονάδων ενισχύει τον ανταγωνισμό, το σχολείο υποχρεούται να ενημερώνει πλήρως τον γονέα για όλα τα θέματα που αφορούν το σχολείο, όπως έσοδα, προγράμματα, στόχους, εκπαιδευτική πολιτική, υλικοτεχνική υποδομή, επιδόσεις των μαθητών, εξετάσεις. Οι γνώσεις πιστοποιούνται με εξετάσεις των οποίων τα αποτελέσματα δημοσιοποιούνται ως μέσο ενίσχυσης του ανταγωνισμού (Λυμπέρης, 2014: 103-104, 137).

7.2.7.α. Αγγλία και Ουαλία

Η ανάδειξη στην εξουσία των Συντηρητικών, το 1979, παρέχει νέα οπτική στο εκπαιδευτικό τοπίο, αφού η εκπαίδευση οργανώνεται βάσει των προτύπων της αγοράς, οι γονείς, ως πελάτες πλέον, αποκτούν το δικαίωμα να επιλέγουν το σχολείο του παιδιού τους, ώστε να αυξηθεί ο ανταγωνισμός, καθώς και η αυτοδιοίκηση του σχολείου (Ματθαίου, 2012· Nitta, 2008).

Η Αγγλία και η Ουαλία προωθούν αποκεντρωμένη λειτουργία στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι φορείς που είναι υπεύθυνοι σχετικά με τη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά ζητήματα είναι η κεντρική κυβέρνηση, η τοπική αυτοδιοίκηση και οι τοπικοί σχολικοί φορείς.

Οι γονείς εκπροσωπούνται και συμμετέχουν στις τοπικές αυτοδιοικητικές εκπαιδευτικές αρχές (Local Education Authorities) με παρεμβατικό ρόλο για τη χρηματοδότηση των σχολείων, την πρόσληψη των εκπαιδευτικών, αλλά και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που επιθυμεί να υλοποιήσει η σχολική μονάδα. Στο Διοικητικό Συμβούλιο για την αξιολόγηση και τη χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής μονάδας συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί, που κρίνουν τα αποτελέσματα και το πλαίσιο της κοινωνικής λογοδοσίας. Το

Συμβούλιο συγκαλεί μια ετήσια συνάντηση με όλους τους γονείς στο τέλος του διδακτικού έτους, όπου αξιολογούν την αναφορά του Διοικητικού Συμβουλίου. Ιδιαίτερη ισχύ έχει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ο οποίος συχνά αντιτίθεται στην ενεργό εμπλοκή του Συλλόγου Γονέων, φοβούμενος ότι θα προκαλέσουν παρεμβάσεις στη λειτουργία του σχολείου.

Γενικά, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία δεν διοικείται από τοπικά εκλεγμένα σχολικά συμβούλια, αλλά από τοπικές αρχές γενικών αρμοδιοτήτων (Burgess, Propper & Wilson, 2007). Οι Σύλλογοι Γονέων περιορίζονται σε συγκέντρωση χρημάτων για κοινωνικές δραστηριότητες, γι' αυτό και η παρουσία τους επισκιάζεται από τις τοπικές αρχές, αφού το αγγλικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συνεταιρισμός κεντρικής εξουσίας και τοπικής αυτοδιοίκησης (Banks, 1997: 209). Αυτό συνέβη ειδικά μετά τη μεταρρύθμιση της Thatcher το 1988, στην οποία βασικός πυλώνας ήταν το δικαίωμα γονικής επιλογής (parental choice) του σχολείου των παιδιών (Ρουσσάκης & Καζαμίας, 1995).

Ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1980 (Education Act, 1980) καθιστούσε τα σχολεία ανεξάρτητα, μετατόπιζε εξουσίες στους γονείς και καθιέρωνε υποχρεωτική τη σύσταση ανεξάρτητου Διοικητικού Συμβουλίου (Governing Body), για κάθε σχολείο στην Αγγλία και την Ουαλία, με αρμοδιότητες που μέχρι τότε ανήκαν στις Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης. Ο μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988⁶⁷ (Education Reform Act, 1988) δίνει στο Συμβούλιο εκτελεστικές εξουσίες (Arnott, 2014: 910-922). Ο σκοπός αυτής της αλλαγής ήταν το Διοικητικό Συμβούλιο και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας να ενισχύσουν τις δικαιοδοσίες τους, αλλά και να τεθούν στην υποχρέωση λογοδοσίας προς την τοπική κοινωνία. Ο συνδυασμός της μη αμειβόμενης συμμετοχής, αλλά και της αξιοποίησης της εμπειρίας των γονιών και του επαγγελματικού προσωπικού τους καθιστά ενεργά μέλη (Farrell & Law, 1999: 5-15).

Η οργάνωση των σχολικών μονάδων επιτελείται μέσω του Διοικητικού Συμβουλίου (Αγγλία: Governing Body, Ουαλία: Boards of Governors). Το Διοικητικό Συμβούλιο αποτελείται από 9 - 20 μέλη (ανάλογα τη δυναμικότητα του σχολείου), τα οποία έχουν

⁶⁷ Το 1988, το Συντηρητικό κόμμα της Βρετανίας (Conservative and Unionist Party), αποσύροντας το προστατευτικό πλαίσιο του κράτους πρόνοιας για την Παιδεία, προώθησε πολιτικές που βασιζόταν στην υιοθέτηση αρχών της αγοράς και μεθόδων του ιδιωτικού τομέα στη διοίκηση της εκπαίδευσης, με στόχο τη βελτιστοποίηση της διαχείρισης των πόρων. Ως εκ τούτου, περιορίστηκε η εξουσία των τοπικών αρχών και ενισχύθηκαν ο έλεγχος της κεντρικής κυβέρνησης και η αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων, ενώ στους γονείς προσφέρθηκε η δυνατότητα επιλογής σχολείου και με τα σχολεία να αναπτύσσουν έντονο ανταγωνισμό για την προσέλκυση μαθητών (Κατσαρός, 2008: 98).

τετραετή θητεία και δεν είναι αμειβόμενα. Οι γονείς μπορούν να ολοκληρώσουν τη θητεία τους ακόμα και αν το παιδί τους έχει αποφοιτήσει από το σχολείο. Το Συμβούλιο υποχρεούται να συνέρχεται τουλάχιστον τρεις φορές το χρόνο, αλλά και πιο συχνά αν υπάρχουν θέματα προς συζήτηση.

Τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου είναι:

- ο Διευθυντής του σχολείου με ρόλο ρυθμιστικό, στρατηγικό
- οι εκλεγμένοι εκπρόσωποι των γονιών
- οι εκλεγμένοι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών
- οι εκπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης
- ο εκπρόσωπος της Τοπικής Εκπαιδευτικής Αρχής (L.E.A.)
- οι εκπρόσωποι διοικητικού και τεχνικού προσωπικού και
- οι εκπρόσωποι των μαθητών (χωρίς δικαίωμα ψήφου).

Τα Διοικητικά Συμβούλια των εκκλησιαστικών σχολείων έχουν επιπλέον εκπροσώπους από την οικεία εκκλησιαστική αρχή. Οι γονείς και οι τοπικοί φορείς είναι αιρετά μέλη, διαθέτουν την πλειοψηφία και έχουν δικαίωμα ψήφου εν αντιθέσει με τους εκπροσώπους του διοικητικού και τεχνικού προσωπικού, καθώς και τους εκπροσώπους των μαθητών οι οποίοι δεν έχουν δικαίωμα ψήφου. Τα συλλογικά όργανα των γονιών και των μαθητών με τις επισήμως εκπεφρασμένες θέσεις τους είναι στοιχεία που καθορίζουν την επιλογή των σχολείων που θα επιθεωρηθούν ετησίως (Πανάρετος, 2000: 23-25).

Οι βασικές δικαιοδοσίες του Διοικητικού Συμβουλίου είναι η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου μέσω της επιλογής και υποστήριξης του Διευθυντή στο έργο του, η έγκριση του σχολικού προϋπολογισμού για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η επιλογή προσωπικού, η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων, η τήρηση κανόνων υγιεινής - ασφάλειας - πειθαρχίας, η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και διεξαγωγή των εξετάσεων, καθώς και η κοινωνική λογοδοσία. Γι' αυτόν τον λόγο και υποχρεούται να διοργανώνει ετήσιες συγκεντρώσεις γονιών και να εκδίδει ετήσιες αναφορές που περιέχουν συγκεκριμένες ποσοτικές αναφορές σε δείκτες αποδοτικότητας του σχολείου (Πίνακας 7.12α.).

Τέλος, ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων λειτουργεί με έναν πολυμορφικό χαρακτήρα λόγω του ομοσπονδιακού, περιφερειακού χαρακτήρα της Μεγάλης Βρετανίας. Την πολυμορφία αυτή αποδεικνύει και ο τρόπος ονομασίας αυτών των κοινοτήτων, αλλά και ο τρόπος λειτουργίας τους ως θεσμικά εκπαιδευτικά όργανα (ibid).

Πίνακας 7.12α. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και της Ουαλίας

Διοικητικό Συμβούλιο Governing Body
<p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ο Διευθυντής του σχολείου (προαιρετική συμμετοχή).- Εκλεγμένοι εκπρόσωποι εκπαιδευτικών.- Εκλεγμένοι εκπρόσωποι γονιών (που διατηρούν τη θητεία τους ακόμα και αν το παιδί τους έχει αποφοιτήσει από το σχολείο).- Εκπρόσωπος της Τοπικής Αρχής Εκπαίδευσης (L.E.A.).- Εκπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης.- Εκπρόσωποι του διοικητικού και τεχνικού προσωπικού (χωρίς δικαίωμα ψήφου).- Εκπρόσωποι των μαθητών (χωρίς δικαίωμα ψήφου).
<p>Αρμοδιότητες οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Επιλογή του Διευθυντή και υποστήριξη του έργου του.- Ελέγχει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και την υποχρέωση λογοδοσίας του Διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού στο Διοικητικό Σώμα.- Έλεγχος της εφαρμογής του προγράμματος σπουδών και της διεξαγωγής των εξετάσεων.- Λαμβάνει αποφάσεις για τη θρησκευτική και σεξουαλική αγωγή των μαθητών και την οργάνωση της Ειδικής Αγωγής.- Έγκριση σχολικού προϋπολογισμού.- Τήρηση κανόνων υγιεινής, ασφάλειας και πειθαρχίας.- Το Διοικητικό Σώμα λογοδοτεί στους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία.

Παρατηρήσεις:

- Συγκαλείται τρεις (3) τουλάχιστον φορές το χρόνο.
- Έχει στρατηγικό, ρυθμιστικό ρόλο στις υποθέσεις της τοπικής κοινότητας.
- Έχει τετραετή θητεία.
- Αριθμός μελών: 9-20 μέλη, ανάλογα με το μέγεθος και το είδος του σχολείου.
- Μη αμειβόμενη συμμετοχή των μελών.
- Επιμόρφωση των μελών για να ασκήσουν τα καθήκοντά τους.
- Οι γονείς και οι τοπικοί φορείς διαθέτουν την πλειοψηφία.

Πηγή: Eurydice - Eurybase: Organization of the Education System in the United Kingdom: England, Wales and Northern Ireland, 2009/10.

7.2.7.β. Σκωτία και Βόρεια Ιρλανδία

Κύριο όργανο κοινωνικής συμμετοχής σε επίπεδο σχολικής μονάδας στη Σκωτία θεωρείται το Συμβούλιο Γονέων πρώην Σχολικό Συμβούλιο ή Συμβούλιο Διοίκησης (School Board/ Board of Management) και στη Βόρεια Ιρλανδία το Συμβούλιο Διοίκησης (Boards of Governors), το οποίο καθορίζει τους φορείς που συμμετέχουν και τις αρμοδιότητές τους. Αρχικά, τα Σχολικά Συμβούλια εισήχθησαν το 1988, ως ένα μέσο ανάπτυξης καλών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο, την τοπική κοινότητα και τους γονείς και ταυτόχρονα σαν ένα μέσο διάχυσης της πληροφορίας μεταξύ αυτών των ομάδων⁶⁸ (Scotland Act, 1988).

⁶⁸ Η Σκωτία τη δεκαετία του 1980 βρισκόταν σε οικονομική ύφεση και δεν έδωσε έμφαση σε μεταρρυθμίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως η Αγγλία και η Ουαλία. Αυτή η πολιτική αλλάζει όταν την εξουσία αναλαμβάνει ο Forsyth, που αποδεικνύεται θετικά διακείμενος στις πολιτικές της M. Thatcher και με απόφασή του δημιουργούνται τα Σχολικά Συμβούλια και προωθούνται νομοθετικές μεταρρυθμίσεις και στο χώρο της εκπαίδευσης (School Boards Regulations Act, 1989).

Τα Σχολικά Συμβούλια είναι καθαρά συμβουλευτικά όργανα χωρίς εκτελεστικό χαρακτήρα που δεν κατάφεραν να έχουν τη μορφή, τη λειτουργία και την αποδοχή που είχαν τα αντίστοιχα στην Αγγλία μιας και δεν τα στήριξε η κοινωνία, αφού θεωρήθηκαν ως ο «δούρειος ίππος» για την εισαγωγή των πολιτικών της M. Thatcher στην Σκωτία (Ματθαίου, 2012· Arnott & Raab, 2000· Arnott, 2014· Stewart, 2014). Πάντως οφείλουμε να επισημάνουμε πως ήταν η πρώτη φορά που υπήρξε εκπροσώπηση των γονιών και της τοπικής κοινωνίας σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση.

Η σύνθεση του οργάνου περιλαμβάνει γονείς, εκπαιδευτικούς, εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας και αποσκοπεί στην ανάπτυξη καλού κλίματος και συνεργασίας μεταξύ των μελών του και της σχολικής κοινότητας (Commissioner for Ethical Standards in Public Life in Scotland, 2015). Τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου (School Board/ Board of Management) και Συμβουλίου Διοίκησης (Boards of Governors) συμμετέχουν ενεργά και στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων καταθέτοντας τις τεκμηριωμένες απόψεις τους μέσω προκαθορισμένων συνεντεύξεων ή συμπλήρωσης ερωτηματολογίων (HMIE, 2003).

Το Σχολικό Συμβούλιο έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα χωρίς να ασκεί εκτελεστικό έργο, καθώς παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη για θέματα που αφορούν λειτουργικά ζητήματα, διαχείριση διδακτικού υλικού και προσωπικού και συνεργασία με την τοπική κοινωνία. Στα Συμβούλια αυτά συμμετέχουν οι εκπρόσωποι των γονιών, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας με τετραετή θητεία. Οι γονείς διαθέτουν την πλειοψηφία, με εξαίρεση τα αυτοδιοικούμενα σχολεία. Ο Διευθυντής του σχολείου, αν και δεν είναι μέλος του Συμβουλίου, μπορεί να παρευρίσκεται στις συνεδριάσεις και να έχει συμβουλευτικό ρόλο προς αυτό, καθώς και να παρέχει την απαιτούμενη ενημέρωση για εκπαιδευτικά θέματα της σχολικής μονάδας (Πίνακας 7.12β.).

Από το 2006⁶⁹ με νόμο (Scottish Schools: Parental Involvement Act, 2006) που αφορούσε τη γονική εμπλοκή στα σχολεία καταργήθηκαν τα Σχολικά Συμβούλια και αντικαταστάθηκαν από Συμβούλια Γονέων ή Φόρουμ Γονέων χωρίς να αλλάζει ουσιαστικά το πλαίσιο σύνθεσης και αρμοδιοτήτων. Οι μόνες αλλαγές που παρατηρήθηκαν είναι ότι σε κάποια σχολεία οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν ανεξάρτητες Ενώσεις στις οποίες συμμετείχαν και τα Συμβούλια Γονέων απέκτησαν την υποχρέωση κοινωνικής λογοδοσίας για το έργο τους (Stewart, 2014). Υπήρξε αλλαγή ως προς την ονοματοδοσία του νέου οργάνου και όχι ως προς τον χαρακτήρα και τον ρόλο του στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας (McCluskey et al, 2009).

⁶⁹ Πριν το 2006, υπήρξαν οδηγίες, καθώς και νομοθετικές ρυθμίσεις το 1993 και το 2000 αντίστοιχα, που απόδειξαν το εξής παράδοξο: αν και αυξήθηκε η αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων και τέθηκε επί τάπητος μια νέα μεταρρυθμιστική ατζέντα, ο χαρακτήρας και ο ρόλος των Συμβουλίων δεν άλλαξε στο παραμικρό (Arnott & Raab, 2000· Arnott, 2014).

**Πίνακας 7.12.β. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα
της Σκωτίας και της Β. Ιρλανδίας**

<ul style="list-style-type: none">▪ Σκωτία <p>Συμβούλια Γονέων (πρώην Σχολικό Συμβούλιο)</p> <p>(Parental Board</p> <p>πρώην Board of Management/ School Board)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Β. Ιρλανδία <p>Συμβούλιο Διοίκησης</p> <p>(Boards of Governors)</p>
<p>Σύνθεση οργάνων:</p> <ul style="list-style-type: none">- Εκπρόσωποι των γονέων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και της τοπικής κοινωνίας που συνεργάζονται με τη σχολική μονάδα.
<p>Αρμοδιότητες οργάνων:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ανάπτυξη καλών σχέσεων και επικοινωνίας μεταξύ σχολείου - τοπικής κοινωνίας - γονιών.- Υποστήριξη λειτουργικών αναγκών της σχολικής μονάδας.
<p>Παρατηρήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ο Διευθυντής του σχολείου δεν είναι μέλος του Συμβουλίου, αλλά παρευρίσκεται στις συνεδριάσεις και έχει συμβουλευτικό ρόλο προς αυτό.

Πηγή: <http://www.hmie.gov.uk>

<http://www.educationscotland.gov.uk/inspectionandreview/index.asp>

7.2.8. Ιρλανδία

Ο ρόλος του κράτους στην Ιρλανδία είναι εμφανής στις βαθμίδες εκπαίδευσης (εκτός της τριτοβάθμιας), ενώ και η παρουσία της Εκκλησίας είναι καθοριστική, ως αποτέλεσμα μιας μακράιωνης παράδοσης προσηλωμένης στις αρχές της καθολικής εκκλησίας. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ έχουν γίνει αποφασιστικά βήματα για την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού οι αποφάσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα σε κάθε επίπεδο διοίκησης λαμβάνονται τόσο σε κεντρικό όσο και σε σχολικό επίπεδο, χωρίς ωστόσο να φτάνει στο επίπεδο της Ολλανδίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και του Βελγίου, που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο βαθμό αποκέντρωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας (OECD, 2012: 500).

Το όργανο κοινωνικής συμμετοχής που είναι επιφορτισμένο με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, είναι το Συμβούλιο Διοίκησης (Board of Management), που έχει ως αρμοδιότητα τη λήψη αποφάσεων ως προς τον τρόπο οργάνωσης των σχολείων, κατανομής και αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων (Eurydice, 1996: 37-40; Eurydice, 2007).

Το Συμβούλιο Διοίκησης λειτουργούσε άτυπα από το 1975, καθώς η θεσμική του κατοχύρωση προωθήθηκε το 1988 (Education Act, Section 15, 1988). Βασικά μέλη εκτός από τον Διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς είναι η τοπική αρχή, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να συμμετέχει και η εκκλησιαστική αρχή (Πανάρετος, 2000: 15). Ο αριθμός των συμμετεχόντων στο Συμβούλιο, καθορίζεται από τον τύπο των σχολικών μονάδων. Το Συμβούλιο διορίζει τον Διευθυντή με τετραετή θητεία (Department of Education and Science, 2007: 7).

Τα σχολεία στην Ιρλανδία, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, εξασφαλίζουν στα Συμβούλια Διοίκησης τη συμμετοχή εκπροσώπων των γονιών, των τοπικών αρχών (θηρσκευτικών, αυτοδιοικητικών, πολιτικών) και των εκπαιδευτικών (Παπαγεωργάκης, 2013: 51).

Ο Διευθυντής του σχολείου προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινότητα και ενθαρρύνει τη συμμετοχή γονιών και κοινωνικών φορέων στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Ο ρόλος του είναι συντονιστικός ως προς τη συγκρότηση και λειτουργία του Συμβουλίου Διοίκησης (Education Act, 1998: Part V, Section 22-23).

Το Συμβούλιο Διοίκησης έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα και οι κύριες αρμοδιότητές του αφορούν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων που προκύπτει βάσει σχεδιασμού, την επιλογή του Διευθυντή, του εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού του σχολείου, τη διευκόλυνση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον τρόπο ελέγχου και αξιοποίησης των οικονομικών πόρων, τη μέριμνα για

παροχή κατάλληλου επιπέδου εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, την προστασία και ευημερία των μαθητών, καθώς και την ετήσια απολογιστική έκθεση προς ενημέρωση των γονιών. Επιπλέον, το Συμβούλιο Διοίκησης είναι αυτό που αποφασίζει για την επιλογή όλων όσων εργάζονται στο σχολείο, αλλά και για τον έλεγχο της πορείας της σχολικής μονάδας (*Matheson, 2013*).

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται αφορούν τον τρόπο παροχής εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση ενός σχεδίου, που θεωρείται κατάλληλο για την αναπτυξιακή πορεία των σχολικών μονάδων. Σε αυτό το σημείο εντάσσεται και η συνεργασία του Συμβουλίου Διοίκησης με το επίσημο πλαίσιο αξιολόγησης της χώρας, όπου αναπτύσσεται μεταξύ Επιθεώρησης και Συμβουλίου Διοίκησης ένα συμβουλευτικό δίκτυο επικοινωνίας σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία, το αναλυτικό πρόγραμμα, την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, καθώς και την τήρηση των κανονισμών (Πίνακας 7.13.).

Η Ιρλανδία συνδυάζει συγκεντρωτικά και αποκεντρωμένα χαρακτηριστικά, αλλά οι σημαντικές αποφάσεις για την εκπαίδευση λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο. Εντούτοις έχουν συντελεστεί θετικά βήματα για την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων κάτι που αποτελεί θετικό βήμα για το μέλλον (*Philips, 2000*).

Πίνακας 7.13. Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιρλανδίας

Συμβούλιο Διοίκησης (Board of Management)
Σύνθεση οργάνου: <ul style="list-style-type: none">- Η Διεύθυνση του σχολείου.- Οι εκπαιδευτικοί.- Οι γονείς.- Η τοπική κοινότητα ή η εκκλησιαστική αρχή.
Αρμοδιότητες οργάνου: <ul style="list-style-type: none">- Επιλογή του Διευθυντή, του εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού του σχολείου.- Μέριμνα για την παρεχόμενη εκπαίδευση στους μαθητές.- Εφαρμογή σχεδίου ανάπτυξης και επίτευξης στοχοθεσίας του σχολείου.- Προώθηση επικοινωνίας μεταξύ σχολείου - μαθητών - τοπικής κοινωνίας.- Παρακολούθηση σχολικού προϋπολογισμού.
Παρατηρήσεις: <ul style="list-style-type: none">- Το Συμβούλιο Διοίκησης λειτουργεί από το 1975, αλλά απέκτησε θεσμική κατοχύρωση το 1998.- Η συγκρότηση και η λειτουργία του βρίσκεται στη ευχέρεια του διευθυντή του σχολείου- Η θητεία των μελών του Συμβουλίου Διοίκησης είναι τετραετής.- Ο Διευθυντής έχει συντονιστικό ρόλο ως προς τη συγκρότηση και λειτουργία του Συμβουλίου Διοίκησης.

Πηγή: [Department of Education and Skills](http://www.education.ie/en/).
<http://www.education.ie/en/>

7.2.9. Ισλανδία

Το ισλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις ρίζες του στο δανέζικο πρότυπο. Το ισλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στην αρχή της ισότητας όπου όλοι πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και ως χώρα βρίσκεται στην πρώτη θέση του δείκτη ανθρώπινης ανάπτυξης ανάμεσα σε 177 χώρες-μέλη του ΟΗΕ (UNDP: [Human Development Report 2016](#)).

Τα περιθώρια κοινωνικής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι σημαντικά. Έμφαση δίνεται στον τομέα επαγγελματικής εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στους πλουτοπαραγωγικούς τομείς της χώρας. Υπάρχουν τέσσερα επίπεδα εκπαίδευσης: η προσχολική, η υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η δευτεροβάθμια λυκειακή εκπαίδευση και η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα χρηματοδοτείται από το κράτος και δεν υπάρχουν πολλά ιδιωτικά σχολεία. Οι τοπικές αρχές είναι υπεύθυνες για την πρωτοβάθμια και κατώτερη εκπαίδευση (Πανάρετος, 2000: 16-17).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας λειτουργεί το Διοικητικό Συμβούλιο που ορίζεται από τον Υπουργό Παιδείας και καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών, τους κανονισμούς και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Σε αυτά εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι τοπικές αρχές και το Υπουργείο (Fassoulis, 2013).

Τα Διοικητικά Συμβούλια που συγκροτούνται μέσα στο σχολείο είναι αυτά που υποβάλλουν τις εισηγήσεις τους στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας αποδεικνύοντας τον συμβουλευτικό τους ρόλο. Σε αυτά συμμετέχουν ο Υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Πίνακας 7.14.).

Πίνακας 7.14. Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ισλανδίας

Διοικητικό Συμβούλιο
<p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, οι τοπικές αρχές και μέλη του Υπουργείου Παιδείας.
<p>Αρμοδιότητες οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ορίζει το πρόγραμμα σπουδών.- Καθορίζει τους κανονισμούς λειτουργίας του σχολείου.- Εποπτεύει την ορθή λειτουργία του σχολείου.- Εισηγείται αλλαγές.- Ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ γονιών και λοιπών φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
<p>Παρατηρήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none">- Το πλαίσιο λειτουργίας και δραστηριοποίησης του Διοικητικού Συμβουλίου ορίζεται από τον Υπουργό.

Πηγή: http://hdr.undp.org/en/media/hdr_pdf.

7.2.10. Ισπανία

Η εσωτερική διοικητική διάρθρωση της Ισπανίας είναι αποκεντρωμένη και αποτελείται από δέκα επτά (17) διακριτές κοινότητες και τις αυτόνομες πόλεις Θέουτα και Μελίγια οι οποίες αποτελούν το πρώτο επίπεδο διοίκησης με ευρεία νομοθετική και εκτελεστική αυτονομία. Οι κοινότητες έχουν καθολική ευθύνη για θέματα εκπαίδευσης που αφορούν τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και την αξιολόγηση (Ministerio de Educacion, 2011).

Το Υπουργείο Παιδείας ως αναπόσπαστο τμήμα της δημόσιας κεντρικής διοίκησης είναι υπεύθυνο για τον καθορισμό και την υλοποίηση των κατευθυντήριων γραμμών για την εκπαιδευτική πολιτική, την επαγγελματική κατάρτιση και τα πανεπιστήμια. Έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα σε θέματα που σχετίζονται με την εξασφάλιση της ομοιομορφίας και της ενότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων των Ισπανών πολιτών στην εκπαίδευση. Είναι υπεύθυνο για τον σχεδιασμό του εθνικού προγράμματος σπουδών, των περιεχομένων, των μεθοδολογικών αρχών και των κριτηρίων αξιολόγησης σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Επιπλέον, υποβάλλει προτάσεις προς την κυβέρνηση σχετικά με τη θέση της Ισπανίας σε διεθνές επίπεδο και σε όργανα της Ε.Ε. για θέματα που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του υπουργείου (ibid).

Οι περιφερειακές αρχές, μέσω των τμημάτων Παιδείας, έχουν νομοθετικές εξουσίες για τη ρύθμιση πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και εκτελεστικές/ διοικητικές αρμοδιότητες για τη διαχείριση του συστήματος στις επικράτειές τους εκτός από τις εξουσίες που διατηρούνται από το κράτος. Διαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών (εκτός από αυτό που καθορίζεται από το κράτος), είναι υπεύθυνες για την πρόσληψη και τον διορισμό του προσωπικού του σχολείου, για τη διεξαγωγή τεχνικών επιθεωρήσεων (Πανάρετος, 2000: 18-19).

Οι τοπικές και δημοτικές αρχές, χωρίς να έχουν αρμοδιότητες περιφερειακών αρχών, μπορούν να συνεργαστούν με την κυβέρνηση και τις περιφερειακές αρχές σε θέματα εκπαίδευσης. Στερούνται μιας οργανωτικής δομής η οποία θα μπορούσε να είναι υπεύθυνη για εκπαιδευτικά θέματα, αν και έχουν τοπικά Συμβούλια Παιδείας ή Γραφεία Εκπαίδευσης (Ministerio de Educacion, 2011). Σε τοπικό επίπεδο, οι αποφάσεις για τα θέματα εκπαίδευσης λαμβάνονται στα Δημοτικά Συμβούλια. Ο ρόλος τους περιλαμβάνει την κατασκευή των δημόσιων σχολείων, την πληρωμή των δαπανών για τη συντήρηση, τη λειτουργία τους και την οργάνωση πρόσθετων δραστηριοτήτων, όπως τη δημιουργία εργαστηρίων και εκπαιδευτικών υπηρεσιών για την παροχή συμβουλών (Wielemans & Herpelinck, 2000b).

Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα της Ισπανίας προέρχεται από το Σύνταγμα του 1978 με μια σειρά από νόμους που αναπτύσσουν τις αρχές που περιέχονται σε αυτό. Το 1985, με τον Νόμο για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση (LODE), καθιερώθηκε το αποκεντρωμένο μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ισπανία. Βασικές αρχές του είναι η αποκέντρωση, η αυτονομία και η δημοκρατική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονιών και των μαθητών στη διαχείριση του σχολείου μέσω των Σχολικών Συμβουλίων. Θεσμοθετήθηκαν μια σειρά από συλλογικά όργανα στα επίπεδα εκπαιδευτικής διοίκησης για να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή όλων των φορέων της κοινότητας. Η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στα εκπαιδευτικά πεπραγμένα αντανακλά την κοινωνική επιθυμία για εκδημοκρατισμό των δημόσιων υπηρεσιών με στόχο να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά τους (Eurydice, 1997a).

Το 1990 με νόμο για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος αυξάνεται η αυτονομία στα σχολεία, ενώ με νόμο του 1995 (LOPEG) για τη συμμετοχή, αξιολόγηση και διαχείριση των σχολείων παρέχεται στους γονείς το δικαίωμα να συμμετέχουν στη λειτουργία των σχολείων μέσω των ενώσεών τους (ibid). Οι γονείς συμμετέχουν στα αντιπροσωπευτικά συμβούλια των αυτοδιοικητικών επαρχιών και έχουν ισχυρή παρουσία μέσα στο Σχολικό Συμβούλιο, όπου ασκείται η διοικητική και παιδαγωγική καθοδήγηση των σχολείων μιας ευρύτερης περιοχής (Παντίδης, 1995: 71).

Αυτή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είχε στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η προοδευτική αύξηση της αυτονομίας των σχολείων τη λήψη αποφάσεων βοήθησε σημαντικά. Προοδευτική αυτονομία σημαίνει και μεγαλύτερο πεδίο συμμετοχής της τοπικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονιών και των μαθητών. Κάθε σχολείο έχει την αυτονομία να καθορίσει το δικό του μοντέλο οργανωτικής και παιδαγωγικής διαχείρισης, να αξιοποιεί τους πόρους που λαμβάνει και να σχεδιάζει το εκπαιδευτικό έργο σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και τα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας.

Με τους εκπαιδευτικούς νόμους του 2006 και 2013, σκοπός της αυτονομίας είναι να χρησιμοποιήσει τους διαθέσιμους πόρους όσο το δυνατόν καλύτερα και να προσαρμόσει τις παιδαγωγικές δράσεις στις ανάγκες των μαθητών και των χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος. Τα σχολεία αποκτούν πλέον την αυτονομία να εφαρμόσουν ένα σχέδιο διαχείρισης μέσα το πλαίσιο των αρχών του κράτους και των τοπικών κανονισμών (<http://ec.europa.eu/eurydice>).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας υπάρχει το Κεντρικό Σχολικό Συμβούλιο που έχει συμβουλευτικό και εκτελεστικό χαρακτήρα (Consejo Escolar del Centro) με βασική μέριμνα

την καλή λειτουργία του σχολείου (Fassoulis, 2013). Η αριθμητική σύνθεση του Συμβουλίου ποικίλλει ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το δυναμικό του σχολείου. Οι εκπρόσωποι σε αυτό το Συμβούλιο είναι οι:

- εκπαιδευτικοί
- γονείς
- μαθητές
- σχολικός σύμβουλος
- συντονιστής σπουδών
- γραμματέας (χωρίς δικαίωμα ψήφου).

Τα περισσότερα μέλη προέρχονται από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Το Κεντρικό Σχολικό Συμβούλιο είναι αυτό που εκλέγει τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής του σχολείου έχει τετραετή θητεία και ασκεί καθήκοντα Προέδρου του Συμβουλίου (OECD, 2007b).

Η ισχύουσα νομοθεσία καθιερώνει τη συμμετοχή των γονιών στα Σχολικά Συμβούλια και τους Συλλόγους Γονέων. Στην πρώτη περίπτωση οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην διοίκηση των σχολείων και στη δεύτερη συμμετέχουν στη σχολική ζωή με πολυποικίλους τρόπους (Πίνακας 7.15.).

Πίνακας 7.15. Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ισπανίας

<p style="text-align: center;">Κεντρικό Σχολικό Συμβούλιο (Consejo Escolar del Centro)</p>
<p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Εκπαιδευτικοί.- Γονείς.- Μαθητές.- Σχολικός σύμβουλος.- Συντονιστής σπουδών.- Γραμματέας.
<p>Αρμοδιότητες οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ορίζουν το πρόγραμμα σπουδών.- Καθορίζουν τους κανονισμούς λειτουργίας του σχολείου.- Εποπτεύουν την ορθή λειτουργία του σχολείου.
<p>Παρατηρήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none">- Τα 2/3 των μελών του Κεντρικού Σχολικού Συμβουλίου είναι γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές.- Το Κεντρικό Σχολικό Συμβούλιο έχει τετραετή θητεία.- Ο Γραμματέας του Συμβουλίου κοινοποιεί την ημερήσια ατζέντα του Συμβουλίου στο Σύλλογο Γονέων, έτσι ώστε να είναι σε θέση οι γονείς να υποβάλλουν τα αιτήματα και τις προτάσεις τους.

Πηγή: <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd>

7.2.11. Ιταλία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας παρουσιάζει σαφή διάρθρωση και βασικές αρμοδιότητες συγκεντρώνονται στην κεντρική διοίκηση.

Η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένει στην αρμοδιότητα της κεντρικής διοίκησης, ακολουθεί δηλαδή κατά βάση το συγκεντρωτικό μοντέλο. Αυτό σημαίνει πως το κράτος είναι αρμόδιο για καθήκοντα και λειτουργίες που αφορούν τα κριτήρια και τις παραμέτρους οργάνωσης της σχολικής λειτουργίας, την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, τον καθορισμό και την κατανομή των οικονομικών πόρων, καθώς επίσης και για την επιλογή και κατανομή του ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες. Δηλαδή στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας συμπεριλαμβάνεται η οργάνωση του σχολικού συστήματος, όπως ο καθορισμός του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων και σπουδών, το νομικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών λειτουργιών, καθώς και όλοι οι παράμετροι που μπορεί να επηρεάζουν το σχολικό δίκτυο. Εντούτοις, έχουν συντελεστεί πολλά βήματα προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων (περιφερειακά και επαρχιακά γραφεία εκπαίδευσης), κάτι που αποτελεί ένα μήνυμα για το μέλλον, ότι ενδεχομένως θα ενισχυθεί ακόμη περισσότερο η τοπική κοινωνία (MIUR, 2014).

Το Υπουργείο Παιδείας θέτει τους αντικειμενικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα στο πλαίσιο των οποίων οφείλει να κινείται η αυτονομία των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας, τα ιταλικά σχολεία εφαρμόζουν τους εθνικούς στόχους που οδηγούν στην εφαρμογή του δικαιώματος στη μάθηση και την καλλιέργεια όλων των μαθητών. Για τον σκοπό αυτό, τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν τον χρόνο διδασκαλίας, με τρόπο που να συνάδει στη μελέτη και τους ρυθμούς εκμάθησης εκμεταλλευόμενα έτσι την ευελιξία που τους διατίθεται. Παράλληλα, μπορούν να οργανώσουν το συνολικό χρονοδιάγραμμα για τη διδακτέα ύλη⁷⁰ (ibid).

Το Σχολικό Συμβούλιο αποτελεί το κύριο όργανο κοινωνικής συμμετοχής, στο οποίο εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί, οι εργαζόμενοι στην σχολική μονάδα, οι μαθητές, οι γονείς, καθώς και εκπρόσωποι του παραγωγικού τομέα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν

⁷⁰ Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και διαρκεί δέκα χρόνια καλύπτοντας τις ηλικίες 6-16 ετών. Ο πρώτος κύκλος εκπαίδευσης διαρκεί οκτώ χρόνια (πέντε χρόνια πρωτοβάθμια και τρία χρόνια κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Ο δεύτερος κύκλος εκπαίδευσης αφορά τα δύο τελευταία χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης (14-16 ετών) όπου οι μαθητές μπορούν να ακολουθήσουν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γενική, τεχνολογική ή επαγγελματική εκπαίδευση) ή προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης τριετούς ή τετραετούς φοίτησης (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase>).

υπάρχει καθορισμένος αριθμός μελών, αφού αυτός προσδιορίζεται από το μέγεθος των σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερα επίσης χαρακτηριστικά της εκπροσώπησης του Σχολικού Συμβουλίου αποτελούν η μη συμμετοχή του Διευθυντή και η αρμοδιότητα των εκπροσώπων των γονιών να εκλέγουν τον Πρόεδρο του Συμβουλίου (Πανάρετος, 2000: 19-21).

Οι βασικές αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβουλίου αφορούν θέματα διαχείρισης και προμήθειας αναγκαίου και κατάλληλου εξοπλισμού σχολικών μονάδων και οργάνωσης δραστηριοτήτων που δεν συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και το πρόγραμμα σπουδών⁷¹ (Πίνακας 7.16.). Για την πραγματοποίηση όλων όσων αναφέρθηκαν, το Σχολικό Συμβούλιο πρέπει να τηρεί τα όρια του προϋπολογισμού που προορίζονται για τη σχολική μονάδα και να σέβεται την ελευθερία των εκπαιδευτικών στο έργο τους (Eurydice, 2008/09b).

Οι γονείς εκπροσωπούνται μειοψηφικά στα Σχολικά Συμβούλια κάθε βαθμίδας, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαρθρώνεται προοδευτικά σε επίπεδα κοινότητας, περιοχής, επαρχίας. Η παρουσία τους επικεντρώνεται κυρίως σε θέματα υλικοτεχνικής υποστήριξης των σχολικών μονάδων (Παπαγεωργάκης, 2013: 51).

Οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημιουργούν σχολικές κοινότητες, ώστε οι εκπρόσωποι αυτών να εκφράζουν τις απόψεις τους και να διατυπώσουν τις προτάσεις τους στο Σχολικό Συμβούλιο. Η διαδικασία αυτή προσφέρει στους μαθητές μια ευκαιρία για δημοκρατική συμμετοχή με σκοπό την ανάλυση εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων και την υποβολή προτάσεων στις εκπαιδευτικές και τοπικές αρχές, καθώς και στα τοπικά συλλογικά όργανα (MIUR, 2014).

⁷¹ Συγκεκριμένα το Σχολικό Συμβούλιο αποφασίζει για την αγορά, ανανέωση και συντήρηση του εξοπλισμού των σχολείων, του διδακτικού υλικού, των αναλώσιμων υλικών, καθώς και την ενίσχυση της σχολικής βιβλιοθήκης. Εγκρίνει το σχέδιο για την εκπαιδευτική προσφορά και συμβαδίζει με την οργάνωση της σχολικής ζωής και των δραστηριοτήτων. Αποφασίζει για τη χρήση των εγκαταστάσεων και του σχολικού εξοπλισμού για τις πολιτιστικές, αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Συνεργάζεται με άλλα σχολεία σχεδιάζοντας εξωτερικές δραστηριότητες, οργανωμένες και εκπαιδευτικές επισκέψεις. Τέλος, φροντίζει για την υγειονομική περίθαλψη των μαθητών (Eurydice, 2008/09b).

Πίνακας 7.16. Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας

<p style="text-align: center;">Σχολικό Συμβούλιο (Consiglio di Circolo/di Istituto)</p>
<p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Εκπρόσωποι εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού (8-11 μέλη).- Εκπρόσωποι γονιών.- Εκπρόσωποι μαθητών.- Εκπρόσωποι του παραγωγικού τομέα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
<p>Αρμοδιότητες οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Η διαχείριση, ο εξοπλισμός, η οργάνωση και οι δραστηριότητες του σχολείου εκτός του προγράμματος σπουδών.
<p>Παρατηρήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ο Πρόεδρος του Συμβουλίου εκλέγεται από τους εκπροσώπους των γονιών.- Ο Διευθυντής δεν συμμετέχει στο Σχολικό Συμβούλιο.- Ο αριθμός των μελών καθορίζεται από το μέγεθος του σχολείου.

Πηγή: MIUR

<http://www.istruzione.it/web/hub>

7.2.12. Κύπρος

Υπεύθυνο για την εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο είναι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Η αρχική τυπική εκπαίδευση παρέχεται μέσω δημόσιων και ιδιωτικών οργανισμών προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και από δημόσια ινστιτούτα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα όργανα που δραστηριοποιούνται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η Σχολική Εφορεία και η Συμβουλευτική Επιτροπή Σχολείου. Οι Σχολικές Εφορείες είναι κρατικές μονάδες που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και έχουν υπό την ευθύνη τους την εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων. Αποτελούν τον βραχίονα του κρατικού μηχανισμού, μέσω του οποίου το κράτος παρακολουθεί και ελέγχει την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων από πλευράς εγκαταστάσεων και υποδομών, όπως επίσης και από πλευράς θεμάτων που αφορούν την ευημερία και ασφάλεια των μαθητών (Ν. 108 (I)/1997, Ν. 2001, Ν. 2005 περί Σχολικών Εφορειών).

Η λειτουργία της Σχολικής Εφορείας απαρτίζεται από έντεκα μέλη εκ των οποίων τα επτά αναδεικνύονται με εκλογές⁷² και τα υπόλοιπα τέσσερα ορίζονται ως εκπρόσωποι του δημοτικού συμβουλίου. Κάθε Σχολική Εφορεία αναλαμβάνει την οικονομική διαχείριση των σχολείων του οικείου Δήμου, εποπτεύει το προσωπικό που διορίζει, συνεργάζεται με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας και τη Συμβουλευτική Επιτροπή Σχολείου για την καλύτερη λειτουργία τους. Ετοιμάζει και υποβάλλει προς τον Υπουργό Παιδείας τον ετήσιο προϋπολογισμό κάθε σχολείου, που υποβλήθηκε από την οικεία Συμβουλευτική Επιτροπή Σχολείου. Κατά τη συζήτηση των προϋπολογισμών από την Σχολική Εφορεία, παρίσταται ο Διευθυντής του σχολείου ή εκπρόσωπος της οικείας Συμβουλευτικής Επιτροπής Σχολείου. Η Σχολική Εφορεία αποδέχεται δωρεές ή κληροδοτήματα κατόπιν έγκρισης του Υπουργού Παιδείας και αξιοποιεί οποιαδήποτε ακίνητη περιουσία, με σκοπό την αύξηση των πόρων των σχολείων και υποβάλλει ετήσια έκθεση για τη διαχείριση της περιουσίας προς τον Υπουργό (ibid).

Η Σχολική Εφορεία μετά από σχετική απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου αποκτά τη δικαιοδοσία να ανεγείρει, να επεκτείνει, να συντηρεί και να βελτιώνει τα οικεία σχολικά κτήρια. Επίσης, η Σχολική Εφορεία οφείλει να εξασφαλίζει, να διαχειρίζεται και να

⁷² Εκλογές που διεξάγονται σύμφωνα με τις διατάξεις των Νόμων περί Εκλογής Μελών της Βουλής των Αντιπροσώπων (Νόμοι περί Σχολικών Εφορειών του 1997 έως 2001).

φροντίζει για τη συντήρηση του εξοπλισμού κάθε σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τις εισηγήσεις της Συμβουλευτικής Επιτροπής Σχολείου. Τέλος, υποβάλλει εισηγήσεις στον Υπουργό αναφορικά με την κατανομή των μαθητών μεταξύ των σχολείων δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης και επιλαμβάνεται, σε συνεργασία με τις οικείες Συμβουλευτικές Επιτροπές Σχολείων, θεμάτων ευημερίας και ασφάλειας των μαθητών (ibid).

Διαβάζοντας κάποιος τις αρμοδιότητες των Σχολικών Εφορειών, όπως προνοεί ο νομοθέτης, αντιλαμβάνεται ότι η αгаστή συνεργασία των ενδιαφερόμενων μερών (σχολικοί έφοροι, εκπαιδευτικοί και γονείς) μιας σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη. Η νομοθεσία στο άρθρο 7(3) δίνει τον συντονιστικό ρόλο στην Σχολική Εφορεία.

Σε κάθε σχολική μονάδα συστήνεται Συμβουλευτική Επιτροπή Σχολείου που απαρτίζεται από τον Διευθυντή ή τον Υποδιευθυντή του σχολείου ή άλλο πρόσωπο που επιλέγει ο Υπουργός, με καθήκοντα Προέδρου της Συμβουλευτικής Επιτροπής Σχολείου άνευ αμοιβής, καθώς και από τα ακόλουθα μέλη:

- ένα από τα μέλη της οικείας Σχολικής Εφορείας
- έναν εκπρόσωπο του διδασκαλικού ή καθηγητικού συλλόγου
- δύο εκπροσώπους του Συνδέσμου Γονέων
- τον Πρόεδρο του Μαθητικού Συμβουλίου του σχολείου (μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) (ibid).

Η Συμβουλευτική Επιτροπή Σχολείου έχει ως αρμοδιότητες να υποβάλλει στην οικεία Σχολική Εφορεία εισηγήσεις για τον ετήσιο προϋπολογισμό του σχολείου, τη λήψη μέτρων αναφορικά με την ευημερία, την ασφάλεια των μαθητών και τη συντήρηση του εξοπλισμού του σχολείου (Πίνακας 7.17.).

Πίνακας 7.17. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου

<p>Σχολική Εφορεία</p> <p>Συμβουλευτική Επιτροπή Σχολείου</p>
<p align="center">Σχολική Εφορεία</p> <p>Σύνθεση οργάνου: Εκπρόσωποι του Δημοτικού Συμβουλίου.</p> <p>Αρμοδιότητες οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Αναλαμβάνει την οικονομική διαχείριση των σχολείων, εποπτεύει το προσωπικό, συνεργάζεται με τις διευθύνσεις των σχολείων και τη Συμβουλευτική Επιτροπή Σχολείου για την καλύτερη λειτουργία τους. - Ανεγείρει, επεκτείνει, συντηρεί και βελτιώνει τα οικεία σχολικά κτήρια. - Μεριμνά για την αύξηση των πόρων των σχολείων που διαχειρίζεται και την αποτελεσματικότερη εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών σκοπών. - Εξασφαλίζει, διαχειρίζεται και φροντίζει τη συντήρηση του εξοπλισμού κάθε σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τις εισηγήσεις της οικείας Συμβουλευτικής Επιτροπής Σχολείου. - Επιλαμβάνεται, σε συνεργασία με τις οικείες Συμβουλευτικές Επιτροπές Σχολείων, θεμάτων ευημερίας και ασφάλειας των μαθητών.
<p align="center">Συμβουλευτική Επιτροπή Σχολείου</p> <p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ένα μέλος της οικείας Σχολικής Εφορείας. - Ένας εκπρόσωπος του διδασκαλικού ή καθηγητικού συλλόγου. - Δύο εκπρόσωποι του Συνδέσμου Γονέων. - Ο Πρόεδρος του Μαθητικού Συμβουλίου του σχολείου (μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Αρμοδιότητες οργάνου:

- Υποβάλλει στην οικεία Σχολική Εφορεία εισηγήσεις για τον ετήσιο προϋπολογισμό του σχολείου.
- Προτείνει τη λήψη μέτρων αναφορικά με την ευημερία, την ασφάλεια των μαθητών και τη συντήρηση του εξοπλισμού του σχολείου.

Πηγή: Οι περί Σχολικών Εφορειών Νόμοι του 1997 έως 2001
(108(I)/1997)

7.2.13. Λουξεμβούργο

Το Σύνταγμα του Λουξεμβούργου επιτρέπει στο κράτος να οργανώνει και να ρυθμίζει την εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, τα περισσότερα σχολεία είναι δημόσια και δωρεάν. Η υποχρεωτική φοίτηση διαρκεί έντεκα χρόνια: δύο χρόνια προσχολικής αγωγής, έξι χρόνια πρωτοβάθμιας και τρία χρόνια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Koenig, 2010: 428-441).

Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής του Λουξεμβούργου διακρίνονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε τοπικό επίπεδο λειτουργεί η Σχολική Επιτροπή (Commission Scolaire), που εποπτεύει την καλή λειτουργία των ιδρυμάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτήν συμμετέχουν ο Δήμαρχος ή εκπρόσωπός του, εκπρόσωπος του κλήρου και εκπρόσωποι της τοπικής κοινότητας, συνήθως τρεις έως πέντε εκπρόσωποι γονιών (Πανάρετος, 2000: 21-22).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας λειτουργεί σε κάθε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Conseil d' Education) στο οποίο συζητιούνται όλα τα θέματα που αφορούν το σχολείο και αναλαμβάνει δραστηριότητες εκτός του προγράμματος σπουδών. Σε αυτό το όργανο προΐσταται ο Διευθυντής του σχολείου και συμμετέχουν τέσσερις εκπρόσωποι των καθηγητών, δύο εκπρόσωποι των γονιών και δύο εκπρόσωποι των μαθητών. Τα δύο αυτά όργανα διακρίνονται για τον συμβουλευτικό χαρακτήρα τους (Πίνακας 7.18.).

**Πίνακας 7.18. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα
του Λουξεμβούργου**

<p>▪ Πρωτοβάθμια εκπαίδευση</p> <p align="center">Σχολική Επιτροπή (Commission Scolaire)</p> <p>▪ Δευτεροβάθμια εκπαίδευση</p> <p align="center">Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Conseil d' Education)</p>
<p>▪ Πρωτοβάθμια εκπαίδευση</p> <p align="center">Σχολική Επιτροπή (Commission Scolaire)</p> <p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ο Δήμαρχος ή εκπρόσωπός του. - Εκπρόσωπος του κλήρου. - Εκπρόσωποι της τοπικής κοινότητας. - Εκπρόσωποι γονιών. <p>Αρμοδιότητες οργάνου: Η καλή λειτουργία των ιδρυμάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.</p>
<p>▪ Δευτεροβάθμια εκπαίδευση</p> <p align="center">Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Conseil d' Education)</p> <p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ο Διευθυντής του σχολείου.

- Εκπρόσωποι των καθηγητών.
- Εκπρόσωποι των γονιών.
- Εκπρόσωποι των μαθητών.

Αρμοδιότητες οργάνου: Αναλαμβάνει δραστηριότητες εκτός του προγράμματος σπουδών.

Πηγή: Υπουργείο Πολιτισμού, Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
www.mcesr.public.lu

7.2.14. Νορβηγία

Η Νορβηγία είναι μια χώρα που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό εκπαιδευτικής αποκέντρωσης. Είναι γνωστό ότι διαθέτει πρότυπο κράτος πρόνοιας με ισχυρό πλέγμα και στον χώρο της οργανωμένης τυπικής εκπαίδευσης. Το σύστημα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αποκεντρωμένο και οι σχέσεις του με την τοπική κοινωνία είναι στενές, αλλά άτυπες.

Ως προς τον τρόπο διαχείρισης των σχολικών μονάδων ενισχυμένος είναι ο ρόλος του Διοικητικού Συμβουλίου (Samarbeidsutvalg στα σχολεία υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας και Skolesutvalg στα σχολεία κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Ο ρόλος του Διοικητικού Συμβουλίου έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα προς την ηγεσία των σχολικών μονάδων με θητεία για ένα έτος (Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Utdanningsdirektoratet, <http://www.udir.no>).

Σε αυτό το όργανο συμμετέχουν:

- Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας
- οι εκπρόσωποι εκπαιδευτικών
- οι μαθητές
- οι γονείς
- οι εκπρόσωποι δημοτικής αρχής
- οι εκπρόσωποι διοικητικού και τεχνικού προσωπικού της σχολικής μονάδας (Πανάρετος, 2000: 25-28).

Οι εκπρόσωποι αυτοί προσεγγίζουν τους εννέα για τα σχολεία υποχρεωτικής - πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας, ενώ οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν χωρίς όμως να έχουν δικαίωμα ψήφου για τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Πίνακας 7.19.).

Πίνακας 7.19. Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας

<p style="text-align: center;">Διοικητικό Συμβούλιο</p> <p style="text-align: center;">(Πρωτοβάθμια & κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Samarbeidsutvalg ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Skolesutvalg)</p>
<p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ο Διευθυντής του σχολείου.- Εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών.- Εκπρόσωποι του λοιπού προσωπικού.- Εκπρόσωποι των γονιών.- Εκπρόσωποι των μαθητών.- Εκπρόσωποι των δημοτικών αρχών.
<p>Αρμοδιότητες οργάνου: Γνωμοδότηση για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή.</p>
<p>Παρατηρήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none">- Οι εκπρόσωποι των μαθητών δεν έχουν δικαίωμα ψήφου.- Ο ρόλος του οργάνου είναι συμβουλευτικός προς τον Διευθυντή του σχολείου και έχει ετήσια θητεία.

Πηγή: Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης:
Utdanningsdirektoratet, <http://www.udir.no>

7.2.15. Πορτογαλία

Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Πορτογαλίας την τελευταία δεκαετία⁷³ παρουσιάζεται ευέλικτη, αποκεντρωμένη και αντιπροσωπευτική των κοινωνικών φορέων που έχουν ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά ζητήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η Πορτογαλία στηριζόμενη σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανέπτυξε το *Παρατηρητήριο για την Ποιότητα των σχολείων* (Observatorio da Qualidade da Escola) και την *Ποιότητα τον 21^ο αιώνα* (Projecto Qualidade XXI). Στα πλαίσια αυτών των προγραμμάτων διαμορφώθηκε ένα σύστημα πληροφοριών με θεματικές που αφορούσαν το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσει με την τοπική κοινωνία και τον ρόλο που αναλαμβάνουν τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής (<http://www.min-edu.pt/>).

Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής που λειτουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας είναι το Παιδαγωγικό Συμβούλιο (Conselho Pedagógico) και το Σχολικό Συμβούλιο (Conselho da Escola ou da Area Escolar) με συμβουλευτικό χαρακτήρα.

Το Παιδαγωγικό Συμβούλιο εισηγείται όλα τα παιδαγωγικά θέματα που αφορούν την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, το πρόγραμμα σπουδών, τον εσωτερικό κανονισμό, την καθοδήγηση και αξιολόγηση των μαθητών του σχολείου. Σε αυτό συμμετέχουν ο Διευθυντής του σχολείου και οι συντονιστές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκπρόσωποι του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών (στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), των γονιών και των διοικητικών υπηρεσιών του σχολείου. Στο Παιδαγωγικό Συμβούλιο προΐσταται εκπρόσωπος του εκπαιδευτικού προσωπικού που εκλέγεται από τα λοιπά μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του Συμβουλίου (Fassoulis, 2013).

Το Σχολικό Συμβούλιο είναι ένα πολυπληθές όργανο κοινωνικής συμμετοχής όπου εγκρίνει προτάσεις του Παιδαγωγικού Συμβουλίου, διορίζει τον Διευθυντή και εποπτεύει τη λειτουργία του σχολείου. Στο Σχολικό Συμβούλιο συμμετέχουν ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Συμβουλίου, ο Διευθυντής του σχολείου, εκπρόσωποι των γονιών, του εκπαιδευτικού, διοικητικού και τεχνικού προσωπικού, της τοπικής αυτοδιοίκησης, επιχειρηματικών και πολιτιστικών φορέων και των μαθητών (στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Ο Πρόεδρος του Συμβουλίου εκλέγεται από τους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού προσωπικού (Πίνακας 7.20.) (Πανάρετος, 2000: 29-31)

⁷³ Η βασική νομοθετική ρύθμιση για το εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας έγινε το 1986.

Πίνακας 7.20. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας

<p>Παιδαγωγικό Συμβούλιο (Conselho Pedagógico)</p> <p>Σχολικό Συμβούλιο (Conselho da Escola ou da Area Escolar)</p>
<p>Παιδαγωγικό Συμβούλιο (Conselho Pedagógico)</p> <p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ο Διευθυντής του σχολείου.- Οι συντονιστές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.- Οι εκπρόσωποι του εκπαιδευτικού προσωπικού.- Οι εκπρόσωποι των γονιών.- Οι εκπρόσωποι των διοικητικών υπηρεσιών του σχολείου.- Οι εκπρόσωποι των μαθητών (στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). <p>Αρμοδιότητες οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Εισηγείται θέματα που αφορούν την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, το πρόγραμμα σπουδών, τον εσωτερικό κανονισμό, την καθοδήγηση και αξιολόγηση των μαθητών του σχολείου.
<p>Σχολικό Συμβούλιο (Conselho da Escola ou da Area Escolar)</p> <p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Συμβουλίου.- Ο Διευθυντής του σχολείου.

- Εκπρόσωποι του εκπαιδευτικού, διοικητικού και τεχνικού προσωπικού.
- Εκπρόσωποι των γονιών.
- Εκπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης.
- Εκπρόσωποι των επιχειρηματικών και πολιτιστικών φορέων.
- Εκπρόσωποι των μαθητών (στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης).

Αρμοδιότητες οργάνου:

- Εγκρίνει προτάσεις του Παιδαγωγικού Συμβουλίου
- διορίζει τον Διευθυντή και
- εποπτεύει τη λειτουργία του σχολείου

Παρατηρήσεις:

- Στο Παιδαγωγικό Συμβούλιο προΐσταται εκπρόσωπος του εκπαιδευτικού προσωπικού που εκλέγεται από τα λοιπά μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του Συμβουλίου.
- Ο Πρόεδρος του Σχολικού Συμβουλίου εκλέγεται από τους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Πηγή: Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης: [Conselho Nacional de Educacao](http://www.cnedu.pt/index.php?lang=en) (CNE)
<http://www.cnedu.pt/index.php?lang=en>

7.2.16. Σουηδία

Η Σουηδία διαθέτει ένα ισχυρό κράτος πρόνοιας έχοντας ως ακρογωνιαίο λίθο την εκπαίδευση. Η σχολική αυτονομία, στις σκανδιναβικές χώρες, συνδέθηκε με τη διαδικασία της πολιτικής αποκέντρωσης (Eurydice, 2007), σύμφωνα με την οποία τα τοπικά συμβούλια έγιναν σημαντικοί φορείς στον τομέα της εκπαίδευσης μεταφέροντας μέρος των δικαιοδοσιών στα σχολεία. Η μεταφορά νέων ευθυνών στα σχολεία θεωρείται εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (ibid).

Μετά τη μεγάλη διοικητική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε το 1990, η Σουηδία διαθέτει ένα από τα πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο, όπου αναπτύσσεται ένα μοντέλο αμοιβαίας ευθύνης και συνεργασίας σε επίπεδο εθνικών και τοπικών αρχών για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Σουηδικός Εθνικός Φορέας Εκπαίδευσης)⁷⁴.

Η Σουηδία διαμόρφωσε σταδιακά εκπαιδευτική πολιτική που εδραζόταν σε ένα αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές αποσκοπούσαν στην αύξηση της επιρροής των τοπικών παραγόντων στα κέντρα λήψης αποφάσεων για θέματα Παιδείας. Το Κοινοβούλιο σταδιακά μετέφερε διοικητικές αρμοδιότητες από το υπουργείο στην περιφέρεια, την τοπική κοινωνία, το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η επιρροή της τοπικής αυτοδιοίκησης και των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Nusche at al, 2011).

Βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, όσον αφορά την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι ο πρωταρχικός ρόλος των τοπικών αρχών στην οργάνωση και εν μέρει στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης με έμφαση στη συμμετοχή των γονιών σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σουηδικό κράτος ενθαρρύνει, από το 1996 και εξής, τη συγκρότηση Συμβουλίων σε τοπικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, στα οποία θα συμμετέχουν κατά πλειοψηφία εκπρόσωποι των γονιών, αλλά και Διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί και μαθητές (ibid).

Εφαρμοστικοί κανονισμοί καθόρισαν τα δικαιώματα των Δήμων όπου καθιέρωσαν τοπικά συμβούλια στα οποία οι γονείς έχουν την πλειοψηφία, ενώ υπάρχει γονική αντιπροσώπευση σε όλα τα επίπεδα (Hem och Skola), όπως στη Γερμανία και τη Νορβηγία. Σε αυτό το πλαίσιο δραστηριοποιείται ως όργανο κοινωνικής συμμετοχής η Εκπαιδευτική Επιτροπή (Utbildningsnämnden) που ασκεί συμβουλευτικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τον προϋπολογισμό των σχολικών μονάδων, την αποτελεσματική

⁷⁴ Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [Skolverket http://www.skolverket.se/](http://www.skolverket.se/)

διαχείριση των διαφόρων δαπανών, τη διοργάνωση εκδηλώσεων της σχολικής κοινότητας και κάθε άλλη σημαντική δραστηριότητα για τη σχολική μονάδα. Εκτός από τον Διευθυντή των σχολικών μονάδων, ισότιμη είναι η συμμετοχή των γονιών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Στα επαγγελματικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν εκπρόσωποι εργοδοτών και εργαζόμενοι στην τοπική βιομηχανία (Eurydice, 1996: 37-40).

Αρμοδιότητα των τοπικών αρχών αποτελεί η συγκρότηση Επιτροπών/ Συμβουλίων Γονέων προκειμένου να διευκολυνθεί η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων και η αρμονική συνεργασία των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία⁷⁵. Σε αυτές τις Επιτροπές προΐσταται ο Διευθυντής του σχολείου με ρόλο συντονιστικό-τεχνοκρατικό και συμμετέχουν εκπρόσωποι εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών (σε ίσο αριθμό ή με αριθμητική υπεροχή των γονιών). Οι αρμοδιότητες και ο βαθμός συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων ποικίλουν και αφορούν κυρίως το σχολικό περιβάλλον, τον προϋπολογισμό και την οργάνωση ειδικών εκδηλώσεων (Πανάρετος, 2000: 32-33). Οι Επιτροπές Γονέων συμμετέχουν ως εκπρόσωποι της κάθε σχολικής μονάδας με συμβουλευτικό χαρακτήρα στον τρόπο λειτουργίας των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών (Πίνακας 7.21.).

⁷⁵ Νομοσχέδιο για πιλοτικό πειραματισμό με τοπικά συμβούλια στο σχολείο: Förordning om försöksverksamhet med lokala styrelser i skolan: (Eurydice, 1997a).

Πίνακας 7.21. Όργανο κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας

Εκπαιδευτική Επιτροπή
<p>Σύνθεση οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Συμμετέχουν εκπρόσωποι των γονιών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών (με ίσο αριθμό).
<p>Αρμοδιότητες οργάνου:</p> <ul style="list-style-type: none">- Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για το σχολικό περιβάλλον, τον προϋπολογισμό του σχολείου, την οργάνωση ειδικών εκδηλώσεων.
<p>Παρατηρήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none">- Παράλληλα με τις Εκπαιδευτικές Επιτροπές οι τοπικές αρχές μπορούν με τη συνδρομή της Ομοσπονδίας Γονέων, να συγκροτούν Ενώσεις Γονέων ή Επιτροπές Γονέων και Συμβούλια.- Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν συμμετέχει στην Εκπαιδευτική Επιτροπή. Ο ρόλος του είναι συντονιστικός, τεχνοκρατικός.- Ενώσεις Γονέων: έχουν συμβουλευτικό ρόλο στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Στις Ενώσεις Γονέων συμμετέχουν ένας ή περισσότεροι εκπρόσωποι γονιών από κάθε σχολείο.

Πηγή: Σουηδικός Εθνικός Φορέας Εκπαίδευσης [Skolverket](http://www.skolverket.se/) <http://www.skolverket.se/>

7.2.17. Φινλανδία

Σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση και αποκέντρωση του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος διαδραμάτισε η οικονομική ανάπτυξη της χώρας⁷⁶, κατά τη δεκαετία του 1980 όπου οικοδομήθηκε ένα κράτος πρόνοιας, με επενδύσεις στην εκπαίδευση και την υγεία και με κοινωνικές παροχές βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής των πολιτών. Όμως τη δεκαετία του 1990, η οικονομία πέρασε σε ύφεση⁷⁷ που είχε ως αποτέλεσμα να μειωθούν οι δημόσιες δαπάνες και να περιοριστεί το κόστος του κοινωνικού κράτους πρόνοιας (Καλαϊτζιδάκης & Καλυβίτης, 2008).

Η εκπαίδευση κατέστη η γενεσιουργός μήτρα της ανταγωνιστικότητας και της ευημερίας της κοινωνίας. Η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων βοήθησε στη μείωση των κρατικών δαπανών και παράλληλα αξιοποίησε αποδοτικότερα το δημόσιο χρήμα σε προγράμματα προσαρμοσμένα στις τοπικές κοινωνικές συνθήκες και ανάγκες⁷⁸ (Κατσαρός & Τύπας, 2005).

Η Φινλανδία ακολουθεί, πλέον, αποκεντρωμένο μοντέλο εκπαιδευτικής λειτουργίας. Ανώτατη εκπαιδευτική αρχή είναι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ενώ πολλές αρμοδιότητες έχουν παραχωρηθεί στην τοπική αυτοδιοίκηση. Ειδικότερα, η κατανομή των αρμοδιοτήτων στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποτέλεσμα του αποκεντρωμένου μοντέλου διοίκησης που ξεκίνησε το 1988 και διεύρυνε σταδιακά τις

⁷⁶ Ειδικά μέχρι τη δεκαετία του 1990 σημειωνόταν 5% ετήσια αύξηση του ΑΕΠ (IMF, [2008](#)).

⁷⁷ Η φινλανδική οικονομία πέρασε σε φάση ύφεσης το 1994 με υψηλά ποσοστά ανεργίας. Η λύση δόθηκε άμεσα με τη συνδρομή του εμπορίου και των εξαγωγών, που μείωσαν τα ποσοστά ανεργίας μέχρι το 2004 (IMF, [2008](#)).

⁷⁸ Στη Φινλανδία, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, προτεραιότητα της κυβέρνησης ήταν η ανασυγκρότηση των τομέων της δημόσιας διοίκησης και η ένταξη του κράτους πρόνοιας (υγεία, εκπαίδευση και κοινωνική ασφάλεια) στην σφαίρα της ιδιωτικοποίησης και της αποκέντρωσης. Παράλληλα, στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η οικονομική ανάπτυξη οδήγησε τους Δήμους στην απαίτηση μεγαλύτερης αυτονομίας και στη μεταρρύθμιση του 1993, η οποία όμως συντελέστηκε σε συνθήκες σοβαρής ύφεσης. Στο πλαίσιο αυτό αποφασίστηκε η μεταφορά περισσότερων εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων στους Δήμους. Η αναθεώρηση του 1996 είχε σκοπό τον έλεγχο των δημόσιων δαπανών, γιατί η επιχορήγηση των Δήμων οδηγούσε σε αύξηση των δαπανών τους, αφού δεν δέχονταν περικοπές. Αποτέλεσμα ήταν, κατά τη δεκαετία του 1990, το κλείσιμο μεγάλου αριθμού σχολείων εξαιτίας της εξοικονόμησης πόρων, μείωση των κρατικών επιχορηγήσεων και του περιορισμού των δαπανών των Δήμων (Κατσαρός, 2008: 98).

αρμοδιότητες τοπικών αρχών και σχολείων⁷⁹. Το Υπουργείο Παιδείας και το Εθνικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση ορίζουν τους εθνικούς εκπαιδευτικούς στόχους και καταρτίζουν τα προγράμματα σπουδών, ενώ ο *Βασικός Εκπαιδευτικός Νόμος* θέτει τις προδιαγραφές τις οποίες πρέπει, να πληρούν τα σχολεία υπό την εποπτεία των Δήμων, σε σχέση με την ποιότητα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης⁸⁰, την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού⁸¹ και των υποδομών. Εκείνο που συντελεί στην επιτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι τα ενδιαφερόμενα μέρη συνεργάζονται από κοινού για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Αναπόσπαστο τμήμα της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η τριμερής συνεργασία μεταξύ κυβέρνησης, συνδικάτων και

⁷⁹ Σημαντικό ρόλο στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει η διαδικασία της αποκέντρωσης. Τα σχολεία λειτουργούν σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές ακολουθώντας τις γενικές κατευθύνσεις της κεντρικής διοίκησης του Υπουργείου από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, καθώς η βασική προτεραιότητα της κυβέρνησης ήταν η ανασυγκρότηση όλων των τομέων της δημόσιας διοίκησης και η επανεξέταση του κράτους πρόνοιας στην κατεύθυνση της ιδιωτικοποίησης και της αποκέντρωσης. Η πίεση αυτή οδήγησε στη μεταρρύθμιση του 1993, εν μέσω οικονομικής ύφεσης. Η οικονομική ανάπτυξη που άρχισε να παρατηρείται τη δεκαετία του 2000 οδήγησε τους Δήμους στην απαίτηση μεγαλύτερης αυτονομίας. Στο πλαίσιο αυτό αποφασίστηκε η μεταφορά περισσότερων αρμοδιοτήτων στους Δήμους και αλλαγή του συστήματος χρηματοδότησης, που βασιζόταν στο πραγματικό κόστος και στόχευε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των δαπανών. Βάσει αυτού δημιουργήθηκε αυστηρότερο οικονομικό πλαίσιο, όπου οι Δήμοι εφόσον εκτελούσαν μία δαπάνη έπρεπε να έχουν βρει ισάξια έσοδα από άλλη πηγή. Όλη αυτή η προσπάθεια εξοικονόμησης πόρων και η εφαρμογή μιας αυστηρότερης οικονομικής πολιτικής είχε ως αποτέλεσμα να κλείσουν πολλά σχολεία στα μέσα της δεκαετίας του 1990.

Επίσης το πρόγραμμα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό αποκέντρωσης. Το κράτος συμμετέχει στη χρηματοδότηση των σχολείων σε ποσοστό 57% των δαπανών, ενώ και οι δήμοι συμβάλλουν σε ποσοστό 43%. Η κρατική επιχορήγηση ασχολείται κυρίως με τις δαπάνες και την κάλυψη λειτουργικών εξόδων, όπως την αμοιβή των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τις κτηριακές υποδομές το κράτος επιχορηγεί το 20-50% του προϋπολογισμού, ανάλογα με τη δυνατότητα του Δήμου (Eurydice: 2010).

⁸⁰ Η τοπική αυτοδιοίκηση είναι υπεύθυνη για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την οργάνωση του σχολικού έτους, τις διδακτικές περιόδους, τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη, τη διδακτέα ύλη και τα προγράμματα διδασκαλίας, την πρόσληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και την αξιολόγηση της εργασίας αυτών, ενώ τέλος αναλαμβάνει τη χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας.

Το σχολείο έχει υψηλό βαθμό αυτονομίας, αφού μαζί με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς είναι αρμόδιο για την οργάνωση του σχολικού έτους, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτέας ύλης και των προγραμμάτων, τον καθορισμό των διδακτικών ωρών των μαθημάτων, τη διδακτική μεθοδολογία, την επιλογή και την έγκριση των σχολικών εγχειριδίων, ενώ συναποφασίζουν για την πρόσληψη και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Eurydice: 2010).

⁸¹ Οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν αυτονομία και ευρύ πεδίο, για να αναπτύξουν χαρακτηριστικά όπως επαγγελματισμός, αυτενέργεια, δημιουργικότητα, υπευθυνότητα και συλλογικότητα.

εργοδοτικών οργανώσεων. Οι κύριοι στόχοι και οι γενικές γραμμές της πολιτικής καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο, αλλά η εφαρμογή τους είναι ευθύνη του τοπικού επιπέδου (Eurydice: 2010).

Η τοπική αυτοδιοίκηση έχει τη διοικητική ευθύνη του αποκεντρωμένου σχολείου. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενθαρρύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία, καθώς και τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία. Σκοπός καθίσταται η δημιουργία απλής, διαφανούς και συμβατής με το διεθνές πλαίσιο εκπαιδευτικής δομής και ενός περιβάλλοντος μάθησης ευαίσθητου στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας⁸² (Eurydice, 2009/10b:7).

Η τοπική αυτοδιοίκηση διαθέτει υψηλό ποσοστό αυτονομίας, αφού οι Δήμοι έχουν την ευθύνη καθορισμού του συνολικού ύψους των δαπανών και διαχείρισης των κονδυλίων για τα σχολεία, την εξασφάλιση προσωπικού αγαθών και υπηρεσιών, την υποχρέωση να εξασφαλίσουν χρηματοδότηση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κτηρίων και εξοπλισμού, που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία των σχολείων. Τις δικαιοδοσίες αυτές οι Δήμοι έχουν τη δυνατότητα να τις μεταβιβάζουν στη σχολική μονάδα και με τον τρόπο αυτό οι σχολικές μονάδες να εξασφαλίζουν την οικονομική τους αυτονομία. Ως προς τον καθορισμό των αμοιβών των εκπαιδευτικών και των συνθηκών εργασίας τους, οι Δήμοι έχουν περιθώρια πρωτοβουλιών, αλλά οφείλουν να συμμορφώνονται με τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο πλαίσιο των συλλογικών διαπραγματεύσεων (West & Ylonen 2010).

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μακρά παράδοση συνεργασίας που διασφαλίζει έναν αξιοσημείωτο ρόλο τυπικής και άτυπης συμμετοχής στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η συμμετοχή των κοινωνικών φορέων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής έχει εδραιωθεί μέσω επιτροπών ad hoc, αλλά και της συμμετοχής εκπροσώπων εργασιακών ενώσεων, εκπαιδευτικών και τοπικών αρχών. Το εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει αποκεντρωμένη δομή εκπαιδευτικής διοίκησης όπου την ευθύνη για την παροχή της εκπαίδευσης έχουν αποκλειστικά οι εκπαιδευτικές αρχές και η τοπική αυτοδιοίκηση (ibid).

Το όργανο κοινωνικής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση είναι το Συμβούλιο Συνεργασίας που έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα και βασίζεται στη συνεργασία εκπαιδευτικών και όλων όσων εργάζονται στο χώρο των σχολικών μονάδων από κοινού με τους γονείς και τους μαθητές. Οι αρμοδιότητές του

⁸² Ένας μακροπρόθεσμος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Φινλανδίας είναι να παρέχει σε όλους τους πολίτες υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Λέξεις - κλειδιά της φινλανδικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα, η ισότητα και η διεθνοποίηση (Eurydice, 2009/10b:7).

αφορούν την προσπάθεια διασφάλισης της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονιών και τοπικών κοινωνιών. Διαφοροποίηση στον τρόπο λειτουργίας σε σχέση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, αποτελεί η μη συμμετοχή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στο Συμβούλιο αυτό (Πανάρετος, 2000: 33-34).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας λειτουργούν και οι Συμβουλευτικές Επιτροπές (Neuvottelukunta) στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Οι Συμβουλευτικές Επιτροπές ασχολούνται με παιδαγωγικά ζητήματα και ενθαρρύνουν τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική επαγγελματική κοινότητα (ibid). Σε αυτά συμμετέχουν ο Διευθυντής του σχολείου⁸³, εκπαιδευτικοί, μαθητές, εργοδότες και εργαζόμενοι συναφών κλάδων με αυτούς που διδάσκονται στο σχολείο, καθώς και ειδικοί στον τομέα εκπαίδευσης και κατάρτισης (ibid). Ο αριθμός των μελών αυτών των Συμβουλίων δεν ξεπερνά τα δέκα και η θητεία τους είναι τετραετής (Πίνακας 7.22.).

⁸³ Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας στη Φινλανδία είναι δημοτικός υπάλληλος, προσλαμβάνεται εφόσον διαθέτει ειδικό δίπλωμα στη διοίκηση σχολικών μονάδων, διδακτική προϋπηρεσία και απολαμβάνει υψηλό βαθμό αυτονομίας βάσει του πλαισίου που τίθεται από τη νομοθεσία. Καθοδηγεί και προΐσταται του σχολείου, έχει διοικητικές και οικονομικές αρμοδιότητες, προσφέρει διδακτικό έργο, αν απαιτείται, επιλέγει το διδακτικό προσωπικό, καθορίζει και εφαρμόζει τον σχολικό προϋπολογισμό, ενώ τέλος έχει την ευθύνη για την ανάπτυξη των δημόσιων σχέσεων και την προβολή του σχολείου, κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό ειδικά όσον αφορά το επίπεδο ανταγωνιστικότητας του σχολείου (Πανάρετος, 2000: 33-34).

**Πίνακας 7.22. Όργανα κοινωνικής συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα
της Φινλανδίας**

<p>▪ Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση</p> <p align="center">Συμβούλιο Συνεργασίας (Johtokunta)</p>
<p>▪ Δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση</p> <p align="center">Συμβουλευτική Επιτροπή (Neuvottelukunta)</p>
<p align="center">Συμβούλιο Συνεργασίας (Johtokunta)</p> <p>Σύνθεση οργάνου:</p> <p>- Συμμετέχουν εκπρόσωποι εκπαιδευτικών και λοιπού προσωπικού, γονιών και μαθητών.</p> <p>Αρμοδιότητες οργάνου:</p> <p>- Η διασφάλιση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας.</p> <p>Παρατηρήσεις:</p> <p>- Ο Διευθυντής του σχολείου δεν συμμετέχει στα Συμβούλια Συνεργασίας.</p>
<p align="center">Συμβουλευτική Επιτροπή (Neuvottelukunta)</p> <p>Σύνθεση οργάνου:</p> <p>- Ο Διευθυντής του σχολείου.</p> <p>- Εκπαιδευτικοί.</p> <p>- Μαθητές.</p> <p>- Επιχειρηματίες και εργαζόμενοι συναφών κλάδων με αυτούς που διδάσκονται στο σχολείο.</p> <p>- Ειδικοί στον τομέα εκπαίδευσης και κατάρτισης.</p> <p>Αρμοδιότητες οργάνου: Το σύνολο των παιδαγωγικών ζητημάτων και συνεργασία μεταξύ σχολείου και τοπικής επαγγελματικής κοινότητας.</p>

Πηγή: Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης
www.oph.fi

Κεφάλαιο 8^ο

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ

8.1. Ο ρόλος των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη διοίκηση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων σε κράτη - μέλη της Ε.Ε.

Η τάση ενίσχυσης του ρόλου των συλλογικών κοινωνικών οργάνων βασίστηκε στην επιθυμία των ευρωπαίων πολιτών να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τη διαμόρφωση της σχολικής λειτουργίας, αφού αποτελούν, ως φορολογούμενοι, τους κύριους παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη των εθνικών κοινωνιών και ευρύτερα στην εξέλιξη της πορείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Cox et al, 1988).

Ο ρόλος των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής καθορίζεται από τον τρόπο θεώρησης και διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και από το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των ευρωπαϊκών χωρών. Ο βαθμός ενεργοποίησής τους επιβεβαιώνει την επιρροή που ασκεί ο συγκεντρωτικός ή αποκεντρωμένος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος. Εν προκειμένω διαφαίνεται ότι η ενίσχυση των κοινωνικών οργάνων καθορίστηκε από την υιοθέτηση πρακτικών αποκεντρωμένης διοίκησης στο κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο να ενισχυθεί ο ρόλος των γονιών, καθώς και η τοπική αυτοδιοίκηση και να εκσυγχρονιστεί η θεώρηση και οι πρακτικές της σχολικής οργάνωσης και λειτουργίας (Conway, 1984).

Ο βαθμός αποκεντρωμένης διοίκησης καθορίζει τη διαφοροποιημένη σύνθεση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και τις αρμοδιότητες τις οποίες ασκούν σχετικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (McGinn & Welsh, 1999). Το μέγεθος των σχολικών μονάδων μπορεί να καθορίσει τον αριθμό των μελών των συλλογικών αυτών οργάνων. Ο χαρακτήρας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής καθίσταται συμβουλευτικός, αν και πολλές φορές μπορεί να διαφοροποιηθεί και σε εκτελεστικό (Πίνακας 8.1.) και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους:

- στην αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας
- στη συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων
- στην ασφάλεια των μαθητών και
- στις πολιτιστικές δραστηριότητες.

Πίνακας 8.1. Ο χαρακτήρας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Συμβουλευτικός χαρακτήρας	Συμβουλευτικός και ρυθμιστικός/ εκτελεστικός χαρακτήρας
Αυστρία	Βέλγιο
Γαλλία	Γερμανία
Ελλάδα	Δανία
Ιρλανδία	Ηνωμένο Βασίλειο
Ισλανδία	Ισπανία
Ιταλία	
Κύπρος	
Λουξεμβούργο	
Νορβηγία	
Πορτογαλία	
Σουηδία	
Φινλανδία	

Η ενεργός εμπλοκή των κοινωνικών οργάνων στη λήψη αποφάσεων και ο βαθμός επιρροής που ασκούν στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων ποικίλει και καθορίζεται από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα. Η συγκριτική μελέτη των προς διερεύνηση χωρών-μελών της Ε.Ε. καταδεικνύει τη λειτουργία συλλογικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, τα οποία δρουν σε τοπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Όμως, δεν είναι καθορισμένος ο βαθμός ανεξάρτητης,

αυτόνομης λειτουργίας τους, ενώ διαφοροποιούνται ανάλογα με τη φιλοσοφία που διέπει τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Διαφοροποιημένος καθίσταται επίσης και ο ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων στις ευρωπαϊκές χώρες, αφού αναλαμβάνουν ρόλο τεχνοκρατικό, συντονιστικό, διεκπεραιωτικό ή απλά διαδικαστικό. Στην Ελλάδα, ειδικότερα, η οποία διαθέτει ένα κεντρικά διοικούμενο εκπαιδευτικό σύστημα, μεσολαβούν πολλά επίπεδα μεταξύ της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου και της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Η λειτουργία κάθε επιπέδου παραδοσιακά δεν ήταν η λήψη αποφάσεων, αλλά η διασφάλιση συμμόρφωσης των υφιστάμενων μονάδων προς τις οδηγίες του κεντρικού σχεδιασμού (ΟΟΣΑ, 2011: 166). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει περιορισμένη αρμοδιότητα σχετικά με τη διαχείριση υλικών και άυλων πόρων (επιλογή προσωπικού, διαχείριση διδακτικού χρόνου κ.ά.) (Τσουντας & Χρονοπούλου, 2002: 78-80).

Οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ (2008, 2010) σχετικά με τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας, υπογραμμίζει τον κρίσιμο ρόλο των Διευθυντών των σχολείων που έχει πολύ σημαντική επίδραση στη σχολική μονάδα και υιοθετείται από πολλές ευρωπαϊκές χώρες, αλλά με διαφοροποιήσεις στην Ελλάδα. Τα βασικά πορίσματα της έκθεσης τονίζουν ότι η διοίκηση των σχολείων πρέπει:

- να είναι ικανή να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις τοπικές ανάγκες, να προωθεί την εργασία των εκπαιδευτικών σε ομάδες και να ασχολείται με την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να προωθεί τη συνεργασία με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής
- να έχει την ικανότητα να καθορίζει τον προσανατολισμό του σχολικού προγράμματος και να βελτιστοποιεί τους στόχους τους
- να μπορεί να βελτιώνει τις δεξιότητες οικονομικής διαχείρισης
- να εξελίσσει τη συνεργασία με άλλα σχολεία και την τοπική κοινωνία, να ασχολείται με θέματα πέραν των συνόρων του σχολείου⁸⁴ (ΟΟΣΑ, 2008: 10· ΟΟΣΑ, 2011: 40).

Οι μεταρρυθμίσεις του ‘‘Νέου Σχολείου’’, συμπεριλαμβανομένης της αναδιάρθρωσης της σχολικής διοίκησης κατά τα έτη 2011-12, στόχευσαν στη βελτίωση του ρόλου των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Οι μεταρρυθμίσεις, όμως, δεν δίνουν στους Διευθυντές

⁸⁴ Άλλωστε οι αρμοδιότητες και τα προσόντα των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως το Βέλγιο, είναι και η διαχείριση των δημόσιων σχέσεων της σχολικής μονάδας με την κοινότητα και τις τοπικές αρχές (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008: 50).

των σχολείων την εξουσία και την αρμοδιότητα να επηρεάζουν αποφάσεις σχετικά με την πρόσληψη εκπαιδευτικών και κάλυψης ευρύτερων αναγκών του σχολείου (ΟΟΣΑ, 2008: 10). Με αποτέλεσμα ο ρόλος των Διευθυντών των σχολείων στην Ελλάδα να παραμένει περιορισμένος.

Η διατήρηση μιας ιδιαίτερα κεντρικής δομής διοίκησης και διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα αποτελεί μείζον εμπόδιο για την ανάδειξη της συμμετοχής των κοινωνικών οργάνων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η συγκεντρωτική δομή παρέχει ελάχιστα κίνητρα σε κάθε επίπεδο του συστήματος -τον εκπαιδευτικό, τον Διευθυντή, τους περιφερειακούς και δημοτικούς λειτουργούς, τις υπηρεσίες του Υπουργείου- προκειμένου να αναλάβουν την ευθύνη έτσι ώστε να κάνουν πιο αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων και να βελτιώσουν τις επιδόσεις. Η νοοτροπία που διέπει το όλο σύστημα είναι να διασφαλιστεί η συμμόρφωση με στενά οριοθετημένους κεντρικούς κανόνες και όχι να υπάρξει συνεισφορά των κοινωνικών οργάνων στην επίτευξη ενός ευρύτερου στόχου στο σχολικό περιβάλλον (ΟΟΣΑ, 2011: 77).

Ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις στον τρόπο θεώρησης της εκπαίδευσης και της συμμετοχής των συλλογικών οργάνων στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική λειτουργία, κοινό τους στοιχείο αποτελεί η συμμετοχή των τοπικών αρχών, των εκπαιδευτικών και των γονιών. Η συμμετοχή αυτών των συλλογικών οργάνων, δίνει έμφαση και στην ενίσχυση του βαθμού συμμετοχής των μαθητών. Η συμμετοχή των Μαθητικών Συμβουλίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι εμφανής στον τρόπο δράσης και λειτουργίας της σχολικής κοινότητας όπως αυτό αποδεικνύεται στη Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κύπρος, Λουξεμβούργο, Νορβηγία, Πορτογαλία, Σουηδία και Φινλανδία. Οι μαθητές συμμετέχουν με διαφορετικό τρόπο στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής ως εκπρόσωποι σε Σχολικά Συμβούλια διοίκησης, ως εκπρόσωποι τάξης ή ως μέλη Μαθητικού Συμβουλίου.

Οι χώρες-μέλη της Ε.Ε. που διαθέτουν αποκεντρωμένες δομές στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν όργανα κοινωνικής συμμετοχής με μέλη από εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, των τοπικών και κοινωνικών φορέων που εκπροσωπούν εκκλησιαστικές, παραγωγικές, τεχνοκρατικές και επαγγελματικές ενώσεις και με ad hoc αρμοδιότητες (Πίνακας 8.2.).

**Πίνακας 8.2. Ιδιότητα φορέων που μετέχουν στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής
(ανά χώρα)**

ΧΩΡΕΣ	Επαγγελματικοί/ Παραγωγικοί φορείς	Τοπικοί/ Κοινωνικοί φορείς	Εκκλησιαστικοί φορείς	Επιστημονικοί φορείς
Αυστρία	✓	✓		✓
Βέλγιο	✓	✓	✓	
Γαλλία	✓		✓	
Γερμανία	✓	✓		✓
Δανία	✓	✓		✓
Ελλάδα		✓		
Ην. Βασίλειο		✓	✓	
Ιρλανδία		✓	✓	
Ισλανδία	✓	✓		
Ισπανία				✓
Ιταλία	✓			
Κύπρος		✓		
Λουξεμβούργο		✓	✓	
Νορβηγία		✓		
Πορτογαλία		✓	✓	
Σουηδία	✓			✓
Φινλανδία	✓			✓

Ήδη από τη δεκαετία του 1980 παρουσιάστηκε η ανάγκη σύστασης και δραστηριοποίησης οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών. Εμφανής ήταν η σημασία που δόθηκε στη συμμετοχή των γονιών στη σχολική ζωή, καθώς αναφαίρετο δικαίωμά τους αποτελεί όχι μόνο η ενημέρωση για τη γνωστική πρόοδο των μαθητών, αλλά και η συμμετοχή τους στο σχολικό γίνεσθαι (Coleman, 1999; Conway, 1984: 1140).

Η παρουσία και συμμετοχή των γονιών στην σχολική ζωή είναι δεδομένη, αλλά ο βαθμός εμπλοκής, οι τρόποι και οι διαδικασίες ποικίλλουν ανάλογα με τη χώρα και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν ρητές δημόσιες πολιτικές υπέρ της συλλογικής συμμετοχής των γονιών. Οι τύποι, ο βαθμός αντιπροσώπευσης και τα επίπεδα διαχείρισης της αντιπροσώπευσης ποικίλλουν από μια χώρα σε άλλη. Η αντιπροσώπευση εξαρτάται από το πόσο αποκεντρωμένο είναι το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα κυρίως σε σχέση με το εξωτερικό κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και ο βαθμός αυτονομίας που του παρέχει η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας. Από το 1970 οι ευρωπαίοι γονείς συμμετέχουν στις επίσημες δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων με βασική αρχή ότι τα σχολεία πρέπει να είναι αυτοδύναμα, τουλάχιστον στον τομέα της οικονομικής διαχείρισης (Eurydice, 2012; Παπαγεωργιάκης, 2013: 47-48).

Είναι πάντως γεγονός ότι στην Ευρώπη υπάρχει αυξημένο το δικαίωμα της γονικής επιλογής, όπως στη Μεγάλη Βρετανία, για το σχολείο που θα φοιτήσει ένα παιδί, αν και τα δημοφιλή σχολεία, λόγω «*εκπαιδευτικής ισχύος*», έχουν καθιερώσει πολιτική επιλογής και ειδικά για μαθητές από γονείς μεσαίας τάξης (Butler, Zanten & Agnes, 2007). Έτσι όλο και περισσότεροι γονείς θεωρούν τη δημόσια εκπαίδευση καλύτερη, επειδή δεν συνδέεται με τον κοινωνικό διαχωρισμό και γιατί η συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών υπακούει σε κανόνες (Goldring & Phillips, 2008).

Η συμμετοχή των γονιών τόσο θεσμικά όσο και άτυπα είναι αυξημένη και αντανακλά το εύλογο ενδιαφέρον της κοινωνίας για τον σχολικό θεσμό και τις διεργασίες που γίνονται στο εσωτερικό του. Πολλές χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία, η Σουηδία, η Νορβηγία, στην προσπάθειά τους να αναβαθμίσουν τα μαθητικά επιτεύγματα εισήγαγαν μηχανισμούς πληροφόρησης και βοήθειας των γονιών και της τοπικής κοινωνίας για τα προγράμματα των σχολείων (Eurydice, 2012: 36). Οι πολιτικές αυτές θεωρούνται αναγκαίες από την Ε.Ε. στο πλαίσιο των αποφάσεων, τις οποίες έχει λάβει η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων από τη σύνοδο της Λισαβόνας (EU/COM, 2001). Συγκεκριμένα στο πλαίσιο της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού των κρατών και στο σημείο «*του ανοικτού χαρακτήρα*» των σχολείων, αυτά καλούνται «*να αυξήσουν τους δεσμούς με το τοπικό περιβάλλον*» επισημαίνοντας ότι υπάρχει αναγκαιότητα να ανοιχτούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στις επιδράσεις των άλλων τμημάτων της κοινωνίας «*τόσο αυτών που βρίσκονται κοντά στα σχολεία (γονείς, τοπικά ιδρύματα, τοπικές επιχειρήσεις) όσο και αυτών που είναι πιο μακρινά (ανταλλαγές, κινητικότητα, ηλεκτρονικά δίκτυα)*» (Dale, 2003: 94).

Η έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την “Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα”, υπό την προεδρία του Jacques Delors αναφέρει ότι «οι γονείς οφείλουν να συμμετέχουν στα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους», ενώ παράλληλα και οι κοινωνικοί φορείς οφείλουν να είναι θετικά διακείμενοι και ενεργοί στις εκπαιδευτικές συμπράξεις. Η επίτευξη των σχολικών στόχων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αξία που αποδίδει η τοπική κοινωνία στην εκπαίδευση, γι’ αυτό και πρέπει να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται ο ρόλος των τοπικών κοινοτήτων. «Η εκπαίδευση οφείλει να γίνεται αντιληπτή από την τοπική κοινότητα ως μια δραστηριότητα που έχει εφαρμογές στη ζωή και μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις προσδοκίες των ανθρώπων» (UNESCO, 2002: 178-182).

Η συμμετοχή των γονιών προσδίδει θετικό πρόσημο στη δημοκρατική διαχείριση της σχολικής κοινότητας. Οι επίσημες ρυθμίσεις, οι εθελοντικές πρωτοβουλίες και πρακτικές, αλλά και οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών.

Οι πρακτικές είναι διαδεδομένες σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και συγκλίνουν προς ένα αποτελεσματικό σχολείο. Συνεπώς, αν θέλουμε ποιοτική εκπαίδευση, συμμετοχή και συνεργασία γονιών και τοπικών φορέων, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να υπάρχει το αίσθημα ευθύνης, αλλά και η διαρκής προσπάθεια όλων των εκπαιδευτικών αρχών για την ενεργητική συμμετοχή και αξιοποίηση αυτών των κοινωνικών οργάνων (Παπαγεωργάκης, 2013: 53-54).

Πρέπει να επισημανθεί ότι συγκρίνοντας τα δεδομένα αυτά, διαφαίνονται:

- η θεώρηση της εκπαιδευτικής οργάνωσης και
- η λειτουργία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής βάσει του πλαισίου φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

8.2. Συγκριτική μελέτη των ιδεολογικών, κοινωνικών και οργανωτικών χαρακτηριστικών των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής

Η μελέτη της δομής και λειτουργίας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων φανερώνει ότι διαμορφώνονται και λειτουργούν βάσει του πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού υπόβαθρου της κάθε χώρας. Σημαντική θεωρείται η επιρροή που ασκεί η συγκεντρωτική ή η αποκεντρωμένη φιλοσοφία που τα διέπει (Κατσαρός, 2008). Ανάλογα με τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθορίζεται και ο βαθμός συμμετοχής των κοινωνικών οργάνων.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, που επιλέγουν έναν αποκεντρωμένο τρόπο λειτουργίας έχουν αποτελεσματική συμμετοχή των κοινωνικών οργάνων στη λήψη αποφάσεων για θέματα σχολικής λειτουργίας. Είναι εμφανής η παροχή κινήτρων και αρμοδιοτήτων από την τοπική αυτοδιοίκηση η οποία, σε αρκετές περιπτώσεις, παίζει καθοριστικό ρόλο στη σύσταση και λειτουργία των σχολείων και τη διαχείριση πιστώσεων και πόρων (Fassoulis, 2013). Αντίθετα στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα τον κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν οι κεντρικές αρχές στη λήψη αποφάσεων συγκεντρώνοντας όλες τις αρμοδιότητες (Williams, 1984). Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική προτρέπει για υιοθέτηση αρχών εκδημοκρατισμού (Φασούλης, 2009: 129-152· Δαμανάκη κ.ά., 2006· Mitchel, 2011: 275-293) και αποκεντρωμένου σχεδιασμού (McGinn & Welsh, 1999; Karstanje, 1999; Barroso, 2001).

Η μελέτη και η κριτική αποτίμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών-μελών της Ε.Ε. και του τρόπου λειτουργίας των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής εμφανίζει τα εξής στοιχεία:

- σύσταση οργάνων κοινωνικής συμμετοχής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες
- σύνθεση και αρμοδιότητες του κάθε οργάνου κοινωνικής συμμετοχής
- ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών, τοπικών αρχών και συλλογικών οργάνων στα κέντρα λήψης αποφάσεων των θεσμικών οργάνων της σχολικής κοινότητας
- βαθμός παρέμβασης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής κυρίως συμβουλευτικός και λιγότερο εκτελεστικός
- λειτουργία που εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (ETUCE, 2012; Eurydice, 1996: 37-40; European Council, 1985; Eurydice – Eurostat, 2012).

Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής μπορούν να προωθήσουν την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των σχολικών μονάδων και της τοπικής κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό παρατηρείται ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων μέσω της παροχής των απαιτούμενων κινήτρων, ενώ η επιτυχής συνεργασία του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων με την τοπική αυτοδιοίκηση καθορίζεται από τη διασφάλιση καλλιέργειας ενός κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης (Eurydice, 1997a).

Αντίθετα, στην Ελλάδα αν και επιθυμούμε αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα οι αρμοδιότητές του αναφέρονται στην κεντρική διοίκηση, με αποτέλεσμα να είναι ελλιπής η συμμετοχή των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί τόσο συγκεντρωτικά σε επίπεδο Υπουργείου, ώστε οι αποφάσεις λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (ΟΟΣΑ, 2011: 26, 77). Η εφαρμογή του

προγράμματος *Καλλικράτη* δημιούργησε προβλήματα στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ο τρόπος στελέχωσης, οργάνωσης και δραστηριοποίησης των μελών των κοινωνικών οργάνων δεν είναι συμβατός ως προς τον βαθμό συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (ibid: 17).

Σε κανένα ευρωπαϊκό κράτος οι περιφερειακές, νομαρχιακές, επαρχιακές, κομητειακές και λοιπές υπηρεσίες της εκπαίδευσης δεν αποτελούν υπηρεσίες των αντίστοιχων Υπουργείων Παιδείας. Τόσο στα κράτη που εφαρμόζουν αποκεντρωμένο μοντέλο λειτουργίας στην εκπαίδευση όσο και σε αυτά που υιοθετούν συγκεντρωτικά στοιχεία, οι ανάλογες υπηρεσίες λειτουργούν με βάση τις εξής μορφές:

- Αποτελούν υπηρεσίες του αντίστοιχου βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης (όπως στην Ιταλία) ή είναι στενά συνδεδεμένες με αυτόν (όπως στη Γαλλία).
- Λειτουργούν ως αυτόνομοι συμμετοχικοί θεσμοί που αντανακλούν τις πολιτικές ισορροπίες σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο, όπου διαθέτουν οικονομική και διοικητική αυτοτέλεια, ενώ υλοποιούν κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές με μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αυτονομίας (ΕΕΤΑΑ Α.Ε. 2006: 50-51).

Σε γενικές γραμμές στη χώρα μας η συμμετοχή των γονιών, των εκπαιδευτικών και των τοπικών αρχών είναι περιορισμένη, παρόλο που είναι θεσμοθετημένη (ΕΕΤΑΑ Α.Ε. 2006: 54-56· ΚΕΕ, 2005). Οι περισσότερες νομοθετικές ρυθμίσεις αποτελούν απλές εξαγγελίες, σε μια προσπάθεια να παρουσιαστεί ότι ακολουθείται η ευρωπαϊκή πολιτική, με αποτέλεσμα να είναι αναποτελεσματική η λειτουργία τους και να ατροφεί ο ρόλος τους.

Η μείωση των ευκαιριών συμμετοχής των τοπικών φορέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελεί βασική αιτία αδρανοποίησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και διατήρησης του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του (ΟΟΣΑ, 2011: 13). Τα σημαντικότερα προβλήματα που συντηρούν αυτή την κατάσταση είναι:

- οι αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών για συνεργασία και σύμπραξη με συλλογικά κοινωνικά όργανα
- η μείωση δαπανών για τη λειτουργία του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος
- η ανεπαρκής εκπαίδευση και δράση των εκπροσώπων τοπικής αυτοδιοίκησης
- η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης προς τους φορείς (ibid).

8.3. Η σχολική αυτονομία στον ευρωπαϊκό χώρο

Η παράδοση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων στον ευρωπαϊκό χώρο⁸⁵ έχει ως πρωτοπόρους το Βέλγιο και τις Κάτω Χώρες και αναπτύσσεται τον 19^ο αιώνα ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαμάχης μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Οι μεταρρυθμίσεις που συνδέονται με την πολιτική της δημοκρατικής συμμετοχής, σε χώρες όπως η Ισπανία και η Γαλλία, υπογραμμίζουν την ανάγκη των σχολείων για στροφή προς την τοπική κοινωνία. Η αρχή ότι οι σχολικές μονάδες πρέπει να είναι αυτόνομες, σε διάφορους τομείς διαχείρισής τους, είναι αποδεκτή στον ευρωπαϊκό χώρο από τη δεκαετία του 1980. Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, η έννοια της αυτονομίας διευρύνεται και οδηγεί τα σχολεία σε πεδίο μεταρρυθμίσεων προκειμένου να βελτιώσουν τα επίπεδα κοινωνικής συμμετοχής, τη διαχείριση της δημόσιας χρηματοδότησης και την ποιότητα του παρεχόμενου έργου. Η σχολική αυτονομία καθίσταται πλέον βασικό ζήτημα στην πολιτική ατζέντα των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων (Ευρυδίκη, 2008: 1).

Η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίζεται από ανησυχία για την αποδοτική διαχείριση των δημόσιων κεφαλαίων και υπηρεσιών. Στις σκανδιναβικές χώρες, η αυτονομία συνδέεται με τη διαδικασία της πολιτικής αποκέντρωσης όπου τα τοπικά συμβούλια γίνονται σημαντικοί φορείς στον τομέα της εκπαίδευσης. Η μεταβίβαση δικαιοδοσιών στα σχολεία θεωρείται εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Βέβαια, τα μέτρα σχολικής αυτονομίας καθορίζονται από εθνικά νομικά πλαίσια και εφαρμόζονται στα σχολεία με τις τοπικές αρχές και τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής να είναι οι σημαντικοί φορείς που αποφασίζουν για τις αρμοδιότητες που κατανέμονται στα σχολεία.

Τα προς μελέτη κράτη-μέλη της Ε.Ε. διαθέτουν αυτονομία σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνονται για τις λειτουργικές δαπάνες. Σε πολλές περιπτώσεις, τα σχολεία είναι ελεύθερα να συλλέξουν ιδιωτικά κεφάλαια μέσω δωρεών, χορηγιών και εισοδημάτων που προκύπτουν από την παραχώρηση των σχολικών εγκαταστάσεων, αλλά ο βαθμός αυτονομίας αναφορικά με τη συλλογή ιδιωτικών κεφαλαίων δεν σημαίνει απαραίτητα ότι υπάρχει αυτονομία και στη χρήση αυτών των κεφαλαίων (Βέλγιο, Ηνωμένο Βασίλειο). Τα σχολεία δεν έχουν καμία αυτονομία σε αυτό το θέμα σε επτά χώρες (Γερμανία, Ελλάδα, Κύπρος, Λουξεμβούργο, Ισλανδία και, σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μόνο, Ιρλανδία και Γαλλία) (ibid: 2-3).

⁸⁵ Πληροφορίες σχετικά με την σχολική αυτονομία σε κράτη-μέλη της Ε.Ε. είναι διαθέσιμες στην ηλεκτρονική διεύθυνση: acea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic.../eu.../PR094EL.pdf

Σε περισσότερες από τις μισές χώρες, τα σχολεία δεν έχουν καμία αυτονομία όσον αφορά την επιλογή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Μόνο στο Βέλγιο (στις γαλλικές και γερμανόφωνες κοινότητες για τα σχολεία που λαμβάνουν επιχορήγηση) και την Ιρλανδία (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) τα σχολεία έχουν πλήρη αυτονομία. Γενικά, παραχωρείται περισσότερη αυτονομία για τη διαχείριση του διδακτικού προσωπικού. Τα σχολεία μπορούν να επιλέγουν το προσωπικό για την αντικατάσταση απόντων δασκάλων και να αποφασίζουν για την υπερωριακή πληρωμή του προσωπικού ή για μη καθορισμένα, βάσει νόμου, καθήκοντα, αλλά δεν μπορούν να αποφασίζουν για την απόλυση ενός εκπαιδευτικού. Τα σχολεία διαθέτουν υψηλό βαθμό αυτονομίας όσον αφορά το μη εκπαιδευτικό προσωπικό (ibid).

Η διαχείριση των δημόσιων και ιδιωτικών κεφαλαίων αποτελεί ευθύνη τόσο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο και του οργάνου σχολικής διαχείρισης. Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής που εμπλέκονται σε αιτήματα σχολικής διαχείρισης διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο σε έξι χώρες όπως Βέλγιο, Ισπανία, Ιταλία, Ηνωμένο Βασίλειο και, σε δευτεροβάθμιο επίπεδο μόνο, Ιρλανδία (ibid).

Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής στην πλειοψηφία των, προς εξέταση, χωρών της παρούσας μελέτης, μετέχουν στην αξιολόγηση των μερών του σχολικού συστήματος και έχουν δει την επιρροή τους να ενισχύεται στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας. Από το τέλος της δεκαετίας του 1990, στις χώρες που λειτουργούν σύμφωνα με αυτό το πρότυπο, τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολείων, έχουν τυποποιηθεί. Τα σχολεία αναφέρονται στις τοπικές αρχές, ακόμα κι αν οι χώρες τείνουν να επιβάλλουν ένα εθνικό πλαίσιο όσον αφορά την κοινωνική λογοδοσία των σχολείων. Ορισμένες χώρες δεν έχουν καθορίσει τους αρμόδιους οργανισμούς για την αξιολόγηση των σχολείων σχετικά με την αυτονομία τους και σε αυτήν την περίπτωση οι σχολικές μονάδες πρέπει να λογοδοτούν σε μια σειρά φορέων (Υπουργείο Παιδείας, τοπικό συμβούλιο και ευρύτερη κοινότητα) και διαμορφώνεται μια τάση για πολυεπίπεδη κοινωνική λογοδοσία (ibid).

8.4. Οι σχέσεις της τοπικής κοινωνίας με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής

Η επιλογή της μορφής οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται από την επιρροή που ασκείται από το πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο της κάθε χώρας. Ο αποκεντρωμένος ή ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζει τη δομή και την κατανομή των αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνουν τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέχρι πριν

από μια εικοσαετία στον ευρωπαϊκό χώρο, είχε συγκεντρωτικά στοιχεία που αντικατόπτριζαν τις πολιτικές επιλογές της κεντρικής κρατικής εξουσίας, τον τρόπο οργάνωσης και το είδος διοικητικής λειτουργίας (Delanty, 2007). Πλέον αρκετά κράτη-μέλη υιοθετούν τον αποκεντρωμένο τρόπο οργάνωσης που αφορά τη μεταφορά εξουσιών και αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία στα διάφορα επίπεδα της περιφέρειας. Η μεταβίβαση των αρμοδιοτήτων σε τοπικά όργανα δίνει τη νομιμότητα και τη δυνατότητα σε κοινωνικά συλλογικά όργανα να ασκούν εξουσία στην περιοχή ευθύνης τους χωρίς να είναι απαραίτητη η έγκριση των κεντρικών αρχών και υπηρεσιών. Έτσι οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς χρονοβόρες διαδικασίες με καλύτερη γνώση και στόχευση στις τοπικές ιδιαιτερότητες και συνθήκες (Μπάκας, 2007).

Με τον αποκεντρωμένο τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων ενισχύεται ο ρόλος της περιφερειακής διοίκησης και η μεταφορά εξουσιών στις τοπικές αρχές οι οποίες αναλαμβάνουν τη χρηματοδότηση, τη διοίκηση και τον έλεγχο της σχολικής λειτουργίας (Πίνακας 8.3.).

Πίνακας 8.3. Αποκεντρωμένος και αποσυγκεντρωμένος χαρακτήρας⁸⁶ στην σχολική λειτουργία χωρών-μελών της Ε.Ε.

Αποκεντρωμένος χαρακτήρας	Αποσυγκεντρωμένος χαρακτήρας
Αυστρία	Γαλλία
Γερμανία	Ελλάδα
Βέλγιο	Ιρλανδία
Δανία	Ισλανδία
Ηνωμένο Βασίλειο	Ιταλία
Ισπανία	Κύπρος
Νορβηγία	Λουξεμβούργο
Πορτογαλία	
Σουηδία	
Φινλανδία	

Οι παράγοντες που καθορίζουν τον αποκεντρωμένο χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι:

- η ύπαρξη τοπικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής
- ο οργανωμένος τρόπος λειτουργίας της διοίκησης
- το δικαίωμα της τοπικής κοινωνίας να επιλέγει κοινωνικές πολιτικές (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η λειτουργία των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής εναρμονίζεται προς τις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών και θεωρείται απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την

⁸⁶ σσ. Ο αποσυγκεντρωμένος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρεται στον συγκερασμό συγκεντρωτικών και αποκεντρωμένων στοιχείων στα ιδεολογικά, οργανωτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά.

οργάνωση και διαχείριση των εκπαιδευτικών μονάδων. Το ενδιαφέρον προσελκύει ο τρόπος συμμετοχής της τοπικής αυτοδιοίκησης και των τοπικών κοινωνιών, η επιδίωξη της αποκεντρωμένης διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης, στοιχεία που θεωρούνται βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία των σύγχρονων σχολείων (Edmonds, 1979: 15-24).

Η κεντρική διοίκηση στην κάθε χώρα είναι κύριος φορέας σχεδιασμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως, εμφανής είναι η επιρροή των τοπικών κοινωνιών οι οποίες συμμετέχουν στα κέντρα λήψης αποφάσεων υιοθετώντας στις απαιτούμενες πρωτοβουλίες για την προβολή των τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων.

Τα συλλογικά κοινωνικά όργανα αξιολογούν και αναδεικνύουν τις τοπικές ιδιαιτερότητες προκειμένου να διαφανεί αν οι αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης μπορούν να έχουν επιτυχή αποτελέσματα. Οι παράγοντες που καθορίζουν τον βαθμό συμμετοχής των τοπικών κοινωνιών στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα είναι:

- ο τρόπος οργάνωσης, δομής και λειτουργίας των κρατών
- το πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο κάθε χώρας
- η δομή, η οργάνωση και οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων
- ο βαθμός αποκέντρωσης πόρων και αρμοδιοτήτων
- τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περιφερειακής και τοπικής αυτοδιοίκησης.

Ο τρόπος συμμετοχής των τοπικών κοινωνιών στα κέντρα λήψης των αποφάσεων δεν αποτελεί συνήθη και κοινότυπη διαδικασία. Τα συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά που εξακολουθούν να υπάρχουν, αποτρέπουν την ενεργό συμμετοχή των εκπροσώπων των τοπικών κοινωνιών. Άλλωστε, ο βαθμός συγκέντρωσης της εξουσίας αποτελεί ένα μέγεθος που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι αποτρέπει την ανάθεση αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά και τοπικά όργανα, γιατί υπάρχει έλλειψη απαιτούμενων γνώσεων, εργαλείων και τεχνικών σχετικά με τη διαχείριση εξειδικευμένων θεμάτων, ενώ εμφανής είναι και ο φόβος για καταστρατήγηση αυτών των αρμοδιοτήτων από τοπικούς φορείς, με αποτέλεσμα να μην είναι ουσιαστική η συμμετοχή των κοινωνικών οργάνων. Σε απόλυτη εκδοχή το μοντέλο συμμετοχής μπορεί να χαρακτηριστεί εξουσιαστικό και να συνδεθεί με την εμφάνιση φαινομένων αυταρχισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η ανάγκη αποσύνδεσης της σχολικής λειτουργίας από τα κεντρικά όργανα διοίκησης και η ενίσχυση του αποκεντρωμένου χαρακτήρα της εκπαίδευσης μέσω της ανάθεσης αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά και τοπικά όργανα δίνει ώθηση στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού ρόλου των τοπικών κοινωνιών.

Η συμμετοχική διοίκηση στο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται πολιτικά αποκεντρωμένη, γιατί αφορά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε κεντρικό επίπεδο, ενώ η υλοποίησή της ανατίθεται σε αποκεντρωμένα όργανα, περιφερειακά και τοπικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται εξοικονόμηση χρόνου, ταχεία και ευέλικτη λήψη αποφάσεων, που παρέχει ενίσχυση του ρόλου των τοπικών κοινωνικών οργάνων (Γκόλια, 2010: 11).

Τα προς μελέτη ευρωπαϊκά κράτη ενισχύουν τον ρόλο των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Αποτελεί πολιτική επιλογή η αύξηση της περιφερειακής και τοπικής αυτονομίας με ενίσχυση της εξουσίας της τοπικής αυτοδιοίκησης και με εξεύρεση νέων πηγών χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης (ibid: 30). Φυσικά, όλα αυτά ερμηνεύονται και αξιολογούνται βάσει πλαισίου που συμπεριλαμβάνει:

- ενίσχυση παιδαγωγικής, οργανωσιακής και λειτουργικής αυτονομίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων
- διαβούλευση για τη δυνατότητα των σχολικών μονάδων να αξιοποιούν και πόρους από ιδιωτικούς φορείς
- ευελιξία στην κατανομή πόρων για αμοιβές επαγγελματιών που δεν αποτελούν εκπαιδευτικούς λειτουργούς, αλλά και για τη διαχείριση κινητής και ακίνητης περιουσίας
- ώθηση για την ανάπτυξη της τοπικής πρωτοβουλίας (ΕΕΤΑΑ Α.Ε., 2006).

8.5. Προτάσεις για την ενίσχυση του ρόλου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής

Η ενίσχυση του ρόλου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής απαιτεί αρχικά την κατανόηση της σπουδαιότητάς τους από την ίδια την κεντρική διοίκηση, την ανάληψη δράσεων για την ανάδειξη του ρόλου τους και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων που θα επιτρέψουν την αποτελεσματική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική λειτουργία και διαχείριση των σχολικών μονάδων. Για τον λόγο αυτό προτείνονται:

- Έλεγχος του τρόπου λειτουργίας της τοπικής αυτοδιοίκησης και εύρεση λύσεων για την αποτελεσματική παρέμβασή της. Η ενίσχυση του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης πρέπει να σχεδιαστεί με βάση την κατανόηση των βασικών αρχών του καλλικρατικού προγράμματος (Ν. 3852/2010, ΦΕΚ 87/ 7-6-2010, τ. Α'), έτσι ώστε η συμμετοχή των οργάνων να μην δημιουργεί προβλήματα, αλλά αντίθετα να διευκολύνει την επίλυση τους.
- Παροχή κινήτρων για τη δραστηριοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην σχολική λειτουργία, έτσι ώστε να μετριασθεί ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με τον τρόπο αυτό θα δημιουργηθούν προϋποθέσεις για την

ενεργοποίηση των συλλογικών οργάνων ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων.

- Συνεργασία εκπαιδευτικών - σχολικής ηγεσίας, διότι είναι οι κύριοι φορείς για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και εφαρμογή των νομοθετικών ρυθμίσεων. Μέσα από την τακτική και αποτελεσματική συνεργασία τους μπορεί να προωθηθεί η επιτυχής διαχείριση θεμάτων που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Αποκεντρωμένος χαρακτήρας με εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Ο σαφής καθορισμός αρμοδιοτήτων θα δώσει δυνατότητα αποτελεσματικής συμμετοχής στα κέντρα λήψης αποφάσεων και θα διασφαλίσει το πλαίσιο του τρόπου λειτουργίας τους.
- Ενίσχυση της κοινωνικής συμμετοχής και διαμόρφωση σχολικών μονάδων ανοικτών στην κοινωνία.
- Περιθωριοποίηση γραφειοκρατίας με απλούστευση χρονοβόρων διαδικασιών για άμεση αντιμετώπιση των θεμάτων που ανακύπτουν. Είναι αναγκαίο να προωθηθεί η μετεξέλιξη του τρόπου λειτουργίας των θεσμοθετημένων βαθμίδων εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο που θα οδηγήσει στην αποτελεσματική δραστηριοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής με ενίσχυση του ρόλου τους. Θεωρείται αναγκαία η δυνατότητα ενίσχυσης της κοινωνικής συμμετοχής μέσω της επίδειξης ενδιαφέροντος από τις ίδιες τις τοπικές κοινωνίες και τους τοπικούς φορείς και όχι απλά ως επιβαλλόμενες πολιτικές από την κεντρική εξουσία (Μαυρογιώργος, 1999).

Η υιοθέτηση γενικών αρχών για τη δράση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής καθορίζει τον ευέλικτο τρόπο λειτουργίας τους. Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής κάνει τον ρόλο τους συμμετοχικό στη λήψη αποφάσεων και όχι απλά συμβουλευτικό (ibid).

Η ενίσχυση του αποκεντρωμένου χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης θα χρειαστεί μια "τεχνητή" συνεργατικότητα όπως αυτή που προβλέπεται από τον Ν. 1566/1985 για τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία της σχολικής μονάδας με τον ορισμό Επιτροπών οι οποίες ορίζονται κεντρικά και καλούνται υποχρεωτικά οι εμπλεκόμενοι να λάβουν μέρος. Όσο όμως αυτή η συνεργατικότητα παρατείνεται και ρυθμίζεται κεντρικά, αναλύεται σε νομιμοποιητική διεκπεραίωση κεντρικών πολιτικών με καθορισμένα και προβλέψιμα αποτελέσματα, δεν ευνοείται η ουσιαστική συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση και με ταχείς ρυθμούς θα μετατραπεί σε μια διεκπεραιωτική, γραφειοκρατική διαδικασία (ibid).

Με βάση την αντίληψη αυτή γίνεται σαφής η ανάγκη ουσιαστικής συνεργασίας αναδεικνύοντας τον ρόλο των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική συνεργασία και παρέμβαση στη λήψη αποφάσεων. Αν ληφθούν υπόψη αυτές οι παράμετροι θα υπάρξει εντονότερη ενεργοποίηση των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό θα μετριαστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και θα ενισχυθεί η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην σχολική λειτουργία, με απώτερο στόχο τον εμπλουτισμό και την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος.

Κεφάλαιο 9^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

9.1. Τελικά συμπεράσματα

Η εποχή της εντός των τειχών εκπαίδευσης έχει παρέλθει προ πολλού. Οι ραγδαίες κοινωνικές εξελίξεις, η συνεχώς διευρυμένη γνώση σε όλους τους τομείς και οι απαιτήσεις για ποιοτική και αναβαθμισμένη Παιδεία πυροδότησαν το ενδιαφέρον των ευρωπαϊκών κοινωνιών για τον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα τελευταία τριάντα χρόνια τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν γνωρίσει σημαντική ανάπτυξη γεγονός που καθιστά πολύπλοκο τον έλεγχο τόσο της λειτουργίας της διοίκησης όσο και της αποτελεσματικότητάς τους. Οι αλλαγές στο διεθνές οικονομικό και κοινωνικό τοπίο και οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης έχουν δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την αλλαγή στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολικών μονάδων (Καζαμιάς, 2005).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και ύστερα στις ευρωπαϊκές χώρες θεσμοθετήθηκαν όργανα κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση. Αφενός η συνεργασία εκπαιδευτικών, γονιών και τοπικών αρχών οδήγησε σε αναβάθμιση και βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας. Αφετέρου ήταν δύσκολο να ιαθούν τα συγκεντρωτικά σύνδρομα που έχουν εγκατασταθεί στα συστήματα εκπαίδευσης που δεν είχαν περιθώρια ευελιξίας και κοινωνικής συμμετοχής. Ο συγκεντρωτισμός, βασισμένος στη γραφειοκρατία λειτουργεί ως τροχοπέδη στην στροφή των σχολείων προς την κοινωνία. Αντιθέτως τα αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης με τη συνακόλουθη αυτονόμηση των σχολικών μονάδων και την ενεργό συμμετοχή τοπικών φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργούν συστήματα εκπαίδευσης φτιαγμένα στις ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας, οπότε η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι μεγάλη.

Από τη δεκαετία του 1990 η εκπαιδευτική πολιτική προσανατολίζεται στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα και με τις αποφάσεις, συστάσεις, οδηγίες των οργάνων της Ε.Ε. και διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα) (Παπακωνσταντίνου, 2012: 25-26).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα κατηγοριοποιούνται σε δύο μεγάλες ομάδες ανάλογα με τη διοικητική οργάνωση. Η επιλογή μοντέλου διοίκησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι συνάρτηση της επικρατούσας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της κάθε χώρας. Επιλογή που

καθορίζει το ποσοστό αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Το μοντέλο διοίκησης που έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα είναι δομημένο σε αυστηρά πλαίσια εφαρμογής, ώστε να υλοποιηθεί και να λειτουργήσει. Ο συγκεντρωτισμός στην εκπαίδευση διογκώθηκε εξαιτίας της πληθώρας οργάνων, αρμοδιοτήτων και υπηρεσιών προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση, γεγονός που οδηγεί σε σύγκρουση αρμοδιοτήτων μεταξύ μονομελών και συλλογικών οργάνων, νομοθετικό χάος και ανυπαρξία κωδικοποίησης των κανόνων δικαίου, τυπολατρική γραφειοκρατία, δύσκαμπτες, χρονοβόρες και δαπανηρές διαδικασίες. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν ως άμεση συνέπεια την αγκύλωση των διοικητικών στελεχών των σχολείων μη επιτρέποντάς τους να αυτενεργήσουν και να λάβουν αποφάσεις με ευελιξία.

Οι δυσμενείς αυτές διαστάσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και η αδήριτη ανάγκη για αναβάθμιση της Παιδείας οδήγησαν στην κοινή αποδοχή ότι η διοίκηση και η ηγεσία διαφέρουν, η εισαγωγή των αρχών του Μάνατζμεντ και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης με άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας είναι παράγοντες που ωθούν την σχολική μονάδα και ευρύτερα το εκπαιδευτικό σύστημα σε ανώτερα επίπεδα ποιότητας και θα επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα.

Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και ο βαθμός εμπλοκής της τοπικής αυτοδιοίκησης σε λειτουργικά ζητήματα της σχολικής μονάδας αποτέλεσε και αποτελεί στρατηγικό στόχο και σηματοδοτεί αλλαγές, καθώς το θέμα της αποκέντρωσης των σχολικών αρμοδιοτήτων απασχολεί έντονα την κεντρική εξουσία. Η ουσιαστική παρέμβαση και ο ενεργός ρόλος των δυνάμεων της τοπικής κοινωνίας είναι αρωγός στην επίλυση προβλημάτων. Το πεδίο συμμετοχής και δράσης της τοπικής αυτοδιοίκησης σε θέματα Παιδείας εξαρτάται από πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, αλλά και από τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης του κράτους, από τον βαθμό αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων και πόρων, από τη λειτουργία της περιφερειακής και τοπικής αυτοδιοίκησης, από την ιστορία της εκπαίδευσης της κάθε χώρας και σαφώς από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο ρόλος του κράτους αλλάζει και από εκπαιδευτής γίνεται συντονιστής. Το κράτος υποχωρεί από τομείς που παραδοσιακά εδράζονταν στο πεδίο δικαιοδοσίας του, υιοθετεί ρητορική συμμετοχικής διοίκησης που αναφέρεται σε αυτοδιοικούμενους θεσμούς σε επίπεδο τοπικής κοινότητας. Η πολιτική της αποκέντρωσης υπαγορεύει τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων σε συλλογικά όργανα και άτομα (Blackmore and Sachs, 2007) προκειμένου

να διασφαλιστεί η αύξηση της αποτελεσματικότητας από την εκχώρηση της εξουσίας λήψης αποφάσεων σε κατώτερα διοικητικά επίπεδα. Ωστόσο, παρά τη διοικητική αυτονομία, το κράτος διατηρεί τον κεντρικό έλεγχο μέσα από τις πολιτικές και τον μηχανισμό λογοδοσίας.

Οι αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management) και της διοικητικής αποκέντρωσης δηλαδή παγκοσμιοποιημένων διοικητικών πρακτικών⁸⁷ εισέρχονται στον τρόπο διοίκησης του δημόσιου τομέα και κατά συνέπεια περνούν και στο μοντέλο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος όπου αναπτύσσει φυγόκεντρες δυνάμεις και ακολουθεί την πορεία προς την αποκέντρωση και την αυτονομία της σχολικής μονάδας (Καλογιάννης, 2015: 113-114). Το κράτος διαμορφώνει την εθνική εκπαιδευτική στρατηγική, οι περιφερειακές και τοπικές αρχές αποκτούν διοικητική δύναμη και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται με στόχο τη βελτίωση της παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Charin & Daniels, 1997). Οι γονείς έχουν λόγο και ασκούν κριτική σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο για τον τρόπο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, η σχολική μονάδα αναδεικνύεται ως πυρήνας λειτουργίας του συστήματος αυτού, που σημαίνει πως οι σχολικές μονάδες αποκτούν αυτοτέλεια (Παπακωνσταντίνου, 2012: 33-34, 40-42).

Η Νέα Δημόσια Διοίκηση υπαγορεύει την αποκέντρωση εξουσιών και αρμοδιοτήτων και την εμφάνιση του φαινομένου των αυτοδιοικούμενων σχολείων (self-managing schools)⁸⁸. Ο Ανδρέου (1999) θα εξηγήσει ότι η τοπική εξουσία αναγνωρίζεται,

⁸⁷ Το σύγχρονο έθνος-κράτος λειτουργεί μέσα σε ένα πλαίσιο αυξανόμενου διεθνούς ανταγωνισμού που χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια διαθέσιμων πόρων και γραφειοκρατικό συγκεντρωτισμό με συνέπεια οι δημόσιοι οργανισμοί να εμφανίζουν μειούμενη αποδοτικότητα και μεγάλο κόστος. Η μείωση του κόστους και των δαπανών, η μείωση του μεγέθους και αποκέντρωση του δημόσιου τομέα, η επιβολή ισχυρού πλαισίου ανταγωνισμού, η λογοδοσία στις δραστηριότητες του δημόσιου τομέα, ο καθορισμός προτύπων (στόχων) και μέτρων απόδοσης (ποιοτικοί/ ποσοτικοί δείκτες) με έμφαση στα αποτελέσματα, η συρρίκνωση της δημόσιας χρηματοδότησης και εξασφάλιση αυτής που προέρχεται από τον ιδιωτικό τομέα (η ατζέντα των ιδιωτικοποιήσεων) και η εξοικονόμηση πόρων συνιστούν αναγκαιότητες, αφού η ορθότερη αξιοποίησή τους θα συντελέσει στην κάλυψη κοινωνικών αναγκών (Dempster, 2002: 17-19· Barzelay, 1992). Οι συνθήκες αυτές αναζητούν ένα νέο μοντέλο διοίκησης (Μιχαλόπουλος, 2007:336) όπου το κράτος θα διατηρεί τον πολιτικό έλεγχο και θα δεσμεύει τους οργανισμούς ως προς το αποτέλεσμα που θα πρέπει να επιτευχθεί (Taylor et al 1997). Στη διάχυση του φαινομένου ουσιαδώς είναι ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ, ΔΝΤ, Παγκόσμια Τράπεζα, Ε.Ε.) οι οποίοι υπαγορεύουν την υιοθέτηση αλλαγών, μέσω της χρηματοδότησης που προσφέρουν στα κράτη και γνωμοδοτικών εκθέσεων που συνοδεύονται από τεχνοκρατική υποστήριξη λειτουργώντας ως υποκινητές (Blackmore and Sachs, 2007:31; Henry et al, 2001; Μιχαλόπουλος 2007: 182).

⁸⁸ Αυτοδιοικούμενο σχολείο: διεθνής τάση που εμφανίζεται κυρίως στον αγγλόφωνο κόσμο (Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία. Νέα Ζηλανδία, ΗΠΑ, Καναδάς, Χονγκ-Κονγκ, Ισραήλ, Ολλανδία) με αποκέντρωση

νομιμοποιείται και χρηματοδοτείται, αποκτά θεσμική υπόσταση και αναγνώριση και γίνεται «τοπικοποιημένος κλάδος της κεντρικής εξουσίας του κρατικού μηχανισμού» (Ανδρέου, 1999: 173).

Η παγκοσμιοποίηση σε όλες τις εκφάνσεις της συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση, γιατί η διασπορά των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων ανά τον πλανήτη απαιτεί εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Συνεπώς καθίσταται προϋπόθεση η επένδυση στην εκπαίδευση σε αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, που θα εξασφαλίσει αυτό το εργατικό δυναμικό. Οι αναπτυγμένες χώρες, αφού δεν διαθέτουν πλέον πλούσιους φυσικούς πόρους πρέπει να αντικαταστήσουν την απώλεια των βιομηχανικών μονάδων παραγωγής με υπηρεσίες και προϊόντα υψηλής ποιότητας και εξειδίκευσης γεγονός που τις υποχρεώνει να στραφούν στην εκπαίδευση και να γίνουν πιο ανταγωνιστικές (Boch, 2001: 55), ενώ οι αναπτυσσόμενες χώρες στρέφονται στην εκπαίδευση για να διατηρήσουν φθηνή εργασία και εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό⁸⁹ (Hunt, 1987).

Η ερμηνεία αυτή σχετικά με τη σχέση της παγκοσμιοποίησης και εκπαίδευσης επιφέρει αλλαγές και στον ιδεότυπο του πολίτη. Η κατασκευή ενός δημοκρατικού, ελεύθερου και ολοκληρωμένου πολίτη υποχωρεί και μετασκευάζεται εννοιολογικά σε ανταγωνιστικό, απασχολήσιμο και οικονομικά ενεργό πολίτη που διαμορφώνει το οικονομικό περιβάλλον, συμμετέχει στις οικονομικές διαδικασίες και διαθέτει ικανότητες, δια βίου, προσαρμοσμένες στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Fassoulis & Kalogiannis, 2013: 8· Μπουζάκης, 2005). Αυτές οι έννοιες εμφορούνται από ένα τεχνοκρατικό ορθολογισμό με εργαλειακούς όρους (Carr, 1989: 36).

Η εκπαίδευση τοποθετείται στο πεδίο της αγοράς ως συναλλασσόμενο αγαθό που μετατοπίζει το κέντρο βάρους στον καταναλωτή - πολίτη (Vincent, 2003) και εμποδώνει στα άτομα την εκτίμηση του ατομικού, του ιδιωτικού παρά του κοινού, του δημοσίου (Bottery,

εξουσίας στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την κατανομή πόρων (Caldwell & Spinks, 1992: 4). Χαρακτηριστικά του είναι: α) η γονική επιλογή, β) η μεταβίβαση της χρηματοδότησης στους Διευθυντές και τα σώματα διακυβέρνησης των σχολείων, γ) η στρατολόγηση και διαχείριση του προσωπικού σε σχολικό επίπεδο, δ) η ανταπόκριση στις γονικές επιθυμίες μέσα στο πλαίσιο του εθνικού προγράμματος σπουδών (Boch 2001: 51-66).

⁸⁹ Οι διεθνείς οικονομικοί φορείς για να διασφαλίσουν ότι θα υπάρχει παντού διαθέσιμο το ανθρώπινο δυναμικό, παρουσιάζουν αδήριτη την ανάγκη για «προτυποποίηση» των διαδικασιών της εκπαίδευσης. Έτσι ερμηνεύονται τα εθνικά και διεθνή συστήματα προτύπων- προδιαγραφών (standards), συστήματα ελέγχου και πιστοποίησης της γνώσης και καταγράφεται στα επίσημα έγγραφα πολιτικής (κατευθυντήριες γραμμές, συστάσεις, νόμοι, διατάγματα, εγκυκλίους κ.λπ.) (Fassoulis & Kalogiannis, 2013: 9-10).

2006: 77-88). Αξιοποιείται μια συντηρητική ρητορική, αντιδιαστέλλεται στο δίπολο ατομικότητας - συλλογικότητας που αναφέρεται στη γονική επιλογή και τη συμμετοχική διοίκηση των αυτοδιοικούμενων θεσμών (Blackmore and Sachs, 2007: 32).

Ειδικότερα, στις χώρες-μέλη της Ε.Ε. λειτουργούν, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όργανα κοινωνικής συμμετοχής με σύνθεση και αρμοδιότητες που διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα. Σε αυτά τα όργανα είναι εμφανές το στοιχείο συμμετοχής των παραγόντων εκπαιδευτικής διαδικασίας και ιδιαίτερα των γονιών. Η σύνθεση και ο αριθμός μελών ποικίλει και είναι ανάλογος με το είδος και το εύρος των αρμοδιοτήτων κάθε οργάνου. Η δυνατότητα συμμετοχής των οργάνων στη λήψη αποφάσεων διαφοροποιείται και στα περισσότερα κράτη-μέλη είναι περιορισμένη ή υποστηρικτική προς τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Από τη συγκριτική ανάλυση προκύπτει ότι τα χαρακτηριστικά των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής ανταποκρίνονται περισσότερο σε συλλογικά συμβουλευτικά όργανα σε βαθμό ανάλογο με την εκπαιδευτική παράδοση, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας.

Όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, δηλαδή οι μαθητές, οι γονείς, η σχολική διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί και το διοικητικό προσωπικό:

- λειτουργούν με συλλογικό πνεύμα και παίρνουν αποφάσεις ύστερα από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων
- στοχεύουν στην ασφάλεια και ευημερία των μαθητών και όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία
- αποζητούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και δίνουν βάση στις ιδιαίτερες ανάγκες που αντιμετωπίζει το κάθε σχολείο
- βρίσκονται σε στενή συνεργασία με τον Διευθυντή και επιδιώκουν να έχουν σχέση αμοιβαίου σεβασμού και αλληλεγγύης και τέλος
- η ελευθερία της εκπαίδευσης διέπει το πνεύμα των συλλογικών οργάνων και αυτό τους ωθεί στην αναζήτηση καλύτερων λύσεων και αποδοτικότερων μεθόδων.

Η καθιέρωση των συλλογικών κοινωνικών οργάνων έχει δημιουργήσει νέες ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της πολιτικής της εκπαιδευτικής μονάδας. Το επίπεδο συμμετοχής των γονιών παρουσιάζει ενδιαφέρον, αφού οι γονείς συμμετέχουν σε Συμβούλια και διατηρούν το δικαίωμα να ενημερώνονται και να γνωμοδοτούν κατά τη λήψη αποφάσεων. Έτσι, ο δημοκρατικός χαρακτήρας της συμμετοχής διευρύνεται. Η συμμετοχή κοινωνικών οργάνων είναι ευκαιρία για τα άτομα που είναι αντιπροσωπευτικά μιας ομάδας να συζητήσουν και να επηρεάσουν συγκεκριμένες επιλογές του σχολείου. Αυτό

δείχνει ότι το κράτος ενισχύει τις δομές συνεργασίας, και ενθαρρύνει τις σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών οργάνων. Αυτά τα πλαίσια δεν ανατρέπουν τις αρχές λειτουργίας, αλλά οδηγούν στον πολλαπλασιασμό των δομών για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων πριν τη λήψη αποφάσεων.

Ως προς την κατανομή ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων σε διοικητικό επίπεδο, διαφαίνεται ότι το νομοθετικό πλαίσιο καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο, γεγονός που αντανακλά τη σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση, αλλά και την πρόθεση των κρατών-μελών της Ε.Ε. να διατηρήσουν την ευθύνη και τον έλεγχο των αποφάσεων που αφορούν την ουσία της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008α).

Σε κεντρικό επίπεδο βρίσκεται η αμοιβή του διδακτικού προσωπικού και ο καθορισμός του αριθμού των θέσεων των εκπαιδευτικών, ενώ η πρόσληψη προσωπικού δύναται να γίνει και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σε βασικά θέματα της διδασκαλίας όπως η επιλογή σχολικών εγχειριδίων και μεθόδων διδασκαλίας, οι ευθύνες επιλογής έχουν μεταφερθεί στη σχολική μονάδα, εφόσον διαθέτουν πλήρη αυτονομία (Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδας, 2008). Η αρμοδιότητα της επιλογής των διδακτικών βιβλίων έχει δοθεί, εν μέρει, στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να κρίνουν εκτός από την παιδαγωγική τους καταλληλότητα και τον βαθμό προσαρμογής τους στις τοπικές ιδιαιτερότητες (Κατσαρός, 2008α).

Στο ζήτημα της διαχείρισης των οικονομικών πόρων παρατηρείται μια τάση περιορισμένης αυτονομίας σε θέματα λειτουργικών δαπανών των σχολείων και αγοράς εξοπλισμού, ενώ στο θέμα των σχολικών κτηρίων (ίδρυση, επισκευή και συντήρηση) η αυτονομία είναι ανύπαρκτη (Γκόλια, 2010α). Μερική αυτονομία παρατηρείται στο θέμα του διορισμού του Διευθυντή, στην πρόσληψη των εκπαιδευτικών και στην κατανομή θέσεων (Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδας, 2008).

Ως απόρροια όλων αυτών η ανάγκη για κοινωνική συμμετοχή σε ζητήματα εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ανέκυψε ως κοινωνικό αίτημα ενός διαρκώς εξελισσόμενου κόσμου. Πρόκειται για μια αντίληψη που αφορά την αυξημένη διοικητική αποκέντρωση, την ευρεία δημοκρατική συμμετοχή και γενικά το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Μάλιστα το αίτημα αυτό βρίσκει την επιστημονική τεκμηρίωσή του στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και της συστημικής θεώρησης, σύμφωνα με τις οποίες η σχολική μονάδα αποτελεί έναν ολόκληρο κοινωνικό οργανισμό στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, τοπική κοινωνία).

Κάθε σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, το οποίο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντός του (Ζωγόπουλος, 2012: 38).

Οι προς μελέτη χώρες-μέλη της Ε.Ε. σταδιακά την τελευταία δεκαετία προσπάθησαν να ενδυναμώσουν την τοπική κοινωνία παραχωρώντας αρμοδιότητες στην τοπική αυτοδιοίκηση για να αναβαθμίσουν τον ρόλο της. Η Παιδεία, η εκπαίδευση, η σχολική μονάδα εκτός από εθνική υπόθεση συνιστά αναμφίβολα και τοπική υπόθεση και συνεπώς οι τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκόλια, 2010).

Η σχολική αυτονομία αναδεικνύεται σε διαδεδομένη πολιτική στους κόλπους της Ευρώπης. Αρχικά, επιδιώχθηκε ως βασική αρχή υπό την έννοια ότι οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να είναι αυτόνομες προκειμένου να διασφαλιστεί η διδακτική ελευθερία, να ενισχυθεί η σχολική δημοκρατία και να ολοκληρωθεί η διαδικασία τοπικής αποκέντρωσης. Η σχολική αυτονομία συντελεί στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, καθώς παραχωρείται περισσότερη ελευθερία στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς για να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Μολονότι οι περισσότερες χώρες προσεγγίζουν τον σκοπό της σχολικής αυτονομίας με εκπαιδευτικούς όρους, εξακολουθούν να παραμένουν σημαντικές διαφορές στους κόλπους της Ευρώπης στην εφαρμογή της διαδικασίας της σχολικής αυτονομίας, καθώς και στον βαθμό και τη φύση αυτής της αυτονομίας. Διαφοροποίηση στην εφαρμογή των πολιτικών σχολικής αυτονομίας σημειώνεται ως προς τον φορέα και τα άτομα στα οποία ανατίθενται οι εξουσίες (Eurydice, 2010). Το εύρος συμμετοχής των γονιών και της τοπικής αυτοδιοίκησης σε θέματα Παιδείας σε κάθε χώρα καθορίζεται από τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης του κράτους, από τον βαθμό αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων και πόρων, από τις παραδόσεις της περιφερειακής και τοπικής αυτοδιοίκησης, από την ιστορία της εκπαίδευσης της κάθε χώρας και από τη δομή του εκπαιδευτικού της συστήματος (Γκόλια, 2010).

Από τη συγκριτική θεώρηση των ευρωπαϊκών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα για τις τάσεις που κυριαρχούν στα εκπαιδευτικά συστήματα. Διακρίνεται αυξανόμενη η τάση λειτουργικής και παιδαγωγικής αυτονομίας των σχολείων. Επίσης είναι εμφανής η αποκεντρωτική τάση που συνδέεται με τις αμοιβές του μη διδακτικού προσωπικού, τους λειτουργικούς πόρους, την κινητή και ακίνητη περιουσία (Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδας, 2008). Αντίθετα, στο ζήτημα καθορισμού των δαπανών για το διδακτικό προσωπικό η λήψη αποφάσεων παραμένει σε

κεντρικό επίπεδο σε πολλές χώρες με εξαιρέσεις τις σκανδιναβικές χώρες και τη Μεγάλη Βρετανία (Eurydice, 2007; Eurydice, 2009/10c).

Δείγματα εκπαιδευτικής αποκέντρωσης υιοθέτησαν και οι ελληνικές κυβερνήσεις των τελευταίων τριάντα περίπου χρόνων. Η υποστήριξη και η χρηματοδότηση από διεθνείς οργανισμούς επιτάχυνε αυτές τις πολιτικές στην Ελλάδα και τους προσέδωσε αρκετά από τα χαρακτηριστικά του παγκόσμιου μοντέλου (Siminou, 2007: 77). Πολύ συχνή ήταν και η επίκληση του διεθνούς δημόσιου λόγου για την αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης στις εισηγητικές εκθέσεις και τα κείμενα των νόμων (Fassoulis & Kalogiannis, 2013: 12). Το πρώτο βήμα για αποκέντρωση έγινε με τον Ν. 1566/1985, ο οποίος καθιέρωνε: α) τις τοπικές και περιφερειακές αρχές β) τη συμμετοχή των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και των γονιών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και γ) τη μεταφορά της χρηματοδότησης και άλλων αρμοδιοτήτων στις Νομαρχίες. Μεταγενέστερα, ο Ν. 2525/1997 και ο Ν. 2986/2002 συνεχίζουν στην κατεύθυνση για αποκέντρωση με μεταβίβαση εξουσιών σε περιφερειακό και σε σχολικό επίπεδο. Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 2986/2002 γίνεται επίκληση του συγκριτικού επιχειρήματος, καθώς ο συντάκτης αναφέρεται στο παράδειγμα των μεταρρυθμίσεων της Ισπανίας, της Σουηδίας και του Ηνωμένου Βασιλείου και χρησιμοποιεί τη ρητορική της ευελιξίας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μηχανισμού προκειμένου να αιτιολογήσει τη νέα μεταρρυθμιστική προσπάθεια (ibid).

Η αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων αποτελεί πολυδιάστατη έννοια η οποία απαιτεί εκπλήρωση στόχων και ενίσχυση της αποδοτικότητας. Επιπλέον, θεωρείται σημαντική η ύπαρξη των παρακάτω προϋποθέσεων:

- ικανή ηγεσία, που θα επιλύσει και θα διαχειριστεί ζητήματα, αλλά και θα συνεργαστεί με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής
- οικονομική ανεξαρτησία, με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία θα αποφασίζει την κατανομή πόρων στις σχολικές μονάδες
- θετικό κλίμα, που θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για σύμπραξη και λήψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση προβλημάτων
- καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας με γονείς και τοπικές αρχές και με σύγχρονο σχολείο ανοικτό προς την κοινωνία, έτσι ώστε από κοινού να προωθηθούν καινοτόμες δράσεις.

Ενίσχυση του ρόλου των συλλογικών κοινωνικών οργάνων, όπου με τις αποφάσεις τους και τη συνεργασία τους μπορούν να έχουν ενεργό ρόλο στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον αποκεντρωμένο τρόπο λειτουργίας διευκολύνεται η

ενίσχυση του εκδημοκρατισμού, η επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αναζήτηση νέων διευρυμένων μορφών συμμετοχής στον χώρο της εκπαίδευσης.

Σημαντική θεωρείται η αξιοποίηση των τοπικών αυτοδιοικητικών οργάνων προκειμένου οι ειλημμένες αποφάσεις να ανταποκρίνονται και να ικανοποιούν στις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών. Στον ελληνικό χώρο σημειώθηκαν αρκετές προσπάθειες τα τελευταία χρόνια, που όμως παρέμειναν εξαγγελίες, με αποτέλεσμα να παραμένει ανεπαρκής και η συμμετοχή των κοινωνικών οργάνων παρά τις επάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις.

Ως προς τον τρόπο θεώρησης και εφαρμογής της αποκεντρωμένης διοίκησης της εκπαίδευσης οι πρακτικές καθορίζονται από το ιδεολογικό υπόβαθρο που καλούνται να υπηρετήσουν. Επισημαίνεται ότι οι συντηρητικοί βλέπουν τη μείωση της απόδοσης των δημόσιων σχολείων σαν αναμενόμενο αποτέλεσμα της φιλελεύθερης φιλοσοφίας και της κυριαρχίας φιλελεύθερων ομάδων συμφερόντων (elites). Οι φιλελεύθερες αναλύσεις αποδέχονται ότι το δημόσιο ενδιαφέρον για την Παιδεία είναι ισχυρό και αναζητούν αφενός προγράμματα, πολιτικές και προτάσεις όπως η επιλογή σχολείου από τους γονείς, που θα αποκαταστήσουν την εμπιστοσύνη μεταξύ των εμπλεκόμενων αφετέρου μεταρρυθμίσεις που θα λειτουργήσουν ως εργαλεία για τη διατήρηση της κυριαρχίας των νεοφιλελεύθερων οικονομικών συμφερόντων. Οι ριζοσπαστικές ερμηνείες, αντίθετα, υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα απόδοσης των δημόσιων σχολείων έχουν τις ρίζες τους στις δομικές ανισότητες (κοινωνικής και οικονομικής φύσης), ενώ ταυτόχρονα ζητούν να προστατέψουν τον θεσμό της εκπαίδευσης από τις νεοφιλελεύθερες πρακτικές (Cibulka, 1999: 177).

Η ενίσχυση του ρόλου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο για την αξιοποίηση του δημοκρατικού προγραμματισμού στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και της ευρύτερης κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό διευρύνονται οι ευκαιρίες για την ενίσχυση του αποκεντρωμένου χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Κατανοείται η τάση πρόωθησης της συμμετοχής της τοπικής αυτοδιοίκησης, τοπικών παραγόντων, συνδικαλιστικών οργάνων και παραγωγικών φορέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με διοικητικές διαδικασίες, καθώς και η υποβολή προτάσεων για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και παρέμβασης στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών, των γονιών και των θεσμικών, τοπικών και κοινωνικών φορέων στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική

λειτουργία δεν αποδεικνύει την ουσιαστική συμμετοχή τους και διαφέρει από τους στόχους που παρουσιάζονται στον Ν. 1566/1985.

Με τις διατάξεις του Ν. 1566/1985 και μεταγενέστερες ρυθμίσεις του 1990, 1992, 2006 και 2010 επιδιώχθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την τοπική αυτοδιοίκηση ως αποτέλεσμα της νέας αρχιτεκτονικής της αυτοδιοίκησης και της αποκεντρωμένης διοίκησής της. Τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής που θεσμοθετήθηκαν το 1985, όπως η Δημοτική (Κοινοτική) Επιτροπή Παιδείας, η Σχολική Επιτροπή, το Σχολικό Συμβούλιο και πρόσφατα η απόπειρα για το Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας και την Επιτροπή Σχολικής Διαχείρισης (2011), προσέλαβαν χαρακτηριστικά περισσότερο διαχειριστικών - οικονομικών οργάνων και λιγότερο οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας σε μεγάλη απόκλιση από τη ρητορική της Εισηγητικής Έκθεσης του Ν. 1566/1985.

Ο βαθμός αποκέντρωσης των αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και λαμβάνονται είτε σε τοπικό επίπεδο είτε από την ίδια τη σχολική μονάδα (οργάνωση διδασκαλίας, διοίκηση προσωπικού, συντήρηση υποδομών, προμήθεια εκπαιδευτικών μέσων κ.ά.) διακρίνεται από ισχυρό συγκεντρωτισμό που οφείλεται στον υπερβολικό γραφειοκρατισμό κατά τη λήψη αποφάσεων και τη διάθεση των πόρων. Πιο συγκεκριμένα, οι πόροι αυτοί αφορούν:

- την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων
- την κατανομή πόρων για σχολικές υποδομές
- την αξιοποίηση των σχολικών υποδομών, έτσι ώστε να διευκολύνουν την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και την ικανοποίηση των αναγκών των τοπικών κοινωνιών και
- την επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η ερμηνεία του βαθμού αποκέντρωσης των οικονομικών πόρων που αξιοποιούνται για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς το ποσοστό διαχείρισης από τους περιφερειακούς και τοπικούς θεσμούς, καθώς θεωρείται ότι δεν είναι εφικτή η ικανοποίηση των στόχων αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αδυναμία σωστής διαχείρισης των πόρων δημιουργεί αρκετά προβλήματα στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και καθιστά αφερέγγυα την τοπική αυτοδιοίκηση.

Οι δυσλειτουργίες αυτές καθίστανται σημαντικά προβλήματα και αφορούν τον τρόπο προώθησης της αποκέντρωσης σε θέματα σχετικά με:

- τη λήψη αποφάσεων
- τη χρηματοδότηση
- την κατανομή και τη διαχείριση πόρων

- τις διαδικασίες που επιλέγονται για την ενίσχυση της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και
- τον τρόπο οργάνωσης των σχέσεων της τοπικής κοινωνίας με τις σχολικές μονάδες.

Για τον λόγο αυτό πρέπει να προωθηθούν ο επανασχεδιασμός και η αναθεώρηση των προτεραιοτήτων και δράσεων των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην σχολική λειτουργία με νέα σύγχρονα χαρακτηριστικά συμμετοχικών κοινωνικών θεσμών, χωρίς ιδεολογικές αγκυλώσεις, με όρους ουσιαστικής αποκέντρωσης στη λήψη αποφάσεων, τη χρηματοδότηση και διαχείριση πόρων, καθώς και την κοινωνική λογοδοσία.

Η αξιοποίηση τέτοιων μηχανισμών και η άρση μονοδιάστατων αντιλήψεων μπορούν να διασφαλίσουν την επιτυχή υιοθέτηση των ευρωπαϊκών πολιτικών και την ενίσχυση της δραστηριοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στον χώρο της εκπαίδευσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να υιοθετήσει τις βασικές αρχές της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης και ψηφιοποιημένης κοινωνίας προσαρμοσμένες στις δικές του ανάγκες ενισχύοντας τις ευκαιρίες αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού του μαθησιακού περιβάλλοντος και τονώνοντας το ενδιαφέρον για αποτελεσματική συνδιαχείριση της σχολικής λειτουργίας με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής.

Η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και η επιτυχής διαχείριση ζητημάτων καθορίζονται από τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης των σχολικών μονάδων και από τις πρακτικές που υιοθετούνται μέσω της συνεργασίας των κοινωνικών οργάνων με απώτερο στόχο την ομαλή λειτουργία και διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της συνεργασίας παρουσιάστηκε ο τρόπος αξιοποίησης των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στον ευρωπαϊκό χώρο και αναδείχθηκαν οι αδυναμίες του ελληνικού συστήματος, οι οποίες αποδίδονται, κυρίως, στην αναποτελεσματικότητα των νομοθετικών ρυθμίσεων και στις μεταβολές που σημειώθηκαν στον τρόπο λειτουργίας των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης.

9.1.1. Η ευρωπαϊκή εμπειρία

Η μελέτη των προς εξέταση χωρών-μελών της Ε.Ε. σχετικά με τις αρμοδιότητες των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και των βαθμών τοπικής αυτοδιοίκησης στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, επιτρέπει τις εξής παρατηρήσεις σε σχέση με την ελληνική θεσμική και διοικητική πραγματικότητα:

- Οι περιφερειακές, νομαρχιακές, επαρχιακές, κομητειακές και τοπικές υπηρεσίες της εκπαίδευσης δεν αποτελούν υπηρεσίες των αντίστοιχων Υπουργείων Παιδείας. Αυτή η

διαπίστωση αφορά τα κράτη που εφαρμόζουν αποκεντρωμένο μοντέλο λειτουργίας της εκπαίδευσης όσο και σε αυτά που υιοθετούν το συγκεντρωτικό ή ένα μικτό μοντέλο όπου υπηρεσίες λειτουργούν με τις εξής μορφές:

- ως υπηρεσίες του αντίστοιχου βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης (π.χ. Ιταλία) ή είναι στενά συνδεδεμένες με αυτόν (π.χ. Γαλλία)
 - ως αυτόνομοι συμμετοχικοί θεσμοί κοινωνικών οργάνων, που διατηρούν τις πολιτικές ισορροπίες σε τοπικό, νομαρχιακό, περιφερειακό επίπεδο
 - ως οικονομικοί και διοικητικοί αυτοτελείς οργανισμοί, που υλοποιούν τις κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές με μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αυτονομίας.
- Σε καμία χώρα δεν υπήρξε κεντρικός φορέας ανέγερσης σχολικών κτηρίων όπως μέχρι πρότινος στην Ελλάδα (ΟΣΚ), αλλά την κύρια ευθύνη της μελέτης, τεχνικής επίβλεψης των έργων και της διαχείρισης των σχετικών οικονομικών πόρων έχει η τοπική αυτοδιοίκηση.
 - Η τοπική αυτοδιοίκηση συμμετέχει ενεργά στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών και λοιπών εκπαιδευτικών μονάδων δευτεροβάθμιας ή μετα-δευτεροβάθμιας⁹⁰ τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης.
 - Το διοικητικό και τεχνικό προσωπικό των σχολικών μονάδων εντάσσεται στο υπαλληλικό δυναμικό της τοπικής αυτοδιοίκησης, ενώ μόνο οι εκπαιδευτικοί, εφόσον παρέχουν συμπληρωματικές ή υποστηρικτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, προσλαμβάνονται από τους ΟΤΑ.
 - Παρατηρείται έλλειψη προπαιδείας και εξειδίκευση των στελεχών των ΟΤΑ και των μελών των φορέων σχολικής διαχείρισης σε θέματα σχολικής λειτουργίας και διαχείρισης.

Οι προτάσεις που ακολουθούν, βασίζονται στη μελέτη και τις αναλύσεις των προηγούμενων κεφαλαίων και στα συμπεράσματα που προέκυψαν. Αφορούν ένα μακροπρόθεσμο ορίζοντα ως πολιτικές μεταφοράς αρμοδιοτήτων και ως δράσεις υποστήριξης όσο και ένα βραχυπρόθεσμο ορίζοντα έχοντας ως στόχο την αποτελεσματική άσκηση των αρμοδιοτήτων των κοινωνικών τοπικών φορέων και των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής σε σχολικά

⁹⁰ σσ. Στη χώρα μας, με ευθύνη των ΟΤΑ, λειτουργούν μόνο τα ΕΠΑ.Λ. (πρώην Τ.Ε.Ε.), ενώ τα ΕΠΑ.Λ. του Ο.Α.Ε.Δ., τα Ι.Ε.Κ. του Ο.Ε.Ε.Κ. και άλλες επαγγελματικές σχολές ανήκουν σε αυτόνομα Ν.Π.Δ.Δ. που λειτουργούν κάτω από τον άμεσο έλεγχο, την εποπτεία και τη συνεργασία συγκεκριμένων Υπουργείων π.χ. Παιδείας, Απασχόλησης, Αγροτικής Ανάπτυξης κ.ά.

θέματα, τη βελτίωση της οργάνωσης και λειτουργίας των οργάνων και την αύξηση των διατιθέμενων πόρων (ITA, 2016: 13-45).

9.2. Προτάσεις

Οι πολίτες ως μέλη της Κοινωνίας της Γνώσης θα πρέπει να διευκολύνονται και να ενθαρρύνονται να αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να προσαρμόζονται αφενός στη συνεχή αύξηση των παραγόμενων γνώσεων αφετέρου στις οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις που τις συνοδεύουν (Καμαριανός, 2008).

Η προσπάθεια αυτή πρέπει να συνοδεύεται από συνθήκες ισότιμης συμμετοχής και στην σχολική λειτουργία, ώστε να περιορίζονται οι θύλακες κοινωνικής απομόνωσης επηρεάζοντας τη συνοχή της κοινωνίας (Παναγιωτόπουλος, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο του 20^{ου} αιώνα έχει συμβάλλει σημαντικά:

- στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου του πληθυσμού, σε ένα δεδομένο γνωστικό, τεχνολογικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο
- στη μαζικοποίηση της πρόσβασης στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, με την βελτίωση των διαθέσιμων μέσων και πόρων
- στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών των μαθητών από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

Το σχολείο κατέστη βασικός μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας στην ελληνική κοινωνία. Η πρόσβαση και η μαζικοποίηση στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, είχε ως κέντρο βάρους την αναβάθμιση των υλικοτεχνικών υποδομών και των πόρων που διατίθενται στην εκπαίδευση χωρίς να δίνεται προτεραιότητα στη διάσταση της ποιότητας. Στη χώρα μας είχε θεωρηθεί αυτονόητο ότι η αύξηση της δημόσιας χρηματοδότησης για την εκπαίδευση θα έλυνε τα προβλήματα των υποδομών, της πρόσβασης και της μαζικοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και θα αναβάθμιζε σχεδόν αυτόματα την ποιότητά του. Η χρηματοδότηση δεν αποτελεί τον αποκλειστικό παράγοντα, που οδηγεί σε ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στα πλαίσια των ερευνητικών δράσεων του προγράμματος PISA, εντοπίστηκαν παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, πέρα από τη δημόσια χρηματοδότηση, όπως:

- Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών, των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής, η συμμετοχή κοινωνικών και παραγωγικών οργάνων της τοπικής κοινωνίας και φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία του σχολείου που αποτυπώνεται τόσο σε θεσμικές

διαδικασίες (Σχολική Επιτροπή, Σχολικό Συμβούλιο) όσο και με την αίσθηση συμμετοχής στην σχολική κοινότητα.

- Ο βαθμός αποκέντρωσης στη διαχείριση των οικονομικών πόρων που διοχετεύονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με βάση το ποσοστό που διαχειρίζονται οι περιφερειακές και τοπικές αρχές.
- Ο βαθμός αποκέντρωσης των αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και λαμβάνονται είτε σε τοπικό επίπεδο είτε από την ίδια την σχολική μονάδα (οργάνωση διδασκαλίας, διοίκηση προσωπικού, κατασκευή υποδομών, προμήθεια εκπαιδευτικών μέσων κ.ά.). Οι αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης σε θέματα εκπαίδευσης έχουν στενή σχέση με τη διοίκηση και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την οργάνωση και διαχείριση της σχολικής ζωής (ΕΕΤΑΑ, 2006α).

Οι οργανωτικές και διοικητικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση τη μελέτη και των προηγούμενων κεφαλαίων, έχουν ως εξής :

- Συγκεντρωτισμός στη λήψη των αποφάσεων και στη διάθεση των πόρων που σχετίζονται με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.
- Περιορισμένες διαδικασίες συμμετοχής των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν:

α) τη λειτουργία των σχολικών μονάδων

β) τη χρηματοδότηση των σχολικών υποδομών

γ) την επιλογή διοικητικού προσωπικού και

δ) την αξιοποίηση της σχολικής υποδομής σε όφελος της τοπικής κοινωνίας.

Οι αδυναμίες στην οργάνωση και διαχείριση της σχολικής ζωής αφορούν τα ακόλουθα:

- Μονομερής χρήση του σχολείου και περιορισμός στις τυπικές εκπαιδευτικές υποχρεώσεις.
- Απομόνωση του σχολείου από τις μορφωτικές, πολιτιστικές και λοιπές ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.
- Απουσία από το τυπικό πρόγραμμα σπουδών περιεχομένου που να ανταποκρίνεται στις τοπικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες.

Όλες αυτές οι παράμετροι, μεταφράζονται σε προβλήματα και συνδέονται με τις διαδικασίες αποκέντρωσης που ακολουθούνται στη λήψη των αποφάσεων, τη χρηματοδότηση, τη διαχείριση των πόρων και με τις διαδικασίες κοινωνικής συμμετοχής της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία. Η αναβάθμιση της ποιότητας της

εκπαίδευσης συνδέεται στενά με την αντιμετώπιση αυτών των αδυναμιών και προβλημάτων.

9.2.1. Θεσμικές προτάσεις

- Το κράτος διατηρεί το γενικό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής και τις ανάλογες επιτελικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. Διαμορφώνει τον κορμό του προγράμματος σπουδών σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και καθορίζει τις βασικές επιλογές και κατευθύνσεις.
- Η Περιφέρεια, η τοπική αυτοδιοίκηση και τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής αναλαμβάνουν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία, τον πολιτισμό και την οικονομία. Οι περιφερειακές υπηρεσίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ., Περιφερειακές Διευθύνσεις, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και οι λοιπές υπηρεσίες βρίσκονται σε άμεση συνεργασία με την αυτοδιοίκηση και στους τοπικούς κοινωνικούς φορείς.
- Οι θυγατρικοί φορείς του Υπουργείου Παιδείας αναμορφώνονται και αυτοί στην κατεύθυνση της μεταφοράς αρμοδιοτήτων στην Περιφέρεια και την πρωτοβάθμια αυτοδιοίκηση. Διατηρούνται μόνο αυτοί που ασκούν αρμοδιότητες σχεδιασμού, έρευνας και εφαρμογής καινοτόμων πολιτικών, με το ανάλογο μέγεθος και τους απαιτούμενους πόρους.
- Η τοπική αυτοδιοίκηση και το σύνολο των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής αναλαμβάνουν αρμοδιότητες που έχουν σχέση με τη λειτουργία και διαχείριση του σχολείου και προκύπτουν από το θεσμικό πλαίσιο. Συμμετέχουν επίσης στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.
- Οι σχολικές μονάδες μετασχηματίζονται σε τοπικά κέντρα επιμόρφωσης και πολιτισμού και αναλαμβάνουν ένα σημαντικό τμήμα της επιμόρφωσης ενηλίκων, ειδικών πληθυσμιακών ομάδων και αναπτύσσουν το πεδίο της δια βίου μάθησης (Zhou & Kim, 2006: 1-29).

9.2.2. Προτάσεις πολιτικής

- Τα σχέδια εκπαιδευτικής ανάπτυξης αφορούν την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου. Εκπονούνται από το Σχολικό Συμβούλιο, με τη συνεργασία της Σχολικής Επιτροπής και της Δημοτικής Επιτροπής Παιδείας. Οι σχολικές μονάδες αξιολογούνται με βάση την πορεία υλοποίησης των σχεδίων. Η χρηματοδότησή τους γίνεται από την

οικεία Περιφέρεια που διαχειρίζεται τις πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού και από τους ΟΤΑ.

- Ο σχεδιασμός των τοπικών φορέων αφορά τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Εξειδικεύει τις περιφερειακές πολιτικές σε τοπικό επίπεδο σε ότι αφορά τη δια βίου μάθηση, σχεδιάζει προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων, πολιτιστικές δράσεις και συνεργασίες με τοπικούς φορείς. Εκπονείται από τη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας με την υποστήριξη εκπαιδευτικών, στελεχών των ΟΤΑ κ.ά. Χρηματοδοτείται από πιστώσεις της οικείας Περιφέρειας στην οποία έχουν μεταφερθεί οι ανάλογοι πόροι.

9.2.3. Προτάσεις οργάνωσης και διαχείρισης

Οι προτάσεις που ακολουθούν αποσκοπούν στη βελτίωση των όρων συμμετοχής των κοινωνικών οργάνων, όπως της λειτουργίας των Επιτροπών Παιδείας και των Σχολικών Επιτροπών, στην επίλυση οργανωτικών και διαχειριστικών προβλημάτων, σε ανακατανομή αρμοδιοτήτων και στην υλοποίηση μεταβατικών μέτρων που σηματοδοτούν την αρχική φάση προς την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Δημοτικές Επιτροπές Παιδείας

- Αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων των Επιτροπών Παιδείας σε σχέση με αυτές των Σχολικών Επιτροπών για την αποφυγή επικαλύψεων.
- Αποσαφήνιση της σύνθεσης, της διεύρυνσης των εκπροσώπων των σχολικών μονάδων, της συμμετοχής της μειοψηφίας του Δημοτικού Συμβουλίου, καθώς και του εκπροσώπου του Μαθητικού Συμβουλίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Ουσιαστική συμμετοχή των κοινωνικών οργάνων στη λήψη αποφάσεων για τη δημιουργία, κατάργηση, συγχώνευση των σχολικών μονάδων, για νέους τύπους σχολείων κ.λπ.

Σχολικές Επιτροπές

- Διαμόρφωση χωροταξικών και εκπαιδευτικών κριτηρίων, με βάση τα οποία κάθε ΟΤΑ θα προχωρεί στη σύσταση των Σχολικών Επιτροπών:
 - Διακριτή Σχολική Επιτροπή ανά τοπικό διαμέρισμα, που θα διαχειρίζεται περιορισμένο αριθμό σχολείων.

- Σύσταση, υποχρεωτικά, μίας Σχολικής Επιτροπής σε σχολικά συγκροτήματα.
- Μείωση του αριθμού των μελών του Διοικητικού Συμβουλίου και εκπροσώπηση των μελών των τοπικών συμβουλίων ή των τοπικών κοινωνικών φορέων, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής.
- Αύξηση των χρηματικών ορίων για την πληρωμή άμεσων δαπανών από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων.
- Αύξηση των χρηματικών ορίων των δαπανών, που ανατίθενται χωρίς διαγωνισμό από τους Διευθυντές των σχολείων και τα Διοικητικά Συμβούλια των φορέων σχολικής διαχείρισης.
- Διακριτό καθεστώς εκτέλεσης έργων, προμηθειών, μεταφορών και εργασιών των Σχολικών Επιτροπών, εναρμονιζόμενο με τα ισχύοντα για τους ΟΤΑ.

Οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης

- Δημιουργία αυτόνομης και αυτοτελούς Διεύθυνσης Παιδείας σε κάθε ΟΤΑ με αντικείμενο την υποστήριξη των Επιτροπών Παιδείας, των Σχολικών Επιτροπών, των Σχολικών Συμβουλίων, των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων και γενικότερα του συνόλου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής που δραστηριοποιούνται στον χώρο της τοπικής κοινωνίας.
- Κάθε ΟΤΑ να διαθέτει επιχειρησιακό σχέδιο για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τεχνική κάλυψη σχολικών κτηρίων, προτάσεις για ανέγερση και λειτουργία νέων σχολείων, επεκτάσεις και αναβαθμίσεις παλαιών, τεχνικό πρόγραμμα επισκευών και συντηρήσεων των υποδομών, νέες χρήσεις και αξιοποίηση μη λειτουργούντων σχολείων, οικονομικός προγραμματισμός λειτουργικών δαπανών, εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού) κατόπιν διαβούλευσης με εκπαιδευτικούς, γονείς, και μαθητές μέσω της εκπροσώπησής τους στα όργανα κοινωνικής συμμετοχής.

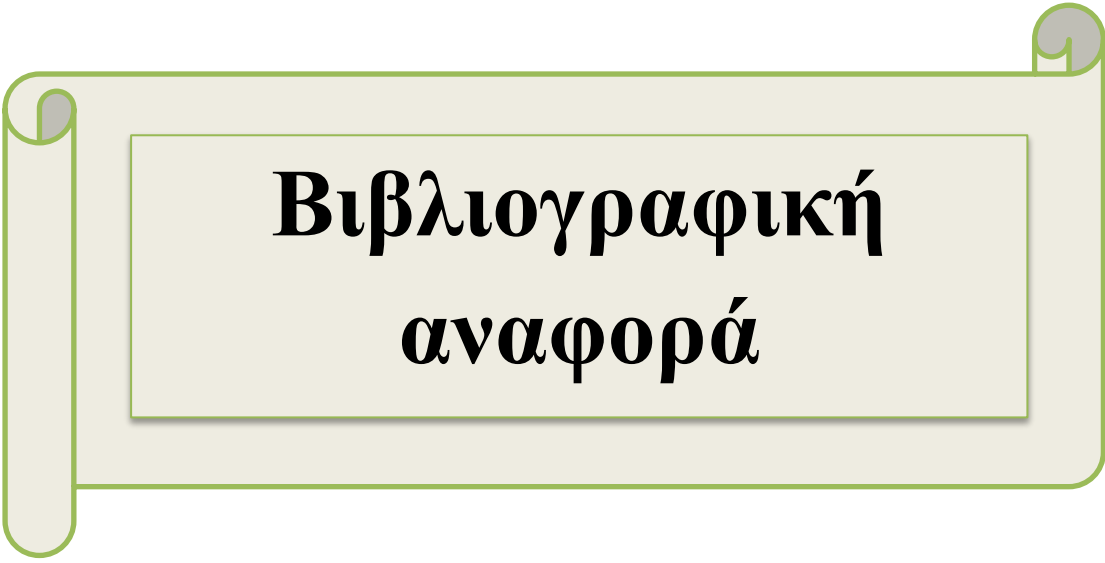
Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων

- Το Διοικητικά Συμβούλια των Συλλόγων Γονέων οφείλουν να ενημερώνονται και να εφαρμόζουν το θεσμικό πλαίσιο, καθώς και να επιδιώκουν κάθε μορφής εξοικείωση και επιμόρφωση των μελών τους, πριν και κατά τη διάρκεια της θητείας τους, σχετικά με την

σχολική λειτουργία, τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν και τις δικαιοδοσίες που έχουν. Η δράση τους πρέπει να ακολουθεί ένα γενικότερο σχεδιασμό με βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο ορίζοντα που θα συνάδει με τις αρχές λειτουργίας της σχολικής μονάδας έχοντας ως στόχο την αποτελεσματική λειτουργία της στα πλαίσια της τοπικής κοινωνίας.

9.2.4. Προτάσεις χρηματοδότησης

- Η μεταφορά αρμοδιοτήτων οφείλει να συνοδεύεται και από τη μεταφορά των ανάλογων πόρων, τόσο του τακτικού προϋπολογισμού όσο και του προγράμματος δημοσίων επενδύσεων. Αυτή η πρακτική υλοποιείται είτε με ανακατανομή κονδυλίων από το Υπουργείο προς την Περιφέρεια είτε με μεταφορά φορολογικών εσόδων της κεντρικής διοίκησης στους πρωτοβάθμιους ΟΤΑ από τους οποίους θα επωφελούνται οι σχολικές μονάδες (ΙΤΑ, 2005).
- Η διαχείριση των πόρων αποκεντρώνεται στο επίπεδο της Περιφέρειας και των πρωτοβάθμιων ΟΤΑ (για μεταφορά μαθητών, κατασκευές κ.ά.).



**Βιβλιογραφική
αναφορά**

- **Ελληνική**

- Αθανασιάδης, Χ. & Πατραμάνης, Α. (2003). *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Ι.Ν.Ε.-ΓΣΕΕ.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Εφύρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α. (1992). Επαγγελματική εξειδίκευση του μαθητικού δυναμικού της δευτεροβάθμιας τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και περιφερειακές αγορές εργασίας. *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Οκτώβριος 1992, 3 (4), 197-209.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Φαλκιώτης, Δ., (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999α). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Η δευτεροβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα 1980-1990*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αδριανουπολίτης, Κ. (2016)**. *Το εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.esos.gr/arthra/42492/ekpaideytiko-systima-tis-danias>, προσπελάστηκε στις 18/2/2016.
- Ανδρέου, Α. (1984). Διάλογος για τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προσχέδιο νόμου για τη γενική εκπαίδευση ή η αποφυγή της ιδεολογικής αντιπαράθεσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 17, 81-82.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση. Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (1996). Η «αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. Ζητήματα θεωρίας και ένα πλαίσιο συζήτησης. *Ελλωπία*, 5, 415-418.
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα Λιβάνη - Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α. (2000). Μορφολογία των σχέσεων σχολείου - κοινωνικού περιβάλλοντος. Σέρρες: ΕΠΕΑΕΚ Πρόγραμμα Κινητικότητας – Δράση ΙΙΙ.
- Ανδρέου, Ε. (2012). Η λογική της λογοδοσίας. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 9 (14), 4.

- Anweiler, O. (2003). *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*. Αθήνα (1975): Πάπυρος.
- Α.Σ.Γ.Μ.Ε. (1984). Οι θέσεις της Α.Σ.Γ.Μ.Ε. για το προσχέδιο νόμου «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 16, σελ. 110-114.
- Α.Σ.Γ.Μ.Ε. (2008). *Περιορισμός εκπροσώπησης Συλλόγων Γονέων στη Σύνοψη Σχολικών Επιτροπών*. Αρ. Πρωτ. 13, 3/3/2008.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα.
- Βαρδακούλας Γ. (1989). *Συμμετοχή - Κοινωνικοποίηση - Αυτοδιαχείριση*. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Βασιλειάδης, Π. (2007) Γενικές αρχές εκπόνησης επισκοπήσεων της βιβλιογραφίας (surveys). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.cs.uoi.gr/~pvassil/linx/localCopies4grads/Survey_guidelines_byPV.pdf
- Βενιζέλος, Ε. (1991). *Μαθήματα Συνταγματικού Δικαίου*, τόμ. 1, Θεσσαλονίκη: Α. Σάκκουλας.
- Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2006). Αποκεντρωτικές πολιτικές και τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου κατά την περίοδο 1985-2003 στην Ελλάδα. Κριτική προσέγγιση. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 221-228.
- Βουγιούκας, Α. (1986). *Δοκίμια εκπαιδευτικού προβληματισμού*. Αθήνα: Φελέκη.
- Beck, U. (1996). *Η επινόηση του πολιτικού*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνη
- Γεραπετρίτης, Γ. (2007). *Ισότητα και θετικά μέτρα*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Α. Σάκκουλας.
- Γέρου, Θ. (1985). *Βαθιές τομές στην Εκπαίδευση (1981-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Σ. (2005). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννακόπουλος, Δ. (2006). Η γένεση του ευρωπαϊκού Κράτους Πρόνοιας και η ανάδειξη της παιδείας ως δημόσιου αγαθού. *Μέντορας*, 9, 91-106.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου* (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι.

- Γκόβαρης, Χ. (2011). Η παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας. *Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου*. Ρόδος: ΤΕΑΠΑΕΣ.
- Γκόλια, Β. (2010). *Η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης σε θέματα Παιδείας στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- Γουρναρόπουλος, Γ. & Κοντάκος, Α. (2003). Ο θεσμός του διευθυντή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Μια ιστορική αναδρομή. *Διοικητική Ενημέρωση*, 25, 49-62.
- Γράβαρης, Δ.Ν. (2005). Από το Κράτος στο Κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Δ.Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς;*. Αθήνα: Πορεία.
- Carnoy, M. & Kastells, M. (2001). Η Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και το Κράτος: Ο Πουλαντζάς στα τέλη της χιλιετίας. Στο: Α. Ρήγος & Κ. Τσουκαλάς (επιμ.). *Η πολιτική σήμερα. Ο Νίκος Πουλαντζάς και η επικαιρότητα του έργου του*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Chevallier, J. (1993). *Διοικητική Επιστήμη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α., Λάμνιαν, Κ., Δημόπουλος, Κ. (2006). *Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο*. Ινστιτούτο Επιμόρφωσης.
- Δασκαλάκης, Δ. (επιμ.). (2014). *Ζητήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Dahl, R. (2001). *Περί Δημοκρατίας*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Δεμερτζή, Κ. (2007). Σκέψεις και θεωρητικές προεκτάσεις του ρόλου του κριτικού φίλου σε σχέση με το ρόλο των στελεχών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας. Στο: Γ. Μπαγάκης, Κ. Δεμερτζή & Θ. Σταμάτης (επιμ.). *Ένα σχολείο μαθαίνει: Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη του σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος carpe vitam: Leadership for learning*. Αθήνα: Λιβάνης, 168-169.
- Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge. Στο: Ι. Κατσαρός, (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Π.Ι.
- Δημακόπουλος, Γ. (2008). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα και η αποτελεσματικότητά της. Εμπειρική*

έρευνα με βάση τις απόψεις των επιμορφωτών. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/1502>

προσπελάστηκε 17/2/2015

- Διαμαντοπούλου, Α. (2010). Το σχολείο του αύριο είναι ψηφιακό. *Έθνος*, 14/2/2010.
- Διδασκαλικό Βήμα. (1985). Αριθμός Φύλλου 961- 969. Αθήνα: ΔΟΕ.
- Διδασκαλικό Βήμα. (1986). Αριθμός Φύλλου 1097. Αθήνα: ΔΟΕ.
- Δοδοντσάκης, Γ. (1999). *Γονείς και σχολείο: Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.
- Drucker, P. (1996). *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dubrin, A. (1998). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf, προσπελάστηκε 4/9/2013.
- Ελευθεράκης, Θ. (2009). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο: Οικονομίδης, Β. Ελευθεράκης, Θ. (επιμ.) *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 48-100.
- Ελευθεράκης, Θ. (2011). *Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο το διάλογο*. Αθήνα: Ελληνική Φιλοσοφική Βιβλιογραφία.
- ΕΕΤΑΑ Α.Ε.: Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης Α.Ε. (2006). *Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδας.
- ΕΕΤΑΑ Α.Ε.: Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης Α.Ε. (2006α). *Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων: Η ευρωπαϊκή εμπειρία*. Αθήνα: Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδας.
- Ευρυδίκη. (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Δελτίο τύπου*. Βρυξέλλες: Γενική Διεύθυνση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό.

- Ευρυδίκη. (2009). *Αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2000). *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργό συμμετοχή του πολίτη*, Λουξεμβούργο.
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση «Ευρυδίκη». (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Everrard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, ΕΑΠ.
- Fisher, L. (2003). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974 - 1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική μονάδα και διοίκηση ολικής ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102 (Ιαν.-Ιούν.), 38.
- Ηλιού, Μ. (1992). Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών και η πολλαπλή πολιτική της χρήση. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τόμ. 3. Αθήνα.
- Ηλιού, Μ. (1994a). *Εκπαίδευση και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.
- Ηλιού, Μ. (1994b). Αποκέντρωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών συστημάτων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 74, 27-28.
- Ηλιού, Μ. (1994c). Αποκέντρωση και στρατηγικές εκπαιδευτικού προγραμματισμού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75, 19-20.
- Heywood, A. (2007). *Πολιτικές Ιδεολογίες*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Husen, T. (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Θεοδώρου, Θ. (2013). *Οικονομική διαχείριση στο δημοτικό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο. Αποκέντρωση, προβλήματα και μέτρα στήριξης*. Διδακτορική διατριβή. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Θεοδώρου, Θ. & Πασιαρδής, Π. (2013). Το αυτόνομο σχολείο στην Κύπρο: ένα παράδειγμα αξιοποίησης της μεθόδου Delphi για υποβοήθηση της πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 43-63.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου: Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- [Θεριανός, Κ.](#), [Κάτσικας, Χ.](#), [Τσιριγώτης, Θ.](#), [Καββαδίας, Γ.](#) (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: [Α.Α. Λιβάνη](#).
- Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης - Ι.Τ.Α. (2016). *Τριετής Στρατηγική Μεταρρυθμίσεων στη Δημόσια Διοίκηση και την Τοπική Αυτοδιοίκηση 2016-2018*. Αθήνα: Ιούλιος 2016.
- Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης - Ι.Τ.Α. (2005). *Φορολογική Αποκέντρωση - Ταμείο Συνοχής: Χωρίς επιβάρυνση του πολίτη*. Αθήνα: Οκτώβριος 2005.
- Ιωακείμογλου, Η. (1986). Για την αντικαπιταλιστική έξοδο από την κρίση. Μερικά συμπεράσματα. *Θέσεις*, 15.
- Heywood, A. (2006). *Εισαγωγή στην Πολιτική*. Αθήνα: Πόλις.
- Καββαδίας, Γ. (2005). Δομή της εκπαίδευσης, αποκέντρωση και τοπική αυτοδιοίκηση. Στα Πρακτικά Ημερίδας του Δήμου Νίκαιας με θέμα: *Οι εξελίξεις στην Παιδεία και ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης*. Νίκαια: Δήμος Νίκαιας.
- Καζαμίας, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο: Δ.Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καλαϊτζιδάκης, Π. & Καλυβίτης, [Σ.](#) (2008). *Οικονομική μεγέθυνση: Θεωρία και πολιτική*. Αθήνα: [Κριτική](#).
- Καλημερίδης, Γ. Η έκθεση του ΟΟΣΑ και η “αποκλειστικότητα” της Αυγής (4/3/2017). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://selidodeiktis.edu.gr/2017/03/04/η-έκθεση-του-οοσα-και-η-αποκλειστικό/> προσπελάστηκε 12/7/2016.
- Καλογιάννης, Δ. (2015). *Επαγγελματισμός, επαγγελματικοποίηση και επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας. Τάσεις, θεσμικές διαστάσεις, χαρακτηριστικά και προοπτικές στη διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα – Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καμαριανός, Ι. (2008). Εκπαίδευση και εξουσία στην Κοινωνία της Πληροφορίας: αναζητώντας τον ενεργό πολίτη. Στο: Μπάλιας, Σ. (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- [Καμπουρίδης, Γ.](#) (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: [Κλειδάριθμος](#).
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κασσωτάκης, Α. & Καζαμίας, Μ. (1995). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ. (2005). Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 75-85.
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον Διευθυντή - σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και Αποσυγκέντρωση: Κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Κατσαρός, Ι. (2008a). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι. - ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κατσίκας Ν. (2016). *Η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία ανάπτυξης του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://dialogos.minedu.gov.gr/> προσπελάστηκε 15/4/2016.
- Κάτσικας, Χ. (2017). Στην πρέσα του ΟΟΣΑ η Ελληνική Εκπαίδευση (31/12/2016). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/etoimi-i-nea-ekthesi-toy-oosa-gia-tin-elliniki-ekpaideysi> προσπελάστηκε 17/2/2017.
- Κελπανίδης, Μ. (1991). *Κράτος πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδας. (2006). *Πρωτοβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση: Αρμοδιότητες, όργανα, λειτουργίες*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης Α.Ε.
- Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ελλάδας. (2008). *Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων: Η ευρωπαϊκή εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης Α.Ε.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2005). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Κόζυβα, Χ. (2009). *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας και την επίδρασή της στην επίδοση των παιδιών*. Αθήνα.
- Κοντάκος, Α. & Κιούση, Σ. (2009). Σχολική κουλτούρα και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο: Α. Κοντάκος, Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου – ΤΕΠΑΕΣ, τ. 2. Ρόδος: Ατραπός, 26-35.

- Κοντιιάδης, Ξ. (2008).** *Εισαγωγή στην κοινωνική διοίκηση και τους θεσμούς κοινωνικής ασφάλειας*. Παπαζήση, 2008
- Κόσκος, Λ.Φ. (2016). Το αυτόνομο σχολείο ως μέσο ανάπτυξης (2/2/2016). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.euro2day.gr/specials/opinions/article/1395536/to-aftonomo-sholeio-os-meso-anaptyxhs.html> προσπελάστηκε 29/5/2016.
- Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυπριανός, Π. (2011). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 1974-2000. *Δελτίο εκπαιδευτικού προγραμματισμού και επικοινωνίας*, 46.
- Κωστοπούλου, Μ. (2017). [Σχολεία αυτόνομα με τους εκπαιδευτικούς "ηγέτες"](http://www.avgi.gr/article/10839/7892628/scholeia-autonoma-me-tous-ekpaideutikous-egetes). *Αυγή*, 12/2/2017. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.avgi.gr/article/10839/7892628/scholeia-autonoma-me-tous-ekpaideutikous-egetes>-, προσπελάστηκε 19/2/2017.
- Κωττούλα, Μ. (2000). *Ενιαίο σχολείο και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Λαΐνας, Θ. (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. Στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 254-294.
- Λαΐνας, Θ. (1994), Το διανομαρχιακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια εκκρεμότητα που πρέπει να ρυθμιστεί. *Διοικητική Μεταρρύθμιση*, 43-44 & 57-69.
- Λαΐνας, Α. (2000) Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα: Πρωταγωνιστές και Διαδικασίες. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 6, 75-125.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (1999). Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης: Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός, (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 125-154.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). *Η Κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα.

- Λευκή Βίβλος. (1996). *Για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Λέφας, Χ. (1932). *Νομοθεσία Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδύσεως*, τόμ. Α΄.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Λογιάδου, Δ. (2016). *Νέες Σχολικές Επιτροπές. Αποτίμηση έργου - Προοπτικές*. 6^η Ημερίδα Σχολικών Επιτροπών Δήμου Αθηναίων, 20/2/2016.
- Λούμπος, Β. (1994). Εκπαιδευτική πολιτική και αποκέντρωση. *Λόγος και Πράξη*, 57, σελ. 64.
- Λυμπέρης, Λ. (2014). Συγκεντρωτισμός - αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητικός προβληματισμός πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103- 104.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2003). Πρόλογος. Στο: Ν. Μιχαλόπουλος, *Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο δημόσιο management*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2006). Οι αιρετοί χρειάζονται εκπαίδευση. *Η Καθημερινή*, 15/10/2016.
- MacBeath G., Schratz M., Meuret D. & Jakobsen L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: Πως άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαλακούδης, Ε. (2005). *Η διαμόρφωση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής από το Σύλλογο Διδασκόντων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των σχολικών μονάδων Διεύθυνσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μάνεσης, Α. (1980). Συνταγματική πορεία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Α. Σάκκουλας.
- Μαραγκός, Γ. (2016). [Η «Συναίνεση της Ουάσιγκτον» και τα Μνημόνια](http://www.avgi.gr/article/10811/7502561/e-synainese-tes-ouasinkton-kai-ta-mnemonia). *Η Αυγή*, 1/10/2016. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.avgi.gr/article/10811/7502561/e-synainese-tes-ouasinkton-kai-ta-mnemonia, προσπελάστηκε 10/9/2017.
- Μαράτου – Αλιμπράντη, Λ., Τεπέρογλου, Α. & Τσιγκάνου, Ι., (2006). *Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του 21^{ου} αιώνα. Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές – Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρινάκης, Γ. (2009). Τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση: Σχέση υγιούς αλληλεξάρτησης ή επιβεβλημένος συσχετισμός; Η περίπτωση του Δήμου Ρεθύμνου.

- Στο: Οικονομίδης, Β. Ελευθεράκης, Θ. (επιμ.) *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 118-137.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Marshall, T. & Bomomore, T. (1995). *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματθαίου, Δ. (2012). *Συγκριτική σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις, ζητήματα, διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις και πολιτικές*. Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (2005). Το Πανεπιστήμιο σε μεταλλαγή. Αναγνωστικός κώδικας της νέας δεξιάς και η μάχη των λέξεων. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης. *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, 292-317.
- Ματθαίου, Δ. (2012). *Συγκριτική σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις, ζητήματα, διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις και πολιτικές*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος - ομάδα - πειθαρχία - μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Γ. Νιτσόπουλος & Β. Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμ. Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 116.
- Μελισόβα, Σ. (2014). Κοινωνιολογικές θεωρίες για την Εκπαίδευση. Στο Δ. Δασκαλάκης (επιμ.). (2014). *Ζητήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μιχόπουλος, Α. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση: Διαδικασίες δόμησης μορφολογίας*. Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Α. (2002). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο*. Αθήνα.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Αξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάκας, Θ. (2007). *Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf> , προσπελάστηκε 29/10/2016.
- Μπαμπούνης, Χ. (2007). *Τοπική αυτοδιοίκηση και ελλαδικός χώρος*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Μπαμπούνης, Χ. (2008). *Όψεις της τοπικής αυτοδιοίκησης στο ελληνικό κράτος*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπαμπούνης, Χ. (2010). *Η τοπική αυτοδιοίκηση κατά την Οθωνική Περίοδο (1833-1862)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπούνης, Χ. (2013). *Ιστορική αφήγηση και πηγές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπερδήμας, Α. (1998). *Ισότητα και ανάπτυξη: Η πεντηκονταετής συμβολή του Ο.Η.Ε. στην εξελικτική τους πορεία*. Αθήνα-Κομοτηνή: Α. Σάκκουλας.
- Μπέσιλα-Βήκα, Ε. (2001). *Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένας σύγχρονος διοικητικός θεσμός*. Αθήνα: Π.Ν. Σάκκουλας.
- Μπόμπας, Λ. (1995). Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην Εκπαίδευση: μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 79-111.
- Μπόμπιο, Ν. (1998). *Ισότητα και ελευθερία*. Αθήνα: Πόλις.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Παιδαγωγικοί και κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί*. Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (1993). *Συγκριτική Παιδαγωγική*, τόμ. III. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1993)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. Πρακτικά Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση». Ναύπλιο. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/b/mpoysakis.htm προσπελάστηκε στις 7/9/2015.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο: Δ.Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ. Οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Team.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μούσης, Ν. (2001). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Δίκαιο, Οικονομία, Πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μυλωνά, Ζ. Δ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου - οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ξένου-Στρούζα, Π. (2014). *Η έννοια της αποκέντρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του Διευθυντή/-τριας στο νέο τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα.
- Εηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2003). Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ειμίνη, Κ. (2009). *Η συμβολή του θεσμού του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη βελτίωση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη.
- Εωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. (2011). *Αναδιάρθρωση της Εκπαίδευσης. Διατύπωση γνώμης της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. επί του Σχεδίου Νόμου προς το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων*. Αθήνα: Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.
- ΟΗΕ. (1948). Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>
προσπελάστηκε στις 15/4/2016.
- ΟΟΣΑ. (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας: Έκθεση εμπειρογνομόνων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- ΟΟΣΑ. (2008). *Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας*. Παρίσι: ΟΟΣΑ.
- ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Παρίσι: ΟΟΣΑ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Αποδελτίωση των Εισηγητικών Εκθέσεων των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: 1994, 1995, 1999 και Εισηγητικές Εκθέσεις 2000*. Αθήνα: Π.Ι.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης. (2003). *Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eurydice.gr>, προσπελάστηκε 15/11/2014.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. (Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης)*. Αθήνα: Π.Ι.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Π.Ι. - Υπουργείο Παιδείας και Διάβιου μάθησης.
- Παναγιωτόπουλος, Ι. (2013). *Νέα μέσα και ψηφιακή τηλεόραση: νέες προοπτικές για την καινοτομία στην εκπαίδευση, σε εκπαίδευση και καινοτομία στον 21ο αιώνα. Ανοίγοντας ορίζοντες στην αγορά εργασίας*. (Επισκόπηση του Συνεδρίου και αποτίμηση της συμβολής του στον διάλογο για την καινοτομία στην ελληνική εκπαίδευση). Αθήνα: Ίδρυμα Λαμπράκη.
- Πανάρετος, Ι. (2000). *Συμβούλια Παιδείας και εκπαιδευτικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής στην Ευρώπη. Πρακτικές και πολιτικές*. Αθήνα: Ινστιτούτο Στατιστικής Τεκμηρίωσης.
- Παντελής, Α. (2005). *Εγχειρίδιο Συνταγματικού Δικαίου*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης.
- Παντίδης, Θ.Σ. (1995). Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου. *Νέα Παιδεία*, 74, 67-76.
- Παπαγεωργάκης, Π.Ε. (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος.
- Παπαγιάννης, Δ. (1999). *Εισαγωγή στο Ευρωπαϊκό Δίκαιο*. Αθήνα-Κομοτηνή: Α.Ν. Σάκκουλας.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). *Σχολικές μονάδες και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Μια άλλη προοπτική*. Αθήνα.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2010). Η κατάρτιση των διευθυντών των σχολικών μονάδων: Παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. *Συγκριτική και Διεθνής Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 15, 55-79.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος - Αποκέντρωση - Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 141, 25-50.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2006). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 187-195.
- Παπαχατζής, Γ. (1991). *Σύστημα του ισχύοντος στην Ελλάδα Διοικητικού Δικαίου*. Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία; Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Πασιάς, Γ. (2000). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση: Η στρατηγική της Λισσαβόνας, εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές*, τόμ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2001). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: Γενεές λόγων και εκπαιδευτικής θέσμησης 1957-1999. Μία συγκριτική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.
- Πασιάς, Γ. (2005). Η ΑΜΣ ως πολιτική «εκμάθησης», ως πρακτική «θέασης» και ως τεχνολογία «επιτήρησης». Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην «Ευρώπη της Γνώσης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 5, 13-49.
- Πουλής, Π. (2000). Η διοίκηση της εκπαίδευσης και οι πρόσφατες νομοθετικές εξελίξεις: Αποκέντρωση ή συγκέντρωση εξουσίας (Ν. 2817/2000). *Διοικητική Δίκη*, 5, 1049-1055.
- Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων. (1986). *Δ΄ Περίοδος Προεδρευόμενης Δημοκρατίας: Σύνοδος Α΄ - ΚΗ΄ Συνεδρίαση 27/8/1985 (Τμήμα διακοπής εργασιών)*, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο ανοιχτό σχολείο. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ.). *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2008). *Ελληνική οικογένεια: Δομή και λειτουργία. Εξελίξεις και προοπτικές. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας της Βόρειας Ελλάδας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Phillips L. & Jørgensen, M.W. (2009). *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Queiroz, J.M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Robertson, S. (2003). Συγκρούσεις επανεδαφισμού, ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα. Στο: Αθανασιάδης, Χ. & Πατραμάνης, Α. (2003). *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Ι.Ν.Ε.-ΓΣΕΕ.
- Ρουσσάκης, Ι. & Καζαμιάς, Α. (1997). Κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη Νέα Ευρώπη: μια «μετανεωτερική» θεώρηση των σχέσεων τοπικού-κεντρικού. Στο: Μ. Βάμβουκας

- (επιμ.). *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 234-253.
- Ρουσσάκης, Ι. (2010). Οι επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας ως πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού διεθνούς σχηματισμού στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και του παιδαγωγικού κανόνα (1959-1981). Ιστορική – συγκριτική θεώρηση. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ.
- Σαΐτη, Α. (1999). Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση: η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου. *Διοικητική Ενημέρωση*, 14, 40-52.
- Σαΐτη, Α. (2003). Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132, 75-84.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2007). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβουλίου (1985-2005): Απολογισμός και ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, 4, 45-66.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ., (2012), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Management ολικής ποιότητας: μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 9, 21-51.
- Σαΐτης, Χ. (2000). Η συμβολή της Σχολικής Επιτροπής στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. *Διοικητική Ενημέρωση*, 17, 28-49.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2005a). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005b). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη λειτουργικότητα της Δημοτικής και Κοινοτικής Επιτροπής Παιδείας (ΔΚΕΠ). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 150, 55-78.
- Σαΐτης, Χ. (2007a). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ...στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008a). *Οργάνωση και Διοίκηση δομών εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>, προσπελάστηκε 27/10/2016.

- Σαϊτής, Χ. (2008b). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Π.Ι.
- Σακκής, Δ. (2001). *Νεοσύστατο ελληνικό κράτος (1833-1848). Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Σαμαρά, Α. (2013). *Η διά βίου εκπαίδευση ως παράγοντας διαφοροποίησης της ιδεολογίας και του θεσμικού πλαισίου του Πανεπιστημίου της Νεωτερικότητας*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.
- Σαματάς, Μ. (1995). Ο ελληνικός εκπαιδευτικός γραφειοκρατισμός. Μια κοινωνικοπολιτική θεώρηση της γραφειοκρατούμενης ελληνικής εκπαίδευσης. Στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.). *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, 120-149.
- Σαχπεκίδου, Ε. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Σάκκουλα Α.Ε.
- Σκουρής, Β. (1995). *Δίκαιο της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη - Αθήνα: Α. Σάκκουλας.
- Σκουρής, Β. & Τάχος, Α. (1995). *Δίκαιο της παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σούλη, Α. (2007). *Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας «τοπικής» εσωτερικής πολιτικής από τις εκπαιδευτικές μονάδες. Παράμετροι και προϋποθέσεις*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://epirus.sch.gr> προσπελάστηκε 2/5/2016.
- Σταμέλος, Γ. (επιμ.). (2002). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Δομές και ποσοτικά δεδομένα*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της. Μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Στυλιανού, Ο. (2007). Η σημασία της αναδόμησης του ΥΠΠ στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Εκπαιδευτικός Μεταρρυθμιστικός Όμιλος Κύπρου (2007). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου*. Λευκωσία.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου - οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

- Συνήγορος του Πολίτη (2017). *Διερεύνηση της γνώμης μαθητών/ -τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων*. 15/9/2017. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
<https://www.synigoros.gr/resources/20170915-stoixeia-symperasmata-erevnasmk.pdf> προσπελάστηκε 20/9/2017.
- Σωτηρέλης, Γ. (2000). *Σύνταγμα και δημοκρατία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Εναλλακτικές θέσεις και προτάσεις συνταγματικής πολιτικής με αφορμή την φυγομαχία της συναινετικής αναθεώρησης*. Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλας.
- Schulte, B. (1996). Νομική προστασία των κοινωνικών παροχών και προσδοκίες. Τα κοινωνικά δικαιώματα κατά το διεθνές και εθνικό δίκαιο. Στο: Κ. Κρεμαλής (επιμ.). *Απλοποίηση και συστηματοποίηση των κανόνων κοινωνικής προστασίας*. Αθήνα-Κομοτηνή: Α. Σάκκουλας.
- Τσαούσης, Δ. (1996). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάτσος, Δ. (1994). *Συνταγματικό δίκαιο*. Αθήνα- Κομοτηνή: Α. Σάκκουλας.
- Τσουκαλάς Κ. (1991). *Είδωλα πολιτισμού*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (2000). Γνώση, εκπαίδευση και ίσες ευκαιρίες. *Το Βήμα*, 18/6/2000.
- Τσούλιας, Ν. (1995). Αποκέντρωση: Μια πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα. *Το Σχολείο του Μέλλοντος*, 13, 3.
- Τσουντας, Κ. (1996). *Οργάνωση και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Τσουντας, Κ. & Χρονοπούλου, Α. (2002). Οργάνωση και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 78-80.
- Υφαντή, Α., Βοζαίτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 28-44.
- UNESCO. (2002). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jaques Delors*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: κριτική προσέγγιση στο σύστημα ΔΟΠ. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-198.
- Φασούλης, Κ. (2007). Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε άνισο κοινωνικό περιβάλλον. Ιδεολογίες και πολιτικές στο μεταίχμιο του 20^{ου}-21^{ου} αιώνα. *Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.*

- Ε.Π.ΕΚ.*) με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα». Αθήνα: 4- 6 Μαΐου 2007, 357-371.
 Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings.html προσπελάστηκε 2/5/2016.
- Φασούλης, Κ. (2009). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση και οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ιδεολογικές προσεγγίσεις και εννοιολογικές διασαφηνίσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Δεκέμβριος 2008 - Μάιος 2009, 11-12, 129-152.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2000). Στο δρόμο προς την Κοινωνία της Γνώσης. Ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; Εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»; Στο Σ. Μπουζάκης, *Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις*. Τιμητικός τόμος στον Α. Καζαμία. Αθήνα: Gutenberg, 487-517.
- Foucault, M. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φωτόπουλος, Τ. (2004). Οι αντιτιθέμενες απόψεις για την παγκοσμιοποίηση και ο μύθος του τέλους της παγκοσμιοποίησης. Στο: Μ. Νικολακάκη (επιμ.). *Παγκοσμιοποίηση, Τεχνολογία και Παιδεία στη νέα κοσμόπολη*. Αθήνα: Ατραπός, 15-31.
- Χαρίτος, Χ. (1998). *Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Βόλος.
- Χατζηδημητρίου, Ε. (2009). *Αποκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο στην εκπαίδευση: Αξιολόγηση πρακτικών εφαρμογής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελέσματα (1982-2005) – Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο: Καψάλης Α., (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζόπουλος, Β. (2001). *Κοινοτική νομοθεσία. Κείμενα πρωτογενούς και δευτερογενούς δικαίου*. Αθήνα-Κομοτηνή: Α.Ν. Σάκκουλας.
- Χρυσοφίδης, Κ., (1998). Το εκπαιδευτικό σύστημα της ομοσπονδιακής δημοκρατίας της Γερμανίας. Στο: Μάρκου, Γ., Μπουζάκης, Σ. (1988). *Συγκριτική Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χριστοφίδου, Ε. (2009). *Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης με τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ψάλτη Α., Γαβρηϊλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία γονιών - σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 71-75.

- **Ξενόγλωσση**

- Alexiadou, N. & Lange, B. (2010) The open method of coordination and the governance of education in Europe. In: A. Pitsela (ed.), *Criminology - Searching for Answers: Essays in Honour of Professor Stergios Alexiadis*. Thessaloniki, Greece: Sakkoula, 23-48.
- Angelides, P., Theophanous, L. & Leigh, J. (2006). Understanding teacher – parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58 (3), 303-316.
- Arnott, M. (2014). Westminster no more? Governance, devolution and delegation in Scotland. *Local Government Studies*, 40 (6), 910-922.
- Arnott, M. & Raab, C. (2000). *The governance of schooling. Comparative studies of Devolved Management*. London: Routledge.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teacher College Press.
- Barnard, Ch. (1981). *Organization and Management*. London.
- Barrère, A., Bolloré, P., Bouvier, A., Matringe, G. & Toulemonde B. (2012). Des identités professionnelles en construction. Les chefs d' établissements en France. *Revue internationale d' éducation de Sèvres*, no 60, Septembre/ 2012, 65-80.
- Barroso, J. (2001). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, no 130, 57-72.
- [Barzelay](#), M. (1992). *Breaking Through Bureaucracy: A New Vision for Managing in Government*. California: University of California Press Ltd.
- Beane A. J. & Apple M. (2003). *Virtual School: The sciences of Education Online*, no 3, pp. 2. (Η περίπτωση των δημοκρατικών σχολείων). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/Praxis/BeaneApple.html>
προσπελάστηκε 24/4/2016
- Belgium <Flanders>. (2001). [Report as part of the Country Contribution Process conducted by the DeSeCo Project](#) (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations).
- Berger, E.H. (2004). *Parents as partners in education. Families and school working together*. New Jersey: Pearsons Merrill Prentice Hall.

- Blackledge, D. & Hunt, B. (1985). *Sociological interpretations of education*. Sydney: Croom Helm.
- Blackmore, J. & Sachs, J. (2007). *Performing and Reforming Leaders. Gender, educational, restructuring and organizational change*. NY: State University of New York Press.
- Bottery, M. (2006). Education and globalization: redefining the role of educational professional. *Educational Review*, 58 (1), 75-88.
- Boud, D.J. & Donovan, W.F. (1982). The facilitation of school-based evaluation: a case study. *Journal of Curriculum Studies*, 82 (4), 359-370.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brans, M., Damme, V.J. & Gaskell J. (2011). *Education councils in Europe. Balancing expertise, social input and political control in the production of policy advice*. EUNEC: Public Management Institute, 71.
- Brenner, N. (1999). Globalisation and reterritorialization: The Re-scaling of urban governance in the European Union. *Urban Studies*, Vol. 36, no 3, 431-451.
- Bryans, T. (1999). Parental involvement in primary schools: Contemporary issues. In S. Wolfendale, *Parental involvement: Developing networks between school, home and community*. London: Chassell Education Ltd.
- Bullock, A. & Thomas, H. (1997). *The «Impact» of local management in schools: Final report*. University of Birmingham and National Association of Head teachers, Birmingham.
- [Burgess, S.M.](#), [Propper, C.](#) & [Wilson, D.J.](#) (2007). [The Impact of School Choice in England: Implications from the economic evidence](#). *Policy Studies*, vol. 28 (2), 129 - 143.
- Bush, T., Coleman, M. & Glover, D. (1993). *Managing Autonomous Schools: The Grant-Maintained Experience*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (1994). Accountability in education. In T. Bush, R. & J. West-Burnham, *The principles of education management*, 309-326. Great Britain: Longman.
- Bush, T. & Bell, L. (2002). *The principles and Practice of educational Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage Publication.
- [Butler, Tim](#) & [Van Zanten](#), A. (2007). School choice: a European perspective. *Journal of Education Policy*, vol. 22 (1), 1-5.
- Caldwell, B. & Spinks, J.M. (1992). *The Self-Managing School*, London: Falmer Press.

- Cadwell, B. (2006). *Re-imagining educational leadership*. Victoria: ACER Press.
- Carr, W. (1989). The idea of an educational science. *Journal of Philosophy of Education*, 23 (1), 29-37.
- C.E.R.I.- Centre for Educational Research and Innovation. (2002). *What works in innovation in education*. Paris: OECD.
- Charin, M. & Daniels, A. (1997). *The New Public Management and Public Management in Canada*, Institut d'administration publique du Canada.
- Cheng, Y. (1993). The Theory and characteristics of school - based management. *International Journal of Educational Management*, no 7 (6) , 6-17.
- Cibulka, J.G. (1999). Ideological lenses for interpreting political and economic changes affecting schooling. Στο J. Murphy and K.S. Louis (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey - Bass, 163-182.
- Code de l'éducation - Code l' Enseignement. (2017). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>
 προσπελάστηκε 5/6/2017.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.R.B. (2011). *Research methods in education*. UK: Routledge.
- Coleman, P. (1999). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. London: Paul Chapman.
- Commission of the European Community (1989). *Educational training in the European Community: Guidelines for the medium term: 1989-1992*. Com (89) 236, June 1989. Brussels: CEC (mineo).
- Commissioner for Ethical Standards in Public Life in Scotland, (2015). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.ethicalstandards.org.uk/>, προσπελάστηκε 15/3/2015.
- Conley, S., Schmicle, T., & Shedd, J.B. (1988). Teacher participation in the management of school systems. *Teachers College Record*, no 90, 259-280.
- Conway, J.A. (1984). The myth, mystery and mastery of participative decision making in education. In *Educational Administration Quarterly*, no 20 (3), 1140.
- Cox, C.J. & Cooper, C.L. (1988). *High Fliers, An Anatomy of Managerial Success*. Oxford: Blackwell.

- Curren, R. (2007). *Philosophy of Education: An anthology*. Blackwell Publishing.
- Dackler, H.P. & Wilpert, B. (1978). Conceptual dimensions and boundaries of participation in Organizations: A critical evaluation. In *Administrative Science Quarterly*. Vol. 23.
- Dale, B. (2003). *Managing Quality (Paperback)*. Blackwell Publishing.
- Danish Ministry of Education. (2003). *The Folkskole (Consolidation) Act*.
- Daun, H. (2007). How does educational decentralization work. In H. Daun, *School decentralization in the context of globalizing governance. International comparison of Grassroots responses*. Dordrecht: Springer, 27-54.
- Daun, H. (2010). The new mode of governance of European Education – In the context of globalization and EU-ification. *Orbis scholae*, 4 (2), 115-131.
- Daun, H. (2011). Globalization, EU-ification and the new mode of educational governance in Europe. *European Education*, 43 (1), 9-32.
- Day C., Harris. A., Hadfield. M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*, London: Open University Press.
- David, M. (1993). *Parents gender and education reform*. London: Cambridge Policy Press.
- De Coster, J., Hamre, B., Pianta, R., Downer, J. & Mashburn, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4.000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, No. 4 (June 2013), 461-487.
- Delamotte, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, coll. Des Sociétés.
- Delanty, G. (2007). European Citizenship: A Critical Assessment, *Citizenship Studies*, 11 (1).
- [Demokratie lernen & leben, \(2006\)](#). <Πρόγραμμα για την Ανάπτυξη του Σχολείου>. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/selbstevaluation.html>, προσπελάστηκε 5/9/2013.
- Dempster, N. (2002). The professional development of principals: A theoretical framework. *The Practicing Administrator*, 24 (1), 17-19.
- Dutercq, Y. (2000). Administration de l' education: Nouveau contexte, nouvelles perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, no 130, 143-170.
- [Development of Education in Austria 2004-2007](#). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17147/bildungsentwicklung_07_e.pdf, προσπελάστηκε 27/10/2016.

- Diamond, J.B. & Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations. The importance of social class and parent's perception of schools. *Education and Urban Society*, 36 (4), 383-427.
- Dom L. & Verhoeven, J.C. (2006). Partnership and conflict between parents and schools: How are schools reacting to the new participation law in Flanders?. *Journal of Education Policy*, 21, 567-597.
- Dutch Eurydice Unit. (2007). *The Education System in the Netherlands*. Ministry of Education, Culture and Science.
- Edmonds, R. (1979). Effectives schools for the urban poor. In *Educational Leadership*. Vol. 37 (1), 15-24.
- Education Act. (1980).
- Education Reform Act. (1988). *Part 2, Part 4, Part 5*.
- EPA, (2015). Manifesto 2015 of European parents for a European future of our children in the 21st century. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://euparents.eu/manifesto-2015/> προσπελάστηκε 27/3/2016.
- Epstein, J. L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- [Epstein](#), J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators, and Improving Schools*. Avalon Publishing.
- [Epstein](#), J.L. (2012). *Back to School: How parental involvement affects student's achievement*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Public-education/Parent-involvement> προσπελάστηκε 19/4/2017.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family centred practice: Collaboration, competency, and evidence. *Support for learning*, 23 (3), 136-143.
- ETUCE - European Trade Union Committee for Education (2012). School leadership in Europe: issues, challenges and opportunities. Retrieved from: <http://www.poed.com.cy> προσπελάστηκε 28/5/2017.
- Etzioni, A. (1993). *The spirit of community, the reinvention of American society*. NY: Crown Books.
- European Commission. (2010). *Organization of the education system in France 2009 - 2010*.
- European Council. (1985). *European Charter of Local Self-Government*. 122, 1-6. Strasbourg. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/122>)

προσπελάστηκε 22/5/2017.

European Council. (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon 23-24th March 2000, DOC/00/8. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm προσπελάστηκε 3/1/2017.

European Council (2002) Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. *Official Journal of the European Communities*, C142/01.

Eurydice: European Information Network on Education (1996). *Consultative Councils and Other Forms of Social Participation in Education in the European Union*, 37-40.

Eurydice: European Information Network on Education (1997a). *The role of parents in the education systems of the EU*.

Eurydice: European Information Network on Education (1997b). *Denmark: In the role of parents in the education systems of the EU*. Brussels: European Commission, 25-27.

Eurydice: European Information Network on Education (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: European Commission.

Eurydice: European Information Network on Education (2007/2008). *Organization of the education system in Germany*.

Eurydice: European Information Network on Education (2008/2009a). *The education system in Austria*.

Eurydice: European Information Network on Education (2008/09b). *Organization of the education system in Italy*. European Commission. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Eurybase_EN_2009.p προσπελάστηκε 9/2/2017.

Eurydice: European Information Network on Education (2008/2009c). *Organization of the Education System in Spain*.

Eurydice: European Information Network on Education (2009/2010a). *Organization of the Education System in Sweden*. Brussels: European Commission.

Eurydice: European Information Network on Education (2009/2010b). *Organization of the Education System in Finland*. Brussels: European Commission.

Eurydice: European Information Network on Education (2009/2010c). *Organization of the Education System in the United Kingdom- England, Wales and Northern Ireland*. Brussels: Eurydice.

- Eurydice. (2010). *National systems overviews on educational systems in Europe and on going reforms: Finland*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice - Eurostat. (2012). *Eurydice report: Developing key competences at school in Europe: Challenges and opportunities for policy*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice. (2012a). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eurydice.org/page/portal/Eurydice/show/Presentation?pubid=090EN>, προσπελάστηκε 10/2/2015.
- Eurydice: European Information Network on Education (2016). *Main executive and legislative bodies*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland: Main Executive and Legislative Bodies> προσπελάστηκε 10/2/2017.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- Farrell, C.M. & Law, J. (1997). The accountability of school Governing Bodies. *Educational Management & Administration*, 27, 5-15.
- Fassoulis, K. (2013). *'Local' bodies of social participation in the Greek educational system Ambiguous laws and practices and the ambivalence of the public political discourse (1982-2013)*. Athens: European Public Law Organization - 1/2013.
- Fassoulis, K. & Kalogiannis, D. (2013). *Managerial globalization. New Public Management. The context of educational management and leadership*. Athens: European Public Law Organization.
- Finnish National Board of Education. (2004). *National core curriculum for basic education*. Finland.
- Flora, P. & Heidenheimer, A. (1990). *The historical core and changing boundaries of the welfare state. The development of welfare States in Europe and America*. New Brunswick - USA: Transaction Publishers.
- Ford, J. (2006). *Social Class and the Comprehensive School*, 233, Routledge and Kegan Paul.
- Foskett, N. & Lumby, J. (2003). *Leading and Managing Education: International Dimensions*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, no 22(1), 7-20.
- Gareau, M. & Sawatsky, D. (1995). Parents and schools working together: a qualitative study of parent-school collaboration. *Alberta Journal of Educational of Educational Research*, vol. xli, no 4 December, 462-473.

- Gobbo, F. (2008). The global politics of educational borrowing and lending. *European Educational Research Journal*, 7 (1), 134-147.
- [Goldring, E. & Phillips, K. \(2008\).](#) Parent preferences and parent choices: the public–private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, vol. 23 (3), 209-230.
- Gore, A. (2013). *The Future*. Ebury Publishing.
- Hallam, S., Rhamie, J. & Shaw, J. (2006). *Evaluation of the primary behavior and attendance pilot*. Research Report RR717. Nottingham: DfES Publications.
- [Hanushek, E. & Woessmann, L. \(2012\).](#) Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation. *Journal of Economic Growth*, 17 (4), 267-321.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change, in: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds). *The international handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hargreaves, A. (2009). *Change the four way in Change and Governance of education systems*. Conference of the University of the Aegean, Rhodes. Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Αθήνα: Ατραπός, 30-62.
- Hecht, Y. (2010). Democratic education: a beginning of a story. *Innovation Culture*, pp. 55-68.
- Henri, D. (2015). La gratuité à l' école : portée et limites d' un principe républicain. *L' Archicube* (Revue de l'association des anciens élèves, élèves et amis de l' École normale supérieure), n° 18, juin 2015, 49-58.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001). *The OECD globalization and education policy*. Amsterdam, London, NY: Pergamon.
- Hingel, A.J. (2001). *Education Policies and European Governance, Contribution to the Interservice Groups on European Governance*. Brussels: European Commission. Directorate General for Education and Culture Education, DG EAC/A/1.
- HMIE, (2013). *How good is our school? Planning for Improvement. Features of Best Practice*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.hmie.gov.ukhttp://www.educationscotland.gov.uk/inspectionandreview/index.asp>, προσπελάστηκε 9/9/2014.

- Hofman, R. H. & Dijkstra, N. I. (2005). School self-evaluation instruments: An assessment framework. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8 (3), 254.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all*. London: David Fulton Publishers.
- Hoy, M.K., Miskel, C.G. (2007). *Educational administration: Theory research and practice*. NY: McGraw - Hill.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106 (2), 105–130.
- Huber, S. (2004). *Preparing schools leaders for the 21st Century: An international comparison of development programs in 15 countries*. London: Routledge Falmer.
- Hunt, F.J. (1987). *The incorporation of Education*. London: Routledge and Keagan Paul.
- International Monetary Fund. (2008). [World Economic Outlook Database. Edition: October.](#)
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). <Εκπαιδευτική Επιθεώρηση>. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
<http://www.onderwijsinspectie.nl%20%20www.onderwijsinspectie.nl/english>,
 προσπελάστηκε 9/5/2016.
- James, C., Connolly, M., Dunning, G. & Elliott, T. (2006). *How very effective primary schools work*. London: Paul Chapman.
- Jones, A. (2002, 1997). *Leadership for Tomorrow's schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- Jowett, S. & Baginsky, M. (1988). Parents and education A survey of their involvement and a discussion of some issues. *Educational Research*, 30 (1), 36-45.
- Karstanje, P. (1999). Decentralization and Deregulation in Europe: Towards a Conceptual Framework. In Bush T., Bell L., Bolam R., Glatter, R. & Ribbins, P. (1999) (eds). *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman.
- Koenig, S. (2010). Luxemburg. In: Hans Döbert et al. (ed.). *Die Bildungssysteme Europas*. Baltmannsweiler.
- Konzal, J.L. (2001). Collaborative inquire: a means of creating a learning community. *Early Childhood Research Quarterly*, 16 (1), 95-115.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis*. London: Sage.
- Kristoffersson, M. (2007). The paradox of parental influence in Danish schools. *International Journal about parents in Education*, 1, 124-131.

- Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- [Landsheere](#), G.D. (1986). *La recherche en éducation dans le monde. Pédagogie d'aujourd'hui*. Paris: PUF.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school selfevaluation*. London: Routledge- Falmer.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *School self-evaluation: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Maroy, Chr. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans le systèmes scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, no 130, Janvier-Mars.
- Mattheou, D. (1998). Localising the Global: The Changing Shape of Educational Politics.** In A. Kazamias, M. Spillane (eds), *Education and the Structuring of the European Space*. Athens: Seirios, 187-196.
- Matheson, D. (2013). [An introduction to the study of education](#). London: Routledge.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2).
- McCluskey, G. Weedon, E., Riddell, S. & Ahlren L. (2009). *Country notes of Scotland: Working paper*. Edinburgh: CREID.
- McGinn, N. & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: why, when, what and how?* Paris: Unesco, IIEP.
- Mendel, M. (2005). *The importance of partnership Semiotic consciousness and ridging schools, parents and local communities*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.ernape.net/articles/2005/10-2005/MENDEL- 1>
- Mestry, R. (2004). Financial accountability: The principal or the school governing body? *South African Journal of Education*, 24 (2), 126-132.
- Meyers. T. (2006). Principals under pressure. *Teacher National Education Magazine. Australian Council for Educational Research*. Victoria, 12-16.
- Ministry of Education, University and Research (MIUR). (2014). *The Italian Education System. I quaderni di Eurydice*, N. 30. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/quaderno_eurydice_30_per_web.pdf
- Michels, A. (2011). Innovations in democratic governance. How does citizen participation contribute to a better democracy?. *International Review of Administrative Science*, 77, (2), 275-293.
- Ministerio de Educacion (2011). *Spanish National Report*. Madrid: Ministerio de Educacion.

- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation: diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 41-52.
- Moors, L., Kofod, K. & Brinkkjaer, U. (2014). Schools Boards in Denmark. In L. Moow & J.M. Paulsen, *Schools Boards in the governance process*. Switzerland: Springer International Publishing, 13-29.
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Morris, V.G. & Taylor, S.I. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 219-231.
- Mullins, L.J. (1999). *Management and organizational behavior*. Upper Saddle River: Pearson.
- Murphy, J. & Beck, L.G. (1995). *School-based management as school reform*. CA: Corwin Press.
- Nitta, A.K. (2008). *The politics of structural education reform*. London: Routledge.
- Nusche D., Halász G., Looney J., Santiago P. & Shewbridge C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Swedish Education*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/42/47169533.pdf>, προσπελάστηκε 19/11/2016.
- Odden E.R. & Wohlstetter P. (1995). Making school-based management work. *Educational Leadership*, 52, 32-36.
- OECD. (2003). *Annual Report. Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2007a). *School leadership for systemic improvement: Communities of schools in Flanders, Belgium. A case study report for the OECD activity improving school leadership*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2007b). *Country background report: School leadership in Spain*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010). *Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes*. Country background report for the Flemish community in Belgium. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Education at a glance 2012. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Education Policy Outlook: Chile*. November 2013.
- OECD. (2017). *Education policy in Greece. A preliminary assessment*. Paris: OECD Publishing. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://www.oecd.org/edu/educationpolicygreeceapreliminaryassessment.htm>
[προσπελάστηκε 19/11/2016.](#)

- OECD (2017a). *Going for growth: Policies for Growth to Benefit All*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.oecd.org/eco/going-for-growth/> προσπελάστηκε 23/7/2017.
- OECD. (2017b). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. Paris: OECD Publishing. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.oecd.org/.../School-choice-and-school-vouchers-a... προσπελάστηκε 23/7/2017.
- Offe, C. & Preuss, U. (1991). *Democratic institutions and moral resources. Political Theory Today*. Cambridge, 170-171.
- Parental Involvement Act. (2006).
- Pashiardis, P. (2001). *International perspectives of educational leadership*. Hong Kong University: Center of educational leadership.
- Philips, D. (2000). [*The education systems of the United Kingdom*](#). Wallingford, Oxford: Symposium Books.
- Polit D.F. & Hungler, B.P. (1995). *Nursing research: Principles and methods*. 5th edition. Philadelphia: J.B. Lippincott Company
- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership. Vol. 1: Case studies on system leadership*. Paris: OECD.
- Punch, K.F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Reich, R. (1991). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st Century Capitalism*. New York: Vintage Books.
- Rivero, J. (1978). *Les Libertes Publiques. Droits de l' home*, v. 1.
- Robbins, S. (1998). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications*. Prentice Hall.
- Rosenau, J.N. & Czempiel E.O. (1992). *Governance Without Government: Order and Change in World Politics*. Cambridge University Press.
- Ryan, B., Adams, G., Gullota, T., Weissberg, R. & Hampton, R. (1995). *The family school connection. Theory, research and practice*, 3-28. London: Sage Publication.
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality, Assurance in Education*, 20 (2), 110-138.
- School Boards Regulations Act, (1989).
- Scotland Act. (1988).

- Scotland Act. (2007).
- Scott. A. (2000). *Regions and the world economy The coming shape of global production. Competition and political order*. Oxford University Press.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. OECD: Publishing.
- Schmuck, P. (1995). *International handbook of educational leadership and administration*. London: Leithwood – Chapman.
- Schildkamp, K. & Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilization of the school self-evaluation instrument. *Studies of Educational Evaluation*, 3, 150-159.
- Schneider, J. & Hollenczer, L. (2006). *The principal's guide to managing communication*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Sharp R. (1980). *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Siminou, P. (2007). Steps of educational decentralization in Greece: Between delegation and Deconcentration. In H. Daun, (Ed.). *School decentralization in the context of globalizing governance: international comparison of grassroots response*. Dordrecht: Springer, 77-93.
- Smith, P, Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms awareness and impact and the relationship between age and gender in cyberbullying*. University of London.
- Spera, C., (2005). A review of the relationships among parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Stewart, J. (2014). *Research and Information Service Briefing Note: Parent Councils*. Northern Island Assembly.
- Swaffield, S. & MacBeath, I. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Swiniarski, L.B. & Breitborde, M. (2002). Family education and community power: New structures for new visions in the educational village. *Educational Studies*, 28, 305-318.
- Taylor, S., Henry, M., Lingard, B. & Rizvi, F. (1997). *Education policy and the politics of change*. London: Routledge.
- Unesco. (2000). *World education report 2000. The right to education: towards education for all throughout life*. Paris: Unesco.
- Unesco. (2007). *Educational governance at local levels. Models for capacity*. Paris: Unesco.

- United Nation Development Programme. (2016). *Human Development Report 2016*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://hdr.undp.org/en/2016-report>, προσπελάστηκε 7/4/2017.
- Van Haecht, A. (1997). *Le rôle du niveau local dans la gestion de l'éducation en Europe*. UNESCO, Forum international sur l'Education dans les villes. Bordeaux.
- Van Heddegem J. & Verhoeven, J.C. (1998). Teachers' representatives and their assessment of the new participatory school councils in Belgium. *Teacher Development*, 2, 219-234.
- VanHoof, J. & Petegem, P. (2001). Designing and Evaluating the process of school-self evaluations. *Improving Schools*, 14(2), 2000-2012.
- Vanhoof, J.J., Verhaeghe, G., Petegem, P.V. & Valcke M. (2013). *The Influence of Competences and Support on School, Performance Feedback Use*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://users.ugent.be/~mvalcke/CV/PF_use.pdf, προσπελάστηκε 28/11/2016.
- Van Velzen W. (1985). *Making school improvement work*. Leuven.
- Vincent, C. (2003). *Social justice, education and identity*. London: Routledge Falmer.
- West A. & Ylonen A. (2010). Market-oriented school reform in England and Finland: school choice, finance and governance. *Education Studies*, 36(1).
- Whitty, G., Halpin, D. & Power, S. (1998). *Choice and devolution in education. The School, the State, the Market*. Melbourne: ACER.
- Weber, R.P. (1990). *Basic content analysis*. 2nd edition. Thousand Oaks. Cal.: Sage Publications.
- Weiler H. (1983). Legalization, Expertise and Participation: Strategies of Compensatory Legitimation in Educational Policy. *Comparative Education Review*, 27, 259-276.
- Wielemans, W. (2000). *Education councils in the EU: a comparative research and its outcomes* (Draft paper: Presented at the Meeting for the European Network of Education Councils). Lisbon: 17-18/3/2000.
- Wielemans, W., Herperlinck, R. (2000). *Education councils at national and regional level in the member states of the European Union* (Draft paper). No EAC.
- Williams J.C. (1984). *Effects of Group Interaction on Decision Making: An Analysis*. New York: Bantam Books Inc.
- Yuen A., Law N. & Wong K. (2003). ICT implementation and school leadership: Case studies of ICT integration in teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 41, 158.

Zhou, M. & Kim, S. (2006). Community Forces, Social Capital and Educational Achievement: The Case of Supplementary Education in the Chinese and Korean Immigrant Communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29.

- **Κανονιστικό πλαίσιο**

Βασιλικά/ Προεδρικά Διατάγματα

- Β.Δ. «περί του κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων, ΕτΚ φ. 87/ 31-12-1836.
- Π.Δ. 483/1977: «Περί οργανώσεως και λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων Δημοσίας και Ιδιωτικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 149/ 1-6-1977, τ. Α΄.
- Π.Δ. 323/1989: «Κωδικοποίηση σε ενιαίο κείμενο νόμου, με τίτλο Δημοτικός και Κοινοτικός Κώδικας των ισχυουσών διατάξεων του δημοτικού και κοινοτικού κώδικα, όπως τροποποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν», ΦΕΚ 146/ 1989, τ. Α΄ (διορθώσεις στο ΦΕΚ 184/ 1-6-1989, τ. Α΄).
- Π.Δ. 45/1993: «Καθορισμός αρμοδιοτήτων που διατηρούνται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων», ΦΕΚ 16/ 16-2-1993, τ. Α΄.
- Π.Δ. 201/1998 «Οργάνωση και λειτουργία των δημοσίων σχολείων», ΦΕΚ 161/ 1-7-1998, τ. Α΄.

Εγκύκλιοι

- Εγκύκλιος 2392/ 4-3-1857
Εγκύκλιος 316/ 17-1-1859

Νόμοι

- Νόμος «περί συστάσεων των Δήμων» (27 Δεκεμβρίου 1833/ 8 Ιανουαρίου 1834) ΦΕΚ 3/ 10-1-1834, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος «περί δημοτικών σχολείων», 6/18-2-1834. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος «περί του φόρου των Επιτηδευμάτων», ΦΕΚ 38/ 29-11-1837, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος ΒΤΜΘ΄/1895: «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 37/ 5-10-1895, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 452/1914: «Περί συστάσεως σχολικών επιτροπών και σχολικών ταμείων», ΦΕΚ 367/ 9-12-1914, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2125/1920: «Περί καταργήσεως των εισφορών των δήμων και των κοινοτήτων δια τας δαπάνας της στοιχειώδους εκπαιδεύσεως». Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

- Νόμος 2442/1920: «Περί ιδρύσεως Ταμείων Εκπαιδευτικής Προνοίας προς κατασκευήν διδασκαστηρίων καθ' άπαν το κράτος και προμήθειαν σχολικών επίπλων και διδασκαστικών οργάνων», ΦΕΚ 181/ 11-8-1920, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 5019/ 1931: «Περί ιδρύσεως Σχολικών Ταμείων και Σχολικών Εφορειών», ΦΕΚ 160/ 15-6-1931, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 309/1976: «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 100/ 30-4-1976, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 576/1977: «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 102/ 13-4-1977, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 1304/1982: «**Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις**», ΦΕΚ 144/ 7-12-1982, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167/ 30-9-1985, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 1892/1990 : «Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 101/ 31-7-1990, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 1894/1990: «Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις», ΦΕΚ 110/ 27-8-1990, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2986/1992: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 24/ 13-2-1992, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2026/1992: «Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και προσωπικού της δημόσιας διοίκησης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 43/ 23-3-1992, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3149/1993: «Εθνική Βιβλιοθήκη Ελλάδας, Δημοτικές βιβλιοθήκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 141/ 10-6-1993, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2218/1994: «Ίδρυση νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, τροποποίηση διατάξεων», ΦΕΚ 90/ 13-6-1994, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2469/1997: «Περιορισμός και βελτίωση της αποτελεσματικότητας των κρατικών δαπανών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 38/14-3-1997, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

- Νόμος 2539/1997: «Συγκρότηση της Πρωτοβάθμιας Τοπικής Αυτοδιοίκησης», ΦΕΚ 244/4-12-1997, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2525/1997: «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2539/1997: «Συγκρότηση της Πρωτοβάθμιας Τοπικής Αυτοδιοίκησης», ΦΕΚ 224/ 4-12-1997, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 108/ 1997: «Νόμος που προνοεί για τη σύσταση και λειτουργία Σχολικών Εφορειών», Επίσημη Εφημερίδα της Κυπριακής Δημοκρατίας, Αρ. 3211/ 31-12-1997.
- Νόμος 2621/1998: «Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις», ΦΕΚ 136/ 23-6-1998, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2817/2000: «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 78/14-3-2000, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2986/2002: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 24/ 13-2-2002. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2005: «περί Σχολικών Εφορειών (τροποποιητικός νόμος)», Κυπριακή Δημοκρατία.
- Νόμος 3463/2006 «Κύρωση του Κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων», ΦΕΚ 114/ 8-6-2006, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3852/2010: «Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης», (ΦΕΚ 87/τ.Β΄/7.6.2010) ΦΕΚ 318/τ.Β΄/25.2.2011, τ. Α΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Προσχέδιο νόμου** Υπουργείου Παιδείας. (2011). «**Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών Διοίκησης της Εκπαίδευσης: Πρώτα ο μαθητής - Πρώτα η σχολική μονάδα - Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο**». Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/a-anaekp.pdf>

Υπουργικές αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση 50326/1-6-1972, ΦΕΚ 390, τ. Β΄.

Υπουργική Απόφαση Η/9876/ 4-12-1985, ΦΕΚ 736, τ. Β΄.

Υπουργική Απόφαση 23.613/6/Γ2/4094/23-9-1986. «Κανονισμός Λειτουργίας των Μαθητικών Κοινοτήτων», ΦΕΚ 619/ 25-9-1986, τ. Β΄.

Υπουργική Απόφαση Δ4/86/11-2-1987, ΦΕΚ 81, τ. Β΄. «Τρόπος λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Επιτροπών Παιδείας».

Υπουργική Απόφαση Γ/4247/2/19-11-1990, ΦΕΚ 66, τ. Β΄.

Υπουργική Απόφαση 13172/24-3-1995, ΦΕΚ 217/ τ. Β΄.

Υπουργική Απόφαση Δ4/516/7-10-1998.

Υπουργική Απόφαση Δ4/543/21-10-1998, ΦΕΚ 1174/ 11-11-1998, τ. Β΄. «Τρόπος λειτουργίας Σχολικού Συμβουλίου».

Υπουργική Απόφαση Δ4/662/ 23-12-1998 (διορθωμένη σύμφωνα με την από 20-1-1999 εγκύκλιο). «Όργανα Οργανώσεων Γονέων».

Υπουργική Απόφαση Φ353.1/324/105657/16-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β΄. «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων».

Υπουργική Απόφαση 11927/Δ4/3-2-2004, ΦΕΚ 242 τ. Β΄. «Λειτουργία κυλικείων δημοσίων σχολείων».

Υπουργική Απόφαση 8440/25-2-2011, ΦΕΚ 318/ 25-2-2011, τ. Β΄. «Καθορισμός λειτουργίας Σχολικών Επιτροπών και ρύθμιση οικονομικών θεμάτων».

Σύνταγμα της Ελλάδας

Σύνταγμα της Ελλάδας (2008). Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η΄ Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων.