



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

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Ηγεσία και διοίκηση της εκπαίδευσης, το παράδειγμα των
διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από το
1974 έως και το 2016».

Ευαγγελία Παπαθανασίου

ΑΘΗΝΑ 2020



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

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Ηγεσία και διοίκηση της εκπαίδευσης, το παράδειγμα των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από το 1974 έως και το 2016».

Παπαθανασίου Ευαγγελία

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Μπαμπούνης Χαράλαμπος, Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Δασκαλάκης Δημοσθένης, Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Αναστασόπουλος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΑΘΗΝΑ 2020



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

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Ηγεσία και διοίκηση της εκπαίδευσης, το παράδειγμα των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από το 1974 έως και το 2016».

Παπαθανασίου Ευαγγελία

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Μπαμπούνης Χαράλαμπος, Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Δασκαλάκης Δημοσθένης, Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Αναστασόπουλος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Ανδρέας Λύτρας, Καθηγητής Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου

Βουδούρη Αγγελική, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ 2020

Η έγκριση της Διδακτορικής Διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν υποδηλώνει και αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως εκ μέρους του Τμήματος (Νόμος 5343/32, αρ.202, παρ.2).

Στη μητέρα μου Βάσω...

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή πραγματεύεται μέσα από τη θεωρητική, ιστορική - ερμηνευτική έρευνα με την βοήθεια της σχετικής νομοθεσίας και αντίστοιχης βιβλιογραφίας, την ανάδειξη διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών σχολικών μονάδων από το 1974 έως και το 2016, η οποία χαρακτηρίστηκε από την εντονότερη παραγωγή εκπαιδευτικής νομοθεσίας έως τότε. Οι μεταρρυθμίσεις που έκανε η εκάστοτε κυβέρνηση της χώρας με συγκεκριμένα κάθε φορά ταυτοτικά χαρακτηριστικά στο χώρο της παιδείας αποτελούσαν το μέσο εφαρμογής της πολιτικής της και συνακόλουθα τη συντήρηση και αναπαραγωγή ή την αλλαγή του κοινωνικού συστήματος. Τα εκπαιδευτικά μοντέλα που προέκυψαν ως αποτέλεσμα αυτών των μεταρρυθμίσεων ανέδειξαν τη σημασία και την αξία του ρόλου και των καθηκόντων των διευθυντών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και την ανάγκη προσαρμογής στα δεδομένα κάθε περιόδου και στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η διερεύνηση και η ερμηνεία των μοντέλων ηγεσίας σε συνάρτηση με τη διοίκηση και την οργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης μας απασχολούν ιδιαίτερα καθώς αποτελούν αναγκαία συνθήκη για την οργανωτική αποτελεσματικότητα, μιας και η καταλληλότητα ενός διευθυντή - ηγέτη και οι πρακτικές εφαρμογής του επηρεάζουν καταλυτικά την καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Στη χρονική περίοδο που διαπραγματευόμαστε βλέπουμε τη σύνδεση των νόμων και των μοντέλων ηγεσίας, διοίκησης και οργάνωσης μέσω της ποιοτικής ανάλυσης και συγκριτικής αποτίμησης των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων στην χώρα μας σε συνάρτηση και συσχέτιση με την επιλογή και τις κρίσεις, το ρόλο και τα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εντοπίζουμε μεταξύ άλλων τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν από το παραδοσιακό, συγκεντρωτικό διοικητικό μοντέλο στο ελληνικό σχολείο ακόμα και σήμερα, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της γραφειοκρατίας και το περιορισμένο μέτριο έργο της διοίκησης.

Σε μια σχολική πραγματικότητα που η ανάγκη για εμφάνιση νέων προτύπων διαχείρισης, οργάνωσης και διοίκησης είναι επιτακτικότερη από ποτέ, αναζητάμε σύγχρονα πρότυπα στα οποία ο διευθυντής θα μπορούσε να λειτουργεί ως δημοκρατικός, μετασχηματιστικός, συμμετοχικός ηγέτης της σχολικής πραγματικότητας και ως το πρόσωπο

εκείνο που θα καθοδηγεί και θα ενεργοποιεί τους συναδέλφους του, θα τους εμπνέει σε νέους ρόλους και θα συμβάλει σε ένα δημοκρατικότερο περιβάλλον και σε μια διοίκηση ολικής ποιότητας.

Λέξεις Κλειδιά: Κοινωνική Ιστορία, Μεταπολίτευση, Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πολιτική, Μεταρρύθμιση, Διοίκηση-οργάνωση, Σχολική Ηγεσία, Μοντέλα Ηγεσίας, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the appointment of executive members and managers in education from 1974 to 2016. More specifically, it focuses on the appointment of the heads of the school units, through the theoretical and historical-interpretive research, of the relevant state legislation and the corresponding literature. The period in question has been characterized as one with the highest rate of legislative productivity regarding education. Each government has used educational reforms as a mean for the implementation of particular political views and policies. The educational models that emerged as a result of these reforms, highlight the importance of the head teachers' roles and duties. Moreover, they underline the necessity for continuous adaptation of these models in accordance with the conjunctural context of each period, as well as in accordance with the framework of the European Union.

The core of our concern in this dissertation refers to the investigation and interpretation of the leadership models with regards to the management (administration) and organization of state schools, which they are deemed necessary for the effectiveness of the organizational structures in education. We also need to highlight the fact that the suitability of head teachers-leaders and the practices they implement, affect the daily function of the school.

During the specific period of time that we concentrate on, in this investigation we explore the connection of the legal context with the leadership styles. We study this connection through the qualitative analysis and comparative evaluation of the changes and reforms that took place in Greece in relation to the implemented policies and occupied duties, and roles by head teachers in primary education. We face the difficulties and problems that arise from the traditional, centralized model of the greek school management nowadays, that has led to the strengthening of bureaucracy and the limited productivity of the administration and management.

In a school reality, in which the need for modern models of management, organization and administration is mandatory, we try to seek new management models, where the head teachers could act as democratic, transformative, participatory school leaders who guide, inspire their colleagues and contribute to a more democratic environment and to an efficient administration (Total Quality Management in Education).

Keywords: Social History, Regime change, Education, Educational Policy, Reformation, Management-Organization, School Leadership, Leadership Styles, Principal of Primary School, Evaluation.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	18
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	20
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ	31
1.1. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτική Πολιτική	31
1.2. Η Έννοια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης	48
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ	54
3. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ-ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΙΔΡΥΣΕΩΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΕΩΣ ΤΟ 1974	59
4. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ, ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΩΝ ΝΟΜΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1974-2016	67
4.1. Η Μεταρρύθμιση του 1976-1977	67
4.1.1. Το ιστορικοπολιτικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο	67
4.1.2. Παρουσίαση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 -1977 (Νόμοι 309/1976 και 576/1977)	69
4.1.3. Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις	71
4.1.4. Ο θεσμός του επιθεωρητή	76

4.1.4.1.	Σύντομη ιστορική ανασκόπηση του θεσμού	76
4.1.4.2.	Καθήκοντα και αρμοδιότητες.....	78
4.1.4.3.	Κριτική στο θεσμό του επιθεωρητή	82
4.2.	Ο Νόμος Πλαίσιο του 1566/1985	84
4.2.1.	Το ιστορικοπολιτικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο	84
4.2.2.	Παρουσίαση του Νόμου 1566/1985.....	86
4.2.3.	Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις	90
4.2.4.	Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου	96
4.2.4.1.	Σύντομη ανασκόπηση του θεσμού.....	96
4.2.4.2.	Ο ρόλος και τα καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου	99
4.2.4.3.	Κριτική στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου.....	101
4.3.	Η μεταρρύθμιση του 1997-1998	105
4.3.1.	Το ιστορικοπολιτικό και κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο της δεκαετίας 1990-2000	105
4.3.2.	Παρουσίαση των Νόμων 2525/1997 και 2640/1998.....	108
4.3.3.	Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις	117
4.4.	Ο Νόμος 2986/2002	127

4.4.1.	Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις	129
4.5.	Ο Νόμος 3467/2006-2007	130
4.5.1.	Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις	133
4.6.	Ο Νόμος 3848/2010	135
4.6.1	Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις	140
4.7.	Οι αλληπάλληλες κρίσεις του 2011-2012-2013-2014 και οι κυβερνήσεις συνεργασίας	142
4.8.	Ο Νόμος 4327/2015	146
4.8.1.	Το ιστορικοπολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο	146
4.8.2.	Παρουσίαση των Νόμων 4327/2015 και 4351/2015	147
4.8.3.	Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις	150
5.	ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ, ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.	154
5.1.	Αποσαφήνιση των εννοιών «εκπαιδευτική ηγεσία» και «εκπαιδευτική διοίκηση»	154
5.2.	Μοντέλα - τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας	158
5.2.1.	Διοικητική ή Διαχειριστική ηγεσία (managerial leadership)	160
5.2.2.	Παιδαγωγική και διδακτική θεωρία	163

5.2.3.	Συναλλακτική ηγεσία	164
5.2.4.	Αυταρχική, Δημοκρατική και Αδιάφορη ηγεσία	166
5.2.5.	Ηθική και Αυθεντική ηγεσία (moral leadership)	168
5.2.6.	Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)	170
5.2.7.	Κατανεμημένη ή Διανεμημένη ή Συμμετοχική ηγεσία (distributed, shared, participative leadership).....	177
5.2.8.	Ενδεχομενική ή Συγκυριακή ηγεσία ή ηγεσία των πιθανοτήτων (Contingent leadership)	181
5.2.9.	Διαπροσωπική ηγεσία	182
5.2.10.	Μεταμοντέρνα ηγεσία (Postmodern leadership)	184
5.2.11.	Ηγεσία που υπηρετεί.....	185
5.3.	Κριτική θεώρηση και σύγκριση ανάμεσα στις θεωρίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας	189
6.	Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ: ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ	195
7.	ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (Ή MANAGEMENT) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	200
7.1.	Εννοιολογική αποσαφήνιση της «εκπαιδευτικής διοίκησης»	200
7.2.	Σύντομη ιστορική εξέλιξη των μοντέλων της Διοικητικής Θεωρίας .	203
7.3.	Οργάνωση στην εκπαίδευση.....	211

7.4.	Οργανωτικός σχεδιασμός.....	213
7.5.	Συστήματα οργάνωσης	216
8.	ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΑΝΟΙΧΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ, ΔΟΜΗ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ	220
9.	ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.....	229
10.	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΡΙΣΕΙΣ, ΤΟ ΡΟΛΟ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ-ΝΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΠΟ ΤΟ 1974 ΕΩΣ ΚΑΙ ΤΟ 2016	233
	Α΄ περίοδος: 1974-1981 και ο Νόμος 309/1976	235
	Β΄ περίοδος 1981-1989 και ο Νόμος 1566/1985.....	241
	Γ΄ περίοδος: Η εικοσιπενταετία του 1990 – 2015 και οι Ν. 2043/1992, 2188/1994, 2413/1996, 2525/1997, το Π.Δ. 25, 2986/2002, 3467/2006, 3848/2010 και 4327/2015 ...	244
11.	ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	267
	ΠΗΓΕΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	292
	Α. ΠΗΓΕΣ	292
	Β. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	305

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΕ: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
ΑΕΙ: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
Α.Ε.Π.: Ανώτατες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες
ΑμΕΑ: Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
ΑΝΕΛ: Ανεξάρτητοι Έλληνες
ΑΠΥΣΠΕ: Ανώτατο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΑΡ.: Αριθμός
ΑΣΕΠ: Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
ΑΤΕΙ: Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΓΣΕΕ: Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
ΔΗΚΚΙ: Δημοκρατικό Κοινωνικό Κίνημα
ΔΟΕ: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
ΕΑΜ: Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο
ΕΔΗΚ: Ένωση Δημοκρατικού Κέντρου
ΕΚΔΔΑ: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
ΕΛΜΕ: Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΕΛ.ΣΤΑΤ.: Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΕΟΚ: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΕΠΜ: Επιμέλεια
Ε.Π.Λ.: Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο
ΕΣΕΕ: Εθνική Σπουδαστική Ένωση Ελλάδας
ΕΣΠΑ: Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης
Ε.Σ.Υ.Ε.: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος
Ε.τ.Κ.: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως
ΕΦΕΕ: Εθνική Φοιτητική Ένωση Ελλάδας
ΗΠΑ: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Η/Υ: Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
ΙΕΚ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Κατάρτισης
ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΙΜΚ: Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους
Κ.Α.: Και άλλοι

Κ.Α.Τ.Ε.Ε: Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.: Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης
Κ.Ε.Ε.: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
Κ.Ε.Μ.Ε.: Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης
Κ.Ε.Σ.Υ: Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
ΚΚΕ- Εσωτερικού: Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας Εσωτερικού
ΚΚΕ: Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας
Κ.Λ.Π.: Και λοιπά/ Και λοιποί
ΚΟ.ΔΗ.ΣΟ: Κόμμα Δημοκρατικού Σοσιαλισμού
ΚΠΛ: Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Ν.: Νόμος
ΜΕΤ: Μετάφραση
ΝΔ: Νέα Δημοκρατία
Ν.Π.Δ.Δ.: Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου
ΟΙΕΛΕ: Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδος
ΟΛΜΕ: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Ο.Π.: Όπως παραπάνω
ΠΑΡ.: Παράγραφος
ΠΑΣΟΚ: Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κόμμα
ΠΔ: Προεδρικό Διάταγμα
ΠΕΕΔΣΜΠΕ: Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Π.Ε.Κ.: Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο
Π.Ε.Κ.Ε.Σ: Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Π.Ι.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΠΟΕΔ: Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων
ΠΥΣΔΕ: Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΥΣΠΕ: Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σ: Σελίδα
Σ.Δ.: Σύλλογος Διδασκόντων
Σ.Δ.Ε.: Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Α.: Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής
Σ.Ε.Κ.: Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης
Σ.Μ.Α.: Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών

Σ.Π.Ε.: Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΣΣ.: Σελίδες
ΣτΕ: Συμβούλιο της Επικρατείας
ΣΥΡΙΖΑ: Συνασπισμός Ριζοσπαστικής Αριστεράς
Τ: Τεύχος
Τχ: Τεύχος
ΤΕΕ: Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο
ΤΕΙ: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
Υ.Α.: Υπουργική Απόφαση
ΥΠΑΔΜΘ: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΥΠΟΠΑΙΘ: Υπουργείου Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.: Φύλλο
ET AL.: Et alii
NATO: North Atlantic Treaty Organization
OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development
P.: Page
PP.: Pages
UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
VOL: Volume

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην καθημερινότητα του ελληνικού σχολείου, σήμερα, ίσως περισσότερο από ποτέ μετά την πρόσφατη οικονομική, πολιτική, κοινωνική, ανθρωπιστική κρίση, της οποίας οι πληγές συνεχίζουν και είναι ακόμα ανοιχτές, οι εκπαιδευτικοί της τάξης, βιώνουμε δεκάδες προβλήματα στα σχολικά μας περιβάλλοντα, τα οποία συχνά παραμένουν άλυτα, άλλοτε πάλι αντιμετωπίζονται από τη σχολική κοινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, σημαντικό ρόλο παίζουν οι διευθυντές των σχολείων που καλούνται να διαχειριστούν καταστάσεις κρίσης και ανάλογα με τις ικανότητες τους, τις περισσότερες φορές καταλήγει να επηρεάζεται η λειτουργία του ίδιου του σχολείου, κυρίως όμως των μαθητών και των εκπαιδευτικών του. Οι διευθυντές αποτελούν τον πραγματικό ηγέτη του σχολείου, καθώς είναι οι κατεξοχήν υπεύθυνοι για την επιτυχή οργάνωση και αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του σχολείου, με βάση πάντα τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά του καθένα, άλλα και τα εργαλεία που του προσφέρει το ίδιο το κράτος και το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας.

Η εκπαιδευτική μου εμπειρία στα ελληνικά σχολεία, με την πιο πρόσφατη αλλαγή νόμων σχετικά με την ανάδειξη διευθυντικών στελεχών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και η συνεργασία μου με διευθυντές και διευθύντριες Δημοτικών Σχολείων, με οδήγησαν στην προσπάθεια συγγραφής της παρούσας διατριβής. Σε όλη αυτή τη πορεία, υπό την καθοδήγηση του επιβλέποντα μου κ. Χ. Μπαμπούνη, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους Καθηγητές μου που από τον πρώτο χρόνο εισόδου μου στο Πανεπιστήμιο ως προπτυχιακή φοιτήτρια μου έδειξαν πώς να αγαπώ το Πανεπιστήμιο και να αξιοποιήσω τις γνώσεις που μου παρείχε, για να κατανοώ και να αντιλαμβάνομαι την καθημερινότητά μου στην κοινωνία που ζούμε.

Ένα ευχαριστώ στον Καθηγητή μου κύριο Μπαμπούνη, που με την καθοδήγηση, την εμπειρία και τους διαλόγους μας, με κρατούσε στοχοπροσηλωμένη. Δε θα ξεχάσω ποτέ την εμπιστοσύνη που μου επέδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής. Θα ήθελα όμως να ευχαριστήσω τον Καθηγητή μου κύριο Δασκαλάκη, που όλα αυτά τα χρόνια με προέτρεψε να συνεχίσω τις σπουδές μου και συνέβαλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση της επιστημονικής μου κατάρτισης μέσα από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: «Κοινωνιολογία της Εργασίας, Πολιτικές Αγοράς Εργασίας - Μειονότητες - Παιδική Ηλικία. Επιπλέον, ευχαριστώ ιδιαίτερα τον Καθηγητή κύριο Ν. Αναστασόπουλο για το χρόνο του και

τη συμβολή του στην τριμελή συμβουλευτική επιτροπή. Θερμές ευχαριστίες στα μέλη της επταμελούς επιτροπής που ασχολήθηκαν με τη δουλειά μου.

Τέλος ευχαριστίες εκφράζω στην οικογένεια μου, που όλο αυτό το διάστημα με στήριξαν ηθικά και ψυχολογικά. Στη μητέρα μου Βάσω, μάχιμη εκπαιδευτικό της τάξης και σχολική σύμβουλο μετέπειτα, που χωρίς την εμπειρία της και τις γνώσεις της, η διατριβή μου θα είχε σοβαρότατες ελλείψεις. Στον πατέρα μου Νίκο, εκπαιδευτικό και διευθυντή με πολυετή θητεία, που βοήθησε να αντιληφθώ το πλαίσιο των αλλαγών στην εκπαίδευση όλα αυτά τα χρόνια. Στην αδερφή μου Αγγελική, που ανέκαθεν αποτελούσε πρότυπο για μένα με τις επιλογές της στην πανεπιστημιακή της πορεία και δεν έπαψε ποτέ να με εμπνέει. Στο Δημήτρη, που βίωσε όλη την πορεία αυτής της διαδικασίας και με ενθάρρυνε πάντα. Στη φίλη μου Νατάσα, που ήταν διαρκώς δίπλα μου, πρόθυμη να με στηρίξει. Στους φίλους μου Γιώργο και Χρύσα, που με το χιούμορ τους με πείσμωναν στην απαιτητική αυτή διαδικασία. Στα κορίτσια μου στη Θεσσαλονίκη, που αν και μακριά, πάντα με εμπνέουν, ειδικά στο τέλος της συγγραφής. Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλες και όλους που με βοήθησαν με οποιοδήποτε τρόπο, ακόμα και χωρίς να το γνωρίζουν. Αν κάποιον για οποιονδήποτε λόγο ξεχνώ να τον αναφέρω, δεν γίνεται σκόπιμα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσπάθεια αυτή θεμελιώνεται στα επιστημονικά πεδία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας, καθώς και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης, μέσα από τα οποία θα επιχειρήσουμε να προτάξουμε το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε συνάρτηση με άλλες παραμέτρους, όπως πολιτικές, νόμοι και εκπαιδευτικά διατάγματα, κουλτούρα, μοντέλα ηγεσίας στην περίοδο από το 1974 έως και το 2016. Η πορεία και η διαμόρφωση της διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ένα πεδίο που το συναντάμε τουλάχιστον από το 1878 ως «Εκπαιδευτική Νομοθεσία» στο πρόγραμμα των Διδασκαλείων και στη συνέχεια ως «Παιδαγωγική, Ιστορία της Δημοτικής Εκπαιδύσεως και η περί ταύτης παρ' ημίν Νομοθεσία». Ήδη από το 1830 συγκροτείται ο θεσμός του επιθεωρητή των σχολείων για τη διοίκηση και την εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης (Μπαμπούνης, 2012). Ακολουθεί εκτεταμένη βιβλιογραφία αλλά και αναφορές από ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες, που ακόμα και σήμερα συνεχίζονται, καθώς οι ευρύτερες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές ακόμα και οικονομικές συνθήκες διαρκώς μεταβάλλονται.

Στην εργασία μας θα διαχειριστούμε το διάστημα από το 1974 έως και το 2016 και αυτό γιατί η ιστορική αυτή περίοδος συνδέεται με μεγάλες κοινωνικοοικονομικές, ιδεολογικές, πολιτικές αλλά και θεσμικές αλλαγές, οι οποίες επιδρούν και επηρεάζουν φυσικά και την εκπαίδευση. Οι σημαντικότεροι σταθμοί στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία με τους τομείς της οικονομίας, της εξαρτημένης ανάπτυξης, των πολιτικών που ασκούνται με τις εναλλαγές κυβερνήσεων, καθώς και των πολιτισμικών στοιχείων της εποχής. Η παιδεία ανέκαθεν αποτελούσε το εργαλείο εκείνο, το οποίο οι εκάστοτε κυβερνήσεις χρησιμοποιούσαν, προκειμένου να εφαρμόσουν και να δικαιολογήσουν ακόμα τις πολιτικές τους επιλογές και δράσεις. Οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές πραγματικότητες στη χώρα μας εξετάζονταν ως συνάρτηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Δασκαλάκης, 2017, σ.65). Θεωρούμε ότι η περίοδος αυτή, είναι ιδιαίτερα πυκνή και στην ουσία αποτελεί τη δομή για τη δημιουργία, λειτουργία και αναπαραγωγή του σύγχρονου κράτους, όπως θα το γνωρίσουμε και εμείς αργότερα. Οι βάσεις για τον εκσυγχρονισμό της χώρας μπαίνουν μετά το 1974 και εκτιμούμε ότι οι δεσμοί που δημιουργούνται με την Ευρωπαϊκή Ένωση αργότερα, αλλά και με την Αμερική, διαμορφώνουν την πολιτική και οικονομική κατάσταση της χώρας ακόμα και σήμερα. Η διαμόρφωση των εκλογικών ποσοστών των κομμάτων, η εναλλαγή κυβερνήσεων,

ο δικομματισμός και η βαθειά οικογενειοκρατία στην πολιτική ζωή του τόπου, εμφανίζονται διακριτά και μετά την Μεταπολίτευση, για πολλούς δε πολίτες αυτής της χώρας, εκτιμάται ότι ισχύουν ακόμα και σήμερα για τους ίδιους λόγους.

Υπό αυτό το πρίσμα, θα θέλαμε σε αυτό το σημείο να παραθέσουμε μια προσέγγιση για τη σημασία της Μεταπολίτευσης και να εξηγήσουμε την επιλογή μας στην παρούσα διατριβή, στη χρονική εκείνη περίοδο. Ο Στ. Παυλόπουλος και η Μ. Φυτιλή (2017) σημειώνουν ότι η Μεταπολίτευση, ως χρονική στιγμή, δε παύει να είναι σημαντική ακόμα και σήμερα, καθώς ανατρέξαμε σε αυτή και κατά την πρόσφατη περίοδο της κρίσης στην Ελλάδα, μιας κρίσης πρωτίστως οικονομικής, βαθιά πολιτικής και φυσικά ανθρωπιστικής. Το ερώτημα πώς και γιατί φτάσαμε μέχρι εδώ για πολλούς επιστήμονες, αλλά και πολιτικούς, αναλυτές και δημοσιογράφους, επανήλθε στην επικαιρότητα, μιας και πρόκειται για δομικό ζήτημα. Η απάντηση για ορισμένους βρίσκεται ακόμα και στην πρόσφατη ιστορία, ανατρέχοντας στο παρελθόν, ερμηνεύοντας τις ρίζες του προβλήματος. Νοηματοδοτήσεις και αβίαστα συμπεράσματα στο δημόσιο λόγο της προηγούμενης πρόσφατης περιόδου κρίσης, όπως «παθογένειες της Μεταπολίτευσης, κουλτούρα της Μεταπολίτευσης, διαφθορά, γενιά του Πολυτεχνείου, μετέπειτα βολεμένοι του δημόσιου τομέα, πελατειακές σχέσεις, συντεχνιακή οργάνωση του κράτους και της οικονομίας, λαϊκισμός, φαινόμενα βίας και ανομίας, δημοσιονομική εκτροπή», αντικατέστησαν μια αναγκαία διαδικασία που όφειλε να συσχετίζεται με τη σύγχρονη ιστορική έρευνα με αναχρονισμούς και μεταφορές του παρόντος στο παρελθόν. Η Μεταπολίτευση καταλήγει να αναδεικνύεται σε έναν «χρονότοπο», σε ένα ιστορικό πλαίσιο μακράς διάρκειας (Αυγερίδης, Γαζή & Κορνέτης, 2015, σ.17).

Επιπλέον η έναρξη της περιόδου της Μεταπολίτευσης σηματοδοτεί και το οριστικό κλείσιμο του κεφαλαίου της μετεμφυλιακής Ελλάδας και της ιστορίας της. Το 1974 ταυτίζεται με την είσοδο της Ελλάδας σε μια σταθερή κοινοβουλευτική δημοκρατία, την Γ΄ Ελληνική Δημοκρατία. Αποτελεί σημείο σταθμό με τα γεγονότα που διαδραματίζονται στην κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, την εγκαθίδρυση των ομαλών κοινοβουλευτικών θεσμών, την κατάργηση της βασιλείας και τον πολιτειακό εκδημοκρατισμό της Ελλάδας, καθώς και την άρση των πολιτικών διώξεων με τη νομιμοποίηση του ΚΚΕ¹.

¹ Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος. Τα ονόματα των πολιτικών κομμάτων που θα συναντήσουμε στην πορεία της εργασίας μας, θα τα δούμε και ως αρτικόλεξα, όπως στην περίπτωση του ΚΚΕ.

Ο Λ. Καλλιβρετάκης (2017) αναφέρει ότι η Μεταπολίτευση ως όρος πρωτοεμφανίστηκε το Σεπτέμβριο του 1974 σε πολιτικό κείμενο του ΚΚΕ και αφορούσε στην πολιτειακή μεταβολή. Επειδή μέχρι και έναν χρόνο πριν ο όρος χρησιμοποιούνταν από τον Γ. Παπαδόπουλο για τον προσδιορισμό της κατάργησης της βασιλείας και τη λήψη εξουσίας στο πρόσωπο του, η έννοια είχε αρνητική χροιά και σίγουρα δημιουργούσε αρνητικά συναισθήματα. Μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του '80, ο όρος σήμαινε τη στιγμή της Μεταπολίτευσης. Αναφερόταν στο γεγονός εκείνο της παράδοσης της εξουσίας από τη Χούντα στον Κ. Καραμανλή. *«Από το 1989 και μετά, η χρονολογική διαστολή της έννοιας Μεταπολίτευση συσχετίζεται με τον ισχυρισμό πως έφτασε στο τέλος της»* (Καλλιβρετάκης, 2017, σ.201).

Η Μεταπολίτευση ως έννοια παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς περιγράφει τη μετάβαση στη Δημοκρατία - Μεταπολίτευση. Όπως επισημαίνει ο Η. Νικολακόπουλος (2013) στο άρθρο του: *«21^η Απριλίου: Η κληρονομιά της χούντας, επιβιώσεις, αναβιώσεις και νέες μορφές αυταρχισμού σήμερα»*, στα Ενθέματα της εφημερίδας Αυγή (σ.3) «στον επίσημο πολιτικό λόγο, αυτό που γιορτάζεται στις 24 Ιουλίου δεν είναι η αρχή ενός νέου δημοκρατικού καθεστώτος αλλά η αποκατάσταση της δημοκρατίας. Η προσέγγιση της αποκατάστασης επιδιώκει να αναδείξει την περίοδο της Δικτατορίας ως μια σύντομη αυταρχική παρένθεση, καθώς και τη δημοκρατική νομιμοποίηση του πρωταγωνιστικού ρόλου του Κωνσταντίνου Καραμανλή, ως γέφυρα μεταξύ του πρότερου δημοκρατικού καθεστώτος και του νέου».

Ενώ στην Ελλάδα γίνεται διακριτός ο στιγμιαίος όρος Μεταπολίτευση, αντίστοιχα στην Πορτογαλία και στην Ισπανία η περίοδος από τη δικτατορία στη δημοκρατία, αναφέρεται ως διαρκής, με τον όρο Μετάβαση. Ο Γ. Βούλγαρης (2008) με τον όρο Μετάβαση περιγράφει την αλλαγή που συντελείται στο πολίτευμα, αλλά και τον απαιτούμενο χρόνο για μια τέτοια μετασχηματιστική διαδικασία.

Πολλοί ερευνητές διαβάζουν τη Μεταπολίτευση ως μεταβολή πολιτεύματος, ως μεταβατική περίοδος, αλλά και ως μια μεγάλη χρονική περίοδος με συγκεκριμένα ιστορικά, πολιτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, με αρχή τη νύχτα της 23^{ης} Ιουλίου του 1974 και ως τέλος της περιόδου τοποθετείται η χρονολογία εκείνη που αντιστοιχεί στην εκάστοτε ερμηνευτική προσέγγιση. Η νομιμοποίηση του Κομμουνιστικού Κόμματος, η διενέργεια του δημοψηφίσματος για το πολιτειακό ζήτημα, οι πρώτες ελεύθερες εκλογές και η αναθεώρηση του Συντάγματος για πολλούς είναι αρκετά για να σηματοδοτήσουν το τέλος της

Μεταπολίτευσης, στα 1975 αυστηρά. Ορισμένοι δέχονται το 1981 ως τέλος της Μεταπολίτευσης, καθώς αντιλαμβάνονται τη Μεταπολίτευση ως μεταβατική περίοδο, όπου η δημοκρατία δεν κινδυνεύει πια με εναλλαγή πολιτικών κομμάτων στην εξουσία. Λίγοι είναι τέλος εκείνοι, που θεωρούν τις εκλογές του 1989 με τη συγκυβέρνηση Δεξιάς-Αριστεράς ως οριστικό τέλος της περιόδου (Παυλόπουλος, Φυτιλή, 2017)².

Στα μέσα της δεκαετίας του '90, που η Ελλάδα, μέλος πια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει υιοθετήσει πολλά ευρωπαϊκά χαρακτηριστικά σε θεσμικό επίπεδο, βρίσκουμε περιττό να αναφερόμαστε σε περίοδο Μεταπολίτευσης. Καμία μεταβολή στο πολίτευμα μετά τη σταθεροποίηση της προεδρευόμενης κοινοβουλευτικής δημοκρατίας δεν θα μπορούσε να έχει συνέχεια στο χρόνο.

Ειδικότερα, το διάστημα το οποίο διαπραγματευόμαστε με την αρχή και το τέλος της Μεταπολίτευσης και τη φυσική συνέχεια στο χρόνο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς αφορά σε μια σειρά ιστορικών εξελίξεων, οι οποίες έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για τη δημιουργία του σύγχρονου κράτους, όπως το γνωρίζουμε ακόμα και σήμερα. Κατά το διάστημα 1974 έως και το 2016, η πυκνότητα των γεγονότων είναι τέτοια που επηρεάζει ολόκληρο το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι. Όπως αναφέρθηκαν και παραπάνω, η κρίση του πολιτεύματος, η ίδρυση των σύγχρονων κομμάτων, οι εκλογές του 1974 μετά την πτώση της επταετούς Δικτατορίας με καταστροφικές συνέπειες στη χώρα και την τουρκική εισβολή στην Κύπρο, το δημοψήφισμα για την αβασίλευτη δημοκρατία, η αντικατάσταση της καθαρεύουσας από τη δημοτική γλώσσα, οι εκλογές του 1977, η είσοδος της Ελλάδας στην ΕΟΚ, οι σχέσεις με τις ΗΠΑ, η αλλαγή κυβέρνησης με σύνθημα την αλλαγή, καθώς και οι πρώτες ευρωεκλογές, η συνταγματική αναθεώρηση το 1986, το άνοιγμα των ελληνοαλβανικών συνόρων, η δολοφονία του εκπαιδευτικού Τεμπονέρα κατά τη διάρκεια μαθητικών κινητοποιήσεων, η διάσπαση της Αριστεράς, η υπερψήφιση του Μάαστριχτ, οι επερχόμενες εναλλαγές κυβερνήσεων και πολιτικών προσώπων, η ανάγκη του εκσυγχρονισμού, οι αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις στην Παιδεία, η είσοδος της Ελλάδας στην Ευρωζώνη, το ξέσπασμα της κρίσης, οι νέες κυβερνήσεις και τελικά οι υπογραφές μνημονίων με σκληρά μέτρα για την ελληνική κοινωνία και μετέπειτα η διαχείριση της εξαθλιωμένης κοινωνικής και οικονομικής τάξης, αλλά και οι υπολογίσιμες εισροές προσφύγων-μεταναστών στη χώρα ακόμα και σήμερα, συνεπάγονται κοινωνικοοικονομικές,

² Σημειώνουμε ότι αναφέραμε τις τρεις αναγνώσεις για το τέλος της Μεταπολίτευσης, καθώς στο τρίτο μέρος της εργασίας μας θα προκύψει ένας αντίστοιχος, σχετικός ερμηνευτικός διαχωρισμός στις περιόδους που διαπραγματευόμαστε μέχρι το 1989.

ιδεολογικές, πολιτικές αλλά και θεσμικές αλλαγές, τις οποίες βλέπουμε στην εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και γενικότερα στην ίδια την εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα η Δικτατορία στην Ελλάδα, η οποία έφερε αναχρονιστικά και αναγκαστικά διατάγματα με κυρίαρχα γνωρίσματα τον «αρχαιοκλασικισμό», την επανεπιβολή της καθαρεύουσας στα σχολεία, την θέσπιση εισαγωγικών εξετάσεων για το γυμνάσιο, την κατάργηση των αιρετών εκπαιδευτικών συμβούλων, τη διετή φοίτηση στις παιδαγωγικές ακαδημίες, και άλλες αυταρχικές διατάξεις που είχαν σαν αποτέλεσμα την απόλυση ή την αναγκαστική παραίτηση εκπαιδευτικών, οδήγησε το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σε αδιέξοδα και δυσλειτουργίες. Η εικόνα της εκπαίδευσης φυσικά αντανάκλα την ευρύτερη κατάσταση της ζωής των πολιτών κατά τη Δικτατορία, χωρίς ελευθερίες με έντονο αυταρχισμό, προσπάθεια χειραγώγησης και λογοκρισία ακόμα και καταστολή, με πολιτικές αποφάσεις προς όφελος ολίγων.

Η Ελλάδα σε αυτό το διάστημα, λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος και τη δύναμη της χώρας, εξαρτώμενη από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, προσπαθεί να βρει τις ισορροπίες της στον ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χάρτη, δημιουργώντας τους πρώτους θεσμικούς πυρήνες της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες εναρμονίζονται με πρότυπα συνήθως άλλων χωρών. Εγκαθιδρύει εκπαιδευτικούς μηχανισμούς που αναπαράγουν τις κοινωνικές διαφορές και ανισότητες, προχωρώντας σε συνεχείς αλλαγές και μεταρρυθμίσεις με κυρίαρχο προσανατολισμό τις ανάγκες της παραγωγής και της ανάπτυξης, καθώς και του αναγκαίου εργατικού δυναμικού για την κάλυψη τους.

Θα δούμε στην εργασία μας ότι μετά την Μεταπολίτευση οδηγούμαστε στην ιστορική ανάγκη για εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό και του εκπαιδευτικού συστήματος, στον οποίο συνέβαλε και η εμφάνιση πολιτικών και κοινωνικών αγώνων και κινητοποιήσεων. Η Περίοδος 1976 έως 1981 αποτελεί μια δικαιότερη και πιο εκσυγχρονισμένη περίοδο λειτουργίας από εκείνη της Δικτατορίας και για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ωστόσο απέχει σημαντικά από μια ολοκληρωμένη αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση, καθώς περιορίζεται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, θίγοντας ελάχιστα τα εσωτερικά ζητήματα, όπως αναλυτικά προγράμματα, μέθοδοι, βιβλία, εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά οι επικείμενες αλλαγές φέρανε μερικώς ανατροπές, με παντελή έλλειψη αναφοράς στην εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση, για αυτό και η δεκαετία του 1980 επαναφέρει έντονα ζητήματα ουσιαστικού εκδημοκρατισμού και κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα και έξω από το σχολείο. Ρυθμίσεις που αφορούσαν στην κατάργηση του

επιθεωρητισμού και τη δημιουργία του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, την κατάργηση των Ακαδημιών και την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων τετραετούς φοίτησης, την δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων, την εισαγωγή του μονοτονικού συστήματος, αποτελούν σημαντικές τομές σε σχέση με το προηγούμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Με αφετηρία την παραπάνω παραδοχή, θα προσπαθήσουμε να τεκμηριώσουμε την άποψη πως οι οποιοσδήποτε μικρές ή μεγαλύτερες προσπάθειες για μεταρρυθμιστικές αλλαγές στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης συνδέονται στενά με τις πολιτικές εξάρτησης τόσο στο κοινωνικό οικονομικό, όσο και στο πολιτισμικό επίπεδο. Ως μεταρρυθμίσεις στην παιδεία θα ορίσουμε τις θεσμοθετημένες αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής με συγκεκριμένη στοχοθεσία, τρόπο και προσδοκώμενα αποτελέσματα (Δασκαλάκης, 2017, σ.216).

Με το Νόμο 309/1976 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.100/30-04-1976) «Για την οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης» ρυθμίζονται θέματα που έχουν σχέση με διοικητικά και εποπτικά όργανα της εκπαίδευσης, όπως οι επιθεωρητές και οι επόπτες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα Περιφερειακά και Κεντρικά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης.

Μετά την κυβερνητική αλλαγή το 1981 και τη διακυβέρνηση της χώρας από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, δρομολογούνται νέες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις και στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο Νόμος 1566/1985 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.167/30-09-1985) αποτελεί τομή για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με την κατάργηση του επιθεωρητή και την θέσπιση του Σχολικού Συμβούλου καθώς και άλλες διατάξεις. Θεωρείται η πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, την σύνδεση της εκπαίδευσης με τις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες της χώρας, τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων. Ωστόσο πολλές από τις προβλεπόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές θα μείνουν στο επίπεδο της θεωρίας και δεν θα υπάρξει η εφαρμογή στην πράξη, όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, τα σχολικά επαγγελματικά κέντρα και άλλες καινοτομίες που δεν θα έχουν την πορεία του σχεδιασμού, καθώς η φύση του κράτους και της εξουσίας παραμένει συγκεντρωτική και γραφειοκρατική.

Η ανολοκλήρωτη προσπάθεια της εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της δεκαετίας του 1980 θα οδηγηθεί σε νέα αδιέξοδα. Η συντηρητική πολιτική στροφή στις αρχές της δεκαετίας του 1990 στην Ελλάδα μετά την Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες

Αμερικής, σε συνδυασμό με την πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων των ανατολικών χωρών και την κατάρρευση τους, θα διαμορφώσουν τις συνθήκες για μια ακόμα μεγαλύτερη συντηρητική στροφή και στην εκπαίδευση.

Το σχέδιο του Προεδρικού Διατάγματος, το οποίο αφορά θέματα εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής ζωής το 1991 και η εξαγγελία για ίδρυση Ιδιωτικών Πανεπιστημίων με το Νόμο 2083/1992 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.159/21-09-1992), όπου επιχειρήθηκε η ανακατανομή εξουσίας στο εσωτερικό των πανεπιστημίων, θα έχουν ως αποτέλεσμα μεγάλες κινητοποιήσεις μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών. Η εντατικοποίηση των πανεπιστημιακών σπουδών και η ίδρυση ιδιωτικών κολλεγίων τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν οι βασικοί λόγοι αντίδρασης και των καταλήψεων που σημειώθηκαν την περίοδο αυτή (Κάτσικας & Θεριανός, 2007, σ.266).

Για την αντιμετώπιση των αδιεξόδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται η Μεταρρύθμιση του 1997-1998 με το Νόμο 2525/1997 (Ε.τ.Κ., τχ Α΄, φ.188/23-09-1997) που προβλέπει την ίδρυση και λειτουργία ολοήμερων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων, την κατάργηση της επετηρίδας και την επιλογή για διορισμό των εκπαιδευτικών με ευθύνη του ΑΣΕΠ, καθώς και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Φορείς της αξιολόγησης θα είναι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι καθώς και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών. Ο νόμος αυτός θα δεχτεί κριτική και θα δημιουργήσει πόλωση με κοινωνικές αντιστάσεις. Τα Προεδρικά Διατάγματα 200 και 201 του 1998 αναφέρονται αναλυτικά στην οργάνωση, λειτουργία και διοίκηση των νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Έκτοτε ακολουθεί μια σειρά νόμων και διατάξεων που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε σχέση με τα διευθυντικά στελέχη, τόσο για τον ποιοτικό αξιολογικό χαρακτηρισμό των διευθυντών σχολικών μονάδων, όσο και για τον αξιολογικό χαρακτηρισμό των εκπαιδευτικών (Άρθρο 3, παρ.10). Επιπλέον με το Νόμο 4327/2015 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.50/14-05-2015) «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Κεφάλαιο Γ΄: Επιλογή στελεχών», στη μοριοδότηση για την εκλογή ενός διευθυντή σχολικής μονάδας συμμετέχει με ψηφοφορία ο Σύλλογος Διδασκόντων με ποσοστό 30%.

Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών της σύγχρονης περιόδου από τη Μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα μέσα από τα φύλλα της Ε.τ.Κ., πρωτογενούς και δευτερογενούς νομοθεσίας, τα Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, αλλά και τα δημοσιεύματα της

περιόδου, καθώς και τις θέσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας (ΔΟΕ), για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη διοίκηση σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο διευθυντή και το ρόλο του για την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος, θα προσπαθήσουμε να επεξεργαστούμε τις έννοιες της διοίκησης, συνεπώς και της οργάνωσης, της ηγεσίας και του ρόλου της στην εκπαίδευση στο επίπεδο των στελεχών-διευθυντών σχολικών μονάδων όσον αφορά στη λειτουργία, το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, τον έλεγχο και την αξιολόγηση, τη διαχείριση ενός σχολικού περιβάλλοντος στο σύνολό της. Θα εντοπίσουμε γενικές αρχές που σχετίζονται με την άσκηση εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως η δημοκρατική αρχή, η αρχή της δικαιοσύνης, η αρχή της φρόνιμης λήψης αποφάσεων, το διοικητικό τακτ, ο σαφής καθορισμός της διοικητικής ιεραρχίας και των αρμοδιοτήτων των οργάνων, η συμμετρία των εξουσιών και των ευθυνών.

Θα καταγράψουμε και θα επεξεργαστούμε την εξέλιξη των θεωρητικών προσεγγίσεων, όπου ο δάσκαλος κατά το παραδοσιακό μοντέλο θα πρέπει να γνωρίζει τη δομή και τη λειτουργία τη Πολιτείας, προκειμένου να προσφέρει στο διαπλαστικό έργο και θα φτάσουμε μέχρι και το σήμερα, όπου έχουν προστεθεί και άλλες ενότητες στο αντικείμενο της διοίκησης. Θα μελετήσουμε τις πρόσφατες προσεγγίσεις, στις οποίες σημειώνεται μια διάθεση αναπροσαρμογής των θεωρητικών με τις ερμηνευτικές οριοθετήσεις. Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα και υποθέσεις:

- Πώς και με ποιο τρόπο έχει επηρεάσει η σύγχρονη ιστορία την διοίκηση στην εκπαίδευση, υπάρχει πρόοδος και αν ναι, προς ποια κατεύθυνση; Μπορεί η διοίκηση της εκπαίδευσης να περιορίζει τις ελευθερίες και τη δημοκρατία σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον λαμβάνοντας υπόψη την ενδεχόμενη διαφοροποίηση του στελέχους εκπαίδευσης με χαρακτηριστικά ηγετικής προσωπικότητας; Δημιουργούνται ταξικές ανισότητες από τη διαφοροποίηση στελεχών και εκπαιδευτικών;

- Πώς αναδεικνύεται ο ρόλος της εξουσίας, των διοικητικών μηχανισμών και των συστημάτων διοίκησης στην εκπαίδευση και στην Ελλάδα από το 1974 και μέχρι σήμερα και κατά πόσο αυτά καθορίζουν την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου; Η παραγωγική διαδικασία στη σχέση της με τις πολιτικές και ιδεολογικές σχέσεις και συνεπώς την πάλη των τάξεων, έχει σαν συνέπεια αυτό το σχολείο που γνωρίζουμε; Κατά πόσο οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση ακολουθούν μια λογική αλληλουχία ή μήπως πρόκειται για εφαρμοστική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης στο βαθμό που ασκεί εξουσία; Η αξιολόγηση και η

πειθάρχηση μέσω νόμων και κανόνων βοηθάει στην εύρυθμη λειτουργία του σχολικού κλίματος;

Για να απαντήσουμε στα παραπάνω θα εντοπίσουμε τη σύνδεση της νομοθεσίας με το ρόλο της εκτελεστικής εξουσίας και των γραφειοκρατικών δομών. Η εξειδίκευση των αναφορών μας στην εκπαιδευτική πολιτική και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας θα ληφθεί σοβαρά υπόψη μας, καθώς η ιδεολογία συνδέεται άρρηκτα με τον τρόπο που εκδηλώνεται μέσα από κάποιους μηχανισμούς. Σε αυτό το σημείο δε μπορούμε να παραβλέψουμε την αδήριτη ανάγκη να λάβουμε δεδομένη τη σχέση της ιδεολογίας με την ιστορία ως προς την υπόστασή τους, καθώς η μία αποτελεί προϋπόθεση της άλλης. Για αυτόν το λόγο η ιστορικοκοινωνική προσέγγιση είναι απαραίτητη συνθήκη για την κατανόηση της εξέλιξης των συστημάτων διοίκησης και μεθόδων οργάνωσης εκπαιδευτικών συστημάτων όχι μόνο στη γνώση του παρελθόντος αλλά και στην αντίληψη του παρόντος στη βάση των ιστορικών τους διαστάσεων και των πολιτικών και ιδεολογικών γραμμών που εφαρμόστηκαν.

Για το συγγραφικό μας έργο θα χρησιμοποιήσουμε ένα συνδυασμό μεθόδων ανάλυσης της ποιοτικής ανάλυσης με την ερμηνευτική προσέγγιση της ιστορικής αφήγησης εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής, κοινωνιολογικής και πολιτικής ιστορίας προκειμένου να αποφύγουμε την εξαγωγή υποκειμενικών αξιολογήσεων (Μπαμπούνης & Τουλιάτος, 2017, σ.27). Με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου θα έλθουμε σε επαφή με τη μεθοδολογικά ελεγχόμενη ανάλυση όσον αφορά στο περιεχόμενο μέσα από τον καθορισμό του θέματος μας, την ανάλυσή του, τα ερωτήματά μας, την αποδελτίωση, την επανεξέταση και ερμηνεία των δεδομένων μας στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων. Με την κριτική ανάλυση λόγου μέσα από το σχήμα γλώσσα, κοινωνία, ιδεολογία, θα τοποθετήσουμε τη σχέση κοινωνικών συνθηκών και δομών εξουσίας και τη διαμόρφωση κοινωνικών θεσμών γλωσσολογικά, μακροκοινωνιολογικά και ερμηνευτικά για να παρουσιάσουμε τυχόν διαφοροποιήσεις και συγκρίσεις που θα ανακαλύψουμε, στο επίπεδο των μεταρρυθμίσεων που σχετίζονται με τη διοίκηση στις εκάστοτε κυβερνήσεις. Μέσα από την αξιοποίηση των νόμων για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο στο σύνολο της περιόδου που μας αφορά, η παράθεση και αξιολόγηση των πηγών θα γίνει στη βάση του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι και θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τις όψεις και τελικά τις συγκρίσεις των εξελίξεων του τρέχοντος αυτού διαστήματος (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011, σ.210).

Για να δομήσουμε την διατριβή μας ακολουθώντας τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αναφέραμε, θα διακρίνουμε εκτός από τον πρόλογο, την περίληψη και την εισαγωγή, ορισμένα κεφάλαια που θεωρούμε αναγκαία για τη συνοχή στο συγγραφικό μας έργο. Ενδεικτικά, αρχικά θα παραθέσουμε μέσα από το πέρασμα του χρόνου, ορισμένα γνωρίσματα σε σχέση με την ιστορική επισκόπηση της διοίκησης και της εποπτείας στην εκπαίδευση, θα αναφερθούμε στο ρόλο του Επιθεωρητή και μετέπειτα το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου. Θα επεξεργαστούμε τις μεταρρυθμίσεις στο σύνολό τους και θα περιγράψουμε αναλυτικά το πλαίσιο εφαρμογής τους ή μη, σε σχέση με τα γεγονότα της εκάστοτε περιόδου και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο πρόσωπο του διευθυντή θα προσπαθήσουμε να αντιληφθούμε τις προτεραιότητες στη διοίκηση και τις δυσκολίες του γραφειοκρατικού φαινομένου στην ελληνική εκπαίδευση, που κατά περιπτώσεις οριοθετούνται από τα στελέχη της εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες, οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Για να δουλέψουμε την ιστορική προσέγγιση θα βασιστούμε όπως αναφέραμε και παραπάνω, στην ελληνική νομοθεσία, νομολογία, σχέδια νόμων, διατάγματα, αιτιολογικές εκθέσεις και την Ε.τ.Κ., καθώς και Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων. Επιπλέον μέσα από δημοσιεύματα της περιόδου θα βρούμε τις απολογιστικές εκθέσεις υπηρεσιακών οργάνων από δελτία και επετηρίδες καθώς και τα αρχεία του Υπουργείου Παιδείας³, τις Υπηρεσιακές εκθέσεις των Επιθεωρητών και τέλος μελέτες και έρευνες για την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης προκειμένου να τεκμηριώσουμε σωστά την ιστορική μας προσέγγιση.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε τη θεωρητική προσέγγιση των εννοιών που διαπραγματευόμαστε μελετώντας το γενικό και μακροαναλυτικό επίπεδο στον διοικητικό τύπο που έχει σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας. Θα ξεκινήσουμε με αναφορά και προβληματισμό το ρόλο και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος από την

³ Η αλλαγή κυβερνήσεων έφερε διαδοχικές αλλαγές στο όνομα του Υπουργείου Παιδείας, για αυτόν το λόγο στην εργασία μας, παρά τις αναφορές στην εκάστοτε περίοδο, επιλέγουμε να μιλάμε για Υπουργείο Παιδείας. Συγκεκριμένα:

1833-1926 Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως
1926-1949 Υπουργείο Θρησκευμάτων και Παιδείας
1949-1955 Υπουργείο Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας
1955-2009 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
2009- 2012 Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
2012-2013 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού
2013-2015 Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
2015 Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων
2015-2019 Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
2019 έως και σήμερα Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

εκάστοτε κοινωνικοπολιτική εξουσία. Θα εξετάσουμε τη σχολική ηγεσία, τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και το ρόλο της σύγχρονης διοίκησης και οργάνωσης στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και ανθρωπιστικού σχολείου. Θα επεξεργαστούμε αναλυτικά την «εκπαιδευτική ηγεσία» και την «εκπαιδευτική διοίκηση», έννοιες που συχνά συγχέονται και θα περιγράψουμε μοντέλα και τύπους εκπαιδευτικής ηγεσίας. Θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε την ταυτότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος στα πλαίσια του νομικού και πολιτικού μηχανισμού με τους τύπους και τρόπους διοίκησης, τα μοντέλα διοίκησης, καθώς και τους όρους, τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις για την εφικτή άσκηση διοίκησης τελικά. Θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τη διαφοροποίηση μεταξύ στελεχών και ηγετών, και τελικά το ρόλο τους για μια ορθολογική, δίκαιη διαχείριση στα πλαίσια των ελευθεριών, των δικαιωμάτων και της δημοκρατίας για ένα σχολείο - ανοικτό κοινωνικό σύστημα.

Με βάση τα παραπάνω μέρη, θα επιχειρήσουμε την ποιοτική ανάλυση και συγκριτική αποτίμηση των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων στην χώρα μας σε συνάρτηση με την επιλογή και τις κρίσεις, τα μοντέλα, το ρόλο και τα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την τελευταία τεσσαρακονταετία.

Έχοντας πια εντοπίσει τη σχέση μεταρρυθμίσεων, διοίκησης και οργάνωσης και τέλος μοντέλων ηγεσίας, όπως θα προκύψουν σε περιόδους για το διάστημα 1974-2016 που διαπραγματευόμαστε, θα προσπαθήσουμε να αξιολογήσουμε την έρευνα μας και να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα. Αντί επιλόγου, ας μας επιτραπεί η παράθεση ορισμένων προσωπικών προτάσεων.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

1.1. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτική Πολιτική

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τους λόγους σύνδεσης της παρούσας διατριβής του ίδιου του κράτους με την εκπαίδευση, κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε ορισμένες θεωρίες που επισημαίνουν ή ακόμα και αναγάγουν ως βασικό χαρακτηριστικό τον ιδεολογικό ρόλο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Το κράτος από την ίδρυση και συγκρότησή του έως και σήμερα, διευρύνει παρεμβαίνει σε όλους τους κοινωνικούς τομείς της κοινωνικής ζωής και στην εκπαίδευση (Giddens, 1989, σ.96). Έχοντας λοιπόν μελετήσει την επιλογή των εκάστοτε κυβερνήσεων σε αντίστοιχες πολιτικές εφαρμογές ανάλογες της ταυτότητάς τους, βλέπουμε ότι οι οποιεσδήποτε αλλαγές έγιναν όλα αυτά τα χρόνια, επηρέασαν άμεσα το χώρο της εκπαίδευσης.

Και αυτό, στην εργασία μας επιλέγουμε να το διαβάσουμε όχι σαν αιτιατό μιας κατάστασης, αλλά σαν εργαλείο για την εφαρμογή μιας πολιτικής ιδεολογίας. Σύμφωνα με το Κ. Λάμνια (2002) η σημασία της εκπαίδευσης και η ανάγκη μελέτης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της αλληλεπίδρασης του με άλλους κοινωνικούς θεσμούς, ανέδειξε την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης με βάση τη θεωρία και την ερμηνεία φαινομένων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Δασκαλάκης, 2017).

Τις θεωρίες αυτές θα παρουσιάσουμε σύντομα, προκειμένου να απαντήσουμε και στους προβληματισμούς που τέθηκαν στην εισαγωγή μας, όπως κατά πόσο η παραγωγική διαδικασία στη σχέση της με τις πολιτικές και ιδεολογικές σχέσεις και συνεπώς την πάλη των τάξεων, έχει σαν συνέπεια αυτό το σχολείο που γνωρίζουμε. Κατά πόσο οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση ακολουθούν μια λογική αλληλουχία και μήπως τελικά πρόκειται για μια εφαρμοστική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης στο βαθμό που ασκεί εξουσία. Μπορεί τελικά η διοίκηση της εκπαίδευσης να περιορίζει τις ελευθερίες και τη δημοκρατία σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, πόσο μάλλον με τη διαφοροποίηση του στελέχους εκπαίδευσης με μια ηγετική προσωπικότητα. Δημιουργούνται, όπως θα προκύψει ταξικές ανισότητες από τη διαφοροποίηση στελεχών και εκπαιδευτικών.

Στα ερωτήματα αυτά κατά την Ε. Ζαμπέτα (1992) στις φιλελεύθερες προσεγγίσεις, στις μαρξιστικές προσεγγίσεις, στις προσεγγίσεις κράτους πρόνοιας και στις πλουραλιστικές προσεγγίσεις -διάκριση τύπων εκπαιδευτικής πολιτικής- οι απαντήσεις διαφέρουν, καθώς εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της εκάστοτε θεωρίας για το ίδιο το κράτος στην

κοινωνία (Κελεσιδής, 2015, σ.65). Ο Δ. Δασκαλάκης (2017) στο σύγγραμμά του Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης περιγράφει αναλυτικά τη διάκριση τύπων σε μακροκοινωνιολογικές δομικές (λειτουργιστικές - δομολειτουργιστικές, δομικές συγκρουσιακές) μικροκοινωνιολογικές ερμηνευτικές και συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεις, οι οποίες αντίστοιχα έχουν διαφορετικές αναγνώσεις για τη λειτουργία και το ρόλο της εκπαίδευσης και του κράτους. Ορισμένες έχουν κοινά χαρακτηριστικά, όμως κατά κύριο λόγο βρίσκονται σε διαφορετική κατεύθυνση (Δασκαλάκης, 2017, σσ.100-102).

Συγκεκριμένα οι δομολειτουργιστές θεωρούν ότι η εκπαίδευση παίζει κεντρικό ρόλο, καθώς μεταδίδει τη χρήσιμη γνώση και συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων τόσο ατομικά, όσο και στην κοινωνία μέσω της αλληλεξάρτησης με άλλες δομές, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική σταθερότητα (Λάμνιαν, 2002). Η εκπαίδευση είναι ένας ουδέτερος κοινωνικός θεσμός. Κυριότεροι εκπρόσωποι του δομολειτουργισμού θεωρούνται ο E. Durkheim (1858-1917) και ο T. Parsons (1902-1979). Ο πρώτος δίνει έμφαση στον κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα του σχολείου και περιγράφει την επιβίωση της κοινωνίας σε σύνδεση με την παραγωγή και την αναπαραγωγή εξειδίκευσης. Το σχολείο είναι εκείνο που επιλέγει τον ικανό και εξειδικευμένο που διακρίνεται για τη στελέχωση των υποσυστημάτων της οικονομίας. Ο T. Parsons πάλι βασίζεται στη θεωρία του E. Durkheim μιας και αντιλαμβάνεται την διατήρηση της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας. Επιδιώκει όμως να συνδέσει την ατομικότητα και τη δράση στο μικρο-επίπεδο λαμβάνοντας υπόψη το «ρόλο», με το σύστημα-δομή στο μακρο-επίπεδο. Επικαλείται τα τέσσερα υποσυστήματα, το κοινωνικό, το πολιτιστικό, της προσωπικότητας και τέλος το βιολογικό. Τα υποσυστήματα αυτά αφορούν στην κοινωνικοποίηση, στους ίδιους τους θεσμούς κοινωνικού ελέγχου, στην οικονομία και μελετώνται σε σχέση με τον μεταξύ τους έλεγχο, του πολιτιστικού πάνω στο κοινωνικό και αντίστοιχα πάνω στην ατομική προσωπικότητα. Ο T. Parsons διακρίνει τη μαθητική κοινότητα σε γνωστική και ηθική. Η γνωστική αναφέρεται στην εκμάθηση με βάση την εμπειρία και την τεχνολογική κατάρτιση. Η ηθική αναφέρεται στην εμπλοκή στη σχολική κοινότητα (Δασκαλάκης, 2017, σσ.103-108). Για τον T. Parsons «όσοι είναι σχετικά επιτυχημένοι στον ηθικό τομέα, θα τείνουν να αναλάβουν πιο διάχυτους, περισσότερα κοινωνικά ή ανθρωπιστικά προσανατολισμένους ρόλους» (Blackledge & Hunt, 2000, σ.116). Πρακτικά θα λέγαμε ότι το σχολείο κοινωνικοποιεί τους μαθητές ώστε να δεχτούν μελλοντικούς άνισους ρόλους.

Αντίθετα οι μακροκοινωνιολογικές δομικές συγκρουσιακές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως φορέα μετάδοσης αξιών και μοντέλων συμπεριφοράς ανάλογα με την κοινωνική θέση του καθένα, εξαιτίας της αναπαραγωγής ανισοτήτων από το ίδιο το σύστημα της κυρίαρχης αστικής τάξης. Ο Μ. Γκίβαλος (2005) επισημαίνει πως οι συγκρουσιακές προσεγγίσεις στηρίζονται στη μαρξιστική θεωρία⁴ (Γκίβαλος, 2005, σ.140). Ο Καρλ Μαρξ υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση δεν παύει να είναι ευθύνη του κράτους. Σε ιδανικές συνθήκες μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη και μεταφορά γνώσεων σε τέτοιο βαθμό ώστε το υποκείμενο -τα παιδιά μέσω της εκπαίδευσης- να αντιληφθεί την εκμετάλλευση και να αντιδράσει για την ανατροπή της κυρίαρχης οικονομίας, για την πάλη των τάξεων, για το μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Κομβικό ρόλο στην εφαρμογή ενός πολιτικού προγράμματος για τη λειτουργία του κράτους, είχε και εξακολουθεί να έχει η νομοθεσία αλλά και το ιδεολογικό πλαίσιο της ίδιας της παιδείας, εργαλείο της αστικής τάξης για την αναπαραγωγή ανισοτήτων. Πολλοί κοινωνιολόγοι που στηρίχτηκαν στον Κ. Μαρξ έχουν μελετήσει σχετικά, ενδεικτικά αναφέρουμε τους Chr. Baudelot, R. Establet, τους ριζοσπάστες S. Bowels και H. Gintis και φυσικά δε θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε τον P. Bourdieu και τον L. Althusser. Κατά αυτούς, η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής (Δασκαλάκης, 2017 & Blackledge & Hunt, 2000, σ.218).

Το «L' école capitaliste en France» των Chr. Baudelot και R. Establet (1971) μας περιγράφει ένα διπλό σχολικό δίκτυο, όπου διακρίνει δύο κατευθύνσεις, εκείνη που απευθύνεται στην πλειοψηφία των παιδιών που μετέπειτα θα εξελιχθούν σε χειρώνακτες και εκείνη που αφορά σε μια μειοψηφία, η οποία θα λάβει πανεπιστημιακή μόρφωση και θα καταλάβει ανώτερες κοινωνικές θέσεις εργασίας. Πρόκειται στην ουσία για τη νομιμοποίηση μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της ταξικής διαστρωμάτωσης (Δασκαλάκης, 2017, σσ.113-114).

Το 1976, στο βιβλίο τους «Schooling in capitalist America», οι κοινωνιολόγοι S. Bowles και H. Gintis, ανέπτυξαν τη θεωρία της αντιστοιχίας. Όπως αναφέρεται και στον τίτλο, σε μια καπιταλιστική κοινωνία, η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων, διότι η δομή και οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της, βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις κυρίαρχες κοινωνικές

⁴ Στο σημείο αυτό κρίνουμε αναγκαίο να αναφέρουμε ότι η μαρξιστική θεωρία, δεν είναι ενιαία, εκκινεί από την ίδια αρχή σε κάθε περίπτωση. Θα αναφερθούμε και στον κριτικό μαρξισμό και το ρόλο του ατόμου μέσα σε συλλογικές διαδικασίες.

σχέσεις και δομές. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας μέσα στο σχολείο, ο μαθητής δε μπορεί απλά να αποδεχτεί ότι οι εξουσιαστικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών αντανακλούν τις εξουσιαστικές και εκμεταλλευτικές σχέσεις του κεφαλαιοκράτη με τους εργαζόμενους στην κοινωνική παραγωγή (Bowles & Gintis, 1976, σσ.11-12). Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό μοντέλο συνεπάγεται αυστηρό πλαίσιο πειθαρχίας, ιεραρχίας και παντελή έλλειψη πρωτοβουλιών από πλευράς των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Δασκαλάκης, 2017, σ.116).

Ο P. Bourdieu (1930-2002), επαναφέρει το θέμα της εκπαίδευσης, μέσα από το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει ο καθένας και τις προδιαθέσεις που κληρονομεί από την οικογένειά του (Παπάνης στο Τσομπάνογλου 2008). Η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή δομών και κοινωνικών σχέσεων, ταυτόχρονα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες ενώ το σχολείο με τη σειρά του, τις νομιμοποιεί. Στο σχολείο αλληλεπιδρούν δύο τύποι κουλτούρας, η νομιμοποιημένη κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων και οι διαφοροποιημένες κουλτούρες που κάθε παιδί φέρει από το οικογενειακό του περιβάλλον. Η κουλτούρα αναπαράγεται σε όλους τους τομείς, συνεπώς και στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν την ίδια κουλτούρα με εκείνη της αστικής τάξης που προβάλλεται στην εκπαίδευση, να μην μπορούν να ακολουθήσουν και συχνά να περιθωριοποιούνται, *καθώς η γνώση και οι αξίες τους εκλαμβάνονται ως διαφορετικές και σε δυσαρμονία με τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος* (Παπάνης, Βίκη & Γιαβρίμης στο Τσομπάνογλου, 2008). Αντίστοιχα, παιδιά ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων καταγράφεται ότι συγκριτικά με παιδιά μεσαίας και κατώτερης τάξης φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς θεωρείται *αυτονόητη εξέλιξη της εκπαιδευτικής τους πορείας, μιας και είναι φορείς της κουλτούρας ανώτερων κοινωνικά τάξεων* (Δασκαλάκης, 2014, σ.13). Για τον P. Bourdieu, το μορφωτικό κεφάλαιο (Φραγκουδάκη, 1985) συνδέεται με την εκπαίδευση και απαιτεί πανεπιστημιακή κατάρτιση, καθώς οι δυνατότητες που έχει κάποιος να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εκπαίδευσης είτε είναι εκπαιδευτής είτε εκπαιδευόμενος, συνδέονται άρρηκτα με το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει κληρονομήσει. Οι μορφές του πολιτισμικού κεφαλαίου μπορεί να είναι εσωτερικευμένες («habitus: σύστημα διαθέσεων που αποκτήθηκαν από άρρητη ή ρητή μαθητεία, το οποίο λειτουργεί ως ένα σύστημα γενετήριων σχημάτων και γεννά στρατηγικές που μπορεί να είναι αντικειμενικά σύμφωνες προς τα αντικειμενικά συμφέροντα των δημιουργών τους, χωρίς να έχουν γίνει σαφώς αντιληπτές με αυτόν τον σκοπό», Bourdieu, 2006, σ.105) εξωτερικές, όπως η κατοχή βιβλίων ή θεσμοποιημένες, όπως η κατοχή πτυχίων. Το πολιτισμικό κεφάλαιο εξασφαλίζει τον ασφαλή

δείκτη κοινωνικής αναγνώρισης, συνεπάγεται σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση και αυτή με τη σειρά της υπονοεί οικονομικό κεφάλαιο.

Και ο L. Althusser (1918-1990), διατυπώνοντας την άποψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό και αναπαράγει τις ανισότητες μέσω του σχολείου, επαναφέρει το ζήτημα του κοινωνικού και ταξικού αποκλεισμού, σύμφωνα με τις επιταγές της κυρίαρχης τάξης (Blackledge & Hunt, 2000, σ.218). Η εκπαίδευση είναι άμεσα εμπλεκόμενη στην επιβολή και αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, μεταξύ των οποίων και ο σχολικός ΙΜΚ⁵, είναι αναγκαίοι για τη λειτουργία του ίδιου του κράτους με ηγεμονία τόσο στην πολιτική εξουσία, όσο και μέσα στους ίδιους τους ιδεολογικούς μηχανισμούς. Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε τον Λ. Αλτουσέρ, αντιλαμβανόμαστε το σχολείο ως έναν από τους πιο ισχυρούς μηχανισμούς για τη μαζική διάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας, μέσω της οποίας οι μελλοντικοί εργαζόμενοι θα δεχτούν πειθήνια το ρόλο τους στην εξειδίκευση, ως εργατική τάξη. Με τα λόγια του ίδιου του Λ. Αλτουσέρ, το σχολείο *«αποτελεί τον κυρίαρχο σήμερα ΙΜΚ, που παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής, μέσα σ' έναν τρόπο παραγωγής, του οποίου η ύπαρξη απειλείται από την πάλη των τάξεων σε παγκόσμια κλίμακα»* (Αλτουσέρ, 1983, σσ.86-95). Στην εκπαίδευση *«...δίπλα στις τεχνικές και στις γνώσεις αυτές, μαθαίνουμε στο σχολείο και 'κανόνες' για την ορθή τους χρήση, για τη συμπεριφορά δηλαδή πού πρέπει να έχει ο καθένας, ανάλογα με τη θέση πού 'προορίζεται' να καταλάβει μέσα στον καταμερισμό της εργασίας: κανόνες ηθικής, κανόνες επαγγελματικής συνείδησης και πολιτικής αγωγής, κανόνες για το σεβασμό του κοινωνικού – τεχνικού καταμερισμού της εργασίας, και τελικά κανόνες της τάξης πραγμάτων που έχει επιβληθεί από την ταξική κυριαρχία»* (Αλτουσέρ, ό.π., σ.93-95)⁶. Όλο αυτό συνοψίζει ότι τα συμφέροντα ολόκληρης της κοινωνίας ταυτίζονται τελικά με τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης.

Σε απάντηση των μακροκοινωνιολογικών δομολειτουργικών και συγκρουσιακών θεωριών, τη δεκαετία του 1960 και 1970, εμφανίστηκαν οι μικροκοινωνιολογικές-ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Η αναφορά εδώ, δε γίνεται στο μακροεπίπεδο και την κοινωνική δομή, αντίθετα στο συμβάν και την ατομική δράση. Εκπρόσωποι της μικροκοινωνιολογικής

⁵ Όπου ΙΔΜ: Ιδεολογικός Μηχανισμός Κράτους, θα χρησιμοποιείται η συντομογραφία.

⁶ Σημειώνουμε ότι οι παραπάνω αναφορές στον P. Bourdieu και L. Althusser, αποτελούν και πακέτο σημειώσεων από τον Καθηγητή κ. Μενέλαο Γκίβαλο, κατά το μάθημα του, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Κοινωνιολογία της Εργασίας, Πολιτικές Αγοράς Εργασίας – Μειονότητες – Παιδική Ηλικία.

προσέγγισης θεωρούνται οι W. Dilthey (1833-1911), Fr. Schleiermacher (1768-1834), Ed. Husserl (1859-1938), αλλά θεμελιωτής της αναγνωρίζεται ο M. Weber (1864-1920). Οι ερμηνευτικές, όπως λέγονται αλλιώς, προσεγγίσεις στην εκπαίδευση διακρίνονται στη Φαινομενολογία, την Εθνομεθοδολογία και τη Θεωρία Συμβολικής Διαντίδρασης. Έχουν κοινές αναφορές και έννοιες, ποικίλουν όμως ως προς την έμφαση που δίνουν σε αυτές. Βασικό σημείο αναφοράς στις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις, είναι η ανάγνωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από το ίδιο το υποκείμενο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη το μεγάλο κάδρο του εκπαιδευτικού συστήματος και τελικά της ίδιας της εκπαίδευσης (Δασκαλάκης, 2017, σσ.126-129). Αλλά ας τα εξετάσουμε λίγο πιο αναλυτικά.

Η Θεωρία της Συμβολικής Διαντίδρασης περιλαμβάνει το ενεργητικό και συνειδητό υποκείμενο, τους ρόλους που αναλαμβάνει στο αντίστοιχο πλαίσιο, την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μέσα από κοινούς κώδικες, τη συμπεριφορά και τελικά την ερμηνεία και δράση ανά περίπτωση. Εξαιρέση αποτελούν ο P. Wood και ο A. Hargreaves, οι οποίοι υπολογίζουν τους εξωτερικούς παράγοντες των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Συγκεκριμένα ο P. Wood (1983, σσ.35-39) τοποθετεί τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε ομάδες με διαφορετικές επιδιώξεις και στοχοθεσία, λαμβάνοντας υπόψη το συσχετισμό με την ευρύτερη κοινωνία, με αναφορά στην κουλτούρα, τα πλαίσια και τις οπτικές. Δεδομένου ότι σε ένα σχολικό περιβάλλον εντοπίζουμε ποικίλα και αλληλοσυγκρουόμενα πλαίσια, ο P. Wood επισημαίνει ότι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, συμβαδίζουν περισσότερο με την κουλτούρα του σχολείου. Αντίστοιχα, παιδιά κατώτερων τάξεων φέρουν αντισχολικά και ασύμβατα χαρακτηριστικά και συχνά δεν είναι σε θέση να συνδιαλεχτούν με τους εκπαιδευτικούς, κάτι που συνήθως οδηγεί σε σύγκρουση και σχολική αποτυχία. Για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων οι εκπαιδευτικοί προσφεύγουν σε στρατηγικές και τεχνικές επιβίωσης, μιας και έχουν ήδη αφομοιωθεί στο σύστημα, με αποτέλεσμα τελικά, ακούσια να ενισχύονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες (Λάμνιαν, 2002, σσ.220-223).

Ο A. Hargreaves πάλι, αναγάγει την έννοια του ρόλου ως βασική στη θεωρία του και με βάση αυτή εντοπίζει τρεις τύπους εκπαιδευτικών, του αυστηρού, του οργανωτικού και του διαφωτιστή. Και οι τρεις μπορεί να έχουν κατά τον ίδιο, περιθώρια στην εκτέλεση του ρόλου, δεν σημαίνει όμως ότι λειτουργούν έξω από τα καθορισμένα πλαίσια της ίδιας της

κοινωνίας, παρά τις διαδικασίες διαπραγμάτευσης για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές (Δασκαλάκης, 2017, σσ.135-138).

Στη φαινομενολογική προσέγγιση ο J. Dale περιγράφει μια εκ των προτέρων γνωστή, διαμορφωμένη και ανομοιογενή, σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς ενός σχολικού περιβάλλοντος κατάσταση, μέσα από την οποία αναδεικνύεται ο ρόλος των σχέσεων εξουσίας σε ένα σχολικό πλαίσιο (Λάμνιαν, 2002).

Τέλος, η εθνομεθοδολογία με εκπροσώπους της, τους H. Garfinkel και G. Payne εστιάζει στην ανθρώπινη δημιουργικότητα. Δεν υιοθετεί την κοινωνική τάξη ως δεδομένη, αντίθετα υποστηρίζεται ότι η τάξη διαρκώς δομείται σύμφωνα με την δράση των υποκειμένων στο δικό τους μικρόκοσμο, μέσα από κοινή γλώσσα και ανάλυση περιεχομένου (Λάμνιαν, 2002, σ.199). Οι εθνομεθοδολόγοι παραβλέπουν τις αντικειμενικές συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος και την επιρροή τους πάνω στα υποκείμενα.

Σε συνέχεια των συγκρουσιακών προσεγγίσεων που ως αρχή έχουν τη μαρξιστική θεωρία, μετέπειτα αναπτύχθηκαν πιο κριτικές θεωρίες γύρω από το μαρξισμό. Αντίστοιχα, το ερμηνευτικό κενό των μικροκοινωνιολογικών προσεγγίσεων εξαιτίας της παράβλεψης των εξωτερικών δομών και η ευθεία αντιπαράθεση με τις μακροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις, δημιούργησε την ανάγκη για την εμφάνιση ενός νέου ρεύματος ιδεών και αρχών περί τα 1950-1960. Οι συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεις χρησιμοποίησαν τα αποτελέσματα των δομών και των μεταξύ τους επιρροών, λαμβάνοντας υπόψη τις υποκειμενικές παρεμβάσεις στο σύνολό τους (Δασκαλάκης, 2017, σ.144). Οι θεωρητικοί των συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεων δεν αντιλαμβάνονται ενιαία θεωρίες, έχουν όμως όλοι ως αφετηρία την αποδοχή της δομής σε συνάρτηση με το υποκείμενο. Εκπρόσωποι των προσεγγίσεων αυτών είναι οι A. Giddens, J. Habermas, B. Bernstein, A. Gramsci, P. Freire, M. Apple, H. Giroux και P. Willis, των οποίων τις θέσεις θα δούμε πιο αναλυτικά στη συνέχεια.

Ο A. Giddens (2002) με τη θεωρία της δομοποίησης περιγράφει μια σχέση δυαδικότητας, στην οποία η κοινωνική δομή επηρεάζει τη δράση των κοινωνικών υποκειμένων και λειτουργεί μέσω αυτών, με τελική συνθήκη το μετασχηματισμό της ίδιας της δομής. Στην εκπαίδευση ο A. Giddens διακρίνει την επιρροή του κάθε μέλους να δράσει διαφορετικά, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το υπάρχον πλαίσιο λειτουργίας και κανόνων. Όμως η άνιση πρόσβαση στη γνώση εξαιτίας των δομικών παραγόντων, τελικά αποτρέπει το εκάστοτε υποκείμενο να πετύχει τους στόχους του μέσα σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργίας (Δασκαλάκης, ό. π., σσ.150-151).

Ο J. Habermas (1979, σσ.73-77) πάλι με την έννοια της ανάληψης ρόλου περιγράφει το υποκείμενο έτοιμο όχι μόνο να δράσει με ορισμένες συμπεριφορές, αλλά να είναι προετοιμασμένο για τις αναμενόμενες προσδοκίες για αυτές. Πρόκειται τρόπο τινά για έναν τύπο δομής, που προϋπάρχει στο υποκείμενο. Το σχολείο μαθαίνει στα παιδιά ένα πλαίσιο κανόνων, ενώ τα ίδια τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο τους μέσα στον οποίο ενδεχομένως, να χρειαστεί να προβλέψουν αντιδράσεις συμμαθητών και εκπαιδευτικών ανεξαρτήτου τάξης, χρησιμοποιώντας τους κοινούς κώδικες επικοινωνίας. Η ενδεχόμενη αυτή ανάληψη ρόλου συχνά οδηγεί σε μετασχηματισμό του ίδιου του ρόλου των κοινωνικών και παιδαγωγικών υποκειμένων. *Η αποδοχή όμως αναστοχαστικών συναινετικών διαδικασιών στο σχολείο, έχει ως αποτέλεσμα τελικά την αναπαραγωγή των μεταδιδόμενων ιεραρχικών γνώσεων, τη νομιμοποίηση των υπαρχόντων κοινωνικών σχέσεων και τελικά την απομάκρυνση από οποιαδήποτε διαδικασία σύγκρουσης και την αποτροπή της ελεύθερης από την κυρίαρχη επικοινωνία* (Περπερίδης, 2008, σ.291 & Δασκαλάκης, ό.π., σσ.152-154).

Ο B. Bernstein πάλι ανάγει το ζήτημα της γλώσσας και των κωδικών σε βασική αιτία για την αναπαραγωγή των ανισοτήτων, καθώς οι μαθητές ενός σχολείου δεν έχουν όλοι, τις ίδιες γνωστικές και κοινωνικές αφετηρίες, τις οποίες εκφράζουν μέσω της γλώσσας. Μιλάει για τον περιορισμένο και επεξεργασμένο κώδικα σύμφωνα με την κοινωνική τάξη του καθένα και τον τρόπο κοινωνικοποίησης του. Ο περιορισμένος κώδικας θεωρείται εύκολα προβλέψιμος, είναι απλός και περιγραφεί βασικές νοηματικές, γραμματικές και συντακτικές έννοιες. Αντίθετα ο επεξεργασμένος κώδικας απαιτεί επεξεργασία, ανάλυση και ερμηνεία της πληροφορίας, είναι ιδιαίτερα απαιτητικός ως προς τη χρήση της γλώσσας και απευθύνεται σε μεσαία και ανώτερα στρώματα. Το σχολείο κατά τον Δ. Δασκαλάκη (2017) χρησιμοποιεί καθημερινά τον επεξεργασμένο κώδικα, ο οποίος είναι ήδη οικείος στα ανώτερα στρώματα και ξένος στη χαμηλότερη τάξη, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να αντιληφθούν σύνθετες πολιτισμικές, κοινωνικές εννοιολογικές ιεραρχίες.

Ο A. Gramsci (1972) διακρίνει το ενεργό από τη μια και το δημιουργικό σχολείο από την άλλη. Το πρώτο είναι δασκαλοκεντρικό, ενώ το δεύτερο παρά την πειθάρχηση των μαθητών σε νόρμες, επιτρέπει τη δημιουργία συλλογικοτήτων και τη δημιουργία μιας κοινώς αποδεκτής, ηθικής συνείδησης. Κατάλληλοι για να οδηγήσουν εκεί τους μαθητές, είναι οι οργανικοί διανοούμενοι. Καθήκον των «διανοούμενων», εν προκειμένω των εκπαιδευτικών με στόχο την κοινωνική συναίνεση, είναι να μην να πράξουν σύμφωνα με την ατομική τους

βούληση, αλλά και να διαδώσουν και να νομιμοποιήσουν την θεωρία και πρακτική των δομών της κυρίαρχης ιδεολογίας (Apple, 1993, σσ.34-35).

Δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την αναφορά μας στον παιδαγωγό Paolo Freire, τον οποίο οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης κατατάσσουν στις πρακτικές προεκτάσεις των ιδεών της πρώτης περιόδου του καθώς και της υπαρξιστικής φιλοσοφίας. Ο παιδαγωγός P. Freire δεν διαχωρίζει την αγωγή από την εξουσία. Σε διάλογό του με τον Ira Shor, ο Freire θα δηλώσει ότι η κοινωνία διαμορφώνει την εκπαίδευση, σύμφωνα με τα συμφέροντα εκείνων που κατέχουν την εξουσία. Από τη σκοπιά της άρχουσας τάξης, το βασικότερο έργο της συστημικής εκπαίδευσης είναι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας (Freire & Shor, 2011, σ.72). Ο P. Freire περιγράφει μια τραπεζική αντίληψη για την εκπαίδευση. Αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική θεσμικότητα ως κάτι ήδη προσανατολισμένο και προσεγγίζει την εκπαίδευση στο σύνολό της (γενικοί και ειδικοί σκοποί, περιεχόμενο, μέθοδοι, μορφές, αξιολόγηση) ως βαθιά πολιτική διαδικασία, η οποία δε σταματά να λειτουργεί προς όφελος του μετασχηματισμού του κόσμου και την καθιέρωση άδικων, εκμεταλλευτικών δομών (Freire, 2009, σ.207 & Freire, 2011, σ.91).

Ο Τ. Λιάμπας (2009) υιοθετώντας τη θέση του Freire υποστηρίζει ότι *οι κάτοχοι της εξουσίας ορίζουν τις μεθόδους, τα προγράμματα και το περιεχόμενο της αγωγής, ώστε η κυρίαρχη ιδεολογία να εσωτερικεύεται από τις κυριαρχούμενες μάζες και να διαιωνίζεται η εκμετάλλευση και καταπίεσή τους* (Λιάμπας, 2009, σ.9). Φυσικά, πολλοί ερευνητές αποδέχονται το σχολείο ως μέσο επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας στην κοινωνία και τον ιδεολογικό ρόλο της εκπαιδευτικής θεσμικότητας.

Με την εκπαιδευτική θεσμικότητα και το ρόλο της έχουν ασχοληθεί και οι εκπρόσωποι της θεωρίας της Αντίστασης και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Οι Apple, Willis και Giroux με τη θεωρία της Αντίστασης έδωσαν νέα χαρακτηριστικά στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, καθώς συμπεριέλαβαν στη συνάρτησή τους ίδιους τους μαθητές ως τα υποκείμενα της αντίστασης, αναζητώντας ταυτόχρονα το ρόλο τους στην αναπαραγωγή των ίδιων των ανισοτήτων.

Ο M. Apple (1993) αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως βασικό συντελεστή για τη διατήρηση των σχέσεων κυριαρχίας και εκμετάλλευσης. Στο βιβλίο του «Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα», περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο συμβάλει στην άνιση λειτουργία και αναπαραγωγή της κοινωνίας. Το σχολείο είναι ο «χώρος όπου αλληλεπιδρούν το κράτος, η οικονομία και η πολιτισμική ζωή, παρά το γεγονός ότι

συμβαίνει προς όφελος της πλειοψηφίας της κοινωνίας» (Apple, 1986, σ.26, σ.91-92 & Apple, 1993, σ.55). Ο σχολικός μηχανισμός δεν περιορίζεται μόνο στην μετάδοση κυρίαρχων γνώσεων και αξιών, στην αναπαραγωγή δηλαδή αλλά και στη νομιμοποίηση τους, *αλλά αποτελεί και πεδίο στο οποίο επιτελείται η παραγωγή του* (Δασκαλάκης, 2017, σ.154).

Στην ίδια περίπτωση κατεύθυνση κινείται και ο P. Willis (2012, σ. 54), ο οποίος μέσα από την έρευνα του, ανέδειξε το ζήτημα της εκπαίδευσης σε μαθητές χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων σε σχέση με τις διαδικασίες συγκρότησης ταυτοτήτων, κουλτούρας, κοινωνικής αλλαγής και αλληλεπίδρασης. Συμπέρανε ότι το σχολείο είναι για όλους ανεξαιρέτως, παρόλα αυτά έχει καπιταλιστικά χαρακτηριστικά ιδιωτικού φορέα, ενώ ταυτόχρονα έχει αποτύχει να συμβάλλει στο μετασχηματισμό της κοινωνίας (Δασκαλάκης, ό.π., σ.156).

Ο H. Giroux (2010), ως ένας εκ των βασικότερων εκπροσώπων της Κριτικής Παιδαγωγικής ορίζει την Παιδαγωγική ως μια πρακτική, η οποία βρίσκεται διαρκώς *σε εμπλοκή με τις δυνάμεις εξουσίας*, ενώ ταυτόχρονα διακρίνει τη σχολειοποίηση από την εκπαίδευση. Για τον Giroux, η εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την κριτική κατανόηση, αλλά και με τη δυναμική που δημιουργείται μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον με κατεύθυνση πιο δημοκρατικά χαρακτηριστικά (Giroux στο Δασκαλάκης, 2017, σ.159). Μέσα από τη θεωρία της αντίστασης ο H. Giroux εντοπίζει εφαρμογές της καθημερινότητας του σχολείου, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, από τις οποίες η άρχουσα τάξη αναπαράγει και νομιμοποιεί ιδεολογικούς μηχανισμούς και έξω από τη σχολική πραγματικότητα (Giroux, 1989). Η εκπαιδευτική αποτυχία τελικά προκύπτει ως συνέπεια της λειτουργίας της ίδιας της κοινωνίας, μιας και οι βασικές λειτουργίες του σχολικού μηχανισμού είναι απαραίτητες για την αναπαραγωγή της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, σ.52).

Εκτός από τη ξενόγλωσση βιβλιογραφία, τα τελευταία χρόνια, υπάρχει συγγραφικό έργο και στη χώρα μας. Πολλοί Έλληνες θεωρητικοί και ερευνητές συντάσσονται με τις παραπάνω απόψεις για τον ιδεολογικό ρόλο του εκπαιδευτικού θεσμού, επηρεασμένοι και αυτοί από τη μαρξιστική θεωρία. Ο ρόλος του σχολείου μεταξύ άλλων είναι η μετάδοση της γνώσης, όμως μέσω αυτού επιτυγχάνεται την ίδια στιγμή και η προώθηση και η αφομοίωση χαρακτηριστικών της εθνικής ταυτότητας και των ίδιων των αφηγημάτων της λειτουργίας του κράτους, όπου οι *κυρίαρχες ιδέες είναι η ιδεατή έκφραση των κυρίαρχων υλικών σχέσεων, που τελικά διαμορφώνουν ολόκληρη την κοινωνία*. (Βρασταμάνος, 2015, σ.56).

Ο Γ. Μηλιός (1993) για την ταξικότητα της εκπαιδευτικής δομής και λειτουργίας, θεωρεί υπεύθυνο τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, που ταυτόχρονα πρόκειται και για κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους. Η εκπαίδευση στον καπιταλισμό όπως υποστηρίζει, επιτελεί διττό ρόλο, καθώς προσφέρει όλες εκείνες τις αναγκαίες γνώσεις *«που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να ασκήσει με επιτυχία το μελλοντικό κοινωνικό του ρόλο σαν επαγγελματία»*. Την ίδια στιγμή με την αποδοχή της γνώσης, επιβάλλεται στον εκπαιδευόμενο η κυρίαρχη ιδεολογία της εκπαίδευσης, η κυρίαρχη ιδεολογία του ίδιου του κράτους τελικά (Μηλιός, 1993, σ.13). Το κράτος αναγνωρίζοντας τον ιδιαίτερο ρόλο της εκπαίδευσης, είναι ο μοναδικός υπεύθυνος για την οργάνωση της ίδιας της εκπαίδευσης και της αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αλλά και νωρίτερα ο Ν. Βελούχης (1985) επισημαίνει το σχολείο ως τον πιο αξιόλογο ιδεολογικό μηχανισμό καθώς *«μεταγγίζεται στους νέους και γενικότερα στο λαό η ιδεολογία του αστικού κράτους»* Το σχολείο, όπως και η οικογένεια, *«κρατεί κι αυτό στους κόλπους του τους νέους ανθρώπους για πολλά χρόνια. Κρατεί όλα τα παιδιά όλων των τάξεων. Και δεν τους προσφέρει την ιδεολογία αμέθοδα και συμπτωματικά, όπως η οικογένεια, αλλά μεθοδικά, συστηματικά»* (Βελούχης, 1985, σσ.10-11). Αυτή η μεθοδική και συστηματική διαδικασία κατά τον Βελούχη, αποτελεί μεγάλο «πλεονέκτημα» του σχολείου για τη μετάδοση της ιδεολογίας μέσω της εκπαίδευσης. Τα σχολείο αποτελεί τον πιο αξιόπιστο μηχανισμό για τους σκοπούς του αστικού κράτους και επιτελεί το ρόλο του μεταλαμπαδεύοντας στα παιδιά την αστική ιδεολογία, ώστε εκείνα σαν μελλοντικοί πολίτες, να διαδραματίσουν το ρόλο τους στην ταξική κοινωνία στην οποία θα ζήσουν (Βελούχης, 1985, σ.14).

Η Αν. Φραγκουδάκη (1985) υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι ο κατεξοχήν φορέας κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης των μελών μιας κοινωνίας, καθώς επιλέγει το ίδιο το περιεχόμενο της γνώσης που θα παρέχει, το ύφος, τη μορφή και την κουλτούρα της παιδείας και σαφώς την αφήγηση της γλώσσας και των κωδίκων που θα διαλέξει. Πρόκειται κατά την ίδια για *«αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές κ.ο.κ.»*. Με αυτό το δεδομένο γαλουχούνται δεκάδες γενιές μαθητών και μαθητριών, οι οποίες προετοιμάζονται για τη μελλοντική τους ιδιότητα ως πολίτες της ίδιας κοινωνίας, για να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής. *«Να αποκτήσουν δηλαδή τη συναίσθηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της*

εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας» (Φραγκουδάκη, 1985, σσ.16-17).

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής θεσμικότητας είναι πρωτεύων στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής και την προετοιμασία αποδοχής της μελλοντικής εξειδίκευσης και εργασίας, καθώς *«ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτελεί ιστορικό διακύβευμα της οικονομικής, πολιτικής και ιδεολογικής πάλης των κοινωνικών τάξεων»* (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2009, σ.65).

Ο Α. Λύτρας (2014) σημειώνει ότι άτομα που ανήκουν σε κατώτερα και κατώτατα στρώματα καθώς δε διαθέτουν κοινωνικούς, πολιτιστικούς αλλά και οικονομικούς πόρους, αποκλείονται από τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Πρόκειται για άνιση συνθήκη σύγκρισης μεταξύ των παιδιών. Η ανεπάρκεια των πόρων σε όλα τα επίπεδα έχει ως αποτέλεσμα για αυτά τα άτομα να μην έχουν πρόσβαση όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στα ίδια τα βιοτικά επίπεδα του κράτους, στο οποίο ζουν (Λύτρας, 2014, σσ.219-220). Επιπλέον ο ίδιος περιγράφει την εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας ως μια μετάβαση από τον καπιταλισμό, στον καπιταλισμό. Οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις απολαμβάνουν όλες τις παροχές του κράτους και διαχειρίζονται τη λειτουργία του, όμως το συλλογικό υποκείμενο κατά τον ίδιο είναι εκείνο το οποίο θα παίζει ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο των ίδιων των τάξεων για την ουτοπική ή έστω εύρυθμη λειτουργία του κράτους τελικά (Λύτρας, 2000, σσ.78-82 και σ.279).

Ο Χρ. Κάτσικας (1999) κατανοεί τον ιδεολογικό ρόλο του σχολείου ως συσσώρευση και διάδοση *«σειράς μυθολογημάτων που αφθονούν και αναπαράγονται κατά κόρον από τη σημερινή ηγεμονεύουσα ιδεολογία»* με στόχο την απόκρυψη των αντιφάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας και τη διατήρηση της κυρίαρχης τάξης πραγμάτων (Κάτσικας, 1999, σσ.12-13). Αν και το σχολικό πρόγραμμα, θεωρείται ότι αποτελείται από ιδεολογικά ουδέτερα μαθήματα, στην πραγματικότητα *«η σχολική γνώση έχει έντονα ιδεολογικό χαρακτήρα και ορίζεται από δύο βασικά παραμέτρους: το τι εργαζόμενο και τι πολίτη θέλει να φτιάξει το σχολείο και ποια πολιτική ιδεολογία θέλει να εγχαραίξει σε αυτό τον εργαζόμενο και πολίτη»* (Κάτσικας & Θεριανός, 2008, σσ.101-102).

Ο Π. Παυλίδης (2004) περιγράφει ότι η υπάρχουσα λειτουργία του σημερινού τυπικού, ουδέτερου, αξιοκρατικού, προβλεπόμενου σχολείου σε σχέση τόσο με τους μαθητές, όσο με τα μέσα, για παράδειγμα με την αξιολόγηση και βαθμολόγηση των μαθητών, με τον επαγγελματικό προσανατολισμό με αφηγήματα *περί κρατικής εξουσίας, περί*

ύπαρξης ίσων ευκαιριών, περί ατομικής ευθύνης για τη σχολική και επαγγελματική επιτυχία ή αποτυχία κ.α. συμβάλει στην αναπαραγωγή ιδεολογημάτων, αναγκαίων και στοιχειωδών για την κυριαρχία της κεφαλαιοκρατικής ιδεολογίας (Παυλίδης, 2004, σ.70).

Η Μ. Νικολακάκη (2011) περιγράφει την εκπαιδευτική διαδικασία ως βασικό ιδεολογικό εργαλείο του ίδιου του κράτους, προκειμένου να δημιουργήσει τον επιθυμητό εκείνο πολίτη, που κατά την ίδια συνοψίζεται ως «ο παθητικός πολίτης που αποδέχεται τη νεοφιλελεύθερη ατζέντα» (Νικολακάκη, 2011, σ.53).

Τέλος, ο Χρ. Τζήκας μιλάει για τη δημόσια εκπαίδευση ως χώρο άσκησης της πολιτικής. Η εκπαίδευση ως συστατικό στοιχείο, σχεδιασμένη για την οργάνωση και ενίσχυση των σύγχρονων αστικών κρατών προωθεί κυρίαρχες ιδεολογίες και πολιτικές μέσα από όργανα που αναδείχτηκαν από κομματικές και κυβερνητικές διαδικασίες και λαμβάνουν αποφάσεις ασκώντας διοίκηση. Αναγνωρίζει ότι η λειτουργία ενός κράτους όπως το γνωρίζουμε σήμερα, περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που ελέγχουν και διαμορφώνουν το σχολείο, προκειμένου να εκπαιδεύει μελλοντικούς πολίτες που θα εργάζονται για την ισχυροποίηση του ίδιου του αστικού κράτους, επιτελώντας ταυτόχρονα τους σκοπούς του (Τζήκας, 2006, σ.117).

Κρίνουμε αναγκαία, παρά την εκτενή αναφορά στις μακροκοινωνιολογικές, μικροκοινωνιολογικές και συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεις, να επεξεργαστούμε και μια ακόμα διάκριση που κάνει η Ε. Ζαμπέτα με βάση τις πολιτικές θεωρίες και την αντίστοιχη ερμηνευτική προσέγγιση του ρόλου της εκπαίδευσης μέσα σε αυτές (1992) σε Φιλελεύθερες, Μαρξιστικές Προσεγγίσεις, Προσεγγίσεις του Κράτους Πρόνοιας και Πλουραλιστικές Προσεγγίσεις.

Ο Milton Friedman⁷ υποστήριξε η εκπαίδευση είναι ατομικό δικαίωμα, απαραίτητη συνθήκη για την ένταξη ατόμου στην αγορά εργασίας. Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις αναγνωρίζουν την εκάστοτε κυβέρνηση ως νόμιμο εκπρόσωπο του κράτους και της κοινωνίας για την παραγωγή «αποτελεσμάτων εκ της γειτνιάσεως» («neighborhood effects»). Η αλληλεπίδραση των ατόμων ενός συνόλου, λειτουργεί προς όφελος της συστημικής ισορροπίας της συνοχής του κοινωνικού ιστού, καθώς όπως διακηρύττει «η εκπαίδευση του δικού μου παιδιού συμβάλλει στη δική σου ευημερία (welfare), προωθώντας μια σταθερή και δημοκρατική κοινωνία». Ο Friedman αναγνωρίζει ότι ένα βασικό επίπεδο εκπαίδευσης των

⁷ Βασικός εκπρόσωπος των φιλελεύθερων προσεγγίσεων, Καθηγητής Οικονομικών στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου και από τους βασικούς υποστηρικτές του νεοφιλελευθερισμού της «Σχολή του Σικάγου» (Chicago School).

ατόμων και η κοινή αποδοχή ενός πλαισίου αρχών μπορούν να λειτουργήσουν σταθεροποιητικά σε μια δημοκρατική κοινωνία (Friedman, 1962, σσ.85-86). Ο Ν. Παπαδάκης (2003) περιγράφει πως μια εκπαιδευτική κρίση συνδέεται με την οικονομία μέσω μιας μεταρρύθμισης (Παπαδάκης, 2003, σ.67). Οι καινούριες ανάγκες που δημιουργούνται στην κοινωνία, ικανοποιούνται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης που συντελούνται με στόχο την ομαλή αποδοχή στα νέα δεδομένα, γίνονται από τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και συχνά πρόκειται για συνέπειες των νέων λειτουργιών της εκπαίδευσης. Όπως αναφέραμε στον ακραίο οικονομικό φιλελευθερισμό, η εκπαίδευση είναι ατομικό ζήτημα και η οικογένεια πληρώνει υπηρεσίες για να κατακτήσει το παιδί την ανάλογη γνώση. Με αυτά τα δεδομένα ο γονιός κάνει χρήση κουπονιών (vouchers), ακόμα και για την εκπαίδευση, καθώς η κατανομή των εκπαιδευτικών δαπανών από το κράτος *«αντί να εκφράζει τις επιθυμίες των καταναλωτών, καθορίζεται από πολιτικούς και γραφειοκράτες, οι οποίοι επηρεάζονται από αναρίθμητες ομάδες πίεσης⁸, με μια συνεχή διαμάχη μεταξύ επιμέρους συμφερόντων»* (Dennison, 1984, σσ.16-17). Σαφέστατα σε ένα τέτοιο σύστημα, οι συνδικαλιστικοί φορείς δεν είναι καλοδεχούμενοι (Ζαμπέτα, 1994, σ.35).

Οι μαρξιστικές προσεγγίσεις αναφέρθηκαν διεξοδικά παραπάνω ως συγκρουσιακές, δομικές θεωρίες, όπου η εκπαίδευση δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από την κοινωνία, συνδέεται άρρηκτα με την οικονομία και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας προκειμένου *«να ενσωματωθούν οι μάζες σε μια νέα και μετασχηματισμένη ηγεμονία, δημιουργώντας σε αυτές μια συνείδηση η οποία δεν παρεμποδίζει τις καπιταλιστικές σχέσεις»* (Sharp, 1980, σ.129). Μέσα από τον εκπαιδευτικό θεσμό, παράγεται ο κοινωνικός μετασχηματισμός και για αυτόν το λόγο οι μαρξιστές αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως σημαντικό παράγοντα (Ζαμπέτα, 1994, σ.56).

Οι πολιτικές πρόνοιας αναπτύχθηκαν με στόχο την κοινωνική συνοχή και ηρεμία και την εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, *η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να θεωρείται ως ιδεολογικά και κοινωνικά ουδέτερη κρατική πολιτική, ούτε βεβαίως απομονωμένη από άλλες πολιτικές. Υπάρχει συγκεκριμένη στοχοθεσία και αντίστοιχα επιθυμητά αποτελέσματα. Η εκπαίδευση στις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας αποτελεί ένα*

⁸ Οι ομάδες πίεσης κατά τους Alan Ball και Guy Peters, (2001) ορίζονται *οι οργανώσεις που επιχειρούν να επηρεάσουν την πολιτική εξουσία για τη διαμόρφωση των κρατικών πολιτικών. Οι ομάδες πίεσης συμπεριλαμβάνουν ως υποκατηγορίες τις ομάδες συμφερόντων και τις ομάδες γνώμης, οι οποίες αλλού αναφέρονται ως ομάδες ενδιαφερόντων.*

τήμα στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής (Ladwig, 1994, σσ.342-343), όπου οι θεσμοί αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται με στόχο την επίτευξη της *ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και την κατοχύρωση ορισμένων ελάχιστων συνθηκών (minimum standards) πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά σε όλους τους πολίτες* (Ζαμπέτα, 1993, σ.226). Ο Ι. Πυργιωτάκης (1995) κατατάσσει τις παρεμβατικές μορφές του κράτους πρόνοιας στην εκπαίδευση στις ενδοσυστημικές και στις εξωσυστημικές παρεμβάσεις. Οι πρώτες αφορούν στο εσωτερικό του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ οι δεύτερες σε δεδομένα έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, που η μεταξύ τους αλληλεπίδραση έχει ως αποτέλεσμα την επίδραση στον τρόπο λειτουργίας του (Πυργιωτάκης στο Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1995, σ.86).

Οι πολιτικές πρόνοιας επεδίωξαν ένα δημοκρατικότερο εκπαιδευτικό σύστημα, με διαφορετική μεθοδολογία, οργάνωση και προσέγγιση με στόχο την κατάργηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είτε μέσα από την εξισορρόπηση των ατομικών δικαιωμάτων με τους συλλογικούς στόχους, είτε με τη βελτίωση χαμηλότερων κοινωνικά στρωμάτων μέσω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Ζαμπέτα, 1994, σσ.64-69).

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις δεν είναι ενιαίες, αντιλαμβάνονται όμως από κοινού ότι στην εξουσία υπάρχουν πολλά διαφορετικά και συγχρόνως αντικρουόμενα συμφέροντα για την κοινωνία, που όμως μέσα από τη διαπραγμάτευση οι διάφορες πολιτικές, άρα και η εκπαιδευτική πολιτική, διαμορφώνονται με τέτοιο ισορροπημένο τρόπο, καθώς *καμιά ομάδα δεν μπορεί να επικρατήσει, προκειμένου να υπάρχει η κοινωνική ευημερία* (ό. π., σ.70). Η M. Archer (1979) μιλάει για τη γενική συστημική θεωρία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων, σύμφωνα με την οποία η κοινωνική αλληλεπίδραση προκύπτει από τη διαπραγμάτευση των μελών με διαφορετικό βαθμό εξουσίας. Διακρίνει τα μέλη-ομάδες συμφερόντων με βάση τύπους κοινωνίας και εκπαιδευτικών μοντέλων. Στις εσωτερικές πρωτοβουλίες το λόγο έχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς εντός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, για το πιο ασήμαντο ως το πιο ουσιώδες ζήτημα του εκπαιδευτικού συστήματος. Για να προχωρήσουν όμως αυτές οι πρωτοβουλίες, απαιτείται η παρέμβαση εξωτερικών ομάδων που συνήθως ελκύονται από καινούριες υπηρεσίες στην εκπαίδευση. Ο τρίτος τύπος διαπραγμάτευσης που αναφέρεται στους πολιτικούς χειρισμούς, αναγνωρίζει το κράτος και την εκάστοτε πολιτική εξουσία ως κατεξοχήν υπεύθυνο για την ίδια την εκπαιδευτική πολιτική. Η επίσημη και ορισμένες φορές ανεπίσημη εξουσία ασκεί επιρροή και παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Archer, 1985, σσ.42-47). Οι

B. Salter και T. Tapper θεωρούν ότι οι καινούριες κοινωνικές ανάγκες δημιουργούν τη συνθήκη εκείνη για αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, καθώς αντιλαμβάνονται τη «δυναμική της διαδικασίας εκπαιδευτικής αλλαγής ως πολιτικά ελεγχόμενη». Εκτιμούν ότι η ίδια η οικονομία παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική πολιτική και ταυτόχρονα αναγνωρίζουν τον ισχυρό ρόλο της γραφειοκρατίας στην εκπαίδευση (Salter & Tapper, 1981, σσ.30-49).

Εκτός από τη διάκριση της E. Ζαμπέτα θα παραθέσουμε και μια τελευταία διάκριση και αυτή τη φορά με βάση τον ηγεμονικό ρόλο του κράτους στην εκπαιδευτική πολιτική από την A. Υφαντή (1994, σ.110). Η A. Υφαντή αναγνωρίζει με βάση τη λειτουργία του κράτους το συγκεντρωτικό, το κορπορατιστικό και το πλουραλιστικό μοντέλο. Το πρώτο αποτιμά θετικά την ευθεία παρέμβαση του κράτους στην εκπαίδευση και όπως θα δούμε παρακάτω, είναι το επικρατέστερο μοντέλο στην Ελλάδα. Τα στελέχη της γραφειοκρατικής δομής είτε σε τοπικό επίπεδο, είτε σε περιφερειακό, συμμετέχουν και συνδιαμορφώνουν με την εξουσία που κατέχουν, στην προώθηση ή την ακύρωση μιας πολιτικής (Μιχαλόπουλος, 1987, σ.155).

Το κορπορατιστικό⁹ μοντέλο προτάσσει τη δύναμη της ομάδας, που όμως ελέγχεται από την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική. Παράδειγμα στην Ελλάδα κορπορατιστικών μοντέλων αποτελούν τα πανεπιστήμια ή και οι συνδικαλιστικές ομάδες στην εκπαίδευση. Υποστηρίζουν δημόσια τις θέσεις τους, αποδέχονται όμως τους περιορισμούς της κυβέρνησης (Schmitter, 1974, σ.95).

Το πλουραλιστικό μοντέλο, το οποίο αναφέρεται και από την E. Ζαμπέτα, περιγράφει το ρόλο και τη σχέση των νομιμοποιημένων και μη ομάδων με τους μηχανισμούς του κράτους. Οι μεν νομιμοποιημένες συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων γύρω από τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και επηρεάζουν την κεντρική εξουσία πριν θεσμοθετήσει. Οι μη νομιμοποιημένες λειτουργούν με στόχο την ανατροπή της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής (Kogan, 1975, σ.75). Οι παραπάνω διαφορετικές ονομασίες γύρω από τις θεωρίες προσέγγισης, τόσο από την πλευρά της E. Ζαμπέτα όσο και από την A. Υφαντή, μας υπενθυμίζουν τις μικροοικονομικές, μακροοικονομικές και συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεις, από τις οποίες αλληλοσυμπληρώνονται και εξελίσσονται και μας παραπέμπουν απευθείας στη σύνδεση με τις αντίστοιχες πολιτικές θεωρίες.

Έχοντας ολοκληρώσει την αναφορά μας στις θεωρητικές προσεγγίσεις και την επιρροή τους πάνω στην εκπαίδευση, θα ήταν παράλειψη μας να μην αναφέρουμε ότι θα πρέπει να εξετάζουμε τον ιδεολογικό ρόλο της εκπαίδευσης μέσα από το σχολείο

⁹ Η έννοια προκύπτει από το corporate που μεταφράζεται ως συλλογικός.

πολύπλευρα και διαλεκτικά. Η αποδοχή της κυρίαρχης ιδεολογίας συνδέεται άμεσα από την ίδια την ύπαρξη ιδεολογικών μηχανισμών και συγκεκριμένα από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό-θεσμό. Βέβαια από την άλλη, αν υποθέσουμε ότι η κυρίαρχη ιδεολογία επιβαλλόταν στην κοινωνία ως άγνωστη προς αυτή, τότε τα μέλη της κοινωνίας θα αποστασιοποιούνταν και ενδεχομένως θα την απέρριπταν. Όπως υπογραμμίζει ο Παυλίδης (2004), *«αν πράγματι η κυρίαρχη ιδεολογία απλά επιβαλλόταν στην υπόλοιπη κοινωνία, ως κάτι, όμως, ουσιαστικά ξένο προς αυτή, προς τις αντιλήψεις, τις ιδέες, τις συνήθειες της κοινωνίας, τότε θα ήταν πράγματι πιο εύκολη η αποστασιοποίηση της κοινωνίας από την κυρίαρχη ιδεολογία με όλες τις χειραφετικές προεκτάσεις που μπορεί να έχει κάτι τέτοιο»* (Παυλίδης, 2004, σ.72).

Η παραπάνω εκτενής αναφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις στη σχέση κράτους εκπαίδευσης, μας είναι αναγκαία προκειμένου να δούμε πως η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται από τις πολιτικές του κράτους και του κοινωνικού συστήματος και τελικά να δούμε πως λειτουργεί η εκπαιδευτική κοινότητα στην πράξη. Με τη φράση εκπαιδευτική πολιτική αναφερόμαστε σε όλο εκείνο το φάσμα των *«κοινωνικών αλληλεπιδράσεων» που επηρεάζουν την εκπαίδευση, από τις επιπτώσεις της συζήτησης σε παγκόσμιο επίπεδο ως τις επιπτώσεις των αλληλεπιδράσεων σε τοπικό επίπεδο ακόμα και αυτές που συμβαίνουν στην κάθε οικογένεια που στέλνει το παιδί της στο σχολείο* (Archer, 1985, σ.39). Ο Γ. Σταμέλος ορίζει δύο άξονες για τη διάρθρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον αξιακό, δηλαδή την ιδεολογία και τη φιλοσοφία της πολιτικής και το θεσμικό με τη συμμετοχή της ίδιας της κοινωνίας. (Σταμέλος, 2009, σ.119). Ο Χρ. Σαϊτής (2005) για την ελληνική πραγματικότητα στην οποία το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για τη συνταγματική εφαρμογή, αναφέρει ότι *η διατυπωμένη εκπαιδευτική πολιτική παρέχει τη σταθερή βάση, στην οποία στηρίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.* (Σαϊτής, 2005, σ.4). Για να συμβεί αυτό, συχνά απαιτούνται σημαντικές αλλαγές, οι οποίες μπορεί να απαιτούν ακόμα και χρόνια για την υλοποίηση αλλά και την αποδοχή τους από την ίδια την κοινωνία τελικά. Οι αλλαγές αυτές μπορεί να είναι μικρές αλλά και μεγαλύτερες, να αφορούν σημεία, αλλά και σύνολα. Να αφορούν στον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης ή να φέρουν πιο προοδευτικά χαρακτηριστικά ή απλώς να έχουν βελτιωτικές προσθήκες και να περιγράφονται με δείκτες ανάπτυξης. Η έννοια της αλλαγής από μία συνθήκη σε μια άλλη στην εκπαίδευση συχνά περιγράφεται με τον όρο μεταρρύθμιση. Σε περιπτώσεις όπου οι μεταρρυθμίσεις γίνονται για την υστεροφημία των προσώπων με τις

οποίες συνδέονται με κίνητρο μόνο την ιδεολογική μετατόπιση ή απλώς την τροποποίηση μιας κατάστασης χωρίς άρτιο οργανόγραμμα και σχέδιο, το αποτέλεσμα συνήθως είναι είτε η μη εφαρμογή στην πράξη, είτε διαρκείς αντικαταστάσεις και βελτιώσεις που οδηγούν στην αντίδραση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, εν ολίγοις στο αντίθετο από το επιθυμητό αποτέλεσμα (Fullan, 2001, σ.4). Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να εξηγήσουμε λίγο παραπάνω την έννοια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς αποτελεί βασική αναφορά στην βιβλιογραφική μας έρευνα.

1.2. Η Έννοια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης

Στην Ελλάδα όταν αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δε μπορούμε παρά να σκεφτούμε τον Αλέξη Δημαρά, του οποίου τον ρόλο θα δούμε εκτενέστερα σε συνέχεια. Ο ίδιος περιγράφει την έννοια, όχι ως κάτι απλοϊκό που αφορά σε τεχνικής φύσεως ζητήματα, αντίθετα όπως υποστηρίζει, πρόκειται για ουσιώδη διαδικασία που *«δεν είναι η νομοθετική αντικατάσταση μίας διδακτικής μεθόδου με μίαν άλλη, ούτε το χτίσιμο σχολικών κτηρίων, ούτε η αύξηση των αποδοχών των δασκάλων, ούτε ακόμη ή μεταβολή του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος. Αυτά, όσο σημαντικά κι αν είναι, μπορεί να αποτελούν στοιχεία μιας μεταρρύθμισης ή να είναι απλές αλλαγές στα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός συστήματος που στην ουσία του μένει αμετάβλητο. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κάτι βαθύτερο· είναι η αλλαγή προσανατολισμού· είναι η κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος. Έτσι μπορούμε να μιλούμε για μεταρρύθμιση ενός συστήματος μόνο όταν ας πούμε, αλλάζει ουσιαστικά ο σκοπός της διδασκαλίας, όταν δίνεται σε καινούριους φορείς το δικαίωμα να αποφασίζουν για τα εκπαιδευτικά πράγματα, όταν περνούμε από μια μονολιθική διάρθρωση σε ευέλικτα σχήματα, όταν μεταβάλλεται το σύστημα σε πλάτος και σε βάθος»* (Δημαράς, 1973).

Ο Γ. Μπαμπινιώτης (2002), ως μεταρρύθμιση ορίζει *τη μεταβολή του ρυθμού, του τρόπου λειτουργίας και οργάνωσης ενός συστήματος για την επίτευξη καλύτερου αποτελέσματος* (Μπαμπινιώτης, 2002, σ.1086).

Η Α. Υφαντή συνδέει τα χαρακτηριστικά της μεταρρύθμισης με:

- τον αριθμό των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των στελεχών εκπαίδευσης και των κτιρίων που στεγάζονται τα σχολεία και οι υπηρεσίες της εκπαίδευσης
- τη στοχοθεσία και τους σκοπούς της εκπαίδευσης

- τον τρόπο λήψης αποφάσεων στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στη δομή της εξουσίας
- τη χρηματοδότηση και τον προϋπολογισμό για την παιδεία και στους χρηματοδότες γενικότερα
- τον τρόπο εισαγωγής/μετάβασης των μαθητών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα
- το αναλυτικό πρόγραμμα
- την παιδαγωγική
- την αξιολόγηση με κριτήρια για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη εκπαίδευσης (Υφαντή, 2004).

Η κάθε σύγχρονη, σύστοιχη και μελετημένη αλλαγή ή τροποποίηση ή ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος που έχει δύο πόλους αναφοράς, δυο αλληλοσυμπληρούμενα επίπεδα, στο οργανωτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και στη δομή της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής διαδικασίας μαθητών και εκπαιδευτικών είναι ο ορισμός της Βασιλού-Παπαγεωργίου (1990, σσ.234-242). Η ίδια σημειώνει πως οι εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συμβάλλουν στη μεταβολή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους.

Για τον Α. Καζαμία (1993) υπάρχουν δύο τύποι μεταρρυθμίσεων: η ρεφορμιστική και η ριζοσπαστική. Η ρεφορμιστική μεταρρύθμιση αναφέρεται σε μικρότερες αλλαγές που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ όταν πρόκειται για ριζικές αλλαγές στην ίδια τη δομή της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, ο Καζαμίας (1986) μιλάει για την ριζοσπαστική μεταρρύθμιση. Φαίνεται ότι η προσέγγιση του επηρεάζεται από τον André Gorz (1964), ο οποίος στο βιβλίο του *Strategy for Labor: A Radical Proposal* χρησιμοποίησε αντίστοιχους όρους.

Ο Ν. Τερζής (1988) διαχωρίζει την εσωτερική μεταρρύθμιση από την εξωτερική. Η πρώτη αφορά στο βαθύτερο πυρήνα, όπως λέει ο ίδιος του σχολείου, ενώ η δεύτερη περιορίζεται σε οργανωτικής φύσης ζητήματα, όπως η σχολική νομοθεσία.

Ο J.Simmons (1983) δεν περιορίζει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης, αντίθετα θεωρεί ότι εντάσσεται σε όλα τα πλαίσια λειτουργίας μιας κοινωνίας, στο οικονομικό, στο πολιτικό, στο πολιτισμικό και φυσικά στο κοινωνικό.

Η μεταρρύθμιση και η αλληλεπίδραση των διαφορετικών συστημάτων και των ίδιων των ατόμων μέσα σε αυτά, προκύπτει για τη τον Α. Μ. Huberman (1973) όταν η εκάστοτε διαδικασία μόρφωσης των πολιτών, η αποδοχή για αλλαγές γύρω από τους σκοπούς της

παιδείας και η λειτουργία της ίδιας της εκπαίδευσης δεν ακολουθεί τις ίδιες αντιλήψεις με αυτές της κοινωνίας.

Ο W.K. Cummings (2010) έχει καταλήξει σε ορισμένα συμπεράσματα μέσα από τις μελέτες του γύρω από το ζήτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Θεωρεί αρχικά ότι δεν μπορεί να είναι ξέχωρες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από την ευρύτερη πολιτική αλλαγή και την οικονομία. Σε συνέχεια, ανάλογα με την μεγαλύτερη ή μικρότερη ή και ξαφνική μεταβολή του πολιτικού σκηνικού επηρεάζεται ο βαθμός και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Επιπλέον δύναται να έχει βραχυπρόθεσμο χαρακτήρα και να αφορά περιορισμένο αριθμό αλλαγών. Τέλος, παρά την οποιαδήποτε αλλαγή στο πέρασμα των χρόνων, ιδεολογίες του παρελθόντος πιθανότατα να ασκούν ακόμα επιρροές και σε μεταγενέστερο χρόνο και δεν αποκλείεται να αντικαταστήσουν τις καινούριες (Cummings, 2010, σ.20).

Η M. Archer (1979) αναδεικνύει ως τον πιο σημαντικό παράγοντα στην ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, τη συνέπεια και τη σταθερότητα της εκάστοτε κυβέρνησης, καθώς αντιλαμβάνεται ότι πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία από τα πρώτα στάδια μέχρι τελικά τη νομοθετική ρύθμιση. Πιστεύει ότι η ολοκλήρωση της, ενεχόμενα να μην περιορίζεται σε μια κυβέρνηση, ενδεχόμενα και σε αλλαγές κυβερνήσεων για αυτό και κρίνει αναγκαία την διαρκή προσπάθεια και επιμονή όλων των εμπλεκόμενων που έχουν πεισθεί για το εγχείρημα (Archer, 1979, σσ.619-620).

Σε κάθε περίπτωση ανεξάρτητα από ποια προσέγγιση υιοθετούμε για την έννοια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, δε θα πρέπει να παραβλέψουμε μια κατάσταση που ισχύει και σήμερα. Κατά το παρελθόν πολλές προσπάθειες ολοκληρώθηκαν, κάποιες έμειναν ανολοκλήρωτες, άλλες εφαρμόστηκαν και άλλες απορρίφθηκαν για ποικίλους λόγους. Όπως σημειώνει η Archer παραπάνω, η ολοκλήρωση και τελικά θεσμοθέτηση και εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής διαδικασίας απαιτεί κοινωνική και θεσμική συνοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων παρά τις πολιτικές διαφωνίες, δημοκρατικό διάλογο και αγνές προθέσεις, ας μας επιτραπεί να συμπληρώσουμε. Μια τέτοια διαδικασία απαιτεί και το λόγο ύπαρξης της ίδιας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που είναι τελικά η εφαρμογή της.

Ο E.C. Hargrove (1975) σημειώνει πως ενώ καταβάλλεται υπερπροσπάθεια για τη νομοθετική έκφραση μιας μεταρρύθμισης, στη συνέχεια οι εμπλεκόμενοι φορείς δεν δείχνουν τον ίδιο υπερβάλλοντα ζήλο για την εφαρμογή και τα αποτελέσματά της, ίσως γιατί κατά τον ίδιο θεωρούν ότι πρόκειται για ευκολότερο στάδιο από εκείνο της θέσπισης.

Οι λόγοι για τους οποίους προκύπτει ως ανάγκη μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι ποικίλοι και σε κάθε περίπτωση δεν είναι ενιαίοι ούτε καν στα όρια της ίδιας της χώρας, πόσο μάλλον σε ευρωπαϊκό ή παγκόσμιο επίπεδο που οι ταχύτητες της εκπαίδευσης είναι σαφώς διαφορετικές και ταυτόχρονα απορροφώνται διαφορετικού ύψους κονδύλια προς όφελος της παιδείας. Η παγκοσμιοποίηση θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένας λόγος, καθώς και οι επιρροές εκπαιδευτικών συστημάτων -όσον αφορά στη λειτουργία και τη διοίκηση της παιδείας άλλων χωρών-.

Σε κάθε περίπτωση η ανάγκη για εξέλιξη και πρόοδο αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα ως προτεραιότητα το δικαίωμα του κάθε παιδιού στη μάθηση, είναι ο λόγος για τον οποίον μία εκπαιδευτική αλλαγή συντελείται και σε αυτό έχει πολύ μεγάλη σημασία να δούμε την αξία της εκπαιδευτικής αλλαγής. Πριν ορίσουμε την έννοια, είναι αναγκαίο να διευκρινίσουμε τη διαφορά μεταξύ «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» και «καινοτομίας» (Δασκαλάκης, 2017, σ.216). Όταν αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση συνήθως, όπως αναφέρθηκαν και οι παραπάνω ερευνητές, έχουμε κατά νου μία αλλαγή η αντικατάσταση ή έστω αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται για θεσμοθετημένη αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Με την εκπαιδευτική αλλαγή αναφερόμαστε σε κάποιον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, που είτε αφορά ρυθμίσεις μικρότερης κλίμακας όπως υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα είτε ενδέχεται να εννοούμε μη θεσμοθετημένες αλλαγές (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, & Χαλκιώτης, 2008, σσ.169-170).

Σχετικά με το ενδεχόμενο της μη θεσμοθετημένης αλλαγής, οι M. Miles και M. Fullan (1992, pp.745-752) αναφέρουν τρεις φάσεις σχετικά με τη διαδικασία αλλαγής. Πρόκειται για τη μύηση, την εφαρμογή και τη θεσμοθέτηση (Kythreotis, 2007 <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=150&sesskey=TK62oLYcA>). Σε αυτή την περίπτωση μία εκπαιδευτική μεταβολή πιθανότατα να αναφέρεται σε υποομάδες του εκπαιδευτικού συστήματος και να περιορίζεται στην οργάνωση και τη διοίκηση. Αλλαγές τέτοιου τύπου μπορούν να γίνουν κεντρικά, όπως παράδειγμα από το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας, αλλά και περιφερειακά σε επίπεδο περιφέρειας, δήμων ή και των ίδιων των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών της. Ταυτόχρονα μία εκπαιδευτική αλλαγή θα μπορούσε να αποτελεί τμήμα ολόκληρης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Η καινοτομία συνδέεται στενά με την εκπαιδευτική αλλαγή και ορισμένες φορές μπορεί υπό ορισμένες συνθήκες και να ταυτίζεται. Δεν είναι απαραίτητο να είναι

θεσμοθετημένη, συνήθως βασίζεται στην πρωτοτυπία. Η διαφορά που εντοπίζουμε με την εκπαιδευτική αλλαγή έχει να κάνει με το γεγονός ότι η καινοτομία συνεπάγεται τη σύλληψη και εφαρμογή στην πράξη καινούριων ιδεών, αρχών και προτάσεων. Αντίθετα η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να περιορίζεται σε εφαρμογές και μοντέλα που έχουμε ξαναδεί στο παρελθόν. Σε κάθε περίπτωση για να συμβεί είτε μία αλλαγή, είτε μία καινοτομία, πόσο μάλλον μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αναγκαία συνθήκη είναι η ύπαρξη ενός αποκεντρωμένου συστήματος από όργανα και φορείς με σχετική αυτονομία (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 2008).

Για να προχωρήσει μία εκπαιδευτική αλλαγή ή και μεταρρύθμιση και τελικά να εφαρμοστεί, απαιτείται η αποδοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία θα έχει αντιληφθεί την αναγκαιότητα της και θα έχει υιοθετήσει στην κουλτούρα της την οποιαδήποτε μεταβολή για τη βελτίωση ουσιαστικά της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Για να συμβεί αυτό μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, καθώς όπως αναφέραμε μία καινοτομία μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμα και σε μία μόνο σχολική μονάδα, θα πρέπει να γίνει σαφές από την πλευρά του διευθυντή της σχολικής μονάδας ότι πρόκειται για διαδικασία βελτίωσης του ίδιου του σχολείου και των μελών του. Ακόμα και εάν οι εκπαιδευτικοί της βάσης αντιδρούν ή διαφωνούν σε αυτό το πλαίσιο αλλαγών, ο διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος θα πείσει για την αναγκαιότητα της αλλαγής, έχοντας ήδη δημιουργήσει ένα κλίμα συναίνεσης και δημιουργικού διαλόγου σε ένα δημοκρατικό πάντα πλαίσιο λειτουργίας. Όταν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί τα οφέλη της αλλαγής, ακόμα και για τον ίδιο ως εργαζόμενο αλλά κυρίως ως μέλος της κοινωνίας ευρύτερα, τότε δε θα υπάρξει ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της οποιασδήποτε αλλαγής ή μεταβολής ή μεταρρύθμισης. Η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών στην καινοτομία, ο φόβος για την εφαρμογή της, οι εσωτερικές συγκρούσεις, δεν θα λειτουργούν πια ανασταλτικά.

Τέλος για μία επιτυχημένη καινοτομία ή αλλαγή ή μεταρρύθμιση, αναγκαία συνθήκη είναι η ύπαρξη γενναίας χρηματοδότησης για μία ουσιαστική εκπαίδευση, που δε θα περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της μάθησης αλλά θα εμπλέκει δομές, οργανισμούς και φορείς που τελικά και οι ίδιοι θα επηρεάζονται από αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο ολοκληρώνεται το σχήμα της εκπαιδευτικής αλλαγής από τους Miles και Fullan.

Το μοντέλο της εξισορρόπησης περιγράφει ότι μια εκπαιδευτική αλλαγή πραγματοποιείται σε μακροεπίπεδο ως *απόπειρα αποκατάστασης της ισορροπίας σε ένα σύστημα στο οποίο συνέβη μία διαταραχή σε προηγούμενη ισορροπία του* (Αθανασούλα-

Ρέππα, ό. π., 2008, σ.174). Η ερμηνεία αυτού του μοντέλου αφορά την ίδια την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στην οποιαδήποτε κοινωνική αλλαγή.

Αντίθετα, το μοντέλο της *σύγκρουσης* (Ginsberg, 1990, σσ.559-575) περιγράφει την αλλαγή ως *κομμάτι της ανταγωνιστικής διαδικασίας ανάμεσα σε ομάδες πίεσης με αντικρουόμενα μεταξύ τους συμφέροντα* (Αθανασούλα-Ρέππα, ό.π, σ.178). Η προσέγγιση της θεωρίας της σύγκρουσης μας παραπέμπει στις συγκρουσιακές θεωρίες, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω και συνεπάγονται πολιτικές προσεγγίσεις, καθώς εμπλέκονται διαφωνίες-συγκρούσεις ομάδων ή ατόμων σχετικά με θέματα ιδεών και αξιών και τελικά συμφερόντων τάξης και εξουσίας. Σε κάθε περίπτωση, ανεξαρτήτου μοντέλου, μια αλλαγή για να εφαρμοστεί, οφείλεται να λαμβάνεται υπόψη κατά πόσο οι σκοποί της εκπαιδευτικής αυτής αλλαγής εναρμονίζονται με τους σκοπούς συνολικά της εκπαίδευσης (Δασκαλάκης, 2017, σ.221).

Στην περίπτωση της χώρας μας οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζουν ενδιαφέρον, καθώς το πλαίσιο υλοποίησης τους είναι ιδιαίτερο. Θα δούμε διεξοδικά και θα εξηγήσουμε στα επόμενα κεφάλαια με χρονική σειρά τις προτάσεις και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων, κατάσταση που ο Ν. Π. Τερζής την ερμηνεύει ως γεγονός ότι οφείλεται στις διαφορετικές αντιλήψεις γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική (Τερζής, 2007, σ.114). Ενδεικτικά θα αναφέρουμε ότι ο Αλ. Δημαράς, όπως θα δούμε και παρακάτω μίλησε για τη *«μεταρρύθμιση που δεν έγινε»* (Δημαράς, 1973) και ο Καζαμίας για την *«κατάρρα του Σίσυφου»* (Καζαμίας, 1993). Ο Δημαράς (1979) μίλησε για την «υπουργοκεντρική» εκπαιδευτική πολιτική με πρακτικές, που για λόγους που θα δούμε παρακάτω αγνοούν σχετικές προτάσεις και επιτροπές για τα θέματα της εκπαίδευσης, ενώ ο Απ. Παπανδρέου (1985) τις περιγράφει ως την «τραγωδία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα». Ο Σ. Μπουζάκης (1994) θα τις ερμηνεύσει ως συνέπεια της προσπάθειας επιβολής του κράτους σε ομάδες με αντικρουόμενους στόχους και διαφορετική ιδεολογική προσέγγιση. Ταυτόχρονα θα τις ονοματίσει αστικοδημοκρατικές στο χώρο της εκπαίδευσης, περιγράφοντας την πρόσβαση όλων των παιδιών στη γνώση, παρά την κοινωνική τους καταγωγή σε συνδυασμό με την επικέντρωση του σχολείου στις θετικές επιστήμες και στους τεχνικούς κλάδους, σε ένα προσαρμοσμένο μοντέλο στα οικονομικά δεδομένα της κοινωνίας. Τέλος θα επισημάνει ότι σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση το σχολείο, οι μαθητές, η διάδοση της γνώσης και οι εκπαιδευτικοί είναι οι βασικοί παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη (Μπουζάκης, 1994, σσ.20-21). Παρόλα αυτά, μετά τη

μεταπολίτευση, σημειώνει ο Δ. Χαραλάμπους (2007) παρατηρείται έντονη πολιτική βούληση και προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθούν οι αναγκαίες εκείνες συνθήκες για μια κοινή και συναινετική εκπαιδευτική πολιτική (Χαραλάμπους, 2007, σ.129). Ο ίδιος τη χαρακτηρίζει ως τη μετάβαση από την «ασυνέχεια στη συνέχεια», όπου η εκπαιδευτική πολιτική του ΠΑΣΟΚ. εκφράζει αυτή τη λογική της συνέχειας, *καθώς παρά τις όποιες διαφωνίες, συμπληρώνει ή αλλάζει επί μέρους μόνο πλευρές της εκπαίδευσης, χωρίς να ανατρέπει ολόκληρο το σύστημα* (Τζήκας, 2011, σ.731).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ακριβώς επειδή έχει συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά και περιορισμένη αυτονομία, δέχεται αλλαγές που προέρχονται από κεντρικά όργανα και συχνά δε συνυπολογίζεται η γνώμη όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Πολλές φορές πρόκειται για μία ευρωπαϊκή επιταγή που δεν λαμβάνει υπόψη την ελληνική πραγματικότητα ή συχνά είναι, όπως θα δούμε αναλυτικά, εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής του κυβερνώντος κόμματος, με αποτέλεσμα να είναι αναντίστοιχη στην πράξη (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά, 2008). Στα επόμενα λοιπόν κεφάλαια θα δούμε διεξοδικά όλο το πλαίσιο μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων, όπου φυσικά θα το εντάξουμε και στις αντίστοιχες ιστορικές εξελίξεις.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή μας, η Κοινωνιολογία, η Ιστορία, η Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση θα μας απασχολήσουν κατά κύριο λόγο ως πεδία για να επεξεργαστούμε τα δεδομένα μας. Κρίνουμε όμως σημαντικό να διευκρινίσουμε τη συμβολή του πεδίου της Κοινωνιολογικής Ιστορίας πιο αναλυτικά καθώς και της Κοινωνικής αλλά και Πολιτικής Ιστορίας. Συγκεκριμένα πρόκειται για μια σχέση ανάμεσα στην Ιστορία και την Κοινωνιολογία, καθώς η τελευταία με αναφορές στον Μαρξ, στον Βέμπερ και άλλους κοινωνιολόγους ξεκίνησε ως μια ιστορική επιστήμη με στόχο την ερμηνεία και την ανάδειξη συνεπειών της ορθολογικής, καπιταλιστικής κοινωνίας. Πρόκειται για έναν σύγχρονο συνδυασμό θεωρητικών πλαισίων με συγκεκριμένες μεθοδολογίες διαφορετικών πεδίων, καθώς από το 1970 και μετά παρατηρούμε τις κλασσικές κοινωνιολογικές θεωρίες μα υποχωρούν. Η κοινωνιολογική μέθοδος στη περίπτωση της Κοινωνιολογικής Ιστορίας

χρησιμοποιεί την στατιστική και τον εμπειρισμό λαμβάνοντας υπόψη τις οικονομικές, δημογραφικές και ψυχολογικές καταγραφές του παρελθόντος. Η ιστορική έρευνα καταλήγει στην οργάνωση των στοιχείων ανάμεσα σε έναν οργανικισμό και λειτουργισμό κατά τον Χ. Μπαμπούνη και τον Σπ. Τουλιάτο (2017, σ.27). Εννοείται ότι δεν αποδέχονται όλοι οι ιστορικοί την σχέση αυτή και στρέφονται εναντίον των κοινωνιολόγων.

Η Κοινωνική Ιστορία πάλι ως πεδίο γνώσεων και πληροφοριών σχετίζεται με τα κοινωνικά γεγονότα της εποχής αλλά και την ύπαρξη και δράση των υποκειμένων, συλλογικοτήτων, των μεταξύ τους σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Οι απαντήσεις βρίσκονται στις ιστορικές γνώσεις και πληροφορίες και μπορούμε να τις βρούμε σε γραπτή και προφορική μορφή σε σχέση και ανταπόκριση με τον υλικό και διανοητικό πολιτισμό και συνδέονται με το χώρο, το χρόνο, το τοπικό περιβάλλον και τις κυρίαρχες ιδέες. Μπορεί να είναι γενική ιστορία, να αναφέρεται σε γεγονότα της επίσημης ιστορίας με κρατικές, εθνικές, ταξικές και άλλες συγκροτήσεις, αλλά ενδέχεται να είναι και ειδική ιστορία με μικρότερα γεγονότα που μπορεί να αφορούν σε δράσεις ατόμων ενταγμένα για παράδειγμα στην οργανωμένη, πολιτική, εργασιακή, συντεχνιακή ή συνδικαλιστική δράση. Τα γεγονότα αποτελούν μαρτυρίες που μπορούμε να τις βρούμε σε εφημερίδες και περιοδικά της σύγχρονης εποχής. Έχουν να κάνουν περισσότερο με την ιστορική μνήμη αλλά όχι απαραίτητα με τη λειτουργία της επιστημονικής ιστορίας (Μπαμπούνης & Τουλιάτος, 2017, σσ.123-125). Η Κοινωνική Ιστορία θα μας βοηθήσει περισσότερο σε θέματα εκπαιδευτικής πια παράδοσης, από τη μεριά της βάσης των εκπαιδευτικών.

Τέλος η Πολιτική Ιστορία θα μας απασχολήσει μεθοδολογικά καθώς περιλαμβάνει όλα εκείνα τα πολιτικά εν προκειμένω, στρατιωτικά και διπλωματικά γεγονότα που προκύπτουν από τις ίδιες τις ηγετικές ομάδες μιας κοινωνίας αλλά και των ηγετών της, τις μορφές της πολιτικής εξουσίας, τους τρόπους και τελικά τα μέσα διοίκησης και διακυβέρνησης. Η καταγραφή των πολιτικών και κοινωνικών γεγονότων ως ιστορική πηγή δύναται να είναι έμμεση από τους σύγχρονους με τα γεγονότα ιστοριογράφος αλλά και άμεση με την υπογραφή ή την ολοκλήρωση μιας συμφωνίας ή διπλωματικής διαχείρισης ή αλληλογραφίας (Μπαμπούνης & Τουλιάτος, ό.π. σ.125). Η παραπάνω αναφορά στο πεδίο της Ιστορίας είναι απαραίτητη για να δούμε στη συνέχεια την τοποθέτηση γεγονότων και σχέσεων στα ιστορικά τους συμφραζόμενα. Η τοποθέτηση ιστορικών κοινωνιολόγων και η εμπλοκή τους σε διαφωνίες στην κοινωνιολογία και την ιστορία, μας δίνουν μια ενιαία σφαιρική εικόνα για τις καταβολές του καπιταλισμού, τις επαναστάσεις και τα κοινωνικά

κινήματα, το κράτος, την ανισότητα, την κουλτούρα, τη δημιουργία και αναδημιουργία των κοινωνιών στο πέρασμα του χρόνου. Τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε πεδίου θα συμβάλλουν πρακτικά στη μεθοδολογία μας. Αλλά ας τα δούμε πιο αναλυτικά.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιήσουμε για την εργασία είναι η ιστορική - ερμηνευτική έρευνα, όπως συνηθίζεται σε εργασίες που έχουν να κάνουν με την ιστορία, και συγχρόνως τη σύγκριση, σε ότι αφορά τα νομοσχέδια, νόμους και διατάξεις για τον εντοπισμό κοινών σημείων, αλλά και διαφοροποίησης. Η έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική θα μας απασχολήσει τόσο ως νομοθεσία, όσο και ως περιεχόμενο και θα κινηθούμε αναπόφευκτα ανάμεσα σε νόμους και θεσμικά πλαίσια, αλλά και σε «ομάδες, πρόσωπα, δομές και δράσεις, ιστορία και πραγματικότητα» (Γράβαρης στο Παπαδάκης, 2003, σ.30). Θα προσεγγίσουμε το θέμα μας τόσο στο επίπεδο των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων σε συνάρτηση με τις κρίσεις για την επιλογή διευθυντικών στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και με τα καθήκοντα που απορρέουν από αυτές και συνδέονται με τα μοντέλα ηγεσίας για τη χρονική, ιστορική περίοδο στην οποία αναφερόμαστε.

Πρόκειται ουσιαστικά για μια βιβλιογραφική έρευνα, η οποία πραγματεύεται τη διερεύνηση του παρελθόντος, χωρίς αυτό να σημαίνει μόνο την παράθεση γεγονότων και ημερομηνιών ή την περιγραφή παρελθόντων γεγονότων, αλλά την εξέλιξη του θέματος σε ερμηνεία και σε προσπάθεια σύνθεσης. Επιπλέον με την λογική επεξεργασία μπορούμε να προσεγγίσουμε ζητήματα που έχουν διατυπωθεί και προσεγγίσεις που έχουν επισημανθεί ή είναι ήδη αποδεκτές, ώστε να μελετηθούν ως φορέας ιδεολογικού περιεχομένου και ως φορέας της εκάστοτε αρχής, καθώς θεωρείται ότι ως μηχανισμός δύναται να αναπαράγει, να κρίνει, να συντηρεί ή και να την υπονομεύει. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου θα προσπαθήσουμε να διαχειριστούμε το περιεχόμενο της παρούσας διατριβής, προκειμένου να εντοπίσουμε τα ζητούμενα χαρακτηριστικά, να τα ερμηνεύσουμε και να προχωρήσουμε σε επόμενα βήματα, εξαγωγής συμπερασμάτων με αντικειμενικότητα (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011, σσ.211-212).

Σε ό, τι αφορά τώρα την ιστορική έρευνα, αυτή έχει οριστεί «ως ο συστηματικός και αντικειμενικός εντοπισμός, η εκτίμηση και σύνθεση μαρτυριών, προκειμένου να θεμελιωθούν γεγονότα και να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος» (Cohen & Manion, 1997, σ.71).

Για την ιστορική προσέγγιση θα βασιστούμε πιο αναλυτικά:

- στην ελληνική νομοθεσία, νομολογία, σχέδια νόμων, διατάγματα, αιτιολογικές εκθέσεις και την Ε.τ.Κ.,
- σε Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, διαφόρων χρονολογικών περιόδων,
- σε δημοσιεύματα του τύπου, εφημερίδες και περιοδικά,
- απολογιστικές εκθέσεις υπηρεσιακών οργάνων από δελτία και επετηρίδες ,
- στα αρχεία του Υπουργείου Παιδείας,
- στις Υπηρεσιακές εκθέσεις των Επιθεωρητών,
- σε μελέτες για την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης προκειμένου να τεκμηριώσουμε σωστά την ιστορική μας προσέγγιση,
- σε βιβλιογραφικές αναφορές, ελληνικές και ξένες και δημοσιεύσεις επιστημονικών άρθρων και περιοδικών για την ανάπτυξη του θεωρητικού μας μέρους,
- σε ιστοσελίδες και διατριβές με ανάλογο περιεχόμενο,
- σε έρευνες που έχουν προηγηθεί και συμβάλλουν στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία για την τεκμηρίωση της εργασίας μας.

Σχεδιάζοντας μια βιβλιογραφική έρευνα ακολουθούμε ορισμένες βασικές αρχές και στάδια μεθοδολογίας εκπαιδευτικής, κοινωνιολογικής και ιστορικής έρευνας για να λειτουργήσουμε σωστά (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Συγκεκριμένα:

1. Η αναζήτηση πεδίου μελέτης, ο καθορισμός του θέματος και οι λόγοι που μας οδηγούν σε ένα τέτοιο εγχείρημα, στο οποίο αναφερόμαστε εισαγωγικά, αποτελεί την πρώτη αρχή.
2. Το υλικό, τα μέσα και ο τύπος που θα χρησιμοποιήσουμε και θα συλλέξουμε, αξιοποιώντας κατά κύριο λόγο την ελληνική βιβλιογραφία (επισκόπηση) καθώς αναφερόμαστε στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, περιγράφουν το δεύτερο στάδιο. Σε καμία περίπτωση δε παραβλέπουμε την ξένη βιβλιογραφία, αντιθέτως την επικαλούμαστε συχνά, καθώς οι επιρροές και οι επιδράσεις που έχει δεχθεί η ελληνική εκπαίδευση στον τομέα της διοίκησης, της οργάνωσης της εκπαίδευσης, αλλά και στα μοντέλα ηγεσίας, είναι μεγάλη.
3. Η συγκέντρωση του υλικού για τη χρονική περίοδο στην οποία αναφερόμαστε αναλυτικά ξεκινά από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, καθώς σε αυτή την περίοδο σημειώνονται μεγάλες και πολλές αλλαγές στο ζήτημα των διευθυντών των σχολικών

μονάδων, οι οποίες επηρεάζονται από το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, πλαίσιο της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου και των κυβερνήσεων που εναλλάσσονται στην εξουσία, και τελικά αναδεικνύουν τις διακυμάνσεις του τόπου και της εκπαίδευσης, με ότι συνεπάγεται αυτό για την πορεία και την εξέλιξη της

4. Η μέθοδος συλλογής στοιχείων και η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου της οφείλουμε να διακρίνονται για:
 - την αξιοπιστία
 - την εγκυρότητα
 - την πρωτοτυπία.
5. Η χρησιμοποίηση ιστορικών πηγών σε εκείνες που είναι πρωτεύουσες βιβλιογραφικές αναφορές και σε άλλες που είναι δευτερεύουσες, ενισχύουν την καλύτερη τεκμηρίωση των πρώτων. Επίσης άλλες είναι άμεσες, όπως αρχεία, πρακτικά, βιβλία, φύλλα νομοθεσίας, εφημερίδες και περιοδικά και άλλες είναι έμμεσες, όπως προσωπικά στοιχεία από επιστολές, κείμενα ατομικά, προσωπικές αναφορές. Σε επόμενη φάση, προχωράμε σε σύνθεση των δεδομένων μας.
6. Οι βιβλιογραφικές έρευνες επιδέχονται κριτική ανάλυση, που μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική. Στόχος της εξωτερικής κριτικής ανάλυσης είναι να αποκαλυφθεί πότε ένα γεγονός είναι πραγματικό και αυθεντικό, σε σχέση με τον συγγραφέα, πράγμα όχι ιδιαίτερα εύκολο πάντα. Στην εσωτερική κριτική ανάλυση, που χρησιμοποιείται για μικρής κλίμακας έρευνες συνήθως, τα στοιχεία, αρχεία, καταγραφές υποβάλλονται σε αυστηρή ανάλυση σε σχέση με το είδος των πηγών και των αρχείων που χρησιμοποιούνται, τις συνθήκες που παρήχθη, την ποιότητα και το ύψος του, την επίδραση στον αναγνώστη.

Στις ποιοτικές έρευνες εκείνο που έχει σημασία είναι το καινούριο, το ενδιαφέρον και η αξία που παρουσιάζει η ενότητα της ανάλυσης περιεχομένου σε σχέση με το σκοπό της έρευνας. Οι αποδείξεις, τα τεκμήρια μπορούν να χρησιμοποιηθούν επανειλημμένα για τη βελτίωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Οι ενότητες της ανάλυσης και η κατηγοριοποίησή τους επιτρέπουν μια συμπύκνωση του κειμένου και δίνουν μια ανάγλυφη όψη των σημείων που ενδιαφέρουν τον ερευνητή, συνοψίζουν το κείμενο, παρέχοντας μια πανοραμική εικόνα των παραστάσεων, που έχουν τα αντικείμενα της έρευνας (Βάμβουκας, 1998, σ.281).

Σε συνέχεια θα ξεκινήσουμε την κριτική παράθεση και επεξεργασία της νομοθεσίας γύρω από την εκπαίδευση κατά την τελευταία τεσσαρακονταετία, για να δούμε αναλυτικά όλο το μεταρρυθμιστικό πλαίσιο γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στο ελληνικό σχολείο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ-ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΙΔΡΥΣΕΩΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΕΩΣ ΤΟ 1974

Το εκπαιδευτικό σύστημα ως μορφωτικός, εκπαιδευτικός φορέας προέκυψε ως συνθήκη ή δημιούργημα ακόμα, μέσα από την αστική τάξη, τις ανάγκες των ανθρώπων που άνηκαν σε αυτή και φυσικά τις δυνατότητες τους να έχουν πρόσβαση σε αυτό.

Σε συνέχεια, το εθνικό κράτος με τη βοήθεια της θεσμοθετημένης αγωγής επιδίωξε να επιτύχει πολιτική σταθερότητα με την καλλιέργεια του εθνικού κοινωνικού κορμού μέσα από τη μετάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κυρίαρχων, κοινωνικά αποδεκτών προτύπων. Αυτή η ιδεολογική διάσταση ήταν ιδιαίτερα έντονη στην ελληνική περίπτωση με την περιπετειώδη πορεία της εθνικής ολοκλήρωσης και με μια αστική τάξη νόθα εξαρτημένη και μεταπρατική (Τσουκαλάς, 1985). Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με αυτή την παραδοχή, αποτελεί το κατ' εξοχήν εθνικό, πολιτικό και κοινωνικό εργαλείο του έθνους κράτους στην προσπάθειά του να διαμορφώσει τη συλλογική ταυτότητα, τον κοινωνικό ιστό, την εθνική συνείδηση των πολιτών του. Το έθνος κράτος με όπλο τον απόλυτο κρατικό έλεγχο πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα αναγορεύεται πια σε «εθνικό παιδαγωγό» και «κοινωνικό λειτουργό», προκειμένου να διαμορφώσει τον αυριανό πολίτη, σύμφωνα με τους ιδεολογικούς, πολιτικούς προσανατολισμούς που το ίδιο κάθε φορά είχε ανάγκη (Αγγέλης, 1993).

Στον ευρωπαϊκό χώρο, οι κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις συνέτειναν στην καθιέρωση του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου από το τέλος του 18^{ου} μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα, οπότε αρχίζουν οι ταξικές αντιδράσεις της εργατικής τάξης και όπου ο μαθητικός πληθυσμός διοχετεύονταν σε δύο κατευθύνσεις διαφορετικές από το τέλος της πρωτοβάθμιας κιάλας εκπαίδευσης. Απάντηση σε αυτό το πρόβλημα έδωσε η ίδρυση και λειτουργία του Ενιαίου σχολείου, που προφανώς διέφερε από χώρα σε χώρα, ανάλογα με τις κοινωνικές και

οικονομικές αλλαγές που συντελούνταν αλλά και τους προβληματισμούς, τις αντιδράσεις των διαφόρων κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων που αναπτύσσονταν για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, καθώς και τους αγώνες για την διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Αγγέλης, 1993).

Στην Ελλάδα τέτοιου είδους προβλήματα, προβληματισμοί και κινήματα ήταν ανύπαρκτα, λόγω του ανύπαρκτου διπλού σχολικού δικτύου μέχρι το 1976-1977. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από ίδρυσης του ελληνικού κράτους ξεχωρίζει και διαφέρει από την υπόλοιπη Ευρώπη για το δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα καθώς και για τη δημοκρατικότητα του, όπου είναι προσπελάσιμο στους γόνους όλων των κοινωνικών τάξεων, χωρίς περιοριστικές εξετάσεις, ή διαγωνισμούς. Οι μηχανισμοί αναπαραγωγής των κοινωνικών διακρίσεων υπάρχουν μεν, βρίσκονται δε έξω από τους σχολικούς μηχανισμούς. Η ερμηνεία της απουσίας τους αποδίδεται στο γεγονός ότι δεν αποτελούν κοινωνική αναγκαιότητα, λόγω της βραδύτητας της βιομηχανικής ανάπτυξης και του τύπου αστικοποίησης που την συνοδεύει και της μη χρήσης ειδικευμένου προσωπικού στην παραγωγική διαδικασία. Αυτό θα διαρκέσει μέχρι την κυβέρνηση του Ελευθέριου Βενιζέλου, όπου θα επιχειρηθεί μια μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, με σκοπό τη θέσπιση ενός ευρύτατου δικτύου επαγγελματικής εκπαίδευσης και συρρίκνωσης της γενικής.

Το σχολικό μας σύστημα από τότε που ιδρύθηκε (1834-1836) μέχρι και σήμερα δεν κατάφερε να μειώσει τη διαφορά φοίτησης στη μέση ή την ανώτατη εκπαίδευση, ανάμεσα στους κατώτερους και στους υψηλότερους οικονομικά και κοινωνικά πολίτες. Σε αυτό συνετέλεσαν αποφασιστικά οι νόμοι για τη δημόσια εκπαίδευση, που διατήρησαν ή αύξησαν αυτή τη διαφορά, σε σχέση πάντα με τη φιλοσοφία για την εκπαιδευτική πολιτική και το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο.

Μιας και η εκπαίδευση δεν είναι ξεκομμένη από την υπόλοιπη κοινωνική ζωή, αντίθετα προκαθορίζεται από την εκάστοτε κρατούσα τάξη πραγμάτων, στην περίπτωση δε της Ελλάδας, μια χώρα καθαρά γεωργοκτηνοτροφική, με ταυτόχρονα ένα γραφειοκρατικό μηχανισμό δεν είχε την ανάγκη ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, η εκπαίδευση ως είχε, κάλυπτε τις τρέχουσες ανάγκες καθώς λειτουργούσε αποτρεπτικά για τα χαμηλότερα οικονομικά στρώματα, κρατώντας τους σε απόσταση από το σχολείο και τη γενική μόρφωση, ενώ ταυτόχρονα προόριζε για τη στελέχωση της δημόσιας διοίκησης ανθρώπους από τις ανώτερες κοινωνικά τάξεις. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες που υπήρχαν

μέχρι το 1960 καλύπτονταν από τη μη διεκδίκηση και απαίτηση του ανύπαρκτου λαϊκού μαζικού κινήματος για ευρεία μόρφωση, αφού δεν υπήρχε τέτοια κοινωνική αναγκαιότητα.

Στο σύνταγμα του 1823 περιλαμβάνεται για πρώτη φορά γενική διάταξη για την εκπαίδευση, που συμπληρώνεται το 1827 με τη δημιουργία θέσης «Γραμματέως» δηλαδή υπουργού Παιδείας (Δημαράς, 1990). Συγκεκριμένα αναφέρεται: *«Οι Έλληνες οραματίζονται για το ελεύθερο κράτος τους ένα εκπαιδευτικό σύστημα κλιμακώμενο σε τρεις βαθμίδες, που θα προσφέρεται δωρεάν σε αγόρια και κορίτσια κάτω από την επίβλεψη της Βουλής, με υπεύθυνο στην κυβέρνηση έναν ειδικά ορισμένο Υπουργό. Το δικαίωμα στη μόρφωση θα είναι συνταγματικά κατοχυρωμένο και η εκπαίδευση θα αποβλέπει στη διαμόρφωση ελεύθερων πολιτών, που θα έχουν συνείδηση τόσο των καθηκόντων όσο και των δικαιωμάτων».*

Στα 1836-1837 οργανώνεται και η μέση εκπαίδευση σε δύο κύκλους, στο ελληνικό σχολείο (μίμηση του γερμανικού Latheinsche Schule) και το γυμνάσιο (κατά το Gymnasium) που θα παραμείνουν ίδια για τα επόμενα εβδομήντα χρόνια με ελάχιστες συμπληρωματικές διατάξεις. Ο φορέας που κατευθύνει και ελέγχει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η κεντρική εξουσία και η οργάνωση είναι αυστηρά συγκεντρωτική, χαρακτηριστικό που θα παραμείνει μόνιμα σε όλη τη νεοελληνική εκπαίδευση.

Η διάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο πανεπιστήμιο ήταν ελεύθερη. Παράλληλα έχουμε και την πρώτη ανάπτυξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας με την ίδρυση των πρώτων ιδιωτικών ιδρυμάτων, όπου φοιτούσαν γόνοι των κυρίαρχων τάξεων, τα οποία παρ' όλα αυτά δεν απόκτησαν ποτέ τυπικά ή ουσιαστικά υψηλότερο κύρος από τα δημόσια σχολεία, μια και λειτουργούσαν κάτω από κρατικό αυστηρό έλεγχο και ακολουθούσαν το ίδιο πρόγραμμα με τα δημόσια σχολεία (Δημαράς, 1990).

Μέσα στους νόμους αυτούς κυριαρχεί η αντίληψη ότι όλοι έπρεπε να βγάζουν το δημοτικό, αλλά αυτό δεν ήταν δυνατό λόγω αντικειμενικών δυσκολιών για το μεγαλύτερο μέρος του αγροτικού κυρίως πληθυσμού. Η μέση εκπαίδευση ήταν επίσης δωρεάν, αλλά και πάλι οι φτωχοί χωρικοί και εργάτες δεν μπορούσαν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, αφού αυτά υπήρχαν μόνο στα αστικά κέντρα.

Πάρα πολλές φορές προτάθηκε από τότε ακόμα η δημιουργία ενός παράλληλου σχολικού δικτύου, που θα λειτουργούσε πιο πρακτικά για τις ανάγκες της χώρας μας, αλλά δεν κατάφερε να εγκατασταθεί εξαιτίας της βραδύτητας της βιομηχανικής ανάπτυξης και των παραγωγικών σχέσεων της χώρας μας από τη μια μεριά και του δημόσιου, δωρεάν,

δημοκρατικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος από την άλλη. Έτσι από την αρχή δεν υπήρχε περιθώριο για τη δημιουργία ενός χαμηλότερου επιπέδου στο σχολικό δίκτυο (Τσουκαλάς, 1985, σσ.504-505).

Η δυνατότητα που είχαν τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων, θεωρητικά τουλάχιστον να φτάνουν στο πανεπιστήμιο, γιατί στην πραγματικότητα ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, που είχε σχέση με την κοινωνική και γεωγραφική προέλευση και καταγωγή ήταν αποκλεισμένο εξ αρχής, σε συνδυασμό με το μονοδιάστατο και γραμμικό χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης, οδηγούσε στην καθολική μετατόπιση της ταξικής επιλογής έξω από το σχολικό σύστημα. Πραγματικά η σχέση του δευτεροβάθμιου δικτύου σε δύο τμήματα διαφορετικού προσανατολισμού δε θεσπίστηκε παρά με τη μεταρρύθμιση του 1929, όπου όμως και οι δύο κατευθύνσεις είχαν πρόσβαση στις ανώτατες σπουδές. Γίνεται φανερό, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρει ουσιαστικά από το υπόλοιπο της Ευρώπης.

Μία ριζικότερη αλλαγή θα επιδιώξουν τα νομοσχέδια του 1899 και του 1913, που το μεν πρώτο δεν φτάνει καν στη Βουλή, στο δεύτερο δε εκδηλώθηκαν τόσες αντιδράσεις που έμεινε έκθετο. Είναι ωστόσο σημαντικά, γιατί για πρώτη φορά εκτίθεται νομικά διατυπωμένη από το επίσημο κράτος, με συνοχή και τεκμηρίωση, η αστική αντίληψη για το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι τα νομοσχέδια αυτά αποτελούν την πρώτη πλήρη διατύπωση της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και βάζουν τα θεμέλια για μια τελείως καινούργια αντίληψη για τις σχέσεις του σχολείου και της κοινωνίας. Τις αρχές και κατευθύνσεις των νομοσχεδίων αυτών θα συναντήσουμε ξανά στο νομοσχέδιο του 1964, μισό αιώνα μετά, που έγινε ο Νόμος 4379 (Φραγκουδάκη, 1992, σ.23).

Τα νομοσχέδια αυτά προέβλεπαν ένα δημοτικό που να αποτελεί ανεξάρτητο, αυτοτελές σχολικό επίπεδο (εξατάξιο δημοτικό και εξατάξιο γυμνάσιο) με διπλό στόχο, δηλαδή από τη μια μεριά να προετοιμάζει τους μαθητές για το γυμνάσιο και από την άλλη να μεταδίδει τις απαραίτητες γνώσεις σε όσους δεν πρόκειται να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Η δε ελληνική γλώσσα που πρότειναν δεν ήταν βέβαια η δημοτική, αλλά η καθαρεύουσα, ωστόσο προτείνεται η κατάργηση διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στο δημοτικό. Επιπλέον υπάρχει μια σαφής στροφή προς τη μετάδοση πρακτικών γνώσεων και αρχίζει η προώθηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε οι νέοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ανολοκλήρωτη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του περασμένου αιώνα, αυτήν του 1913, οι αναφορές στην παιδεία του πολίτη, τόσο στη γενική

εισηγητική έκθεση, όσο και στις επτά αιτιολογικές εκθέσεις, στα πρακτικά της Βουλής και της Γερουσίας είναι πολλές. Η κοινωνικοποίηση και πολιτικοποίηση του πολίτη του έθνους – κράτους, που διαμορφώνεται με την εγχάραξη των κυρίαρχων αξιών αποτελεί την πρώτη προτεραιότητα. Αναφέρονται σχετικά:

- «να μεταρρυθμιστεί η εκπαίδευσις κατά τοιούτον τρόπον ώστε αι έμφυται αρεταί και αι πνευματικά και ηθικά δυνάμεις ... να καλλιεργώνται και να κατευθύνονται σκοπίμως εις εδραίωσιν κοινωνικού και πολιτικού βίου...» (Μπουζάκης, 1999, σσ.494-495).
- «η νέα παιδεία θα αποτελέσει το σταθερό βάθρον του πολιτισμού της νέας Ελλάδος»
- «το άτομον είναι κατά πρώτιστον λόγον άνθρωπος μέλος ορισμένης θρησκευτικής κοινότητος και έθνους, άμα δε και πολίτης ορισμένου κράτους».
- η «αγωγή πρέπει να είναι δια πάντας η αυτή ηθική, εθνική και θρησκευτική».

Η στόχευση της ηθικής, θρησκευτικής και εθνικής αγωγής «δια πάντα άνθρωπον πολίτην» υπογραμμίζεται ότι αποτελεί τον βασικό στόχο τόσο του δημοτικού σχολείου, όσο και των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα εκπαιδευτικά πράγματα αλλάζουν με την άνοδο στην εξουσία του Ε. Βενιζέλου και τη μεταρρύθμιση του 1929, με βασικό σκοπό τη θέσπιση ενός ευρύτατου δικτύου επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη συρρίκνωση της παραδοσιακής γενικής εκπαίδευσης. Με το Νόμο 4379 στις 16 Αυγούστου του 1929 η στοιχειώδης εκπαίδευση περιλαμβάνει σχολεία γενικής μορφώσεως και σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης (Δημαράς, 1990, σ.171). Στα μεν πρώτα υπάγονται τα διετή νηπιαγωγεία και τα εξαετή υποχρεωτικά δημοτικά σχολεία και οι νυκτερινές σχολές, ενώ στα επαγγελματικά σχολεία ανήκουν τα κατώτερα επαγγέλματα, με διετή ή τριετή φοίτηση, όπου οι μαθητές εγγράφονται με το απολυτήριο του δημοτικού, χωρίς εξετάσεις. Σημαντικό σημείο αποτελεί και η ίδρυση τάξεων ή ειδικού σχολείου για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η μέση εκπαίδευση (Νόμος 4373, 13 Αυγούστου 1929) περιλαμβάνει γυμνάσια, πρακτικά λύκεια, ημιγυμνάσια και ανώτερα παρθεναγωγεία.

Οι απόφοιτοι του δημοτικού μετά από εξετάσεις μπαίνουν στα γυμνάσια και στα πρακτικά λύκεια, όπου φοιτούν για έξι χρόνια. Η εκπαιδευτική ανισότητα εντείνεται, δυσκολεύοντας την πρόσβαση στα παιδιά των αγροτών και των εργατών, όπου πρέπει να μετακινηθούν από τον τόπο τους με μεγάλο οικονομικό κόστος και με το φόβο της αποτυχίας και της ταπείνωσης από τις κατατακτήριες εξετάσεις.

Η μεταρρύθμιση του 1929 ολοκληρώνεται το 1932, (Κουτρομπέλη, 1996, σσ.65-70) όπου συμπληρώνεται με ρυθμίσεις που αφορούν την καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα μετεκπαίδευσής τους, (Νόμος 4368/1929 και 4569/1930, επίσης Νόμος 2145, 4037, 4153, 4619 του 1930), τη συγγραφή νέων βιβλίων (5045/1931), την αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος του γυμνασίου με το Διάταγμα της 18^{ης} Νοεμβρίου του 1931 και τέλος την ανέγερση σχολικών κτιρίων με σύναψη δανείου (4799/1930) καθώς και το Νόμο 5343 στις 23 Μαρτίου 1932 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.86/23-03-1932), που ρυθμίζει τα πανεπιστημιακά ζητήματα και θα ισχύει για τα επόμενα πενήντα χρόνια (Βρυχέα & Γαβρόγλου, 1983, σ.7). Με την παραίτηση της Κυβέρνησης Βενιζέλου, για μια ακόμα φορά οι προσπάθειες αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος θα μείνουν εκεί για να επιχειρηθούν παρόμοιες μετά από τριάντα χρόνια.

Όπως είδαμε οι βασικοί κοινωνικοί λόγοι (βιομηχανική επανάσταση) που είχαν οδηγήσει άλλες χώρες της Ευρώπης στη δημιουργία του διπλού δικτύου, έλειπαν τελείως από τη χώρα μας μέχρι το 1922. Οι δύο βασικές κοινωνικές ανταγωνιστικές τάξεις (αστική και προλεταριάτο) που δημιουργήθηκαν στην Ευρώπη, διοχέτευαν και επιμέριζαν τα παιδιά τους σε δύο διαφορετικά σχολικά κυκλώματα αντίστοιχα. Στην Ελλάδα η αντίθεση υπήρχε ανάμεσα στην πόλη και την ύπαιθρο, που ωστόσο δεν ήταν ιδιαίτερα αισθητή, καθώς κρύβονταν σημαντικά μέσα από τις αξίες για ένα ουδέτερο κρατικό σχολικό μηχανισμό. Επιπλέον η αγροτική επιλεκτική μετανάστευση διευκόλυνε τη συντήρηση του κυκλώματος εκμετάλλευσης του αγροτικού πληθυσμού, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνέβαλε στη διαίωνιση των μηχανισμών αναπαραγωγής των σχέσεων της ταξικής κυριαρχίας.

Μετά τη μεταρρύθμιση του 1929 ακολούθησαν για την Ελλάδα και επομένως για την εκπαίδευση χρόνια δύσκολα, όπως η δικτατορία του Μεταξά (4 Αυγούστου του 1936) και ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος (1945-1949). Μπορούμε να καταλάβουμε ότι εκείνη την περίοδο άρχισαν αναστολές και αντι-μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση σε σχέση με προγράμματα, περιεχόμενα και διδακτικές μεθόδους, χωρίς όμως ουσιαστικές, διαρθρωτικές αλλαγές ως το 1957, όπου αρχίζουν νέοι προβληματισμοί για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Οι προτάσεις της «Επιτροπής Παιδείας» που συστάθηκε κατόπιν εντολής της κυβέρνησης του Κ. Καραμανλή και αποτελούνταν από Καθηγητές Πανεπιστημίου, δεν χαρακτηρίστηκαν για τη ριζοσπαστικότητά τους λόγω της σύνθεσης της ίδιας της επιτροπής. Εξαίρεση αποτελούν οι προτάσεις για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, που έγιναν

Νόμοι (3971 και 3973/1959). Έτσι και οι προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση το 1957, δεν κατάφεραν να δώσουν αυτό που χρειαζόταν και προσδοκούσε η ελληνική κοινωνία (Χατζηστεφανίδης, 1986, σ.290).

Το 1963 έρχεται στην εξουσία το κόμμα της Ένωσης Κέντρου με πρωθυπουργό και Υπουργό Παιδείας τον Γ. Παπανδρέου. Το 1964 ψηφίζεται ο Νόμος 4379 και επιβάλλει νέα διαρρύθμιση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επαναλαμβάνει την προσπάθεια των μεταρρυθμίσεων του 1917 και 1929 για μεταβολή του πνεύματος και υλοποίηση των στόχων του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού». Επιχειρείται νέος προσανατολισμός με θεσμοθέτηση ενός πολυεπίπεδου δικτύου τεχνικο-επαγγελματικών σχολών και παρουσιάζει καινοτομίες σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Χατζηστεφανίδης, ό.π. σ.302).

Οι σπουδαιότερες είναι δωρεάν παιδεία, επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννιά χρόνια, αναγνώριση της ισοτιμίας της δημοτικής γλώσσας με την καθαρεύουσα, διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση, ανακαίνιση και επέκταση των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών σε όλους τους τύπους σχολείων, εισαγωγή του «Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου», ίδρυση νέων πανεπιστημιακών μονάδων, ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Εμπνευστής της μεταρρύθμισης είναι ο Ε. Παπανούτσος.

Στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964 οι αναφορές στην παιδεία και τον πολίτη είναι πάρα πολλές, εκ των οποίων οι πιο χαρακτηριστικές:

- «Ελεύθερους, έντιμους και γενναίους πολίτας καλούνται να δώσουν εις την κοινωνίαν τα σχολεία. Αυτούς που ζητούν οι δύσκολοι χρόνοι και το δημοκρατικόν μας πολίτευμα» από τις εξαγγελίες του Γ. Παπανδρέου (Μπουζάκης, 2005, σ.13).
- «τα 10 εκατομμύρια των Ελλήνων μέσα εις τα νέα μεγάλα σχήματα τα οποία διασταυρώνονται εις τον χώρον της Ευρώπης και μεθούριον εις τον πλανήτην, είναι δυνατόν να παίξουν έναν αληθινόν αποφασιστικόν ρόλον ως και εις την παλαιάν εποχήν το Άστν, το μικρόν Άστν των χιλιάδων ελεύθερων πολιτών ...» οραματίζεται ο Υφυπουργός Παιδείας Λουκής Ακρίτας (Μπουζάκης, 1999, σσ.380- 382).
- «Ο Ελληνισμός μπορεί να παίξει τον μεγάλον ρόλον του παλαιού άστεως μέσα εις τον σύγχρονον κόσμον... Όταν μπαίνουμε λοιπόν μέσα εις τον χώρον της Ευρώπης μπαίνομε όρθιοι σαν άνθρωποι, οι οποίοι υπήρξαμε πάντοτε πρόμαχοι της

ελευθερίας. Και αυτό είναι μία από τις μεγαλύτερες προσφορές τις οποίες έχουμε να δώσουμε σήμερα εις την Ευρώπη».

- «Θέλωμε την Ελλάδα να την κάνωμε Ευρώπη και την Ευρώπη να την κάνωμε Ελλάδα και την Ελλάδα- Ευρώπη να την κάνωμε κόσμο».

Το ζητούμενο επομένως, των μεταρρυθμίσεων του 1964 για τον πολίτη δεν είναι πια ο πολίτης της μικρής Ελλάδας, αλλά ο πολίτης της ευρύτερης κοινότητας. Τη νέα ματιά για το ρόλο της ελληνικής παιδείας στις νεοδιαμορφούμενες συνθήκες ενός έθνους - κράτους που θα πρέπει να ενταχθεί σε υπερεθνικά σχήματα οραματίζεται και περιγράφει ο πρωτεργάτης της μεταρρύθμισης του 1964, Παπανούτσος: «μία παιδεία όχι του στενού ελλαδικού χώρου αλλά μια παιδεία ελληνική αυτή του ανοιχτού μεγάλου πόντου. Έναν νέο τύπο Έλληνα, πάει να φτιάξει ο νόμος».

Η μοίρα όμως της ελληνικής εκπαίδευσης είναι η παλινδρόμηση και έτσι οι καινοτομίες της μεταρρύθμισης του 1964 καταργούνται με το Νόμο 129/1967 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.163/25-09-197), οπότε έχουμε τη δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου 1967. Έτσι γίνεται για πρώτη φορά απόπειρα εγκαθίδρυσης θεσμικών βάσεων για ένα ανταγωνιστικό και καπιταλιστικό σχολικό σύστημα. Στην περίοδο της δικτατορίας έχουμε σαφή πλέον διαχωρισμό του επίσημου ακαδημαϊκού γενικού σχολείου από τις τεχνικές σχολές, ισχυροποιώντας τη νοοτροπία για το στερεότυπο της αξιολογικής διαφοράς ανάμεσα στην πνευματική και χειρωνακτική εργασία.

Οι διάφορες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, επομένως που επιχειρήθηκαν όλα αυτά τα χρόνια στην ελληνική κοινωνία σαφώς είχαν ταξικό, αστικό χαρακτήρα και εξυπηρετούσαν συγκεκριμένα κοινωνικά και οικονομικά συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης, εμποδίζοντας ή αποκλείοντας τα παιδιά των αγροτικών και χαμηλών οικονομικά τάξεων στην πρόσβαση στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρότι δεν χρειάστηκε να δημιουργηθεί ένα δεύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω του περιθωριακού χαρακτήρα των λαϊκών στρωμάτων και την ανυπαρξία των μαζικών κινημάτων μέχρι το 1936, αυτή η ανισότητα συνέχισε να ισχύει μέχρι το 1976, όπου για πρώτη φορά έγινε απόπειρα εισαγωγής του διπλού εκπαιδευτικού δικτύου με το Νόμο 2525/1997 (Ε.τ.Κ., τχ Α', φ.188/23-09-1997), με Υπουργό Παιδείας τον Γεράσιμο Αρσένη, τον οποίο θα εξετάσουμε αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

4. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ, ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΩΝ ΝΟΜΩΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1974-2016

4.1. Η Μεταρρύθμιση του 1976-1977

4.1.1. Το ιστορικοπολιτικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

Η κρίση στην ελληνική εκπαίδευση αποτελεί ένα χρόνιο σχεδόν παθολογικό φαινόμενο, που για την αντιμετώπισή του προτείνονται και εφαρμόζονται αλλαγές, μεταρρυθμίσεις προκειμένου να θεραπευτεί, χωρίς πάντα να έχει τα αναμενόμενα επιτυχή αποτελέσματα.

Η επτάχρονη δικτατορία είχε δημιουργήσει πολλά ιδεολογικά και πολιτικά προβλήματα στην μεγάλη πλειοψηφία του ελληνικού λαού και φυσικά στις πολιτικές δυνάμεις του τόπου. Στη Μεταπολίτευση του 1974 τα σημαντικότερα προβλήματα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η πολιτική ηγεσία ήταν:

- α. Η ανασύνταξη της πολιτικής και ιδεολογικής κυριαρχίας του αστισμού.
- β. Ο εκσυγχρονισμός του κρατικού μηχανισμού και της κοινωνίας.
- γ. Η αποκατάσταση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας.
- δ. Η δημιουργία μιας ισχυρής εκτελεστικής εξουσίας.
- ε. Ο εκσυγχρονισμός του δημόσιου τομέα και της δημόσιας διοίκησης

Η λύση αυτών των προβλημάτων απαιτούσε αφενός τη διαμόρφωση ενός πολιτικού και θεσμικού πλαισίου ανάλογο με το Ευρωπαϊκό και αφετέρου την συναίνεση των λαϊκών τάξεων, που δεν αμφισβητούσαν τον αστικό προσανατολισμό. Ο εκσυγχρονισμός που επιχειρήθηκε αποσκοπούσε στην υπέρβαση των προβλημάτων που θα προκαλούσε η ενσωμάτωση στις ευρωπαϊκές κοινότητες. Το κράτος έπρεπε να διαμορφώσει τις συνθήκες εκείνες, που θα επέτρεπαν τη βιομηχανική συσσώρευση και τη δημιουργία μονάδων, που θα έδιναν τη δυνατότητα οργάνωσης των αγορών, επενδύσεις, ανάπτυξη της έρευνας και της καινοτομίας καθώς και της τεχνολογίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σσ.257-258).

Επομένως κυρίαρχο πολιτικό στοιχείο του μεταπολιτευτικού σχηματισμού αποτελεί η εξάρτηση της χώρας μας στον ευρωπαϊκό πολιτικοοικονομικό συνασπισμό με την διατήρηση όλων των βασικών γνωρισμάτων μιας περιφερειακής χώρας από τις καπιταλιστικές μητροπόλεις, όπου έχουμε να κάνουμε με μια οικονομία που κυριαρχεί η ατομική ιδιοκτησία, η εξαρτημένη εργασία και η υπερεκμετάλλευση του ανθρώπου, η κυριαρχία των αγορών και

των ιδιωτικών κεφαλαίων. Άρα αυτή οριοθετεί και προσδιορίζει το χαρακτήρα των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων και στην εκπαίδευση και οι όποιες προσπάθειες εκσυγχρονισμού αποκτούν συμβολική μάλλον παρά αληθινή και ουσιαστική πραγματικότητα (Μπουζάκης, 2005, σ.200).

Μετά την πτώση της δικτατορίας το 1974 και την περίοδο της μεταπολίτευσης ψηφίζεται το Σύνταγμα του 1975 με την καθιέρωση του πολιτεύματος της Προεδρευόμενης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας. Συμπεριλάμβανε έναν κατάλογο ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις των καιρών και παραχωρούσε σημαντικές εξουσίες στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, οι οποίες του επέτρεπαν να παρεμβαίνει αποφασιστικώς στη ρύθμιση της πολιτικής ζωής. Μεταξύ άλλων, το Σύνταγμα του 1975 ανάγει την παιδεία ως ύψιστο δικαίωμα και βασική αποστολή του κράτους, η οποία θα «έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση αυτών ως ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών...» (Ευαγγελόπουλος, 1984, σ.16).

Την εξουσία αναλαμβάνει το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας υπό την ηγεσία του Κωνσταντίνου Καραμανλή και Υπουργού Παιδείας τον Γεώργιου Ράλλη. Οι οικονομίστικες απόψεις και αντιλήψεις για την αναπτυξιακή αξία της εκπαίδευσης συνδέονται άρρηκτα με την φύση του ελληνικού κράτους από την οικονομικοκοινωνική του διάσταση και τον κρατικό του μηχανισμό, που είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικός, καθώς οι θεσμοθετημένες δομές του βάζουν φραγμούς στην ουσιαστική επίτευξη αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Συγχρόνως το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα μηχανισμό του ελληνικού κράτους, που συνδέεται στενά με τη γραφειοκρατία και είναι ιεραρχικά δομημένο. Στην κορυφή του γραφειοκρατικού συστήματος ελέγχου βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας και τα κεντρικά όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης, όπου διορίζουν και απολύουν τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνουν και καθορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα, τα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων, τα ωρολόγια προγράμματα, τα σχολικά βιβλία κ.ά. (Καζαμίας στο Μπουζάκης, 1993, σ.174).

Ωστόσο δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι γίνεται μια προσπάθεια ομαλοποίησης και εκδημοκρατισμού της πολιτικής και κοινωνικής ζωής με την ψήφιση νομοθετικών διαταγμάτων για την επαναλειτουργία των κομμάτων, την νομιμοποίηση του

Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδος, την ίδρυση του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος και την επανίδρυση του νεοφιλελεύθερου κόμματος της Νέας Δημοκρατίας.

4.1.2. Παρουσίαση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 -1977 (Νόμοι 309/1976 και 576/1977)

Μετά τη μεταπολίτευση, θεσπίζονται δύο κυρίως μεταρρυθμιστικοί νόμοι, ο Νόμος 309/1976 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.100/30-04-1976) που αναφέρεται στην οργάνωση και διοίκηση της γενικής εκπαίδευσης και ο Νόμος 576/1977 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.102/13-04-1977) για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, οι οποίοι διαμορφώνουν τη δομή των σχολικών βαθμίδων.

Ο Νόμος 309/1976 περιλαμβάνει ογδόντα τέσσερα (84) άρθρα και η ισχύς του αρχίζει από τέλη Απρίλη του 1976, στοχεύοντας στην ριζική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

Τα βασικότερα σημεία του Νόμου, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο, η φοίτηση είναι διετής, προαιρετική και μπορεί να γίνει υποχρεωτική σε ορισμένες περιοχές της χώρας μετά από πρόταση του Υπουργού Παιδείας. Ακολουθεί το εξατάξιο δημοτικό σχολείο και το τρίχρονο γυμνάσιο, που αποτελούν την εννιάχρονη υποχρεωτική βασική εκπαίδευση και διαχωρίζονται στη συνέχεια από το γενικό λύκειο ή το τεχνικό επαγγελματικό λύκειο (τρία χρόνια το καθένα) ή τις τεχνικές επαγγελματικές σχολές (δύο έως τέσσερα εξάμηνα), εισάγοντας το διπλό σχολικό δίκτυο και στη χώρα μας (Αγγέλης, 1999). Η συνέχεια των σπουδών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους αποφοίτους, μετά από εισαγωγικές εξετάσεις στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, των οποίων η διάρκεια τους είναι τέσσερα έως πέντε χρόνια ή στις Ανώτερες Γενικές δύο έως τρία χρόνια και τέλος στις Ανώτερες Τεχνικές Επαγγελματικές (Κ.Α.Τ.Ε.Ε.) τέσσερα έως έξι εξάμηνα.

Πριν από τους παραπάνω νόμους, με το Νόμο 186/1975 ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης, καταργώντας το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Το Κ.Ε.Μ.Ε. υπάγεται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας και έχει ως στόχο την χάραξη των κατευθύνσεων της παιδείας, στον προγραμματισμό και την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου όλων των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το εποπτικό και διοικητικό δίκτυο για τη Δημοτική Εκπαίδευση αποτέλεσαν διακόσιες σαράντα (240) περιφέρειες με επικεφαλής τους Επιθεωρητές. Οι περιφέρειες αυτές

υπήχθησαν σε δεκαπέντε (15) ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες με επικεφαλής τους Επόπτες. Το αντίστοιχο δίκτυο για τη μέση εκπαίδευση αποτέλεσαν ογδόντα (80) εκπαιδευτικές περιφέρειες με επικεφαλής τους Γενικούς επιθεωρητές και οι περιφέρειες αυτές υπήχθησαν σε δεκαπέντε (15) ανώτερες με επικεφαλής τους Επόπτες Μέσης Εκπαίδευσης. Οι επιθεωρητές και οι επόπτες ήταν διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών και ασκούσαν την επιστημονική καθοδήγησή τους.

Σε κάθε περιφέρεια ιδρύθηκαν τα «Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης» και σε κάθε ανώτερη περιφέρεια τα «Ανώτερα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης». Τέλος στο Υπουργείο Παιδείας συστάθηκαν τα «Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης», των οποίων οι αρμοδιότητες ήταν πειθαρχικές, διοικητικές και γνωμοδοτικές κατά περίπτωση. Όλα τα συμβούλια ήταν πενταμελή και αποτελούνταν από τέσσερις επιθεωρητές ή επόπτες και ένα αιρετό εκπρόσωπο των εκπαιδευτικών. Με τους μεταρρυθμιστικούς νόμους καθιερώνονται:

- Η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση

Στην πράξη η προοπτική εφαρμογής της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης αρχίζει το σχολικό έτος 1979-1980 ή το επόμενο.

- Η δημοτική εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία.
- Καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα, για το εξάχρονο δημοτικό σχολείο, όπου η φοίτηση των μαθητών, ξεκινά από πεντέμισι ετών.

Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι *η αφύπνιση της ηθικής συνείδησης των μαθητών, ώστε να μπου οι βάσεις για την θρησκευτική, την εθνική και την ανθρωπιστική αγωγή, όπως ορίζεται μέσα από το Άρθρο 11 (Μπρουσάλης, 1977, σσ.338-387).*

- Καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο.
- Το τριετές γυμνάσιο είναι υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά, από το σχολικό έτος 1979-1980 και αποτελεί τον πρώτο κύκλο της γενικής μέσης εκπαίδευσης.

Σκοπός του γυμνασίου είναι *η συμπλήρωση και εμπέδωση της εγκύκλιας μόρφωσης των παιδιών, όπως προβλέπεται μέσα από το Άρθρο 26. Γλώσσα διδασκαλίας είναι η νεοελληνική.*

Επιπλέον κάποιες από τις αλλαγές είναι:

- η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση
- η δημιουργία του θεσμού της εκπαιδευτικής τηλεόρασης

- η εφαρμογή του επαγγελματικού προσανατολισμού
- στους απόφοιτους του γυμνασίου προσφέρονται τρεις διέξοδοι.

Η πρώτη χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις φοίτηση σε μια τεχνική – επαγγελματική σχολή, διάρκειας δύο έως τέσσερα εξάμηνα. Εδώ οι μαθητές προετοιμάζονται για την αγορά εργασίας με μια μέσου επιπέδου εξειδίκευση. Δίνεται ωστόσο η δυνατότητα για κάποιους μαθητές που θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους μέσα από κατατακτήριες εξετάσεις, να εγγραφούν στο τρίτο εξάμηνο των τεχνικών και επαγγελματικών λυκείων (Μπουζάκης, ό.π., σ.137).

- Τη δεύτερη και τρίτη διέξοδο των αποφοίτων του γυμνασίου προσφέρουν το γενικό λύκειο και το τεχνικό – επαγγελματικό, μετά από εισαγωγικές εξετάσεις. Το πρόγραμμα των γενικών λυκείων είναι προσανατολισμένο για την προετοιμασία των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

4.1.3. Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-1977 θεσμοθετείται από εκείνες τις αστικές, συντηρητικές δυνάμεις της χώρας, με αρκετά προοδευτικά πρόσημα για την εποχή (δημοτική γλώσσα, εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση, στροφή προς την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση) και μια σειρά άλλα μέτρα όπως αναφέρθηκαν, στα οποία παλαιότερα η ίδια πολιτική δύναμη είχε αντισταθεί. Δικαιολογημένα η Μ. Ηλιού (1990) παρατηρεί πως «φαίνεται σαν ειρωνεία της ιστορίας το γεγονός ότι, η δεξιά παράταξη εμφανίστηκε να προτείνει τα μεταρρυθμιστικά μέτρα, που τόσο λυσσαλέα είχε πολεμήσει μια δεκαετία πριν» (Ηλιού, 1990, σ.181).

Οι λόγοι που επέβαλαν τελικά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-1977 θα λέγαμε πως ήταν αρχικά μια σειρά από συσσωρευμένες αδιέξοδες καταστάσεις της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως η ουσιαστική έλλειψη της κρατικής φροντίδας για τα λαϊκά στρώματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το 1971, σύμφωνα με στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε., να έχουμε αναλφάβητους σε ποσοστό 14%, ενώ στις γυναίκες να φτάνει το 21,6% και ημιαναλφάβητους στο 25%. Από τους απόφοιτους του δημοτικού, το 81% ακολουθούσε την γενική εκπαίδευση και μόλις το 19% την τεχνικοεπαγγελματική (Φραγκουδάκη, 1977, σ.23).

Επιπλέον, σημαντικά ήταν τα μεγάλα ποσοστά φοίτησης στη γενική εκπαίδευση, όπου η χώρα μας σύμφωνα με έρευνα της Unesco (Annuaire Statistique, 1975, σσ.156-218) κατείχε την 12^η θέση και βρίσκεται μπροστά από αρκετές αναπτυγμένες ευρωπαϊκές χώρες, όπως Γερμανία, Ολλανδία, Δανία, σε σχέση με την αναλογία μαθητών μέσης, γενικής εκπαίδευσης και συνολικού πληθυσμού της αντίστοιχης ηλικίας (Κόκκος, 1982, σ.40). Αντίθετα πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά φοίτησης στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, όπως αναφέραμε πιο πάνω, παρόλο που η ζήτηση σε εργατικό εξειδικευμένο προσωπικό είναι μεγάλη.

Τέλος, αποτέλεσμα της προτίμησης στη γενική εκπαίδευση είναι η συσσώρευση χιλιάδων αποφοίτων του γυμνασίου στα πανεπιστήμια, τα οποία ωστόσο δεν μπορούν να τους απορροφήσουν όλους. Ως συνέπεια αυτού, δημιουργείται το φαινόμενο της φοιτητικής μετανάστευσης με πολύ μεγάλες συνέπειες για την οικονομία, αφού το οικονομικό κόστος είναι τεράστιο, όσο και οι κρατικές δαπάνες για την ανώτατη εκπαίδευση (Δρεττάκης, 1975, σ.467). Όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν αναδείκνυαν την κρίση στην εκπαίδευση, η οποία φυσικά αντανάκλουσε την κρίση στην κοινωνία, κρίση, οικονομική, πολιτική, πολιτιστική.

Επιπλέον εξωγενείς παράγοντες, όπως η είσοδος της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα και στο NATO, θα εδραίωναν την εξάρτηση της χώρας μας στους καπιταλιστικούς μηχανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με ανακατατάξεις στην ελληνική οικονομία, με μείωση του αγροτικού πληθυσμού, περιορισμό των μικρομεσαίων επιχειρήσεων, ανεξέλεγκτη εισροή κεφαλαίων, η οποία δεν είναι δυνατό να εξυπηρετηθεί από ένα αναχρονιστικό εκπαιδευτικό σύστημα πολλών δεκαετιών. Η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες της χώρας είναι επιβεβλημένες.

Με τον τρόπο αυτό, επιβάλλεται η μεταρρύθμιση του 1976-1977 στα πλαίσια μιας εξαρτημένης ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας με περιορισμένη εμβέλεια. Κυρίαρχος προσανατολισμός της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι η στροφή στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, γιατί μόνο έτσι θα μπορούσε να προσαρμοστεί η εκπαίδευση στις ανάγκες της οικονομίας, μιας περιφερειακής χώρας σαν τη δική μας.

Η στόχευση αυτή γίνεται δια στόματος Υπουργού Παιδείας, όπου σε μια σύσκεψη θα δηλώσει ότι «το οξύτερο πρόβλημα της εκπαίδευσης είναι οι απόφοιτοι γυμνασίου οι οποίοι θέλουν όλοι να εισαχθούν εις τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και βεβαίως δεν είναι δυνατόν να εισαχθούν» (Ράλλης, 01-04-1976, σ.1). Η αντιμετώπιση είναι αυστηρές εισαγωγικές εξετάσεις από το γυμνάσιο στο λύκειο και η οργάνωση της

τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης, που θα απορροφά, όσους δεν μπορούν να εισαχθούν στο λύκειο.

Τις ίδιες περίπου σκέψεις διατύπωνε λίγα χρόνια νωρίτερα και ο παιδαγωγός Ευ. Παπανούτσος. Υποστήριξε ότι θα ήταν «ψυχολογικά και κοινωνικά» ανώδυνο για τους μαθητές να αποκλείονται από τα πανεπιστήμια, με την προϋπόθεση «να πειστούν ότι έχουν ίσως πολλά προσόντα, όχι όμως εκείνα που απαιτεί το πανεπιστήμιο, και για αυτό το λόγο να ανοιχτούν έγκαιρα άλλοι εκπαιδευτικοί δρόμοι» (Παπανούτσος, 1972, σσ.4-11). Να σημειώσουμε ότι ο ίδιος συμμετέχει στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια το 1976, καθώς τα περισσότερα μεταρρυθμιστικά μέτρα ήταν εκείνα που είχε προτείνει ο ίδιος δώδεκα χρόνια πριν.

Η εγκαθίδρυση του διπλού σχολικού δικτύου, με τις αυστηρές εισαγωγικές εξετάσεις από το γυμνάσιο στο λύκειο, καταδεικνύει την ταξική κάθετη και οριζόντια εκπαιδευτική κινητικότητα, καθώς τα παιδιά που θα αποτυγχάνουν θα είναι από τα κατώτερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στρώματα. Επί πλέον παρά τις προσπάθειες που έγιναν να πείσουν οι μεταρρυθμιστές ότι τα δύο σχολικά δίκτυα είναι ισότιμα, δεν κατάφεραν να πείσουν τους ενδιαφερόμενους, μαθητές και γονείς της ελληνικής κοινωνίας. Γιατί, αφενός, δεν έδιναν τις ίδιες δυνατότητες στους μαθητές για πρόσβαση στην ανώτερη και ανώτατη γενική εκπαίδευση, καθώς τόσο η υλικοτεχνική υποδομή, όσο και το διδακτικό προσωπικό υπολείπονταν του γενικού λυκείου, αφετέρου η διάκριση ανάμεσα στη χειρωνακτική και την πνευματική εργασία ήταν ιδιαίτερα έντονη, ως νοοτροπία, αντίληψη και στάση ζωής της ελληνικής οικογένειας.

Οι θέσεις των κομμάτων στο Κοινοβούλιο ανέδειξαν μια πλατιά συναίνεση ως προς την εννιάχρονη διχοτομημένη υποχρεωτική εκπαίδευση, στο επιλεκτικό διαφοροποιημένο δίκτυο μέσης εκπαίδευσης για την επιλογή στα ΑΕΙ, την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση. Η Ένωση Δημοκρατικού Κέντρου χαρακτήρισε το Νόμο 309 «περίπου υπερκομματικό» και η Ενιαία Δημοκρατική Αριστερά «σχεδόν υπερκομματικό». Αντιδράσεις εκφράστηκαν από τα κόμματα της αριστερής αντιπολίτευσης Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος, Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος Εσωτερικού, Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα ως προς το θέμα του εκδημοκρατισμού και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Η συναίνεση αυτή ερμηνεύεται από το ξάφνιασμα των κομμάτων, για το κυβερνητικό κόμμα, το οποίο προώθησε ρυθμίσεις που είχε πολεμήσει πριν μια δεκαετία και ήταν κοντά

στους πολιτικούς στόχους των προοδευτικών κομμάτων, που συνέκλιναν σε μια «δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση».

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές οργανώσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας και της Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης καθώς και της Ομοσπονδίας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας δεν άσκησαν ιδιαίτερη κριτική στα χαρακτηριστικά της μεταρρύθμισης, ωστόσο διαφοροποιήθηκαν και αντέδρασαν. Η μεν ΔΟΕ ως προς το ότι δεν βελτιώνει τη θέση των εκπαιδευτικών λειτουργών οικονομικά, ζήτησε:

- ενιαίο μισθολόγιο
- αντικατάσταση του θεσμού του επιθεωρητή με το θεσμό του σχολικού συμβούλου
- πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων και των νηπιαγωγών
- εννιάχρονο δημοτικό σχολείο.

Η δε ΟΛΜΕ έθεσε τα ζητήματα για:

- δημοκρατική παιδεία
- κάθαρση από τα χουντικά στοιχεία
- άρση όλων των αδικιών σε βάρος των εκπαιδευτικών
- οικονομικές διεκδικήσεις
- ο σκοπός του γυμνασίου και του λυκείου να προσαρμοστεί προς τα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα, με την προοπτική της ένταξης της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση
- κατοχύρωση των συνδικαλιστικών ελευθεριών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σσ.259-260).

Η μεταρρύθμιση αυτή ανέδειξε και μια άλλη πλευρά, που στοιχειωδώς η τότε κυβέρνηση δεν πήρε υπόψη της σοβαρά, για αυτό και της ασκήθηκε αυστηρή κριτική. Η επιστήμη και η έρευνα και αντίστοιχα οι επιστήμονες που είχαν σχέση με την παιδεία και την εκπαίδευση θα έπρεπε να έχουν κυρίαρχο ρόλο, πράγμα που δεν έγινε. Ο καθηγητής Χρ. Φράγκος (1982) συγκεκριμένα τονίζει ότι «η μεταρρύθμιση δεν είναι μια έννοια ή μια ιδέα εκτός τόπου και χρόνου, αλλά μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, που εξαρτάται άμεσα από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο εκδηλώνεται ως αίτημα και πραγματοποιείται ως εκπαιδευτική ενέργεια. Στην ουσία μεταρρύθμιση όπως καθορίζεται από την Παιδαγωγική Επιστήμη, δεν έγινε, εκτός από μικροπρογραμματισμούς και ελάχιστες διαρθρωτικές, αποσπασματικές αλλαγές» για αυτό

και τη χαρακτηρίζει εντέλει «βήμα υποτέλειας προς όφελος των εταίρων της Ε.Ο.Κ.» (Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1982, τ. 6, σσ.15-17).

Ο Α. Δημαράς (1982) υποστηρίζει μια ολοκληρωμένη αντίληψη για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Πρώτον, δεν είναι δυνατό να πετύχει μια μεταρρύθμιση με αποσπασματικά μέτρα, καθώς κρίνει ότι δεν υπάρχει η συνοχή που θα οδηγεί τελικά σε ουσιαστικά αποτελέσματα. Δεύτερον, η πολυπλοκότητα των ζητημάτων και των προβλημάτων επιβάλλουν συλλογική και διεπιστημονική προσέγγιση. Δεν λειτουργεί κατά τον ίδιο το πλαίσιο μονομερών ενεργειών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το σύνολο των δεδομένων από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, λόγο έχουν φορείς και συλλογικότητες, όπως γονείς, μαθητές, επιστημονικοί και συνδικαλιστικοί φορείς. Το σημαντικότερο ωστόσο για τον ίδιο είναι να υπάρχει ειλικρινής πολιτική βούληση (Σύγχρονη Εκπαίδευση, ό.π., τ.6, σ.32).

Ο Π. Ξωχέλλης (1981) επισημαίνει «ότι η μεταρρύθμιση του 1976 αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής παιδείας», είναι παρόλα αυτά ατελής, με αδυναμίες και κενά. Ατελής, τόσο ως προς τα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, που αφήνουν άθικτη την παραδοσιακή δομή τους, και παραμένουν ίδια από τη δεκαετία του 30, όσο και τις μεθόδους διδασκαλίας διατηρώντας το δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα (Ξωχέλλης, 1981, σ.7).

Συμπερασματικά, η μεταρρύθμιση του 1976-1977 «ένα γερασμένο νεογέννητο», την αποκάλεσε η Μ. Ηλιού (1990, ό.π., σ.182), καθυστερημένη και ξεπερασμένη, δεν αποτέλεσε μια ολοκληρωμένη πρόταση αστικοδημοκρατικής μεταρρύθμισης, καθώς περιορίστηκε στην οργάνωση και διοίκηση, θίγοντας ελάχιστα τις μεθόδους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι αναστολές και οι αδυναμίες της εξαρτημένης αστικής τάξης, όπως αυτή εκφράστηκε μεταπολιτευτικά από τη Νέα Δημοκρατία, δεν κατάφεραν τελικά ούτε την ουσιαστική επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ούτε τη στροφή στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση. Δεν δημιουργήθηκαν προϋποθέσεις για επιτυχία, καθώς δεν εξασφαλίστηκε η συναίνεση των εκπαιδευτικών, ο απαραίτητος και ίσως κυριότερος παράγοντας επιτυχίας. Όσον αφορά στο ΚΕΜΕ, χαρακτηρίστηκε «νεκρόφιλος οργανισμό, στενόχωρο και στενόψυχο γραφειοκρατικό ξεστράγγισμα του λαού, που χρόνια μάχεται για τη σωστή μόρφωση και παιδεία» (Γέρου, 1978, σσ.63-64).

4.1.4. Ο θεσμός του επιθεωρητή

4.1.4.1. Σύντομη ιστορική ανασκόπηση του θεσμού

Ο θεσμός του Επιθεωρητή υπήρξε ο μακροβιότερος και βασικότερος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1834 μέχρι το 1982, οπότε διατάχθηκε η αναστολή του. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, ότι ήδη κατά την Ελληνική Επανάσταση στα 1823, υπήρξε ο Έφορος της Παιδείας, ενώ το 1830 κατά την καποδιστριακή περίοδο τη διοίκηση και την εποπτεία των σχολείων ανέλαβαν οι περιφερειακοί αξιωματούχοι και οι σχολικοί έφοροι (Μπαμπούνης, 2012). Ιστορικά ο θεσμός αναπτύσσεται στο νόμο περί Δημοτικών Σχολείων του 1834 και σταδιακά αλλάζει ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως θα δούμε. Πρόκειται για το Γενικό Επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων, ο οποίος συγχρόνως διηύθυνε το Διδασκαλείο, το οποίο κατάρτιζε τους δασκάλους. Ο γενικός επιθεωρητής είχε την γενική εποπτεία των δημοτικών σχολείων, τα οποία επιθεωρούσε μια φορά το χρόνο και ασκούσε πειθαρχική εξουσία σε δασκάλους και δασκάλες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ.167). Παράλληλα λειτουργούσε και η Επαρχιακή και Νομαρχιακή Επιθεωρητική Επιτροπή (Μπουζάκης, 1994).

Καθώς μεγάλωνε η χώρα μας με την ενσωμάτωση των Επτανήσων το 1864, της Θεσσαλίας το 1881, και της επαρχίας της Άρτας μετέπειτα, πράγμα που σήμαινε αύξηση των σχολείων, νέα προβλήματα, καινούριες προσαρμογές με το δημόσιο τομέα, απαιτήθηκε και μεγαλύτερος αριθμός επιθεωρητών και έτσι θεσπίστηκε ο θεσμός των Εκτάκτων Επιθεωρητών στα 1880. Ο ρόλος τους ήταν η καταγραφή της εκπαιδευτικής κατάστασης των δημοτικών σχολείων, χωρίς να έχουν δικαίωμα καμιάς εποπτικής και πειθαρχικής εξουσίας στους δασκάλους. Για τις θέσεις αυτές επιλέχθηκαν πρώην γενικοί επιθεωρητές, καθηγητές και διευθυντές διδασκαλείων, γυμνασιάρχες και άλλοι.

Με τον Νόμο του ΒΤΜΘ΄/1895 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.37/05-10-1895) εισήχθη ο θεσμός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή, ο οποίος είχε τις εξής αρμοδιότητες:

- επιθεώρηση των σχολείων της περιοχής του ανά εξάμηνο
- άσκηση πειθαρχικής εξουσίας στους δασκάλους
- ευθύνη για το κτιριακό πρόβλημα των σχολείων
- σύγκληση συνεδριάσεων για συζήτηση διαφόρων θεμάτων και προβλημάτων, μετά από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, στις οποίες συμμετείχαν οι δάσκαλοι.

Ως νομαρχιακοί επιθεωρητές διορίζονταν καθηγητές γυμνασίου, διδάκτορες φιλολογίας με πενταετή υπηρεσία, καθηγητές και διευθυντές διδασκαλείων. Τους βοηθούσαν οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές Β΄ Τάξης, οι οποίοι με τη σειρά τους παρακολουθούσαν τη διαδασκαλία μέσα στην τάξη και με υποδειγματικές διδασκαλίες από πλευράς τους, ενώ ο ρόλος τους ήταν κυρίως συμβουλευτικός και καθοδηγητικός προς τους δασκάλους. Μέχρι το 1911 λειτουργούσαν μαζί και τα τοπικά εποπτικά συμβούλια, πότε πλημμελώς και πότε με συγκρούσεις με τους επιθεωρητές, μιας και στην ουσία αυτοί που είχαν την κύρια ευθύνη για διορισμούς, απολύσεις, παραπομπές σε πειθαρχικά συμβούλια, ήταν οι επιθεωρητές. Μεταξύ άλλων ασχολούνταν με τα πειθαρχικά ζητήματα του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και των μαθητών, ενώ κρατούσαν φύλλο ποιότητας και ήλεγχαν την υλικοτεχνική δομή των κτηρίων. Με την ψήφιση του Νόμου 3828/1911 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.185/18-07-1911) καθιερώνεται η μονιμότητα τους και ενισχύονται οι αρμοδιότητες τους, καθώς αποτελούν τους εντολοδόχους του Υπουργείου Παιδείας, με τη δημιουργία του Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου Δημοτικής Εκπαίδευσης για τον περιορισμό ενδεχόμενων αυθαιρεσιών εκ μέρους των συμβούλων.

Η συγκέντρωση των αρμοδιοτήτων και εξουσιών έγινε στο πιο κρίσιμο σημείο και ευνόησε τη διαμόρφωση ενός συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης και εποπτείας από ένα μόνο πρόσωπο, του επιθεωρητή. Εκεί δηλαδή που η διοίκηση έρχεται σε άμεση σχέση με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Εκεί που γίνεται η διοχέτευση των αποφάσεων της κρατικής διοίκησης στους εκπαιδευτικούς, εκεί που ελέγχεται και κρίνεται η υλοποίηση των αποφάσεων.

Το 1914 ψηφίστηκε ο Νόμος 240 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.97/16-04-1914), ο οποίος προέβλεπε τη διαίρεση της χώρας σε εκπαιδευτικές περιφέρειες. Η δημοτική εκπαίδευση διαιρέθηκε σε εξήντα έξι (66) περιφέρειες, οι οποίες υπήχθησαν σε δώδεκα (12) γενικές επιθεωρήσεις. Επικεφαλής των εκπαιδευτικών περιφερειών ήταν οι επιθεωρητές και είχαν την άμεση διοίκηση και εποπτεία των σχολείων και των εκπαιδευτικών της περιφέρειας τους. Ο γενικός επιθεωρητής είχε την εποπτεία των γραφείων των επιθεωρητών, αλλά και την εποπτεία των σχολείων μέσης εκπαίδευσης. Το 1920 οι εκπαιδευτικές περιφέρειες γίνονται ενενήντα (90) και το 1930 εκατόν είκοσι (120), ενώ το 1937 κατεβαίνουν στις εκατό (100), καθώς εισήχθη ο θεσμός του γενικού επιθεωρητή και διαχωρίστηκε η διοίκηση και εποπτεία της δημοτικής από τη μέση εκπαίδευση.

Στην μεταπολεμική περίοδο από το 1950 έως το 1970 δεν γίνεται καμία αλλαγή και τροποποίηση του θεσμού, παρά τις πολιτικές μεταβολές. Αυτό που άλλαζε ήταν ο τρόπος επιλογής ανάλογα με τους κυβερνητικούς σχηματισμούς. Το 1970 εκδόθηκε το Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.179/29-08-1970) το οποίο προέβλεπε για τη διοίκηση και την εποπτεία της εκπαίδευσης πέντε επάλληλα επίπεδα για την άσκησή τους. Η χώρα διαιρέθηκε σε Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες και επικεφαλής της τέθηκε ένας Εκπαιδευτικός Σύμβουλος. Σε κάθε Α.Ε.Π. υπήρχε από ένας γενικός επιθεωρητής δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. Σε επίπεδο νομού επικεφαλής ήταν ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής. Ακολουθούσε η εκπαιδευτική περιφέρεια με επικεφαλής τον επιθεωρητή και τελευταίο επίπεδο ήταν το σχολείο με επικεφαλής τον Διευθυντή. Τέλος θεσπίστηκε και ο θεσμός του αναπληρωτή επιθεωρητή. Η διάρθρωση αυτή αύξησε τον αριθμό των εποπτικών θέσεων, που χρησιμοποιήθηκε στα χρόνια της δικτατορίας, για την αστυνόμευση των εκπαιδευτικών. Με την πτώση της δικτατορίας, τέθηκε το θέμα της αποχουντοποίησης και της κάθαρσης στο εποπτικό προσωπικό από την ΔΟΕ και την ΟΛΜΕ .

Με το Νόμο 309/1976 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.100/30-04-1976) δημιουργήθηκαν για την δημοτική εκπαίδευση δεκαέξι (16) θέσεις Εποπτών, επικεφαλής αντίστοιχων περιφερειών και διακόσιες σαράντα (240) θέσεις Επιθεωρητών. Οι αρμοδιότητες ωστόσο του διοικητικού και εποπτικού προσωπικού δεν άλλαξαν, παρά τις αλλαγές το 1976-1977, σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης, που αναπτύξαμε αναλυτικά παραπάνω. Στόχος ήταν η διατήρηση και ενίσχυση της ιεραρχίας και του κύρους του εποπτικού προσωπικού, για μεγαλύτερο έλεγχο και εποπτεία. Οι ρυθμίσεις που έγιναν, κινήθηκαν στο πλαίσιο του Διατάγματος 651/1970 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄ 179/29-08-1970).

4.1.4.2. Καθήκοντα και αρμοδιότητες

Ο «επιθεωρητισμός» αποτέλεσε για πολλά χρόνια αντικείμενο συζητήσεων, αντιδράσεων, αγώνων και απεργιακών κινητοποιήσεων για τους εκπαιδευτικούς και φορτίστηκε εξίσου επιβαρυντικά στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μετέπειτα.

Στην αρχή έγινε λόγος για την προέλευση των επιθεωρητών, από την άποψη των σπουδών και της βαθμίδας, από την οποία προέρχονταν, το είδος και η έκταση των αρμοδιοτήτων τους, τον αριθμό τους, τη σύνταξη των υπηρεσιακών εκθέσεων για τους

εκπαιδευτικούς. Έτσι το αρχικό αίτημα της ΔΟΕ το 1922 - λίγο μετά την ίδρυσή της - ήταν ο διαχωρισμός της διοίκησης και της εποπτείας της Δημοτικής από τη Μέση Εκπαίδευση, με επιθεωρητές που θα προέρχονται από την ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, πράγμα που έγινε γρήγορα πράξη με τη θεσμοθέτηση της μετεκπαίδευσης των δασκάλων από το Διδασκαλείο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στη συνέχεια τέθηκε το ζήτημα του τρόπου επιλογής τους αν δηλαδή θα διορίζονται ή θα επιλέγονται με διαγωνισμό. Στην προκειμένη περίπτωση, τον τελικό λόγο τον είχε η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Ένα άλλο ζήτημα που αναδείχθηκε ήταν το είδος και η έκταση των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών, το οποίο και επικεντρώθηκε στην συνύπαρξη των διοικητικών και καθοδηγητικών, παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων τους. Η πρώτη φορά που είχε τεθεί ο διαχωρισμός των διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων ήταν στο συνέδριο των Επιθεωρητών το 1930, που οργάνωσε το Υπουργείο Παιδείας, επί υπουργίας Γ. Παπανδρέου. Έκτοτε ακολούθησαν συνέδρια, συζητήσεις, αρθρογραφία για το ίδιο ζήτημα, το οποίο ως γνωστό αποτέλεσε ένα από τα βασικά θέματα των συνδικαλιστικών οργανώσεων και τελικά θα υλοποιηθεί το 1982.

Η αυστηρή ιεράρχηση του εκπαιδευτικού προσωπικού εξασφάλιζε στον επιθεωρητή μεγάλη δύναμη. Ο ρόλος ήταν η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης, με τον έλεγχο και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις, όπου αξιολογούνταν η ευσυνειδησία, η συμπεριφορά, η ηθική ποιότητα και ο χαρακτήρας, καθώς και η υπηρεσιακή ικανότητα.

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από εκθέσεις επιθεωρητών, για να κατανοήσουμε το πνεύμα και τη λειτουργία της εποχής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σσ.273-274).

- Ευσυνειδησία: «Εκπληρεί ενόρκως και ευσυνειδήτως το έργον του. Είναι ευπείθαρχος και νομοταγής. Σέβεται το κράτος και την υπαλληλική ιεραρχία...».
- Συμπεριφορά: «...μετά τον γάμο του και την απόκτηση τέκνου εγένετο συνετώτερος. Δείγματα αριστερισμού δεν έδωσεν μέχρι σήμερα. Επί κατοχής είχε σοβαράν ανάμειξιν εις το ΕΑΜ απολυθείς βάσει του Θ΄ ψηφίσματος. Ήδη φαίνεται ότι απεμακρύνθη από τας παλαιάς αντιλήψεις του. Παρά τούτο παρακολουθείται η όλη διαγωγή και δράσις του υπό της υπηρεσίας μας, διότι η υπεύθυνος πιστοποίησης των φρονημάτων είναι ζήτημα μακράς κι επιμόνου παρακολουθήσεως...» (Οκτώβριος 1954).

- Ηθική ποιότης – χαρακτήρ: « ο ειρημένος... είναι ανάγκη να παρακολουθηθή επί μακρότερον χρόνον, ώστε η υπεύθυνος γνώμη να στηρίζεται επί πλειόνων συγκεκριμένων στοιχείων. Παρακολουθούμε συνεπώς τούτον ιδίως εις τας συναναστροφάς του, διότι έχομεν εξ εμπιστευτικής πηγής την πληροφορίαν, ότι αγοράζει τα τρόφιμα της οικογένειάς του από αριστερόν παντοπώλην...» (31-12-1955).
- Υπηρεσιακή ικανότης και δραστηριότης: « ο ειρημένος ... παρουσίασε σχεδόν ικανοποιητικά αποτελέσματα, καίτοι ο τέως επιθεωρητής κ. ... είχε θέσει ως σκοπόν του την εξόντωσιν του διδασκάλου τούτου, καλών συνεχώς τούτον εις απολογίαν επί αστήρικτων κατηγοριών και παραπέμπων τούτον εις τα δικαστήρια...» (Δεκέμβριος 1955).
- Θεμελιώδη καθήκοντα: «ο διδάσκαλος ούτος συναναστραφείς κατά το παρελθόν με αριστερά στοιχεία της έδρας του σχολείου του, φαίνεται ότι δεν εμφορείται υπό υγιών εθνικών αρχών... » (21-6-1968).

Η καθοδηγητική δραστηριότητα του επιθεωρητή συνίστατο στην εκπόνηση διαφόρων οδηγιών ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, που στην ουσία δεν υπήρχαν συνήθως στα αναλυτικά προγράμματα. Πολλά βιβλία που έγραφαν οι ίδιοι και διακινούσαν στους εκπαιδευτικούς, σε μεγάλους αριθμούς θεμάτων, κρίθηκαν εντυπωσιακά.

Η συνύπαρξη διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων, όπου ενέπλεκε την μια εξουσία μέσα στην άλλη, έδινε στο ίδιο πρόσωπο τεράστια δύναμη εξουσίας, την οποία χρησιμοποιούσε επιβάλλοντας την προσωπικότητά του, τις αρχές και την ιδεολογία του. Οι πολιτικές δυνάμεις που βρίσκονταν στην εξουσία εξασφάλιζαν κάθε φορά τρόπους να στελεχώνουν τις θέσεις διοίκησης και εποπτείας με άτομα που εγγυούνταν την υλοποίηση της πολιτικής τους, για αυτό και απαιτούνταν να καταθέσουν οι ενδιαφερόμενοι, πιστοποιητικόν του Επιθεωρητή, που να φαίνεται ότι έχουν τριετή τουλάχιστον πραγματική ευδόκιμο υπηρεσία, υπεύθυνη δήλωση που να αναφέρονται τυχόν ποινές, και φυσικά οι υπηρεσιακές εκθέσεις των επιθεωρητών, μαζί φυσικά με τη φοίτηση τους στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, τηρούνταν η επετηρίδα, αλλά απαιτούνταν και πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων. Σύμφωνα με το Νόμο 1811/1951 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.141/16-05-1951) «δημόσιος υπάλληλος δεν διορίζεται καν μη κέκτηται το προσήκον εις δημόσιον υπάλληλον ήθος. Εις το ήθος περιλαμβάνονται και αι υγιείς κοινωνικά αντιλήψεις

των υπαλλήλων, όπου ο δημόσιος υπάλληλος είναι εκτελεστής της θελήσεως του κράτους και οφείλει πίστιν και αφοσίωσιν προς την πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη. Ιδεολογία σκοπούσαι την δια βίαιων μέσων ανατροπήν του υφιστάμενου πολιτειακού ή κοινωνικού καθεστώτος αντίκεινται απολύτως προς την ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου» (Δημοσιοϋπαλληλικός Κώδικας 1948, 1977).

Το 1970 σύμφωνα με το Νομοθετικό Διάταγμα 532/1970 (Ε.τ.Κ., τχ Α', φ.103/05-05-1970) για να διοριστεί κάποιος στην εκπαίδευση ως δάσκαλος, έπρεπε να έχει «ήθος και πίστιν και αφοσίωσιν εις τα ελληνικά και χριστιανικά ιδεώδη». Για τη βαθμολογική του εξέλιξη δε, λαμβανόταν υπόψη το ήθος, ο χαρακτήρας και η κοινωνική συμπεριφορά, όπως είδαμε και από ενδεικτικές υπηρεσιακές εκθέσεις, πράγμα που δεν άλλαξε και με την μεταπολίτευση. Έτσι μέχρι το 1982 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνονταν σε έξι τομείς:

- Επιστημονικώς.
- Διδακτικώς.
- Διοικητικώς.
- Ως προς την ευσυνείδητον εκτέλεσιν καθηκόντων.
- Ως προς την συμπεριφοράν εντός και εκτός σχολείου.
- Ως προς την εσωσχολικήν και εξωσχολικήν δράσιν.

Τα αποτελέσματα των εκθέσεων επηρέαζαν την υπηρεσιακή και οικονομική θέση του εκπαιδευτικού. Οι εκθέσεις αυτές μέχρι και τη μεταπολίτευση λειτούργησαν με διττό τρόπο: αφενός ως προς την καταπιεστική και αυταρχική κατεύθυνση με τη χρήση του πειθαρχικού, αφετέρου και ως προς την ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών, καθώς ο έλεγχος εκτείνονταν και έξω από το πεδίο του σχολείου, προς μια συγκεκριμένη ιδεολογική πλατφόρμα, που χαρακτήριζε την μεταπολεμική Ελλάδα. Αποτελούσε δηλαδή την οικοδόμηση του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος της συντηρητικής αστικής τάξης και πολιτικής (Τσουκαλάς, 1985, σσ.17-52).

4.1.4.3. Κριτική στο θεσμό του επιθεωρητή

Από τη μεταπολιτευτική περίοδο αρχίζουν οι έντονες αντιδράσεις και σοβαρή κριτική για το θεσμό του Επιθεωρητή, τόσο από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ, όσο και από τα κόμματα της αντιπολίτευσης, και τον ημερήσιο και εβδομαδιαίο τύπο της εποχής με επιστολές, άρθρα και συνεντεύξεις. Θεωρείται τότε ο θεσμός αναχρονιστικός, απαρχαιωμένος, αυταρχικός, βαθιά συντηρητικός. Περιγράφεται ως θεσμός που κουβαλά πολύ αρνητικές εμπειρίες για τους συναδέλφους, μέσα από καταγγελίες για κατάχρηση εξουσίας από πλευράς ορισμένων επιθεωρητών της εποχής. Καταγγέλλονται τότε πρακτικές «καισαρισμού», «απαράδεκτης ενσάρκωσης του πνεύματος της αυταρχικής πολιτείας, της αστυνόμευσης και της αλλοτρίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων και του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου».

Πιο συγκεκριμένα η ΔΟΕ τονίζει «ότι ο θεσμός του Επιθεωρητή για τη σημερινή εποχή είναι αναχρονιστικός και επιζήμιος, γιατί με τα έργα του βλάπτει το σχολείο και δεν προωθεί τον εκδημοκρατισμό του, αλλά επιδρά αρνητικά, αναστέλλει, αστυνομεύει και υπονομεύει κάθε προσπάθεια» (Διδασκαλικό Βήμα, 1979 & 1981, αρ. Φ. 856, 857, 887).

Ο επιθεωρητής έχοντας υπό τις διαταγές του εκατοντάδες υφισταμένους για να τους διοικήσει, χρησιμοποιεί εγκυκλίους και διαταγές με υποδείξεις και τυποποιημένες οδηγίες για εκφοβισμό με τη δυνατή χρήση ποινών και τιμωριών. Αραιά χρησιμοποιεί τις υποδειγματικές διδασκαλίες, τις οποίες αναθέτει στους εκπαιδευτικούς και οργανώνει παιδαγωγικά συνέδρια, για να ενισχύει την εξουσιαστική του θέση (Διδασκαλικό Βήμα, 1980, αρ. Φ. 866).

Η ίδια η ομοσπονδία, η ΔΟΕ βεβαιώνει πως πολλοί συνάδελφοι καταγγέλλουν Επιθεωρητές για αυθαιρεσίες, καταπατώντας νόμους και προεδρικά διατάγματα εις βάρος τους (Διδασκαλικό Βήμα, ό.π.). Την ίδια κριτική ασκεί και η ΟΛΜΕ. Καταγγέλλει κριτήρια επιλογής των επιθεωρητών, που είναι οι «ημέτεροι πολιτικά και ιδεολογικά», καθώς και ότι εκπληρώνουν το ρόλο του αστυνόμου, του μοναδικού ειδικού, γνώστη και αξιολογητή με καθαρά υποκειμενικά κριτήρια.

Από τη μεριά των αντιπολιτευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων από το 1978 επισημαίνεται ότι ο θεσμός του επιθεωρητή είναι ξεπερασμένος και αναχρονιστικός και οι «συνάδελφοι είναι πολύ απογοητευμένοι γιατί στο πρόσωπο του, δεν βρίσκουν τον έμπειρο

συνάδελφο και τον συνετό σύμβουλο, αλλά τον αυστηρό προϊστάμενο, που είναι έτοιμος μόνο για έλεγχο (Προοδευτική Παιδεία, αρ. Φ. 13, σ.4).

Γίνεται σαφές ότι η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή είναι πλέον επιβεβλημένη, μπροστά στην μεγάλη πολιτική αλλαγή που συντελείται στη χώρα και πρέπει και το σχολείο να συντρίψει τα δεσμά του αυταρχισμού και της αλλοτρίωσης και να πάρει το δρόμο του *εκδημοκρατισμού*, της εκπαιδευτικής μορφωτικής επικοινωνίας, απελευθερώνοντας τους δασκάλους και τους μαθητές ανοίγοντας το σχολείο στην κοινωνία, την συλλογικότητα και τη συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Διδασκαλικό Βήμα, 1980, αρ. Φ. 866, σσ.27-31). Από τον μεσοπόλεμο ακόμα, το αίτημα του εκδημοκρατισμού ήταν επίκαιρο και κατά τη διάρκεια του πολέμου το αίτημα αυτό απέκτησε και κοινωνική διάσταση και σήμαινε την εφαρμογή των συνταγματικών δημοκρατικών διακηρύξεων. Μεταπολεμικά διευρύνθηκε ακόμα περισσότερο, καθώς τόνιζε τις σχέσεις κράτους και εξουσίας. Έτσι η αντίθεση στο θεσμό του Επιθεωρητή υπονοούσε και την αντίθεση στις κρατικές επεμβάσεις όσον αφορά στις σχολικές δομές και πρακτικές.

Αργότερα βέβαια η κριτική του θεσμού περιορίζεται και αυτό φαίνεται στην εισηγητική έκθεση του Νόμου 1304/1982, που καταργεί το θεσμό του επιθεωρητή και εισάγει το θεσμό του σχολικού συμβούλου, δίνοντας έμφαση στη λειτουργικότητα του θεσμού και όχι στον κυρίαρχο ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός ότι οι Επόπτες - Επιθεωρητές ασκούσαν διοικητικό και παιδαγωγικό έργο μαζί, το τοποθετούσαν μόνο ως αντιλειτουργικό και στόχος ήταν να διαχωριστεί.

Η κριτική εντοπίστηκε στο γεγονός ότι μέσα από τις διοικητικές αρμοδιότητες των επιθεωρητών και των εποπτών ασκούνταν και ενισχύονταν οι παιδαγωγικές αρμοδιότητες στη λογική μιας ομοιόμορφης υλοποίησης της σχολικής γνώσης. Μία γνώση που καθοδηγείται και χαράζει την κυρίαρχη ιδεολογία, εξουδετερώνοντας κάθε διαφορετική προοπτική. Στην κριτική που ασκήθηκε, διαπιστώνεται ότι αποδίδεται στο θεσμό κυρίως και αποκλειστικά αυταρχισμός, η αντιδημοκρατική επικοινωνία, το κλειστό σχολείο από την κοινωνική ζωή. Και μόνο η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και η αλλαγή του με το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Θεωρείται μεγάλη και σημαντική αλλαγή. Δεν λαμβάνεται υπόψη ότι αναγκαίο είναι οι αλλαγές να είναι πιο ριζοσπαστικές και βαθιές, ξεκινώντας από την δομή του σχολικού συστήματος, την αλλαγή του ρόλου του σχολείου ως κοινωνικό αγαθό για όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις, τις αλλαγές σε αναλυτικά προγράμματα προς μια

προοδευτική παιδαγωγική αγωγή, το διοικητικό σύστημα ευρύτερα, που πρέπει να ξεφεύγει από τη λογική της γραφειοκρατίας και του αναχρονισμού.

Και αν θέλουμε να εισέλθουμε ακόμα πιο βαθιά για αλλαγές, όπου η δημοκρατία, η ισονομία και η ελευθερία θα αποτελούν γενικές αρχές και θα τις απολαμβάνουν όλοι ανεξαιρέτως οι πολίτες της χώρας, δεν είναι αρκετοί μόνο ο σχολικός μηχανισμός και οι πολιτιστικές παραδόσεις και αξίες, αλλά οι ίδιες οι κοινωνικές τάξεις, που γεννούν και τους αντίστοιχους κοινωνικούς αποκλεισμούς για τους κατώτερους, λαϊκούς, φτωχούς ανθρώπους - την μεγάλη πλειοψηφία- και από την άλλη την υπερεκπαίδευση για τους προνομιούχους και τους πλούσιους αστούς – την μειοψηφία – της ελληνικής κοινωνίας (Τσουκαλάς, 1985 σσ.569-571).

4.2. Ο Νόμος Πλαίσιο του 1566/1985

4.2.1. Το ιστορικοπολιτικό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο

Τον Οκτώβρη του 1981 πραγματοποιούνται οι εθνικές εκλογές στις οποίες το ΠΑΣΟΚ αναδεικνύεται σε πρώτο κόμμα με ποσοστό 48,06% και εκατόν εβδομήντα δύο (172) έδρες, δεύτερο κόμμα η Νέα Δημοκρατία με 35,88% και εκατόν δεκαπέντε (115) έδρες και τρίτο το ΚΚΕ με 10,93% και δεκατρείς (13) έδρες. Μία βουλή, όπου οι τότε προοδευτικές, αριστερές πολιτικές δυνάμεις έχουν εκατόν ογδόντα πέντε (185) βουλευτές και το 60% των ψήφων του ελληνικού λαού. Πραγματοποιήθηκε έτσι μια εναλλαγή εξουσίας με απόλυτη ομαλότητα, χωρίς εξωθεσμικές παρεμβάσεις, των παλιών παραδοσιακών κέντρων εξουσίας, παρά τις όποιες ανησυχίες που εκφράζονταν την περίοδο εκείνη από διάφορες κατευθύνσεις. Επιπλέον το γεγονός αυτό αναδείκνυε και μια άλλη πολιτική πραγματικότητα, ότι δηλαδή η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ θα ήταν ελεύθερη να εφαρμόσει την πολιτική της, χωρίς καμία παρέμβαση και χωρίς κανένα πολιτικό εκβιασμό (Κελεσιδής, 2015, σ.149).

Η πρώτη περίοδος διακυβέρνησης της χώρας από το ΠΑΣΟΚ ξεκινά από τις αρχές της δεκαετίας του 80 και φτάνει σχεδόν ως το τέλος της. Η εποχή χαρακτηρίζεται από «αλλαγές» με αντιδεξιά και ριζοσπαστικά συνθήματα και επιτακτική την ανάγκη του λαού για δημοκρατία, διαφάνεια, αξιοκρατία. Μέσα από ένα προοδευτικό, αριστερό λόγο και συνθηματολογία επιχειρείται προεκλογικά αλλά και μετεκλογικά η αλλαγή σε όλα τα επίπεδα και τους τομείς και φυσικά και στην εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν γίνονται «εδώ και τώρα», προκύπτουν από μια πολιτική θέση, που περιγράφει με σαφήνεια τον τύπο του ανθρώπου «τι είδους άνθρωπο» θέλουμε να μορφώσει το σχολείο και υλοποιούνται με προσεκτικό σχεδιασμό και με ειδικά μέσα. Στην εφημερίδα Βήμα διαβάζουμε τον Α. Δημαρά στην αρθρογραφία της 23^{ης} Οκτωβρίου 1981 με τίτλο «Από τους στόχους στα μέτρα» να επιμένει στη θέση ότι οι στόχοι είναι το πρωταρχικό και ακολουθούν τα μέτρα, βλέποντας το πρόβλημα στην ολότητά του, συστημικά και επιστημονικά, χωρίς σπασμωδικές, ασύνδετες και επιμέρους λύσεις, τότε μόνο μπορούν να μπουν οι βάσεις για ένα νέο, σύγχρονο, ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία (Δημαράς, 1981, σ.27). Για άλλη μια φορά ο Δημαράς επιδιώκει να διασαφηνίσει το πλαίσιο της έννοιας της μεταρρύθμισης συνολικά με σχέδιο, ευθύνη και στοχοθεσία.

Με το Νόμο 1304/1982, ο τότε Υπουργός Παιδείας Απόστολος Κακλαμάνης ίδρυσε τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης για την οργάνωση, τη διοίκηση και τον έλεγχο της λειτουργίας των σχολείων καθώς και των εκπαιδευτικών λειτουργών της. Επιπλέον προχώρησε και στη σύσταση των υπηρεσιακών και πειθαρχικών συμβουλίων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγχρόνως με τον ίδιο Νόμο κατήργησε το θεσμό του Επιθεωρητή, διαχωρίζοντας το διοικητικό από το παιδαγωγικό έργο (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.144/07-12-1982).

Τους ρόλους αυτούς έρχονται να καλύψουν δύο πρόσωπα, οι Προϊστάμενοι Διεύθυνσης, οι οποίοι ασκούν τη διοίκηση και τον έλεγχο της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι που αναλαμβάνουν το επιστημονικό, παιδαγωγικό και καθοδηγητικό έργο (Π.Δ. 214/25-05-1984, Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων & Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.77/ 29-05-1984).

Την ίδια περίοδο μια πολύ σημαντική αλλαγή αλλάζει το επίπεδο σπουδών των δασκάλων ιδρύοντας τα Παιδαγωγικά Τμήματα τετραετούς φοίτησης, αναβαθμίζοντας τον εκπαιδευτικό χώρο των δασκάλων και των νηπιαγωγών με το Νόμο 1268/1982 (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 1998, σ.77).

4.2.2. Παρουσίαση του Νόμου 1566/1985

Ο Νόμος Πλαίσιο 1566/1985 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.167/30-09-1985) που αναφέρεται στη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χαρακτηρίστηκε ως ο πιο δημοκρατικός και ο πιο ολοκληρωμένος, καθώς ικανοποιούσε τα περισσότερα από τα αιτήματα του κλάδου των εκπαιδευτικών. Βασικές αρχές αφορούσαν τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της εκπαίδευσης, όπως :

- Η γλώσσα διδασκαλίας, η δημοτική και η εισαγωγή ξένης γλώσσας από το δημοτικό.
- Η γλώσσα συγγραφής των διδακτικών βιβλίων.
- Οι δαπάνες για την εκπαίδευση.
- Η διοίκηση των σχολείων.
- Το εκπαιδευτικό, διοικητικό προσωπικό.
- Τα υπηρεσιακά και γνωμοδοτικά όργανα.
- Η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
- Το παιδαγωγικό ινστιτούτο.
- Η ειδική αγωγή.
- Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός.
- Η σχολική περιουσία.
- Η οργάνωση της μαθητικής ζωής και τα σχολικά συμβούλια.
- Το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, οι νομαρχιακές, δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας, οι σχολικές επιτροπές και οι οργανώσεις γονέων και κηδεμόνων.

Όλα αυτά ολοκλήρωναν το βασικό θεσμικό πλαίσιο της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, όπου η διοίκηση, η παιδαγωγική – επιστημονική καθοδήγηση και υποστήριξη, καθώς και η λαϊκή συμμετοχή αποτέλεσαν τους τρεις κύριους άξονες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μέσω του νόμου αυτού.

Ο πρώτος άξονας της διοίκησης αφορούσε την αποκέντρωση μέσω της μεταφοράς των οικονομικών πόρων στην τοπική αυτοδιοίκηση και τη σύνδεση του με την ιδέα του κοινωνικού ελέγχου. Η δημοτική επιτροπή παιδείας, όπου της μεταβιβάζεται όλη η σχολική περιουσία ακίνητη και κινητή, λειτουργεί με τη συμμετοχή του δημάρχου ή δημοτικού συμβούλου, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους εκπροσώπους των συλλόγων γονέων και μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι καλούνται να λύσουν

ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, συντήρησή τους, λειτουργικές δαπάνες, κατανομή των πιστώσεων.

Ο δεύτερος άξονας της παιδαγωγικής – επιστημονικής καθοδήγησης αφορούσε την επανασύσταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου περιγράφεται στην παραγωγή καινοτόμων ερευνητικών προγραμμάτων και στη σύνδεσή του με τους σχολικούς συμβούλους, που θα τα εφαρμόζουν στις σχολικές μονάδες, στις οποίες θα εποπτεύουν, θα καθοδηγούν και θα επιμορφώνουν.

Τέλος ο τρίτος άξονας της λαϊκής συμμετοχής αφορούσε τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, τα σχολικά συμβούλια και τις σχολικές επιτροπές σε σχέση με την Τοπική, Νομαρχιακή και Περιφερειακή Διοίκηση. Σε εθνικό επίπεδο δημιουργείται το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, που εισηγείται στην κυβέρνηση θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και λαϊκής επιμόρφωσης. Στο όργανο αυτό προεδρεύει ο Υπουργός Παιδείας και συμμετέχουν εκπρόσωποι και άλλων υπουργείων, όπως Οικονομίας, Εσωτερικών, Υγείας και Πρόνοιας, εκπρόσωποι όλων των κομμάτων της Βουλής, της τοπικής αυτοδιοίκησης, των Ενώσεων Γονέων και Κηδεμόνων, των φοιτητών, των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων και άλλων.

Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το Νόμο είναι «να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο, και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Άρθρο 1, παρ. 1 του Νόμου 1566).

Στο ίδιο άρθρο διατυπώνονται οι ειδικοί σκοποί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που στόχος είναι να κάνει τους μαθητές ελεύθερους, υπεύθυνους και δημοκρατικούς πολίτες, οι οποίοι με τη σειρά τους θα υπερασπίζονται την πατρίδα, την εθνική ανεξαρτησία και τη δημοκρατία. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η αγάπη και ο σεβασμός στη φύση, η ανάπτυξη φιλίας και αλληλεγγύης, ειρήνης και ισοτιμίας με όλους τους λαούς της γης, καθώς και η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης συμπληρώνουν τους ειδικούς σκοπούς.

Η δομή και οι βαθμίδες εκπαίδευσης σύμφωνα με το άρθρο 2 του Νόμου είναι:

- Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία. Τα νηπιαγωγεία μπορούν να εντάσσονται και σε κέντρα, στα οποία

λειτουργούν μαζί με κρατικούς παιδικούς σταθμούς, τα ονομαζόμενα παιδικά κέντρα¹⁰.

- Καταργούνται τα πρότυπα σχολεία και ιδρύονται τα πειραματικά, με σκοπό την πρακτική παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων.
- Η διδασκαλία της γυμναστικής, της μουσικής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων γίνεται από ειδικό εξειδικευμένο προσωπικό.
- Η εξαετής φοίτηση στο δημοτικό και η τρίχρονη στο γυμνάσιο αποτελούν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Τα αναλυτικά προγράμματα έχουν ενιαία και εσωτερική συνοχή και συνέχεια.
- Μετά το εννιάχρονο υποχρεωτικό σχολείο οι σχολικοί δρόμοι, που μπορούν να ακολουθήσουν οι μαθητές είναι: το γενικό λύκειο, το τεχνικοεπαγγελματικό λύκειο, το πολυκλαδικό λύκειο και οι τεχνικές επαγγελματικές σχολές. Η πρόσβαση σε όλους αυτούς τους τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ανοιχτή για όλους, όσους κατέχουν το απολυτήριο του γυμνασίου.
- Ο νέος τύπος σχολείου εδώ είναι το πολυκλαδικό λύκειο, που ενσωματώνει τη γενική θεωρία με την πράξη δηλαδή την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, εισάγοντας μαθήματα της πληροφορικής και των Νέων Τεχνολογιών. Στην πρώτη τάξη υπάρχει ένας κοινός κορμός μαθημάτων, στη δεύτερα τάξη υπάρχουν κύκλοι σπουδών και στην τρίτη τάξη εξειδικεύονται σε κλάδους, όπως ιατρικών εργαστηρίων, θετικών σπουδών, ηλεκτρολογίας και άλλων. Οι κλάδοι αυτοί προσφέρουν ειδικές γνώσεις και οδηγούν στην παραγωγή ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, για όσους ενδιαφέρονται.
- Καθιερώνεται η υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την οποία αναλαμβάνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κεντρικά και τα Περιφερειακά Κέντρα Επιμόρφωσης γνωστά ως ΠΕΚ, σε κάθε περιφέρεια των οποίων τη διεύθυνση κατέχει σχολικός σύμβουλος. Η επιμόρφωση διακρίνεται σε εισαγωγική για αναπληρωτές και νεοδιόριστους, σε ετήσια για όσους έχουν συμπληρώσει πέντε

¹⁰ Ένα τέτοιο παιδικό κέντρο, ίδρυσε ο Καθηγητής Χρ. Φράγκος, στη Θεσσαλονίκη που λειτούργησε και λειτουργεί μέχρι σήμερα υποδειγματικά, ως πειραματικό στο Παιδαγωγικό Τμήμα Θεσσαλονίκης.

χρόνια υπηρεσίας και περιοδική ανάλογα με αλλαγές προγραμμάτων, βιβλίων και των ευρύτερων συνθηκών.

- Λαμβάνεται μέριμνα τέλος για την ειδική αγωγή με ένα ολόκληρο Κεφάλαιο, το Ι και άρθρα 32 έως 36, όπου προβλέπονται αναλυτικά όλα τα σχετικά ζητήματα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τη φοίτησή τους από το νηπιαγωγείο ως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας για την λειτουργία και τη διοίκηση ορίστηκαν ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ως κυρίαρχο όργανο ο Σύλλογος Διδασκόντων. Μαζί αποτελούν το συλλογικό όργανο που έχει την αρμοδιότητα και την ευθύνη να παίρνει τα μέτρα που χρειάζονται για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερα ο Διευθυντής καθίσταται «ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του κι συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους (Νόμος 1566/1985, Άρθρο 11).

Η διαδικασία επιλογής για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στηρίζονταν σε κρίσεις με αντικειμενικά κριτήρια και ειδικά κίνητρα, από το ΠΥΣΠΕ (Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Το ΠΥΣΠΕ αποτελούνταν από 5 μέλη με ισάριθμα αναπληρωματικά και περιελάμβανε τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ως Πρόεδρο, τους δύο προϊστάμενους Γραφείων και τους δύο αιρετούς εκπροσώπους του κλάδου (Προεδρικό Διάταγμα 75/18-03-1986). Προϋπόθεση ήταν ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται στο βαθμό Α, που αποκτούσε μετά από οκτώ έτη συνολικής υπηρεσίας. Ο χρόνος αυτός μειωνόταν ανά ένα έτος με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου και δύο έτη αν ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος. Χαρακτηριστικά του νέου συστήματος επιλογής των διευθυντών ήταν:

- Διαφανείς και αδιάβλητες διαδικασίες.
- Αξιοκρατία.
- Διεύρυνση με συμμετοχή όσων επιθυμούν να συμμετέχουν στη διαδικασία.
- Τοποθέτηση όσων επιλεγούν στις θέσεις προτίμησής τους.
- Η άσκηση καθηκόντων ορίστηκε για τέσσερα χρόνια με δυνατότητα επανεκλογής τους.
- Η χορήγηση ειδικού επιδόματος θέσης (Μπουζάκης 2005, σ.483).

Πιο συγκεκριμένα τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που είχαν και συγκεκριμένη βαθμολογία – μοριοδότηση ήταν :

- Η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.
- Η γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα.
- Η ικανότητα τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων.
- Το εκπαιδευτικό τους έργο.
- Η κοινωνική προσφορά.
- Η προσωπικότητα τους.
- Οι μεταπτυχιακές σπουδές.
- Η μετεκπαίδευση.
- Η επιμόρφωση.
- Η συγγραφική εργασία.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια συντάσσονταν δύο πίνακες υποψηφίων διευθυντών εκ των οποίων ο πίνακας Α΄ ήταν χωρίς αίτηση των εκπαιδευτικών, που είχαν ωστόσο τα τυπικά προσόντα που όριζε ο νόμος και ο πίνακας Β΄ των υποψηφίων που είχαν υποβάλλει αίτηση, βιογραφικό σημείωμα και δήλωση προτίμησης από ένα μέχρι πέντε νομούς στις σχολικές μονάδες που επιθυμούσαν να τοποθετηθούν. Οι διευθυντές από το Β΄ Πίνακα είχαν τετραετή θητεία και οι διευθυντές που τοποθετούνταν από τον Πίνακα Α΄ είχαν διετή θητεία. Ο Πίνακας Α΄ χρησιμοποιούνταν αφού είχε εξαντληθεί πρώτα ο Πίνακας Β΄. Με υπουργική απόφαση το 1988 επί υπουργίας Τρίτση καταργούνται οι δύο πίνακες και συντάσσεται ένας ενιαίος αξιολογικός πίνακας, που η ισχύς του θα ήταν για τρία χρόνια. Για πρώτη φορά εισάγεται και η προφορική συνέντευξη, ως συμπληρωματικό μέσο αξιολόγησης των υποψηφίων.

4.2.3. Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις

Για πρώτη φορά στην ιστορία των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια, δεν ακολουθείται από μια αντι-μεταρρύθμιση, όπως συνέβη το 1913-1917 και 1929-1964, το οποίο εν πολλοίς οφείλεται στην ομαλή λειτουργία του αστικοδημοκρατικού πολιτεύματος στη χώρα μας, μετά την πτώση της χούντας. Οι μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1981-1985, που θεσπίστηκαν από την σοσιαλιστική κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, υλοποιούν όχι

μόνο την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά συνδέονται ευρύτερα με την κοινωνική και πολιτική φιλοσοφία, όπως αποτυπώνεται τόσο μέσα από το πενταετές πρόγραμμα για την Παιδεία, όπου οι αλλαγές που προωθούνται είναι ενταγμένες στην προοπτική κοινωνικών αλλαγών και οδηγούν στον «σοσιαλιστικό μετασχηματισμό», όσο και από τις εισηγητικές εκθέσεις των Νόμων 1404 για τα ΤΕΙ (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.173/24-11-1983), του 1268 για τα ΑΕΙ (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.87/16-07-1982) και του 1566 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.167/30-09-1985) για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με το στόχο τον «μετασχηματισμό της παιδείας». Θεωρείται «ότι το πανεπιστήμιο δεν είναι θεσμός απολιτικός με δικούς του νόμους οργάνωσης, αλλά ένας ισχυρός πολιτικός θεσμός, που πρέπει να οργανωθεί δημοκρατικά, να ενταχθεί στο κοινωνικό περιβάλλον, ώστε να μπορεί να συμβάλλει στην δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας».

Η κυβερνητική πλειοψηφία κάνει αυστηρή κριτική για την υπάρχουσα λειτουργία, όπου κατά το παρελθόν σημειώνουν ότι «τα πανεπιστήμια, αντί να είναι χώρος ελεύθερης διακίνησης ιδεών, το μόνο που έκαναν είναι να παράγουν και να αναπαράγουν την άρχουσα ιδεολογία προς όφελος των εξουσιαστών, αποτέλεσμα της ξένης εξάρτησης και της αντιδραστικής άρχουσας τάξης» (Νόμος 1268/1982, σ.22).

Έτσι με την καθιέρωση του παραπάνω Νόμου προωθείται ο εκδημοκρατισμός των ελληνικών πανεπιστημίων, εισάγοντας συλλογικές και συμμετοχικές διαδικασίες σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θεσμοθετώντας δημοκρατικά όργανα, όπως το Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας, με τη συμμετοχή των κομμάτων και όχι μόνο.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως το κυρίαρχο και ουσιαστικό πρόβλημα του ελληνικού χώρου ήταν η εξάρτηση της χώρας μας από τα ξένα μητροπολιτικά, καπιταλιστικά κέντρα και με τη διαπίστωση αυτή δρομολογούνται στρατηγικές πολιτικές για μια ανεξάρτητη, οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και εκπαιδευτική ανάπτυξη. Ένας τέτοιος θεσμός αποτελεί η ίδρυση πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων για την εκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών, ιστορικής σημασίας, για τον κλάδο των δασκάλων και νηπιαγωγών και χρόνιο αίτημα του κλάδου, από πολύ παλιά και πρωτόγνωρο για τα ευρωπαϊκά δεδομένα.

Στους νέους δημοκρατικούς θεσμούς ανήκει και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου με την σύγχρονη κατάργηση του αποστεωμένου και αυταρχικού θεσμού του επιθεωρητή. Η καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου αποτελεί δείγμα μιας ανεξάρτητης εκπαιδευτικής πολιτικής, αντίθετη από τις επιταγές και τις κατευθύνσεις των διαφόρων

ισχυρών καπιταλιστικών οργανισμών και φορέων, όπως του ΟΟΣΑ, συγχρόνως όμως και μετά από αγώνες του ίδιου του εκπαιδευτικού κλάδου, αλλά και ώριμο αίτημα της ευρύτερης κοινωνίας.

Η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και η θέσπιση του σχολικού συμβούλου αποτελεί ένα καίριο μέτρο για τη δημοκρατική διάρθρωση της εκπαίδευσης και τη συμμετοχική ευθύνη διοικητικών παραγόντων και εκπαιδευτικών - εκπαιδευόμενων, σύμφωνα και με τις απαιτήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης (Φράγκος, 1985, σ.256).

Το δημοκρατικό πνεύμα κυριαρχεί και στην εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων, στις αλλαγές σχολικών βιβλίων, τις παιδαγωγικές πρακτικές. Υπολογίζεται ότι μόνο για το δημοτικό σχολείο εκδόθηκαν την περίοδο 1982-1985 πάνω από ογδόντα (80) σχολικά βιβλία για μαθητές και δασκάλους, γεγονός που θεωρήθηκε καινοτομία για τους εκπαιδευτικούς. Το ΚΕΜΕ εν προκειμένω, απελευθερωμένο από τον ασφυκτικό κλοιό της προηγούμενης ιστορικής περιόδου, μιας συντηρητικής και αυταρχικής διοίκησης και με χαρακτηριστικά πολιτικής βούλησης πια, ενεργοποίησε προοδευτικές ομάδες παιδαγωγών της πράξης και προχώρησε σε καινούρια, σύγχρονα, ανοιχτά και δημοκρατικά προγράμματα και βιβλία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού από κυρίαρχος και μοναδικός μεταδότης της γνώσης, γίνεται «υπεύθυνος συντονιστής» της ομάδας εργασίας των μαθητών και η «σκαλωσιά» που θα βοηθήσει να οικοδομήσουν μαζί τη νέα γνώση (Επιστημονικό Βήμα της ΔΟΕ, 1984 σσ.16-17).

Οι εισαγωγικές εξετάσεις από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γίνονται με ένα δικαιότερο σύστημα από τα προηγούμενα και συνοδεύονται με την καθιέρωση ενός σημαντικού θεσμού αντισταθμιστικής παιδαγωγικής των «μεταλυκειακών προπαρασκευαστικών κέντρων», στο χώρο του δημόσιου σχολείου, δωρεάν για τους ασθενέστερους οικονομικά μαθητές, υποστηρίζοντας έτσι «το ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες για όλα τα παιδιά στην πράξη».

Η άμβλυνση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, γίνεται ακόμη πιο σαφής με την δημιουργία του θεσμού «της πρόσθετης διδακτικής βοήθειας» στο σχολείο για τους μαθητές με διαφορετική οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική καταγωγή και ταυτότητα.

Επίσης δε μπορούμε να αγνοήσουμε ως αντισταθμιστική παιδαγωγική τη βελτίωση της σχέσης ανάμεσα στην αναλογία ένας εκπαιδευτικός προς είκοσι πέντε (25) μαθητές, ενώ παλιότερα ήταν ένα προς σαράντα και με τον Νόμο 309/1976 ένα προς τριάντα. Επιπλέον η

προσπάθεια σύμπτυξης των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων και η προσπάθεια καταπολέμησης του αναλφαβητισμού μέσα από την Γενική Γραμματεία της Λαϊκής Επιμόρφωσης κινείται προς την ίδια κατεύθυνση (ΥΠΕΠΘ – Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1985).

Οι μέχρι τότε εκπαιδευτικές ανισότητες δεν καταργούνται, μπορούμε να πούμε ότι αμβλύνονται, καθώς είναι βαθιά ταξικές, κοινωνικές και πολιτιστικές, όπου το σχολείο και η εκπαίδευση αποτελούν έναν οργανωμένο και συστηματικό, ιδεολογικό μηχανισμό, που εύκολα τους αναπαράγει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Τσουκαλάς, 1985, σ.383).

Το σύνολο της μεταρρύθμισης της πρώτης περιόδου της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ (1981-1989) κινείται στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της αστικής μεταρρύθμισης, εμπεριέχοντας σημαντικά στοιχεία εκδημοκρατισμού, τα οποία σε μεγάλο βαθμό ήταν αποτέλεσμα της δυναμικής των αγώνων των λαϊκών στρωμάτων και τάξεων, πριν ακόμη αναλάβει την εξουσία το ΠΑΣΟΚ, καθώς και των αγώνων και αιτημάτων που διεκδικούσαν συνδικαλιστικοί και κοινωνικοί φορείς.

Το ζήτημα της λαϊκής συμμετοχής θεωρείται από τον Γ. Μαυρογιώργο (1986) «μια εικονική πραγματικότητα, καθώς ήταν παρούσα στις αρχικές προθέσεις, υπονομεύτηκε στη συνέχεια από το πλήθος των υπουργικών αποφάσεων». Το κράτος όχι μόνο δεν εκχωρεί τον έλεγχο στους λαϊκούς φορείς, αλλά αντίθετα επεκτείνει τον κρατικό έλεγχο στο όνομα ακριβώς αυτής της λαϊκής συμμετοχής (Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1986, σσ.41-60).

Ακόμα και η διαδικασία του εθνικού διαλόγου αποτελεί μια διαδικασία ασύμμετρη. Το Υπουργείο Παιδείας βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση μιας και δεν ξεκινά από μηδενική βάση. Με δεδομένο τους Νόμους 1304 και 1566, οι ρυθμίσεις αποτελούν διαφορετικές εκδοχές της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η αλήθεια είναι ότι οι εκπαιδευτικοί και τα συνδικαλιστικά τους όργανα έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και σε όλη την Ευρώπη, όπου τα εκπαιδευτικά συνδικάτα συμμαχίσαν με τα σοσιαλιστικά κόμματα. Όπου τα σοσιαλιστικά κόμματα κατέκτησαν την εξουσία, η συμμαχία κόμματος-συνδικάτου εξελίχθηκε σε συμμαχία κράτους-συνδικάτου, βάζοντας τα θεμέλια για μια συγκεκριμένη μορφή διαμεσολάβησης συμφερόντων.

Αυτή η κατάσταση στη χώρα κράτησε ως το 1985, όπου η ΔΟΕ συμμετείχε ενεργά σε όλες τις διαδικασίες διαμόρφωσης και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. «Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν και συναποφασίζουν. Τα συλλογικά όργανα παίρνουν τις

αποφάσεις, συμβουλεύουν και εμείς πάντα σχεδόν τις επικυρώνουμε με την υπογραφή μας, γιατί εμπιστευόμαστε το δάσκαλο, που προσφέρει τόσα στην παιδεία, στην εκπαίδευση των παιδιών μας.» (Π. Μώραλης, Υφυπουργός Παιδείας, Πρακτικά 52ης Γενικής Συνέλευσης ΔΟΕ, 1983, σσ.52-54). Από την πλευρά της αξιωματικής αντιπολίτευσης, η Νέα Δημοκρατία ασκεί κριτική στην κυβέρνηση, όπου υποστηρίζει ότι η μεταρρύθμιση του 1976, ήταν σε όλα τα σημεία της σωστή και δεν έπρεπε να αλλάξει. Όσον αφορά το συνδικαλισμό και τα δημοκρατικά δικαιώματα των εκπαιδευτικών, υπεραμύνθηκε την πολιτική της κυβέρνησής τους από το 1974 ως το 1981 και τονίστηκε σύμφωνα και με δηλώσεις βουλευτών, όπως η παρέμβαση του βουλευτή Κ. Σημαιοφορίδη (1983) στο συνέδριο της ΔΟΕ, στην 52^η Γενική Συνέλευση, πως η βία πρέπει να κρατηθεί μακριά από την εκπαίδευση, τις αντιπαραθέσεις και τις οξύτητες.

Το ΚΚΕ αναφέρθηκε στη σημασία της παιδείας, η οποία πρέπει να αποτελεί εθνική υπόθεση. Από το είδος και την ποιότητά της εξαρτάται τί πολίτες θα διαμορφωθούν. Δεν είναι μόνο το επίπεδο της μόρφωσης και της πνευματικής ικανότητας που δίνει το σχολείο, αλλά κυρίως η ηθική διαπαιδαγώγηση που παίρνει μέσα από το σχολείο. Στα πλαίσια αυτά, θεωρείται πολύ σημαντική προϋπόθεση το ενιαίο εννιάχρονο βασικό σχολείο, όπως και η ύπαρξη δημοκρατικού διαλόγου μέσα στο σχολείο με τη συμμετοχή και τη συνεργασία των γονέων και κηδεμόνων. Αναφέρθηκε η ανάγκη εκσυγχρονισμού του δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα, η σωστή επιλογή στελεχών και η ικανοποίηση για την καθιέρωση της τετραετούς πανεπιστημιακής μόρφωσης των δασκάλων και νηπιαγωγών, η έκδοση καινούριων βιβλίων, η ανάγκη επιμόρφωσης των διορισμένων εκπαιδευτικών με προγράμματα εξομοίωσης, που θα γίνουν πράξη 14 χρόνια μετά (Ν. Κεπέσης, βουλευτής του ΚΚΕ, Πρακτικά 52^{ης} Γενικής Συνέλευσης ΔΟΕ, ό.π., σσ.34-39).

Το ΚΚΕ Εσωτερικού αναφέρθηκε στην ανάγκη εκδημοκρατισμού της δημόσιας ζωής και άσκησε αυστηρή κριτική στο συνδικαλιστικό κίνημα και στην άκριτη υποστήριξή του προς την κυβέρνηση (Κ. Γαβρόγλου, εκπρόσωπος του ΚΚΕ Εσωτερικού, Πρακτικά 52^{ης} Γενικής Συνέλευσης ΔΟΕ, ό.π., σσ.39-42).

Το Κόμμα Δημοκρατικού Σοσιαλισμού αναφέρθηκε στην γρήγορη υλοποίηση του θεσμού του σχολικού συμβούλου, στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στο σύνθημα 15% Α.Ε.Π. για την παιδεία (Χ. Πρωτόπαπας, εκπρόσωπος του ΚΟ.ΔΗ.ΣΟ, Πρακτικά 52^{ης} Γενικής Συνέλευσης ΔΟΕ, ό.π., σσ.43-44).

Η Ένωση Δημοκρατικού Κέντρου αναφέρθηκε στην ανάγκη εκδημοκρατισμού της κοινωνίας, γιατί δημοκρατία δεν υπάρχει χωρίς δημοκρατικά σχολεία (Μ. Ναστοπούλου, εκπρόσωπος της ΕΔΗΚ, Πρακτικά της 52^{ης} Γενικής Συνέλευσης ΔΟΕ, ό.π., σσ.45-46).

Η Χριστιανική Δημοκρατία κινήθηκε σε εθνικοχριστιανικό τόνο, κάνοντας αναφορά στο μεγάλο έργο του έλληνα δασκάλου απέναντι στο έθνος (Ν. Ψαρουδάκης, Πρακτικά 52ης Γενικής Συνέλευσης, ό.π., σσ.47-50).

Μετά το 1985, το ΠΑΣΟΚ και η κυβερνητική πλειοψηφία μετατοπίζονται ιδεολογικά και πολιτικά, εφαρμόζοντας πολιτικές λιτότητας. Χάνουν την ηγεμονία τους, αλλά και την ευρύτερη αποδοχή της κοινωνίας, τη στήριξη της ΔΟΕ και των εκπαιδευτικών, καθώς προχωρούν σε μια διαχειριστική λογική για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία ορίζεται από εξωγενείς και άλλους άνωθεν εσωτερικούς παράγοντες.

Μέχρι του σημείου που υπήρχε συμφωνία ανάμεσα στην πολιτική ηγεσία και την συνδικαλιστική, όσον αφορά στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, την κατάργηση των Ακαδημιών και την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε πανεπιστημιακό επίπεδο, την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων, την κατάργηση του επιθεωρητή και την ίδρυση του θεσμού του σχολικού συμβούλου, τα προβλήματα στην εκπαίδευση ήταν περιορισμένα.

Η διαφοροποίηση και συνεπώς η σύγκρουση ανάμεσα στην κυβερνητική πολιτική και τη συνδικαλιστική ομοσπονδία προέκυψε, όταν τέθηκε το ζήτημα της αξιολόγησης και η θέσπιση του νομοθετικού πλαισίου για τους εκπαιδευτικούς. Η εφαρμογή κατέστη αδύνατη, εξαιτίας της ισχυρής αντίδρασης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον «η αδύνατη και ανέφικτη κατάργηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης» απαιτούσε αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου. Αποτελούσε απαγορευτική συνθήκη για την εποχή και τη χώρα μας, που ανήκε στην ΕΟΚ και ήταν υποχρεωμένη να εφαρμόσει τις εκθέσεις του ΟΟΣΑ (Κωνσταντίνου, 1982).

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως η μεταρρύθμιση του Νόμου 1566/1985 για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ακολουθεί την πορεία των προηγούμενων μεταρρυθμίσεων, όπου πολλές αλλαγές θα μείνουν ανενεργές και δεν θα εφαρμοστούν στην πράξη, όπως η λειτουργία του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, τα Σχολικά Επαγγελματικά Κέντρα, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, ο θεσμός του σχολικού συμβούλου με κενά και ασάφειες ως προς τον παιδαγωγικό του ρόλο σύμφωνα με μετέπειτα κριτικές, καθώς και το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, το οποίο δεν ακολούθησε τον αρχικό παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Βασική αιτία για όλα αυτά αποτελεί η φύση και η λειτουργία του κράτους, που παραμένει γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό και εξαρτημένο, επιβεβαιώνοντας, ότι το σχολείο δεν αλλάζει ή δεν μπορεί να αλλάξει, χωρίς ευρύτερες πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές. Ιδιαίτερα μετά το 1985, η οικονομική πολιτική που εφαρμόστηκε από την κυβερνητική πλειοψηφία του ΠΑΣΟΚ με το πρόγραμμα λιτότητας, είχε ως αποτέλεσμα την απώλεια της κοινωνικής συναίνεσης. Η απουσία ρυθμιστικών, συμπληρωματικών παρεμβάσεων στήριξης των νέων θεσμών, οδήγησε σε μεγάλα και νέα αδιέξοδα, καθώς δόθηκε έμφαση περισσότερο στην οικονομική πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής και λιγότερο στην κοινωνική, αφού ήδη είχε δρομολογηθεί η οικονομική και πολιτική σύγκλιση με την ευρωπαϊκή ένωση.

4.2.4. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου

4.2.4.1. Σύντομη ανασκόπηση του θεσμού

Το αίτημα για την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου ή Εκπαιδευτικού Συμβούλου -επικράτησε ο πρώτος όρος- εμφανίζεται από τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης, γίνεται ωστόσο πράξη το 1982 με το Νόμο 1304/1982 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.144/07-12-1982) και παραμένει ως το πρόσφατο διάστημα με την τελική κατάργησή τους το 2018, με το Νόμο 4547/2018, επί υπουργίας Γαβρόγλου. Πρόκειται για μια ανάγκη των εκπαιδευτικών της βάσης ενός θεσμού που λειτουργεί αυστηρά συμβουλευτικά και καθοδηγητικά. Τη θέση και το ρόλο τους πια, αντικαθιστά ο θεσμός του Συντονιστή με καθήκοντα και αρμοδιότητες παρόμοιες με του Σχολικού Συμβούλου σε ένα πιο διευρυμένο πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το οποίο θα δούμε και πιο αναλυτικά παρακάτω.

Η ΔΟΕ για το σχολικό σύμβουλο επισημαίνει πως «ένα σημαντικό τμήμα της ελληνικής κοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη, ισονομία και αξιοκρατία. Φιλοδοξούν να συμβάλλουν και αυτοί στην οικοδόμηση της αυριανής ζωής, όπου βασική αρχή της διαβίωσης θα είναι η αξία και η ικανότητα και όχι η μετριότητα και η απραξία, προϋπόθεση όμως των φιλοδοξιών αυτών είναι η ύπαρξη ικανής ηγεσίας. Μια προϊστάμενη αρχή (εννοεί ο σχολικός σύμβουλος κρίνεται), ικανή να συλλαμβάνει τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών και να δίνει

έγκαιρες λύσεις, να λύνει τις εντάσεις και να τους περιβάλλει με αγάπη και σεβασμό και να μιλά γενικά στην ψυχή τους» (Διδασκαλικό Βήμα, 1979, αρ. Φ. 851).

Ο σχολικός σύμβουλος δεν πρέπει να θεωρείται άμεσα ή έμμεσα προϊστάμενος των εκπαιδευτικών, αλλά επιστημονικός συνεργάτης, συνάδελφος και συμπαραστάτης στο καθημερινό τους έργο, στη σχολική τάξη. Σε αυτό συμβάλλει η μετακλητότητα των συμβούλων, όπου η θέση τους δεν είναι μόνιμη και οριστική, όπως των επιθεωρητών, πράγμα που βοηθά στο να κατανοήσει καλύτερα τις δυσκολίες και τα προβλήματα, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών που είναι σε απομακρυσμένα χωριά σε μονοθέσια ή ολιγοθέσια σχολεία, να τους στηρίξει περισσότερο, να είναι πραγματικά κοντά τους, να τους συμβουλέψει, να τους ενημερώσει για καινοτόμα και νέα προγράμματα και τελικά να τους εμπνεύσει (Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ.1, 1983, σσ.34-38).

Η απαίτηση των εκπαιδευτικών για τη συνεργατική στάση των σχολικών συμβούλων και η κατάργηση των αυταρχικών τρόπων άσκησης της εποπτείας και της επίβλεψης, όπως υπήρχε με τους επιθεωρητές, έδωσε στην εκπαίδευση νέες προοπτικές. Υπερτονίζοντας τον καθοδηγητικό ρόλο, την επιλογή των ικανότερων και των καλύτερων με συγκεκριμένη θητεία και αυστηρά ποιοτικά κριτήρια επιλογής, καθώς και την αποκλειστική απασχόληση στον συμβουλευτικό ρόλο, πλήρως απαλλαγμένοι από τη διοίκηση και τα υπηρεσιακά όργανα, οι σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν ένα ρόλο, σίγουρα πιο ευχάριστο για την εκπαιδευτική κοινότητα από εκείνη των επιθεωρητών.

Τα βασικά κριτήρια για την επιλογή σχολικών συμβούλων διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες και αποτιμώνται συνολικά σε εκατό αξιολογικές μονάδες. Τα επιμέρους στοιχεία κατά κατηγορία βασικών κριτηρίων και η αποτίμησή τους σε αξιολογικές μονάδες έχουν ως εξής:

A. Επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση, που συνιστούν οι σπουδές:

1. Διδακτορικό δίπλωμα στον τομέα των επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψηφίου, με τριάντα (30) αξιολογικές μονάδες.
2. Μεταπτυχιακό δίπλωμα Μάστερ ή αντίστοιχο στον τομέα των επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψηφίου, με είκοσι (20) αξιολογικές μονάδες.
3. Πτυχίο μετεκπαίδευσης διετούς διάρκειας στον τομέα των επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψηφίου στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό, με δεκαπέντε (15) αξιολογικές μονάδες.

4. Πτυχίο ετήσιας επιμόρφωσης στον τομέα των επιστημών της αγωγής ή της ειδικότητας του υποψηφίου στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό, με πέντε (5) αξιολογικές μονάδες.

5. Δεύτερο πανεπιστημιακό πτυχίο, με δεκαπέντε (15) αξιολογικές μονάδες. Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων αυτού του στοιχείου δεν μπορεί να υπερβαίνει τις είκοσι (20) ανεξάρτητα από τον αριθμό των επιπλέον του δευτέρου πανεπιστημιακών πτυχίων.

6. Διαπιστωμένη γνώση ξένης γλώσσας: α) πανεπιστημιακό πτυχίο: δέκα (10) αξιολογικές μονάδες, β) Άριστη γνώση αγγλικών ή αντίστοιχος τίτλος άλλης γλώσσας: έξι (6) αξιολογικές μονάδες και γ) Καλή γνώση αγγλικών ή αντίστοιχος τίτλος άλλης γλώσσας: τέσσερις (4) αξιολογικές μονάδες. Η συνολική αποτίμηση των υπό Στοιχεία δύο (2) έως και έξι (6) κριτηρίων δεν μπορεί να υπερβαίνει τις σαράντα (40) αξιολογικές μονάδες. Το πανεπιστημιακό πτυχίο ξένης γλώσσας δεν μπορεί να προσμετρηθεί δύο φορές. Για την αποτίμηση της ξένης γλώσσας λαμβάνεται υπόψη μόνο ο ανώτερος τίτλος σπουδών.

7. Συγγραφικό έργο ερευνητικού, επιστημονικού ή λογοτεχνικού περιεχομένου, που εκτιμάται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, μέχρι δέκα (10) αξιολογικές μονάδες. Η συνολική αποτίμηση όλων των παραπάνω κριτηρίων δεν μπορεί να υπερβαίνει τις πενήντα (50) αξιολογικές μονάδες.

B. Υπηρεσιακή κατάρτιση και διδακτική εμπειρία:

1. Η πέραν των απαιτούμενων ετών για την υποβολή αίτησης υποψηφιότητας, εκπαιδευτική υπηρεσία με μιάμιση (1,5) αξιολογική μονάδα για κάθε σχολικό έτος και μέχρι δεκαοχτώ (18) μονάδες συνολικά.

2. Η διδακτική εμπειρία σε σχολές εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης, με μία (1) αξιολογική μονάδα για κάθε διδακτικό έτος και μέχρι τέσσερις (4) μονάδες συνολικά.

3. Η άσκηση καθοδηγητικού ή διευθυντικού έργου, με μία (1) αξιολογική μονάδα για κάθε σχολικό έτος και μέχρι έξι (6) μονάδες συνολικά.

Η συνολική αποτίμηση των κριτηρίων της Β' κατηγορίας δεν μπορεί να υπερβαίνει τις είκοσι πέντε (25) αξιολογικές μονάδες.

Γ. Γενική συγκρότηση του υποψηφίου, που διαπιστώνεται από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο με βάση:

1. Αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου, που συνοδεύεται από τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία.

2. Προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου με τα μέλη του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου επί επιστημονικών, παιδαγωγικών ή σχετικών με την οργάνωση της εκπαίδευσης και το έργο του σχολικού συμβούλου θεμάτων.

Η συνολική αποτίμηση των κριτηρίων της Γ' κατηγορίας δεν μπορεί να υπερβαίνει τις είκοσι πέντε (25) αξιολογικές μονάδες.

Αν το συμβούλιο ομόφωνα κρίνει ότι ο υποψήφιος δε μπορεί να ανταποκριθεί στην άσκηση του έργου του σχολικού συμβούλου, ανεξάρτητα από τις αξιολογικές μονάδες που συγκεντρώνει στα υπό στοιχεία Α και Β κριτήρια, δεν επιλέγεται. Ελάχιστο όριο για την επιλογή ενός υποψηφίου σε θέση σχολικού συμβούλου είναι οι σαράντα (40) αξιολογικές μονάδες. Σε περίπτωση συγκέντρωσης συνολικά, ίσου αριθμού αξιολογικών μονάδων μεταξύ υποψηφίων, προηγείται στον πίνακα ο υποψήφιος που συγκεντρώνει περισσότερες αξιολογικές μονάδες στο άθροισμα των κατηγοριών Α' και Β'. Σε περίπτωση και νέας ισοβαθμίας προηγείται κατά σειρά ο κάτοχος: α) διδακτορικού διπλώματος, β) διπλώματος Master, γ) πτυχίου μετεκπαίδευσης διετούς διάρκειας, δ) δεύτερου πανεπιστημιακού πτυχίου, ε) ο αρχαιότερος στην υπηρεσία.

Έτσι καθορίζονται τα «αξιοκρατικά και ποιοτικά» κριτήρια και γίνεται η επιλογή των ικανότερων, των επιστημονικά καταρτισμένων, των εκπαιδευτικών που διαθέτουν βιωματική εμπειρία στη σχολική πράξη και έχουν νηφάλια και ισχυρή προσωπικότητα, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο ρόλο και το έργο τους.

4.2.4.2. Ο ρόλος και τα καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου

Έργο του σχολικού συμβούλου είναι η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Προκύπτει λοιπό ότι ο ρόλος του είναι κυρίως Επιμορφωτικός, (Νόμος 1566/1985, Άρθρο 2, 29, 24, Νόμος 1304/1982 Άρθρο 1, Π.Δ. 214/1985 Άρθρο 1, παρ. 7 και 8), Συντονιστικός (Νόμος 1566/1985 Άρθρο 46, Νόμος 1304/1982, Άρθρο 1, Π.Δ. 214/1985 Άρθρο 1, παρ. 11 και 12), συμβάλλει στον Προγραμματισμό, (Π.Δ. 214/1985 Άρθρο 1) συμμετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθοδηγεί (Νόμος 1304/1982, Άρθρο 1, ΠΔ 214/85 Άρθρο 1, παρ. 9 και 13) και συμβάλλει στη διοίκηση.

Ειδικότερα ο Σχολικός Σύμβουλος:

- Συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων για το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Αντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικής και αγωγής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων της δικαιοδοσίας του και φροντίζει για τη εισαγωγή και εφαρμογή των πορισμάτων των σύγχρονων επιστημών της αγωγής στα σχολεία.
- Επισκέπτεται τα σχολεία της περιφέρειάς του και κατευθύνει το έργο των εκπαιδευτικών με θεωρητικές αλλά κυρίως με πρακτικές υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας, συμβάλλοντας ο ίδιος με την προσωπικότητα, την πείρα και τις γνώσεις του στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και αγωγής.
- Οργανώνει σεμινάρια και φροντίζει για την επιμόρφωση και την ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών, με όποιους τρόπους θεωρεί πρόσφορους στην περιφέρειά του.
- Συνεργάζεται με το διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό συμβούλιο για την αρτιότερη και αποδοτικότερη οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου, τη δραστηριοποίηση του συλλόγου των διδασκόντων, την εφαρμογή του κανονισμού των μαθητικών κοινοτήτων και γενικά για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος, που ανακύπτει.
- Μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα.
- Συνεργάζεται με τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης για κάθε θέμα που σχετίζεται με τη βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης.
- Συνεργάζεται με την υπηρεσία σχολικής υγιεινής, το γραφείο φυσικής αγωγής, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, καθώς και με τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης για την αρτιότερη εκπλήρωση της αποστολής του.

Γίνεται σαφές ότι ο ρόλος και τα καθήκοντα του έτσι όπως έχουν οριστεί, περιορίζονται μόνο σε ζητήματα εκπαιδευτικής πράξης. Είναι επιφορτισμένος να οργανώνει, να καθοδηγεί, να επιβλέπει και να αξιολογεί με βάση τον κεντρικό προγραμματισμό. Η δυνατότητα διαφοροποιήσεων φτάνει ως το βαθμό της εισήγησης για μια προσαρμογή της διδακτέας ύλης και του αναλυτικού προγράμματος στις τοπικές συνθήκες, που θα γίνει αποδεκτή στα ανώτερα κλιμάκια (Γέρου, 1984).

Όσον αφορά τον επιμορφωτικό του ρόλο αυτός περιορίζεται σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας. Ο Σχολικός Σύμβουλος οργανώνει ταχύρρυθμα σεμινάρια στην περιφέρειά του και ενισχύει τις εκπαιδευτικές προσπάθειες και καινοτομίες των εκπαιδευτικών στη διδακτική πρακτική, με τους εκπαιδευτικούς όλης της περιοχής ευθύνης του, η με ομάδες σχολείων.

4.2.4.3. Κριτική στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου

Η γενική εκτίμηση για το σύνολο των μεταρρυθμίσεων της πρώτης περιόδου της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, από το 1981 έως το 1989, κινήθηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της αστικής μεταρρύθμισης. Θα μπορούσαμε να πούμε του αστικού εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού, καθώς στην περίοδο αυτή εμπεριέχονται σημαντικά στοιχεία εκδημοκρατισμού στην εκπαίδευση. Για πολλούς αυτό εκφράστηκε από ένα ευρύ, παλλαϊκό μέτωπο, αποτέλεσμα της δυναμικής των αγώνων και των απεργιακών κινητοποιήσεων, πριν από την ανάληψη εξουσίας από το κόμμα του ΠΑΣΟΚ. Τα πολύ συγκεκριμένα αιτήματα που διεκδικούσαν συνδικαλιστικοί και κοινωνικοί φορείς της εκπαίδευσης, ενάντια στην συντηρητική ιδεολογικοπολιτική της Νέας Δημοκρατίας, εμπεριείχαν και το ζήτημα των Σχολικών Συμβούλων (Μπουζάκης, 1999, σσ.317-325 και Γρόλλιος & Κάσκαρης, 2005, σσ.33-38).

Ο Νόμος 1304/1982 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.144/07-12-1982) θεσπίστηκε έχοντας την πλήρη αποδοχή όλων των πολιτικών δυνάμεως της χώρας εκτός της Νέας Δημοκρατίας. Η εκπαιδευτική κοινότητα, επιστήμονες των παιδαγωγικών τμημάτων, αλλά και η ίδια η κοινωνία ευρύτερα συναίνεσε. Και ενώ η ψήφιση του νόμου φαινόταν απλή διαδικασία με την ευρεία στήριξη όλων των παραπάνω, η εφαρμογή του θεσμού, συνάντησε δυσκολίες από την αρχή. Πολλά σημεία του Νόμου ήταν ασαφή σε σχέση με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων και έτσι παραπέμφθηκαν σε προεδρικό διάταγμα, το οποίο καθυστέρησε χρονικά. Επιπλέον πολλοί εκπαιδευτικοί ήταν επιφυλακτικοί, παρά τις διαβεβαιώσεις των συνδικαλιστικών οργάνων, της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ, ότι ο θεσμός θα υποστηριχτεί από τους εκπαιδευτικούς, κάτι που φαίνεται από τον μικρό αριθμό συμμετοχής στις διαδικασίες της πρώτης επιλογής.

Ο Χ. Νούτσος (1986) υποστηρίζει πως με τη θέσπιση του σχολικού συμβούλου, δημιουργήθηκαν προσδοκίες για τις δυνατότητες του θεσμού, σε σχέση με την επιτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους στόχους για το μετασχηματισμό της κοινωνίας, καθώς υπερίσχυσε η άποψη πως «ο σχολικός σύμβουλος κατέχει κεντρική θέση στην πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής και ανοίγει νέους ορίζοντες στην εκπαίδευση» (Νούτσος, 1986, σ.111).

Στα πλαίσια αυτής της προσδοκίας ήταν και η αρχική στήριξη της ΔΟΕ προς το θεσμό, ενώ λίγα χρόνια αργότερα σε σχετική αρθρογραφία, αναγνώρισε τη μη σωστή λειτουργία, όπως την είχε οραματισθεί ο κλάδος κάνοντας λόγο για εγκατάλειψη του θεσμού, επιρρίπτοντας ευθύνες στο Υπουργείο Παιδείας (Διδασκαλικό Βήμα, 1988, αρ. Φ. 1008, σσ.6-13). Έγιναν προσπάθειες εκείνη την περίοδο να κρατηθεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στο επίπεδο του υποστηρικτικού και καθοδηγητικού ρόλου και όχι του αξιολογητή, γιατί διαφορετικά θα έχανε τον χαρακτήρα σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό και θα οδηγούσε στον επιθεωρητισμό, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της βάσης διαφωνούσαν επί της αρχής. Το Προεδρικό Διάταγμα καθυστέρησε για πέντε και παραπάνω μήνες και τελικά δημοσιεύτηκε ως Π.Δ. 214/1984 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.77/29-05-1984), που αναφέρονταν στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου.

Στα πρακτικά της ημερίδας της ΔΟΕ τον Νοέμβριο του 1987, οι σχολικοί σύμβουλοι επέρριψαν ευθύνες τόσο στο τότε Υπουργείο Παιδείας, όσο και στην Ομοσπονδία, καθώς και στα πρόσωπα που υπηρετούσαν το θεσμό και δεν επιτέλεσαν το ρόλο τους, ως όφειλαν (Πρακτικά ημερίδας ΔΟΕ με θέμα: Προβλήματα σχολικών συμβούλων, 1987).

Η εκπαιδευτική πολιτική για το θεσμό του σχολικού συμβούλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκ του αποτελέσματος φάνηκε ότι δεν ήταν η πειστική απάντηση. Η προοδευτική πρόταση για την περίοδο της εφαρμογής του εν λόγω θεσμού, δεν κατάφερε να αποτελέσει λύση σε όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Ενώ το Υπουργείο Παιδείας συναίνεσε στο αίτημα των εκπαιδευτικών, στο νομοθετικό πλαίσιο, η προσπάθεια της κεντρικής εξουσίας επικεντρώνεται στη λειτουργική διάκριση του καθοδηγητικού, παιδαγωγικού και του διοικητικού ρόλου, που καλούνται με πολύ διαφορετικούς τρόπους και μέσα να εφαρμόσουν οι σχολικοί σύμβουλοι από τη μια και οι προϊστάμενοι-διευθυντές εκπαίδευσης από την άλλη. Προηγούνται οι διοικητικοί διευθυντές καθώς είναι αυτοί που ασκούν διοίκηση, έχοντας στην εξάρτηση τους εκπαιδευτικούς, παρά το γεγονός ότι οι σχολικοί σύμβουλοι, ορίζονται με υψηλότερο βαθμό, ως Πάρεδροι του Παιδαγωγικού

Ινστιτούτου. Τα σχετικά Προεδρικά Διατάγματα καθυστερούν και απέχουν από τις εξαγγελίες του Υπουργείου.

Οι πρώτες επιμορφώσεις που γίνονται στους εκπαιδευτικούς για τα νέα βιβλία και τις καινούργιες διδακτικές μεθόδους, οι επισκέψεις στα σχολεία για ενημέρωση, αποτέλεσαν τη μεταφορά της κεντρικής εκπαιδευτικής αντίληψης και πρακτικής του κράτους εξουσίας, υπό το πρίσμα του νέου θεσμού, διατηρώντας μεν τα χαρακτηριστικά της παλιάς λογικής, με νέες μορφές ελέγχου, πιο τεχνοκρατικές δε (Μαυρογιώργος, 1987, σσ.16-18).

Οι προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης από τους σχολικούς συμβούλους τα επόμενα χρόνια με άλλους πολιτικούς συσχετισμούς μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν ως επί το πλείστο, επί της αρχής με την αξιολόγηση. Η κρατική εξουσία που στην πραγματικότητα την επιθυμούσε προκειμένου να έχει τον έλεγχο του κλάδου, με την προσπάθεια επιβολής εφαρμογής της αξιολόγησης μέσω των συμβούλων, τραυμάτισε σοβαρά τον θεσμό και δημιούργησε παλινδρομήσεις για την συνέχιση της πορείας του (Ζαμπέτα, 1994, σ.32).

Οι αμφιταλαντεύσεις του Υπουργείου και η ατολμία, καθώς και η σκόπιμη αργοπορία του καθηκοντολογίου και τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν για το πρόσωπο του σχολικού συμβούλου, που συνεχώς παρέκλινε από τις αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, συσσώρευσε προβλήματα και υποσκέλισε την αξία και το κύρος ενός θεσμού, που κατακτήθηκε με αγώνες και κατοχυρώθηκε από τη βάση των εκπαιδευτικών (Κελεσιδής, 2015).

Στην πράξη ο θεσμός «πέτυχε μερικώς» (Κελεσιδής, ό.π., σ.514). Οι περιπτώσεις επιτυχίας συνδέονται με την προσωπικότητα και τη χαρισματικότητα ορισμένων σχολικών συμβούλων και όχι από το θεσμικό ρόλο και τις αρμοδιότητες που απορρέουν από το θεσμό. Καταλήγουμε δηλαδή στο σημείο, όπως και στο θεσμό του επιθεωρητή να κρίνουμε αρνητικά το θεσμό, με φωτεινές εξαιρέσεις που υπήρχαν και τότε. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης αντέδρασαν σε τέτοιο βαθμό και με κάθε δυνατό τρόπο, που η πολιτεία υποχρεωμένη ή αφουγκρασμένη τη βάση των εκπαιδευτικών, άφησε το θεσμό των σχολικών συμβούλων, ο οποίος είχε ταυτιστεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, να αδρανοποιηθεί διατηρώντας τυπικά στις θέσεις τους σχολικούς συμβούλους ως το 2018, οπότε ακολούθησε τελικά η κατάργησή τους.

Ευθύνες όμως επιρρίπτονται και στους ίδιους τους σχολικούς συμβούλους που δεν περιφρούρησαν οι ίδιοι το θεσμό και το ρόλο τους. Σύμφωνα με καταγγελίες στις

Ομοσπονδίες των Εκπαιδευτικών, αρκετοί αξιοποίησαν τις δυνατότητες που τους παρείχε το καθηκοντολόγιό τους να είναι έως και απόντες ή και αδιάφοροι απέναντι στα προβλήματα των εκπαιδευτικών και των σχολείων, με αποτέλεσμα ο κλάδος να τους απορρίψει. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τελικά πρόκειται για ένα δημοκρατικό θεσμό με υγιή χαρακτηριστικά, που δεν πέτυχε να λειτουργεί προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας, απαξιώθηκε και εγκαταλείφθηκε.

Οι σχολικοί σύμβουλοι ήταν και παραμένουν μέρος του κλάδου, οι οποίοι είτε επέστρεψαν με την παύση των καθηκόντων τους στη σχολική τάξη, είτε οι περισσότεροι διεκδίκησαν τη θέση του μετέπειτα Συντονιστή Εκπαίδευσης. Πρόκειται για έναν «νέο» θεσμό με αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με εκείνα του σχολικού συμβούλου. Στα καθήκοντα των συντονιστών, μεταξύ άλλων προστέθηκαν και γραφειοκρατικές διαδικασίες στο όνομα της συλλογικότητας και της συνεργατικότητας με τακτικές συνεδριάσεις σε ολομέλειες όλων των βαθμίδων και των ειδικοτήτων, εβδομαδιαία στα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.). Πρακτικά θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε ότι αυτή η διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την απουσία των συντονιστών από τα ίδια τα σχολικά περιβάλλοντα, όπου υπάρχει ανάγκη για ουσιαστική καθοδήγηση τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους διευθυντές και διευθύντριες καθώς και στις προϊσταμένες των νηπιαγωγείων. Ταυτόχρονα οι διαφορετικές βαθμίδες, για τις οποίες είναι υπεύθυνος ένας συντονιστής, έχουν διαφορετικής φύσης προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπίσουν, ενώ τα κοινά σημεία συχνά είναι ελάχιστα. Οι εκπαιδευτικοί με καταγγελίες τους, αναφέρουν ότι στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, δεν έχουν την υποστήριξη και την καθοδήγηση που χρειάζονται, καθώς η διαδικασία είναι σύνθετη. Συγκεκριμένα, ο συντονιστής για να παρέμβει θα πρέπει πρώτα να λειτουργήσουν διάφορες «συλλογικές» διαδικασίες, με τις ομάδες σχολείων, που δεν έχουν ενεργοποιηθεί ακόμα, να ακολουθήσει η καθοδήγηση από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) σε κάθε κέντρο Νομού, οι οποίες προς το παρόν (2020) υπολειτουργούν, καθώς δεν έχουν στελεχωθεί με το ανάλογο ειδικό προσωπικό και τελικά να καταλήξουν στον συντονιστή, αν δεν έχει ξεπεραστεί το οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόβλημα.

Ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει τη λειτουργία και την καθημερινότητα των σχολικών μονάδων στην χώρα μας, αντιλαμβάνεται την αδυναμία ομαλής λειτουργίας του σχολείου. Οι λύσεις, οι προτάσεις και οι διαδικασίες που προτείνονται από τους συντονιστές, στην πράξη

συχνά δεν μπορούν να υλοποιηθούν σε μια σχολική μονάδα, καθώς ανά περιπτώσεις πιθανότατα να αφορά σε πέντε σχολεία μιας ομάδας ανά περιοχή.

Αποτελεί αναγκαιότητα όμως ως κοινωνία πολιτών, οι εκπαιδευτικοί της βάσης, αλλά και οι συνδικαλιστικοί φορείς, οι πολιτικοί ηγέτες και τα πολιτικά κόμματα να διαπραγματευτούν από κοινού υπεύθυνα. Λαμβάνοντας υπόψη και τα δεδομένα προηγούμενων χρόνων, αλλά και τη σύγχρονη παιδαγωγική, επιστημονική προσέγγιση, να συμφωνήσουν σε ένα ελάχιστο πλαίσιο, απαντώντας στο ερώτημα «τί σχολείο θέλουμε» και «τί είδους αυριανούς πολίτες θέλουμε να γαλουχήσουμε».

4.3. Η μεταρρύθμιση του 1997-1998

4.3.1. Το ιστορικοπολιτικό και κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο της δεκαετίας 1990-2000

Η μη ολοκληρωμένη προσπάθεια μεταρρύθμισης της δεκαετίας του 1981-1989 και τα αδιέξοδα που δημιουργούνται σε συνάρτηση και με την κυβερνητική συντηρητική στροφή, με τη Νέα Δημοκρατία στην εξουσία, διαμορφώνουν νέες συνθήκες, και για μια ακόμα πιο συντηρητική στροφή και στην εκπαίδευση. Την ίδια χρονική περίοδο η συντηρικοποίηση της εκπαίδευσης συντελείται τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Αμερική και ευνοείται από την κατάρρευση των σοσιαλιστικών χωρών και των καθεστώτων τους.

Το 1991 επί υπουργίας του Β. Κοντογιαννόπουλου, οι εξαγγελίες για ίδρυση Ιδιωτικών Πανεπιστημίων οδηγούν σε μεγάλες μαθητικές και φοιτητικές κινητοποιήσεις, όπου στην Πάτρα δολοφονείται ο καθηγητής Νίκος Τεμπονέρας, με αποτέλεσμα την παραίτηση του Υπουργού.

Αναλαμβάνει Υπουργός Παιδείας ο Γ. Σουφλιάς και ξεκινάει τον εθνικό διάλογο και τα ερωτηματολόγια, όπου και επιχειρεί να αποτυπώσει τις προτάσεις του κλάδου. Οι προτάσεις αυτές σημειώνουμε ότι δεν εφαρμόστηκαν. Ο νέος Νόμος 2083/1992 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.159/21-09-1992) αναφέρεται στην εσωτερική λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ο Νόμος 2083/1992 συμπληρώνει την επαγγελματική εκπαίδευση με τη δημιουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα Ι.Ε.Κ. και τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, με στόχο τη δυνατότητα επιλογής για χιλιάδες αποφοίτους των λυκείων που δεν εισάγονταν στα Α.Ε.Ι. αλλά και τον έλεγχο σε

διάφορα ιδιωτικά, μεταλλυκειακά ιδρύματα της τεχνικοεπαγγελματικής κατεύθυνσης (Μπουζάκης, 2006, σ.181). Επιπλέον προώθησε μεταξύ άλλων, αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με το Νόμο 2083/1992 και το Νόμο 2043/1992 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.79/19-05-1992) «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» για τον εκσυγχρονισμό τους. Υποψηφιότητα για τις θέσεις Διευθυντών των σχολικών μονάδων, κατέθεταν εκπαιδευτικοί με δωδεκαετή μόνιμη, εκπαιδευτική υπηρεσία, μαζί με βιογραφικό σημείωμα. Για πρώτη φορά τέθηκαν μετρήσιμα κριτήρια με αξιολογικές μονάδες και κριτήρια επιλογής, που χωρίζονταν αρχικά σε πέντε κατηγορίες και μοριοδοτούνταν συνολικά με εκατό (100) μονάδες. Στην πράξη όμως εφαρμόστηκαν μόνο τρεις κατηγορίες. Δεν λήφθηκε υπόψη η έκθεση των σχολικών συμβούλων με δεκαπέντε (15) μονάδες, που συγχωνεύτηκαν στην πρώτη κατηγορία της αρχαιότητας, (σε σύνολο σαράντα πέντε [45] μονάδες) και η έκθεση των διευθυντών των σχολείων, όπου οι αντίστοιχες δεκαπέντε (15) μονάδες συγχωνεύτηκαν οι μιν δέκα (10) στη δεύτερη κατηγορία των επιστημονικών προσόντων (σε σύνολο τριάντα 30 μονάδες) και οι πέντε (5) στην τρίτη κατηγορία της προσωπικής συνέντευξης και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου εκπαιδευτικού (σε σύνολο είκοσι πέντε 25 μονάδες). Άξιο λόγου είναι ότι στο συμβούλιο επιλογής συμμετείχαν δύο αιρετά μέλη των εκπαιδευτικών και πρόεδρος ορίζονταν ανώτατος δικαστικός. Επίσης μετά από τρία χρόνια οι διευθυντές κρίνονταν για μονιμοποίηση στην ίδια θέση (Σιμενή & Τζιούμα, 2017, σσ.31-32).

Με το Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.138/25-08-1993) προβλέφθηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία αυτή ανατέθηκε στο σύλλογο διδασκόντων, όπου σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο στην αρχή κάθε σχολικού έτους προγραμματίζε τις εκπαιδευτικές του δράσεις και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, λαμβάνοντας υπόψη και τη γνώμη του συλλόγου γονέων, ο σύλλογος διδασκόντων αξιολογούσε το εκπαιδευτικό του έργο, συντάσσοντας τη σχετική έκθεση, η οποία μέσω του διευθυντή του σχολείου υποβάλλονταν στον σχολικό σύμβουλο και στον προϊστάμενο του Γραφείου Εκπαίδευσης. Οι εκθέσεις αξιολόγησης περιείχαν περιγραφική κι αριθμητική αποτίμηση. Η αξιολόγηση του διευθυντή ανατέθηκε στον σχολικό σύμβουλο, ως προς την επιστημονική του κατάρτιση και την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα και από τον προϊστάμενο του Γραφείου Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό και οργανωτικό μέρος, κάθε τετραετία. Πρακτικά το

Προεδρικό Διάταγμα 320 δεν εφαρμόστηκε ποτέ και έμεινε ανενεργό λόγω των μεγάλων αντιδράσεων του εκπαιδευτικού κόσμου.

Για να αντιμετωπιστούν τα αδιέξοδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος επιχειρείται μια ακόμα μεταρρυθμιστική προσπάθεια από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ τον Οκτώβριο του 1993. Δίνεται έμφαση «στην αποκατάσταση της αξιοκρατίας στην επιλογή των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης και όσων συνδέονται με την καθοδήγηση του επιστημονικού και παιδαγωγικού έργου».

Με τον Νόμο 2188/1994 «Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης κι άλλες διατάξεις», που ψηφίστηκε τον Φεβρουάριο του 1994, καταργείται η μονιμότητα και επανέρχεται η θητεία των διευθυντών με τετραετή ισχύ. Αλλάζει το συμβούλιο επιλογής, όπου με απόφαση του Νομάρχη θα συμμετέχουν δύο εκπαιδευτικοί με δεκαπενταετή υπηρεσία και βαθμό Α΄, ένας εκπαιδευτικός από το συνδικαλιστικό, τοπικό, πρωτοβάθμιο σωματείο των εκπαιδευτικών κι 2 αιρετοί εκπρόσωποι του κλάδου (Άρθρο 3 του Νόμου 2188/1994, Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.18/16-02-1994).

Με το Νόμο 2266/1994 προσδιορίζεται η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής των σχολικών συμβούλων και των προϊσταμένων των διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης (Άρθρο 16, παρ. 10 του νόμου 2266/1994, Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.218/13-12-1994). Επί υπουργίας Παπανδρέου εκδίδεται το Προεδρικό Διάταγμα 398/31-10-1995 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.223/31-10-1995), το οποίο επανακαθορίζει τα προσόντα, καθώς και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Για την επιλογή διευθυντών των σχολικών μονάδων συγκροτήθηκε πενταμελής επιτροπή του ΠΥΣΠΕ, με απόφαση του Νομάρχη, που αποτελούνταν από τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης, έναν προϊστάμενο γραφείου, έναν εκπαιδευτικό με βαθμό Α΄, που πρότεινε η Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας και τους δύο αιρετούς του κλάδου. Τα κριτήρια επιλογής χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες με σύνολο μονάδων το εκατό (100). Σε αυτό το ΦΕΚ υπήρχαν για πρώτη φορά μοριοδοτούμενα και συνεκτιμώμενα κριτήρια, που υπολογίζονταν και στις τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση λαμβάνονταν τριάντα πέντε (35) μονάδες συνολικά. Στη δεύτερη κατηγορία της υπηρεσιακής και διδακτικής εμπειρίας, είκοσι πέντε (25) μονάδες συνολικά και στην τρίτη κατηγορία, που αφορούσε στην ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων καθοδηγητικού έργου και κοινωνικών δραστηριοτήτων, σαράντα (40) μονάδες. Αναγκαία ήταν και η εισηγητική έκθεση μιας τριμελούς επιτροπής της σχολικής μονάδας, όπου υπηρετούσε ο υποψήφιος – διευθυντής (Άρθρο 12, του ΠΔ 398). Φυσικά η τριμελής

επιτροπή δεν συστάθηκε ποτέ, λόγω αντιδράσεων, αμέσως μετά την συγκρότηση της νέας κυβέρνησης Σημίτη.

Με τον νέο Νόμο 2413/1996 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.124/17-06-1996) δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής για διευθυντές σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στις ειδικότητες των Αγγλικών, της Φυσικής Αγωγής, της Μουσικής, που είχαν βαθμό Α΄, θα μπορούσαμε να πούμε θετικό στοιχείο, καθώς μέχρι τότε εξαιρούνταν από το δικαίωμα συμμετοχής, ενώ ταυτόχρονα αυτό είχε ως αποτέλεσμα και τη διεύρυνση του σώματος των υποψηφίων διευθυντών (Άρθρο 54, παρ. 1 του Νόμου 2413/1996).

Μετά τις πρόωρες εκλογές του Σεπτεμβρίου του 1996 και την νέα κυβέρνηση Σημίτη, ανέλαβε Υπουργός Παιδείας ο Γερ. Αρσένης, ο οποίος στα μέσα Αυγούστου του 1997, προχώρησε στην επιλογή νέων διευθυντών με βάση τα κριτήρια του Προεδρικού Διατάγματος 398/1995 (Ε.τ.Κ., τχ Α΄, φ.223/31-10-1995), αλλά με νέα σύνθεση του υπηρεσιακού συμβουλίου, σύμφωνα με το ΠΔ 201/1997 (Ε.τ.Κ., τχ Α΄, φ.161/12-08-1997), το οποίο όριζε ως πρόεδρο, τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης, τους δύο προϊσταμένους γραφείων και τους δύο αιρετούς του κλάδου. Στην διαδικασία επιλογής, τα συνεκτιμώμενα κριτήρια και των τριών κατηγοριών αξιολογούνταν κατά την προφορική συνέντευξη ξεχωριστά από κάθε μέλος της επιτροπής. Οι διευθυντές που επιλέχθηκαν, τοποθετήθηκαν στα σχολεία τον Σεπτέμβρη του 1997 και ολοκλήρωσαν την τετραετή τους θητεία έως το 2001. Στους διευθυντές ανατέθηκε και διδακτικό ωράριο, ανάλογο της οργανικότητας του σχολείου, το οποίο ισχύει μέχρι σήμερα (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.160/11-8-1997).

4.3.2. Παρουσίαση των Νόμων 2525/1997 και 2640/1998

Με πρωτοβουλία του Υπουργού Παιδείας Αρσένη υποβάλλονται δύο νομοσχέδια, το ένα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ο μετέπειτα Νόμος 2525/1997 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.188/23-09-1997) και ο Νόμος 2640/1998 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.206/03-09-1998) για την Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έγινε νόμος για την εκπαίδευση, (ΥΠΕΠΘ, 2000, σ.11) στηρίζεται στις παρακάτω αρχές:

- η παιδεία πρέπει να είναι δημοκρατική και να έχουν δικαίωμα πρόσβασης όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από κοινωνική προέλευση

- να παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους, αποτρέποντας τον κοινωνικό αποκλεισμό
- να εξασφαλίζεται ο δωρεάν χαρακτήρας της
- να καλλιεργεί τη γλώσσα και την πολιτισμική μας παράδοση
- και τέλος, στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα προβάλλει η επιτακτική ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της Παιδείας.

Με βάση αυτές τις αρχές προωθούνται η κατάργηση των εισαγωγικών γενικών εξετάσεων, η δημιουργία νέων ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών επιλογής και η λειτουργία του Ανοικτού Πανεπιστημίου, η αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, η διεύρυνση των προγραμμάτων των μεταπτυχιακών σπουδών, η ενίσχυση της τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης, η αναβάθμιση του λυκείου, η διαμόρφωση ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών από το δημοτικό μέχρι το λύκειο, η διαμόρφωση νέων αναλυτικών προγραμμάτων, η γενίκευση της προσχολικής αγωγής και η εισαγωγή του ολοήμερου νηπιαγωγείου, η εισαγωγή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η σταδιακή κατάργηση της επετηρίδας και τέλος η εισαγωγή ενός σύγχρονου συστήματος αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η θεσμοθέτηση του Ενιαίου Λυκείου (Άρθρο 1 του Νόμου 2525/1997) και των ΤΕΕ αποτέλεσαν το κεντρικό σημείο παρέμβασης στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μαζί με τον νέο τρόπο αξιολόγησης των μαθητών και την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δημιουργώντας ένα νέο εκπαιδευτικό τοπίο. Οι σπουδές στο νέο ενιαίο λύκειο έχουν ως στόχους:

- Να παρέχουν γενική παιδεία υψηλού επιπέδου και να βοηθούν τους μαθητές στην προώθηση της ικανότητας να παίρνουν πρωτοβουλίες και στην απόκτηση της κριτικής και αφηρημένης σκέψης.
- Να προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις και να εξασφαλίζουν όλα τα εφόδια που απαιτούνται για τη συνέχιση των σπουδών στην επόμενη βαθμίδα.
- Να παρέχουν δεξιότητες που θα επιτρέπουν την πρόσβαση μετά το λύκειο σε κάποια εξειδίκευση στη σύγχρονη αγορά εργασίας.

Ωστόσο τα υπάρχοντα γενικά, κλασσικά, μουσικά, τεχνικά και επαγγελματικά Λύκεια, μπορούν να λειτουργούν για μια πενταετία, διατηρώντας τις κατευθύνσεις τους (Άρθρο 1, Παρ.7 και 8). Έτσι από το 1997 ενώ αρχίζει η ισχύς του νόμου, οι Β΄ και Γ΄ τάξεις των Λυκείων λειτουργούν σύμφωνα με τον προηγούμενο Νόμο (1566/1985).

Το ενιαίο λύκειο ως μοναδικός τύπος λυκείου για πολλά χρόνια υπήρξε κύριο αίτημα των συνδικαλιστικών οργανώσεων στις προηγούμενες δεκαετίες και μας παραπέμπει στο Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, που εφαρμόστηκε σαν μια εκδοχή του ενιαίου σχολείου τη δεκαετία του 80.

Στην Ευρώπη ο όρος «ενιαίο σχολείο» εμφανίζεται μεταπολεμικά για να αντικαταστήσει τα επιλεκτικά σχολεία (grammar schools), που την πρόσβασή τους είχαν πολύ μικρά ποσοστά παιδιών. Οι αγώνες της εργατικής τάξης στην Αγγλία έδωσαν τη δυνατότητα για φοίτηση των παιδιών τους στη Μέση Εκπαίδευση καταργώντας το τριμερές σύστημα και την επιλογή στα 11 έτη, στην πραγματικότητα όμως αυτό λειτούργησε αρνητικά για τα παιδιά των εργατικών, αποκλείοντας τους το δρόμο προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση, εισάγοντας από τότε με αυτόν τον τρόπο το διπλό δίκτυο, όπου οι λίγοι θα πάνε στο Πανεπιστήμιο και οι πολλοί σε τεχνικές σχολές με τελικό στόχο την εργασία (Green, 1979, Carr & Hartnett, 1996).

Το διπλό δίκτυο κάνει την εμφάνιση του στην Ελλάδα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-1977 και τη λειτουργία των γενικών και τεχνικών επαγγελματικών λυκείων, όπου πολύ νωρίς αποκαλύφθηκε η διάκριση της αστικής τάξης ανάμεσα στους πολλούς που κατάγονταν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και απορροφούνταν στα τεχνικά λύκεια και τους λίγους που είχαν την οικονομική ευχέρεια και πήγαιναν στα γενικά με πρόσβαση των «ικανότερων» στα πανεπιστήμια. Τα δύο εκπαιδευτικά κυκλώματα της γενικής εκπαίδευσης από τη μια και της τεχνικής από την άλλη, αποτελούν πάγια τακτική για κατάργηση ουσιαστικά της ενιαίας παιδείας ανοιχτής από τη βάση μέχρι την κορυφή και οδηγούν στη συρρίκνωση και τον περιορισμό για ένα ενιαίο πολυτεχνικό σχολείο, λαϊκό και δημοκρατικό για όλα τα παιδιά (Αγγέλης, 1999, σσ.49-50).

Η εκπαιδευτική ανισότητα που δημιουργείται είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής, παρά την καλλιέργεια προσδοκιών για ισότητα ευκαιριών και εκδημοκρατισμό. Στην πράξη οι αδικίες δεν ξεπερνιούνται και αυτό αποδεικνύεται από το ποσοστό των μαθητών που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από τα γενικά λύκεια και τον αριθμό μαθητών και τους περιορισμούς φοίτησης και από ποσοστώς από τα τεχνικά - επαγγελματικά και τελικά από τη μαθητική διαρροή και τα ποσοστά της, στην περίοδο του γυμνασίου παρά τον υποχρεωτικό του χαρακτήρα (Μυλωνάς, 1999, Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη για τη δημιουργία ενός άλλου σχολείου που θα συνδυάζει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές για την ισοτιμία της διανοητικής και

χειρωνακτικής εργασίας που ενώνει τη θεωρία με τη πράξη. Έτσι εισάγεται το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (Κοτζιούλας,1999) και προβάλλεται ως όραμα μιας δημοκρατικής αντίληψης για το ρόλο της εκπαίδευσης και την εξέλιξη της κοινωνίας και έχει ως σκοπό:

- Τον εκσυγχρονισμό της γενικής παιδείας και τη σύνδεσή της με την επαγγελματική εκπαίδευση και την ειδική γνώση.
- Την καταπολέμηση της αντίληψης που υποτιμά τη χειρωνακτική εργασία.
- Την ισότητα ευκαιριών στην παιδεία, ώστε να δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους νέους χωρίς καμία διάκριση, ίδιες δυνατότητες για μόρφωση, ανάπτυξη ικανοτήτων, καλλιέργεια κλίσεων και ενδιαφερόντων.
- Τη συμμετοχή στη ζωή της σχολικής κοινότητας, δημοκρατική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, διεύρυνση της εστίας μάθησης και άνοιγμα του σχολείου στη ζωή.
- Τη συμβολή στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Οι προβαλλόμενοι στόχοι του Ε.Π.Λ παρουσιάζουν ομοιότητες με αυτές του ενιαίου σχολείου στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες. Σημαντική διαφορά αποτελεί ότι το Ε.Π.Λ. επιδιώκει να συμβάλλει αποφασιστικά στην ισοτιμία της διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας, προσδίδοντας έτσι πιο ριζοσπαστικό χαρακτήρα από το ενιαίο σχολείο των ευρωπαϊκών χωρών. Όμως από την αρχή του θεσμού, (πενήντα ένα [51] Ε.Π.Λ. λειτούργησαν σε όλη την Ελλάδα) φάνηκε ότι υπήρχαν συστηματικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των δύο κατευθύνσεων (δεσμών - προεπαγγελματικών τμημάτων), που αποδείκνυε ότι το σχολείο δεν ήταν ουσιαστικά ενιαίο. Έτσι στη δεκαετία του 90 εγκαταλείπεται σχεδόν αθόρυβα, χωρίς να καταφέρει να διαδραματίσει πρωταγωνιστικό ρόλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να αποτελέσει πεδίο ευρείας εφαρμογής σημαντικών καινοτομιών (πρόγραμμα κοινού κορμού μαθημάτων, εισαγωγή νέων αντικειμένων, ισοτιμία όλων των μαθημάτων και θεσμοθέτηση προαιρετικών, δημοκρατικότερη οργάνωση του σχολείου και σύνδεση με το κοινωνικό περιβάλλον).

Φτάνουμε λοιπόν στη μεταρρύθμιση του 1997-1998 και τη δημιουργία του Ενιαίου Λυκείου σαν μοναδικού τύπου λυκείου και ταυτόχρονα των ΤΕΕ εισάγοντας ίσως και εδραιώνοντας το διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο (Γεωργιάδης, 2001, σ.57) με σαφείς και έντονες ανισότητες από αυτές των προηγούμενων τύπων λυκείου. Τμήμα της πρώην λυκειακής βαθμίδας υποβαθμίζεται σε μεταγυμνασιακό και αποτελεί τα σημερινά ΤΕΕ, ενώ αντίστοιχα το υπόλοιπο μέρος ονομάζεται ενιαίο λύκειο, αλλά η παράλληλη λειτουργία τους ακυρώνει

το βασικό χαρακτηριστικό του ενιαίου σχολείου, όπου φοιτούν όλα τα παιδιά των αντίστοιχων ηλικιών (Πολυχρονόπουλος, 1999, σ.172).

Επιπλέον τα παιδιά υποχρεώνονται να επιλέξουν αμέσως μετά το γυμνάσιο, ανάμεσα στο νέο τύπο λυκείου και τα Τ.Ε.Ε. και βέβαια οι πανελλαδικές εξετάσεις στη Β΄ λυκείου συντελούν αποφασιστικά στον περιορισμό και τον αποκλεισμό μαθητών των κατώτερων οικονομικών και κοινωνικών τάξεων, περιορίζοντας την ισότιμη πρόσβαση στην ελεύθερη εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Για την ελληνική περίπτωση η ανάπτυξη ενός δεύτερου παράλληλου εκπαιδευτικού δικτύου αυτό των ΤΕΕ έχει συνδεθεί με τον περιορισμό της πρόσβασης στα ΑΕΙ και θεωρείται ότι αποτελεί καταφύγιο των «αποτυχημένων» της γενικής εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτή γίνεται τη στιγμή που εγκαταλείπεται σταδιακά η παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα στη γενική και τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση σε αυτό το επίπεδο στην ευρωπαϊκή στρογγυλή τράπεζα, όπου επιχειρείται όλο και μεγαλύτερη προσέγγιση των δύο τύπων σχολείων δημιουργώντας μια νέα διδακτική σύνθεση, υποστηρίζει ο Α. Ανδρέου στην εφημερίδα Αυγή, θίγοντας *Τα ουσιώδη των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων* (20-12-1998).

Γίνεται σαφές ότι ο νέος τύπος λυκείου δεν έχει καμία σχέση με τα χαρακτηριστικά του ενιαίου σχολείου και μόνο η δομή του θυμίζει το Ε.Π.Λ. και το ενιαίο σχολείο (κοινή η Α΄ τάξη, κατευθύνσεις στη Β΄ και τη Γ΄). Το νέο ενιαίο λύκειο παραμένει φορτισμένο εννοιολογικά με το ενιαίο σχολείο και παρά την ίδια ονομασία δεν καταφέρνει να διασφαλίσει την ισοτιμία στη σχολική επιλογή και την ελεύθερη πρόσβαση στο πανεπιστήμιο σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, όπως προβάλλεται, μέσα από αξιοκρατικές εξετάσεις. Στην πραγματικότητα η ισοτιμία αυτή ακυρώνεται και δεν επεκτείνεται στους μαθητές των ΤΕΕ, αποτελώντας το κύριο συστατικό μέρος του πιο διαφοροποιημένου διπλού δικτύου, που θεσμοθετήθηκε στη χώρα μας τα τελευταία τριάντα χρόνια.

Στο Άρθρο 2 του νέου Νόμου γίνεται αναφορά στην πρόσβαση των κατόχων του εθνικού απολυτηρίου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, χωρίς εξετάσεις με τη λογική ότι δεν πρέπει να υπάρχουν αναχρονιστικοί φραγμοί και κλειστός αριθμός εισακτέων (ΥΠΕΠΘ, 2000, σ.29) λόγω των σύγχρονων απαιτήσεων του διεθνούς ανταγωνισμού και των συνεχών τεχνολογικών μεταβολών στην αγορά εργασίας. Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα προσφέρει σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο με:

- συμβατικά προγράμματα σπουδών

- νέα πανεπιστημιακά και Τεχνολογικά Προγράμματα Σπουδών Επιλογής
- προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Με το νόμο αυτό δίνεται μεγάλη σημασία στο άνοιγμα των πανεπιστημίων, που ωστόσο δεν αντιπροσωπεύει την πλειοψηφία της νεολαίας του τόπου, αφού το 60-70% των νέων επιχειρεί μια άλλη αναγκαστική ίσως προοπτική μέσω της επαγγελματοτεχνικής κατεύθυνσης. Σε όλες τις ευρωπαϊκές και αναπτυσσόμενες χώρες δίνεται μεγάλη έμφαση στην επαγγελματοτεχνική κατεύθυνση όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά, σε αντίθεση με τη χώρα μας.

Η κατάργηση των γενικών εξετάσεων φαινόταν να είναι αναγκαία και ρεαλιστική, καθώς είχε μετατρέψει το λύκειο σε εξεταστικό προθάλαμο των πανεπιστημίων. Δεν αρκεί όμως η κατάργηση των εξετάσεων, αν πραγματικά γίνεται μέσα από το νέο νόμο, χωρίς να θίγονται και μια σειρά άλλοι άτυποι μηχανισμοί της κοινωνικής επιλογής στο σχολείο, να μην αλλάζει η κατεύθυνση και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, να μην υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη με ποσοτική και ποιοτική άνοδο της λαϊκής μάζας, να μην υπάρχει σύνδεση της γενικής μόρφωσης με την επαγγελματική κατάρτιση.

Κάτω από αυτή την οπτική γωνία αξίζει να δούμε πόσοι, ποιοι και πώς εισάγονται στα πανεπιστήμια χωρίς εξετάσεις. Η φράση «χωρίς εξετάσεις» είναι τυπική, καθώς δεν αποτυπώνεται στην πράξη. Οι εξετάσεις μεταφέρονται και μάλιστα γίνονται στην Β' και Γ' Λυκείου με περισσότερα μαθήματα σε πανελλαδικό επίπεδο με την ανάγκη καλύτερης προετοιμασίας. Αυτό συνεπάγεται και μεγαλύτερο οικονομικό κόστος για την κάθε οικογένεια του υποψηφίου.

Ο αριθμός των εισακτέων στα ΑΕΙ δεν είναι μόνο ακαδημαϊκό ζήτημα αλλά και κοινωνικοπολιτικό πρόβλημα, γιατί δεν μπορούμε να βλέπουμε μόνο τον αριθμό των εισακτέων που έχει αυξηθεί σε κάποιες σχολές, αλλά τις θέσεις σε υψηλές σχολές κύρους, ποιοι τις καταλαμβάνουν και πώς, ενώ αντίθετα στις πιο χαμηλές σχολές και κυρίως στα τεχνολογικά ιδρύματα εισάγονται παιδιά χαμηλότερων οικονομικά και κοινωνικά τάξεων. Η κοινωνική αδικία συνεχίζεται και παρουσιάζεται το οξύμωρο σχήμα από τη μια κατάργηση φραστικά των εξετάσεων και από την άλλη αδιάβλητες και αξιοκρατικές και μάλιστα δις εξετάσεις, που θα παίρνουν τους πιο ικανούς (Νούτσος, 1990, σσ.41-45).

Με το Άρθρο 3 του νέου Νόμου, θεσπίζεται η καθιέρωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου, που σκοπός του είναι η αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής, η ολοκληρωμένη προετοιμασία για την επόμενη βαθμίδα και η ενίσχυση της κρατικής

μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων, καθώς και η εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων.

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο - εισαγωγικό σχολείο διευρυμένου ωραρίου όπως επικράτησε να λέγεται, λειτούργησε για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 1997-98 (160 νηπιαγωγεία σε όλη την Ελλάδα), με τον αριθμό αυτό να μεγαλώνει κάθε χρονιά, με αναγκαία συνθήκη την ύπαρξη ανάλογης κτιριακής υποδομής, να είναι πρωινά τα τμήματα, να έχουν μεγάλο ποσοστό εργαζόμενων γονέων και οι παιδαγωγοί να είναι ευαίσθητοι σε εκπαιδευτικές καινοτομίες (Μηναδοπούλου, 2000, σσ.174-181).

Το Άρθρο 4 του ίδιου Νόμου αναφέρεται και στη λειτουργία του Ολοήμερου δημοτικού σχολείου. Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο απασχόλησε τον κλάδο πολλά χρόνια πριν ψηφισθεί με σχετικό Νόμο. Το 9^ο συνέδριο της ΔΟΕ – ΠΟΕΔ που έγινε τον Απρίλη του 1995 στην Πάφο της Κύπρου κατέδειξε την κοινωνική, παιδαγωγική, εκπαιδευτική και κοινωνιολογική αναγκαιότητα δημιουργίας αυτού του τύπου σχολείου (Μπουζάκης, 1995, σσ.35-46). Η πείρα και η ιστορία της εφαρμογής του στις χώρες της Ενωμένης Ευρώπης, αλλά και οι σημερινές σύγχρονες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας επέβαλαν την ίδρυση και λειτουργία του.

Οι όποιες αντιθέσεις, αντιδράσεις και αδυναμίες σε σχέση με τη λειτουργία του ολοήμερου που εκφράστηκαν και εκφράζονται κατά καιρούς συγκεντρώνονται στα επιχειρήματα για επαγγελματικοποιημένη αγωγή, σχολειοποίηση της οικογενειακής ζωής, ιδρυματοποίηση των παιδιών, κούραση από το ολοήμερο πρόγραμμα, ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, τα οποία απορρίφθηκαν στην πράξη από συνεργάτες του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Τζάνη, 1995, σσ.57-62). Θετική αξιολόγηση μέσα από μία έρευνα του θεσμού έγινε στα Δωδεκάνησα, όπου λειτούργησαν ολοήμερα δημοτικά σχολεία υπό την αιγίδα του νομάρχη από το 1995, όπου καταφέρθηκε η κάλυψη των βασικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών (Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, 1999, σσ.89-863).

Ωστόσο η ΔΟΕ παίρνοντας υπόψη τα προβλήματα που έχουν πλέον προκύψει από την τετράχρονη έως τότε εφαρμογή του θεσμού, ζητά νέο αναλυτικό πρόγραμμα, ωράριο διευρυμένο μέχρι αργά το απόγευμα, όχι για την φύλαξη των παιδιών, αλλά για ουσιαστική κάλυψη του συνόλου του νέου αναλυτικού προγράμματος, υλικοτεχνική υποδομή με τον αναγκαίο εξοπλισμό και ανάλογους χώρους, εκπαιδευτικό, βοηθητικό, προσωπικό,

χρηματοδότηση και το διδακτικό ωράριο να παραμείνει όπως είναι ως σήμερα για τους εκπαιδευτικούς (Διδασκαλικό Βήμα, 1999, αρ. Φ. 1097, σσ.3-4).

Στον ίδιο νόμο τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, όπως ονομάζονται, δίνουν την ευκαιρία στους ενήλικες, που δεν τελείωσαν για διάφορους λόγους την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, να την ολοκληρώσουν. Το πρόγραμμα αυτό δεν είναι καινούριο και μέχρι πρότινος λειτουργούσε μέσα από τα Ινστιτούτα Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Άρθρο 4 του Νόμου 2327/1995).

Αλλαγή σημειώνεται και στους διορισμούς των εκπαιδευτικών, που ως εκείνη την περίοδο γίνονταν με επετηρίδα. Η σταδιακή της κατάργηση και η καθιέρωση εξετάσεων μέσω του ΑΣΕΠ ανά διετία δίνει την ευκαιρία να διδάσκουν στα σχολεία οι πιο ικανοί εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, ενώ αντίθετα ο κλάδος υποστηρίζει τη διατήρηση της επετηρίδας σαν το μόνο αντικειμενικό και αδιάβλητο σύστημα πρόσληψης και προσφεύγει σε αγωνιστικές κινητοποιήσεις, συλλαλητήρια, ανακοινώσεις στον τύπο και τα ραδιοηλεκτρονικά μέσα. Η ΔΟΕ (Διδασκαλικό Βήμα, 1997) με την ΟΛΜΕ με κοινή δράση τόσο κεντρικά όσο και στην επαρχία προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα συγκεκριμένα μέτρα με κοινό αγώνα.

Ένα εκ των Άρθρων του νέου Νόμου είναι και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπου δίνεται μεγάλη σημασία από τη μεριά της πολιτείας, αν παρατηρήσει κανείς και το χώρο-έκταση που καταλαμβάνει στο σύνολο του Νόμου. Στις παραγράφους του Άρθρου 8 τονίζεται η σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους Διευθυντές των σχολείων, τους Σχολικούς Συμβούλους, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών. Παράλληλα δημιουργούνται και 13 Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού με σκοπό να διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (ΥΠΕΠΘ, 2000, σσ.27-28).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους αποτέλεσε για πολλά χρόνια πρόβλημα για την πολιτεία, αλλά και διαμάχη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στις συνδικαλιστικές παρατάξεις. Το θέμα της αξιολόγησης στη χώρα μας κουβαλά ένα βαρύ ιστορικό φορτίο με το θεσμό του αυταρχικού επιθεωρητή και συνδέθηκε με μηχανισμούς αποκλεισμού, ιδεολογικούς πειθαναγκασμούς και χειραγωγήσεις των εκπαιδευτικών.

Μετά τη Μεταπολίτευση, το 1982 πια, γίνεται λόγος για το θεσμό του σχολικού συμβούλου και με το Προεδρικό Διάταγμα 214 το 1984 καθορίζεται ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του, που ωστόσο κάτω από την πίεση των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόστηκε

ποτέ (Παρ. 9 και 13). Η μακρόχρονη απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δημιούργησε μια νέα παράδοση που έκτοτε αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για όποια ανακαινιστική παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πράγματα. Σε αυτό συντελεί και η πολιτεία με θεσμούς και νόμους που δεν βοηθούν στην εξέλιξη τέτοιου είδους ζητημάτων (τα κριτήρια και οι επιτροπές αξιολόγησης πρέπει να είναι αξιοκρατικά και όχι κοινωνικά, κομματικά ή συνδικαλιστικά) όπως καταγγέλλεται ότι λειτούργησαν ως σήμερα.

Σε κάθε περίπτωση, όταν μιλάμε για σύστημα αξιολόγησης δεν μπορεί να παραβλέπεται η σύνδεση με πολιτικές επιλογές, οικονομικές πολιτικές, κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Όπως υποστηρίζει ο B. Charlot (1992) «η σχολική επιτυχία ή αποτυχία επιτελούν κοινωνική λειτουργία, ικανοποιούν μια ανάγκη, αλλά η πραγματικότητα είναι πιο πολύπλοκη, αφού η ανισότητα, η ιεραρχία στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας δε δημιουργούνται από το σχολείο. Είναι εγγενή στοιχεία του τρόπου παραγωγής των κοινωνικών σχέσεων της καπιταλιστικής κοινωνίας.» (Charlot, 1992, σ.185).

Στην Ευρώπη αλλά και στην Αμερική ιστορικά η αξιολόγηση αν και πέρασε από πολλούς προβληματισμούς ανάλογα με τις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες κάθε εποχής, όχι μόνο δεν αμφισβητήθηκε ποτέ, αλλά συνεχώς επιτείνεται με διαφορετικές μορφές, προσαρμοσμένες στα καινούρια δεδομένα της αγοράς εργασίας, της ανταγωνιστικότητας στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και της απασχόλησης (Μπουζάκης, 1998, σσ.45-47).

Η αξιολόγηση όμως του εκπαιδευτικού έργου, ορισμένων εφαρμογών ή γνωστικών περιοχών σε κάθε σχολική μονάδα, χωρίς τον εντοπισμό στην αξιολογική κρίση για τον εκπαιδευτικό μόνο, αναμφισβήτητα διαμορφώνει βελτιώσεις στο χώρο της, δημιουργεί νέα δυναμική, αναπτύσσει και καλλιεργεί αισθήματα ευθύνης και συνέπειας, συντελεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Από την παραπάνω ανάλυση των επίμαχων άρθρων του νέου Νόμου, φάνηκε καθαρά η προσπάθεια της πολιτείας να δημιουργήσει μια εικόνα “ευκαιρίας” και κάλεσμα στη “νέα εποχή”, τονίζοντας την αναγκαιότητα των μέτρων, ώστε η Ελλάδα να είναι θέση ως χώρα και σε σύγκριση πάντα με τις Ευρωπαϊκές χώρες, να ανταπεξέλθει στις ραγδαίες εξελίξεις σε κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό, παγκόσμιο επίπεδο, με βάση τους πέντε άξονες που όρισε το Υπουργείο Παιδείας και αφορούν στα εξής:

- Κατοχύρωση του κοινωνικού δικαιώματος της απρόσκοπτης πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο μέχρι την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Διεύρυνση των επιλογών με στέρεες βάσεις μιας γενικής παιδείας και όχι εξειδίκευσης.

- Δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση μέσα από τα προγράμματα σπουδών επιλογής.
- Διασύνδεση της εκπαίδευσης με την κατάρτιση και τα επαγγελματικά δικαιώματα.
- Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και της ποιότητας της εκπαίδευσης συνολικά.

Ο Υπουργός Παιδείας, παρά τις προσπάθειες του να πείσει εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς¹¹ απέτυχε με αποτέλεσμα να προκύψουν μεγάλες αναταραχές, αποχές από τα μαθήματα, απεργιακές κινητοποιήσεις, έντονες αντιπαραθέσεις. Τα εκπαιδευτικά μέτρα που πάρθηκαν, δεν κατάφεραν να πείσουν για την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και τον εκσυγχρονισμό με την ενωμένη Ευρώπη.

4.3.3. Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις

Μόλις το Υπουργείο ανακοίνωσε τις αλλαγές στην Παιδεία την 1^η Αυγούστου του 1997 και πριν τη ψήφιση του νομοσχεδίου, η ΔΟΕ προχώρησε σε άμεσα μέτρα αντίδρασης:

- Έδωσε συνέντευξη Τύπου για ενημέρωση της κοινής γνώμης και για προβολή των θέσεων της.
- Ζήτησε συνάντηση με τον Υπουργό Παιδείας.
- Αποφάσισε κοινό μέτωπο με την ΟΛΜΕ και τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς.
- Πραγματοποίησε επισκέψεις στα κόμματα ΚΚΕ, ΔΗΚΚΙ, Συνασπισμό και τους ζήτησε να μην ψηφίσουν το νομοσχέδιο.
- Συνδιοργάνωσε συσκέψεις και με άλλους φορείς ΓΣΕΕ, ΑΔΕΔΥ, ΟΙΕΛΕ, ΕΣΕΕ, ΕΦΕΕ για παλλαϊκό συλλαλητήριο την ημέρα της ψήφισης του νόμου.
- Αποφάσισε περαιτέρω κινητοποιήσεις και κοινές συσκέψεις με την ΟΛΜΕ για συνεργασία και συνέχεια στον αγώνα (Διδασκαλικό Βήμα, 1997, αρ. Φ.1089).

Σε έκτακτο φύλλο του Διδασκαλικού Βήματος το Σεπτέμβριο του 1997, αλλά και στα επόμενα Διδασκαλικά Βήματα καθώς και στις αποφάσεις της 67^{ης} και της 68^{ης} Γενικής Συνέλευσης της ΔΟΕ διατυπώνονται οι αντιθέσεις για διαδικαστικά, αλλά ταυτόχρονα σημαντικά δημοκρατικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα η διαβεβαίωση ότι πριν τη ψήφιση του νόμου θα γίνει ευρύς κοινωνικός διάλογος. Αντί αυτού, υπήρξε η αιφνίδια κατάθεση στο θερινό τμήμα της Βουλής του Νομοσχεδίου (22 Αυγούστου 1997). Για την ουσία του νόμου, οι αντιρρήσεις εστιάζονται:

¹¹ Ο Υπουργός Παιδείας Γ. Αρσένης, προκειμένου να πείσει τους γονείς των μαθητών απέστειλε σχετική Ενημερωτική Επιστολή το 1999.

- Στην κατάργηση της επετηρίδας, όπου με τη διάταξη αυτή καταδικάζονται χιλιάδες αναπληρωτές σε ανεργία, τονίζοντας, πως οι εκπαιδευτικοί δεν προκύπτουν ικανοί μέσα από τρίωρους διαγωνισμούς, ούτε επικυρώνεται η επιστημονική τους καταλληλότητα και επάρκεια με την επίκληση του αδιάβλητου των εξετάσεων. Αντίθετα πιστεύουν πως ο εκπαιδευτικός γίνεται καλύτερος με την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης του, μέσα από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, με τη συνεχή επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, τη διαρκή επιστημονική στήριξη και φροντίδα της πολιτείας, για αυτό προτείνουν να μείνει η επετηρίδα ως η μόνος αδιάβλητος τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών .
- Στην επαναφορά του αυταρχισμού και του Επιθεωρητισμού στα σχολεία, η οποία δεν δικαιολογείται στα τότε δεδομένα, λόγω απουσίας τους πάνω από 18 χρόνια στην ελληνική εκπαίδευση. Με το νόμο αυτό προωθείται μια αντιδραστική μορφή ασφυκτικού ελέγχου των εκπαιδευτικών, ειδικά μέσα από το σώμα των μονίμων αξιολογητών.

Η θέση του κλάδου έχει πολλές φορές δημοσιοποιηθεί μέσα από ημερίδες και συνέδρια και εστιάζεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από συλλογικά όργανα με μετρήσιμα κριτήρια και διαδικασίες, διαφανείς και αδιάβλητες, όταν πρόκειται κάποιος να καταλάβει θέση στελέχους εκπαίδευσης (Διδασκαλικό Βήμα, 1998, αρ. Φ. 1095, αρ. Φ. 1096 & 1999, αρ. Φ. 1099).

Τέλος οι εκπαιδευτικοί της βάσης και οι συνδικαλιστές προειδοποιούν τον Υπουργό Παιδείας να αποσύρει το Νόμο και καλούν όλες τις πνευματικές και κοινωνικές δυνάμεις να κατανοήσουν ότι χωρίς τον εκπαιδευτικό σύμμαχο καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να προχωρήσει. Ταυτόχρονα διακηρύσσουν πως όπως και κατά το παρελθόν, έτσι και τώρα δεν θα επιτρέψουν αναχρονιστικά συστήματα αξιολόγησης, που αναπαλαιώνουν παλιές μεθόδους λειτουργίας και μεταβάλλουν το χώρο του σχολείου από χώρο δημοκρατίας σε πεδίο ανταγωνισμών και αντιπαραθέσεων μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με τον ίδιο περίπου τρόπο και μεθόδους αντιδρούν και οι καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης σε σχέση με το Νόμο 2525/97 (Ε.τ.Κ. τχ. Α΄, φ.188/23-09-1997). Στην απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των προέδρων των ΕΛΜΕ της χώρας (ΟΛΜΕ, 1997, τ. 655, σσ.2-9) στις 30 Νοεμβρίου 1997, κάνουν σκληρή κριτική για το Νόμο και τις ρυθμίσεις που ακολουθούν και γνωστοποιούν τις θέσεις και προτάσεις του κλάδου αναλυτικά για κάθε ζήτημα (Ενιαίο Λύκειο, Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, Επετηρίδα, Αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών), καθώς βάζουν και το πρόγραμμα δράσης με όλες τις μορφές αγώνων με στόχο να αναπτύξουν ένα κοινό μέτωπο πάλης με τους γονείς, μαθητές, φοιτητές, εργαζόμενους για την κατάργηση του αντιεκπαιδευτικού νόμου, για ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση, για ποιοτική αναβάθμιση της δωρεάν δημόσιας παιδείας, για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού.

Σε όλη αυτή την περίοδο, μέσα από τις γενικές συνελεύσεις των συνδικαλιστικών τους οργάνων και καθώς προχωρά η εφαρμογή και υλοποίηση των εκπαιδευτικών μέτρων του νόμου, οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν τους αγώνες τους με διεκδικητικά πλαίσια και συγκεκριμένες προτάσεις για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, για το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ σχετικά με το διορισμό των εκπαιδευτικών καθώς και για επιμέρους ζητήματα, όπως αναλυτικά προγράμματα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εξοπλισμένα εργαστήρια, βιβλία και άλλα, που θα συντελέσουν στην αναβάθμιση του σχολείου (ΟΛΜΕ, 1998, τ. 656, 659 & 662).

Από την κατάθεση του νομοσχεδίου, ο Τύπος ασχολήθηκε και παρουσίασε απόψεις, θέσεις και αντιρρήσεις επώνυμων και μη, ανθρώπων της εκπαίδευσης, συνδικαλιστικών φορέων, πολιτικών και κομμάτων. Επειδή είναι αδύνατη η εξεύρεση όλου αυτού του υλικού και ακόμα πιο δύσκολη η κατάθεσή του, επιλέξαμε κάποια χαρακτηριστικά άρθρα γνωστών Πανεπιστημιακών Καθηγητών, βουλευτών και θέσεων των κομμάτων, τα οποία καταθέτουμε ως δείγμα των αντιδράσεων και αντιθέσεων στο χώρο της παιδείας.

Το Τμήμα Παιδείας του ΚΚΕ στον Κυριακάτικο Ριζοσπάστη στις 19 Ιανουαρίου 1997, με τετρασέλιδη αναφορά με θέμα: «Ο χαρακτήρας της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (σσ.11-17) επισημαίνει πως οι μέχρι τώρα εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τόσο του ΠΑΣΟΚ όσο και της Νέας Δημοκρατίας όχι μόνο δεν άγγιξαν την ουσία των προβλημάτων της παιδείας, αλλά χρησιμοποιήθηκαν για να χειροτερέψουν οι όροι πρόσβασης των λαϊκών στρωμάτων στη γνώση. Κάνει αναλυτικές προτάσεις σύμφωνα με τις δικές τους απόψεις και θέσεις για την εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, αναφερόμενο σε ένα πλατύ κοινωνικό μέτωπο, στο οποίο *«το σχολείο πρέπει να συντελεί στη διαμόρφωση ανθρώπινης προσωπικότητας με κριτική σκέψη και οντότητα, ικανής να ερμηνεύει και να παρεμβαίνει στη σύνθετη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα, για να μπορεί να την αλλάξει»*. Επιπλέον με ένθετο εξήντα τεσσάρων σελίδων στον Κυριακάτικο Ριζοσπάστη στις 26 Απρίλη του 2001, συμπληρώνει τις θέσεις του Κόμματος για την Ανώτατη εκπαίδευση,

υποστηρίζοντας το δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης και το ρόλο του Πανεπιστημίου στην ίδια την κοινωνία, σύμφωνα πάντα με τις θέσεις του Κόμματος.

Σε συνέντευξή της η βουλευτής της Νέας Δημοκρατίας και πρώην Υπουργός Παιδείας, Α. Ψαρούδα Μπενάκη στον Ελεύθερο Τύπο στις 25 Οκτωβρίου 1998, τονίζει ότι «η αλήθεια για τη μεταρρύθμιση στην Παιδεία είναι ότι πρόκειται για ένα εγχείρημα που σχεδιάστηκε στο γόνατο και ότι ο υπουργός θυσιάσε την Παιδεία για την προσωπική εσωκομματική του επιβολή»

Ο Α. Δημαράς στην Κυριακάτικη Αυγή 9 Νοεμβρίου 1997 με τίτλο: “Η Μεταρρύθμιση των αγραμμάτων” αναφέρεται και καταφέρεται ενάντια στα μέτρα που αδιάκοπα και αποσπασματικά εξαγγέλλονται από το Υπουργείο Παιδείας για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και δίνει δύο ενδιαφέρουσες ερμηνείες με βάση τον τίτλο που χρησιμοποιεί: «Μεταρρύθμιση για να μάθουν γράμματα οι αγράμματοι ή Μεταρρύθμιση για να πολλαπλασιαστούν οι αγράμματοι;» (σ.14). Περιγράφει αναλυτικά τη σύνδεση μιας μεταρρύθμισης με τους στόχους τελικά της ίδιας της κοινωνίας, την εκπαίδευση και τους μελλοντικούς πολίτες αυτής της χώρας. Επισημαίνει τους κινδύνους μιας πρόχειρης διαχείρισης, χωρίς όμως να αγνοεί τη δύναμη μια σοβαρής και ολοκληρωμένη κατά εκείνον μεταρρύθμισης.

Ο Χ. Νούτσος στην Εποχή στις 7 Δεκεμβρίου 1997 με τίτλο “Εκπαιδευτικοί και Γενική Παιδεία” (σ.14), διατυπώνει τις πιθανές επιπτώσεις από την εφαρμογή του Νόμου 2525/1997 για το Ενιαίο Λύκειο, τους εκπαιδευτικούς και την αξιολόγησή τους. Θεωρεί πως αποτελεί μία ελληνική εκδοχή των γενικών κατευθύνσεων της γνωστής “Πράσινης Βίβλου” για την εκπαίδευση και σημειώνει ακόμα πως ανάμεσα στους υπουργούς Αρσένη και τον προηγούμενο, Παπανδρέου δεν υπάρχει διαφορά ούτε ως προς τους στόχους, ούτε ως προς το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο Α. Ανδρέου στην Κυριακάτικη Αυγή στις 20 Δεκεμβρίου 1998 με θέμα “Για τα ουσιώδη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων” (σ.7) σημειώνει ότι «πρώτον δεν υπήρξε διαδικασία διαλόγου στο επίπεδο του Κοινοβουλίου αλλά και εκτός αυτού. Δεύτερον, βασικά σημεία ρυθμίσεων στο νόμο παραπέμπονται σε προεδρικά διατάγματα. Τρίτον δεν προηγήθηκε πειραματική ή πιλοτική εφαρμογή, τέταρτον, η “μεταρρύθμιση” κυρίως εστιάζεται στη λυκειακή βαθμίδα και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο ζήτημα της πρόσληψης των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησής τους. Πέμπτον, δεν έγινε συζήτηση για την ουσία των εκπαιδευτικών αλλαγών που οδηγούν στην αναγκαιότητα της

ύπαρξης δεύτερου δικτύου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του λυκείου και των ΤΕΕ και τη συγκράτηση του μαθητικού δυναμικού στο δεύτερο. Έκτον παρά τις διακηρύξεις για αυτοτελή βαθμίδα του λυκείου και όχι προπαρασκευαστικό στάδιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώνεται ότι όχι μόνο υποτάσσεται στην αντίληψη αυτή το λύκειο, με τη συνεχή αξιολόγηση των μαθητών σε πανελλαδικού τύπου εξετάσεις για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και διατηρείται η παράδοση της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος. Με όλα αυτά τα μέτρα είναι βέβαιο πως μπορεί να υπονομευθεί και να ενισχυθεί η εγκατάλειψη του σχολείου, παρά τον προσανατολισμό του για διεύρυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης» (Εφημερίδα Αυγή, 1998, σ.7).

Η Ελευθεροτυπία στις 27 Μαρτίου 1999 με ολόκληρο ένθετο κάνει αφιέρωμα στην Παιδεία με τίτλο “Οι πρώτες 500 ημέρες της μεταρρύθμισης” και αναφέρεται σε όλες τις αλλαγές του εκπαιδευτικού μας σύστημα, κάνοντας καταρχήν μία ιστορική αναδρομή στις μεταρρυθμίσεις - σταθμό τα τελευταία τριάντα χρόνια, αναφορά στους Υπουργούς Παιδείας και το έργο τους από τη μεταπολίτευση και μετά, συγκρίσεις ανάμεσα στο προηγούμενο σύστημα και το νέο, συγκρίσεις των μισθολογίων των εκπαιδευτικών της ευρωπαϊκής ένωσης, του προφίλ των ευρωπαίων εκπαιδευτικών, αλλά και των αλλαγών που έκαναν επτά χώρες με προσεκτικά βήματα και πιλοτικά προγράμματα για την εξασφάλιση της κοινωνικής συναίνεσης. Στη συνέχεια επισημαίνει την αύξηση των φροντιστηρίων και το οικονομικό κόστος που υπερβαίνει τα 362 δις ετησίως, την κατάργηση της επετηρίδας και το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, συγκρίνοντας το με το σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ευρώπης, στο ολόημερο σχολείο χωρίς διδακτήρια και καταλήγει με δεκαπέντε προτάσεις για βελτίωση του νόμου (Εφημερίδα Ελευθεροτυπία, 1999).

Ο καθηγητής Φ.Κ. Βώρος γράφει αρκετά άρθρα σε διάφορες εφημερίδες και εκπαιδευτικά περιοδικά για το ζήτημα της μεταρρύθμισης. Σημειώνουμε τα σπουδαιότερα και πιο αντιπροσωπευτικά σε όλους τους πολιτικούς χώρους του τύπου. Στο Ριζοσπάστη με τίτλο “Απορίες και στοχασμοί για την εκπαιδευτική πολιτική” (σ.24) στις 12 Φεβρουαρίου 1999 ασκεί κριτική στην ακαμψία της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τις αλληπάλληλες γραπτές εξετάσεις των μαθητών οικοδομώντας έναν εξεταστικό λαβύρινθο, με την ελπίδα οι εμπνευστές του να αναγκάσουν τους μαθητές να καταφύγουν προς τα υποβαθμισμένα ΤΕΕ, όπου η ελπίδα για παραπέρα παιδεία σχεδόν εκλείπει. Στη Βραδυνή, στις 3 Αυγούστου 1999 (σ.10) με τίτλο “Τι σημαίνει αυτή η εκπαιδευτική πολιτική για το λύκειο;” με καυστικά επιχειρήματα επανέρχεται στο ζήτημα της μεταρρύθμισης

επισημαίνοντας ότι στενεύουν το μορφωτικό ορίζοντα των νέων, δεν κάνουν λόγο για την ποιότητα της εκπαίδευσης, για το λαβύρινθο των εξετάσεων, και για τις δοκιμασίες των δεξιοτήτων. Στο Ριζοσπάστη στις 7 Αυγούστου 1999 με τίτλο ‘‘Ποιος φταίει για την κακοδαιμονία στην εκπαίδευση;’’ (σ.12) αφού έχουν προηγηθεί οι πρώτες εξετάσεις των μαθητών της Α΄ και Β΄ λυκείου με μεγάλα ποσοστά αποτυχίας, αναρωτιέται με αστεϊσμό, μήπως φταίνε τα παιδιά, η αμέλειά τους ή οι θρυλικές καταλήψεις τους για τα αποτελέσματα αυτά; Μήπως φταίνε οι καθηγητές; Αυτό ισχυρίζεται άλλωστε η πολιτική ηγεσία, χωρίς να παίρνει υπόψη της την ενδοσχολική εξέταση που διαθέτει παιδαγωγικά κριτήρια και σχέσεις ανάμεσα στον εξεταζόμενο και τον εξεταστή, πράγμα που αποκλείει το νέο σύστημα με τη ψυχρή κεντρική τράπεζα θεμάτων. Ο Καθηγητής Φ.Κ. Βώρος αναρωτιέται τέλος μήπως φταίει η πολιτική ηγεσία και αποδεικνύει ότι με πράξεις και παραλείψεις έχει οδηγήσει το εκπαιδευτικό σύστημα σε μία ασυναρτησία και ασυνέπεια με θύματα τα παιδιά και τους δασκάλους. Στον Ριζοσπάστη στις 22 Ιουνίου 1999 (σ.32), στην Καθημερινή στις 10 Ιουλίου 1999 (σ.24), στην Ελευθεροτυπία στις 13 Αυγούστου 1999 (σ.13) με τον ίδιο τίτλο ‘‘Σιωπή προβάτων και θυσία αμνών’’ καταδικάζει αυστηρά τα εκπαιδευτικά μέτρα της κυβέρνησης και θεωρεί πως η σιωπή των ειδικών και η θυσία των παιδιών είναι τραγωδία για όλη την κοινωνία και όχι τραγωδία θεατρική, κάθαρση ψυχική, αλλά τραγωδία πραγματική και επώδυνη.

Ο καθηγητής Γ. Τσιάκαλος στην Ελευθεροτυπία στις 9 Μαρτίου 2000 με τίτλο ‘‘Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις και Αριστερά’’ (σ.40) επισημαίνει πως η σημερινή σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και των πληροφοριών απαιτεί από τα μέλη της και επομένως από το εκπαιδευτικό της σύστημα ικανότητες - κλειδιά που θα προετοιμάζουν τα άτομα για μορφές εργασίας με κεντρικό άξονα την ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα, τη σύνθεση, την ανάπτυξη και αξιοποίηση των ιδεών. Υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στον 21^ο αιώνα πρέπει να προσβλέπουν στην αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και στην προσαρμογή των μορφών της μάθησης και των μεθόδων αξιολόγησης στους νέους στόχους. Αναφέρει ότι η Αριστερά έχει εκφράσει τέτοιες θέσεις κατά καιρούς και αντιμετωπίστηκε με ειρωνεία και απαξίωση, ωστόσο σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά δικαιώνεται και παλεύει σε ευρωπαϊκό επίπεδο τις συντηρητικές πολιτικές και στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας μία εκπαιδευτική πολιτική που να εξυπηρετεί τις ανάγκες των ανθρώπων και την οικονομική ανάπτυξη.

Στην Ελευθεροτυπία στις 27 Δεκεμβρίου 2000, ο Σ. Μπουζάκης με το άρθρο “Μία μεταρρύθμιση που ανατράπηκε στη γένεσή της” (σ.12) κάνει μία σύντομη αναφορά στις μεταρρυθμίσεις που έγιναν στη χώρα μας από το 1834 ως σήμερα επισημαίνοντας ότι πέρασαν 170 Υπουργοί Παιδείας και πολλοί περισσότεροι σε επιτελικά όργανα με διάφορες ειδικότητες και ιδιότητες. Η τελευταία μεταρρύθμιση που άρχισε από τον προηγούμενο Υπουργό Παιδείας και θεωρείται γενναία πολιτική πράξη, παρά τις επιμέρους αδυναμίες ανέδειξε μετά την πρώτη εφαρμογή τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης και όχι της μεταρρύθμισης. Οι γενικές κατευθύνσεις, πιστεύει πως είναι σωστές και αναγκαίες, αν και δεν επέτρεψαν ένα νηφάλιο διάλογο και σωστές εκτιμήσεις. Δημιουργείται όμως εύλογα το ερώτημα γιατί οι άνθρωποι των επιτελικών οργάνων της πολιτείας που σχεδίασαν, στήριξαν, εργάστηκαν και εφάρμοσαν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ανατράπηκαν, πριν από τη λήξη της θητείας τους, αποδεικνύοντας την έλλειψη παιδείας, δημοκρατίας, την υποβάθμιση τελικά της πολιτικής κουλτούρας της κυβέρνησης. Καταλήγει ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χρειάζεται βελτίωση, αφού αξιολογηθεί η μέχρι τώρα πορείας της.

Μετά τις εκλογές του Απρίλη του 2000 και τον σχηματισμό της κυβέρνησης από το κόμμα του ΠΑΣΟΚ και με νέο Υπουργό Παιδείας τον Π. Ευθυμίου αρχίζει νέος κύκλος αλλαγών και τροποποιήσεων του Νόμου 2525/1997. Η γενική φιλοσοφία δεν αλλάζει, επιμέρους διορθώσεις και βελτιώσεις όμως γίνονται, όπως ο περιορισμός των εξεταστέων μαθημάτων σε εννιά από δεκατέσσερα, η ταύτιση της διδακτέας ύλης με την εξεταστέα, η μείωση της ύλης σε ορισμένα μαθήματα, το «πάγωμα» της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η κατάργηση δε των μονίμων αξιολογητών παραπέμπεται για το μέλλον, όπως ο θεσμός του πολλαπλού βιβλίου και γίνονται εξαγγελίες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα ισοδυναμεί με μεταπτυχιακό τίτλο, σεμιναριακή εκπαίδευση είκοσι πέντε χιλιάδων (25.000) εκπαιδευτικών πάνω στην πληροφορική και τις νέες τεχνολογίες και τη σύνδεση όλων των σχολείων με το Διαδίκτυο ως το Δεκέμβριο του 2001. Τέλος αναφέρεται στη μεγάλη σημασία και αύξηση των κονδυλίων μέσω του 3^{ου} Κοινοτικού πλαισίου στήριξης για καλύτερα εργαστήρια και καλύτερες υποδομές (Συνέντευξη στην εφημερίδα Τα Νέα, 3-7-2000).

Η συζήτηση προ ημερησίας διατάξεως στη Βουλή των Ελλήνων με επερώτηση οχτώ Βουλευτών της Νέας Δημοκρατίας στον Υπουργό Παιδείας στις 16 Οκτωβρίου 2000, επισημαίνει τα αδιέξοδα και τις αδυναμίες, που έχουν συσσωρευτεί από την πολιτική που ασκεί η κυβέρνηση με την εφαρμογή του Νόμου Αρσένη, κυρίως στη Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση. Στην επερώτηση των οκτώ βουλευτών εκφράζεται η αγωνία για την πορεία και το μέλλον των παιδιών αυτού του τόπου και γίνεται κριτική και αξιολόγηση για τα μέχρι τώρα αποτελέσματα. Η πρόταση της Νέας Δημοκρατίας είναι να γίνει εθνικός διάλογος για την Παιδεία με σαφώς προσδιορισμένο χρονικό πλαίσιο και στη βάση μια μακροπρόθεσμης στρατηγικής πολιτικής, που να τηρείται ανεξάρτητα από όποιο κόμμα ασκεί κάθε φορά τη διακυβέρνηση της χώρας. Τέλος υποστηρίζει, ότι χρειάζεται γενναία αύξηση των κονδυλίων για υλικοτεχνική υποδομή, κατάλληλα βιβλία και εργαστήρια στα ΤΕΕ, εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά την ολοκλήρωση των λυκειακών σπουδών και τέλος ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων.

Οι θέσεις της Νέας Δημοκρατίας προξενούν εκείνη τη χρονική συγκυρία τουλάχιστον κατάπληξη, γιατί στο παρελθόν έχει κυβερνήσει τον τόπο και έχει η ίδια εισηγηθεί και εφαρμόσει μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, όπως η μεταρρύθμιση του 1976-79 που δεν έχουν σχέση με τις αντίστοιχες προτάσεις. Η κριτική που γίνεται από πλευράς της Νέας Δημοκρατίας, παρότι οι πολιτικές της θέσεις είναι κοινές με ορισμένες θέσεις του ΠΑΣΟΚ, όπως προκύπτει ιστορικά, είναι αντιφατική. Η διαμαρτυρία της για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων, για τους γονείς που ξοδεύουν μεγάλο μέρος του οικογενειακού προϋπολογισμού για φροντιστήρια, για τα δεύτερης ποιότητας τεχνικά σχολεία, για το αίτημά της για γενναία αύξηση των δαπανών για τη παιδεία, φαινόταν αναντίστοιχη. Όντας κυβέρνηση ενδεικτικά το 1989, εξήγγειλε εκπαιδευτικές δομές, προγράμματα και μεθόδους, που η εφαρμογή τους οδηγούσε στη μείωση του αριθμού των αποφοίτων του λυκείου και συγχρόνως στη μείωση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην τεχνική εκπαίδευση με όσο λιγότερο κόστος γίνεται, σε αυταρχικές αξιολογήσεις στο έργο των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, στην ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων, εν ολίγοις, την εγκαθίδρυση του διπλού ευδιάκριτου εκπαιδευτικού δικτύου, που οδηγεί σε βαθύτερη κοινωνική επιλογή στο σχολείο και στην αύξηση της κοινωνικής αδικίας (Νούτσος, 1990, σσ.108-114).

Το ΚΚΕ στην τοποθέτησή του υποστήριξε πως η μεταρρύθμιση δεν έλυσε προβλήματα, αλλά αντίθετα τα πολλαπλασίασε. Θεωρεί ότι η κυβέρνηση εξυπηρετεί τις ανάγκες και τους στόχους του μεγάλου κεφαλαίου, όπου μέσα από το διπλό σχολικό δίκτυο της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, αποσκοπεί τελικά στο να απορροφήσει η δεύτερη τη μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων, τους αυριανούς απασχολήσιμους, χωρίς δικαιώματα εργαζομένων. Η πρόωρη ειδίκευση, η καταναγκαστική επιλογή, η

επιφανειακή επαγγελματική κατάρτιση είναι αντίθετες από την ιδεολογία και τις αρχές του ΚΚΕ και προτείνει την κατάργηση των πανελλαδικών εξετάσεων στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου, την κατάργηση των κατευθύνσεων, την επαναφορά των μεταξεταστών, την αποσύνδεση του σχολείου από το σύστημα εισαγωγής σε ΑΕΙ και ΤΕΙ. Τέλος, υποστηρίζει το ενιαίο δωδεκάχρονο υποχρεωτικό σχολείο.

Θα λέγαμε πως οι θέσεις του ΚΚΕ είναι σταθερές, και στην κατεύθυνση της άρσης της κοινωνικής αδικίας και της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Ωστόσο πάντα υπάρχει αντίλογος. Υπήρχαν ιστορικά και εξακολουθούν να υπάρχουν και σήμερα οι ατομικές διαφορές, οι πολιτισμικές και οι θρησκευτικές, καθώς και οι κοινωνικές τάξεις και δομές της εξουσίας, που δεν φαίνεται να μπορούν να εξαλειφθούν με οποιοδήποτε πολιτικό σύστημα.

Ο Συνασπισμός στην παρέμβασή του τονίζει τη σημασία του να μπορεί να αφουγκράζεται η κυβέρνηση τις αγωνίες, ανησυχίες και τις φωνές του λαού. Προτείνει μια ανοιχτή εκπαίδευση, δια βίου σε όλες τις βαθμίδες, χωρίς εξετάσεις, όπου μέσα στην εκπαιδευτική βαθμίδα θα κρίνεται ο καθένας και θα προχωρά ή όχι. Μιλάει για δωδεκάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και αυτόνομη βαθμίδα στο λύκειο, με την τεχνική εκπαίδευση να είναι ενσωματωμένη σε μια ενιαία λογική λυκείου.

Οι προτάσεις του Συνασπισμού θα λέγαμε ότι φαίνονται γενικόλογες και αόριστες. Όσον αφορά στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον αριθμό των εισακτέων, υπάρχει απουσία θέσεων καθώς και σε επιμέρους ζητήματα δεν γίνεται κάποια σχετική αναφορά, όπως στο διπλό δίκτυο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που συντελεί αναπόφευκτα στην διευρυμένη αναπαραγωγή των κυρίαρχων καπιταλιστικών ανισοτήτων και σχέσεων.

Παρόμοια κριτική με τις θέσεις και τις προτάσεις τους, τα κόμματα αναπτύσσουν και στην ημερίδα που οργάνωσε η Α΄- Γ΄ ΕΛΜΕ Αττικής σε συνεργασία με το Δήμο Βριλησίων με θέμα “Εκπαιδευτικές Αλλαγές” στις 25 Νοεμβρίου 2000, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα ενός διαλόγου ανάμεσα στα κόμματα και στους εκπαιδευτικούς φορείς, έστω και εκ των υστέρων, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο πως η μεταρρύθμιση δεν έκλεισε σαν ένα στατικό ζήτημα. Αντίθετα, συνεχίζει να απασχολεί τους ενδιαφερόμενους και αυτοί δεν είναι παρά ολόκληρη η ελληνική κοινωνία.

Παραθέτουμε εδώ και τις θέσεις του ΔΗΚΚΙ, το οποίο περιγράφει την παιδεία ως ταξική. Οι μη προνομιούχοι και φτωχοί δεν μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, παρά τις δηλώσεις της κυβέρνησης ότι όλοι είναι ίσοι και όλοι έχουν πρόσβαση στο πανεπιστήμιο. Συμφωνεί με τη Νέα Δημοκρατία για την ανάγκη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι

διακομματικής και υποστηρίζει μια εκπαίδευση που να προσφέρει ολόπλευρη μόρφωση και να ετοιμάζει τον ολοκληρωμένο άνθρωπο ψυχικά, πνευματικά, σωματικά.

Από την αναλυτική αυτή αναφορά γίνεται αντιληπτή η διαφοροποίηση των κομμάτων της αντιπολίτευσης στις εκπαιδευτικές αλλαγές του Νόμου Αρσένη και τίθενται επιμέρους προτάσεις ανάλογα με την ιδεολογία των κομμάτων. Οι αλλαγές αυτές, που δεν είναι έργο ενός μόνο Υπουργού αλλά τριών, έχουν την ίδια φιλοσοφία, δεν είναι δυνατόν να είναι διαφορετικές και να παρεκκλίνουν από τις αποφάσεις του Μάαστριχτ και της Μπολόνια. Στις εισηγήσεις σε σχέση με το 2^ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης φαίνονται καθαρά οι στόχοι και οι σκοποί (ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, κοινωνική συνοχή) μέσα από τα διαρθρωτικά ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και περιλαμβάνουν τέσσερις άξονες ανάμεσά τους και την Εκπαίδευση. Πολύ συγκεκριμένα καθορίζονται τα ποσά και οι τρόποι που θα διατεθούν για τη σταδιακή κατάργηση των τριών βασικών τύπων λυκείου και την καθιέρωση του Ενιαίου, την αναβάθμιση της Τεχνικής Εκπαίδευσης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την υλικοτεχνική δομή, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, την αναμόρφωση προγραμμάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα ερευνητικά και μεταπτυχιακά προγράμματα, τη σύνδεση εκπαίδευσης και παραγωγής και τον εκσυγχρονισμό στη διοίκηση της εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2000, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «Σεμινάριο κατάρτισης υπαλλήλων υπηρεσιών Υπουργείου Παιδείας» σσ.150-165).

Γίνεται σαφές πως οι εκάστοτε Υπουργοί στα πλαίσια μιας σύγχρονης, ενωμένης, ισχυρής και ανταγωνιστικής Ευρώπης πρέπει να κινούνται σε ένα ενιαίο πλαίσιο εξυπηρετώντας κοινούς στόχους. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές βέβαια που έγιναν στη χώρα μας διαφέρουν από τις αλλαγές στις ευρωπαϊκές χώρες ως προς τον τρόπο, τη μέθοδο και το χρόνο υλοποίησης. Καμία σχεδόν πιλοτική και πειραματική εφαρμογή δεν έχει ολοκληρωθεί στο σύνολό της στη χώρα μας και αν πάρουμε υπόψη και τις σοβαρές ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, πράγμα που δεν υπάρχει σε αυτόν τον βαθμό στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, καταλαβαίνουμε πως τα αδιέξοδα είναι ορατά. Η λεγόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έγινε, αλλά τα πραγματικά προβλήματα της παιδείας παραμένουν και ζητούν λύση μέσα από τις φωνές των παιδιών και τους αγώνες των εκπαιδευτικών.

4.4. Ο Νόμος 2986/2002

Η αρχή του 21^{ου} αιώνα σηματοδεύτηκε από την ένταξη της χώρας μας στην Οικονομική Νομισματική Ένωση τον Ιούνιο του 2000, κάτι που αποτέλεσε προεκλογικό σύνθημα και επιχείρημα για το ΠΑΣΟΚ, με το οποίο κέρδισε τις εκλογές. Ο τότε Υπουργός Παιδείας Π. Ευθυμίου αμέσως μετά την ανάληψη των καθηκόντων του, παρατείνει την θητεία των διευθυντών των σχολικών μονάδων μέχρι τον Αύγουστο του 2002 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.90/21-05-2001).

Τον Φεβρουάριο του 2002 ψηφίζεται στη Βουλή ο Νόμος 2986 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Το Άρθρο 2 για πρώτη φορά προέβλεψε τη συμμετοχή στο ΠΥΣΠΕ ενός σχολικού συμβούλου για τη επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, ο οποίος ορίζονταν από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, θεσμός που προέκυψε από τον Νόμο 2817/2000 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.78/17-03-2000). Ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης είναι μετακλητός δημόσιος υπάλληλος και υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας, ασκεί τη διοίκηση και τον έλεγχο των διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης της περιφέρειας του. Με τον Νόμο 2986 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.24/19-02-2002) προσδιορίστηκαν όλες οι περιφερειακές αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και η διάρθρωση και οι αρμοδιότητές τους, οι οποίες συμπληρώθηκαν με υπουργικές αποφάσεις.

Εκτός από την οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Νόμος επαναφέρει όπως αναφέραμε, το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, του οποίου την ευθύνη μετέφερε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται από τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή του σχολείου. Αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, που επιθυμούν να καταλάβουν θέση στελέχους και οι εκπαιδευτικοί για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη.

Με το Προεδρικό Διάταγμα 25 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.20/13-02-2002), τον Φεβρουάριο του 2002 τροποποιείται ο τρόπος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, όπου διατηρήθηκαν οι τρεις κατηγορίες κριτηρίων, αλλά με διαφορετική μοριοδότηση. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε μετρήσιμα κριτήρια, που αφορούσαν την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διδακτική εμπειρία. Η

δεύτερη προέρχονταν από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου σε 50βάθμια κλίμακα και η τρίτη συνεκτιμούνταν από το συμβούλιο επιλογής, κατά την προφορική συνέντευξη. Στη διαδικασία επιλογής των διευθυντών το καλοκαίρι του 2002, στους υποψήφιους δεν προσμετρήθηκαν αξιολογικές εκθέσεις, λόγω πρώτης εφαρμογής. Οι νέοι διευθυντές που επιλέχθηκαν έμειναν ως το 2007, παρά την κυβερνητική αλλαγή του 2004, καθώς δεν υπήρχε ούτε ο χρόνος, ούτε η κατάλληλη προετοιμασία για την αντικατάστασή τους.

Ο Υφυπουργός Παιδείας Ν. Γκεσούλης τον Οκτώβριο του 2002 μετά τις κρίσεις των διευθυντών του καλοκαιριού, υπογράφει την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Ε.τ.Κ., τχ. Β', φ.1340/16-10-2002) για τον «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων» με στόχο το σαφή καταμερισμό των στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Στο περιεχόμενο της απόφασης καθίσταται σαφές ότι επιδιώκεται μια διαχειριστική, διοικητική λιγότερο γραφειοκρατική, με περισσότερα χαρακτηριστικά που ταιριάζουν σε έναν ηγέτη διευθυντή και λιγότερο, σε έναν τυπικό γραφειοκράτη διευθυντή (Λούντζης & Αντωνίου, σ.68). Μεταξύ άλλων ο διευθυντής, προτείνεται να έχει καθοδηγητικό ρόλο και να λειτουργεί ως εμπνευστής για την υπόλοιπη σχολική κοινότητα και ως υπεύθυνος για τη συνοχή της. Η υλοποίηση των υψηλών στόχων προϋποθέτει ένα συνεργατικό κλίμα μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών με κίνητρα προς όφελος ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Η επιστημονική, παιδαγωγική και διοικητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μία από τις ευθύνες του διευθυντή, καθώς με αυτόν τον τρόπο όλοι γίνονται ενεργά μέλη της ομάδας του σχολείου.

4.4.1. Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις

Το 2002 με την αλλαγή ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, παρατηρούμε αλλαγές στη νομοθεσία για την επιλογή στελεχών, ενώ η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ παραμένει στην εξουσία (Κελεσίδης, 2018, σ.86). Οι αλλαγές που έγιναν με το Νόμο 2986/2002 στον αναπροσδιορισμό των προσόντων των υποψηφίων διευθυντών με τη μοριοδότηση κριτηρίων, αλλά και με την προσμέτρηση της βαθμολογίας από τις αξιολογικές εκθέσεις και τα συνεκτιμώμενα από το Συμβούλιο Επιλογής διευθυντών προσόντα, τα οποία προέκυψαν από τον εκάστοτε φάκελο του υποψηφίου σύμφωνα με το βιογραφικό του σημείωμα, τα σχετικά αποδεικτικά έγγραφα και την αυξημένη σε βαθμολογία συγκριτικά με προηγούμενες κρίσεις συνέντευξη, είχαν ως στόχο να προωθήσουν την προσωπικότητα των υποψηφίων (Στραβάκου, 2003). Η αυξημένη μοριοδότηση στα επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια και η χαμηλότερη στα διοικητικά προσόντα και στην προϋπηρεσία επιβεβαιώνουν την κατεύθυνση αυτή.

Η συνέντευξη όμως, κρίθηκε από πολλούς ως υποκειμενική διαδικασία, καθώς ήταν στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε Συμβουλίου Επιλογής να κρίνει με αντικειμενικά κριτήρια τα θέματα προς συζήτηση. Καταγγελίες αιρετών τόσο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και της δευτεροβάθμιας για ασάφεια και αναξιοκρατία, αλλά και για διαδικασίες κομματικής χειραγώγησης, καταγράφηκαν από τις δύο Ομοσπονδίες της Εκπαίδευσης.

Επιπλέον για την αξιολόγηση, η ΔΟΕ επανέλαβε το πάγιο αίτημα του κλάδου, ότι δηλαδή διαφωνεί με μια αξιολόγηση που θα χειραγωγεί τους εκπαιδευτικούς, αντίθετα αγωνίζεται για μια αξιοκρατική διαδικασία για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Σε μια τέτοια διαδικασία σύμφωνα με την Ομοσπονδία, τα διοικητικά στελέχη θα είναι εκείνα, τα οποία θα κληθούν να εφαρμόσουν τις διατάξεις του νόμου (Διδασκαλικό Βήμα, 2002, αρ. φ.1116, σσ.64-65).

Τέλος το περιεχόμενο της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Ε.τ.Κ., τχ. Β', φ.1340/16-10-2002) λειτούργησε προς όφελος της δημιουργίας ενός κλίματος ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς που έως τότε διαχειρίζονταν περισσότερο τυπικά τη σχολική διοίκηση. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι και τα προηγούμενα χρόνια δεν υπήρξαν περιπτώσεις διευθυντών με ηγετικές ικανότητες, ούτε φυσικά ότι με την εφαρμογή της Υπουργικής Απόφασης τα σχολεία απέκτησαν στο σύνολό

τους διευθυντές που ασκούσαν διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας με λιγότερο συγκεντρωτικά στοιχεία. Κατά τον Θ. Μπαμπάλη (2011), ο παράγοντας της σχολικής κουλτούρας είναι καθοριστικός για την καθημερινότητα του σχολείου και για το πλαίσιο λειτουργίας του. Πρόκειται για τον τρόπο σκέψης, τις κοινές αντιλήψεις και αξίες της σχολικής κοινότητας. Η κοινή αναφορά και αποδοχή στα εκπαιδευτικά ζητήματα λειτουργεί ενισχυτικά και ενδυναμώνει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή, αλλά και τους μαθητές με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενιαίων ταυτοτικών χαρακτηριστικών του σχολείου, ως σύνολο διακριτό από τα υπόλοιπα σχολεία (Babalís & Tsoli, 2017). Αντιλαμβανόμαστε ότι τόσο τα προηγούμενα χρόνια, όσο και μετά την Υπουργική Απόφαση του Οκτώβρη του 2002 και στις δύο περιπτώσεις, υπήρξαν στελέχη που διέθεταν διαμορφωμένη κουλτούρα για τη λειτουργία του σχολείου. Με βάση αυτή διοικούσαν τη σχολική τους μονάδα και συνέβαλαν στην αποδοχή της από τα υπόλοιπα μέλη και τελικά στην εύρυθμη λειτουργία ενός αποτελεσματικού και δημοκρατικού σχολείου.

4.5. Ο Νόμος 3467/2006-2007

Οι εκλογές στις 7 Μαρτίου 2004 ανέδειξαν τη Νέα Δημοκρατία σε πλειοψηφία και επί υπουργίας της Μαριέττας Γιαννάκου προωθούνται πάλι αλλαγές κυρίως στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με το Νόμο 3549/2007 «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.69/20-03-2007). Ο Νόμος Πλαίσιο, όπως συζητήθηκε στην αρθρογραφία της περιόδου, δημιούργησε μεγάλες, πολύμηνες κινητοποιήσεις στα Πανεπιστήμια με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να αντιδρούν στην εφαρμογή του και το Υπουργείο Παιδείας να έχει στραμμένη την προσοχή του στο μέτωπο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι αλλαγές ίσχυσαν από το σχολικό έτος 2006-2007 και αφορούσαν τα ωρολόγια προγράμματα της πρωινής και απογευματινής ζώνης, την εισαγωγή της δεύτερης ξένης γλώσσας για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη και την Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών δραστηριοτήτων για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, τα νέα βιβλία που είχαν ως βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές, καθώς και τις μεθόδους αξιολόγησης.

Η σχετική αιτιολογική έκθεση του Υπουργείου περιγράφει ως στοχοθεσία για την εκπαίδευση, τη στελέχωση των σχολείων με άρτια καταρτισμένους και έμπειρους εκπαιδευτικούς, καθώς και με «πλήρη επίγνωση της αποστολής τους». Με αυτά τα δεδομένα ψηφίστηκε ο Νόμος 3467/2006 για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης

Συγκεκριμένα, ο Νόμος 3467 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.128/30-06-2007) προέβλεπε μεταξύ άλλων, αλλαγές και στον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Επέτρεπε όπως και οι δύο προηγούμενοι τη συμμετοχή των ειδικοτήτων Αγγλικής γλώσσας, Φυσικής Αγωγής και μουσικής με βαθμό Α΄. Αύξησε ωστόσο τα χρόνια υπηρεσίας σε δώδεκα και οι υποψήφιοι διευθυντές αξιολογούνταν με τα κριτήρια τριών κατηγοριών, που συνολικά μοριοδοτούνταν με πενήντα έξι (56) αξιολογικές μονάδες. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διδακτική εμπειρία και λάμβανε είκοσι δύο (22) μονάδες, η δεύτερη κατηγορία αφορούσε τα επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια, τα οποία αποτιμούνταν με δεκατέσσερις (14) μονάδες και τέλος η τρίτη κατηγορία αφορούσε την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση, η οποία προέκυπτε μέσα από τη συνέντευξη και αποτιμούνταν με είκοσι (20) μονάδες.

Για τους Σχολικούς Συμβούλους, Προϊσταμένους Γραφείων και Διευθυντές Εκπαίδευσης ο Νόμος προέβλεπε πέρα των άλλων και την διαδικασία των γραπτών εξετάσεων τύπου ΑΣΕΠ στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση με εκατό (100) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (Άρθρα 4, 8 και 9 του Νόμου 3467/2006). Παρά τις αντιδράσεις των ήδη υπηρετούντων σχολικών συμβούλων, την προσφυγή τους στο Συμβούλιο της Επικρατείας και τη δικαίωση τους, ο διαγωνισμός πραγματοποιήθηκε κανονικά τον Φεβρουάριο του 2007 και ακολούθησαν αμέσως οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι Προϊστάμενοι των Γραφείων Εκπαίδευσης το Μάρτιο. Η επιλογή μέσω των γραπτών εξετάσεων, δεν επαναλήφθηκε ποτέ ξανά. Πρακτικά ο νόμος επέτρεψε το διαχωρισμό του σώματος των διευθυντών σχολικών μονάδων από τα υπόλοιπα στελέχη εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο 13, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές εκπαίδευσης και προϊστάμενοι γραφείων που έχουν διατελέσει τη θητεία τους, δύνανται κατόπιν αιτήσεως να επανακριθούν και εφόσον κριθούν ικανοί, να επιλεγθούν και να επανατοποθετηθούν εκ νέου για την επόμενη τετραετή θητεία. Ουσιαστικά, τα στελέχη εκπαίδευσης μονιμοποιούνταν εκτός των διευθυντών σχολικών μονάδων (Σιμενή & Τζιούμα, 2017).

Για τη διαδικασία επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων, απεστάλη το Μάρτιο του 2007 σχετική εγκύκλιος με σαφές χρονοδιάγραμμα υλοποίησης. Συγκεκριμένα η

υποβολή των αιτήσεων έληξε 4 Μαΐου του 2007 και η κατάρτιση των πινάκων επρόκειτο να ολοκληρωθεί στις 20 Ιουλίου 2007. Παρόλα αυτά, οι εκλογές δεν επέτρεψαν την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

Η προκήρυξη πρόωρων εκλογών το Σεπτέμβριο του 2007, με την Νέα Δημοκρατία στην δεύτερη συνεχή διακυβέρνηση ανέδειξε Υπουργό Παιδείας τον Ευρυπίδη Στυλιανίδη, ο οποίος ξεκίνησε και ολοκλήρωσε την επιλογή και την τοποθέτηση των νέων διευθυντών των σχολικών μονάδων, με βάση το Νόμο 3467 του 2006, με τετραετή θητεία ως το 2011, παρά την κυβερνητική αλλαγή που προέκυψε μετά τις εκλογές του Οκτωβρίου του 2009 με κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ. Ο εν λόγω Υπουργός έγινε γνωστός για την πολιτική του «Έξυπνου Σχολείου» που οραματίστηκε και ξεκίνησε να εφαρμόζει στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων την περίοδο 2007-2009, το οποίο στηρίχτηκε σε τρεις βασικούς πυλώνες, όπως υποστήριξε σε Συνέντευξη στην εφημερίδα Καθημερινή (27-10-2010). Ο νέος Υπουργός αναγνώρισε τότε τον εκπαιδευτικό, μόνιμο και αναπληρωτή ως το βασικότερο πυλώνα της εκπαίδευσης και ως προτεραιότητα στο έργο του και στην επιμόρφωσή του, για αυτό και επεδίωξε να δώσει έμφαση «στη βελτίωση της καθημερινότητάς του, επιλύοντας θεσμικά και οικονομικά του προβλήματα». Ο δεύτερος πυλώνας αφορούσε σε πρόγραμμα κατασκευής σχολικών κτιρίων μέσω του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων με κατεύθυνση από τις κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους διευθυντές-τριες και τις προϊσταμένες των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων αντίστοιχα (χιλίων διακοσίων τριάντα τριών σύγχρονων “έξυπνων” βιοκλιματικών σχολικών κτιρίων). Ο τρίτος πυλώνας αναφέρονταν στα εποπτικά μέσα με δράσεις ενταγμένες στο Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και στο ΕΣΠΑ με τον ευρύτερο τίτλο «Ψηφιακή Στρατηγική για την Παιδεία». Η στρατηγική αυτή ξεκίνησε κατά το Υπουργείο πανελλαδικά στα σχολεία όλης της χώρας. Απευθυνόταν σε μαθητές που τους χορηγήθηκαν με τη δράση «μαθητικό laptop» δωρεάν ηλεκτρονικοί υπολογιστές ή με το πρόγραμμα «δες την ψηφιακά» επιδοτήσεις 500 ευρώ για την αγορά ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στα πλαίσια του δράσεων γύρω από την Ψηφιακή Στρατηγική για την Παιδεία πραγματοποιήθηκαν διάφοροι διαγωνισμοί και υλοποιήθηκαν προγράμματα τόσο για γονείς, όσο για μαθητές και μαθητές ΑμΕΑ, σε θέματα που αφορούν τη ζωή του παιδιού στο σχολείο μέσω των νέων τεχνολογιών. Η ψηφιοποίηση μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου των σχολικών βιβλίων και βοηθημάτων ήταν μια ακόμα σχετική και ουσιαστική δράση, ενώ ενισχύθηκε παράλληλα και το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (βασικό εργαλείο του

σχολείου), τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο για την ασφαλή πρόσβαση των μαθητών στο διαδίκτυο (safe internet).

Για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης το Υπουργείο προχώρησε σε καινοτομίες με τη χρήση σύγχρονου λογισμικού, το e-data center μέσω του οποίου διαδικασίες που αφορούν εκπαιδευτικούς μπορούν να γίνουν πια ηλεκτρονικά με μικρότερο κόστος και με τη μέγιστη διαφάνεια. Επιπλέον και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (μόνιμοι και αναπληρωτές) ενημερώνονται πια ηλεκτρονικά από την υπηρεσία τους, ενώ μπορούν να κάνουν τις αιτήσεις τους στο ΑΣΕΠ επίσης ηλεκτρονικά. Το Υπουργείο εργάστηκε στην κατεύθυνση του e-data center, ώστε κατά την κρίση της τότε ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί της βάσης αλλά και η διοίκηση του σχολείου να είναι απαλλαγμένοι στο σύνολό τους από την γραφειοκρατία και την εργασιακή ανασφάλεια και να στοχεύουν απρόσκοπτοι στη βελτίωση της παιδείας προς όφελος των μαθητών και των ιδίων.

Οι παραπάνω πυλώνες και εν μέρει αλλαγές παρατίθενται αναλυτικά γιατί σε μεγάλο βαθμό επηρεάστηκε η λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητα, των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς μια σειρά από γραφειοκρατικές διαδικασίες αντικαταστάθηκαν από πιο σύγχρονα, ηλεκτρονικά μέσα, με αποτέλεσμα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να ασχολούνται πια με πιο ουσιαστικά ζητήματα και με τη χρήση του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου να διαχειρίζονται πιο απλά και άμεσα την καθημερινότητά τους.

4.5.1. Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις

Ο Νόμος 3467 προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά στις άλλες βαθμίδες σημειώνουμε ότι στο θέμα της ανάδειξης των στελεχών εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των διευθυντών των σχολικών μονάδων δόθηκε βαρύτητα στα επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια των υποψηφίων, καθώς και στη μοριοδότηση των τίτλων σπουδών, συνυπολογίζοντας τον διδακτορικό τίτλο σπουδών, το μεταπτυχιακό δίπλωμα καθώς και το δεύτερο διδακτορικό και το μεταπτυχιακό δίπλωμα. Η μοριοδότηση στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου κατά το ήμισυ συμπληρώνεται στο σύνολο από την σχεδόν διπλάσια αύξηση των μορίων της υπηρεσιακής κατάστασης. Η εφαρμογή ενός συστήματος για τα στελέχη της εκπαίδευσης «*με κύρος και συνέχεια στη διοίκηση και καθοδήγηση της εκπαίδευσης*» κρίθηκε ως ένα εγχείρημα της

κυβέρνησης να υλοποιήσει αντικειμενικούς διαγωνισμούς, χωρίς διακρίσεις και ταυτόχρονα να στρέψει τους εκπαιδευτικούς στην απόκτηση τίτλων σπουδών αναγνωρισμένους, με μοριοδότηση σε αντίστοιχους διαγωνισμούς (Κελεσιδής, 2018, σ.85).

Κατά τον Ε. Κελεσιδή (2018, ό.π.) η ενίσχυση της εκπαιδευτικής και διδακτικής εμπειρίας με διπλή μοριοδότηση, δηλαδή πρακτικά η μοριοδότηση εκπαιδευτικών με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, παρά τον επανακαθορισμό των υπολοίπων κριτηρίων δε θεωρείται τυχαία. Ο Χρ. Σαΐτης (2007) υποστηρίζει ότι οι έννοιες όπως εκείνη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών αλλά και του συγγραφικού έργου, μετρήσιμα κριτήρια του νομοσχεδίου, δεν ήταν προφανώς αδιάφορες, όμως δε θα ήταν εκείνες με βάση τις οποίες θα επιλέγονταν ο διευθυντής του σχολείου και αυτό γιατί κατά τον ίδιο το *«ζητούμενο δεν είναι εάν κάποιος υποψήφιος έχει πτυχία, αλλά αν κατά πόσο σχετίζονται οι τίτλοι σπουδών με τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας»*. Στην περίπτωση δηλαδή μιας πιθανής κρίσης ή κάποιου προβλήματος, ένας διευθυντής με πείρα και πολυετή εμπειρία θα ήταν σε θέση να διαχειριστεί την κατάσταση, ενώ ένας νεότερος με γενικούς τίτλους σπουδών ενδεχομένως να αντιμετώπιζε δυσκολίες. Ο συγκεκριμένος νόμος να μεν ενίσχυσε σε μόρια την προϋπηρεσία των υποψηφίων, δεν επιβράβευσε ωστόσο εξίσου τις γνώσεις και τις ικανότητες ενός αποτελεσματικού στελέχους (Σαΐτης, 2008).

Η ΔΟΕ μίλησε για απαράδεκτο και αναξιοκρατικό νόμο, ο οποίος *«ευτελίζει τα επιστημονικά προσόντα των υποψηφίων και καθιστά τη συνέντευξη το μοναδικό κριτήριο επιλογής»*. Επιπλέον κατήγγειλε το Άρθρο 13 του Νόμου, σύμφωνα με το οποίο τα στελέχη εκπαίδευσης με το πέρας της θητείας τους, είχαν τη δυνατότητα να μονιμοποιηθούν, καθώς αυτό θύμιζε τον *«επιθεωρητισμό»* του παρελθόντος (Διδασκαλικό Βήμα, 2006, αρ. Φ.1138). Η ΟΛΜΕ με Δελτίο Τύπου στις 17 Οκτωβρίου 2007 ανέφερε μεταξύ άλλων την *«απαξίωση της διοικητικής εμπειρίας, την υποβάθμιση των πτυχίων και των μεταπτυχιακών τίτλων, καθώς και τη θεοποίηση της αρχαιότητας»* (Κελεσιδής, 2018, σ.88).

Ο Χρ. Σαΐτης (2008) επισημαίνει στον εν λόγω νόμο την έλλειψη βασικών χαρακτηριστικών αναφορών σε σχέση με τους διευθυντές, όπως το καθηκοντολόγιο, οι αρμοδιότητες, το πλαίσιο λειτουργίας τους και ο ρόλος τους, η πρακτική δηλαδή περιγραφή της θέσης ευθύνης με αποτέλεσμα τελικά τον περιορισμό *«της δυνατότητας προσδιορισμού και αξιολόγησης των προσόντων»* για την επιλογή τους (Σαΐτης, ό.π.).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν τίτλους σπουδών είχαν αυξημένες πιθανότητες να γίνουν διευθυντές και διευθύντριες με ένα τέτοιο προσοντολόγιο. Ταυτόχρονα η

δωδεκαετής συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (αυξήθηκε κατά τα τέσσερα έτη από τον προηγούμενο νόμο), δεν επέτρεπε τους εκπαιδευτικούς κατόχους επιστημονικών τίτλων να συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής, καθώς δε διέθεταν την απαιτούμενη προϋπηρεσία. Επρόκειτο τελικά για μια άνιση ανάδειξη στελεχών, περιορισμένη σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεδομένα, αντίθετα από εκείνα της αιτιολογικής έκθεσης του ίδιου του Νόμου.

4.6. Ο Νόμος 3848/2010

Οι πρόωρες εκλογές στις 4 Οκτωβρίου 2009 ανέδειξαν κυβέρνηση το ΠΑΣΟΚ. Η προκήρυξη πρόωρων εκλογών ανακοινώθηκε αιφνίδια από τον Πρωθυπουργό Κωνσταντίνο Καραμανλή μέσω τηλεοπτικού διαγγέλματος στις 2 Σεπτεμβρίου του 2009. Είχε ήδη αρχίσει να διαφαίνεται ότι η Ελλάδα έμπαινε σε μια περίοδο βαθιάς οικονομικής κρίσης και οι συνέπειες της άρχιζαν να γίνονται ορατές στους πολίτες. Ο πρωθυπουργός τότε επικαλέστηκε μεταξύ άλλων την παγκόσμια κρίση για τις εκλογές που θα ακολουθούσαν και τις οποίες θα έχανε το κόμμα της ΝΔ¹².

Η μεγάλη κρίση χρέους στα δημοσιονομικά, οδήγησε σε κυβερνητικές αποφάσεις με τη λήψη μέτρων για μείωση των δαπανών και εντέλει στην καταφυγή για βοήθεια στο Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Αυτό επηρέασε και την Παιδεία, όπου επί υπουργίας Άννας Διαμαντοπούλου γίνονται οι περισσότερες καταργήσεις, εκατόν δέκα επτά (117) σε απόλυτο αριθμό, χίλιες πεντακόσιες είκοσι τρεις (1523) συγχωνεύσεις και διακόσιοι έξι (206) υποβιβασμοί σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Συγχωνεύσεις δημοτικών σχολείων, Ε.τ.Κ., τχ. Β΄, φ.1505/24-6-2011).

Ακολουθούν αλλαγές στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης με την κατάργηση επί τριακονταετίας των Γραφείων Εκπαίδευσης (Νόμος 4027/2011, Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.233/04-11-2011) συνδέοντας και ακολουθώντας το πρόγραμμα Καλλικράτης της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Η Υπουργός Α. Διαμαντοπούλου προχώρησε στο εγχείρημα του Νέου

¹² Απόσπασμα από το Διάγγελμα όπως δόθηκε στη δημοσιότητα: «Η χώρα βρίσκεται μπροστά σε ένα κρίσιμο σταυροδρόμι. Είναι λοιπόν η ώρα να συνειδητοποιήσουμε όλοι την πραγματικότητα και να πάρουμε σημαντικές αποφάσεις. Και αυτό αφορά τόσο την ηγεσία του τόπου, όσο και ολόκληρη την κοινωνία. Ήδη οι συνέπειες της διεθνούς οικονομικής κρίσης είναι ορατές. Και η αλήθεια είναι πως έχουμε δύο πολύ δύσκολα και κρίσιμα χρόνια μπροστά μας». Το διάγγελμα του Κ. Καραμανλή, όπως αρχειοθετήθηκε: 6-9-2009 στο Wayback Machine από την εφημερίδα Έθνος, 2 Σεπτεμβρίου 2009.

Σχολείου – Σχολείο του 21^{ου} αιώνα με την ίδρυση 800 ολόημερων δημοτικών σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος το σχολικό έτος 2010-2011, αναμορφώνοντας το ωρολόγιο πρόγραμμα και επεκτείνοντας το μέχρι τις δύο το μεσημέρι για όλες τις τάξεις του πρωινού κύκλου και μέχρι τις τέσσερις και τέταρτο το μεσημέρι του ολόημερου προγράμματος. Στην Α΄ δημοτικού εισάγονται τα Αγγλικά, η Πληροφορική και οι Τέχνες με ομάδες εργασίας των μαθητών για κοινωνικές δράσεις. Προβλέπεται η ολοκλήρωση των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων (με πιστοποίηση από το σχολείο για τα Αγγλικά και την Πληροφορική) με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.804/09-06-2010).

Ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο και επανακαθορίζοντας το ρόλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης εισάγει τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία συντάσσονται με τις προοδευτικές προσεγγίσεις των Αναλυτικών προγραμμάτων Σπουδών και απαντούν σε τρία θεμελιώδη ερωτήματα: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της μελλοντικής κοινωνίας που θέλουμε να έχουμε; Ποιος θέλουμε να είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στους σχεδιασμούς μας για την επίτευξη του οράματός μας για την κοινωνία; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που θέλουμε να έχει ο μορφωμένος άνθρωπος στον κόσμο που επιδιώκουμε να οικοδομήσουμε;

Ο Νόμος Διαμαντοπούλου, όπως συνηθίστηκε να λέγεται στο δημόσιο λόγο, επιχείρησε τομές στην επαγγελματική εκπαίδευση με το Τεχνολογικό Λύκειο και ολοκληρώθηκε με ένα σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με πολλαπλές και εναλλακτικές επιλογές στο μαθητή. Επανέφερε τα πρότυπα - πειραματικά σχολεία με έμφαση στην πνευματική «άμιλλα και την αριστεία», προσπαθώντας αυτά να αποτελέσουν ενδεικτικά παραδείγματα του δημόσιου σχολείου. Ταυτόχρονα άλλαξε το σχολικό χάρτη της χώρας, προσπαθώντας να αξιοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό και τις υπάρχουσες υποδομές, αλλά και να εισάγει το σχολείο στον κόσμο και στη γνώση με τη δημιουργία του ψηφιακού σχολείου και τις κοινωνικές δράσεις. Τέλος, προχώρησε στην αναδιάρθρωση των Δομών Υποστήριξης του Παιδαγωγικού, Εκπαιδευτικού, Πολιτιστικού, Ψηφιακού και Εκδοτικού Σχεδιασμού του Υπουργείου Παιδείας με την ίδρυση δύο βασικών πυλώνων επιστημονικής υποστήριξης του Υπουργείου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του Ινστιτούτου Ψηφιακής Πολιτικής και Εκδόσεων για την Εκπαίδευση.

Στο σχέδιο του Νέου Σχολείου ενσωματώθηκαν διοικητικές αλλαγές που ξεκινούν από το οργανόγραμμα του Υπουργείου και φτάνουν στις περιφερειακές δομές, οι οποίες αποκεντρώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα δίνοντας ρόλο στις περιφερειακές διευθύνσεις,

κυρίως όμως στο διευθυντή του σχολείου και στη σχολική μονάδα, στη βάση της εκπαίδευσης. Με το Νόμο 3848/2010 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.71/19-05-2010) αναβαθμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και επιδιώκεται η εμπλοκή του ΑΣΕΠ για διορισμούς. Για την υποστήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σχέδιο του Νέου Σχολείου ξεκινά το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών, καθώς και το Πρόγραμμα της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας για τη συλλογική δράση και την κοινωνική λογοδοσία.

Παρακαταθήκη της Υπουργού είναι ο Νόμος 3848, με σαράντα οχτώ (48) Άρθρα, εκ των οποίων το 1-9 αποτελούν και το Α΄ Μέρος του Νόμου, που αναφέρονται στο διορισμό των αναπληρωτών μέσω του ΑΣΕΠ. Έως και το σχολικό έτος 2011–2012 οι διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνονται σε ποσοστό 60% από τους ισχύοντες πίνακες διοριστέων εκπαιδευτικών του ΑΣΕΠ και σε ποσοστό 40% από τους ενιαίους πίνακες προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών με πραγματική προϋπηρεσία. Λόγω εκπαιδευτικών λειτουργικών κενών, με απόφαση Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, μπορεί να παρατείνεται η μεταβατική περίοδος του προηγούμενου εδαφίου έως τη διενέργεια του πρώτου διαγωνισμού του ΑΣΕΠ.

Τα υπόλοιπα τριάντα εννιά (39) άρθρα, που αποτελούν το Β΄ Μέρος του Νόμου 3848, αναφέρονται στον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, επαναφέροντας το ζήτημα της αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών (Άρθρο 32, του Νόμου 3848). Κάθε σχολική μονάδα υποχρεούται στην αρχή του σχολικού έτους να καταρτίσει ένα σχέδιο δράσης και στο τέλος να συντάξει έκθεση αξιολόγησής του. Αυτά καταρτίζονται με ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου και τη συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς και του Σχολικού Συμβούλου, γνωστοποιούνται στους γονείς και μαθητές, δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα του σχολείου της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση, ο Νόμος 3848 έθεσε ως προαπαιτούμενα την πιστοποίηση Α΄ επιπέδου στις ΤΠΕ και την κατοχή του Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας, το οποίο αποκτούσε κάποιος εκπαιδευτικός μετά από παρακολούθηση ειδικού προγράμματος στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Για τις δύο πρώτες εφαρμογές του Νόμου δεν

χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο πιστοποιητικό για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, σε αντίθεση με τους διευθυντές εκπαίδευσης και τους σχολικούς συμβούλους.

Για την παρουσίαση των υποψηφίων διευθυντών και διευθυντριών με το Νόμο 3848 το ΠΥΣΠΕ, αποτελούμενο από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως πρόεδρο, δυο εκπαιδευτικούς με βαθμό Α' και δύο αιρετά μέλη του συλλόγου Εκπαιδευτικών, διευρύνθηκε με τη συμμετοχή ενός σχολικού συμβούλου με μεταπτυχιακό τίτλο στη διοίκηση της εκπαίδευσης και ενός διευθυντή σχολικής μονάδας με μεταπτυχιακό τίτλο στη διοίκηση της εκπαίδευσης ή τα παιδαγωγικά. Προβλέφθηκε επίσης συμμετοχή και των δύο φύλων, και το κάθε μέλος με τυχαίο τρόπο αναλάμβανε και παρουσίαζε συγκεκριμένο αριθμό υποψηφίων διευθυντών με τεκμηριωμένη εισήγηση για τον κάθε υποψήφιο, που παρουσίαζε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης επέτρεπε στα μέλη του Συμβουλίου να αιτιολογήσουν τη βαθμολογία τους. Το Συμβούλιο είχε τη δυνατότητα, «με ομόφωνη και πλήρως αιτιολογημένη απόφαση να αποκλείσει από την περαιτέρω διαδικασία υποψήφιο που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διαπιστώνεται ότι δεν είναι κατάλληλος για την άσκηση των καθηκόντων του διευθυντή» (Άρθρο 16, παρ. 11 του Νόμου 3848/2010).

Οι υποψήφιοι διευθυντές μοριοδοτούνταν με εξήντα πέντε (65) αξιολογικές μονάδες σε κριτήρια τριών κατηγοριών. Στην πρώτη κατηγορία ανήκαν η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση με είκοσι τέσσερις (24) μονάδες κατά ανώτερο όριο και η υπηρεσιακή κατάσταση με δεκατέσσερις (14) μονάδες. Οι υποψήφιοι διευθυντές σχολικών μονάδων έπρεπε να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α' και οκταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, με υποχρεωτική άσκηση διδακτικών καθηκόντων για μια πενταετία τουλάχιστον. Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αξιολογείται όπως αναφέρθηκε με δεκατέσσερις μονάδες κατά ανώτατο όριο, εκ των οποίων οι οκτώ (8) μονάδες αφορούν στην υπηρεσιακή κατάσταση ενώ οι έξι (6) στη διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία. Στην ίδια παράγραφο (11) αναφέρεται ότι δεν είχαν δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής στελεχών, οι εκπαιδευτικοί που με δική τους υπαιτιότητα απείχαν από τις διαδικασίες αξιολόγησης όπως προβλεπόταν από τις σχετικές διατάξεις.

Στη δεύτερη κατηγορία κατά την προφορική συνέντευξη βαθμολογούνταν με δεκαπέντε (15) μονάδες η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η οποία μαγνητοφωνούνταν, για να διασφαλίζεται η διαφάνεια, με ανάπτυξη ενός θέματος – μελέτης περίπτωσης, που επέλεγε τυχαία ο υποψήφιος από μια τράπεζα θεμάτων, που είχε

γνωστοποιήσει το Υπουργείο Παιδείας έγκαιρα και ερωτήσεις που υπέβαλλαν τα μέλη του συμβουλίου επιλογής. Πρόκειται για στοιχεία από το βιογραφικό του υποψηφίου τα οποία έπρεπε να αποδεικνύονται με παραστατικά και για σχετικό υπόμνημα του υποψηφίου με σχετική έκθεση αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του.

Στην τρίτη κατηγορία μέσα από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου που προβλέπονται κατά το Νόμο με δώδεκα (12) μονάδες εξετάζονταν η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο μέσα από τις θέσεις που έχει υπηρετήσει. Με βάση το Άρθρο 12 του Νόμου στην πρώτη εφαρμογή δεν προσμετρήθηκαν οι μονάδες της τρίτης κατηγορίας για τους υποψήφιους διευθυντές σχολείων.

Κατά την πρώτη εφαρμογή του Νόμου προηγήθηκαν οι επιλογές των Διευθυντών Εκπαίδευσης τον Οκτώβριο του 2010, έναντι των σχολικών συμβούλων όπως γίνονταν παραδοσιακά και θεσμικά έως τότε. Ακολούθησαν των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων τον Μάιο του ίδιου χρόνου και τέλος των Σχολικών Συμβούλων. Οι τοποθετήσεις των διευθυντών των σχολείων έγιναν τον Αύγουστο του 2011 και η λήξη της θητείας τους θα ήταν τον Μάιο του 2015. Με νομοθετική ρύθμιση το καλοκαίρι του 2011 εκείνοι που τοποθετούνταν σε θέση διευθυντή σχολείου δεν είχαν τη δυνατότητα να κάνουν αίτηση για κρίση σχολικών συμβούλων με τη λογική να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αντίδραση και τη δυσφορία των υποψηφίων, καθώς αποκλείονταν από τη διαδικασία διεκδίκησης ανώτερης θέσης στελέχους, χωρίς δική τους υπαιτιότητα.

4.6.1 Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις

Ο νόμος σύμφωνα με την αιτιολογική του έκθεση περιέγραφε ένα αξιοκρατικό σύστημα επιλογής στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση, αίροντας αδικίες αποκλεισμού υποψηφίων με τυπικά προσόντα, όπως ίσχυε με τον προηγούμενο νόμο με τον τρόπο μοριοδότησης και την αδιαφανή διαδικασία της συνέντευξης. Ο αποκλεισμός εκπαιδευτικών με μικρή προϋπηρεσία περιορίστηκε, καθώς μειώθηκε η απαραίτητη εκπαιδευτική υπηρεσία (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017). Κατά τη Χ. Διπλάρη (2011) ο Νόμος 3848 δίνει πλέον στο διευθυντή της σχολικής μονάδας νέο ρόλο και αρμοδιότητες, καθώς καλείται να καταρτίσει πρόγραμμα δράσης και να συντάξει έκθεση αξιολόγησης σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους.

Ο Σ. Κατσούλης (2018) αναγνωρίζει μια δίκαιη κατανομή των μορίων για την ανάδειξη των διευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς βαθμολογούνται οι γνώσεις στις ΤΠΕ και η επάρκεια στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων από το ΕΚΔΔΑ. Επιπλέον η έκθεση αυτοαξιολόγησης αλλά και η συνέντευξη για θέματα καθημερινότητας σε μια σχολική μονάδα κρίνεται κατά τον ίδιο θετικά. Παρόλα αυτά στο νόμο ασκήθηκε δριμεία κριτική με ευνοϊκή μεταχείριση σε κομματικά στελέχη-εκπαιδευτικούς εις βάρος της αξιοκρατίας και της αξιοπιστίας. Ακόμα και εκείνοι που διέθεταν τυπικά προσόντα, έλαβαν χαμηλή βαθμολογία στη συνέντευξη, καθώς σύμφωνα με καταγγελίες στη ΔΟΕ, δεν ήταν υποστηρικτές της κυβέρνησης (Διδασκαλικό Βήμα, 2011, αρ. Φ. 1158, σ.102).

Στην πραγματικότητα παρά τις καταγγελίες, μετά το 1982, με το Νόμο 3848 έχουμε την πρώτη αντιμεταρρύθμιση στην Παιδεία, την οποία αντιλαμβανόμαστε ως μια προσπάθεια δημιουργίας νέων βάσεων για ένα σύγχρονο και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μεταρρυθμίσεις της Υπουργού που πραγματοποιήθηκαν την περίοδο διακυβέρνησης από το ΠΑΣΟΚ, βασίζονταν όλες στην κοινή αναφορά για την σταδιακή, πιλοτική εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων του «Νέου Σχολείου», με επταετές οργανόγραμμα καθολικής εφαρμογής στα σχολεία της χώρας. Το νέο σχολείο θεωρήθηκε καινοτόμο, ψηφιακό, ολόημερο με αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά και της αυτοαξιολόγησης και την αναβάθμιση της σχολικής υποδομής, μέσα από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Για ένα τέτοιο σχολείο όμως απαιτείται η πλήρωση κενών θέσεων με μόνιμο και καταρτισμένο προσωπικό, που το εν

λόγω Υπουργείο Παιδείας διορίζει με ποσοστά, με αποτέλεσμα εμφανή απουσία εκπαιδευτικών στο σύνολο των σχολείων της χώρας.

Με παρόμοιο τρόπο ο Δημαράς προς το τέλος της ζωής του, σε ένθετο αφιέρωμα της εφημερίδας «Τα Νέα» για το Νέο Σχολείο-Σχολείο 21^{ου} αιώνα αρθρογραφεί με τίτλο ‘‘Επιτέλους’’ για την εκπαίδευση επισημαίνοντας την επικράτηση της ατομικότητας και της ασυνειδησίας, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την ορθολογική συγκρότηση της πρότασης για το Νέο Σχολείο. Ο ίδιος αναφέρει πως το Νέο Σχολείο, ανοιχτό για όλα τα παιδιά αδιακρίτως *«έχει φανερή συνάφεια με το προγονικό του στον σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό, με στόχο τη διαμόρφωση ενός πολίτη υπερήφανου, υπεύθυνου και ενεργού για τον κόσμο στον οποίο ζει. Η κρίση στη χώρα χρειάζεται να αποτελέσει αφορμή για να ξεκινήσει από το σχολείο μια εθνική ανάταση. Η πρόταση διατυπώθηκε. Τελικά, πάντως, επειδή σχολείο (νέο ή παλιό) δεν υπάρχει χωρίς δασκάλους, όλα κρίνονται από την έκταση και την ένταση της δικής τους συμμετοχής στην προσπάθεια»*. Στο σχεδιασμό της μεταρρύθμισης αλλά και στην υλοποίησή του, ως Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ο Δημαράς εργάστηκε προς αυτήν την κατεύθυνση. Στη συνέχεια ακολούθησε νομοτελειακά στη σύγχρονη ιστορία της εκπαίδευσης, η αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας, όπου και αποδομήθηκε η πολιτική πρόταση για το Νέο Σχολείο¹³.

Εν ολίγοις αυτό που προκύπτει από τον Νόμο 3848 στο σύνολό του είναι σίγουρα μια εκσυγχρονιστική πρόταση που όμως ακριβώς επιτάσσεται από το ίδιο το κράτος, το οποίο όπως αναφέραμε διεξοδικά σε σχετικό κεφάλαιο, επιδιώκει κάθε φορά να υποστηρίξει και να εφαρμόσει την πολιτική που επιθυμεί ανάλογα με την ηγεσία των κυβερνόντων. Πρόκειται για μια ουσιαστική πρόταση για την Παιδεία, όμως δε παύει να έχει χαρακτηριστικά που ελέγχουν την ίδια τη λειτουργικότητα τελικά της σχολικής πραγματικότητας, καθώς παρά την εφαρμογή του νόμου, τα προβλήματα στα σχολεία δεν αντιμετωπίστηκαν μιας και παρέμειναν με χιλιάδες κενά και με το καθεστώς αναπλήρωσης των λειτουργικών κενών. Συνεπώς η άποψη του Δημαρά για σχολείο με ενεργούς εκπαιδευτικούς, τελικά στην πράξη δεν ενισχύθηκε ουσιαστικά.

¹³ Θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι επιβεβαιώθηκε κάπως ο τίτλος του βιβλίου του για τη μεταρρύθμιση που δεν έγινε ποτέ.

4.7. Οι αλληπάλληλες κρίσεις του 2011-2012-2013-2014 και οι κυβερνήσεις συνεργασίας

Από τις 11 Νοεμβρίου 2011 αρχίζει μια περίοδος πολιτικής αστάθειας και μεγάλης ρευστότητας για τη χώρα. Προκειμένου να δημιουργηθούν οι συνθήκες για Κυβέρνηση ευρείας αποδοχής, η αυτοδύναμη Κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ προχωρά σε παραίτηση, την οποία διαδέχονται τέσσερις μη αυτοδύναμες κυβερνήσεις, με συνεργασίες κομμάτων. Η συμφωνία του κυβερνόντος κόμματος του ΠΑΣΟΚ με το κόμμα της αξιωματικής αντιπολίτευσης της ΝΔ και του Λαϊκού Ορθόδοξου Συναγερμού οδήγησαν στο διορισμό από τον τότε Πρόεδρο της Δημοκρατίας Κ. Παπούλια, του Πρωθυπουργού Λ. Παπαδήμου. Η υπηρεσιακή, μεταβατική Κυβέρνηση είχε ως βασική της στοχοθεσία μια οικονομική πολιτική σύμφωνη με τις αποφάσεις της Συνόδου Κορυφής της Ευρωζώνης (26 Οκτωβρίου 2011). Στη συμφωνία για την υπηρεσιακή Κυβέρνηση μεταξύ άλλων αναφέρονταν η εξαγωγή εκλογών σε σύντομο χρονικό διάστημα αφού επιτευχθούν οι λόγοι συγκρότησης της¹⁴. Η διακυβέρνηση ΠΑΣΟΚ, Νέας Δημοκρατίας και Λαϊκού Ορθόδοξου Συναγερμού με Πρωθυπουργό το Λ. Παπαδήμου κράτησε έως τις 6 Μαΐου 2012. Το αποτέλεσμα των εκλογών ήταν τέτοιο που δεν επέτρεψε το σχηματισμό Κυβέρνησης, με αποτέλεσμα τον εκ νέου σχηματισμό υπηρεσιακής Κυβέρνησης υπό τον Π. Πικραμμένο, προκειμένου να διεξαχθούν οι εκλογές στις 17 Ιουνίου του 2012, όπου σχημάτισαν κυβέρνηση τα τρία κοινοβουλευτικά κόμματα ΠΑΣΟΚ, Νέα Δημοκρατία και Δημοκρατική Αριστερά με Πρωθυπουργό της χώρας τον Α. Σαμαρά (Π.Δ. 83/20-6-2012, Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.140/20-06-2012). Ένα χρόνο μετά, η ΔΗΜΑΡ αποχώρησε από το κυβερνητικό σχήμα τον Ιούνιο του 2013¹⁵. Η κυβέρνηση ανασχηματίστηκε και διατηρήθηκε στην εξουσία με τα δύο κόμματα μέχρι τον Γενάρη του 2015, καθώς δεν κατάφερε να εκλέξει με επιτυχία Πρόεδρο της Δημοκρατίας από τη Βουλή των Ελλήνων.

Χαρακτηριστικό της ευρύτερης αστάθειας αποτελούν και οι πέντε διαδοχικές αλλαγές στην ονομασία του Υπουργείου Παιδείας από το 2009 έως το 2015. Από το 1955 έως το 2009 ονομαζόταν Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποτελώντας τη μακροβιότερη ονομασία. Στη συνέχεια με απόφαση του Πρωθυπουργού Γ. Παπανδρέου,

¹⁴ «Λουκάς Παπαδήμος: χρειαζόμαστε ενότητα, συνεννόηση και σύνεση». Εφημερίδα Το Βήμα (ηλεκτρονική έκδοση) 10 Νοεμβρίου 2011, σ.8.

¹⁵ «Η ΔΗΜΑΡ αποχωρεί από την κυβέρνηση». Εφημερίδα Ελευθεροτυπία (ηλεκτρονική έκδοση) 21 Ιουνίου 2013, σ.6.

ονομάστηκε Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης έως το 2012 (Ε.τ.Κ., τχ. Β΄, φ.2234/07-10-2009)¹⁶. Στη συνέχεια ονομάστηκε Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού ως το 2013 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.141/21-06-2012). Ξαναπήρε το όνομα Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ως το 2015 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.152/25-06-2013). Τον Ιανουάριο του 2015 συστάθηκε το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.20/27-01-2015) και το Σεπτέμβριο του ίδιου έτους μετονομάστηκε σε Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.114/22-09-2015).

Επιπλέον μια σημαντική πρόκληση για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα αποτέλεσε το πιλοτικό έργο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Υπήρξε από τις βασικές προτεραιότητες του ΥΠΔΒΜΘ και στηρίχτηκε:

- σε νομοθετικό επίπεδο στον Νόμο 2986/2002 Άρθρο 4 και στον 3848/2010 Άρθρο 32.
- Σε ερευνητικό επίπεδο αξιοποίησε και αναπροσάρμοσε υλικό, που είχε ήδη παραχθεί από το Υπουργείο μέσω του Π.Ι. και του Κ.Ε.Ε. στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2. Πιο συγκεκριμένα στηρίχθηκε στο πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ι. Σολομών, τον «Οδηγό Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου» με επιστημονικό Υπεύθυνο τον Δ. Ματθαίου και το πρόγραμμα «Ανάπτυξη και Προτυποποίηση Δεικτών και Κριτηρίων για την Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος» με επιστημονικά υπεύθυνο τον Β. Κουλαϊδή.
- Σε εφαρμοσμένο επίπεδο αξιοποίησε το e-school και το survey, ψηφιακές πλατφόρμες και άλλο εκπαιδευτικό υλικό.
- Τέλος σε εκπαιδευτικό επίπεδο συνδέθηκε άμεσα με τα κρίσιμα ζητήματα και τις διαφορές των σχολικών μονάδων με μεγάλες ανισότητες οικονομικές, πολιτισμικές, κοινωνικές, μορφωτικές. Έτσι η διαδικασία αυτοαξιολόγησης προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα δεδομένα και αδυναμίες της κάθε σχολικής μονάδας, ξεκινώντας από την

¹⁶ Απόφαση Πρωθυπουργού Γ. Παπανδρέου , αρ. Αποφ. 2876/2009: Αλλαγή τίτλου Υπουργείων. (496026) Άρθρο 0 Κατά εξουσιοδότηση Εκδοθέντα και Εφαρμοστικά Νομοθετήματα 2 (Ε.τ.Κ., τχ. Β΄, φ.2234/07-10-2009) «Αλλαγή τίτλου Υπουργείων», σ.1.

διαπίστωση των δυσκολιών και αδυναμιών της, τον εντοπισμό τους και την επίλυση μέσω της ανάπτυξης σχεδίων δράσης και καλών πρακτικών.

Η προετοιμασία για τη γενίκευση του θεσμού της ΑΕΕ ξεκίνησε με επιμόρφωση όλων των στελεχών της εκπαίδευσης, δηλαδή των Σχολικών Συμβούλων και στη συνέχεια των Διευθυντών των σχολικών μονάδων με δύο επιμορφωτικές περιόδους. Η πρώτη αφορούσε το εκπαιδευτικό υλικό της Αυτοαξιολόγησης και τη λειτουργία του θεσμού του Παρατηρητηρίου και του Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ και η δεύτερη τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση των σχεδίων δράσης.

Η γενίκευση του θεσμού της αξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2013-2014 δημιούργησε σκληρές αντιπαραθέσεις, σφοδρές αντιδράσεις και ένα γενικευμένο επιφυλακτικό, αρνητικό κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία αφενός και αφετέρου στον συνδικαλιστικό χώρο της ΔΟΕ και της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, που συνεχίστηκαν και την επόμενη σχολική χρονιά. Η επιχειρηματολογία κατά της αξιολόγησης αναπτύχθηκε γύρω από θέματα προσβολής της ατομικής ευθύνης του εκπαιδευτικού, τον περιορισμό των ελευθεριών και των δράσεων του και της ακύρωσης της επιστημονικής του κατάρτισης, μιας και επρόκειτο για γραφειοκρατικό και διοικητικό έλεγχο εκ των ανωτέρων στελεχών της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα τελικά τη χειραγώγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Καββαδίας & Τσιριγώτης, 1997, σ.29 & Χαρίσης, 2007, σσ.160-161). Ταυτόχρονα η αξιολόγηση επί της αρχής, σε κοινωνικό και ιδεολογικό επίπεδο θεωρείται μέχρι και σήμερα μηχανισμός ελέγχου, καθώς προκύπτει ως αποτέλεσμα ιδεολογικής προσέγγισης με συγκεκριμένο ρόλο και στοχοθεσία. Επιπλέον η ΔΟΕ στις 13 Νοεμβρίου 2013 με ανακοίνωσή της μεταξύ άλλων αναφέρει ότι το Υπουργείο δεν έλαβε υπόψη τις «παρατηρήσεις και τις προτάσεις της Ομοσπονδίας για μια ανατροφοδοτική, γνήσια παιδαγωγική διαδικασία ουσιαστικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου» και παρακάτω δε διστάζει να συνδέσει την αξιολόγηση με απολύσεις και μισθολογικό κώλυμα των εκπαιδευτικών. Η ΟΛΜΕ σε αντίστοιχο κείμενο της ασκεί εντονότερη κριτική στις 8 Ιανουαρίου 2014 και υπογραμμίζει πως «η αξιολόγηση επιχειρεί να μεταφέρει τα ταξικά αποτελέσματα της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης-επιχειρήσεων-Κυβέρνησης στο μαθητή, τον εκπαιδευτικό, στο γονιό, στη σχολική μονάδα» και αναφέρει και αυτή το σενάριο των απολύσεων των εκπαιδευτικών σε μια ενδεχόμενη αρνητική αξιολόγηση σε συνδυασμό με το νέο πειθαρχικό δίκαιο. Η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις 25 Ιανουαρίου του 2014 με κείμενο

της περιγράφει αντιεπιστημονική την αξιολόγηση και επισημαίνει την ανάγκη για διάλογο από μηδενική βάση και τη δημιουργία ενός θεσμού με ουσιαστικές επιμορφώσεις και δράσεις, διαμορφωτικά χαρακτηριστικά για τον εκπαιδευτικό με στόχο την αναβάθμιση τελικά του δημοσίου σχολείου. Τέλος η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων σε ανακοίνωσή της στις 4 Ιανουαρίου 2013 μιλά για αξιολόγηση «αποσυνδεδεμένη από την επιμόρφωση, η οποία δεν επιτελεί τον διαμορφωτικό της ρόλο».

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέθηκε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, κάτι που όπως αναφέραμε και παραπάνω, αποτέλεσε για πολλά χρόνια σημείο έντονης αντιπαράθεσης του κλάδου και των εκάστοτε κυβερνήσεων που προσπάθησαν να το εφαρμόσουν, με απεργιακές κινητοποιήσεις και συγκεντρώσεις που απαγόρευαν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές διαδικασίες, κείμενα στον τύπο, κ.λπ. Την άνοιξη του 2014 πραγματοποιήθηκαν με πολλές αντιδράσεις, οι επιμορφώσεις των στελεχών της εκπαίδευσης με βάση το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. Πρόκειται για το εκτενέστερο κείμενο που έχει συνταχθεί για την αξιολόγηση στην Ελλάδα. Το περιεχόμενο του Διατάγματος περιγράφει και αυτό με πλήθος κριτηρίων και μετρήσιμων βαθμών, μια διαδικασία αξιολόγησης από τα στελέχη ανώτερης βαθμίδας στα κατώτερα, με τους Προϊσταμένους Τμημάτων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης να αξιολογούν τους Σχολικούς Συμβούλους και αντίστοιχα εκείνοι να αξιολογούν τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων που αυτοί με τη σειρά τους, τους υποδιευθυντές και τέλος οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούνται από το διευθυντή τους και τον σχολικό τους σύμβουλο. Η Α. Ζουγανέλη θεωρεί ότι αυτός ο τρόπος αξιολόγησης δεν ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία του ως συνειδητή πράξη, ούτε του επιτρέπει την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού έργου από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας (Ζουγανέλη, 2007, σ.137). Από τον Αύγουστο ως τον Οκτώβριο του 2014 αξιολογήθηκαν οι περιφερειακοί διευθυντές, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές εκπαίδευσης μέσω ειδικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας του Ι.Ε.Π. υποβάλλοντας τον προσωπικό φάκελο τους, το portfolio. Τον Νοέμβριο υπέβαλλαν το δικό τους φάκελο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων με ημερομηνία που παρατάθηκε ως το Δεκέμβριο του 2014, όπου η αξιολόγησή τους αφορούσε συγκεκριμένα κριτήρια, όχι σε όλες τις κατηγορίες. Ο διευθυντής εκπαίδευσης αξιολογούσε το διοικητικό και οργανωτικό μέρος, ο σχολικός σύμβουλος την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και την άσκηση εποπτείας. Οι παρατάσεις της ημερομηνίας καταχώρισης της βαθμολογίας συνεχώς οδήγησαν τελικά με την αλλαγή της

κυβέρνησης, στην απενεργοποίηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας στις 13 Φεβρουαρίου του 2015.

4.8. Ο Νόμος 4327/2015

4.8.1. Το ιστορικοπολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο

Από τις εκλογές του Γενάρη του 2015 προέκυψε η κυβέρνηση συνεργασίας των δύο κοινοβουλευτικών κομμάτων του Συνασπισμού Ριζοσπαστικής Αριστεράς και των Ανεξάρτητων Ελλήνων¹⁷. Στο Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει ο Πανεπιστημιακός Καθηγητής Α. Μπαλτάς με υφυπουργό τον Α. Κουράκη, υπεύθυνο μεταξύ άλλων και για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στις 20 Αυγούστου 2015 ο Πρωθυπουργός Α. Τσίπρας υποβάλλει την παραίτηση του, έχοντας μεσολαβήσει το δημοψήφισμα στις 5 Ιουλίου για το κατά πόσο πρέπει η Ελλάδα να αποδεχτεί τη Συμφωνία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου. Το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος ήταν η απόρριψη της πρότασης με ποσοστό 61,3%. Αφορμή για το δημοψήφισμα αποτέλεσε η αποτυχημένη προσπάθεια συμφωνίας στις διαπραγματεύσεις της χώρας με τους δανειστές της, σε σχέση με τα δυσμενή οικονομικά μέτρα και τη διαγραφή μέρους του ελληνικού χρέους για την Ελλάδα¹⁸. Το δημοψήφισμα της 5^{ης} Ιουλίου 2015 ήταν το πρώτο μετά το 1974 και το μόνο που δεν αφορούσε στη μορφή του πολιτεύματος. Σε συνέχεια του δημοψηφίσματος, η Κυβέρνηση προχώρησε σε συμφωνία με τους θεσμούς στις 13 Ιουλίου, με την υπογραφή ενός τρίτου μνημονίου με όρους που θεωρήθηκαν καλύτεροι από εκείνους του δημοψηφίσματος. Τα δεδομένα αυτά οδήγησαν στη διάσπαση του ΣΥΡΙΖΑ, με την αποχώρηση στελεχών του και τη δημιουργία νέου κόμματος Λαϊκή Ενότητα, με τους αποχωρήσαντες από το ΣΥΡΙΖΑ. Στις 20 Αυγούστου ο Πρωθυπουργός υπέβαλε την παραίτησή του και της κυβέρνησης στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας. Η υπηρεσιακή κυβέρνηση με Πρωθυπουργό τη Β. Θάνου ανέλαβε τη διενέργεια εκλογών στις 20 Σεπτεμβρίου 2015, από τις οποίες ο ΣΥΡΙΖΑ αναδείχτηκε ξανά πρώτο κόμμα. Σε

¹⁷ «Μεγάλη νίκη του ΣΥΡΙΖΑ που σχηματίζει κυβέρνηση με τους ΑΝΕΛ» Εφημερίδα Τα Νέα (ηλεκτρονική έκδοση) 25 Ιανουαρίου 2015, σ.3.

¹⁸ «Δημοψήφισμα για τη συμφωνία στις 5 Ιουλίου» Ηλεκτρονικό Αρχείο της ΕΡΤ, 27 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στον σύνδεσμο: <https://www.ert.gr/eidiseis/ellada/dimopsifisma-gia-ti-simfonia-stis-5-iouliou/>

συνεργασία με τους ANEL προχώρησε σε σχηματισμό Κυβέρνησης. Υπουργός Παιδείας αναλαμβάνει ο Ν. Φίλης.

4.8.2. Παρουσίαση των Νόμων 4327/2015 και 4351/2015

Πρώτη διαδικασία της νέας κυβέρνησης ήταν το πάγωμα της διαδικασίας αξιολόγησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων και απενεργοποίηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας αξιολόγησης. Για την αποκατάσταση προηγούμενων αδικιών η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων προχώρησε στη θέσπιση του Νόμου 4325, καταργώντας την διαθεσιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων και ειδικοτήτων εκπαιδευτικών του Νόμου 4172/2013 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.167/23-07-2013), της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαναφέροντας τους στις πρότερες οργανικές τους θέσεις στα σχολεία.

Μέσα από τον Νόμο 4325 προώθησε «Επείγοντα Μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» τον Μάιο του 2015 και ανάμεσα σε αυτά και αλλαγές στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Οι εισηγητές του Νόμου σχετικά με τα στελέχη της εκπαίδευσης, υποστήριξαν ότι «σε θέση ευθύνης πρέπει να τοποθετούνται εκπαιδευτικοί οι οποίοι πέρα από τα επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια, την διδακτική και διοικητική εμπειρία, οφείλουν να έχουν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δημοκρατική συμπεριφορά, να διαθέτουν ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού, να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να εμφορούνται από διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με όλους και όλες όσους συναποτελούν την σχολική κοινότητα, να σέβονται τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς» (Σιμενή & Τζιούμα, 2017, σσ.87-88). Για το λόγο αυτό αντικατέστησαν την προφορική συνέντευξη των υποψήφιων διευθυντών σχολείων με μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων και στη συνέχεια με μυστική ψηφοφορία των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τους υποψήφιους διευθυντές εκπαίδευσης. Η ΔΟΕ αντέδρασε και για τον πολύ περιορισμένο χρόνο υποβολής των υποψηφιοτήτων, αλλά και για την μη σωστή και έγκαιρη ενημέρωση μέσα από διευκρινιστικές εγκυκλίους. Επίσης συγκριτικά με τον προηγούμενο Νόμο περιορίστηκε σημαντικά ο αριθμός προτίμησης των σχολικών μονάδων. Ο Νόμος επέτρεπε, όπως και οι προηγούμενοι, τη συμμετοχή ειδικοτήτων για την θέση του διευθυντή και υποδιευθυντή του

σχολείου οι οποίοι θα είχαν διετή διάρκεια. Στην περίπτωση απουσίας υποψηφίων διευθυντών ή έλλειψης των προαπαιτούμενων κριτηρίων σε κάποια σχολική μονάδα, το αρμόδιο Περιφερειακό Συμβούλιο ήταν υπεύθυνο με απόφασή του για τον ορισμό διευθυντή.

Ο Νόμος 4327 αύξησε τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας σε δέκα, εκ των οποίων οχτώ σχολικά έτη διδακτικά υποχρεωτικά. Τα κριτήρια επιλογής ήταν χωρισμένα σε τρεις κατηγορίες. Το πρώτο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης περιελάμβανε έντεκα (11) αξιολογικές μονάδες, το δεύτερο κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας με δεκατέσσερις (14) μονάδες συνολικά και συμπεριλήφθηκαν διαστήματα αδειών μητρότητας, υπολογίστηκε όμως μόνο η διδακτική εμπειρία, προωθώντας τους εκπαιδευτικούς της πράξης και όχι των επιπλέον πτυχίων. Το τρίτο κριτήριο αφορούσε την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου και αποτιμούνταν με δώδεκα (12) συνολικά μονάδες, οι οποίες προέκυπταν από την μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας, που είχε διαλέξει ο υποψήφιος.

Με την μυστική ψηφοφορία εκτιμούνταν στοιχεία της προσωπικότητας του υποψηφίου, όπως το ήθος, η δημοκρατική συμπεριφορά, η εντιμότητα, η υπευθυνότητα, το αίσθημα δικαίου, η συνέπεια και η επαγγελματική ανάπτυξη, οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας και συνεργασίας, διοικητικών και οργανωτικών δεξιοτήτων και η καλλιέργεια δημοκρατικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Κατά τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας δεν συμμετείχαν οι ίδιοι οι υποψήφιοι καθώς και οι συγγενείς πρώτου και δεύτερου βαθμού. Οι υποψήφιοι έπρεπε να συγκεντρώνουν το ποσοστό του 20% των έγκυρων ψηφοδελτίων των μελών του συλλόγου διδασκόντων και απαιτούνταν η αυξημένη συμμετοχή του 65% των μελών στου συλλόγου διδασκόντων επίσης. Σε περίπτωση που ο υποψήφιος επέλεγε περισσότερες από μια σχολικές μονάδες, είχε δικαίωμα ως τρεις, διενεργούνταν εκλογές κάθε φορά από τον αντίστοιχο σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Ο υποψήφιος μπορούσε να αυτοπαρουσιαστεί στην κάθε σχολική μονάδα και να ζητήσει την ψήφο του συλλόγου διδασκόντων. Ο ενδιαφερόμενος είχε δικαίωμα να επιλέξει μέχρι τρεις σχολικές μονάδες στις οποίες ο αντίστοιχος σύλλογος διδασκόντων θα προέβαινε σε ψηφοφορία. Οι εκπαιδευτικοί που καλούνταν να ψηφίσουν, γνώριζαν εκ των προτέρων τη μοριοδότηση των τυπικών προσόντων των υποψηφίων, καθώς και τη σειρά προτίμησης των σχολικών μονάδων του ενδιαφερόμενου με κοινοποίηση σχετικών εγγράφων από την αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Η πρώτη διαδικασία ψηφοφορίας των συλλόγων

διδασκόντων για όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας -για τη θέση του διευθυντή- πραγματοποιήθηκε στις 10 Ιουνίου του 2015, μια διδακτική ώρα πριν τη λήξη του πρωινού ωραρίου. Έγινε με όλες τις διαδικασίες σύμφωνα με το πρότυπο των γενικών εκλογών.

Η εφαρμογή του Νόμου έγινε αρχικά για διευθυντές σχολικών μονάδων, όπου πενήντα επτά (57) υποψήφιοι διευθυντές μαζί με την Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης κατέθεσαν στο Συμβούλιο της Επικρατείας αίτηση αναστολής και ακύρωσης του νέου συστήματος επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, οι οποίοι και δικαιώθηκαν. Το Συμβούλιο της Επικρατείας έκρινε αντισυνταγματικό και παράνομο τον τρόπο επιλογής τους, τρεις μήνες πριν τη λήξη της θητείας τους, τον Απρίλιο του 2017, καθώς η διοίκηση του σχολείου θα πρέπει *«να αναδεικνύεται από κατάλληλο όργανο που συγκροτείται και λειτουργεί με εχέγγυα αξιοκρατίας, αμεροληψίας και αντικειμενικότητας... ενώ οι υποψήφιοι δεν αξιολογούνται με αιτιολογία... συνεπώς η διαδικασία καθίσταται αντίθετη στις αρχές της ισότητας... και της ελεύθερης προσβάσεως κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά το λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας»*.

Σε συνέχεια του 4327/2015, έχοντας μεσολαβήσει οι εκλογές του Σεπτεμβρίου ο Υπουργός Παιδείας Ν. Φίλης, σεβόμενος την απόφαση του ΣτΕ, προχώρησε σε ένα διττό σύστημα, προκειμένου να εξομαλύνει την υπάρχουσα κατάσταση σε σχέση με την επιλογή των διευθυντών. Με το Άρθρο 46 του Νόμου 4351, που ψηφίστηκε από τη Βουλή εισήγαγε στη διαδικασία επιλογής διευθυντών την προφορική συνέντευξη από το Περιφερειακό Συμβούλιο Επιλογής Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία συνδυάστηκε με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων και είχε γνωμοδοτικό χαρακτήρα. Η προφορική συνέντευξη λάμβανε δεκαπέντε μονάδες (15). Επίσης δεν απαιτούνταν ως προαπαιτούμενα σε αντίθεση με τον προηγούμενο νόμο, το ποσοστό 20% των ψήφων από το σύλλογο διδασκόντων που συνεπάγονταν τον αποκλεισμό του υποψηφίου, καθώς η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων σε ποσοστό 65%, χωρίς ωστόσο να πάντων να υπάρχουν. Η θητεία των νέων διευθυντών θα διαρκούσε τρία (3) έτη. Την ίδια περίοδο δόθηκε παράταση στη θητεία των σχολικών συμβούλων με νομοθετική ρύθμιση μέχρι τον Αύγουστο του 2016.

Παράλληλα το Υπουργείο είχε εξαγγείλει πρόταση διαλόγου για την Παιδεία με προκαθορισμένο χρόνο. Στο μεταξύ με απόφαση του Υπουργού καθορίστηκε «Ενιαίος τύπος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», βάζοντας τέρμα στην εξαετή λειτουργία των σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Η λειτουργία του νέου δημοτικού

σχολείου από το σχολικό έτος 2016-2017 επεκτάθηκε μέχρι τη μία και τέταρτο για όλες τις τάξεις με αναμόρφωση και του ωρολογίου προγράμματος.

4.8.3. Κριτική αποτίμηση και αντιδράσεις

Ο νέος Νόμος θεωρήθηκε ότι επέτρεψε πρακτικές αποκλεισμού, καθώς αποτελούσε προϋπόθεση ότι ο υποψήφιος διευθυντής σχολικής μονάδας έπρεπε να συγκεντρώνει το 20% των έγκυρων ψήφων των μελών του συλλόγου διδασκόντων, του κάθε σχολείου προτίμησής του. Στην ουσία απέκλειε υποψηφίους, που είχαν έως και υψηλές βαθμολογίες στις άλλες δύο κατηγορίες κριτηρίων, δίνοντας την ευχέρεια στο σύλλογο διδασκόντων να αποφασίζει για τη συνέχεια ή όχι στη διαδικασία επιλογής, όπως προέβλεπε και στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου (Αιτιολογική έκθεση στο Νομοσχέδιο του ΥΠΟΠΑΙΘ, Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, σ.70).

Η εγκυρότητα της διαδικασίας προέβλεπε την αυξημένη συμμετοχή στη μυστική ψηφοφορία κατά 65% των μελών του συλλόγου διδασκόντων, ειδάλλως η διαδικασία επιλογής αναβαλλόταν και η πλήρωσή της γινόταν σε άλλο χρόνο με προκήρυξή της σε πανελλαδική κλίμακα. Το ίδιο ίσχυε και για κενούμενες θέσεις διευθυντών.

Επιπλέον η ίδια η μυστική ψηφοφορία, που δεν αιτιολογούσε την όποια προτίμηση της ψήφου, ενείχε και τελικά αποδείχτηκε στην πράξη, τα κριτήρια των συναδέλφων να είναι προσωπικά-ωφελιμιστικά, ή να ευνοούσε ομάδες και συσχετισμούς με υποκειμενικά και άλλου είδους χαρακτηριστικά, όχι προς όφελος της σχολικής μονάδας, αλλά των ιδίων. Τέλος η θετική ψήφος αυτόματα απέκλειε όλους τους άλλους υποψηφίους από την διαδικασία συμμετοχής.

Η προϋπόθεση του 20% λειτουργούσε αποτρεπτικά για τους υποψηφίους Διευθυντές άλλων σχολείων, όπου τα μέλη του συλλόγου δεν τους γνώριζαν προσωπικά. Έτσι οι πιθανότητες ενός υποψηφίου να παραμείνει στη διαδικασία στο τρίτο σχολείο της προτίμησής του, λαμβάνοντας υπόψη το 20% των έγκυρων ψήφων ήταν στην πραγματικότητα μηδαμινές.

Ακόμα η γνωριμία και εξοικείωση με το προσωπικό του σχολείου, όπου υπηρετούσε πολλά ο χρόνια ο υποψήφιος δημιουργούσε ένα κλίμα οικειότητας με συμπάθειες αλλά και αντιπάθειες για τον ίδιο. Η προσωπικότητα και οι σχέσεις που είχε αναπτύξει όλα τα

προηγούμενα χρόνια καθόριζαν εν μέρει και το αποτέλεσμα, καθώς ο εν δυνάμει ηγέτης της σχολικής μονάδας με τον θεσμικό του ρόλο, αλλά και την οικονομική του προαγωγή μπορούσε να οδηγήσει, και στην πράξη έγινε, σε αντισυναδελφικές συμπεριφορές, αρνήσεις συνεργασίας, εντάσεις και εχθρικότητα με αποτέλεσμα να δημιουργείται άσχημο παιδαγωγικό κλίμα και να διαταράσσεται η ομαλότητα λειτουργίας του σχολείου, στην περίπτωση που οι συνάδελφοι δεν ήταν θετικά διακείμενοι.

Επίσης η διαδικασία αυτή ευνοούσε και πρακτικές συναλλακτικές, καθώς ο υποψήφιος μπορούσε να υπόσχεται εξυπηρετήσεις και ευνοήσεις σε σχέση με το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις άδειες και πολλά άλλα μικρά ή μεγαλύτερα προνόμια.

Ο αριθμός των τριών (3) μόνο σχολείων προτίμησης, που είχε δικαίωμα ο υποψήφιος, περιόριζε σημαντικά την πιθανότητα ικανοί εκπαιδευτικοί και με τυπικά αυξημένα προσόντα να καταλάβουν θέσεις ευθύνης στην ίδια σχολική μονάδα, όπου υπηρετούσαν με βάση την οργανικότητα ή και την προϋπηρεσία κατά την τελευταία πενταετία στα δύο, μιας και το τρίτο σχολείο μπορούσε να είναι οποιοδήποτε στην Ελλάδα. Όσον αφορά στις ειδικότητες οι οποίες υποχρεωτικά έπρεπε να συμπληρώνουν το εβδομαδιαίο διδακτικό τους πρόγραμμα, τους περιόριζε σημαντικά στις επιλογές τους, καθώς μοιράζονταν σε δύο ή και περισσότερα σχολεία το διδακτικό τους χρόνο.

Η κριτική της ΔΟΕ εστιάστηκε στον σύλλογο διδασκόντων, που μετατρέπονταν σε κριτή και αποφάσιζε για την μελλοντική εξέλιξη των υποψήφιων διευθυντών, καθώς δίνονταν η δυνατότητα στον υποψήφιο να δημιουργεί ομάδες και πελατειακές σχέσεις ή να δημιουργεί συγκρουσιακές καταστάσεις και ρήξεις ανάλογα με τις διαθέσεις του συλλόγου διδασκόντων¹⁹. Σε κείμενό της στις 10 Ιουνίου 2015 χαρακτηριστικά γράφεται ότι το Υπουργείο για άλλη μια φορά αναστατώνει τους εκπαιδευτικούς, με τη διαδικασία ψήφισης διευθυντών. Άσκησε κριτική στο χρονοδιάγραμμα της διαδικασίας και αφορούσε την αλλαγή της ώρας της αποσφράγισης της ψηφοδόχου, γιατί την εξέλαβε ως παραβίαση του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών και των μελών της εφορευτικής επιτροπής, με το επιχείρημα, ότι στον ίδιο χρόνο υπάρχουν σημαντικές μαζικές συνδικαλιστικές δραστηριότητες του κλάδου, όπως γενικές συνελεύσεις Συλλόγων Εκπαιδευτικών και για τους λόγους αυτούς ζήτησε αλλαγή στις ημερομηνίες και ώρες. Για τον ίδιο λόγο ζήτησε και

¹⁹ «Να αποσυρθεί το κατεπείγον σχέδιο νόμου του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.» Δελτίο της ΔΟΕ (ηλεκτρονική έκδοση), 5 Μαΐου 2015. Διαθέσιμο στο σύνδεσμο: https://www.alfavita.gr/ekpaiदेysi/anakoineseis/155272_doe-na-aposyrthei-katepeigon-shedio-nomoy-toy-yp-paideias

αλλαγή στην ημερομηνία ανάληψης καθηκόντων των νέων διευθυντών, καθώς συνέπιπταν με την γενική συνέλευση της ΔΟΕ και πολλοί διευθυντές θα συμμετείχαν ως εκλεγμένοι αντιπρόσωποι στην συνέλευση και θα ήταν αδύνατο να παρευρεθούν και να αναλάβουν καθήκοντα στις περιοχές ευθύνης τους (ΔΟΕ, 2015). Επιπλέον η Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης²⁰ διαφώνησε με τη μυστική ψηφοφορία, καθώς θεώρησε ότι δημιουργείται κλίμα υποστηρικτών και αντιπάλων, ενώ διερωτήθηκε αν με αυτό τον τρόπο επιχειρείται ο κομματικός έλεγχος στη διοίκηση της εκπαίδευσης με μεθόδους που δε συναντώνται σε κανένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα (ΠΕΔΕ, 2015).

Έτσι οι σχολικές μονάδες ξεκίνησαν τη σχολική χρονιά 2016-2017 με τους διευθυντές που επιλέχθηκαν με το Νόμο 4327/2015, τους διευθυντές εκπαίδευσης των διευθύνσεων που επιλέχθηκαν με το Νόμο 4351/2015 και με τους σχολικούς συμβούλους που επιλέχθηκαν με το Νόμο 3848/2010 με παράταση της παραμονής τους. Τρεις μήνες πριν τη λήξη της θητείας των διευθυντών των σχολικών μονάδων τον Απρίλιο του 2017, δόθηκε στην δημοσιότητα η απόφαση της ολομέλειας του ΣτΕ, που έκρινε αντισυνταγματικό τον τρόπο επιλογής των διευθυντών (Απόφαση ολομέλειας του ΣτΕ με αριθ. 711/2017, σ.37).

Η περίοδος των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα έθιξε πολλά θέματα που αφορούν στη σχολική πραγματικότητα. Πολλές μεταρρυθμίσεις συνέβαλλαν σε ουσιαστικές αλλαγές και στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης είτε με κατάργηση θεσμών, είτε με μετατροπές, είτε με βελτιώσεις. Όπως ήταν αναμενόμενο, όλες οι μεταρρυθμίσεις είχαν αναφορά και στη διοίκηση στην εκπαίδευση, από τη χαμηλότερη στην υψηλότερη βαθμίδα. Θα μπορούσε όμως να μας επιτραπεί σε αυτό το σημείο, ότι οι οποιεσδήποτε αλλαγές, προσθήκες, δικαιώματα, εξουσία κ.λπ. που δίνονταν στα στελέχη της εκπαίδευσης, ήταν εναρμονισμένες με την εκάστοτε κυβέρνηση και συνεπώς τις πολιτικές της θέσεις και φυσικά την ευρωπαϊκή συγκυρία σύμφωνα με τους δείκτες. Δεν έγινε εκ βαθέων διάλογος ή αναφορά στην ουσία ενδεχομένως των ίδιων των μεταρρυθμίσεων και της επίδρασης τους στην ίδια την εκπαίδευση. Ο τρόπος ανάδειξης και επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων απασχόλησε με αριθμούς, κριτήρια, συντελεστές, πίνακες και μία σειρά άλλων δεδομένων, αλλά δεν έγινε κατανοητή από τις διαδικασίες επιλογής στελεχών, η ικανότητα

²⁰ «Επίφαση δημοκρατικότητας, καινοφανείς πειραματισμοί, κατηγοριοποιήσεις και απαράδεκτοι αποκλεισμοί». Δελτίο της ΠΕΔΕ (ηλεκτρονική έκδοση), 3 Μαΐου 2015. Διαθέσιμο στο σύνδεσμο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/155083_pede-epifasi-dimokratikotitas-kainofaneis-peiramatismoi-katigoriopoiiseis-kai

και η καταλληλότητα των αντίστοιχων προσώπων που καλούνταν να διοικήσουν. Τα μόρια, οι συνεντεύξεις, οι εξετάσεις δεν έδωσαν πληροφορίες για το ηγετικό προφίλ ενός διευθυντή ή μιας προϊσταμένης νηπιαγωγείου. Ένας πιθανός διευθυντής, σύμφωνα με τα έως τώρα κριτήρια, μπορούσαμε να πούμε με σιγουριά, ότι έχει ανώτερες σπουδές, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, δεύτερα πτυχία, συγγραφικό έργο, κατέχει γνώσεις σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ξένες γλώσσες, έχει σίγουρα αρκετά χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο. Όμως δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν αυτός ο άνθρωπος με ένα αξιοσέβαστο βιογραφικό προσόντων, κατάλληλος για αυτήν τη θέση στην ίδια τη σχολική πραγματικότητα, είναι ικανός ηγέτης και βασικά γνωρίζει από εκπαιδευτική ηγεσία.

Σε κάθε περίπτωση αυτό που μπορούμε να πούμε ότι στις Μεταρρυθμίσεις που συνέβησαν στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση έως και σήμερα η έννοια της διοίκησης είναι σαφώς διατυπωμένη και σε πλαίσια, πώς θα μπορούσε να λείπει άλλωστε; Η έννοια της ηγεσίας όμως είτε είναι απύσχα, είτε θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπονοείται έμμεσα. Πολλή βιβλιογραφία έχει απασχολήσει το ζήτημα της διοίκησης και τη σχέση αυτής με την εκπαιδευτική ηγεσία. Για το λόγο αυτό, στον επόμενο κεφάλαιο θα δούμε αναλυτικά την έννοια της ηγεσίας, θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε τις διαφορές της από την εκπαιδευτική διοίκηση και θα δούμε εκπαιδευτικά, ηγετικά μοντέλα προκειμένου να αντιληφθούμε ποιο είναι εκείνο ή ποιος είναι εκείνος ο συνδυασμός που θα έχει ως συνέπεια ένα αποτελεσματικό και ανθρωπιστικό σχολείο.

5. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ, ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

5.1. Αποσαφήνιση των εννοιών «εκπαιδευτική ηγεσία» και «εκπαιδευτική διοίκηση»

Το φαινόμενο της ηγεσίας αποτελεί πεδίο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τις κοινωνικές επιστήμες καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής ιστορίας. Εδώ και πολλούς αιώνες, πολλοί επιστήμονες από τα αντικείμενα της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας προσπάθησαν να αποδείξουν για ποιο λόγο κάποιοι άνθρωποι είναι καλύτεροι ως ηγέτες από κάποιους άλλους. Κάποιοι προσέγγισαν το θέμα θεωρητικά, ενώ άλλοι πιο τεχνοκρατικά, όπως η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου, όπου μόλις το 1994 ιδρύεται στην Αγγλία το National College for School Leadership, με αποτέλεσμα ακόμα περισσότεροι επιστήμονες να ασχοληθούν πιο διεξοδικά με το πεδίο της ηγεσίας και την περαιτέρω εμβάθυνση της έννοιας, ενώ το Μάρτιο του 2013 διευρύνθηκε σε National College for Teaching and Leadership. Τον Απρίλιο του 2018 το National College for Teaching and Leadership σταμάτησε να λειτουργεί και απορροφήθηκε από ένα νέο Οργανισμό Διδασκαλίας του αντίστοιχου Υπουργείου Παιδείας. Μεταξύ άλλων στο Εθνικό Κολλέγιο Διδασκαλίας και Ηγεσίας έλεγχαν την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών ως μελλοντικοί ικανοί ηγέτες και ορισμένες φορές απέκλειαν άτομα από τη διαδικασία²¹. Αντίστοιχα και άλλες χώρες όπως ο Καναδάς, οι ΗΠΑ και η Αυστραλία προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση προκειμένου να συμπεριλάβουν την έννοια της ηγεσίας, αντιλαμβανόμενοι το ρόλο της στην ευρύτερη λειτουργία του σχολείου, των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών (Χρονοπούλου, 2012, σ.16).

Τον 20^ο αιώνα άρχισαν πολλές επιστημονικές έρευνες σχετικά με το φαινόμενο της ηγεσίας και ενώ υπάρχουν πάνω από τριακόσιοι πενήντα (350) βιβλιογραφικοί ορισμοί, παραμένουν αρκετά ασαφή στοιχεία, εξαιτίας της ασυμφωνίας των συγγραφέων – επιστημόνων για την αποδοχή ενός κοινού ορισμού και τις διαφορετικές προσεγγίσεις των

²¹Teacher misconduct. Διαθέσιμο στο σύνδεσμο:

<https://www.gov.uk/government/collections/teacher-misconduct>

Επιπρόσθετα The Teacher's Disciplinary (England) Regulation 2012. Διαθέσιμο στο σύνδεσμο:

<http://www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/560/regulation/2/made>

ερευνητών πάνω στο θέμα αυτό, για το ποιο είναι εκείνο το καθοριστικό στοιχείο που διακρίνει τον ηγέτη από τον μη ηγέτη (Cuban, 1988, σ.190).

Οι πολυάριθμοι ορισμοί της ηγεσίας διαφέρουν ως προς:

- το ποιος την ασκεί
- τον επιδιωκόμενο σκοπό της επιρροής
- τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η επιρροή
- τα αποτελέσματα της προσπάθειας επιρροής.

Αυτό που προκύπτει από τη βιβλιογραφική αναδίφηση είναι, ότι η έννοια της ηγεσίας είναι σύνθετη και παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις (Yukl, 2009). Για το λόγο αυτό θεωρείται μία έννοια «ομπρέλα», όπως τη χαρακτηρίζουν οι York - Barr & Duke (2004, σσ.255-316), η οποία καλύπτει πολλές και σύνθετες παραμέτρους. Η θεωρία για την ηγεσία είναι ένα πεδίο που παρουσιάζει εννοιολογική σύγχυση, γιατί αυτοί που ασχολούνται με τη διοίκηση στην εκπαίδευση και πρόσφατα με την ηγεσία εξερευνούν μία σχετικά αχαρτογράφητη περιοχή. Κατά συνέπεια, τα θεωρητικά μοντέλα, αναπτυγμένα με διαφορετικό τρόπο και με διαφορετική ορολογία ερμηνεύονται ποικιλοτρόπως από τους διάφορους ερευνητές, ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο από το οποίο προέρχονται και επομένως είναι φυσικό να παρουσιάζουν διαφορές, αλλά και να αλληλοεπικαλύπτονται σε πολλά σημεία (Day et al., 2000, σ.7). Τρεις διαστάσεις της ηγεσίας μπορεί να οριστούν ως βάση, για να αναπτυχθεί ένας λειτουργικός ορισμός:

- η ηγεσία αφορά μια διαδικασία επιρροής από ένα πρόσωπο ή μια ομάδα πάνω σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες για να δομηθούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις σε έναν οργανισμό
- η ηγεσία πρέπει να βασίζεται σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες
- η ηγεσία έχει σχέση με την ανάπτυξη και την έκφραση ενός οράματος για τον οργανισμό (Yukl, 2002 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ.27).

Στην εκπαίδευση οι έννοιες «ηγεσία» και «διοίκηση» είναι διαφορετικές και διατηρούν διακριτούς ρόλους, ωστόσο πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες και μερικές φορές επικαλύπτονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Τα τελευταία τριάντα χρόνια τόσο βιβλιογραφικά, όσο και σε ερευνητικό επίπεδο το ενδιαφέρον επιστημόνων και παιδαγωγών στο χώρο της εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην ιδιαίτερη βαρύτητα, στην αξία, τη σημασία και το ρόλο της ηγεσίας και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Πολλοί ερευνητές επιβεβαιώνουν, ότι η ηγεσία εμπεριέχει σκόπιμη και εκούσια κοινωνική επιρροή στα πλαίσια ενός οργανισμού (σχολικής μονάδας), η οποία ασκείται από κάποιο άτομο, προς άλλα άτομα, προκειμένου να επηρεαστούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις μέσα στον οργανισμό (Ζαβλανός 2002, Μπουραντάς 2005, Σαΐτης 2007, ΟΟΣΑ 2008, Κουτούζης 2008).

Ο Δ. Μπουραντάς (2005) αναφέρει ότι «ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων, από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό, με σκοπό την πρόοδο του οργανισμού και το καλύτερο μέλλον αυτού» (Μπουραντάς, 2005, σ.197).

Σύμφωνα με τον Π. Πασιαρδή (2014) ηγεσία είναι «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά» (Πασιαρδής, 2014, σ.209). Ο ίδιος εξηγεί πως εκείνος που είναι ικανός να διαχειριστεί, να συνομιλήσει και να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά άτομα ή και ομάδες να υλοποιήσουν τις αποφάσεις του, θεωρείται ότι κατέχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά για να αναγνωριστεί ως ηγέτης.

Ο Χρ. Σαΐτης (2008) θεωρεί ότι η ηγεσία «είναι μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας, όμως δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση. Αποτελεί ένα μέρος αυτής και αποβλέπει στην αναγκαιότητα κυρίως της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν το επιβάλλουν οι συνθήκες, ενώ η διοίκηση αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρωπίνων και υλικών πόρων, για να πετύχουν συγκεκριμένοι σκοποί, καλύπτουν δηλαδή όλες τις δραστηριότητες μιας οργάνωσης». (Σαΐτης, 2008, σ.132).

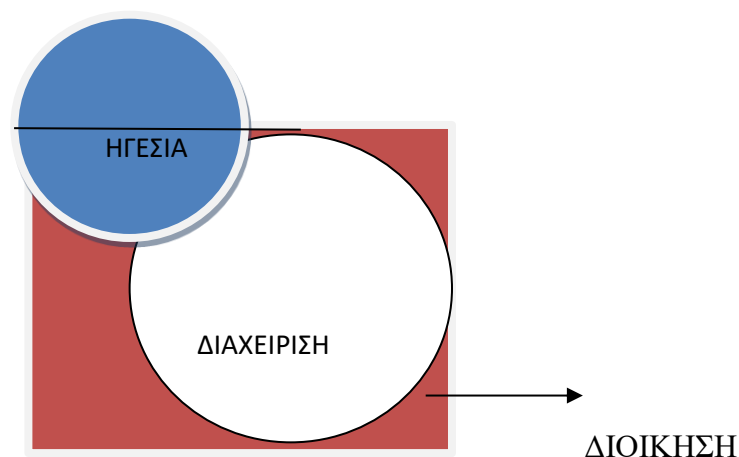
Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan, η καλή ηγεσία είναι ένας συνδυασμός ώθησης, προσέλκυσης και έμπνευσης. Ιδιαίτερα η έμπνευση αποτελεί το σημείο - κλειδί για το όραμα ενός ηγέτη για την βελτιστοποίηση της λειτουργίας ενός οργανισμού. Η ηγεσία έχει να κάνει με τα κίνητρα και φυσικά όχι μόνο με υλικά, αλλά και με την προσπάθεια υλοποίησης μέσα από στόχους και κυρίως μέσα από τη δέσμευση στους συγκεκριμένους στόχους στην κατεύθυνση ανάπτυξης του σχολικού οργανισμού (Hargreaves & Fullan, 2013, σ.4).

Αλλά και ο Δ. Μπουραντάς (ό.π. σσ.201-205) υποστηρίζει ότι οι δύο αυτοί όροι είναι συμπληρωματικοί και εξίσου απαραίτητοι για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών,

διότι η τελική επιδίωξη τόσο του ηγέτη όσο και του προϊσταμένου είναι η επίτευξη αποτελεσμάτων μέσω άλλων ανθρώπων με τη χρήση υλικών και άυλων πόρων.

Ο Μ. Κουτούζης (2016) θεωρεί ότι η σχέση ηγεσίας, διοίκησης και διαχείρισης με την έννοια της διεκπεραίωσης, καταλαμβάνει το χώρο της διοίκησης και διευρύνεται όσο πιο πολύ ελέγχεται από την κεντρική εξουσία, ενώ συρρικνώνεται όσο πιο αποκεντρωμένα λειτουργεί το σύστημα της διοίκησης. Το περιθώριο που αφήνει η διαχείριση στη διοίκηση, με βάση την άποψη του Κουτούζη, μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας, που έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει ένας διευθυντής – ηγέτης. Επάνω σε αυτό τελικά το περιθώριο μπορεί να οικοδομηθεί η ηγεσία, η οποία έχει στενή σχέση με τη διοίκηση και στηρίζεται στη διαχείριση (Κουτούζης, 2016, σ.10).

Σχήμα 1ο: Σχέση ηγεσίας – διοίκησης – διαχείρισης (σύμφωνα με τον Κουτούζη, 2016, σ.10)



Βασικές προϋποθέσεις του όρου ηγεσία είναι:

1. Η ύπαρξη ηγέτη (leader), ο οποίος πρέπει να κατέχει μια «καίρια» θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης, να βρίσκεται στο επίκεντρο της δραστηριότητας της ομάδας και να έχει την τυπική «επίσημη» και «ουσιαστική» εξουσία.

2. Η ύπαρξη μελών ομάδας/οπαδών (followers), οι οποίοι θα υλοποιήσουν τους στόχους της συγκεκριμένης ομάδας, που σημαίνει ότι η επιρροή δεν είναι ευκαιριακή, αλλά συνδέεται με τη συλλογική δράση.
3. Η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης, που είναι αποτέλεσμα τριών βασικών συστατικών της ικανότητας του ηγέτη, να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι υποκινούνται διαφορετικά σε διαφορετικές καταστάσεις και περιπτώσεις, το να εμπνέει και να εμπυχώνει τα μέλη της ομάδας, να δημιουργεί κατάλληλο κλίμα και τέλος να επιλύει προβλήματα που προκύπτουν.
4. Η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων και το έργο (task) που παράγει ο ηγέτης, αλλά και οι συνθήκες και το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα και το οποίο αλλάζει συνεχώς. Επομένως ο ηγέτης οφείλει να προσαρμόζεται και να εναρμονίζεται με τις συνήθειες, τις αξίες, τις νόρμες, τις στάσεις, τις πολιτισμικές παραδόσεις, τις προσδοκίες της κοινωνίας μέσα στην οποία καλείται να λειτουργήσει (Σαΐτης, 2005, σ.239).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η «ηγεσία» στο επίπεδο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας που μας ενδιαφέρει στο παρόν κείμενο, επιτελείται μέσω του Διευθυντή, ο οποίος έχει διττό ρόλο, ηγετικό, όσον αφορά την διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της σχολικής μονάδας, ώστε να εξασφαλίσει την εθελούσια συνεργασία τους, τη δημιουργία υψηλών στόχων, για το όραμα της σχολικής μονάδας στο σύνολο της και διοικητικό όπου μεθοδεύει με δράσεις και δραστηριότητες, τον τρόπο δηλαδή που θα πραγματοποιηθούν οι συγκεκριμένες επιδιώξεις (Θεοφιλίδης, 2012, σ.38).

5.2. Μοντέλα - τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών ερμηνειών για την ηγεσία, είχε και ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αντίστοιχα πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων, τις οποίες μπορούμε να διαχωρίσουμε και να τις εντάξουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις Παραδοσιακές Θεωρίες και τις Σύγχρονες Θεωρίες Ηγεσίας.

Οι Παραδοσιακές Θεωρίες περιλαμβάνουν:

- Θεωρίες επικεντρωμένες στα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη
- Θεωρίες που μελετούν τη συμπεριφορά

- Θεωρίες που δίνουν έμφαση στις συνθήκες του περιβάλλοντος

Κοινό στοιχείο και των τριών αποτελούν η επικέντρωση στις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των ηγετών.

Οι Σύγχρονες Θεωρίες Ηγεσίας αναφέρονται στα συναισθήματα, στην διαμόρφωση και προώθηση του οράματος, στη στήριξη και την ανάδειξη της προσωπικότητας των υφισταμένων.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές κατά την τελευταία τεσσαρακονταετία αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς, ενώ συγχρόνως έχει αλλάξει και ο ρόλος των στελεχών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, όπου από διοικητικός και διαχειριστικός εκσυγχρονίζεται σε μετασχηματιστικός και συμμετοχικός. Οι μεγάλες μεταβολές που σημειώθηκαν τη δεκαετία του 80 στα εκπαιδευτικά δρώμενα επηρέασαν τη λειτουργία των σχολείων, τα οποία κατευθύνθηκαν σε πολιτικές αποκέντρωσης με στοιχεία αυτόνομης διοίκησης. Τα προγράμματα σπουδών, τα σχέδια διδασκαλίας, οι μέθοδοι και οι πρακτικές, τα ωρολόγια προγράμματα που ήταν αρμοδιότητα της κεντρικής πολιτικής εξουσίας μέσω του υπουργείου παιδείας, εν προκειμένω μεταβιβάζονται πολλά από αυτά στις σχολικές μονάδες. Στη διαδικασία της παραχώρησης ωστόσο ελέγχου από πάνω προς τα κάτω, η οποία συνεπάγεται έναν βαθμό εκδημοκρατισμού της οργάνωσης και διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν σημειώθηκε απαραίτητα αναλογική σχέση μεταξύ αποκέντρωσης και της δημοκρατικής λειτουργίας των συστημάτων (Υφαντή & Βοζαϊτής, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, οι παιδαγωγικοί ηγέτες από εκεί που καθοδηγούν από την «πρώτη γραμμή», αντιμετωπίζονται ως ηγέτες που καθοδηγούν συμβουλευτικά και διακριτικά πια, δηλαδή γίνονται υπεύθυνοι να μετασχηματίσουν το σχολείο εμπνέοντας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να κινητοποιηθούν και να κινηθούν σε υψηλότερου επιπέδου ηθικές δεσμεύσεις για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Προς την κατεύθυνση αυτή βοηθούν και τα καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, που είναι προαιρετικά και για αυτόν ακριβώς το λόγο, δείχνουν και το αβίαστο ενδιαφέρον των εμπλεκομένων σε αυτά, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου (Σταύρου, 2019, σ.55).

Στη διεθνή βιβλιογραφία πλέον μιλάμε κυρίως για το ηθικό – αυθεντικό, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, το κατανεμημένο και συμμετοχικό, που εφαρμόζονται στα

σχολεία και ακόμα πιο προωθημένα το μεταμοντέρνο, το ενδεχομενικό και το στυλ ηγεσίας που υπηρετεί.

Θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά για τα μοντέλα ηγεσίας παραδοσιακά και σύγχρονα με τη σειρά ως εξής:

5.2.1. Διοικητική ή Διαχειριστική ηγεσία (managerial leadership)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η κατεύθυνση της Διοικητικής ή Διαχειριστικής Ηγεσίας είναι παρόμοια με την Θεωρία της Κλασσικής Διοίκησης, καθώς αποτελεί μια προσέγγιση όπου οι διάφορες εκδοχές της λειτουργίας της, ταυτίζουν σχεδόν την ηγεσία με την διοίκηση (management), ενώ συνδέεται στενά με τα τυπικά μοντέλα διοίκησης.

Κύριος σκοπός της είναι η διαχείριση. Η έμφαση δίνεται στους επί μέρους στόχους, στις δομές και τον έλεγχο (Bush, 2007, σ.401). Επιπλέον ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στα καθήκοντα, στις λειτουργίες και τη συμπεριφορά του ηγέτη και όταν τα παραπάνω λειτουργούν επιτυχώς, διευκολύνεται και η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού, εν προκειμένω του σχολικού οργανισμού, με αποτέλεσμα να υπάρχει εύρυθμη λειτουργία, καθώς διεκπεραιώνονται όλες οι εργασίες με λογική και εξορθολογισμό, σεβόμενοι την ιεραρχική δομή του συστήματος.

Στην διοικητική ηγεσία υπάρχουν οι νόμοι, το καθήκοντολόγιο, οι κανόνες και κανείς δεν μπορεί να υπερβεί την ιεραρχία της εξουσίας. Το ενδιαφέρον δηλαδή εστιάζεται στις δομές και τις λειτουργίες του οργανισμού και όχι στους ανθρώπους και τις ανάγκες τους. Οι έννοιες όραμα, αλλαγή, καινοτομίες είναι ανύπαρκτες, καθώς το κέντρο βάρους της διοικητικής ηγεσίας δίνεται στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από διάφορες λειτουργίες και διαδικασίες ρουτίνας.

Οι λειτουργίες της κλασσικής διοίκησης είναι συναφείς με του διοικητικού ηγέτη, σύμφωνα με την εκδοχή του Caldwell, ο οποίος θεωρεί ότι για να ανταπεξέλθει ο διοικητικός ηγέτης ικανοποιητικά θα πρέπει να επιτελεί επτά λειτουργίες (Κατσαρός, 2008, σ.108). Συγκεκριμένα τον καθορισμό των στόχων, τον εντοπισμό των αναγκών, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, τον σχεδιασμό και τη χρηματοδότηση, την εφαρμογή και φυσικά στο τέλος την αξιολόγηση.

Οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές, ως σχολικοί ηγέτες πρέπει να υιοθετήσουν μια «διπλοεστιακή» οπτική: τη διοίκηση και την ηγεσία με την ευρύτερη έννοια. Οι διευθυντές ηγέτες θα πρέπει να διαθέτουν ικανότητες για την πολυπλοκότητα των συμπεριφορών που χρειάζεται να αντιμετωπίζουν, επιδεικνύοντας οι ίδιοι ένα ευρύ φάσμα αντίθετων συμπεριφορών, που σχετίζονται τόσο με τη διοίκηση, όσο και με την ηγεσία.

Η διάκριση των καθηκόντων ενός διοικητικού στελέχους, που ασκεί διοικητική ηγεσία είναι δύσκολο να καθοριστεί, για αυτό υπάρχουν και σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των θεωρητικών της διοικητικής επιστήμης ως προς τον αριθμό και την κατάταξη τους. Ο Yukl (2002 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης 2007) κατέγραψε αναλυτικά 14 συμπεριφορές πρακτικής διαχειριστικού ηγέτη:

1. σχεδιασμός – οργάνωση
2. επίλυση προβλημάτων
3. παρακολούθηση
4. δικτύωση
5. ενημέρωση
6. αποσαφήνιση
7. κινητοποίηση / έμπνευση
8. διαχείριση συγκρούσεων
9. υποστήριξη
10. συμβουλευτική
11. αναγνώριση
12. ανάπτυξη
13. επιβράβευση
14. ανάθεση

Οι E. Myers & J. Murphy (1995, σσ.14-37) εστιάζουν σε έξι ηγετικές πρακτικές. Συγκεκριμένα στην εποπτεία, στον έλεγχο των εισροών, στον έλεγχο των συμπεριφορών, στον έλεγχο των εκροών, στην επιλογή ή κοινωνικοποίηση και στον έλεγχο του περιβάλλοντος.

Ο T. Sergiovanni (1992) εντοπίζει πέντε τύπους ηγεσίας: την τεχνική ηγεσία, την οποία ταυτίζει με τη διαχειριστική/διοικητική ηγεσία. Σχετίζεται με όλες τις τεχνικές διαχείρισης. Η ανθρώπινη ηγεσία έχει συμμετοχικά και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά,

καθώς περιλαμβάνει την αξιοποίηση κοινωνικών και διαπροσωπικών πόρων. Η εκπαιδευτική ηγεσία συχνά δε διακρίνεται από την παιδαγωγική και απαιτεί εξειδικευμένη γνώση για ζητήματα της εκπαίδευσης. Η συμβολική ηγεσία έχει κάποια κοινά γνωρίσματα με την μετασχηματιστική ηγεσία και εξετάζει θέματα που σχετίζονται με το σχολείο, αλλά και με το σύνολο των ορισμών για την ηγεσία. Η πολιτισμική ηγεσία απορρέει από την κουλτούρα του σχολείου, τις αξίες, τις απόψεις και αρχές και έχει πολλές ομοιότητες με την ηθική ηγεσία (Λεμπέση, 2019).

Οι K. Leithwood & D. Duke (1999, σσ.45-72) αναφέρονται σε δέκα κατηγορίες διοικητικών λειτουργιών και διοικητικών πρακτικών. Τις χωρίζουν στους πόρους, στη μεθοδολογία και τη διαχείριση, στην επικοινωνία και τις πρωτοβουλίες, ελέγχοντας πάντα την εκπαιδευτική πολιτική. Πιο ειδικά αναφέρονται στην παροχή επαρκών πόρων και στη διανομή οικονομικών πόρων. Επιπλέον αναγνωρίζουν την ανάγκη για πρόβλεψη πιθανών προβλημάτων και ανάπτυξη μεθόδων αντιμετώπισης τους, όπως και τη διαχείριση σχολικών υποδομών αλλά και τη διαχείριση μαθητών. Ακολουθούν την αρχή της διατήρησης αποτελεσματικών μοντέλων επικοινωνίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και προχωράνε σε υιοθέτηση πολιτικών πρωτοβουλιών για βελτίωση της σχολικής εικόνας. Μεριμνούν για την ελαχιστοποίηση διαταραχών στο πρόγραμμα του σχολείου και τη διαμεσολάβηση σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Τέλος παρακολουθούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου.

Άρα, λοιπόν, ο ρόλος και το έργο του διοικητικού ηγέτη εντοπίζεται στην εποπτεία και τον έλεγχο, μέσα από το νομοθετικό, δομικό και διοικητικό πλαίσιο, το οποίο τηρείται με αυστηρό σχεδιασμό και χωρίς παρεκκλίσεις. Παρότι η διοικητική ηγεσία έχει επικριθεί και αποδοκιμαστεί ως περιορισμένη, τεχνοκρατική, μονομερής και μη δημοκρατική, εντούτοις από την πολύχρονη εφαρμογή της και στον ελληνικό χώρο εκπαίδευσης, φάνηκε ότι εξασφαλίζει κανόνες και αρχές που λειτουργούν επιτυχημένα στην καθημερινότητα των σχολικών οργανισμών, γιατί ο διευθυντής – ηγέτης είναι υποχρεωμένος να εφαρμόζει τους νόμους και ο ίδιος να είναι το εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης.

5.2.2. Παιδαγωγική και διδακτική θεωρία

Κατά τη δεκαετία του 1980 όπως αναφέρουν οι Steinberg & Cox (στο Σταύρου, 2019, σ.52) η σημασία της σχολικής ηγεσίας και ο ρόλος του διευθυντή μεταβλήθηκε σε ένα ρόλο παιδαγωγικού – διδακτικού ηγέτη, συντονιστή και επόπτη τόσο του αναλυτικού προγράμματος, όσο και της διδασκαλίας και της μάθησης, με κεντρικό στόχο το αποτελεσματικό σχολείο. Ωστόσο ο ρόλος του παιδαγωγικού ηγέτη εμπεριέχει, όπως και ο ρόλος του διαχειριστή, την εφαρμογή προκατασκευασμένων λύσεων για προκαθορισμένα προβλήματα και δυσκολίες, οι οποίες εκπορεύονται έξω από το σχολικό περιβάλλον, καθώς οι σχεδιαστές προγραμμάτων αποτελούνται από κεντρικά πολιτικά όργανα και φορείς και τα διευθυντικά στελέχη απλά καλούνται να το εφαρμόσουν.

Η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί δημιούργημα της αυξημένης τάσης και αναγκαιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, με στόχο πιο αποτελεσματικούς τρόπους παρέμβασης στο έργο της σχολικής μονάδας, για την βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στο μαθησιακό και διδακτικό επίπεδο. Οι σχολικές μονάδες υπάρχουν για να μαθαίνουν οι μαθητές και μέσα σε αυτά τα πλαίσια οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους συνεχώς (Κουτούζης, 2016). Η βελτίωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολικών μονάδων επιτυγχάνεται με την διαρκή επιμόρφωση και κατά συνέπεια την επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία επέρχεται μέσω καλλιέργειας δεξιοτήτων και παιδαγωγικών, θεωρητικών και πρακτικών αναζητήσεων και στο σημείο αυτό είναι σημαντικός και κρίσιμος ο ρόλος του παιδαγωγικού ηγέτη, ο οποίος εμπνέει και καθοδηγεί την εκπαιδευτική του ομάδα, καθώς επιδρά καθοριστικά στην ανάπτυξη και την εξέλιξη τους, η οποία αντανακλά και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η έρευνα των St. Brauckmann & T. Passiardi επιβεβαιώνει την θετική επίδραση του εκπαιδευτικού ηγέτη στους μαθητές και στην πρόοδο τους (2011, σσ.11-32).

Οι παιδαγωγικοί – διδακτικοί ηγέτες επικεντρώνονται στον πυρήνα της διδασκαλίας, μέσω της ανάπτυξης ενός οράματος, μιας ομάδας και μιας δομής, η οποία θα ενισχύει τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης. Τα κύρια χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη είναι η ικανότητα διαμόρφωσης οράματος και αξιών για τη μάθηση των παιδιών και την επίδοσή τους, η σημασία και η κατανόηση της Παιδαγωγικής επιστήμης, ο στρατηγικός προσανατολισμός και ο μεσοπρόθεσμος προγραμματισμός. Επιπλέον, η προσήλωση στην προώθηση του ερευνητικού πνεύματος, η αφοσίωση στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη

διαχείριση του κύκλου ζωής των εκπαιδευτικών, καθώς και η ικανότητα να προκαλεί εμπιστοσύνη και σεβασμό, αλλά και η θετική ενίσχυση και εμπύχωση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι κάποια ακόμα χαρακτηριστικά. Ακόμα, η επίβλεψη μέσα από τις διαδικασίες της παρατήρησης, της στήριξης και της ανατροφοδότησης, η παροχή ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς και η αναγνώριση για τα επιτεύγματά τους στο μαθησιακό και διδακτικό επίπεδο, ο καθορισμός υψηλών προσδοκιών και συγκεκριμένων στόχων για την απόδοση και βελτίωση των μαθητών, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών με την παροχή ηθικών και υλικών αμοιβών είναι ορισμένα από τα στοιχεία ενός παιδαγωγικού ηγέτη (Σταύρου, 2019, σ.53).

Υπάρχει όμως μια δυσκολία, καθώς οι παιδαγωγικοί – διδακτικοί ηγέτες δεν διαθέτουν πάντα το αναγκαίο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτείται για την ανάπτυξη και τη στήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε να επιτυγχάνονται τα ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα. Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας επιτυγχάνεται μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού πρώτα έχουν διαγνωστεί οι αληθινές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες ενδέχεται να διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο. Αυτό από μόνο του δεν είναι αρκετό για την συνολική καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς σημαντικό ρόλο παράλληλα παίζει και η οργανωτική και διοικητική δομή, με την οποία λειτουργεί ο παιδαγωγικός ηγέτης.

5.2.3. Συναλλακτική ηγεσία

Ο J. Burns (1978) χρησιμοποίησε την έννοια της *συναλλακτικής ηγεσίας* για να αναφερθεί στην πολιτική, καθώς περιέγραψε τον συναλλακτικό ηγέτη σαν εκείνο που προσφέρει ανταμοιβές μέσω των μελών του ή μέσω διαδικασιών. Ο συναλλακτικός ηγέτης στην εκπαίδευση είναι σε θέση να εξασφαλίσει δουλειά και να παρέχει ασφάλεια. Είναι αυτός που αποφασίζει για το χρόνο παραμονής του μέλους σε μια ορισμένη θέση και να ορίσει τη φύση της συναλλαγής και της συνεργασία. Αν κρίνει αναγκαία για την υλοποίηση του οράματός του τη συμμόρφωση των μελών, τους καθοδηγεί με σαφή στοχοθεσία, εξηγώντας τις απαιτήσεις ως προς το ρόλο και τα καθήκοντα τους (Spillane, 2004, σσ.32-34).

Η A. Harris (2005) θεωρεί ότι ο τύπος της συναλλακτικής ηγεσίας ταυτίζει την ηγεσία με μια σειρά από συναλλαγές ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους.

Πρωτοεμφανίστηκε στην πολιτική, όπου οι οπαδοί προωθούνται και εξαρτώνται από τους ηγέτες και τις ανταμοιβές, που δέχονται. Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Burns, ο οποίος όρισε ως συναλλακτικούς ηγέτες αυτούς που προωθούν τα μέλη ενός οργανισμού, προσφέροντας τους ανταμοιβές (Πασιαρδής, 2004, σ.214).

Ο συναλλακτικός ηγέτης είναι ένας συμβατικός ηγέτης, που ξεκαθαρίζει το ρόλο και τις απαιτήσεις των υφισταμένων του, αποδίδοντας αμοιβές ή κυρώσεις, ανάλογα με το παραγόμενο έργο τους, με στόχο τη συμμόρφωσή τους στο υπάρχον σύστημα με αποτέλεσμα τα μέλη της σχολικής μονάδας να μη συνεισφέρουν περισσότερο πέρα από αυτό το οποίο τους ζητείται κάθε φορά. Τα χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας είναι:

1. Αμοιβές ανάλογα με τη συμπεριφορά, όπου οι κατάλληλες συμπεριφορές και στάσεις αμείβονται θετικά, οι αρνητικές έχουν τις ανάλογες κυρώσεις, οι οποίες επιστρατεύονται για να εξασφαλιστεί η συμμόρφωση των υφισταμένων και να επιτευχθεί η κανονικότητα.
2. Διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης, όπου δεν γίνεται καμία προσπάθεια από την πλευρά του ηγέτη να αλλάξει τίποτα στο χώρο εργασίας, εφόσον πετυχαίνουν οι επιθυμητοί στόχοι.

Οι «συναλλακτικοί» εκπαιδευτικοί ηγέτες κατέχουν θέση εξουσίας η οποία μπορεί να επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς πράγματα και καταστάσεις και να τους ωθήσει να ενεργήσουν στα πλαίσια που μπορούν και θέλουν οι ίδιοι, συγχρόνως όμως θέλουν να έχουν και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, για να μπορούν να προωθήσουν με επιτυχία τους στόχους των σχολικών μονάδων τους με ικανοποιητικά αποτελέσματα. Έτσι η σχέση που αναπτύσσεται είναι πολιτική με αναγκαίες υποχωρήσεις, για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων σε κάποιο βαθμό, συγχρόνως όμως σκοπεύει να αφήνει και τους εκπαιδευτικούς ικανοποιημένους προσφέροντας τους κάποια ανταλλάγματα. Με αυτό τον τρόπο φυσικά δεν αναπτύσσονται εσωτερικές και μακροχρόνιες δεσμεύσεις ανάμεσα στα δύο μέρη καθώς οι σχέσεις είναι πρόσκαιρες και βασίζονται στη συναλλαγή (Harris, 2003, σ.74).

Κατά τον Πασιαρδή (2004) ο ηγέτης δίνει έμφαση κυρίως σε διοικητικά θέματα και προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, για να μπορέσει αργότερα να τις «εξαργυρώσει» σε έργο που θα τους ζητήσει να εκτελέσουν στο σχολείο. Ωστόσο αυτό που είναι πρωτεύον για αυτό τον τύπο σχολικού ηγέτη είναι να διατηρείται η ισορροπία, αλλά να επιβεβαιώνεται ότι το σύστημα λειτουργεί ορθά και αναπτύσσονται οι προκαθορισμένοι στόχοι. Επειδή όλα αυτά αποτελούν προϊόν συναλλαγής, πολλές φορές γίνονται υποχωρήσεις

σε θέματα αρχών και στόχων, για να μη διαταραχθεί το κλίμα της σχολικής μονάδας με συνέπεια να επηρεάζεται η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της. Τα μέλη συμμορφώνονται στα αιτήματα του ηγέτη και δεσμεύονται από αυτά, αναμένοντας την ανταμοιβή τους που ορισμένες φορές φτάνει μέχρι και οικονομικά οφέλη. Οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της συναλλακτικής ηγεσίας φορείς, με δεδομένη και διακριτή τη θέση του καθένα στο μοντέλο εξουσίας, κινητοποιούνται αρμονικά για τον κοινό τους στόχο, στα πλαίσια μιας αμοιβαίας «επωφελούς ανταλλαγής προϊόντων» (Πασιαρδής, 2012).

5.2.4. Αυταρχική, Δημοκρατική και Αδιάφορη ηγεσία

Πολλοί έλληνες ερευνητές – επιστήμονες συγκλίνουν σε τρεις μορφές άσκησης εξουσίας.

- Την αυταρχική
- Την δημοκρατική ή συμμετοχική
- Την αδιάφορη και χαλαρή (Λαϊνός 2000, Ζαβλανός 2003, Μπουραντάς 2005, Σαΐτης 2005, Αθανασούλα – Ρέππα 2008, Μπρίνια 2008, Θεοφιλίδης 2012, Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου 2013).

Σύμφωνα με τους Σ. Αναστασίου & Γ. Παπακωνσταντίνου (2013, σσ.168-170) τα τρία βασικά στυλ ηγεσίας αναπτύχθηκαν μετά το 1940 και διαμορφώθηκαν με βάση τον τρόπο και τη συμμετοχή του ηγέτη, αλλά και των υφισταμένων στον τρόπο λήψης αποφάσεων και εφαρμογής στην πράξη των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Κατά το αυταρχικό στυλ ηγεσίας ο διευθυντής παίρνει μόνος του τις αποφάσεις και τις ανακοινώνει απλά στους υφισταμένους του. Η δύναμή του απορρέει από τη θέση εξουσίας που κατέχει και επιβάλλει την παρουσία του μέσα από το πλαίσιο που του παρέχεται από την κεντρική εξουσία. Μπορεί σε περιπτώσεις να παίζει καθοριστικό ρόλο για την εξέλιξη ή τη στασιμότητα των υφισταμένων του. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναλαμβάνουν ρόλους, πέρα από αυτούς που ορίζουν οι νόμοι και είναι απλά πιστοί εκτελεστές των εντολών του ηγέτη.

Είναι προφανές ότι αυτό το στυλ ηγεσίας έχει μειονεκτήματα καθώς δεν ικανοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των υφισταμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να τηρούν απαρέγκλιτα και μόνο όσα τους επιτρέπει ο αυταρχικός ηγέτης. Η ελευθερία, η δημοκρατικότητα και η ισότητα είναι ξένα και απαγορευτικά για αυτή τη μορφή

ηγεσίας και κατ' επέκταση και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ο φόβος και η υποκρισία είναι συναισθήματα που συνήθως κυριαρχούν.

Ο R. Starrat (2001) υποστηρίζει ότι κατά το δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ ηγεσίας ο διευθυντής ακούει και παίρνει σοβαρά υπόψη του τις ανάγκες της εκπαιδευτικής ομάδας, ενθαρρύνει και εμπνυχώνει τη συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων και δημιουργεί ένα ευνοϊκό, οικείο και άνετο περιβάλλον, ώστε να αισθάνονται όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία το αίσθημα της ευθύνης, της δημιουργικής συμμετοχής, της συνεργατικότητας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Starrat, 2001, pp.33-35).

Η διοίκηση και η λειτουργία του σχολείου γίνεται υπόθεση όλων, αξιοποιούνται οι ιδιαίτερες ικανότητες του καθένα και αναδεικνύονται. Ταυτόχρονα, οι εμπλεκόμενοι γίνονται ισότιμοι κοινωνοί στο έργο του σχολείου, συνυπεύθυνοι και συνοδοιπόροι στις καινοτομίες και τις αλλαγές που επιδιώκει ένας δημοκρατικός διευθυντής. Η ικανοποίηση και οι καλές σχέσεις που αναπτύσσονται και κυριαρχούν σε ένα τέτοιο δημοκρατικό περιβάλλον, επηρεάζουν την αποδοτικότητα και δημιουργούν αισθήματα ευχαρίστησης, ευφορίας, χαράς και δημιουργικότητας των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Κατά το αδιάφορο και χαλαρό στυλ ηγεσίας, που συνδέεται με το *laissez faire* (Μπακιρτζής, 1996), ο ρόλος του ηγέτη είναι περιορισμένος καθώς τηρεί ουδέτερη στάση, δεν θέτει στόχους, δεν εισηγείται, δεν κατευθύνει, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να κινητοποιήσει και να ενεργοποιήσει την ομάδα του. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι οι υφιστάμενοί του να δείχνουν ελάχιστο ή καθόλου ενδιαφέρον για την εργασία και να μην ενδιαφέρονται για νέα προγράμματα και καινοτομίες. Η χαλαρότητα αυτή που μπορεί να φτάνει ως την αδιαφορία είναι φυσικό να μην συγκινεί τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν δίνει κίνητρα για συμμετοχή, αφήνεται να δίνει μόνο στοιχειώδεις πληροφορίες και οι αποφάσεις να παίρνονται από την ομάδα των συναδέλφων, οι οποίοι πολλές φορές δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν. Για τις σχολικές μονάδες που είναι αυτοτελείς και ζωντανοί οργανισμοί, αυτό το στυλ ηγεσίας παρουσιάζει πολλά μειονεκτήματα, καθώς δεν είναι δυνατή μια τέτοια λειτουργία και δεν μπορούμε να μιλάμε για ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σαφώς παίζει πολύ σημαντικό ρόλο το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αν είναι άκρως συγκεντρωτικό, δεν μπορεί να αναπτύξει παρά αυταρχικούς διευθυντές. Οι δημοκρατικοί ηγέτες έχουν πολλούς περιορισμούς και δυσκολίες να λειτουργήσουν σε ένα τέτοιο σύστημα. Απεναντίας όταν υπάρχει ένας βαθμός αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού

συστήματος, η σχολική μονάδα και ο διευθυντής της μπορεί να αναπτύξει και να πάρει αποφάσεις για πολλές καινοτομίες και νέα προγράμματα, καθώς τον ευνοεί το ευρύ φάσμα διακριτικής ελευθερίας και ευχέρειας, που του παρέχει.

5.2.5. Ηθική και Αυθεντική ηγεσία (moral leadership)

Η ηθική και αυθεντική ηγεσία προσανατολίζεται στη λήψη αποφάσεων με βάση τις αρχές, τις αξίες και τις ηθικές αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές των ηγετών (Αντωνίου, 2008, σσ.1-3). Οι K. Leithwood, D. Jantzi και R. Steinbach (1999) μιλάνε για ένα μοντέλο που στηρίζεται σε κανονιστικές, συμβολικές και δημοκρατικές αναφορές, ενώ οι T. Bush & D. Glover (2003) προτάσσουν την αίσθηση του σκοπού που προσφέρεται στο σχολείο μέσα από την ηθική ηγεσία. Η εξουσία που αντλούν οι εκπαιδευτικοί, ηθικοί, αυθεντικοί ηγέτες καθώς και η επιρροή την οποία ασκούν στους εκπαιδευτικούς βασίζεται κατά κύριο λόγο στην ηθική και στον προβληματισμό για το «τι είναι καλό και τι είναι κακό» στα πλαίσια της λογικής, ώστε να καθορίζονται οι ενέργειες της ηγεσίας και να επικρατούν το σωστό, το δίκαιο και η ηθική.

Στις σχολικές μονάδες που καθοδηγούν ηθικοί ηγέτες οι έννοιες «ίσες ευκαιρίες και ίσες δυνατότητες, η κατανόηση και η συνεργασία, η δέσμευση και η δικαιοσύνη, η ισότητα και ο σεβασμός» αποτελούν τις λέξεις κλειδιά, οι οποίες κινητοποιούν και είναι ιδιαίτερα αποδεκτές από το σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς ανταποκρίνονται στις δικές τους προσδοκίες και στις δικές τους ανάγκες. Έτσι καταφέρνουν οι ηθικοί ηγέτες να μεταβιβάσουν στους εκπαιδευτικούς τους, καθώς και να υποστηρίξουν, αλλαγές και καινοτομίες χωρίς αντιδράσεις και διαχωρισμούς, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή τους σε αυτές. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που ασκούν ηθική και αυθεντική ηγεσία, έχουν κατά κανόνα ανώτερες ηθικές αρχές που ακολουθούν με ευλάβεια και συγχρόνως έχουν αυτογνωσία της θέσης και του ρόλου τους.

Υπάρχει βέβαια και ο ορατός κίνδυνος ένας ηγέτης που ασκεί αυτή την μορφή ηγεσίας να διαφέρει και να αποκλίνει από τις αρχές του σχολικού οργανισμού και των εκπαιδευτικών του σχολείου του με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις και διαφορές ή ακόμα πιο απλά να υποτιμηθούν σημαντικές ανάγκες και προτεραιότητες της σχολικής μονάδας και η έμφαση να δίνεται σε άλλους δευτερεύοντες τομείς της σχολικής

ζωής, όπου είναι πιο εύκολο να βρεθούν κοινοί ηθικοί κανόνες. Και αυτό γιατί κατά τον Αντωνίου (2008), η ηθική επί της αρχής, ενδεχομένως να αφορά σε νόμους ή κανόνες ή ακόμα και νόρμες που δεν είναι ενιαία αποδεκτοί σε κάθε «*κουλτούρα και πολιτισμικό πλαίσιο*». Επίσης καθώς είναι πιθανό ένας νόμος να αλλάξει ή να αντικατασταθεί με το πέρασμα του χρόνου, η ηθική καταλήγει να έχει «*χρονικά εξαρτώμενο χαρακτήρα*». Σε κάθε περίπτωση, ο ηθικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για όλες τα οργανωσιακές σχέσεις, παρά το πλαίσιο, καθώς και τις συμπεριφορές των μελών βάσει κανόνων δικαιοσύνης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Αντωνίου, 2008, σσ.116-119).

Σύμφωνα με έρευνες του C. Day (2003) σε περίοδο μεγάλων πολιτικών αλλαγών, οι επιτυχημένοι διευθυντές καταλήγουν στα οράματα και οι πρακτικές τους σχετίζονται και καθοδηγούνται από ένα μεγάλο αριθμό ηθικών αξιών, όπως ισότητα, σεβασμός, ειλικρίνεια, τιμιότητα, αμεροληψία, ενδιαφέρον, δημοκρατικότητα για την ανάπτυξη τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Σταύρου, 2019, σ.58).

Η άποψη αυτή ενισχύεται και από τον R. Starratt (2004) ο οποίος παρουσιάζει ένα σενάριο ηθικής ηγεσίας με έναν πολύ πρακτικό τρόπο. Πρώτον προσφέρει ένα μοντέλο σχετικά με τις αξίες του εκπαιδευτικού ηγέτη προκειμένου αυτός να είναι ηθικός και ένα αριθμό ερωτήσεων που οφείλει να θέτει στον εαυτό του, προκειμένου να ελέγξει αν διαθέτει τις αξίες αυτές. Δεύτερον αφορά σε ένα μοντέλο που δείχνει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των αρετών του σχολικού ηγέτη και του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών, των γονέων, των ανωτέρων του και όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Starrat, 2004, σσ.59-60).

Τέλος οι J.P. Shapiro & J. Stefkovich (2011) παρουσιάζουν ένα μοντέλο συζήτησης και ανάλυσης ηθικών διλημάτων της πραγματικής ζωής εφαρμόζοντας τέσσερα διαφορετικά είδη ηθικής: την ηθική της δικαιοσύνης, την ηθική της κριτικής, την ηθική της πρόνοιας και την ηθική του επαγγέλματος. Καταλήγουν έτσι σε έναν πιο επεξεργασμένο τρόπο, ώστε να απαντά στα σύγχρονα προβλήματα των σχολικών μονάδων και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς ηγέτες στη λήψη ηθικών αποφάσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να διαμορφώνουν και να εξετάζουν τους επαγγελματικούς κώδικες ηθικής κάτω από το πρίσμα των ατομικών τους αξιών και των επαγγελματικών προτύπων, καθώς επίσης και να θέτουν τους μαθητές στο επίκεντρο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, καθώς και να παίρνουν υπόψη τους τις επιθυμίες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Με την θέση αυτή συμφωνεί και η Ε. Αργυροπούλου (2011) η οποία θεωρεί την ηθική ηγεσία τον προσφορότερο ίσως τρόπο να προσεγγιστεί το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στις μέρες μας. Διακρίνει το «ηθικό» από το «ορθό» υπό την έννοια ότι η «Ηθική» αποτελεί ένα σύστημα εννοιών και αξιών. Η Ηθική είναι στενά συνδεδεμένη με τις αξίες της κάθε κοινότητας και η ηθική ηγεσία έχει πολύ μεγάλη επίδραση στην ομάδα. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να αλλάξουμε όχι μόνο τα σχολεία, αλλά γενικότερα το σύστημα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται στην ηθική ηγεσία, ώστε να παίρνουν με δικαιότερο τρόπο τις αποφάσεις για τα σχολεία και τους μαθητές τους. (ό.π., σ.61)

Προς την ίδια κατεύθυνση συνηγορούν κι άλλοι ερευνητές, όπως ο Γ. Μάρκου (1998) και ο Χρ. Γκόβαρης (2005) σύμφωνα με τους οποίους, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις, αξίες και ικανότητα θέασης των πραγμάτων από πολλές πλευρές και να διαθέτουν ενσυναίσθηση σε όλα τα επίπεδα της πολυπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών. Από τη βάση αυτή θα μπορούν να εναντιώνονται μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση και στερεότυπη ιεράρχηση και να προωθούν τις αρχές και την ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος που θα παίρνει υπόψη την πολυπολιτισμικότητα της σημερινής κοινωνίας, δίνοντας τις ανάλογες κατευθύνσεις και οδηγίες και στους γονείς (ό.π., σ.62).

5.2.6. Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)

Στην σύγχρονη και συνεχώς μεταβαλλόμενη εποχή μας, οι προκλήσεις στην εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά συστήματα στην κατεύθυνση των μεταρρυθμίσεων και των αλλαγών με σκοπό την ποιοτική βελτίωση τους και την παροχή υψηλής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, αποτελεί πρώτη προτεραιότητα. Οι προκλήσεις αυτές αφορούν σύμφωνα με τους κανόνες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την ενίσχυση της αποκέντρωσης και της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, το άνοιγμά τους στην ευρύτερη κοινωνία, την αυξημένη λογοδοσία απέναντι στους γονείς και την ενεργή εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα, καθώς και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων (Ευρυδίκη, 2008).

Σε μία τέτοια συνθήκη, η ποιοτική ηγεσία αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους επιτυχίας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία, η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη

προσέγγιση για την προώθηση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Πρόκειται για ένα μοντέλο που ενώ εμφανίστηκε τη δεκαετία του 70 και του 80, εδραιώθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα τη δεκαετία του 90 ως απάντηση στην πολιτική εξουσίας και το διδακτικό μοντέλο της περιόδου (Φάσουρα & Αντωνίου 2016, σ.1496).

Σύμφωνα με τους J. Sun και K. Leithwood (2012) όλες οι μορφές μετασχηματιστικής ηγεσίας περιλαμβάνουν ένα χαρακτηριστικό που σχετίζεται με το «χάρισμα», όπως το περιέγραψε πολύ πιο πριν ο M. Weber (2001), που πηγάζει όχι από την δοτή και επίσημη εξουσία, αλλά από τις αντιλήψεις των ακολούθων, ότι είναι χαρισματικός, εμπνευσμένος ηγέτης και έχει αξιοσημείωτες ικανότητες.

Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν επηρεαστεί από τον James McGregor Burns και το βιβλίο του με τίτλο «Leadership» (1978). Ο J. Burns (1978) δίνει έμφαση στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις και διεργασίες μεταξύ του μετασχηματιστικού ηγέτη και των ακολούθων του. Τόσο ο «ηγέτης» όσο και οι «ακόλουθοι» εμπλέκονται και δεσμεύονται από κοινού σε μια μετασχηματιστική διαδικασία θετικής αλλαγής, όπου οι σκοποί, τα κίνητρα και το δυναμικό όλων των εμπλεκόμενων ανυψώνονται και αλλάζουν προς το καλύτερο, σε βαθμό που κάποια στιγμή οι ακόλουθοι μετασχηματίζονται σε μελλοντικοί ηγέτες.

Η ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναπτύχθηκε περαιτέρω από τον B. Bass (1985) στο βιβλίο του «Leadership and Performance Beyond Expectations» όπου αμφισβητήθηκε η άποψη του J. Burns ότι η μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία αποτελούν τα δύο αντίθετα και ασυμβίβαστα άκρα του ηγετικού συνεχούς. Θεωρεί ότι οι καλύτεροι ηγέτες αξιοποιούν και τις δύο μορφές ηγεσίας, καθώς οι μετασχηματιστικές πρακτικές οικοδομούν πάνω σε οφέλη που προκύπτουν από την αποκλειστική εφαρμογή των συναλλακτικών πρακτικών (Sun & Leithwood, 2012).

Η πιο σημαντική συνεισφορά του Bass αφορά τον εννοιολογικό προσδιορισμό των τεσσάρων διαστάσεων που χαρακτηρίζουν τον μετασχηματιστικό ηγέτη. Πρόκειται για τις εξής:

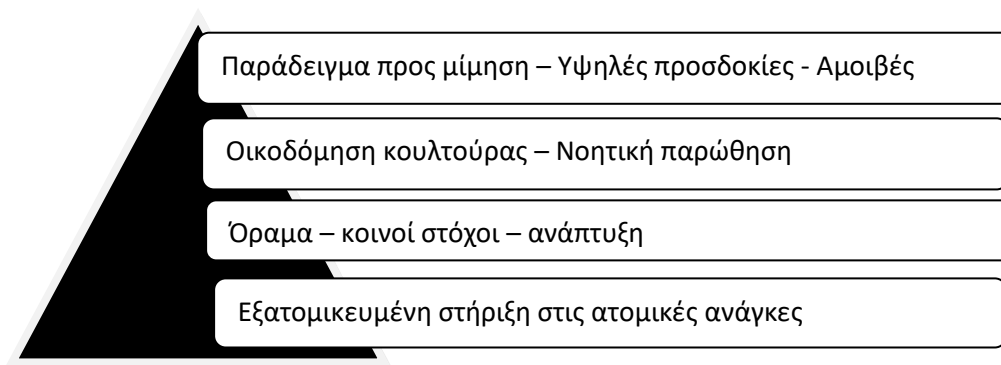
- Εξιδανικευμένη επιρροή (χάρισμα): η ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει σεβασμό, εμπιστοσύνη και θαυμασμό στους υφισταμένους του, οι οποίοι ταυτίζονται συναισθηματικά μαζί του.

- Εμπνευσμένη παρώθηση: η ικανότητα του ηγέτη να διατυπώνει ένα ελκυστικό, συναρπαστικό και συγχρόνως σαφές όραμα για τον οργανισμό και να παρωθεί τους υφισταμένους του να το κάνουν κτήμα τους.
- Πνευματική διέγερση: η ικανότητα του ηγέτη να παρωθεί τους υφισταμένους του να γίνουν δημιουργικοί και καινοτόμοι, ενθαρρύνοντάς τους να παίρνουν ρίσκα και να αμφισβητούν παγιωμένες και συντηρητικές πρακτικές για την εργασία τους.
- Εξατομικευμένη στήριξη: η ικανότητα του ηγέτη να παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και ανοιχτό περιβάλλον, για τους υφισταμένους σύμφωνα με τις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του καθενός για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη.

Αυτές οι διαστάσεις αποτελούν το βασικό θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο βασίστηκε η δημιουργία του «Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας» από τον Bass και τους συνεργάτες του και χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο αποτίμησης της ηγεσίας.

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας που παρουσιάστηκε σαν αντίδραση στην πολιτική δύναμη από πάνω προς τα κάτω, από τους K. Leithwood και N.S. Louis (1998), απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα ως εξής:

Σχήμα 2^ο : Μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά τους Leithwood & Louis



Η μετασχηματιστική ηγεσία σύμφωνα και με τον P. Hallinger (2003) είναι μια συμμετοχικού τύπου ηγεσία με προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω, με κύριο χαρακτηριστικό τη δημιουργία πολλαπλών μορφών ηγεσίας. Όπως φαίνεται και από το σχήμα ο διευθυντής – ηγέτης δίνει προσοχή στην κατανόηση των ατομικών αναγκών των υφισταμένων και προωθεί τη δημιουργία κοινού οράματος με στόχο την ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας μέσω καινοτόμων συλλογικών δράσεων. Ο διευθυντής κερδίζει την

εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού προσωπικού, αναθέτοντας ευθύνες και ρόλους στους συναδέλφους του, τους εν δυνάμει μελλοντικούς ηγέτες, μέσω των οποίων ενισχύεται η δέσμευσή τους στην υπηρεσία και συγχρόνως δρα ως κίνητρο για την ανάπτυξη βελτιωτικών σχεδίων δράσης, χωρίς την υπόδειξη από τα άνω. Οι εκπαιδευτικοί πάλι, καθώς εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία, μαθαίνουν συνεχώς, μοιράζονται εμπειρίες με άλλους συναδέλφους και καθορίζουν τους προσωπικούς τους στόχους σε συνδυασμό με τους ευρύτερους στόχους του σχολείου (Διερωνίτου & Τριγγώνη στο Πέτρου & Αγγελίδης, 2016, σ.525).

Ο Χ. Θεοφιλίδης (2012) σημειώνει πως στη μετασχηματιστική ηγεσία απαραίτητη συνθήκη είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου. Επεξηγεί το σχήμα των K. Leithwood & N. S. Louis και αναδεικνύει το σεβασμό στις ατομικές ανάγκες του κάθε μέλους το οποίο εμπλέκεται στη διαδικασία και αναφέρει τη μη κυριαρχία και την πειθαρχία του ίδιου του μέλους σε ένα συντονισμένο πλαίσιο. Υπό αυτό το πρίσμα υποστηρίζει πως πρόκειται για ένα μοντέλο που στοχεύει να προσεγγίσει τα άτομα όχι από πάνω προς τα κάτω, αλλά από την βάση προς την κορυφή. Κατά τους Α.-Σ. Αντωνίου και Α. Γαλακτίδου (2010) πρόκειται για ένα συμμετοχικό μοντέλο, στο οποίο ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρουσιάζει το όραμά του στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, επεξηγεί τη συλλογιστική του πορεία και το οργανόγραμμά του, πείθει τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητά του, μεταλαμπαδεύει τις αξίες και τις γνώσεις του προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν το σχέδιο του και τελικά να είναι σε θέση να δουλέψουν για την υλοποίηση του σχεδίου του μετασχηματιστικού ηγέτη, καθώς θα έχουν πια τη θέληση, την πίστη, την τεχνογνωσία και τον τρόπο. Καταλήγει με αυτόν τον τρόπο το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας να λειτουργεί ως αποτέλεσμα της δράσης και της ευθύνης όχι ενός ατόμου, αντίθετα οι προσλαμβάνουσες της ηγεσίας να είναι πολλαπλές (Λούντζης & Αντωνίου, 2013, σ.69).

Σύμφωνα με τους K. Leithwood και C. Riehl (2003) ο μετασχηματιστικός και επιτυχημένος σχολικός ηγέτης:

- Συνεισφέρει στο να δημιουργηθεί κοινό όραμα μέσα από συμφωνημένους σκοπούς.
- Θέτει υψηλούς και συγχρόνως ρεαλιστικούς στόχους.
- Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην επίτευξη των στόχων αυτών.
- Συμβάλλει στην αναδιοργάνωση του οργανισμού με την καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας.
- Ενθαρρύνει το προσωπικό και παρέχει εξατομικευμένη στήριξη, δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες ατομικής και συλλογικής επαγγελματικής στήριξης.

- Δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς, τοπικούς φορείς και την ευρύτερη τοπική κοινωνία.
- Αποτελεί το παράδειγμα υψηλού ήθους και αξιών.

Το κύριο χαρακτηριστικό όμως που ξεχωρίζει τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι ότι μετασχηματίζει τους υφισταμένους σε μελλοντικούς ηγέτες. Έτσι οι εκπαιδευτικοί ξεκινώντας από τα κατώτερα επίπεδα της κλίμακας αναγκών του Maslow μετακινούνται προς τα ανώτερα και προχωρούν πέρα από αυτό που ευνοεί τους ίδιους, φτάνοντας σε αυτό που ωφελεί την σχολική μονάδα και ευρύτερα την κοινωνία στην οποία ανήκουν.

Επιπλέον ο Α.Σ. Αντωνίου (2005) επισημαίνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται μεταξύ άλλων και με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αφού εξηγεί την έννοια του E.Q.²² σημειώνει πως ένας μετασχηματιστικός ηγέτης είναι πιο αποτελεσματικός στην κατανόηση και διαχείριση καταστάσεων και συναισθημάτων των συνεργατών του, καθώς πρωτίστως είναι ο ίδιος εξοικειωμένος με την επίλυση προβλημάτων χάρη στην προσωπική του συναισθηματική γνώση (Antoniou, 2005, pp.646-647) .

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης κατανοεί και αντιλαμβάνεται τις εκάστοτε προσωπικές ανάγκες για εξέλιξη και ανάπτυξη, οι οποίες δεν είναι κοινές για όλους, αλλά προσδιορίζονται από τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητα, τις προσωπικές φιλοδοξίες, την προσωπικότητα, την ωριμότητα, την αντιληπτική ικανότητα του καθένα. Επιπλέον η επαγγελματική ανάπτυξη δεν πραγματοποιείται χωρίς στοιχειώδεις προϋποθέσεις, όπως οικονομικά κίνητρα, θέληση, για ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκου, συνεργατικότητα, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, διοικητική υποστήριξη (Βασίλου - Παπαγεωργίου στο Μπαγάκης, 2002, σσ.234-242).

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συναντούμε σε σχετική έρευνα με αντιπροσωπευτικό δείγμα τριακοσίων δεκαπέντε (315) εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης, η οποία μεταξύ άλλων αποσκοπούσε στην αποτύπωση των επιρροών της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε διάφορες παραμέτρους της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μετασχηματιστικές πρακτικές αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα ότι οι μετασχηματιστικές πρακτικές του καθορισμού κατεύθυνσης, της κατανόησης και ανάπτυξης των ατόμων, καθώς και του ανασχεδιασμού

²² E.Q.: Πρόκειται για τα αρχικά του Emotional Quotient στα ελληνικά μεταφράζουμε ως Συναισθηματική Νοημοσύνη.

του οργανισμού συνεισφέρουν αντίστοιχα στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου, στην δέσμευση τους στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης του σχολείου και τέλος στη δέσμευσή τους στη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας. Επιπλέον, οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος σεβασμού, κατανόησης, εκτίμησης, εμπιστοσύνης και υποστήριξης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Παπαθωμόπουλος, 2015).

Αντίστοιχα, μια άλλη έρευνα στην Κύπρο το 2013 που διεξήχθη σε τετρακοσίους τριάντα οκτώ (438) Κύπριους εκπαιδευτικούς, αποτίμησε θετικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το μετασχηματιστικό προφίλ των διευθυντών – σχολικών ηγετών και την αποτελεσματικότητά τους στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως και στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γενική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την εργασία και την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αναγνωρισιμότητα συγκεκριμένων μετασχηματιστικών αρετών στον διευθυντή τους (Eliophotou-Menon, 2013, pp.509-528).

Η έρευνα των Γ. Λούντζη και Α.-Σ. Αντωνίου σε εκατόν δεκατρείς (113) καθηγητές, σαράντα εννέα (49) υποδιευθυντές και διευθυντές σαράντα πέντε (45) σχολείων, γενικών λυκείων, Γυμνασίων και ΕΠΑΛ, με τη χρήση του Πολυπαραγοντικού Ερωτηματολογίου Ηγεσίας των Avolio & Bass (2004), αλλά και του Ερωτηματολογίου Στοιχείων Σχολικής Κουλτούρας του Cavanagh (1997) ανέδειξε μεταξύ άλλων ότι το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελεί κίνητρο για την πρόσθετη εργασιακή προσπάθεια και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όχι όμως απαραίτητα και για την αποτελεσματικότητά τους (Λούντζης & Αντωνίου, 2013, σ.80).

Η σημαντικότερη κριτική για την μετασχηματιστική ηγεσία κινείται γύρω από τη θεωρητική της βάση, όπου σκιαγραφεί έναν ηγέτη με ισχυρή δύναμη συναισθηματικής επιρροής, με ιδιαίτερες ικανότητες, κλίσεις και δεξιότητες και με ξεχωριστή προσωπικότητα. Ο M. Allix (2000) τονίζει ότι το χάρισμα και τα ηρωικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο μετασχηματιστικό ηγέτη είναι δυνατόν να καταστήσουν την ηγεσία δεσποτική, αυταρχική και αναντικατάστατη, γεγονός που προκαλεί αμφισβητήσεις, αμφιβολίες, ενδοιασμούς και φόβους για μια δημοκρατική εφαρμογή σε οργανισμούς, όπως οι σχολικές μονάδες (Allix, 2000, pp.7-20). Τα “χαρισματικά” χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη διαφαίνονται με πολύ σαφή τρόπο στους παράγοντες της εξιδανικευμένης επιρροής

και της εμπνευσμένης παρώθησης, όπου ο ηγέτης προσδιορίζει και εμπνέει το όραμά του στους υφισταμένους του, χωρίς όμως να δίνει τη δυνατότητα σε αυτούς να το αμφισβητήσουν και να διαμορφώσουν ένα διαφορετικό όραμα καλύτερο για τον οργανισμό τους.

Πολλές φορές είναι δυνατόν ο ηγέτης να παρωθεί σε τέτοιο βαθμό τους υφισταμένους του, ξεπερνώντας τις αντιστάσεις τους, δημιουργώντας μια μορφή αποπλάνησης, η οποία μπορεί να τους παρασύρει και να τους χρησιμοποιήσει ως όχημα για να επιβάλλει πολιτικές, αξίες και πρακτικές οι οποίες δεν εξυπηρετούν κατ' ανάγκη τον οργανισμό και τα μέλη του. Άρα, αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός, η ηθική, οι δημοκρατικές πεποιθήσεις και αξίες του σχολικού ηγέτη, ειδάλλως μπορεί να οδηγήσει τη σχολική κοινότητα στον αυταρχισμό και την απολυτότητα (Lee, 2014, pp.17-29).

Θα μπορούσε να θεωρηθεί κριτική η άποψη ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες ασκούν την επιρροή τους, παρά στο πραγματικό ενδιαφέρον τους για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επιπλέον επισημαίνεται ότι πολλές πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας παρουσιάζουν ασάφεια, καθώς δεν είναι συγκεκριμένο πως και με ποιους τρόπους ενθαρρύνει ο σχολικός ηγέτης την καινοτομία, ή πως δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και την τοπική κοινωνία (Yukl, 1999, pp.285-305).

Όλες οι παραπάνω κριτικές οδήγησαν σε μεταγενέστερα μοντέλα της μετασχηματιστικής σχολικής ηγεσίας (κατανεμημένη, παιδαγωγική διδακτική ηγεσία) και έγιναν προσπάθειες συγκεκριμενοποίησης των πρακτικών, με ενσωμάτωση νέων, όπως η διαχείριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έτσι η μετασχηματιστική ηγεσία ακόμα και σήμερα αποτελεί μια ποιοτική μορφή ηγετικής προσέγγισης και εμφανίζεται ως αναγκαία για την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και για την αναδόμηση των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Στο σύγχρονο, ρευστό και αβέβαιο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον της χώρας μας, οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις με ιδιαίτερη βαρύτητα (παιδιά μεταναστών και προσφύγων, κακοποιημένα, με ειδικές ανάγκες, χωρισμένων ή μονογονεϊκών οικογενειών κ.α.), όπου καλούνται να επανεξετάσουν και να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο, τους στόχους και το περιεχόμενο, τη μορφή και τους τρόπους, της λειτουργικής αποτελεσματικότητας τους και σε αυτό έχει σημαντικό ρόλο η μετασχηματιστική ηγεσία.

Φυσικά όλα αυτά δεν μπορούν να μην πάρουν υπόψη τους τις κεντρικές, συγκεντρωτικές εξουσίες του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο εποπτεύει και ελέγχει τόσο τη διοικητική και οργανωτική δομή, όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα, την στελέχωση των σχολικών μονάδων και τα μέσα υλοποίησης, με αποτέλεσμα οι παρεμβάσεις στις κατώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας, όπως είναι οι διευθυντές των σχολείων να είναι πολύ μικρές, να περιορίζονται στην γραφειοκρατική διαχείριση του συστήματος, και στην καθημερινή γραφειοκρατική ρουτίνα (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Τέλος να επισημάνουμε ότι δεν υπάρχουν στη χώρα μας επιμορφωτικά προγράμματα, κεντρικά σχεδιασμένα για την επιμόρφωση των νέων διευθυντών. Πρόκειται για σεμινάρια αποσπασματικά και μικρής διάρκειας, συνήθως μετά τις κρίσεις τους και όχι πάντα, τα οποία πολύ μικρή υποστήριξη παρέχουν για το δύσκολο και σύνθετο έργο των σημερινών ηγετών (Athanasoula – Reppa & Lazaridou, 2008, pp.65-88).

5.2.7. Κατανεμημένη ή Διανεμημένη ή Συμμετοχική ηγεσία (distributed, shared, participative leadership)

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι η πιο πολυσυζητημένη ανάμεσα στον ακαδημαϊκό κόσμο. Τη συναντάμε επίσης και με τους όρους «διανεμημένη ή συμμετοχική», καθώς η ηγεσία χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και το εμπλέκει με τέτοιο τρόπο ώστε να συμμετέχει ενεργά στην διοίκηση του σχολείου, αναλαμβάνοντας καθήκοντα και ευθύνες.

Τον όρο κατανεμημένη ηγεσία πρώτος την χρησιμοποίησε ο Αυστραλός ψυχολόγος C.A. Gibb το 1954, όπου έδωσε έμφαση στις διαδικασίες και στη δυναμική της επιρροής στο έργο διαφόρων ομάδων και εισηγήθηκε ότι η ηγεσία δεν μπορεί να θεωρείται μονοπώλιο ενός μόνο ατόμου. Απεναντίας αντιμετωπίζεται ως προϊόν κοινών λειτουργιών μεταξύ πολλών ατόμων. Η διανεμημένη ηγεσία στη βιβλιογραφία εμφανίζεται ως αντίθετη στην παραδοσιακή έννοια της ηγεσίας, η οποία αναφέρεται σε μια σειρά από χαρακτηριστικά, ικανότητες και δραστηριότητες ατόμων, που βρίσκονται στην κορυφή μιας ιεραρχικής δομής και οργάνωσης. Η κλασσική έννοια του μοναδικού ηγέτη που ιεραρχικά βασιλεύει στην κορυφή της πυραμίδας της διοίκησης, του ελέγχου και της αξιολόγησης, παραμένει βαθιά ριζωμένη στο δυτικό πολιτισμό και αποτελεί πρακτική των διευθυντών των σχολικών μονάδων έως πρόσφατα.

Η συμμετοχική ηγεσία δίνει έμφαση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει την έννοια της *διανεμημένης ή κατανεμημένης* ηγεσίας και συνδέεται στενά με τις δημοκρατικές αξίες και την ενδυνάμωση, ενθάρρυνση, εμπύχωση των συμμετεχόντων.

Η μορφή αυτή ηγεσίας βασίζεται σε τρία κριτήρια:

1. Η συμμετοχή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού.
2. Η συμμετοχή επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές.
3. Η δύναμη της εξουσίας και της επιρροής είναι διαθέσιμη σε οποιοδήποτε μέλος εμπλεκόμενο στις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας, νομιμοποιημένο με βάση τις ειδικές γνώσεις του, το δημοκρατικό του δικαίωμα της επιλογής και τον κρίσιμο ρόλο του στην εφαρμογή των αποφάσεων (Κατσαρός, 2008, σ.110).

Ένας από τους στόχους της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η δημιουργία κοινού οράματος των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, μέσω της καλλιέργειας κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού και υψηλού επιπέδου επικοινωνίας, για τον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Βασική προϋπόθεση είναι η σωστή επιλογή των ευθυνών και δραστηριοτήτων, που θα απονείμει ο εκπαιδευτικός ηγέτης, καθώς θα πρέπει να παίρνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τις δυνατότητες του καθένα ξεχωριστά, επιτυγχάνοντας τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή με την ανάλογη κατανομή ευθυνών και δράσεων εργασίας, ώστε να αισθάνονται όλοι αφενός ικανοποιημένοι και αφετέρου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με το μεγαλύτερο εύρος στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που τους ανατίθενται, θεωρώντας εκ των προτέρων δική τους υπόθεση.

Η κατανεμημένη ηγεσία χρησιμοποιώντας και τους όρους διανεμημένη και συμμετοχική, τονίζει την αξία και τη σημασία της εμπλοκής όλων των ενδιαφερομένων μελών της ομάδας, που σημαίνει ότι η εξουσία επιμερίζεται και δημιουργείται ένας νέος καταμερισμός εργασίας στο σχολικό περιβάλλον, ο οποίος μπορεί να διευρυνθεί ανάλογα με τις πεποιθήσεις, τις διαθέσεις και τις αξίες τόσο του εκπαιδευτικού ηγέτη, όσο και όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Λ. Μπινιάρη (2012) υποστηρίζει ότι μπορεί να προκύψει ως άτυπη «συνηγεσία», ως «αυτοηγεσία» και ως «ηγεσία της ενδυνάμωσης» όπως τη βρίσκουμε και βιβλιογραφικά, παίρνοντας υπόψη το εύρος και τις διαφοροποιήσεις, τις αποχρώσεις και την εμβάθυνση που τελικά εφαρμόζει ένας σχολικός οργανισμός.

Ως μια από τις νεότερες θεωρίες ηγεσίας, δεν έχει αναπτύξει σημαντικό αριθμό ερευνών με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, ότι απαιτούνται περισσότερα ευρήματα και στοιχεία για να εκτιμήσουμε σωστά την επίδραση των μορφών της συγκεκριμένης θεωρίας. Οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής θεωρούν ότι το συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας αποτελεί το πιο κατάλληλο και σύγχρονο μέσο διαχείρισης των εκπαιδευτικών οργανισμών και αποτελούν το αντίβαρο στα αυστηρά ιεραρχικά δομημένα, τυπικά και παραδοσιακά μοντέλα ηγεσίας. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση, μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, (μεταπτυχιακές σπουδές, μετεκπαιδύσεις, επιμορφώσεις σε ΠΕΚ, στις Τ.Π.Ε.) που όχι απλά δικαιολογεί τη συμμετοχή τους, αλλά επιβάλλει την ανάμειξη τους στις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση των δράσεων του σχολείου.

Στην κατανεμημένη ηγεσία ο ρόλος του θεσμοθετημένου ηγέτη δεν καταργείται, ούτε υπονομεύεται, αλλά υποβοηθείται καθώς η συμμετοχή και άλλων προσώπων, που αποτελούν «άτυπους ηγέτες και συν-ηγέτες», διαμοιράζουν ρόλους, καθήκοντα και αρμοδιότητες και όλοι μαζί αποτελούν μια δυναμική, ηγετική ομάδα, συνεργαζόμενοι ισότιμα και δημοκρατικά για την επίτευξη του κοινού στόχου και οράματος της σχολικής μονάδας. Σε προηγμένες μορφές είναι δυνατό η συμμετοχή να συμπεριλαμβάνει εκτός από τους εκπαιδευτικούς και άλλα άτομα της σχολικής κοινότητας, τα οποία μπορούν να συνεισφέρουν στο συγκεκριμένο, καινοτόμο πρόγραμμα ή δράση του σχολείου (Μπινιάρη, 2012, σ.62).

Ο συμμετοχικός εκπαιδευτικός ηγέτης πέρα από την εκχώρηση εξουσιών και αντικειμένων σε άλλα άτομα σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, παραμένει και έχει το ρόλο της ευθύνης για την σωστή προώθηση του μοιράσματος της εξουσίας σε άτομα που μπορούν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ενθαρρύνοντας αλλαγές και προσφέροντας κάθε μορφή διευκόλυνσης για την αποτελεσματικότερη λειτουργία και τον εκσυγχρονισμό της σχολικής μονάδας, έχει την τελική ευθύνη για τα πεπραγμένα, την οριοθέτηση των γενικών κανόνων λειτουργίας και επίσης του διαμεσολαβητή για επίλυση δυσκολιών και δυσλειτουργιών που μπορεί να ανακύψουν.

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν άτυπα ως ηγέτες σε έναν οργανισμό, που διέπεται από τις αρχές της ισοτιμίας και της δημοκρατίας, συμμετέχοντας ενεργά στη λήψη καίριων αποφάσεων στην κατανεμημένη ηγεσία, δίνοντας τη δυνατότητα η εξειδικευμένη γνώση και

οι ιδιαίτερες δεξιότητες να διαχέονται και να αλληλεπιδρούν θετικά για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, εξασφαλίζοντας υψηλού βαθμού συναίνεσης και ευελιξίας στην λήψη αποφάσεων, στην δέσμευση τους για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην ενίσχυση ηθικών κινήτρων για τον εργασιακό τους χώρο.

Παρόλα αυτά είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται όλο και περισσότερο η ενεργότερη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων, καθώς και στην εφαρμογή τους στην πράξη όλων των δράσεων της σχολικής μονάδας. Αυτό δεν είναι πάντα εύκολο καθώς απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες από την πλευρά της ηγεσίας, ώστε να είναι σε θέση να κινητοποιεί το εκπαιδευτικό του προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς δίνοντας το στίγμα για το που θέλει να οδηγήσει το σχολείο για το καλό πάντα των παιδιών.

Η Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2012) υποστηρίζει ότι οι αλλαγές και ο εκσυγχρονισμός της σχολικής μονάδας δεν είναι εύκολη υπόθεση ιδιαίτερα σε μικρές κοινωνίες. Η ίδια ισχυρίζεται ότι το νέο, το καινούριο, το μη δοκιμασμένο, δεν είναι απαραίτητα ευπρόσδεκτα σε μια μικρή κοινωνία, στην οποία η λειτουργία και η διοίκηση των σχολικών μονάδων βασίζονταν σε συντηρητικά και ανταλλακτικά μοντέλα. Αυτό κατά την ίδια είχε ως αποτέλεσμα την αποστασιοποίηση των υπολοίπων εκπαιδευτικών από τις διαδικασίες του σχολείου, μιας και δεν είχαν συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, δεν είχαν όμως και επιπλέον δουλειά για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, καθώς το έργο αυτό θεωρούνταν υπόθεση του διευθυντή και του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με την Α. Harris (2004) σε ερευνητικά της αποτελέσματα διαφαίνονται η θετική σχέση στην κατανομή των ρόλων ηγεσίας και η σύνδεση της με την επίδοση των μαθητών, καθώς και η θετική επίδραση της διανεμημένης ηγεσίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η διανεμημένη ηγεσία προσφέρει δυνατότητες ανάπτυξης σε κάθε άτομο και εξασφαλίζει ότι οι αποφάσεις που παίρνονται εφαρμόζονται από τα άτομα και τις ομάδες που έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες, οδηγώντας τους σε υψηλό επίπεδο παρώθησης και παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, επιβεβαίωση των δυνατοτήτων της διανεμημένης ηγεσίας με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας των σχολικών μονάδων αναφέρεται και σε έρευνα του Κατσαρού (2008), σύμφωνα με την οποία διαφαίνεται ότι λειτουργούν αποτελεσματικότερα οι σχολικές μονάδες με ηγεσία που ενθαρρύνει και αναπτύσσει το κλίμα συνεργασίας με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη αποφάσεων. Βασική φυσικά προϋπόθεση για την

επιτυχία της άσκησης της διανεμημένης ηγεσίας αποτελούν η υποστήριξη από τον σχολικό οργανισμό των μελών της, η ύπαρξη σαφών και συγκεκριμένων στόχων με κοινές αξίες, όραμα και αποστολή που εμπνέει.

Παρόλα αυτά η έλλειψη παιδείας και κουλτούρας συνεργασίας που φαίνεται σύμφωνα με άλλες έρευνες να επικρατεί σε πολλές σχολικές μονάδες δεν επιτρέπουν συχνά την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Δεν έχουν τα ανάλογα θετικά αποτελέσματα, καθώς τόσο σε επίπεδο ηγεσίας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών οι αντιθέσεις, οι διαφωνίες, οι διαφορετικές συνδικαλιστικές πρακτικές που επηρεάζουν και επιδρούν στην καθημερινότητα του σχολείου, εμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα και την εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας. Σημαντικός είναι ο ρόλος και οι στάσεις των διευθυντών των σχολείων και λιγότερο η στήριξη ή μη των εκπαιδευτικών που ενδέχεται να είναι αδιάφοροι ή εχθρικοί. Όλες αυτές οι συνθήκες έχουν ως αποτέλεσμα το συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας να μην εξελίσσεται (Βιτσιλάκη & Ράπτης 2007).

5.2.8. Ενδεχομενική ή Συγκυριακή ηγεσία ή ηγεσία των πιθανοτήτων (Contingent leadership)

Η ενδεχομενική ηγεσία προέκυψε ως απάντηση στη μονομέρεια των υπολοίπων τύπων ηγεσίας, οι οποίες μπορούν να φανούν αποτελεσματικές για μια μόνο διάσταση της ηγεσίας ξεχωριστά. Το μοντέλο αυτό παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση γιατί αναγνωρίζει την πολλαπλή και ποικίλη φύση του σχολικού περιβάλλοντος, όπου καλείται ο ηγέτης να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένη, μοναδική, οργανωτική και διοικητική περίπτωση. Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μια αυτοτελή, διαφορετική σε ανάγκες, δυνατότητες και συνθήκες οντότητα, την οποία οφείλει να προσεγγίσει ο συγκυριακός ηγέτης και να προσαρμόσει και να προσαρμοστεί ανάλογα (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ.60).

Η ηγεσία των πιθανοτήτων δεν εφαρμόζει μια στάση που να ταιριάζει σε όλα τα περιβάλλοντα και θεωρεί πως η αποτελεσματικότητα, απαιτεί διαφορετικές αντιδράσεις ηγεσίας. Έτσι τα άτομα που ασκούν αυτό το είδος ηγεσίας θα πρέπει να κατέχουν και να χειρίζονται σωστά μια μεγάλη γκάμα στρατηγικών και πρακτικών ηγεσίας. Η κάθε σχολική μονάδα ως ένα πολύπλοκο σύστημα λειτουργίας και σχέσεων, καθώς και διαφορετικών οργανωτικών αναγκών, δεν μπορεί να στηρίζεται σε έναν ηγέτη. Ο περιορισμός σε έναν τύπο ηγεσίας μόνο, δεν επιτρέπει να είναι ικανός ο οποιοσδήποτε ηγηθεί, να διαχειριστεί και

να λύσει προβλήματα χωρίς να βλέπει όλες τις διαστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα δεδομένα των προβλημάτων και των δυσκολιών που προκύπτουν. Αντίθετα, ο συγκυριακός ηγέτης προσαρμόζεται κάθε φορά και διαφορετικά ανάλογα με τις συνθήκες και το περιβάλλον του σχολείου. Εφαρμόζει διαφορετική στρατηγική ηγεσίας για να αντιμετωπίσει προβλήματα και καταστάσεις, είναι ευπροσάρμοστος και γρήγορος στο να εξασκεί ικανότητες επιρροής ώστε να αντιδρά άμεσα και αποτελεσματικά (Κατσαρός, 2008, σ.112).

Η ενδεχομενική ηγεσία δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά δίνει το γενικό πλαίσιο και ο ηγέτης επιλέγει κάθε φορά για κάθε περίπτωση την πιο κατάλληλη μορφή, προσαρμοζόμενος στις ιδιαίτερες καταστάσεις. Αυτό ακριβώς το στοιχείο είναι που διακρίνει και αποτελεί το ηθικό πλεονέκτημα του μοντέλου της ηγεσίας αυτής. Μια τυποποιημένη και προκαθορισμένη ηγεσία δεν μπορεί να είναι επαρκής στη σημερινή, σύνθετη, πολυπολιτισμική, πολύπλοκη σχολική πραγματικότητα, η οποία αλλάζει διαρκώς πλέον και σε παγκόσμιο επίπεδο.

5.2.9. Διαπροσωπική ηγεσία

Ένα άλλο μοντέλο ηγεσίας είναι η ονομαζόμενη διαπροσωπική ηγεσία, που σχετίζεται με την συναδελφικότητα και επικεντρώνεται στην συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται σε μια σχολική μονάδα, η οποία περιλαμβάνει τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία στοχεύει και οδηγεί σε μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση με όλους (Bush, 2003, σ.21).

Η διαπροσωπική ηγεσία βασίζεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία προέρχεται από αυξημένη αυτογνωσία και αυτοεπίγνωση και διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή και εντέλει την ενθάρρυνση για συμμετοχή με εκείνους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους H. Gardner & T. Hatch ως διαπροσωπική νοημοσύνη περιγράφεται η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να αντιδρά κατάλληλα στη διάθεση, στο χαρακτήρα, στα κίνητρα και στις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων (Gardner & Hatch, 1989, σσ.4-10). Η αυτοεπίγνωση διευκολύνει τόσο την ενσυναίσθηση όσο και την αυτοδιαχείριση, ενώ με τη σειρά τους οι δύο αυτές ικανότητες σε συνδυασμό συμβάλλουν στον αποτελεσματικό χειρισμό των σχέσεων με τους άλλους. Η

συναισθηματική ηγεσία οικοδομείται πάνω στα θεμέλια της αυτοεπίγνωσης και είναι μια ευρεία έννοια καθώς περιλαμβάνει διαστάσεις, όπως η κινητοποίηση, η ενσυναίσθηση, η κοινωνικότητα, η επικοινωνία, η αισιοδοξία. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν ένα σημαντικό μέσο το οποίο δίνει τη δυνατότητα στον ηγέτη να επικοινωνεί ουσιαστικά με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά και άμεσα εντάσεις, διαφωνίες και συγκρούσεις που αναπόφευκτα συμβαίνουν στην σχολική καθημερινότητα (Goleman, 2000, σ.271).

Η επίδραση σήμερα της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αρκετά βαθιά ριζωμένη τόσο σε επίπεδο ερευνητών, όσο και σε επίπεδο οργανισμών, όπως και των σχολικών μονάδων. Η σύγχρονη άποψη για τον ηγέτη εντοπίζεται σε εκείνον που θέλει να είναι καινοτόμος με στόχο τη βελτίωση του οργανισμού, εμπνευστής με την πειθώ ενός νέου κοινού οράματος, που ενδυναμώνει τους άλλους κάνοντας τους να νιώθουν ικανοί και ταυτόχρονα δημιουργός προτύπων, που αναγνωρίζει και εκτιμά τη συνεισφορά των άλλων. Δεν είναι δυνατό να φανταστούμε οποιοδήποτε μοντέλο ηγεσίας χωρίς την διαπροσωπική ευφυΐα ως συστατικό κλειδί, που στηρίζει πλήθος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που υφίστανται στη σχολική μονάδα και στη διοίκηση της (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ.46).

Η διαχείριση σχέσεων που αφορά την συναισθηματική ικανότητα και εντάσσεται στις κοινωνικές δεξιότητες, περιλαμβάνει την επιρροή, την έμπνευση, την εξέλιξη και ανάπτυξη τρίτων, την δράση για καινοτομίες και αλλαγές, τη διαχείριση αντιθέσεων και συγκρούσεων, τη σύνθεση και την συνεργασία, την οικοδόμηση μακροχρόνιων, συναισθηματικών δεσμών. Σε όλο αυτό το πλαίσιο, λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι διαθέσεις των άλλων, η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η αποδοχή των συναισθημάτων και τέλος η κινητοποίηση για δραστηριοποίηση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με δεδομένο ότι η διαπροσωπική ηγεσία στηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, βασιζόμενη στην αυτογνωσία του ηγέτη, αξιοποιώντας τη συνεργατική προσέγγιση, έχει και μια φανερά ηθική διάσταση. Ο διαπροσωπικός ηγέτης έχοντας επίγνωση των ευθυνών και της σημασίας του ρόλου του, λειτουργεί ως παράδειγμα αξιών, που εκπροσωπεί άξια το σχολείο του και συγχρόνως τις αξίες αυτές τις επικοινωνεί με τους συναδέλφους του μέσα σε κλίμα συνεργατικότητας, αλληλεπίδρασης και αλληλοϋποστήριξης, δημοκρατικότητας και ελευθερία έκφρασης όλων των απόψεων. Σε αντίθετη περίπτωση που ένας διαπροσωπικός ηγέτης καλείται να λειτουργήσει σε ένα πλαίσιο συνεργασίας με χαμηλά δείγματα ενσυναίσθησης είτε σε επίπεδο συναδέλφων, είτε σε επίπεδο γονέων, είτε ο ίδιος αδυνατεί,

τότε το μοντέλο αυτό αδυνατεί να λειτουργήσει στην πράξη, καθώς οι συνθήκες που απαιτούνται για τη διαπροσωπική ηγεσία, είναι απαιτητικές ως προς την αυτοαντίληψη και αυτοεπίγνωση.

5.2.10. Μεταμοντέρνα ηγεσία (Postmodern leadership)

Η μεταμοντέρνα ηγεσία είναι ένα από τα πιο πρόσφατα και σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας, που προτάθηκε από τον T. Bush το 2003 και για το οποίο δεν υπάρχει κανένας συμφωνημένος προσδιορισμός. Στηρίζεται στις μεταμοντέρνες αντιλήψεις και δίνει έμφαση στις προσωπικές εμπειρίες του καθένα και στον τρόπο που ο καθένας τις νοηματοδοτεί, καθώς δεν υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά πολλές με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλαπλές και διαφορετικές ερμηνείες.

Ο μεταμοντερνισμός ως θεωρία δίνει έμφαση στην υποκειμενικότητα, και στον τρόπο που το κάθε άτομο εκλαμβάνει, επεξεργάζεται και δίνει νόημα και περιεχόμενο στις προσωπικές του αρχές και εμπειρίες, όχι μιας δεδομένης και σταθερής πραγματικότητας, αλλά πολλαπλών πραγματικοτήτων, που γίνονται διαφορετικά αντιληπτές από τον καθένα (Χρονοπούλου, 2012, σ.47). Έτσι, η μεταμοντέρνα ηγεσία εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες των ηγετών και των εκπαιδευτικών και στις διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα από διαφορετικά άτομα. Δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, μόνο πολλαπλές εμπειρίες των μελών των σχολικών μονάδων.

Η προσέγγιση αυτή δε δίνει οδηγίες για τους ηγέτες εκτός από την αναγνώριση της σημασίας του κάθε ατόμου χωριστά και τη σημαντικότητα της άποψης του. Αυτό ενέχει πολλούς κινδύνους καθώς η πρόσληψη διαφορετικών πραγματικοτήτων και πολλαπλών ερμηνειών, καταργεί την μια ενιαία και απόλυτη εξουσία και άποψη, άρα και τον κίνδυνο να μην λαμβάνονται αποφάσεις, παρά μόνο στην περίπτωση της «μεταμοντέρνας δημοκρατικής ηγεσίας». Σύμφωνα με τον Starrat (2001), όλο αυτό μπορεί να νομιμοποιήσει την πρακτική της δημοκρατικής ηγεσίας στα σχολεία, βάζοντας στην ίδια ευθεία το μεταμοντερνισμό και τη δημοκρατία, υιοθετώντας μια συμβουλευτική, συμμετοχική και συμπεριληπτική στάση, που οδηγεί στην γνήσια και αυθεντική συναδελφικότητα (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ.54).

Αυτό που επισημαίνεται στην μεταμοντέρνα ηγεσία είναι ότι οι ηγέτες οφείλουν να σέβονται και να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή και σημασία στις ιδιαίτερες απόψεις του κάθε

εκπαιδευτικού, αποφεύγοντας εξαρτήσεις και ιεραρχικές δομές, οι οποίες έτσι κι αλλιώς μικρή σημασία έχουν στην πράξη. Οι θεωρίες της μεταμοντέρνας ηγεσίας μετατοπίζουν την προσοχή από το κοινό όραμα και την τοποθετούν πάνω από τις απόψεις. Έτσι, αντί να υπάρχει ένα κοινό υποχρεωτικό, προκατασκευασμένο όραμα που να διαμορφώνεται από την ηγεσία, υπάρχουν πολλαπλά οράματα και ποικίλα πολιτισμικά νοήματα, τα οποία εκπορεύονται από τη βάση, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στη μεταμοντέρνα ηγεσία η έκφραση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα για όλους τους εμπλεκόμενους και ενδιαφερόμενους φορείς. Οι μεταμοντέρνοι ηγέτες οφείλουν να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων, εστιάζόμενοι στις συμπεριφορές των μελών από τις οποίες αντνακλώνται οι προσωπικές ιδιοσυγκρασίες και οι ανάλογες φιλοδοξίες παρά τους επίσημους και τυπικούς ρόλους τους.

5.2.11. Ηγεσία που υπηρετεί

Η ηγεσία που υπηρετεί δεν περιλαμβάνεται στα μοντέλα ηγεσίας της εκπαίδευσης, ωστόσο ως προσέγγιση έχει ενδιαφέρον καθώς περιέχει στοιχεία από την μετασχηματιστική, την παιδαγωγική, την κατανεμημένη, τη διαπροσωπική και την ηθική ηγεσία, προσθέτοντας μια επιπλέον διάσταση εκείνη της άσκησης επιρροής από ένα ηγέτη, που βάζει τους άλλους πάνω από τον εαυτό του.

Ο R.K. Greenleaf (1977) αναφέρθηκε σε έναν τρόπο ηγεσίας που στηρίζεται στον τρόπο ζωής και όχι στον τρόπο δράσης. Αυτό ερμηνεύεται ως μια ολόκληρη φιλοσοφία, γύρω από την ίδια τη ζωή, που ενδιαφέρεται να ικανοποιήσει τις ανάγκες πρώτα των άλλων, εξασφαλίζει τη δέσμευση του για συνεισφορά με μοναδικό στόχο την βελτίωση του συνόλου της ομάδας. Ο ηγέτης που υπηρετεί δεν βάζει ποτέ το προσωπικό του συμφέρον ή όφελος καθώς είναι πεισμένος ότι οφείλει να υπηρετεί τα μέλη της ομάδας ή του οργανισμού στον οποίο ανήκει.

Η M. Wheatley, κατά τους Σ. Μιχιώτη και M. Καμπούρη (2007) θεωρεί ότι το μοντέλο αυτό είναι φυσικό για τον άνθρωπο καθώς ξεκινά από τη φυσική επιθυμία και την εσωτερική ανάγκη να υπηρετεί τους άλλους συνανθρώπους του, να αφυπνίσει την καλοσύνη και την αγάπη, μέσα από διαδικασίες και τρόπους που να τους κινητοποιεί. Με τη σειρά τους αισθάνονται και οι άλλοι την ίδια ανάγκη να συνεισφέρουν και δεσμεύονται σε μια κοινή

επιθυμία, όραμα ή αξία την οποία θα την κάνουν πράξη, στο χώρο της εργασίας που υπηρετούν (Μιχιώτης & Καμπούρη, 2007, σσ.3-4).

Σύμφωνα με τον J. Laub (1999) διακρίνονται έξι χαρακτηριστικά στον ηγέτη που υπηρετεί:

- Εκτιμά και πιστεύει τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες, αφουγκράζεται τις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός και τους ακούει με προσοχή.
- Στηρίζει, ενισχύει και εμπνέει τους υφισταμένους του και τους δίνει ευκαιρίες να αναπτυχθούν.
- Οικοδομεί την συλλογικότητα, αναγνωρίζει και σέβεται τις ατομικές διαφορές και δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς επικοινωνίας.
- Είναι αυθεντικός, ειλικρινής, ακέραιος, υπεύθυνος, ανοιχτός και πρόθυμος να μαθαίνει από τους άλλους.
- Έχει όραμα, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και βάζει ξεκάθαρους στόχους, ώστε να εμπνέει ως γνήσιος ηγέτης.
- Μοιράζεται την ηγεσία, το όραμά του, τα προνόμια της θέσης του και παίρνει υπόψη όλους τους μετέχοντες στην εργασία για τη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα.

Άλλοι ερευνητές - μελετητές αποδίδουν στην ηγεσία που υπηρετεί τις παρακάτω γενικές αρχές:

- Ενεργητική ακρόαση

Είναι μια απαιτητική διαδικασία και έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να ακούει, να εκτιμά τις ιδέες των άλλων και να τις αποδέχεται ως προτάσεις των εργαζομένων. Προαπαιτούμενο θεωρείται ότι ο ηγέτης σε αυτό το μοντέλο, έχει ήδη απεμπλακεί από προσωπικές και υποκειμενικές θεωρήσεις. Η ενεργητική ακρόαση απαιτεί μεγάλο βαθμό αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συνεχούς και ειλικρινούς προσπάθειας για κατανόηση του άλλου, διάθεση να υπηρετήσει τους διαφορετικούς άλλους και ευκαιρία για αναστοχασμό (Jennings, 2003, Spears, 1995).

- Ενσυναίσθηση

Η έννοια της ενσυναίσθησης συνδέεται στενά με την ενεργητική ακρόαση καθώς σημαίνει την ικανότητα της τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης μορφής ηγεσίας σημαίνει να βλέπει τα πράγματα από τη θέση και την οπτική των υφισταμένων του. Συνδέεται επίσης στενά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία

καθιστά ικανό ένα άτομο, που κατανοεί και σέβεται τα συναισθήματα των άλλων, να αποκτά γνωστικές δεξιότητες, που να του επιτρέπουν να έχει καλύτερη άποψη των καταστάσεων, μέσα από πολλαπλές οπτικές και αντιλήψεις των υφισταμένων του, που διαφορετικά δεν θα μπορούσε να γνωρίζει (Goleman, 2000).

- Συναισθηματική θεραπεία

Αποτελεί βασική αρχή για την αντιμετώπιση των συνεπειών και του πόνου που προκαλείται, όταν αποτυγχάνουμε, όταν δεν ευοδώνονται οι προσδοκίες μας (Spears, 1995). Ο ηγέτης που υπηρετεί, αποτελεί ιδιαίτερα σημαίνον πρόσωπο, καθώς διαθέτει τις ικανότητες να επιδρά θετικά στα συναισθήματα των άλλων και να τα επηρεάζει δίνοντας ξανά την ελπίδα και το όραμα, ασκώντας θετική και αισιόδοξη επιρροή, ώστε να δημιουργήσει μια ενωμένη, συλλογική, συνεργατική και βαθιά συναισθηματική ώριμη λειτουργία του οργανισμού, τον οποίο υπηρετεί.

- Ενημερότητα - Αυτογνωσία

Είναι η δυνατότητα του ηγέτη να αξιοποιεί τα ερεθίσματα που δέχεται, ώστε να είναι αποτελεσματικός. Θα πρέπει να διαθέτει ιδιαίτερη οξυδέρκεια, οξύνοια, να μπορεί να βλέπει το όλον, το σύνολο, αξιοποιώντας στοιχεία του περιβάλλοντος και αναπτύσσοντας μια συνεχή δυναμική και δράση που δεν του επιτρέπει τον εφησυχασμό και την ανάπαυση (Taylor, 2002, σσ.43-407). Αντίθετα του προκαλεί συνεχώς την ανάγκη να κινητοποιείται, να ανακαλύπτει νέα πράγματα, δημιουργώντας νέες ευκαιρίες για νέα καινοτόμα προγράμματα.

- Πειθώ

Η ικανότητα του ηγέτη να πείθει όχι από τη θέση εξουσίας που έχει, αλλά από τη δύναμη του λόγου και των πράξεων του καθώς δεν πιέζει, δεν ζητά ανταλλάγματα, δεν εκβιάζει καταστάσεις αναδεικνύοντας την δέσμευσή του σε αρχές κοινές, συμφωνημένες από κοινού με τους υφισταμένους του. Ο R. Greenleaf (1977) υποστηρίζει ότι για την ηγεσία που υπηρετεί, η πειθώ δε συνεπάγεται μόνο την αποδοχή των λόγων και των έργων του ηγέτη, αλλά και την αλληλοστήριξη των εμπλεκόμενων μελών, καθώς μέσα από τη διαδικασία της πειθούς ελέγχονται οι σωστές ή οι λάθος επιλογές. Ο ηγέτης που υπηρετεί δεσμεύεται στις αξίες και τους σκοπούς του.

- Εννοιολόγηση

Η ικανότητα του ηγέτη να αντιληφθεί την αναγκαιότητα της ενθάρρυνσης στα μέλη της ομάδας να χρησιμοποιούν νοητικά μοντέλα, αναπτύσσοντας την οξυδέρκεια με εμβάθυνση της σκέψης. Η καθοδήγηση των μελών σε δημιουργικές διαδικασίες, αξιοποιώντας γνώσεις,

αντιλήψεις, έννοιες, οδηγεί στην εκπλήρωση κοινών προσδοκιών, οραμάτων στόχων (Spears, 1995). Τα εμπλεκόμενα άτομα καταλήγουν με αυτόν τον τρόπο να ενισχύουν την προσωπικά τους με θετικά χαρακτηριστικά.

- Διορατικότητα

Η ικανότητα του ηγέτη να προβλέπει το μέλλον του οργανισμού αξιοποιώντας την εμπειρία από το παρελθόν, την επικρατούσα πορεία καταστάσεων και διαδικασιών που συμβαίνουν στον παρόντα χρόνο, όχι αποσπασματικά και σπασμωδικά, αλλά με την σημαντικότητα της αξίας του μελλοντικού οράματος του οργανισμού και τον τρόπο που θα επιτευχθεί από τη συνεισφορά όλων με τις ανάλογες σωστές ενέργειες και δράσεις. Η μη προσκόλληση στο παρόν επιτρέπει μεγαλύτερη διαύγεια και τελικά ορθά αποτελέσματα (Greenleaf, 1970).

- Επιστασία

Η συνεχής φροντίδα, εποπτεία και διαχείριση του οργανισμού με στόχο την ευθύνη για συμμετοχή όλων, για ευημερία όλων και η σύνδεση της με την προετοιμασία του οργανισμού για σπουδαία προσφορά όχι μόνο των μελών, αλλά της κοινωνίας ολόκληρης (Block, 1993). Η συνεχής αφοσίωση σε αξίες του ηγέτη, η ικανότητα διαχείρισης και ισορροπιών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η αξιοπιστία αποτελούν βασικά στοιχεία για την επιτυχή παρουσία του ηγέτη που υπηρετεί.

- Ανάπτυξη

Ο όρος ανάπτυξη περικλείει την πνευματική ανάπτυξη των μελών με τη διάθεση των υπαρχόντων οικονομικών πόρων για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των υφισταμένων, την αξιοποίησή τους για μεγαλύτερη συνεισφορά στον οργανισμό, τη δραστηριοποίησή τους, όπου η επιτυχία και ανάπτυξη του οργανισμού εξαρτάται από τα μέλη της περισσότερο παρά από τον ηγέτη (Anderson, 2005).

- Δημιουργία κοινότητας

Είναι πολύ σημαντικό να δημιουργηθούν σε έναν οργανισμό με ηγεσία που υπηρετεί ισχυροί δεσμοί ανάμεσα σε όλα τα μέλη της, ανεξάρτητα από βαθμούς και θέσεις σε τέτοιο βαθμό που μπορεί να φτάνουν σε υψηλούς πνευματικούς, ιδεολογικούς και συναισθηματικούς δεσμούς ώστε να προσδίδουν μια ταυτότητα ενότητας με κοινές αντιλήψεις, στάσεις, αξίες και δυναμική κοινότητας (Sergiovanni, 1994).

Με αυτές τις βασικές αρχές για την ηγεσία που υπηρετεί, αντιλαμβάνεται κανείς ότι για όλα αυτά απαιτείται πολύς χρόνος για σκέψη, ανταλλαγή απόψεων, οικοδόμηση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού, συνεχής ανατροφοδότηση γνώσεων πληροφοριών και

εμπειριών, δημιουργία κοινού οράματος, συλλογικοτήτων και ομάδων με κοινές παραδοχές, ιδέες και αντιλήψεις, με ικανοποίηση των υφισταμένων και τελικά με την αύξηση της αποδοτικότητας του έργου του οργανισμού. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι αυτό μπορεί να εφαρμοστεί και σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν αυτόνομα και όχι κάτω από ένα αυστηρό διοικητικό κεντρικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ηγεσία που υπηρετεί θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδεατή και εφαρμόσιμη σε μια αληθινά δημοκρατική κοινωνία που δυστυχώς δεν υπάρχει στο σημερινό ανταγωνιστικό παγκοσμιοποιημένο κόσμο μας.

5.3. Κριτική θεώρηση και σύγκριση ανάμεσα στις θεωρίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται συχνά στο χώρο της εκπαίδευσης είναι «ποιο είναι το πιο αποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας και το ποιο κατάλληλο για κάθε σχολική μονάδα» ώστε να πετυχαίνει την βέλτιστη λειτουργία και συγχρόνως να είναι πιο αποδοτικό το έργο της. Από την άλλη «πως μπορεί κάθε σχολική μονάδα να λειτουργεί αυτόνομα», ώστε να μπορεί ο σχολικός ηγέτης να εφαρμόσει σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό το μοντέλο ηγεσίας, που ταιριάζει και θεωρεί ως πιο κατάλληλο.

Η απάντηση δεν είναι εύκολη και ενιαία καθώς τα σχολεία προσαρμόζονται και αλλάζουν, όπως και οι ανθρώπινες κοινωνίες ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, όπου ραγδαίες αλλαγές συμβαίνουν σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού, πολιτικού, πολιτισμικού γίνεσθαι. Επιπλέον η κουλτούρα του σχολείου δεν είναι ενιαία στο σύνολό της, καθώς προέρχεται από διαφορετικές απόψεις, στάσεις, αντιλήψεις των ίδιων των μελών, που με τη σειρά τους ορίζουν το πλαίσιο λειτουργίας τους μέσα στη σχολική μονάδα (Αντωνίου, Γιουμούκη, & Μπαμπάλης, 2018, σ.121).

Από τη δεκαετία του 1990 η εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα και έχει δημιουργήσει δικό της επιστημονικό πεδίο, που εξελίσσεται συνεχώς. Με βάση αυτό γίνεται κατανοητό, πως κάθε μοντέλο ηγεσίας είναι κατάλληλο όταν συμβαδίζει με την εποχή του και τα δεδομένα της. Το κάθε μοντέλο – τύπος ηγεσίας εμπνέει και καθοδηγεί, ενισχύει και στηρίζει το ρόλο και τα καθήκοντα του ηγέτη, προσφέροντας τις καταλληλότερες λύσεις με στόχο πάντα την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Έτσι ξεκινώντας από τη διαχειριστική μορφή ηγεσίας, επισημαίνεται η δομή και ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της σχολικής μονάδας (Bush, 2007, σ.400). Ο εκπαιδευτικός διαχειριστικός ηγέτης οφείλει να αναγνωρίζει, να σέβεται και να τηρεί την ιεραρχική δομή κατά την άσκηση της ηγεσίας, όπου πρέπει να ακολουθεί τις γραφειοκρατικές διαδικασίες πιστά και να τηρεί αυστηρά τους νόμους και τους κανονισμούς του σχολείου. Αυτό πολλές φορές οδηγεί τον εκπαιδευτικό ηγέτη σε δυσκαμψία, ανελαστικότητα και αυταρχικότητα, με αποτέλεσμα να μην γίνεται αποδεκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό και να οδηγεί σε ένα σχολικό κλίμα που δεν εμπνέει ή δεν γίνεται κοινό για όλους και δημιουργεί πολλές δυσλειτουργίες στη σχολική μονάδα.

Από την άλλη, μια πιο ευέλικτη μορφή η συναλλακτική ηγεσία, που βασίζεται σύμφωνα με την A. Harris (2005) στην συναλλαγή των εμπλεκόμενων, στα πλαίσια μιας πολιτικής σχέσης που διαμορφώνεται στον χώρο του σχολείου, αναγκάζει τον συναλλακτικό ηγέτη σε ανταλλακτικές συμφωνίες, όπου αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια σειρά υποχωρήσεων σε θέματα αρχών και στόχων. Τελικά καταλήγει να επηρεάζεται αρνητικά η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Η ηθική – αυθεντική ηγεσία βασίζεται στη λήψη αποφάσεων με βάση αξίες, αρχές και στάσεις του ηθικού ηγέτη, ο οποίος προσπαθεί να τις κοινωνήσει στην εκπαιδευτική του ομάδα, με στόχο να γίνει κοινό και αποδεκτό από όλους «τί είναι καλό» για το σχολείο. Ο ηθικός ηγέτης θεωρείται δίκαιος, ειλικρινής και εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό. Ταυτόχρονα αναγνωρίζει και παρακινεί τις ηθικές συμπεριφορές των υπολοίπων μελών, ενώ δε διστάζει να προχωρήσει σε επίπληξη εκείνων που δε συμμορφώνονται στο ηθικό πλαίσιο λειτουργίας (Bryman, 1996). Η προσπάθεια αυτή δεν φέρνει πάντα τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς είναι δύσκολο να οικοδομηθεί μια κοινή και αποδεκτή ηθική για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα καταστάσεις που κρίνονται ηθικές από ορισμένες ομάδες, να αντιμετωπίζονται ως ανήθικες ή ακόμα να θεωρούνται ηθικοπλαστικές και όχι ουσιαστικές. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του γραφειοκρατικού στην ουσία μέχρι πρόσφατα μοντέλου, ο Α. Λαΐνας (2000) δε διστάζει να αναγνωρίσει τις προσθήκες σημαντικών αναφορών, όπως η ίση πρόσβαση και μεταχείριση στην εκπαίδευση, η αυτονομία και η αλληλεγγύη στο Νόμο 1566/1985 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.167/30-09-1985).

Η μετασχηματιστική ηγεσία γίνεται ευρύτερα αποδεκτή, καθώς ο μετασχηματιστικός εκπαιδευτικός ηγέτης, έχει ως έργο του να μετασχηματίσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις

των εκπαιδευτικών του, υπερβαίνοντας δυσκολίες και εμπόδια, δίνοντας έμφαση στην ανθρώπινη προσέγγιση, και στις ανάγκες του προσωπικού του, δημιουργώντας κοινό όραμα για το καλό του σχολείου. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην παρακίνηση και στις ανάγκες των υφιστάμενών του, τους εμπνέει με «*όραμα*», ενώ ταυτόχρονα εργάζεται στην κατεύθυνση να αντιληφθούν και να κατανοήσουν όλοι την «*επικοινωνία του οράματος*». Επιπλέον δημιουργεί σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του, συνδέοντας το όραμα και την επίτευξή του με την «*ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης*» (Eliophotou-Menon, 2011, σ.124). Εδώ κρύβεται ο κίνδυνος να παγιδευτεί ο εκπαιδευτικός ηγέτης σε ατέρμονες συζητήσεις, συνεχείς αναθεωρήσεις απόψεων, καθώς η προσπάθεια μετασχηματισμού των απόψεων των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε μια δεσποτική σχέση ανάμεσα στον ηγέτη και τους εκπαιδευτικούς.

Η παιδαγωγική ηγεσία δίνει έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς αποτελεί το λόγο ύπαρξης της εκπαίδευσης. Ο παιδαγωγικός ηγέτης για να πετύχει στο ρόλο του, θα πρέπει να γνωρίζει καλά και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς του στη διαδικασία της μάθησης και τις μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να βοηθά τους εκπαιδευτικούς του. Αυτό βέβαια από μόνο του δεν είναι αρκετό, καθώς εμπλέκονται και θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, τα οποία οφείλει να διαχειρίζεται και να ενημερώνει για τις όποιες αλλαγές.

Η ενδεχομενική ηγεσία προσαρμόζεται ανάλογα κάθε φορά με τα δεδομένα τόσο της ευρύτερης κοινωνίας όσο και με τα εκπαιδευτικά δεδομένα της σχολικής μονάδας. Ο T. Bush (2007) υποστηρίζει ότι η ενδεχομενική ηγεσία ή συγκυριακή ή ηγεσία των πιθανοτήτων απαντά στην μονόπλευρη ανάγνωση των άλλων μοντέλων ηγεσίας (Bush, 2007, σ.394). Δίνει την αίσθηση ότι λειτουργεί καλύτερα, ωστόσο κρύβει σοβαρούς κινδύνους ως προς το τι θεωρείται σημαντικό και πρωτεύον, πώς το εξασφαλίζει και το αξιοποιεί ο ενδεχομενικός ηγέτης για το καλό της σχολικής μονάδας και την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και πόσο εύκολα τον ακολουθούν και συμμερίζονται τις απόψεις του οι εκπαιδευτικοί.

Η διαπροσωπική ηγεσία βασίζεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία προέρχεται από αυξημένη αυτογνωσία και αυτοεπίγνωση, του εκπαιδευτικού ηγέτη (Bush, 2003, σ.20). Θεωρείται ότι διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή και εντέλει την ενθάρρυνση για συμμετοχή με άλλους, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διαπροσωπικός ηγέτης έχοντας επίγνωση των ευθυνών και της σημασίας του ρόλου του

λειτουργεί ως παράδειγμα αρχών, που εκπροσωπεί άξια το σχολείο του. Συγχρόνως επικοινωνεί και μεταδίδει τις αξίες αυτές με τους συναδέλφους του μέσα σε κλίμα συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και αλληλοϋποστήριξης, δημοκρατικότητας με ελευθερία έκφρασης όλων των απόψεων.

Οι θεωρίες της μεταμοντέρνας ηγεσίας μετατοπίζουν την προσοχή από το κοινό όραμα και την τοποθετούν γύρω από τις υποκειμενικές απόψεις. Έτσι αντί να υπάρχει ένα κοινό υποχρεωτικό, προκατασκευασμένο όραμα που να διαμορφώνεται από την ηγεσία, υπάρχουν πολλαπλά οράματα και ποικίλα πολιτισμικά νοήματα. Αυτά εκπορεύονται από τη βάση, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς είναι υποχρέωση αλλά κυρίως δικαίωμά τους να εκφραστούν δημόσια. Μεταξύ άλλων η δυσκολία κατανόησης της πραγματικότητας μέσω της γλώσσας είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού, καθώς αναγνωρίζονται πολλές υποκειμενικές πραγματικότητες και όχι μια αντικειμενική (Keough & Tobin, 2001, σσ.11-13). Οι μεταμοντέρνοι ηγέτες οφείλουν να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων, εστιάζόμενοι στις συμπεριφορές των μελών που αντανακλούν τις προσωπικές ιδιοσυγκρασίες και τις ανάλογες φιλοδοξίες, παρά τους επίσημους και τυπικούς ρόλους τους.

Η ηγεσία που υπηρετεί δεν αποτελεί τυπικό μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ωστόσο είναι μια πολύ προωθημένη μορφή ηγεσίας που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά πολλών άλλων μοντέλων, στα οποία αναφερθήκαμε. Δίνεται ιδιαίτερο βάρος στον ηγέτη που υπηρετεί τους υφισταμένους του, ο οποίος δεν ενδιαφέρεται για την προσωπική του ανάδειξη και το προσωπικό του όφελος. Υπερτονίζονται τα συναισθήματα αγάπης, κατανόησης, σεβασμού, υποστήριξης, ενσυναίσθησης, αποδοχής, ισότητας, δικαιοσύνης. Στην καθημερινή σκληρή πραγματικότητα είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί ένα τέτοιο μοντέλο ηγεσίας, παρά μόνο σε χαρακτηριστικούς οργανισμούς, οι οποίοι διέπονται από μια ιδεολογία και μια φιλοσοφία της ανθρώπινης αξίας ως υπέρτατης για ένα κόσμο που ζει αρμονικά και ενδιαφέρεται για το κοινό καλό.

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας φαίνεται να βρίσκει τους πιο θερμούς οπαδούς στην εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως ο συμμετοχικός ηγέτης ασκεί μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη επίδραση στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, εφόσον έχει την ικανότητα να μοιράζει ευθύνες, ρόλους και καθήκοντα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Η κατανεμημένη ηγεσία στην σημερινή εποχή μας που αλλάζει διαρκώς,

φαίνεται να κατέχει υψηλή θέση, καθώς συμβαδίζει με τις ανάγκες της εποχής και μπορεί να δίνει λύσεις πραγματικές και κατάλληλες στην εκπαιδευτική κοινότητα, τις οποίες έχει ανάγκη μέσα από τη συμβολή όλων. Ο σχολικός ηγέτης δεν μπορεί να γνωρίζει τα πάντα και να λειτουργεί αφ' εαυτού. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έχουν μόρφωση, εκπαίδευση, σπουδές και κυρίως βιωματική εμπειρία από την καθημερινή σχολική πράξη και μπορούν άνετα και απροβλημάτιστα να γίνουν κοινωνοί των προβλημάτων, αλλά και των λύσεων που απαιτούνται για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, σ.47).

Η κουλτούρα που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση για δημοκρατικότητα, συνεργατικότητα και συνυπευθυνότητα στις περισσότερες χώρες αναδεικνύει την αναγκαιότητα της κατανομημένης ηγεσίας. Φαίνεται ότι παρέχει πολλά πλεονεκτήματα και δίνει πολλές δυνατότητες στον συμμετοχικό ηγέτη να ανακαλύψει και να αξιοποιήσει τις επαγγελματικές ικανότητες των μελών της σχολικής μονάδας, να βελτιώσει την απόδοση των μαθητών μέσω της δέσμευσης και της εμπλοκής όλων των εκπαιδευτικών και να οδηγήσει σε καλύτερα και ποιοτικότερα αποτελέσματα την εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια πάντα υπάρχει αντίλογος και επιφυλάξεις, ότι η κατανομή μπορεί να μην γίνεται με σωστά και αντικειμενικά κριτήρια, ότι η επιπρόσθετη ευθύνη να δημιουργεί άγχος σε εκπαιδευτικές ομάδες, καθώς και οι διαφωνίες και οι διαμάχες να οδηγούν σε ασυνεννοησία και να μπλοκάρουν την ομαλή λειτουργία.

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να κάνουμε μία αναφορά στην παθητική ή προς αποφυγή ηγεσία. Πρόκειται για κατάσταση που χαρακτηρίζεται από απουσία ηγεσίας και συνεπάγεται ότι είναι το πιο αποτυχημένο και αναποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας. Ένας τέτοιος ηγέτης είναι απών (*laissez-faire*), διστακτικός σε πρωτοβουλίες και δράσεις, δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί τους υφισταμένους του και να πείσει για το όραμά του (Antonakis et al., 2003, σσ.261-264). Συχνά περιμένει να δημιουργηθούν χρόνιες προβληματικές καταστάσεις προκειμένου να πάρει πρωτοβουλίες για την επίλυσή τους, δημιουργώντας πολλές φορές χαοτικές καταστάσεις (Avolio & Bass, 2004).

Με βάση λοιπόν την βιβλιογραφική αναδίφηση εντοπίσαμε και αναπτύξαμε έντεκα θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που επικράτησαν κατά καιρούς σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και εφαρμόστηκαν ή εφαρμόζονται έως σήμερα. Αξιολογούνται με θετικά και αρνητικά πρόσημα, όπως συμβαίνει σε κάθε λειτουργία και καθημερινή πρακτική στη ζωή και πολύ συγκεκριμένα και στις σχολικές μονάδες. Σε συνδυασμό δε με τις συνεχείς

αλλαγές που γίνονται σε κάθε οργανισμό, οι προκλήσεις είναι πολλές, πολύπλοκες και σύνθετες και γίνονται δυστυχώς όλο και δυσκολότερες για τη διαχείριση του ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού.

Για αυτό απαιτούνται διαρκώς καινούρια και σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, τα οποία δεν συνάδουν πάντα με την σχολική κουλτούρα που επικρατεί και είναι βαθιά ριζωμένη σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και καθεμιάς χώρας που έχει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική. Αν και να σημειώσουμε ότι οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσπαθούν μέσα από κοινές πολιτικές να εφαρμόσουν κοινά εκπαιδευτικά προγράμματα και να λειτουργούν με ίδιους κανονιστικούς νόμους και κανόνες.

Οι τύποι και μορφές ηγεσίας που αναπτύχθηκαν θεωρητικά σε σχέση με τις σύγχρονες τάσεις της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, υποστηρίζουν την άποψη ότι οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αποκαλύπτουν τους περιορισμούς και τις ασυνέπειες του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, μετατρέποντας και πραγματώνοντας τους ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς στόχους σε ουσιαστικές τοπικές δράσεις. Πρόκειται για αρκετά δύσκολο και επώδυνο έργο για τον σχολικό ηγέτη που θα πρέπει να σταθμίζει πολλές παραμέτρους για το τι μοντέλο θα εφαρμόσει ή ποια στοιχεία περισσότερων του ενός μοντέλου ηγεσίας θα χρησιμοποιήσει για την επιτυχή άσκηση του έργου της σχολικής μονάδας και της αναβάθμισης της.

6. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ: ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 90 η συζήτηση για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας περιοριζόνταν στις γραφειοκρατικές – διαχειριστικές διαδικασίες, και αυτό ήταν αρκετό για να διεκπεραιώνει με επιτυχία το έργο του.

Ακόμα και μέχρι πρόσφατα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θεωρείται αρκετά συγκεντρωτικό, ο διευθυντής και το σχολείο δεν έχουν πολλές δυνατότητες, ίσως και ικανότητες και φυσικά ευκαιρίες για να λειτουργήσουν αυτόνομα και αρκούνται στην απλή διεκπεραίωση και διαχείριση της λειτουργίας τους, εκτελώντας τις εντολές και τις αποφάσεις των ανωτέρων τους. Οι αποφάσεις λαμβάνονται άνωθεν και τόσο οι διευθυντές, όσο και οι εκπαιδευτικοί είναι απλοί εντολοδόχοι και εκτελεστές των διαταγών, των αποφάσεων και των κατευθύνσεων που προέρχονται από την κεντρική εξουσία του Υπουργείου Παιδείας (ΟΟΣΑ 2011, Μαυρογιώργος 2019, Κουτούζης 2016 & Ευρυδίκη 2017).

Τα τελευταία χρόνια οι αλλαγές που σημειώνονται στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο κόσμο αντιμετωπίζουν πολλές και διαρκείς προκλήσεις στην κατεύθυνση της μεταρρύθμισης και της αναδόμησής τους, με στόχο τη βελτίωση τους και την παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης για τους μαθητές και τα σχολεία ως οργανισμούς.

Οι προκλήσεις αυτές σύμφωνα πάντα με τους δείκτες και τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφορούν την ενίσχυση της αποκέντρωσης και της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, το άνοιγμα τους στην ευρύτερη τοπική κοινωνία, τη λογοδοσία απέναντι στους γονείς, και τους τοπικούς φορείς που εμπλέκονται στην σχολική διαδικασία, την ενεργή συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα. Την αποτύπωση ξεκάθαρων στόχων, προτύπων και διαδικασιών αποτίμησης, αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με συνεργασίες και ανταλλαγές σχολείων, μαθητών και εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες με κύριο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ευρυδίκη 2008).

Οι προκλήσεις αυτές αποτελούν αφορμή για τη διατύπωση ποικίλων προσεγγίσεων ηγετικής συμπεριφοράς, καθώς η ποιοτική ηγεσία αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Παπαθωμόπουλος, 2016, σσ.37-38).

Οι προτάσεις του ΟΟΣΑ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρονται σε σχολικούς ηγέτες με περισσότερες ευθύνες από εκείνες που είχαν οι διευθυντές των σχολείων τα προηγούμενα χρόνια και βέβαια στην υποχρέωση να λογοδοτούν για τις αποφάσεις τους. Ο θεσμός της σχολικής ηγεσίας στηρίζεται ή πρέπει να στηρίζεται στη σχολική αυτονομία. Τα σχολεία συνιστούν οργανισμούς μάθησης, ανοιχτούς σε συνεργασίες με τις τοπικές κοινωνίες, που θα αξιοποιούν δεδομένα, για να αξιολογούν τις επιδόσεις των σχολικών μονάδων και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του ΟΟΣΑ (2011) οι διευθυντές των σχολείων δεν έχουν πάρει την αντίστοιχη εκπαίδευση και έχουν περιορισμένες αρμοδιότητες. Επειδή όμως ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, ειδικά σε ένα περιβάλλον όπου το εκπαιδευτικό δυναμικό έχει υψηλό μέσο όρο ηλικίας, προτείνει διαρκείς επιμορφώσεις με προσανατολισμό την επίλυση καθημερινών πρακτικών προβλημάτων, καθώς ο διευθυντής δεν περιορίζεται πια στενά στις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, αλλά καλείται να συμμετέχει σε πιο ουσιαστικά θέματα της εκπαίδευσης.

Η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επισημαίνει πως «το σύγχρονο σχολείο δεν έχει ανάγκη από Διευθυντή γραφειοκράτη, που να αφιερώνει το χρόνο του στην διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και την οργάνωση της ομαλής λειτουργίας της σχολικής ζωής, αλλά από Διευθυντή ηγέτη που μπορεί να δημιουργήσει όραμα έτσι ώστε η σχολική μονάδα να αποκτήσει τη δική της ταυτότητα, κουλτούρα και δράση και συγχρόνως να εμπνέει και να δίνει ζωή σε όλες τις λειτουργίες του σχολείου (Σταύρου, 2019, σ.65).

Στην ελληνική σημερινή πραγματικότητα ο διευθυντής του σχολείου έχει ένα διπλό ρόλο. Από τη μια είναι υποχρεωμένος να ασχολείται με θέματα διαχειριστικού χαρακτήρα, γραφειοκρατικής υφής, αφού είναι επιλεγμένος ως εκτελεστικό όργανο εξουσίας και από την άλλη οφείλει να ανταποκρίνεται στο ρόλο του ηγέτη ενός σύγχρονου, συνεργατικού, δημοκρατικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ταυτόχρονα, ο σύγχρονος διευθυντής θα πρέπει να έχει καταρτιστεί στο επιστημονικό αντικείμενο της Διοικητικής Κινδύνου, σύμφωνα με την οποία θα είναι σε θέση να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει οποιονδήποτε κίνδυνο, με σταθερό στόχο πάντα την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού και την ασφάλεια των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αρτίκης, 2008, σσ.16-17). Μέσα από τις διοικητικές λειτουργίες

για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τον έλεγχο, τις λειτουργίες ασφαλείας, την ανακάλυψη, τη μέτρηση και την αντιμετώπιση κινδύνου ενός οργανισμού, ο διευθυντής που ασκεί διοικητική κινδύνου, περιορίζει κατά πολύ αρνητικές εξελίξεις, ενώ θεωρείται προνοητικός και ικανός να φέρει εις πέρας σύνθετες και προβληματικές καταστάσεις, διευκολύνοντας την καθημερινότητα του ίδιου αλλά και του σχολείου συνολικά.

Ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να ξεπεράσει την αντίληψη του γραφειοκρατικού – διαχειριστικού μοντέλου ηγεσίας και διοίκησης. Οφείλει να κατανοήσει, να αποδεχθεί και κυρίως να εφαρμόσει στρατηγικές, βρίσκοντας κοινούς τόπους οράματος και σχεδιάζοντας από κοινού. Οδηγούμενος σε δράσεις συνεργατικές με τους συναδέλφους του σχολείου του μπορεί να πετύχει την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005, σσ.121-125).

Η διπλή αυτή ιδιότητα του διευθυντή ως εκπαιδευτικού ηγέτη, όπου πρέπει να λειτουργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας του από την μια και τη δημοσιούπαλληλική του ιδιότητα, σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του από την άλλη, αποτελεί ιδιαίτερα δύσκολο και πολύπλοκο καθήκον. Από τη μια επιβάλλεται να συνδυάσει μια αυτόνομη εσωτερική πολιτική του σχολείου, επιστρατεύοντας όλες τις δυνάμεις και τις ιδιαίτερες ικανότητες του για τη δημιουργία κοινού οράματος, κινητοποιώντας το ανθρώπινο εκπαιδευτικό δυναμικό, δημιουργώντας θετικό κλίμα και ενδιαφέρον για ενεργή εμπλοκή, ώστε να γίνει υπόθεση όλων η λειτουργία της σχολικής μονάδας με όσο το δυνατόν βέλτιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και από την άλλη σεβόμενος την ιεραρχία του εκπαιδευτικού διοικητικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος να είναι συνεπής απέναντί του, στις διοικητικές ενέργειες και εργασίες του (Αθανασούλα Ρέππα, 2008).

Επιπλέον τα προβλήματα και οι κρίσεις στην καθημερινότητα του σχολείου εξαιτίας διαφωνιών των παιδιών μεταξύ τους, θεμάτων συμπεριφοράς με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η απλή επικοινωνία για την πορεία των μαθητών απαιτεί τη σταθερή συνεργασία γονέων, εκπαιδευτικών και διευθυντή. Ο διευθυντής είναι αυτός που πρέπει να αναπτύξει *διαφανείς* σχέσεις με τους γονείς, να τους ενημερώνει τακτικά και να συνεργάζεται μαζί τους για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Παρόλα αυτά, η συνεργασία δεν είναι πάντα απλή διαδικασία. Συχνά οι γονείς ενδέχεται να είναι *συναισθηματικά κοντά στο σχολείο* με την έννοια ότι παρακολουθούν στενά την πορεία των παιδιών αλλά και του σχολείου, ορισμένες φορές πιθανότατα να πρόκειται για *περιθωριοποιημένους γονείς* με διάφορα προβλήματα που

λόγω φόρτου εργασίας ή και γραφειοκρατικής αντίληψης περί του σχολείου να πλησιάζουν διστακτικά ή φοβικά το διευθυντή ή ακόμα μια ενδιάμεση κατηγορία εκείνων των γονέων που βρίσκονται στον ενδιάμεσο χώρο και οι σχέσεις με το σχολείο είναι σχετικές (Μπαμπάλης & Κιρκιγιάννη, 2011, σσ.118-120). Με αυτά τα δεδομένα, ο σύγχρονος διευθυντής οφείλει να αντιληφθεί και να δείξει κατανόηση σε όλες τις κατηγορίες γονέων, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να τους πείσει ότι η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας με υγιή χαρακτηριστικά μπορεί μόνο να συμβάλει στην ουσιαστική βελτίωση των παιδιών τους μαθησιακά, συναισθηματικά και ψυχολογικά.

Να επισημάνουμε ότι σήμερα υπάρχει ένα ανοιχτό πεδίο, το οποίο βοηθά τον σχολικό ηγέτη να αναπτύξει δυναμικά με την όποια σχετική αυτονομία στις σχολικές μονάδες που του επιτρέπουν, διαφορετικές και διακριτές πολιτικές και αυτές είναι:

- Η Ευέλικτη Ζώνη, που εφαρμόζεται στην υποχρεωτική βασική εκπαίδευση από το 2004.
- Τα Καινοτόμα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας, διδακτικές εκπαιδευτικές επισκέψεις, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η κυκλοφοριακή αγωγή, προγράμματα ενδοσχολικής βίας, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, παρακολούθηση θεατρικών, μουσικών παραστάσεων, μουσειακή εκπαίδευση, προγράμματα με κοινές συνεργασίες άλλων σχολείων εντός Ελλάδας, αλλά και εξωτερικού, ενδοσχολικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και πολλά ακόμα. (Υπουργείο Παιδείας, 2017)

Ο Διευθυντής έχει πλέον την ευχέρεια να εντοπίσει, να ιεραρχήσει, να προτείνει καινοτομίες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, έχοντας την κύρια ευθύνη, ξεπερνώντας πολλές φορές τύπους και κανόνες προκειμένου να κατορθώνει να εμπνέει και να συντονίζει την ομάδα του σχολείου, μέσα από ανοιχτές, συμμετοχικές διαδικασίες, κινητοποιώντας όλα τα μέλη του. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον Α.-Σ. Αντωνίου (2006), ο διευθυντής δε παύει να αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Κυρίαρχο στόχο αποτελεί η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου, ώστε να συμμετέχουν δυναμικά, δημιουργικά, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να δρουν εφαρμόζοντας καινοτόμες δράσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να μετατρέπεται σε μια δυναμική, ελκυστική, ανανεωτική εκπαιδευτική κυψέλη, με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς σε ένα πολύβουο και ζωντανό οργανισμό, ο οποίος παράγει ποιοτικά αποτελέσματα μάθησης,

γνώσεων, δεξιοτήτων, προκειμένου να αποκτούν τις αναγκαίες εκείνες βάσεις ώστε να είναι ικανοί να αποτελέσουν τους μελλοντικούς πολίτες και να διαχειριστούν καταστάσεις ανεξαρτήτως δυσκολιών η πολύπλοκων συνθηκών ή μεταβολών.

Σύμφωνα άλλωστε και με τις διατάξεις της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από το Νόμο 1566/1985 ακόμα, προβλέπεται η κατανεμημένη, ή διανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία. Σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 «Όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένουν υποχρεωτικά στο σχολείο τους πέρα από τις διδακτικές τους ώρες, για την προσφορά και άλλων υπηρεσιών που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, όπως η συμμετοχή σε εορταστικές, αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, ενημέρωση των γονέων, τήρηση βιβλίων των σχολείων και εκτέλεση διοικητικών εργασιών. Κάθε εκπαιδευτικός παραμένει στο σχολείο πέρα από τις ώρες διδασκαλίας, για την εκτέλεση συγκεκριμένου έργου, που του έχει ανατεθεί από τα όργανα διοίκησης του σχολείου» (Κείμενο της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1985, σ.13).

Επιπλέον «οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν εξωδιδακτικές εργασίες του σχολείου, συμβάλλοντας έμπρακτα στη συλλογική λειτουργία του και παραμένουν στο σχολείο πέρα από το ωράριο διδασκαλίας τους, για να προσφέρουν και άλλες υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις» (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.24/19-02-2002, σ.36).

Σε άλλο σημείο επισημαίνεται ότι «ο Σύλλογος Διδασκόντων οργανώνει τον καταμερισμό των εργασιών στα μέλη του, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή έτσι ώστε να αξιοποιούνται οι δυνατότητες όλων των μελών του και να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα και η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.24/19-02-2002, σ.39).

Επίσης κάθε πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου στα καθήκοντα των μόνιμων εκπαιδευτικών αναφέρεται ρητά ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προπαρασκευαστικές ενέργειες και εργασίες, που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς και του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου και επιμορφωτικών σεμιναρίων (Η Πρόταση του Υπουργείου Παιδείας για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης Του Εκπαιδευτικού Έργου, 2017, σ.10).

Παρατηρούμε λοιπόν πως μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία προβλέπεται η λειτουργία της κατανεμημένης ηγεσίας και διοίκησης των σχολικών μονάδων, δημιουργώντας τη συνθήκη εκείνη για εμβάθυνση της δημοκρατικής, ισότιμης, συνεργατικής

λειτουργίας. Στην πραγματικότητα όμως σύμφωνα με έρευνες, στην ελληνική εκπαιδευτική καθημερινότητα ισχύει ακόμα το κεντρικό γραφειοκρατικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δε φαίνεται να βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση. Παρατηρούμε να μην εφαρμόζονται και να μη λειτουργούν σωστά πολλά από αυτά που ενδεικτικά αναφέραμε, όπως το ωράριο των εκπαιδευτικών, διδακτικό και εργασιακό, όπως έχει καταγγεληθεί από συνδικαλιστικούς φορείς. Πολλοί όμως εκπαιδευτικοί και διευθυντές αξιοποιούν θετικά τη δυνατότητα αυτή παραμένοντας στο σχολείο, κάνοντας ενδιαφέροντα και χρήσιμα πράγματα προς όφελος των μαθητών, του σχολείου αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

7. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (Ή MANAGEMENT) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

7.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της «εκπαιδευτικής διοίκησης»

Η διοίκηση είναι ένα πολυδιάστατο και πολυσύνθετο φαινόμενο το οποίο εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008, σ.23). Η Β. Μπρίνια (2008, σ.17) περιγράφει ως εκπαιδευτική διοίκηση ένα ήρεμο, σταθερό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον υπό συντονισμένη διεύθυνση στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν και να προγραμματίσουν με βάση και τους οικονομικούς πόρους που διαθέτει το σχολείο την σχολική καθημερινότητα, την οποία θα ελέγχουν και θα αξιολογούν. Ο Β. Κωτσίκης (2003, σ.27) χρησιμοποιεί ένα πιο αυστηρό ορισμό για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, για την οργάνωση και λειτουργία, ο οποίος προκύπτει μέσα από τους κανόνες του Δικαίου της Παιδείας, του Διοικητικού Δικαίου. Ταυτόχρονα τη θεωρεί αναγκαία γιατί μέσω αυτής επιτυγχάνονται οι στόχοι της ίδιας της εκπαίδευσης. Ο Α. Λαΐνας (2000, σ.79) αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διοίκηση ως υποσύνολο του συνόλου της δημόσιας διοίκησης, με τους ίδιους ακριβώς κανόνες. Ο Χρ. Σαΐτης (2005) αναφέρει ότι πολλοί θεωρητικοί επιστήμονες ταυτίζουν τους όρους «διοίκηση» (administration) και «management», ένας όχι και τόσο καινούριος πια όρος που υιοθετήθηκε τα τελευταία χρόνια και στα σχολεία και σε άλλους δημόσιους οργανισμούς (Ζαβλανός, 1998, σ.19). Παρατηρούμε, όμως, ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συγγραφέων δεν κάνει διάκριση ανάμεσα στους δύο όρους της διοίκησης και του management, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται οι όροι αυτοί ως ταυτόσημοι/συνώνυμοι. Στην εργασία μας

θα χρησιμοποιούμε την λέξη διοίκηση, καθώς υιοθετούμε την άποψη που παραπέμπει τη ξενική λέξη management σε υλικού, ωφελιμιστικού τύπου εταιρείες ιδιωτικών συμφερόντων, κατάσταση που δεν υπηρετεί το δημόσιο σχολείο.

Ετυμολογικά ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα διοικώ, που σημαίνει μεριμνώ, φροντίζω για την περάτωση ενός έργου. Κατά τον Γάλλο θεωρητικό Henri Fayol (στο Σαΐτης, 2005) η διοίκηση ορίζεται ως «μια λειτουργική διαδικασία» που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες. Συγκεκριμένα τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο. Επιπλέον βασίζεται σε γενικές αρχές, όπως ο καταμερισμός της εργασίας, η ευθύνη και η εξουσία, η πειθαρχία, η ενότητα, η ιεραρχία, η τάξη, η δικαιοσύνη, η πρωτοβουλία, το ομαδικό πνεύμα, η ενότητα διεύθυνσης. Ο H. Fayol πίστευε, πως όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες ξεκινώντας από την οικογένεια και φτάνοντας στους οργανισμούς δημόσιους και ιδιωτικούς, χρειάζονται διοίκηση. Τα διοικητικά στελέχη βέβαια οφείλουν να συγκεντρώνουν ορισμένες ιδιότητες και ικανότητες, φυσικές, διανοητικές, ηθικές, τεχνικές και οπωσδήποτε εμπειρία (Σαΐτης, 2005, σ.39).

Η «εκπαιδευτική διοίκηση» ορίζεται ως ένα σύστημα δράσης, που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρωπίνων και υλικών, για την πραγματοποίηση των στόχων, που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους των εκπαιδευτικών οργανισμών (Σαΐτης, ό. π. ,σ.30). Κατά τον Α. Ανδρέου (1999), η διοίκηση στην εκπαίδευση δεν εξετάζεται ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης, καθώς πρόκειται για στελέχωση προσώπων σε θέσεις ευθύνης με κριτήρια πρόσληψης και προσόντα (Ανδρέου, 1999, σσ.81-84). Επιπλέον κατά τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994), ο έλεγχος δεν αφορά μόνο στα στελέχη αλλά και τα υπόλοιπα μέλη στην ιεραρχική δομή.

Το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης που εκφράζεται με τη δραστηριότητα των ηγετικών στελεχών αποβλέπει:

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, δηλαδή δασκάλων, μαθητών, γονέων και άλλων φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία για την πραγμάτωση των επιδιωκόμενων στόχων της σχολικής μονάδας.
- Στην εφαρμογή κανόνων δικαίου (νόμων και κανονισμών) που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

- Στην δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού κλίματος, ώστε η ομαδική προσπάθεια μέσω της συνεργασίας, του συντονισμού και της καλλιέργειας δραστηριοτήτων, να προάγει με συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο την καλύτερη δυνατή λειτουργία.
- Στην καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων υλικών και ανθρώπινου δυναμικού για την βέλτιστη λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού, μέσω της μέτρησης του παραχθέντος εκπαιδευτικού έργου και στον καθορισμό των αποκλίσεων μεταξύ των προγραμματισμένων και πραγματοποιηθέντων στόχων.
- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του ευρύτερου περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας, προκειμένου να υπάρξει σύνδεση με τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας μέσα στις οποίες λειτουργεί.

Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005), η διοικητική αυτή διαδικασία έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας είναι συνάρτηση της ποιοτικής στάθμης του εκπαιδευτικού της συστήματος. Δεν είναι τυχαίο ότι στις αναπτυγμένες χώρες του βορρά με υψηλό το κατά κεφαλήν εισόδημα είναι πολύ ανώτερο ποιοτικά το εκπαιδευτικό και διοικητικό σύστημα σε σύγκριση με τις χώρες του νότου.

Στην εκπαιδευτική διοίκηση πρωταρχικός σκοπός είναι η αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης, άρα καθήκον του διευθυντή είναι να συντονίζει και να ενισχύει δραστηριότητες προς την κατεύθυνση αυτή. Στη χώρα μας, η οποία συγκαταλέγεται στις αναπτυσσόμενες χώρες, αποτελεί ζητούμενο και συγχρόνως πρόκληση ο ρόλος του διευθυντή, καθώς η παιδεία μας δεν συνιστά και δεν αντιμετωπίζεται στην πράξη, ως εθνική επένδυση από τους εκάστοτε κυβερνώντες της κεντρικής πολιτικής εξουσίας, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλος περιορισμός και εμπόδια σε σχέση με τον εκσυγχρονισμό και τα νέα επιστημονικά δεδομένα της διοίκησης, κάτι το οποίο προκύπτει ως συμπέρασμα από τη χρηματοδότηση για την παιδεία, από τα αντίστοιχα ΑΕΠ των ευρωπαϊκών χωρών.

7.2. Σύντομη ιστορική εξέλιξη των μοντέλων της Διοικητικής Θεωρίας

Η διοικητική επιστήμη είναι δημιούργημα του 20^{ου} αιώνα. Στο πρώτο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα αναπτύχθηκε η «Κλασσική θεωρία διοίκησης» με δύο διοικητικά μοντέλα τη «Γραφειοκρατία» με επίσημο εκπρόσωπο της τον Max Weber, και την «Επιστημονική Διοίκηση» με κύριο εκπρόσωπο τον Frederick Taylor. Τα σημεία που δίνει έμφαση η θεωρία αυτή είναι η πραγματοποίηση των στόχων και των σκοπών, μέσα από την εξειδίκευση στην εκτέλεση της εργασίας, την ιεράρχηση της εξουσίας, την άσκηση ελέγχου και την αξιοποίηση του οικονομικού κινήτρου.

Η κλασσική και ολοκληρωμένη θεωρία του Γερμανού κοινωνιολόγου Max Weber (1864-1920), ο οποίος περιγράφει την έννοια της εξουσίας ως κεντρική και κυρίαρχη, αποτελείται από τρεις μορφές, την παραδοσιακή, τη χαρισματική και τη λογική.

Η «παραδοσιακή εξουσία» έχει ως βάση την παράδοση, την προηγούμενη εμπειρία και πρακτική, κανονισμούς που ίσχυαν από παλιά και τα οποία σεβόμαστε, υπακούμε και δεν θέλουμε να αλλάξουμε. Παράδειγμα γραφειοκρατικής διοίκησης αποτελεί ο σχολικός ηγέτης που διαμορφώνει κλίμα εργασίας στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτός διαθέτει περισσότερη γνώση, διαθέτει ανώτερες ικανότητες, μπορεί να προβλέψει καταστάσεις και με τον τρόπο αυτό διατηρεί την υφιστάμενη κατάσταση, ενισχύοντας παράλληλα την εξουσία του (Weber, 2001, σ.36).

Η «χαρισματική εξουσία» περιγράφει την χαρισματική προσωπικότητα του ηγέτη, που μπορεί κανείς να συναντήσει και στο σχολείο. Ο χαρισματικός ηγέτης αποτελεί προϊόν θαυμασμού και αναγνώρισης από τους συναδέλφους του, τον οποίο ακολουθούν στις επιθυμίες και στις αρχές του. Με τον όρο «χάρισμα» ο M. Weber περιγράφει «υπερφυσικά ή υπερανθρώπινα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες», τα οποία ελάχιστοι άνθρωποι διαθέτουν, συνεπώς αξιολογούνται σαν «ηγέτες» (ό.π., σ.62).

Η τρίτη μορφή εξουσίας η «λογική ή νομική» πηγάζει από την αντίληψη ότι οι νόμοι είναι οι ανώτεροι, οφείλουμε να πειθαρχούμε σε αυτούς και ταυτόχρονα συνεπάγεται ότι οι νόμοι είναι απρόσωποι. Ο σχολικός ηγέτης που ασκεί αυτή τη μορφή εξουσίας δεν επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο άτομο, αλλά στην εφαρμογή και υπακοή των κανόνων και των νόμων λειτουργίας. Ο διευθυντής που στηρίζεται στην λογική εξουσία και τυχαίνει να είναι και χαρισματικός, καταλαβαίνουμε ότι έχει μεγάλη δύναμη (Θεοφιλίδης, 2012, σσ.93-95).

Ο Max Weber στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ανέπτυξε τη θεωρία των δομών εξουσίας και περιγράφει ένα γραφειοκρατικό τύπο οργάνωσης, με κύρια χαρακτηριστικά το σαφή καταμερισμό της εργασίας, την ιεραρχία της εξουσίας, την ομοιομορφία εκτέλεσης μιας εργασίας, την αμεροληψία στις κοινωνικές σχέσεις και την αξιολόγηση του προσωπικού, με αντικειμενικά κριτήρια. Η γραφειοκρατική οργάνωση είναι συνώνυμη με τον ορθολογισμό των συλλογικών ενεργειών και επομένως είναι η πιο αποτελεσματική μορφή οργάνωσης, γνωστή ως «ιδεατός τύπος οργάνωσης».

Η γραφειοκρατία κατά τον M. Weber (1996) δεν αναφέρεται, όπως θεωρούμε στην Ελλάδα στην αναποτελεσματικότητα ή την παθογένεια ή τη γραφειοπαθολογία, αντίθετα παρουσιάζει συνδυασμό χαρακτηριστικών, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση το ένα με το άλλο, που βοηθούν και υποστηρίζουν την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία του οργανισμού. Το γραφειοκρατικό μοντέλο αποκλείει προσωπικές σχέσεις, διαφορετική μεταχείριση ατόμων, αυθαιρεσίες και σκοπιμότητες. Η γραφειοκρατική οργάνωση κατέχοντας την εξειδικευμένη γνώση, που εκδηλώνεται από τον καταμερισμό της εργασίας, καθίσταται πολύ ανώτερη από τον ερασιτεχνισμό, ο οποίος δεν μπορεί να απαντήσει αποτελεσματικά σε πολύπλοκα προβλήματα οικονομικά, τεχνοκρατικά και διοίκησης. Για αυτό το λόγο έχει επικρατήσει στις σύγχρονες κοινωνίες και αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο όλων σχεδόν των χωρών, παρά την κριτική που έχει δεχθεί κατά καιρούς.

Η «επιστημονική διοίκηση» συμπίπτει χρονικά με τη βιομηχανική επανάσταση και την ώθηση στην αύξηση της παραγωγικότητας. Γενικός σκοπός με βάση τη θεωρία αυτή είναι η αύξηση της παραγωγής και της αποδοτικότητας με την χρήση επιστημονικών μεθόδων εργασίας. Η διαρκής ανάπτυξη των επιχειρήσεων στον βιομηχανικό τομέα είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μεγάλων συστημάτων που απαιτούσαν διοίκηση, η οποία μέχρι τότε ασκούσαν από τους ιδιοκτήτες. Επρόκειτο για εργάτες, απόφοιτους πανεπιστημίων τεχνολογικής κατεύθυνσης (αρχές 19^{ου} αιώνα). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή ανάθεση διαχείρισης σε μεσαία και υψηλά διευθυντικά στελέχη. Ορισμένοι από αυτούς προκειμένου να πετύχουν τους στόχους των επιχειρήσεων και την αύξηση της παραγωγής, στράφηκαν στις νεοσύστατες τότε σχολές διοίκησης και έλαβαν σχετική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης²³.

²³ Το πρώτο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών στη διοίκηση πραγματοποιήθηκε το 1881 στο Wharton School του University of Pennsylvania, και το πρώτο πρόγραμμα μηχανικών βιομηχανίας στο Penn State University το 1908. Διαθέσιμο στο σύνδεσμο:

Ο Αμερικανός Frederick Taylor (1856-1915), πατέρας της Επιστημονικής Προσέγγισης της Διοίκησης, διαμόρφωσε μέσα από πειραματικές διεργασίες στα τέλη του 19^{ου} και αρχές του 20^{ου} αιώνα, πέντε ειδολογικά γνωρίσματα – αρχές: την επιστημονική μελέτη του τρόπου διεξαγωγής της εργασίας, την αύξηση της παραγωγικότητας, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων μέσω οικονομικών κινήτρων, τον καταμερισμό της εργασίας και την εξειδίκευση μέσα από την αρχική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση, το συστηματικό και συνεχή έλεγχο των εργαζομένων. Με το διοικητικό αυτό μοντέλο, στόχος είναι το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, χωρίς να υπάρχει το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των εργαζομένων. Το κέρδος ή το όφελος μπορεί αναλογικά να φτάσει στις απολαβές των εργαζομένων, καθώς το οικονομικό κίνητρο έχει κυρίαρχη θέση. Η θεωρία αυτή βρήκε ανταπόκριση στον αμερικάνικο επιχειρηματικό χώρο και στους δημοσίους οργανισμούς, ενώ αναπτύχθηκε μεγάλη δραστηριότητα, βασισμένη στο μοντέλο αυτό (Θεοφιλίδης, ό.π. σσ.98-102).

Η επιστημονική διοίκηση γύρω από το χώρο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης επέδρασε μέχρι και σήμερα σε δύο επίπεδα. Στο διοικητικό μέσω του οργανογράμματος, με το διευθυντή του σχολείου για παράδειγμα να έχει την ευθύνη για τα άτομα που υπηρετούν εκεί και να διευθύνει, να ελέγχει και να εποπτεύει. Στο πρακτικό επίπεδο, εκεί όπου γίνεται μέτρηση του αποτελέσματος. Στην εκπαίδευση η μέτρηση του αποτελέσματος γίνεται μέσα από την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στον γνωστικό, το συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα.

Στις δεκαετίες του 1930-1940 αναπτύχθηκε ως αντίποδας της Επιστημονικής Διοίκησης, η Νεοκλασική θεωρία με μοντέλο διοίκησης τις ανθρώπινες σχέσεις. Βασίζεται στις αρχές της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, στα κοινωνικά κίνητρα, σε νόρμες και συμπεριφορές, στην επικοινωνία και στις ανθρώπινες σχέσεις τυπικές και άτυπες, μπαίνοντας σε ομάδες, όπου η μορφή ηγεσίας είναι δημοκρατική. Εξασφαλίζεται πλήρης συνεργασία ανωτέρων και κατωτέρων υπαλλήλων και μεγιστοποιείται η προσπάθεια όλων με στόχο να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η υπηρεσία που λειτουργεί μέσα σε ευχάριστο κλίμα και έχει τα μέλη της ικανοποιημένα θεωρείται ότι είναι πολύ πιο αποτελεσματική (Θεοφιλίδης, 2012, σ.114).

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης το διοικητικό μοντέλο των Ανθρωπίνων Σχέσεων, που εφαρμόζεται ως τις μέρες μας με την βασική αρχή της συμμετοχής όλων στην λήψη αποφάσεων, δίνει από τη μια μεριά την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τις επιδιώξεις και τους στόχους της σχολικής μονάδας και από την άλλη δημιουργεί την ηθική δέσμευση στα μέλη της να εργαστούν για την εφαρμογή και την επιτυχία των αποφάσεων, που παίρνονται και με τη δική τους συμμετοχή. Η αποτελεσματική επικοινωνία από την άλλη τονώνει το συναίσθημα του αυτοσεβασμού και επηρεάζει θετικά την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Η δυναμική των ομάδων δημιουργεί ένα σύνολο εσωτερικών κανονισμών. Επηρεάζει μέσα από συμπεριφορές και νόρμες, δημιουργώντας ηθικούς κώδικες αποτελεσματικής λειτουργίας στην προώθηση στόχων και ενεργειών. Τέλος δίπλα στην τυπική οργάνωση, λειτουργεί παράλληλα και η άτυπη, η ανεπίσημη, όπου μέσα από αυτή ικανοποιούνται ατομικές ανάγκες, διαφορετικά ενδιαφέροντα και φιλοδοξίες.

Όσον αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση, παρατηρείται αργοπορημένα μεν, αλλά με σταθερά βήματα δε, μια μικρή χρήση των πλεονεκτημάτων της Νεοκλασικής σχολής, λόγω τόσο των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών των τελευταίων δεκαετιών, όσο και των συνδικαλιστικών πιέσεων που ασκήθηκαν από τους συνδικαλιστικούς φορείς της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα τον «εμπλουτισμό» του κλασικού μοντέλου διοίκησης στην εκπαίδευση με πολλά στοιχεία από τη σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων (Ζαβλανός, 1998 & Αθανασούλα- Ρέππα, 1999).

Το ελληνικό σχολείο λοιπόν διατηρώντας το γραφειοκρατικό μοντέλο, αναδιοργανώνεται και γίνεται ένα ανοιχτό σύστημα με ψυχολογικές και κοινωνιολογικές μεταβλητές, που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και επαναπροσδιορίζει τον τρόπο και τη χρήση της εξουσίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συμμετοχικότητα όλων στην λήψη αποφάσεων για την καλύτερη δυνατή λειτουργία και τον εκσυγχρονισμό της σχολικής μονάδας.

Η σχολική ηγεσία και διοίκηση έχει τις βάσεις της στις τρεις θεωρίες διοίκησης, που αναφέραμε παραπάνω επιγραμματικά. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που θεωρεί και εφαρμόζει ότι πρώτη προτεραιότητα είναι η πραγματοποίηση των στόχων, περιγράφεται ως «νομοθετικός ηγέτης». Αυτός που θεωρεί ότι πρώτη αναγκαιότητα είναι η ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι ο «ιδιογραφικός ηγέτης». Για να πετύχουμε ένα αποτελεσματικό, σύγχρονο σχολείο ωστόσο, απαιτείται η σχολική ηγεσία – «ο

διεκπεραιωτικός ηγέτης» - να δίνει ισότιμη έμφαση τόσο στην επίτευξη των στόχων όσο και στην ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών και συναισθημάτων.

Η κριτική που δέχτηκαν τόσο η κλασική θεωρία, η οποία αγνόησε τον ανθρώπινο παράγοντα χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του, όσο και η νεοκλασική που υποβαθμίζει τη δομή της υπηρεσίας και τη σημασία του οικονομικού κινήτρου, οδήγησαν στη δημιουργία της Δομικής ή Σύγχρονης Θεωρίας, η οποία εμφανίζεται τη δεκαετία του 1950.

Η Δομική ή Σύγχρονη Θεωρία της διοίκησης δίνει έμφαση και στις δύο πλευρές, δηλαδή στους στόχους της οργάνωσης αλλά και στον ανθρώπινο παράγοντα. Αναγνωρίζει ότι τα κίνητρα των εργαζομένων μπορούν να οδηγήσουν στην αυτοπραγμάτωσή των στόχων εργασίας, οι οποίοι είναι κοινά αποδεκτοί από όλους και υλοποιούνται με τη συμμετοχή όλων. Η Δομική Θεωρία σε αντίθεση με τις άλλες δύο που χαρακτηρίζονται ως μονομερείς, θεωρείται πρισματικού τύπου, γιατί η ανθρωπολογική βάση του μοντέλου αυτού δεν είναι ο οικονομικός ή ο κοινωνικός άνθρωπος, αλλά ο σύνθετος, με την έννοια ότι τα κίνητρα του κάθε ατόμου μπορεί να είναι διαφορετικά, ωστόσο ο καθένας μέσα από την εργασία του προσπαθεί να τα πετύχει, περνώντας μέσα από τους στόχους και τις επιδιώξεις για την βέλτιστη λειτουργία της οργάνωσης. Εδώ παίζει πολύ μεγάλο ρόλο ο ηγέτης της οργάνωσης που λειτουργεί δημοκρατικά και αναδεικνύει τις καλύτερες μεθόδους συντονισμού, συλλογικής δράσης και ελέγχου (Ιωαννίδου & Διερωνίτου, 2014, σ.38).

Ο θεωρητικός που ανέδειξε τη Δομική θεωρία, είναι ο Αμερικανός Chester Barnard (1938), ο οποίος στο βιβλίο του «Οι λειτουργίες του διοικητικού» επισημαίνει ότι: «...η συνεργατική συμπεριφορά προκύπτει από την προσπάθεια του ατόμου να επιτύχει σκοπούς, που αδυνατεί μόνος του. Έτσι εξασφαλίζει τη συνεργασία άλλων ατόμων, δημιουργώντας ένα διαφοροποιημένο σύστημα, το οποίο συνθέτουν βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά στοιχεία. Το σύστημα για να είναι αποτελεσματικό, πρέπει να συμβάλλει στην προώθηση του σκοπού του οργανισμού από τη μια μεριά και να είναι επαρκές από την άλλη, ικανοποιώντας τα ατομικά κίνητρα. Ο ηγέτης πρέπει να εποπτεύει το σύστημα αυτό και να προσαρμόζει τις διαδικασίες, ώστε να εναρμονίζεται με το περιβάλλον, παρέχοντας συγχρόνως ικανοποίηση στα μέλη του» (Θεοφιλίδης, 2012, σ.120).

Οι μορφές ικανοποίησης του ατόμου από τον εργασιακό του χώρο κατά τον Barnard είναι όχι μόνο η οικονομική αποζημίωση, αλλά και η διάκριση, η αναγνώριση, η συνεχής βελτίωση των εργασιακών συνθηκών, το συναίσθημα της επάρκειας στην εργασία, η

παραχώρηση εξουσιών. Επίσης θεωρεί ότι παράλληλα με την επίσημη και τυπική οργάνωση αναπτύσσεται και η άτυπη, η οποία τελικά επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα των μελών της οργάνωσης και επομένως υποβοηθάει την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους και συντελεί στη δημιουργία μιας συνεκτικής ομάδας, ενισχύοντας τα συναισθήματα αναγνώρισης και αυτοσεβασμού.

Μια μεγάλη συμβολή του C. Barnard (1938) αποτελεί και η επεξήγηση των εννοιών της «αποτελεσματικότητας» και της «επάρκειας». Η πρώτη έχει κοινωνιολογική χροιά και είναι απρόσωπη καθώς αναφέρεται στην προώθηση και επίτευξη των στόχων της οργάνωσης. Η δεύτερη έχει ψυχολογική χροιά, προσωπικό χαρακτήρα και σχετίζεται με τα συναισθήματα των μελών της οργάνωσης και την ικανοποίηση των δικών τους κινήτρων, που εργάζονται ωστόσο για την προώθηση και τη επίτευξη των στόχων της οργάνωσης. Εκτός από τον καθορισμό του περιεχομένου της κάθε μιας, διευκρινίζοντας τις έννοιες, αυτό που έχει ιδιαίτερη αξία είναι η ανάδειξη της αλληλεξάρτησής τους, επισημαίνοντας ότι πρέπει να δοθεί εξίσου προσοχή και στις δύο διαστάσεις και της κοινωνιολογικής και της ψυχολογικής πλευράς.

Προεκτείνοντας τη Δομική θεωρία, ο ψυχολόγος Abraham Maslow (1954) στο βιβλίο του «Κίνητρα και Προσωπικότητα» προτείνει πέντε βασικές ανάγκες του ανθρώπου ιεραρχικά. Είναι οι βιολογικές, η ασφάλεια, οι κοινωνικές, η αναγνώριση και αυτοπραγμάτωση. Κάνουμε αναφορά στην ιεραρχική κλίμακα αναγκών του Maslow (1954), καθώς χρησιμοποιήθηκε ευρέως στο χώρο της εκπαίδευσης.

Οι βιολογικές ανάγκες, δηλαδή η φυσική επιβίωση του ανθρώπου που αποτελεί την πρώτη ιεραρχικά βασική ανάγκη στην σημερινή κοινωνία μας εξυπηρετείται σχεδόν απολύτως, επομένως δεν αποτελεί κίνητρο. Η ασφάλεια αναφέρεται στην βεβαιότητα που έχει το άτομο στον χώρο της εργασίας του, γνωρίζοντας τους κανονισμούς που ισχύουν, τις δυνατότητες εξέλιξης του, την εργοδοσία του και πως λειτουργεί, καθώς και την οικονομική πλευρά, με το μισθολόγιο και τις οικονομικές παροχές που του δίνονται. Στην τρίτη βαθμίδα βρίσκονται οι κοινωνικές ανάγκες του ατόμου, δηλαδή η εσωτερική τάση να ανήκει σε ομάδα, όπου να είναι αποδεκτό και αναγνωρίσιμο μέλος της, ως καλού επαγγελματία, αλλά και ως αναγνωρίσιμα χρήσιμου για την εργασία που επιτελεί. Στην υψηλότερη βαθμίδα της ιεραρχικής σειράς βρίσκεται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, η ανάγκη για ανάδειξη του καλύτερου εαυτού, επιτυγχάνοντας το βέλτιστο που μπορεί να κάνει για τη δουλειά του,

φτάνοντας στην ολοκλήρωση του. Οι δύο πρώτες ανήκουν στις ανάγκες κατώτερου επιπέδου και οι επόμενες τρεις στις ανάγκες ανωτέρου επιπέδου.

Η δομική ή σύγχρονη θεωρία ενισχύεται και από τις μετέπειτα θέσεις – θεωρίες των ερευνητών καθηγητών Chris Argyris, Frederick Herzberg, Jacob Getzels και του Egon Guba. Ο Chr. Argyris (1957), καθηγητής του πανεπιστημίου του Yale, διατυπώνει τη θεωρία της «ανωριμότητας και ωριμότητας», όπου τα άτομα που προσλαμβάνονται σε ένα οργανισμό βρίσκονται στην κατάσταση της ανωριμότητας και εξαρτώνται από το περιβάλλον του, για αυτό και αναλαμβάνουν περιορισμένες δραστηριότητες, κατέχουν θέση υφισταμένου και σιγά σιγά εξελίσσονται αναπτύσσοντας πλούσια δράση και ενδιαφέροντα, ενώ ελέγχουν τον εαυτό τους καλύτερα φτάνοντας στο σημείο της ωριμότητας (Σαΐτης, 2005, σ.52).

Ο Fr. Herzberg (1966) ανέπτυξε τη θεωρία «των δύο παραγόντων», οι οποίες είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, επηρεάζουν ωστόσο τη συμπεριφορά με διαφορετικούς τρόπους. Στην πρώτη κατηγορία παραγόντων εντάσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες εργασίας, η αμοιβή, η ασφάλεια από την εργασία. Στη δεύτερη κατηγορία παραγόντων εντοπίζονται η αναγνώριση της απόδοσης, η επιτυχία, η προαγωγή που δίνουν ικανοποίηση και ωθούν τον εργαζόμενο εκπαιδευτικό σε μεγαλύτερη απόδοση (Θεοφιλίδης, 2012, σ.127).

Οι J. Getzels και E. Guba (1957) κάνουν αναφορά σε ένα μοντέλο διοίκησης που είναι συνάρτηση της νομοθετικής ή οργανωσιακής διάστασης και της ιδιογραφικής ή προσωπικής. Η νομοθετική ή οργανωσιακή διάσταση αφορούσε στο ίδρυμα, στους ρόλους, στις προσδοκίες και στο στόχο να εκπληρώσουν τους σκοπούς του συστήματος. Η ιδιογραφική ή προσωπική διάσταση περιοριζόταν στο άτομο, την προσωπικότητα και τις διαθέσεις-ανάγκες, τις προτεραιότητες του, ενώ η αλληλεπίδρασή τους είχε σαν αποτέλεσμα την κοινωνική συμπεριφορά, που και τα δύο μαζί αποτελούν την οργάνωση ως κοινωνικό σύστημα. Στη συνέχεια, έγινε προσθήκη και τρίτης διάστασης της συναλλαγής, δηλαδή η ομάδα, το κλίμα, η συναναστροφή. Η συναλλαγή ως διάσταση είναι καθοριστική για τη συμπεριφορά του ατόμου. Τέλος προστέθηκε και τέταρτη διάσταση στο παραπάνω μοντέλο, η οποία επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου. Πρόκειται τελικά για το εξωτερικό περιβάλλον του συστήματος με την κουλτούρα και τις ανθρωπολογικές αξίες, στάσεις, ήθος (Σαΐτης, 2005, σσ.54-57).

Μέχρι σήμερα συνεχίζονται να αναπτύσσονται νέες αντιλήψεις σχετικά με την διοίκηση, οι οποίες εξελίσσονται σε θεωρητικές προσεγγίσεις. Αξιοσημείωτη είναι στο χώρο της εκπαίδευσης, η Θεωρία της «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» (Total Quality Management)

την οποία για να ερμηνεύσουμε θα δούμε την έννοια Total δηλαδή ολική, που αναφέρεται στην συμμετοχή όλων που έχουν σχέση με το σχολείο και οφείλουν να έχουν επίγνωση των υπηρεσιών, που καλούνται να φέρουν σε πέρας, ώστε η ποιότητα να γίνει πραγματικότητα. Με τη λέξη Quality, στα ελληνικά ποιότητα, αναφερόμαστε στο βαθμό τελειότητας που μπορεί να παρέχει μια υπηρεσία ή ένας οργανισμός. Τέλος το Management, δηλαδή η διοίκηση, αποτελεί την τέχνη ή τον τρόπο χειρισμού και καθοδήγησης του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι του οργανισμού (Σαΐτης, 2005, σσ.39-41).

Γίνεται αντιληπτό ότι για τη βελτίωση της ποιότητας της λειτουργίας ενός οργανισμού, απαιτείται στρατηγική, την οποία σχεδιάζει και εφαρμόζει η ηγεσία του οργανισμού. Η ηγεσία μπορεί να εξασφαλίσει ότι όλοι εργάζονται με τέτοιο τρόπο που συνεπάγεται υψηλή ποιότητα έργου και προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης. Η σύγχρονη και σωστή ηγεσία διευκολύνει το έργο των άλλων, ώστε να πετυχαίνουν οι σκοποί τους και συγχρόνως οι ίδιοι να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους ή ακόμα και να τις υπερβαίνουν.

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας τηρούνται ορισμένες βασικές αρχές:

- Η ύπαρξη *οράματος*, που προσδιορίζει τους στόχους *αποστολής*, που συνδέεται με το λόγο ύπαρξης του και της *πολιτικής ποιότητας*, που υποδεικνύει το πώς θα υλοποιηθούν οι στόχοι από τους εργαζόμενους.
- Η δέσμευση της διοίκησης για συνεχή υποστήριξη από την ηγεσία του οργανισμού.
- Η ικανοποίηση, για την υπηρεσία που παρέχεται σε σχέση με τις προσδοκίες του.
- Η συνεχής βελτίωση της ποιότητας, με καινοτομίες και αλλαγές που θα υποστηρίζουν τη βελτίωση του παραγόμενου έργου.
- Η συμμετοχή και η δέσμευση του ανθρώπινου δυναμικού, όλων όσων εμπλέκονται στην οργάνωση, χωρίς να αναφερόμαστε μόνο στα ηγετικά στελέχη ή σε ειδικούς.
- Η έμφαση στην πρόληψη λαθών, μέσα από την έρευνα, το σχεδιασμό και την ικανότητα της ηγεσίας να προλαβαίνει και να επιλύει προβλήματα.

Στον 21^ο αιώνα ο προσανατολισμός της σύγχρονης διοίκησης προς ένα θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο πλουραλισμού, αλλά και αλληλοσυγκρουόμενων θεωριών μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η επιστημονική διοίκηση είναι ένα κράμα από τις φυσικές, κοινωνικές, ιστορικές και ανθρωπολογικές επιστήμες. Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών, αλλά και η ανθρώπινη συμπεριφορά, που δεν μπαίνει πάντα σε συγκεκριμένα θεωρητικά

πλαίσια, θα συνεχίσει να απασχολεί τους επιστήμονες που ασχολούνται με τη διοίκηση και την οργάνωση και είναι σίγουρο πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν θα παίζει το ρόλο του γραφειοκράτη, αλλά του συντονιστή και του υποστηρικτή των συναδέλφων του, διανέμοντας ρόλους και αρμοδιότητες στον καθένα ή σε ομάδες αυτών.

7.3. Οργάνωση στην εκπαίδευση

Η λέξη «οργάνωση» ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα οργανώνω που σημαίνει τακτοποιώ, ταξινομώ, διευθετώ, συστηματοποιώ τα μέρη ενός συνόλου για την αποτελεσματική λειτουργία του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ.84). Στο χώρο της οργανωτικής επιστήμης η λέξη οργάνωση εκλαμβάνεται ως:

- ως ενέργεια ή λειτουργία, που δηλώνει την δραστηριότητα της οργάνωσης ενός συστήματος ή συνόλου ανθρώπων που επιδιώκουν ένα στόχο. Με την έννοια αυτή η οργάνωση είναι ρυθμιστική. Η ρύθμιση μπορεί να αναφέρεται στις σχέσεις μιας ομάδας ανθρώπων που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς και στον καθορισμό και στην παραχώρηση ευθύνης και εξουσίας μεταξύ των μελών αυτής. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει τις σχέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους, όσο και τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και των υλικών μέσων. Και στις δύο περιπτώσεις αποτελεί μια βασική λειτουργία της διοίκησης (Σαΐτης, 2005, σ.21).
- ως αποτέλεσμα της διαδικασίας του οργανώνει, που στην πιο απλή μορφή της είναι η κατάρτιση ενός οργανογράμματος. Το οργανόγραμμα προσδιορίζει την οργανωτική δομή και δείχνει την κατεύθυνση της επικοινωνίας μεταξύ των παραγόντων, τις γραμμές εξουσίας, τη ροή της πληροφόρησης κ.λπ.

Η οργανωτική δομή μιας τυπικής οργάνωσης μπορεί να παρασταθεί γραφικά με ένα διάγραμμα, που ονομάζεται οργανόγραμμα, πράγμα που υπάρχει σε όλους τους τυπικούς οργανισμούς. Το οργανόγραμμα είναι η απλουστευμένη γραφική παράσταση μιας τυπικής οργάνωσης που δείχνει όλους τους τομείς ή υποσυστήματα δράσης και τις σχέσεις εξάρτησης και ευθύνης μεταξύ των διαφόρων θέσεων. Με τη χαρτογράφηση μιας τυπικής οργάνωσης, την ύπαρξη δηλαδή οργανογράμματος:

- ✓ παρέχεται καλύτερη επικοινωνία και εποπτεία ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες της διοίκησης

- ✓ συμπληρώνονται τα προγράμματα δράσης ιδιαίτερα από πλευράς χώρου και χρόνου και κατανομής αρμοδιοτήτων
- ✓ διαπιστώνονται αδυναμίες και ατέλειες στην όλη δομή του οργανισμού
- ✓ βοηθούνται οι εργαζόμενοι στο να γνωρίζουν την ακριβή θέση και τα καθήκοντα τους μέσα στον οργανισμό (Μπουραντάς, 2002).

Τα οργανογράμματα ωστόσο δεν δείχνουν πάντα το βαθμό εξουσίας και ευθύνης σε κάθε θέση, ούτε τις γραμμές επικοινωνίας και κυρίως τις μορφές άτυπης οργάνωσης, που δημιουργούνται παράλληλα. Δεν φαίνονται τα κέντρα δύναμης, τα κανάλια επικοινωνίας και επιρροής, που με τον χρόνο αναπτύσσονται καθώς τα άτομα συναναστρέφονται μεταξύ τους.

- ως οργανισμός και ως οντότητα, δηλαδή νομικό πρόσωπο, όπως είναι ένα σχολείο, ένα υπουργείο, που ενεργεί στον κοινωνικό χώρο. Σε κάθε οργανισμό μπορεί κανείς να διακρίνει τους σκοπούς, την οργανωτική δομή και το έμπυχο υλικό που ενεργοποιεί τον οργανισμό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ.17). Στην έννοια της οντότητας διακρίνουμε δύο είδη οργανώσεων την τυπική ή επίσημη οργάνωση (formal organization) και την άτυπη. Αρχικά θα επεξηγήσουμε την τυπική και στη συνέχεια την άτυπη.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι ανάμεσα στους μελετητές της οργανωτικής επιστήμης επικρατούν διάφορες αντιλήψεις και χρησιμοποιούνται διάφοροι ορισμοί για το τι είναι τυπική οργάνωση. Η τυπική οργάνωση ορίζεται ως «ένα σύστημα συντονισμένων δραστηριοτήτων μιας ομάδας ανθρώπων που δουλεύουν συνεργατικά για ένα κοινό σκοπό κάτω από εξουσία και ηγεσία» (Κανελλόπουλος, 1991, σ.40). «Η διοικητική σχεδίαση προϋποθέτει σκοπούς, πολιτική και προγράμματα και δείχνει τις προγραμματισμένες σχέσεις ανάμεσα στις θέσεις που υπάρχουν στην οργάνωση και τις λειτουργίες που αντιστοιχούν στις θέσεις αυτές, χωρίς να αναφέρονται σε συγκεκριμένα άτομα (Ζαβλανός, 1998, σ.211). Γίνεται φανερό πως ανεξάρτητα από τους ορισμούς, οι τυπικές οργανώσεις διαφέρουν από άλλους κοινωνικούς θεσμούς και η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι οι τυπικές οργανώσεις σχεδιάζονται σκόπιμα για την πραγμάτωση συγκεκριμένων σκοπών. Μια επίσημη οργάνωση συνήθως περιγράφεται από την άποψη του καθήκοντος, της θέσης και των σχέσεων εξουσίας της.

Η άτυπη, ανεπίσημη οργάνωση (informal organization) δεν είναι θεσμοθετημένη. Πρόκειται για «αυθόρμητη έκφραση και συσπείρωση ενεργειών ατόμων με κατεύθυνση την

επίτευξη ενός κοινού σκοπού, και δεν διαθέτει επίσημη δομή, δεν διέπεται από κανόνες και κανονισμούς λειτουργίας και η διάρκεια της δεν είναι σταθερή, αλλά εξαρτάται από το χρόνο πραγματοποίησης των στόχων, για τους οποίους συστήθηκε» (Σαΐτης, 2005, σ.23).

Η ανεπίσημη οργάνωση έχει ως πλαίσιο δράσης τον εργασιακό χώρο κάθε οργανισμού και δρα παράλληλα και ταυτόχρονα με την τυπική οργάνωση. Αποτελείται από μικρές ομάδες με κοινά αντικείμενα μελέτης και ενδιαφέροντος που συγκροτούνται για να καλύψουν ανάγκες τους, όπως στα πλαίσια ενός project, σε εκδηλώσεις συμπαράστασης και αλληλοβοήθειας, που δημιουργούνται συχνά μεταξύ εργαζομένων ή μιας τυπικής οργάνωσης όπως είναι μια σχολική μονάδα.

Η δημιουργία των άτυπων ομάδων, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό είναι αναπόφευκτες για πολλούς οργανισμούς και φυσικά και για το σχολείο, μπορεί να συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του. Στόχο έχουν είτε να προωθήσουν και να δημιουργήσουν ευγενή άμιλλα, θετική ενίσχυση, παρώθηση, ή αντίθετα να οξύνουν αρνητικές σχέσεις, ανταγωνισμούς, εντάσεις και αντιπαλότητες με αποτέλεσμα την κακή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη στην προκειμένη περίπτωση είναι καθοριστικός και ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς μπορεί με τις ικανότητές του να αμβλύνει τις διαφορές και να κατευθύνει τις ομάδες, ώστε να λειτουργήσουν δημιουργικά και δυναμικά αναπτύσσοντας και αξιοποιώντας τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες του κάθε ατόμου και της κάθε ομάδας, με βάση τα κοινά τους ενδιαφέροντα και επαγγελματικές τους ανάγκες.

7.4. Οργανωτικός σχεδιασμός

Κάθε οργανισμός αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων, ανθρώπους, δομή, κτιριακές εγκαταστάσεις, από τα οποία το καθένα παίζει συγκεκριμένους ρόλους για τη λειτουργία και την πραγματοποίηση των στόχων του. Κατά τον Β. Κωτσίκη (2003) η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού δεν εξασφαλίζεται μόνο από την ύπαρξη των στοιχείων, που τη συνθέτουν, αλλά ταυτόχρονα απαιτείται σαφής καθορισμός των ρόλων κάθε στοιχείου και των σχέσεων μεταξύ αυτών. Η μορφή των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων διαμορφώνει τη δομή, η οποία με τη σειρά της μετασχηματίζει το σύνολο των μερών σε μια οργανική ολότητα. «Η συστηματική ενέργεια που συνίσταται στον καθορισμό της δομής και των διαδικασιών που

πρέπει να ακολουθεί ένας οργανισμός, δημόσιος ή ιδιωτικός, ώστε μέσω της συντονισμένης δράσης να επιτυγχάνει τους στόχους του, συνθέτει την έννοια του οργανωτικού σχεδιασμού» (Σαΐτης, 2005, σ.25). Με βάση την αντίληψη αυτή ο οργανωτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει τις εξής βασικές ενέργειες της ανώτατης διοίκησης:

- Το σχεδιασμό των θέσεων εργασίας

Πρόκειται για την οριζόντια διαίρεση του συνολικού έργου ενός οργανισμού σε επιμέρους συγκεκριμένες εργασίες ή καθήκοντα από όπου προκύπτουν οι θέσεις εργασίας. Ο καταμερισμός της εργασίας είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της οργανωμένης, συλλογικής δράσης, και αυτό γιατί ένα άτομο δεν έχει την ικανότητα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες να εκτελέσει αποτελεσματικά όλες τις ενέργειες, ενώ η αντικατάσταση του ενός ατόμου είναι δυνατή και εύκολη, καθώς η εποπτεία και ο έλεγχος γίνεται ευκολότερα.

- Την τμηματοποίηση των θέσεων εργασίας

Με την ενέργεια αυτή της διοίκησης ενός οργανισμού επιτυγχάνεται η δημιουργία εξειδικευμένων δραστηριοτήτων σε λειτουργικές οργανωτικές μονάδες, όπως τα τμήματα, οι διευθύνσεις, οι γενικές διευθύνσεις, με στόχο την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.

- Τον καθορισμό του εύρους της διοίκησης

Η κάθετη διαίρεση της εργασίας σημαίνει τη δημιουργία διοικητικών θέσεων με σκοπό τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τον έλεγχο των ατόμων, που συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία.

- Τον καθορισμό των σχέσεων εξουσίας

Σε κάθε εργασία, η θέση και τα καθήκοντα που απορρέουν από αυτή, προσδιορίζουν και την αντίστοιχη εξουσία που κατέχει και διαθέτει το άτομο, ώστε να τα εκτελεί με επάρκεια.

- Τη συστηματική μελέτη της εργασίας

Η ενέργεια αυτή της διοίκησης έχει σχέση με το σχεδιασμό των διαδικασιών, των κανόνων, των λειτουργιών και των προτύπων της λήψης αποφάσεων στα πλαίσια λειτουργίας ενός οργανισμού, για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.

Όλα αυτά που αναφέραμε για τον οργανωτικό σχεδιασμό αποτελούν εργαλεία για την εύρυθμη λειτουργία των δημόσιων οργανισμών και μπορούν να βοηθούν στην αναδιοργάνωση και την αποτελεσματικότητα στην λειτουργία τους, χωρίς αυτό να σημαίνει

ότι και άλλες παράμετροι δεν επηρεάζουν αυτή τη λειτουργία, κυρίως πολιτικοί παράγοντες και φυσικά κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της εκάστοτε εποχής.

Το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται άμεσα με την ίδια την κοινωνία και τις συνθήκες της και αλληλεπιδρά μαζί της, μετασχηματίζοντας στοιχεία του περιβάλλοντος διαμορφώνοντας τα «προϊόντα» του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σσ.62-79 & Μιχόπουλος, 1998, σ.77). Ταυτόχρονα, μια εκπαιδευτική μονάδα, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός-σύστημα, με τη σειρά του ανατροφοδοτεί την κοινωνία με όλα εκείνα τα στοιχεία του συστήματος, βασιζόμενη και στην αρχή της ισοτέλειας. Σύμφωνα με την αρχή της ισοτέλειας, οι οργανισμοί δύνανται να καταλήξουν στο ίδιο αποτέλεσμα, εκκινώντας από διαφορετικές αφετηρίες, όπως συμβαίνει στα δημόσια δημοτικά σχολεία, ή στα ιδιωτικά ή στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση κ.λπ. (Μιχόπουλος, ό.π., σσ.74-79).

Παρά τις διαφορές που εμφανίζουν τα δημοτικά σχολεία, από τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν ως αφετηρία τους ένα κοινό σύστημα σχεδιασμού. Πρόκειται για τέσσερα στάδια, το πρώτο αφορά στο σχεδιασμό προγραμματισμό, το δεύτερο στην οργάνωση το τρίτο στη διεύθυνση και το τελευταίο στον έλεγχο (Κουτούζης, 1999, σσ.29-31). Ο σχεδιασμός μπορεί να είναι είτε λειτουργικός - τακτικός, άμεσος, σύντομος και σε σχέση με τη καθημερινότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού είτε στρατηγικός δηλαδή μακροπρόθεσμος με αναφορά σε όλο το σύνολο του οργανισμού. Σε κάθε περίπτωση και οι δύο τύποι οργανωτικού σχεδιασμού κρίνονται αναγκαίοι και ο συνδυασμός του οδηγεί στην αποτελεσματικότητα (ό.π., σσ.46-49).

Ο Α. Ανδρέου (1999) υποστηρίζει πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο οργανωτικός σχεδιασμός περιορίζεται πρακτικά σε ένα σχολικό έτος και σε ζητήματα του τρέχοντος χρόνου. Πιο ειδικά, αρχικά καθορίζονται οι αντικειμενικοί στόχοι του οργανισμού και ορίζεται η τρέχουσα κατάσταση του. Στη συνέχεια, καταγράφονται λύσεις και εναλλακτικές προτάσεις και αφού εξεταστούν, επιλέγεται η καλύτερη δυνατή πρόταση. Μετά την περίοδο εφαρμογής και την υλοποίηση του προγράμματος, γίνεται αξιολόγηση του προγράμματος δράσης και των αποτελεσμάτων του. Η εφαρμογή του προγράμματος αναφέρεται σε μελλοντικό χρόνο και πρέπει να πληροί ορισμένες συνθήκες και προϋποθέσεις, όπως ο καθορισμός των επιμέρους στόχων και η εμπλοκή, ο συντονισμός και η συνεργασία όλων των ενδιαφερομένων στη διαδικασία, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών αλλά και των διοικητικών στελεχών. Η αλληλεπίδραση των μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να έχει ως αποτέλεσμα προγράμματα με κατανοητά,

αντικειμενικά και ευέλικτα χαρακτηριστικά, που δε θα επηρεάζονται από άλλους παράγοντες. Τελικά πρόκειται για μια δύσκολη και σύνθετη διαδικασία (Ανδρέου, 1999, σσ.120-123 & σσ.130-152).

Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι ο οργανωτικός σχεδιασμός, είναι μια από τις πιο βασικές λειτουργίες της διοίκησης, καθώς αποτελεί το μέσο για να γίνουν όλες εκείνες οι διαδικασίες από μηδενικό στάδιο στο τελικό αποτέλεσμα, που δεν είναι άλλο από την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για να την επίτευξη των τελικών στόχων είναι σαφή και διακριτά μέσα από τον οργανωτικό σχεδιασμό. Με αυτόν τον τρόπο τα μέλη του σχεδίου δράσης παραμένουν ψύχραιμα, έχοντας συνειδητοποιήσει το ρόλο τους και τα καθήκοντα τους, με ακολουθία λόγων και έργων, προετοιμασμένα για την καθημερινότητα του σχολείου με οτιδήποτε αυτό συνεπάγεται. Χρησιμοποιούν με συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη τα μέσα που έχουν οριστεί εκ των προτέρων για την επίτευξη των βραχυπρόθεσμων αλλά και μακροπρόθεσμων στόχων. Με τον οργανωτικό σχεδιασμό οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία, εξελίσσονται επαγγελματικά και συμβάλουν στη περαιτέρω βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, διαμορφώνοντας την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας σε ένα πλαίσιο που ενδεχομένως έχει προσαρμοστεί να εξυπηρετεί τα ίδια τα μέλη της μονάδας στα πλαίσια της ευρύτερης εφαρμογής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

7.5. Συστήματα οργάνωσης

Όταν αναφερόμαστε σε σύστημα οργάνωσης εννοούμε το σύνολο των μέτρων, τα οποία παίρνει ο υπεύθυνος του οργανωτικού σχεδιασμού, ο οργανωτής, εν προκειμένω ο διευθυντής, για να συγκροτήσει τη δομή μιας τυπικής οργάνωσης, προκειμένου να φτάσει στην μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς της. Το οργανωτικό σύστημα περιλαμβάνει το βασικό σχήμα της συγκρότησης και το πλέγμα των εσωτερικών σχέσεων και λειτουργιών. Η υιοθέτηση του οργανωτικού συστήματος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως το είδος, το μέγεθος, ο σκοπός, η νομική μορφή της οργάνωσης.

Ο Β. Κωτσίκης (2003) αναφέρει ότι ανάλογα με τον τρόπο που γίνεται διακριτή η ιεράρχηση στην εξουσία, προκύπτουν διάφοροι τύποι συστημάτων. Η *πυραμιδοειδής ή γραμμική δομή* έχει αυστηρή ιεραρχική κλιμάκωση. Ο ανώτερος όλων είναι και ο μόνος που

μοιράζει αρμοδιότητες στους υφισταμένους του, οι οποίοι πειθαρχούν πλήρως στα αιτήματα του ανωτέρου τους. Οι εντολές είναι απλές, άμεσες και σαφείς. Πρόκειται για ένα συγκεντρωτικού τύπου σύστημα με γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, το οποίο ενδέχεται να καθυστερεί εξαιτίας της αδιαπραγμάτευτης τήρησης της ιεραρχίας. Η *λειτουργική δομή ή το οριζόντιο ή το πολυγραμμικό σύστημα* όπως λέγεται αλλιώς, έχει ως βάση την *αρχή της εξειδίκευσης*. Δεν υπάρχει ένας προϊστάμενος, αλλά περισσότεροι και με βάση το περιεχόμενο των θεμάτων τους απασχολούν τους υφισταμένους τους μοιράζοντας σχετικές αρμοδιότητες και εντολές, με αποτέλεσμα την οριζόντια ανάπτυξη της οργάνωσης. Πρόκειται για ένα αποκεντρωτικό σύστημα που επιτρέπει την αυξημένη παραγωγικότητα, την αμεσότητα και την εξοικονόμηση πόρων καθώς η εξειδίκευση των μελών λειτουργεί προσθετικά στις ανάγκες του συστήματος. Ταυτόχρονα, απαιτεί σαφές και διακριτό πλαίσιο λειτουργίας, ρόλων και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς σε ένα καθεστώς σχετικής πειθαρχίας και πολλαπλών αρμοδιοτήτων, ενδέχεται να προκύψουν παρεξηγήσεις και προστριβές. Η *γραμμική - επιτελική μικτή δομή* είναι ένας συνδυασμός των παραπάνω συστημάτων. Διατηρείται μεν το γραμμικό ιεραρχικό πρότυπο, η εξειδίκευση δε αφορά όχι μόνο σε τμήματα διοικητικής εξουσίας, αλλά και σε *υπηρεσίες επιτελικού χαρακτήρα*, δηλαδή πρόκειται για υπευθύνους που γνωμοδοτούν και συμβουλεύουν. Το «επιτελείο» προέρχεται από ανώτερες βαθμίδες διοικητικής εξουσίας και εκπαίδευσης. Οι συμβουλευτικές τους υπηρεσίες δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα για του υφιστάμενους και συχνά οι προτάσεις τους έχουν θεωρητική κατεύθυνση και όχι πρακτική, μη αντιλαμβανόμενοι τα μεγέθη της καθημερινότητας του σχολείου. Ορισμένες φορές υπάρχει διαφωνία απόψεων στο περιβάλλον, καθώς το «επιτελείο» προσπαθεί να επιβάλλει τη γνώμη του με αποτέλεσμα τη σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς που ακολουθούν τις οδηγίες των αρμοδίων. Τέλος η *δομή των συλλογικών οργάνων* αφορά σε συλλογικά όργανα συμβουλευτικού-πληροφοριακού ή/και αποφασιστικού χαρακτήρα, τα οποία έχουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες και μπορούν να υφίστανται στους παραπάνω τύπους οργάνωσης (Κωτσίκης, 2003, σσ.24-29). Με βάση τις επικρατούσες συνθήκες στη διοικητική οργάνωση που επικρατούν εκτός των παραπάνω, υπάρχουν δύο επιπλέον βασικά συστήματα, το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό, τα οποία θα δούμε αναλυτικά.

Με βάση το μοντέλο του συγκεντρωτικού συστήματος τη γενική ευθύνη της διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού έχει η κεντρική εξουσία και εκτελεστικά της όργανα αποτελούν οι διευθύνσεις, οι οποίες εξασφαλίζουν την εφαρμογή τους (Κατσαρός,

2008, σ.67). Οι Α. Ανδρέου και Γ. Παπακωνσταντίνου (1990) με τις έννοιες *συμπύκνωση* και *αποσυμπύκνωση* περιγράφουν τα όρια της συγκέντρωσης που μπορεί να έχει μία δομή. Συγκεκριμένα με την συμπύκνωση αναφέρονται στην «ακραία μορφή της συγκέντρωσης που απαιτεί αυστηρή ιεραρχία, ενώ οι αποφάσεις λαμβάνονται στην κορυφή της ιεραρχίας και οι υφιστάμενοι έχουν απλώς εκτελεστική εξουσία». Με την αποσυμπύκνωση περιγράφουν μια μέτρια συγκέντρωση εξουσίας, η οποία «έγκειται στη μεταφορά της εξουσίας για τη λήψη αποφάσεων σε τοπικά ή περιφερειακά όργανα, τα οποία παραμένουν στην ιεραρχία των κεντρικών διοικήσεων» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σσ.45-47).

Στο συγκεντρωτικό σύστημα τηρούνται τα ακόλουθα:

- Η δημιουργία ενιαίας οργανωτικής σκέψης και δράσης σε όλη την επικράτεια της χώρας.
- Η επίτευξη συνεχούς και ομοιόμορφου ελέγχου στα περιφερειακά όργανα.
- Η εξοικονόμηση ανθρώπινου δυναμικού και υλικών πόρων.
- Η επιβολή ισχυρής δύναμης του κράτους εξουσίας.

Στη λειτουργία αυτού του συστήματος όμως μπορούμε να εντοπίσουμε μια σειρά από μειονεκτήματα, καθώς η δημόσια διοίκηση γίνεται άκαμπτη, περίπλοκη και γραφειοκρατική. Επιπλέον οι συμβαλλόμενοι υποβάλλονται σε ταλαιπωρία χρόνου και ενδεχομένως και χρημάτων για να επιλύσουν τα προβλήματά τους. Τέλος, τα κεντρικά όργανα μπορεί να αποφασίζουν για ζητήματα, στα οποία δεν έχουν και δεν μπορούν να έχουν άμεση αντίληψη.

Το αποκεντρωτικό σύστημα από την άλλη έχει αρκετά διαφορετικά χαρακτηριστικά. Με βάση το σύστημα αυτό αρμοδιότητες από την κεντρική εξουσία εξακτινώνονται στην περιφερειακή διοίκηση, η οποία σύμφωνα με το νόμο μπορεί να παίρνει αποφάσεις που αφορούν θέματα της περιοχής ευθύνης της. Έτσι τα περιφερειακά όργανα διοίκησης απολαμβάνουν ένα βαθμό αυτονομίας και ανεξαρτησίας. Ειδικότερα, στην περίπτωση των διοικητικά αποκεντρωμένων συστημάτων, το κέντρο είναι αυτό που λαμβάνει τις αποφάσεις και τα περιφερειακά διορισμένα όργανα από το κράτος τις εκτελούν. Στην περίπτωση των πολιτικά αποκεντρωμένων συστημάτων και οι αποφάσεις σε θέματα τοπικά ή ειδικά και ο τρόπος εφαρμογής αφορούν αποκλειστικά αυτοδιοικούμενους οργανισμούς (Κατσαρός, 2008, σ.67).

Τα πλεονεκτήματα του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης είναι ότι αρχικά απαλλάσσεται η κεντρική διοίκηση από αρμοδιότητες και καθήκοντα τοπικού και περιφερειακού ενδιαφέροντος, δίνοντας την αίσθηση του εκδημοκρατισμού. Επιπρόσθετα,

πετυχαίνεται γρήγορα και με λιγότερο κόστος η επίλυση των προβλημάτων των εμπλεκομένων ενώ ταυτόχρονα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και γίνονται υπεύθυνοι. Η διαδικασία με αυτόν τον τρόπο λαμβάνει χαρακτηριστικά προσαρμοστικότητας και ευελιξίας προς όφελος των εκπαιδευτικών του και μέσα από τη συλλογική δράση εξελίσσονται ικανά στελέχη που εκκινούν από την ίδια αφετηρία με ίσες ευκαιρίες. Τέλος, προωθείται η ανάπτυξη της περιφέρειας. Ως μειονεκτήματα θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε την τάση κατάχρησης εξουσίας λόγω τοπικών πιέσεων και προσωπικών διαφορών, αλλά και την αδυναμία επίλυσης θεμάτων των περιφερειακών οργάνων από έλλειψη ειδικών γνώσεων και κατάρτισης τους. Μία πιθανή συνθήκη μεταξύ άλλων είναι και η διάσπαση της συλλογικότητας και της ενότητας μεταξύ των μελών. Επιπλέον ο κίνδυνος για ανομοιομορφία αντιμετώπισης διοικητικών ενεργειών από περιφέρεια σε περιφέρεια στην περίπτωση του αποκεντρωτικού συστήματος, είναι πραγματικός (Λαΐνας, 1993, σσ.254-259).

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η πολιτική κατανομή της εξουσίας και της ευθύνης μέσα σε μια τυπική οργάνωση, επομένως και στην δημόσια εκπαίδευση, πρέπει να στηρίζεται σε μια κατάσταση ισορροπίας μεταξύ των αρμοδιοτήτων που χρειάζεται να μείνουν στην κεντρική εξουσία και αυτών που μπορούν και πρέπει να αποκεντρωθούν στις περιφερειακές μονάδες (Χατζηπαντελή, 1999). Απαιτείται προγραμματισμένη διαχείριση, μεθοδική, με προσοχή, με εμπειρισταωμένη μελέτη και προεργασία, με ευρεία συναίνεση για την μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και ευθυνών στα κατώτερα επίπεδα διοίκησης της οργάνωσης, ώστε να οδηγηθούμε σε καλύτερα πλαίσια λειτουργίας των οργανισμών και τον εκσυγχρονισμό τους.

8. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΑΝΟΙΧΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ, ΔΟΜΗ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Η τυπική εκπαίδευση παρέχεται σε οργανωμένες εκπαιδευτικές μονάδες του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα, που ονομάζονται «σχολεία». Το σχολείο ως «κοινωνικό δημιούργημα», «πολύπλοκη οντότητα», αποτελεί τη βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος που διέπεται από τους ίδιους σκοπούς, έχει καθορισμένο πρόγραμμα, ενιαία διοίκηση και δέχεται μαθητές με καθορισμένους όρους και για καθορισμένο χρόνο σπουδών (Κωνσταντίνου 1994 & Δενδρινού – Αντωνακάκη, 1971).

Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα παίρνει από το περιβάλλον πόρους και ανθρώπινο δυναμικό και μέσω της εκπαιδευτικής μετασχηματιστικής διαδικασίας, παράγει εγγράμματους μαθητές και αποφοίτους (Πασιαρδής, 2004).

Το σχολείο ως μια κοινωνική οργάνωση αποτελεί ένα σύστημα ανοιχτό, καθώς υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό. Το σχολείο βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση και επικοινωνία με το περιβάλλον του. Κατά την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον δέχεται εισροές (μαθητές, δασκάλους, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία) τις οποίες μετασχηματίζει, επεξεργάζεται στο εσωτερικό του περιβάλλον και αποδίδει ως προϊόν στο εξωτερικό περιβάλλον ως εκροή.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως μια πρωταρχική και θεμελιώδης λειτουργία του κράτους δεν μπορεί να είναι μια απλή ιδιωτική υπόθεση. Αποτελεί ιστορικά ύψιστο καθήκον και υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει δωρεάν δημόσια εκπαίδευση (Άρθρο 16 του Συντάγματος). Ο σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι «η πολύπλευρη, πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών, μέσα στο πλαίσιο που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Βασικοί συντελεστές για την πραγμάτωση του σκοπού και των στόχων είναι:

- Η προσωπικότητα και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, όλων των κλάδων.
- Τα αναλυτικά προγράμματα.
- Τα σχολικά βιβλία και τα διδακτικά μέσα.
- Η διοίκηση, που εξασφαλίζει όλες τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία των σχολείων.

- Η δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος.

Ταυτόχρονα το σχολείο επιτελεί ορισμένες βασικές λειτουργίες:

- Την κοινωνικοποιητική λειτουργία, μέσω της οποίας επιδιώκει τη διατήρηση και την προώθηση του κοινωνικο – πολιτισμικού συστήματος. Το σχολείο ως μέσο αναπαραγωγής αξιών, κανόνων, στάσεων, πρακτικών επιτελεί τον κυρίαρχο ρόλο του.
- Την μαθησιακή λειτουργία σύμφωνα με την οποία παρέχει στους μαθητές γνώσεις μέσω γνωστικών αντικειμένων μάθησης και διδασκαλίας.
- Την επιλεκτική λειτουργία που αντιστοιχεί και σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης και της αποτελεσματικότητας.
- Την κουστωδιακή λειτουργία που συνδέεται με την οικογένεια και την οικονομία, καθώς το σχολείο επιτρέπει στους γονείς των μαθητών να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης και της εργασίας (Κωνσταντίνου, 2003, σ.78 & Γκότοβος, 2007, σ.185).

«Αποτελεσματικό» σχολείο είναι εκείνο όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες προοδεύουν περισσότερο από όσο προσδοκούμε. Μερικοί βασικοί παράγοντες ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι:

- Η σχολική ηγεσία, την οποία διατελεί ο διευθυντής, ο οποίος εκτός από το γραφειοκρατικό έργο, ασκεί ηγετικό ρόλο και με τη συμπεριφορά και τη στάση του εμπνέει και καθοδηγεί τους συναδέλφους, εμψυχώνει και δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα.
- Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας, που είναι σαφώς διατυπωμένα και εκφράζουν τους σκοπούς, το όραμα και τις προσδοκίες του σχολείου.
- Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, η οποία συντελεί αποφασιστικά στην συνοχή της σχολικής κοινότητας, δημιουργεί σταθερό ηθικό πλεονέκτημα, καθώς αν οι εκπαιδευτικοί μιας μονάδας παραμένουν σταθερά σε ένα σχολικό περιβάλλον, μπορούν να σχεδιάζουν, να προγραμματίζουν και να υλοποιούν συλλογικές και ομαδικές δραστηριότητες από κοινού.
- Η οργανωσιακή υποστήριξη με τους κατάλληλους χώρους διδασκαλίας, σύγχρονα εργαστήρια, εξοπλισμένες βιβλιοθήκες, βοηθητικούς χώρους, οι οποίοι από μόνοι

τους δεν εξασφαλίζουν την καλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ωστόσο η έλλειψη υλικοτεχνικής δομής συντελεί στην αναποτελεσματική λειτουργία.

- Η συνεργασία σχολείου οικογένειας μέσω του σεβασμού και της αναγνώρισης του ξεχωριστού ρόλου, όπου η συμβολή των γονιών και η ενεργητική τους εμπλοκή, συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.
- Το ευνοϊκό – θετικό παιδαγωγικό κλίμα, όπου η επιβράβευση και ο έπαινος υπερτερούν των τιμωριών, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση διδασκόντων και διδασκομένων επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών.

Οι παραπάνω παράγοντες αποκτούν οργανωτική υπόσταση, όταν συνδεθούν μεταξύ τους με βάση τις αρχές και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η αποτελεσματικότητα τους εξαρτάται από τις ικανότητες του διοικητικού μηχανισμού, ο οποίος προγραμματίζει, οργανώνει και συντονίζει τις επιμέρους δραστηριότητες του σχολικού συστήματος. Δηλαδή σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το δικό μας, η κεντρική διοίκηση οφείλει να προβαίνει σε λιγότερες νομοθετικές ρυθμίσεις και να δίνει έμφαση σε διοικητικές δραστηριότητες, οι οποίες να έχουν σχέση με τη στρατηγική ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, την τεχνική διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την ποιότητα της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τη σταθεροποίηση – μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά και φυσικά τη βελτίωση συνθηκών λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

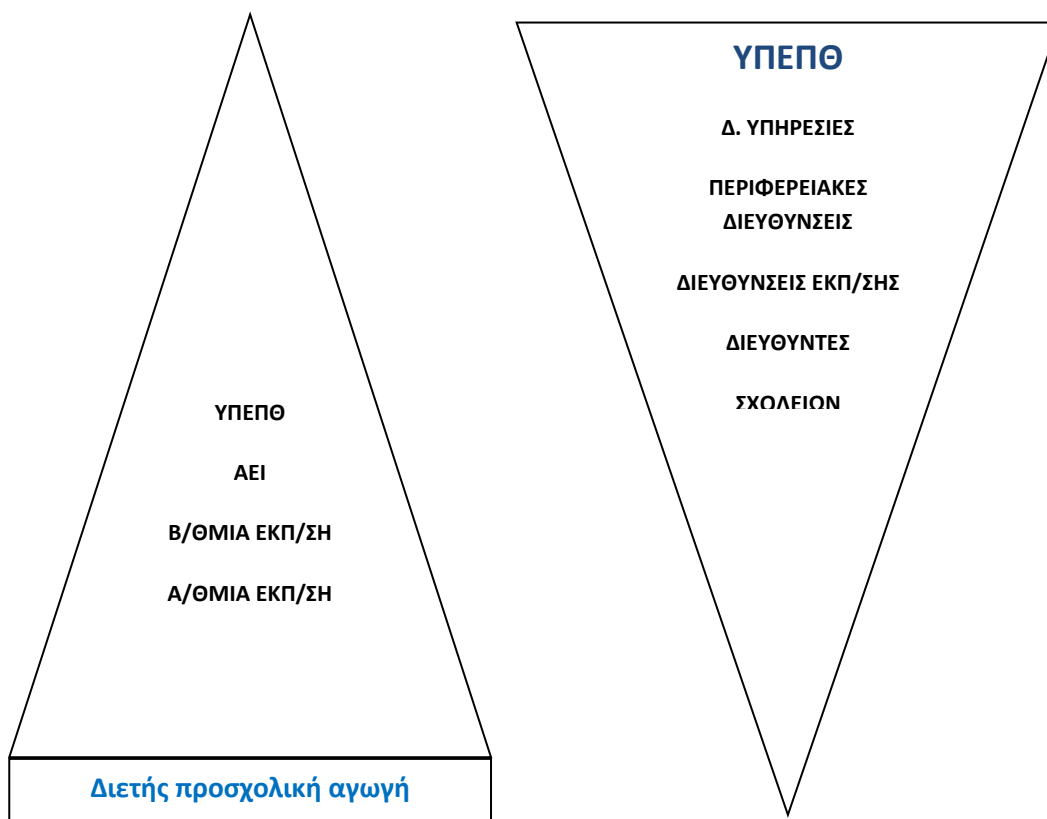
Ο Χρ. Θεοφιλίδης (2012) ως γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού σχολείου αναφέρει ως πρώτο και σημαντικότερο την άσκηση ηγετικού ρόλου του διευθυντή, αλλά και το εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους στην αίθουσα διδασκαλίας. Επιπλέον η σταθερότητα του προσωπικού και η δομή του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων είναι εξίσου βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αυτονόητη για τη βελτίωση και την ανάπτυξη του προσωπικού. Ταυτόχρονα, τα οργανωμένα, πειθαρχημένα σχέδια μαθημάτων επιτρέπουν τη μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης με στόχο την εξέλιξη και την βελτίωση των παιδιών. Η αναγνώριση της επιτυχίας των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τον διευθυντή επιβραβεύουν τις προσπάθειες των μαθητών, επιβεβαιώνοντας την ορθή κατεύθυνση του προγράμματος λειτουργίας του σχολείου, παροτρύνοντας τους εμπλεκόμενους να συνεχίσουν με τον ίδιο τρόπο. Το αρμονικό κλίμα και η εύρυθμη

λειτουργία είναι αποτέλεσμα της άριστης συνεργασίας όχι μόνο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και των γονέων με το ίδιο το σχολείο. Κάτω από αυτές τις συνθήκες δημιουργείται ένα *αίσθημα κοινότητας*, που επιτρέπει στους μαθητές να νιώθουν την αποδοχή του συνόλου, να «αναπτύσσουν την συναντίληψη και το κοινωνικό πνεύμα και να αυξάνουν το συναίσθημα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας, το σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που είχε ορίσει με σαφήνεια και οργάνωση κατά τον οργανωτικό σχεδιασμό και προγραμματισμό (Θεοφιλίδης, 1994β, σσ.42-45).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα, τόσο λόγω του μεγέθους, όσο και των δομών, είναι όμως ανοικτό. Διαφοροποιείται δε εξαιτίας της επίδρασης του περιβάλλοντος και της προσαρμογής του σε μεταβαλλόμενες συνθήκες λειτουργίας, που οφείλονται στον τρόπο οργάνωσής του. Συγκεκριμένα το σύστημα είναι αυστηρά, ιεραρχικά δομημένο και σχηματικά παρουσιάζεται ως μια πυραμίδα. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας με τον Υπουργό, που προΐσταται της κεντρικής, εκπαιδευτικής διοίκησης και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεργάζεται με οργανισμούς και συμβουλευεται φορείς όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όμως είναι το κατεξοχήν υπεύθυνο για το εκπαιδευτικό σύστημα

Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται όλα τα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της χώρας, γενικά και ειδικά, αποτελώντας την πρώτη υποχρεωτική βαθμίδα της διοικητικής πυραμίδας με τη δίχρονη προσχολική εκπαίδευση και την εξαετή φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ακολουθεί η δεύτερη βαθμίδα που χωρίζεται στο τριετές υποχρεωτικό γυμνάσιο και στο τριετές λύκειο, γενικό και τεχνικό, τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην τρίτη βαθμίδα τα πανεπιστήμια και τα Α.Τ.Ε.Ι., που πρόσφατα ενσωματώθηκαν μέσα στα αντίστοιχα Α.Ε.Ι. και αποτελούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η απεικόνιση της λειτουργικής πυραμίδας και ο βαθμός εξουσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως διαμορφώνεται με τις τελευταίες αλλαγές, προκύπτει ως εξής :

Σχήμα 3^ο : Απεικόνιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.



Επειδή η βάση της ιεραρχικής πυραμίδας παρουσιάζει τεράστιο εύρος, αφού αποτελείται από όλα τα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της χώρας, θεωρείται και το μεγαλύτερο και πιο εκτεταμένο σύστημα διοίκησης της χώρας με εκπροσώπους το Διευθυντή ή Προϊστάμενο/η σχολικής μονάδας και στο πιο απομακρυσμένο χωριό, το οποίο παραμένει ως κατάσταση μέχρι και σήμερα. Η θέση και ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερης στρατηγικής σημασίας για τη δημόσια διοίκηση, άσχετα αν η εξουσία τους είναι περιορισμένη και φαίνεται να αρκούνται στη διεκπεραίωση εντολών και αρμοδιοτήτων, που εκπορεύονται από την κεντρική εξουσία.

Αυτό αποτελούσε και εξακολουθεί μέχρι σήμερα να αποτελεί σημείο διαφωνίας των εκάστοτε πολιτικών – κομματικών δυνάμεων, που ασκούν κάθε φορά την εξουσία, για αυτό και την προσαρμόζουν ή την αλλάζουν με διαφορετικά κριτήρια σε κάθε επιλογή Διευθυντικών στελεχών.

Η ιεραρχική πυραμίδα συγκεντρώνει όλη την εξουσία, τις αρμοδιότητες και την ευθύνη στην κορυφή, εν προκειμένω στο Υπουργείο Παιδείας. Η δομή του χαρακτηρίζεται

για αυτό συγκεντρωτική και χωρίζεται σε κεντρικές διοικητικές υπηρεσίες, που ασκούν τη διοίκηση σε εθνικό επίπεδο.

Σε περιφερειακό επίπεδο δεν υπάρχει επίσημη διοικητική αρμοδιότητα παρά τη δημιουργία πάνω από είκοσι χρόνια, των δεκατριών (13) Περιφερειακών Διευθύνσεων και φαίνεται πως η λειτουργία τους είναι ενδιάμεση και απλά διεκπεραιωτική.

Τα όργανα που ασκούν διοίκηση σε νομαρχιακό επίπεδο είναι οι εκατόν οχτώ (108) Διευθυντές των αντίστοιχων διευθύνσεων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης των πενήντα τεσσάρων (54) νομών της χώρας μας.

Η σχολική μονάδα εντάσσεται σε ένα διοικητικό σύστημα, που διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα, που είναι ιεραρχικά οργανωμένα:

- σε τοπικό επίπεδο
- σε περιφερειακό επίπεδο
- σε εθνικό επίπεδο

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας οργανώνονται τα διοικητικά, τα διαχειριστικά και τα υποστηρικτικά όργανα. Με την καθιέρωση του Νόμου 1566/1985 διαμορφώθηκε ένα πλέγμα συλλογικών οργάνων και στα τρία επίπεδα, τα οποία είχαν εισηγητικό και γνωμοδοτικό χαρακτήρα και πολλά από αυτά δεν συγκροτήθηκαν ποτέ, άλλα υπολειτούργησαν και κάποια καταργήθηκαν στην πράξη (Ανδρέου, 1999, σ.81).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας την εποπτεία και τον έλεγχο έχει ο διευθυντής, ο οποίος επιλέγεται μετά από κρίσεις επιλογών από Συμβούλια επιλογής στελεχών που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας, σε επίπεδο κάθε νομού. Πρόκειται για έναν απαιτητικό οργανισμό, άρρηκτα συνδεδεμένο με την υπόλοιπη κοινωνία και για αυτό απαιτείται παρουσία ικανών στελεχών που διαθέτουν γνώσεις στη διοίκηση και στη διαχείριση κρίσεων (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017, σσ.130-131).

Ο διευθυντής μαζί με τους υποδιευθυντές αποτελούν τα μονομελή όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας. Τα καθήκοντα τους ορίζονται από νόμους και εγκυκλίους, σύμφωνα με τους οποίους έχουν την ευθύνη για:

- Την άμεση επίβλεψη του σχολείου, το οποίο εκπροσωπούν σε όλες τις σχέσεις τους.
- Ασκούν εποπτεία σε όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.
- Φροντίζουν για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.
- Τηρούν το Αρχείο και τα υπηρεσιακά έγγραφα.

- Είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της νομοθεσίας, τις εγγραφές, μετεγγραφές μαθητών και την τακτική τους φοίτηση.
- Ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για την εξέλιξη της νομοθεσίας, τις αλλαγές, τις οδηγίες, τις αποφάσεις και τις εγκυκλίους των προϊσταμένων αρχών.
- Συμμετέχουν στα όργανα που προβλέπει η νομοθεσία.
- Προεδρεύουν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.
- Συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (δεν έχει εφαρμοσθεί μέχρι σήμερα).

Από όλες τις αρμοδιότητες που αναφέρθηκαν γίνεται σαφές ότι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι κομβικής σημασίας και αποτελεί το «χρυσό κλειδί», που θα ανοίγει ή θα κλείνει, θα διευρύνει ή θα περιορίζει λειτουργίες και δράσεις προς την κατεύθυνση του σύγχρονου, δημοκρατικού, ανοιχτού σχολείου στην κοινωνία ή το αντίστροφο. Πρόκειται για το άτομο εκείνο που χάρη στις οργανωτικές-διοικητικές ικανότητες και στο χαρακτήρα του, θα προωθηθούν ή όχι τα συμφέροντα του σχολείου και θα επιτευχθούν οι στόχοι του (Κωτσίκης, 2003, σ.150).

Για αυτό ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα αιτήματα και στις εκπαιδευτικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές ανάγκες όλων των μελών της, ώστε να δημιουργεί υγιείς συμβιωτικές σχέσεις μεταξύ των μελών ή των άτυπων και τυπικών ομάδων, οι οποίες θα κινούνται στα πλαίσια της αλληλοϋποστήριξης, αλληλοσυμπλήρωσης και αλληλοβοήθειας, με στόχο πάντα την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας αποτελείται από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, ανεξάρτητα της εργασιακής σχέσης και της ειδικότητας, με πρόεδρο τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Έχει καθοριστικό λόγο και ρόλο μέσα από τους νόμους και τις εγκυκλίους, με την προϋπόθεση, ότι εφαρμόζει τους κανονισμούς λειτουργίας του.

Με βάση το άρθρο 11 του Νόμου 1566/1985 «ο Σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη των κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών, την καθαριότητα των χώρων του σχολείου και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις

δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς τοπικούς φορείς».

Μέχρι σήμερα δεν έχουν εκδοθεί αναλυτικά καθήκοντα του συλλόγου διδασκόντων, από το φόβο να μην καταστεί βασικό όργανο διεύθυνσης, προγραμματισμού και οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Ωστόσο τόσο από έρευνες, όσο και από τη σχετική αρθρογραφία και βιβλιογραφία η τάση που κυριαρχεί θέλει το σύλλογο διδασκόντων με αυξημένες αρμοδιότητες και καθήκοντα, έτσι ώστε κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις η σχολική μονάδα να αποτελέσει το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτελεί ζητούμενο έως και σήμερα (Ανδρέου, 1998, σ.91).

Το σχολικό συμβούλιο αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και τον εκπρόσωπο του Δήμου της Σχολικής Επιτροπής. Πρόεδρος του σχολικού συμβουλίου είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων επικοινωνίας εκπαιδευτικών και οικογενειών των μαθητών, η υγιεινή φροντίδα τους καθώς και του σχολικού περιβάλλοντος. Το σχολικό συμβούλιο συνεδριάζει στο χώρο του σχολείου, υποχρεωτικά τρεις φορές το χρόνο, ανά τρίμηνο και έκτακτα όταν το ζητήσει ο διευθυντής του σχολείου ή δύο φορείς που συμμετέχουν σε αυτό. Τα θέματα που είναι εκτός της ημερήσιας διάταξης, μπορούν να συζητηθούν κατόπιν άτυπης ψηφοφορίας με πλειοψηφία των παρόντων μελών, ενώ σε περίπτωση ισοψηφίας, υπερισχύει η ψήφος του Προέδρου, δηλαδή του διευθυντή της σχολικής μονάδας (αυξημένη βαρύτητα). Οι αποφάσεις καταχωρούνται στο Βιβλίο Πράξεων, με τη σφραγίδα του σχολείου (Άρθρο 51 του Νόμου 1566/1985, Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.167/30-09-1985).

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί παλαιότερα δείχνουν πως ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου είναι υποβαθμισμένος και στα περισσότερα σχολεία δεν λειτουργεί καν. Σήμερα θα τον θεωρούσαμε παρωχημένο, αφού εκ του νόμου δεν μπορεί να αποτελέσει ποιοτικό και ουσιαστικό ρόλο τόσο από τη σύνθεση του, όσο και από την συχνότητα των συνεδριάσεων του, ώστε να καταστεί δημιουργικός και χρήσιμος στην αντιμετώπιση προβλημάτων σε περιόδους κανονικές αλλά και κρίσεων. Δε δύναται να κινητοποιηθεί για εξεύρεση οικονομικών πόρων, για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να μην επικαλύπτεται από άλλα διοικητικά όργανα, τα οποία τον αποδυναμώνουν στην πραγματικότητα (Σαΐτης, 1999, σσ.40-52).

Η σχολική επιτροπή είναι Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου και ιδρύεται από τους οργανισμούς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Από το 1931 έως το 1985 λειτουργούσε με την επωνυμία Σχολική Εφορεία (Άρθρο 52 του Νόμου 1566, Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.167/30-09-1985). Η σύσταση της δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Μπορεί να καλύπτει ένα ή περισσότερα σχολεία ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες. Αποτελείται από εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, του Συλλόγου Γονέων, το Διευθυντή του σχολείου και εκπρόσωπο της μαθητικής κοινότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρόεδρος της Σχολικής επιτροπής είναι ο δήμαρχος, παλιότερα ή άλλο αιρετό μέλος, όπως ορίζονται από τους δήμους της χώρας. Έργο της είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για λειτουργικές δαπάνες, η χρήση σχολικών εγκαταστάσεων, η φροντίδα εξεύρεσης άλλων πόρων, η ανάθεση των κυλικίων μετά από διαγωνισμό, η αντιμετώπιση κάθε λειτουργικού προβλήματος του σχολείου. Τηρεί βιβλία και σφραγίδα, κρατά αποδείξεις και τιμολόγια, δικαιολογητικά δαπανών, βιβλιάρια καταθέσεων και αναλήψεων. Συνεργάζεται με τον σύλλογο διδασκόντων, ενημερώνει για τις δραστηριότητές του και προβαίνει σε προμήθειες εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού, μετά από πρότασή του (Νόμος 1894/1990, Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.110/27-08-1990).

Οι μαθητικές κοινότητες για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα συμβούλια της τάξης (πενταμελή και για το δημοτικό) και τα μαθητικά συμβούλια (δεκαπενταμελή μόνο για το γυμνάσιο και λύκειο), ασχολούνται με την οργάνωση της μαθητικής ζωής, την ανάδειξη προβλημάτων και την επίλυση τους, την διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και δράσεων πολιτιστικού ή/και αθλητικού χαρακτήρα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα της κοινότητας. Πρόκειται για παιδαγωγικό θεσμό με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος ενισχύει τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου και συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, δημιουργώντας εν δυνάμει υπεύθυνους πολίτες. Τα παιδιά συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και έχουν αποφασιστεί από τη μαθητική κοινότητα και τα συμβούλια (Άρθρο 45 του Νόμου 1566, Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.167/30-09-1985).

Οι σύλλογοι γονέων, αρωγοί στην εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του σχολείου, στους οποίους οφείλονται πολλά για την οικονομική και όχι μόνο υποστήριξη, παρέχουν βοήθεια στις σχολικές μονάδες και συντελούν αποφασιστικά στην καλή λειτουργία τους, για αυτό ο νομοθέτης έχει προβλέψει την εμπλοκή τους. Οι γονείς αποτελούν τον πιο σημαντικό εταίρο στη λειτουργία των σχολείων και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου και είναι ο

διάυλος για το άνοιγμα του σχολείου στις τοπικές κοινωνίες. Συμμετέχουν εθελοντικά στις δράσεις του σχολείου και οργανώνουν εξωσχολικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων για τα παιδιά, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους, στο χώρο του σχολείου. Και εδώ ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς την ενίσχυση ή μη των σχέσεων γονέων – σχολείου μέσα από το θεσμοθετημένο ρόλο που τους παρέχεται.

9. ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι:

- Η μεγάλη συγκέντρωση εξουσιών στην κορυφή της πυραμίδας, στο εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας και ιδιαίτερα στο πρόσωπο του/της Υπουργού Παιδείας, που είναι άμεσα συνδεδεμένος με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σε τέτοιο βαθμό, σε περίπτωση απουσίας του/της ή ακαταλληλότητας, μπορεί να θέσει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα εκτός λειτουργίας.
- Η ύπαρξη διαφόρων οργάνων σε κεντρικό επίπεδο με στόχο την πολιτική εποπτεία, την επιβολή από πάνω εξουσιών και κανόνων περιορίζουν το έργο της οργάνωσης και της διοίκησης και δεν το επιτρέπουν να λειτουργήσει -ιεραρχικά εννοείται- δημοκρατικά και οριζόντια.
- Παρατηρείται η απουσία από τον διοικητικό κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος των περιφερειακών διευθύνσεων σε ουσιαστικό και πρακτικό επίπεδο, που θα μπορούσαν να αποφορτίσουν το έργο του Υπουργείου, αναλαμβάνοντας πολλές αρμοδιότητες και ευθύνες των σχολικών μονάδων της κάθε περιφερειακής διεύθυνσης.
- Η ύπαρξη πολλών συμβουλίων μέσα και έξω από τον διοικητικό κορμό του συστήματος έχει ως αποτέλεσμα να διασπάται το διοικητικό έργο, αντί αυτό να διευκολύνεται.
- Ο ουσιαστικός έλεγχος εφαρμογής και τήρησης των διοικητικών αποφάσεων είναι ελλιπής και ανεπαρκής και συνήθως υλοποιείται ανεξάρτητα από τον αρχικό σχεδιασμό σε σχέση με το χρόνο εφαρμογής και εποπτείας.

- Λόγω της αυστηρής ιεραρχικής οργάνωσης διαπιστώνεται ανάπτυξη της γραφειοκρατίας και η τήρηση σε υπερβολικό βαθμό τυπικών και όχι ουσιαστικών διαδικασιών, που αντίστοιχα επιβραδύνει τις διαδικασίες που αφορούν σε αποφάσεις και ζητήματα της καθημερινότητας του σχολείου.
- Πολλά από τα όργανα της βάσης σε τοπικό επίπεδο για διάφορους λόγους δεν ενεργοποιούνται και δεν εκτελούν το έργο τους, υπολειτουργούν, όπως σχολικά συμβούλια, νομαρχιακά κ.λπ., με αποτέλεσμα την ανευθυνότητα ή την ανυπαρξία σε ζητήματα δημοκρατικών διαδικασιών και ποιότητας του έργου του σχολείου.
- Η συχνή εναλλαγή σε πρόσωπα τα οποία αναλαμβάνουν κεντρικές θέσεις ευθύνης, δεν επιτρέπει την εξοικείωσή τους με θέματα διοικητικού και οργανωτικού περιεχομένου, καθώς είναι δεδομένο ότι τα πρόσωπα αυτά αντικαθίστανται από την επόμενη κυβέρνηση που θα συγκροτηθεί, καθώς πρόκειται για άτομα που καλούνται να εφαρμόσουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική με ανόμοια ιδεολογικά χαρακτηριστικά.
- Δεν υπάρχει ανατροφοδότηση της πυραμίδας από κάτω προς τα πάνω, σε σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της τάξης που αφορούν σε διοικητικά και οργανωτικά θέματα, με αποτέλεσμα ένα ακόμα έλλειμμα σε θέματα εκδημοκρατισμού της διοίκησης.
- Δεν προβλέπονται κονδύλια που να απορροφώνται αποκλειστικά από τα διοικητικά και οργανωτικά τμήματα των Περιφερειακών Διευθύνσεων και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ανά νομό, για πάγιες και σταθερές επιμορφώσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων από το ΕΚΔΔΑ ή άλλο δημόσιο φορέα, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντα τους.
- Οι πάγιες και τακτικές ανάγκες των δημοτικών σχολείων καλύπτονται οικονομικά από τις σχολικές επιτροπές ανά δημοτική αρχή με συγκεκριμένο οργανόγραμμα, με αποτέλεσμα συχνά οι διευθυντές και οι διευθύντριες των δημοτικών σχολείων να μην μπορούν να διαχειριστούν πρακτικά ζητήματα της καθημερινότητας του σχολείου εξαιτίας της γραφειοκρατίας. Συχνά τα προβλήματα αυτά ξεπερνιούνται με τη συμβολή και τις δωρεές του Συλλόγου Γονέων, όμως δεν είναι αυτός ο ρόλος τους.

Η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών θεσμών, που αποτελεί ζητούμενο ως τις μέρες μας, μπορεί να ορισθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε περιφερειακό επίπεδο, με την

ανάληψη εκπαιδευτικού έργου από τα τοπικά και περιφερειακά όργανα υπό τον έλεγχο και την εξάρτηση των κεντρικών διοικήσεων (Ανδρέου, 1983).

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας με κυρίαρχο όργανο το Σύλλογο Διδασκόντων προγραμματίζεται και εξειδικεύεται η εκπαιδευτική διαδικασία, οργανώνονται εκπαιδευτικές δράσεις, επιλέγονται τα διδακτικά μέσα, προγραμματίζονται υλοποιούνται ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης και γίνεται αποτίμηση - αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Βασική προϋπόθεση για μια τέτοια λειτουργία είναι η θεσμική κατοχύρωση του συλλόγου διδασκόντων σε επίπεδο αποφάσεων, η οικονομική αυτοδυναμία και σχετική σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, η ενεργή συμμετοχή των γονέων.

Η συνεχής στήριξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου, η προώθηση καινοτομιών και σύγχρονων μορφών δράσεων και η τροποποίηση παιδαγωγικών πρακτικών, η επεξεργασία και η υλοποίηση σχεδίων εργασίας και η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, αποτελούν κρίσιμα θέματα και βασικές προτεραιότητες για την αποκέντρωση και την αυτονομία σε επίπεδο σχολικών μονάδων.

Οι περιφερειακές δομές με την ενοποίηση και τον συντονισμό διάσπαρτων εκπαιδευτικών λειτουργιών μπορούν να αποτελέσουν το κέντρο αναφοράς των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις περιφερειακές δομές μπορούν να αξιολογηθούν τα προβλήματα των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευόμενων, οι ιδιαίτερες ανάγκες τους και να δημιουργηθούν επιμορφωτικά προγράμματα για τη στήριξη και τη σύγχρονη αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Να διευκρινιστεί σε αυτό το σημείο ότι απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή και ίση μεταχείριση απέναντι στις ανάγκες των σχολείων ανεξαρτήτου διαφορετικών συνθηκών που επικρατούν ανά νομό, αλλά ενδεχόμενα και μέσα στον ίδιο το νομό (παράδειγμα κτιριακές ανάγκες, διαφορετικός μαθητικός πληθυσμός κ.λπ.).

Η αποκέντρωση έχει καταγραφεί από σχετικές έρευνες ότι μπορεί να συμβάλει μερικώς στην επίλυση των προβλημάτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι τρόποι και οι μορφές οργάνωσης δεν είναι αυτοσκοπός αλλά εργαλεία και η αποτελεσματικότητά τους εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το γενικότερο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται.

Η διεθνής εμπειρία αναδεικνύει ότι επιτυχημένη αποκέντρωση πραγματοποιείται μόνο όταν είναι δυνατή και σταθερά θεμελιωμένη η κεντρική διοίκηση. Για να πετύχει η αποκέντρωση απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις με συγκεκριμένες αρμοδιότητες τόσο σε

τοπικό, νομαρχιακό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Είναι αναγκαίο να υπάρχει το ανθρώπινο, υπηρεσιακό, οργανωμένο προσωπικό, το οποίο να γνωρίζει καλά τις δυσκολίες και τα προβλήματα, να διαθέτει τους ανάλογους οικονομικούς πόρους, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των σχολικών μονάδων (Unesco, 1999).

Οι όποιες αλλαγές και ρυθμίσεις δεν μπορούν να γίνουν εφάπαξ και κεντρικά, χωρίς τις ανάλογες μελέτες, τις αντίστοιχες έρευνες, την ιεράρχηση των αναγκών, προβλημάτων και δυσκολιών. Οι όποιες επιλογές πρέπει έχουν την δυνατότερη συναίνεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, να είναι δημοκρατικές και να προωθούν τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Για τους παραπάνω λόγους θα προσπαθήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο να προσεγγίσουμε την ποιοτική και συγκριτική επεξεργασία των μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα σε σχέση με το πρόσωπο του διευθυντή και ό, τι αυτό συνεπάγεται, μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το ρόλο του, καθώς και το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί μέσα σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας και διοίκησης, κατά τα τελευταία σαράντα (40) περίπου χρόνια.

10. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΡΙΣΕΙΣ, ΤΟ ΡΟΛΟ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ-ΝΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΠΟ ΤΟ 1974 ΕΩΣ ΚΑΙ ΤΟ 2016

Από την ερευνητική βιβλιογραφική αναζήτηση αναδείχθηκε η συνεχής προσπάθεια της πολιτείας μέσα από εννιά (9) αλλαγές νομοθετικών ρυθμίσεων για την ανάδειξη διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης, μεταξύ αυτών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων από το 1985 και δέκα εις τον αριθμό από την μεταπολίτευση. Με βάση τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν σε παραπάνω κεφάλαια, προκύπτει ότι για την εκάστοτε πολιτική εξουσία παίζει σημαντικό ρόλο και έχει σημασία η αξία του ρόλου και των καθηκόντων των στελεχών της εκπαίδευσης και η ανάγκη προσαρμογής στα δεδομένα κάθε περιόδου, φυσικά αργότερα και τυπικά πια μέσα στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ολόκληρη η νομοθεσία για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων περιλαμβάνει έναν σχεδιασμό μέσα από τον οποίο η Πολιτεία μπορεί να ελέγχει την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Μετά το 1985 επιδιώκεται η εμπλοκή τρίτων από εξωτερικούς φορείς στην επιλογή και στην κρίση των διευθυντών, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι το κράτος δεν ελέγχει και δεν παρεμβαίνει ουσιαστικά στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της ιεραρχικής πυραμίδας (Στραβάκου, 2003).

Το βασικό ερώτημα: «ποιος πρέπει να είναι ο διευθυντής του δημοτικού σχολείου;» αποτυπώνει συγχρόνως την εκπαιδευτική πολιτική, που καλείται να εφαρμόσει με βάση το πολιτικό – κομματικό πρόγραμμα η κάθε κυβέρνηση από την μεταπολίτευση και δώθε. Συνεχείς μεταβολές και αλλαγές που αναφέραμε στα πρώτα κεφάλαια είχαν ως αποτέλεσμα και αλλαγές συνεχείς ως προς τα κριτήρια και τα χαρακτηριστικά για τις επιλογές και τις κρίσεις, που ακολούθησαν και ήταν διαφορετικές για τα στελέχη της εκπαίδευσης με συνέχειες και ασυνέχειες στις πολιτικές αποφάσεις και παρεμβάσεις, που αφορούσαν και την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Στην ανάλυση μας παρατίθενται και συνδέονται οι θεωρίες διοίκησης και οι τύποι και το στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, που συνδέονται άμεσα με αυτές, καθώς είναι σημαντικό να ιδωθούν και να φωτιστούν πλευρές του εκπαιδευτικού μας συστήματος όχι μόνο ως πολιτικές – κομματικές επιλογές, αλλά και μέσα από την επιστημονική διοικητική θεωρία και τις θεωρίες ηγεσίας, γιατί μόνο έτσι μπορούμε να δούμε συστημικά και ολόπλευρα τη νομοθεσία

και τις εφαρμογές της στην πράξη και να οδηγηθούμε σε πιο αντικειμενικά και ασφαλή συμπεράσματα.

Θα τη χωρίζαμε σε τρεις μεγάλους σταθμούς - περιόδους στην εκπαίδευση με υποδιαίρεσεις, λόγω συνεχών μεταβολών και αλληπάληλων νομοθετικών ρυθμίσεων στο εξής σχήμα:

Σχήμα 4ο: Περιοδική προσέγγιση στις αλλαγές στο εκπαιδευτικό μοντέλο και στα στελέχη και διοίκησης.

ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΝΟΜΟΙ	ΔΙΟΙΚΗΣΗ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΜΟΝΤΕΛΟ ΗΓΕΣΙΑΣ
1974 – 1981 Νέα Δημοκρατία	309/1976	Γραφειοκρατικό – διοικητικό	Συγκεντρωτική	Αυταρχικό
1981 -1989 ΠΑΣΟΚ	1566/1985	Γραφειοκρατικό	Αποκεντρωτική	Συμμετοχικό – δημοκρατικό
1990 – 1993 Νέα Δημοκρατία	2043/1992	Γραφειοκρατικό	Συγκεντρωτική	Συμμετοχικό
1993 – 1996 ΠΑΣΟΚ	2188/1994 & Π.Δ.398/1995		Αποκεντρωτική	Συμμετοχικό
1996 - 2001 ΠΑΣΟΚ	2413/1996 2525/1997			
2001 - 2004 ΠΑΣΟΚ	Π.Δ. 25/2002 2986/2002			
2004 - 2007 Νέα Δημοκρατία	3467/2006			
2008 – 2011	3848/2010			

ΠΑΣΟΚ 2012 – 2014 Νέα Δημοκρατία - ΠΑΣΟΚ	Π.Δ.152/2013			Κατανεμημένο ή διανεμημένο
2015 – 2019 ΣΥΡΙΖΑ- ΑΝΕΛ	4325/2015 4327/2015 4351/2015			Κατανεμημένο ή διανεμημένο Συναλλακτικό

Α' περίοδος: 1974-1981 και ο Νόμος 309/1976

Ο Νόμος 309/1976 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.100/30-04-1976), όπως αναφέραμε πιο αναλυτικά παραπάνω, χώριζε τη χώρα σε διακόσιες σαράντα (240) εκπαιδευτικές περιφέρειες δημοτικής εκπαίδευσης. Σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια υπήρχε ο Προϊστάμενος, δηλαδή ο Επιθεωρητής της δημοτικής εκπαίδευσης. Έδρα της κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας θα ήταν η πρωτεύουσα του κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος.

Τα καθήκοντα του Επιθεωρητή ήταν η άσκηση διοίκησης, η επιθεώρηση, η καθοδήγηση, η εποπτεία καθώς επίσης και ο έλεγχος επί των σχολείων και του προσωπικού τους. Επίσης, θα συντάσσει έκθεση ουσιαστικών προσόντων για τους προϊσταμένους των σχολείων και για το διδακτικό προσωπικό τους (Άρθρο 20, παρ.2). Συστάθηκαν επίσης και είκοσι θέσεις επιθεωρητών προσχολικής αγωγής, με καθήκοντα την επιθεώρηση, εποπτεία και έλεγχο των νηπιαγωγείων. Οι διατάξεις που αφορούσαν την επιθεώρηση των νηπιαγωγείων θα ίσχυαν από το σχολικό έτος 1980-1981.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ, πως οι εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων οι οποίες είχαν συνταχθεί κατά τη δικτατορία δεν θα λαμβάνονταν υπόψη από τα αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια, μετά από σχετική αίτηση των ενδιαφερομένων, αν τα συμβούλια έκριναν πως οι εκθέσεις αυτές είχαν συνταχθεί με καθαρά πολιτικά κριτήρια (Άρθρο 61, παρ.9).

Ο Νόμος 309/1976 διαιρούσε τη χώρα και σε δέκα πέντε (15) ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες δημοτικής εκπαίδευσης. Στις ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες θα ήταν προϊστάμενοι οι Επόπτες Δημοτικής Εκπαίδευσης. Υπήρχαν δεκαέξι (16) θέσεις εποπτών Δημοτικής Εκπαίδευσης από τους οποίους, ο ένας θα ήταν Γενικός Διευθυντής Γενικής

Εκπαίδευσης. Οι επόπτες δημοτικής εκπαίδευσης θα ήταν διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι, ενώ θα είχαν και δικαιοδοσία τόσο στο διδακτικό όσο και στο εποπτικό προσωπικό της δημοτικής εκπαίδευσης. Ακόμα, θα συνέτασσαν εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων για τους επιθεωρητές που υπάγονταν σε αυτούς. Θα ήταν επίσης υπεύθυνοι για την επιστημονική οργάνωση των Πρότυπων Σχολείων και για την επιστημονική οργάνωση της επιμόρφωσης που θα συντελούνταν στην εκάστοτε εκπαιδευτική περιφέρεια. Η αποδεδειγμένη ανάπτυξη δραστηριοτήτων αντίθετων προς την ιδιότητα του εκπαιδευτικού λειτουργού και η ανάληψη καθηκόντων κατά τη διάρκεια της στρατιωτικής δικτατορίας, με στόχο τη στήριξη του καθεστώτος και την αποκόμιση προσωπικού οφέλους, θα αποτελούσαν κώλυμα για την κατάληψη θέσης εποπτικού προσωπικού (Άρθρο 73, παρ.10)

Με βάση το Νόμο 309/1976 σύμφωνα με το Άρθρο 14, προάγονταν σε βαθμό Διευθυντή Β΄ και Διευθυντή Α΄ οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που στις αξιολογικές εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων, τις οποίες συνέτασσε ο Επιθεωρητής της δημοτικής εκπαίδευσης στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, δεν είχαν κάτω από «λίαν καλώς» και συγκέντρωναν βαθμολογία σαράντα τρεις (43) μονάδες για τον διευθυντή Β΄ και σαράντα πέντε (45) μονάδες για τον διευθυντή Α΄ (Σιμενή & Τζιούμα, 2017, σ.23). Σύμφωνα με τα Άρθρα 60 και 61 του ίδιου νόμου, αξιολογούνταν τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα των υποψηφίων διευθυντών και διακρίνονταν σε:

- Επιστημονικά (πτυχίο, μετεκπαίδευση, συγγραφικό έργο).
- Διδακτικά (παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα).
- Διοικητικά (διοικητική δεξιότητα).
- Ευσυνειδησία (υπηρεσιακή ευσυνειδησία και ηθικές αμοιβές).
- Δράσις και συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου (χαρακτήρας, ήθος, ποινές, κοινωνικές δράσεις).

Η βαθμολογία ήταν:

- Εξαίρετος βαθμός: δέκα έως εννιά (10-9).
- Λίαν καλός βαθμός: οκτώ έως επτά (8-7).
- Καλός βαθμός: έξι έως πέντε (6-5).
- Μέτριος βαθμός: τέσσερα έως τρία (4-3).
- Ακατάλληλος βαθμός: δύο έως ένα (2-1).

Η έκθεση για κάθε διευθυντή, που συντάσσονταν ήταν περιγραφική και αιτιολογούσε επακριβώς τους χαρακτηρισμούς. Συντάσσονταν κάθε τέλος της σχολικής χρονιάς. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας υποχρεωτικά υπέβαλλε με τη σειρά του στον αρμόδιο επιθεωρητή την ειδική έκθεση για κάθε ένα εκπαιδευτικό με αιτιολογημένους χαρακτηρισμούς και βαθμολογία επί των:

- Διοικητικό έργο.
- Ευσυνειδησία.
- Δράσις και συμπεριφορά.

Εάν η έκθεση δεν έβρισκε σύμφωνο τον Επιθεωρητή, γίνονταν από την πλευρά του έκθεση που δικαιολογούσε την διάσταση απόψεων, ως προς την κρίση και τους χαρακτηρισμούς και συνυποβάλλονταν μαζί με την ειδική έκθεση του Διευθυντή. Ο Επιθεωρητής ωστόσο ήταν υποχρεωμένος να πάρει σοβαρά υπόψη του, την ειδική έκθεση του Διευθυντή. Γίνεται προφανές πως οι εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων επηρέαζαν το βαθμό και την μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Με το Άρθρο 1 του Προεδρικού Διατάγματος 51/1977 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.22/28-01-1977) ορίζονται αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Επιθεωρητών δημοτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο ασκούσαν διοίκηση, επιθεώρηση, εποπτεία, έλεγχο, επιστημονική και επαγγελματική καθοδήγηση επί των σχολείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης και του προσωπικού αυτών, της περιφέρειας τους, των δημόσιων και των ιδιωτικών, έχοντας καθήκοντα διοικητικού και πειθαρχικού προϊσταμένου και συντάσσοντας εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων των προϊσταμένων των σχολείων και του διδακτικού προσωπικού.

Μέσα από τριάντα τρεις (33) παραγράφους περιγράφονται πολύ αναλυτικά και συγκεκριμένα οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα προς τα δημοτικά σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, όπου υπερτονίζονται τα ρήματα: «παρακολουθούν, επιθεωρούν, ελέγχουν, εποπτεύουν, επιλαμβάνονται, διενεργούν, ασκούν, ορίζουν, διαπιστώνουν, συντάσσουν» και πολύ λίγο «συντονίζουν, μεριμνούν, ενημερώνουν, συνεργάζονται» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σσ.437- 441).

Προκύπτει από τη χρήση των παραπάνω ρημάτων σε μεγάλο βαθμό ότι η εξουσία που κατείχαν οι επιθεωρητές, τους επέτρεπε να επιτελούν το έργο τους μέσα από ασφυκτικούς ελέγχους για όλα τα θέματα που αφορούν στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, από τα βιβλία και τα προγράμματα μέχρι τα οικονομικά των σχολείων, την πρόοδο των μαθητών, την υλικοτεχνική υποδομή, τις επιμορφωτικές συγκεντρώσεις. Για να

ενισχύσουμε το επιχείρημα μας σχετικά με την αυξημένη εξουσία των Επιθεωρητών παραθέτουμε συγκεκριμένα αποσπάσματα από την παράγραφο 14, σύμφωνα με την οποία οι Επιθεωρητές «ενεργούν διοικητικές ανακρίσεις, είτε αυτεπαγγέλτως, είτε κατόπιν εντολής των προϊσταμένων αρχών», ενώ στην παράγραφο 15 αναφέρεται πως [οι Επιθεωρητές] «ασκούν ως πειθαρχικοί προϊστάμενοι την προβλεπόμενη πειθαρχική διαδικασία...».

Γίνεται σαφές ότι ο Διευθυντής του δημοτικού σχολείου είναι υποχρεωμένος να υπακούει και να εφαρμόζει αυστηρά τις εντολές του Επιθεωρητή και δεν έχει καμία ελευθερία πρωτοβουλίας και δράσης. Συνεργάζεται στενά με τον επιθεωρητή για οποιοδήποτε θέμα του σχολείου, το οποίο είναι υποχρεωμένος να το αναφέρει και λειτουργεί με αυστηρά τυπικό και ιεραρχικό τρόπο απέναντι στην απόλυτη εξουσία του επιθεωρητή. Άκαμπτος, αυστηρός, τυπολάτρης, παραδοσιακός, απέναντι στην σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία δίνει συνεχώς εξετάσεις για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου του.

Παράλληλα, η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος κατά την περίοδο αυτή χαρακτηρίζεται από άκρατο συγκεντρωτισμό, καθώς η κεντρική εξουσία έχει αναλάβει και προωθεί την οργανωτική δομή, που της επιτρέπει να ελέγχει εξ ολοκλήρου και αποτελεσματικά το σύστημα. Η στελέχωση θέσεων επίσης είναι ευθύνη της κεντρικής εξουσίας, η οποία είναι ανάλογη με τις ανάγκες σύμφωνα πάντα με την εκτίμησή της, την πολιτική που ακολουθεί, όσον αφορά τις προσλήψεις προσωπικού σε επίπεδο δομών και βαθμίδων. Τα προσόντα και οι διαδικασίες πρόσληψης είναι καθορισμένα από την κεντρική εξουσία και κατά πάγια τακτική γίνονται με βάση την επετηρίδα για τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επιπλέον, την ευθύνη της Διεύθυνσης έχει η κεντρική εξουσία μέσα από την κατανομή των ευθυνών σε περιφερειακό και νομαρχιακό επίπεδο, καθώς και στο επίπεδο των σχολικών μονάδων. Γίνεται σαφές πως η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία που αναπτύσσεται στο σύστημα δεν δίνει καμία δυνατότητα στους διευθυντές όλης της διοικητικής ιεραρχίας να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Αντιθέτως, παραμένουν όργανα παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων. Ο έλεγχος ασκείται τόσο από τις διευθύνσεις της κεντρικής εξουσίας, όσο και από τις νομαρχιακές υπηρεσίες και έγκειται στην επίβλεψη της εφαρμογής των κανονισμών και των προγραμμάτων από την ιεραρχία, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμα ο έλεγχος διαπιστώνει τυχόν παρεκκλίσεις και διορθώνει τις αποκλίσεις αυτές, για να εξασφαλίσει την επιτυχία των προγραμμάτων και των στόχων.

Και εδώ διαπιστώνεται η αντίφαση του συστήματος, καθώς από τη μια ο έλεγχος ασκείται από τα όργανα της ιεραρχικής κλίμακας και όχι από την κεντρική εξουσία, από την άλλη η ανασφάλεια απώλειας του ελέγχου του συστήματος την αναγκάζει να δημιουργήσει πολύπλοκες και πολυσύνθετες γραφειοκρατικές διαδικασίες, που συνθέτουν εντέλει ένα δύσκαμπτο, γραφειοκρατικό σύστημα ελέγχου το οποίο προκαλεί αντιδράσεις των μελών της οργάνωσης.

Έτσι οι τυχόν ατέλειες, παραλείψεις κατά την εφαρμογή των κανονισμών στην εφαρμογή του προγράμματος, θα πρέπει όχι απλά να γνωστοποιούνται στην κεντρική εξουσία, μέσα από τους πολύπλοκους μηχανισμούς του, αλλά να διορθώνει η ίδια τις αποκλίσεις και να επαναπροσδιορίζει τους συγκεκριμένους στόχους, διαδικασία χρονοβόρα και αναποτελεσματική.

Το μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζεται προφανώς είναι το διοικητικό - γραφειοκρατικό, το οποίο ξεπερνά τα προβλεπόμενα, καθώς υπεισέρχονται στοιχεία υπερεξουσίας, που δίνονται από τους ανωτέρους και γίνεται σε πολλές περιπτώσεις κατάχρηση αυτών των εξουσιών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αναφέραμε αναλυτικά στο κεφάλαιο του επιθεωρητή.

Ο τύπος του ηγέτη ασφαλώς ταυτίζεται με το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας, όπου τα χαρακτηριστικά του αναλύσαμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο περί ηγεσίας. Ο ρόλος και το έργο του διοικητικού ηγέτη εντοπίζεται στην εποπτεία και τον έλεγχο, μέσα από το νομοθετικό, δομικό και διοικητικό πλαίσιο, το οποίο τηρείται αυστηρά και χωρίς παρεκκλίσεις. Οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων επιτελούνται μέσω του αυταρχικού ηγέτη, ύψος που εκφράζεται από την συγκεντρωτική λήψη των αποφάσεων είτε μόνος του, είτε αξιοποιώντας δεδομένα που ζητά από τους υφισταμένους του, χωρίς να τους ενημερώνει και να διευκρινίζει τους λόγους, για οποιοδήποτε πρόβλημα.

Χαρακτηριστική είναι η φράση για την επικρατούσα κατάσταση στην παιδεία, μέσα από έρευνα του Ε. Κελεσίδη (2015), ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η παιδεία ήταν «αυταρχική και χαρακτηρίζονταν από αναταραχή». Έχοντας μεσολαβήσει οι απεργιακές κινητοποιήσεις του 1980, οι πειθαρχικές διώξεις του Διοικητικού Συμβουλίου της ΔΟΕ, εξαιτίας της κριτικής που άσκησε στην «προϊστάμενη αρχή» και αντίστοιχα η δικαστική δίωξη του Διοικητικού Συμβουλίου της ΟΛΜΕ εξαιτίας σχετικής αρθρογραφίας με τίτλο: «Η ιδεολογική σύγχυση και ο δογματικός διαποτισμός των νέων στην ελληνική εκπαίδευση» στο περιοδικό της ΟΛΜΕ «Λόγος και Πράξη», το ζήτημα των εκπαιδευτικών

έφτασε μέχρι την Βουλή²⁴. Οι εκπαιδευτικοί εκείνη την περίοδο αντιδρούσαν έντονα στο θεσμό του Επιθεωρητή, ενώ η σύγκρουση με τους επιθεωρητές ήταν αναπόφευκτη, καθώς στα πρόσωπά τους έβλεπαν τον «κρατικό αυταρχισμό» (Κελεσιδής, 2015, σ.123).

Παρότι η διοικητική ηγεσία έχει επικριθεί και αποδοκιμαστεί ως περιορισμένη, τεχνοκρατική, μονομερής και μη δημοκρατική, εντούτοις από την πολύχρονη εφαρμογή της και στον ελληνικό χώρο εκπαίδευσης, φάνηκε ότι εξασφαλίζει βασικούς κανόνες και αρχές που λειτουργούσαν επιτυχημένα στην καθημερινότητα των σχολικών οργανισμών και αυτό γιατί ο διευθυντής – ηγέτης ήταν υποχρεωμένος να εφαρμόζει τους νόμους και ο ίδιος να είναι ταυτόχρονα το εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης, ώστε όλα να λειτουργούν ομαλά.

Υπήρχαν ωστόσο και τότε «φωτεινοί» διευθυντές σχολικών μονάδων, οι οποίοι προσπάθησαν να κάνουν το καθήκον τους, υπερβαίνοντας τις αρμοδιότητές τους, κυρίως σε θέματα προβολής του έργου της σχολικής μονάδας, αξιοποίησης των προσόντων των υφισταμένων με εκδήλωση ενδιαφέροντος για αυτούς και εξασφάλιση καλών σχέσεων με το περιβάλλον του σχολείου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ.155).

Παρόλα αυτά, σχετικά με το απαρχαιωμένο συγκεντρωτικό μοντέλο και τις μετέπειτα μετεξελίξεις του, τα τελευταία χρόνια πολλοί αμφισβήτησαν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής προέρχονταν από τον τρόπο οργάνωσης, με τον μεγάλο συγκεντρωτισμό, τη μη συμμετοχή στις αποφάσεις του προσωπικού, την έλλειψη κινήτρων και φυσικά των πολιτικών αλλαγών, που οδήγησαν στον μετέπειτα εκδημοκρατισμό και στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, μέσα από κρίσεις μέσω υπηρεσιακών οργάνων και θητείες λειτουργίας και όχι με τον ορισμό από την ηγεσία του υπουργείου και τη μονιμότητά τους.

²⁴ Στο Διδασκαλικό Βήμα, τεύχος 876 υπάρχει η σχετική αρθρογραφία με θέμα «Αναλυτικά για τη δίωξη του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε.» στις 16-09-1980. Τα άρθρα «Στη βουλή η δίωξη του Δ.Σ. των δασκάλων» (*Ελευθεροτυπία*, 16-09-1980) και «Η ιδεολογική σύγχυση και ο δογματισμός των νέων στην ελληνική εκπαίδευση», (*Ελευθεροτυπία*, 19-05-1980) επιβεβαιώνουν τα γεγονότα της εποχής.

Β' περίοδος 1981-1989 και ο Νόμος 1566/1985

Με βάση τον Νόμο 1566/1985 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.167/30-09-1985), στην έδρα κάθε νομού θα ιδρυόταν μία διεύθυνση πρωτοβάθμιας για τη διοίκηση και τον έλεγχο της λειτουργίας των δημοτικών σχολείων. Θα ιδρυόταν επίσης στην έδρα κάθε νομού, διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διοίκηση και τον έλεγχο της λειτουργίας των γυμνασίων, των γενικών, κλασικών και τεχνικών - επαγγελματικών λυκείων, των Πολυκλαδικών Λυκείων και των τεχνικών - επαγγελματικών σχολών (Άρθρο 56).

Ο Νόμος 1566/1985 όριζε πως η κάθε διεύθυνση πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα λειτουργούσε υπό την ευθύνη του προϊσταμένου της και θα αποτελούνταν από ένα τμήμα διοικητικών θεμάτων και ένα εκπαιδευτικών θεμάτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τρία τμήματα, ένα διοικητικό, ένα εκπαιδευτικών θεμάτων γενικής κατεύθυνσης και ένα εκπαιδευτικών θεμάτων για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση (Άρθρο 19, παρ.1). Προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών τμημάτων θα ήταν δάσκαλοι και καθηγητές αντίστοιχα. Η θητεία των προϊσταμένων των διευθύνσεων και των γραφείων εκπαίδευσης θα διαρκούσε τέσσερα χρόνια.

Ο Νόμος 1566/1985 προέβλεπε πως όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα ήταν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων (Άρθρο 11). Διευθυντές των τετραθέσιων και άνω δημοτικών σχολείων θα γίνονταν εκπαιδευτικοί του κλάδου δασκάλων Α'. Σε κάθε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με περισσότερους από διακόσιους μαθητές θα λειτουργούσε γραμματεία.

Για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και εκπαιδευτικού προσωπικού θα δημιουργούνταν κατά νομούς, χωριστά για κάθε βαθμίδα, περιφερειακά υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια. Στα συμβούλια αυτά θα μπορούσαν να ανατεθούν θέματα που αφορούσαν και την ιδιωτική εκπαίδευση. Στα συμβούλια επίσης θα συμμετείχαν και αιρετοί εκπρόσωποι των αντίστοιχων συνδικαλιστικών οργανώσεων (Άρθρο 21, παρ.4).

Αυτή ήταν μία σίγουρα σημαντική παράμετρος σχετικά με το ύψος των κεντρικών υπηρεσιακών συμβουλίων. Σημαντική μπορεί να χαρακτηριστεί και η σύσταση μεικτών οργάνων συμμετοχής εκπροσώπων και άλλων υπουργείων, εκπαιδευτικών, επιστημονικών, συνδικαλιστικών και κοινωνικών φορέων. Εδώ διακρίνεται μία προσπάθεια από την πλευρά του νομοθέτη, για διεύρυνση της συμμετοχής στην εκπαίδευση και το σχεδιασμό της. Τα νέα

όργανα θα ήταν το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ.Π.Ε.), το Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ.Δ.Ε.) και το Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής (Σ.Ε.Α.). Τα συμβούλια αυτά θα γνωμοδοτούσαν σε θέματα που αφορούσαν τη δομή, τη λειτουργία και το περιεχόμενο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και του επόπτη ήταν από τις πρώτες κινήσεις του ΠΑΣΟΚ, στον χώρο της εκπαίδευσης. Η οριστική παύση επήλθε με το Νόμο 1304/82 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.144/07-12-1982), με τον οποίο καταργήθηκαν οι πεντακόσιες πέντε (505) θέσεις των επιθεωρητών όλων των σχολικών βαθμίδων και δημιουργήθηκαν εννιακόσιες (900) θέσεις σχολικών συμβούλων, διευθυντών εκπαίδευσης και προϊστάμενων Γραφείων. Τις θέσεις που δημιουργήθηκαν δεν θα τις καταλάμβαναν αυτοδικαίως οι απερχόμενοι επιθεωρητές και επόπτες, καθώς οι νέες θέσεις θα καλύπτονταν από άτομα με υπηρεσιακή κατάρτιση, κοινωνική προσφορά, εκπαιδευτικό έργο, δημοκρατική προσωπικότητα, μεταπτυχιακές σπουδές, μετεκπαίδευση, συγγραφική δραστηριότητα, γνώση ξένων γλωσσών κ.ά. (Άρθρο 17 του Νόμου 1304/1982).

Με το Άρθρο 11 του Νόμου 1566/1985 ο διευθυντής του σχολείου κατέχει καίρια θέση στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης. Ο διευθυντής επομένως έχει διοικητική εξουσία για να μπορεί να καθοδηγεί και να επηρεάζει άμεσα τους υφισταμένους του, αλλά και να αναλαμβάνει την ανάλογη ευθύνη για τη λειτουργία της σχολικής του μονάδας, καθώς και να μοιράζει αρμοδιότητες και καθήκοντα στους υφισταμένους του. Θεωρήθηκε δύσκολο καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν συνηθισμένοι σε μια τέτοια αντιμετώπιση, για αυτό απαιτούνταν ιδιαίτερες ικανότητες και χειρισμοί από την πλευρά του ηγέτη - διευθυντή, ώστε να κινητοποιήσει το διδακτικό του προσωπικό.

Από τις βασικές επιδιώξεις της εκπαιδευτικής νομοθεσίας φαίνεται ότι υπάρχει πρόβλεψη για τη λεγόμενη κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία, σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985, η οποία φαίνεται να αφήνει σημαντικά περιθώρια για την εμπάθυσή της, προς την κατεύθυνση της δημοκρατικής ηγεσίας (Σταύρου, 2019, σσ.67-68). Πιο συγκεκριμένα από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας, ορίζονται:

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παραμένουν υποχρεωτικά στο σχολείο τους πέρα από τις διδακτικές ώρες, για τη προσφορά και άλλων υπηρεσιών που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, όπως οι εορταστικές, αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, ενημερώσεις των γονέων, τήρηση των βιβλίων της σχολικής μονάδας και εκτέλεση διοικητικού έργου (Υπουργείο Παιδείας, 1985,

σ.13). Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεούνται να προσφέρουν διοικητικές υπηρεσίες, όταν δεν υπάρχουν ή δεν επαρκούν διοικητικοί υπάλληλοι (Υπουργείο Παιδείας, 1985, σ.55). Από 1^η έως 10 Σεπτεμβρίου, περίοδος που γίνονται οι απαραίτητες προπαρασκευαστικές εργασίες, δραστηριότητες και ενέργειες, που έχουν σχέση με τη οργάνωση και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βρίσκονται στις ώρες εργασίας εκεί και να συνεισφέρουν ανάλογα (Υπουργείο Παιδείας, 1985, σ.10). Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τις εξωδιδασκτικές εργασίες του σχολείου συμβάλλοντας έμπρακτα στην ομαδική και συλλογική λειτουργία του. Ο Σύλλογος διδασκόντων, το ανώτερο όργανο του σχολείου κάνει τον καταμερισμό των εργασιών στα μέλη του, μετά από εισήγηση – πρόταση του διευθυντή, ώστε να αξιοποιούνται οι δυνατότητες και οι ιδιαίτερες ικανότητες και γνώσεις του καθένα (Υπουργείο Παιδείας, 2002, σ.39).

Σημαντικό ρόλο στην δημοκρατικότητα των θεσμών έπαιξε και ο θεσμοθετημένος ρόλος του/της Σχολικού Συμβούλου. Μεταξύ άλλων ο/η σχολικός σύμβουλος είχε την ευθύνη για το παιδαγωγικό μέρος και αρκετά στενή επαφή με το διευθυντή ή τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας πρωτίστως και το διδακτικό προσωπικό δευτερευόντως. Η επιρροή του/της σε θέματα προγραμματισμού, υλοποίησης δραστηριοτήτων, αναλυτικού προγράμματος και μεθόδων διδασκαλίας, προωθώντας τα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά δεδομένα είχε ως αποτέλεσμα, με αυτό τον τρόπο, την κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων σε διευθυντές, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές, συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και τοπικούς παράγοντες της αυτοδιοίκησης. Έτσι, τα σχολεία άνοιξαν σε μεγάλο βαθμό στην τοπική κοινωνία, αναδεικνύοντας τη σημαντική δουλειά και το έργο των εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά το εκπαιδευτικό μας σύστημα κεντρικά παραμένει συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Αυτό σημαίνει ότι πολλοί διευθυντές που δεν είχαν όραμα, κουλτούρα, γνώσεις, εμπειρία και κυρίως διάθεση, χρησιμοποιώντας τις κεντρικές κατευθύνσεις της γραφειοκρατικής εξουσίας του Υπουργείου Παιδείας, μπορούσαν να δικαιολογούν και να δικαιολογούνται πλήρως για τις περιορισμένες και ασήμαντες αρμοδιότητες, που τους δίνονταν και τα ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων και κυρίως πρωτοβουλιών, καθώς και την άρνηση να έλθουν σε ρήξεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Συνεπώς δεν μπορούμε να μιλούμε για δυναμική δημοκρατική – συμμετοχική ηγεσία, καθώς οι κανόνες και οι στόχοι λειτουργίας του σχολείου καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση και ο διευθυντής, καθώς δεν του δίνεται καθαρά θεσμικά η δυνατότητα να αποφασίζει και να λειτουργεί αυτόνομα, αποτελεί απλό αποδέκτη εγκυκλίων και διαταγών, ως προς το διοικητικό κομμάτι, καθώς και σε περιόδους κρίσεων, όπου χρειάζεται να παίρνονται γρήγορες αποφάσεις να είναι πιο προσωποκεντρικός και πιο απόλυτος (Θεοφιλίδης 1994α, Πούλιος 2006, Σαΐτης 2005). Πρόκειται στην ουσία για μια μεγαλύτερη ενασχόληση, θεσπισμένη πια, αλλά όχι ουσιαστική, παρά περισσότερη τυπική.

Γ' περίοδος: Η εικοσιπενταετία του 1990 – 2015 και οι Ν. 2043/1992, 2188/1994, 2413/1996, 2525/1997, το Π.Δ. 25, 2986/2002, 3467/2006, 3848/2010 και 4327/2015

Η εικοσιπενταετία 1990-2015 αποτελεί μια μακρά περίοδο πολιτικών αλλαγών με την εναλλαγή στην εξουσία των κομμάτων της Νέας Δημοκρατίας και του ΠΑΣΟΚ. Την περίοδο αυτή σε επίπεδο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, μπορούμε να πούμε ότι δεν έχουμε στην ουσία μεταρρυθμίσεις, αλλά απλές αλλαγές στον τρόπο και στα κριτήρια επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης κυρίως, ανάλογα με την ιδεολογία, τις θέσεις και τις διακηρύξεις των δύο κομμάτων για πιο αδιάβλητες, αντικειμενικές και διαφανείς διαδικασίες.

Αυτό που ουσιαστικά επιχειρείται είναι η «χειραγώγηση» των εκπαιδευτικών, μέσα από τους οκτώ (8) νόμους και ένα προεδρικό διάταγμα για τον τρόπο επιλογής, καθώς όλο αυτό συνδέεται στενά και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, πράγμα που στην πράξη εξαιτίας των σφοδρών αντιδράσεων των εκπαιδευτικών δεν φτάνει ποτέ στην ολοκλήρωση και τη συνέχεια του. Έτσι παρατηρούμε ακόμα και επί ίδιων πολιτικών κομμάτων στην εξουσία, με αλλαγή μόνο των Υπουργών Παιδείας να προωθούνται αλλαγές νόμων, σε πολύ μεγάλο βαθμό κυρίως στο σύστημα επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, όπως θα δούμε αναλυτικά παρακάτω.

Παράλληλα στο κομμάτι της διοίκησης της εκπαίδευσης, το μοντέλο που παραμένει είναι το *διοικητικό – γραφειοκρατικό*, παρά τις επιμέρους προσπάθειες για αποκέντρωση από την πλευρά του ΠΑΣΟΚ, με τη δημιουργία των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, οι

οποίες ωστόσο αποτελούν απλό διαμεσολαβητή, ανάμεσα στον Υπουργείο Παιδείας και στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

Είναι αξιοσημείωτο πως στο ζήτημα της οργάνωσης και η Νέα Δημοκρατία κρατά τη διοίκηση με τον ίδιο τρόπο όσον αφορά την θεσμοθετημένη λειτουργία των δεκατριών (13) Περιφερειακών Διευθύνσεων και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ανά νομό. Φυσικά οι αλλαγές που επιχειρούνται μέσα από τους αλληπάλληλους νόμους αφορούν την επιλογή κάθε φορά και των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, που ως ένα βαθμό θεωρείται αναμενόμενο και φυσιολογικό για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς τα άτομα που επιλέγονται είναι υπεύθυνα για την προώθηση της πολιτικής των εκάστοτε κυβερνητικών επιλογών. Το ίδιο συμβαίνει και με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης του κάθε νομού και λιγότερο με τους Σχολικούς Συμβούλους, οι οποίοι φυσικά δεν εξαιρούνται αυτού του κανόνα, αλλά εξαιτίας του παιδαγωγικού τους ρόλου δεν εμπλέκονται αυστηρά στη διοίκηση. Το αποτέλεσμα είναι ο διοικητικός μηχανισμός να παραμένει σταθερός και να λειτουργεί με την ίδια γραφειοκρατική λογική, που ισχύει εδώ και πολλά χρόνια, παρά τις ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές που σημειώνονται.

Η γραφειοκρατία αυτή ενισχύεται ακόμα περισσότερο, καθώς για την οργάνωση της διοίκησης στην εκπαίδευση, οι όποιες προσπάθειες αποκέντρωσης έγιναν τα προηγούμενα χρόνια και επιχειρούνται ακόμα και σήμερα, αφορούν πολύ επιφανειακές και ασήμαντες, διεκπεραιωτικές θα λέγαμε εξουσίες που ασκούνται από τις κατά τόπους περιφερειακές διευθύνσεις. Στην ουσία δεν μπορούν να αποφασίζουν και να εφαρμόζουν πολιτικές για τις περιφέρειές τους, ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιμέρους ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής.

Ωστόσο μέσα από την κοινωνική αναγκαιότητα που προκύπτει, δίνεται η δυνατότητα στις περιφερειακές διευθύνσεις να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα με αξιοποίηση των σχολικών συμβούλων, αλλά και των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων και τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης οικονομικά. Διαχέουν στις σχολικές μονάδες προγράμματα, όπως η ισότητα των φύλων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, το ολοήμερο νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο, προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία, για την αγωγή υγείας, για τον αθλητισμό και τον πολιτισμό, για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Όλα αυτά, ωστόσο, εκπορεύονται και ξεκινούν πάντα από το Υπουργείο Παιδείας, τη συνδρομή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Στο μέρος της ηγεσίας τα μοντέλα που συναντάμε είναι η κατανεμημένη - συμμετοχική, δημοκρατική ηγεσία κυρίως και σε εξαιρέσεις του κανόνα η μετασχηματιστική ηγεσία, η χαλαρή – αδιάφορη και η συναλλακτική την τελευταία περίοδο. Στον ελλαδικό χώρο έχουμε πολύ λίγες έρευνες, όσον αφορά τα μοντέλα ηγεσίας, καθώς εμπόδιο σημαντικό αποτελεί το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο που δεν ορίζει με σαφήνεια το ρόλο και τα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων, αφού δεν υπάρχει επίσημο, συγκεκριμένο και σαφώς διατυπωμένο καθηκοντολόγιο των διευθυντών. Η απουσία επιμόρφωσης μετά την επιλογή τους, όπως γίνεται σε άλλες χώρες ή την προαπαιτούμενη γνώση των υποψηφίων στο μέρος της διοίκησης και της οργάνωσης, η οποία σε πολλούς είναι ελλιπής έως ανύπαρκτη ακόμα ως τις μέρες μας, αποτελεί μια επιπλέον δυσκολία.

Αναγκάζονται επομένως οι διευθυντές μόνοι τους να αναζητούν και να βρίσκουν εμπειρικά οι περισσότεροι λύσεις στα προβλήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, καθώς εκπαιδευτικοί, ειδικότητες, μαθητές, γονείς, φορείς και πρόσωπα της τοπικής αυτοδιοίκησης εμπλέκονται καθημερινά στη λειτουργία του σχολείου και επηρεάζουν τη δυναμική του, την ομαλή λειτουργία του, τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα καινοτόμα προγράμματα που καλούνται να υλοποιήσουν και να αναδείξουν τη σχολική μονάδα ως πυρήνα δραστηριοποίησης, συμμετοχής σε δράσεις ανοιχτές στην κοινωνία, πέρα του γνωστικού μέρους.

Ερχόμαστε να τεκμηριώσουμε αναλυτικά και συγκριτικά όσα αναφέραμε πολύ επιγραμματικά και γενικά ως πρώτες επισημάνσεις. Βλέποντας τον παραπάνω πίνακα με τις εναλλαγές των κομμάτων στην εξουσία με δύο κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας, τρεις του ΠΑΣΟΚ και μια των ΣΥΡΙΖΑ - Ανεξάρτητων Ελλήνων από το 1992 έως το 2015, σε συνάρτηση με τις τέσσερις κατηγορίες κριτηρίων, βάσει των οποίων γινόταν η αξιολόγηση και η επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, μπορούμε να δούμε «πώς και γιατί» αυξομειώνονται οι αξιολογικές μονάδες των υποψηφίων και να οδηγηθούμε σε μερικά βασικά συμπεράσματα:

Σχήμα 5°: Κατηγορίες κριτηρίων επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων σε συνάρτηση με το ποσοστό βαθμολογίας κατά την επιλογή τους στο διάστημα 1992-2015.

Κατηγορίες κριτηρίων	1992	1997	2002	2007	2011	2015
Επιστημονικά προσόντα	30	35	39,17	25	46,3	29,73
Υπηρεσιακή κατάσταση	40	25	19,16	35,7	26	29,73
Διοικητική εμπειρία	5	40	8,34	3,6	11,1	8,11
Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση	25	0	33,33	35,7	27,8	32,43

Πηγή: Σιμενή & Τζιούμα, 2017, σ.106.

Ακολουθεί αναλυτική επεξεργασία του πίνακα ως εξής:

Α΄ Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων το 1992 (Νόμος 2043/1992)

Ο Νόμος 2043/1992 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.79/19-05-1992) είναι ο πρώτος που έθεσε αξιολογικές μονάδες κατά την αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων. Από εδώ και στο εξής η επιλογή των διευθυντών των σχολείων στηρίζεται σε κριτήρια επιλογής, που εντάσσονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες.

- Την αρχαιότητα.
- Την διοικητική εμπειρία.
- Την επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση.
- Τη γενική συγκρότηση.
- Η τέταρτη κατηγορία από το 1992 έως και την επιλογή του 2011, αποτιμήθηκε από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο με προφορική συνέντευξη των υποψηφίων.

Στην επιλογή του 1992 οι συνολικές αξιολογικές μονάδες των υποψηφίων, που έπρεπε να συγκεντρώσουν ήταν εκατό (100). Από τους ίδιους τους εισηγητές του Νόμου τα κριτήρια θεωρήθηκαν απολύτως μετρήσιμα κατά 75%, (40% στην αρχαιότητα, 5% στη διοικητική εμπειρία και 30% στην επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση), ενώ το υπόλοιπο 25% από την συνέντευξη, που αξιολογούσε το υπηρεσιακό συμβούλιο. Προϋπόθεση απαραίτητη ήταν η δωδεκαετής εκπαιδευτική υπηρεσία για τους υποψήφιους διευθυντές. Γίνεται σαφές πως η μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην αρχαιότητα και πριμοδοτείται

περισσότερο από την επιστημονική συγκρότηση. Οι διευθυντές που συμπλήρωναν με πλήρη και συνεχή τριετή θητεία, κρίνονταν για μονιμοποίηση στην ίδια θέση που υπηρετούσαν. Η πολιτική τότε της Νέας Δημοκρατίας μέσω του Υπουργού Παιδείας Γ. Σουφλιά, ξαναέφερε στο προσκήνιο το ζήτημα της μονιμότητας της θέσης των διευθυντών των σχολείων: «...πιστεύουμε στη μονιμότητα του διευθυντού, γιατί μόνο τότε μπορεί να έχει την απαραίτητη και απαιτούμενη επιρροή να καθοδηγήσει και να συντονίσει το σχολείο και φυσικά, πάμε μετά από μια θητεία στη μονιμοποίηση» (Συνεδρίαση ΡΙΣΤ΄ της Βουλής 16-4-1992, Πρακτικά Βουλής, σ.5654).

Τελικά η νομοθετική πρόβλεψη για μονιμότητα των διευθυντών δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ, γιατί ήρθαν οι εκλογές της 10^{ης} Οκτωβρίου 1993, οπότε σημειώθηκε κυβερνητική αλλαγή. Χαρακτηριστικό ωστόσο αποτελεί ότι η Νέα Δημοκρατία στον προεκλογικό της λόγο δεν κάνει καμία αναφορά για μονιμότητα στελεχών, παρά τονίζει και μιλά για «αξιοκρατικά και διαφανή κριτήρια επιλογής» σύμφωνα με τον Γ. Φλέσσα, τον Γραμματέα Πολιτικού Σχεδιασμού της Νέας Δημοκρατίας τον Ιούλιο του 1993 (σσ.35-36).

Στο Άρθρο 3 του Νόμου 2188 «Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.18/16-02-1994) που ψηφίστηκε τον Φεβρουάριο του 1994, καταργήθηκε η μονιμότητα των διευθυντών και η θητεία τους ορίστηκε για τέσσερα χρόνια. Χρησιμοποιήθηκε ως αιτιολογία ότι «αυτό αποτελεί κίνητρο για κάθε εκπαιδευτικό και εγγύηση για όλους, ότι το κύλισμα του χρόνου θα αναδεικνύει εκπαιδευτικούς που θα μπορούν να προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στην εκπαίδευση και δεν θα κινδυνεύουν να διανύουν πολύχρονες θητείες με υπερκείμενη διεύθυνση» (Σιμενή & Τζούμα, 2017, σσ.37-38).

Με την ίδια λογική, ο νέος Νόμος τροποποίησε τη σύνθεση των προηγούμενων υπηρεσιακών συμβουλίων, στα οποία πρόεδροι ήταν δικαστικοί λειτουργοί. Στο ίδιο Άρθρο 3 καθορίστηκε η πενταμελής επιτροπή του ΠΥΣΠΕ, η συγκρότηση του οποίου γινόταν με απόφαση του οικείου νομάρχη με δύο εκπαιδευτικούς. Οι συγκεκριμένοι δύο θα έπρεπε να διαθέτουν δεκαπενταετή υπηρεσία και βαθμό Α΄, επιστημονική κατάρτιση, γνώση των εκπαιδευτικών πραγμάτων, ικανότητα ανάληψης διοικητικών καθηκόντων, θα εκτελούσαν χρέη προέδρου και αντιπροέδρου του συμβουλίου, όπου θα περιλάμβανε έναν εκπαιδευτικό με τα ίδια προσόντα από το πρωτοβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο και τους δύο αιρετούς του κλάδου. Ωστόσο στην πράξη παρά τις αλλαγές που έγιναν στους νόμους και τα προεδρικά διατάγματα η θητεία των διευθυντών που επιλέχθηκαν και τοποθετήθηκαν το 1992 όχι απλά

εξάντλησαν την τετραετή τους θητεία, αλλά είχαν και παράταση έως το έτος 1997 (Σιμενή & Τζούμα, ό.π. σ.35-37).

Β' Η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων το 1997 (Νόμοι 2413/1996, 2525/1997, Π.Δ. 398/1995).

Το Προεδρικό Διάταγμα 398 στις 31-10-1995 με τίτλο «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίες επιλογής στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Ε.τ.Κ., τχ. Α' 223/31-10-1995) άλλαξε τη σύνθεση του συμβουλίου επιλογής των διευθυντών και όρισε πενταμελή επιτροπή η οποία συγκροτούνταν με απόφαση του νομάρχη και αποτελούνταν από τον προϊστάμενο διεύθυνσης, τον προϊστάμενο γραφείου, έναν εκπαιδευτικό με βαθμό Α' που πρότεινε η νομαρχιακή επιτροπή παιδείας από πίνακα που κατάρτιζε το πρωτοβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών και τους δύο αιρετούς του κλάδου. Στην επιτροπή συμμετείχε χωρίς δικαίωμα ψήφου και ένα μέλος της νομαρχιακής αυτοδιοίκησης από το τμήμα παιδείας.

Υποψηφιότητα μπορούσαν να υποβάλλουν εκπαιδευτικοί με βαθμό Α' και τα κριτήρια επιλογής που τέθηκαν, χωρίζονταν σε μοριοδοτούμενα και συνεκτιμώμενα, μετρήσιμα και τα δύο με εκατό (100) μονάδες. Η πρώτη κατηγορία ήταν η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση που αποτιμούνταν με τριάντα πέντε (35) μονάδες. Κριτήρια συνεκτιμώμενα ήταν το συγγραφικό και ερευνητικό έργο, η συμμετοχή σε συνέδρια και η εφαρμογή καινοτομιών. Η δεύτερη κατηγορία ήταν η υπηρεσιακή εκπαιδευτική υπηρεσία, πέρα από την απαιτούμενη, συνολικά ως εννιά (9) μονάδες και συνεκτιμούνταν η γνώση των υποψηφίων για εκπαιδευτικά προβλήματα, το εκπαιδευτικό έργο καθώς και οι πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων και φυσικά η ικανότητα διαχείρισης εκπαιδευτικών θεμάτων με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής. Η τρίτη κατηγορία αφορούσε στην ικανότητα άσκησης των διοικητικών καθηκόντων, το καθοδηγητικό έργο και την κοινωνική δραστηριότητα, συνολικά με σαράντα (40) μονάδες. Στα συνεκτιμώμενα εντάσσονταν η ικανότητα συνεργασίας του υποψηφίου με το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές, και τον σύλλογο γονέων, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αποδοτικότητα στο εκπαιδευτικό έργο, η οργάνωση του σχολικού χώρου για επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, η οργάνωση πολιτιστικών και κοινωνικών εκδηλώσεων, όπως, επίσης και η εκλογή σε διοικητικά συμβούλια επιστημονικών ενώσεων.

Αν διακρίνουμε το σύνολο της μοριοδότησης σε δύο μέρη, των μοριοδοτούμενων αντικειμενικά και των συνεκτιμώμενων, που έχουν υποκειμενική χροιά διαπιστώνουμε ότι: στα μοριοδοτούμενα το σημαντικότερο ρόλο τον έχει η κατηγορία των επιστημονικών προσόντων, όπου λάμβανε είκοσι επτά (27) από τις εξήντα πέντε (65) μονάδες. Αμέσως μετά η προϋπηρεσία σε διοικητικές θέσεις στελεχών και τελευταία η αρχαιότητα. Τα συνεκτιμώμενα κριτήρια αξιολογούσαν στην πραγματικότητα την προσωπικότητα και τη συγκρότηση των υποψηφίων, μέσω της προφορικής συνέντευξης, η οποία στην πράξη δεν μοριοδοτούνταν ως ξεχωριστή κατηγορία, ρύθμιζε ωστόσο τη συνολική βαθμολογία καθώς αποτελούσε το ένα τρίτο της συνολικής βαθμολογίας. Εδώ διαπιστώνουμε μια οξύμωρη σχέση και παρατηρούμε ότι οι ρυθμίσεις των ποσοστών βαθμολογίας ευνοούσαν πρακτικά αυτούς που τελικά επέλεγε η κυβερνητική εξουσία.

Το Προεδρικό Διάταγμα επιπλέον προέβλεπε τη συγκρότηση τριμελούς επιτροπής στο σχολείο που υπηρετούσε ο υποψήφιος εκπαιδευτικός και αποτελούνταν από ένα εκπαιδευτικό του σχολείου, έναν εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων και ένα από την τοπική αυτοδιοίκηση, οι οποίοι συνέτασσαν εισηγητική έκθεση, για την ικανότητα συνεργασίας του υποψηφίου, με όλους αυτούς τους φορείς, καθώς και τη γενικότερη προσφορά και κοινωνική δράση, την οποία υπέβαλλαν στο υπηρεσιακό συμβούλιο και συνεκτιμούνταν αναλόγως. Στην πράξη η τριμελής επιτροπή δε συστάθηκε ποτέ και καταργήθηκε από την επόμενη κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ.

Ο Νόμος 2413/1996 (Ε.τ.Κ., τχ Α', φ.124/17-06-1996) διευρύνει τον αριθμό των υποψηφίων, καθώς εκτός από τους δασκάλους, που συμμετείχαν ως τώρα, έχουν δικαίωμα πλέον να θέσουν υποψηφιότητα και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων με βαθμό Α', δίνοντας την δυνατότητα συμμετοχής και στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, διευρύνοντας ουσιαστικά τη βάση των υποψηφίων. Με το Προεδρικό Διάταγμα 201/1997 (Ε.τ.Κ., τχ Α' 161/12-08-1997) αλλάζει η σύνθεση του συμβουλίου επιλογής και συμμετέχουν ο προϊστάμενος διεύθυνσης και οι δύο προϊστάμενοι γραφείων καθώς και οι δύο αιρετοί του κλάδου.

Επίσης τα συνεκτιμώμενα κριτήρια του προηγούμενου Προεδρικού Διατάγματος 398/1995 (Ε.τ.Κ., τχ Α' 223/31-10-1995) γίνονται από το υπηρεσιακό συμβούλιο κατά την προφορική συνέντευξη του υποψηφίου, από το κάθε μέλος της επιτροπής ξεχωριστά με βάση τα αποδεικτικά στοιχεία που κατέθεταν οι υποψήφιοι μαζί με το βιογραφικό τους σημείωμα. Οι διευθυντές που επιλέχθηκαν και τοποθετήθηκαν στα σχολεία ολοκλήρωσαν την τετραετή

τους θητεία ως το 2001 και είχαν μειωμένο ωράριο ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου.

Ο Νόμος 2525/1997 (Ε.τ.Κ., τχ Α', φ.188/23-09-1997) επί υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη θέσπισε τη λειτουργία του ολοήμερου δημοτικού σχολείου (Άρθρο 4/2525) ενταγμένο στο πλαίσιο μιας συνολικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Επίσης, έγινε η αντικατάσταση της επετηρίδας με νέο αδιάβλητο αξιοκρατικό σύστημα επιλογής μελλοντικών εκπαιδευτικών, μέσω γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Η πιστοποίηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας με τη χορήγηση του αντίστοιχου πιστοποιητικού από τα ΑΕΙ και η θεσμοθέτηση των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου συμπεριλήφθησαν σε άρθρα (Άρθρο 6 και 8 του Νόμου 2525/1997). Η αξιολόγηση ανατέθηκε στον Διευθυντή του σχολείου, ο οποίος συνέτασσε αξιολογική έκθεση για την σχολική μονάδα την οποία διηύθυνε και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και κατέθετε στον προϊστάμενο διεύθυνσης, στο σχολικό σύμβουλο και στο Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.).

Σύμφωνα με την εξαγγελία του Υπουργού Παιδείας, το σύστημα αξιολόγησης, στόχευε στην «ανάπτυξη και εξειδίκευση των προσόντων των εκπαιδευτικών για όλες τις λειτουργίες της εκπαίδευσης, δηλαδή τη διδασκαλία, τη διοίκηση και την οργάνωση» Το Προεδρικό Διάταγμα 140/1998 που ακολούθησε έθεσε ως προϋπόθεση για την επιλογή σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας την αξιολογική έκθεση από τριμελή επιτροπή μονίμων αξιολογητών (Άρθρο 3). Βέβαια και αυτό δεν εφαρμόστηκε ποτέ καθώς δεν συστάθηκε ποτέ το Σ.Μ.Α., όπως και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς δημιούργησε μεγάλες αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Έτσι το αρμόδιο Υπουργείο αναγκάστηκε να μεταθέσει την έναρξη της εφαρμογής του μετά τις βουλευτικές εκλογές του 2000. Με νομοθετική ρύθμιση το υπουργείο παρέτεινε τη θητεία των διευθυντών των σχολείων με το Προεδρικό Διάταγμα 398/1995, μέχρι τον Αύγουστο του 2002.

Γ' Η επιλογή υποψήφιων διευθυντών το 2002 (Νόμος 2986/2002, Π.Δ. 25/2002).

Το 2002 με τον Νόμο 2986 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.24/19-2-2002) «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση και άλλες διατάξεις» έχουμε ορισμένες αλλαγές. Το Άρθρο 2 της Υπουργική Απόφασης Φ.353.1/324/105657/Δ1 προέβλεπε για πρώτη φορά τη συμμετοχή στο ΠΥΣΠΕ ενός Σχολικού Συμβούλου με δικαίωμα ψήφου, ο οποίος ορίζονταν από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης (Ε.τ.Κ., τχ. Β', φ.1340/16-10-2002). Με το Νόμο 2986 του 2002 προσδιορίστηκαν με σαφήνεια οι περιφερειακές υπηρεσίες, που μέχρι τότε αποτελούσαν τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και η διάρθρωση του και οι αρμοδιότητες των δεκατριών (13) περιφερειακών διευθύνσεων σε όλη τη χώρα. Επίσης, ο ίδιος Νόμος επανέφερε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αρμοδιότητα, που ανατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Άρθρο 4). Η αξιολόγηση των διευθυντών θα γινόταν από το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή εκπαίδευσης αντίστοιχα. Η Δ.Ο.Ε. αντιτάχθηκε σθεναρά και συνέδεσε την αξιολόγηση μόνο για τα στελέχη της εκπαίδευσης, ως πάγιο αίτημα του κλάδου (Παληγιάννης, 2001, σ.16).

Το 2002 το Προεδρικό Διάταγμα 25 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.20/13-02-2002) τροποποιούσε τον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, για πολλοστή φορά, κάτι που διεκδικούσε και η ΔΟΕ. Η συνολική μοριοδότηση δεν καθόρισε ανώτατο βαθμό αξιολογικών μονάδων, όπως οι δύο προηγούμενοι νόμοι, καθώς δεν πάρθηκαν υπόψη οι αξιολογικές εκθέσεις που λάμβαναν πενήντα (50) μονάδες. Τα κριτήρια που μοριοδοτούνταν σε τρεις γενικές κατηγορίες ήταν ως εξής:

Στην πρώτη κατηγορία η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση ανέρχονταν στις είκοσι τρεισήμισι (23,50) μονάδες η υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία με εντεκάμισι (11,50) μονάδες ενώ η άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου με πέντε (5) μονάδες. Η δεύτερη κατηγορία περιελάμβανε κριτήρια που συνάγονταν από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου, η οποία όπως προαναφέραμε δεν συνυπολογίστηκαν. Και η τρίτη κατηγορία από κριτήρια που συνεκτιμούνταν από το συμβούλιο επιλογής, τόσο από το φάκελο του υποψηφίου, όσο και από την προφορική συνέντευξη με δεκαέξι (16) μονάδες συν τέσσερις (4) για το συγγραφικό έργο. Επομένως συνολικά οι αξιολογικές μονάδες ανέρχονταν σε εξήντα (60) στο σύνολο. Προϋπόθεση συμμετοχής ήταν η οκταετής

εκπαιδευτική υπηρεσία. Οι νέοι διευθυντές σχολείων επιλέχθηκαν με τετραετή θητεία και υπηρέτησαν μέχρι το 2007, παρά την κυβερνητική αλλαγή το 2004.

Παρατηρούμε λοιπόν πως η αρχαιότητα παίζει σημαντικό ρόλο, όπως και στην επιλογή του 1997 με τους υποψήφιους διευθυντές να συγκεντρώνουν το 25% της βαθμολογίας τους, αλλά όχι τον καθοριστικό, όπως το 1992 που η υπηρεσιακή κατάσταση λάμβανε το 40% της συνολικής βαθμολογίας. Η συνέντευξη έχει και εδώ το ένα τρίτο (1/3) της συνολικής βαθμολογίας και φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση.

Επίσης, για πρώτη φορά στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (τχ. Α', φ.1340/2002 Φ.353. 1/324/105657/Δ1/2002) στο κεφάλαιο Δ' ορίζονται τα Καθήκοντα και οι Αρμοδιότητες Διευθυντών και Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων μέσα από τα Άρθρα 27, 28, 29, 30, 31 και 32.

Δ' Η Επιλογή των υποψήφιων διευθυντών το 2007 (Νόμος 3467/2006).

Ακολουθεί ο Νόμος 3647 του 2006, όπου γίνεται πάλι αλλαγή του τρόπου επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, ο οποίος σημειωτέον δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης στις 21 Ιουνίου του 2006 (Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.128/30-06-2006, σ.1389). Δεν εφαρμόστηκε ωστόσο γιατί ακολούθησαν οι φοιτητικές κινητοποιήσεις και η εξαγγελία για απεργιακές κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών από το Σεπτέμβριο του ίδιου έτους. Έτσι οι διευθυντές που υπηρετούσαν διατηρήθηκαν στις θέσεις τους για διάστημα μεγαλύτερου του ενός έτους (Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας 92430^α/Δ2, 31/8/2007, σχετικά με την πλήρωση κενών διευθυντικών θέσεων).

Για την επιλογή σχολικών συμβούλων και διευθυντών εκπαίδευσης έγινε γραπτός διαγωνισμός, *καινοτομία του Νόμου*, η οποία φυσικά δεν επαναλήφθηκε και η οποία διαχώριζε το σώμα των διευθυντών σχολικών μονάδων από τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης. Φαίνεται έτσι η αδυναμία της κυβέρνησης να μην κάνει την τομή στο επίπεδο της διοίκησης του σχολείου, αφήνοντας τους διευθυντές των σχολείων έξω από τις αδιάβλητες διαδικασίες, όπως είναι ένας γραπτός διαγωνισμός. Στόχος βέβαια του Υπουργείου ήταν τα στελέχη που θα επιλέγονταν και θα τοποθετούνταν, να μπορούν να επανακριθούν και την επόμενη τετραετία, με τελικό στόχο τη μονιμοποίηση τους. Φυσικά στην πράξη αυτό δεν έγινε ποτέ, καθώς οι επόμενες επιλογές έγιναν με το νέο Νόμο 3848/2010. Οι πρόωρες εκλογές τον Σεπτέμβριο του 2007 δεν επέτρεψαν ωστόσο την έναρξη

της διαδικασίας επιλογής νέων διευθυντών που είχε ξεκινήσει από τον Ιούνιο του 2007. Η νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας με τον Ευριπίδη Στυλιανίδη στην ηγεσία του Υπουργείου ολοκλήρωσε την επιλογή και την τοποθέτηση των νέων διευθυντών στα σχολεία με βάση το Νόμο του 2006. Η τετραετής θητεία των νέων διευθυντών έληγε στις 30 Ιουνίου του 2011, παρά την κυβερνητική αλλαγή που προέκυψε μετά τις εκλογές του Οκτωβρίου του 2009.

Ταυτόχρονα τα επιστημονικά προσόντα και η παιδαγωγική συγκρότηση των υποψηφίων διευθυντών λάμβαναν μόλις το 25%, τη χαμηλότερη βαθμολογία συγκριτικά με τα προηγούμενα αλλά και τα επόμενα έτη και την ψηλότερη βαθμολογία αντίστοιχα για την αποτίμηση της προσωπικότητας του υποψηφίου που αποτυπωνόταν μέσω της συνέντευξης σε ποσοστό 35,7%. Το νομοθετικό κείμενο του 2006 έδωσε παρά το χαμηλό ποσοστό σε βαθμολογία, ιδιαίτερη έμφαση στα κριτήρια που αφορούσαν το επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο του υποψήφιου για τις διευθυντικές θέσεις, καθώς αύξησε πολύ τη μοριοδότηση των τίτλων σπουδών του μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος, όπως και για πρώτη φορά αναγνωρίστηκε και μοριοδοτήθηκε και δεύτερο διδακτορικό ή μεταπτυχιακό δίπλωμα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα επιστημονικά προσόντα να μπορούν να γίνονται διευθυντές, σε αντίθεση με τις επιλογές του 1997, όπου η μεγαλύτερη βαρύτητα δίνονταν στην αρχαιότητα.

Ε΄ Η επιλογή των υποψηφίων διευθυντών το 2011(Νόμος 3848/2010).

Ο Νόμος 3848 το Μάιο του 2010 άλλαξε για πολλοστή φορά τον τρόπο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.71/19-05-2010). Ο τίτλος του νόμου «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» προϋπέθετε για ευρύτερες αλλαγές στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος και με την αναφορά της αξιολόγησης στον ίδιο τον τίτλο, ενέπλεκε το σύνολο της εκπαίδευσης στη διαδικασία, κάτι που θα επηρέαζε και τους διευθυντές σχολικών μονάδων. Σε κάθε περίπτωση επρόκειτο για έναν νόμο που εισήγαγε πολλά νέα στοιχεία για τη σχολική πραγματικότητα. Τα κριτήρια επιλογής για τα στελέχη, που επισημαίνονται ως καινοτόμα σημεία, είναι:

- η υποχρέωση των υποψηφίων να έχουν πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες επιπέδου Α΄,

- πιστοποίηση διοικητικής και καθοδηγητικής επάρκειας, την οποία έπαιρναν μετά από παρακολούθηση αντίστοιχου ειδικού προγράμματος από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης,
- η συμμετοχή τους στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου,
- η αναβάθμιση στην συνέντευξη με παρουσίαση ενός θέματος – περίπτωσης μελέτης, από τράπεζα θεμάτων και ερωτήσεις, πάνω σε αυτό από τα μέλη της εφταμελούς αξιολογικής επιτροπής, κατά τη διάρκεια της οποίας, ολόκληρη η συνέντευξη μαγνητοφωνούνταν προκειμένου να διασφαλίζεται η διαφάνεια.

Οι διευθυντές επιλέγονταν από διευρυμένη επιτροπή του ΠΥΣΠΕ, η οποία συγκροτούνταν από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και αποτελούνταν από τα μέλη του υφιστάμενου ΠΥΣΠΕ στα οποία προστέθηκαν ένας σχολικός σύμβουλος με μεταπτυχιακό τίτλο στη διοίκηση της εκπαίδευσης και ένας διευθυντής σχολικής μονάδας της ίδιας περιφέρειας με μεταπτυχιακό τίτλο επίσης στη διοίκηση ή στα παιδαγωγικά. Επίσης προβλέφθηκε η εκπροσώπηση και των δύο φύλων για πρώτη φορά.

Κάθε μέλος της επιτροπής αναλάμβανε κατά τυχαίο τρόπο (Άρθρο 16 παρ. 11 του Νόμου 3848/2010) καθορισμένο αριθμό φακέλων υποψηφιότητας και ετοίμαζε τεκμηριωμένη εισήγηση για κάθε υποψήφιο, την οποία εισηγούνταν και παρουσίαζε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Υπήρχαν πάλι τρεις κατηγορίες κριτηρίων, οι οποίες αξιολογούνταν με εξήντα πέντε (65) μονάδες και χωρίζονταν στα εξής:

- γνώση του αντικειμένου προς άσκηση του έργου, η οποία συνάγονταν από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και αποτελούσαν τα αποδεικτικά δικαιολογητικά, που αφορούσαν την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση με είκοσι τέσσερις (24) μονάδες και την υπηρεσιακή κατάσταση με δεκατέσσερις (14) μονάδες αντίστοιχα,
- προσωπικότητα και γενική συγκρότηση, η οποία αποτιμούνταν από την προφορική συνέντευξη του υποψηφίου με δεκαπέντε (15) μονάδες και
- συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο και στις θέσεις που έχει υπηρετήσει με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις, με δώδεκα (12) μονάδες.

Όπως και σε προηγούμενους νόμους, η αξιολογική έκθεση δεν μοριοδοτήθηκε και οι υποψήφιοι διευθυντές αξιολογήθηκαν μόνο στις δύο πρώτες κατηγορίες. Η αποτίμηση των κριτηρίων ήταν κοινή για τους διευθυντές εκπαίδευσης, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές σχολικών μονάδων, προϊσταμένων ΚΕΔΔΥ και ΣΕΚ. Επιπλέον το συμβούλιο επιλογής

έπαιρνε υπόψη του και την έκθεση αυτοαξιολόγησης και τον προγραμματισμό του έργου του, σε περίπτωση επιλογής, καινοτομία επίσης για πρώτη φορά των υποψηφίων.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής απαιτείται οκταετής εκπαιδευτική υπηρεσία και η βαθμολογία ανέρχεται ως οχτώ (8) μονάδες, γίνεται προνομοδότηση μεγαλύτερη από τις προηγούμενες του 2002 και του 2007. Διαφαίνεται επίσης ότι η αρχαιότητα παίζει σημαντικό ρόλο καθώς και η προηγούμενη διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία, έναντι των προηγούμενων χρόνων. Η προφορική συνέντευξη διαδραματίζει μικρότερο ρόλο σε σχέση με όλες τις προηγούμενες κυβερνήσεις, 1992, 1997, 2002, 2007 και δίνεται η δυνατότητα στους υποψηφίους να κάνουν ένσταση, αφού η συνέντευξη τους μαγνητοφωνούνται. Επίσης τα θέματα που ανέπτυξαν οι υποψήφιοι ήταν αναρτημένα στο διαδίκτυο και έτσι οι υποψήφιοι είχαν την ευχέρεια να προετοιμαστούν. Στόχος της τότε κυβέρνησης ήταν να αποκτήσει η συνέντευξη περισσότερη αντικειμενικότητα και διαφάνεια. Η επιστημονική συγκρότηση καλύπτει πια το μισό σχεδόν της συνολικής βαθμολογίας αναδεικνύοντας τη σημασία και τη βαρύτητά της. Είναι η μεγαλύτερη όλων των περιόδων, δίνοντας περισσότερες ευκαιρίες σε νεότερους συναδέλφους, ώστε να γίνει και μια μεγάλη ανανέωση στελεχών.

ΣΤ΄ Η επιλογή υποψηφίων διευθυντών το 2015 (Νόμοι 2347/2015, 4351/2015).

Ο Νόμος 4327 (Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.50 /14-05-2015) συμπεριέλαβε στα θέματά του και το νέο τρόπο επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης (Άρθρο 28, παρ. 3 του Νόμου 4327/2015) με θέμα «Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση», τον Μάιο του 2015. Ο νέος Νόμος αφήνοντας σε γενικές γραμμές ίδιο το μεγαλύτερο κομμάτι με τον προηγούμενο 3848/2010, αντικατέστησε μόνο το σύστημα της συνέντευξης, καθώς θεωρούσε ότι «δεν είναι δυνατόν μέσα από μία ολιγόλεπτη συνέντευξη των υποψηφίων, η οποία στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για την επιλογή ημετέρων της εκάστοτε κυβερνητικής εξουσίας», (Αιτιολογική Έκθεση στο Νομοσχέδιο του ΥΠΟΠΑΙΘ, ό.π., σ.6) να δίνει αντικειμενικά, διαφανή και αξιοκρατικά αποτελέσματα, για το λόγο αυτό αντικατέστησε τη συνέντευξη με τη μυστική ψηφοφορία των μελών του συλλόγου διδασκόντων για τους υποψηφίους διευθυντές των σχολείων και με μυστική ψηφοφορία των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων για τους διευθυντές εκπαίδευσης των διευθύνσεων. Επιχειρήθηκε μια δημοκρατική τομή, η οποία ξεκινούσε από κάτω προς τα πάνω για πρώτη φορά, καθώς οι άμεσα εμπλεκόμενοι καλούνταν να συμμετάσχουν στη

θέσπιση ενός διευθυντή με τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας. Επρόκειτο για τους καθημερινούς στην εκπαιδευτική διαδικασία εργαζόμενους, σε εκείνους που γνωρίζουν, παρατηρούν, βιώνουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα σχετικά με τη λειτουργία της, αλλά κυρίως εκείνους που αντιλαμβάνονται πως πραγματικά θέλουν να είναι η σχολική πραγματικότητα και κατά πόσο απαιτείται να λειτουργεί ένας σύγχρονος διευθυντής, οι οποίοι έχουν πια τη δυνατότητα, αλλά συγχρόνως και την ευθύνη να επιλέγουν τον καλύτερο και ικανότερο σύμφωνα με την κρίση τους.

Οι αξιολογικές μονάδες για την επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση ήταν έντεκα (11), δηλαδή το 29,73% της συνολικής μοριοδότησης των υποψηφίων. Η υπηρεσιακή κατάσταση αξιολογούνταν ως δεκατέσσερις (14) μονάδες εκ των οποίων οι έντεκα (11) αφορούσαν αποκλειστικά στη διδακτική με υπηρεσία με ποσοστό 29,73 και οι τρεις (3) στην άσκηση διοικητικού έργου. Συνολικά η υπηρεσιακή κατάσταση λάμβανε το 37,83% της συνολικής βαθμολογίας.

Για την συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής ήταν υποχρεωτική η οκταετής διδακτική προϋπηρεσία και ο πλεονάζων χρόνος προσμετρούνταν με μια μονάδα κατά έτος και μέχρι έντεκα (11) μονάδες. Ο υποψήφιος με τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας από το σύλλογο διδασκόντων έπαιρνε δώδεκα (12) μονάδες, ποσοστό 32,43%.

Με μια πρώτη ματιά διαφαίνεται ότι ο Νόμος δίνει ίδια βαρύτητα στα επιστημονικά προσόντα και στη διδακτική προϋπηρεσία και μεγαλύτερη στην μυστική ψηφοφορία. Έτσι η διοικητική και διδακτική εμπειρία, η επιστημονική συγκρότηση παίρνουν το 66% της συνολικής μοριοδότησης και η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων το 33%. Στην πράξη όμως δεν ίσχυε αυτό, αν ο υποψήφιος δεν συγκέντρωνε το 20% των έγκυρων ψηφοδελτίων, οπότε και αποκλείονταν από την όλη διαδικασία. Επίσης για να είναι έγκυρη η ψηφοφορία απαιτούνταν αυξημένη συμμετοχή κατά 65% των μελών του συλλόγου των διδασκόντων.

Η προσφυγή ορισμένων διευθυντών στο Ανώτατο Συμβούλιο της Επικρατείας οδήγησε στο Νόμο 4351/2015 (Ε.τ.Κ., τχ Α', φ.164/04-12-2015) όπου εισήχθη η διαδικασία της προφορικής συνέντευξης ενώπιον των μελών του Περιφερειακού Συμβουλίου Επιλογής Διευθυντών, η οποία συνδυάστηκε με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων και θα είχε πια μόνο γνωμοδοτικό χαρακτήρα.

Συμπερασματικά θα επισημαίναμε τα εξής: Όσον αφορά γενικά τις κατηγορίες κριτηρίων παραμένουν ίδιες επί όλων των κυβερνήσεων και η αξιολόγηση με βάση την εκατοστιαία κλίμακα διαμοιράζεται διαφορετικά, όπου διαφαίνονται αρκετά καθαρά, «τι»

και «γιατί» πριμοδοτείται περισσότερο σε σχέση με τις τέσσερις κατηγορίες κριτηρίων, ανάλογα με τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε κυβέρνησης, του τρόπου λειτουργίας των ίδιων των Υπουργείων Παιδείας, ακόμα και των φυσικών προσώπων δηλαδή των ίδιων των Υπουργών.

Ως προς τα επιστημονικά – παιδαγωγικά προσόντα προκύπτει ότι η καθεμιά κυβέρνηση αντιλαμβανόταν διαφορετικά το ζήτημα της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης, καθώς δεν υπάρχει ενιαία αντίληψη ή θα μπορούσαμε να πούμε «έλλειψη φιλοσοφίας» για την αναγκαιότητα επιστημονικών και παιδαγωγικών προσόντων, τα οποία κρίνονται απαραίτητα στο διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην ολοένα και πιο απαιτητική σχολική καθημερινότητα. Σε έρευνα των P. Pashiardis & S. Orphanou το 1999, που ακόμα η αρχαιότητα παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της βαθμολογίας, υπερτονίζεται ότι η αξιολόγηση και η βαθμολογία υποψηφίων διευθυντών, κατόχων μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων, πρέπει να είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με τη βαθμολογία που λαμβάνουν υποψήφιοι με ελάχιστα τυπικά προσόντα (σσ.249-251). Μετέπειτα, γίνεται μια συνεχής αύξηση επί κυβερνήσεων ΠΑΣΟΚ φτάνοντας το 2011 στην υψηλότερη κλίμακα, καθώς δίνονταν μέχρι τότε μεγάλη βαρύτητα στο μέρος της επιστημονικής κατάρτισης του υποψηφίου, κάτι που ερμηνεύεται ως προσπάθεια αντικειμενικότητας και επιλογής διευθυντικών ηγετών με υψηλά επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια. Αυτή η τάση είχε ως αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι που ενδιαφέρονταν για τη διοίκηση να καταρτίζονται και να λαμβάνουν μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών, κάνοντας της διαδικασία της επιλογής στελεχών πιο ανταγωνιστική και συχνά πιο σύνθετη.

Η μειωμένη μοριοδότηση από τις κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας και της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ – Ανεξάρτητων Ελλήνων δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην διδακτική και διοικητική εμπειρία, η οποία σαφώς είναι αναγκαία, αλλά δεν αρκεί μόνο αυτή και η οποία πρέπει τελικά να ρυθμίζει το αποτέλεσμα των υποψηφίων ειδικά στη σημερινή εποχή. Μετά το 2015 είχαν μεγαλύτερη μοριοδότηση στις κρίσεις του 2017.

Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία, θα μπορούσαμε να πούμε και η συσσωρευμένη εμπειρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι σταθερό σημείο αναφοράς όλα αυτά τα χρόνια για όλες τις κυβερνήσεις. Αυτό που διαφοροποιείται κυρίως, είναι το δικαίωμα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις κρίσεις διευθυντών σχολικών μονάδων ανάλογα με τα διδακτικά έτη υπηρεσίας κάθε φορά, τα οποία για πολλές περιπτώσεις υποψηφίων δεν ήταν κοινά με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας. Οι αυξομειώσεις στα έτη προϋπηρεσίας άλλοτε

έδιναν το δικαίωμα σε νεότερους εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν μια θέση, άλλοτε τους απέκλειαν. Αντίστοιχα Από το 2006 και μετά μεταξύ άλλων αναγκαία συνθήκη για εκείνον που ήθελε να ασκήσει καθήκοντα διευθυντή, ήταν να έχει προϋπηρεσία διδακτικών καθηκόντων σε αντίστοιχα σχολεία. Αυτή η προσθήκη είχε μεγαλύτερη σημασία για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όμως και στο δημοτικό σχολείο υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εργαστούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Στη κατηγορία της υπηρεσιακής κατάστασης παρατηρούμε ότι η μοριοδότηση είναι πολύ υψηλή επί Νέας Δημοκρατίας το 1992 και μειώνεται το 2007, επί κυβερνήσεων ΠΑΣΟΚ σταθερά τα επόμενα έτη, καθώς εστιάζει την προσπάθεια στο να δώσει ευκαιρίες σε νέους συναδέλφους με περισσότερα επιστημονικά προσόντα να αναλάβουν τις διευθύνσεις των σχολείων και ας έχουν λιγότερα προσόντα στη διοίκηση. Μη παραβλέπουμε πως η Νέα Δημοκρατία προσπαθούσε για τη μονιμοποίηση και τη σταθερότητα μέσω της αρχαιότητας των διευθυντών, καθώς πίστευε ότι έτσι εξασφαλίζεται η σταθερότητα και η ομαλότητα για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και δεν θα δημιουργούνταν αντιπαλότητες και μηχανισμοί τόσο ανταγωνιστικοί όσο και κομματικοί.

Η διοικητική εμπειρία η οποία είναι χαμηλή ως προς τη βαθμολογία, φαίνεται να μην επηρεάζει κυριαρχικά το συνολικό αποτέλεσμα, εκτός από το 1997. Το μεγάλο ποσοστό 40% όπου βλέπουμε τότε, οφείλεται στα συνεκτιμώμενα, υποβληθέντα στον εκάστοτε φάκελο του υποψηφίου κριτήρια από τα οποία προκύπτει η γενικότερη προσωπικότητα και δράση του κάθε υποψηφίου και στην ουσία εντάσσονται τα προσόντα της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του καθένα. Ο Ε. Κελεσιδής (2018, σσ.87-89) υποστηρίζει ότι η διοικητική εμπειρία στην εκπαίδευση που μπορεί να διαθέτει κάποιος, θεωρείται αμελητέα. Σε ορισμένες περιπτώσεις δε, μπορεί να κριθεί και προβληματική ή αρνητικός παράγοντας για τις επόμενες κρίσεις διευθυντών πιθανότατα σε μια νέα κυβέρνηση, καθώς ο διευθυντής αυτός θα θεωρούνταν μη κυβερνητικός ή αντίστροφα.

Γίνεται σαφές πως η τελευταία κατηγορία της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου, η οποία απορρέει από την προφορική συνέντευξη, αποτελεί εκείνον τον παράγοντα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που από το 1992 και μετά, τελικά διαμορφώνει το τελικό αποτέλεσμα και με βάση αυτό γίνεται η τελική επιλογή από το συμβούλιο επιλογής, το οποίο με τη σειρά του ορίζεται και τροποποιείται κάθε φορά με προσθαφαιρέσεις των μελών, των θεσμικών τους ρόλων, των προσόντων τυπικών και άτυπων και του φύλου. Το 1997 δε προσμετρείται καθόλου. Εξαίρεση αποτελεί η τελευταία

επιλογή του 2015, όπου καταργείται η συνέντευξη και στη θέση της εισάγεται η μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, η οποία όμως δεν διαρκεί πολύ και επανέρχεται η συνέντευξη με τη γνωμοδοτική μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων (Νόμος 4351/2015, άρθρο 46).

Οι τρόποι και οι συσχετισμοί που αναπτύσσονταν από τον τρόπο επιλογής των διευθυντικών στελεχών συνδέονται και με το ύφος και το στυλ της ηγεσίας που αναπτύσσονταν, καθώς έδινε περισσότερο ή λιγότερο κύρος και δύναμη, δυνατότητες και ευκαιρίες, αλλά συγχρόνως αναδείκνυε και ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες των διευθυντών – ηγετών, που η πολιτεία ήθελε να εξασφαλίσει. Μέσα και από τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία σε μεγάλο βαθμό συμπίπτουν με τη σχολική πραγματικότητα, συναντούμε τα παρακάτω ηγετικά στυλ διευθυντών σχολικών μονάδων, όπως έχουν προκύψει από την εφαρμογή των νόμων για την Παιδεία όλη αυτή την τεσσαρακονταετία:

A. Το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας το συναντάμε μέχρι και το 1981 στο Νόμο 309/1976, όπου ταιριάζει με το ευρύτερο αυστηρό, γραφειοκρατικό, διοικητικό πλαίσιο λειτουργίας. Ο Σ. Αναστασίου και Γ. Παπακωνσταντίνου (2013) θεωρούν ότι μετά το 1940, εμφανίζεται η αυταρχική δημοκρατική ηγεσία, η οποία διαμορφώθηκε με βάση τον τρόπο και τη συμμετοχή του ηγέτη καθώς και τη δράση των υφιστάμενων του, στη λήψη αποφάσεων σε ένα σχολικό περιβάλλον.

Ο διευθυντής σε αυτή την περίοδο λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, τις οποίες κοινοποιεί στους υφιστάμενους χωρίς να εξηγεί τους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκε στην οποιαδήποτε απόφαση. Η θέση του, του επιτρέπει να ασκεί εξουσία επιβάλλοντας ακόμα και ποινές, ενώ σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες παρά μόνο ακολουθούν τις εντολές ενός αυταρχικού διευθυντή. Ο αυταρχικός, αυστηρός ηγέτης δρα μόνος του, αποφασίζει και επιβάλλει την εξουσία και ακολουθεί πιστά το νομοθετικό πλαίσιο χωρίς να αφήνει στους συναδέλφους του χώρο διαλόγου και ελευθερία πράξεων και ιδεών. Τα μέλη είναι υποχρεωμένα να συμμορφωθούν στον τρόπο άσκησης αυτής της μορφής διοίκησης. Φυσικά αυτός ο τρόπος έχει μειονεκτήματα, καθώς οι εργαζόμενοι δεν αναλαμβάνουν ευθύνες, ενώ τα αποτελέσματα αποτιμώνται θετικά εφόσον ο ηγέτης είναι παρών (Μπουραντάς 2005, Σαΐτης 2005, Μπρίνια 2008, Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου 2013).

B. Η συμμετοχική ή διανεμημένη ή κατανεμημένη εξουσία κατά τα ελληνικά δεδομένα, που καθιερώθηκε μέσα από το Νόμο 1566/1985 θα λέγαμε ότι εφαρμόστηκε και στο μεγαλύτερο

μέρος της εικοσιπενταετίας που αναπτύξαμε. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως συντονιστής, δημοκρατικός συνεργάτης, με ενδιαφέρον για τους συναδέλφους του και μοιράζει ρόλους και ευθύνες στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

Ο Κ. Κουτσούκος (2015) μέσα από την έρευνα του, μελετώντας το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, κατέληξε ότι για την επίλυση των συγκρούσεων οι διευθυντές χρησιμοποιούν τη μέθοδο της συνεργασίας και της συμμετοχικής ηγεσίας. Ο Δ. Σταύρου (2019) στην έρευνα του που πραγματοποίησε τον Μάιο του 2017 με διευθυντές σχολείων Α/θμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αττικής, μέσω συνέντευξης, κατέληξε πως το στυλ ηγεσίας που εφάρμοσαν ήταν το αδιάφορο – χαλαρό ως κυρίαρχο, ερμηνεύοντας το με την αδυναμία των διευθυντών του σύγχρονου σχολείου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης, σχολικής ηγεσίας, όπως επισημάνθηκε και από τη βιβλιογραφία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994, Αθανασούλα - Ρέππα 2008), καθώς και με τις μελέτες που συνδέουν τα γραφειοκρατικά - διαχειριστικά, συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα με έντονη την διεκπεραιωτική λογική, την αποθάρρυνση λήψης αποφάσεων και την αδυναμία για εφαρμογή εκπαιδευτικής εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου με κανονισμό λειτουργίας, η οποία να απορρέει από τον ίδιο το σύλλογο διδασκόντων (Σαλτερής 2010, σσ.87-93, Μπρίνια 2010, σσ.8-10 & Ευρυδίκη 2017, p.11).

Το είδος αυτό ηγεσίας βρίσκεται μεταξύ συναλλακτικού και μετασχηματιστικού στυλ, ως μη παρεμβατικής ηγεσίας. Οι *laissez faire* ηγέτες χρησιμοποιούν ένα ύφος, που είναι βασισμένο στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τους συναδέλφους τους, που ενδεχομένως μπορεί να φτάνει έως την αδιαφορία, προκειμένου να αποφύγουν διαμάχες, εντάσεις, διαφορετικές πρακτικές, οπότε αφήνουν τα μέλη τους να λειτουργήσουν κατά το δοκούν και συνήθως τα ίδια τα μέλη δεν παίρνουν πρωτοβουλίες, δεν αξιοποιούν την ελευθερία τους, ούτε αναπτύσσουν δράσεις για να βελτιώσουν συνθήκες, προγράμματα και την εικόνα του σχολείου. Οι διευθυντές αυτοί αποφεύγουν να κάνουν επιλογές, να παίρνουν αποφάσεις, να επιβραβεύουν ή μη, να διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές (Hogg & Vaughan, 2010, σ.411).

Γ. Η μετασχηματιστική ηγεσία πολύ λίγο αναπτύχθηκε μετά το 2010 στη χώρα μας και αυτή θα λέγαμε όχι εξ ολοκλήρου, αλλά αναμειγνύομενη και με άλλα στυλ, όπως η συμμετοχική, η ηθική, η δημοκρατική. Ο Α. Καμπάς (2016) μέσα από την έρευνα του σε εκατόν πέντε (105) εκπαιδευτικούς – διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού

Μαγνησίας, μελετώντας το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας, διαπιστώνει ότι ο Έλληνας διευθυντής είναι αποτελεσματικός σε ό, τι έχει σχέση με την προώθηση της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, προωθεί την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και άρα συγκλίνει με το στυλ του μετασχηματιστικού ηγέτη και του αποτελεσματικού διευθυντή.

Τα τρία κλειδιά της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι:

- *Το Εξατομικευμένο ενδιαφέρον*, όπου δίνεται μεγάλη σημασία στις ανάγκες των υφισταμένων, στις ικανότητες και στις φιλοδοξίες τους, με σκοπό να τους βοηθήσουν να ανεβάσουν τις φιλοδοξίες τους, να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους.
- *Η Διανοητική διέγερση*, όπου δίνεται το έναυσμα για να αμφισβητήσουν οι υφιστάμενοι τον βασικό τρόπο σκέψης τους, τις παραδοχές και τις πρακτικές τους, με σκοπό να βοηθηθούν να αναπτύξουν καλύτερους και καινούργιους τρόπους σκέψης και αντίστοιχες πρακτικές.
- *Η Χαρισματική ηγεσία*, ηγεσία που εμπνέει και η οποία παρέχει την ενέργεια, τον τρόπο σκέψης και την αίσθηση του επείγοντος, που μετασχηματίζει τους υφισταμένους (Avolio & Bass, 1987 στους Hogg & Vaughan, 2010, σ.411).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι χαρισματικοί ηγέτες είναι και αποτελεσματικοί ηγέτες, γιατί συνήθως είναι συναισθηματικά εκφραστικοί, ενθουσιώδεις, ευφράδεις, οραματιστές, έχουν κίνητρο, αυτοπεποίθηση και δείχνουν ευαισθησία και ενδιαφέρον προς τους άλλους. Τα χαρακτηριστικά αυτά επιτρέπουν στο άτομο να έχει επιρροή και πειθώ και επομένως εύκολα να κάνει τους άλλους να ενστερνίζονται το όραμά του για την ομάδα και να θυσιάζουν τους προσωπικούς για τους συλλογικούς στόχους.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι ενιαία εξαιτίας της ποικιλομορφίας της και των διαφορετικών δεδομένων και αναγκών ανά νομό, μας επιτρέπει παρόλα αυτά να έχουμε εικόνα μέσα από τις σύγχρονες έρευνες για σχολεία που ξεχωρίζουν και διακρίνονται για καινοτόμα προγράμματα, με ανοιχτές δράσεις, με συμμετοχή γονέων στα προγράμματα, με εκπαιδευτικούς που σέβονται και εκτιμούν, καθώς αναγνωρίζουν το σημαντικό έργο που επιτελούν και με ένα διευθυντή – ηγέτη. Κάτι τέτοιο δε σημαίνει αυτόματα ότι τα υπόλοιπα σχολεία της χώρας που εφαρμόζουν διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας ή κάποιο άλλο συνδυασμό αυτών, δε διαθέτουν εύρυθμο πλαίσιο λειτουργίας, στερούνται

όμως σύγχρονων μεθόδων και καινοτόμων τάσεων. Στο μετασχηματιστικό παράδειγμα, ηγέτης διευθυντής είναι εκείνος που καθοδηγεί, εμπνέει, μοιράζεται, συμμετέχει, νοιάζεται τόσο για το ανθρώπινο δυναμικό, όσο και για τους κανόνες λειτουργίας, ανεβάζοντας ωστόσο συνεχώς τον πήχη της αποτελεσματικότητας της μάθησης, των δημοκρατικών και ισότιμων διαδικασιών, την ενεργοποίηση του συνόλου της σχολικής μονάδας. Και αυτό καταγράφηκε και το παραθέτουμε ως δεδομένο κατά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας σε πολλές περιπτώσεις στα νηπιαγωγεία και σε μικρές σχολικές μονάδες, αλλά την ίδια στιγμή δυστυχώς διαπιστώθηκαν και τα αντίθετα αποτελέσματα σε μεγάλες σχολικές μονάδες, όπου δεν δέχθηκαν να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία. Αυτό είχε ως συνέπεια να δημιουργηθούν δύο διακριτές ομάδες με ανταγωνιστική, εριστική διάθεση, με διαφωνίες και εντάσεις. Δημιουργήθηκαν δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, αυτών που δέχονται την αξιολόγηση και αυτών που αντιστέκονται, αγωνίζονται και παλεύουν ενάντια στη «χειραγώγηση» των εκπαιδευτικών.

Δ. Και τέλος, η συναλλακτική η οποία θεωρούμε ότι είναι διακριτότατη κατά την πενταετία της διακυβέρνησης του Συνασπισμού Ριζοσπαστικής Αριστεράς με τους Ανεξάρτητους Έλληνες. Στην περίοδο αυτή όμως επισημαίνονται κυρίως τα αρνητικά χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας, τα οποία είδαμε σε πολλές σχολικές μονάδες και τα οποία διατηρήθηκαν στις περισσότερες περιπτώσεις, όλο το χρονικό διάστημα που ίσχυσε. Η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης, οι προσωπικές σχέσεις, οι οποίες δεν διαχωρίστηκαν από τις επαγγελματικές, τα ατομικά συμφέροντα και οι μικροωφέλειες και εξυπηρετήσεις, δεν επέτρεψαν σε αρκετές περιπτώσεις να λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί με γνώμονα τί είναι καλύτερο και ποιος εξυπηρετεί με σύγχρονους και δημοκρατικούς όρους το σχολείο και μπορεί να διοικήσει και να αναπτύξει τη δυναμική του, αλλά αρκέστηκαν στο ποιος είναι πιο χαλαρός, ποιος θα τους εξυπηρετεί με άδειες και με ωράρια βολικά στα προγράμματα διδασκαλίας τους.

Η διαδικασία αξιολόγησης μέσω της μυστικής ψηφοφορίας των εκπαιδευτικών για τον διευθυντή, ευνοούσε την ανάπτυξη των συναλλακτικών πρακτικών, οι οποίες εμφανίζονται πρωτοβουλιακά κατά την επαφή και επικοινωνία των συμβαλλόμενων μελών με στόχο την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή σημαντικών πραγμάτων, πρακτικών με μακροχρόνιες συνέπειες στη λειτουργία των σχολείων. Στις περιπτώσεις αυτές, με οριοθέτηση και σαφή διάκριση στους ρόλους και στις ευθύνες των εμπλεκόμενων, αναγνωρίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας του ενός στους

υπολοίπους και αντίστροφα στη διάκριση της διοικητικής πυραμίδας, όλοι μαζί συλλογικά, εργάζονται σταθερά στην κατεύθυνση της υλοποίησης των εκ των προτέρων ορισμένων σκοπών. Στο ίδιο πλαίσιο λειτουργίας, η αντίληψη και η δράση του συνόλου των εκπαιδευτικών δεν είναι απαραίτητα ενιαία, παρόλα αυτά, οι δάσκαλοι «ως μικροκοινωνία δεν δεσμεύονται μαζί από ένα αμοιβαίο παρόμοιο σκοπό, αλλά μάλλον δεσμεύονται μέσα στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας επωφελούς ανταλλαγής προϊόντων» (Σιμενή & Τζιούμα, 2017, σσ.98-99).

Στον ελληνικό χώρο η Μ. Κουκουμτζή (2015) σε έρευνά της σε σχολεία της Ανατολικής Αττικής, μελετώντας το ρόλο των σχολικών διευθυντών ως ηγετών καταλήγει ότι στις σχολικές μονάδες το κυρίαρχο μοντέλο ηγεσίας είναι αυτό της συναλλακτικής ηγεσίας. Η παραδοχή κλειδί εδώ είναι ότι η ηγεσία είναι μια διαδικασία ανταλλαγής, που είναι ανάλογη με συμβατικές σχέσεις στην οικονομική ζωή και εξαρτάται από την καλή πίστη των συμμετεχόντων. Οι ηγέτες συναλλάσσονται με τους υποστηρικτές για την επίτευξη αποτελεσμάτων, δημιουργούν προσδοκίες και θέτουν στόχους, παρέχουν αναγνώριση και ανταμοιβές για την ολοκλήρωση των έργων (Burns, 1978). Οι αμοιβαίες ωφέλειες ανταλλάσσονται – γίνονται δηλαδή αντικείμενο συναλλαγής μεταξύ ηγετών και οπαδών με φόντο τις εξαρτώμενες ανταμοιβές και τιμωρίες που διαμορφώνουν τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη (Bass, 1985). Οι συναλλαγές ηγέτη – μέλους μπορεί να έχουν μια διάσταση ισοτιμίας. Όπως στα περισσότερα μοντέλα, και στο μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας, ο ηγέτης διευθυντή δε παύει να έχει διακριτό ρόλο, μεγαλύτερο από τους οπαδούς-όσον αφορά στην καθοδήγηση των ομάδων ως προς τους στόχους τους, με αποτέλεσμα οι οπαδοί ενδεχόμενα να επαναφέρουν την ισοτιμία με το να ανταμείβουν τον ηγέτη με κοινωνική αποδοχή, επαίνους, γόητρο, κύρος και δύναμη, δηλαδή με τα εξωτερικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας (Hogg & Vaughan, 2010, σ.408).

Η θεωρία συναλλαγής ηγέτη-μέλους προβλέπει ότι η αποτελεσματική ηγεσία βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων υψηλής ποιότητας, πρακτικά στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, στο σεβασμό και το καθήκον. Οι σχέσεις αυτές ενισχύουν την ευεξία των υφισταμένων και την εργασιακή απόδοση και τους συνδέουν με την ομάδα πιο στενά μέσα από την αφοσίωση, την ευγνωμοσύνη και μια αίσθηση συμπερίληψης. Επειδή οι ηγέτες συχνά πρέπει να έχουν σχέσεις με ένα μεγάλο αριθμό υφισταμένων, δεν μπορούν να αναπτύξουν υψηλής ποιότητας σχέσεις με όλους και είναι πιο αποτελεσματικό να επιλέξουν κάποιους υφισταμένους στους οποίους επενδύουν μια μεγάλη ποσότητα διαπροσωπικής ενέργειας και αντιμετωπίζουν τους

υπόλοιπους με έναν λιγότερο προσωπικό τρόπο. Η διαδικασία επιλογής δε μπορεί να γίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα, αντίθετα απαιτεί χρόνο και αυτό συμβαίνει επειδή περνάει από διάφορα στάδια:

- *Την Ανάληψη ρόλου*, όπου ο ηγέτης έχει προσδοκίες από τους υφισταμένους και εξετάζει κατά πόσο οι δεύτεροι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν διάφορους ρόλους
- *Τη Δημιουργία ρόλου*, όπου οι αμοιβαίες ανταλλαγές, πληροφοριών και στήριξης ηγέτη – μέλους εδραιώνουν το ρόλο των υφισταμένων.
- *Την Τυποποίηση ρόλου*, όπου η σχέση ηγέτη- μέλους έχει γίνει πιο σταθερή, ομαλή και αυτόματη.

Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι διαφοροποιημένες σχέσεις υπάρχουν στους περισσότερους οργανισμούς και φυσικά και στους σχολικούς. Οι υψηλές ποιότητας σχέσεις αναπτύσσονται περισσότερο όταν ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι έχουν παρόμοιες στάσεις, συμπαθούν ο ένας τον άλλον, ανήκουν στις ίδιες κοινωνιοδημογραφικές ομάδες και αποδίδουν στο ίδιο υψηλό επίπεδο. Επίσης συνδέονται με καλύτερη απόδοση και πιο ικανοποιημένους εργαζόμενους, που είναι πιο αφοσιωμένοι στον οργανισμό και είναι λιγότερο πιθανό να αποχωρήσουν (Hogg & Vaughan, ό.π., σ.410).

Η Θ. Κατσίρη (2015, σσ.118-140) σε εμπειρική έρευνά της σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών δημοσίων σχολείων α/θμιας και β/θμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Πελοποννήσου (Νομοί Αργολίδας, Κορινθίας, Αρκαδίας, Λακωνίας) μέσα από εννιακόσια δεκαεννιά (919) ανώνυμα ερωτηματολόγια για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, αναφέρει ότι οι διευθυντές είναι πρόθυμοι να εντάξουν στη φιλοσοφία τους τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας για τη διοίκηση των σχολικών τους μονάδων, παρά το ότι στην πράξη εφαρμόζεται το γραφειοκρατικό διοικητικό σύστημα.

Η έρευνα των Σπ. Κιουλάνη, Ζ. Χαρπαντίδου & Θ. Τραχανοπούλου (2011, σσ.61-65) με τη συμπλήρωση τετρακοσίων τριάντα τριών (433) ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας ανέδειξαν ότι αξιοποιούνται τα εργαλεία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Μέσω του στρατηγικού προγραμματισμού, της δράσης με την ανάπτυξη σχεδίων δράσης και την αξιολόγησή τους, διαφαίνεται ότι, αφενός, υπάρχει μεγάλη αλληλεπίδραση μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφετέρου αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας, συμμετοχής και ενεργοποίησης

όλων και τελικά ωφελούνται το σύνολο των ατόμων αλλά και των υπηρεσιών που προσφέρουν και φυσικά και το παραγόμενο έργο.

Παρά τις όποιες επιμέρους προσπάθειες διευθυντών εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων να λειτουργήσουν δυναμικά με τη σχετικά νέα φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ως επιστημονική σκέψη και πρακτική διοίκησης, η οποία φαίνεται να μπορεί ακόμα και στη χώρα μας να λειτουργήσει, η εφαρμογή πρακτικά δεν προχωρά. Έως και σήμερα καταγράφονται μεγάλα εμπόδια καθώς όλη η οργάνωση, η δομή και η γραφειοκρατία, παρά τη χρήση των νέων τεχνολογιών δεν έχει αλλάξει στην πράξη. Σε συνδυασμό με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που αντιστέκονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μιας και η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας συνδέεται στενά τόσο με τη συμμετοχικότητα όλων, όσο και με τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, στο ελληνικό σχολείο αυτή η πρακτική διοίκησης δείχνει να καθυστερεί (Θεοφιλίδης, 1994α, σ.281).

Καταλήγουμε τελικά στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων βιώνουν έντονα ένα δυσπρόστατο ρόλο. Ο ρόλος αυτός προκύπτει μέσω των κρίσεων ανά τετραετία περίπου, οι οποίες είναι διαφορετικές κάθε φορά. Στη διαδικασία αυτή, οι εν δυνάμει διευθυντές καλούνται να τηρούν το νομοθετικό πλαίσιο της διοίκησης του σχολείου, να διεκπεραιώνουν την αλληλογραφία και να τηρούν όλα τα υπηρεσιακά έντυπα και βιβλία, τα τελευταία χρόνια και σε ηλεκτρονική μορφή, να ασχολούνται τεχνικά με τα θέματα του σχολείου. Ταυτόχρονα πέρα από το αυστηρά διοικητικό και οργανωτικό κομμάτι λειτουργίας του σχολείου, οι διευθυντές προσπαθούν να ηγούνται και να εξισορροπούν τις σχέσεις και τη δυναμική που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρά τις διαφορές και τις επιμέρους αντιλήψεις, στάσεις, ιδέες, απόψεις και θέσεις. Είναι κατεξοχήν -σε πρώτο στάδιο- υπεύθυνοι για τη συνολική διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων δίνοντας προτεραιότητα στα παιδιά και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, αλλά και στους γονείς, οι οποίοι στη σημερινή εποχή γίνονται ολοένα και περισσότερο παρεμβατικοί. Την ίδια στιγμή οι διευθυντές είναι υποχρεωμένοι να συνεργάζονται με τους φορείς και τα πρόσωπα της τοπικής κοινωνίας, τους ανωτέρους τους στην διοίκηση και την παιδαγωγική καθοδήγηση, να διευθετούν τα οικονομικά και τα λειτουργικά προβλήματα των κτιριακών υποδομών και πολλά ίσως ακόμη μικρά ή μεγαλύτερα ζητήματα.

Αυτό αναπόφευκτα τους οδηγεί στο να αναπτύσσουν όχι ένα καθαρό όσον αφορά στις θεωρίες μοντέλο ηγεσίας, αλλά συνήθως αναγκάζονται να αυτοσχεδιάζουν και έτσι στην

πράξη ανάλογα με όλες αυτές τις συμπεριφορές, να είναι πότε συμμετοχικοί, δημοκρατικοί, πότε χαλαροί - αδιάφοροι, πότε μετασχηματιστικοί, αλλά και γραφειοκρατικοί και ηθικοί ή να παίρνουν στοιχεία από διάφορα μοντέλα, περισσότερα του ενός, προκειμένου να γίνονται αποτελεσματικοί και να ανταποκρίνονται στα εκπαιδευτικά αιτήματα των καιρών και της σύγχρονης κοινωνίας, διαδικασία απαιτητική και πολύ δύσκολη.

11. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική ως χώρος κοινωνικών αγώνων και αλληλεπιδράσεων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για μια ουσιαστική μελέτη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, δεν είναι αρκετό στην περίπτωσή μας να παραθέσουμε και να περιγράψουμε τα ιστορικά γεγονότα, μέσα από τις βιβλιογραφικές αναζητήσεις και ερευνητικές πηγές. Εκκινούμε από αυτή τη σημαντική πλευρά της καταγραφής των ιστορικών γεγονότων, αλλά αυτό που είναι πιο σημαντικό είναι η δράση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τα ίδια τα υποκείμενα, τα οποία αναπτύσσουν τις δικές τους δυναμικές και έρχονται αντιμέτωπα με νοοτροπίες, κατεστημένες αντιλήψεις, ιδεολογικές ταυτότητες και σε σχέση πάντα με τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς της εκάστοτε κυβέρνησης.

Η αναζήτηση και η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο θεσμικά μέσα από τους ίδιους τους νόμους, όσο και ουσιαστικά στο περιεχόμενό τους, οδηγούν τον ερευνητή αναπόφευκτα στην επεξεργασία και στην ανάλυση της νομοθεσίας σε θεσμικά πλαίσια, όμως ταυτόχρονα σε άτομα και ομάδες, δομές, ιστορικά και πραγματικά γεγονότα, συνθήκες και καταστάσεις που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην τελική παραγωγή του αποτελέσματος.

Με βάση την παραδοχή αυτή, η εργασία μας θεμελιώθηκε επιστημονικά στο πεδίο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και συγχρόνως παράλληλα με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και την Εκπαιδευτική Πολιτική, ως επιστημονικό αντικείμενο. Η Εκπαιδευτική Πολιτική άλλωστε όσον αφορά στη χρησιμοποίηση της πρώτης ύλης, δηλαδή νόμους, προεδρικά διατάγματα, εγκυκλίους συνδέεται στενά τόσο με την Ιστορία όσο και με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, όπως έχει διατυπωθεί στο σύνολο των εκπαιδευτικών, ψηφισμένων νόμων και κειμένων, αναφέρεται στο σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των θεσμικών μέσων που εκφράζουν το εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την

επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Οι στόχοι αυτοί συνάδουν με τη γενικότερη κυβερνητική πολιτική. Για να λειτουργεί ομαλά και με αποτελεσματικότητα το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα μπορεί να στηρίζεται σε σταθερή βάση από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα προσαρμόζεται στην ελληνική πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη βελτίωση του και όχι το αντίθετο.

Από το θεωρητικό μας πλαίσιο, καθώς και από την αναλυτική περιγραφή των μεταρρυθμίσεων και των νόμων της περιόδου που εξετάζουμε, έχει καταστεί σαφές ότι οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική δεν προκύπτουν από μόνες τους, αυτόματα και σε κενό χρόνου και χώρου, αλλά επηρεάζονται από το γενικό πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό σύστημα, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται αλληλεπιδράσεις από άτομα, φορείς, κοινωνικές ομάδες και δίκτυα. Στη διαδικασία αυτή, κύριος φορέας είναι το κράτος και η εκάστοτε κυβέρνηση η οποία οργανώνει, διευθύνει και διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα. Με βάση το πρόγραμμα της για το εκπαιδευτικό σύστημα, η κάθε κυβέρνηση για να το εφαρμόσει, προχωρά σε μικρές ή μεγαλύτερες διαρθρωτικές αλλαγές.

Η εκπαιδευτική πολιτική, με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις των μοντέλων είτε του φιλελευθερισμού είτε του μαρξισμού, στην πραγματικότητα λειτουργούν σύμφωνα με τα συμφέροντα και τη βούληση του κράτους και της εξουσίας, που αυτό ασκεί, ανεξάρτητα από τις διαφορές των δύο αυτών αντιλήψεων, όσον αφορά τον προσδιορισμό της προέλευσης του κράτους και στο ρόλο που αυτό διαδραματίζει στον κοινωνικοοικονομικό σχηματισμό της χώρας. Το κράτος προφανώς ελέγχει τόσο τους θεσμούς, όσο και τις παραγωγικές δυνάμεις και τάξεις των κοινωνικών δομών, επομένως ελέγχει και το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εν πολλοίς το καθορίζει κιόλας, του οποίου σημαντικό εργαλείο αποτελεί το σχολείο.

Η εκπαίδευση με βάση τις προσεγγίσεις Κράτους Πρόνοιας, όπου ο ιδεολογικός στόχος του είναι ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με την οργάνωση, τις μεθόδους και τα αναλυτικά προγράμματα, η κατάργηση των φραγμών με άρση των κοινωνικών διακρίσεων και η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των παιδιών ακόμα και από τις κατώτερες και φτωχότερες κοινωνικές και οικονομικές τάξεις με την κατάργηση των γραπτών εξετάσεων στην ηλικία των 12 ετών, παρατηρούμε να ισχύει με την αλλαγή της εξουσίας και την κυριαρχία του ΠΑΣΟΚ, στην εξουσία, την πρώτη κυρίως τετραετία.

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις βασίζονται στην αρχή της διαμοιρασμένης εξουσίας μεταξύ του κράτους και των κοινωνικών διαφορετικών συμφερόντων ομάδων και η μια δεν επικαθορίζει ολοκληρωτικά την άλλη, αλλά βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση. Στη λογική αυτή η εκπαιδευτική αλλαγή αποτελεί μια ιδεολογική πάλη στην οποία το μοντέλο του μορφωμένου πολίτη και η επιθυμητή δημοκρατική κοινωνία ανταγωνίζεται την καθεστηκία τάξη πραγμάτων και μέσα από το διάλογο, τις δημόσιες συζητήσεις, τις διαφωνίες, τις εντάσεις και τις αντιφάσεις επιτυγχάνεται μια μίνιμουμ συμφωνία και προωθούνται ή όχι οι μεταρρυθμιστικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Έτσι αποκαλύπτεται ο ρόλος και τα συμφέροντα του καθενός, χωρίς να παραβλέπεται η μεγάλη δύναμη και ο ρόλος των πολιτικών κομμάτων ανάλογα με την πολιτική τους δύναμη, η γραφειοκρατία και η οικονομία κυρίως στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, οι διανοούμενοι, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και ο ρόλος τους, όπως τις έχουμε δει κατά καιρούς στα μεγάλα ζητήματα, όπως της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου.

Όπως διαφάνηκε μέσα από τη μελέτη και τη διερεύνηση μας, η διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής άλλαξε μέσα από την αλληλεπίδραση συνδικαλιστικών και εκπαιδευτικών φορέων, κομμάτων, ομάδων πίεσης και εξουσιαστικών μηχανισμών του κράτους, τα οποία έκαναν την εμφάνιση τους μετά τη μεταπολίτευση, με την αλλαγή του καθεστώτος και την πτώση της Χούντας. Το δικτατορικό καθεστώς της περιόδου 1967-1974 με την κατάλυση της δημοκρατίας, δεν επέτρεπε τη διαδικασία της θεσμικής διαβούλευσης και τον κοινωνικό διάλογο, με αποτέλεσμα τη μονοδιάστατη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αυστηρά προσαρμοσμένη στο ιδεολογικό πλαίσιο της περιόδου.

Οι ιδέες για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση συντάχτηκαν με την αλλαγή για το σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας το 1981, καθώς συμπίπτουν και αλληλεπιδρούν τόσο οι φορείς δράσης (συνδικαλιστικές οργανώσεις, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, πολιτικά κόμματα) όσο και οι μηχανισμοί εξουσίας του κράτους. Τελικά καταλήγουν σε νόμους και προεδρικά διατάγματα, τα οποία εφαρμόζονται στην πράξη, άλλα άμεσα και άλλα πολύ αργότερα, ενώ κάποια μένουν απλώς στα χαρτιά.

Το σύνθημα για δημοκρατικό σχολείο, ανοιχτό στην κοινωνία, συμπίπτει με τον αγώνα για ριζική αλλαγή με το σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, τα πρώτα χρόνια, ενώ στην πορεία διαφοροποιείται καθώς το ΠΑΣΟΚ και ως κόμμα εξουσίας,

αναγκάζεται να αλλάξει πορεία εξαιτίας των οικονομικών και ευρωπαϊκών απαιτήσεων. Καταλήγει στη μετατόπισή του ιδεολογικά και τελικά στην έλλειψη της ιδεολογικής του ηγεμονίας. Από την άλλη το συνδικαλιστικό κίνημα και οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στην πολιτική αυτή και έρχονται σε σφοδρές συγκρούσεις για ζητήματα, όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και για τη διαχειριστική λογική και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα πάνω.

Πρόκειται για διαφωνία που παραμένει επίκαιρη μέχρι σήμερα. Παρά τις κυβερνητικές αλλαγές, η στάση και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των επίσημων συνδικαλιστικών οργανώσεων δεν επιτρέπουν την εφαρμογή αντεκπαιδευτικών κατά αυτούς πολιτικών, παρά τους αλληπάλληλους νόμους που ψηφίστηκαν μέσα στην τεσσαρακονταετία. Το περιεχόμενο των νόμων με χαρακτηριστικά μοντέλων αξιολόγησης άλλων ευρωπαϊκών χωρών, γύρω από την αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, σε γενικές γραμμές είχε κοινές και παρόμοιες αναφορές, καθώς και πλαίσιο εφαρμογής, στην πραγματικότητα όμως, δεν έγινε ποτέ ουσιαστικός διάλογος των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων με τους υπεύθυνους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής. Ταυτόχρονα δεν υπήρξε και ουσιαστική αντιπρόταση από τους εκπαιδευτικούς της βάσης. Για να πετύχει ωστόσο μια αλλαγή, πόσο μάλλον μια μεταρρύθμιση είναι απαραίτητο να συντρέχουν κάποιοι βασικοί λόγοι, παράγοντες όπως: η συμφωνία ανάμεσα στην εκάστοτε κυβέρνηση και στους ενδιαφερόμενους, εν προκειμένω εκπαιδευτικούς, κατά τη διαδικασία της διαμόρφωσης της.

Αυτό γίνεται αντιληπτό τα πρώτα χρόνια διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, όπου τίποτα δεν γίνεται χωρίς την σύμφωνη γνώμη και τη συναίνεση της ΔΟΕ στα πλαίσια της διεύρυνσης της δημοκρατίας και της λαϊκής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και στην ανάδειξη του συνδικαλισμού, ως ενός από τα τρία βήματα της δημοκρατίας. Δυστυχώς στη συνέχεια οι συνεχείς αποκλίσεις της κυβέρνησης και η μετατόπιση της προς άλλες πολιτικές, πιο συντηρητικές και αστικές οδήγησαν στη διαφωνία και τη ρήξη τόσο με την τότε ηγεσία της ΔΟΕ, όσο και με την μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και γενικότερα των πολιτών, που είχαν εμπιστευθεί την κυβέρνηση για το σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Επιπλέον η σαφήνεια ή ασάφεια που σχετίζεται με τη σύγκρουση ή μη, αποτελεί ακόμα έναν παράγοντα για την αποδοχή ή μη μιας καινοτομίας. Παρατηρούμε για παράδειγμα πως ο θεσμός του Προϊσταμένου Διεύθυνσης χαρακτηρίστηκε από χαμηλή

ασάφεια και χαμηλή σύγκρουση και έτσι η εφαρμογή της γίνεται άμεσα και γρήγορα, χωρίς προβλήματα και με υψηλή αποδοχή. Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου ακόμα και σήμερα, περιέχει υψηλή ασάφεια, ως προς το έργο και τα καθήκοντά του και χαμηλή σύγκρουση ως προς την λειτουργία του θεσμού, με αποτέλεσμα να υπάρχουν προβλήματα, παρερμηνείες, κακές υπηρεσίες εκ μέρους κάποιων για να τελειώσει με ένα ίσως απαξιωτικό τρόπο από την κυβέρνηση συνεργασίας ΣΥΡΙΖΑ και Ανεξάρτητων Ελλήνων.

Επίσης η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως θεσπίστηκε από τους Νόμους 1304/1982 και 1566/1985, χαρακτηρίστηκε από υψηλή ασάφεια, αλλά και μεγάλες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς, μεγάλο κύμα κινητοποιήσεων, σφοδρές αντιστάσεις και πολιτικές συγκρούσεις. Η κυβέρνηση έμεινε για πολύ μεγάλο χρόνο χωρίς συγκεκριμένο σχέδιο, αντιπρόταση και μοντέλο αξιολόγησης μέχρι και το Νόμο 3848/2010 που υπήρξε σαφές πλαίσιο αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Και σε αυτήν την περίπτωση, το αποτέλεσμα όμως της ανυπαρξίας προτάσεων και διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς, ήταν τελικά να μην προχωρά τίποτα σε επίπεδο εφαρμογής.

Επιπλέον ένας άλλος παράγοντας για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ταχύτητα, η γρήγορη ολοκλήρωση των πολιτικών αποφάσεων με άμεση εφαρμογή στην πράξη, καθώς ο χρόνος λειτουργεί με κινδύνους, όπως η απορρόφηση από το πολιτικό κατεστημένο σύστημα. Παραδείγματα αποτελούν η εφαρμογή του μονοτονικού, η κατάργηση των επιθεωρητών και των εποπτών, η εφαρμογή νέων αναλυτικών προγραμμάτων, πράγμα που δεν αμφισβητήθηκε από κανέναν φορέα και έγινε ευρέως αποδεκτό. Οι οποιοσδήποτε αμφιβολίες ή αντιρρήσεις υπήρξαν και καταγράφηκαν για τα μέτρα αυτά, χάρη στην αμεσότητα εφαρμογής τους, δεν επέτρεψαν την ουσιαστική και συνολική μελέτη στην αντίθετη άποψη, επανεκτίμηση και τελικά διαφωνία για την υλοποίηση τους.

Επισημαίνουμε επίσης ότι ο Νόμος 1566/1985, παρά τη μεγάλη διαδρομή του χρόνου και των αλλαγών που συντελέστηκαν, διήρκεσε αυτό το μεγάλο διάστημα παρά τις επί μέρους ρυθμίσεις και αλλαγές, οι οποίες ωστόσο δεν άλλαξαν τις βασικές αρχές του, που ισχύουν ακόμα και σήμερα. Για αυτό και θεωρείται ως μια μεγάλη μεταρρυθμιστική τομή στην εκπαίδευση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, σε συνάρτηση βέβαια με τη σταθερότητα του δημοκρατικού πολιτεύματος από τη μεταπολίτευση και μετά και το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικο-πολιτιστικό πλαίσιο, που παραμένει αρραγές. Φυσικά αλλαγές όπως η αποκέντρωση στους δήμους επηρεάζουν και την διοίκηση της εκπαίδευσης, προσπαθώντας

να δημιουργήσουν ένα αποκεντρωτικό σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με μικρά, ωστόσο επιτεύγματα, καθώς η κεντρική, γραφειοκρατική εξουσία του Υπουργείου Παιδείας με τις άκαμπτες δομές της δεν ενθαρρύνουν και δεν βοηθούν προς την κατεύθυνση αυτή.

Στη συνέχεια είδαμε και αναδείξαμε ότι οι όποιες αλλαγές προσπάθησαν να γίνουν πράξη, με πολλές αντιδράσεις, διαφωνίες, κινητοποιήσεις, επικεντρώθηκαν στις επιλογές στελεχών της εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, επιβεβαιώνοντας τις πλουραλιστικές θεωρητικές προσεγγίσεις, με μεγάλους βαθμούς απόκλισης, όσον αφορά την απουσία συμφωνίας ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη. Στην ουσία υπήρχαν προσχηματικοί διάλογοι με τους εκπαιδευτικούς και αυτό είχε ως αποτέλεσμα εντάσεις, όσο και με την ασάφεια και άρα τις συγκρούσεις για τα συγκεκριμένα ζητήματα, που καθόριζαν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τέλος η ταχύτητα η οποία έλειπε από τις κυβερνητικές δυνάμεις, οι οποίες ανέβαλλαν συνεχώς για πολλές δεκαετίες την εφαρμογή των σχετικών νόμων, καθώς μετρούσαν πολύ το πολιτικό κόστος, δε βοηθούσε καθόλου στην εύρυθμη λειτουργία της ίδιας της εκπαίδευσης.

Το αποτέλεσμα είναι παρά και τις πιέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σήμερα να μιλάμε για ένα τυπικό προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους και την αποτίμησή του στο τέλος κάθε σχολικής μονάδας, τα οποία να σημειώσουμε ότι δεν είναι αρκετά από μόνα τους και δεν μετατοπίζουν ή συμβάλλουν στη μερική αλλαγή της κουλτούρας, στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σημερινού σχολείου. Το πλαίσιο λειτουργίας υπολείπεται σε πρωτοβουλίες, ουσιαστική ενεργοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του έτους και έχει βραχυπρόθεσμα χαρακτηριστικά που πρακτικά δε βοηθάνε στην εξέλιξη και τη βελτίωση επί της αρχής.

Απεναντίας ζητήματα που είχαν τη συναίνεση του κλάδου των εκπαιδευτικών, όπως αναλυτικά προγράμματα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις σε νέες θεματικές, βιβλία, νέα διδακτικά αντικείμενα και γλώσσες, ωρολόγια προγράμματα, η ειδική αγωγή και η ενίσχυση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα καινοτόμα προγράμματα, το ολοήμερο σχολείο, οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, προχώρησαν με γρήγορες ταχύτητες, με μεγάλη συμμετοχή και ενδιαφέρον, με ελάχιστες συγκρούσεις και διαφωνίες και εξαιρετικές δουλειές και αποτελέσματα. Πρόκειται στην ουσία για καινοτομίες ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες στηρίχτηκαν και οικονομικά από προγράμματα ΕΣΠΑ.

Επιπρόσθετα, η αποδοχή και καθιέρωση τους με το πέρασμα των ετών και την σταδιακή απόκτηση εμπειρίας των εκπαιδευτικών οδήγησε σε ακόμα καλύτερα αποτελέσματα, ειδικά στο επίπεδο της μικροκλίμακας μιας σχολικής μονάδας.

Το ζήτημα των σχολικών συμβούλων παρά το ότι ξεκίνησε με ενθουσιασμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών και έγινε δεκτός ο θεσμός από την συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια επειδή προέκυψαν ασάφειες για το ρόλο και τα καθήκοντά του, που κάποια στιγμή από καθοδηγητικά και συμβουλευτικά στελέχη έγιναν αξιολογητικά, έφτασαν στην απαξίωση και τελικά την κατάργησή τους. Η αντικατάσταση επί συγκυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ και Ανεξάρτητων Ελλήνων των σχολικών συμβούλων με τους συντονιστές εκπαίδευσης και ο μέχρι στιγμής μόνο επιμορφωτικός τους ρόλος, ο οποίος επίσης δεν αρκεί και δεν ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, είναι ανεκτή ως αλλαγή στην εκπαιδευτική κοινότητα. Στην πραγματικότητα όμως, τα νέα καθήκοντά τους με τον αυξημένο αριθμό των σχολικών μονάδων ανά συντονιστή δεν τους επιτρέπουν να λειτουργούν αποτελεσματικά στην πράξη, κυρίως λόγω χρόνου και πλήθους σχολείων και κρίσεων μέσα σε αυτά.

Στο σημείο αυτό με όλες αυτές τις αναφορές και τα παραδείγματα, βλέπουμε ότι στο πλαίσιο αυτής της τεσσαρακονταετίας πραγματοποιούνται αλλαγές αρχικά για τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, όπου φυσικά δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί η εκπαίδευση σε όλη αυτή τη διαδικασία. Όμως εντέλει αντιλαμβανόμαστε ότι η εναλλαγή κυβερνήσεων ή ακόμα και η μετατόπιση των ίδιων των κομμάτων ευρισκόμενων στην εξουσία ή στην αντιπολίτευση είχαν ως αποτέλεσμα την παραμέληση βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών και φυσικά της παιδείας. Η αρχική επιδίωξη στόχων για την εξάλειψη της φτώχειας σε ένα δημοκρατικό σχολείο, με ευρωπαϊκά χαρακτηριστικά άρχισε να έχει δευτερεύουσα σημασία. Και αυτό γιατί παρά τις αρχικές δεσμεύσεις των κομμάτων που αναλάμβαναν την εξουσία, στο σχηματισμό Κυβέρνησης και μετά, το ενδιαφέρον περιοριζόταν στο φαίνεσθαι και όχι στο είναι της κατάστασης. Όλο αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία και την εγκαθίδρυση τελικά του σύγχρονου κράτους όπως το γνωρίζουμε με προτεραιότητες, θα μπορούσαμε να πούμε σχηματικές τη στιγμή που αν οι προεκλογικές δεσμεύσεις του εκάστοτε κόμματος διευρύνονταν σε ένα συλλογικό πλαίσιο που θα συμπεριλάμβανε στην περίπτωση της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς της βάσης σε έναν πραγματικό ουσιαστικό διάλογο η κατάσταση της παιδείας λογικά θα ήταν πολύ διαφορετική ως εικόνα από αυτή που έχουμε σήμερα.

Αυτό που βλέπουμε, βιώνουμε και ξέρουμε ως σύγχρονη Ελλάδα είναι μια βαθιά δομημένη κατάσταση που θυμίζει τη σειρά μεταρρυθμίσεων και αντί- μεταρρυθμίσεων στην Παιδεία με εναλλαγές των κομμάτων εξουσίας ΠΑΣΟΚ και της Νέας Δημοκρατίας κατά κύριο λόγο, λαμβάνοντας υπόψη και την Οικουμενική Κυβέρνηση του 1989, την Κυβέρνηση Α. Παπαδήμου και τελικά την πρόσφατη ανάληψη εξουσίας από τον ΣΥΡΙΖΑ και τους Ανεξάρτητους Έλληνες σε σχηματισμό Κυβέρνησης. Για την εφαρμογή ενός πολιτικού σχεδίου από μία κυβέρνηση οποιαδήποτε κι αν είναι αυτή, η εκπαίδευση αποτελεί εκείνον το μοχλό για να μπορέσει να εδραιωθεί και να επιβληθεί η κυρίαρχη Ιδεολογία της. Με λίγα λόγια η εκπαίδευση και η παιδεία γενικότερα, είναι παρούσα σε όλα τα προγράμματα των πολιτικών κομμάτων και μέσα από την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων αναδεικνύεται τελικά η ίδια η άσκηση της πολιτικής, καθώς το σχολείο μέσα από την εκπαιδευτική θεσμικότητα συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Πρακτικά επηρεάζει την καθημερινότητα τεράστιας ομάδας ανθρώπων, που ταυτόχρονα είναι ουσιαστικό κύτταρο της κοινωνίας μας δηλαδή χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Το σχολείο δεν παύει να είναι ο κατεξοχήν εκείνος θεσμός μέσα από τον οποίο επιτυγχάνεται σαφέστατα η μετάδοση των γνώσεων. Ταυτόχρονα όμως προωθείται η δημιουργία, η καλλιέργεια και η αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας των επόμενων γενεών, αλλά και των ίδιων των αφηγημάτων της λειτουργίας του κράτους, σύμφωνα με τα οποία διαμορφώνεται ο ρόλος και η λειτουργία της ίδιας της κοινωνίας. Το σχολείο λειτουργεί ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους με το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι προσαρμοσμένο στις κυρίαρχες ιδέες, από τις οποίες μάλιστα προκύπτουν αντίστοιχα οι κυρίαρχες σχέσεις μεταξύ των μελών.

Καταλήγουμε δηλαδή σε μία ανάγνωση που περιγράφει την εκπαίδευση ως φυσική συνέχεια, ως μέρος ενός όλου, ως αναγκαίο και αδιάσπαστο συστατικό μιας κεντρικής πολιτικής διαχείρισης και τελικά εξουσίας της ίδιας της κοινωνίας. Στο σημείο αυτό βέβαια να πούμε ότι αντίθετα από τις θεωρητικές και ιδεολογικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που τοποθετούν την εκπαίδευση ως εκείνο το βασικό θεσμό που από μόνη της διαμορφώνει χειραφετικά την κοινωνία, με μία χειραφετική εκπαίδευση, εντοπίζουμε ότι μόνο μέσα από μαζικές, συλλογικές και δυναμικές προσπάθειες η κοινωνική αυτή χειραφέτηση μπορεί να ανατραπεί.

Παρόλα αυτά, ενισχύοντας την άποψη του P. Freire (1977) ότι η επίσημη εκπαίδευση δεν αρκεί για τον κοινωνικό μετασχηματισμό και ότι για την αλλαγή των υπαρχουσών

συνθηκών απαιτείται διαφορετική διαχείριση, θεωρούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αποκτήσει μια ταυτότητα η οποία θα προκύπτει κατά πολύ από τις αξίες και τις ανάγκες των εμπλεκόμενων φορέων και μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία και καθημερινότητα. Στην περίπτωση δε που τα άτομα προσαρμόζονται στην κυρίαρχη πραγματικότητα, αντιλαμβάνοντάς την ως φυσική και αναλλοίωτη συνέχεια, η εκπαίδευση δεν είναι αρκετή από μόνη της να ανατρέψει την υπάρχουσα δομημένη συνείδηση.

Σε κάθε περίπτωση, το σχολείο όπως λειτουργεί μέχρι και σήμερα παρά τις αλλαγές που έχουν σημειωθεί όλα αυτά τα χρόνια, παραμένει συγκεντρωτικό καθώς έτσι επιτάσσεται από την κεντρική πολιτική διαχείριση. Ένα τέτοιο σχολείο υιοθετεί και αντίστοιχο στυλ διοίκησης, οργάνωσης και λειτουργίας. Φυσικά έχουν σημειωθεί αλλαγές από το 1974 έως και το 2016, όμως οι αλλαγές αυτές είναι σε πολύ βασικό επίπεδο και αναντίστοιχες των καιρών που ζούμε. Αλλά ας δούμε λίγο πιο αναλυτικά που καταλήξαμε ως τώρα σχετικά με την έννοια διοίκησης.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο όρος διοίκηση συνεπώς και οργάνωση, είναι σχετικά νέος, ενδεχομένως πιο σύνθετος και δεν έχει καμία σχέση το νόημά της με το πεδίο των επιχειρήσεων. Στην εκπαίδευση η διοίκηση ως διαχείριση έχει να κάνει με ανθρώπινα όντα, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπικούς φορείς. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διοίκησης, δε πρόκειται για διεκπεραιωτική διαδικασία, καθώς ο παιδικός παράγοντας κατά κύριο λόγο, έχει καθοριστικής σημασίας ρόλο. Θεωρείται επιστήμη και τέχνη, αφού αυτός που διοικεί μια σχολική μονάδα πρέπει να έχει βαθιά γνώση του ανθρώπινου παράγοντα, γνώση στη διοίκηση επί της αρχής, πολλά ταλέντα και διάθεση για να ανταποκριθεί με επιτυχία. Ως τέχνη η εκπαιδευτική διοίκηση πρέπει να μπορεί να προσαρμόζεται ανάλογα με την περίπτωση. Αφορά όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας από τους μαθητές ως τα ανώτερα διοικητικά στελέχη.

Τα διοικητικά στελέχη έχουν την ευθύνη, την κρίση αλλά και το δικαίωμα να σχεδιάζουν και να διατηρούν το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα άτομα που εργάζονται ως ομάδες να καθοδηγούνται σωστά και δημοκρατικά, ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Με τη σειρά τους οι εκπαιδευτικοί, σε ένα εύρυθμο και συνεργατικό κλίμα μπορούν να μεταδίδουν στους μαθητές τη γνώση, αλλά και τις αξίες που προκύπτουν από ένα υγιές σχολικό, δημοκρατικό περιβάλλον. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας, ο διευθυντής με μεγαλύτερη ευκολία και οργάνωση μπορεί να φτάνει στους μαθητές εκτελώντας τα διοικητικά του καθήκοντα. Για να συμβεί αυτό οι διευθυντές πρέπει να έχουν την

απαραίτητη εξουσία, την ευχέρεια και ευθύνη περάτωσης ενός έργου και να διακρίνονται για τις διοικητικές τους γνώσεις και αλλά και τις προσωπικές ικανότητές τους.

Ωστόσο μέσα από την ενδελεχή έρευνα μας, αναλύοντας τη διοικητική λειτουργία του σχολικού μας συστήματος, προέκυψε ότι η λειτουργία αυτή, δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις των σχολικών μονάδων. Πρόκειται για αδυναμία που απορρέει από την οργανωτική ακαταστασία, αφού η υπάρχουσα εκπαιδευτική νομοθεσία δε ρυθμίζει με σαφήνεια βασικά θέματα της σχολικής ζωής. Επιπλέον, η έλλειψη αποτελεσματικού συστήματος επιλογής στελεχών ηγεσίας, η απουσία παντελώς προγράμματος ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης με τακτικές και σταθερές επιμορφώσεις προσαρμοσμένες στα νέα δεδομένα με αντίστοιχες θεματικές ενότητες και φυσικά η ανυπαρξία ουσιαστικών κινήτρων υλικών και ηθικών συμβάλλουν στη διαίωνιση του θεσμού του διοικητικού διευθυντικού στελέχους με τυπικά χαρακτηριστικά και περιορισμένες καινοτομίες.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο κατεξοχήν υπεύθυνος για τη διαχείριση, την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου δεν αρκεί βέβαια να είναι εξαιρετικός γνώστης της νομοθεσίας για τη λειτουργία του σημερινού σχολείου. Ο ρόλος του είναι πιο απαιτητικός και σύνθετος. Και επίσης δεν φτάνει να υλοποιεί πιστά το πρωτόκολλο λειτουργίας του σχολείου. Ένας διευθυντής ενδέχεται να είναι εξαιρετικό διοικητικό στέλεχος όσον αφορά στη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας, όμως για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου δεν απαιτείται μόνο διοικητικό τακτ, αλλά ταυτόχρονα ηγετικές ικανότητες, που θα διακρίνουν εκείνον ή εκείνη που θα μπορέσει να λειτουργήσει αρμονικά σε μία απαιτητική καθημερινότητα του ελληνικού σχολείου.

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί μια βασική αναφορά τόσο στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και στην ελληνική. Πρόκειται για ένα ζήτημα υψίστης σημασίας, καθώς ο σημαντικός ρόλος εκπαιδευτικού ηγέτη μεταξύ άλλων συνδέεται και με τα μαθησιακά επιτεύγματα των ίδιων των παιδιών. Θεωρούμε προφανές το γεγονός ότι ένας ικανός εκπαιδευτικός ηγέτης δεν προσφέρει οφέλη μόνο στο προσωπικό του σχολείου, αλλά στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Αποτελεί έμπνευση για τα παιδιά και μεταλαμπαδεύει τις αξίες και τις αρχές του σε αυτά, κάνοντας τους και αυτούς κοινωνούς του οράματος του για ένα αποτελεσματικό σχολείο και για ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένας διευθυντής ηγέτης οφείλει να εισηγείται αλλαγές προς όφελος της ίδιας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Δεν αρκεί να υιοθετεί τις επιταγές των εκάστοτε εκπαιδευτικών αλλαγών που υποδεικνύονται από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας. Πρέπει ο ίδιος να

οργανώνει και να σχεδιάζει, καθώς και να προγραμματίζει όλες εκείνες τις απαραίτητες ενέργειες, του τρόπους δράσης, τους φορείς που εμπλέκονται, το ίδιο το προσωπικό με τέτοιο τρόπο, ώστε τα μέλη να μη νιώθουν ότι υποχρεούνται να κάνουν όλα αυτά που υποδεικνύει ένας διευθυντής, ως ανώτερος διοικητικά προϊστάμενος τους. Αντίθετα επιτυχία θα θεωρηθεί να αντιλαμβάνονται το όφελος μιας τέτοιας διαχείρισης.

Επιπρόσθετα, οι συγκεκριμένοι ρόλοι και τα καθήκοντα ενός διευθυντή δε γίνεται να μην εξετάζονται σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, διαφορετικά χάνεται ο έλεγχος και η πρόοδος των δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα οφείλεται να λαμβάνεται υπόψη να μην μειώνεται το ενδιαφέρον για συντονισμό και επίβλεψη, καθώς και διαχείριση καθημερινών προβλημάτων. Η επισήμανση σε χρονοδιάγραμμα, τόσο βραχυπρόθεσμων όσο και μακροπρόθεσμων στόχων, η επίβλεψη, ο έλεγχος και η αποτίμησή τους συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση.

Η δημιουργία κατάλληλου κλίματος και η υιοθέτηση κουλτούρας των εκπαιδευτικών για την οποιαδήποτε αποδοχή ή η άρνηση και αντίδραση απέναντι στην ίδια τη λειτουργία αλλά και σε οποιαδήποτε αλλαγή στη σχολική καθημερινότητα, δείχνει εάν ένας διευθυντής μπορεί να συμπεριφερθεί ως ηγέτης ή εάν απλά επιτελεί διοικητικά το έργο του. Σε αυτήν την περίπτωση, ένας ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει υψηλό επίπεδο νοητικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς να είναι και επικοινωνιακός, ψύχραιμος και διαλλακτικός με τους συναδέλφους του. Η δημιουργία συνεργατικού ομαδικού κλίματος, η επικοινωνία, ο διάλογος, η συναίνεση σε διάφορα καθημερινά ζητήματα, η παροχή βοήθειας και φυσικά η ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και συνέπειας είναι αναγκαία χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν ικανό ηγέτη. Η δημιουργία ενός ασφαλούς κλίματος τόσο για τους μαθητές, όσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τον ίδιο το διευθυντή ενισχύουν το κύρος του τελευταίου και δημιουργούν ένα κλίμα σεβασμού εμπιστοσύνης.

Ένας χαρισματικός ηγέτης μπορεί να πείσει για την αναγκαιότητα της αλλαγής και να δημιουργήσει το όραμα που θα προκύψει ως φυσική συνέχεια των μεταβολών για την εκπαιδευτική κοινότητα. Στις αλλαγές αυτές οφείλει να επισημάνει την αναγκαιότητά τους και τους υψηλούς στόχους που θέτει, να δώσει κίνητρα σε μαθητές γονείς και εκπαιδευτικούς και να υποστηρίξει οποιοσδήποτε μη τυπικές δραστηριότητες προς όφελος του σχολείου. Ενδεχομένως οι αλλαγές αυτές να δημιουργήσουν φόβο ή αγωνία, αλλά με το να ενημερώσει σωστά και ολοκληρωμένα ακόμα και για κινδύνους που μπορεί να εμπεριέχονται σε

οποιαδήποτε μεταβολές, χωρίς να υποτιμά την αξία των ίδιων των αλλαγών, ενισχύει το επιχείρημα του αποφασιστικού, επιστημονικά καταρτισμένου, και δυναμικού ηγέτη.

Για να είναι πετυχημένη η οποιαδήποτε συνεργασία, ένας διευθυντής ηγέτης οφείλει να έχει δημιουργήσει τέτοιο κλίμα με τους συναδέλφους του όπου δεν θα υπάρχει ο φόβος ή το άγχος εξουσίας ή το αίσθημα του προϊσταμένου απέναντι στους εργαζόμενους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν ο διευθυντής έχει επίγνωση του ρόλου του, αντιλαμβάνεται την έννοια της τυπικής και πραγματικής εξουσίας και είναι ταυτόχρονα διατεθειμένος να τη θυσιάσει για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει να συμπεριφέρεται έχοντας επίγνωση της πορείας της υπηρεσιακής του κατάστασης και της βασικής του ιδιότητας ως εκπαιδευτικός, όπως και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Καθημερινά ένας τέτοιος ηγέτης ενδέχεται να ζητά τη γνώμη και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας κάνοντας τους τελικά ενεργητικά μέλη της διαδικασίας.

Ένας διευθυντής ηγέτης, ανεξάρτητα από το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί καθώς υπάρχουν διάφορα μοντέλα όπως αναφέραμε εκτενέστερα σε αντίστοιχο κεφάλαιο, δεν αρκεί να περιορίζεται μόνο το μέγεθος της σχολικής μονάδας στην οποία διοικεί. Πρέπει να συνεργάζεται και με φορείς έξω από το σχολείο, στην ουσία με την τοπική κοινωνία και το ευρύτερο περιβάλλον, στο οποία λειτουργεί η ίδια η σχολική μονάδα. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι, με στόχο πάντα την πρόοδο της ίδιας σχολικής μονάδας. Εξωτερικά περιβάλλοντα πίεσης, όπως φορείς, υπηρεσίες, συλλογικά όργανα συνεργάζονται, τόσο με μια μεμονωμένη σχολική, μονάδα, όσο και μακροπρόθεσμα με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, πετυχαίνοντας έτσι μια διαρκή και ρεαλιστική αλληλεπίδραση. Μία τέτοια προσέγγιση, μας οδηγεί τελικά σε μια διαχείριση με χαρακτηριστικά της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Πρόκειται για πρόταση, η οποία έχει ήδη ερευνηθεί και εισηγηθεί από πολλούς επιστήμονες-παιδαγωγούς, παρόλα αυτά την εισηγούμαστε καθώς στην ελληνική σχολική πραγματικότητα περιορίζεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο και αποτελεί ευσεβή πόθο πολλών εκπαιδευτικών.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια πρόταση για το ξεπέραςμα όλων αυτών των δυσκολιών και της αναποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου που υπάρχουν στη σχολική καθημερινότητα, καθώς η σχολική μονάδα λειτουργώντας ως σύστημα ασχολείται τόσο με τις εισροές -ανθρώπινες και υλικές-, όσο και με το θεσμικό και το οργανωτικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο λόγος για τον οποίο

επιλέγουμε το μοντέλο της διοίκησης ολικής ποιότητας είναι γιατί οι βασικές αρχές στο μοντέλο αυτό που θα περιγράψουμε παρακάτω, είναι ρεαλιστικές και πιο επίκαιρες από ποτέ. Ορισμένες αρχές όπως η συνεχής βελτίωση, οι διαφορετικές πηγές πληροφόρησης, η θετική ανανέωση των υποσυστημάτων του οργανισμού, η απομάκρυνση του φόβου των εργαζομένων και η δημιουργία ενός δικτύου ασφαλείας περιλαμβάνονται στο επιχείρημα της Διοίκησης της Ολικής Ποιότητας. Ακόμα, η αναδόμηση της υπηρεσίας με τον περιορισμό του ατομικισμού και της απομόνωσης, η ενίσχυση της ψυχολογίας του ατόμου, η προώθηση της εσωτερικής ανάπτυξης κινούνται στην ίδια κατεύθυνση. Η αφοσίωση στο μετασχηματισμό του οργανισμού με ευρύτερες βελτιώσεις διαδικασιών για το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα, η συμμετοχικότητα και η διαμορφωτική αξιολόγηση με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της, καθώς και η βελτιωτική προσπάθεια προοδευτικού χαρακτήρα είναι αρχές που στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να φέρουν μόνο θετικά αποτελέσματα.

Η προσέγγιση της σχολικής μονάδας ως σύστημα αποτελεσματικότητας των διαφόρων υποσυστημάτων και η συμμετοχή στη διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης με την εμπλοκή όλων των μελών σε ομάδες εργασίας εξασφαλίζουν τον έλεγχο της διαδικασίας, την επιβεβαίωση της ποιότητας πριν και κατά τη διάρκεια εργασιών. Ενισχύουν το γεγονός ότι ο κάθε δέκτης έχει διαφορετικές ανάγκες, οι οποίες είναι φυσιολογικό να αναπροσαρμόζονται για να ανταποκρίνονται στις νέες καταστάσεις. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας για την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας δεν είναι υποχρεωτική, ταυτόχρονα όμως αποτελεί πρακτική που υλοποιείται από τα μέλη του ίδιου του οργανισμού, τα οποία καθοδηγούνται από μία διευθυντική ομάδα. Περιλαμβάνει μικρότερες ή μεγαλύτερες βελτιωτικές προσπάθειες που αναπροσαρμόζονται σύμφωνα με τις τρέχουσες ανάγκες, αφού πρώτα γίνει αυτοαξιολόγηση της τρέχουσας κατάστασης, στη συνέχεια οριστούν οι στόχοι και οι επιδιώξεις με τη δημιουργία ενός οράματος, καθώς και το σχέδιο δράσης που θα εφαρμοστεί στην πράξη και τέλος θα αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας συστηματοποιεί πιο συγκεκριμένα η αυτοαξιολόγηση. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις εκείνες για την αυτόνομη και αναπτυσσόμενη σχολική μονάδα, ενισχύοντας τη θέση και το ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς και το επαγγελματικό του κύρος, αναγνωρίζοντας τους εκπαιδευτικούς ως τον πιο αποφασιστικό παράγοντα για την ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της. Επιπλέον επισημαίνει ότι οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής αφορά τα ίδια τα χαρακτηριστικά προβλήματα και

γνωρίσματα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, ενώ προσπαθεί εκ των προτέρων να προλάβει καταστάσεις πριν γίνουν μη διαχειρίσιμες με την έγκαιρη διάγνωση των αναγκών και προβλημάτων. Στην πραγματικότητα η προσπάθεια αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αφορά τους τομείς δράσης της σχολικής μονάδας και είναι συμμετοχικού τύπου καθώς σε αυτή συμμετέχουν τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά μέλη .

Είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη λειτουργία που επιτελείται στη σχολική μονάδα και για αυτό χρειάζεται να τίθενται προτεραιότητες και στόχοι για την ποιοτική και βελτιωτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου της. Μία τέτοια προσπάθεια έγινε εν μέρει το 2010 με την «Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας». Παρά τις αδυναμίες και τις αντιδράσεις, σε περιπτώσεις που έγινε οικειοθελώς από τους εκπαιδευτικούς, με μεράκι και με καλοπροαίρετη διάθεση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έδωσε πολύ θετικά αποτελέσματα και κυρίως εσωτερικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Μέσα από τη διαδικασία αυτή προσφέρθηκε η ευκαιρία να οδηγηθούν σε διαπιστώσεις, στο που βρίσκονται και σε ποια σημεία έχουν αδυναμίες και στη συνέχεια να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να βελτιώσουν δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

Αναδεικνύοντας τα προβλήματα της εκπαίδευσης μας είναι σημαντικό να συμφωνήσουμε όλοι σε κάποιες βασικές αρχές, όπως το ότι η εκπαίδευση αποτελεί κοινωνικό, δημόσιο αγαθό και δεν είναι διαδικασία μαζικής παραγωγής. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική, γιατί έχει προεκτάσεις στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιβεβαιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, άμεσα όταν δηλαδή συντελείται η μορφωτική προσπάθεια για τους μαθητές μας, τους γονείς έμμεσα, τις τοπικές κοινωνίες και τους φορείς της εκπαίδευσης. Η εξασφάλιση της ποιότητας παλιότερα επιτυγχάνονταν μέσα από τον έλεγχο, την επιθεώρηση, την επιβεβαίωση πριν και κατά τη διάρκεια των εργασιών, ενώ σήμερα υποστηρίζουμε ότι πρέπει να γίνεται μέσα από τη στρατηγική της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, με τη βασική προϋπόθεση ότι για να εφαρμοστεί, απαιτείται όπως αναφέραμε, η πλήρης συμμετοχή των μελών της σχολικής μονάδας. Αυτό δεν μπορεί να επιβληθεί από τα πάνω και δεν μπορούν να την κάνουν άλλοι, εκτός από τη σχολική μονάδα και τα μέλη της. Τόσο ο διευθυντής με τον συντονιστικό και καθοδηγητικό του ρόλο, όσο και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βάζουν μικρούς και συνεχείς στόχους βελτίωσης για την

εξυπηρέτηση των διαφορετικών αναγκών κάθε σχολικής μονάδας, μπορούν να βρουν τις αναγκαίες λύσεις, να καταβάλλουν τις μεγαλύτερες προσπάθειες, βάζοντας ρεαλιστικούς στόχους και επιδιώξεις κάθε φορά για να πετυχαίνουν την συνεχή αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, με μια λέξη θα λέγαμε απλά, το σχολείο να γίνει καθημερινή υπόθεση όλων.

Πόσο ρεαλιστικό είναι αυτό; Η απάντηση δεν είναι απλή και εύκολη, δεν φτάνει μόνο ένα γενναιόδωρο ναι, ή μια τυπική συναίνεση. Απαιτείται να υπάρξει τόσο από την πλευρά της πολιτείας, όσο και από όλους όσους εμπλέκονται καταρχήν μια συμφωνία, η οποία να θεσμοθετηθεί με νόμο και φυσικά να δίνονται όλα τα απαραίτητα μέσα για να γίνει πράξη. Και θεωρούμε ότι έχουμε πολύ δρόμο μπροστά μας ως πολιτικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί και να το δούμε να υλοποιείται και στη χώρα μας με μια μεγάλη αποδοχή.

Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού ελέγχου και του συστήματος της οργάνωσης της εκπαίδευσης συνδέεται στενά με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και έχει άμεση επίδραση στις προσπάθειες ενίσχυσης και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Μετά το 1985, έγιναν κάποια βήματα στην κατεύθυνση αυτή, όπως η μεταβίβαση διοικητικών αρμοδιοτήτων και ευθυνών σε περιφερειακές υπηρεσίες της εκπαίδευσης με μια σχετική αυτονομία των σχολείων στη διαχείριση του σχολικού χρόνου μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος με τα προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και η ενδοσχολική επιμόρφωση επίσης καλύφθηκαν σε βασικό, ικανοποιητικό βαθμό. Πρόκειται όμως για ορισμένες δράσεις στα πλαίσια της αποκεντρωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίες δε συνεχίστηκαν με τον ίδιο ζήλο και ρυθμό τα επόμενα χρόνια, ούτε με σταθερό χαρακτήρα, ενώ πολλοί άλλοι σημαντικοί παράγοντες δεν λήφθηκαν τόσο σοβαρά υπόψη για διάφορους λόγους. Για παράδειγμα, η γενναία χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων με την παραχώρηση των οικονομικών πόρων στις ίδιες είναι μια από τις συνθήκες που δεν υλοποιήθηκαν ικανοποιητικά όλα αυτά τα χρόνια, ειδικά αν τη συγκρίνουμε με τη χρηματοδότηση άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Οι αποκεντρωτικές πολιτικές εμπεριέχουν μια δυναμική, η οποία μετασχηματίζει την εκπαιδευτική πράξη σε μια κοινωνικοπολιτική διαδικασία και ενεργοποιεί όλους τους εκπαιδευτικούς, φορείς, μαθητές, γονείς, τοπικούς και περιφερειακούς παράγοντες. Στόχος τους είναι η αποδέσμευση του αποκλειστικού ελέγχου της κεντρικής κρατικής εξουσίας στην εκπαιδευτική πράξη και επομένως ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, αν

και δεν διαπιστώνεται πάντοτε αναλογική σχέση μεταξύ του βαθμού αποκέντρωσης και της δημοκρατικής λειτουργίας των συστημάτων. Η ιεραρχική δομή παραμένει σφιχτή διαδικασία και η γραφειοκρατία αυξάνεται σε ενδιάμεσες, τυπικές υπηρεσίες ή φορείς, με αποτέλεσμα τελικά να περιορίζεται ο ουσιαστικός στόχος της αποκέντρωσης επί της αρχής.

Έτσι χαρακτηρίζεται συχνά ως αποκέντρωση ό,τι ανάγεται στη διοικητική αποσυγκέντρωση, όταν δηλαδή τα τοπικά και περιφερειακά όργανα που αναλαμβάνουν την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, παραμένουν κάτω από τον έλεγχο και την εξάρτηση των κεντρικών διοικήσεων. Η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών θεσμών μπορεί να οριστεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο περιφερειακό. Για να πετύχει όμως απαιτούνται συγκεκριμένες συνθήκες και στα δύο επίπεδα, αλλά κυρίως στο επίπεδο του σχολείου, καθώς σε περιφερειακό επίπεδο προϋπάρχει θεσμικά, τυπικά και ουσιαστικά ως κατάσταση.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελεί το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος με βασικό όργανο το Σύλλογο διδασκόντων, προγραμματίζεται και εξειδικεύεται η εκπαιδευτική διαδικασία, οργανώνονται επιμέρους εκπαιδευτικές εφαρμογές του προγράμματος, επιλέγονται τα διδακτικά μέσα, προγραμματίζονται και εφαρμόζονται τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και αξιολογείται το έργο της σχολικής μονάδας. Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι το κατεξοχήν υπεύθυνο και ταυτόχρονα γνωρίζει καλύτερα την σχολική καθημερινότητα με τις ιδιαιτερότητες της και έτσι κρίνεται ότι μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά. Προϋπόθεση μιας τέτοιας λειτουργίας είναι η θεσμική κατοχύρωση και ουσιαστική αυτονομία του Συλλόγου Διδασκόντων σε επίπεδο αποφάσεων και υλοποίησής τους, η οικονομική αυτοδυναμία, η σταθερότητα σε εκπαιδευτικό προσωπικό, η εξάλειψη εξουσιαστικών σχέσεων, που πηγάζουν από διοικητικές ιεραρχίες, η συμμετοχή γονέων και μαθητών και η τροποποίηση του χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών.

Η συνεχής προώθηση των καινοτομιών και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απορρέουν από αυτές, σε συνδυασμό με την τροποποίηση παιδαγωγικών πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση σχεδίων εργασίας, αποτελούν κρίσιμα θέματα και άμεσες προτεραιότητες. Τα ίδια τα προγράμματα αυτά προωθούν και αναβαθμίζουν τη λειτουργία και την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Και επίσης τα θέματα αυτά συνδέονται άμεσα και με την πληροφόρηση, τη συμμετοχή και την ενεργοποίηση τόσο των γονέων όσο και των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης, και φυσικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση,

καθώς και την ανάπτυξη της έρευνας και της καινοτομίας σε περιφερειακό επίπεδο, η οποία είναι αναγκαία.

Τα προγράμματα αυτά συντελούν και στην ανάπτυξη της περιφερειακής εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο επιτρέπουν τα συγκεντρωτικά – διοικητικά συστήματα. Οι περιφερειακές δομές με την ενοποίηση και το συντονισμό όλων των διάσπαρτων εκπαιδευτικών λειτουργιών μπορούν να αποτελέσουν το κέντρο αναφοράς των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις περιφερειακές δομές μπορούν να ανιχνευτούν, να αξιολογηθούν και να δοθούν οι καταλληλότερες λύσεις σε προβλήματα, των σχολικών μονάδων κάθε περιφέρειας, καθώς έχουν τη δυνατότητα για πολύ καλύτερη γνώση των τοπικών αναγκών, ιδιαιτεροτήτων, νοοτροπιών και αντιλήψεων. Για αυτό και στο επίπεδο της περιφέρειας θα πρέπει να συντάσσεται και να διαμορφώνεται ο εκπαιδευτικός χάρτης της κάθε περιοχής, με την ίδρυση ή συγχώνευση σχολικών μονάδων, τις ειδικότητες που χρειάζονται και τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, την κατανομή των οικονομικών κονδυλίων, την επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση και πολλά άλλα.

Βέβαια η αποκέντρωση από μόνη της δεν είναι πανάκεια για την επίλυση όλων των προβλημάτων των σχολικών μονάδων και της εκπαίδευσης γενικότερα. Να σημειώσουμε πως οι μορφές οργάνωσης δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά εργαλεία, όπου η αξία και η αποτελεσματικότητα τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Η διαχείριση της εξουσίας του κράτους επιτρέπει σε αυτούς που την ασκούν, να χρησιμοποιήσουν τα μέσα της με όποιο τρόπο επιθυμούν και πιστεύουν, εκμεταλλευόμενοι κυρίως τα ιδεολογικά εργαλεία, όπως το σχολείο και τους θεσμούς, με σκοπό να επιβάλλουν την κυρίαρχη θέση τους και τη θέλησή τους για τη διαμόρφωση της κοινωνίας, σύμφωνα με την κρίση τους.

Υπάρχουν διάφορες απόψεις για την αποκέντρωση των σχολικών θεσμών σε διεθνές επίπεδο, όμως η εμπειρία δείχνει πως επιτυχημένη αποκέντρωση πραγματοποιείται μόνο όταν η κεντρική διοίκηση είναι σταθερά θεμελιωμένη. Εάν δηλαδή με πρόσχημα την αποκέντρωση ή την ιδεολογική της κάλυψη μετατοπίζεται απλά η ευθύνη των κεντρικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης, χωρίς να αναπτύσσονται και αντίστοιχες πρακτικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της περιφέρειας δεν μπορούμε να μιλάμε για επιτυχημένη αποκεντρωτική πολιτική. Για αυτό απαιτούνται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, για τη χώρα μας δε, ίσως περισσότερες και με μεγαλύτερες προσπάθειες:

1^{ον}) Η σταθερότητα της κεντρικής εξουσίας με βάση τις αρχές, τη φιλοσοφία και τις πολιτικές πρακτικές, που θα ρυθμίζονται με νόμους και προεδρικά διατάγματα, σαφή και συγκεκριμένα, για την ισότιμη, δημοκρατική με διαφάνεια και ελευθερίες για όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθοριστικής σημασίας ζήτημα είναι ο ειλικρινής και ουσιαστικός διάλογος, ειδικά στην περίπτωση που χρειάζεται να γίνουν αλλαγές, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγούν στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου της σχολικής μονάδας.

2^{ον}) Η αναβάθμιση και η ανάδειξη του σημαντικού ρόλου της αυτονομίας τόσο σε επίπεδο των σχολικών μονάδων, όσο και στο επίπεδο των τοπικών, νομαρχιακών και περιφερειακών θεσμών, με τις κατάλληλα στελεχωμένες διοικητικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες και διοικητικό προσωπικό με γνώση και εμπειρία και καταλληλότητα.

3^{ον}) Οι όποιες αλλαγές δεν μπορεί να εξαγγέλλονται και να μην δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος για συζήτηση, για διαβούλευση, χωρίς να ακούγεται η φωνή των εκπαιδευτικών κυρίως της βάσης, οι οποίοι βιώνουν και γνωρίζουν καλύτερα από όλους την καθημερινή λειτουργία και τα προβλήματα των σχολείων. Τα συνδικαλιστικά όργανα μέχρι σήμερα δεν στάθηκαν κρίνοντας από τα αποτελέσματα, στο ύψος των περιστάσεων και οι πρωτοβουλίες, οι ενέργειες και οι πράξεις τους αποδόμησαν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, την αξία καθώς και το ρόλο που εκείνα έπρεπε να διαδραματίσουν. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δεν πρέπει να έχουν λόγο και ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα και στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Ισχυρό επιχείρημα αποτελεί η παρουσία των συνδικάτων τα πρώτα χρόνια διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, όπου τα σωματεία διαμόρφωναν με τον τρόπο τους και την πίεση που ασκούσαν, σημαντικά ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας στο σημερινό, σύγχρονο, ελληνικό σχολείο θα πρέπει να συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά εκείνα που οδηγούν στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από το όραμα, τις κατευθύνσεις, κίνητρα για συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εμπλοκή των γονέων, σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση των σχεδίων δράσης για τη βελτίωση των δεικτών του σχολείου, δημιουργία κανονισμού λειτουργίας, που τηρείται από όλους, με δυο λόγια το σχολείο γίνεται μια ζωντανή κυψέλη, δραστήρια, δυναμική, ανοιχτή στις αλλαγές και στις καινοτομίες.

Για να γίνει αυτό πράξη, η ηγεσία που απαιτείται να εφαρμοστεί δεν μπορεί να είναι μόνο μια, αλλά ένα μείγμα των στιλ ηγεσίας, της συμμετοχικής, της μετασχηματιστικής, της

παιδαγωγικής και της ηθικής. Βέβαια, όπως ήδη έχει αναφερθεί σε όλα αυτά τα είδη ηγεσίας υπάρχουν κοινά στοιχεία που ενώνουν και δημιουργούν ένα κοκτέιλ μοντέλων ηγεσίας με στοιχεία όπως η δημοκρατικότητα, η ελευθερία, η συμμετοχικότητα, η συνεργασία, το όραμα, η συναισθηματική εμπλοκή, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ισοτιμία, το ενδιαφέρον για τον ανθρώπινο παράγοντα, αλλά και η εφαρμογή των νόμων και των κανόνων, η αποδοχή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ο σεβασμός στις δομές και τη λειτουργία της διοικητικής και οργανωτικής πυραμίδας. Χρέος του διευθυντή - ηγέτη σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι να καταφέρει να ισορροπεί ανάμεσα σε όλα αυτά, με στόχο πάντα την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Το κατάλληλο μείγμα ηγεσίας δεν είναι ίδιο για όλες τις σχολικές μονάδες, περιοχές και τόπους ανά νομούς, πόσο δε μάλλον για τις διαφορετικές χώρες. Επομένως, ένας σκεπτόμενος ηγέτης - διευθυντής είναι σοφό πρώτα να ξεκινήσει από την διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης και του επιπέδου που βρίσκεται η σχολική μονάδα και ανάλογα να πράξει, ιεραρχώντας τις προτεραιότητες. Ένα σχολείο ορεινό ή ένα αστικό περιβάλλον με χαμηλές ή υψηλές μαθησιακές επιδόσεις απαιτεί διαφορετικό στυλ ηγεσίας από κάποια άλλο. Άρα αυτό που χρειάζεται είναι η σωστή δοσολογία, δηλαδή πόσο υπερτερεί το ένα στυλ ηγεσίας από τα άλλα και ποιος είναι εκείνος ο βασικός κορμός των αξιών και των καθοδηγητικών και συμβουλευτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την κινητοποίηση της κάθε σχολικής μονάδας.

Θα εθελουφλούσαμε αν ισχυριζόμασταν ότι υπάρχει μοντέλο ηγεσίας που θα μπορούσε να μεταφερθεί αυτούσιο και να εφαρμοστεί με τον ίδιο τρόπο και να έχει τα ίδια αποτελέσματα στα διαφορετικά σχολικά και εκπαιδευτικά συστήματα σε κάθε χώρα. Οι όποιες πρωτοβουλίες πολιτικής που λειτουργούν σωστά για τη μια χώρα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι μπορούν να εφαρμοστούν πέρα από τα εθνικά σύνορα μιας άλλης χώρας. Στην πράξη είδαμε πολλές προσπάθειες μεταρρυθμίσεων με αφετηρία περιεχόμενα κειμένων και μοντέλα άλλων χωρών, τα οποία δε μπορούσαν να προσαρμοστούν στα ελληνικά δεδομένα, με αποτέλεσμα τελικά και την αντίδραση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα είδαμε και περιπτώσεις που σε ξένα μοντέλα εφαρμόζονται πρακτικές που και στη χώρα μας είναι αναγκαίες και τις επιζητά η εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά επειδή δεν αποτελούν προτεραιότητα ή συνεπάγονται μεγαλύτερη χρηματοδότηση για την εκπαίδευση, να μην προχωράνε. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη.

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσπαθούν να αλλάξουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και να εφοδιάσουν τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες, αναγκαίες για να λειτουργούν σε κοινωνίες που μεταλλάσσονται. Αυτό έχει προκύψει εντονότερα τα τελευταία χρόνια που δημιουργούνται κρίσεις όχι μόνο οικονομικές, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις μεγάλες μετακινήσεις και μεταναστεύσεις προσφυγικών πληθυσμών. Με την εφαρμογή νέων στρατηγικών, όπως «η νέα εκπαιδευτική πολιτική» (New Educational Governance), κυρίαρχο ρόλο στις μεταρρυθμίσεις – αλλαγές παίζουν η αυτονομία, η λογοδοσία - αξιολόγηση και η ελεύθερη δυνατότητα επιλογής σχολείου.

Στη χώρα μας, όπου αντίστοιχα έχουν σημειωθεί μεγάλες μεταναστευτικές ροές και αύξηση εξαιτίας αυτού, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, διαπιστώνουμε ότι σε περιπτώσεις ικανής και αποτελεσματικής ηγεσίας - διεύθυνσης του σχολείου, τέτοια φαινόμενα να είναι περιορισμένα, ακόμα και μηδαμινά. Ο διευθυντής-ηγέτης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες και αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας, κάτι που γίνεται όλο και πιο κατανοητό, για την αναβάθμιση της ευρύτερης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με στόχο τα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα για όλον τον πληθυσμό του σχολείου αδιακρίτως.

Στο επίκεντρο βρίσκονται ως ζητούμενα τόσο η «ποιότητα» όσο και η «αποτελεσματικότητα» των σχολικών μονάδων, δύο δείκτες που εκπορεύονται και από τους διεθνείς οργανισμούς και που θα επηρεάσουν στο μέλλον την κατεύθυνση των σχολείων. Επιπλέον με την αποσυγκέντρωση μέχρις στιγμής με στόχο την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, μέσα από τις επιλογές των διευθυντών, τις καινοτόμες δράσεις, το ολοήμερο σχολείο, τις απόπειρες για αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση, την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, την κινητικότητα των εκπαιδευτικών και την συρρίκνωση του εισοδήματός τους και φυσικά τα συντηρητικά αντανάκλαστικά του κλάδου, μέσα από τον υπάρχοντα συνδικαλισμό ο οποίος κλυδωνίζεται και αποδομείται, γίνεται όλο και περισσότερο αναγνωρίσιμο ότι αφενός βρισκόμαστε στο σταυροδρόμι μεταβατικών αλλαγών, αφετέρου ότι οφείλουμε όλοι να συμβάλλουμε και να συντελέσουμε στη δημιουργία ενός δημοκρατικού, σύγχρονου, ανοιχτού, ανθρωπιστικού σχολείου.

Άρα αυτό που απαιτείται με την υποχρεωτική προϋπόθεση να συμφωνήσουν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβάνοντας και τους πολιτικούς θεσμούς και παράγοντες που διαμορφώνουν πολιτικές, είναι ένα σύστημα Εθνικής Παιδείας,

όπου μεταξύ άλλων, οι εκπαιδευτικοί που θα διεκδικούν διευθυντική θέση θα πρέπει να διαθέτουν βασικές διοικητικές γνώσεις και να έχουν ικανότητες. Σε αυτό το σύστημα οι εκπαιδευτικοί θα κρίνονται και θα επιλέγονται μέσα από διαφανείς διαδικασίες με αξιοκρατικά κριτήρια, ανεξάρτητα κομματικών και πολιτικών πεποιθήσεων. Τα κριτήρια αυτά δεν θα αλλάζουν συνεχώς και θα περιφρουρούνται μέσα από ένα νέο, δίκαιο ισόνομο νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο θα προσελκύει τους πιο ικανούς για τις συγκεκριμένες θέσεις. Δεδομένο θεωρείται ότι οι θέσεις αυτές θα έχουν αυξημένες απαιτήσεις, υψηλά στάνταρ και θα είναι ακατάλληλες για εκείνους και εκείνους που έχουν διεκπεραιωτικού τύπου αντίληψη και την οργάνωση και διοίκηση. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η λειτουργία ενός προγράμματος ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης, και τέλος η μεταφορά αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία και τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης στα σχολεία.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν τρομερή παράλειψη να μην προτείνουμε τη δημιουργία και τη θέσπιση ενός νέου καθηκοντολόγιου για το διευθυντή ή τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας, το οποίο να περιγράφει αναλυτικά ολόκληρο το πλαίσιο όχι μόνο καθηκόντων διευθυντών όπως το ξέρουμε σήμερα, αλλά θα αφήνει περιθώρια για νέες διοικητικές τάσεις με αρμοδιότητες που θα μεταφέρονται από ανώτερα επίπεδα διοίκησης, στη μικροκλίμακα του σχολείου. Η λήψη πρωτοβουλιών προς όφελος της σχολικής μονάδας, όπως και η ενεργοποίηση όλων των μελών του σχολείου, θεωρείται αυτονόητη.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπως προκύπτει και από την πρόταση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την εσωτερική ή εξωτερική αποτίμηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, για να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία οποιουδήποτε σχολικού περιβάλλοντος, από το μικρότερο στο μεγαλύτερο και από το πολυπληθέστερο σε εκείνο με το μικρότερο μαθητικό δυναμικό, καθώς τα σχολεία στο σύνολό τους διαθέτουν διαφορετικά μεταξύ τους χαρακτηριστικά, κρίνουμε απαραίτητο να εκθέσουμε την άποψή μας, η οποία ταυτόχρονα αποτελεί και πρόταση σχετικά με την αξιολόγηση.

Στηριζόμενοι σε έρευνα του 2019, σύμφωνα με την οποία η πλειοψηφία των διευθυντών γύρω από την αποτελεσματική σχολική ηγεσία και τις καινοτόμες μεθόδους περιορίζεται στη συμβουλευτική και στην ενημέρωση, ενώ προσάπτει αδιαφορία σε εκπαιδευτικούς, επικαλούμενη την ευρύτερη δυσκολία των συνολικών συνθηκών, αντιλαμβανόμαστε την επιτακτική ανάγκη μίας πρότασης που θα περιλαμβάνει χαρακτηριστικά ισοτιμίας των εκπαιδευτικών του σχολείου και όχι την ‘ξύλινη’ αναφορά σε

διευθυντή και εκπαιδευτικούς με την στενή έννοια της ιεραρχικής πυραμίδας. Φυσικά οι δύσκολες συνθήκες που υπονοούνται, απαιτούν άμεση ή/και σταδιακή επίλυση και σε κάθε περίπτωση άμεση βελτίωση. Η ίδια έρευνα μας επιτρέπει να επιβεβαιώσουμε την εκτίμησή μας για τη θετική αντίληψη των διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση εκπαιδευτικού έργου, ταυτόχρονα όμως η διαφωνία της επιλογής του διευθυντή από τη σχολική μονάδα, οφείλουμε να ερευνηθεί περαιτέρω. Επιπλέον οι διευθυντές δεν εφαρμόζουν την ανατροφοδότηση από τις μαθησιακές επιδόσεις, κάτι που σύμφωνα με τους ίδιους ερμηνεύεται στην έλλειψη δεξιοτήτων, χρόνου και υποστήριξης. Ταυτόχρονα οι έλληνες εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στην αξιολόγηση των μαθητών με το σύστημα λογοδοσίας, καθώς κρίνουν ότι θίγεται η αρχή της ισότητας και ταυτόχρονα περιορίζεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού. Μεγάλη μερίδα των διευθυντών στη χώρα μας δεν συμμερίζεται την άποψη ότι τα σχολεία εκείνα που διαπραγματεύονται και διαχειρίζονται μόνα τους την επιλογή προσωπικού, τελικά έχουν καλύτερες αποδόσεις, όπως προκύπτει και από την σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ του 2017. Θεωρούν ότι μία τέτοια σχέση ενισχύει το συγκεντρωτισμό στην εκπαίδευση αλλά ταυτόχρονα εκφράζουν ότι σε ένα τέτοιο καθεστώς λειτουργίας, επιφυλάσσονται για ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα αξιοκρατίας και δικαιοσύνης, ενώ ορισμένοι παραθέτουν και την ευθυνοφοβία ως λόγο αποτυχίας ενός τέτοιου μοντέλου.

Οι παραπάνω αναφορές με τα αποτελέσματα των πρόσφατων ερευνών συμπεριλαμβάνονται σε αυτό το σημείο της εργασίας μας, καθώς θέλουμε να αναδείξουμε την ευρύτερη αντίληψη στην εκπαίδευση. Ενδεχομένως να μπορούσε κάποιος να την επεκτείνει και στην κοινωνία, γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης ή της αποτίμησης ή ακόμα και του ελέγχου ή της αυτοαξιολόγησης, οποιασδήποτε ελεγκτικής διαδικασίας γενικότερα.

Αντιλαμβανόμαστε ότι σε ένα τέτοιο ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας ενός σχολείου, το οποίο αποτελεί μικρόκοσμο της κοινωνίας, η προσέγγιση γύρω από τον έλεγχο τελικά και όχι την αξιολόγηση με τη στενή τιμωρητική έννοια που έχει καταλήξει να θεωρείται σήμερα, με τα υπάρχοντα δεδομένα φαίνεται να είναι αδύνατον το σχολείο να λειτουργήσει με υγιή τρόπο και χαρακτηριστικά και αυτό γιατί δεν υπάρχει κουλτούρα περιγραφής της συνέπειας.

Στην παρούσα εργασία προτείνουμε ότι ένα εύρυθμο σχολικό περιβάλλον απαιτεί έναν άνθρωπο που θα ηγείται της υπόλοιπης ομάδας, ή μια ομάδα σε περίπτωση μεγάλων σε λειτουργικότητα και οργανικότητα σχολείων, που δε θα ξεπερνάει με όρους εξουσίας τα όρια των καθηκόντων του, ταυτόχρονα θα συνεργάζεται και θα συνδιαλέγεται όχι γιατί είναι

υποχρεωμένος να το κάνει αλλά γιατί θα έχει αναπτύξει εκείνα τα χαρακτηριστικά για τον ίδιο και την ομάδα του καθώς και την κουλτούρα ότι μόνο μέσα από ένα διαλεκτικό τρόπο λειτουργίας ένα σχολείο μπορεί να λειτουργήσει με επιτυχία και να σημειώσει σταθερή και συνεχή βελτίωση.

Σε αυτό το πλαίσιο της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης και διοίκησης όπως την περιγράψαμε παραπάνω, θα πρέπει να αντιληφθούμε γιατί η έννοια της αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης, ενδεχομένως να φαίνεται τρομακτική για τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και απειλητική σε ορισμένες περιπτώσεις και στον συνδικαλιστικό λόγο. Υπό αυτό το πρίσμα και σε συνδυασμό με τις μέχρι τώρα προτάσεις του Υπουργείου, σε ένα τέτοιο αποκεντρωμένο πλαίσιο λειτουργίας, ο έλεγχος και η αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, θα γίνονταν τόσο μέσα στην ίδια τη σχολική μονάδα, όσο και από φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος είτε αυτοί είναι ορισμένοι από το Υπουργείο Παιδείας είτε προέρχονται από αυτό που γενικότερα αναφέρουμε ως φορέα πίεσης.

Στην πρότασή μας θα ήταν λοιπόν μεγάλη παράλειψη μας να δεχτούμε τη μονομερή ενέργεια ελεγκτικής διαδικασίας της λειτουργίας ενός σχολείου σε καθημερινό πλαίσιο, συμπεριλαμβάνοντας μέσα τόσο τεχνικά ζητήματα, όπως το κτιριακό, η σίτιση των μαθητών, η πυρασφάλεια, η λειτουργία των κυλικείων, τα αναλώσιμα υλικά, αλλά κυρίως όσο και ζητήματα Παιδαγωγικής αλλά και καθημερινής διεκπεραίωσης της πραγματικότητας του σχολείου.

Η εκπαίδευση λειτουργεί ως συγκοινωνούν δοχείο, περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς διευθυντές και διοικητικά στελέχη, μαθητές και γονείς και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Δεν μπορεί λοιπόν να προκύπτει ως ανάγκη μόνο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου καθώς και της σχολικής μονάδας, όταν ταυτόχρονα απουσιάζει η αξιολόγηση από τα κάτω των εκπαιδευτικών απέναντι στους διοικητικά ανωτέρους. Με τη σειρά τους δεν μπορεί να λείπει η αξιολόγηση της ίδιας της σχολικής μονάδας με όλους τους εμπλεκόμενους στην καθημερινή διαδικασία, δηλαδή εκπαιδευτικούς γονείς και διευθυντή κάτι που θυμίζει ως υπόσταση, αλλά όχι ως δικαίωμα, το σχολικό συμβούλιο με την παρουσία μέλους Δημοτικής Αρχής προς την ίδια την τοπική ή περιφερειακή αρχή και όλο αυτό να ανατροφοδοτείται με το Υπουργείο Παιδείας και φυσικά με το Υπουργείο Οικονομικών. Δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε εκπαιδευτικό έργο ή το διοικητικό έργο κανενός, χωρίς να λάβουμε υπόψη μας ότι τα σχολεία υπολειτουργούν, συχνά περνάνε αρκετοί μήνες λειτουργίας τους χωρίς εκπαιδευτικούς στην τάξη, παρατηρούνται φαινόμενα

ασιτίας, υποσιτισμού και λιποθυμίας των παιδιών, των οποίων τα αποτελέσματα βλέπουμε στο σχολείο και φυσικά να μη ξεχνάμε ότι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι από τους χαμηλότερα αμειβόμενους σε ευρωπαϊκό επίπεδο εργαζόμενος, καλύπτει με προσωπικά του έξοδα καθημερινές ανάγκες της τάξης του και των μαθητών του σχολείου.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο σταθερής συνεπούς ανατροφοδότησης, στην οποία όλα τα μέρη της κοινωνίας αξιολογούνται και αποτιμούνται ως προς το έργο τους, σε ένα πλαίσιο που ισότιμα ο καθένας δέχεται να αξιολογηθεί αλλά και να αξιολογήσει, χωρίς φυσικά να συνεπάγεται κάποια τιμωρητική διαδικασία, αλλά με στόχο την πραγματική βελτίωση να δίνονται λύσεις μέσα από την ανατροφοδότηση, η αυτοαξιολόγηση και τελικά η αξιολόγηση θα μπορούσε να είναι μία πραγματικότητα. Με πολύ περισσότερο υγιή χαρακτηριστικά από αυτά που ξέρουμε σήμερα τουλάχιστον, θα μπορούσαμε να δούμε εάν έστω πιλοτικά μία τέτοια πρόταση εφαρμοζόταν ποια θα ήταν τα αποτελέσματα αυτής. Φυσικά δεν παραβλέπουμε το γεγονός ότι μια τέτοια διαδικασία είναι χρονοβόρα και στην ουσία απαιτεί τη μετατόπιση ή και την καλλιέργεια μιας νέας κουλτούρας.

Δεν έχουμε αυταπάτες ότι μία τέτοιας μορφής αξιολόγηση που θα επέτρεπε στον αξιολογούμενο ταυτόχρονα να αξιολογήσει, φαίνεται για τη χώρα μας αυτή τη στιγμή λίγο ουτοπική. Παρόλα αυτά αν θέλουμε να μιλάμε για καινοτομία και σύγχρονη εκπαίδευση ευρωπαϊκών προτύπων, θα πρέπει οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών πολιτικών κάποια άμεση στιγμή να δημιουργήσουν αυτές τις συνθήκες με αυστηρό χρονοδιάγραμμα και απλοποιημένη μορφή μία φόρμα αξιολόγησης για κάθε περίπτωση που ενδεχομένως θα μπορούσε να είναι ανώνυμη με συγκεκριμένη περιγραφή και ερωτήσεις, με ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες ανά θεματολογία, προκειμένου να ελέγχονται αμφότεροι σε ένα μίνιμουμ πλαίσιο και για μακροπρόθεσμους και για βραχυπρόθεσμους στόχους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να προκύψει μια υγιής ανατροφοδότηση προκειμένου η εκπαίδευση να λειτουργήσει σταθερά βελτιωτικά για όλους πλάθοντας τελικά πολίτες με διαφορετική κουλτούρα από τη σημερινή ενδεχομένως μέχρι τώρα, που από την πρώτη στιγμή της διάπλασης τους θα αποτελούν και ενεργά μέλη αυτής της κοινωνίας.

Αλλά αυτό είναι μία πολύ μεγάλη, επίπονη διαδικασία, ενδεχομένως ευσεβής πόθος πολλών εκπαιδευτικών και από μόνο του χρήζει περαιτέρω εμπειριστατωμένης, επιστημονικής έρευνας. Ας ελπίσουμε ότι στην ευρύτερη μεταβατική περίοδο αλλαγών για το εκπαιδευτικό σύστημα που βρισκόμαστε, η επόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα κληθούμε να εφαρμόσουμε ως εκπαιδευτικοί της βάσης, να ταιριάζει περισσότερο με τις

ανάγκες και την καθημερινότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και θα έχει προκύψει ως αποτέλεσμα λόγων και πράξεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

ΠΗΓΕΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΠΗΓΕΣ

Νομοθεσία

Αιτιολογική έκθεση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο σχέδιο Νόμου *‘Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης’*. Αθήνα, 11-01-1994.

Αιτιολογική έκθεση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας στο σχέδιο Νόμου *‘Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις’*. Αθήνα, 26-08-1997.

Αιτιολογική έκθεση του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στο σχέδιο Νόμου *‘Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις’*. Αθήνα, 26-04-2010.

Αιτιολογική έκθεση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων στο σχέδιο Νόμου *‘Εκδημοκρατισμός της διοίκησης-Καταπολέμηση γραφειοκρατίας και Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση. Αποκατάσταση αδικιών και άλλες διατάξεις’*. Αθήνα, 06-04-2015.

Αιτιολογική έκθεση του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων στο σχέδιο Νόμου *‘Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση’*. Αθήνα, 30-04-2015.

Βουλή των Ελλήνων (1975) Σύνταγμα της Ελλάδας (όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα της 27^{ης} Μαΐου 2008 της Η’ Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων).

Νόμος ΒΤΜΘ’/1895 «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως», Ε.τ.Κ., τχ. Α’, φ.37 (05-10-1895), σσ.169 - 178.

Νόμος 3828/1911 «Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της Δημοτικής Εκπαιδύσεως», Ε.τ.Κ., τχ. Α’, φ.185 (18-07-1911), σσ.862-863.

Νόμος 240/1914 «Περί διοικήσεως της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης», Ε.τ.Κ., τχ. Α’, φ.97 (16-04-1914), σσ.505-512.

Νόμος 4368/1929 «Περί τροποποιήσεως του Νόμου 3182 ως ούτος ετροποποιήθη δια

μεταγενέστερων νόμων "Περί διδασκαλείων της δημοτικής εκπαίδευσεως", Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.291 (17-08-1929), σσ.2469-2472.

Νόμος 4373/1929, «Περί διαρρυθμίσεως των σχολείων της μέσης εκπαίδευσεως», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ. 297 (20-8-1929), σσ.2575-2580.

Νόμος 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.309 (24-8-1929), σσ.2679-2684.

Νόμος 4569/1930 «Περί συμπληρώσεως του Νόμου 4367 "Περί διδασκαλείων των νηπιαγωγών", Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.127 (28-04-1930), σ.990.

Νόμος 4799/1930 «Περί κυρώσεως της από 4 Ιουνίου 1930 συναφθείσης συμβάσεως "Περί χορηγήσεως δάνειου 6% Λ. ΣΤ. 1.000.000 προς ανέγερσιν σχολικών κτιρίων του κράτους», Ε.τ.Κ., τχ Α΄, φ.232 (08-07-1930), σσ.1961-1966.

Νόμος 5045/1931 «Περί των σχολικών βιβλίων», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.165 (23-06-1931), σσ.1137-1143.

Νόμος 5343/1932 «Περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ. 86 (23-03-1932), σσ.557-596.

Νόμος 1811/1951 «Περί κώδικος καταστάσεων των δημοσίων διοικητικών υπαλλήλων», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ. 141 (16-05-1951), σσ.963-996.

Νόμος 129/1967 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσης και άλλων τινών διατάξεων», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ. 163 (25-09-1967), σσ.1111-1118.

Νόμος 25/1975 «Περί υπολογισμού και τρόπου εισπράξεως δημοτικών και κοινοτικών τελών καθαριότητος και φωτισμού και ρυθμίσεως συναφών θεμάτων», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.74 (21-04-1975), σσ.375-378.

Νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσεως», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.100 (30-04-1976), σσ.641-663.

Νόμος 576/1977 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσεως», Ε.τ.Κ., τχ Α΄, φ.102 (13-04-1977), σσ.793-813.

Νόμος 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Α.Ε.Ι.», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.87 (16-07-1982), σσ.677-700.

Νόμος 1304/1982 «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.144 (7-12-1982), σσ.1127-1236.

Νόμος 1404/1983 «Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ. 173 (24-11-1983), σσ.2561-2590.

Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.167(30-09-1985), σσ.2547-2612.

Νόμος 1894/1990 «Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες λοιπές διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.110 (27-08-1990), σσ.969-970.

Νόμος 2043/1992 «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.79 (19-05-1992), σσ.1581-1588.

Νόμος 2083/1992 «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.159 (21-09-1992), σσ.2923-2950.

Νόμος 2188/1994 «Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.18 (16-02-1994), σσ.277-284.

Νόμος 2266/1994 «Έλεγχος δημοσίου τομέα - μετατάξεις - κατάταξη προσωπικού με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου άλλες ρυθμίσεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.218 (13-12-1994), σσ.3949-3969.

Νόμος 2413/1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.124 (17-06-1996), σσ.1-32.

Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.188 (23-09-1997), σσ.1-8.

Νόμος 2640/1998 «Δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.206 (03-09-1998), σσ.1-8.

Νόμος 2817/2000 «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.78 (17-03-2000), σσ.1-40.

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», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.24 (19-02-2002), σσ.1-12.

Νόμος 3467/2006 «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.128 (30-06-2006), σσ.1389-1405.

Νόμος 3549/2007 «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.69 (20-03-2007), σσ.1755-1766.

Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.71 (19-05-2010), σσ.1439-1470.

Νόμος 3852/2010 «Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης-Πρόγραμμα Καλλικράτης», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.240 (07-06-2010), σσ.1785-1919.

Νόμος 4027/2011 «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.233, 04-11-2011, επανακυκλοφόρησε στις 08-11-2011), σσ.6781-6805.

Νόμος 4172/2013 «Φορολογία εισοδήματος, επείγοντα μέτρα εφαρμογής του Ν. 4046/2012, του Ν. 4093/2012 και του Ν. 4127/2013 και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.167 (23-07-2013), σσ.2496-2497.

Νόμος 4325/2015 «Εκδημοκρατισμός της διοίκησης - καταπολέμηση γραφειοκρατίας και ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Αποκατάσταση αδικιών και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.47 (11-05-2015), σσ.487-515.

Νόμος 4327/2015 «Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.50 (14-05-2015), σσ.539-563.

Νόμος 4351/2015 «Βοσκήσιμες γαίες Ελλάδας και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.164 (04-12-2015), σσ.9111-9118.

Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των Δόμων Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.102 (12-06-2018), σσ.8379-8455.

Προεδρικό Διάταγμα 51/1977 «Περί των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του εποπτικού

προσωπικού δημοτικής εκπαίδευσεως», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.22 (28-01-1977), σσ.150-153.

Προεδρικό Διάταγμα 611/1977 «Περί Κωδικοποίησεως εις ενιαίον κείμενον, υπό τίτλον «Υπαλληλικός Κώδιξ», Των Ισχυουσών Διατάξεων των αναφερόμενων εις την κατάστασιν των υπαλλήλων του Δημόσιου Και Των Ν.Π.Δ.Δ.», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.198 (15-07-1977), σσ.1679-1786.

Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες σχολικών συμβούλων», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.77 (29-05-1984), σσ.839-840.

Προεδρικό Διάταγμα 75/1986 «Σύσταση, σύνθεση και αρμοδιότητες των υπηρεσιακών και πειθαρχικών συμβουλίων του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.28 (20-03-1986), σ. 411.

Προεδρικό Διάταγμα 2/1988 Διαδικασία επανάκρισης σχολικών συμβούλων για ανανέωση της θητείας τους», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.1 (08-01-1988), σσ.1-2.

Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.138 (25-08-1993), σσ.3987-3994.

Προεδρικό Διάταγμα 398/1995 «Καθορισμός προσόντων, κριτήριων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.223 (31-10-1995), σσ.6351-6367.

Προεδρικό Διάταγμα 201/1997 «Τροπ/ση της σύνθεσης των περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.161 (12-08-1997), σσ.1-2.

Προεδρικό Διάταγμα 201/1998 «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών σχολείων», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.161 (13-07-1998), σσ.2-28.

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002 «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτήριων επιλογής των στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.20 (13-02-2002), σσ.195-202.

Προεδρικό Διάταγμα 85/2012 «Ίδρυση και μετονομασία Υπουργείων, μεταφορά και κατάργηση υπηρεσιών», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ.141 (21-06-2012), σ.2.

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 «Τροποποίηση του Π.Δ. 85/2012 (Α' 141)–Ίδρυση Υπουργείου Υποδομών, Μεταφορών και Δικτύων και Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού και μετονομασία των Υπουργείων Ανάπτυξης, Ανταγωνιστικότητας, Υποδομών, Μεταφορών και Δικτύων και Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού σε Υπουργείο Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας και σε Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αντιστοίχως», Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.152 (25-06-2013), σ.2250.

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.240 (05-11-2013), σσ.4107-4135.

Προεδρικό Διάταγμα 24/2015 «Σύσταση και μετονομασία Υπουργείων, μεταφορά της Γενικής Γραμματείας Κοινωνικών Ασφαλίσεων», Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.20 (27-01-2015), σ.174.

Προεδρικό Διάταγμα 114/2015 «Ανασύσταση των Υπουργείων Πολιτισμού και Αθλητισμού, Υποδομών, Μεταφορών και Δικτύων, Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων. Ανασύσταση του Υπουργείου Ναυτιλίας και Αιγαίου και μετονομασία του σε Υπουργείο Ναυτιλίας και Νησιωτικής Πολιτικής. Μετονομασία του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων σε Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, του Υπουργείου Οικονομίας, Υποδομών, Ναυτιλίας και Τουρισμού σε Υπουργείο Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού και του Υπουργείου Παραγωγικής Ανασυγκρότησης, Περιβάλλοντος και Ενέργειας σε Υπουργείο Περιβάλλοντος και Ενέργειας. Μεταφορά Γενικής Γραμματείας Βιομηχανίας στο Υπουργείο Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού», Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.114 (22-09-2015), σσ.1-2.

Νομοθετικό Διάταγμα 27/7/1923 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των Νόμων 1332 και 2678/1921 «Περί εισαγωγής εις τα δημοτικά σχολεία των καταλληλότερων εκ των προ του 1917 εγκεκριμένων», Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.209 (31-07-1923), σ.1468.

Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 «Δια την ανόρθωσιν της παιδείας: Βασίλειον της Ελλάδος, Υπουργείον Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικώς εκπαιδεύσεως (στοιχειώδους και μέσης)», Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.182 (24-10-1964), σσ.895-906.

Νομοθετικό Διάταγμα 532/1970 «Περί συμπληρώσεως των διατάξεων περί διοικητικής αποκεντρώσεως», Ε.τ.Κ., τχ. Α', φ.103 (05-05-1970), σσ.851-852.

Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970 «Περί οργανώσεως της γενικής εκπαίδευσεως και

διοικήσεως αυτής», Ε.τ.Κ., τχ. Α΄, φ179 (29-08-1970), σσ.1463-1482.

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων», Ε.τ.Κ., τχ. Β΄, φ.1340 (16-10-2002), σσ.1-24.

Υπουργική Απόφαση Φ.12/620/61531/Γ1 «Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα-Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα», Ε.τ.Κ., τχ. Β΄, φ.804 (31-05-2010), σσ.11941-11952.

Υπουργική Απόφαση Φ.3/706/70629/Δ4 «Συγχώνευση δημοτικών σχολείων», Ε.τ.Κ., τχ. Β΄, φ.1505 (24-06-2011), σσ.20457-20459.

Εγκύκλιος υπ. αριθ. 92430^α/Δ2 του ΥΠΕΠΘ «Επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων». Αθήνα: 31-08-2007.

Νομολογία

Συμβούλιο της Επικρατείας (2017) Απόφαση ακύρωσης Α11/2017 σχετικά με την κρίση διευθυντών σχολικών μονάδων.

Ελληνικά και ευρωπαϊκά κείμενα γνωμοδοτικού χαρακτήρα

Βουλή των Ελλήνων (2016) Εθνικός και κοινωνικός διάλογος για την Παιδεία: Συζήτηση επί του συνόλου των προτάσεων και του χρονοδιαγράμματος για την υλοποίησή τους. *Διαρκής Επιτροπή Επιμορφωτικών Υποθέσεων*. Αρ. πρωτ. 40:1, Περ. ΙΖ΄, Σύν. Α΄.

Ευρυδίκη - Eurostat (2008) *Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού. Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Εκδόσεις Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρυδίκη - Eurostat (2012) *Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού. Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Εκδόσεις Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρυδίκη - Eurostat (2013) *Αριθμοί κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη*” Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού. Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Εκδόσεις Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρυδίκη - Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Greece: Organization and Government*. Διαθέσιμο στο :

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:organisation_and_governance [Ανακτήθηκε 25-10-2018].

ΟΟΣΑ (2008) *Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας*. Παρίσι: ΟΟΣΑ.

ΟΟΣΑ (2011) *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση: Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*, Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.oecd.org/greece> [Ανακτήθηκε 29-10-2018].

ΟΟΣΑ (2017). *Educational Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. Παρίσι: ΟΟΣΑ.

Πρακτικά Βουλής (1992) *Συνεδρίαση ΡΙΣΤ' της Βουλής 16-4-1992*. σ.5654-5647.

Συμβούλιο της Ευρώπης (1999) ‘Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα (Μελέτη περίπτωσης)’. Συμπόσιο Νοέμβριος, Πράγα.

ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ (2012) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα*. Τόμος 1. Αθήνα: ΙΕΠ.

ΥΠΕΠΘ (1985) *Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (2000) *Εκπαίδευση 2000: για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων*, Γ' έκδοση. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (2000) Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Σεμινάριο κατάρτισης υπαλλήλων υπηρεσιών Υπουργείου Παιδείας*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (2000) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Μία κατάκτηση για τη χώρα και τους πολίτες της*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΥΠΕΠΘ (2002) Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΥΠΠΕΘ (2017) Η Πρόταση του Υπουργείου για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Ημερίδα). Διαθέσιμο στον ιστότοπο:

<https://www.minedu.gov.gr/news/31043-23-10-17-i-protasi-tou-ypourgeiou-gia-to-neo-diktyo-domon-ypostirixis-tou-ekpaideutikoy-ergou-imerida> . [Ανακτήθηκε 21-05-2017]

ΥΠΠΕΘ (2017) Το Τριετές σχέδιο για την Εκπαίδευση: Πλαίσιο κατευθύνσεων και προτάσεις. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.minedu.gov.gr/news/28206-19-05-2017-to-trietes-sxedio-gia-tin-ekpaidefsi-plaisio-katefthynseon-kai-protaseis> . [Ανακτήθηκε 26-09-2018].

Τύπος: εφημερίδες-εκπαιδευτικά περιοδικά

Διδασκαλικό Βήμα (1976), αρ. φ. 790/01-04-1976. *Οι δηλώσεις του Υπουργού Παιδείας κ. Γεωργ. Ράλλη. (Ανακοίνωση, 1-4-1976)* Αθήνα: ΔΟΕ. σ.1.

Διδασκαλικό Βήμα (1979), αρ. φ. 851/01-07-1979. *Ο θεσμός του επιθεωρητή, άρνηση και φραγμός στους κοινωνικούς στόχους του δασκάλου.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.5-6.

Διδασκαλικό Βήμα (1979), αρ. φ. 856/16-10-1979. *Προτάσεις της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: ΔΟΕ, σ.3.

Διδασκαλικό Βήμα (1979), αρ. φ. 857/01-11-1979. *Η κάθαρση στο Εποπτικό Προσωπικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΔΟΕ, σ.2.

Διδασκαλικό Βήμα (1980), αρ. φ. 866/16-03-1980. *Επιθεωρητής, ο θεσμός που πρέπει να καταργηθεί.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.1-5.

Διδασκαλικό Βήμα (1981), αρ. φ. 887/01-02-1981. *Οι υμνητές της Χούντας γίνονται επιθεωρητές.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.4-5.

Διδασκαλικό Βήμα (1983), αρ. φ. 940-950/Ιούλης-Αύγουστος 1983. *Αφιέρωμα στην 52η Γενική συνέλευση ΔΟΕ (9ης Μεταδικτατορικής).* Αθήνα: 21-25 Ιουνίου 1983, σ.21-40.

Διδασκαλικό Βήμα (1983), αρ. φ. 940-950/ Ιούλης-Αύγουστος 1983. *Αφιέρωμα στην 52η Γενική συνέλευση ΔΟΕ . Τοποθέτηση Γαβρόγλου, Κ.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.31-32

Διδασκαλικό Βήμα (1983), αρ. φ. 940-950/ Ιούλης-Αύγουστος 1983. *Αφιέρωμα στην 52η Γενική συνέλευση ΔΟΕ . Τοποθέτηση Κεπέση, Ν.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.30-31.

Διδασκαλικό Βήμα (1983), αρ. φ. 940-950/ Ιούλης-Αύγουστος 1983. *Αφιέρωμα στην 52η Γενική συνέλευση ΔΟΕ. Τοποθέτηση Μώραλη, Π., Υφυπουργού Παιδείας.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.25-27.

Διδασκαλικό Βήμα (1983), αρ. φ. 940-950/ Ιούλης-Αύγουστος 1983. *Αφιέρωμα στην 52η Γενική συνέλευση ΔΟΕ. Τοποθέτηση Ναστοπούλου, Μ.* Αθήνα: ΔΟΕ, σ.32.

Διδασκαλικό Βήμα (1983), αρ. φ. 940-950/ Ιούλης-Αύγουστος 1983. *Αφιέρωμα στην 52η Γενική συνέλευση ΔΟΕ . Τοποθέτηση Πρωτόπαπα Χ.* Αθήνα: ΔΟΕ, σ.32.

Διδασκαλικό Βήμα (1983), αρ. φ. 940-950/Ιούλης-Αύγουστος 1983. *Αφιέρωμα στην 52η Γενική συνέλευση ΔΟΕ. Τοποθέτηση Σημαιοφορίδη, Κ.* Αθήνα: ΔΟΕ, σ.29.

Διδασκαλικό Βήμα (1983), αρ. φ. 940-950/Ιούλης-Αύγουστος 1983. *Αφιέρωμα στην 52η Γενική συνέλευση ΔΟΕ. Τοποθέτηση Ψαρουδάκη, Ν.* Αθήνα: ΔΟΕ, σ.32.

Διδασκαλικό Βήμα (1985, ειδική έκδοση), αρ. φ. 981/Φλεβάρης 1985. *Σχέδιο Νόμου για τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΔΟΕ.

Διδασκαλικό Βήμα (1988), αρ. φ. 1008/31-12-1998. *Απεργιακές κινητοποιήσεις.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.2-13.

Διδασκαλικό Βήμα (1995), αρ. φ. 1075/Απρίλιος-Μάιος 1995. *9ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ. Πάφος, 26-27 Απριλίου 1995. Το ολόημερο σχολείο.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.39-40.

Διδασκαλικό Βήμα (1997), αρ. φ. 1085/Ιανουάριος-Φεβρουάριος-Μάρτιος. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: ΔΟΕ. σ.4.

Διδασκαλικό Βήμα (1997), αρ. φ. 1087/Οκτώβριος-Νόεμβριος. *Απόφαση Ολομέλειας Προέδρων 9-10-1997.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.2-5.

Διδασκαλικό Βήμα (1998), αρ. φ. 1095/Σεπτέμβριος-Οκτώβριος. *Απόφαση του Δ.Σ. της ΔΟΕ για τις «Επιτροπές Αξιολόγησης» και την εφαρμογή της «αξιολόγησης» των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.1-2.

Διδασκαλικό Βήμα (1998), αρ. φ. 1096/Νοέμβριος-Δεκέμβριος. *Σύσκεψη Προέδρων 19-1-1999.* Αθήνα: ΔΟΕ, σ.1.

Διδασκαλικό Βήμα (1999), αρ. φ. 1097/Ιανουάριος-Φεβρουάριος. *Προσωρινή ημερήσια διάταξη 68^{ης} Γενικής Συνέλευσης του κλάδου.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.1-5.

Διδασκαλικό Βήμα (1999), αρ. φ. 1099/Ιούλιος-Αύγουστος. *68^η Τακτική Γενική Συνέλευση.* Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.1-80.

Διδασκαλικό Βήμα (2002), αρ. φ.1116/Ιούλιος-Αύγουστος. *Δευτερολογία Προέδρου ΔΣ ΔΟΕ, Παληγιάννη Βασίλη*. Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.57-69.

Διδασκαλικό Βήμα (2006), αρ. φ. 1138/Ιούλιος-Αύγουστος-Σεπτέμβριος. *75^η Τακτική Γενική Συνέλευση*. Αθήνα: ΔΟΕ, σσ.3-31.

Διδασκαλικό Βήμα, (2011), αρ. φ. 1158/Ιούλιος-Αύγουστος-Σεπτέμβριος. *Ενημέρωση αιρετών*. σσ.101-105.

Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου (1983) Περιοδικό, τρίμηνη έκδοση Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, 1, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος-Νοέμβριος 1983. Αθήνα: ΔΟΕ. σσ.34-38.

Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου (1984) Περιοδικό, τρίμηνη έκδοση Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, 2, Δεκέμβριος 1983-Ιανουάριος- Φεβρουάριος 1984. Αθήνα: ΔΟΕ. σσ.27-32.

Εφημερίδα Ελευθεροτυπία (1999) *Οι πρώτες 500 ημέρες της μεταρρύθμισης*. (Ειδικό Ένθετο) 27 Μαρτίου 1999.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ (1997), αρ. φ. 655/Σεπτέμβριος-Νοέμβριος. *Απόφαση της Γ.Σ. των προέδρων των ΕΛΜΕ της χώρας (Απόφαση, 30-11-97)*. Αθήνα: ΟΛΜΕ. σ.2.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ (1998), αρ. φ. 659/Σεπτέμβριος-Νοέμβριος. *Σταθερά αντίθετοι στο διαγωνισμό παρωδία (Άρθρο, 26-10-98)*. Αθήνα: ΟΛΜΕ. σ.6.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ (1998), αρ. φ. 656/Δεκέμβριος 1997-Φεβρουάριος. *Θέσεις-προτάσεις της ΟΛΜΕ για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση (Υπόμνημα)*. Αθήνα: ΟΛΜΕ. σ.10.

Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ (1999), αρ. φ. 662/Σεπτέμβριος-Νοέμβριος. Αθήνα: ΟΛΜΕ. σ.8.

Επιστολές-Ανακοινώσεις Ομοσπονδιών στην Εκπαίδευση

ΔΟΕ (2013) Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας Γενίκευση του Θεσμού Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Αρ. πρωτ. 362/05-11-2013.

ΔΟΕ (2014) Αποστολή υποδείγματος πρακτικού Συλλόγου Διδασκόντων ενάντια στην αυτοαξιολόγηση. Αρ. πρωτ. 653/19-02- 2014.

ΔΟΕ (2014) Υλοποίηση των αποφάσεων για αποτροπή της Α.Ε.Ε. στην πράξη. Αρ. πρωτ. 822/02-05-2014.

ΔΟΕ (2014) Καταγραφή αποφάσεων των Συλλόγων Διδασκόντων για τη μη συγκρότηση ομάδων εργασίας της αξιολόγησης. Αρ.πρωτ.731/20-03-2014.

ΔΟΕ (2015) Να αποσυρθεί το κατεπείγον Σχέδιο Νόμου του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.. Αρ. πρωτ. 1609/05-05-2015.

ΔΟΕ (2015) Επιστολή προς τον αναπληρωτή Υπουργό Παιδείας με θέμα: Επιλογές Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Εξαιρετικά επείγον. Αρ. πρωτ. 1624/20-05-2015.

ΔΟΕ (2015) Ανακοίνωση - Καταγγελία: Χωρίς δημοσίευση σε Φ.Ε.Κ. η υπουργική απόφαση για την επιλογή στελεχών. Αρ. πρωτ. 1625/21-05-2015.

ΔΟΕ (2015) Επιστολή προς τον αναπληρωτή Υπουργό Παιδείας με θέμα: Απαράδεκτος ο προγραμματισμός του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ για την επιλογή Διευθυντών. Να αλλάξει τώρα. Αρ. πρωτ. 1652/27-05-2015.

ΔΟΕ (2015) Επιστολή προς τον αναπληρωτή Υπουργό Παιδείας με θέμα: Αποκλεισμός εκπαιδευτικών ειδικοτήτων από τη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων. Αρ. πρωτ. 1692/03-06-2015.

ΔΟΕ (2015) Επιστολή προς τον αναπληρωτή Υπουργό Παιδείας με θέμα: Παρεμπόδιση συμμετοχής αιρετών στη διαδικασία επιλογής υποδιευθυντών. Αρ. πρωτ. 1731/19-06-2015.

ΔΟΕ (2015) Επιστολή προς τον αναπληρωτή Υπουργό Παιδείας με θέμα: Διαδικασία ψηφοφορίας Διευθυντών. Αναστάτωση για άλλη μία φορά. Αρ. πρωτ. 1705/09-06-2015.

Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε. (2016). Θέσεις της Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π. Ε.. Διαθέσιμο στο: <https://www.panenosi.gr/index.php/theseis/29-theseis-se-geniki-syneleysi>. [Ανακτήθηκε στις 27-3-2018].

Συνέδρια-Ημερίδες Ομοσπονδιών στην Εκπαίδευση

ΔΟΕ (1985) 'Δημοκρατική Παιδεία: μέσα από τα προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα διδακτήρια, τη διοίκηση των σχολείων και το έργο του σχολικού συμβούλου, τη μόρφωση και την επιμόρφωση των δασκάλων και νηπιαγωγών'. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου*

Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας. Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου 26- 29 Μάη 1983. Αθήνα: Αδάκτυλος & Σια Ο.Ε.

ΔΟΕ (1987) Πρακτικά ημερίδας: *‘Προβλήματα σχολικών συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους’*. Αθήνα, 6 Νοεμβρίου. Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ.

ΔΟΕ (1988) *‘Η Ενιαία Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση: δομή, προγράμματα αξιολόγηση συντελεστών’*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Αθήνα, 2-4 Απριλίου 1988. Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ.

ΔΟΕ-ΠΟΕΔ (1995) *‘Το ολόήμερο σχολείο’*. 9^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ. Πάφος, 26-27 Απριλίου. Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ.

ΔΟΕ-ΠΟΕΔ (1998) *‘Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση’*. 12^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Χίος, 22-23 Απριλίου. Αθήνα: Επιστημονικό Βήμα ΔΟΕ.

Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. (1980) *‘Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης’*. 9^ο Συνέδριο Παιδείας. Αθήνα, 4 -7 Ιανουαρίου. Αθήνα: Τεκμήριο.

ΟΛΜΕ (2000) *Εκπαιδευτικές αλλαγές*. Πρακτικά Ημερίδας Α΄ - Γ΄ ΕΛΜΕ Ανατολικής Αττικής. Δήμος Βριλησίων, 25 Νοεμβρίου. Αθήνα: ΚΕΜΕΤΕ.

B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγέλης, Λ. (1993) 'Σχολείο μέσης εκπαίδευσης στην Αγγλία: απ' το Ενιαίο σχολείο για όλους στο σχολείο στην υπηρεσία των «δυνάμεων της αγοράς»'. *Εκπαιδευτικά*, 29-30, σσ.105-115.

Αγγέλης, Λ. (1999) 'Από το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο στο Ενιαίο Λύκειο'. *Εκπαιδευτικά*, 49-50, σσ.171-177.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (1999) 'Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον & Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον'. Σε Αθανασούλα - Ρέππα, Κοτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου Ι., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Τόμος Γ', Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ, σσ.93-196.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008) *Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες – Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/1089>. [Ανακτήθηκε στις 27-05-2018].

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2012) 'Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού'. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης. Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 16. Διαθέσιμο στο: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=508>. [Ανακτήθηκε στις 27-05-2018].

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κοτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αναστασίου, Σ. & Παπακωνσταντίνου Γ. (2013) *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Αλτουσέρ, Λ. (1978) 'Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους'. Σε Αλτουσέρ, Λ. (Επιμ). *Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ.69-121.

Αλτουσέρ, Λ. (1983) *Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Αναστασόπουλος, Ν. & Γιαννέλος, Α. (2006) *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιστορία και εξέλιξη 1964 – 2004*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ανδρέου, Α. (1983) 'Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Από τον συγκεντρωτισμό και την ισοπέδωση, στην αυτοδιοίκηση και στη δημιουργικότητα'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, σσ.14-18.

Ανδρέου, Α. (1989) 'Εκπαιδευτική Πολιτική 1981-1989: αστικής μεταρρύθμισης συνέχεια'. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 3, σσ.15 - 17.

Ανδρέου, Α. (1998) 'Για τα ουσιώδη των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων'. *Αυγή*, 20 Δεκεμβρίου, σ.7.

Ανδρέου, Α. (1999) *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α. Α. Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990) *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού συστήματος, Θεωρητική προσέγγιση και Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2006) 'Τακτικές άσκησης επιρροής μεταξύ διευθυντικών στελεχών και υφισταμένων σε ελληνικούς οργανισμούς'. Σε Π. Σ. Κορδούτης & Β. Γ. Παυλόπουλος (επιμ.). *Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός, σσ.178-196.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008) 'Προοπτικές και δυνατότητες άσκησης ηθικής ηγεσίας'. Σε Α.-Σ. Αντωνίου (επιμ.) *Ηθική των Επιχειρήσεων - BusinessEthics*, Τόμος Γ. Αθήνα: Σάκκουλας, σσ.1-18.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008) 'Είναι εφικτή η άσκηση ηγεσίας βάσει ηθικών κανόνων;'. *Στρατιωτική Επιθεώρηση*, 1, σσ.110-121.

Αντωνίου, Α.-Σ. & Γαλακτίδου, Α. (2010) 'Διερεύνηση άσκησης μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας και ενδεχόμενη επίδρασή του στην επαγγελματική εξουθένωση (burnout)'. Σε Α.-Σ. Αντωνίου (επιμ.) *Στρες: Προσωπική Ανάπτυξη & Ευημερία*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ.73-136.

Αντωνίου, Α.-Σ., Γιουμούκη, Μ. & Μπαμπάλης, Θ. (2018) 'Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: Συγκριτική Μελέτη μεταξύ Γενικών και Ειδικών Δημοτικών Σχολείων'. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, σσ.17-139.

Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017) 'Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης: Αλεξανδρούπολη'. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, σσ.53-72.

Αρτίκης, Κ. (2008) *Στοχαστικά μοντέλα λειτουργιών μείωσης της συχνότητας πληροφορικού κινδύνου*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Αρτίκης Κ. & Αρτίκης Π. Γ. (2010) *Στοχαστικά μοντέλα διοικητικής κινδύνου*. Αθήνα: Νημερτής.

Αυγερίδης, Μ., Γαζή, Ε. & Κορνέτης, Κ. (2015) *Μεταπολίτευση: Η Ελλάδα στο μεταίχμιο δύο αιώνων*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Βάμβουκας, Μ. (1998) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασιλού - Παπαγεωργίου, Β. (1990) *Ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976*. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2002) Η αυτοβιογραφία ως μέθοδος για την κατανόηση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Σε Μπαγάκης, Γ., *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.234-242.

Βελούχης, Ν. (1985) *Ο ιδεολογικός διαποτισμός των νέων με τα ανθρωπιστικά μαθήματα Θέματα Παιδείας 5. Ο ιδεολογικός αστικός διαποτισμός της νεολαίας μέσα από την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, Χ. (1999) 'Αξιολόγηση του θεσμού του Ολοήμερου σχολείου'. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου. Αθήνα: Ατραπός, σσ.89 – 863.

Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007) *Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Βούλγαρης, Γ. (2008) *Η Ελλάδα της Μεταπολίτευσης 1974-1990*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Βρασταμνός, Α. (2015) *Η διαμόρφωση της ιδεολογίας και οι χειραφετικές δυνατότητες της εκπαίδευσης*. Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Βρυχεία, Α. & Γαβρόγλου, Κ. (1983) 'Σκέψεις με αφορμή τον νόμο πλαίσιο για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα'. *Σύγχρονα Θέματα*, 18, σ.5-17.
- Βώρος, Φ. Κ. (1986). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Προσδοκίες και Πράξεις*. Αθήνα.
- Βώρος, Φ. Κ. (1999) 'Σιωπή προβάτων και θυσία αμνών', *Ριζοσπάστης*, 22 Ιουνίου, σ.32.
- Βώρος, Φ. Κ. (1999) 'Σιωπή προβάτων και θυσία αμνών', *Καθημερινή*, 10 Ιουλίου, σ.24.
- Βώρος, Φ. Κ. (1999) 'Τι σημαίνει αυτή η εκπαιδευτική πολιτική για το λύκειο;', *Βραδυνή*, 3 Αυγούστου, σ.10.
- Βώρος, Φ. Κ. (1999) 'Ποιος φταίει για την κακοδαιμονία στην εκπαίδευση;', *Ριζοσπάστης*, 7 Αυγούστου, σ.12.
- Βώρος, Φ. Κ. (1999) 'Σιωπή προβάτων και θυσία αμνών', *Ελευθεροτυπία*, 13 Αυγούστου, σ.13.
- Βώρος, Φ. Κ. (1999) 'Απορίες και στοχασμοί για την εκπαιδευτική πολιτική', *Ριζοσπάστης*, 12 Φεβρουαρίου, σ.24.
- Γέρου, Θ. (1978) *Προβληματική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Γέρου, Θ. (1984) *Ο Σχολικός Σύμβουλος και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Παιδαγωγικά μελετήματα*, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γετίμης, Π. & Γράβαρης, Δ. (επιμ.) (1993) *Κράτος πρόνοιας, Κοινωνική πρόνοια, Κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Γεωργιάδης, (2001) 'Το Λύκειο του Ν2525/97: εκδοχή του ενιαίου σχολείου ή επιλεκτικό λύκειο;'. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 57, σσ.18-23.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005) 'Ο διευθυντής ηγέτης'. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σσ.121-129.
- Γκίβαλος, Μ. (2005) *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκόβαρης, Χρ. (2005) *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.

- Γκότοβος, Α. (2000) *Η λογική του υπαρκτού του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2007) 'Εκπαιδευτικοί οργανισμοί, εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική: δυνατότητες και όρια πολιτικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα'. Σε Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.99-112.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γράβαρης, Δ. (2003) 'Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική'. Σε Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ.27-50.
- Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (2005) 'Η συμβολή του ΠΑΣΟΚ στην προώθηση και υλοποίηση της νεοφιλελεύθερης νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση'. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 73 - 74, σσ.33-38.
- Γρόλλιος, Γ. (2011) *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Δακοπούλου, Α. (2004) *Πολιτικές επιμόρφωσης των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση των διδασκαλείων δημοτικής εκπαίδευσης (1995-2003)*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/17575>. [Ανακτήθηκε: 22/05/2017).
- Δασκαλάκης, Δ. (2011) *Βιομηχανική κοινωνιολογία και βιομηχανικές σχέσεις*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Δασκαλάκης, Δ. (2014) *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δασκαλάκης, Δ. (2017) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δενδρινού-Αντωνάκη Ν. (1971), *Ιστορική εξέλιξις της επαγγελματικής εκπαίδευσως*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημαράς, Α. (1973) *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τεκμήρια ιστορίας*. Αθήνα: Ερμής Ε.Π.Ε.
- Δημαράς, Α. (1979) 'Υπουργείο Παιδείας και Εκπαιδευτική Πολιτική: Δοκίμιο Προβληματισμού'. *Σύγχρονα Θέματα*, 4, σσ.3-8.

- Δημαράς, Α. (1981) 'Από τους στόχους στα μέτρα', *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 23 Οκτωβρίου, σ.27.
- Δημαράς, Α. (1982) Διαδικασίες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης – Απόψεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 6, σ.32-42.
- Δημαράς, Α. (1990) *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμοι Α' και Β'. Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Δημαράς, Α. (1997) 'Η Μεταρρύθμιση των αγραμμάτων', *Κυριακάτικη Αυγή*, 9 Νοεμβρίου 1997, σ.14.
- Δημαράς, Κ. Θ. (1977) *Νεοελληνικός διαφωτισμός*. Αθήνα: Ερμής.
- Διερωνίτου, Ει. & Τσιγγώνη, Α. (2016) 'Μετασχηματίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών'. Σε Πέτρου, Α. & Αγγελίδη, Π. *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σσ.523-556.
- Διπλάρη, Χ. (2011) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (Δεκαετία 1980 έως 2010): Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση*. Δημοσιευμένη Διπλωματική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Δρεττάκης, Μ. (1975) 'Αι δαπάναι δια την λειτουργίαν της εκπαιδύσεως 1962-1972 (Τρέχουσες Δαπάνες του Δημοσίου για την Εκπαίδευση 1962-1972)'. *Επιθεώρησις Κοινωνικών Ερευνών*, 25, σσ.459-469.
- Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008) *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1984) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τ. Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαβλανός, Μ. (1998) *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2002) *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζαβλανός, Μ. (2003) *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζαμπέτα, Ε. (1992) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989. Η Περίπτωση των Πολιτικών Εποπτείας και Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζαμπέτα, Ε. (1993) 'Η Εκπαίδευση ως Κοινωνική Πολιτική του Κράτους. Συγκρότηση και Επαναδιαπραγμάτευση Πολιτικών'. Σε Γετίμης, Π. & Γράβαρης, Δ. (επιμ.) *Κράτος πρόνοιας, Κοινωνική πρόνοια, Κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ.223-311.

Ζαμπέτα, Ε. (1994) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. 1974 - 1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007) 'Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου'. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σσ. 135-151.

Ηλιού, Μ. (1990) *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994α) 'Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου'. *Παρουσία*, 1, σσ.48 - 56.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994β) *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012) *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: από τη γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεριανός, Κ. (2009) 'Σχολείο και Ιδεολογία: όροι συγκρότησης των βασικών ιδεολογικών αξόνων'. Σε Μαγριπλής, Δ. Γ. (επιμ.) *Η Ιδεολογία στο χρόνο μέσα από εκφάνσεις του πολιτιστικού φαινομένου*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης, σσ.239-268.

Ιωαννίδου, Κ. & Διερωνίτου, Ει. (2014) 'Η συνεισφορά της παγκοσμιοποίησης στην μετάβαση από τις μακροθεωρίες της διοικητικής επιστήμης στο διοικητισμό (managerialism). Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία, αυτή της παγκόσμιας αγοράς ή της παγκοσμιοτικής ευσυνειδησίας;', *7ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης «ΠΟΙΑ ΓΝΩΣΗ ΕΧΕΙ ΤΗΝ ΠΙΟ ΜΕΓΑΛΗ ΑΞΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ-ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»*, Πάτρα, 27-29 Ιουνίου, Πάτρα: ΕΛ.Ε.Ι.Ε., σσ.34-42.

Καββαδίας, Γ. & Τσιριγώτης, Θ. (1997) 'Μύθοι και πραγματικότητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών'. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 47, σσ.26-32.

- Καζαμίας, Α. (1993) 'Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία'. Σε Μπουζάκης, Σ. (2006) (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*. Αθήνα: Gutenberg, σσ.169-190.
- Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) (1986). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*. Αθήνα: Πρωτοπορία.
- Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995) *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Κακλαμάνης, Α. (2007) 'Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου 1982 - 1986'. Σε Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.21-30.
- Καλλιβρετάκης, Λ. (2017) *Δικτατορία και Μεταπολίτευση*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καμπάς, Α. (2016) *Ο διευθυντής ως ηγέτης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: διαστάσεις του ρόλου του, αποτελεσματικότητα και διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας*. Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Εργασία. ΕΑΠ.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1991) *Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καρούσιου, Χρ. (2016) 'Η συμβολή της διαπροσωπικής επικοινωνίας στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου του σχολείου. Σε Πέτρου, Α. & Αγγελίδη, Π. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σσ.315-340.
- Καρτσέλου, Χ. (2015) 'Οι αντιλήψεις των Βέλγων και Ελλήνων εκπαιδευτικών α/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Συγκριτική μελέτη'. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3, σσ.127-169.
- Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ. (1997). *Δώδεκα μύθοι της εκπαίδευσης. Πέρα από τις εκδοχές της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας*. Θεσσαλονίκη: Τα τραμάκια.

Κάτσικας, Χ. (1999) *Σχολείο, τάξη, ιδεολογία. Τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάτσικας Χ. & Θεριανός Κ.(2007) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2008) *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Κάτσικας, Χρ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (2000) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσίρη, Θ. (2015) ‘Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών δημοσίων σχολείων α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, μια εμπειρική μελέτη’. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, σσ.118-140.

Κατσούλης, Σ. (2018). *Το σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων με τον ενισχυμένο ρόλο των διδασκόντων (Νόμος 4327/2015). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Καβάλας*. Δημοσιευμένη Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κελεσιδής, Ε. (2015) *Διαμόρφωση και Εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η περίπτωση της δεκαετίας του '80 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Κελεσιδής, Ε. (2018) ‘Ιστορική Εξέλιξη των Συστημάτων Επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης κατά τη Μεταπολίτευση’. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7, σσ.81-99.

Κιουλάνης, Σπ., Χαρπαντίδου, Ζ. & Τραχανοπούλου Θ. (2011) ‘Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Μια νέα προσέγγιση στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών: Το παράδειγμα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας’, *Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση*. Δράμα 9-10 Δεκεμβρίου. Δράμα: Εταιρία Επιστημών Αγωγής Δράμας, σσ.61-65.

Κόκκος, Α. (1982) *Η στροφή στην τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση. Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής 1974-1981*. Αθήνα: Κέντρο Μεσογειακών Μελετών.

Κοτζιούλας, Κ. (1999) ‘Το ενιαίο πολυκλαδικό λύκειο. Εμπειρίες από τη λειτουργία και διαγραφόμενες προοπτικές’. *Εκπαιδευτικά Προβλήματα*. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων: Υπό έκδοση.

Κουκουμτζή, Μ. (2015) *Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή ως ηγέτη στη διαμόρφωση Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής: απόψεις διευθυντών Ανατολικής Αττικής*. Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (1999) 'Ο αποτελεσματικός ηγέτης'. Σε Δικαίος, Κ., Κουτούζης, Μ., Πολύζος, Ν., Σιγάλας, Ι. & Χλέτσος, Μ. *Βασικές αρχές Διοίκησης και Διαχείρισης Υπηρεσιών Υγείας*. Πάτρα: ΕΑΠ, σσ.281-294.

Κουτούζης, Μ. (2008) 'Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός'. Σε Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ.27-50.

Κουτούζης, Μ. (2016) *Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Εργασία. ΦΠΥ ΕΚΠΑ: Υπό έκδοση.

Κουτρομπέλη, Ε. (1996) 'Βενιζέλος και Παιδεία'. *Εκπαιδευτικά*, 53-54, σσ.65-70.

Κουτσούκος, Κ. (2015) *Οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείρισή τους*. Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωνσταντίνου, Γ. (1982) *ΕΟΚ και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994) *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σε αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2003) *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωτσίκης, Β. (2003) *Εκπαιδευτική διοίκηση & πολιτική. Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων & συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.

Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017) 'Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών'. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 68, σσ.126-147.

Λαΐνας, Α. (1993) 'Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής'. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σσ.254-294.

Λαΐνας, Α. (2000) 'Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: Πρωταγωνιστές και διαδικασία'. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 6, σσ.75-125.

Λάμνιας, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λεμπέση, Ν. (2019) 'Ηγεσία, Διεύθυνση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων', 2nd *International Congress of Management of Educational Units*. Θεσσαλονίκη, 29 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου. Ηλεκτρονική έκδοση, σσ.551-558. Διαθέσιμο στο:

https://www.icomeu.gr/media/ICOMEU_2019_Conference_Proceedings.pdf [Ανακτήθηκε 3-01-2020].

Λιάμπας, Τ. (2009) 'Πρόλογος στην ελληνική έκδοση'. Σε Freire, P. *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο, σσ.7-31.

Λιάμπας, Τ. & Τουρτούρας, Χ. (2009) 'Ταξική διαφοροποίηση και κοινωνική αναπαραγωγή στο Ενιαίο Λύκειο'. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 87, σσ.65-78. Διαθέσιμο στο: http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/ANTITETRADIA_T_87.pdf [Ανακτήθηκε 17 Ιουνίου 2018].

Λούντζης, Γ. & Αντωνίου Α.-Σ. (2013) 'Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Έρευνα σε αστικά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης'. *Ηώς*, 3, σσ.68-85.

Λύτρας, Α. (2000) *Κοινωνία και Εργασία: ο ρόλος των κοινωνικών τάξεων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Λύτρας, Α. (2014) 'Η παιδική φτώχεια στις κοινωνίες του πλούτου'. *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013. Αθήνα: Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, σσ.218-228.

Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1984) 'Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση;'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, σσ.11 - 19.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986) 'Κρατικός έλεγχος, υπουργική εκπαιδευτική πολιτική και λαϊκή συμμετοχή: το παράδειγμα των Σχολικών Βιβλιοθηκών'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 27, σσ.10-16.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986) 'Παιδαγωγική Έρευνα, Εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή: ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 30, σσ.41-60.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1987) 'Σχολικοί Σύμβουλοι: η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, η (αντί-)στάση των εκπαιδευτικών και ο «εγκιβωτισμός» ενός θεσμού'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 32, σσ.16-18.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1988) 'Τεκμήριο για τις υποτιθέμενες διαπραγματεύσεις: η περίπτωση των σχολικών συμβούλων'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 43, σσ.28-33.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993) 'Εκπαίδευση και όροι εργασίας των εκπαιδευτικών: τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 73, σσ.13-22.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2019) *Σελίδες στην οθόνη ή σε χαρτί*, Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Μηλιός, Γ. (1993) *Εκπαίδευση και εξουσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Μηναδοπούλου, Μ. (2000) *Ολοήμερο νηπιαγωγείο - Εισαγωγικό σχολείο διευρυμένου ωραρίου, Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Υπό έκδοση.
- Μιχαλόπουλος, Γ. (1997) *Το σχολείο και η σχολική τάξη: κοινωνιολογικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μιχαλόπουλος, Γ. (1987) 'Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η παιδαγωγική - εκπαιδευτική διαδικασία'. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, σσ.149-194.
- Μιχιώτης, Σ. & Καμπούρη, Μ. (2007) *Δύο επίκαιροι τύποι ηγεσίας: η ηγεσία που υπηρετεί και που μεταμορφώνει*. Αθήνα: ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ.
- Μιχόπουλος, Α. (1998) *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι. Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαγάκης, Γ. (2002) *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπαγάκης, Γ. (2006) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996) *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011) *Η ζωή στη σχολική τάξη (β' έκδοση)*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2014) *Από την αγωγή στην εκπαίδευση: Επισημάνσεις στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ. & Αλεξόπουλος, Ν. (2018) 'Παιδαγωγική ηγεσία της σχολικής μονάδας: η συμβολή των ομάδων', *Συνέδριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Πάτρα 16-17 Μαρτίου.
- Μπαμπάλης, Θ. & Κιρκιγιάννη, Φ. (2011) 'Ο ρόλος του διευθυντή στην επικοινωνία του σχολείου'. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, σσ.118-133.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (Επιμ.) (2002) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 2η έκδ. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπούνης, Χ. (1999) *Η εκπαίδευση κατά την καποδιστριακή περίοδο. Διοικητική οργάνωση*. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφέλιμων Βιβλίων.
- Μπαμπούνης, Χ. (2012) 'Διοίκηση και Εποπτεία της ελληνικής Α/θμιας Εκπαίδευσης: Ο θεσμός του Επιθεωρητή των Δημοτικών Σχολείων τον 19^ο αιώνα'. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας: Πρακτικά υπό έκδοση.
- Μπαμπούνης, Χ. & Τουλιάτος, Σπ. (2017) *Μεθοδολογία και Ερμηνεία της Ιστορίας*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπινιάρη, Λ. (2012) *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουζάκης, Σ. (1991) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1991) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (επιμ.). (1993) *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, Θεωρητικά Μεθοδολογικά Προβλήματα και Σύγχρονες Τάσεις στη Διεθνή Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (1994) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (1995) 'Το ολοήμερο σχολείο, Θεωρία και Πράξη – Σύγχρονες τάσεις'. 9^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο δασκάλων-νηπιαγωγών. Πάφος, 26-27 Απριλίου. ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, σσ.35 – 46.

Μπουζάκης, Σ. (1996) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821 - 1985): εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (1998) 'Η αξιολόγηση στον σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο – συγκριτική προσέγγιση'. 12^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο δασκάλων - νηπιαγωγών. Χίος, 22-23 Απριλίου. Αθήνα: ΔΟΕ – ΠΟΕΔ, σσ.45-47.

Μπουζάκης, Σ. (1999) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Τόμος Β'*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2000) 'Μία μεταρρύθμιση που ανατράπηκε στη γένεσή της'. *Ελευθεροτυπία*, 27 Δεκεμβρίου, σ.12.

Μπουζάκης, Σ. (2005) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 - 1998). Εξαρτημένη Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2006) *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821- 1998*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2007) Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις 1974-2004: Έγιναν, γίνονται;. Σε Δ. Χαραλάμπους (επιμ.) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.71-80.

Μπουζάκης, Σ. (2011) *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης, Όψεις και απόψεις: νεοελληνική εκπαίδευση (1821-2010). Τόμος Β'*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2018). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις Στην Ελλάδα (1974-2000) σε ευρωπαϊκό πλαίσιο. Συγκλίσεις, Αποκλίσεις, προοπτικές*. Διαθέσιμο στο:

<http://www.alba.edu.gr/uploads/Bouzakis.pdf> [Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου 2018].

- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, & Κ. Ανθόπουλος, (1998) *Η κατάρτιση των δασκάλων - διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (1992) *Μάνατζμεντ: Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Team Ε.Π.Ε..
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005) *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008) *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπρίνια, Β. (2010) *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπρουσάλης, Κ. (1977) *Επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Ορόσημο.
- Μυλωνά, Ζ. (2005) *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Μυλωνάς, Θ. (1999) *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους Σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Νικολακάκη, Μ. (2011) 'Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και Δυνατότητες'. Σε Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης, σσ.29-70.
- Νικολακόπουλος, Η. (2013) '21η Απριλίου: Η κληρονομιά της χούντας, επιβιώσεις, αναβιώσεις και νέες μορφές αυταρχισμού σήμερα, 46 Χρόνια από το Πραξικόπημα', *Ενθέματα, Αυγή*: 21 Απριλίου, σ.3.
- Νούτσος, Χ. (1986) *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Νούτσος, Χ. (1989) 'Η αστική μεταρρύθμιση έγινε'. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 3, σσ.18-19.
- Νούτσος, Χ. (1990) *Συγκυρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Νούτσος, Χ. (1997) 'Εκπαιδευτικοί και Γενική Παιδεία', *Εποχή*, 7 Δεκεμβρίου, σ.14.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (1981) *Θέματα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. Σημερινά προβλήματα - μελλοντικοί στόχοι*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Παπαδάκης, Ν. (2003) *Εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική(;) Επιστημολογικές μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2015) 'Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και η Συμβολή της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στην Ανάπτυξή της'. *Σύγχρονες Μορφές Ηγεσίας στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Σεμινάριο*. Έδεσσα, 2 Οκτωβρίου. Διαθέσιμο στο:

https://www.researchgate.net/publication/283944634_E_Epangelmatike_Tautoteta_tou_Ekraideutikou_kai_e_Symbole_tes_Metaschematistikes_Egesias_sten_Anaptyxe_tes.

[Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου 2019].

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016) 'Μετασχηματιστική Ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός'. Σε Πέτρου, Α. & Αγγελίδη, Π., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σσ.37-74.

Παπανδρέου, Απ. (1985). *Η τραγωδία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ή το στίγμα ενός "προπατορικού αμαρτήματος"*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.

Παπάνης, Ε., Βίκη, Α. & Γιαβρίμης, Π. (2008) 'Συστημική-Ολιστική Προσέγγιση στο χώρο της ψυχικής υγείας'. Σε Τσομπάνογλου, Γ. (επιμ.) *Η Ανάδυση Της Κοινωνικής Οικονομίας: ο δρόμος της βιώσιμης απασχόλησης σε μια Ευρώπη ενεργών πολιτών*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ.331-349.

Παπανούτσος, Ε. (1972) 'Πότε θα σταματήσει η σφαγή στα Προπύλαια;', *Τα Νέα*, 4 Νοεμβρίου, σσ.4-11.

Παπανούτσος, Ε. (1976) *Παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα: Δωδώνη.

Παπούλιας, Δ. (2009) *Η κρίση αλλάζει τη ζωή μας και το management*. Αθήνα: Κριτική.

Πασιαρδής, Π. (1995) 'Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο'. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20, σσ.171-205.

Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π. (2012) *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2014) *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Νέα αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παυλίδης, Π. (2003) 'Παιδεία και καθημερινή συνείδηση υπό το πρίσμα της κοινωνικής προόδου. 2^ο μέρος'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132, σσ.93-102. Διαθέσιμο στο: http://users.auth.gr/ppavliidi/Pavlidis_12.2.pdf [Ανακτήθηκε 13/6/2017].
- Παυλίδης, Π. (2003) 'Παιδεία και καθημερινή από συνείδηση υπό το πρίσμα της κοινωνικής προόδου. 1^ο μέρος'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, σσ.92-99. Διαθέσιμο στο: http://users.auth.gr/ppavliidi/Pavlidis_12.1.pdf [Ανακτήθηκε 13/06/2017].
- Παυλίδης, Π. (2004) 'Το γίνεσθαι της ιδεολογίας και η εκπαιδευτική θεσμικότητα'. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 41, σσ.65-88. Διαθέσιμο στο: http://users.auth.gr/ppavliidi/Pavlidis_11.pdf [Ανακτήθηκε 03/05/2017].
- Παυλόπουλος, Στ. & Φυτιλή, Μ. (2017) *Μεταπολίτευση: από τη στιγμή στη διάρκεια. Τα χρόνια 1974-1989*. Αθήνα: Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ).
- Περπερίδης, Π. (2008) *Το επικοινωνιακό μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην κριτική παιδαγωγική θεώρηση*. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πέτρου, Α., & Αγγελίδης, Π. (2016) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές*, Αθήνα: Διάδραση.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1999) 'Κριτική αποτίμηση των εκπαιδευτικών μέτρων'. *Εκπαιδευτικά*, 53-54, σσ.172-181.
- Πουλαντζάς, Ν. (1982) *Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1995) 'Κράτος Πρόνοιας και Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική'. Σε Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σσ.84-120.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΠΑ.ΣΟ.Κ. (1974) *Ιδρυτική Διακήρυξη Βασικών Αρχών και Στόχων*.

- Σαΐτη, Α. (2000) *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Σαΐτη, Α. & Μιχόπουλος, Α. (2004) 'Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων'. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, σσ.43-55.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011) *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1998) 'Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση'. *Διοικητική Ενημέρωση*, 11, σσ.39-59.
- Σαΐτης, Χ. (1999) 'Η Συμβολή της Σχολικής Επιτροπής στην Αποτελεσματική Λειτουργία του Σχολείου' υπό δημοσίευση στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*.
- Σαΐτης, Χ. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007) *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση Ο.Α.Ε.Δ.* (επιμ.). Διαθέσιμο στο: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1093/3/1093_01_oaed_enotita05_v01.pdf
- [Ανακτήθηκε 24/4/2019].
- Σαλτερής, Ν. (1998) *Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και Εκπαιδευτική Ιδεολογία: Ελλάδα 1974-1989*. Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Σαλτερής, Ν. (2010) 'Εκπαιδευτικές πολιτικές, μεταρρύθμιση και Ποιότητα της Εκπαίδευσης'. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 47, σσ.87-93.
- Σιμενή, Π. & Τζιούμα, Α. (2017) *Επιλέγοντας διευθυντή για το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Μπαλτά.
- Σταμέλος, Γ. (2009) *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταύρου, Δ. (2019) *Σχολική ηγεσία και Νέο δημόσιο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Στραβάκου, Π. (2003) *Ο Διευθυντής Σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της - μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε. (2000) 'Εξουσιαστικές σχέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στη σχολική τάξη'. *Μακεδόν*, 7, σσ.65-72.
- Τερζής, Ν. Π. (1988) *Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τερζής, Ν. Π. (1988) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και Πραγματικότητα, Πράγματα και Πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τερζής, Ν. Π. (2007) 'Συναινετική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης: γιατί και πώς;'. Σε Χαράλαμπος, Δ. (επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.113-120.
- Τζάνη, Μ. (1995) 'Το ολοήμερο σχολείο στην ελληνική εκπαίδευση: πραγματικότητα – προβλήματα και προοπτικές' *9ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο δασκάλων-νηπιαγωγών*. Πάφος, 26-27 Απριλίου. Αθήνα: ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, σσ.57-62.
- Τζήκας, Χρ. (2006) (επιμ.) *Ζητήματα Ιστορίας και Ιστοριογραφίας της Εκπαίδευσης, Πρακτικά επιστημονικής διημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ.105-122.
- Τζήκας, Χρ. (2011) 'Ιστορία της Οργάνωσης και Διοίκησης της Γενικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα'. Σε Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις (τ. Β')*. Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, σσ.703-734.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000) 'Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις και Αριστερά', *Ελευθεροτυπία*, 9 Μαρτίου, σ.40.
- Τσιπλητάρης, Α. & Μπαμπάλης, Θ. (2011) *Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας επιστημονικής Έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσουκαλάς, Κ. (1985) *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 - 1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003) *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη. Από τη γραφειοκρατία και την επιστημονική διοίκηση στη σύγχρονη οργανωτική θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Υφαντή, Α. (1994) 'Μοντέλα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Εκπαιδευτικός Έλεγχος στην Ελλάδα'. *Νέα Παιδεία*, 71, σσ.106-117.

Υφαντή, Α. (2004) 'Η λογική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και οι τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση'. *3ο Διεθνές Συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης*. Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 1 - 3 Οκτωβρίου. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης Γ. (2006) Αποκεντρωτικές πολιτικές και τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου κατά την περίοδο 1985-2003 στην Ελλάδα-κριτική προσέγγιση (σσ.116-124). Σε Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φάσουρα, Α., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2016) 'Η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον', 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας σε συνεργασία με το Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή». Αθήνα, 19-21 Ιουνίου. (σσ.1494-1498). Διαθέσιμο στο: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/archive>. [Ανακτήθηκε στις 2-03-2020].

Φράγκος, Χρ. (1982) Η Έννοια της Μεταρρύθμισης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 6, σσ.15 - 17.

Φράγκος, Χ. (1985) 'Από τον Επιθεωρητή στον Σχολικό Σύμβουλο', *1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ*. Αθήνα, 26-29 Μαΐου. Αθήνα: Αδάκτυλος & Σια Ο.Ε..

Φράγκος, Χ. (1998) *Μεταρρυθμίσεις, Διαρρυθμίσεις, Απορρυθμίσεις και Αντιμεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Ανάτυπο Δωδώνη.

Φραγκουδάκη, Α. (1977) Τεχνική εκπαίδευση, αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες. *Ο Πολίτης*, 11, σσ.21-26.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1992) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*. 7^η έκδοση. Αθήνα: Κέδρος.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997) «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χαραλάμπους, Δ. (2007) 'Μεταπολεμική και μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική: από την ασυνέχεια στη συνέχεια'. Σε Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.121-144.

Χαραλάμπους, Δ. (2008) *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική (1974 - 2000)*. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χαρίσης, Α. (2007) 'Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου-αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών'. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, σσ.159-169.

Χατζηπαντελή, Σ. Π. (1999) *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηστεφανίδης, Θ. (1986) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821- 1986)*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Χοντολίδου, Ε. (1987) *Η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976 - 1981).Κριτική και θέσεις των πολιτικών κομμάτων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χρονοπούλου, Σ. (2012) *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Εμπειρική μελέτη*. Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Ψαχαρόπουλος, Γ. & Καζαμίας, Μ. Α. (1985) *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. (Τ. Δαρβέρης, μετάφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M. (1993) *Εκπαίδευση και εξουσία*. (Φ. Κοκαβέσης, μετάφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Ball, A. & Peters, G. (2001) *Η Σύγχρονη Πολιτική και Διακυβέρνηση*. (Κ. Λάβδας, μετάφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2000) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. (Μ. Δεληγιάννη, μετάφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. (2006) *Η Αίσθηση της Πρακτικής*. (Θ. Παραδέλλης, μετάφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Charlot, B. (1992) *Το σχολείο αλλάζει*. (Ε. Μποναφάτου & Ν. Παπαγεωργίου, μετάφρ.) Αθήνα: Προτάσεις.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Χρ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.) Αθήνα: Έκφραση.
- Craib, I. (1998) 'Η Θεωρία της Δομοποίησης'. Σε Πετμεζίδου, Μ. (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία (Τόμος II)*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ.255-267.
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (Α. Βακάκη, μετάφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Devereux Jr., Edward C. (1998) 'Η κοινωνιολογική θεωρία του Parsons'. Σε Πετμεζίδου Μ. (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία, (Τόμος I)*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ.97-159.
- Freire, P. (2009) *Δέκα επιστολές που εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (Μ. Νταμπαράκης, μετάφρ.) Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freire, P. (2011) 'Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο'. Σε Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρης, σσ.87-100 .

- Freire, P. & Shor, I. (2011) *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (Γ. Κουλαουζίδης, μετάφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Giddens, A. (1989) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία* (Θ. Κονιβιάτης, μετάφρ.) Αθήνα: Οδυσσέας.
- Giddens, A. (2002) *Κοινωνιολογία*. (Δ. Τσαούσης, μετάφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (2010) 'Αναπαραγωγή και Αντίσταση στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική'. Σε Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ.63-120.
- Goleman, D. (2000) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. (Φ. Μεγαλούδη) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002) *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. (Χρ. Ξενάκη, μετάφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gramsci, A. (1972) *Οι διανοούμενοι* (Θ.Χ. Παπαδόπουλος, μετάφρ.) Αθήνα: Στοχαστής.
- Hogg, A.M. & Vaughan, G. (2010) *Κοινωνική Ψυχολογία* (Ε. Βασιλικός, μετάφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Illich, I. (1976) *Κοινωνία χωρίς σχολεία* (Β. Αντωνόπουλος & Δ. Ποταμιάνος, μετάφρ.) Αθήνα: Βέργος.
- Kotter, J.P. (2001) *Ηγέτης στις αλλαγές* (Α. Σοκοδήμος, μετάφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Μπερνστίν, Μπ. (1985). 'Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης'. Σε Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση, σσ.393-431.
- Maslow, A. (2011) *Κίνητρα και Προσωπικότητα*. (Ρ. Καρακατσάνη, μετάφρ.) Αθήνα: Αιώρα.

Yukl, G. (2009) *Η ηγεσία στους οργανισμούς* (Α.-Σ. Αντωνίου, μετάφρ.-επιμ.) 6η έκδ. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Weber, M. (1996) *Κοινωνιολογία του Κράτους* (Μ. Κυπραίος, μετάφρ.) Αθήνα: Κένταυρος.

Weber, M. (2001) *Οι τύποι της εξουσίας*. (Θ. Γκιούρας, μετάφρ.) Αθήνα: Κένταυρος.

Willis, P. (2012) *Μαθαίνοντας να Δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* (Υ. Κοσμά, μετάφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Φρέιρε, Π. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, μετάφρ.) Αθήνα: Κέδρος.

Φρέιρε, Π. (1977) *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (Σ. Τσάμης, μετάφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.

Allix, M. (2000) 'Transformational leadership Democratic or despotic?' *Educational Management Administration & Leadership*, Vol.28, No1, pp.7-20.

Anderson, K. (2005) *A correlational analysis of servant leadership and job satisfaction in a religious educational organization*. Published Doctoral Dissertation. University of Phoenix.

Antonakis, J., Avolio, B. J. & Sivasubramanian, N. (2003) 'Context and leadership: An examination of the nine-factor Leadership Questionnaire'. *The leadership quarterly*, Vol.14, No3, pp.261-295.

Antoniou, A.-S. (2005) Emotional intelligence and transformational leadership. In A.-S. Antoniou & C. L., Cooper (Eds.). *Research Companion to Organizational Health Psychology*. Northampton, USA: Edward Elgar, pp. 633-655.

Athanasoula-Reppa, A. & Lazaridou, A. (2008) 'Requirements roles and challenges of the principal ship in Greece and Cyprus: Newly appointed principals' views'. *European Education*, Vol.40, No3, pp.65-88.

- Archer, M. (1985) 'Educational Politics: a model for their analysis'. In McNay, I. & Ozga, J. (Eds.) *Policy Making in Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Archer, M. (1979) *Social origins of educational systems*. London: Sage Publications.
- Argyropoulou, E. (2011) Ethical Leadership: a prerequisite for School Leadership today or just another leadership construct? *Comenius Network Conference-Leading Ahead*. Leon, Spain, 19-22 October.
- Aronowitz, St. & Giroux, H. A. (1985) *Education under siege: the conservative, liberal, and radical debate over schooling*. South Hadley Mass.: Bergin & Garvey.
- Avolio, B. & Bass, B.M. (2004) *Multifactor Leadership Questionnaire, Sampler Set. Manual, Forms and Scoring Key*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Babalis, Th., & Tsoli, K. (2017) *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.
- Barnard, C. (1938) *The Functions of the Executive*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bass, B. M. (1985) *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Baudelot, Chr. & Establet, R. (1971) *L' école capitaliste en France*. France: Maspéro.
- Becker, G. S. (1964) *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research; distributed by Columbia University Press.
- Block, P. (1993) *Stewardship: Choosing service over self-interest*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Bowles, S. (1971) *Growth Effects of Changes in Labor Quality and Quantity, Greece 1951-61*. Harvard Economic Studies.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Brauckmann, St. & Pashiardis, P (2011) 'A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework'. *International Journal of Educational Management*, Vol.25, No1, pp.11-32.
- Bryman, A. (1996) "Leadership in organizations" *Handbook of organization Studies*. London: Sage.
- Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row
- Burton, A. W. (1962) 'Education and Investment in Human Capital'. *Journal of Political Economy*, Vol70, No5, pp.106 - 123.
- Bush, T. (2007) Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, Vol.27, No3, pp. 391-406.
- Bush, T. (2003) *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Bush, T., & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Carr, W., & Hartnett, A. (1996) *Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas*. Buckingham: Open University Press.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. New York: SUNY Press.
- Cummings, W. K. (2010) 'How Educational Systems Form and Reform'. In Zajda, J. & Geo – JaJa, M. A. (Eds.) *The Politics of Education Reforms*'. Netherlands: Springer.
- Day, C. (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, Vol.57, No7, pp.56-59.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000) *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.

- Dennison, St. R. (1984) *Choice in education: an analysis of the political economy of state and private education*. London: Institute of Economic Affairs.
- Eliophotou-Menon, M. (2011) 'Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership'. In ICSEI (Ed.), *24th International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Limassol: ICSEI, pp.1-15.
- Eliophotou - Menon, M. (2013) 'The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction'. *Journal of Educational Administration*, Vol.52, No4, pp.509-528.
- European Commission (2010) 'School Leadership for Learning. E. & T. 2020 programme'. *Thematic Working Group: «Teacher Professional Development»*. Report of a Peer Learning Activity in Limassol. Cyprus, 17- 21 October.
- Friedman, M. (1962) *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fullan, M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Miles, M. (1992) 'Getting Reform Right: What Works and What Doesn't'. *Phi Delta Kappan*, Vol.73, No10, pp.745-752.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989) 'Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences'. *SAGE Journals*, Vol.18, No8, pp.4-10.
- Gibb, C. A. (1954) *Handbook of social psychology*. Cambridge Mass: Addison Wesley.
- Giddens, A. (1979) *Central problems in social theory: action, structure, and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Ginsberg, A. (1988) 'Measuring and Modelling Changes in Strategy: Theoretical Foundations and Empirical Directions'. *Strategic Management Journal*, Vol.9, No6, pp.559-575.

- Giroux, H. (1989) *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in a Modern Age*. London: Routledge.
- Gorz, A. (1964) *Strategy for Labor: a Radical Proposal*. Boston: Beacon Press.
- Green, A. (1990) *Education and state formation: the rise of education systems in England, France, and the USA*. Hound mills, Basingstoke, Hampshire RG21 2XS and London: The MacMillan Press LTD.
- Greenleaf, R.K. (1970) *The servant as Leader*. Newton Center, MA: Robert K. Greenleaf Center.
- Greenleaf, R.K. (1977) *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York: Paulist Press.
- Habermas, J. (1979) 'Conservatism and Capitalist Crisis'. *New Left Review*, Vol.115. pp.73-84.
- Hallinger, P. (2003) 'Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership'. *Cambridge Journal of Education*, Vol.33, No3, pp.329-352.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013) The power of Professional Capital, *Journal of Staff Development*, Vol.34, No3, pp.36-39.
- Hargrove, E. C. (1975) *The missing link: the study of the implementation of social policy*. Washington: Urban Institute.
- Harris, A. (2003) 'Teacher Leadership and School Improvement'. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (Ed.), *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge, pp.72-83.

Harris, A. (2004) Improving Schools In Difficult Contexts: Towards A Differentiated Approach. *British Journal of Educational Studies*, Vol.52, pp.417-431.

Harris, A. (2005) 'Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement' *Educational Management Administration & Leadership*, Vol.32, No1, pp.11-24.

Huberman, A. M. (1973) *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: Unesco.

Jennings, K. & Stahl-Wert, J. (2003) *The serving leader: 5 powerful actions that will transform your team, your business and your community*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Keough, T. & Tobin, B. (2001) 'Postmodern Leadership and the Policy Lexicon: From Theory, Proxy to Practice'. *Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Teacher Education/Educator Training: Current Trends and Future Directions*. Laval University Quebec, 22-23 May.

Kogan, M. (1975) *Educational policy - making: a study of interest groups and Parliament*. London: Allen & Unwin.

Kogan, M. (1978) *The politics of educational change*. Manchester: Manchester University Press.

Kythreotis, A. (2007) *A three-face model of Change*. Available: <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=150&sesskey=TK62oLYcA> [Retrieved November 7, 2017].

Ladwig, J. G. (1994) 'For Whom This Reform?: outlining Educational Policy as a Social Field'. *British Journal of Sociology of Education*, Vol.15, No3, pp.341-363.

Laub, J. et al. (1999) Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership (SOLA) instrument. *Dissertation Abstracts International*, Vol.60, No2, p.308.

Lee, M.(2014) ‘Transformational leadership: Is it time for are call?’. *International Journal of Management and Applied Research*, Vol.1, No1, pp.17-29.

Leithwood, K. & D.Duke, (1999) ‘A Century’s Quest to Understand School Leadership’ In J. Murphy & K. Louis. (Eds.) *Handbook of Research on Educational Administration..* Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 45-72.

Leithwood, K. & Jantzi D. (2005) ‘A review of Transformational School Leadership Research 1996-2005’. *Leadership and Policy in Schools*, Vol.4, No3, pp.177-199.

Leithwood, K., Jantzi D. & Steinbach, R. (1999) *Changing Leadership for changing times.* Buckingham, UK: Open University Press.

Leithwood, K. & Louis, K. S. (1998) *Organizational learning in schools.* Lisse, the Netherlands: Swets and Zeitlinger.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). ‘What we know about successful school leadership.’. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership*). New York, NY: Teachers College Press, pp.22-47.

Leithwood, K. & Sun, J. (2012) ‘Transformational School Leadership Effects on Student Achievement’. *Leadership and Policy in Schools*, Vol.11, No4, pp.418-451.

Myers, E. & Murphy, J. (1995) Suburban secondary school principals’ perception of administrative control in schools. *Journal of Education Administration*, Vol.33, No3, pp.14–37.

Parsons, T. (1964) *The social system.* Glencoe, Ill.: Free Press.

Parsons, T. & Shils, E. (1962) *Toward a general theory of action.* Cambridge - Massachusetts: Harvard University Press.

- Pashiardis, P., Orphanou, S. (1999) 'An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective'. *International Journal of Educational Management*, Vol.13, No5, pp.241-251.
- Salter, B. & Tapper, T. (1981) *Education, politics, and the state: the theory and practice of educational change*. London: G. McIntyre.
- Salter, B. & Tapper, T. (1985) *Power and policy in education: the case of independent schooling*. London: Falmer Press.
- Sergiovanni, T. (1992) *Moral leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (1994) *Building Community in Schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schmitter, P. (1974) 'Still the Century of Corporatism?' *The Review of Politics*, Vol.36, pp.85-131.
- Shapiro, J.P. & Stefkovich, J. (2011) *Ethical Leadership and Decision Making in Education*, 3rd Edition. New York: Routledge.
- Sharp, R. (1978) *Knowledge, Ideology, and Politics of Schooling: towards a Marxist Analysis of Education*. London: RPK.
- Sharp, R. (1980) *Knowledge, ideology, and the politics of schooling: towards a Marxist analysis of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Simmons, J. (1983) *Better schools: international lessons for reform*. New York: Prager.
- Simon, B. (1988) *Bending the rules: the Baker "reform" of education* (3rd ed.). London: Lawrence & Wishart.
- Spears, L. (1995) *Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*. New York: John Wiley.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004) 'Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective'. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.36, No1, pp.3-34.

Starrat, R. (2001) 'Democratic Leadership Theory in late modernity' *International Journal In Leadership of Education*, Vol.4, No4, pp. 33-52.

Starrat, R. (2004) *Ethical Leadership*. S.Fransisco: Jossey Bass.

Taylor, T. (2002) 'Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders'. *Dissertation Abstracts International*, Vol.63, No5, pp.401-419.

The National Commission on Excellence in Education (1983) *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform: a Report to the Nation and the Secretary of Education*. United States Department of Education.

Unesco (1975) *Annuaire Statistique*. Digital Library, pp. 156-218.

Unesco (1999) *Records of the General Conference, 30th session, Resolutions*, Paris: 26 October to 17 November, Vol1. Digital Library, pp. 58-64.

Weber, M. (1947) *The theory of Social & Economic Organisation*. Oxford: University Press.

Wood, P. (1983) *Sociology and the school: an interactionist viewpoint*. London: Routledge.

York-Barr, J & Duke, K. (2004) 'What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship', *SAGE Journals*, Vol. 74, No 3, pp. 255-316.

Yukl, G. (1999) 'An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories'. *Leadership Quarterly*, Vol.10, No2, pp.285-305.