

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΧΡΙΣΤΟΣ ΣΑΪΤΗΣ
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΟΑΕΔ»



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

- 1.1. Τι είναι εκπαιδευτική πολιτική
- 1.2. Έννοια και περιεχόμενο του όρου "διοίκηση"

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

- 2.1. Δομή
- 2.2. Επισκόπηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων
- 2.3. Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση
- 2.4. Η εκπαιδευτική μονάδα ως σύστημα
- 2.5. Σχολικό κλίμα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

- 3.1. Έννοια και διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού
- 3.2. Κατηγορίες προσωπικού στην εκπαίδευση
- 3.3. Στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων
- 3.4. Ανάπτυξη των στελεχών εκπαίδευσης
- 3.5. Φύλο και διοίκηση στην εκπαίδευση
- 3.6. Υγιεινή και ασφάλεια στη σχολική μονάδα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

- 4.1. Η Επαγγελματική εκπαίδευση σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- 4.2. Συγκριτική θεώρηση των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και την απασχόληση.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις

1.1. Τι είναι εκπαιδευτική πολιτική.

Έννοια του όρου πολιτική

Στην Ελλάδα είναι ανύπαρκτη η διάκριση μεταξύ των αγγλικών όρων *POLITICS* και *POLICY* οι οποίοι αποδίδονται ενιαία με τον όρο πολιτική. Ίσως πλησιέστερα στο νόημα του όρου *POLICY* είναι η έκφραση πολιτική γραμμή ή τακτική. Η συνηθέστερη κοινωνική και πολιτική χρήση του όρου *POLICY* αναφέρεται σε μια πορεία δράσης ή σε μια επιδιωκόμενη πορεία δράσης, που θεωρείται ότι έχει υιοθετηθεί ενσυνείδητα, ύστερα από μελέτη των εναλλακτικών λύσεων και ακολουθείται ή επιδιώκεται να ακολουθηθεί. Για τους σκοπούς της εργασίας αυτής ο όρος *πολιτική* δηλώνει τον τρόπο ή τη μέθοδο την οποία ακολουθεί ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων προκειμένου να πετύχουν κάποιο στόχο.

Στο χώρο της κρατικής δραστηριότητας μέσω της πολιτικής εκφράζεται η κατεύθυνση την οποία υιοθετεί η Κυβέρνηση προκειμένου να πραγματοποιήσει συγκεκριμένες επιδιώξεις. Έτσι διαμορφώνονται διάφορες *πολιτικές* όπως π.χ. οικονομική, εκπαιδευτική, εξωτερική κλπ. Το σύνολο των οποίων εκφράζει τη γενική πολιτική του κράτους.

Το ουσιαστικό στοιχείο της Κρατικής Πολιτικής είναι η διαδικασία λήψης των αποφάσεων που συνιστούν αυτή (δηλαδή την Κρατική Πολιτική) και που λαμβάνει χώρα μέσα της δημόσιας εξουσίας. Εδώ θα πρέπει να πούμε ότι η λήψη των αποφάσεων αποτελεί μια θεμελιώδη δραστηριότητα που επηρεάζει σημαντικά την απόδοση ενός οργανισμού (δημόσιου ή ιδιωτικού) και η διαδικασία της απόφασης κατανέμεται σε πέντε στάδια:

- (α) θέση και ανάλυση του προβλήματος,
- (β) συγκέντρωση στοιχείων και πληροφοριών (σχετικών με το πρόβλημα),
- (γ) προσδιορισμός των όρων για επίλυση του προβλήματος,
- (δ) διατύπωση εναλλακτικών λύσεων, και
- (ε) επιλογή της προσφερότερης λύσης.

Εκπαιδευτική πολιτική: ορισμός, διαμόρφωση και προϋποθέσεις

Στο άρθρο 16 του Συντάγματος ορίζεται ότι "η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλαση αυτών ως ελεύθερων πολιτών...". Με βάση τη Συνταγματική αυτή επιταγή η Παιδεία είναι κοινωνικό αγαθό και δικαίωμα για κάθε Έλληνα πολίτη και συνεπώς η Πολιτεία έχει υποχρέωση να το διασφαλίσει σε κάθε νέο και νέα με την ίδια και της ίδιας ποιότητας προετοιμασία. Πραγματικά, το κράτος και ιδιαίτερα το ΥΠΕΠΘ, ως βασική μονάδα της εκτελεστικής λειτουργίας στον τομέα της εκπαίδευσης, προβαίνει σε επιλογές-ρυθμίσεις εκπαιδευτικών προβλημάτων, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, για την καλύτερη δυνατή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις λέμε ότι η Πολιτεία προβαίνει στη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής.



Λέγοντας "εκπαιδευτική πολιτική" εννοούμε το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Πρόκειται για ένα γενικό σχέδιο δράσης εκπαιδευτικής υφής, το οποίο προσδιορίζει τη γενική κατεύθυνση και προσανατολίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη των καθορισμένων στόχων. Σε γενικές γραμμές ο παραπάνω όρος εκφράζει τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διοίκησης για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων της εκπαίδευσης. Καλά διατυπωμένη εκπαιδευτική πολιτική παρέχει τη σταθερή βάση, στην οποία στηρίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η Πολιτεία είναι ο μοναδικός εκφραστής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μπορεί ο ισχυρισμός αυτός να ισχύει για τα ολοκληρωτικά κράτη, όπου το πολιτικό κόμμα που κυβερνά είναι ο μοναδικός παράγοντας χάραξης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Υφαντή, 2004). Το ίδιο, όμως, δεν μπορεί να ειπωθεί και για τις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, όπου διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την τελική διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προσανατολισμού και κατ' επέκταση τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς θεωρούνται ως βασικότεροι (Κόκκοτας, 1978, Anweiler et al, 1987, Δερβίσης, 1989, Ζήγος, 1990, Ρήγας, 1992) οι εξής:

- *Ο πολιτικός παράγοντας.* Με δεδομένο ότι η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται σκόπιμα και μεθοδικά και στη συνέχεια εφαρμόζεται από την Κυβέρνηση, η συμβολή του πολιτικού παράγοντα στη διαμόρφωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ολοφάνερη (Χαραλάμπους, 2007).
- *Ο θρησκευτικός παράγοντας.* Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάζεται και από τη στάση της Εκκλησίας, η οποία ενδιαφέρεται για τη διαίωνιση των θρησκευτικών ιδανικών και δογμάτων και γενικά για την κοινωνική ανάπτυξη.
- *Ο οικονομικός παράγοντας.* Ο παράγοντας αυτός επηρεάζει τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος άρα και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής τουλάχιστον από δύο οπτικές: *πρώτο*, τη συσχέτιση της εκπαίδευσης με την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας και *δεύτερο*, τη συσχέτιση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος με τις πιστώσεις που διαθέτει η κυβέρνηση.
- *Ο κοινωνικο-πολιτιστικός παράγοντας.* Όπως κάθε κοινωνία έτσι και η ελληνική έχει τη δική της δομή και παράδοση, τα δικά της χαρακτηριστικά, το δικό της πολιτισμό. Για να διατηρηθούν και να ανανεωθούν όλα αυτά τα στοιχεία στα νέα κυρίως μέλη της, χρειάζεται να γίνουν αντικείμενα διδασκαλίας και αφομοίωσης μέσα στα σχολεία.

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής εμπεριέχει τη λήψη αποφάσεων και για να επιφέρει ικανοποιητικό αποτέλεσμα, πρέπει:

- να υπαγορεύεται από αντικειμενικά κριτήρια και να διαμορφώνεται μετά από συστηματική μελέτη του προβλήματος ή των προβλημάτων,
- να διαμορφώνεται με την ουσιαστική συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων παραγόντων και να αναλύεται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, που συμμετέχουν στην εφαρμογή της, με τρόπο κατανοητό απ' όλους, δηλαδή να υπάρξει συναινετική πολιτική (Τερζής, 2007).
- να έχει σταθερή κατεύθυνση και να διαθέτει ένα βαθμό ευελιξίας για την αντιμετώπιση ειδικών περιπτώσεων στο στάδιο της εφαρμογής της,
- να καθορίζει πλαίσια και κριτήρια για μελλοντικές ενέργειες, και
- να είναι εφαρμόσιμη.



Σε ό,τι αφορά, τέλος, τη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αρκετό να αναφέρουμε ότι είναι ίδια με εκείνη της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, που εκθέσαμε σε προηγούμενη ενότητα.

Ποιος πρέπει να διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική;

Στη χώρα μας κάθε κυβέρνηση που ασκεί κρατική εξουσία εκφράζοντας τη βούληση του ελληνικού λαού είναι υπεύθυνη για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα κάθε υπουργός Παιδείας, όταν αναλαμβάνει την εξουσία, ανακοινώνει στη Βουλή των Ελλήνων τα μέτρα που θα λάβει στον τομέα της εκπαίδευσης, δηλαδή την εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθήσει. Τα μέτρα αυτά αφορούν συνήθως τους φορείς των εκπαιδευτικών οργανισμών, τη χρηματοδότησή τους, τις διατάξεις βάσει των οποίων λειτουργούν και φυσικά τους σκοπούς τους οποίους επιδιώκουν (Ifanti, 2007). Με άλλα λόγια, οι προγραμματικές δηλώσεις της Κυβέρνησης και ιδιαίτερα του υπουργού Παιδείας σχετίζονται με την αναζήτηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία θα απαλλάξει το εκπαιδευτικό μας σύστημα από τα στοιχεία που εμποδίζουν την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του και θα προσαρμόσει την εκπαίδευση στα νέα κοινωνικά, οικονομικά και τεχνολογικά δεδομένα.

Σε μια δημοκρατική κοινωνία, όπως είναι η δική μας, η τελική εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται και νομιμοποιείται, αφού πρώτα ακουστούν οι απόψεις όλων των ενδιαφερόμενων κοινωνικών ομάδων (Ματθαίου, 1997: 171). Έτσι, εκτός της δημοκρατικής υφής, η συμμετοχή διαφόρων κοινωνικών μονάδων στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση αποτελεί και βασική προϋπόθεση για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής κοινωνικής συναίνεσης και κατά συνέπεια την υλοποίηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Η απάντηση, λοιπόν, στο παραπάνω ερώτημα είναι η εξής: σε μια δημοκρατική Πολιτεία η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι προϊόν όλων των κοινωνικών ομάδων (π.χ. Πολιτεία, Τοπική Αυτοδιοίκηση, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.ά.), που έχουν συμφέροντα στην εκπαίδευση. Παραπέρα, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων δικαιολογείται *πρώτο*, επειδή η εκπαίδευση έχει πολλαπλή επίδραση στην κοινωνία και *δεύτερο*, επειδή οι ομαδικές αποφάσεις πλεονεκτούν έναντι των ατομικών, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μείζονα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως είναι η εισαγωγή ή κατάργηση θεσμών, η χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος κ.ά.. Παρόλα αυτά, η κοινωνική συναίνεση σε θέματα παιδείας φαίνεται να απουσιάζει αισθητά από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κι αυτό γιατί, όπως θα δούμε στη συνέχεια, τα μεταρρυθμιστικά νομοθετήματα των τελευταίων ετών προσκρούουν σε παράγοντες που τα υπονομεύουν και τα ακυρώνουν.

1.2. Έννοια και περιεχόμενο του όρου "διοίκηση"

1.2.1 Έννοια του όρου διοίκηση

Κάθε σχολική μονάδα, όπως κάθε οργανωτικό σχήμα, δημιουργείται για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς, οι οποίοι στοχεύουν στην πραγματοποίηση ορισμένου επιθυμητού αποτελέσματος. Για να επιτευχθεί το ζητούμενο αποτέλεσμα, έχουν προβλεφθεί διάφοροι συντελεστές που θα συμβάλουν στην υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι συντελεστές αυτοί είναι:

- Ο άνθρωπος (δάσκαλοι, διοικητικό κ.λπ. προσωπικό) με την εργασία και της γνώσεις του,



- Τα μέσα, τα οποία είναι για παράδειγμα: τα βιβλία, η γραφική ύλη, το φωτοτυπικό μηχάνημα κ.ά.
- Ο χώρος (π.χ. αίθουσες διδασκαλίας, αύλειος χώρος), στον οποίο εκτελείται η εργασία και πρέπει να είναι ο καταλληλότερος, και
- Ο χρόνος (τουλάχιστον ένα διδακτικό έτος), μέσα στον οποίο πρέπει να πραγματοποιηθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Οι παραπάνω συντελεστές συνδυάζονται και διαρθρώνονται μεταξύ τους και με τη διαδικασία της διοίκησης ενεργοποιούνται, για να επιτελέσουν σωστά και έγκαιρα τους σκοπούς που έχει προδιαγράψει γι' αυτούς η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η διοίκηση περιλαμβάνει ένα σύνολο ενεργειών που κρίνονται απαραίτητες για την επίτευξη συγκεκριμένου έργου (ή σκοπού). Υπάρχουν, βέβαια, πολλοί τρόποι συστηματοποίησης των ενεργειών αυτών, αλλά όλοι δεν είναι σωστοί. Σωστές μέθοδοι συστηματοποίησης των ενεργειών χαρακτηρίζονται συνήθως εκείνες που διέπονται από ορισμένους κανόνες (επιστήμης και πράξης) και καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει ότι η διοίκηση ως μεθοδολογία δε στηρίζεται μόνο σε επιστημονικά κριτήρια, αλλά και σε "τεχνικά" στοιχεία τα οποία προέρχονται από τις γνώσεις (επιστημονικές και εμπειρικές) και την ικανότητα των ατόμων που διευθύνουν έναν οργανισμό.

Αλλά τι είναι διοίκηση; Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τον όρο "διοίκηση" (management). Όπως συμβαίνει τις περισσότερες φορές με την ορολογία, δεν έχει υπάρξει ομοφωνία ανάμεσα στους σκαπανείς της διοικητικής επιστήμης για τον προσδιορισμό του παραπάνω όρου.

Κατά τον Η. Fayol η "διοίκηση" ορίζεται ως μια «λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο» (Bradie, 1967, σελ. 9-12, Γεωργόπουλος, 2006, σελ. 40- 41).

Κατά μία άλλη άποψη η διοίκηση εκλαμβάνεται ως "η επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων" (Georges et al, 1998, σελ. 32). Δηλαδή, διοίκηση σημαίνει πετυχαίνω συγκεκριμένους στόχους μέσω της σωστής καθοδήγησης και υποκίνησης του ανθρώπινου δυναμικού.

Ένας ακόμη ορισμός θα είναι αρκετός για το σκοπό μας. Οι Montana and Charnov (1993, σελ. 19) θεωρούν τη διοίκηση ως "τον τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του".

Συμπερασματικά, η διοίκηση μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο ενεργειών μιας ομάδας ανθρώπων που υπό το πρίσμα του ορθολογισμού συντελεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μιας οργάνωσης

1.2.2. Δραστηριότητες της διοίκησης

Σε ό,τι αφορά τον αριθμό και την κατάταξη των καθηκόντων ή λειτουργιών του διοικητικού στελέχους, υπάρχει διαφωνία μεταξύ των θεωρητικών της οργανωτικής επιστήμης (Gulick & Urwick, 1937, Fayol, 1949, Dubrin, 1998 κ.ά.) ωστόσο η προτίμηση στην παρούσα εργασία στρέφεται στα τέσσερα βασικά στοιχεία ή λειτουργίες της διοικητικής δραστηριότητας που είναι: *προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχος.*



Προγραμματισμός (planning)

Ο προγραμματισμός είναι μια από τις βασικές λειτουργίες του διοικητικού στελέχους. Συνδέεται άμεσα με την πρόβλεψη και προηγείται συγκριτικά των λοιπών δραστηριοτήτων της διοίκησης, δηλαδή της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου. Αποτελεί κανόνα κάθε ατομικής ή συλλογικής προσπάθειας.

Κατά τον προγραμματισμό το διοικητικό στέλεχος *διατυπώνει* προβλέψεις για τη μελλοντική συμπεριφορά των παραμέτρων του οργανωσιακού χώρου, *καθορίζει* αντικειμενικούς σκοπούς, *επιλέγει* από τις εναλλακτικές λύσεις την προσφορότερη λύση και *μεθοδεύει* τις απαραίτητες ενέργειες που συμβάλλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη των ανωτέρω σκοπών. Δηλαδή, αναζητά απαντήσεις στα εξής ερωτήματα: ΤΙ θα γίνει, ΠΟΤΕ θα γίνει, ΠΟΥ θα γίνει, ΠΩΣ θα γίνει και ΠΟΙΟΣ θα το κάνει.

Ο προγραμματισμός έχει εφαρμογή σε όλες τις κοινωνικές οργανώσεις. Στο χώρο της εκπαίδευσης η διοικητική αυτή δραστηριότητα σχετίζεται με τις ενέργειες του διευθυντή του σχολείου. Μία απ' αυτές είναι και η κατάρτιση του προγράμματος των σχολικών εκδηλώσεων που θα πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

Διαδικασία του προγραμματισμού

Η διαδικασία του σχεδιασμού-προγραμματισμού συνδέεται στενά με τη λήψη αποφάσεων, αφού η διοικητική αυτή λειτουργία καθορίζει: τι πρέπει να εκπληρωθεί στο μέλλον και πώς πρόκειται να επιτευχθεί. Πρόκειται για μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει ορισμένες φάσεις ή βήματα. Οι φάσεις ή τα βήματα αυτά, που είναι επαναλαμβανόμενα και αλληλοεπηρεαζόμενα (Κανελλόπουλος, 1995, Koontz κ.ά., 1984, Τζωρτζάκης κ.ά., 1999, Ζαβλανός, 1998) είναι τα εξής:

Καθορισμός των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού. Το πρώτο βήμα της διαδικασίας του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι ο καθορισμός των στόχων του οργανισμού. Ως "στόχοι" νοούνται "οι επιθυμίες ή η αποστολή που πρέπει να πετύχει ένας οργανισμός για να επιβιώσει" (Κανελλόπουλος, 1995: 78). Λογικά αποτελούν το σημείο εκκίνησης για όλες τις άλλες δραστηριότητες της διοίκησης αφού, όπως προαναφέραμε, η οριοθέτηση των στόχων δείχνει το σημείο που θέλει να φθάσει ένας οργανισμός. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι η σημαντικότητα καθορισμού των αντικειμενικών στόχων ενός οργανισμού βρίσκεται στο γεγονός ότι χωρίς στόχους: δεν είναι δυνατό να υπάρξουν κίνητρα (επιθυμητές καταστάσεις) και δεν μπορούμε να αξιοποιήσουμε τυχόν ευκαιρίες, ούτε να πάρουμε αποφάσεις που θα μας οδηγήσουν σε επιθυμητό αποτέλεσμα.

Προσδιορισμός της υφιστάμενης κατάστασης του οργανισμού. Στο βήμα αυτό του σχεδιασμού-προγραμματισμού τα διοικητικά στελέχη αξιολογούν την υφιστάμενη κατάσταση του οργανισμού. Εξετάζουν τόσο τις εσωτερικές δυνατότητες όσο και τον επηρεασμό που δέχεται ο οργανισμός από το εξωτερικό του περιβάλλον. Παράλληλα, εξετάζεται αν ο οργανισμός μπορεί, βάσει συγκεκριμένων προϋποθέσεων, να πετύχει μελλοντικά τους καθορισμένους αντικειμενικούς στόχους. Το σημείο αυτό του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι αρκετά κρίσιμο για τη διοίκηση, επειδή η ανάπτυξη προϋποθέσεων για το μελλοντικό περιβάλλον της οργάνωσης στηρίζεται βασικά στην πρόβλεψη γεγονότων ή συνθηκών που μπορούν να επηρεάσουν την επίτευξη των στόχων αυτής.

Καταγραφή εναλλακτικών λύσεων ή προτάσεων. Το τρίτο βήμα της διαδικασίας του σχεδιασμού-προγραμματισμού συνεπάγεται τη μελέτη όλων των διαθέσιμων στοιχείων και την καταγραφή εναλλακτικών προτάσεων σχετικά με την εκπλήρωση των στόχων του



οργανισμού. Ως "εναλλακτικές λύσεις ή προτάσεις" νοούνται οι πιθανοί δρόμοι που οδηγούν στην οριστική επίλυση ενός προβλήματος. Κάθε εναλλακτική λύση ή πρόταση έχει διαφορετικές συνέπειες, κόστος και προϋποθέσεις. Η καταγραφή, επομένως, ενός αριθμού εναλλακτικών λύσεων (π.χ. 3-5) κρίνεται αναγκαία προϋπόθεση, καθώς μέσω αυτών, δηλαδή των εναλλακτικών προτάσεων, γίνεται βαθύτερη ανάλυση του προβλήματος.

Επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής λύσης ή πρότασης. Στο βήμα αυτό γίνεται η αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων, δηλαδή εκτιμούνται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε λύσης και στη συνέχεια επιλέγεται, κατά την κρίση των διοικούντων, η καλύτερη για τον οργανισμό λύση.

Εφαρμογή του προγράμματος δράσης. Οι διοικούντες εδώ καλούνται να εφαρμόσουν το επιλεγέν πρόγραμμα δράσης. Με δεδομένο ότι όσο καλά και αν είναι τα σχέδια-προγράμματα, μόνα τους δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την επιτυχία ενός οργανισμού· τα ηγετικά στελέχη αυτού οφείλουν να συντονίζουν τις επιμέρους ενέργειες, να εξασφαλίζουν τα απαραίτητα μέσα και, το κυριότερο, να παρακινούν το ανθρώπινο δυναμικό.

Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Στο τελευταίο στάδιο οι διοικούντες αξιολογούν αρχικά τα αποτελέσματα των προγραμμάτων δράσης, για να διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκαν οι προγραμματισμένοι στόχοι και στη συνέχεια προβαίνουν σε αναλύσεις των νέων δεδομένων για την καλύτερη δυνατή εκπόνηση μελλοντικών σχεδίων-προγραμμάτων του οργανισμού.

Προϋποθέσεις του καλού προγραμματισμού

Η λειτουργία του προγραμματισμού πρέπει να καλύπτει ορισμένες προϋποθέσεις ανάμεσα στις οποίες είναι οι εξής:

Πρώτα από όλα ο σχεδιασμός-προγραμματισμός επιβάλλεται να καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους και την εξουσία κάθε επιμέρους τμήματος του οργανισμού: πρώτο γιατί οι άνθρωποι μπορούν να αποδώσουν καλύτερα, όταν γνωρίζουν τι προσδοκάται απ' αυτούς και ποια είναι η περιοχή της εξουσίας τους και δεύτερο μπορεί να συγκριθεί καλύτερα στο τέλος της χρονικής περιόδου το πραγματικό με το επιθυμητό αποτέλεσμα. Δηλαδή, η αποσαφήνιση των στόχων βοηθά τη λειτουργία του ελέγχου.

Δεύτερο, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός πρέπει να είναι προϊόν συμμετοχής όλων των διοικητικών στελεχών, γιατί τα σχέδια-προγράμματα εκπονούνται με βάση ένα πλαίσιο πληροφοριών, μέσα στο οποίο εντάσσονται όλα τα επίπεδα διοίκησης του οργανισμού. Λογικά η γενική πολιτική του οργανισμού είναι απαραίτητο να καθορίζεται από την ανώτατη διοίκηση αυτού. Αυτό, όμως, δε συνεπάγεται ότι τα στελέχη των χαμηλών ιεραρχικών κλιμακίων δεν μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της πολιτικής του οργανισμού. Αντίθετα, μάλιστα, η συμβολή τους είναι σημαντική: πρώτο, γιατί μπορούν με την εμπειρία και τις ειδικές γνώσεις τους να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες στα ανώτατα διοικητικά στελέχη και δεύτερο, συμμετέχοντας στην εκπόνηση των σχεδίων-προγραμμάτων δράσης, θα συντελέσουν στην καλύτερη δυνατή υλοποίησή τους. Άλλωστε, η πείρα δείχνει ότι άτομα που καλούνται να εφαρμόσουν τα σχέδια-προγράμματα ενός οργανισμού θα το πετύχουν καλύτερα, αν και τα ίδια συμμετέχουν στην εκπόνηση αυτών. Συμπερασματικά, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός πρέπει να ξεκινάει από την κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας του οργανισμού, αλλά στη συνέχεια να ολοκληρώνεται από στελέχη των άλλων διοικητικών επιπέδων.

Τρίτο, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός οφείλει να καταλήγει σε αντικειμενικά, σαφή και ευέλικτα σχέδια-προγράμματα, γιατί η υλοποίησή τους προϋποθέτει ορισμένους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, σαφήνεια ως προς το περιεχόμενο, τη χρονική διάρκεια και το φορέα εκτέλεσής τους και δυνατότητα προσαρμογής τους σε απρόβλεπτες και μεταβαλλόμενες συνθήκες. Βέβαια, η



ελαστικότητα δεν πρέπει να αντιστρατεύεται την αναγκαία ενότητα του προσανατολισμού της οργανωτικής δραστηριότητας.

Τέταρτο, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός προϋποθέτει ορθή λήψη αποφάσεων, αφού η ανώτατη διοίκηση καλείται να επιλέξει τους αντικειμενικούς σκοπούς και τα μέσα, που θα διατεθούν για την πραγματοποίηση των σχεδίων-προγραμμάτων, ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις που δημιουργήθηκαν βάσει ορισμένων κριτηρίων.

Τέλος, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός απαιτεί καλό συντονισμό αφού, όπως αναφέραμε σε άλλη θέση, η εφαρμογή του κυρίου προγράμματος βασίζεται σε ένα σύμπλεγμα πολλών αλληλοσχετιζόμενων ενεργειών και παραγώγων σχεδίων-προγραμμάτων.

Κλείνοντας θα πρέπει να αναφέρουμε ότι είναι αρκετά δύσκολο για τα διοικητικά στελέχη να αναγνωρίσουν και να καταγράψουν όλους τους μελλοντικούς παράγοντες που θα επηρεάσουν το περιβάλλον του οργανισμού τους. Για το λόγο αυτό περιορίζονται συνήθως να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις εκείνες που, κατά τη γνώμη τους, είναι κρίσιμες για τα δικά τους σχέδια-προγράμματα.

Περιορισμοί στον προγραμματισμό

Όπως προαναφέρθηκε η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι μια δύσκολη υπόθεση, επειδή η εκπόνηση των σχεδίων-προγραμμάτων και στη συνέχεια η εφαρμογή τους δεν εξαρτάται μόνο από τις ικανότητες των εργαζομένων αλλά και από τις συνθήκες με τις οποίες λειτουργεί ο οργανισμός. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις ο σχεδιασμός-προγραμματισμός επηρεάζεται αρνητικά από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Koontz κ.ά., 1984, Κωστούλας, 1996, Γεωργόπουλος, 2006), ανάμεσα στους οποίους είναι και οι παρακάτω:

Η αβεβαιότητα του οργανωσιακού περιβάλλοντος. Οι αβέβαιες και ασταθείς συνθήκες του περιβάλλοντος, που χαρακτηρίζουν την εποχή μας, επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού. Ο επηρεασμός αυτός είναι περισσότερο έντονος, όταν τα σχέδια-προγράμματα είναι μακροπρόθεσμα. Κι αυτό γιατί τα διοικητικά στελέχη δεν μπορούν να προβλέψουν με ακρίβεια το μελλοντικό περιβάλλον του οργανισμού τους.

Η έλλειψη χρόνου και η αύξηση των εξόδων. Η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που: απαιτεί αρκετό χρόνο, τον οποίο όμως δε διαθέτουν τα διοικητικά στελέχη, για να ασχοληθούν συστηματικά με αυτόν και απορροφά σημαντικές πιστώσεις, τις οποίες δεν τις διαθέτουν συνήθως οι οργανισμοί, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκπόνησης μακροπρόθεσμων σχεδίων-προγραμμάτων, όπου το κόστος της έρευνας και του συνδυασμού των σχεδίων είναι κατά κανόνα αρκετά υψηλό.

Η αντίσταση στην αλλαγή. Ένας άλλος περιοριστικός παράγοντας στο σχεδιασμό-προγραμματισμό είναι η "ψυχολογική ανελαστικότητα" των εργαζομένων. Πρόκειται για εσωτερική αντίδραση των μελών ενός οργανισμού, που προκύπτει: *είτε* γιατί αναπτύσσουν "πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς που είναι δύσκολο να μεταβληθούν" (Koontz κ.ά., 1984: 385, Γεωργόπουλος, 2006) *είτε* γιατί γνωρίζουν ότι η αποτελεσματική εφαρμογή των σχεδίων-προγραμμάτων απαιτεί νέες διαδικασίες, γνώσεις και μεγαλύτερη προσπάθεια *είτε* γιατί δε συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων ή δεν ενημερώθηκαν σωστά για τη μελλοντική δραστηριότητα του οργανισμού.

Η επίδραση εξωοργανωσιακών παραγόντων. Μερικοί από τους σημαντικότερους εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να εμποδίσουν το σχεδιασμό-προγραμματισμό έχουν σχέση: με το πολιτικό κλίμα, όπου η εθνική κυβέρνηση χαράσσει την οικονομική και κοινωνική πολιτική, τη φύση των τεχνολογικών μεταβολών και τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, που σε μερικές περιπτώσεις προκαλούν απόλυτα ανελαστικές καταστάσεις.

Οργάνωση (organizing)

Με την οργάνωση, ως λειτουργία της διοίκησης, επιδιώκεται σε έναν οργανισμό η δομή του εσωτερικού πλαισίου, εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι δραστηριότητες για την



επίτευξη των στόχων που έχουν προγραμματιστεί. Συγκεκριμένα, η διοικητική αυτή λειτουργία περιλαμβάνει:

- τη δημιουργία μιας επίσημης δομής ρόλων μέσω του καταμερισμού του έργου σε επιμέρους δραστηριότητες, που είναι ανάλογες με την υφή του έργου,
- την ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων σε τμήματα από τα οποία αναμένονται σχετικοί ρόλοι- εκτέλεση καθορισμένων έργων, και
- την εκχώρηση της απαραίτητης εξουσίας στους επικεφαλής των τμημάτων, για να μπορούν να εκτελούν την αποστολή τους κατά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Στο χώρο της σχολικής μονάδας η οργάνωση ως λειτουργία του διευθυντή θα μπορούσε να περιλαμβάνει, για παράδειγμα, την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Με τη δραστηριότητα αυτή ο διευθυντής μπορεί να πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, αφού ο ορθολογικός καταμερισμός της εργασίας περιορίζει τις συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του οργανισμού.

Στη δομή κάθε οργανισμού διακρίνουμε τα εξής χαρακτηριστικά: τον καταμερισμό της εργασίας, το εύρος του ελέγχου, την τμηματοποίηση και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων.

Καταμερισμός της εργασίας

Όπως είναι γνωστό, το συνολικό έργο ενός οργανισμού διαιρείται σε επιμέρους συγκεκριμένες εργασίες ή καθήκοντα, από όπου προκύπτουν και οι θέσεις εργασίας. Ο καταμερισμός αυτός της εργασίας είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της οργανωμένης (συλλογικής) δράσης. Κι αυτό γιατί:

- ένα άτομο δεν έχει την ικανότητα, τις γνώσεις και τις επιδεξιότητες να εκτελέσει αποτελεσματικά όλες τις ενέργειες,
- είναι δυνατή η εύκολη αντικατάσταση του ατόμου, και
- είναι ευκολότερη η εποπτεία και ο έλεγχος των εργαζομένων.

Το εύρος του ελέγχου (span of control)

Μια οργάνωση, για να είναι αποτελεσματική, χρειάζεται να έχει καλό σύστημα συντονισμού και επίβλεψης των δραστηριοτήτων των εργαζομένων.

Ο επιτυχής συντονισμός εξαρτάται από τον αριθμό των υφισταμένων που μπορεί και πρέπει να εποπτεύει ένα διοικητικό στέλεχος. Ο Urwick, για παράδειγμα, πρότεινε ένα μέγιστο αριθμό ατόμων, αλλά η πράξη ποικίλλει πολύ με οργανώσεις να χρησιμοποιούν επιτυχώς μεγέθη που εκτείνονται από ένα έως πενήντα ή περισσότερα άτομα. Μικρότερες μορφές ελέγχου είναι κοινές στις τεχνικές, επαγγελματικές και διευθυντικές ομάδες όπου η εργασία είναι ποικίλη και πολύπλοκη. Μεγαλύτερα μεγέθη βρίσκονται συνήθως εκεί όπου η εργασία είναι συνηθισμένη δηλαδή ρουτίνα.

Τμηματοποίηση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εξειδίκευση έχει σχέση με τον καταμερισμό της εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι οι ποικίλες εργασίες και δραστηριότητες που χρειάζονται για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης πρέπει να ομαδοποιηθούν και να χωριστούν κατάλληλα. Ουσιαστικά σε όλες τις οργανώσεις οι εργασίες και οι δραστηριότητες ομαδοποιούνται σε τμήματα, δηλαδή εισέρχεται το φαινόμενο της τμηματοποίησης. Λέγοντας "τμηματοποίηση" εννοούμε τη δημιουργία εξειδικευμένων ή συγγενών δραστηριοτήτων του οργανισμού σε λειτουργικές οργανωτικές μονάδες με σκοπό την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.



Εκχώρηση αρμοδιοτήτων

Όταν ένας οργανισμός, δημόσιος ή ιδιωτικός, διαθέτει αξιόλογο και με διάφορες ειδικότητες και ικανότητες προσωπικό και η ανώτατη ηγεσία του δεν μπορεί να ασκήσει το σύνολο της εξουσίας ή των αρμοδιοτήτων, τότε επιβάλλεται η εκχώρηση αρμοδιοτήτων από την ανώτατη ηγεσία προς τις κατώτερες βαθμίδες ηγεσίας. Η επιστήμη της διοίκησης διδάσκει ότι ο σωστός ηγέτης είναι αυτός που ξέρει να κατανέμει τις αρμοδιότητές του σ' άλλους και να κρατά για τον εαυτό του αυτές που δε θα μπορούσε να εκτελέσει άλλος πιο ικανοποιητικά.

Τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της "εξουσιοδότησης" είναι τα εξής:

- η *αρμοδιότητα*, δηλαδή το σύνολο των καθηκόντων που παραχωρούνται σε κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια,
- η *εξουσία*, που ορίζεται ως το νόμιμο δικαίωμα να ασκήσει ένα άτομο την επιρροή του (ή το δικαίωμα να διατάξει κάποιος τους άλλους). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η εξουσία που έχει ένα άτομο οφείλεται στη θέση που κατέχει νόμιμα σε μια οργάνωση. Ο δάσκαλος, για παράδειγμα, ασκεί εξουσία στους μαθητές του, όταν λέει σε κάποιον από αυτούς να πάει στον πίνακα, για να λύσει μια άσκηση αριθμητικής. Η υπακοή του μαθητή στην προσταγή του δασκάλου του είναι εθελοντική.
- η *ευθύνη*, που ορίζεται ως το σύνολο των υποχρεώσεων που έχει ο υφιστάμενος για την αναγκαία άσκηση της εξουσίας που του ανατέθηκε από τον προϊστάμενό του. Διευκρινίζοντας τον παραπάνω ορισμό αναφέρουμε ότι, όταν μεταβιβάζουμε εξουσία, πρέπει να προσδιορίζουμε με σαφήνεια τα όρια της εξουσίας και της ευθύνης, ώστε να γίνεται σαφής προσδιορισμός του ρόλου κάθε εργαζόμενου και συνεπώς αποτελεσματικός έλεγχος. Λαμβάνοντας υπόψη την "αρχή της διατήρησης της υπευθυνότητας από τον εξουσιοδοτούντα" πρέπει να σημειώσουμε πως η ευθύνη και η εξουσία μπορεί να αναθέτονται στους υφισταμένους, όμως η υπευθυνότητα απέναντι στον προϊστάμενο δεν μπορεί να μεταβιβαστεί (Μπουραντάς, 2001, Williams and Johnson, 2005). Συνεπώς, οι αρμοδιότητες και οι εξουσίες που θα κρατήσει ο προϊστάμενος του ανώτερου κλιμακίου της ιεραρχίας πρέπει να είναι αυτές που θα του εξασφαλίσουν τη λήψη των τελικών αποφάσεων και την ανάπτυξη πρωτοβουλίας στην οργάνωση

Διεύθυνση (directing)

Η διεύθυνση, ως λειτουργία της διοίκησης, περιλαμβάνει ενέργειες των διευθυντικών στελεχών που έχουν άμεση σχέση με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού μιας τυπικής οργάνωσης. Συγκεκριμένα, η διεύθυνση αναφέρεται:

- στη *στελέχωση*, δηλαδή στην ανεύρεση των κατάλληλων ατόμων που θα στελεχώσουν συγκεκριμένες υπηρεσίες,
- στη *συστηματική εκπαίδευση/ επιμόρφωση* όλων των εργαζομένων της οργάνωσης για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των γνώσεών της,
- στην *παρακίνηση* ή παρώθηση των εργαζομένων για την επίτευξη των στόχων,
- στην *εποπτεία*, δηλαδή την παροχή κατευθύνσεων και την επίβλεψη του έργου των υφισταμένων,
- στην *επικοινωνία* μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων, και
- στο *συντονισμό* όλων των εργασιών για την αποφυγή επικαλύψεων ή παραλείψεων που επηρεάζουν την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού.

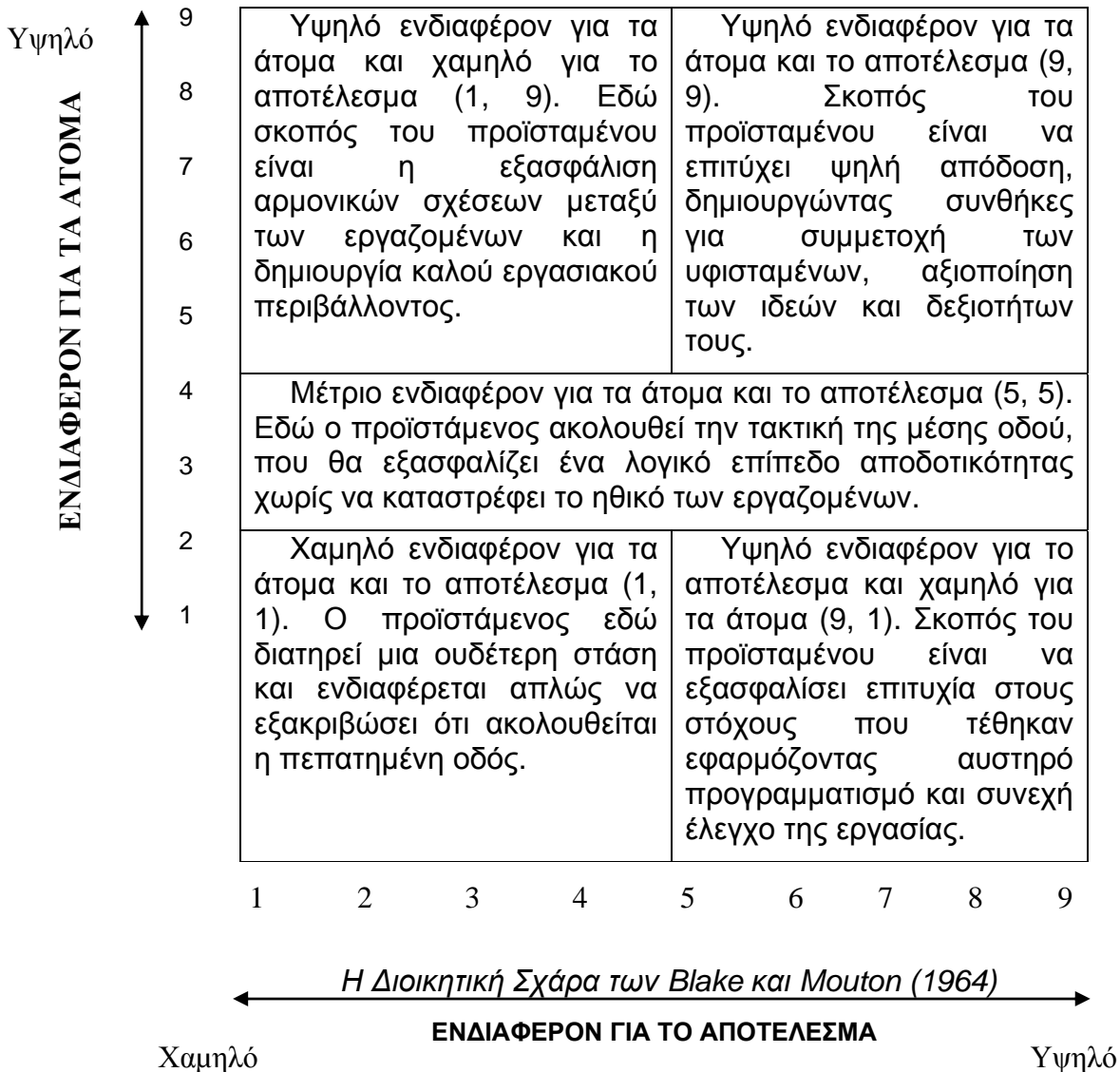


Η διοικητική αυτή λειτουργία αποτελεί τη δυσκολότερη δραστηριότητα του ηγετικού στελέχους, επειδή έχει να αντιμετωπίσει τον παράγοντα άνθρωπο, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να καθοριστεί και κατά προέκταση να επηρεαστεί προς ορισμένη κατεύθυνση.

Στο χώρο του σχολείου η διεύθυνση ως λειτουργία του διευθυντή θα μπορούσε να περιλαμβάνει, για παράδειγμα, την παρακίνηση των μελών της σχολικής μονάδας, τη διευθέτηση των προστριβών και αντιθέσεων που αναπτύσσονται από τη λειτουργική δράση της σχολικής μονάδας και την παροχή συμβουλών στους νεοδιοριζόμενους, κυρίως, εκπαιδευτικούς, με σκοπό την καλύτερη δυνατή επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αυτών.

Τρόποι ηγεσίας βασιζόμενοι στη χρήση εξουσίας

Οι θεωρίες σχετικά με τον τρόπο άσκησης της διοικητικής εξουσίας είναι πάρα πολλές και πολύπλοκες, όπως η θεωρία Χ, Υ του McGregor (1960), η θεωρία των Fiedler et al (1974), η θεωρία του Likert (1967) κ.ά.. Ωστόσο, κλασική προσέγγιση στο θέμα αυτό αποτελεί η διοικητική σχάρα των Blake-Mouton (1964), η οποία βασίζεται σε δύο διαστάσεις (με βαθμολογία από 1 μέχρι το 9): *την οριζόντια*, που αναφέρεται στο "ενδιαφέρον για την παραγωγή" και *την κάθετη*, που σχετίζεται με "το ενδιαφέρον για το προσωπικό" του οργανισμού.



Με οδηγό το παραπάνω σχήμα σημειώνουμε τα εξής:

1,1 Χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για την παραγωγή όσο και για το προσωπικό. Εδώ το ηγετικό στέλεχος καταβάλλει ελάχιστη προσπάθεια, για να πραγματοποιηθεί το έργο που έχει αναλάβει.

9,1 Υψηλό ενδιαφέρον του ηγετικού στελέχους για την παραγωγή και χαμηλό ενδιαφέρον για το προσωπικό.

5,5 Ισορροπημένο ενδιαφέρον του διευθυντή για την παραγωγή του έργου και τις ανάγκες του προσωπικού.



1,9 Χαμηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή και υψηλό ενδιαφέρον για το προσωπικό. Δηλαδή, εδώ η διοίκηση δίνει έμφαση στις ανάγκες του προσωπικού για ικανοποιητικές σχέσεις, που οδηγούν σε ένα άνετο φιλικό εργασιακό περιβάλλον και ρυθμό εργασίας.

9,9 Υψηλό ενδιαφέρον για την παραγωγή και το προσωπικό. Στην προκειμένη περίπτωση το έργο εκτελείται από αφοσιωμένο προσωπικό, γιατί υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων.

Από τη συνοπτική αυτή παρουσίαση της διοικητικής σχάρας των Blake and Mouton μπορούμε να πούμε ότι το ηγετικό στέλεχος πρέπει να δείχνει το ίδιο ενδιαφέρον τόσο για το αποτέλεσμα της εργασίας όσο και για το συμφέρον των συνεργατών του.

Στην εργασία αυτή, βέβαια, δε θα αναφερθούμε σ' όλες τις ερμηνείες των τρόπων ηγεσίας που δόθηκαν στο πέρασμα του χρόνου. Θα περιοριστούμε στους τρεις διαφορετικούς τρόπους ηγεσίας, που μπορούν να χρησιμοποιούνται από προϊσταμένους ομάδων ή οργανισμών και που προέκυψαν από μακροχρόνια επιστημονική έρευνα. Οι τρόποι ηγεσίας είναι (Koontz κ.ά., 1980: 103-106, Θεοφιλίδης, 1994: 74-75, Μάνος, 1997: 131-132, Κέφης, 2005):

Η αυταρχική ηγεσία. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή άσκησης εξουσίας, ο προϊστάμενος κυρίως επιδιώκει υπακοή από τους υφισταμένους τους. Παίζει κυριαρχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών όλων των μελών της ομάδας. Διατάσσει και συνήθως οι διαταγές του στηρίζονται σε κυρώσεις. Χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο, είναι δογματικός στις σχέσεις με τους υφισταμένους του, σπάνια αιτιολογεί τις διαταγές του, συχνά αρνείται να επεξηγήσει τις πράξεις του και διστάζει να δεχτεί προτάσεις που εναντιώνονται στις απόψεις του. Η αυταρχική ηγεσία είναι απόρροια μιας ορισμένης αντίληψης για την άσκηση της διοικητικής (ηγετικής) λειτουργίας και είναι βασικό χαρακτηριστικό στα ολοκληρωτικά καθεστώτα.

Η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία. Οι χρησιμοποιούντες τη μέθοδο αυτή λαμβάνουν αποφάσεις, για κάθε θέμα, ύστερα από διεξοδική συζήτηση με τους υφισταμένους τους. Στη σχετική βιβλιογραφία (Dubrin, 1998, March and Simon, 2003) αναφέρονται τρεις στενά συσχετιζόμενοι τύποι συμμετοχικών ηγετών: *οι συμβουλευτικοί, οι συναινετικοί και οι δημοκρατικοί.* Οι συμβουλευτικοί ηγέτες συσκέπτονται με τους υφισταμένους, προτού να λάβουν μια απόφαση. Ωστόσο, διατηρούν την τελική εξουσία λήψης αποφάσεων. Οι συναινετικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τη συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και μετά λαμβάνουν μια απόφαση, η οποία αντανακλά τη γενική άποψη (συναίνεση) των μελών της ομάδας. Όλοι οι εργαζόμενοι που θα εμπλέκονται στις συνέπειες μιας απόφασης έχουν την ευκαιρία να παρέχουν δεδομένα. Μια απόφαση δε θεωρείται τελική, μέχρι να συμφωνήσουν με αυτή όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Οι δημοκρατικοί ηγέτες μεταβιβάζουν την τελική εξουσία στην ομάδα. Λειτουργούν ως συλλέκτες απόψεων και κάνουν ψηφοφορία πριν από τη λήψη αποφάσεων.

Ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας είναι ριζικά αντίθετος με εκείνον της αυταρχικής ηγεσίας και στην εποχή μας φαίνεται να κερδίζει πολλούς υποστηρικτές. Η επικράτηση του τρόπου αυτού διοίκησης μπορεί να αποδοθεί στη σύγχρονη αντίληψη ότι η ιδανική περίπτωση για την προοδευτική διεξαγωγή των εργασιών μιας οποιασδήποτε ομάδας εργασίας είναι η όσο το δυνατό δημοκρατική συμπεριφορά του ηγέτη της. Η λήψη αποφάσεων στην προκειμένη περίπτωση είναι στενά συνυφασμένη και συνδεδεμένη με τη συμμετοχή και συνεργασία του ηγέτη και των υπαλλήλων. Εκτός από το γεγονός ότι επιτυγχάνεται (με την ανταλλαγή πληθώρας σκέψεων και ιδεών με έντονο το αίσθημα της



ευθύνης και της πρωτοβουλίας σε όλα τα μέλη της ομάδας) η διάνοιξη των οριζόντων στους στόχους και τις επιδιώξεις της οργάνωσης, προωθείται και ο ανθρώπινος παράγοντας που είναι, όπως ξέρουμε, και ο βασικότερος, μια και του παρέχονται τα κίνητρα για συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ο προϊστάμενος μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών προς τους συνεργάτες του. Διαφέρει από τη δημοκρατική στο σημείο ότι τα μέλη της ομάδας συσκέπτονται με τον ηγέτη προτού να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις. Η τεχνική αυτή της ηγεσίας είναι απόλυτα εφαρμόσιμη κατά διάφορους βαθμούς σε εργαστήρια ερευνών κι άλλες παρόμοιες ενέργειες, όπου ομάδες επιστημόνων ή τεχνικών εργάζονται σε σχέδια που απαιτούν ατομικές δεξιότητες.

Ύστερα από την παραπάνω σύντομη περιγραφή των τριών βασικών τρόπων ηγεσίας, το ερώτημα που προβάλλει είναι: ποιος τρόπος διοικητικής ηγεσίας είναι καλύτερος; Εκ πρώτης όψεως, η δημοκρατική ηγεσία φαίνεται να συγκεντρώνει περισσότερα πλεονεκτήματα.

Το γεγονός, όμως, είναι ότι: (α) η ηγεσία απαιτεί κάτι περισσότερο από διοικητική ικανότητα και περιλαμβάνει την κατεύθυνση, την καθοδήγηση και τον επηρεασμό των άλλων (ατόμων) προς έναν αντικειμενικό σκοπό, (β) για καθεμιά μέθοδο διοίκησης υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, με συνέπεια να μην είναι δυνατό να υποστηριχτεί με βεβαιότητα ποια από όλες είναι η άριστη και (γ) υπάρχουν παράγοντες (όπως π.χ. ο βαθμός εξουσίας του προϊσταμένου-ηγέτη, το είδος εργασίας, το επίπεδο μόρφωσης του προσωπικού κ.λπ.), που επηρεάζουν το διοικούντα να ακολουθήσει τη μία ή την άλλη μέθοδο ως γενικό τρόπο συμπεριφοράς. Τα παραπάνω μας αναγκάζουν να δεχτούμε ότι δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες διοίκησης, οι οποίοι να μπορούν να εφαρμοσθούν με επιτυχία σε όλες τις περιστάσεις άσκησης της διοικητικής εξουσίας. Στην πράξη τα ηγετικά στελέχη των οργανισμών υιοθετούν συνήθως έναν τύπο ηγετικής συμπεριφοράς, που αποτελεί "κράμα" των δύο πρώτων αντιλήψεων και βρίσκεται ανάμεσα στα δύο άκρα, το απόλυτο αυταρχικό και το απόλυτο εξουσιοδοτικό. Κατά πόσο, όμως, ένα σύστημα ηγεσίας θα είναι περισσότερο αυταρχικό ή δημοκρατικό, αυτό εξαρτάται (Tannenbaum et al, 1973, Λαδόπουλος, 1982, Μπουραντάς, 2001) από τρεις βασικούς άξονες:

- *Την προσωπικότητα του ηγέτη.* Στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα ενός ηγέτη, όπως η εμπιστοσύνη προς τους συνεργάτες, η κλίση του ηγέτη και το αίσθημα της ασφάλειας σε μια αβέβαιη κατάσταση αποτελούν παράγοντες επηρεασμού του τρόπου άσκησης της εξουσίας.

- *Την ποιότητα ή την ωριμότητα της ομάδας.* Δηλαδή, κατά πόσο τα μέλη της ομάδας έχουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και την επιθυμία να αναλάβουν την ευθύνη της λήψης αποφάσεων.

- *Την κατάσταση.* Δηλαδή, το περιβάλλον στο οποίο δρα η ομάδα, όπως ο τύπος της οργάνωσης (συγκέντρωση ή αποκέντρωση της εξουσίας), η έλλειψη χρόνου, η πίεση κοινωνικών ομάδων, το είδος του προβλήματος, η κουλτούρα κ.ά. (Hallinger and Ronald, 2004) μπορεί να ευνοήσει τον α' ή β' τρόπο ηγεσίας. Όταν, για παράδειγμα, ένα ξαφνικό πρόβλημα στο σχολείο απαιτεί άμεση λύση (π.χ. σεισμός, πυρκαγιά, τηλεφώνημα για τοποθέτηση βόμβας κ.ά.), είναι πολύ δύσκολο να τηρηθούν οι δημοκρατικές διαδικασίες από το διευθυντή της σχολικής μονάδας.



Συμπερασματικά, η υιοθέτηση του ενός ή του άλλου τρόπου διοικητικής ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές διαθέσεις των υφισταμένων, από την προσωπικότητα και την εμπειρία του προϊσταμένου, καθώς και την κατάσταση που επικρατεί στην οργάνωση.

Επιλογή ηγετικών στελεχών

Στους σύγχρονους οργανισμούς, δημόσιους ή ιδιωτικούς, είναι συχνή η από το έργο μετακίνηση των εργαζομένων τόσο οριζόντια όσο και κάθετα μέσα στη δομή τους. Η μετακίνηση αυτή οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως σε μεταβολές λόγω διάρθρωσης και υπηρεσιών, σε κάλυψη κενών θέσεων λόγω παραίτησης, απόλυσης ή θανάτου εργαζομένων κ.λπ.. Η κάλυψη κενών διευθυντικών θέσεων γίνεται συνήθως με προαγωγή ατόμων μέσα από τον οργανισμό.

Με τον όρο "προαγωγή" εννοούμε την προώθηση του υπαλλήλου σε ανώτερη ιεραρχική θέση με μεγαλύτερο κύρος, ευρύτερη αρμοδιότητα, περισσότερη ευθύνη και συνήθως υψηλότερη αμοιβή (Κούρτης, 1982, Κανελλόπουλος, 1995). Η προώθηση του υπαλλήλου σε ηγετική θέση φαίνεται να είναι συνδεδεμένη με δύο βασικά στοιχεία:

- *Τη διεύρυνση της εξουσίας-ευθύνης*, δηλαδή το διευθυντικό έργο του ηγετικού στελέχους είναι ευρύτερο σε εξουσία και ευθύνη από εκείνο των εργαζομένων-υφισταμένων άλλων εκτελεστικών θέσεων εργασίας. Για να είναι περισσότερο αποδοτικός ο υπάλληλος που προάγεται σε θέση υψηλότερης βαθμίδας, η λογική υπαγορεύει ότι ο υπάλληλος αυτός πρέπει να διαθέτει περισσότερες γνώσεις και ικανότητες,

- *Την παροχή κινήτρων* (π.χ. μεγαλύτερο κύρος και υψηλότερη αμοιβή), τα οποία μπορούν να ενεργήσουν ως υποκινητική δύναμη τόσο για τον προαγόμενο υπάλληλο όσο και για τα άτομα που φιλοδοξούν να γίνουν μελλοντικά άξια διοικητικά στελέχη του οργανισμού.

Δεδομένου ότι η ευημερία μιας οργάνωσης εξαρτάται κατά μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των ηγετικών στελεχών της, η προαγωγή των πλέον ικανών και έντιμων υπαλλήλων και η χρησιμοποίηση αυτών σε θέσεις ανάλογες των γνώσεών τους, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τον τρόπο χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα στη διοίκηση. Όταν, όμως, στην ιεραρχία μιας οργάνωσης προωθούνται άτομα ανίκανα και ακατάλληλα και παραλείπονται ικανοί και έντιμοι εργαζόμενοι, τότε το ηθικό των παραλειφθέντων τραυματίζεται και γενικά το περιβάλλον της οργάνωσης διαταράσσεται με δυσάρεστες (π.χ. συχνές απουσίες, αδιαφορία κ.λπ.) για την υπηρεσία συνέπειες.

Η λήψη μιας ορθής απόφασης για το θέμα της προαγωγής δεν είναι εύκολο διοικητικό έργο. Αντίθετα, είναι πολύ δύσκολο και πολύπλοκο. Αυτό συμβαίνει γιατί οι ιδιότητες, στις οποίες βασίζεται η διοικητική επιτυχία, είναι εξαιρετικά δύσκολο να απομονωθούν. Η επιλογή διοικητικών στελεχών, για παράδειγμα, είναι πολύ δύσκολη, επειδή υπάρχει το πρόβλημα της περιγραφής της διοικητικής εργασίας και της αξιόπιστης εκτίμησης της σχετικής απόδοσης (Koontz κ.ά., 1980). Επίσης, οι περισσότεροι εργαζόμενοι δε βλέπουν τους εαυτούς τους, όπως τους βλέπουν οι άλλοι και κυρίως οι προϊστάμενοί τους, δηλαδή δεν έχουν σαφή και αντικειμενική κρίση για την προσωπικότητά τους. Έτσι, οι μη προαγόμενοι υπάλληλοι αισθάνονται αδικημένοι, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε δυσάρεστες για τον οργανισμό συνέπειες. Επιπρόσθετα, κατά την επιλογή ηγετικών στελεχών λαμβάνονται υπόψη πολλά κριτήρια (όπως π.χ. ο χρόνος προϋπηρεσίας, η μόρφωση, η ικανότητα κ.ά.), τα οποία όμως δεν μπορούν να εκτιμηθούν με ακρίβεια και με την ίδια βαρύτητα, δεν είναι μετρήσιμα. Τέλος, μέλη της επιτροπής επηρεάζουν πολλές φορές την τελική απόφαση, που σημαίνει πως είναι ουσιαστικό το θέμα του προσώπου



που επιλέγει. Άλλο να σε κρίνει ο άμεσος προϊστάμενος κι άλλο άγνωστα μέλη ενός υπηρεσιακού συμβουλίου.

Σε ό,τι αφορά το δημόσιο τομέα, το θέμα είναι πιο δύσκολο, επειδή κάθε κυβέρνηση προσπαθεί με διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις για την "αξιοκρατία" και την "αναβάθμιση" της δημόσιας διοίκησης να δημιουργήσει μια υπαλληλική ιεραρχία πρόθυμη να υπακούει στα εκάστοτε κελεύσματά της. Παρατηρούμε, επομένως, πως οι αποφάσεις προαγωγών είναι πολλές φορές συνάρτηση πολλών "ανεπίσημων" κριτηρίων (Κανελλόπουλος, 1995: 223).

Απ' αυτά που προηγήθηκαν γίνεται αντιληπτή η ανάγκη ύπαρξης ενός ακριβοδίκαιου συστήματος προαγωγών. Αλλά βάσει ποιου συστήματος είναι δυνατόν να υπολογίζεται με ακρίβεια η απόδοση και να εκτιμάται δίκαια η αξία κάθε υπαλλήλου;

Έλεγχος (controlling)

Η λειτουργία του σχολείου περιλαμβάνει τη μέτρηση του πραγματοποιούμενου αποτελέσματος σε σύγκριση με εκείνο που είχε προγραμματιστεί. Από τη μέτρηση αυτή φαίνονται οι υπάρχουσες αρνητικές αποφάσεις και, επομένως, τα υπεύθυνα ηγετικά στελέχη του οργανισμού προβαίνουν σε επαναπροσδιορισμό των στόχων μέσα από κατάλληλες τροποποιήσεις του αρχικού προγραμματισμού, ώστε να επιτευχθεί το αποτέλεσμα.

Ο έλεγχος εφαρμόζεται σε πρόσωπα, πράγματα και πράξεις και σε όλες τις βαθμίδες της ιεραρχικής κλίμακας, και η αποστολή του είναι τριπλή:

- *κανονική*, δηλαδή αναφέρεται στην εκάστοτε εκτίμηση της υφιστάμενης κατάστασης του οργανισμού,
- *κυρωτική*, δηλαδή συνεπάγεται (ανάλογα με τις αποκλίσεις μεταξύ προβλέψεων και πραγματοποιήσεων και τα αίτια αυτών) στην επιβολή επιβραβεύσεων ή τιμωριών, και
- *δημιουργική*, δηλαδή συνίσταται στη λήψη μέτρων τέτοιων, που να συμβάλουν στην περαιτέρω βελτίωση της παραγωγικότητας.

Ας σημειωθεί ότι η ικανοποιητική λειτουργία του ελέγχου προϋποθέτει ακριβή προγραμματισμό, σωστή οργάνωση και άριστη διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού.

Με ελάχιστες εξαιρέσεις (π.χ. ο έλεγχος προσέλευσης και αποχώρησης του διδακτικού προσωπικού κ.ά.) ο ρόλος της λειτουργίας του ελέγχου στο χώρο των σχολικών μονάδων δε φαίνεται προς το παρόν να έχει τύχει της ανάλογης αποδοχής. Κι αυτό, γιατί στην πράξη οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στερούνται της δυνατότητας για αξιολόγηση του έργου των υφισταμένων της.

Ιστορική εξέλιξη της διοίκησης

Η εξέλιξη της διοίκησης σε ειδικό επιστημονικό κλάδο είναι επίτευγμα του 20ου αιώνα. Αν και η πρακτική, της διοίκησης έχει τις ρίζες της στις πρωτόγονες κοινωνίες, πιο αξιόλογη είναι η εξέλιξή της κατά τον 18ο και 19ο αιώνα.

Οι αρχές όμως της συστηματικής διαμόρφωσης της διοικητικής επιστήμης σημειώνονται με την ανατολή του 20ου αιώνα. Κατά τη διάρκεια του αιώνα αυτού πραγματοποιήθηκαν πολλές προσπάθειες προσέγγισης στην ανάλυση της διοικητικής σκέψης που ταξινομούνται, κατά κανόνα, σε τρεις βασικές Σχολές ή επιστημονικές ενότητες (Σαΐτης, 2008), καθεμία από τις οποίες αποτελεί όχι μόνο χρονική συνέχεια αλλά και ουσιαστική



προέκταση των προηγούμενων θεωριών. Οι Σχολές αυτές είναι: η *Κλασική*, η *Νέο-κλασική* και η *Σύγχρονη Σχολή*.

Κλασική Σχολή. Η Σχολή αυτή διαμορφώθηκε από τους F. Taylor, H. Fayol, M. Weber, L. Urwick, O. Sheldon κ.ά. κατά το πρώτο τέταρτο του εικοστού αιώνα και ασχολείται με τη μελέτη της τυπικής οργάνωσης. Ειδικότερα, στις ΗΠΑ ο Frederick Taylor (1856-1915) - πατέρας της επιστημονικής διοίκησης - προώθησε τις καινοτόμες ιδέες του για την οργάνωση της εργασίας σε οικονομικές μονάδες. Στο κλασικό έργο του "Principles of Scientific management" (Αρχές Επιστημονικής Διοίκησης) (1911) καθόρισε αρχές, όπως είναι: η εφαρμογή της επιστήμης για κάθε στάδιο ανθρώπινης εργασίας, η προσεκτική επιλογή του ατόμου για κάθε ειδική εργασία κ.ά., οι οποίες συντέλεσαν στη βελτίωση της παραγωγικότητας (Πετρίδου, 1998, Naylor, 1999). Στη θεμελίωση της επιστημονικής διοίκησης σημαντική ήταν επίσης και η συμβολή του Γερμανού κοινωνιολόγου Max Weber (1864-1920), ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία των δομών εξουσίας και περιέγραψε την οργανωτική δραστηριότητα βασιζόμενη στις σχέσεις της εξουσίας (Weber, 1947, Πετρίδου, 1998).

Νέο-κλασική Σχολή. Η νέο-κλασική Σχολή ή Προσέγγιση των διαπροσωπικών σχέσεων εδραιώθηκε από ψυχολόγους και κοινωνιολόγους, όπως ο Elton Mayo, ο Douglas McGregor, ο Rensis Likert, η Mary Parker Follett κ.ά., κατά το δεύτερο τέταρτο του 20ου αιώνα.

Αναντίρρητα, η μεγάλη συμβολή στη διερεύνηση της σχέσης του ανθρώπου με την εργασία προήλθε από τα πειράματα του καθηγητή του Πανεπιστημίου Harvard, Elton Mayo και των συνεργατών του, που πραγματοποιήθηκαν στο εργοστάσιο Hawthorne της Western Electric Company μεταξύ 1927 και 1932. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας οδήγησαν τον Mayo στο γενικό συμπέρασμα ότι η βελτίωση της παραγωγικότητας ενός οργανισμού και η ικανοποίηση των ατόμων από την εργασία δεν προέρχονται αποκλειστικά από οικονομικούς παράγοντες ή καλύτερες συνθήκες εργασίας αλλά από κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι το υψηλό ηθικό, η συνεκτικότητα και φυσικά η αποτελεσματική διοίκηση που κατανοεί την ανθρώπινη συμπεριφορά της ομάδας (Koontz and O'Donnell, 1984).

Συνοπτικά θα λέγαμε, ότι η νεοκλασική Σχολή, χωρίς να απορρίπτει τα πορίσματα των κλασικών, προσπαθεί να τα συμπληρώσει με τη μέριμνα για τον ανθρώπινο παράγοντα. Δίνει, δηλαδή, βαρύτητα στην ανθρώπινη συμπεριφορά και στις ανθρώπινες αντιδράσεις και σχέσεις μέσα στο οργανωμένο σύνολο.

Σύγχρονη Σχολή ή Σχολή των Κοινωνικών Συστημάτων. Η Σχολή αυτή, σε αντίθεση με τις δύο προαναφερθείσες Σχολές που χαρακτηρίζονται για τη μονομέρειά τους, είναι συνθετικού χαρακτήρα. Βασικό γνώρισμά της δεν είναι ούτε η μελέτη της τυπικής δομής ενός οργανισμού ούτε η διερεύνηση της συμπεριφοράς των μελών του, αλλά περισσότερο η γνώση των αλληλενεργειών και των αμοιβαίων επιδράσεων ανάμεσα στις ανάγκες των σκοπών και στη συμπεριφορά των ατόμων ενός οργανισμού. Με άλλα λόγια, εξετάζει τα προβλήματα της διοίκησης σε σχέση με το συνολικό οργανωσιακό σύστημα.

Ιστορικά η πατρότητα της συνθετικής προσέγγισης στη διοίκηση ανήκει στον Chester Barnard (1938), ο οποίος με σκοπό να εξηγήσει τη λειτουργία της διοίκησης διατύπωσε τη θεωρία της συνεργασίας στηριζόμενη στην ανάγκη των ανθρώπων για συνεργασία, με σκοπό να αντισταθμίσουν τους βιολογικούς, φυσικούς και κοινωνικούς περιορισμούς των ικανοτήτων τους. Επισημαίνουμε ότι στη δημιουργία του μοντέλου διοίκησης, που εμφανίστηκε επίσημα στη δεκαετία του 1950, συνέβαλαν και άλλοι επιστήμονες, όπως ο Abraham Maslow (1908-1970), ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία της υποκίνησης (1954), οι Jacob Getzels και Egon Guba



(1957), που μελέτησαν την οργάνωση ως κοινωνικό σύστημα, ο Frederick Herzberg, ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία των δύο παραγόντων (1968) κ.ά..

Ανακεφαλαιωτικά, η σύγχρονη Σχολή εξετάζει τη διοίκηση μέσα από τη θεωρία των συστημάτων, βάσει της οποίας σε κάθε οργανισμό (σύστημα) υπάρχουν και λειτουργούν δυνάμεις αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, με αποτέλεσμα η μεταβολή ενός στοιχείου (υποσυστήματος) να επηρεάζει τα υπόλοιπα.

Ύστερα από τη σκιαγράφηση φωτεινών σημείων της διοικητικής σκέψης μπορούμε να συμπεράνουμε ότι: (α) ο δημόσιος τομέας και ειδικότερα η εκπαίδευση έχουν μάθει πολλά από τη διοίκηση των επιχειρήσεων, αφού κάθε προσπάθεια για πετυχημένες μεθόδους και οργανωτικά σχήματα ερευνήθηκε, δοκιμάστηκε και αναπτύχθηκε στο χώρο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και (β) η μεγάλη έμφαση στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης δόθηκε μόλις κατά τον περασμένο αιώνα.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε κανείς να ρωτήσει: Τι είναι αυτό που συντέλεσε στη μεγάλη καθυστέρηση για την ανάπτυξη της διοικητικής σκέψης; Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι, οι οποίοι οδήγησαν στην πρόσφατη ώθηση της διοικητικής σκέψης;

Σε ό,τι αφορά το *πρώτο ερώτημα* θα μπορούσαμε γενικά να απαντήσουμε ότι η επιστημονική αλήθεια αποκτάται σταδιακά και ύστερα από συνεχείς προσπάθειες των επιστημόνων. Εξάλλου, ο ερευνώμενος κόσμος της πραγματικότητας μεταβάλλεται συνεχώς. Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη (Koontz and O'Donnell, 1984: 53-55), σύμφωνα με την οποία η μεγάλη καθυστέρηση ανάπτυξης στη διοικητική επιστήμη οφείλεται:

- στην *κακή εκτίμηση* των αρχαίων φιλοσόφων (π.χ. του Αριστοτέλη) και των πρώτων οικονομολόγων (π.χ. Adam Smith) για την επιχειρηματική δράση,
- στην *παράβλεψη* των πρώτων οικονομολόγων και πολιτικών θεωρητικών να ασχοληθούν συστηματικά με την εκτέλεση της εργασίας μέσα στους οργανισμούς,

Ως προς το *δεύτερο ερώτημα*, η απάντηση πρέπει να αναζητηθεί σε ιστορικά, οικονομικά και κοινωνικά γεγονότα, όπως είναι η Μεγάλη Οικονομική Κρίση του 1929, η ανάπτυξη του συνδικαλισμού, ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, η έλλειψη ικανού εργατικού δυναμικού μετά τον πόλεμο, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, ο διεθνής ανταγωνισμός κ.ά., που σημάδεψαν τον 20ο αιώνα και τα οποία έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης και φυσικά κατέστησαν επιτακτική την ανάπτυξη της διοικητικής θεωρίας και επιστήμης (Koontz and O'Donnell, 1984, Πετρίδου, 1998).

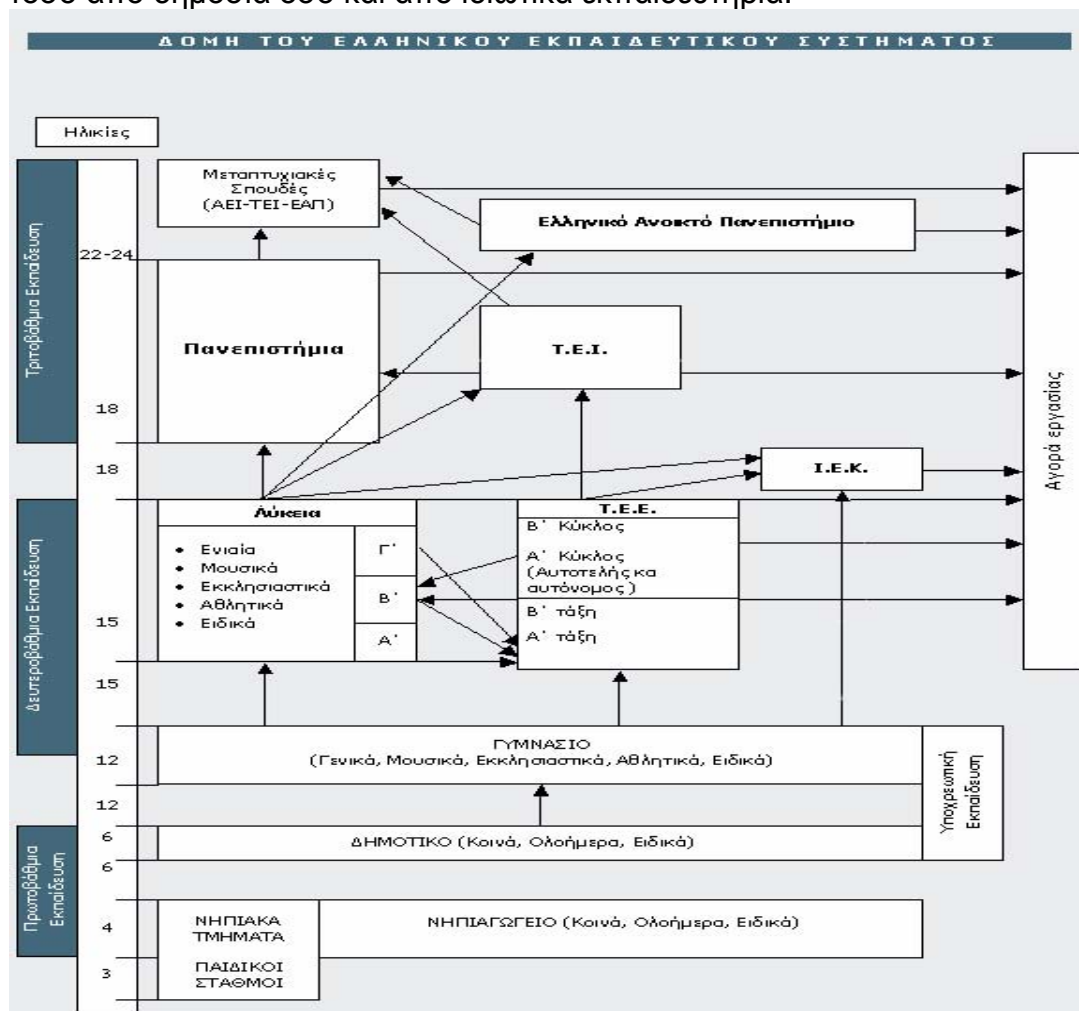


ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Δομή και ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος

2.1. Δομή

Η εκπαίδευση στη χώρα μας διαφοροποιείται σε τρεις βαθμίδες: την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια, οι οποίες συνιστούν μια ιεραρχημένη κλίμακα σχολικών και εκπαιδευτικών μονάδων ανάλογα με την ηλικία των σπουδαστών, το σκοπό της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την εξέλιξη του αντικειμένου της μάθησης κ.ά. (Δενδρινού-Αντωννάκη, 1971).

Στη χώρα μας η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι εννεαετής και περιλαμβάνει τα δημοτικά σχολεία και τα γυμνάσια. Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται τόσο από δημόσια όσο και από ιδιωτικά εκπαιδευτήρια.



Σχήμα 1 . Δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (2008)

Πηγή: www.ypepth.gr

Στο σχήμα 1 παρουσιάζεται η διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα έτη σπουδών και οι αντίστοιχες ηλικίες σε κάθε βαθμίδα-επίπεδο εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, οι επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες έχουν ως εξής:



Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει σκοπό, βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας (ν. 1566/ 85), «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών..., ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες... Ειδικότερα, να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες..., να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση...».

Ο σκοπός της βαθμίδας της εκπαίδευσης μπορεί να συντελεστεί κυρίως με την προσωπικότητα και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού, με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία, τα βοηθητικά εποπτικά μέσα και γενικά την υλικότεχνική υποδομή και με τη συνδρομή των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Η πρώτη βαθμίδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελείται: από τα *νηπιαγωγεία* και τα *δημοτικά σχολεία*.

Στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης λειτουργούν ακόμη:

- *Πειραματικά σχολεία*¹, σκοπός των οποίων είναι: «Η πρακτική παιδαγωγική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και η πειραματική χρήση σχολικών βιβλίων, οπτικοακουστικών και άλλων μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας» (ν. 1566/ 85, άρθρο 31).
- *Σχολεία ειδικής αγωγής*², στα οποία παρέχεται ειδική αγωγή και ειδική *επαγγελματική* εκπαίδευση στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από τα *Γυμνάσια* (ν. 1566/ 85, άρθρο 5) και ο δεύτερος από το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ), τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) (ν. 3475/ 2006, ΦΕΚ 146 τ. Α', ν. 2525/ 97).

Στα *γυμνάσια* εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου, χωρίς εισιτήριες εξετάσεις και η φοίτηση είναι τριετής. Σκοπός των γυμνασίων, σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 1566/ 85, είναι «η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής».

Τα γυμνάσια είναι γενικής κατεύθυνσης και διακρίνονται σε ημερήσια και σε εσπερινά. Στα εσπερινά γυμνάσια γίνονται δεκτοί εργαζόμενοι μαθητές, οι οποίοι έχουν συμπληρώσει το 14^ο έτος της ηλικίας τους. Αξίζει, τέλος, να σημειώσουμε ότι επιτρέπεται η σύσταση αθλητικών και μουσικών γυμνασίων σε ορισμένες πόλεις της χώρας, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 5, παρ. 9 του ν. 1566/ 85.

Στο γενικό λύκειο εγγράφονται χωρίς εξετάσεις απόφοιτοι γυμνασίου. Η φοίτηση στα ημερήσια λύκεια είναι τρία χρόνια ενώ στα νυχτερινά τέσσερα χρόνια.

Σκοπός του γενικού λυκείου είναι, σύμφωνα με το νόμο 2525/ 97, «α) η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, β) η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, γ) η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη

¹ Λεπτομέρειες για την όλη οργάνωση και λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων βλέπε: (α) Υπουργική Απόφαση αριθμ. Φ. 27/ 148/ Π/ 17-2-95 (Β' 96) ΥΠΕΠΘ, όπως τροποποιήθηκε μεταγενέστερα και ισχύει.

² Λεπτομέρειες για την οργάνωση και λειτουργία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής βλέπε: (α) τις σχετικές διατάξεις των άρθρων 1 και 2, του ν. 2817/ 2000, όπως αυτός ισχύει.



εκπαιδευτική βαθμίδα, και δ) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας».

Ο δεύτερος κύκλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση) αποτελείται από τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) (ν. 3475/ 2006, ΦΕΚ 146 τ. Α', ν. 2525/ 97). Για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην οποία γίνεται αναλυτικότερα αναφορά σε επόμενη ενότητα της εργασίας αυτής, θα αναφέρουμε μόνο στο σημείο αυτό ότι αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας με την τεχνική επαγγελματική γνώση (ν. 1566/ 1985).

Ας σημειωθεί τέλος, ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν γυμνάσια και λύκεια ειδικής αγωγής.

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η *τριτοβάθμια εκπαίδευση*, περιλαμβάνει τα *Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα* (ΑΕΙ) και τα *Ανώτατα Τεχνολογικά Ιδρύματα* (ΤΕΙ). Τα ιδρύματα αυτά είναι αυτοδιοικούμενα νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου.

Η χώρα μας ακολουθεί πολιτική περιορισμένου αριθμού εισακτέων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Γι' αυτό δικαίωμα πρόσβασης στα ιδρύματα αυτά έχουν οι κάτοχοι απολυτηρίου ημερήσιου ή εσπερινού ή εκκλησιαστικού ενιαίου λυκείου (ν. 2909/ 2001, άρθρο 1, ν. 2525/ 97, άρθρο 2).

Αναφορικά με το ρόλο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ο θεμελιώδης πανεπιστημιακός νόμος 1268 του 1982 ορίζει ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από τα ΑΕΙ, που έχουν ως αποστολή:

- να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και τη διδασκαλία και να καλλιεργούν τις τέχνες,
- να συντείνουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων ατόμων με επιστημονική, κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική συνείδηση και να παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίσουν την άρτια κατάρτισή τους για επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία,
- να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών πολιτιστικών και αναπτυξιακών αναγκών του τόπου."

Από την άλλη πλευρά, τα Α-ΤΕΙ έχουν ως αποστολή (ν. 1404/ 83, ν. 2916/ 2001):

- να παρέχουν θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση επαρκή για την εφαρμογή επιστημονικών, τεχνολογικών, καλλιτεχνικών ή άλλων δεξιοτήτων στο επάγγελμα,
- να συμβάλλουν στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, ικανών να συνεισφέρουν ως στελέχη εφαρμογής στα πλαίσια του δημοκρατικού προγραμματισμού στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας,
- να υλοποιήσουν το δικαίωμα δωρεάν παιδείας για κάθε Έλληνα πολίτη ανάλογα με τις κλίσεις του, σύμφωνα με τη νομοθεσία."

Εκκλησιαστική εκπαίδευση

Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση παρέχεται, σύμφωνα με το ν. 3432/ 2006 (ΦΕΚ 14, τ. Α'), στα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια (Ε.Γ.), στα Ενιαία Εκκλησιαστικά Λύκεια (Ε.Ε.Λ.), στις Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες (Α.Ε.Α.) και στα Ιερατικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας



(Ι.Σ.Δ.Ε.). Οι εκπαιδευτικές αυτές μονάδες είναι παραγωγικές σχολές της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα και εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και τα Ενιαία Εκκλησιαστικά Λύκεια ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες στην Ανώτατη Εκπαίδευση και τα Ιερατικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν φορείς δια βίου εκπαίδευσης.

Σκοπός της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης είναι η ανάδειξη και κατάρτιση Κληρικών και Λαϊκών Στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους.

Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (ΣΔΕ)

Τα σχολεία αυτά ιδρύθηκαν με το άρθρο 5 του νόμου 2525/ 97, προκειμένου να καλυφθούν ανάγκες μαθητών που δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εννεάχρονη εκπαίδευση τους.

Τα ΣΔΕ ιδρύονται με απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Στον τύπο αυτό σχολείων φοιτούν νέα άτομα που έχουν υπερβεί το 18^ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στα ΣΔΕ εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα ταχύρρυθμης δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης, η έκταση και το περιεχόμενο των οποίων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του ΔΕΚΕ και γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Τα παραπάνω σχολεία έχουν δύο βασικούς στόχους: (α) την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (κυρίως με τα προγράμματα δημοτικής εκπαίδευσης), και (β) τη δυνατότητα απόκτησης τίτλου της βασικής εκπαίδευσης.

Μειονοτική εκπαίδευση

Η μειονοτική εκπαίδευση είναι κατοχυρωμένη και λειτουργεί τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή της Θράκης υπό ιδιότυπη νομική μορφή, κατά τους κανόνες του ιδιωτικού και του δημόσιου δικαίου (Πουλής 2001: 217-250).

Ιδιωτική εκπαίδευση

Με βάση τις διατάξεις των νόμων 682/1977 και 1566/1985, όπως αυτοί τροποποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν μεταγενέστερα, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης³.

Ας σημειωθεί ότι κανένα ιδιωτικό σχολείο δεν επιχορηγείται από το κράτος, ενώ οι μαθητές πληρώνουν δίδακτρα. Τα ιδιωτικά τεχνικά-επαγγελματικά σχολεία επίσης, δεν επιδοτούνται και χρηματοδοτούνται με δίδακτρα.

Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)

Τα ΙΕΚ, που δεν εντάσσονται σε εκπαιδευτική βαθμίδα, θεσπίστηκαν με το ν. 2009/ 1992 και έχουν ως βασικό σκοπό την παροχή κάθε είδους επαγγελματικής κατάρτισης, αρχικής ή συμπληρωματικής, την εξασφάλιση στους εκπαιδευόμενους αντίστοιχων προσόντων, με τη διδασκαλία επιστημονικών, τεχνικών,

³ Περισσότερες πληροφορίες για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της ιδιωτικής εκπαίδευσης βλέπε Πουλή Π. 2001: 209-224.



επαγγελματικών και πρακτικών γνώσεων και την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων, ώστε να διευκολύνεται η επαγγελματική τους ένταξη στην κοινωνία και να διασφαλίζεται η προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας.

Η κατάρτιση λαμβάνει χώρα τόσο μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα -τα οποία είναι δημόσια ή ιδιωτικά- όσο και στις επιχειρήσεις και βιομηχανίες της περιοχής όπου λειτουργεί το ΙΕΚ.

Οι σπουδαστές γίνονται δεκτοί βάσει ορισμένων προϋποθέσεων, όπως: το βαθμό απολυτηρίου, τη γνώση ξένης γλώσσας (για ορισμένες ειδικότητες) και την εργασιακή εμπειρία, λαμβάνοντας υπόψη ορισμένα κοινωνικά κριτήρια.

Θέματα λειτουργίας των ιδιωτικών ΙΕΚ ρυθμίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας που εκδίδονται ύστερα από εισήγηση του Συμβουλίου του ΟΕΕΚ και δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ν. 2817/ 2000, άρθρο 10).

Συνταγματικές αρχές της εκπαίδευσης

Στο άρθρο 16 του Συντάγματος του 1975 ορίζεται ότι:

"...2. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.

3. Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.

4. Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της στα κρατικά εκπαιδευτήρια....

5. Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση. Τα ιδρύματα αυτά τελούν υπό την εποπτεία του Κράτους, έχουν δικαίωμα να ενισχύονται οικονομικά από αυτό και λειτουργούν σύμφωνα με τους νόμους που αφορούν τους οργανισμούς τους...

8. Νόμος ορίζει τις προϋποθέσεις και όρους χορήγησης άδειας για την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτηρίων που δεν ανήκουν στο Κράτος, τα σχετικά με την εποπτεία που ασκείται πάνω σ' αυτά, καθώς και την υπηρεσιακή κατάσταση του διδακτικού προσωπικού τους.

Η σύσταση ανωτάτων σχολών από ιδιώτες απαγορεύεται..."

Από την παραπάνω Συνταγματική διάταξη γίνεται φανερόν ότι η οργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης βασίζεται σε ορισμένες αρχές. Οι αρχές αυτές είναι:

Η αρχή της υποχρεωτικής φοίτησης. Στο άρθρο 16 παρ. 3 του Συντάγματος 1975/1986 ορίζεται ότι τα χρόνια υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα. Με βάση τη διάταξη αυτή η παιδεία δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως δικαίωμα αλλά συνιστά παράλληλα και θεμελιώδη υποχρέωση. Έτσι ο συνταγματικός νομοθέτης δεν αφήνει την παιδεία στην αγαθή προαίρεση των μαθητών και γονέων (ή κηδεμόνων) τους αλλά κρίνει απαραίτητο να θεσπίσει την υποχρεωτική φοίτηση. Οι γονείς που δε στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο διώκονται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα με αυστηρές κυρώσεις από τα δικαστήρια.

Η αρχή της δωρεάν παιδείας. Το Σύνταγμα του 1975 (αρθρ. 16 παρ. 4) ορίζει ότι "όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια...". Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται εξ' ολοκλήρου



δωρεάν στα δημόσια εκπαιδευτήρια δίνοντας έτσι ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους Έλληνες πολίτες.

Η αρχή της κρατικής εποπτείας και αποκλειστικότητα απονομής τίτλων σπονδών. Τόσο οι σχολικές μονάδες (ιδιωτικές και δημόσιες) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Α-ΤΕΙ και ΑΕΙ) υπόκεινται στον έλεγχο του κράτους. Έτσι, για παράδειγμα, τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων καταρτίζονται στο υπουργείο Εθνικής Παιδείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), ενώ τα αρμόδια περιφερειακά όργανα ελέγχουν την εκτέλεση των προγραμμάτων αυτών. Διοικητικές υποθέσεις, επίσης, όπως π.χ. διορισμοί, μεταθέσεις, μετατάξεις κ.λπ. του διδακτικού προσωπικού διεκπεραιώνονται από τις αρμόδιες διοικητικές υπηρεσίες του υπουργείου Εθνικής Παιδείας. Πρέπει εδώ να διευκρινίσουμε ότι στους χώρους των ΑΕΙ και Α-ΤΕΙ ως "αυτοδιοίκηση" εννοείται η εξουσία να εκλέγουν τα όργανα τους, να αποφασίζουν για τη διεκπεραίωση των υποθέσεων τους υπό την εποπτεία της Πολιτείας (ΥΠΕΠΘ), η οποία ως φορέας εξουσίας είναι υπεύθυνη για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συμπερασματικά, η πολιτεία, με τις συνεχείς και λεπτομερειακές ρυθμίσεις της, αναλαμβάνει διαρκώς περισσότερα καθήκοντα στο χώρο της παιδείας, αφήνοντας όλο και λιγότερα περιθώρια για την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών (που είναι χρήσιμες) στην εκπαίδευση -κυρίως για τις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

2.2. Επισκόπηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων

Η νεοελληνική εκπαίδευση κατά το 19ο αιώνα

Μετά την απελευθέρωση η πρώτη σοβαρή προσπάθεια για την οργάνωση της εκπαίδευσης έγινε στη δεκαετία του 1830 από τη Βαυαρική Αντιβασιλεία, η οποία με μια σειρά διαταγμάτων έθεσε τα θεμέλια ενός εκπαιδευτικού συστήματος που κυριάρχησε στην πατρίδα μας για ένα ολόκληρο αιώνα. Συγκεκριμένα, με τη δημοσίευση του νόμου της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 "περί δημοτικών σχολείων" (που ήταν βασισμένος στην γαλλική Εκπαιδευτική πράξη του 1833) καθιερώθηκε επτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και ρυθμίστηκαν θέματα που αναφέρονταν στην οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων. Η διδακτική μέθοδος που εφάρμοζαν οι δάσκαλοι στα σχολεία της στοιχειώδους εκπαίδευσης είναι η γνωστή ως "αλληλοδιδασκτική". Ο δάσκαλος μπορούσε δηλαδή να διδάσκει μεγάλο αριθμό μαθητών με τη βοήθεια συμμαθητών τους εκλεγμένων από τον ίδιο, των γνωστών "πρωτόσχολων", που ήταν συγχρόνως εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι.

Με το νόμο της 31ης Δεκεμβρίου 1836 "περί κανονισμού των ελληνικών 'σχολείων και γυμνασίων" (που ήταν βασισμένος στο Γερμανικό πρότυπο) η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλάμβανε τους εξής τύπους σχολείων:

- τα *ελληνικά σχολεία*, που ήταν τριτάξια και δέχονταν κατόπιν εξετάσεων μαθητές από την Τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου.
- τα *Γυμνάσια*, που αποτελούσαν την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διάρκεια των σπουδών ήταν τέσσερα χρόνια.

Με το Διάταγμα της 14 (26)ης Απριλίου 1837 ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο Αθηνών με τέσσερις, αρχικά, σχολές: τη "Θεολογική, τη Νομική, τη Φιλοσοφική και την Ιατρική. Αργότερα προστέθηκαν κι άλλες σχολές όπως η Φυσικομαθηματική (1904) και η



Οδοντιατρική (1970). Σήμερα το ίδρυμα αυτό αποτελείται από πέντε (5) σχολές και τέσσερα (4) ανεξάρτητα τμήματα.

Η φοίτηση στο πανεπιστήμιο ήταν 3-4 χρόνια (τρία για τη φιλοσοφική και τέσσερα για τις άλλες σχολές) και μπορούσαν να σπουδάσουν χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις όλοι, όσοι ήταν κάτοχοι απολυτήριου Γυμνασίου.

Προς τιμή του βασιλιά Όθωνα πήρε το πανεπιστήμιο το όνομα του. Το 1862, όμως, μετονομάστηκε σε "Εθνικό Πανεπιστήμιο Αθηνών" ενώ εξήντα χρόνια αργότερα, το 1922, πήρε το σημερινό του όνομα, "Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο".

Το 1837 ιδρύθηκε, επίσης, το πρώτο δημόσιο "Τεχνικό Σχολείο" ή "Πολυτεχνικό Σχολείο" "που αποσκοπούσε στην προπαρασκευή τεχνιτών κατώτερου επιπέδου και λειτουργούσε μόνο κατά τις Κυριακές και γιορτές. Πρόκειται για το σημερινό "Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο" που το 1914 έγινε ισότιμο με το Πανεπιστήμιο Αθηνών και τάχθηκε ιεραρχικά μετά το ίδρυμα αυτό. Πρέπει εδώ να πούμε ότι, ανεξάρτητα από την εξέλιξη που είχε το "Τεχνικό Σχολείο", κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα η τεχνική εκπαίδευση στις πρακτικές τέχνες είχε παραμεληθεί. (Παπαπάνου, 1970;131)

Στα 1895 θεσπίζονται με νόμο τρεις τύποι σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης:

- τα γραμματοδιδασκαλεία, που ήταν τετρατάξια και αποτελούσαν τα κατώτερα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- τα κοινά δημοτικά σχολεία που ήταν επίσης τετρατάξια και τα οποία μπορούσαν να ιδρυθούν σε περιοχές με πληθυσμό λιγότερο των 6000 κατοίκων
- τα πλήρη δημοτικά που ήταν εξατάξια και μπορούσαν να ιδρυθούν σε περιοχές που ήταν δυνατή η χρηματοδότησή τους από δημοτικούς πόρους.

Από αυτά που προηγήθηκαν μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής συμπεράσματα. Με τη λήξη του 19ου αιώνα:

- α. η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, παρέμεινε ίδια με εκείνη που είχε διαμορφωθεί στη δεκαετία του 1830.
- β. η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν έτυχε μεγάλης εφαρμογής αφού η πλειοψηφία των μαθητών σχολικής ηλικίας έμεινε έξω από το σχολείο.
- γ. η διάκριση των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αρχικά σε σχολεία α¹, β¹ και γ¹ τάξεως (νόμος 1834) και αργότερα σε "κοινά" και "πλήρη" σχολεία (νόμος ΒΤΜΘ/1895) δημιούργησε άνισες ευκαιρίες μόρφωσης
- δ. η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, αν και έκανε νωρίς την εμφάνισή της στην Ελλάδα (1828), έμεινε έξω από τον κύριο κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος (πρωτοβάθμια - δευτεροβάθμια - πανεπιστημιακή εκπαίδευση).
- ε. διοίκηση της εκπαίδευσης διατηρούσε τα στοιχεία του αποκεντρωτικού συστήματος αφού οι διορισμοί και η μισθοδοσία των δασκάλων ανήκαν στις αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης και ο έλεγχος του υπουργείου Εθνικής Παιδείας στη μέση εκπαίδευση ήταν χαλαρός.

Η νεοελληνική εκπαίδευση από το 20^ο αιώνα μέχρι σήμερα

Στις αρχές του 20^ο αι. η κυβέρνηση Ελ. Βενιζέλου (1975-17) προχωρά στην κατάρτιση νομοσχεδίων κυρίως για τη δημοτική εκπαίδευση και την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στα σχολεία. Οι μεταρρυθμίσεις της παραπάνω περιόδου που αποτελούν την πρώτη νομοθετική προσπάθεια στον 20ο αιώνα και αναφέρονται στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου με παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας στα δύο τελευταία χρόνια, στην αλλαγή της γλώσσας των βιβλίων του δημοτικού σχολείου, στη μέριμνα της πολιτείας για την καλύτερη μόρφωση, τη μετεκ-



παίδευση και τη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης των δασκάλων (Δημαράς, 1987:95).

Οι μεταρρυθμίσεις του 1917 αποτελούν μια ολοκληρωμένη πρόταση αναβάθμισης της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Δυστυχώς όμως, η διάρκεια των μεταρρυθμίσεων αυτών δεν ήταν μεγάλη γιατί με την κυβερνητική αλλαγή του 1920 όλοι οι πιο πάνω νόμοι αντικαταστάθηκαν.

Στα 1929 η κυβέρνηση Ελ. Βενζέλου επιχειρεί και πάλι νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Με σκοπό να εξαλείψει τις αδυναμίες της εκπαίδευσης και να την προσαρμόσει στις ανάγκες της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης της χώρα θέσπισε νόμους με τους οποίους πραγματοποίησε ριζικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929 συνεχίστηκε και τα επόμενα τέσσερα χρόνια. Με σχετικούς νόμους το κράτος ανέλαβε ειδικές φροντίδες για τα σχολικά κτίρια. Ιδρύθηκε το Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.) με σκοπό τον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθιερώθηκε υποχρεωτικά η διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας σ' όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και στις δύο τελευταίες παράλληλα με την καθαρεύουσα, καθορίστηκε νέο πρόγραμμα μαθημάτων για το Γυμνάσιο και επεκτάθηκε η διδασκαλία των νέων ελληνικών σ' όλες τις τάξεις, και ιδρύθηκαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες σε αντικατάσταση των Διδασκαλείων δημοτικής εκπαίδευσης. Και αυτή η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929-1933-είχε την ίδια τύχη με εκείνη του 1917. Δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί γιατί η κατάργηση της Δημοκρατίας στις 4 Αυγούστου 1936 επανέφερε την παιδεία είκοσι χρόνια πίσω στο εκπαιδευτικό καθεστώς που ίσχυε πριν από το 1929.

Μετά το 1950 διαμορφώθηκε στη χώρα μια νέα διεθνής κατάσταση σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας (π.χ. οικονομικό, εργασιακό, τεχνικό) γεγονός που επηρέασε και την εκπαίδευση. Έτσι, η ανάγκη για τεχνο-οικονομική ανασυγκρότηση και ανάπτυξη καθώς και η απαίτηση του ελληνικού λαού για περισσότερη και ανώτερη μόρφωση ώθησαν την κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή να συγκροτήσει το 1957 μια ειδική επιτροπή για να μελετήσει τα προβλήματα της ελληνικής παιδείας. Δύο χρόνια αργότερα ψηφίστηκε το ν.δ. 3971/1959 (ΦΕΚ 187 τ.Α') "Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαίδευσης και Διοικήσεως της Παιδείας". Όπως φαίνεται και από τον τίτλο του, το διάταγμα αυτό αφορά τη μέση και την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αγνοώντας προφανώς την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η μεταρρύθμιση του 1959 εισήγαγε τις εξής βασικές καινοτομίες:

- την ίδρυση εξαταξίων Γυμνασίων που καταργούσαν τα μέχρι τότε οκτατάξια.
- την ίδρυση δύο τεχνικών σχολών μεταγυμνασιακού επιπέδου, στην
- την ίδρυση των πρώτων έξι δημοσίων τεχνικών σχολών, εργοδηγών - μέσων τεχνικών σχολών, σε διάφορες επαρχιακές πόλεις
- την ίδρυση της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ).

Το 1964 αποτελεί τη χρονιά κατά την οποία έγιναν πολλές και σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Το καλοκαίρι εκείνου του έτους, η κυβέρνηση του Γ. Παπανδρέου υπέβαλε στη Βουλή νομοσχέδια για την Οργάνωση και Διοίκηση της Γενικής εκπαίδευσης, που ψηφίστηκε και αποτέλεσε το ν.δ. 4379/1964. Οι κυριότερες μεταβολές που επιφέρει στην ελληνική εκπαίδευση το παραπάνω νομοθετικό διάταγμα είναι:



- η καθιέρωση της δωρεάν παιδείας σε όλα τα επίπεδα της δημόσιας εκπαίδευσης (από δημοτικό μέχρι πανεπιστήμιο),
- η βαθμιαία επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 6 σε 9 χρόνια, δηλαδή ως το 15ο έτος της ηλικίας,
- η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για κάθε ΑΕΙ και η καθιέρωση του "Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου", που χορηγείται σε κοινό πανελλήνιο διαγωνισμό.
- ο χωρισμός της μέσης εκπαίδευσης σε δύο κύκλους: το Γυμνάσιο και το Λύκειο,
- η αύξηση σε τρία χρόνια της φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες,
- η καθιέρωση της δημοτικής ως "η γλώσσα της διδασκαλίας και των βιβλίων" του δημοτικού σχολείου.
- η ίδρυση του "Παιδαγωγικού Ινστιτούτου"
- η σύσταση στα Ιωάννινα παραρτήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και η μελέτη της ίδρυσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 τέθηκε από την αρχή του σχολικού έτους 1964-65 αμέσως σε εφαρμογή. Δυστυχώς όμως η τύχη της ήταν ίδια με εκείνες του 1917 και 1929, γιατί τρία χρόνια αργότερα το καθεστώς της 21ης Απριλίου 1967 διέκοψε την ολοκλήρωσή της.

Το 1975, μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας έγιναν προσπάθειες για την αναδιοργάνωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Το 1976, με το μεταρρυθμιστικό νόμο 309/76 (ΦΕΚ 100 τ. Α') περί Οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσης:

- καθιερώνεται η δημοτική ως γλώσσα διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων σ¹ όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης.
- διαχωρίζεται η γενική εκπαίδευση σε πρωτοβάθμια (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά) και δευτεροβάθμια (Γυμνάσια και Λύκεια),
- καθορίζονται οι σκοποί κάθε σχολείου από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο,
- ρυθμίζονται θέματα που σχετίζονται με διοικητικά και εποπτικά όργανα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όπως π.χ. οι επιθεωρητές και οι επόπτες της γενικής εκπαίδευσης, τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ), κ.ά.)
- επεκτείνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση από έξι σε εννέα χρόνια και καταργούνται οι εισιτήριες εξετάσεις στο Γυμνάσιο.

Το καλοκαίρι του 1985 ψηφίστηκε ένας βασικός νόμος που καθορίζει μέχρι σήμερα σε πολλά την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Πρόκειται για το ν. 1566/85 για "τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης", γνωστός "αντί 309". Στο νόμο αυτό περιγράφονται οι γενικοί και ειδικοί στόχοι του νηπιαγωγείου, του δημοτικού σχολείου, του γυμνασίου και λυκείου. Ορίζεται η διαδικασία ίδρυσης, κατάργησης και συγχώνευσης σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων και ρυθμίζονται θέματα του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με τον ίδιο νόμο επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ενώ ιδρύεται και συγκροτείται το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.) που εισηγείται στην κυβέρνηση θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και θέματα λαϊκής επιμόρφωσης.



Με το νόμο 1894/90 (ΦΕΚ110 ΤΑ'): α) καταργήθηκαν τα μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα (άρθρο 10) και β) ιδρύθηκε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Οικιακής Οικονομίας με έδρα την Αθήνα σε αντικατάσταση της Χαροκοπείου Ανωτάτης Σχολής Οικιακής Οικονομίας. Με την ίδρυση του πανεπιστημιακού αυτού ιδρύματος η ανώτατη εκπαίδευση της χώρας παρέχεται από δέκα οκτώ ΑΕΙ.

Το 1997 με το ν. 2525 καθιερώνεται ο θεσμός του Ενιαίου λυκείου και οροθετείται το γενικό πλαίσιο πρόσβασης κατόχων απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Με τον ίδιο νόμο θεσπίστηκε επίσης ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου, την αναβάθμιση λειτουργίας του Σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Την ίδρυση σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, την εισαγωγή της Ενισχυτικής Διδασκαλίας και την ίδρυση περιφερειακών κέντρων στήριξης εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Με το ν. 2817/2000 θεσπίστηκαν οι «Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης», με στόχο τη διοικητική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη δημιουργία ενός τετάρτου επιπέδου διοίκησης. Στο άρθρο 29 του Νόμου (παράγραφοι 5 και 6) ρητά αναφέρεται:

"Στην έδρα κάθε περιφέρειας του Κράτους συνίσταται Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία υπάγεται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προϊστάται μετακλητός Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, που προέρχεται από εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης. Οι μετακλητοί Περιφερειακοί Διευθυντές διορίζονται και παύονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων".

Την περίοδο 2002-2003 στα πλαίσια ανάπτυξης καινοτόμων δράσεων για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπογράφηκαν οι υπ' αρ. 73765/Π/14-7-2003 και 74138/Γ2/15-7-2003 υπουργικές αποφάσεις, με τις οποίες καθιερώθηκε το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης με το οποίο επιδιώκεται "η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων εκ μέρους των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ενισχύεται η δημιουργικότητα, ενθαρρύνεται η συλλογική προσπάθεια και η κριτική σκέψη των μαθητών" .

Η Ευέλικτη Ζώνη, τουλάχιστον σε επίπεδο σχεδιασμού, αντανακλούσε την απαίτηση για του ασφυκτικού συγκεντρικού ελέγχου στο περιεχόμενο των αναλυτικών προβάτων, αλλά και στη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται εδώ και πολλά χρόνια στο ελληνικό σχολείο. Συγχρόνως, προβλήθηκε ως αναγκαιότητα στην αδυναμία του σχολικού συστήματος να διαμορφώσει έναν κριτικά σκεπτόμενο και δημιουργικό πολίτη, μέσω της διαθεματικής προσέγγισης επιμέρους γνωστικών αντικείμενων που διδάσκονται στο σχολείο, με τη χρήση πιο δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας και με την εξοικείωση όλων των εμπλεκομένων στη σχολική τάξη με διαδικασίες συνεργατικής μάθησης, ατομικής και ομαδικής αξιολόγησης.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, θα μπορούσε κανείς να πει πως ο συγκεντρωτικός έλεγχος που ασκείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σηματοδοτεί και προσδιορίζει την πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Πολλές από τις αποκεντρωτικές τάσεις που επιχειρήθηκαν κατά καιρούς και συνδέθηκαν με προσπάθειες βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχολείων, περιορίστηκαν σε επίπεδο διακηρύξεων και νομοθετικών εξαγγελιών. Όπως επισημαίνεται από τη Σαΐτη (2003), η πιο πρόσφατη αλλαγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης, με την επαναφορά - μετά από είκοσι χρόνια - του διανομαρχιακού επιπέδου και την καθιέρωση του θεσμού του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, απέδειξε, για



μια ακόμη φορά, την υπάρχουσα αντίφαση μεταξύ αυτών που εξαγγέλλονται και αυτών που υλοποιούνται από την κεντρική διοίκηση.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται επομένως να διακρίνεται διαχρονικά από μια αυστηρή ιεραρχική οργάνωση, από γραφειοκρατισμό και συγκεντρωτισμό στον έλεγχο των δομών και των λειτουργιών της εκπαίδευσης, στοιχεία που προσδιόρισαν τη σχέση του με το κράτος, καθιστώντας το σε μεγάλο βαθμό μέσο προώθησης πολιτικών αξιών και συμπεριφορών, που ευνοούσαν την εκάστοτε πολιτική συγκυρία και το συσχετισμό (Μουζέλης, 1986).

2.3. Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση

Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση που αποτελεί μαζί τα Γενικό, Λύκειο το δεύτερο κύκλο της μετα-υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας (ν. 1566/ 1985) με την τεχνική επαγγελματική γνώση και έχει σκοπό:

- α) την ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών,
- β) τη μετάδοση των απαιτούμενων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και την ανάπτυξη των συναφών δεξιοτήτων τους,
- γ) την παροχή στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (άρθρο 1 του ν. 3475/ 2006).

Ο κύκλος αυτός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελείται από τα Επαγγελματικά Λύκεια τα οποία διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά φοιτούν εργαζόμενοι μαθητές.

Η φοίτηση στα ημερήσια είναι τριετής και στα εσπερινά τετραετής. Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής παιδείας, τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις.

Στους αποφοίτους του ΕΠΑ.Λ. χορηγείται απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου και πτυχίο επιπέδου 3 της περ. γ' της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 2009/ 1992 (ΦΕΚ 18, τ. Α'). Τα απολυτήρια των Επαγγελματικών Λυκείων είναι ισότιμα με τα απολυτήρια των Γενικών Λυκείων.

Η φοίτηση στις ΕΠΑ.Σ. είναι διετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α' και Β' οι οποίες οργανώνονται σε τμήματα ειδικότητας.

Στην Α' τάξη των ΕΠΑ.Σ. εγγράφονται χωρίς εξετάσεις οι μαθητές που προάγονται στη Β' τάξη των Επαγγελματικών ή Γενικών Λυκείων και όσοι έχουν προαχθεί στη Β' τάξη του Α' κύκλου Τ.Ε.Ε.. Στη Β' τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι στη Β' τάξη των ΕΠΑ.Σ.

Σε όλες τις τάξεις της μετα-υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα γενικής παιδείας, τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις. Αυτό που επιδιώκεται κατά τη διδασκαλία είναι η εφαρμογή των μεθόδων της σύγχρονης παιδαγωγικής, ανάλογα με το μάθημα.

Αρχική (Εισαγωγική) επαγγελματική κατάρτιση

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αποτελεί το κύριο φορέα παροχής επαγγελματικής κατάρτισης. Ασκεί την εποπτεία της επαγγελματικής κατάρτισης μέσω του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.), το οποίο



καθιερώθηκε με το ν. 2009/1992. Στους σκοπούς του Ε.Σ.Ε.Ε.Κ. περιλαμβάνονται: η οργάνωση, ανάπτυξη και παροχή επαγγελματικής κατάρτισης, η τυπική πιστοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης, η εναρμόνιση της επαγγελματικής κατάρτισης με το εκπαιδευτικό σύστημα και η εκτέλεση κάθε είδους εθνικών ή κοινοτικών προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στα πλαίσια του Ε.Σ.Ε.Ε.Κ. ιδρύθηκε ως Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.), ο οποίος παρέχει αρχική επαγγελματική κατάρτιση και έχει τη συνολική ευθύνη για τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), που λειτουργούν στην χώρα μας από το 1992.

Τα Ι.Ε.Κ. δεν εντάσσονται σε συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Υπάρχουν δημόσια και ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), τα οποία εποπτεύονται από τον Ο.Ε.Ε.Κ. Σήμερα λειτουργούν περίπου 132 δημόσια ΙΕΚ και 65 ιδιωτικά ΙΕΚ σε όλη την Ελλάδα και οι προσφερόμενες ειδικότητες ανέρχονται γύρω στις 166.

Οι καταρτιζόμενοι είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν θεωρητικά, εργαστηριακά και μικτά μαθήματα. Όσοι ολοκληρώνουν επιτυχώς την κατάρτισή τους στα δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ, λαμβάνουν βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Το Υπουργείο Εργασίας αποτελεί το δεύτερο κύριο φορέα παροχής επαγγελματικής κατάρτισης στη χώρα. Μέσω του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), διευθύνει Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (όπως είναι οι Σχολές Μαθητείας), αλλά και Κέντρα Κατάρτισης (ΚΕΚ) που ο καθορισμός των προδιαγραφών και η έγκριση των προγραμμάτων τους γίνονται από τον Ο.Ε.Ε.Κ.

Σκοπός των παραπάνω κέντρων είναι η παροχή τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης για νέους και ενήλικες σε διάφορες τεχνικές ειδικότητες, σε παραδοσιακά ή σύγχρονα επαγγέλματα, μμέσα από το σύστημα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης – μαθητείας. Το σύστημα μαθητείας συνδυάζει την κατάρτιση στις Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ. με την πρακτική άσκηση- απασχόληση στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα. Η κεντρική διοίκηση του ΟΑΕΔ Εποπτεύει όλες αυτές τις σχολές, που υπάρχουν στις περισσότερες Νομαρχίες της Χώρας. Το πρόγραμμα σπουδών των Σχολών Μαθητείας συνδυάζει την κατάρτιση με την πρακτική άσκηση.

Αξίζει τέλος να αναφερθεί ότι και άλλα Υπουργεία και φορείς, όπως π.χ. το Υπουργείο Γεωργίας, ο Ελληνικός Οργανισμός Τουρισμού (Ε.Ο.Τ.) κ.ά., έχουν υπό την εποπτεία τους επαγγελματικές σχολές κατάρτισης στους εξειδικευμένους τομείς της αρμοδιότητάς τους. (Eurydice, 2008)

2.4. Η εκπαιδευτική μονάδα ως σύστημα. Το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Έννοια και περιεχόμενο του περιβάλλοντος

Με τον όρο "σύστημα" εννοούμε ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων ή υποσυστημάτων, τα οποία συνδεδεμένα μεταξύ τους μέσω σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας αποβλέπουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Με βάση την αντίληψη αυτή μπορούμε να πούμε ότι εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα πλήθος στοιχείων (άνθρωποι, σχολικές μονάδες, προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι κ.λπ.), καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης.

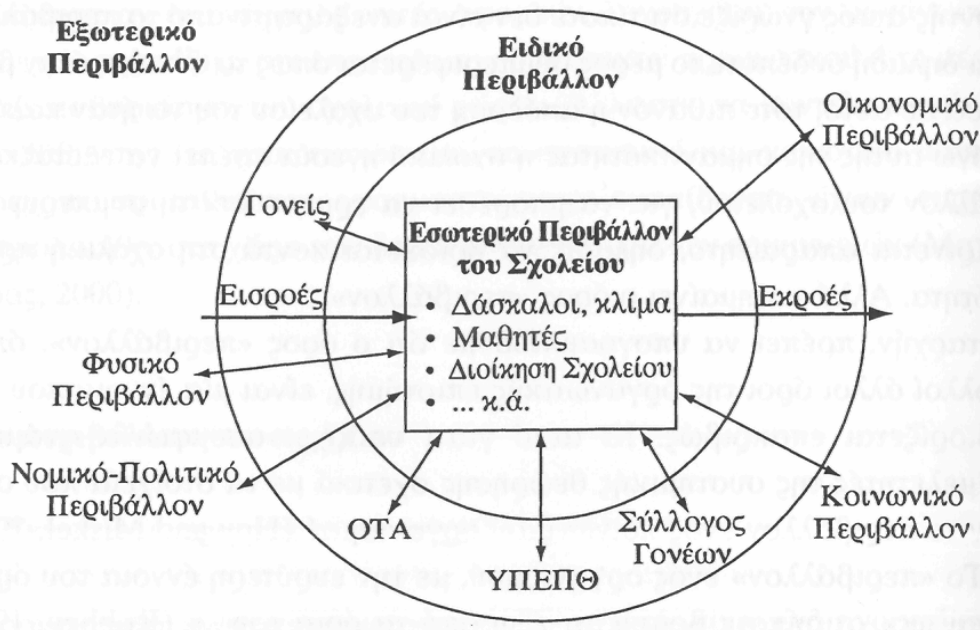
Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα δεν μπορεί να ζήσει χωρίς να ανταλλάσσει πληροφορίες με το ευρύτερο σύστημα που ανήκει. Με την έννοια αυτή το σχολείο είναι



υποσύνολο ενός ευρύτερου συνόλου και κάθε στοιχείο της σχολικής μονάδας (π.χ. μαθητές, δάσκαλοι, μέσα διδασκαλίας κ.ά.) είναι υποσύνολο αυτής. Τέτοια υποσυστήματα μέσα στη σχολική μονάδα είναι οι άνθρωποι (δάσκαλοι, μαθητές) που είναι μέλη της σχολικής κοινότητας, τα μέσα διδασκαλίας κ.ά.. Μπορούμε, επομένως, να δεχθούμε την άποψη ότι η απόδοση ενός υποσυστήματος εξαρτάται τόσο από τα δικά του υποσυστήματα όσο και από το ευρύτερο σύστημα στο οποίο ανήκει· ότι η απόδοση ενός διευθυντή σχολείου αλλάζει, όταν ενταχθεί μέσα σε ένα άλλο σύστημα εργασίας. Αλλά και η αποδοτικότητα ενός σχολείου μεταβάλλεται, όταν μετακινήσουμε μερικά από τα μέλη της σχολικής κοινότητας ή όταν μεταβάλλουμε τα λοιπά στοιχεία του. Γενικά, στις περιπτώσεις που το ένα σχολείο έχει μεγαλύτερη ή καλύτερη απόδοση από κάποιο άλλο γειτονικό, λέμε συνήθως ότι λειτουργεί με τις κατάλληλες συνθήκες περιβάλλοντος.

Στο ερώτημα τι είναι εκείνο στο οποίο διαφέρει ο Α΄ διευθυντής σχολείου από τον Β΄ συνάδελφό του, που θεωρείται πιο αποδοτικός, η απάντηση εντοπίζεται στο πλαίσιο της άποψης ότι ο Α΄ δάσκαλος-διευθυντής δεν μπορεί να συλλάβει το νόημα του ευρύτερου συνόλου, του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει. Πολλές φορές εξακολουθεί να σκέπτεται ως γραφειοκράτης και εξουσιαστής ή κυριαρχείται από το αίσθημα της ευθυνοφοβίας. Αν, όμως, ο διευθυντής αυτός γνώριζε ότι τίποτε δεν είναι ανεξάρτητο από το περιβάλλον του, ότι δηλαδή ουδέποτε το μέρος συμπεριφέρεται όπως το σύνολο, όταν βρεθεί μέσα σε αυτό, τότε πιθανόν η απόδοση του σχολείου του να ήταν καλύτερη. Λόγω αυτής της σημαντικότητας η σχολική ηγεσία πρέπει να εξετάζει το περιβάλλον του σχολείου, για να μπορέσει να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του. Κρίνεται απαραίτητο, δηλαδή, να βρίσκεται κοντά στη σχολική πραγματικότητα. Αλλά τι σημαίνει ο όρος "περιβάλλον";

Καταρχήν, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι ο όρος "περιβάλλον", όπως και πολλοί άλλοι όροι της οργανωτικής επιστήμης, είναι μία έννοια που δεν προσδιορίζεται επακριβώς. Κι αυτό γιατί υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στους μελετητές της συστημικής θεώρησης σχετικά με τα στοιχεία που συνθέτουν το περιβάλλον ενός κοινωνικού οργανισμού (Hoy and Miskel, 1996: 204). Το "περιβάλλον" ενός οργανισμού, με την ευρύτερη έννοια του όρου, ορίζεται ως "οτιδήποτε βρίσκεται έξω από τα όριά του..." (Robbey, 1982: 121, Bolman et al, 1984: 44) και "καθετί που δεν ανήκει στο σύστημα" (Scott, 1981: 165). Επειδή οι ορισμοί αυτοί είναι χωρίς πρακτική σημασία, η μελέτη του περιβάλλοντος πρέπει να περιοριστεί τόσο, ώστε να εξετάζονται μόνο τα στοιχεία του περιβάλλοντος εκείνα που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με κάποιο οργανισμό. Στην περίπτωση του σχολείου δεν έχει σημασία η καταγραφή όλων εκείνων των φυσικών και κοινωνικών παραγόντων που βρίσκονται έξω από τα όριά του, αλλά η μελέτη των περιβαλλοντικών δυνάμεων που επηρεάζουν με τον α΄ ή β΄ τρόπο τη λειτουργία του. Οι βασικοί τομείς του περιβάλλοντος του σχολείου θα μπορούσαν να παρουσιαστούν στο σχήμα 2.



Σχήμα 2.: Περιβάλλον του σχολείου.

Με οδηγό το σχήμα 2. φαίνεται καθαρά πόσο μεγάλη είναι η ποικιλία των παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου και προσδιορίζουν την αποδοτικότητά του. Οι παράγοντες αυτοί ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

- σε εκείνους που είναι μέσα στο σχολείο, δηλαδή το εσωτερικό περιβάλλον,
- σε εκείνους που είναι έξω από το σχολείο και έχουν άμεση σχέση με τη λειτουργία του, δηλαδή το ειδικό περιβάλλον και
- σε εκείνους που είναι έξω από το σχολείο και επηρεάζουν έμμεσα τη λειτουργία του, δηλαδή το εξωτερικό περιβάλλον.

Φαίνεται ακόμα η περιπλοκότητα του ρόλου των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης και το μέγεθος της ανάγκης τους για συνεχή ενημέρωση σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε επίπεδο τοπικό, εθνικό και διεθνές. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική διοίκηση πρέπει να εξετάζει το περιβάλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών, για να μπορέσει να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά τους. Στη σχετική βιβλιογραφία (Thomas, 1974, Payne, 1991, Hoy and Miskel, 1996) οι συγγραφείς χρησιμοποιούν συνήθως τους όρους "εσωτερικό" και "εξωτερικό" περιβάλλον, για να υπογραμμίσουν ότι οι παράγοντες που συναντά ένας κοινωνικός οργανισμός στην πορεία του για την επιβίωση προέρχονται στην πραγματικότητα από την προσπάθεια άλλων οργανισμών (υποσυστήματα, υπερσυστήματα) να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν. Οι παρεμβατικοί αυτοί παράγοντες μεταξύ των οργανισμών (συστημάτων) εξετάζονται προσεκτικά στην επιστήμη του management.

Το εσωτερικό περιβάλλον και η επίδρασή του στη λειτουργία του σχολείου

Το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, όπως και κάθε οργανισμού, αποτελείται από συγκεκριμένους παράγοντες (στοιχεία), οι οποίοι με τον ένα ή άλλο τρόπο επιδρούν στην



οργάνωση και τη λειτουργία, τη συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητά του. Στο σχήμα 2.1 απεικονίζονται ενδεικτικά μερικά στοιχεία του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, στα οποία γίνεται μια συνοπτική αναφορά.

Η σχολική διεύθυνση. Ο διευθυντής σχολείου μπορεί να αποτελεί μια από τις σημαντικότερες επιδράσεις που διαμορφώνουν το χαρακτήρα μιας σχολικής μονάδας. Η ηγετική δράση του διευθυντή εκφράζεται με τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος και τη συστηματική προώθηση της ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού. Για παράδειγμα, η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι παράγοντας που επιδρά αρνητικά ή θετικά στη λειτουργία του σχολείου.

Η τοποθεσία. Ο τόπος εγκατάστασης του σχολείου είναι στοιχείο, το οποίο επηρεάζεται συχνά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το μεταφορικό δίκτυο εξυπηρέτησης διδασκόντων και διδασκομένων, τα πολιτικά και κοινωνικά πρότυπα, οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της περιοχής κ.ά.. Ακόμη και το σημείο της πόλης, στο οποίο λειτουργεί ένα σχολείο, είναι δυνατό να το διαφοροποιεί, γιατί όπως προαναφέραμε οικονομικοί, κοινωνικοί κ.ά. παράγοντες επηρεάζουν τη λειτουργία του. Για παράδειγμα, φυσικοί παράγοντες όπως είναι το κρύο, η ζέστη, οι θόρυβοι, ο κακός αέλιος χώρος κ.ά. επιδρούν αρνητικά στην υγεία διδασκόντων και διδασκομένων και κατά προέκταση στην απόδοση των δασκάλων και των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με απλά λόγια, έχει σημασία σε τι είδους γειτονιά βρίσκεται το σχολείο, καθώς και η δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού της περιοχής αυτής. Γιατί ένα σχολείο, λογουχάρη, που βρίσκεται σε μια περιοχή με τρώγλες και με οικογένειες μεταναστών έχει προβλήματα, τα οποία δεν αντιμετωπίζει ένα άλλο σχολείο που βρίσκεται σε μια καλύτερη και κοινωνικά πιο ομοιογενή περιοχή.

Οι ανθρώπινοι πόροι. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, οι οποίοι εργάζονται και φοιτούν αντίστοιχα σε μια σχολική μονάδα, είναι οι ανθρώπινοι πόροι της. Η σύνθεσή των δύο παραπάνω υποομάδων, "εκπαιδευτικών" και "μαθητών" επηρεάζει σε πολλές περιπτώσεις τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η ηλικία, το φύλο, τα φυσικά χαρακτηριστικά, οι φιλοδοξίες, η ειδικότητα κ.ά. επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και κατά προέκταση προκαλούν προβλήματα στη λήψη συλλογικών αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, για παράδειγμα, στα δημοτικά σχολεία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την απόφαση καταμερισμού του εξωδιδασκτικού έργου μεταξύ των διδασκόντων. Η εθνικότητα των μαθητών είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού προσθέτοντας και άλλα προβλήματα στο σχολείο - προβλήματα που δημιουργούνται από χαρακτηριστικά (π.χ. γλώσσα, θρησκεία, έθιμα κ.ά.) των μεταναστών.

Τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. Ένα σχολείο, για να λειτουργήσει καλά χρειάζεται μεταξύ των άλλων και μέσα διδασκαλίας, τα οποία βοηθούν τους διδάσκοντες στην εκτέλεση των διδακτικών τους καθηκόντων. Η φύση του μαθήματος και η διάθεση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βέβαια, δεν αρκεί η ύπαρξη των οπτικοακουστικών μέσων, αλλά χρειάζεται και η κατάλληλη κατάρτιση των διδασκόντων στη χρήση και τη συντήρηση αυτών των μέσων διδασκαλίας.

Η οργανικότητα του σχολείου. Το μέγεθος ενός σχολείου, που ως γνωστόν είναι συνάρτηση του μαθητικού πληθυσμού, επηρεάζει το διευθυντή του στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων. Κι αυτό γιατί όσο μεγαλώνει η οργανικότητα του σχολείου,



τόσο πιο απρόσωπες θα είναι οι διαδικασίες διαμόρφωσης πολιτικής και τόσο μεγαλύτερα θα είναι τα προβλήματα του συντονιστικού έργου.

Το εξωτερικό περιβάλλον και η επίδρασή του στη λειτουργία του σχολείου

Το εξωτερικό περιβάλλον ενός σχολικού οργανισμού αποτελείται από παράγοντες (όπως οι οικονομικές, κοινωνικές κ.λπ. τάσεις και συνθήκες), που είναι έξω απ' αυτόν και επηρεάζουν τη διοίκηση και τη λειτουργία του (Daft, 1989: 45). Οι εξωτερικές περιβαλλοντικές δυνάμεις ενός σχολείου μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες: το γενικό και ειδικό περιβάλλον.

Το γενικό περιβάλλον

Το γενικό περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνει κυρίως τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές, τεχνολογικές, οικονομικές και πολιτιστικές περιβαλλοντικές δυνάμεις που την επηρεάζουν έμμεσα, η σχέση τους όμως και η πιθανότητα επιρροής δεν είναι εντελώς αποσαφηνισμένη για τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Όπως φαίνεται στο σχήμα 2.1 οι γενικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι ασκούν αποφασιστική επίδραση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι και οι παρακάτω (Bennett, 1974, Ρήγας, 1992, Ζαβλανός, 1998):

Κοινωνικοί παράγοντες. Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται να επιδρά στο σχολείο με διαφορετικούς τρόπους. Κάθε κοινωνία έχει τις δικές της ηθικές αξίες, τις δικές της συνήθειες και τις δικές της πεποιθήσεις. Όλα αυτά θα επηρεάσουν τα σχολεία που λειτουργούν, την εκπαίδευση που τα σχολεία επιχειρούν να προσφέρουν, τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν και τους μαθητές που φοιτούν. Αυτό αποδεικνύεται από τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών και από όσες ιστορικές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν στην εκπαίδευση. Οι κανόνες, οι συνήθειες και οι πεποιθήσεις μιας κοινωνίας θα επηρεάσουν τον τρόπο, με τον οποίο οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τα παιδιά, τις προσδοκίες που έχουν απ' αυτά και τις γνώσεις και τις αξίες που τα παιδιά αναμένεται να αποκτήσουν. Συνεπώς, τα προγράμματα σπουδών επηρεάζονται από την κουλτούρα κάθε κοινωνίας, όπως άλλωστε και οι διδακτικές μέθοδοι και η αξιολόγηση των μαθητών.

Οι αντιδράσεις των παιδιών προς τους δασκάλους τους και τα μαθήματά τους επηρεάζονται από πολιτισμικές παραμέτρους. Οι κοινωνικοί παράγοντες καθορίζουν τις αντιδράσεις των παιδιών στο σχολείο με διάφορους τρόπους. Η ετοιμότητα ενός παιδιού να μάθει εξαρτάται από παράγοντες, όπως η κοινωνική του τάξη, η εργασία των γονιών του και η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του.

Συμπερασματικά, οι σχολικοί οργανισμοί δέχονται την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος και βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με τη ζωή της κοινωνίας. Η πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, επομένως, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία λειτουργεί το σχολείο.

Πολιτικοί/ νομικοί παράγοντες. Είναι γενικά παραδεκτό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σε ένα συγκεκριμένο εθνικό πολιτικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται συνήθως από τον υπουργό παιδείας, έστω και αν το άτομο αυτό πιθανότατα να έχει πολύ μικρή σχέση με την εκπαίδευση πριν από την τοποθέτηση του στη θέση του υπουργού.

Ένας τρόπος με τον οποίο οι πολιτικοί παράγοντες επηρεάζουν τους σχολικούς οργανισμούς είναι η εκπαιδευτική νομοθεσία, την οποία καλούνται να εφαρμόσουν τα Ηγετικά Στελέχη της Εκπαίδευσης Η.Σ.Ε. σε όλα τα διοικητικά επίπεδα. Πραγματικά, η νομοθεσία ασκεί μια σημαντική επίδραση στο έργο των διοικητικών οργάνων της



εκπαίδευσης. Ανάμεσα στις δραστηριότητες επηρεασμού μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά τις πρακτικές πρόσληψης και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον τρόπο επιλογής των διευθυντικών στελεχών της σχολικής εκπαίδευσης κ.ά.. Ακόμη, μέσω των νομοθετικών ρυθμίσεων επιδιώκεται υποθετικά τουλάχιστον η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην πράξη, όμως, οι συνεχείς και άνευ μεθοδικότητας εκπαιδευτικές αλλαγές οδηγούν μάλλον σε αντίθετα αποτελέσματα.

Οικονομικοί παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, όπως και όλοι οι κοινωνικοί οργανισμοί, επηρεάζονται έντονα από τις γενικές οικονομικές συνθήκες κάθε χώρας, αφού η επιβίωσή τους και η εύρυθμη λειτουργία τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους οικονομικούς πόρους που διαθέτει η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση, δηλαδή το υπουργείο Παιδείας. Η ποιότητα, επομένως, της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα νέα κυρίως άτομα επηρεάζεται από τις πιστώσεις του κράτους για την παιδεία (Brooks and Saiti, 2003). Παράλληλα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε την άποψη ότι η ανάπτυξη μιας χώρας είναι συνάρτηση του εκπαιδευτικού της συστήματος. Δηλαδή, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολείου και του οικονομικού περιβάλλοντος.

Πολιτιστικοί παράγοντες. Ένας από τους βασικούς συντελεστές ανάπτυξης του σχολικού συστήματος μιας χώρας είναι και η πολιτιστική υποδομή της. Κι αυτό γιατί η εκπαίδευση εμπλουτίζεται από τις πολιτιστικές προσφορές και αποκτά τη δύναμη, για να ανταποκριθεί στη γενικότερη προσπάθεια πολιτιστικής ανάπτυξης του λαού της χώρας αυτής. Αλλά και το πολιτιστικό κλίμα δέχεται την επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού μέσω της εκπαίδευσης δεν επιδιώκεται μόνο η διατήρηση των παραδοσιακών πολιτιστικών στοιχείων μιας κοινωνίας, αλλά επέρχεται και η προσαρμογή στην εκάστοτε πολιτιστική πραγματικότητα. Η κουλτούρα, για παράδειγμα, μιας κοινωνίας επηρεάζει το είδος των δασκάλων, τη συμπεριφορά τους μεταξύ τους, καθώς επίσης και τη συμπεριφορά τους με τους μαθητές τους. Με τη σειρά της η συμπεριφορά των δασκάλων θα επηρεάσει τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το πώς είναι οι ενήλικες. Οι δάσκαλοι δεν είναι τα μόνα ενήλικα πρότυπα που έχουν οι μαθητές, αποτελούν, ωστόσο, μια σημαντική ομάδα. Αφού τα παιδιά μαθαίνουν την ενήλικη συμπεριφορά παρατηρώντας ενήλικες, ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι δάσκαλοι διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές τους θα συμπεριφέρονται, όταν ενηλικιωθούν. Βέβαια, οι γονείς αποτελούν επίσης ενήλικα πρότυπα και η οικογένεια είναι ίσως η πιο σημαντική "περιβαλλοντική" επιρροή σε ό,τι αφορά τα παιδιά.

Τεχνολογικοί παράγοντες. Η σύγχρονη τεχνολογία είναι ίσως ο πιο χαρακτηριστικός περιβαλλοντικός παράγοντας που επιβάλλει τη ριζική αναδιάρθρωση της υλικότεχνικής υποδομής του σχολείου. Ως "τεχνολογία" νοείται η συστηματική εφαρμογή της επιστημονικής ή της οργανωμένης γνώσης οποιουδήποτε άλλου είδους στις πρακτικές εργασίες (Dubrin, 1998: 48). Σε ό,τι αφορά την επίδραση της τεχνολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορούμε να πούμε ότι το σύνολο και η αξία των μηχανημάτων που χρησιμοποιούνται στα εργαστήρια ενός σύγχρονου σχολείου αποτελούν καλό παράδειγμα. Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) και του διαδικτύου στη διδασκαλία "...διαμορφώνει το κατάλληλο πλαίσιο, σύμφωνα με τη νέα επιστημονική αντίληψη για μια διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας με την



εμπλοκή διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων..." (Καράμηνας, 2006: 203). Το ίδιο ισχύει και για την προμήθεια σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας, τα οποία αποτελούν μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τριλιανός, 2000).

Το ειδικό περιβάλλον

Το ειδικό περιβάλλον ενός σχολείου περιλαμβάνει κοινωνικές ομάδες και οργανισμούς που έχουν άμεση σχέση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Με βάση το σχήμα 2.1 οι ειδικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως οι σύλλογοι γονέων, οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών, οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ), τα Ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κ.ά., έχουν άμεση επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι το σχολείο πρέπει να διατηρεί σχέσεις με τους γονείς των μαθητών. Ωστόσο, το είδος αυτών των σχέσεων μπορεί να διαφέρει κατά πολύ σε διαφορετικές περιπτώσεις. Η επαφή με τους γονείς μπορεί να περιορίζεται σε συναντήσεις, όπου συζητείται η πρόοδος του μαθητή ή η μελλοντική του πορεία στο σχολείο. Ενδέχεται να υπάρχουν απογεύματα ή μέρες κατά τις οποίες οι γονείς ενθαρρύνονται να επισκεφτούν το σχολείο, να συναντήσουν το προσωπικό, να συζητήσουν για τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο και για την πρόοδο και τις προοπτικές των παιδιών τους. Μερικά σχολεία έχουν συλλόγους γονέων, οι οποίοι επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό το σχολείο. Αυτό εξαρτάται από την αντιμετώπιση που τους επιφυλάσσει η σχολική κοινότητα. Αν το σχολείο είναι εχθρικό σε τέτοιους συλλόγους, τότε η επίδραση αυτών των συλλόγων θα είναι μικρή και οι συναντήσεις τους δε θα σχετίζονται με τη δουλειά του σχολείου. Άλλα σχολεία χρησιμοποιούν αυτούς τους συλλόγους, για να πληροφορήσουν τους γονείς σχετικά με όσα η σχολική μονάδα επιχειρεί να κάνει ή να αλλάξει, προσπαθώντας κατ' αυτόν τον τρόπο να κερδίσει την υποστήριξη των γονέων. Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για τις σχέσεις του σχολείου με τους λοιπούς ειδικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες, που ενδεικτικά αναφέρονται στο σχήμα 2.

Επιγραμματικά, το γενικό περιβάλλον είναι το ίδιο για όλους τους σχολικούς οργανισμούς, εντούτοις το ειδικό περιβάλλον ποικίλλει από σχολείο σε σχολείο. Σύμφωνα με την ανάλυση που προήγηθηκε, η διαφοροποίηση αυτή μπορεί πρωτίστως να αποδοθεί στον τρόπο με τον οποίο η σχολική διεύθυνση ασκεί τα επικοινωνιακά καθήκοντά της.

Συνεργασία του σχολείου με την κοινωνία

Μετά από αυτή τη σύντομη παρουσίαση μπορεί να συμπεράνει κανείς πως το σχολείο ως ανοικτό σύστημα βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση με το περιβάλλον του, δηλαδή το κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό, τεχνολογικό και πολιτικό σύστημα μέσα στο οποίο υπάρχει. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα, αφού η δομή, οι σκοποί και η λειτουργία του εξαρτώνται από τις παραπάνω περιβαλλοντικές δυνάμεις. Η πολιτική, για παράδειγμα, κάθε κυβέρνησης για αποκέντρωση ή συγκέντρωση της εξουσίας επηρεάζει τη διοικητική δομή του σχολικού συστήματος. Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, η οποία διαμορφώνει τους σκοπούς των σχολικών οργανισμών.

Στη χώρα μας, όπου το σύστημα της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι συγκεντρωτικό, η επίδραση της πολιτικής βούλησης στη διαμόρφωση των σκοπών του σχολείου είναι μεγάλη. Κι αυτό γιατί το πολιτικό περιβάλλον είναι βασικός παράγοντας επηρεασμού τόσο των σκοπών του σχολείου (μέσω αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων) όσο και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων (μέσω των διαθέσιμων πιστώσεων).



Επιπρόσθετα, η εξάρτηση του ελληνικού σχολείου από την πολιτική βούληση είναι ισχυρότατη, εφόσον η χρηματοδότηση και η λειτουργία του δημόσιου σχολείου γίνεται από κονδύλια που διατίθενται αποκλειστικά από την κεντρική εξουσία.

Τέλος, οι λειτουργικές σχέσεις του ελληνικού σχολείου με τις Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης σε νομαρχιακό (π.χ. Γραφεία Εκπαίδευσης) και εθνικό (π.χ. ΥΠΕΠΘ) επίπεδο μας δυσκολεύουν να "δούμε" το σχολείο ως οργανισμό με τη στενή έννοια του όρου. Το ελληνικό σχολείο συνδέεται τόσο στενά με αυτές τις διοικητικές "περιβαλλοντικές" δυνάμεις, ώστε είναι δύσκολο να ξεχωρίσουμε πού τελειώνει ο (σχολικός) οργανισμός και πού ξεκινάει το περιβάλλον του. Αντίθετα, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα η πολιτική, οι διαδικασίες και οι στόχοι αποφασίζονται μέσα στα σχολεία (Υφαντή, 2004) από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τους γονείς, μέλη της τοπικής κοινωνίας κ.ά.. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει πως τα σχολεία αυτά δε λαμβάνουν υπόψη τους περιβαλλοντικές επιδράσεις όπως οι νόμοι, οι οικονομικοί πόροι κ.ά.. Ωστόσο, κάποια θέματα πολιτικής και διαδικασιών μπορεί να αποφασίζονται από τους σχολικούς οργανισμούς.

Πέρα από το βαθμό εξάρτησης που μπορεί να ασκηθεί στο σχολείο από τον πολιτικό παράγοντα, η σχολική διοίκηση ως πράξη, για να είναι αποτελεσματική, δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με την εφαρμογή κανόνων δικαίου, αλλά οφείλει να επεκτείνεται και σε θέματα που έχουν άμεση σχέση με το εσωτερικό (π.χ. επικοινωνία, συγκρούσεις, κλίμα σχολείου κ.ά.) και το εξωτερικό (π.χ. σχέσεις σχολείου - οικογένειας, ΟΤΑ κ.ά.) περιβάλλον του σχολείου και τα οποία πολλές φορές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εύρυθμη και τελεσφόρα λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όπως σωστά παρατηρεί ο Ι. Πυργιωτάκης (2001), ένας βασικός λόγος για τον οποίο το ελληνικό σχολείο "δεν κατάφερε να εδραιωθεί στη συνείδηση της κοινωνίας όσο του αρμόζει ανάγεται στο γεγονός ότι δεν ανέλαβε πρωτοβουλίες, για να βγει προς την κοινωνία και να δηλώσει την εκεί παρουσία του. Πολύ συχνά βέβαια οι διευθυντές και οι σύλλογοι δασκάλων συνεργάζονται αρμονικά και παραγωγικά με τους εκπροσώπους των γονέων και αυτό έχει αποδώσει καρπούς. Σε πολλές περιπτώσεις οργανώθηκαν επίσης γιορτές στο σχολείο με τη συνεργασία των γονέων και αυτό άφησε πολύ θετική εικόνα που διαδόθηκε στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτό ήταν ένα θετικό βήμα. Όμως δεν επαρκεί..." (σ. 4). Για το λόγο αυτό πρέπει οι διευθυντές σχολικών μονάδων:

- Να αναζητούν τρόπους εξεύρεσης υλικών πόρων. Πιο συγκεκριμένα, αν δεχτούμε τη γνωστή θεωρία "του ανθρώπινου κεφαλαίου" (Schultz, 1972), ότι δηλαδή μεσοπρόθεσμα οι επενδύσεις στην εκπαίδευση αποφέρουν τη μέγιστη οικονομική και κοινωνική απόδοση, τότε η αύξηση των πόρων για την εκπαίδευση μέσω της Πολιτείας είτε της ιδιωτικής πρωτοβουλίας είναι ανάγκη επιτακτική. Εξάλλου, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σήμερα η χώρα μας (που διαθέτει το 3,5% του ΑΕΠ⁴) είναι στον

⁴ Το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν (ΑΕΠ) αναφέρεται μόνο σ' εκείνο το προϊόν που πραγματικά παράγεται και κερδίζεται σ' ένα χρόνο από κατοίκους μιας χώρας ή μεταβιβάζεται σ' αυτούς. Για το ΑΕΠ ισχύει η σχέση:

$$\text{ΑΕΠ} = \text{Εθνικό Προϊόν} + \text{Απόσβεση}$$

Ως "απόσβεση" νοείται η φθορά που προκαλείται στο πάγιο υλικό κεφάλαιο (εγκαταστάσεις, μηχανήματα) κατά την παραγωγή του προϊόντος. Για να έχουμε το καθαρό εθνικό προϊόν, αφαιρούμε την απόσβεση κεφαλαίου, το ποσό δηλαδή του αποθέματος της οικονομίας που αναλώνεται στη διάρκεια του χρόνου και είναι ίσο περίπου με το 10% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος και στους λογαριασμούς του εθνικού εισοδήματος αποκαλείται ανάλωση πάγιου κεφαλαίου. Επειδή η απόσβεση αποτελεί κατά κάποιο τρόπο ένα κόστος παραγωγής του προϊόντος της οικονομίας, η αφαίρεσή της από το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν δείχνει το καθαρό αποτέλεσμα της οικονομικής δραστηριότητας. Δεδομένου, λοιπόν, αυτού του γεγονότος, οι οικονομολόγοι πιστεύουν ότι αποτελεί καλύτερο μέτρο οικονομικής ευημερίας (Σαΐτη, 2000: 30-31).



πτυθμένα των αναπτυξιακών διαδικασιών σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ η Ισπανία, για παράδειγμα, (που διαθέτει το 5,0% του ΑΕΠ) αναπτύσσεται με γρηγορότερους ρυθμούς. Μπροστά σε μια τέτοια κατάσταση το σχολείο πρέπει να αναπτύξει τη λειτουργία του Marketing⁵ μέσω ενός προγράμματος ενημέρωσης των γονέων και όλων των φορέων της τοπικής κοινωνίας που ανήκει το ίδιο, τόσο για την ορθή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων όσο και για την ανεύρεση άλλων πηγών χρηματοδότησης.

- Να συζητούν διεξοδικά τα λειτουργικά προβλήματα του σχολείου με τα μέλη των Σχολικών Επιτροπών και στη συνέχεια να απαιτούν την απόδοση ολόκληρων και έγκαιρα όλων των πιστώσεων που αναλογούν στα σχολεία τους και να εξετάζουν την εξεύρεση άλλων πόρων εσόδων.
- Να ακούουν προσεκτικά τους γονείς που τους επισκέπτονται στο σχολείο, να καλλιεργούν γόνιμες σχέσεις μαζί τους, αφού η συχνότητα και η ποιότητα των σχέσεων σχολείου και οικογένειας επηρεάζει σημαντικά το κλίμα της σχολικής μονάδας και μέσω αυτού επιδρά θετικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του (Stevens and Sanches, 1999: 125). Παρ' όλα αυτά, η έλλειψη ξεκάθαρου νομοθετικού πλαισίου για το ρόλο του Συλλόγου των Γονέων και οι διαφορετικές απόψεις που έχουν γονείς και δάσκαλοι για το θεσμό αυτό γίνονται συχνά αιτία προστριβών οδηγώντας σε αρνητικά για το σχολείο αποτελέσματα.
- Να προσπαθούν να εμπνέουν στο διδακτικό προσωπικό θετική στάση απέναντι στην επίσκεψη στους Σχολικούς Συμβούλους τονίζοντας τις ευκαιρίες και τα οφέλη που προσφέρει αυτή και καταπολεμώντας έτσι το φυσιολογικό αίσθημα της απειλής και το φόβο της ανεπάρκειας.
- Να καλούν στα σχολεία τους ειδικούς, για να κάνουν ομιλίες στους μαθητές (π.χ. γιατροί δίνουν διάλεξη για τα ναρκωτικά ή για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση) ή να οργανώνουν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε πανεπιστήμια και εργοστάσια. Ομάδες μαθητών μπορεί να οργανώσουν επισκέψεις σε νοσοκομεία ή να καταστρώσουν σχέδια για να βοηθήσουν τους ηλικιωμένους. Σύλλογοι παλιών μαθητών μπορεί να ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν σχέσεις με το σχολείο για λόγους διατήρησης της παράδοσης ή συναισθηματικούς ή για άλλους λόγους, όπως δωρεές, χρηματοδοτήσεις κτλ..
- Να κανονίζουν, τέλος, συναντήσεις μεταξύ του προσωπικού γειτονικών σχολείων, ειδικά στις περιπτώσεις που τα σχολεία συνδέονται με κάποιο τρόπο, όπως στην περίπτωση διοργάνωσης αθλητικών εκδηλώσεων κ.ά..

Συμπερασματικά, το σχολείο δεν είναι, αλλά κι ούτε μπορεί να είναι, κλειστό σύστημα. Τα όριά του χρειάζεται να μην είναι στεγανά, εφόσον θέλει να ευημερεί και να ανταποκρίνεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Στόχος της σχολικής διεύθυνσης και των μελών της σχολικής κοινότητας πρέπει να είναι η αγάπη στην εργασία με όλους τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Μέσα από τις περιπτώσεις που ενδεικτικά προαναφέραμε αλλά και σε πολλές άλλες σχολικές δημιουργικές δραστηριότητες θα μπορούσαμε να μιλάμε για σύγχρονο και ανοικτό ελληνικό

⁵ Κατά μια άποψη (Kotler et al, 1991: 38) το Marketing ορίζεται ως "η ανάλυση, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και ο έλεγχος επιμελώς σχεδιασμένων προγραμμάτων και προσφορών για τη δημιουργία, ανάπτυξη και διατήρηση ωφέλιμων σχέσεων συναλλαγής - ανταλλαγής με την αγορά - στόχος, προς την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού".



2.5. Σχολικό Κλίμα

Από την καθημερινή εμπειρία επιβεβαιώνεται ότι συχνά ένας κοινωνικός οργανισμός παρουσιάζει μια γενική ατμόσφαιρα, που καθορίζει τις αντιδράσεις των μελών του προς αυτόν ως σύνολο. Πραγματικά, όσοι έχουν εργαστεί σε διαφορετικούς οργανισμούς, δημόσιους ή ιδιωτικούς, εύκολα έχουν διαπιστώσει ότι σε καθέναν από αυτούς επικρατεί διαφορετική ατμόσφαιρα ή διαφορετικό κλίμα εργασίας, το οποίο μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή καταθλιπτικό και απωθητικό. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο A. Halpin (1966: 31), σε κάποιο εκπαιδευτήριο μπορεί να δει κανείς τους δασκάλους και το διευθυντή να εργάζονται αρμονικά και με ευχαρίστηση μεταδίδοντας τη διάθεση αυτή στους μαθητές. Σε ένα άλλο, όμως, εκπαιδευτήριο μπορεί να δει κανείς κλίμα δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών που επηρεάζει αρνητικά τη διάθεση των μαθητών, ενώ σε ένα τρίτο εκπαιδευτήριο πιθανό να επικρατεί μια ψεύτικη "τελετουργία". Με βάση την παρατήρηση αυτή θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι το κλίμα δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν είναι καθ' όλα τα άλλα όμοιες. Όπως έχει λεχθεί από τους Hoy και Miskel (1987: 226), το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως "η προσωπικότητα του σχολείου", δηλαδή η προσωπικότητα στο άτομο είναι ό,τι το κλίμα στην οργάνωση.

Κατά μια άποψη (Ζαβλανός, 1999: 314) το κλίμα ενός συγκεκριμένου σχολείου διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι δάσκαλοι, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι αναγκαστικά αυτό που είναι στην πραγματικότητα. Προφανώς, οι αντιληπτικές αυτές όψεις των μελών της σχολικής κοινότητας προκύπτουν από τα ερεθίσματα, τα οποία προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, για παράδειγμα, αν οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας νομίζουν ότι το κλίμα είναι αυταρχικό, επόμενο είναι τα άτομα αυτά να ενεργούν ανάλογα με τη διαμορφούμενη εντύπωση, ανεξάρτητα αν ο διευθυντής της μονάδας αυτής κατέβαλλε κάθε προσπάθεια για τη δημιουργία ενός ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος εργασίας.

Στο κλίμα του οργανισμού η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει πολλές ονομασίες, όπως *ατμόσφαιρα*, *κουλτούρα*, *ήθος* κ.ά., οι οποίες μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι διαφορετικοί ερευνητές έχουν δώσει διαφορετικές ερμηνείες για την έννοια του κλίματος ενός οργανισμού. Σε ό,τι αφορά το "κλίμα" των σχολικών μονάδων μερικοί συγγραφείς ορίζουν αυτό ως "την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων" (Sergiovanni and Starratt, 1998: 177). Κατά μια άλλη άποψη, το σχολικό κλίμα "αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη" (Oliva, 1993: 227). Υπάρχουν πάλι συγγραφείς που θεωρούν το σχολικό κλίμα ως μια διαρκή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί (μαθητές και δάσκαλοι) σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους (Hoy and Miskel, 1996: 141).

Συνοψίζοντας τις παραπάνω σκέψεις, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η αντίληψη των ατόμων (μαθητών, δασκάλων, διευθυντή) που κινούνται μέσα σε μια σχολική μονάδα είναι συνυφασμένη με το κλίμα της μονάδας αυτής. Το κλίμα, δηλαδή, ενός σχολείου είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι τα μέλη του και όχι απαραίτητα αυτό που πράγματι είναι. Η, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από τους H. Beare, B. Candwell and R. Millikan (1989: 172), το



σχολικό κλίμα "καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει αόρατα συμβολικά στοιχεία". Πρόκειται για ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών (όπως ο τύπος και το μέγεθος του σχολείου κ.ά.), αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται, που διαφοροποιεί ένα σχολείο από κάποιο άλλο.

Η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι και το ευνοϊκό κλίμα. Μπορούμε, επομένως, να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο κλίμα εργασίας και στην αποδοτικότητα του σχολείου. Πραγματικά, η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, όπως και κάθε οργανισμού, διευκολύνεται όταν υπάρχει αραστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, καλή επικοινωνία των διδασκόντων με τους μαθητές τους, και φυσικά ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποκτούν βαρύνουσα σημασία και επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου.

Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και, κατά συνέπεια, ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Από τη συνοπτική αυτή ανάλυση γίνεται σαφές ότι η πραγματική και δυναμική ισχύ του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών. Έτσι, σε όσα σχολεία επικρατεί ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή πνεύμα συναδελφικότητας μεταξύ του προσωπικού και καλή συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων και υπάρχει αποσαφηνισμένο πρόγραμμα δράσης λειτουργούν αποτελεσματικά (Μυλωνά, 2005).

Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Όπως αναφέραμε πιο πάνω, το κλίμα είναι η προσωπικότητα της σχολικής οργάνωσης, η οποία κι αυτή διαπλάθεται, επηρεάζεται από τη δομή και όλα τα (υπο)συστήματα της οργάνωσης. Τα (υπο)συστήματα ή οι παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου, όπως και κάθε οργανισμού, είναι σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία οι εξής:

Η δομή. Υποστηρίζεται ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθεται από έναν οργανισμό σε κάθε άτομο ξεχωριστά, τόσο πιο αυστηρό και απειλητικό γίνεται το κλίμα εργασίας. Απεναντίας, όταν στον εργαζόμενο παρέχεται ατομική αυτονομία και ελευθερία βούλησης, δηλαδή δεν υπάρχουν αυστηρές προδιαγραφές για τον εκπαιδευτικό, και η διοίκηση επιδεικνύει ενδιαφέρον για τις ανάγκες του, τότε το εργασιακό περιβάλλον είναι πιο ευνοϊκό για τον εργαζόμενο (Payne and Pheysey, 1972).

Το μέγεθος. Για τον C. Handy (1981) το μέγεθος του οργανισμού, άρα και της σχολικής μονάδας, αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα αυτού. Επιπλέον, σχετική μελέτη για το σχολικό κλίμα έδειξε ότι στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία (George and Bishop, 1972).

Το εξωτερικό περιβάλλον. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό κ.ά.) επιδρά κατά δυναμικό τρόπο στη δομή και το κλίμα του σχολείου.



Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων. Ως γνωστό το σχολείο αποτελείται από άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το γένος, η ηλικία, η μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, οι φιλοδοξίες κ.ά.. Συνεπώς, οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν πάνω στο κλίμα που επικρατεί. Δηλαδή, οι ψυχικές επιθυμίες των εκπαιδευτικών και οι επιδιώξεις διαμορφώνουν και το σχολικό κλίμα. Έτσι, κάθε διάσταση μεταξύ των διαθέσεων των δασκάλων/ καθηγητών και του κλίματος σημαίνει μη ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού και πτώση του ηθικού του.

Εν κατακλείδι, το κλίμα του σχολείου επηρεάζεται τόσο από την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής και τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας όσο και από τις ανάγκες, τους στόχους και τις επιδιώξεις του διδακτικού προσωπικού.

Κατηγορίες του σχολικού κλίματος

Από τη σχετική βιβλιογραφία γίνεται φανερό ότι οι ερευνητές μελετούν και περιγράφουν το σχολικό κλίμα με διάφορους τρόπους, με συνέπεια να υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ τους ως προς τις διαστάσεις που καθορίζουν το κλίμα μιας σχολικής μονάδας (Ζαβλανός, 1990, 1999, Μιχόπουλος, 1998). Για παράδειγμα, στη γνωστή έρευνα των Halpin and Croft (1963) σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη μέτρηση του κλίματος εργασίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιχειρήθηκε, μέσω ενός ερωτηματολογίου, η εξακρίβωση των διαστάσεων εκείνων που "αναφέρονται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ διδασκόντων αλλά και μεταξύ αυτών και του διευθυντή του σχολείου" (Πρβλ. Μιχόπουλος, 1998: 170, τόμ. Ι). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι Halpin and Croft διακρίνουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος (Πρβλ. Μιχόπουλος, 1998: 171-173, τόμ. Ι), που είναι οι εξής:

Το ανοικτό κλίμα. Η μορφή αυτή κλίματος διακρίνεται για τις στενές συνεργατικές σχέσεις μεταξύ του διευθυντή σχολείου και του διδακτικού προσωπικού. Κατά την άσκηση της εξουσίας υπάρχει ειλικρινής συνεργασία μεταξύ διοικούντος και διοικούμενων και η εργασιακή συμπεριφορά διαμορφώνεται ελεύθερα ως μια μορφή αυθεντικότητας.

Το αυτόνομο κλίμα. Ως αυτόνομο κλίμα χαρακτηρίζεται εκείνο στο οποίο ο διευθυντής σχολείου ασκεί μικρό έλεγχο στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η διατήρηση του υψηλού ομαδικού πνεύματος απορρέει περισσότερο από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου και λιγότερο από την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων.

Το ελεγχόμενο κλίμα. Η μορφή αυτή κλίματος διακρίνεται για τον προσανατολισμό του αποκλειστικά στην εκτέλεση του καθήκοντος, ενώ δίνεται σχετικά λίγη προσοχή στη συμπεριφορά που έχει ως στόχο την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου.

Το οικείο κλίμα. Σε ένα σχολείο στο οποίο κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις, τα μέλη του ικανοποιούν τις κοινωνικές τους ανάγκες, αλλά δίνουν λίγο ενδιαφέρον στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους.

Το πατερναλιστικό κλίμα. Ως πατερναλιστικό κλίμα χαρακτηρίζεται εκείνο, στο οποίο ο διευθυντής σχολείου εμφανίζει τις σχολικές δραστηριότητες ως αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης. Σ' ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον υπάρχει μικρή ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών σε σχέση με την εκτέλεση του καθήκοντος. Επιπρόσθετα, παρατηρείται έλλειψη του ομαδικού πνεύματος στα μέλη του σχολείου.

Το κλειστό κλίμα είναι ακριβώς το αντίθετο του ανοικτού κλίματος και συνεπώς χαρακτηρίζεται για το χαμηλό βαθμό ομαδικού πνεύματος και τις ψυχρές, τυπικές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.



Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν και άλλες μέθοδοι που ερευνούν το σχολικό κλίμα με σημαντικότερη ίσως εκείνη, οι οποίοι προσπαθούν να εντοπίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στο διευθυντή σχολείου και τους υφισταμένους του. Βέβαια, υπάρχουν και έρευνες, στις οποίες εντοπίστηκαν και άλλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος που επεκτείνονται από την κατηγορία του ανθρώπινου (όπου επικρατεί η δημοκρατική ατμόσφαιρα στο σχολείο) στην κατηγορία του κηδεμονικού κλίματος, όπου επικρατεί αυστηρός έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών.

Όλα τα παραπάνω υπαγορεύουν μια πλέον προσεκτική αντιμετώπιση του θέματος διαμόρφωσης ευνοϊκού κλίματος εργασίας από τους διευθυντές σχολικών μονάδων, αφού το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Menon and Christou, 2002). Για το λόγο αυτό κρίνεται απολύτως αναγκαίο να γίνεται από τους διευθυντές πριν από τον προγραμματισμό και την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, προσεκτική αποτύπωση του κλίματος που επικρατεί στα σχολεία τους και κατόπιν να προβαίνουν σε συγκεκριμένες προτάσεις για την πραγματοποίηση των προγραμμάτων του σχολείου.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού

3.1. Έννοια και περιεχόμενο του όρου "Διοίκηση Προσωπικού"

Με τον όρο Διοίκηση Προσωπικού εννοούμε την λειτουργία εκείνη του διοικητικού έργου η οποία εφαρμόζει και εποπτεύει τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διοίκηση και την ανάπτυξη των εργαζόμενων σε μια οργάνωση. Σε αυτό το πλαίσιο το κάθε μέλος του προσωπικού αποκτά ιδιαίτερη σημασία και η ορθή αντιμετώπισή του γίνεται απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία του οργανισμού (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Σήμερα στη σχετική βιβλιογραφία αντί για τον όρο "Διοίκηση Προσωπικού" γίνεται εναλλακτικά χρήση και του όρου "Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων". Στους μελετητές φαίνεται να υπάρχει μια διάσταση απόψεων κυρίως για τη φιλοσοφία που διέπει τους όρους αυτούς και λιγότερο για το εννοιολογικό τους περιεχόμενο.

Έτσι η Διοίκηση Προσωπικού φαίνεται να ασχολείται περισσότερο με τη εξελικτική διαδικασία του εργαζόμενου σε έναν οργανισμό από την στιγμή δηλαδή που θα προσληφθεί μέχρι την αποχώρησή του από αυτόν. Για το λόγο αυτό μελετά τις διαδικασίες επιλογής του, την εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή του επιμόρφωση, τις αμοιβές και τις γενικότερες παροχές που του προσφέρονται. Επιπρόσθετα μεριμνά για συνεχείς επαφές του εργαζόμενου με τη διοίκηση και καλλιεργεί την ιδέα της εργασιακής ειρήνης. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της Διοίκησης Προσωπικού αποτελεί το ότι θεωρεί το οργανωσιακό περιβάλλον του οργανισμού δεδομένο και για να πετύχει τους στόχους του επιλέγει την προσαρμογή των λειτουργιών του και όχι την αλλαγή τους.

Από την άλλη πλευρά η Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων δίνοντας και αυτή έμφαση στη σχέση του εργαζόμενου με τον οργανισμό και την εργασία του μέσα σ' αυτόν δεν αρκείται στην απλή προσαρμογή των διαδικασιών της οργάνωσης για να πετύχει την καλύτερη δυνατή αξιοποίησή του. Αντίθετα αναλαμβάνει πιο ενεργό ρόλο για να διαμορφώσει τις συνθήκες εκείνες ώστε ο οργανισμός να μπορέσει να υποκινήσει και να αξιοποιήσει στο έπακρο το προσωπικό του. Για το λόγο αυτό κάνει χρήση τεχνικών διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού που επηρεάζουν την κουλτούρα, τη δομή και γενικότερα την φιλοσοφία της ανώτατης ηγεσίας του οργανισμού, συμβάλλοντας έτσι σε αλλαγές που τον εναρμονίζουν με το περιβάλλον και τις ανάγκες που προκύπτουν από αυτό (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Για πρακτικούς λόγους και για την καλύτερη κατανόηση των παραπάνω παραθέτουμε το ακόλουθο σχήμα.



Σχήμα 3. Διοίκηση Προσωπικού και Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων
Πηγή: Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. 2003, σελ. 29

Στην Ελλάδα εκτός από τους δύο αυτούς όρους (Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων και Διοίκηση Προσωπικού) χρησιμοποιείται εναλλακτικά και ο όρος Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Οι υποστηρικτές του όρου αυτού θεωρούν ότι η λέξη “πόρος” έχει να κάνει περισσότερο με την υλικοτεχνική υποδομή και όχι με τους εργαζόμενους μιας οργάνωσης στους οποίους αναφέρεται ο αγγλική λέξη resources και την οποία δύο αυτές λέξεις προσπαθούν να αποδώσουν στα ελληνικά. Από τη σχετική βιβλιογραφία πάντως φαίνεται ότι όλοι οι όροι μπορούν να γίνουν αποδεκτά και να χρησιμοποιηθούν στην κατάλληλη περίπτωση.

3.2. Κατηγορίες προσωπικού στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανήκουν στο σώμα των δημοσίων πολιτικών - διοικητικών υπαλλήλων και εφαρμόζονται γι' αυτούς οι διατάξεις του ανωτέρω Κώδικα, εκτός από τις ειδικές διατάξεις που διέπουν τους δημοσίους εκπαιδευτικούς υπαλλήλους, όπως είναι π.χ. οι διατάξεις των άρθρων 12-17 του ν. 1566/ 85 (Α' 167) για θέματα υπηρεσιακής τους κατάστασης και μεταβολών.

Συνεπώς, το νομικό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταρχήν διέπεται από τις διατάξεις του ν. 1566/85, καθώς και από άλλες



σχετικές νομοθετικές ή κανονιστικές ρυθμίσεις. Σε περίπτωση όμως που θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών δεν προβλέπονται από τις ανωτέρω ειδικές διατάξεις, τότε εφαρμόζονται οι διατάξεις του ν. 3528/ 2007 (ΦΕΚ 26, τ. Α΄) Υπαλληλικού Κώδικα.

Εκπαιδευτικό προσωπικό των νηπιαγωγείων

Σύμφωνα με το άρθρο 12 του ν. 1566/ 1985 και τα άρθρα 3 και 6 του ν. 2470/ 1997:

- Το εκπαιδευτικό προσωπικό των νηπιαγωγείων ανήκει στον κλάδο των νηπιαγωγών ΠΕ κατηγορίας και οι βαθμοί του κλάδου αυτού διακρίνονται σε Α΄, Β΄ και Γ΄ θέσεις.
- Οι θέσεις όλων των βαθμών είναι οργανικά ενιαίες. Εισαγωγικός βαθμός του (της) νηπιαγωγού ορίζεται ο βαθμός Γ΄ και μισθολογικό κλιμάκιο (μ.κ.) το 18ο.
- Ο (η) νηπιαγωγός για να προαχθεί από το βαθμό Γ΄ στο βαθμό Β΄, απαιτείται διετής υπηρεσία, ενώ από το βαθμό Β΄ στο βαθμό Α΄ εξαετής υπηρεσία.
- Για το διορισμό του (της) νηπιαγωγού απαιτείται πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΕΙ, κατεύθυνσης νηπιαγωγών ή πτυχίο σχολής νηπιαγωγών ή πτυχίο των τμημάτων εκπαίδευσης νηπιαγωγών που λειτούργησαν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή αναγνωρισμένο ειδικό δίπλωμα ή πτυχίο ή πιστοποιητικό περάτωσης σπουδών νηπιαγωγού ξένου πανεπιστημίου ή ειδικού Ινστιτούτου και απολυτήριο ελληνικού λυκείου ή εξατάξιου γυμνασίου. Σημειώνουμε ότι τα προσόντα διορισμού ενός (μιας) νηπιαγωγού, που η ισχύουσα νομοθεσία απαιτεί σήμερα, είναι: (α) να κατέχει αποκλειστικά πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΕΙ, κατεύθυνσης νηπιαγωγών της ημεδαπής ή ισότιμο πτυχίο ομοταγούς ιδρύματος της αλλοδαπής και (β) να έχει υποστεί επιτυχείς εξετάσεις στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ.

Εκπαιδευτικό προσωπικό των δημοτικών σχολείων

Σύμφωνα με τα άρθρα 13 και 16 του ν. 1566/ 1985, το άρθρο 34 του ν. 2190/ 1994, το άρθρο 3 του ν. 2470/ 1997 και τα π.δ.: 394/ 1992, 329/ 1993, 262/ 1994, 143/ 1995 και 315/ 1995:

- Το εκπαιδευτικό προσωπικό των δημοτικών σχολείων ανήκει στον κλάδο δασκάλων ΠΕ κατηγορίας και οι βαθμοί του κλάδου αυτού διακρίνονται σε Α΄, Β΄ και Γ΄ θέσεις.
- Οι θέσεις όλων των βαθμών είναι οργανικά ενιαίες και ως εισαγωγικός βαθμός του δασκάλου ορίζεται ο Γ΄ και μισθολογικό κλιμάκιο το 18ο.
- Για την προαγωγή του δασκάλου από το βαθμό Γ΄ στο βαθμό Β΄ απαιτείται διετής υπηρεσία και από το βαθμό Β΄ στο βαθμό Α΄ εξαετής υπηρεσία.
- Τα προσόντα διορισμού ενός δασκάλου είναι: (α) να κατέχει πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΕΙ, κατεύθυνσης δασκάλου ή Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή του Ιεροδιδασκαλείου Βελλάς Ιωαννίνων ή της Ανώτερης Εκκλησιαστικής Σχολής Θεσσαλονίκης ή ισότιμο πτυχίο σχολής της αλλοδαπής και απολυτήριο εξατάξιου γυμνασίου ή λυκείου και (β) να έχει υποστεί επιτυχείς εξετάσεις στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ.
- Τέλος, στο εκπαιδευτικό προσωπικό των δημοτικών σχολείων διακρίνουμε επίσης και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, όπως είναι: (α) ο κλάδος εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αγγλικής Γλώσσας, (β) ο κλάδος εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και (γ) ο κλάδος εκπαιδευτικών Μουσικής. Για την προαγωγή και τα προσόντα



διορισμού των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ισχύουν ακριβώς όσα αναφέρονται στην επόμενη ενότητα για τους συναδέλφους τους στα γυμνάσια και λύκεια της χώρας (ν. 1566/85, άρθρο 14).

Εκπαιδευτικό προσωπικό των γυμνασίων και λυκείων

Το εκπαιδευτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (άρθρο 14 του ν. 1566/85) ανήκει στους εξής κλάδους κατά κατηγορίες:

Κατηγορία ΠΕ

Κλάδος ΠΕ 1 Θεολόγων

Κλάδος ΠΕ 2 Φιλολόγων

Κλάδος ΠΕ 3 Μαθηματικών

Κλάδος ΠΕ 4 Φυσικών

Κλάδος ΠΕ 5 Γαλλικής Γλώσσας

Κλάδος ΠΕ 6 Αγγλικής Γλώσσας

Κλάδος ΠΕ 7 Γερμανικής Γλώσσας

Κλάδος ΠΕ 8 Καλλιτεχνικών μαθημάτων

Κλάδος ΠΕ 9 Οικονομολόγων

Κλάδος ΠΕ 10 Κοινωνιολόγων

Κλάδος ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής

Κλάδος ΠΕ 12 Μηχανικών

Κλάδος ΠΕ 13 Πτυχιούχων Νομικών και Πολιτικών Επιστημών

Κλάδος ΠΕ 14 Πτυχιούχων Ιατρικής, Οδοντιατρικής, Φαρμακευτικής και
Γεωπονίας

Κλάδος ΠΕ 15 Οικιακής Οικονομίας

Κλάδος ΠΕ 16 Μουσικής

Κλάδος ΠΕ 17 Τεχνολόγων

Κλάδος ΠΕ 18 Πτυχιούχων λοιπών τμημάτων Τ.Ε.Ι.

Κλάδος ΠΕ 19 Πληροφορικής

Κατηγορία ΤΕ

Κλάδος ΤΕ 1 Πτυχιούχων ΠΑΤΕΣ της ΣΕΛΕΤΕ (τμήματος τεχνικών και επαγγελματικών λυκείων)

Κλάδος ΤΕ 20 Πληροφορικής

Κατηγορία ΔΕ

Κλάδος ΔΕ 1 Πτυχιούχων κατώτερων τεχνικών και επαγγελματικών ή τεχνικών και επαγγελματικών σχολών



Οι βαθμοί του προσωπικού της προηγούμενης παραγράφου διακρίνονται σε Α΄, Β΄ και Γ΄. Οι θέσεις όλων των βαθμών είναι σε κάθε κατηγορία και κλάδο οργανικά ενιαίες. Εισαγωγικός βαθμός ορίζεται ο βαθμός Γ΄ του καθηγητή ΠΕ ή εκπαιδευτικού εργαστηρίων και Μ.Κ. το 18ο, ενώ του καθηγητή ΤΕ το Μ.Κ. είναι το 22ο.

Για την προαγωγή των εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ κατηγορίας στο βαθμό Β΄ απαιτείται διετής υπηρεσία στο βαθμό Γ΄ και για την προαγωγή στο βαθμό Α΄ εξαετής υπηρεσία στο βαθμό Β΄.

Για την προαγωγή των εκπαιδευτικών του κλάδου ΤΕ 1 στο βαθμό Β΄ απαιτείται τετραετής υπηρεσία στο βαθμό Γ΄ και για την προαγωγή στο βαθμό Α΄ εξαετής υπηρεσία στο βαθμό Β΄.

Για την προαγωγή των εκπαιδευτικών του κλάδου ΔΕ 1 στο βαθμό Β΄ απαιτείται εννεαετής υπηρεσία στο βαθμό Γ΄ και για την προαγωγή στο βαθμό Α΄ οκταετής υπηρεσία στο βαθμό Β΄.

Τα προσόντα διορισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ανάλογα με τους κλάδους που αναφέραμε πιο πάνω. Ο υποψήφιος καθηγητής του κλάδου ΠΕ 1 Θεολόγων, για παράδειγμα, απαιτείται σήμερα: (α) να κατέχει πτυχίο Θεολογικού ή Ποιμαντικού Τμήματος ΑΕΙ της ημεδαπής ή της Θεολογικής Σχολής Χάλκης κ.ο.κ. (Ν. 1566/ 1985, άρθρο 14) και (β) να υποστεί επιτυχείς εξετάσεις του ΑΣΕΠ.

Στελέχωση σχολικών μονάδων

Στο άρθρο 53 του ν. 2721/ 99 ορίζεται ότι «οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης υπάγονται στις διατάξεις του ν. 2683/ 99 "Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων νπδδ και άλλες διατάξεις" (Α΄ 19), με την επιφύλαξη των ρυθμίσεων των περιπτώσεων που ακολουθούν και με εξαίρεση τα θέματα που ρυθμίζονται από ειδικές γι' αυτούς διατάξεις ...». Επίσης, στο άρθρο 2 του Υπαλληλικού Κώδικα (ΥΚ) (ν. 2683/ 1999) ορίζεται ότι «1. Στις διατάξεις του παρόντος Κώδικα υπάγονται οι πολιτικοί διοικητικοί υπάλληλοι του κράτους και των νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου. 2. Υπάλληλοι ή λειτουργοί του κράτους ή νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου, οι οποίοι, κατά συνταγματική ή νομοθετική πρόβλεψη, διέπονται από ειδικές γι' αυτούς διατάξεις...».

Από την παράθεση των παραπάνω διατάξεων συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης «ανήκουν στο σώμα των δημοσίων πολιτικών διοικητικών υπαλλήλων και εφαρμόζονται γι' αυτούς οι διατάξεις του ανωτέρω Κώδικα, εκτός από τις ειδικές διατάξεις που διέπουν τους δημοσίους εκπαιδευτικούς υπαλλήλους, όπως είναι π.χ. οι διατάξεις των άρθρων 12-17 του ν. 1566/ 85 (Α΄ 167) για θέματα υπηρεσιακής τους κατάστασης και μεταβολών».

Με τον όρο "δημόσιοι υπάλληλοι" εννοούμε "τα φυσικά πρόσωπα, τα οποία παρέχουν τις υπηρεσίες τους στο δημόσιο νομικό πρόσωπο του κράτους, διότι συνδέονται προς αυτό με μία ειδική νομική σχέση που έχει συναφθεί προαιρετικά, συνεπάγεται ιεραρχική εξάρτηση και πειθαρχική ευθύνη και διέπεται αποκλειστικά η εν μέρει από ειδικούς κανόνες του διοικητικού δικαίου" (Σπηλιωτόπουλος 1999: 17-18). Με βάση τη θεώρηση αυτή τα στοιχεία που συνθέτουν την έννοια του δημοσίου υπαλλήλου είναι τα εξής:

- Ο δημόσιος υπάλληλος, που είναι *έμμεσο όργανο* του κράτους, του οποίου την έννοια εξετάσαμε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου,



- η προαιρετική σχέση, δηλαδή δεν υποχρεώνεται κάποιος να γίνει δημόσιος υπάλληλος,
- η ειδική νομική σχέση, που συνδέει το δημόσιο υπάλληλο με το κράτος και η οποία τον διακρίνει από τα φυσικά πρόσωπα, που παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε άλλα δημόσια νομικά πρόσωπα, όπως είναι οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τα ΑΕΙ, ΙΚΑ κ.ά.,
- η πειθαρχική σχέση, δηλαδή ο δημόσιος υπάλληλος είναι υπεύθυνος στους ιεραρχικά ανωτέρους του, και
- η έμμισθη σχέση, δηλαδή στο δημόσιο υπάλληλο καταβάλλεται μισθός. Πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι η λήψη μισθού δε συνιστά αναγκαίο στοιχείο της έννοιας του δημοσίου υπαλλήλου, αφού υπάρχουν περιπτώσεις (π.χ. άμισθοι πρόξενοι, πλοηγοί), στους οποίους δε χορηγείται μισθός (ΣΤΕ 573/ 1960).

Οι δημόσιοι υπάλληλοι διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, διοικητικοί, οι πολιτικοί και στρατιωτικοί υπάλληλοι, οι μόνιμοι και με θητεία υπάλληλοι κ.ά. (Σαΐτης 2000: 310-313), ενώ για να διοριστεί ένα άτομο σε δημόσια υπηρεσία πρέπει, βάσει του άρθρου 103 του ισχύοντος Συντάγματος και της σχετικής νομοθεσίας, να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις⁶ (Σαΐτης 2000: 313-315, Πουλής 2001: 135-140).

⁶ Καταρχήν πρέπει:

- να είναι νομοθετημένη η θέση, δηλαδή η θέση, η οποία ιδρύεται είτε από το νόμο είτε με κανονιστική πράξη στηριζόμενη σε ειδική νομοθετική εξουσιοδότηση, πρέπει να είναι κενή και να υπάρχει σχετική πίστωση, και
- να έχει τα νόμιμα προσόντα, δηλαδή ο υποψήφιος πρέπει να διαθέτει ορισμένα προσόντα (που ορίζει ο νόμος) κατά το χρόνο του διορισμού (Σπηλιωτόπουλος κ.ά. 1999).

Περαιτέρω, ο υποψήφιος πρέπει να διαθέτει μια σειρά από προσόντα που διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες:

Γενικά προσόντα.

Στην κατηγορία αυτή υπάγονται:

Η Ιθαγένεια. Τόσο στο άρθρο 4 (παράγραφος 4) του ισχύοντος Συντάγματος όσο και στο άρθρο 4 του Υ.Κ. ορίζεται ότι μόνο οι Έλληνες πολίτες είναι δεκτοί σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες. Συνεπώς, για να διοριστεί κάποιος δημόσιος υπάλληλος απαιτείται η ύπαρξη σ' αυτόν της ελληνικής ιθαγένειας, δηλαδή του νομικού εκείνου θεσμού, ο οποίος συνδέει τον πολίτη με το κράτος (Παναγόπουλος 1988). Πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι οι πολίτες των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιτρέπεται να διορίζονται σε θέσεις, οι οποίες δεν εμπίπτουν στην εξαίρεση της παραγράφου 4, του άρθρου 48, Συνθήκη Ευρωπαϊκής Κοινότητας, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα γι' αυτούς σε ειδικό νόμο. Έτσι, με το ν. 2431/ 1996 επιτρέπεται να διορίζονται οι υπήκοοι των άλλων κρατών-μελών της ΕΕ ως τακτικοί δημόσιοι (ή νπδδ) υπάλληλοι στους τομείς:

- της δημόσιας εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων
- της δημόσιας υγείας γενικά
- της έρευνας σε δημόσιους φορείς, για μη στρατιωτικούς σκοπούς
- των δημοσίων ή ΟΤΑ επιχειρήσεων, Εταιριών, Οργανισμών και Ιδρυμάτων.

Τέλος, ο διορισμός ή πρόσληψη πολιτών των Κρατών-Μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης γίνεται υπό τις προϋποθέσεις και κατά τις διαδικασίες που προβλέπονται από την κείμενη νομοθεσία για τους Έλληνες πολίτες, με εξαίρεση την προϋπόθεση της ελληνικής ιθαγένειας.

Η ηλικία. Η ηλικία προσδιορίζεται από ένα ανώτατο και κατώτατο όριο για την εισαγωγή σε μια δημόσια υπηρεσία. Έτσι, κανείς δε διορίζεται υπάλληλος προτού συμπληρώσει το 21ο έτος της ηλικίας του και μετά την συμπλήρωση του 35ου έτους, σύμφωνα με το άρθρο 6 του ΥΚ, το οποίο στη συνέχεια καθιερώνει και ορισμένες εξαιρέσεις. Στις εξαιρέσεις αυτές εντάσσονται και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι μπορούν να διοριστούν και μετά το 35ο έτος της ηλικίας τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν πενταετή τουλάχιστον υπηρεσία στο δημόσιο ή νπδδ ή στην ιδιωτική εκπαίδευση μπορούν, με την τήρηση των προϋποθέσεων του άρθρου 15 του ν. 1566/ 1985, να διοριστούν μέχρι της συμπλήρωσης του 50ου έτους της ηλικίας τους.



Η πρόσβαση στη σχολική εκπαίδευση

Την ευθύνη για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει, λόγω συγκεντρωτισμού, η κεντρική διοίκηση, η οποία ανάλογα με τις ανάγκες τις οποίες εκτιμά, ανάλογα με την πολιτική της στην εκπαίδευση, προβαίνει σε προσλήψεις διδακτικού προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, το νέο καθεστώς, που διαμορφώθηκε με την ψήφιση των νόμων 2525/ 97 και 2725/ 99 και την έκδοση του προεδρικού διατάγματος 144/ 1997 και της υπουργικής απόφασης Φ. 361.1/ 11/ 153/ Δ1/ 21-3-97, ΦΕΚ 242, τ. Β΄, για τους διορισμούς των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει ως εξής:

Τακτικό προσωπικό

Οι διορισμοί εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνονται κατά ένα ποσοστό των πληρούμενων οργανικών θέσεων από τους εγγεγραμμένους στους πίνακες διοριστέων και κατά σειρά εγγραφής τους σε αυτούς και κατά το υπόλοιπο από τους μετέχοντες επιτυχώς σε διαγωνισμό. Έτσι, στο ισχύον σύστημα διορισμού τακτικού προσωπικού μπορούμε να διακρίνουμε, βάσει του άρθρου 7 του ν. 3027/ 2002 (ΦΕΚ 152, τ. Α΄), δύο κατηγορίες (περιπτώσεις) πρόσληψης διδακτικού προσωπικού: «...α) σε ποσοστό 75% από όσους επιτυγχάνουν στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και κατά τη σειρά βαθμολογίας και ββ) σε ποσοστό 25% από όσους είναι εγγεγραμμένοι στον πίνακα αναπληρωτών του άρθρου 138 του ν. 2725/ 1999 και κατά τη σειρά εγγραφής τους. Αν δεν υπάρχουν υποψήφιοι για διορισμό στην κατηγορία αα΄, οι κενές θέσεις πληρούνται, μέχρι να εξαντληθούν, με διορισμό υποψηφίων της κατηγορίας ββ΄».

Περίπτωση του γραπτού διαγωνισμού. Στην προκειμένη περίπτωση το ΑΣΕΠ προκηρύσσει και διενεργεί, ανά διετία, διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά κλάδο και ειδικότητες που ισχύει για μία διετία. Με απόφαση των υπουργών Εθνικής Παιδείας και

Το ήθος. Σύμφωνα με το άρθρο 8 του ΥΚ δεν μπορεί να διορισθεί υπάλληλος εκείνος ο οποίος π.χ. έχει στερηθεί τα πολιτικά δικαιώματα ή έχει παραπεμφεί με τελεσίδικο βούλευμα για κακούργημα ή έχει καταδικαστεί για κακούργημα και σε οποιαδήποτε ποινή για κλοπή κ.ά., δηλαδή δεν έχει το προσήκον σε δημόσιο υπάλληλο ήθος. Ως "ήθος" για τον Καθηγητή Ε. Σηπλιωτόπουλο, νοείται "η διάθεση του προσώπου να συμπεριφέρεται κατά τρόπο σύννομο και αξιοπρεπή τόσο στην κοινωνία όσο και στην υπηρεσία, σύμφωνα με τις απόψεις που επικρατούν γενικά στην ελληνική κοινωνία..." (Πρβλ. Πουλής 1999: 155).

Η υγεία. Η υγεία είναι, σύμφωνα με το άρθρο 7 του ΥΚ, βασική προϋπόθεση διορισμού σε θέση δημόσιου υπαλλήλου, η έλλειψη της οποίας κωλύει το διορισμό του υποψήφιου σε θέση του δημόσιου τομέα. Στην έννοια της υγείας περιλαμβάνεται τόσο η σωματική όσο και η ψυχική υγεία και γενικά αρτιμέλεια.

Ειδικά προσόντα.

Τα ειδικά προσόντα ορίζονται κάθε φορά από τους νόμους. Αυτά είναι ανάλογα με τις θέσεις και τις υπηρεσίες που πρόκειται να υπηρετήσουν οι δημόσιοι υπάλληλοι. Σ' αυτά συγκαταλέγονται τα απολυτήρια σπουδών, τα πτυχία, η επιτυχής αποφοίτηση από ειδικές σχολές κ.λπ.

Σημειώνουμε, τέλος, ότι τα προσόντα αυτά *τόσον* τα γενικά *όσο* και τα ειδικά πρέπει να τα έχει ο υπάλληλος κατά το χρόνο του διαγωνισμού και κατά το χρόνο του διορισμού, πλην του ορίου ηλικίας, το οποίο πρέπει να έχει ο υπάλληλος κατά το χρόνο του διαγωνισμού (άρθρο 6 του ΥΚ).

Κωλύματα διορισμού.

Ας σημειώσουμε ότι όταν πρόκειται για άρρενα υποψήφιο, απαραίτητη προϋπόθεση για το διορισμό του είναι η *εγγραφή στα μητρώα αρρένων* και η προηγούμενη *εκπλήρωση στρατιωτικών υποχρεώσεων* ή η *νόμιμη απαλλαγή* απ' αυτή (άρθρο 5 του ΥΚ). Επίσης, δεν μπορούν να διοριστούν δημόσιοι υπάλληλοι εκείνοι οι οποίοι τελούν υπό απαγόρευση ή δικαστική αντίληψη, οι ανυπότακτοι καθώς και εκείνοι που εμπíπτουν σε *κωλύματα* που αναφέρονται στα άρθρα 4-10 του ΥΚ.



Θρησκευμάτων και Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, καθορίζονται τα γνωστικά αντικείμενα που εξετάζονται κατά το διαγωνισμό, καθώς και η ύλη αυτών κατά ειδικότητες.

Δεκτοί στο διαγωνισμό είναι οι έχοντες τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά τις διατάξεις των άρθρων 12, 13 και 14 του ν. 1566/1985, καθώς και Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, που χορηγείται από τα ΑΕΙ, ανεξάρτητα εάν είναι εγγεγραμμένοι στους πίνακες διοριστέων του ν. 1566/1985. Στο διαγωνισμό γίνονται δεκτοί, χωρίς Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, οι έχοντες πτυχίο Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών και των Τμημάτων Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Σπουδών των ΑΕΙ ή πτυχίο της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης και της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (ΠΑΤΕΣ και ΑΣΕΤΕΜ της ΣΕΛΕΤΕ), καθώς και οι εγγεγραμμένοι στους πίνακες διοριστέων του ν. 1566/1985 και έχοντες διδακτορικό δίπλωμα στις επιστήμες της Αγωγής.

Οι επιτυχόντες στο διαγωνισμό κατατάσσονται κατά τη σειρά της βαθμολογίας τους σε πίνακες επιτυχίας, οι οποίοι δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Από τους πίνακες αυτούς γίνονται οι διορισμοί στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την απόλυτη σειρά των υποψηφίων και με βάση τις δηλούμενες προτιμήσεις τους. Επιτυχόντες θεωρούνται εκείνοι των οποίων ο βαθμός σε κάθε μάθημα αντιστοιχεί σε ποσοστό τουλάχιστον 70% της προβλεπόμενης ανώτατης βαθμολογίας.

Περίπτωση του πίνακα αναπληρωτών. Για όποιους από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς υπηρετούν ως αναπληρωτές, το άρθρο 138 του ν. 2725/1999 (ΦΕΚ 121, τ. Α'), ορίζει ότι:

Οι εγγεγραμμένοι στους πίνακες διοριστέων εκπαιδευτικών του ν. 1566/1985 μέχρι την 31-12-1997, που έχουν υπηρετήσει ως προσωρινοί αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 17 του προαναφερθέντος νόμου, καθώς και όσοι έχουν υπηρετήσει με την ιδιότητα σε τάξεις αθλητικής διευκόλυνσης (ΤΑΔ) εφόσον έχουν συμπληρώσει προϋπηρεσία τουλάχιστον δεκαέξι (16) μηνών μέχρι την 30-6-1998 με πλήρες εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας ή με μειωμένο ωράριο με αναγωγή στο υποχρεωτικό εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας, εντάσσονται σε ενιαίο πίνακα διοριστέων με σειρά που εξαρτάται από την προαναφερθείσα συνολική προϋπηρεσία αυτών την 30-6-1998. Σε περίπτωση ισόχρονης προϋπηρεσίας εντάσσονται με βάση τη σειρά εγγραφής τους στους οικείους πίνακες διοριστέων του ν. 1566/1985. Ο πίνακας αυτός συντάσσεται εντός αποκλειστικής προθεσμίας δύο (2) μηνών από την ημερομηνία δημοσίευσής του νόμου στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως από τις αρμόδιες διευθύνσεις προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κυρώνεται από τον υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κατά τους διορισμούς του έτους 2003 και εφεξής οι περιλαμβανόμενοι στον πίνακα, εφόσον στο μεταξύ δεν έχουν διοριστεί σε μόνιμες θέσεις εκπαιδευτικών ή δεν έχουν διαγραφεί, διορίζονται με τη σειρά εγγραφής τους στον οικείο πίνακα σε κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών και σε ποσοστά που ορίζονται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με βάση το σύνολο των κενών οργανικών θέσεων κατά κλάδο.



Διαδικασία στελέχωσης. Σύμφωνα με το π.δ. 144/ 1997 (ΦΕΚ 127, τ. Α΄) ο υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μέχρι τέλος Μαΐου κάθε σχολικού έτους γνωστοποιεί στον ημερήσιο τύπο και στα λοιπά μέσα μαζικής ενημέρωσης τις περιοχές κατά κλάδο και ειδικότητα, όπου θα γίνουν διορισμοί εκπαιδευτικών στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και καλεί τους ενδιαφερόμενους να υποβάλουν σχετική δήλωση. Στην πιο πάνω ανακοίνωση ορίζονται οι καταληκτικές ημερομηνίες εγγραφής στους πίνακες διοριστέων για την πρόσκληση των ενδιαφερομένων, που μπορούν να διαφοροποιούνται για τους διορισμούς σε δυσπρόσιτα σχολεία.

Στην ίδια ανακοίνωση τάσσεται προθεσμία υποβολής των δηλώσεων στις αρμόδιες, κατά περίπτωση, διευθύνσεις εκπαίδευσης.

Μετά την εκπνοή της προθεσμίας αυτής η δήλωση δεν επιτρέπεται να ανακληθεί ή να τροποποιηθεί. Μαζί με τις δηλώσεις και μέσα στην ορισμένη προθεσμία οι υποψήφιοι επιτρέπεται να υποβάλουν συμπληρωματικά δικαιολογητικά.

Οι εκπαιδευτικοί διορίζονται με βάση τη δήλωση προτίμησης και τη σειρά εγγραφής τους στους πίνακες διοριστέων α) κατά περιοχές και τίθενται στη διάθεση του οικείου περιφερειακού συμβουλίου και β) στα δυσπρόσιτα σχολεία με τη διαδικασία που προβλέπεται από τις διατάξεις του άρθρου 41 του ν. 1143/ 1981.

Οι διορισμοί του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνονται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και γνωστοποιείται στους διορισμένους με σχετική ανακοίνωση στον ημερήσιο τύπο. Με την ίδια ανακοίνωση καλούνται οι διοριζόμενοι να προσέλθουν εντός της προβλεπόμενης προθεσμίας, για να ορκιστούν και για να αναλάβουν υπηρεσία προσκομίζοντας τα από το νόμο προβλεπόμενα δικαιολογητικά.

Όσοι παραλείπονται από τους διορισμούς *είτε* διότι δεν υπέβαλαν δήλωση προτίμησης, *είτε* διότι στις διευθύνσεις εκπαίδευσης, που δήλωσαν ότι επιθυμούν να διοριστούν, διορίστηκαν άλλοι υποψήφιοι, που προηγούνται στους πίνακες διοριστέων, διατηρούν τη σειρά τους για επόμενους διορισμούς.

Όσοι διορίζονται και δεν αναλαμβάνουν υπηρεσία, καθώς επίσης όσοι αναλαμβάνουν υπηρεσία, αλλά παραιτούνται μέσα σ' ένα χρόνο από την ημερομηνία δημοσίευσης στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της απόφασης του διορισμού τους, διαγράφονται από τους πίνακες διοριστέων και δεν έχουν δικαίωμα υποβολής νέας αίτησης για εγγραφή στους πίνακες, αν δεν παρέλθει διετία από την παραπάνω ημερομηνία. Οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών που υπάγονται στην ανωτέρω περίπτωση δεν έχουν δικαίωμα υποβολής νέας αίτησης σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 12 και 13, του ν. 1566/ 1985.

Τοποθέτηση νεοδιορισθέντων. Οι διοριζόμενοι τοποθετούνται σύμφωνα με το άρθρο 2 του π.δ. 144/ 1997 προσωρινά σε σχολικές μονάδες της περιοχής διορισμού με απόφαση των προϊσταμένων των οικείων διευθύνσεων εκπαίδευσης ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού συμβουλίου (άρθρο 46, παράγραφος 6, ν. 2413/ 1996). Για το σκοπό αυτό οι προϊστάμενοι των διευθύνσεων ανακοινώνουν τις κενές θέσεις των σχολείων και καλούν τους νεοδιορισθέντες να υποβάλουν δήλωση προτίμησης προσωρινής τοποθέτησης σε ένα ή περισσότερα σχολεία της περιοχής διορισμού.



Πρόσληψη αναπληρωτών

Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 17 του ν. 1566/ 1985 προβλέπεται ότι αν για οποιαδήποτε αιτία απουσιάζουν από τα σχολεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης αν υπάρχουν άλλες έκτακτες ανάγκες λειτουργίας των σχολείων, που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, προσλαμβάνονται με αίτησή τους προσωρινοί αναπληρωτές με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου.

Η πρόσληψη των αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών διενεργείται σύμφωνα με την παράγραφο 7 του άρθρου 6 του ν. 2525/ 1997, που έχει ως εξής:

"Από το σχολικό έτος 1998-1999 προσωρινοί αναπληρωτές και ωρομισθιοί εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται, κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 2 του παρόντος άρθρου, από τους πίνακες των επιτυχόντων στο διαγωνισμό και μη διοριζόμενους σε οργανικές θέσεις. Από το έτος 2003, οι προσλήψεις προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών γίνονται αποκλειστικά από τους πίνακες των επιτυχόντων στο διαγωνισμό υποψήφιων εκπαιδευτικών".

Κάθε χρόνο εκδίδεται εγκύκλιος από το ΥΠΕΠΘ που αναφέρει την προθεσμία υποβολής αιτήσεων αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Ειδικά οι υποψήφιοι των οποίων ο ή η σύζυγος διορίζεται ως μόνιμος εκπαιδευτικός, μπορούν κατ' εξαίρεση να υποβάλουν αίτηση μέσα σε δέκα (10) ημέρες από τη γνωστοποίηση του διορισμού του (της) συζύγου στην ίδια διεύθυνση κατά παρέκκλιση του περιορισμού του αριθμού των τεσσάρων ή επτά διευθύνσεων κατά περίπτωση.

Μαζί με την αίτηση οι ενδιαφερόμενοι υποβάλλουν τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, όπως είναι το πιστοποιητικό υγείας, αντίγραφο ποινικού μητρώου κ.ά.

Σύμφωνα με την παρ. 4 του άρθρου 7 του ν. 3027/ 2002 για την πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 2002-2003 και εφεξής, καταργούνται οι πίνακες των περιπτώσεων γ' και δ' της παρ. 7 του άρθρου 1 του ν. 2942/ 2001 και, πέραν του πίνακα του άρθρου 138 του ν. 2725/ 1999, ο οποίος προηγείται, συντάσσεται, για κάθε έτος, ενιαίος πίνακας προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών, στον οποίο κατατάσσονται κατά σειρά όσοι έχουν τις προϋποθέσεις της περίπτωσης γ' της παραγράφου 1 σε συνδυασμό με τις διατάξεις της παραγράφου 2 του άρθρου αυτού.

Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η πρόσληψη του διδακτικού προσωπικού, είτε με τη μέθοδο του γραπτού διαγωνισμού είτε με τον πίνακα αναπληρωτών, δε συνεπάγεται ότι μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις των θέσεων εργασίας. Η εισαγωγική επιμόρφωση, επομένως, των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών είναι μια ανάγκη επιτακτική.

Σε ό,τι αφορά την εισαγωγική επιμόρφωση που παρέχεται σήμερα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο π.δ. 45/ 1999 μεταξύ των άλλων ορίζονται και τα εξής:

Όλοι οι διοριζόμενοι σε θέσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι προσλαμβανόμενοι σε θέσεις προσωρινών αναπληρωτών, υποχρεούνται, πριν από την ανάληψη των διδακτικών καθηκόντων τους, να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, το οποίο διεξάγεται σε τρεις φάσεις ως εξής:



- Φοίτηση δύο εβδομάδων, πριν από την έναρξη των μαθημάτων κάθε διδακτικού έτους, που αποβλέπει στην ενημέρωση των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών για θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο, τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα.
- Άσκηση στη συνέχεια του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία με την υποστήριξη του αρμοδίου σχολικού συμβούλου σε συνεργασία με έμπειρους εκπαιδευτικούς, για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ορίζονται από τον οικείο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τους διευθυντές σχολείων από τους υπηρετούντες στο ίδιο ή γειτονικά σχολεία.
- Φοίτηση μιας εβδομάδας κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του μηνός Ιουνίου κάθε έτους, στην οποία συζητούνται τα προκύψαντα προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής εργασίας και μελετώνται τρόποι καλύτερης αντιμετώπισής τους.

Για τους διοριζόμενους ή προσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτική πείρα ενός τουλάχιστον διδακτικού έτους, εφαρμόζεται μόνο η πρώτη φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Οι διοριζόμενοι που αναλαμβάνουν υπηρεσία μετά την έναρξη των μαθημάτων, καθώς και οι προσωρινοί αναπληρωτές που προσλαμβάνονται μετά την ίδια ημερομηνία, παρακολουθούν ταχύρυθμο επιμορφωτικό σεμινάριο, αντί της πρώτης φάσης της εισαγωγικής επιμόρφωσης, διάρκειας δέκα περίπου ημερών σε χρόνο εκτός του διδακτικού τους έργου.

Το παραπάνω πρόγραμμα πραγματοποιείται σε κάθε Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ) είτε στην έδρα αυτού είτε και σε άλλες πόλεις της περιοχής του ΠΕΚ, όπως ορίζεται με απόφαση του συντονιστικού συμβουλίου αυτού.

Το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης καθορίζεται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του ΠΙ και εκτείνεται σε εκατό (100) τουλάχιστον διδακτικές ώρες κατά την αρχική και τελική εφαρμογή του.

Κριτική θεώρηση

Ύστερα από αυτά που προηγήθηκαν στην παρούσα ενότητα, προβάλλει το εξής ερώτημα: Σε ποιο βαθμό το σύστημα στελέχωσης των σχολικών μονάδων της χώρας μας ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση;

Καταρχήν η διαδικασία της στελέχωσης σχολικών μονάδων της χώρας μας, σε αντίθεση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως είναι η Αγγλία (Bell et al 1996), δε συνοδεύεται από την ανάλυση εργασίας, η οποία περιέχει δύο βασικά στοιχεία: *την περιγραφή εργασίας* (job description), που αναφέρεται στο σαφή διαχωρισμό ευθυνών και αρμοδιοτήτων κάθε θέσης εργασίας και *την προδιαγραφή θέσης εργασίας* (job specification), που διευκολύνει την επιλογή του καλύτερου ατόμου. Έτσι, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης που ανήκουν στον κλάδο δασκάλων επιλέγονται με κοινά κριτήρια, έστω και αν υπάρχει μεταξύ ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων σημαντική διαφοροποίηση ως προς το εύρος των διδακτικών και εξωδιδακτικών καθηκόντων τους. Η παρατήρηση αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αν λάβουμε υπόψη μας ότι: (α) στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των ΑΕΙ της χώρας δεν προβλέπεται ειδική κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς που θα εργαστούν σε ολιγοθέσια και ειδικότερα σε μονοθέσια σχολεία και (β) το 36% του συνόλου των δημοτικών σχολείων είναι ολιγοθέσια.

Η αποτίμηση της παρούσας κατάστασης σε διδακτικό προσωπικό δεν είναι αποτελεσματική, αφού ο αριθμός των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών δε συμβαδίζει με



τον αριθμό των κενών θέσεων. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός υπεράριθμων δασκάλων σε διάφορους νομούς της χώρας και η πρόσληψη χιλιάδων προσωρινών αναπληρωτών από την έναρξη της σχολικής χρονιάς υποδηλώνουν την έλλειψη σωστού προγραμματισμού για το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο των γραπτών εξετάσεων φαίνεται να παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα. Πιθανόν με τις γραπτές εξετάσεις να αναδεικνύονται οι καλύτεροι στις γνώσεις υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, όχι όμως οι καταλληλότεροι για το χώρο της εκπαίδευσης, καθώς δεν εξετάζεται η ψυχική υγεία των υποψηφίων δασκάλων ούτε και ο βαθμός ανάπτυξης της κοινωνικότητάς τους και η ικανότητά τους σε ό,τι αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις. Ακόμη, το σύστημα αυτό δημιουργεί το εξής πρόβλημα αρκετά σημαντικό και σοβαρό: όσοι δάσκαλοι έχουν επιτύχει στο διαγωνισμό, αλλά δε διορίστηκαν λόγω έλλειψης θέσεων μετά το πέρας της διετίας από τη διεξαγωγή του διαγωνισμού πρέπει να ξαναδίνουν εξετάσεις.

Ο θεσμός των προσωρινών αναπληρωτών φαίνεται να δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα. Αναντίρρητα ο θεσμός αυτός είναι απαραίτητος για την κάλυψη έκτακτων διδακτικών αναγκών, που θα προκύψουν κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους στα σχολεία της χώρας. Ωστόσο, το ερώτημα που απαιτεί απάντηση είναι: Τι εξυπηρετεί η πρόσληψη αναπληρωτών δασκάλων από την αρχή σχεδόν του σχολικού έτους, χωρίς να συντρέχουν έκτακτες ανάγκες; Από διοικητική, λειτουργική και οικονομική άποψη μία τέτοια τακτική δημιουργεί προβλήματα και εντείνει τη γραφειοκρατία που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, η εισαγωγική επιμόρφωση, παρά τις σημαντικές προσπάθειες της τελευταίας δεκαετίας, δε φαίνεται να πραγματοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό, επειδή τα ΠΕΚ δε διαθέτουν μόνιμο διδακτικό προσωπικό, δε λειτουργούν σε συνεχή βάση και ούτε έχει ληφθεί μέριμνα για ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα στελεχώσουν διάφορους τύπους σχολικών μονάδων, όπως είναι τα ολιγοθέσια σχολεία που καλύπτουν το 36% του συνολικού αριθμού των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, το περιεχόμενο των μαθημάτων δεν καθορίζεται από διαπιστώσεις επιστημονικής έρευνας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των δασκάλων αλλά από τις γνώσεις, την εμπειρία και τις ικανότητες του επιμορφωτή, που είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος.

3.4. Ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης

Ανάπτυξη στελεχών της εκπαίδευσης μέσω της εκχώρησης αρμοδιοτήτων.

Σύμφωνα με αυτά που αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, εκχώρηση αρμοδιοτήτων σημαίνει ότι ο διευθυντής σχολείου, λόγω χάρη, δίνει σε ένα μέλος του συλλόγου διδασκόντων την ευθύνη για την εκτέλεση μιας εξωδιδακτικής εργασίας και του εκχωρεί την απαραίτητη εξουσία για τη διεκπεραίωση του συγκεκριμένου έργου, ενώ ο διευθυντής διατηρεί τον έλεγχο και την υπευθυνότητα. Έτσι, όταν ο διευθυντής σχολείου εκχωρεί αρμοδιότητες πρέπει να παρακολουθεί την πρόοδο της εργασίας και να είναι διαθέσιμος να παρέχει συμβουλές και καθοδήγηση στους συνεργάτες του. Ας σημειωθεί ότι στην περίπτωση που η εργασία είναι γνωστή και ο εκπαιδευτικός – υφιστάμενος διαθέτει αρκετή εμπειρία η εποπτεία μπορεί να είναι αραιή και η καθοδήγηση δεν κρίνεται απαραίτητη. Απεναντίας, όταν μια διοικητική αρμοδιότητα είναι καινούργια ή ο



εκπαιδευτικός δεν έχει διοικητική εμπειρία, ο διευθυντής πρέπει να εφαρμόζει ακριβώς την αντίθετη συμπεριφορά. Δηλαδή στενή εποπτεία και συνεχή καθοδήγηση (Williams and Johnson, 2005).

Επειδή, όμως, ο άνθρωπος κάνει πρόθυμα μόνο εκείνο για το οποίο ενδιαφέρεται, ο διευθυντής σχολείου οφείλει να διεγείρει το ενδιαφέρον των συνεργατών του για τα καθήκοντα που εκτελούν. Ή, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε, «οι περισσότεροι άνθρωποι ικανοποιούνται και παρακινούνται από την εργασία τους, όταν μέσω αυτής αναπτύσσουν τις γνώσεις, τις ικανότητές τους καθώς και την προσωπικότητά τους. Η ανάπτυξη του ανθρώπου, εκτός του ότι ικανοποιεί τις ανάγκες ολοκλήρωσης και αυτοεκτίμησης, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και βεβαίως συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική του εξέλιξη και πρόοδο» (Μπουραντάς, 2005: 296).

Αλλά ποια είναι τα βασικά σημεία, στα οποία πρέπει να περιστρέφεται η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού εντός του χώρου της σχολικής μονάδας;

Μολονότι η ανάπτυξη είναι ένα προσωπικό θέμα που εξαρτάται από την ικανότητα μάθησης του ατόμου, τα κίνητρά του και την προσωπικότητά του, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από το διευθυντή, ο οποίος εκτός των άλλων πρέπει «να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα που να καλύπτει όλες τις όψεις της ζωής και της λειτουργίας του σχολείου» (Ιορδανίδης, 2005). Ένα τέτοιο πρόγραμμα ανάπτυξης του προσωπικού χρειάζεται να περιλαμβάνει τουλάχιστον τα παρακάτω στοιχεία:

Ανάπτυξη τον αισθήματος της ευθύνης. Με δεδομένο ότι κάθε άνθρωπος, άρα και ο εκπαιδευτικός (α) είναι υπεύθυνος για τις πράξεις του και, επομένως, η αφύπνιση του αισθήματος της ευθύνης αποτελεί σπουδαιότατο μέσο, ώστε ο εκπαιδευτικός να γίνει τελειότερος και (β) ενδιαφέρεται τόσο περισσότερο για ένα καθήκον, όσο αισθάνεται ότι είναι ικανός να το φέρει σε πέρας, ο διευθυντής σχολείου πρέπει, στο πλαίσιο της καθημερινής διοικητικής πράξης, να εκπαιδεύει σωστά τους συνεργάτες του για τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους, να τους εμπυχώνει και να τους καθοδηγεί, προκειμένου να βρίσκουν μόνοι τους τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο θα φθάσουν στην επίτευξη του πιο ικανοποιητικού αποτελέσματος. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής παρέχει ένα πλαίσιο ελευθερίας πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς, στους οποίους δημιουργεί την αίσθηση ότι και οι ίδιοι μπορούν να αναλάβουν δράση σύμφωνα με τη δική τους κρίση.

Ένας τρόπος προς την κατεύθυνση αυτή, δηλαδή την ανάπτυξη του αισθήματος της ευθύνης, είναι ο διευθυντής να εκχωρήσει αρμοδιότητες-ευθύνες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Βέβαια, πολλά διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης θεωρούν δύσκολη την εκχώρηση αρμοδιοτήτων-ευθυνών σε εκπαιδευτικούς αισθανόμενα είτε ότι επιβαρύνουν άσκοπα το διδακτικό προσωπικό είτε ότι δεν είναι σίγουρο πως η εργασία θα γίνει σωστά, είτε, τέλος, ως οπαδοί της θεωρίας Χ του McGregor, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι από τη φύση τους φυγόπονοι και δε θέλουν να αναλάβουν ευθύνες. Αναμφίβολα, όταν για *πρώτη φορά* αναθέσουμε καθήκοντα-ευθύνες σε άπειρους δασκάλους, οπωσδήποτε θα ανακαλύψουμε ότι θα χρειαστούμε περισσότερο χρόνο από εκείνο που θα χρειαζόταν, αν κάναμε μόνοι μας τη συγκεκριμένη εργασία. Χαρακτηριστικά είναι, άλλωστε, τα λόγια πολλών διευθυντών, οι οποίοι συνεχώς επαναλαμβάνουν: «οι υφιστάμενοί μου δεν έχουν αρκετή εμπειρία. Χάνω περισσότερο χρόνο με το να εξηγήσω κάτι από ό,τι να το έκανα μόνος μου». Ωστόσο, καθώς οι εκπαιδευτικοί (εργαζόμενοι) μαθαίνουν και αποκτούν σιγουριά για τη δουλειά που κάνουν, θα αντιληφθούμε μελλοντικά ότι ο χρόνος μας θα



απελευθερωθεί και εμείς θα μπορούμε να ασχοληθούμε με άλλα διοικητικά θέματα του σχολείου.

Από όσα προηγήθηκαν έχουμε τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι:

- *τα διευθυντικά στελέχη* των σχολικών μονάδων πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη με τους υφισταμένους-συναδέλφους τους, αφού η εκχώρηση αρμοδιοτήτων-ευθυνών συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των τελευταίων, δηλαδή οι δάσκαλοι/ καθηγητές μαθαίνουν κάνοντας μία εργασία.
- *η εκχώρηση αρμοδιοτήτων-ευθυνών* αποτελεί το μέσο, με το οποίο τα διευθυντικά στελέχη εξασφαλίζουν τη μέγιστη συνεισφορά των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας. Συνεπώς, ο διευθυντής σχολείου που τηρεί θετική στάση απέναντι στους συνεργάτες του, δηλαδή ακολουθεί τη θεωρία Ψ του McGregor, τείνει στη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι πλήρως απασχολημένοι στην εργασία τους, συγκεντρώνει τις προσπάθειές του σε γενικούς στόχους της σχολικής μονάδας και βοηθά τους συναδέλφους του να επιτύχουν στόχους με την αποτελεσματική επικοινωνία. Απεναντίας, ο διευθυντής που διατηρεί αρνητική στάση απέναντι στους συνεργάτες του, δηλαδή ακολουθεί τη θεωρία Χ του McGregor, τείνει να ελέγχει τους εκπαιδευτικούς και να εργάζεται πολύ κοντά τους, να περιπλέκεται σε καθημερινές λεπτομέρειες και να επιτυγχάνει αποτελέσματα βασιζόμενος στην εξουσία και τη δύναμη.
- *η μεταβίβαση εξουσίας* είναι ένα από τα κύρια εργαλεία των διευθυντικών στελεχών που πρέπει να χρησιμοποιήσουν, ώστε ο χρόνος τους να αφιερώνεται στη διοίκηση (π.χ. προγραμματισμό, συντονισμό κ.ά.) και όχι τα ίδια να περατώνουν την (εκτελεστική) εργασία.

Εν συνόψει, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων-ευθυνών συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των υφισταμένων, δίνει σ' αυτούς τη δυνατότητα να αποδώσουν στην εργασία τους και παρέχει χρόνο στα διευθυντικά στελέχη να ασχοληθούν με εργασία που δεν μπορεί να εκτελεστεί από τους υφισταμένους τους. Άλλωστε η ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων ενός εκπαιδευτικού δεν επιτυγχάνεται με ένα σεμινάριο μίας ή δύο εβδομάδων και με την παρακολούθηση κάποιου (ων) μαθήματος (των) στα ΠΕΚ ή στα Διδασκαλεία της χώρας, παρόλο που ο τρόπος αυτός επιμόρφωσης/μετεκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει (Kotter, 2001). Οι πιο σύνθετες ικανότητες εμφανίζονται μέσα σε διάστημα πολλών ετών και γι' αυτό γίνεται λόγος όλο και περισσότερο για τη "διαρκή μάθηση" στο χώρο της εργασίας.

3.5. Φύλο και διοίκηση στην εκπαίδευση

Αναφορικά με τη σύγχρονη θέση των γυναικών στη διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης υποστηρίζεται ότι "οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη χώρα μας αποτελούν το 54,4% του συνόλου του κλάδου των δασκάλων", εντούτοις μόνο το 13,2% κατέχει διευθυντική θέση (Σαΐτης, 2001: 68). Αλλά και πρόσφατες ερευνητικές μελέτες (Σαΐτη και Μιχόπουλος, 2005, Αλεξίου, 2006, Γουρναρόπουλος, 2006) έδειξαν ότι η κατάληψη των διευθυντικών θέσεων στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης εξακολουθεί να αποτελεί προνόμιο των ανδρών. Δηλαδή, είναι μακρύς ο δρόμος μέχρι να επέλθει πλήρως "διοικητική ισορροπία" μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων. Ύστερα από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων θα μπορούσε κανείς να



υποστηρίζει ότι: *πρώτον* η διοίκηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο ασκείται από άνδρες εκπαιδευτικούς και *δεύτερο* δεν αξιοποιείται καλά το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων. Ας σημειωθεί ότι το φαινόμενο αυτό δεν παρατηρείται μόνο στη χώρα μας, γιατί και σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών η γυναικεία παρουσία σε ηγετικές θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία είναι αρκετά χαμηλή (Χαραλαμπίδου-Σολωμή, 2002).

Αλλά τι είναι αυτό που διαφοροποιεί τα δυο φύλα των εκπαιδευτικών στην άσκηση της εξουσίας σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης;

Οφείλεται:

- α) σε ιστορικούς και κοινωνικούς λόγους;
- β) στο διαφορετικό τρόπο άσκησης της εξουσίας;
- γ) στην ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων;

Καταρχήν, πρέπει να πούμε ότι για πολλούς αιώνες ο ρόλος της γυναίκας ήταν συνδεδεμένος με την εργασία "του οίκου" της (Mossé, 1991). Η είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας με αμειβόμενο έργο είναι νέο σχετικά κοινωνικό φαινόμενο. Σε ό,τι αφορά τη θέση της γυναίκας εκπαιδευτικού στη διοίκηση του σχολείου παρατηρούμε ότι προέρχεται από μία ιστορία πεποιθήσεων, γεγονότων και προσδοκιών σχετικά με τα δικαιώματα και την ικανότητα της γυναίκας να ηγείται στα σχολεία και σε άλλους κοινωνικούς οργανισμούς. Ιστορικά το 17ο και 18ο αιώνα σε όλες τις χώρες της Δύσης επικρατούσε η αντίληψη ότι η εκπαίδευση θεωρούνταν κατάλληλη μόνο για τους άνδρες, ειδικότερα γι' αυτούς που ανήκαν στην ανώτερη τάξη, ώστε να μπορέσουν να πάρουν τη θέση που δικαιωματικά τους ανήκε στη δημόσια ζωή της χώρας τους. Η θέση της γυναίκας περιοριζόταν στον ιδιωτικό τομέα, για τον οποίο καμία επίσημη σχολική εκπαίδευση δεν ήταν απαραίτητη (Schmuck, 1996: 337).

Από τις πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα, όμως, ένα μέρος της σχολικής εκπαίδευσης ήταν διαθέσιμο για τις γυναίκες των χωρών της Δύσης. Το δικαίωμα της γυναίκας στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντική κατάκτησή της και μπορεί να αποδοθεί *μερικώς* στην οικονομική ανάπτυξη, η οποία προήλθε από τη βιομηχανική επανάσταση και την ανάγκη για περισσότερο ειδικευμένο εργατικό δυναμικό, και *μερικώς* στις κοινωνικές αλλαγές που έγιναν την περίοδο εκείνη. Παρ' όλα αυτά, η πρόσβαση στην εκπαίδευση εξακολουθούσε να περιορίζεται από το φύλο, την κοινωνική τάξη και τη φυλή στις χώρες του δυτικού κόσμου (Schmuck, 1996).

Η σταδιακή πρόσβαση των γυναικών στην επίσημη εκπαίδευση δε συντέλεσε μόνο στην παρουσία τους στο χώρο του σχολείου με μισθωτή εργασία (όταν η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική και για τα δύο φύλα) αλλά και στην ώθηση πολλών γυναικών-εκπαιδευτικών στην ίδρυση ιδιωτικών προσχολικών και σχολικών ιδρυμάτων κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα. Οι προσπάθειες των Αμερικανίδων εκπαιδευτικών E. Williard το 1819 και C. Beecher το 1827 (Schmuck, 1996), καθώς και η πρωτοβουλία της Ελληνίδας παιδαγωγού Αικ. Λασκαρίδου το 1864 να ιδρύσει στην Αθήνα το "Ελληνικό Παρθεναγωγείο" (Σαΐτης, 1989) αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα των γυναικών στην εκπαίδευση.

Στα μέσα του 19ου αιώνα έγινε και στη χώρα μας προσπάθεια αναβάθμισης των απόλυτα προσδιορισμένων δραστηριοτήτων των γυναικών, με την αποδοχή της διδασκαλίας "ως κατάλληλης εργασίας για γυναίκες" (Ζιώγου, 1995: 78). Το επάγγελμα της νηπιαγωγού και της δασκάλας αποτέλεσε την πρώτη μισθωτή εργασία μέσα σε μια "άκαμπτη" ιδεολογικά κοινωνία.

Στις αρχές του 20ου αιώνα γυναίκες, όπως η M. Haley και η M. Parker-Follett *απαίτησαν* περισσότερη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, που



στην πράξη σημαίνει προώθηση των γυναικών στην ιεραρχία της σχολικής διοίκησης. Στατιστικά στοιχεία μας δείχνουν ότι στη δεκαετία του 1920 στις ΗΠΑ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούσαν το 55% των διευθυντών των δημοτικών σχολείων, το 10% των διευθυντών των γυμνασίων και το 1% των επιθεωρητών σχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, πενήντα χρόνια αργότερα η εκπροσώπηση των γυναικών-εκπαιδευτικών ως διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση μειώθηκε σημαντικά, αφού το 1970 οι γυναίκες αντιπροσώπευαν το 20% των διευθυντών δημοτικών σχολείων, το 1% των διευθυντών γυμνασίων και το 0,1% των επιθεωρητών (Schmuck et al, 1981, Shakeshaft, 1987). Η μείωση του αριθμού των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, κατά μια άποψη (Dias, 1975, Schmuck, 1996) οφείλεται στο ότι:

- οι άνδρες εκπαιδευτικοί-διευθυντές ήταν αντίθετοι με την προώθηση γυναικών συναδέλφων τους σε διευθυντικές θέσεις,
- οι γυναίκες υστερούσαν σε φιλοδοξίες για ηγετικές θέσεις και
- η διαδικασία επιλογής των διευθυντών χαρακτηριζόταν ως μεροληπτική σε βάρος των γυναικών εκπαιδευτικών.

Στις δύο τελευταίες δεκαετίες ενώ οι γυναίκες έχουν δραστηριοποιηθεί, δε συμμετέχουν αναλογικά στη διοίκηση της εκπαίδευσης, σ' έναν τομέα που κυριαρχούν σε αριθμούς. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, οι γυναίκες αποτελούν το 78% των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 30% των διευθυντών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι γυναίκες αποτελούν το 54% των δασκάλων και το 71% των διευθυντών (Acker, 1989). Επίσης, στην Ελλάδα μολονότι η σχολική νομοθεσία δεν εξαιρεί τη γυναικεία εκπροσώπηση από τη διοικητική εξέλιξη και η συμμετοχή των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό είναι μεγαλύτερη, ήτοι ποσοστό 55,8% του συνολικού πληθυσμού, εντούτοις οι υψηλές θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας βρίσκονται αποκλειστικά σε άνδρες εκπαιδευτικούς (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995). Ακόμη, με βάση την επιλογή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, που έγινε τον Ιούλιο του 2002, το ποσοστό των γυναικών σε θέσεις διευθυντών Διευθύνσεων και προϊσταμένων Γραφείων Π/θμιας Εκπαίδευσης ήταν μόλις 5,17% και 5,47% αντίστοιχα.

Από τη σύντομη ιστορική ανασκόπηση που προηγήθηκε βλέπουμε ότι ο θεσμός της σχολικής ηγεσίας δεν είναι στατικός. Οι μακροχρόνιες προσπάθειες των γυναικών - παρά τις όποιες ανδρικές προκαταλήψεις - έχουν σημειώσει ικανοποιητική πρόοδο στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Σε αυτό, βέβαια, βοήθησαν οι οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις, οι οποίες σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων αιώνων. Παρ' όλα αυτά, μένει ακόμα πολύς δρόμος μέχρι να επέλθει πλήρης "διοικητική ισορροπία" μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο φύλων.

Ως προς το *δεύτερο ερώτημα*, δηλαδή αν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διοικούν διαφορετικά σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, οι έρευνες των Gilligan (1982) και Belenky et al (1986) έδειξαν ότι οι γυναίκες είναι ουσιαστικά διαφορετικές από τους άνδρες. Επίσης, η έρευνα της Rosener (1990) σε γυναίκες ηγετικά στελέχη επιχειρήσεων έδειξε βασικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι γυναίκες και οι άνδρες κάνουν χρήση της εξουσίας τους. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Shakeshaft (1987), δηλαδή ότι "οι γυναίκες και οι άνδρες προσεγγίζουν τη δουλειά στην εκπαιδευτική διοίκηση διαφορετικά και συνεπώς ανταποκρίνονται με διαφορετικούς τρόπους" (σ. 196). Παραπέρα, η έρευνα του Young (1993) έδειξε ότι οι γυναίκες σε αντίθεση με τους άνδρες είναι πιο συνεργάσιμες με τους δασκάλους στο σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος· ενώ για τον Eagley et al (1990) η ηγεσία των



γυναικών είναι πιο αποτελεσματική από αυτή των ανδρών γιατί, όπως υποστηρίζεται, οι γυναίκες, όταν διευθύνουν, εμπλέκουν όλα τα μέλη στη λήψη αποφάσεων και εδραιώνουν υψηλότερα επίπεδα στην ηθική των διδασκόντων και στη διδακτική αποτελεσματικότητα.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα γίνεται σαφές ότι οι γυναίκες διοικούν διαφορετικά από τους άνδρες και, επομένως, θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί πως η διαφορά αυτή ανάμεσα στα δύο φύλα μπορεί να καθιερώνει τις γυναίκες σε συγκεκριμένες θέσεις και τους άνδρες σε άλλες θέσεις μέσα σε έναν οργανισμό. Αν, όμως, λάβουμε υπόψη ότι: α) στην πράξη υπάρχουν γυναίκες που είναι δυναμικές και άνδρες μη δυναμικοί και (β) "το διοικείν" στηρίζεται σε πολλούς παράγοντες, όπως είναι οι διοικητικές γνώσεις και ικανότητες, η εμπειρία, η προσωπικότητα του ατόμου, το κλίμα του οργανισμού, η κουλτούρα των υφισταμένων κ.ά., είναι δύσκολο να δεχτούμε τη διαφορά άσκησης της εξουσίας απλώς επειδή ένα διευθυντικό στέλεχος είναι άνδρας ή γυναίκα.

Τέλος, ως προς το *τρίτο ερώτημα*, δηλαδή αν το χαμηλό ποσοστό γυναικών - εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης οφείλεται στην ύπαρξη "άλλων ενδιαφερόντων" των γυναικών εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (Kyriakousis and Saiti, 2006) από την ελληνική σχολική πραγματικότητα έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των ερωτηθέντων διδασκαλισσών για διευθυντικές θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία είναι σχετικά χαμηλό λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Το ενδιαφέρον αυτό διαφοροποιείται ως προς την κατηγορία της οικογενειακής τους κατάστασης. Παραδόξως, οι άγαμες και οι έγγαμες χωρίς παιδιά δασκάλες, με λιγότερες οικογενειακές υποχρεώσεις είναι περισσότερο απρόθυμες για κατάληψη διευθυντικών θέσεων σε σύγκριση με τις έγγαμες με παιδιά συναδέλφισσές τους. Επίσης, άλλες ερευνητικές μελέτες (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995, Σαϊτίης κ.ά., 1997, Χατζηπαναγιώτου, 2003) έδειξαν πως "η οικογενειακή κατάσταση" των γυναικών εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί το βασικότερο ανασταλτικό παράγοντα εκδήλωσης ενδιαφέροντος των γυναικών αυτών για τη συμμετοχή τους στα διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας. Από τα ερευνητικά αυτά αποτελέσματα γίνεται σαφές ότι η χαμηλή συμμετοχή της Ελληνίδας εκπαιδευτικού στην ιεραρχία της εκπαίδευσης οφείλεται σ' ένα σύνολο παραγόντων, που η ίδια καλείται να αξιολογήσει και να επιλέξει, υπό το πρίσμα διαφόρων ρόλων και όχι γιατί απλώς είναι γυναίκα.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω και δεδομένου ότι τα σημερινά νομοθετικά πλαίσια αντικατοπτρίζουν την πολιτική ίσων ευκαιριών στο πεδίο της εκπαίδευσης, εκτιμούμε ότι η διοίκηση του σχολείου πρέπει να ασκείται από εκπαιδευτικούς (άνδρες και γυναίκες), οι οποίοι θέλουν να αναλάβουν διοικητικές ευθύνες, αλλά και να έχουν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που απαιτεί η θέση του διευθυντή σχολείου. Άλλωστε, εκείνο που έχει ιδιαίτερη αξία δεν είναι αν ο (η) διευθυντής (-ρια) μιας σχολικής μονάδας είναι άνδρας ή γυναίκα εκπαιδευτικός, αλλά αν οι διοικούντες τα σχολεία της χώρας μας επιλέγονται με ορθολογική και αντικειμενική σκέψη και κατά προέκταση εκτελούν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους για το καλό όλων μας: των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και γενικά όλων των Ελλήνων φορολογουμένων.

3.6. Υγιεινή και ασφάλεια στο χώρο του σχολείου

Το θέμα της υγιεινής και της ασφάλειας στο χώρο εργασίας είναι κεφαλαιώδους σημασίας στο πλαίσιο της λειτουργίας μιας οργάνωσης. Η προστασία τόσο των εργαζομένων όσο και αυτών που συναλλάσσονται με την οργάνωση από κινδύνους που



απειλούν την υγεία, οφείλει να είναι μια από τις κύριες φροντίδες της διοίκησης. Η κρισιμότητα του θέματος της υγιεινής και ασφάλειας αναγνωρίζεται και από τη σχετική νομοθεσία, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο διατάξεων (ν.15568/ 1985 (ΦΕΚ 177, τ. Α'), Π.Δ. αριθ. 17/ 1996 (ΦΕΚ 11, τ. Α') κ.ά.).

Η μέριμνα της διοίκησης ενός οργανισμού για την υγιεινή και ασφάλεια τουλάχιστον των εργαζομένων κρίνεται ανάγκη επιτακτική, επεδή σε κάθε στιγμή κάποιο ατύχημα μπορεί να συμβεί στο χώρο της παραγωγής, στον αύλειο χώρο του οργανισμού και γενικά παντού όπου εργάζονται άνθρωποι. Μια πυρκαγιά, μια έκρηξη, ένας τραυματισμός κ.ά. είναι καθημερινά γεγονότα που γεμίζουν τις στήλες των εφημερίδων. Κάποιος που θα βρεθεί κοντά στο ατύχημα μπορεί να προσφέρει πολύτιμη βοήθεια, αν γνωρίζει μερικά βασικά πράγματα. Αντίθετα, η άγνοια εξουδετερώνει κάθε καλή πρόθεση και μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά λάθη.

Βέβαια, σ' ένα ατύχημα εκείνο που πρέπει χωρίς καθυστέρηση να γίνει είναι, να εξασφαλιστεί η βοήθεια ενός γιατρού και η ασφαλής μεταφορά του θύματος στο νοσοκομείο. Μέχρι να έρθει, όμως, ο γιατρός ή το ασθενοφόρο μπορεί να έχει χαθεί η ευκαιρία να σωθεί μια ανθρώπινη ζωή.

Μπροστά σε τέτοιες δυσάρεστες καταστάσεις αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι:

- να εξασφαλίσουμε ελεύθερη αναπνοή στο θύμα, αφού η ασφυξία αποτελεί άμεσο κίνδυνο για τη ζωή του,
- να σταματήσουμε την αιμορραγία (αν υπάρχει), γιατί η αιμορραγία είναι συχνά αιτία θανάτου σε άτομα που έχουν τραυματιστεί, και
- να ελαττώσουμε τον πόνο, να εμποδίσουμε τη μόλυνση και να τονώσουμε το ηθικό του τραυματία.

Με απλά λόγια, ένα άτομο προσφέρει στο θύμα τις Πρώτες Βοήθειες. Λέγοντας «Πρώτες Βοήθειες» εννοούμε την «επιδέξια εφαρμογή αποδεκτών αρχών θεραπείας σε περιπτώσεις κάκωσης ή «ξαφνικής αρρώστιας», με τη χρησιμοποίηση των διαθέσιμων εκείνη τη στιγμή μέσων ή υλικού» (The British Red Cross Society 1987: 9). Πρόκειται, δηλαδή, για αποδεκτή ιατρική μέθοδο αντιμετώπισης ενός πάσχοντα, ώσπου να αναλάβει τη φροντίδα του, αν είναι ανάγκη, γιατρός ή να μεταφερθεί σε νοσοκομείο.

Σκοπός, επομένως, παροχής των «Πρώτων Βοηθειών» στον πάσχοντα συνάνθρωπό μας είναι: να διατηρηθεί στη ζωή, να μη χειροτερέψει η κατάστασή του και να αναρρώσει πιο γρήγορα.

Το σχολείο, ως τυπική οργάνωση, δεν αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα, αφού είναι ο χώρος καθημερινής δραστηριότητας για δεκάδες ανήλικα παιδιά. Βέβαια, ο διευθυντής σχολείου, ως διοικητικό στέλεχος "πρώτης γραμμής", μπορεί να ελέγχει τακτικά τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τον αύλειο χώρο κ.ά., να φροντίζει για την άμεση αποκατάσταση βλαβών που εγκυμονούν κινδύνους και να εποπτεύει σωστά του εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι χώρος καθημερινής δραστηριότητας για εκατοντάδες μικρά παιδιά. Μέσα σε ένα τέτοιο χώρο τα ατυχήματα είναι ένα πολύ συνηθισμένο φαινόμενο, αφού κάθε χρόνο νοσηλεύονται στα νοσοκομεία της χώρας μας από ατυχήματα αρκετά παιδιά. Με δεδομένο ότι ο χρόνος που μεσολαβεί από τη στιγμή ατυχήματος (π.χ. στον αύλειο χώρο του σχολείου ή στο διάδρομο κ.λπ.) και μέχρι να έρθει μια ιατρική βοήθεια (π.χ. ασθενοφόρο) είναι κρίσιμος για τη ζωή του μαθητή ή του συναδέλφου μας, η γνώση για την προσφορά Πρώτης Βοήθειας μπορεί να φανεί χρήσιμη στο θύμα.



Με βάση τις παραπάνω σκέψεις και έχοντας κατά νου ότι τόσο ο διευθυντής του σχολείου (άρθρο 11 του ν.1566/ 85) όσο και ο εφημερεύων εκπαιδευτικός (άρθρο 13 του π.δ. 201/ 1998), που είναι υπεύθυνοι για τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών, μπορεί να διωχθούν πειθαρχικά και ποινικά για οποιοδήποτε ατύχημα συμβεί στον αύλειο χώρο του σχολείου, εκτιμούμε ότι είναι ανάγκη να υπάρξει ένα γενικό πλαίσιο υγιεινής και ασφάλειας (Everard and Morris 1999: 228-232), το οποίο να περιλαμβάνει:

- *την ύπαρξη και γνωστοποίηση κανονισμού ασφαλείας* των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πρόκειται για γενικές οδηγίες σχετικά με:
 - (α) την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων στο χώρο εργασίας, και
 - (β) την οργάνωση και τις ρυθμίσεις με τις οποίες εφαρμόζεται αυτή η πολιτική και κοινοποιεί τη δήλωση και τις αναθεωρήσεις της σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας.
- *την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών.* Κάθε σχολική μονάδα ανεξαρτήτως μεγέθους πρέπει να είναι σε θέση να προσφέρει τις πρώτες βοήθειες σε περίπτωση που συμβεί ατύχημα εντός του χώρου του σχολείου ή εκτός αυτού κατά το χρόνο σχολικής δραστηριότητας (π.χ. στην εκδρομή κ.ά.). Για το σκοπό αυτό η σχολική διοίκηση οφείλει να φροντίζει, ώστε όλο το διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων της χώρας μας να είναι εξοικειωμένο με τον κανονισμό ασφαλείας και να γνωρίζει να τον εφαρμόζει. Επίσης, πρέπει να μεριμνά και για την εκπαίδευση διδασκόντων και παιδιών (της Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου) για την αντιμετώπιση εκτάκτων κινδύνων. Άλλωστε, η εκπαίδευση των μελών της σχολικής κοινότητας θεωρείται ως ένας από τους κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχία του συστήματος υγιεινής και ασφάλειας. Ο σχεδιασμός μέτρων προστασίας είναι ανώφελος χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση για τη σωστή τήρησή τους.

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πρέπει να συνίσταται τόσο στην προσφορά πρώτων βοηθειών, όσο και στην ανάλυση των πιθανών κινδύνων για την ασφάλεια και την υγεία, που υπάρχουν στο χώρο του σχολείου εν γένει, καθώς και των μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισής τους.

Αναφορικά με τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών σε θέματα υγείας, υποστηρίζεται (Περάκη 1993) ότι η ενημέρωση των μικρών μαθητών (Ε΄ τάξη δημοτικού → Γ΄ τάξη γυμνασίου) μπορεί «να δυναμώσει την αντίστασή τους κατά τη διάρκεια της εφηβείας σε αρνητικές επιδράσεις και να τους βοηθήσει να αποφύγουν συμπεριφορές, όπως παράδειγμα για τη χρήση καπνού, του αλκοόλ ή των διάφορων φαρμακευτικών ουσιών.» (σ. 27). Επιπροσθέτως η "Αγωγή Πρώτων Βοηθειών" που αποτελεί μέρος του γνωστικού αντικείμενου "Αγωγή Υγείας" παίζει ένα ρόλο με κοινωνική χροιά, προσπαθώντας να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές απέναντι στο κοινωνικό σύνολο και να τους κάνει να βλέπουν τη βοήθεια προς τους συνανθρώπους τους, ως αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητάς τους. Επομένως, μέσα από τη διδασκαλία για την αντιμετώπιση ατυχημάτων ή έκτακτων περιστατικών, προωθείται ο ανθρωπισμός και η αλληλεγγύη και κατά προέκταση το παιδί αποκτά κοινωνική συνείδηση.

- *τον καταμερισμό αρμοδιοτήτων.* Οι αρμοδιότητες ασφαλείας του σχολείου και των δραστηριοτήτων του δεν πρέπει να βαρύνουν αποκλειστικώς έναν άνθρωπο. Οι αρμοδιότητες και η ευθύνη πρέπει να κατανέμονται με σαφήνεια στα μέλη του



προσωπικού, ώστε όλοι να γνωρίζουν ποιος είναι ο κύριος υπεύθυνος ασφαλείας για:

- κάθε τμήμα των εγκαταστάσεων του σχολείου (γραφεία, αίθουσες, εργαστήρια, γήπεδα, αυλή),
- κάθε σχολική δραστηριότητα (θέατρο, εκδρομές, βραδιές γονέων), και
- κάθε τμήμα του σχολικού εξοπλισμού.

Ας σημειωθεί ότι, με εξαίρεση το μονοθέσιο σχολείο, οι παραπάνω τομείς αρμοδιοτήτων δεν μπορεί να καλυφθούν από έναν άνθρωπο, αλλά πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε ένα άτομο (συντονιστής) υπεύθυνο να διασφαλίζει ότι καλύπτονται επαρκώς από κατάλληλα μέλη του προσωπικού.

- *τον εντοπισμό και μελέτη κινδύνων.* Ο διευθυντής σχολείου σε συνεργασία με όλο το διδακτικό προσωπικό μπορεί να εντοπίζει υπαρκτούς ή δυνητικούς κινδύνους, οι οποίοι συνδέονται με την ασφάλεια των μαθητών. Ο «εντοπισμός κινδύνων» είναι μια δραστηριότητα με την οποία τα παιδιά συχνά διασκεδάζουν.

Οι κίνδυνοι είναι συνήθως δύο ειδών:

- υλικοί (γυμνά ή σκόρπια καλώδια, ολισθηρά δάπεδα, σχισμένες μοκέτες κ.ά.)
- συμπεριφοράς (παιδιά που τρέχουν στους διαδρόμους ή πετούν αντικείμενα, βιβλία που ισορροπούν επάνω σε ερμάρια κ.λπ.).

Ένας τρόπος εντοπισμού κινδύνων είναι να διαβάζουμε το *Ημερολόγιο Λειτουργίας Σχολείου*, στο οποίο καταγράφονται από το διευθυντή σημαντικά γεγονότα άρα και τα όποια ατυχήματα. Αν έχουν συμβεί πολλά μικρά ατυχήματα από την ίδια αιτία, λογικό είναι να πάρουμε όλα τα μέτρα για να μην επαναληφθούν στο μέλλον. Ας σημειωθεί ότι το μέγεθος του κινδύνου σε κάθε περίπτωση είναι γινόμενο δυο παραγόντων:

- της πιθανότητας να συμβεί ατύχημα,
- της ενδεχόμενης σοβαρότητας του ατυχήματος.

Αυτονόητο είναι ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος τόσο σημαντικότερο είναι να λάβουμε μέτρα, για να τον περιορίσουμε ή ακόμη να τον εξαλείψουμε.

Εξάλλου, δεν πρέπει να λησμονάμε την αρχή της πρόληψης, δηλαδή της προσπάθειας για την αποτροπή της εμφάνισης των κινδύνων η οποία βρίσκεται σε αντίθεση με τη λογική της θεραπείας των συνεπειών.

- *τις διαδικασίες εκτάκτου ανάγκης.* Στον κανονισμό ασφαλείας είναι ανάγκη να προβλέπονται σαφείς διαδικασίες για ατυχήματα, ασθένειες και επείγοντα περιστατικά. Αυτές οι διαδικασίες πρέπει να περιλαμβάνουν:
 - διαδικασία συναγερμού,
 - εκκένωση του κτιρίου και αναφορά σε καθορισμένο σημείο,
 - χρήση εξοπλισμού επειγόντων περιστατικών,
 - πρώτες βοήθειες σε περίπτωση ατυχημάτων (ποιος έχει εκπαιδευτεί;),
 - ειδοποίηση υπηρεσιών επειγόντων περιστατικών και
 - έλεγχο της σκηνής του ατυχήματος (συνήθως αναλαμβάνει ο υπεύθυνος για το συντονισμό της ασφάλειας).



Χρήσιμο είναι, επίσης, η σχολική διεύθυνση να εξετάζει και άλλους τομείς της σχολικής ζωής, όπως είναι:

- ο έλεγχος καθαρισμού των αιθουσών διδασκαλίας και των λοιπών χώρων του σχολείου,
- ο έλεγχος ανθυγιεινών ουσιών, που χρησιμοποιούνται τόσο στα εργαστήρια του σχολείου όσο και σε άλλες δραστηριότητες των μαθητών (π.χ διαλυτικά υγρά, χρώματα, κολλητικές ταινίες κ.ά),
- ο έλεγχος λειτουργίας των σχολικών κυλικείων, για τον οποίο θα γίνει λόγος στην επόμενη ενότητα.

Εν συνόψει, ο διευθυντής σχολικής μονάδας οφείλει να παρακολουθεί και να ενημερώνεται από τους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς για την τήρηση των μέτρων ασφαλείας και υγιεινής. Περαιτέρω, οι γνώσεις των διδασκόντων και διδασκομένων, έστω και οι στοιχειώσεις, σε θέματα πρώτων βοηθειών είναι τεράστιας κοινωνικής και ανθρωπιστικής σημασίας, αφού έτσι μπορούν να βοηθήσουν κάποιο παιδί που έπαθε ατύχημα ή αρρώστησε ξαφνικά, όταν δεν είναι δυνατή η άμεση ιατρική επέμβαση.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Συγκριτική εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική

4.1. Η Επαγγελματική εκπαίδευση σε χώρες της Ε.Ε.

Η επαγγελματική εκπαίδευση στη Γερμανία

Η πλειονότητα των νέων στη Γερμανία αποκτούν επαγγελματική κατάρτιση μέσα από ένα δυϊκό σύστημα. Το γερμανικό σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης έχει ονομαστεί δυϊκό επειδή η κατάρτιση γίνεται σε δυο διαφορετικούς τόπους μαθητείας δηλ. στον τόπο εργασίας και στο σχολείο (*Berufsschule*). Κάθε χρόνο περίπου 600.000 νέοι, τα δύο τρίτα δηλ. από αυτούς που φεύγουν από τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, αρχίζουν την επαγγελματική τους κατάρτιση. Ο στόχος του συστήματος είναι να παρέχει μέσα από έναν καλά διαρθρωμένο κύκλο μαθημάτων, ευρεία και βασική επαγγελματική εκπαίδευση μαζί με τα απαραίτητα προσόντα και γνώσεις που χρειάζονται για την εξάσκηση του επαγγέλματος. Οι μαθητευόμενοι βρίσκονται τρεις ημέρες την εβδομάδα στον τόπο εργασίας και δύο ημέρες στο σχολείο (*Berufsschule*). Η επιχείρηση πληρώνει στον μαθητευόμενο ένα μισθό, ο οποίος καθορίζεται από τη γενική συλλογική σύμβαση εργασίας. Ο μισθός αυξάνει κάθε χρόνο. Η κατάρτιση στο σχολείο (*Berufsschule*) χρηματοδοτείται από το δημόσιο.

Στο τέλος της επαγγελματικής κατάρτισης ο μαθητής εξετάζεται ενώπιον "της υπεύθυνης αρχής για την επαγγελματική κατάρτιση" Η τελική εξέταση αποτελείται από ένα πρακτικό τμήμα (προφορικά) και ένα θεωρητικό τμήμα (γραπτά). Η εξεταστική επιτροπή αποτελείται από εκπροσώπους επιχειρήσεων, τους ίδιους και το προσωπικό τους, και καθηγητές από το σχολείο (*Berufsschule*). Περνώντας τις τελικές εξετάσεις, οι καταρτιζόμενοι αποδεικνύουν ότι έχουν επιτύχει το στόχο της δυϊκής κατάρτισης στον τόπο εργασίας και στο σχολείο (*Berufsschule*). Οι μαθητές που ολοκληρώνουν επιτυχώς την κατάρτιση αποκτούν το δικαίωμα να εξασκήσουν το επάγγελμα τους ως πτυχιούχοι σε ένα αναγνωρισμένο από το κράτος επάγγελμα και για το οποίο απαιτείται προηγούμενη κατάρτιση.

Μέσα στο γερμανικό σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης υπάρχουν περίπου 370 αναγνωρισμένα επαγγέλματα για τα οποία απαιτείται προηγούμενη πιστοποίηση. Τα επαγγέλματα αυτά καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα εξειδικευμένων επαγγελμάτων στη βιομηχανία, το εμπόριο, τη βιοτεχνία, τα ελεύθερα επαγγέλματα (Eurydice, 1995, 2008).

Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ιταλία

Ο σκοπός της τεχνικής εκπαίδευσης στην Ιταλία είναι να προετοιμάσει μαθητές ηλικίας 14 -19 ετών για συγκεκριμένα επαγγέλματα ή για να αναλάβουν τεχνικές ή διοικητικές αρμοδιότητες στους τομείς της γεωργίας, της βιομηχανίας και του εμπορίου. Υπάρχουν διάφοροι τύποι τεχνικών σχολών όπως Γεωργίας, Εμπορίου, Επιχειρήσεων με ξένες γλώσσες, Τουρισμού, Τοπογραφίας, Βιομηχανίας κ.ά. Τα μαθήματα διαιρούνται σε δύο κύκλους, έναν διετή και έναν τριετή. Στον πρώτο διετή κύκλο διδάσκονται τα ίδια μαθήματα σε όλους τους μαθητές, και η μόνη διαφορά είναι η πρακτική εργασία που γίνεται σε εργαστήρια και συνεργεία και είναι ειδική για συγκεκριμένα τμήματα. Στον επόμενο τριετή κύκλο δίνεται έμφαση στα μαθήματα που σχετίζονται με την επιλεγμένη ειδικότητα και αφήνουν μεγάλο περιθώριο για πρακτική εργασία.

Το αναλυτικό πρόγραμμα των τεχνικών σχολών κατά τον πρώτο διετή κύκλο περιλαμβάνει μαθήματα όπως ιταλική γλώσσα και λογοτεχνία, ιστορία και αγωγή του



πολίτη, γεωγραφία, ξένες γλώσσες, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, σχέδιο, γυμναστική κ.ά. Τα μαθήματα αυτά είναι κοινά για όλα τα τμήματα και όλες τις ειδικότητες και θρησκευτικά. Η μόνη διαφοροποίηση που υπάρχει ανά ειδικότητα σε αυτή τη φάση των σπουδών έγκειται στις πρακτικές ασκήσεις της κάθε ειδικότητας.

Στην επόμενη τριετή περίοδο, εκτός από τα γενικά μαθήματα, υπάρχουν τα ειδικά μαθήματα τα οποία σχετίζονται με το συγκεκριμένο τμήμα ή την ειδικότητα, στα οποία είναι αφιερωμένο ένα μεγάλο μέρος του προγράμματος παράλληλα με τις πρακτικές ασκήσεις ειδικού προσανατολισμού.

Όσον αφορά την *επαγγελματική κατάρτιση*, η οποία ανήκει μαζί με την τεχνική εκπαίδευση στην αρμοδιότητα της τοπικής αυτοδιοίκησης, απευθύνεται σε μαθητές από 15 έως 25 ετών αλλά και μεγαλύτερης ηλικίας. Παρέχεται από τις επαγγελματικές σχολές και στόχος της είναι να εκπαιδεύει ειδικευμένους εργαζόμενους με ειδική αναφορά στην τοπική αγορά εργασίας σε αντικείμενα όπως η γεωργία, η βιομηχανία, το εμπόριο, το ξενοδοχειακό τομέα, κ.ά.

Τα προγράμματα των επαγγελματικών σχολών είναι πιο ελαστικά από τα προγράμματα των τεχνικών σχολών. Δεν υπάρχουν πάγια σχήματα όσο αφορά τα διδασκόμενα μαθήματα και την ωριαία κατανομή τους. Υπουργικά διατάγματα καθορίζουν την περιγραφή των επαγγελμάτων καθώς και τα μαθήματα που είναι κοινά για όλα τα τμήματα.

Η μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται βασίζονται κυρίως σε μαθήματα μέσα στην αίθουσα τάξης, προσομοιώσεις διδασκαλίας, ομαδικές συζητήσεις, επισκέψεις σε επιχειρήσεις, κ.λ.π.. Τελευταία παρατηρείται επίσης και μεγάλη ζήτηση και κατά συνέπεια έχουν οργανωθεί στη χώρα πολλά προγράμματα ανοικτής και εξ' αποστάσεως τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Τόσο οι μαθητές των τεχνικών όσο και των επαγγελματικών σχολών αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο όπως εκείνοι των άλλων σχολείων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αφού συμπληρώσουν τη βασική εκπαίδευση που προσφέρεται από τις τεχνικές και επαγγελματικές Σχολές, οι μαθητές που αξιολογούνται θετικά συμμετέχουν στις απολυτήριες εξετάσεις των τεχνικών και επαγγελματικών σχολών στην επιλεγμένη ειδικότητά τους. Η διαδικασία των εξετάσεων είναι όμοια με εκείνη των άλλων τύπων ανώτερων δευτεροβάθμιων σχολείων. (Palomba, 2007, Eurydice, 1995, 2008)

Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στη Δανία

Η επαγγελματική εκπαίδευση στη Δανία παρέχεται σε τρεις μορφές:

- α) τη βασική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση
- β) τον ανώτερο κύκλο εμπορικών μαθημάτων
- γ) τον ανώτερο κύκλο τεχνικών μαθημάτων.

Στο χώρο της βασικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης υπάρχουν περίπου 85 σχολές με 200 περίπου ειδικότητες και στις οποίες φοιτούν νέοι από 16 έως 20 ετών.

Οι τάξεις των επαγγελματικών ή τεχνικών σχολών δεν έχουν σαν στόχο να παρέχουν γνώσεις μόνο τεχνικής και επαγγελματικής φύσης με στενή έννοια. Εκτός από τις επαγγελματικές δεξιότητες, την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση, οι σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχουν σκοπό να δώσουν μια γενική μόρφωση ώστε να ενισχυθεί η προσωπικότητα των μαθητών και να μπορέσουν έτσι να κατανοήσουν



τις δομές και την εξέλιξη της κοινωνίας. Για το λόγο αυτό κάθε σχολή είναι υποχρεωμένη να παρέχει ένα πλατύ φάσμα από μαθήματα επιλογής, στα οποία αφιερώνεται το ένα έκτο του συνολικού ωρολογίου προγράμματος.

Εκτός της θεωρητικής κατάρτισης και των μαθημάτων γενικής παιδείας η επαγγελματική εκπαίδευση στη Δανία περιλαμβάνει και τη πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις. Μόλις βρει ο μαθητής θέση για άσκηση υπογράφεται σύμβαση ανάμεσα στο μαθητή και την εταιρία. Η σύμβαση καλύπτει ολόκληρο το διάστημα της εναλλασσόμενης εκπαίδευσης τις περιόδους δηλ. που ο μαθητής κάνει την πρακτική του άσκηση, παρακολουθεί τις τάξεις στη σχολή ή δίνει τις εξετάσεις. Η σύμβαση είναι γραπτή και γίνεται σε ειδικό έντυπο εγκεκριμένο από το Υπουργείο. Όσοι μαθητευόμενοι είναι ανήλικοι πρέπει να έχουν τη συγκατάθεση των γονέων τους για να υπογράψουν τη σύμβαση. Ο μισθός και οι συνθήκες εργασίας καθορίζονται από τις συλλογικές συμβάσεις εργασίας, οι όροι των οποίων εφαρμόζονται ανεξάρτητα αν τα συμβαλλόμενα μέρη είναι μέλη των συνδικάτων ή ενώσεων αντίστοιχα ή όχι. Οι επαγγελματικές σχολές και οι εταιρίες που παρέχουν πρακτική πείρα εργασίας δεσμεύονται να ανταλλάσσουν πληροφορίες που θα ωφελήσουν την κατάρτιση του μαθητή.

Η εργασία και η πρόοδος των καταρτιζόμενων αξιολογείται, ανάλογα με το μάθημα, με προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, τα θέματα των οποίων πολλές φορές δίνονται από κεντρική διοίκηση. Ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης είναι η συνεχής αξιολόγηση μέσα στην τάξη από τον καθηγητή. Πραγματοποιούνται με τη λήξη της διδασκαλίας στη σχολή. Η αξιολόγηση και/ή οι εξετάσεις πραγματοποιούνται με τη λήξη της διδασκαλίας στη σχολή. Η σχολή εκδίδει πιστοποιητικό σπουδών εφόσον οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις που τίθενται. Μόλις ο μαθητής ολοκληρώσει την πρακτική άσκηση σε εταιρία συμφωνά με τους κανονισμούς που διέπουν την πρακτική άσκηση, η εταιρία του παρέχει πιστοποιητικό. Οι εξετάσεις ελέγχονται από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τις αντίστοιχες εμπορικές επιτροπές.

Εκτός από τα βασικά τμήματα επαγγελματικής κατάρτισης, οι τεχνικές και εμπορικές σχολές διαθέτουν τμήματα που καταλήγουν στις ανώτερες εξετάσεις εμπορικές εξετάσεις ή τεχνικές (*Hojere Handelseksamen HHX*) - (*Hojere Teknisk Eksamen — HTX*) αντίστοιχα. Και τα δύο τμήματα είναι αποκλειστικά σχολικά τμήματα και καταλήγουν σε εξετάσεις προετοιμάζοντας τους μαθητές επαγγελματικά και για την είσοδο τους στην ανώτερη εκπαίδευση. Τα τμήματα αυτά έχουν αρκετά κοινά σημεία με τη γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα τμήματα αυτά δίνουν στους μαθητές πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση στα πανεπιστήμια, στις ανώτερες εμπορικές σχολές και στα τμήματα μηχανικών.

Εκτός από τα τμήματα που έχουν ήδη αναφερθεί, υπάρχουν αρκετά άλλα τμήματα βασικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως για παράδειγμα το τμήμα αγροτικής εκπαίδευσης, τα προγράμματα κατάρτισης πολιτικής και υγείας κ.ά. Επίσης, μπορούν να ιδρυθούν, με πρωτοβουλία των δημοτικών αρχών, σχολές παραγωγής, που είναι ανεξάρτητα ιδρύματα. Ο ρόλος τους είναι να παρέχουν συνδυασμένα προγράμματα εκπαίδευσης και παραγωγής, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές, ηλικίας από 16 ως 19, είτε να βρουν εργασία είτε να ξεκινήσουν κάποιο τμήμα επαγγελματικής κατάρτισης. Τα βασικά χαρακτηριστικά των σχολών παραγωγής είναι η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος τους και οι μέθοδοι διδασκαλίας καθώς και οι δεσμοί που διατηρούν με δραστηριότητες της αγοράς. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασίζονται στις ανάγκες και τις καταστάσεις που προκύπτουν και για το λόγο αυτό δεν υπάρχουν καθορισμένα μαθήματα που να



διδάσκονται. Οι συνήθεις τομείς που καλύπτονται από τις σχολές αυτές είναι: η γεωργία, η κηπουρική, η δασοκομία, η αλιεία-κτηνοτροφία, η υφαντουργία, η ξυλουργική και η κατασκευή σουβενίρ. Οι τομείς αυτοί επιλέγονται σε συνεργασία με την τοπική βιομηχανία. (Larsen et al, 2007, Eurydice, 1995, 2008)

4.2. Συγκριτική θεώρηση των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και την απασχόληση.

Εξετάζοντας κανείς συνολικά την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα μπορούσε να παρατηρήσει ότι σε όλες σχεδόν τις χώρες, το μαθητικό δυναμικό μετά το τέλος της υποχρεωτικής βαθμίδας διαχωρίζεται σε διαφορετικούς τύπους εκπαίδευσης: την γενική τεχνική και την επαγγελματική εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια σε όλες τις χώρες της Ένωσης παρατηρείται ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης που εκφράζεται με μια σειρά μεταρρυθμίσεων και αλλαγών. Και αυτό γιατί έχει αναγνωριστεί πως υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική εκπαίδευση και την παραγωγικότητα ενώ οι ανάγκες της οικονομίας απαιτούν ένα ολοένα και πιο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Αυτό το εργατικό δυναμικό είναι που η επαγγελματική εκπαίδευση καλείται να διαμορφώσει.

Επιπρόσθετα οι κοινωνικές, πολιτικές και δημογραφικές αλλαγές έχουν δημιουργήσει νέες απαιτήσεις για τη επαγγελματική εκπαίδευση. Οι μαθητές που παρακολουθούν τα προγράμματα σπουδών της θα πρέπει για το λόγο αυτό να αναπτύξουν πέρα από επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, την ικανότητα να κάνουν ενσυνείδητες επιλογές, την ευχέρεια να διευρύνουν συνεχώς τις επαγγελματικές τους ικανότητες και γνώσεις και τη δυνατότητα να αφομοιώνουν με κριτικό τρόπο και να συνθέτουν δημιουργικά την πληθώρα των πληροφοριών που δέχονται.

Κατά συνέπεια των παραπάνω το σύστημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης αναδιαμορφώνεται και αποκτά νέους στόχους. Ένας από τους κύριους στόχους του γίνεται το να διευρύνει τις ικανότητες του ατόμου για μάθηση, για κριτική αφομοίωση, για ανάλυση σύνθεση και δημιουργική χρήση των πληροφοριών. Επιπλέον αποσκοπεί στο να εφοδιάσει τους μαθητές με εκείνα τα προσόντα, που θα του επιτρέψουν να ακολουθήσει μια επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία και ολοκληρωμένη κοινωνική πορεία.

Όλες αυτές οι εξελίξεις έχουν διαμορφώσει την αντίληψη ότι η παραδοσιακή επαγγελματική κατάρτιση δεν είναι πλέον αρκετή. Ως εκ τούτου το πρόγραμμα σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης αναθεωρείται. Δεν είναι μονοδιάστατα προσδιορισμένο στην παροχή τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων ή και στην εξοικείωση των μαθητών με το εργασιακό τους περιβάλλον μέσω των πρακτικών ασκήσεων. Αντίθετα συμπεριλαμβάνει και πληθώρα μαθημάτων γενικού ενδιαφέροντος όπως φιλολογικά μαθήματα, φυσικές επιστήμες, μαθήματα ιστορίας πολιτισμού κ.ά.

Σε ότι αφορά την πορεία των μαθητών μετά το πέρας των σπουδών τους έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: οι απόφοιτοι της επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν έχουν ως μοναδικό διέξοδο την αγορά εργασίας αλλά και την συνέχιση των σπουδών τους στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κάθε χώρας.

Πιο συγκεκριμένα, ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει η σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Ήδη από την περίοδο των σπουδών τους οι μαθητές των τεχνικών και επαγγελματικών σχολών καλούνται να εργαστούν σε εταιρείες και επιχειρήσεις σχετικές με το αντικείμενο της κατεύθυνσης που έχουν επιλέξει.



Η πιο συνηθισμένη μορφή απασχόλησης είναι αυτή του ορισμένου χρόνου η οποία συνοδεύεται με την υπογραφή μιας αστικού χαρακτήρα σύμβασης μεταξύ μαθητή και επιχείρησης. Από την εμπειρία αυτή και τα δύο μέλη φαίνεται να ωφελούνται. Οι μαθητές γιατί αποκτούν πραγματική εμπειρία στο αντικείμενο στο οποία μελλοντικά θα εργαστούν καθώς και χρήσιμη προϋπηρεσία στην αναζήτηση μόνιμης εργασίας αργότερα. Η επιχείρηση πέρα από το οικονομικό όφελος της επιδότησης από το κράτος χρησιμοποιεί νέο έμπυχο δυναμικό με έντονη διάθεση για εργασία και καινοτόμες ιδέες από τις σπουδές τους. Οι πρακτικές αυτές ασκήσεις των μαθητών φέρνουν επίσης κοντά τις σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης με τις μονάδες παραγωγής δίνοντας έτσι την ευκαιρία για ανταλλαγή μεταξύ τους απόψεων και για την προώθηση καινοτομιών.

Μετά τη ολοκλήρωση των σπουδών τους και της πρακτικής άσκησης οι απόφοιτοι της τεχνικής και επαγγελματικής αποκτούν συγκεκριμένα επαγγελματικά δικαιώματα για να μπορούν να διεκδικήσουν απευθείας θέσεις στην αγορά εργασίας. Παράλληλα όμως τους δίνεται και η δυνατότητα να διεκδικήσουν θέσεις για σπουδές σε σχολές επίπεδου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τις παραπάνω πρακτικές αυτό επιδιώκεται είναι αφενός να εξαιρεθεί το αίσθημα μειωμένης κοινωνικής αναγνώρισης για την τεχνοεπαγγελματική εκπαίδευση και των αποφοίτων της αλλά και η ανισοτιμία των δύο σχολικών δικτύων: της τεχνικής και της γενικής εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Τα μέτρα για την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν εξαντλούνται σε επίπεδο της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στις χώρες της Ε.Ε. υπάρχει η τάση να δημιουργηθεί σε κάθε μία χώρα και ένας αξιόπιστος ενιαίος φορέας για την έρευνα, καταγραφή και τεκμηρίωση των αναγκών της αγοράς εργασίας σε ανθρώπινο δυναμικό τόσο σε επίπεδο δευτεροβάθμιας όσο και μετα- δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι φορείς αυτοί θα διαμορφώνουν επίσης τις προδιαγραφές των ειδικοτήτων ή των εξειδικεύσεων καθώς και την αποτελεσματική σύζευξη τους με τα προγράμματα σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Πιο αναλυτικά ο καθένας από τους φορείς αυτούς θα:

- ερευνά και καταγράφει και η τεκμηριώνει την επαγγελματική διάρθρωση της απασχόλησης σε εθνικό και κλαδικό επίπεδο,
- προσδιορίζει τις ανάγκες της αγοράς εργασίας σε ειδικότητες και εξειδικεύσεις κατά επαγγελματικό επίπεδο,
- προσδιορίζει τα επαγγελματικά δικαιώματα ανά ειδικότητα ή εξειδίκευση,
- προσδιορίζει τις διαδικασίες απόκτησης των αναγκαίων ανά ειδικότητα ειδικών γνώσεων, δεξιοτήτων ή ικανοτήτων,
- διαμορφώνει πλαίσιο συμβουλευτικής υποστήριξης των νέων για την επιλογή της κατάλληλης ειδικότητας και του κατάλληλου προγράμματος σπουδών ενημερώνοντας τους ενδιαφερομένους και τους γονείς τους για τις ειδικότητες της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα προσόντα, τις ικανότητες και τις κλίσεις που πρέπει να έχουν για καθένα από αυτά,
- αξιολογεί και η πιστοποιεί την ικανότητα και δυνατότητα των φορέων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης να ανταποκριθούν στις ευθύνες του έργου που αναλαμβάνουν.
- αξιολογεί και πιστοποιεί τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα επαγγελματικά προσόντα που αποκτούν οι σπουδαστές και οι καταρτιζόμενοι.

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επαγγελματική εκπαίδευση από την Ευρωπαϊκή Ένωση καταδεικνύεται όχι μόνο από τις πολιτικές ενίσχυσης του θεσμού αυτού σε εθνικό



επίπεδο αλλά και από το ότι έχουν αναπτυχθεί εξειδικευμένοι φορείς που προωθούν την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στις χώρες της Ένωσης. Ο οργανισμός CEDEFOP⁷ αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή. Σκοπός του οργανισμού αυτού είναι να παρέχει συμβουλές και ενημερωμένες πληροφορίες στα μέλη του ενώ παράλληλα διεξάγει έρευνες και αναλύσεις προκειμένου να βοηθήσει τα κράτη μέλη της Ένωσης να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θέτουν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα η αγορά εργασίας και η σύγχρονη κοινωνία. Παράλληλα προωθεί και τη συνεργασία μεταξύ των κρατών στο τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης διοργανώνοντας ανταλλαγές εκπαιδευτικών, μαθητών κ.ά.

⁷ Το Cedefop είναι ένας από τους πιο παλιούς οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης ιδρύθηκε το 1975 και από το 1995 έχει έδρα του τη Θεσσαλονίκη.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999), *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*, Έλλην, Αθήνα.
- Αλεξίου, Όλ. (2006), *Η συμβολή της σχολικής επιτροπής στη λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η Περίπτωση των Νομών Ζακύνθου και Κεφαλληνίας*, Διπλωματική Εργασία στο ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1995), "Εκπαίδευση και φύλο: Η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης", στο βιβλίο των Καζαμία Α. και Κασσωτάκη Μ.: *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Εκδόσεις Σείριος, Αθήνα, σσ. 495-514.
- Γεωργόπουλος, Ν. (2006), *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2006), *Στάσεις των Εκπαιδευτικών για τη Διοικητική Επιμόρφωσή τους: Η Περίπτωση του Νομού Μεσσηνίας*, Διπλωματική Εργασία στο ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.
- Δενδρινού-Αντωννάκη, Ν. (1971), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαιδευτικής και ίδια της Επαγγελματικής*, Αθήνα.
- Δερβίσης, Στ. (1989), *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Έκδοση 3η.
- Δημαράς, Α. (1987), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (1998), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (1990), *Οργάνωση και Διοίκηση*, τόμος Α΄, Εκδόσεις "ΙΩΝ", Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (1999), *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Ζήγος, Στ. (1990), *Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο*, Αθήνα.
- Ζιώγου, Σ. (1995), "Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα; Η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Ελισάβετ Μαρτινέγκου και την Ευανθία Καΐρη ως την Αγγελική Παναγιωτάκου", στο βιβλίο *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, (Πρακτικά Συνεδρίου, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας), Αθήνα, σσ. 77-83.
- Ιορδανίδης, (2005) "Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση", στο βιβλίο: *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Επιμέλεια Αχ. Καψάλη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου, Θεσσαλονίκη, σσ. 123-158.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1995), *Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση*, Αθήνα.
- Καράμνης, Ι. (2006), *Διδασκαλία και Μάθηση με την Αξιοποίηση του Διαδικτύου. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού*, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Κέφης, Β. (2005), *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.



- Κόκκοτας, Π. (1978), *Ο ρόλος της Παιδείας στην Οικονομική Ανάπτυξη της Ελλάδας*, Εκδόσεις Σ. Τούντα, Αθήνα.
- Κούρτης, Κ. (1982), *Η Θεωρία και η Πρακτική της Συγχρόνου Διοικήσεως*, Αθήνα, Τόμοι II, III.
- Κωστούλας, Γ. Ι. (1996), *Μάνατζμεντ : Α –Ω*, Ελληνοεκδοτική, Αθήνα.
- Λαδόπουλος, Ι. (1982), *Θέματα Διοίκησης Προσωπικού*, Αθήνα.
- Μάνος, Κ. Γ. (1997), *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ. (1997), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Α. (1998), *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμοι I και II, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Μουζέλης, Ν. (1986), "Παράδοση και αλλαγή στην ελληνική πολιτική: Από τον Ελ. Βενιζέλο στον Ανδρέα Παπανδρέου", στο *Les Tempres Moderns, Η Ελλάδα σε εξέλιξη*, Αθήνα, Εξάντας, σσ. 149-161.
- Μπουραντάς, Δ. (2001), *Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2005), *Ηγεσία*, Εκδόσεις Κριτική Αθήνα.
- Μυλωνά, Ζ. (2005) *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Παναγόπουλος, Θ.Ι. (1988), *Εγχειρίδιο Υπαλληλικού Δικαίου*, Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003), *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*, εκδ. Μπένου, Αθήνα.
- Παπαπάνου Κ., *Χρονικό - Ιστορία της Ανώτατης μας Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα
- Περάκη, Β. (1993), *Αγωγή σε θέματα υγείας*, Αθήνα.
- Πετρίδου, Ε. (1998), *Διοίκηση – Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Ζυγός, Θεσσαλονίκη.
- Πουλής, Π. Ε. (1999), *Δίκαιο της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Α. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα.
- Πουλής, Π. (2001), *Εγχειρίδιο Συνταγματικού Δικαίου και Θεσμών*, Εκδόσεις Α. Ν. Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001), "Νέοι Ρόλοι στο Ολοήμερο Σχολείο: Ο ρόλος του Διευθυντή", ομιλία στην ημερίδα για το *Ολοήμερο Σχολείο* που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στις 21 Σεπτεμβρίου 2001.
- Ρήγας, Α. (1992), *Σύγχρονα Εκπαιδευτικά Συστήματα*, τόμος Α', Αθήνα.
- Σαΐτη, Α. (2000), *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Σαΐτη, Α. (2003), "Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση: θεσμοί σε κρίση", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 132, σσ. 75-84.



- Σαΐτη, Αν. και Μιχόπουλος Αν. (2005), "Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων", στο Περιοδικό *Επιστήμες Αγωγής - Πρώην "Σχολείο και Ζωή"*, τεύχος 4, σσ. 43-56.
- Σαΐτης, Χ. (1989), "Η εξέλιξη της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 49, Νοέμ.-Δεκ., σσ. 72-80.
- Σαΐτης, Χ. (1997), "Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση", *Δημόσιος Τομέας*, τεύχος 127, σσ. 33-38.
- Σαΐτης, Χ. (2001), *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2005, 2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Σπηλιωτόπουλος, Επ. (1999), *Εγχειρίδιο Διοικητικού Δικαίου*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα.
- Τερζής, Ν. (2007), "Συναινετική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης: Γιατί και πώς;" στο βιβλίο: *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Επιστ. Επιμέλεια Δ.Φ.Χαραλάμπους, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ.113-120.
- Τζωρτζάκη, Κ. και Τζωρτζάκη, Α. (1999), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (2000), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας Ι.*, Εκδόσεις Αφών Τολίδη, Αθήνα.
- Υφαντή, Α. (2004), "Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Η περίπτωση της διδασκαλίας και της μάθησης", *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 31, σσ. 48-57.
- Χαραλαμπίδου-Σολωμή, Δ. (2002), *Η θέση της γυναίκας στην Ιεραρχία της Δημόσιας Εκπαίδευσης της Κύπρου κατά το έτος 2000*, Αυτοέκδοση, Λευκωσία.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003), *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

- Acker, S. (1989), *Teachers, Gender and Careers*, Philadelphia, USA.
- Anweiler, Kuebart, Liegle, Schäfer και Süßmuth (1987), *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη*, Μετάφραση Δημ. Ι. Θωϊδης, Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Barnard, Ch. (1938), *The Functions of the Executive*, Cambridge: Harvard University Press.
- Beare, H., Candwell B.J. and Millikan R. (1989), Creating an Excellent School. Some new management techniques, Routledge, U.S.A.
- Belenky, M., Blythe C. et al (1986), *Women's Ways of Knowing*, Basic Books, New York.
- Bell, L. and Rhodes, C. (1996), *The Skills of Primary Schools Management*, Routledge, London.
- Bennett, S. (1974), *The School: An Organisational Analysis*, Blackie, London.



-
- Blake, R. and Mouton, J. (1964), *The Managerial Grid*, Houston.
- Bolman, L. G. and Deal T.E. (1984), *Modern Approaches to Understanding and Managing Organisations*, Jossey-Bass, San Francisco, U.S.A.
- Bradie, M. B. (1967), *Fayol on Administration*, London.
- Brooks, K. and Saiti, A. (2003), "Public Expenditure on Education: Evidence of the Greek Public Primary Schools", *Journal of Business and Society*, Vol. 16, pp. 119-138.
- Daft, R. (1989), *Organisation Theory and Design*, St Paul, M.N.: West.
- Dias, J. (1975), "A Study of Personal Perceptual and Motivational Factors Influential in Predicting the Aspiration Labels of Men and Women Toward the Administrative Roles in Education", Unpublished dissertation, Boston University.
- Dubrin, A. J. (1997), *Essentials of Management*, 14th edition, SouthWestern, College Publishing, U.K.
- Dubrin, A. J. (1998), Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ, Επιμέλεια Ν. Σαρρής, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, 4^η εκδ, Αθήνα
- Eagley, A. and Johnson B. (1990), "Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis", in *Psychological Bulletin*, Vol. 108, pp. 223-256.
- Everard, K. and Morris G. (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Μετάφραση Δ. Κίκιζας, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Eurydice, (1995), Δομές των συστημάτων εκπαίδευσης και εισαγωγικής κατάρτισης, Υπηρεσία επίσημων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.
- Eurydice, (2003), Δομές των Εκπαιδευτικών Συστημάτων και των Συστημάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ευρώπη, <http://www.eurydice.org>
- Fayol, H. (1949), *General and industrial Management*, Pitman, London.
- Fiedler F. E. and Chemers M. M. (1974), "Leadership and Effective Management", London.
- George, T. and Bishop, L. (1972), "Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate" in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, pp. 467-76.
- Georges, D.P., Ευθυμιάδου Α. και Τσίτος Δ. (1998), *Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Getzels, J. W. and Guba E.G.(1957), "Social behavior and the administrative Process" in the *School Review*, Vol. 65, Winter.
- Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice*, Harvard University Press.
- Gulick L. and Urwick L. (1937), (Eds), *Papers on the Science of Administration*, Institute of Public Administration, New York.
- Hallinger, Ph. and Ronald, H. (2004), "Understanding the contribution of leadership to school improvement" in the book: *Learning to read critically in educational leadership*



and management edited by Wallace, M. and Poulson, L., SAGE Publication London, pp. 215-235.

- Handy C. (1981), *Understanding Organisations*, Penguin, London.
- Herzberg F. (1966), *Work and the Nature of Man*, World Co, New York.
- Hoy W. and Miskel C. (1987), *Educational Administration: Theory Research and Practice*, Lane Akers, Inc, New York.
- Ifanti, A. A. (2007) "Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum", *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 15, No. 1, pp. 71-81.
- Koontz H. and O'Donnell (1984), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Εκδόσεις Παπαζήση, Μετάφραση Βαρδάκος Χρ., τόμος Α', 1984, (τόμος Β', 1980, τόμος Γ', 1983), Αθήνα.
- Kotler P. and Andreasen A. (1991), *Strategic Marketing for Non Profit Organisations*, 4th edition, Englewood Cliff, New Jersey.
- Kotter, P.J. (2001), *Ηγέτης στις Αλλαγές*, μεταφ. Α. Σοκοδήμος, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Kyriakousis, A. and Saiti, A. (2006), "Underrepresentation of Woman in Public Primary School Administration: The experience of Greece", in *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, Vol 10 (5), January 30, <http://www.ucalgary.ca/~iejll>
- Larsen, E.J. , Wiborg, S. & Winther-Jensen, T. (2007), "Η εκπαίδευση στη Δανία", στο Δ. Ματθαίου, *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης*, Ατραπός, Αθήνα.
- Likert, R. (1967), *The Human Organisation*, London.
- Maslow, A. (1954), *Motivation and Personality*, Harper, New York.
- McGregor, D. (1960), *The Human Side of Enterprise*, McGraw-Hill, New York.
- Menon, M.E. and Christou, C. (2002), "Perceptions of future and current teacher on the organization of elementary school: a dissomance approach to the investigation of job satisfaction" in *Education Research*, Vol. 44, Spring, pp. 97-110.
- Montana, P. and Charnov, B.H. (1993), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Mossé, C. (1991), *Η Γυναίκα στην Αρχαία Ελλάδα*, Εκδόσεις Παπαδήμα, Αθήνα.
- Naylor, J. (1999), *Management*, Financial Times, Pitman Publishing, London.
- Oliva, P. (1993), *Supervision in Today's Schools*, Longman, New York.
- Palomba, D. (2007), "Σχολείο και κοινωνία στην ενωμένη Ιταλία", στο Δ. Ματθαίου, *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης*, Ατραπός, Αθήνα.
- Payne, R. and Pheysey, D (1972), "Stern's Organizational Climate Index: A Reconceptulization and Application to Business Organisations" in *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 6, pp. 77-98.
- Payne, R. (1991), "Taking stock of corporate culture" in *Personnel Management*, July, pp. 25-29.
- Robey, D. (1982), *Designing Organisations: A Macro Perspective*, Ontario



-
- Rosener, J. (1990), "Way's Women Lead" in *Harvard Business Review*, Nov.-December, pp. 119-125.
- Schmuck, P. (1996), "Women's Place in Educational Administration: Past Present and Future", in the *International Hand book of Educational Leadership and Administration*, edited by Leithwood K., Chapman J. et al, London, chapter 11, pp. 337-368.
- Schultz, T. (1972), *Investment in Education*, University of Chicago Press, USA.
- Scott, W.R. (1981), *Organisatuions: Rational, National and Open Systems*, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Sergiovanni, T. and Starratt, R. (1998), *Supervision: Redefinition*, McGraw-Hill, Singapore.
- Shakeshaft, C. (1987), *Women in School Administration*, Los Angeles.
- Stevens, C. and Sanches, K. (1999), "Perceptions of parents and community members as a measure of school climate" in Freinberg J. (Edditor) *School Climate*, Falmer, London.
- Tannenbaum R. and Warren H. (1973), "How to choose a Leadership Pattern", *Harvard Business Review*, 51 (May-June), p. 167.
- The British Red Cross Society (1987), "First and manual", Ιατρικές εκδόσεις, Αθήνα.
- Thomas, K. (1976), "Conflict and Conflict Management" in Morrin D. *Dunnetted: Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Rand McNally, Chicago.
- Urwick, L. (1943), *The Flements of Administration*, New York.
- Weber, M. (1947), "The Theory of Social and Economic Organisation", Oxford University, Press.
- Williams, K., and Johnson, B. (2005), *Εισαγωγή στο Μάνατζμεντ*, μεταφ. Χρ.Σπηλιώτη, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Young J. (1993), "Principals and Collaborative Curriculum Development: Does Gender Make a Difference?" in *The Alberta Journal of Education Research*, Vol. 39, 4, pp. 433-448.