

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο

Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο

Χρίστος Αθ. Σαϊτής



3^ο Κ.Π.Σ. \ 2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. \ Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1 \ ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1.\
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.στ «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»
Συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (75%) και από το Ελληνικό Δημόσιο (25%)



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



ISBN: 978-960-407-185-2

ΑΘΗΝΑ 2008

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

ΧΡΙΣΤΟΣ ΑΘ. ΣΑΪΤΗΣ
Καθηγητής Πανεπιστήμιου Αθηνών

Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο

ΑΘΗΝΑ 2008

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	Χρίστος Σαΐτης , Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
ΚΡΙΤΕΣ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ	Ιωάννης Βρεττός , Καθηγητής Παν. Αθηνών, ΠΤΔΕ Ευθυμία Ντάφου , Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μιχαήλ Σταματάκης , Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ - ΕΞΩΦΥΛΛΟ	Κωνσταντίνος Ιατρού , Φυσικός, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ	Δημήτριος Σταυριανός , Φιλολόγος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ Π.Ι. ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ	Γεώργιος Τύπας , Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

**Γ' Κ.Π.Σ. / Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ / ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ:
«Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»**

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Δημήτριος Γ. Βλάχος

Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πράξη με τίτλο:

«Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»

Επιστημονικοί Υπεύθυνοι του Έργου

Ευανθία Μακρή – Μπότσαρη

Καθηγήτρια της ΑΣΠΑΙΤΕ

Βασιλική Περάκη

Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αναπληρωτής Επιστημονικός Υπεύθυνος του Έργου

Παναγιώτης Μαντάς

Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Έργο συγχρηματοδοτούμενο κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και
κατά 25% από Εθνικούς πόρους

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	10
<i>Ο Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας</i>	
1.1. Ενωσιολογικές αποσαφηνίσεις	12
1.1.1. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «διοίκηση»	12
1.1.2. Τι είναι «σχολική μονάδα»	15
1.1.3. Τι σημαίνει «σχολική διεύθυνση»	17
1.2. Διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης	18
1.3. Προσέγγιση στη διεύθυνση του σχολείου	21
1.3.1. Διαχρονική εξέλιξη του θεσμού του διευθυντή	21
1.3.2. Η σπουδαιότητα του θεσμού της σχολικής διεύθυνσης	25
1.4. Διοικητική δραστηριότητα του διευθυντή σχολείου	27
1.4.1. Ο διευθυντής σχολείου ως οργανωτής	27
1.4.2. Ο διευθυντής σχολείου ως επόπτης	34
1.4.3. Ο διευθυντής σχολείου ως εκπαιδευτής	35
1.4.4. Ο διευθυντής σχολείου ως συντονιστής	38
1.4.5. Ο διευθυντής σχολείου ως εκπαιδευτικός	39
1.4.6. Ο διευθυντής σχολείου ως ρυθμιστής λειτουργικών ζητημάτων	40
1.4.7. Ο διευθυντής ως εκπρόσωπος του σχολείου	47
1.5. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε διάφορους τύπους και κατηγορίες σχολείων	49
1.6. Μελέτες περιπτώσεων	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	52
<i>Εκπαιδευτική Νομοθεσία</i>	
2.1. Εισαγωγή	54
2.2. Οι πηγές του διοικητικού δικαίου	54
2.3. Σχολικές μονάδες και όργανα διοίκησής τους	59
2.3.1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	61
2.3.2. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	62
2.3.3. Εκκλησιαστική εκπαίδευση	63
2.3.4. Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)	63
2.4. Έννοια, διακρίσεις και λειτουργία των διοικητικών οργάνων	64
2.4.1. Έννοια των διοικητικών οργάνων	64

2.4.2. Διακρίσεις των διοικητικών οργάνων	64
2.4.3. Οργάνωση και λειτουργία των συλλογικών οργάνων	65
2.5. Η αρμοδιότητα των διοικητικών οργάνων	66
2.6. Συλλογικά όργανα του σχολείου	68
2.7. Υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία	73
2.8. Μελέτες περιπτώσεων	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	78
<i>Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας</i>	
3.1. Εισαγωγή	80
3.2. Προγραμματισμός - Απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου- Προγραμματισμός των δραστηριοτήτων του σχολείου	81
3.3. Οργάνωση και στελέχωση	82
3.3.1. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «οργάνωση»	82
3.3.2. Οργανόγραμμα	84
3.3.3. Οργανωτικός σχεδιασμός	85
3.3.4. Συστήματα Οργάνωσης	86
3.3.5. Στελέχωση των σχολικών διευθύνσεων	88
3.4. Τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου	91
3.5. Διεξαγωγή εξετάσεων	91
3.6. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων	94
3.6.1. Με το σύλλογο των διδασκόντων	95
3.6.2. Με τους σχολικούς Συμβούλους, το διευθυντή Εκπαίδευσης και τον προϊστάμενο Γραφείου	96
3.6.3. Με τους μαθητές	96
3.6.4. Με τα Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής και άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης	97
3.6.5. Με τους τοπικούς συλλόγους και φορείς	97
3.6.6. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας	98
3.6.7. Συνεργασία σχολείου με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες της περιοχής	102
3.6.8. Συνεργασία σχολείου με φορείς της τοπικής κοινωνίας	104
3.7. Διαχείριση κρίσεων και ιδιαιτεροτήτων μαθητικού πληθυσμού	106
3.7.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις	106
3.7.2. Ενωσιολογικές αποσαφηνίσεις	107
3.7.3. Χάραξη πολιτικής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο	109
3.7.4. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων	117
3.7.5. Κριτική θεώρηση της διαχείρισης κρίσεων στο ελληνικό σχολείο	118

3.8. Υγιεινή και ασφάλεια στο σχολείο	120
3.9. Οικονομική διαχείριση και υλικοτεχνική υποδομή	125
3.9.1. Συμμετοχή του διευθυντή στη σχολική επιτροπή	125
3.9.2. Προμήθεια και διαφύλαξη των μέσων διδασκαλίας	126
3.9.3. Εκποίηση και καταστροφή υλικών του σχολείου	127
3.10. Μελέτες περιπτώσεων	128
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	130
Δεξιότητες του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας	
4.1. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «ηγεσία»	132
4.2. Προσέγγιση στη σχολική ηγεσία	133
4.2.1. Διασάφηση του όρου «ηγετικό στέλεχος»	133
4.2.2. Ικανότητες – δεξιότητες διευθυντικών στελεχών	134
4.2.3. Τρόποι της σχολικής ηγεσίας βασιζόμενοι στη χρήση εξουσίας	138
4.3. Ανάλυση καινοτόμων δράσεων	141
4.4. Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη σχολική μονάδα	143
4.4.1. Εισαγωγή	143
4.4.2. Έννοια και χρησιμότητα των Τ.Π.Ε. στο σχολείο	144
4.4.3. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής των Τ.Π.Ε. στο σχολείο	144
4.5. Η διαχείριση του stress μαθητών και εκπαιδευτικών	151
4.5.1. Τι είναι stress	151
4.5.2. Πηγές που προκαλούν το stress	152
4.5.3. Συνέπειες του stress	154
4.5.4. Στρατηγικές αντιμετώπισης του stress	155
4.6. Εξατομίκευση προγραμμάτων μάθησης για ειδικές κατηγορίες μαθητών	157
4.7. Σχολικό κλίμα και ποιότητα της σχολικής ζωής	159
4.7.1. Έννοια του σχολικού κλίματος	159
4.7.2. Κατηγορίες του σχολικού κλίματος	160
4.7.3. Η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος	161
4.7.4. Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα	162
4.7.5. Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος	162
4.8. Μελέτες περιπτώσεων	166
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
Απαντήσεις στις μελέτες περιπτώσεων	170
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	175
ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	182

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Ε.Α.	=	Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες
β.δ.	=	Βασιλικό Διάταγμα
Β.Μ.Π.	=	Βιβλίο Μητρώου και Προόδου
Β.Π.Σ.	=	Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής
ΓΕΛ	=	Γενικό Λύκειο
Δ.Ε.	=	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Δ.Ε.Π.	=	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
ΔΕΠΠΣ	=	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Ε.Γ.	=	Εκκλησιαστικά Γυμνάσια
Ε.Ε.Λ.	=	Ενιαία Εκκλησιαστικά Λύκεια
Ε.Ζ.	=	Ευέλικτη Ζώνη
ΕΠΑ.Λ	=	Επαγγελματικά Λύκεια
ΕΠΑ.Σ	=	Επαγγελματικές Σχολές
Ε.Π.Λ.	=	Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο
Η.Σ.Ε.	=	Ηγετικά Στελέχη της Εκπαίδευσης
Ι.Σ.Δ.Ε.	=	Ιερατικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Κ.Δ.Α.Υ.	=	Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης
Κ.Υ.	=	Κεντρική Υπηρεσία
Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.	=	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Κ.Υ.Σ.Π.Ε.	=	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μ.Μ.Ε.	=	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
ν.	=	Νόμος
ν.δ.	=	Νομοθετικό Διάταγμα
ν.π.δ.δ.	=	Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου
Ο.Δ.Δ.Υ.	=	Οργανισμός Διαχείρισης Δημόσιου Υλικού
Ο.Α.Σ.Π.	=	Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας
Ο.Τ.Α.	=	Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης
π.δ.	=	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Δ.Ε.	=	Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης
Π.Ε.	=	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ή αν αναφέρεται σε δημόσιους υπαλλήλους
		Π.Ε.: Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης

Π.Ε.Κ.	= Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Π.Ι.	= Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Υ.Σ.Δ.Ε.	= Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Π.Υ.Σ.Π.Ε.	= Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σ.Δ.Ε.	= Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Σ.Ε.Κ.	= Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα
Σ.Δ.Κ.Σ.	= Συμβούλιο Διαχείρισης Κρίσεων σε Σχολεία
Σ.Ε.	= Σχολική Επιτροπή
Σ.Μ.Ε.Α.	= Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής
Τ.Ε.	= Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Τ.Ε.Ε.	= Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια
Τ.Ε.Ι.	= Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Τ.Ε.Λ.	= Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια
Τ.Ε.Σ.	= Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές
Τ.Π.Ε.	= Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας
Υ.Α.	= Υπουργική Απόφαση
Υ.Κ.	= Υπαλληλικός Κώδικας
Υ.Π.Ε.ΧΩ.Δ.Ε.	= Υπουργείο Περιβάλλοντος Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων
Υ.Σ.Ε.	= Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	= Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.	= Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

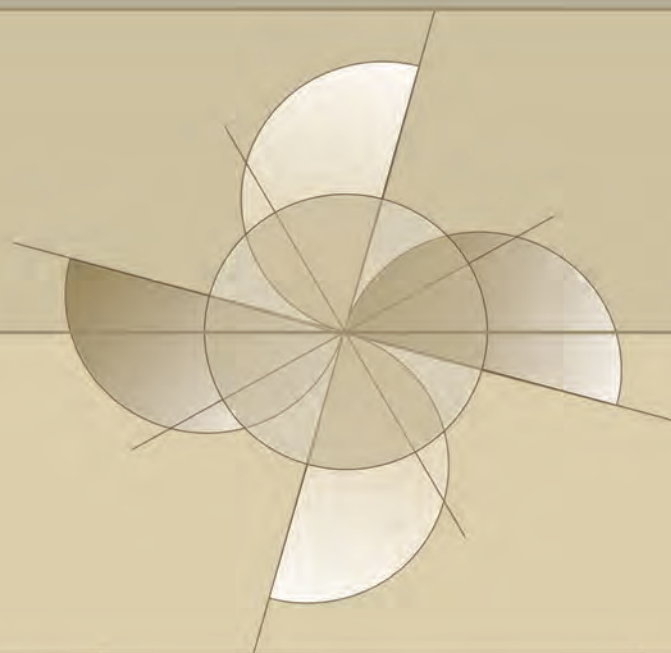
ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός που αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.ά.), καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του επιμέρους έργο, όλα δε συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Συγκεκριμένα μια σχολική μονάδα είτε αυτή ανήκει στην πρωτοβάθμια είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στοχεύει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών. Για την πραγματοποίηση των επιμέρους στόχων των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης, οι σχολικές μονάδες απαιτούν εκτός των άλλων την επιστημονική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού, τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, τα μέσα διδασκαλίας κ.ά. καθώς ικανή διοίκηση. Ικανή διοίκηση σημαίνει θεληματική συνεργασία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων και επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος με τη λιγότερη δυνατή θυσία και κόστος.

Δεδομένου ότι, σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες, ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί βασικό συντελεστή αποτελεσματικότητας, το τεύχος «Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο» αποτελεί μια θεώρηση και πρακτική προσέγγιση στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, αναλύοντας και ερευνώντας, διάφορες προβληματικές περιπτώσεις που συναντούν συνήθως τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης των δύο πρώτων βαθμίδων. Για το λόγο αυτό αναφέρονται συχνά παραδείγματα καθώς και μελέτες περιπτώσεων (case studies). Με αυτόν τον τρόπο εκτιμάται ότι το παρόν τεύχος θα συμβάλει στην ενημέρωση των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση του δημόσιου σχολείου και καθιστώντας τους πιο αποτελεσματικούς.

Το παρόν τεύχος περιλαμβάνει τέσσερις βασικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η δεύτερη στην εκπαιδευτική νομοθεσία, η τρίτη στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας και η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στις δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ο Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας



*Διοίκηση
Σχολική μονάδα
Σχολική διεύθυνση*

*Διαβάθμιση
διοικητικών
στελεχών εκπαίδευσης*

*Διεύθυνση
του σχολείου*



*Διοικητική
δραστηριότητα
του διευθυντή*



*Ο ρόλος του διευθυντή
ανά τύπο και κατηγορία
σχολείου*



1.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

1.1.1. Έννοια και περιεχόμενο 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 τις γνώσεις του,
- Τα μέσα, τα οποία είναι για παράδειγμα: τα προγράμματα σπουδών, 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 συμβολή 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 H. 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 Charnon (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».

Από τη συνοπτική αυτή παρουσίαση βλέπουμε ότι οι συγγραφείς της διοικητικής επιστήμης

(management) δεν καταλήγουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για τον όρο «*διοίκηση*». Ή, όπως ειπώθηκε (Dawson, 1993, σελ. 5), «η ανεύρεση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού που να ικανοποιεί πλήρως τόσο τους θεωρητικούς όσο και τους επαγγελματίες managers, είναι μια δύσκολη υπόθεση».

Ένα διοικητικό στέλεχος, προκειμένου να πραγματοποιήσει το έργο που του έχει ανατεθεί, πρέπει να δραστηριοποιηθεί σωστά. Η δραστηριότητά του αυτή είναι: *πολύπλευρη*, γιατί πρέπει το ηγετικό στέλεχος να εναρμονίσει τους συντελεστές παραγωγής και *αδιαίρετη*, γιατί το ίδιο το στέλεχος πρέπει ταυτόχρονα να προγραμματίζει, να οργανώνει, να κατευθύνει και να ελέγχει τις ενέργειες των υφισταμένων του.

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.). Έτσι, για παράδειγμα, κάποιοι συγγραφείς αναφέρονται σε πέντε λειτουργίες του διευθυντή, μερικοί άλλοι μιλάνε για οκτώ λειτουργίες της διοίκησης, ενώ κάποιοι άλλοι αναφέρονται σε τέσσερις λειτουργίες ή καθήκοντα των διευθυντικών στελεχών.

Στο τεύχος αυτό η προτίμηση στρέφεται στα τέσσερα βασικά στοιχεία ή λειτουργίες της διοικητικής δραστηριότητας ή καθήκοντα του διοικητικού στελέχους 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.

Ανακεφαλαιωτικά, ο προγραμματισμός αποτελεί τη βασική κι αρχική λειτουργία της διοίκησης, κι αυτό γιατί «γεφυρώνει» το χάσμα του «εκεί που βρισκόμαστε» με το «εκεί που θέλουμε» να φθάσουμε. Κάθε διοίκηση, λοιπόν, πρέπει να έχει ως αρχικό μέλημα τον καθορισμό των αντικειμενικών σκοπών της οργάνωσης, στη συνέχεια να καταρτίζει ορθολογικό πρόγραμμα δράσης και ύστερα να προσαρμόζει το πρόγραμμα αυτό στις τυχόν μεταβαλλόμενες 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 επιμέ-

ρους 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.

Οι δραστηριότητες αυτές της διοίκησης οδηγούν στη δημιουργία του κατάλληλου οργανωτικού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου διευκολύνεται η άσκηση ηγεσίας, μεθοδεύεται ορθολογικά η συμπεριφορά των εργαζομένων καθώς και η αποτελεσματική χρησιμοποίηση των πόρων για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Σαΐτης, 1994).

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.

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. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη λειτουργία προβάλλουν οι εξής προβληματισμοί:

- ο καθορισμός των ανθρώπινων αναγκών, οι οποίες ως κίνητρα προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του εργαζόμενου,
- ο προσδιορισμός των αναγκών εκείνων που είναι δυνατό να προκύψουν και να ικανοποιηθούν εντός του οργανωσιακού χώρου,
- η υιοθέτηση του κατάλληλου συστήματος άσκησης της εξουσίας, π.χ. κατά δημοκρατικό ή αυταρχικό τρόπο και
- η ανεύρεση του σημείου ισορροπίας μεταξύ του βαθμού πραγματοποίησης των οργανωσιακών στόχων και του βαθμού ικανοποίησης των αναγκών των μελών του οργανισμού.

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.

Έλεγχος (controlling)

Η λειτουργία του ελέγχου και κατ' επέκταση της αξιολόγησης περιλαμβάνει τη μέτρηση του πραγματοποιούμενου αποτελέσματος σε σύγκριση με εκείνο που είχε προγραμματιστεί. Δηλαδή μέσω αυτής της λειτουργίας διερευνάται ο βαθμός αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού (Τύπας, 2002). Από τη διερεύνηση 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 επιθυμητό 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. Κάθε απόκλιση πρέπει να οδηγεί στη μελέτη της αποτελεσματικότητας των άλλων λειτουργιών και στη λήψη μέτρων προσαρμογής της οργανωσιακής δραστηριότητας προς τα νέα δεδομένα. Για το λόγο αυτό θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η αποτελεσματικότητα του ελέγχου της διοικητικής προσπάθειας εκφράζει την ποιοτική στάθμη της διοίκησης του οργανισμού.

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 αξιολόγησης του έργου των υφισταμένων τους.

1.1.2. Τι είναι «σχολική μονάδα»

Στη χώρα μας η εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή του κράτους (άρθρο 16 του ισχύοντος Συντάγματος) και παρέχεται μέσα από οργανωτικούς σχηματισμούς στους οποίους εντάσσονται διάφοροι συντελεστές, όπως οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, τα μέσα διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα κ.ά.. Αυτό σημαίνει ότι το κράτος πρέπει να προβαίνει σε κατάλληλες ενέργειες, ώστε τα σχολεία ως αποκλειστικοί φορείς του, να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. *Αλλά τι είναι «σχολείο»;*

Πρώτα απ' όλα, πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν υπάρχει συμφωνία επιστημόνων για τη διατύπωση του ορισμού, που να καλύπτει εννοιολογικά εξ ολοκλήρου τον όρο «σχολείο», και για την καθιέρωσή του στη σχετική βιβλιογραφία με κοινή αποδοχή του (Κωνσταντίνου, 1998). Όπως και σε πολλές άλλες περιπτώσεις εννοιολογικής προσέγγισης, έτσι και εδώ η δυσκολία αποσαφήνισης βρίσκεται στο γεγονός ότι μία σχολική οργάνωση αποτελεί στην πραγματικότητα ένα πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα, το οποίο είναι αδύνατο να περιγραφεί και να οριστεί σε όλη του την έκταση. Πιθανόν η δυσκολία αυτή να υπήρξε η βασική αιτία εγκατάλειψης της προσπάθειας των επιστημόνων για τον καθορισμό της «ταυτότητας» του σχολείου με μια όσο το δυνατόν ευρύτερη θεωρία (Schwenk et al, 1992).

Σήμερα υπάρχουν συγγραφείς που θεωρούν το «σχολείο» κοινωνικό σύστημα, το οποίο παίρνει από το περιβάλλον πόρους (όπως διδακτικό προσωπικό, μαθητές κ.ά.) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μετασχηματισμού) παράγει εγγράμματους και μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους (Hoy and Miskel, 1996).

Υπάρχουν ακόμη και εκείνοι που με το πρίσμα της νομικής σκέψης ορίζουν το σχολείο ως «οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία στην οποία, ανεξαρτήτως της αλλαγής διδασκόντων και διδασκομένων, επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη συστηματική διδασκαλία ικανού αριθμού γνωστικών αντικειμένων» (Σκουρής, 1995, σελ. 62). Ως οργανωμένη υπηρεσία και μάλιστα *δημόσια* (Σπηλιωτόπουλος, 2000) το σχολείο στοχεύει στην παροχή αγαθών και υπηρεσιών στην κοινωνία και γενικά στην επίτευξη των σκοπών του, ασκώντας δημόσια εξουσία (Σκουρής, 1995, Πουλής, 2007).

Βέβαια, οι παραπάνω θεωρήσεις εκφράζουν κάτι το ουσιώδες για το σχολείο, αλλά δεν καθορίζουν σφαιρικά την ουσία του αντικειμένου αυτού. Από την άλλη πλευρά, τα ουσιώδη στοιχεία κάθε συγκεκριμένης επιστημονικής ανάλυσης αντιπροσωπεύουν μονόπλευρα όψεις μιας πολύμορφης πραγματικότητας. Το φαινόμενο της πολύμορφης θεώρησης μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι διάφορες επιστήμες (π.χ. Ψυχολογία, Οικονομία, Νομική, Οργανωτική κ.ά.) και μεν έχουν ως αντικείμενο έρευνας αυτό καθαυτό το σχολείο, όμως κάθε επιστημονικός κλάδος ασχολείται με ορισμένη κατηγορία προβλημάτων. Δηλαδή, «βλέπει» το σχολείο από μια ορισμένη οπτική και, συνεπώς, δίνει διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο στον προαναφερόμενο όρο. Για παράδειγμα, από την άποψη της νομικής επιστήμης το σχολείο συνιστά δημόσια υπηρεσία, επειδή όπως υποστηρίζεται (Σκουρής, 1995, σελ. 63) «έχει ως αντικείμενο την παροχή αγαθών και υπηρεσιών για την ικανοποίηση βασικών αναγκών του κοινωνικού συνόλου...» και ως κρατικός οργανισμός επιδιώκει την πραγματοποίηση των σκοπών του, «ασκώντας δημόσια εξουσία και εφαρμόζοντας τις μεθόδους και τους κανόνες του διοικητικού δικαίου».

Από την άποψη της οικονομικής επιστήμης, το «σχολείο» μελετάται ως εκπαιδευτικός οργανισμός με επικεντρωμένο το ενδιαφέρον των επιστημόνων στη σχέση κόστους/αποτελέσματος (εκπαιδευτικού προϊόντος) και στη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαΐτη, 2000).

Από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης το σχολείο εκλαμβάνεται ως «ένας παιδαγωγικός οργανισμός, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία και ειδικά τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα...» (Κωνσταντίνου, 1994: 24). Με την αντίληψη αυτή το σχολείο οφείλει να πραγματοποιεί τους σκοπούς του στο πλαίσιο του παιδαγωγικού του χαρακτήρα και όχι στο πλαίσιο μιας τυπικής οργάνωσης. Γιατί, όπως υποστηρίζεται (Κωνσταντίνου, 1994, σελ. 26), σ' ένα παιδαγωγικό οργανισμό η διαδικασία της αγωγής «δε σχετίζεται μόνο με την κωδικοποιημένη διδακτέα ύλη αλλά με όλα τα δηλωμένα

και άδηλα στοιχεία που διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τα οποία τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση» .

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορεί να ειπωθεί ότι η επιλογή των προβληματισμών που πρόκειται να μελετηθούν καθώς και η μέθοδος έρευνας στηρίζονται στην αποκλειστική εκτίμηση του ερευνητή. Λογικό είναι, επομένως, διαφορετικοί ερευνητές να «βλέπουν» το ίδιο αντικείμενο έρευνας με διαφορετικό πρίσμα και να το καθορίζουν με διαφορετικούς ορισμούς. Άλλωστε, τόσο το σχολείο αυτό καθαυτό όσο και κάθε δραστηριότητα στο εσωτερικό του περιβάλλον εκφράζουν φαινόμενα με πολυδιάστατες όψεις, όπως η παιδαγωγική, η κοινωνική, η νομική κ.ά., ώστε να καθίσταται αδύνατη η πλήρης εννοιολογική κάλυψη του αντικειμένου αυτού, δηλαδή του σχολείου, μέσω ενός ορισμού.

Στο παρόν τεύχος το σχολείο νοείται ως κοινωνική οργάνωση (ή οργανισμός ή σύστημα) που χαρακτηρίζεται από μία αλληλεξάρτηση των στοιχείων της, (όπως αξίες, κοινωνικοί ρόλοι, σύστημα διοίκησης κ.ά.), τα οποία και υπηρετούν τις ειδικές λειτουργίες (π.χ. ιδεολογικές, οικονομικές κ.ά.) που αναλαμβάνει να επιτελέσει το σχολείο. Με την έννοια αυτή παρέχεται η δυνατότητα για καλύτερη κατανόηση της οργανωτικής δομής του σχολείου και των συνθηκών, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της δομής του σχολικού οργανισμού είναι το σύστημα διοίκησής του, για το οποίο ενδιαφερόμαστε πρωτίστως στο παρόν τεύχος.

1.1.3. Τι σημαίνει «σχολική διεύθυνση»

Διεύθυνση είναι η λειτουργία που αφορά τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης και απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες από αυτούς που την ασκούν, όπως επαγγελματική κατάρτιση, αντίληψη, ικανότητα παρακίνησης αλλά και συγκεκριμένη ποιότητα χαρακτήρα με βασικά στοιχεία τη δυναμικότητα, την αποφασιστικότητα και τον δυναμισμό. (Τύπας & Κατσαρός, 2003 σελ. 79)

Όπως κάθε τυπική οργάνωση, έτσι και το σχολείο, προκειμένου να ανταποκριθεί στην αποστολή του και να πετύχει τους στόχους του, πρέπει να αναπτύξει δράση με συγκεκριμένες λειτουργίες. Στο παρόν τεύχος ο όρος «λειτουργία» εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο συναφών και συσχετιζομένων μεταξύ των ενεργειών που αναλαμβάνονται από πρόσωπα με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες και που αποσκοπούν στην εκπλήρωση γενικών ή ειδικών στόχων της οργάνωσης.

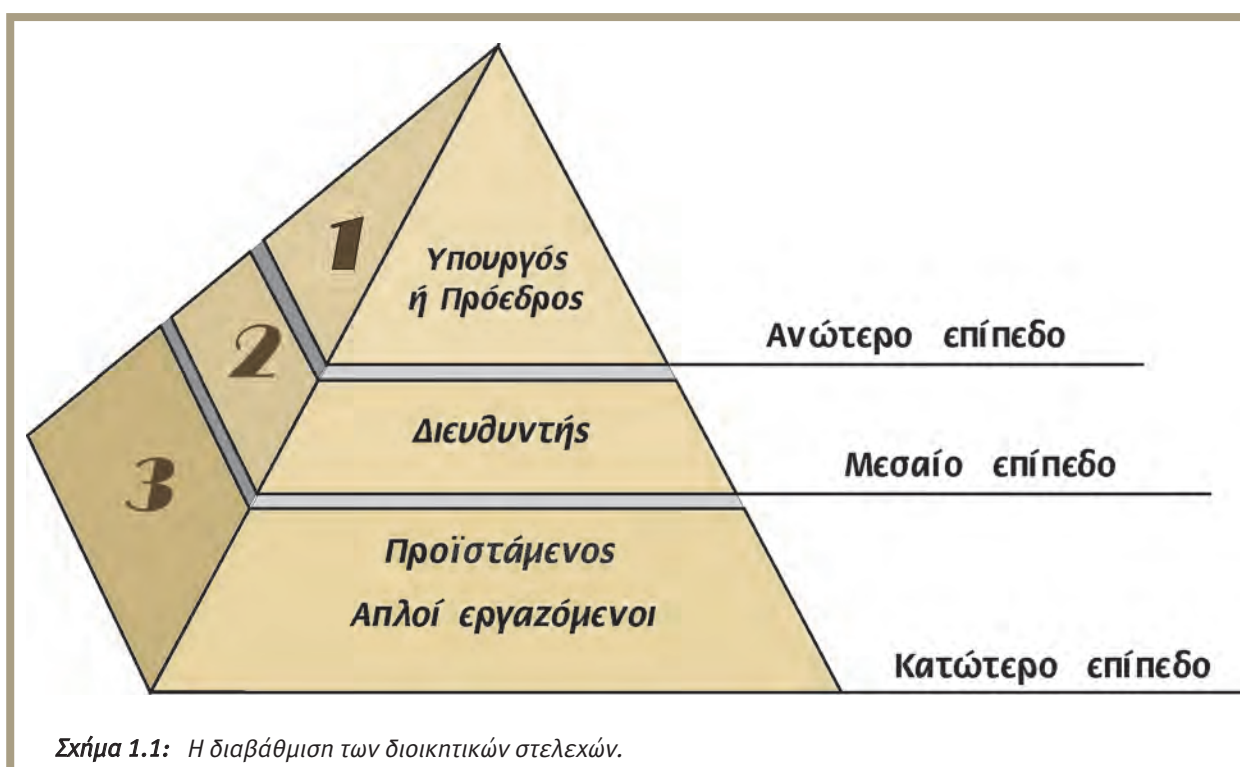
Σε μια σχολική μονάδα οι πιο σημαντικές είναι η μορφωτική λειτουργία, που συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών και η παιδαγωγική λειτουργία, που συντελεί στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφοράς αυτών, δηλαδή των μαθητών. Εκτός όμως από τις παραπάνω είναι και η διοικητική λειτουργία η οποία προγραμματίζει, οργανώνει, συντονίζει και ελέγχει τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στον εκπαιδευτικό χώρο η διοικητική λειτουργία παρέχεται μέσω της σχολικής διεύθυνσης.

Ο όρος «σχολική διεύθυνση» προσδιορίζει μια διακεκριμένη περιοχή (ή λειτουργία) μιας σχολικής μονάδας πάνω στην οποία έχει εξουσία ένα διευθυντικό στέλεχος για την εκτέλεση καθορισμένων δραστηριοτήτων. Η σχολική διεύθυνση είναι η πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος και απορρέει από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του κράτους που επιδιώκει να πετύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) ασκώντας δημόσια εξουσία. Πιο αναλυτικά η λειτουργική πραγματικότητα κά-

θε σχολείου επιβάλλει την ανάγκη ύπαρξης διεύθυνσης αφού η πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου, απαιτεί, εκτός των άλλων, και ικανή ηγεσία που να συντονίζει όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσπαθεί αδιάκοπα για τη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος.

1.2. Διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης

Στην ξένη και ελληνική βιβλιογραφία (ενδεικτικά αναφέρουμε τους Ewing, 1964, Koontz & O'Donnell, 1980, Κανελλόπουλος, 1995, Dubrin, 1998, Ζαβλανός, 1998) αλλά και στην πράξη τα διοικητικά στελέχη ενός οργανισμού διακρίνονται κατά κανόνα σε τρία επίπεδα: το *ανώτερο*, το *μεσαίο* και το *κατώτερο* (βλέπε σχήμα 1.1).



Σχήμα 1.1: Η διαβάθμιση των διοικητικών στελεχών.

Η πυραμίδα σε αυτό το σχήμα δείχνει ότι σε κάθε *υψηλότερο* επίπεδο της ιεραρχίας μιας οργάνωσης υπάρχουν όλο και λιγότερα άτομα που ασκούν τη διοικητική εξουσία της οργάνωσης της. Παράλληλα, η πυραμιδοειδής αυτή δομή που υπακούει στο γραφειοκρατικό μοντέλο (Παυλόπουλος, 1983) δηλώνει ότι στην κορυφή βρίσκονται τα ανώτατα διοικητικά στελέχη με τη μορφή είτε συλλογικής είτε ατομικής διοίκησης, τα οποία αποτελούν την ανώτατη διοικητική ηγεσία, θέτουν τους γενικούς στόχους, αρχές και πολιτικές του οργανισμού, δημιουργούν το στρατηγικό σχεδιασμό του οργανισμού, έχουν πλήρη εξουσία και ευθύνη κατά τη λήψη των αποφάσεων και την έκδοση διαταγών και διευθύνουν, παρακινούν και ελέγχουν τους άμεσα υφισταμένους της.

Στο *μέσο* της διοικητικής δομής βρίσκονται τα διοικητικά στελέχη, τα οποία είναι υπεύθυνα για την εφαρμογή των λειτουργικών προγραμμάτων, με σκοπό την επίτευξη των γενικών στόχων του οργανισμού που θέτει η ανώτατη διοικητική ηγεσία. Ακόμη, τα ίδια διευθύνουν, συ-

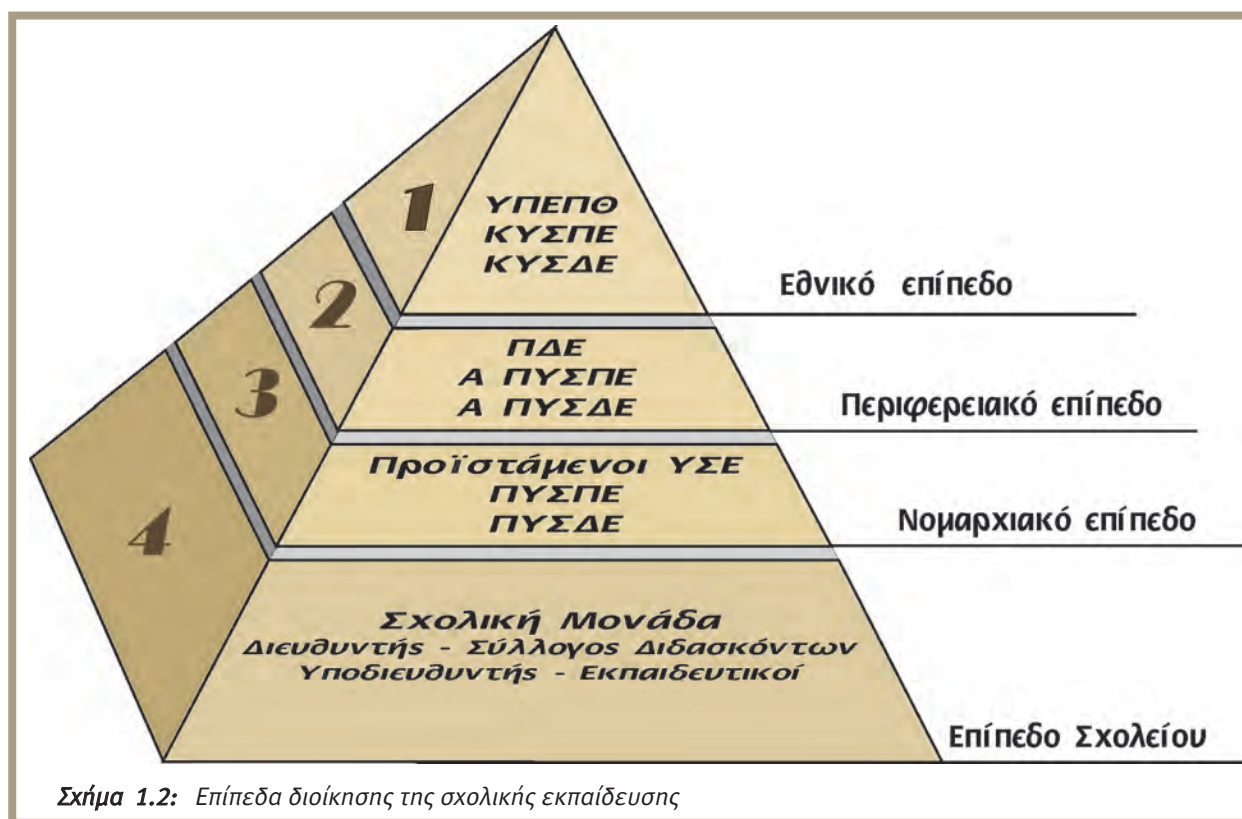
ντονίζουν και ελέγχουν τις δραστηριότητες κατώτερων διοικητικών στελεχών και διοχετεύουν τις πληροφορίες στα υψηλότερα και χαμηλότερα επίπεδα.

Στο *κατώτερο ιεραρχικό επίπεδο* βρίσκονται τα διοικητικά στελέχη, τα οποία κατά κανόνα αναφέρονται στα στελέχη του μεσαίου επιπέδου και ευθύνονται για την πραγματοποίηση από τους εργαζόμενους των προγραμμάτων που καταρτίζονται από στελέχη υψηλότερων ιεραρχικών επιπέδων. Επιπρόσθετα, διευθύνουν και ελέγχουν την εργασία των μη διοικητικών στελεχών της οργάνωσης, δηλαδή των εργαζομένων, και σε πολλές περιπτώσεις καλούνται να ισορροπήσουν τις αντιθέσεις και τις πιέσεις που δέχονται τόσο από τους προϊσταμένους τους όσο και από τους υφισταμένους-συνεργάτες τους.

Μεταφέροντας τις παραπάνω σκέψεις στη σφαίρα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχοντας κατά νου την ισχύουσα νομοθεσία (ν. 2817/ 2000, ΦΕΚ 78, τ. Α' και ν. 2986/ 2002, ΦΕΚ 24, τ. Α') μπορούμε να αναφέρουμε ότι η διοικητική δομή των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης έχει το σχήμα της πυραμίδας, (βλέπε σχήμα 1.2) η οποία διαρθρώνεται σε τέσσερα βασικά επίπεδα: το *εθνικό*, το *περιφερειακό*, το *νομαρχιακό* και το *σχολικό*.

Στο *ανώτερο (ή εθνικό) επίπεδο* υπάγονται τα στελέχη της πολιτικής και υπαλληλικής ηγεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Υπουργός, Υφυπουργός, Γενικοί Γραμματείς, Ειδικοί Γραμματείς, Γενικοί Διευθυντές κ.ά.), τα οποία είναι υπεύθυνα για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και για τη συνολική αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

Στο *περιφερειακό επίπεδο* υπάγονται οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.), οι οποίοι είναι μετακλητοί δημόσιοι υπάλληλοι¹ και βοηθούν άμεσα ή έμμεσα την κεντρική διοί-



κηση στην αποστολή της, με βάση την εξουσία που της ανατίθεται.

Στο *νομαρχιακό επίπεδο* βρίσκονται οι διευθυντές Εκπαίδευσης και οι προϊστάμενοι Γραφείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι βοηθούν άμεσα και έμμεσα την περιφερειακή διοίκηση στην αποστολή της, με βάση την εξουσία που της ανατίθεται. Επίσης, ασκούν διοίκηση και εποπτεία της λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς της και παράλληλα είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών.

Στο *κατώτερο (ή σχολικό) επίπεδο* υπάγονται οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, οι οποίοι έχουν την ευθύνη για το έργο των εκπαιδευτικών – συναδέλφων τους. Ως διοικητικό στέλεχος, ο διευθυντής σχολείου έχει ευρύτερη εξουσία-ευθύνη από εκείνη των απλών εκπαιδευτικών, επομένως και το δικαίωμα να καθοδηγεί και να παρακινεί τους υφισταμένους του και να λαμβάνει αυτόβουλη απόφαση και δραστηριοποίηση. Λόγω της θέσης του στην εκπαιδευτική ιεραρχία έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη λειτουργία του σχολείου του ή να την αποδιοργανώσει, επειδή είναι το άτομο εκείνο που αποτελεί τον κρίσιμο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα υψηλότερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην πράξη ο διευθυντής πιέζεται από δύο αντίθετες κοινωνικές δυνάμεις: τα *μεσαία* και *ανώτερα στελέχη* της εκπαιδευτικής διοίκησης και από τους *εκπαιδευτικούς*. Ο διευθυντής στην προκειμένη περίπτωση δίνει έμφαση στην εκπλήρωση των σκοπών του σχολείου και γι' αυτό χρησιμοποιούνται διάφοροι μηχανισμοί ελέγχου, οι οποίοι έχουν ως στόχο την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να εργάζονται σ' ένα άνετο και φιλικό περιβάλλον χωρίς ένταση και άγχος. Ο διευθυντής που βρίσκεται στο μέσον πιέζεται από τις δύο αυτές τάσεις και προσπαθεί να συμβιβάσει αντίθετες καταστάσεις, αφού οι προσδοκίες των δύο αυτών κοινωνικών ομάδων είναι συνήθως διαφορετικές.

Από την παραπάνω συνοπτική παρουσίαση της ιεραρχικής πυραμίδας της σχολικής εκπαίδευσης θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι:

- α) Στο σύστημα διοίκησης των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, η κατανομή της εξουσίας και ευθύνης ακολουθεί την πυραμιδική ή γραφειοκρατική οργάνωση. Η μορφή αυτή της διάρθρωσης στηρίζεται στις γνωστές αρχές του Fayol: α) της «ιεραρχικής κλίμακας», όπου η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής του οργανισμού δηλαδή τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και καταλήγει στην κατώτερη βαθμίδα ηγεσίας, δηλαδή στο διευθυντή σχολικής μονάδας και β) της «ενότητας της διοίκησης», όπου κάθε εργαζόμενος παίρνει εντολές από έναν προϊστάμενο. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός της διοικητικής αποκέντρωσης στην εκπαίδευση εξαρτάται από τη βούληση του ιεραρχικά υπερκείμενου προσώπου, που εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική. Το πρόβλημα, επομένως, της αποκέντρωσης είναι ουσιαστικά πολιτικό και ανάγεται στη δημοκρατική οργάνωση και συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στα εκπαιδευτικά προβλήματα της χώρας.

Η πυραμιδική οργάνωση (λόγω του συγκεντρωτισμού της εξουσίας στην κεντρική διοίκηση)

1 Με δεδομένο ότι με την αλλαγή του προσώπου του υπουργού παιδείας επέρχεται αλλαγή και στους μετακλιτούς υπαλλήλους μπορούμε να αντιληφθούμε τις συνέπειες του «ράβε-ξήλωνε» της διοίκησης στη συνοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Λεπτομέρειες για τη διοικητική οργάνωση του σχολικού μας συστήματος και κριτική ανάλυση για τη θέσπιση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης βλ. Σαΐτης Χρ. «Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος: Με Πολλά ή Λίγα Επίπεδα Διοίκησης», στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, Μάιος-Ιούνιος 2002, τεύχος 124, σσ. 27-36 και Σαΐτη Α. «Ο θεσμός του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση», στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχη 132-133, 2003, σσ. 75-84.

εξασφαλίζει την ομοιομορφία της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαδικασίας καθώς και τον αποτελεσματικότερο συντονισμό και έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δράσης. Ωστόσο, η μορφή αυτή οργάνωσης εμφανίζει ένα έντονο ιεραρχικό και εξουσιακό σχήμα, όπου η κεντρική διοίκηση διαθέτει την αποκλειστικότητα στη λήψη των αποφάσεων για όλα τα θέματα της σχολικής διοίκησης, είτε αυτά αφορούν τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε ασήμαντες ρυθμίσεις, όπως π.χ. την πρόσληψη καθαριστριών, τη λειτουργία των σχολικών κυλικείων κ.ά.

- β) Η διοίκηση της εκπαίδευσης, που έχει εκτεθεί για τις δεκαετίες στην πολιτική διείσδυση, κατέληξε να αποτελεί σήμερα «κόλουρο πυραμίδα» από την οποία έχει αποκοπεί η κορυφή των Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης (Η.Σ.Ε.) και αυτή δεν μπορεί να υποκαταστήσει η θητεία ούτε των πολιτικών ούτε των μετακλιτών στελεχών. Για το λόγο αυτό φρονούμε ότι τα Η.Σ.Ε. πρέπει να δημιουργούνται αξιοκρατικά (π.χ. μέσα από τη λειτουργία ειδικής σχολής), να σταδιοδρομούν εντός της εκπαιδευτικής διοίκησης και να ενσαρκώνουν στον ύψιστο βαθμό τις αξίες της.

1.3. Προσέγγιση στη διεύθυνση του σχολείου

1.3.1. Διαχρονική εξέλιξη του θεσμού του διευθυντή

Μελετώντας την εκπαιδευτική νομοθεσία της νεοελληνικής εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι 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 του εκπαιδευτικού συστήματος που κυριάρχησε στην πατρίδα μας για έναν ολόκληρο αιώνα.

Συγκεκριμένα, με τη δημοσίευση του Διατάγματος της 6/ 18 Φεβρουαρίου 1834 «περί δημοτικών σχολείων» (που ήταν βασισμένο στη γαλλική εκπαιδευτική πράξη του 1833) καθιερώθηκε επτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και ρυθμίστηκαν θέματα που αναφέρονταν στην οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων. Για τη διοίκηση και εποπτεία των δημοτικών σχολείων ο νόμος αυτός προέβλεπε τη σύσταση επιτροπών στους δήμους, στις επαρχίες και στους νομούς, ενώ η γενική εποπτεία είχε ανατεθεί στην «επί των Εκκλησιαστικών Γραμματεία της Επικρατείας» (Λέφας, 1942, σελ. 271-301).

Σε επίπεδο τοπικό, αρμόδιο όργανο για τη διοίκηση και εποπτεία των δημοτικών σχολείων ήταν η Επιτόπια Εφορευτική Επιτροπή (άρθρο 34). Η επιτροπή αυτή αποτελούσε ένα είδος διοικητικού συμβουλίου και είχε διοικητική και πειθαρχική δικαιοδοσία πάνω στο προσωπικό του σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψη: τις διοικητικές αρμοδιότητες του συλλογικού αυτού οργάνου (άρθρο 37) και το γεγονός ότι –λόγω σταδιακής ατονίας του ρόλου των επιτόπιων επιτροπών– η άσκηση της διοίκησης και εποπτείας των δημοτικών σχολείων περιήλθε στο δήμαρχο (Ευαγγελόπουλος, 1998), μπορούμε να πούμε ότι κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα ο δήμαρχος αντικαθιστούσε, ως ένα βαθμό, το σημερινό διευθυντή σχολείου και το σύλλογο των διδασκόντων. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί απουσίαζαν από τα όργανα διοίκησης και ελέγχου της εκπαίδευσης.

Ο θεσμός του διευθυντή δημοτικού σχολείου φαίνεται να καθιερώνεται νομοθετικά με το νόμο ΒΤΜΘ' / 1895 (ΦΕΚ 37, τ. Α'). Ειδικότερα, το άρθρο 8 του νόμου αυτού όριζε ότι το δημοτικό σχολείο «διευθύνει ο κατά βαθμόν ανώτερος διδάσκαλος ή ο εν τη υπηρεσία αρχαιότερος μεταξύ των ισοβαθμίων...». Η διάταξη αυτή με κάποιες τροποποιήσεις και συμπληρώσεις

(π.χ. ν. 4370/ 29, ν.δ. 651/ 70, ν. 309/ 76) ίσχυσε μέχρι το 1985, έτος ψήφισης του νόμου 1566/ 85, για τη «δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Επειδή η προαγωγή ενός εκπαιδευτικού σε «ανώτερο» βαθμό γινόταν στην ουσία με κριτήριο τα χρόνια υπηρεσίας του (π.χ. ν. 4374/ 29, άρθρα 1 και 3, και ν. 309/ 76 άρθρο 14), μπορούμε να πούμε ότι βασικό κριτήριο επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων ήταν η αναχρονιστική αρχαιότητα (Σαΐτης, 1992, Κανελλόπουλος, 1995) και όχι ένας συνδυασμός τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, που απαιτεί η θέση ενός ηγετικού στελέχους, όπως είναι ο διευθυντής σχολείου. Ως μοναδική εξαίρεση, όσον αφορά την επιλογή των διευθυντικών στελεχών θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τον α.ν. 2517/ 40, που όριζε ότι ο εκπαιδευτικός που κατείχε πτυχίο πανεπιστημιακής μετεκπαίδευσης αναλάμβανε δικαιωματικά τη διεύθυνση του σχολείου, ανεξάρτητα από βαθμό και αρχαιότητα. Δηλαδή, ο νόμος αυτός έδινε έμφαση στην επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και όχι στα χρόνια προϋπηρεσίας του.

Με το β.δ. της 16^{ης} Απριλίου 1915 (ΦΕΚ 168, τ. Α') καθορίστηκαν λεπτομερειακά τα καθήκοντα των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το διάταγμα αυτό ίσχυσε μέχρι το 1978 οπότε και αντικαταστάθηκε από την αριθμ. 52091/ 8-5-1978 υπουργική απόφαση «περί καθηκόντων διευθυντών κ.λπ. των δημοτικών σχολείων της γενικής εκπαίδευσης». Με δεδομένο ότι οι διευθυντές σχολείων πέραν των διδακτικών τους καθηκόντων ασκούσαν και καθήκοντα διοικητικά και εποπτικά (Παπαναούμ, 1995), ενώ δεν είχαν γνώσεις σε θέματα σχολικής διοίκησης (π.χ. λήψη αποφάσεων, οργάνωσης κ.ά.) και καθώς οι ικανότητες για τη διοίκηση δεν αποκτούνται με τα πολλά χρόνια στην έδρα, είναι εύκολο να αντιληφθούμε το βαθμό επιτυχίας στα διοικητικά τους καθήκοντα.

Το 1985 με το ν. 1566/ 85, άρθρο 11, τέθηκε σε νέα βάση η διαδικασία εκλογής και τοποθέτησης των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, μετετράπησαν όλες οι θέσεις των διευθυντών σχολείων αυτοδίκαια σε θέσεις με θητεία ορίστηκε για πρώτη φορά (εκτός των χρόνων υπηρεσίας) μια σειρά από κριτήρια αξιολόγησης των υποψήφιων διευθυντών, όπως π.χ. το εκπαιδευτικό έργο, η κοινωνική προσφορά, οι μετα-πτυχιακές σπουδές, η υπηρεσιακή κατάσταση κ.ά.α καθιερώθηκε ειδικό επίδομα θέσης για τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους και η επιλογή των διευθυντών και υποδιευθυντών ανατέθηκε στα Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε.. Με τη διάταξη αυτή μπορεί να γίνεται μια προσπάθεια για τη βελτίωση του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, από πλευράς της διοίκησης έννοιες όπως «η κοινωνική προσφορά» και η «αξιολογητική συγγραφική εργασία» δεν βοηθούν στην επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού στην κατάλληλη (διευθυντική) θέση. Επιπλέον, η διαδικασία συγκρότησης των περιφερειακών συμβουλίων προξενεί αμφιβολίες στον εκπαιδευτικό κόσμο για το αν και κατά πόσο η επιλογή των μελών των συμβουλίων γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια.

Το 1992, με την αλλαγή της πολιτικής κατάστασης επανήλθε και πάλι η μονιμότητα των διευθυντών σχολείων, γιατί, όπως αναφερόταν στην εισηγητική έκθεση του ν. 2043/ 92, είναι αναγκαίο «να εξασφαλιστεί η συνέχεια στη (σχολική) διοίκηση που είναι απαραίτητος όρος για την αποτελεσματικότητά της». Άλλωστε, «πλην της Ισπανίας και της Πορτογαλίας και ορισμένων σχολείων της Αγγλίας, σε όλες τις άλλες χώρες της ΕΟΚ ο διευθυντής είναι μόνιμος» (Πρακτικά Βουλής της 6-5-1992, σ. 139). Πρέπει να σημειωθεί ότι η πολιτική αυτή ήταν αντίθετη προς τη θέση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, η οποία υποστήριζε ότι: «Η επιλογή με θητεία που ανανεώνεται αξιοκρατικά εξασφαλίζει το δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης...» (Διδασκαλικό Βήμα, Μάρτιος, 1993, σελ. 30).

Με τον ίδιο νόμο καθιερώθηκαν νέα «μετρήσιμα» κριτήρια για την επιλογή και τοποθέτηση των διευθυντών σχολικών μονάδων. Με τη νομοθετική αυτή ρύθμιση επιδιώκεται περισσότερο διαφανής και ανοικτή διαδικασία επιλογής των διευθυντικών στελεχών, ώστε να εξασφαλίζεται η πλήρωση των θέσεων από τους κάθε φορά ικανότερους. Παρόλα αυτά, ο νομοθέτης δεν αναθεωρεί το ρόλο του διευθυντή σχολείου (π.χ. δεν του καθορίζει με σαφήνεια το νομικό πλαίσιο εξουσίας και ευθύνης) και ούτε καθορίζει σαφή κριτήρια για την επιλογή των μελών των συμβουλίων που θα κρίνουν τους υποψήφιους διευθυντές και υποδιευθυντές.

Ακολούθως, το 1994 με την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού, με το άρθρο 3 του ν. 2188/ 94 καταργήθηκε η μονιμότητα των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης. Κι αυτό γιατί, όπως αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση του παραπάνω νόμου, το λειτουργικό πλαίσιο των προϊσταμένων με θητεία αποτελεί «...και κίνητρο για τον εκπαιδευτικό και εγγύηση για όλους ότι το κύλισμα του χρόνου θα αναδεικνύει εκπαιδευτικούς που θα μπορούν να προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στην εκπαίδευση και δεν θα κινδυνεύουν να διανύουν πολύχρονες θητείες με υπερκείμενη διεύθυνση χωρίς φαντασία και δυνατότητες για το μέλλον που τρέχει ταχύτατα...». Στη συνέχεια, με το π.δ. 398/ 31-10-1995 (ΦΕΚ 223, τ. Α') καθορίστηκαν νέα προσόντα, κριτήρια και διαδικασία επιλογής των στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με το π.δ. 25/ 2002 (ΦΕΚ 20, τ. Α') έγινε αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των παραπάνω στελεχών εκπαίδευσης. Τέλος, το 2002, με την αριθμ. 105657/ Δ1/ 8-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β') υπουργική απόφαση καθορίστηκαν τα ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών/ προϊσταμένων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με τον ν. 3467/ 2006 (ΦΕΚ 128, τ. Α') καθορίστηκαν εκ νέου τα κριτήρια επιλογής των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, τα οποία διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

- στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση
- στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και
- στην προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου

Παρά τη λεπτομερειακή απαρίθμηση-αποτίμηση των επιμέρους κριτηρίων, επισημαίνουμε τα εξής:

- *Η αρχαιότητα παραμένει* βασική προϋπόθεση για την επιλογή ενός υποψηφίου εκπαιδευτικού για τη θέση του διευθυντή, έστω και αν είναι γενικά παραδεκτό ότι αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης δεν είναι ούτε ο αρχαιότερος ούτε ο καλύτερος εκπαιδευτικός, αλλά εκείνος που διαθέτει ορισμένες ικανότητες, όπως π.χ. ικανότητα του συνεργάζεσθαι, επαγγελματική και αντιληπτική ικανότητα (Σαϊτής, 2008).
- *Οι απροσδιόριστες έννοιες*, όπως «συγγραφικό έργο», «μάστερ», «διδακτορικό δίπλωμα», δε βοηθούν στην επιλογή του ικανότερου εκπαιδευτικού για τη θέση του διευθυντή, γιατί στην προκειμένη περίπτωση το ζητούμενο δεν είναι αν κάποιος υποψήφιος έχει πτυχία και συγγραφικό έργο, αλλά αν και κατά πόσο οι τίτλοι σπουδών του σχετίζονται με τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτεί η θέση του διευθυντή σχολείου.
- *Κριτήρια*, όπως «ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες» και «να επιλύει προβλήματα», φαίνεται να ισχύουν για τους ήδη υπηρετούντες διευθυντές σχολείων και

όχι για τους νέους υποψήφιους δασκάλους που έχουν βαθμό Α', όμως δεν τους δόθηκε ευκαιρία να ασκήσουν διοικητικά καθήκοντα στα σχολεία τους.

Με τις νομοθετικές ρυθμίσεις των δύο τελευταίων δεκαετιών γίνεται φανερή η προσπάθεια της Πολιτείας για την «αμερόληπτη» και «αξιοκρατική» επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Στην πράξη, όμως, η αποτελεσματικότητα των διοικητικών αυτών οργάνων είναι περιορισμένη, γιατί η κεντρική εξουσία:

- Δεν εκχώρησε αποφασιστικές αρμοδιότητες στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης, ώστε οι διευθυντές/προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων να λαμβάνουν τις ανάλογες πρωτοβουλίες και να καθοδηγούν – επηρεάζουν άμεσα τους υφισταμένους τους, αλλά και να αναλαμβάνουν την ανάλογη ευθύνη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, δεν μπορούμε να μιλάμε περί «δυναμικής ηγεσίας στην εξασφάλιση ορθού προσανατολισμού του σχολείου» κ.λπ. (Θεοφιλίδης, 1994, σελ. 92-98) στο πεδίο της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης, γιατί οι στόχοι και οι κανόνες λειτουργίας του ελληνικού σχολείου καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση. Με άλλα λόγια, ο Έλληνας εκπαιδευτικός-διευθυντής, παρόλο που με την καθιέρωση της Ευέλικτης Ζώνης (Ε.Ζ.) καθώς και με τη θεσμοθέτηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ τ. Β' αριθ. φύλ. 303/13-03-2003 και 304/13-03-2003), έγινε ένα σημαντικό βήμα αποκέντρωσης (Τύπας & Κατσαρός, 2005), δεν έχει τα περιθώρια εκείνα, τα οποία θα του επέτρεπαν να λειτουργήσει αυτόνομα και ελεύθερα, επειδή περιορίζεται μέσα στο πλαίσιο του νόμου που τον θέλει περισσότερο εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης παρά διευθυντή-ηγέτη του σχολείου. Αντίθετα, σε αποκεντρωμένα διοικητικά συστήματα, όπως για παράδειγμα είναι του Ηνωμένου Βασιλείου, ο διευθυντής έχει την απόλυτη ελευθερία να αποφασίζει πώς θα λειτουργεί το σχολείο του. Είναι υπεύθυνος και ελεύθερος να διαμορφώνει και να διαπλάθει μεθόδους διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, καθώς και θέματα σχετικά με το υλικό, την πειθαρχία και την εξεύρεση προσωπικού (Herzberg and Stone, 1974, Dean, 1995).
- Δεν κατάρτισε πρόγραμμα ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης, με συνέπεια τα άτομα που κατέχουν διευθυντικές θέσεις να μη διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις σε θέματα σύγχρονης διοίκησης (Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001, Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005).
- Δεν καθιέρωσε αντικειμενικό σύστημα επιλογής ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, έτσι ώστε μετά από κάθε κρίση να ελαχιστοποιούνται τα παράπονα, οι διαμαρτυρίες, και οι αμφισβητήσεις τόσο από τους ενδιαφερομένους όσο και από φορείς εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι:

- α) Οι περίοδοι κατά τις οποίες έγιναν οι διοικητικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης συμπίπτουν με την ύπαρξη διαφορετικών κυβερνήσεων. Γεγονός που μας αναγκάζει να υποστηρίζουμε ότι στη χώρα μας κάθε κυβέρνηση ακολουθεί τη δική της εκπαιδευτική πολιτική, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η κοινή προσπάθεια και οι προθέσεις όλων των κοινωνικών φορέων που έχουν σχέση με την παιδεία και
- β) Όλες οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες επικεντρώθηκαν στο μηχανισμό επιλογής των διευθυντικών στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι στην ποιοτική ανάπτυξη αυτών, που τόσο ανάγκη έχουν οι πολύπλοκες σχολικές μονάδες.

1.3.2. Η σπουδαιότητα του θεσμού της σχολικής διεύθυνσης

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (ν. 1566/ 1985, άρθρο 11) η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκείται από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων.

Σε ό,τι αφορά το θεσμό του διευθυντή σχολείου, στο άρθρο 11 του ν. 1566/ 1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α') ορίζεται ότι «ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει, επίσης, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους...».

Επιπρόσθετα, στο άρθρο 27 της υπ' αριθμ. 105657/ 2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β') υπουργικής απόφασης, ορίζεται ότι ο διευθυντής σχολικής μονάδας:

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- Φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.
- Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει. Ας σημειωθεί ότι ο νόμος περί αξιολόγησης, δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι τώρα.

Στην πράξη, αν ρωτήσουμε διευθυντές σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να μας περιγράψουν τι κάνουν π.χ. σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση, λίγο-πολύ θα μας αναφέρουν έναν αριθμό δραστηριοτήτων, όπως:

- μίλησαν στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς για τα καθήκοντά τους,
- κάλεσαν τεχνικό να επισκευάσει π.χ. την εξώπορτα του σχολείου ή να τοποθετήσει καινούργιο τζάμι σε κάποιο παράθυρο,
- συμμετείχαν σε συνεδρίαση της σχολικής επιτροπής,
- μίλησαν σε εκπαιδευτικούς που είχαν έλθει σε σύγκρουση μεταξύ τους,
- ενημέρωσαν κάποιους γονείς για τη συμπεριφορά ή την πρόοδο των παιδιών τους,
- έστειλαν στατιστικά στοιχεία στην αρμόδια Προϊσταμένη Αρχή,
- έκλεισαν λεωφορεία, για να πάνε τους μαθητές σε εκπαιδευτικές επισκέψεις,
- άκουσαν παράπονα από γονείς για τη συμπεριφορά κάποιων εκπαιδευτικών,
- κάλεσαν σε συνεδρία του συλλόγου διδασκόντων το διδακτικό προσωπικό των σχολείων τους, κ.ά.

Οι παραπάνω δραστηριότητες που ενδεικτικά αναφέραμε, καθώς και πολλές άλλες (Σαΐτης κ.ά.,

1997, Μλεκάνης, 2005), μας φανερώνουν διάφορους τομείς από την πολύπλευρη δράση του διευθυντή σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό μπορούμε να υποστηρίξουμε πως ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών στις σχολικές μονάδες είναι πολύ σημαντικός. Η σημασία, ασφαλώς του ρόλου του διευθυντή έγκειται στη θέση, την οποία κατέχει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκεί. Θεωρητικά, η θέση του διευθυντή βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η θέση αυτή σχετίζεται άμεσα με τον επικοινωνιακό ρόλο, που διαδραματίζει ο διευθυντής σχολείου μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας, «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση. «Χρωματίζεται», δηλαδή, από τις ψυχικές διαθέσεις και ικανότητες του διευθυντή σχολείου, για να γίνει πραγματοποιήσιμο. Και σε τελευταία ανάλυση, ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής αλλά και γενικά η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτώνται από την ικανότητα στην επιλογή και τοποθέτηση των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων. Πραγματικά, σε ένα κατάλληλα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής σχολείου παίζει το σοβαρότερο ρόλο στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Περαιτέρω, όσο και αν ένα σύστημα επικοινωνίας και οργάνωσης είναι ορθολογικά σχεδιασμένο, δεν μπορεί να επιτύχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα χωρίς την ανάθεση του ρόλου της σχολικής διεύθυνσης σε κατάλληλους ανθρώπους (εκπαιδευτικούς). Με απλά λόγια ο ρόλος του διευθυντή είναι κεφαλαιώδης στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που ηγείται.

Ως ηγέτης, λόγου χάρη, ο διευθυντής σχολείου οφείλει να έχει όραμα για τον οργανισμό που διοικεί και να συστρατεύει όλους τους υπόλοιπους στην επίτευξη των κοινών τους στόχων (Μπουραντάς, 2005). Επίσης, πρέπει να λειτουργεί ως θετικό παράδειγμα για τους υφισταμένους του, οι οποίοι παρακολουθούν τη συμπεριφορά του και δέχονται επιρροές. Γενικά, είναι ανάγκη να αποσπά την εκούσια συνδρομή των άλλων για την ολοκλήρωση οποιασδήποτε εργασίας με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Επιπρόσθετα, ως πομπός και δέκτης μηνυμάτων στο πλαίσιο της επικοινωνίας ο διευθυντής καλείται να δημιουργεί το κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα, να ενθαρρύνει το συνομιλητή του να εκφραστεί ελεύθερα, να τον κατανοεί και να του προσφέρει ανατροφοδότηση. Στην περίπτωση που δέχεται παράπονα, ο διευθυντής χρειάζεται να εξετάζει προσεκτικά το θέμα, να ενημερώνεται επαρκώς, να αναγνωρίζει κάποια τυχόν λανθασμένη συμπεριφορά και να καταλήγει σε ένα σχέδιο δράσης. Έπειτα, αν ο διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με το φαινόμενο των συγκρούσεων, τότε είναι απαραίτητο να διερευνά την υπόθεση σφαιρικά, να εντοπίζει τα αίτια και να υιοθετεί την κατάλληλη μέθοδο με διάθεση διαπραγμάτευσης, ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα και να εξομαλυνθεί η κατάσταση. Ακόμη, στη θέση του μέντορα ο διευθυντής έχει στόχο να συνεργαστεί με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου του, να αναπτύξει μια φιλική και ειλικρινή σχέση μαζί του, προκειμένου να το βοηθήσει και να το καθοδηγήσει σε όσες δυσκολίες συναντά. Τέλος, ως παρακινητής των υφισταμένων του ο διευθυντής οφείλει να αξιοποιεί όλα τα προσφερόμενα κίνητρα και σε συνδυασμό με τον παραινετικό του λόγο να κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση της απόδοσής τους. Αναγνωρίζοντας κάθε προσπάθεια του διδακτικού προσωπικού και αμείβοντάς το ο διευθυντής δημιουργεί το απαιτούμενο κλίμα παρακίνησης και μπορεί να εξασφαλίσει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση υψηλότερων στόχων.

1.4. Διοικητική δραστηριότητα του διευθυντή σχολείου

Αρκετοί ερευνητές (Edmonds, 1979, Mortimore, 1994, Υφαντή, 2000, Καψάλης, 2005, κ.ά.) έχουν καταρτίσει μια λίστα παραγόντων-κλειδιά της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου ανάμεσα στους οποίους είναι και η σχολική ηγεσία.

Αλλά βάσει ποιων ενεργειών ένας διευθυντής μπορεί να συμβάλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου του;

Στον κόσμο της πραγματικότητας, η συμβολή του διευθυντή στην αποδοτική λειτουργία του σχολείου θα εξαρτηθεί από τον τρόπο, με τον οποίο θα ανταποκριθεί στους παρακάτω ρόλους:

1.4.1. Ο διευθυντής σχολείου ως οργανωτής

Αν ο διευθυντής σχολικής μονάδας θέλει να είναι στο ύψος της αποστολής του, πρώτα απ' όλα πρέπει να είναι ένας καλός οργανωτής. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των διαθέσιμων πόρων. Ανάμεσα στις βασικές οργανωτικές δραστηριότητες είναι και οι παρακάτω:

Η διαμόρφωση του χώρου του γραφείου

Ο διευθυντής πρέπει να διαμορφώσει το χώρο του γραφείου του κι αυτό γιατί το γραφείο του διευθυντή σχολικής μονάδας το επισκέπτονται σε καθημερινή βάση δάσκαλοι και μαθητές και συχνά άτομα από την τοπική κοινωνία. Επιπρόσθετα, είναι γνωστό ότι για να αποδώσουμε στην εργασία μας το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, επιβάλλεται να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες, που να τις επιτρέπουν άνετη εργασία. Βέβαια, οι περισσότεροι διευθυντές βρίσκονται σ' ένα γραφείο που είτε έχει σχεδιαστεί πριν από πολλά χρόνια, είτε έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για άλλο σκοπό. Και για το λόγο αυτό ίσως είναι δύσκολο να γίνουν δραστηριότητες αλλαγές σ' έναν ήδη υπάρχοντα χώρο. Εντούτοις, ανεξάρτητα αν το γραφείο του διευθυντή σχολείου είναι μικρό ή μεγάλο, πρέπει πάντοτε να φαίνεται εντυπωσιακό, καθαρό και τακτοποιημένο. Καλά τοποθετημένα γραφεία, αρχειοθήκες, υπηρεσιακοί φάκελοι, Η/Υ κ.ά. εξυπηρετούν την έννοια της ορθολογικής οργάνωσης, διευκολύνουν τις κινήσεις-ενέργειες του διευθυντή και αποφεύγεται η χρονοτριβή. Επιπλέον, το τηλέφωνο, το μπλοκ σημειώσεων, τα μολύβια, το ημερολόγιο κ.λπ. πρέπει να βρίσκονται στη σωστή θέση, ενώ ανάλογα τακτοποιούνται και τα συρτάρια του γραφείου, κατά τρόπο που να εξυπηρετούν άμεσα το διευθυντή στην εκτέλεση του έργου του. Χρειάζεται, ακόμη, να δώσουμε την προσοχή μας και στο φυσικό και τεχνητό φωτισμό του γραφείου, ώστε να διευκολύνει σημαντικά την εργασία. Τέλος, είναι σημαντικό να ληφθεί μέριμνα για τη διακόσμηση του χώρου με έναν πίνακα, με λουλούδια, με οργανόγραμμα κ.ά., προκειμένου ο ίδιος ο διευθυντής αλλά και ο επισκέπτης να νιώθει πραγματικά άνετα και ευχάριστα.

Η οργάνωση της σχολικής γραμματείας

Ο διευθυντής σχολείου οφείλει να οργανώσει τη σχολική γραμματεία, αφού για την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητες κάποιες γραφικές φύσεως εργασίες. Λέγοντας «γραμματεία» εννοούμε την υπηρεσία, που είναι επιφορτισμένη με τη διεξαγωγή της εσωτερικής γραφειοκρατικής διαδικασίας του οργανισμού, δημοσίου ή ιδιωτικού. Με την έν-

νοια αυτή ο ρόλος της γραμματείας είναι εκτελεστικός. Το σχολείο, ως δημόσια υπηρεσία, είναι υποχρεωμένο να καθορίσει τον κατάλληλο τρόπο περάτωσης της γραφειοκρατικής εργασίας, δηλαδή να έχει οργανωμένη ειδική υπηρεσία γραμματείας.

Ο ρόλος της γραμματείας στους σύγχρονους οργανισμούς είναι θεμελιακός, επειδή αναφέρεται σε εκείνες τις δραστηριότητες που αποτελούν το συνδεδετικό κρίκο όλων των λοιπών λειτουργιών του οργανισμού. Στην περίπτωση του σχολείου η σημαντικότητά της έγκειται στο γεγονός ότι μέσω της γραφειακής εργασίας διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό η εκπαιδευτική διαδικασία. Πραγματικά για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας η διενέργεια έγγραφων επικοινωνιών, δηλαδή η επικοινωνία που διεξάγεται με αλληλογραφία, είναι βασικής σημασίας. Κι αυτό γιατί η αλληλογραφία αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα και επίσημα μέσα επικοινωνίας και συνεννόησης μεταξύ των δημοσίων υπηρεσιών και των πάσης φύσεως αποδεκτών της και συνιστά βασική λειτουργία των υπηρεσιών αυτών. Με τον όρο «αλληλογραφία» εννοούμε τη δια γραπτών κειμένων επικοινωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων φορέων ή ατόμων.

Αναφορικά με την οργάνωση – στελέχωση της υπηρεσίας αυτής του σχολείου, το άρθρο 19 (παράγραφος 6) του νόμου 1566/ 1985 ορίζει ότι:

«Σε κάθε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθητές πάνω από διακόσιους (200) λειτουργεί γραμματεία, στην οποία τοποθετείται ένας διοικητικός υπάλληλος κατηγορίας ΠΕ, ΤΕ ή ΔΕ. Στη γραμματεία των λυκείων που έχουν περισσότερους από πεντακόσιους (500) μαθητές τοποθετείται και δεύτερος γραμματέας, καθώς και τρίτος, αν έχουν περισσότερους από οκτακόσιους (800) μαθητές. Με κοινή απόφαση των υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Προεδρίας της Κυβέρνησης και Οικονομικών μπορεί να οριστεί ότι σε κάθε 12θέσιο και πάνω δημοτικό σχολείο τοποθετείται διοικητικός υπάλληλος ως γραμματέας αυτού...».

Εφόσον, λοιπόν, μια σχολική μονάδα διαθέτει διοικητικό υπάλληλο, ο διευθυντής αυτής αναθέτει στο γραμματέα διοικητικές εργασίες. Ως γνωστό, οι παραπάνω διοικητικοί υπάλληλοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι και ο διορισμός τους στα σχολεία γίνεται σύμφωνα με τη διαδικασία που ορίζει κάθε φορά ο νόμος. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη τον πολύπλευρο διοικητικό ρόλο, που έχει να διαδραματίσει ο γραμματέας μέσα σε μια σχολική μονάδα –από τη σύνταξη εγγράφων μέχρι το χειρισμό Η/Υ – , φρονούμε ότι οι υπάλληλοι, οι οποίοι προορίζονται για τη στελέχωση των σχολικών μονάδων, πρέπει να συγκεντρώνουν δεξιότητες, εμπειρίες και ειδικές τεχνικές γνώσεις και να έχουν προσωπικότητα τέτοια, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σ' όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής διοίκησης.

Αν το σχολείο δεν έχει διοικητικό υπάλληλο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αναθέτει στο διδακτικό προσωπικό, μέσα στο πλαίσιο της κατανομής εξωδιδακτικού έργου, διάφορες διοικητικές (γραφειοκρατικές) εργασίες.

Η οργάνωση του σχολικού αρχείου

Ο διευθυντής σχολείου πρέπει να οργανώνει και να διατηρεί ενεργό το σχολικό αρχείο, αφού μετά το πέρας όλων των σχετικών ενεργειών τόσο τα εισερχόμενα έγγραφα όσο και τα σχέδια των εξερχομένων εγγράφων (που έχουν υπογραφεί από το διευθυντή ή το νόμιμο αντικαταστάτη του) πρέπει να αρχειοθετούνται κατά κατηγορίες θεμάτων σε ειδικούς φακέλους.

Η σπουδαιότητα, την οποία αποδίδουμε στη διοικητική αυτή δραστηριότητα, βρίσκεται στο γεγονός ότι η συστηματική διασφάλιση των εγγράφων στοιχείων ενός σχολείου εξυπηρετεί τις παρακάτω λειτουργικές ανάγκες:

- *Τη διαχρονική τήρηση* στοιχείων και πληροφοριών σχετικών με τη λειτουργία του σχολείου έτσι, ώστε σε κάθε στιγμή να είναι δυνατή η αναζήτηση και ανεύρεσή τους. Η παροχή πληροφοριών έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, αν λάβουμε υπόψη ότι η λήψη αποφάσεων είναι μια διαδικασία που απαιτεί τις πληροφορίες, οι οποίες να επιτρέπουν σαφή και ακριβή προσδιορισμό και διάγνωση των προβλημάτων του σχολείου.
- *Την εξασφάλιση στοιχείων* για οποιαδήποτε ανάγκη εξυπηρέτησης της διοικητικής εργασίας και ιδιαίτερα στις περιπτώσεις του ελέγχου και της ανακίνησης παλαιών υποθέσεων. Πραγματικά, μερικά θέματα σχετίζονται με κάποια προηγούμενα, τα οποία υπάρχουν ήδη στο αρχείο, ενώ πολλές ενέργειες των διευθυντών σχολείων στηρίζονται σε διατάξεις ή εγκυκλίους, που τροποποιούνται ή αντικαθίστανται πολύ συχνά.
- *Την εξασφάλιση της ιστορικής* συνέχειας του σχολείου με την έννοια ότι ανατρέχοντας στο αρχείο μπορούμε να αντλήσουμε χρήσιμες πληροφορίες, στοιχεία πρόσφατα ή του παρελθόντος, που πιθανό να έχουν μόνο ιστορική αξία.

Για να πετύχουμε αυτούς τους στόχους, πρέπει:

- *Να προσδιοριστεί ο κατάλληλος χώρος* για τη στέγαση του αρχείου.
- *Να εξασφαλιστεί ο κατάλληλος εξοπλισμός*, που να καλύπτει τις ανάγκες του αρχείου.
- *Να εφαρμοστεί ενιαίο σύστημα αρχειοθέτησης*, ώστε να υπάρχουν κοινοί κανόνες ταξινόμησης – αρχειοθέτησης σε όλα τα σχολεία της χώρας. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τα σχολεία των απομακρυσμένων περιοχών, στα οποία κάθε χρόνο παρατηρείται κινητικότητα των δασκάλων λόγω μεταθέσεων και αποσπάσεων.
- *Να γίνεται περιοδική εκκαθάριση των αρχείων*, αφού πολλά από τα έγγραφα χάνουν την αξία τους και τη σημασία τους ύστερα από ορισμένο χρονικό διάστημα.
- *Να τηρείται ενημερωμένος ο φάκελος της σχολικής νομοθεσίας*, αφού η νομοθεσία δεν είναι κάτι στατικό και σταθερό στοιχείο. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι νομοθετικές διατάξεις, που σήμερα ισχύουν, είναι πολύ πιθανό αύριο να έχουν καταργηθεί ή αντικατασταθεί από άλλες νέες διατάξεις ή να έχουν μερικώς τροποποιηθεί. Η κατοχή, επομένως, μόνο των βασικών νομοθετημάτων της εκπαίδευσης ή κάποιου βοηθήματος σχολικής νομοθεσίας είναι δύσκολο να βοηθήσει τον προϊστάμενο σχολείου για πολύ καιρό.

Ύστερα από τις παραπάνω σκέψεις και δεδομένου ότι οι ενέργειες των διευθυντικών στελεχών, για να είναι νόμιμες, πρέπει να στηρίζονται σε ισχύουσες διατάξεις, φρονούμε ότι, πέρα από τα άλλα εφόδια (π.χ. πνεύμα συνεργασίας, φιλοπονία κ.ά.) που είναι απαραίτητα να έχει ένας αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου, είναι απαραίτητη η γνώση και η συνεχής ενημέρωση σχετικά με τη σχολική νομοθεσία.

Η τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου

Ο διευθυντής σχολείου πρέπει να τηρεί σε καλή κατάσταση και να ενημερώνει πάντα τα υπηρεσιακά βιβλία του σχολείου αφού η καλύτερη και προσεκτικότερη τήρηση και η συνεχής ενημέρωση των διαφόρων υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου αποτελεί βασική προϋπόθεση για την

εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του. Για την εξασφάλιση της προϋπόθεσης αυτής ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει:

- να ορίσει υπεύθυνο άτομο (διοικητικό υπάλληλο ή εκπαιδευτικό λειτουργό) για καθένα από τα τηρούμενα στο σχολείο βιβλία,
- να παρέχει στο προσωπικό του σχολείου κάθε δυνατή διευκόλυνση για την πιστή τήρηση και συνεχή ενημέρωση των βιβλίων,
- να παρακολουθεί τακτικά όλη την πορεία ενημέρωσης των υπηρεσιακών βιβλίων και εντύπων.

Ας σημειωθεί ότι η ανάθεση της παραπάνω εξωδιδασκτικής εργασίας σε μέλη του διδακτικού προσωπικού είναι ανάγκη να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή και με βάση τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των μελών αυτών. Κι αυτό γιατί μερικά από τα βιβλία ή έντυπα απαιτούν ειδικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, το βιβλίο Μητρώου και Προόδου Μαθητών, που είναι το επισημότερο και σπουδαιότερο απ' όλα τα υπηρεσιακά βιβλία μιας σχολικής μονάδας, πρέπει να συμπληρώνεται από καλλιγράφο εκπαιδευτικό και φυσικά χωρίς λάθη, αποξέσεις και ομοιωματικά.

Τα υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης² ορίζονται με ειδικά υποδείγματα της αρμόδιας Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας και είναι, βάσει του αριθμ. 201/1998 π.δ., τα ακόλουθα:

A. Βιβλία

1. *Βιβλίο Μητρώου και Προόδου μαθητών (ΒΜΠ)*. Στο ΒΜΠ εγγράφονται οι προσερχόμενοι για πρώτη φορά μαθητές. Η εγγραφή γίνεται με αλφαβητική σειρά μια μόνο φορά κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο, προκειμένου να γίνει η επανεγγραφή του μαθητή.

Όταν ο μαθητής διακόπτει τη φοίτησή του για δύο σχολικά έτη, δεν εγγράφεται στην ίδια τάξη. Επανεγγραφή του γίνεται, όταν επαναλάβει τη φοίτησή του στο σχολείο. Η ρύθμιση αυτή δεν απαλλάσσει το διευθυντή και τις αρμόδιες αρχές από την υποχρέωση αναζήτησης του μαθητή (παράγραφος 2 του άρθρου 11 του π.δ. 201/1998).

Στο βιβλίο καταχωρούνται τα εξής:

- α. Στοιχεία που αφορούν το μαθητή και τους γονείς του: ονοματεπώνυμο, όνομα πατέρα και μητέρας, τόπος – νομός – ημερομηνία γέννησης, αριθμός Μητρώου (για αγόρια) ή Δημοτολογίου (για κορίτσια), ιθαγένεια, θρήσκευμα, επάγγελμα πατέρα και μητέρας, διεύθυνση κατοικίας.
 - β. Στοιχεία εγγραφής, τα οποία επαναλαμβάνονται κατά την επανεγγραφή του μαθητή (τάξη, στοιχεία τίτλου εγγραφής, σχολικό έτος).
 - γ. Βαθμολογική κατάσταση (τάξη, βαθμολογία κατά τρίμηνο, μέσος όρος κατά μάθημα, γενικός μέσος όρος, απουσίες δικαιολογημένες και αδικαιολόγητες).
2. *Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής (ΒΠΣ)*. Στο βιβλίο αυτό καταχωρούνται τα στοιχεία των τίτλων σπουδών των μαθητών της ΣΤ' τάξης, των χορηγούμενων για οποιοδήποτε σκοπό πιστοποιητικών σπουδών και των αποδεικτικών μετεγγραφής (αύξ. Αρ. ΒΠΣ, αριθμός Βιβλίου Μητρώου και Προόδου, ονοματεπώνυμο μαθητή, όνομα πατέρα, τάξη, είδος τίτλου, ημερομηνία).

² Ας σημειωθεί ότι στο αριθμ.104/1979 (ΦΕΚ 23, τ. Α') προβλέπονται τα επίσημα βιβλία και έντυπα που τηρούνται από τη Διεύθυνση των γυμνασίων και λυκείων της χώρας μας.

3. *Αλφαβητικό Ευρετήριο Μαθητών.* Στο βιβλίο αυτό καταχωρούνται κατά αλφαβητική σειρά οι μαθητές που εγγράφονται για πρώτη φορά στο σχολείο: (αύξ. Αρ. εγγραφής στο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου, ονοματεπώνυμο, όνομα πατέρα και μητέρας, σχολικό έτος και τάξη πρώτης εγγραφής).
4. *Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής.* Στο βιβλίο αυτό καταχωρούνται κατά χρονολογική σειρά πληροφορίες για την καθημερινή δραστηριότητα και τις δράσεις του σχολείου, όπως: εκδηλώσεις, πρόσκληση φορέων, έκτακτη απουσία εκπαιδευτικών, διάφορες αποφάσεις του διευθυντή (π.χ. αντικατάσταση εφημερεύοντος), εκπαιδευτικές επισκέψεις, πρόωρη ή προσωρινή αποχώρηση εκπαιδευτικού για έκτακτο λόγο κ.λπ. συμβάντα.
5. *Πρωτόκολλο Αλληλογραφίας (κοινό).* Στο βιβλίο αυτό «πρωτοκολλούμε» τα εξερχόμενα έγγραφα, δηλαδή εκείνα που στέλνονται σε οποιαδήποτε Αρχή, ίδρυμα, οργανισμό κ.ά., και τα εισερχόμενα έγγραφα, εκείνα δηλαδή που μας στέλνουν οι ανώτερες Αρχές της εκπαίδευσης καθώς και οι διάφοροι οργανισμοί, δημόσιοι ή ιδιωτικοί, κ.λπ.
6. *Εμπιστευτικό Πρωτόκολλο Αλληλογραφίας.*
7. *Βιβλίο Βιβλιοθήκης.*
8. *Βιβλίο Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας.*
9. *Βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων, Βιβλίο Πράξεων Διευθυντή* (βλέπε εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Γ1 825/ 27-7-98).
10. *Βιβλίο Πράξεων Σχολικού Συμβουλίου.*

B. Έντυπα

1. *Πιστοποιητικό Σπουδών.*
2. *Αποδεικτικό Μετεγγραφής.*
3. *Τίτλος Προόδου, σε ανοιχτό γαλάζιο χρώμα*
4. *Τίτλος Σπουδών, σε ανοιχτό γαλάζιο χρώμα.* Ας σημειωθεί ότι, βάσει του υποδείγματος του π.δ. 201/ 1998, τόσο ο διευθυντής όσο και ο δάσκαλος της τάξης (στο δημοτικό σχολείο) ή ορισμένοι από τους διδάσκοντες της τάξης (στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) υπογράφουν κανονικά τους τίτλους και αναγράφουν μετά την υπογραφή ολογράφως το όνομά τους.
5. *Έντυπα που αφορούν τη βαθμολογία του μαθητή και έλεγχος προόδου.* Όσα έντυπα αφορούν τα θέματα αυτά καθορίζονται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στα παραπάνω έντυπα χρειάζεται να προστεθεί και ένας ενιαίος τύπος έκδοσης στατιστικών στοιχείων. Το έντυπο αυτό πρέπει να είναι διαμορφωμένο έτσι, ώστε οι διάφοροι κρατικοί φορείς (π.χ. ΥΠ.Ε.Π.Θ, Ε.ΣΥ.Ε.) να μπορούν να ελέγχουν και να χρησιμοποιούν τα στατιστικά στοιχεία για τις ανάγκες της. Με σκοπό την καλύτερη ανάλυση και παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων, το παραπάνω έντυπο πρέπει να συμπληρώνεται σε ορισμένη χρονική περίοδο (π.χ. κάθε Σεπτέμβριο και Ιούνιο) από τις σχολικές μονάδες της χώρας και από ορισμένους διοικητικούς υπαλλήλους ή εκπαιδευτικούς λειτουργούς.

Γ. Θεώρηση – Κλείσιμο Βιβλίων

Όλα τα βιβλία σελιδομετρούνται και θεωρούνται από το διευθυντή του σχολείου.

Στις 31 Δεκεμβρίου κλείνονται τα πρωτόκολλα αλληλογραφίας με πράξη του διευθυντή του σχολείου. Λόγω των Χριστουγέννων η πράξη κλεισίματος μπορεί να γίνει με ημερομηνία 8 Ιανουαρίου.

Δεν κλείνονται το Βιβλίο Βιβλιοθήκης και το Βιβλίο Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας, εκτός αν δοθεί σχετική εντολή των προϊστάμενων αρχών.

Το Βιβλίο Μητρώου και Προόδου των μαθητών έκλεισε με τη λήξη των μαθημάτων του διδακτικού έτους 1999-2000 (15 Ιουνίου του έτους 2000). Οι εγγραφές των μαθητών όλων των τάξεων για το σχολικό έτος 2000-2001 θα γίνουν σε νέο Βιβλίο Μητρώου και με νέα αρίθμηση. Αυτό θα επαναλαμβάνεται κάθε δεκαετία. Το ίδιο γίνεται και με το Αλφαβητικό Ευρετήριο των Μαθητών, το οποίο τίθεται στο αρχείο μαζί με το Βιβλίο Μητρώου και Προόδου που αντιστοιχεί στην ίδια δεκαετία.

Στις 31 Αυγούστου (λήξη σχολικού έτους) κλείνονται, με απόφαση του διευθυντή, το Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής, το Βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων και το Βιβλίο Πράξεων Σχολικού Συμβουλίου.

Στις 31 Αυγούστου κλείνεται, επίσης, το Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής. Στο βιβλίο αυτό καταχωρούνται όσα πιστοποιητικά και αποδεικτικά μετεγγραφής εκδίδονται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, καθώς και αυτά που εκδίδονται από 16 Ιουνίου μέχρι και 31 Αυγούστου.

Λόγω των θερινών διακοπών η πράξη κλεισίματος των βιβλίων που αναφέρονται στις 31 Αυγούστου μπορεί να γίνει με ημερομηνία 1^η Σεπτεμβρίου.

Οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης

Ο διευθυντής μεριμνά για την οργάνωση και λειτουργία της βιβλιοθήκης, αφού αυτή αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα του σχολείου, το οποίο βοηθά στην προαγωγή της γνώσης (Saiti & Saitis, 2004). Για την ακρίβεια, μια καλά εξοπλισμένη βιβλιοθήκη είναι τόπος συγκέντρωσης της γνώσης και κέντρο των δραστηριοτήτων μάθησης. Αν οργανώνεται και χρησιμοποιείται σωστά, ενθαρρύνει το ενδιαφέρον των μαθητών στο διάβασμα και τη μάθηση, ενώ βοηθά το προσωπικό στη διδασκαλία, την έρευνα και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Μέριμνα για την ασφαλή αποθήκευση και τη σωστή συντήρηση του σχολικού εξοπλισμού

Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να φροντίζει για την ασφαλή αποθήκευση και τη σωστή συντήρηση του σχολικού εξοπλισμού, αφού ο εξοπλισμός αυτός είναι περιουσία του σχολείου που έχει αποκτηθεί με χρήματα του Έλληνα φορολογούμενου. Επιπλέον, τα αντικείμενα του σχολικού εξοπλισμού είναι απαραίτητα βοηθήματα για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, καθώς πρόκειται για τα επαγγελματικά εργαλεία του εκπαιδευτικού. Ένα σχολείο, που έχει έλλειψη σε βασικό εξοπλισμό, δεν μπορεί λογικά να επιτύχει τους κύριους στόχους του. Για το λόγο αυτό κάθε σχολική μονάδα για να λειτουργήσει σωστά, χρειάζεται μια ευρεία σειρά από εκπαιδευτικό εξοπλισμό, όπως γραφικά, υλικά και χημικά εργαστηρίου, οπτικοακουστικά μέσα και έπιπλα. Επειδή, όμως, στην πράξη δεν υπάρχει μια σταθερή πολιτική για την προμήθεια των μέσων διδασκαλίας κ.λπ. στα σχολεία της χώρας, στις περισσότερες περιπτώσεις η εξασφάλιση του σχολικού εξοπλισμού εξαρτάται από το ενδιαφέρον της σχολικής ηγεσίας και τη δραστηριότητα της Σχολικής Επιτροπής.

Φροντίδα για την καλή χρήση και συντήρηση των σχολικών κτιρίων

Ο διευθυντής οφείλει να μεριμνά για την καλή χρήση και συντήρηση του κτιρίου της σχολικής μονάδας που διευθύνει, αφού τα κτίρια αυτά αποτελούν μια μεγάλη επένδυση του κράτους από χρήματα του Έλληνα φορολογούμενου. Γι' αυτό το λόγο και μόνο ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να φροντίζει για την καλή χρήση του κτιρίου της σχολικής μονάδας που διευθύνει, έστω και αν η ευθύνη για τη συντήρηση αυτών ανήκει στους ΟΤΑ. Επομένως, πρέπει να διεξάγει σε τακτά χρονικά διαστήματα έλεγχο σε όλους τους χώρους του σχολικού κτιρίου και να αναφέρει γραπτά οποιεσδήποτε επιδιορθώσεις στην αρμόδια υπηρεσία του Δήμου ή της Κοινότητας. Ας σημειωθεί, ότι είναι ανάγκη να υπάρχουν υψηλά επίπεδα καθαριότητας σε όλους τους χώρους του σχολείου. Για παράδειγμα, οι τουαλέτες, οι αίθουσες και άλλοι χώροι πρέπει πάντα να διατηρούνται καθαροί για την υγεία όλου του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας.

Προγραμματισμός του έργου του

Ο διευθυντής πρέπει να προγραμματίζει και να οργανώνει ορθολογικά το έργο του σε καθημερινή και εβδομαδιαία βάση, αφού ο χρόνος είναι μοναδικός πόρος και μάλιστα ανελαστικός (Drucker, 1998). Μοναδικός γιατί κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να αγοράσει ή να νοικιάσει ή να αποκτήσει με οποιονδήποτε άλλο τρόπο περισσότερο χρόνο και ανελαστικός γιατί όσο μεγάλη και αν είναι η ζήτηση, η προσφορά παραμένει σταθερή. Επιπρόσθετα, ο χρόνος είναι φθαρτό παραγωγικό στοιχείο, το οποίο δεν αποθηκεύεται για χρήση στο μέλλον και όταν χάνεται, δεν μπορεί να αναπληρωθεί ποτέ πια. Στη βάση αυτής της λογικής η ουσία του προσωπικού προγραμματισμού βρίσκεται στην αποτελεσματική χρησιμοποίηση του χρόνου. Επομένως, στην περίπτωση του διευθυντή σχολείου, οφείλει αυτός να γνωρίζει τους στόχους που θέλει να πραγματοποιήσει, τις δραστηριότητες που χρειάζεται να αναλάβει για να επιτύχει τους στόχους του σχολείου, καθώς και με ποια σειρά πρέπει να εκτελείται κάθε δραστηριότητα. Βέβαια, η αξιοποίηση του χρόνου από ένα διευθυντή σχολείου δεν είναι εύκολη υπόθεση, πρώτο γιατί ο χρόνος του ανήκει κατά κανόνα σε όλους τους (π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, Ο.Τ.Α. κ.ά.), οι οποίοι σε κάθε στιγμή μπορούν να ζητήσουν τη συνεργασία του, τη βοήθειά του ή τη συμβουλή του, και δεύτερο γιατί υποχρεούται να ασχολείται με τρέχοντα λειτουργικά θέματα που συνδέονται, λίγο-πολύ, με την εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα του σχολείου του. Παρά τις ορατές δυσκολίες μπορεί ένας διευθυντής σχολείου να χρησιμοποιήσει το χρόνο του αποτελεσματικά, αν:

- καταγράφει τις δραστηριότητες και κάνει ορθολογική κατανομή του έργου ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό,
- ταξινομήσει τις δραστηριότητες του σχολείου του σε βραχυπρόθεσμα προγράμματα (π.χ. διάρκειας δύο εβδομάδων),
- κάνει καλή οργάνωση της διοικητικής εργασίας και
- οργανώνει με προσοχή τις επισκέψεις των γονέων των μαθητών και τις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων. Ιδιαίτερα στην περίπτωση οργάνωσης των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, πρέπει να προσδιορίζει επακριβώς τον τόπο, το χρόνο και το θέμα (ή τα θέματα) που θα συζητηθεί (-ούν). Ακόμη, είναι ανάγκη να αποφεύγει τη σπατάλη χρόνου κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων αρχίζοντας κανονικά τη συνεδρίαση και παρακολουθώντας-ελέγχοντας τη ροή της συζήτησης (Σαϊτίης, 2005^α, Ζαβλανός, 1998).

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η χρήση Η/Υ θα εξοικονομήσει αρκετό χρόνο στα διευθυντικά στελέχη έτσι, ώστε να μπορούν να εκτελούν τα καθήκοντά τους ευκολότερα και γρηγορότερα. Για παράδειγμα, ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου κάνει τις γραμματειακές εργασίες ταχύτερες και ευκολότερες. Επίσης, η αλληλογραφία, οι εγκύκλιοι και οι ανακοινώσεις μπορούν να γίνουν συντομότερα, ενώ βάσεις δεδομένων είναι χρήσιμες για την καταγραφή στατιστικών στοιχείων, για τις λίστες των διευθύνσεων των γονέων, του προσωπικού του σχολείου, του ΟΤΑ, διαφόρων δημόσιων υπηρεσιών κ.ά.

1.4.2. Ο διευθυντής σχολείου ως επόπτης

Σε προηγούμενη ενότητα αναφέραμε ότι: (α) ο διευθυντής έχει διδακτικά, διοικητικά και εποπτικά καθήκοντα για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και (β) ο (η) επικεφαλής του σχολείου είναι, σύμφωνα με το άρθρο 11 του ν. 1566/ 1985, υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Ο διευθυντής, επομένως, έχει την ευθύνη της εποπτείας όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας για την καθημερινή δραστηριότητά της, δηλαδή όλων των υφισταμένων του. Λέγοντας «εποπτεία» εννοούμε, με τη στενή έννοια του όρου, την επίβλεψη του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού κατά την εκτέλεση της εργασίας του από το διευθυντή του σχολείου. Η εποπτεία (ή επίβλεψη) μπορεί να λάβει την έννοια του ελέγχου και της επιθεώρησης ή να εξελιχθεί σε μία σχέση αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων (Click, 2005). Κατά πόσο, όμως, θα υπερισχύσει η μία ή η άλλη μορφή εποπτείας, αυτό θα εξαρτηθεί τόσο από το βαθμό ασφάλειας που αισθάνεται ο διευθυντής σχετικά με την εργασία που εκτελούν οι συνεργάτες του όσο και από το βαθμό ωριμότητας των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Αναντίρρητα, σε ορισμένες περιπτώσεις ο διευθυντής θα χρειαστεί να προβεί σε συστάσεις προς κάποιον (ους) εκπαιδευτικό (-ούς) (π.χ. λόγω βραδείας προσέλευσης στο σχολείο) και εποικοδομητική κριτική (π.χ. για τη συμπεριφορά εκπαιδευτικού προς μαθητή), ενώ σε κάποιες άλλες θα χρειαστεί να επαινέσει δημοσίως το έργο κάποιων υφισταμένων συναδέλφων του. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η δημόσια αναγνώριση της απόδοσης της εκπαιδευτικού πιθανό να αποτελέσει κίνητρο και για άλλους συναδέλφους του, ώστε να τον μιμηθούν και να τον ακολουθήσουν στην εργατικότητά του και την ευσυνειδησία του. Επειδή, όμως, η άσκηση εποπτείας είναι μία από τις δυσκολότερες πλευρές της διοικητικής εργασίας, ο διευθυντής σχολείου πρέπει να διακρίνεται για την υπομονή του και την επιδεξιότητα στον τομέα της επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιώντας την αμφίδρομη επικοινωνία πρέπει να αποφεύγει τη στενή επίβλεψη, δηλαδή επίβλεψη με υπερβολικά λεπτομερείς οδηγίες και συνεχή παρακολούθηση. Εξάλλου, σχετικές έρευνες (Sisk & Williams, 1981) έδειξαν ότι υπάρχει μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ παραγωγικότητας και στενότητας επίβλεψης. Δηλαδή, όσο πιο στενή είναι η επίβλεψη που ασκεί ο προϊστάμενος στους υφισταμένους του, τόσο χαμηλότερη είναι η αποδοτικότητα των τελευταίων. Επιπρόσθετα, όσοι υφιστάμενοι δεν έχουν στενή επιτήρηση δηλώνουν πιο μεγάλη ικανοποίηση με τη δουλειά τους, σε σχέση με αυτούς που επιτηρούνται στενά.

Γενικά, η εποπτεία είναι μία από τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, κι αυτό γιατί δεν είναι αρκετό για το διευθυντή σχολείου, λόγου χάριν, να αναθέτει εργασίες και να δίνει εντολές στους υφισταμένους του. Χρειάζεται, ακόμη, να παρακολουθεί την πορεία και τα αποτελέσματα εφαρμογής π.χ. των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων και το βαθμό εκτέλεσης των εντολών του.

Στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας, ο διευθυντής με την κατάλληλη μορφή εποπτείας εξασφαλίζει, για παράδειγμα:

- Την ενημέρωσή του για τη συνολική πορεία εφαρμογής π.χ. του ωρολόγιου προγράμματος και των αποφάσεων που έχουν ληφθεί είτε από τον ίδιο είτε από το σύλλογο διδασκόντων.
- Την επισήμανση του βαθμού τήρησης του χρονοδιαγράμματος στην εκτέλεση διαφόρων εργασιών της σχολικής μονάδας (π.χ. χρόνος κατάθεσης βαθμολογίας των μαθητών).
- Την επισήμανση δυσάρεστων καταστάσεων (π.χ. τριβές μεταξύ εκπαιδευτικών), που πιθανό να επηρεάσουν αρνητικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Την επισήμανση της ανάγκης λήψης μέτρων για την έγκαιρη αντιμετώπιση κάποιας δυσάρεστης κατάστασης (π.χ. χαλάρωση στον τρόπο άσκησης του καθήκοντος της εφημερίας από ορισμένους εκπαιδευτικούς) κ.ά..

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι ο ρόλος της εποπτείας είναι παρεξηγημένος στη χώρα μας, αφού στο παρελθόν έγινε κακή εφαρμογή της διοικητικής αυτής δραστηριότητας (Ευαγγελόπουλος, 1987, Ζάχαρης, 1985). Για παράδειγμα, ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης (επιθεωρητές, διευθυντές σχολείων) χρησιμοποιούσαν τη δραστηριότητα αυτή, μόνο για να επισημάνουν σφάλματα και παραλείψεις των εκπαιδευτικών και να επιβάλουν τις απόψεις της. Ωστόσο, σε επίπεδο σχολείου ο διευθυντής μπορεί να διαμορφώσει μια συμπάθεια με κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού, αν ο ίδιος βρίσκεται στη διάθεσή του όσο το δυνατό συχνότερα. Η πρόθυμη διευκόλυνση εκπαιδευτικών σε έκτακτες περιπτώσεις και η πρόθυμη καθοδήγηση και υποστήριξη των νέων κυρίως εκπαιδευτικών αποτελούν παραδείγματα ανάπτυξης σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης του διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.

Κλείνοντας την παρούσα υποενότητα, εκτιμούμε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να διακρίνεται από ενσυναισθητική στάση και συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να μεταφέρεται στη θέση ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, ώστε να βιώνει τα προβλήματα τα οποία αυτός αντιμετωπίζει και τη σκοπιά ή την οπτική γωνία από την οποία κρίνει τα θέματα. Με αυτόν τον τρόπο ο διευθυντής, μέσα από τις ψυχικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού και «ξαναζώντας» αυτές, θα συνειδητοποιήσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός και δεν θα εγκλωβιστεί σε δικές του προκαταλήψεις και φιλοσοφία για τα πράγματα. Σημασία έχει να κατανοήσει ο διευθυντής τις επιλογές του εκπαιδευτικού, τις δυνατότητες και προϋποθέσεις του ώστε να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του. Εδώ δεν παίζει τόσο ρόλο να δικαιολογήσει ή να κατά καταδικάσει τις πράξεις του εκπαιδευτικού όσο να βιώσει τις συνθήκες και την κατάσταση στην οποία αυτός βρίσκεται. Μέσα από αυτήν την ενσυναισθητική στάση και συμπεριφορά ο διευθυντής κερδίζει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος διαπιστώνει ότι αντιμετωπίζεται ως άνθρωπος, αλλά και ο ίδιος ο διευθυντής, συνειδητοποιώντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο άλλος και βιώνοντας την κατάσταση την οποία αυτός ζει, βελτιώνεται και ο ίδιος ως άνθρωπος.

1.4.3. Ο διευθυντής σχολείου ως εκπαιδευτής

Η ευθύνη του διευθυντή δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα εξασφάλισης όλων των προϋποθέσεων που κρίνονται απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο καλός διευθυντής πρέπει να μεριμνά ταυτόχρονα και για την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού.

Δηλαδή, ως εκπαιδευτικός οφείλει να μεταδώσει στους συνεργάτες όσες γνώσεις και ικανότητες κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου τους. Κι αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός, που ξεκινά να ασκεί το επάγγελμά του με ένα σύνολο γνώσεων και κάποιες ικανότητες (Saiti & Saitis, 2006), είναι βέβαιο πως θα χρειαστεί – λόγω της πολυπλοκότητας του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου και των συχνών αλλαγών – την υποστήριξη του προϊσταμένου του, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στα καθήκοντά του.

Στην πράξη, ο διευθυντής σχολείου οφείλει σε καθημερινή βάση να υποστηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού μέσω της ενθάρρυνσης, της καθοδήγησης και της εξασφάλισης ενός εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο τους επιτρέπει να ξεπεράσουν τον ίδιο τον εαυτό τους. Δηλαδή, να τους συμπεριφέρεται ως να ήταν καλύτεροι στη δουλειά τους από ό,τι είναι στην πραγματικότητα. Με αυτή την πρακτική ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και κατά προέκταση αυξάνει τις πιθανότητες να φθάσουν σε εξαιρετική επίδοση.

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, σελ. 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:

α) *Ανάπτυξη του 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 εμπυκλώνει 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 ενδείκνυται να παρέχει ένα πλαίσιο ελευθερίας πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας τους έτσι 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 αρμοδιο-

τήτων-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* ανατίθενται καθήκοντα-ευθύνες σε άπειρους εκπαιδευτικούς, τότε διαπιστώνεται ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος από εκείνο που θα χρειαζόταν, αν κάναμε μόνοι μας τη συγκεκριμένη εργασία. Χαρακτηριστικά είναι, άλλωστε, τα λόγια πολλών διευθυντών, οι οποίοι συνεχώς επαναλαμβάνουν ότι «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 εκπαιδευτικοί 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.

Συνοψίζοντας, 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.

β) Ανάπτυξη του αίσθηματος της αλληλεγγύης. Το αίσθημα της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών μιας τυπικής οργάνωσης, άρα και της σχολικής μονάδας, είναι βασικό στοιχείο αποτελεσματικής λειτουργίας της, αφού οι πράξεις δεν ακολουθούν μόνο εκείνους που τις έκαναν, αλλά έχουν αντίκτυπο σε όλη την οργάνωση (π.χ. στη σχολική μονάδα). Για το λόγο αυτό όσο αυξάνει το αίσθημα της αλληλεγγύης, τόσο αυξάνει και ο βαθμός της ευθύνης στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Με βάση αυτή την αντίληψη ο διευθυντής σχολείου πρέπει να γνωρίζει «πώς» να αναπτύσσει το αίσθημα της αλληλεγγύης μεταξύ των υφισταμένων-συναδέλφων του. Βέβαια, δεν είναι εύκολο να πετύχει ένα διευθυντικό στέλεχος την από-

λυτη αρμονία μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, γιατί είναι διαφορετικά άτομα και, επομένως, έχουν διαφορετική ψυχοσύνθεση και διαφορετικές αντιλήψεις, φιλοδοξίες και συμπεριφορές στον εργασιακό χώρο. Παρά τις αρκετές δυσκολίες ο διευθυντής σχολείου μπορεί να αντιμετωπίζει δυσάρεστες καταστάσεις (π.χ. αντιζηλίες, ανταγωνισμό, δημιουργία «κλικών» κ.ά.), αρκεί να δραστηριοποιηθεί *έγκαιρα* και να διατηρεί συντονισμένη συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά, καθήκον του διευθυντή σχολείου είναι να δίνει στους υφισταμένους του τη δυνατότητα να κατανοήσουν ότι η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας στηρίζεται στη συλλογική προσπάθεια και όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου τους.

γ) *Ανάπτυξη της ικανότητας τελειοποίησης του έργου*. Ως εκπαιδευτής ο διευθυντής σχολείου οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα καθήκοντά τους και να τους μαθαίνει νέες μεθόδους εργασίας με στόχο την εκτέλεση των καθηκόντων τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Πρακτικά αυτό μπορεί να συμβεί με τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών στους νέους κυρίως εκπαιδευτικούς. Η μεταβίβαση γνώσεων και πείρας για τη σωστή χρήση των διαθέσιμων από το σχολείο μέσων διδασκαλίας αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή.

δ) *Ανάπτυξη προγραμματισμού εκτέλεσης της εργασίας*. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας οφείλει ακόμα να μαθαίνει τους υφισταμένους του ότι προτού να αρχίζουν μια εργασία, πρέπει να σκεφτούν τον τρόπο με τον οποίο θα την περατώσουν. Με απλά λόγια, πρέπει να μάθει στους εκπαιδευτικούς να καταρτίζουν το σχέδιο εργασίας τους, αφού με την τεχνική αυτή θα είναι σε θέση να γνωρίζουν τι θέλουν να κάνουν και με ποιο τρόπο σε προκαθορισμένο χρόνο (Σαΐτης, 2005^α).

Κλείνοντας την παρούσα υποενότητα σημειώνουμε ότι η άτυπη μορφή εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού από το διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι μια εθελοντική δραστηριότητα, της οποίας η επιτυχία εξαρτάται από τη θέληση και των δύο πλευρών: διοικούντων και διοικούμενων.

1.4.4. Ο διευθυντής σχολείου ως συντονιστής

Στο σχολείο, όπου η επίτευξη των στόχων εξαρτάται από την προσπάθεια όλων των εκπαιδευτικών, η λειτουργία του συντονισμού είναι ανάγκη επιτακτική. Λέγοντας «συντονισμό» εννοούμε τη μέθοδο, με την οποία ο επικεφαλής μιας οργάνωσης ή ομάδας εξασφαλίζει την ενότητα των προσπαθειών κατά την εκτέλεση μιας συλλογικής εργασίας. Δηλαδή, ο διευθυντής σχολείου με το συντονισμό επιτυγχάνει την ενοποίηση των επιμέρους ενεργειών του σχολείου σε μία ολότητα.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι δεν αρκεί η κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό, καθώς ο διευθυντής πρέπει ακόμη να συντονίζει τις ενέργειες όλων των υφισταμένων του, ώστε η συλλογική προσπάθεια να τείνει προς την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Για να συμβεί το ζητούμενο, ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας πρέπει να διακρίνεται για τη συντονιστική επικοινωνία. Η μορφή αυτή επικοινωνίας μπορεί να επιτευχθεί:

- *με την προσωπική επαφή* διοικούντος και διοικούμενων. Η προσωπική επαφή είναι ο απλούστερος και αποδοτικότερος τρόπος επικοινωνίας, αρκεί βέβαια να υπάρχει πνεύμα κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των δύο πλευρών, και
- *με την τεχνική συλλογικής σκέψης*. Στην προκειμένη περίπτωση ο διευθυντής σχολείου συγκαλεί τακτικά σε συνεδρίαση όλα τα μέλη του συλλόγου, προκειμένου να τα ενημερώνει για τη ροή της εργασίας και να εξετάζουν ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στην καθημερινή δραστηριότητα μιας σχολικής μονάδας παρατηρούμε, λόγου χάριν, ότι στο πλαίσιο της σχολικής ζωής και του πολιτισμού πραγματοποιούνται επισκέψεις και εκδηλώσεις στο χώρο του σχολείου κλιμακίων ή μεμονωμένων καλλιτεχνών μουσικής, θεάτρου, χορού, εικαστικών τεχνών και άλλων πνευματικών ανθρώπων ή ειδικών επιστημόνων, που καλούνται στο σχολείο ή στην τάξη. Οι δραστηριότητες αυτές εντάσσονται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου και πραγματοποιούνται με ευθύνη του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού.

Επίσης, η οργάνωση των μαθητικών κοινοτήτων, του σχολικού συνεταιρισμού, εκθέσεων έργων των μαθητών, σχολικών εορτών, εκθέσεων βιβλίων, η συμμετοχή του σχολείου σε τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις, η χορωδία, ο χορός, οι αθλητικοί αγώνες, οι επισκέψεις για παρακολούθηση αθλητικών, καλλιτεχνικών και λαϊκών εκδηλώσεων αποτελούν επίσης μέρος της σχολικής ζωής και του πολιτισμού.

Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για τις διδακτικές επισκέψεις-συμμετοχές σε εκδηλώσεις και δραστηριότητες. Παρέχεται η δυνατότητα στις τάξεις και τις σχολικές μονάδες να επιλέγουν με προσοχή τους επισκέψιμους χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς (μουσεία, θέατρα, χώροι εκθέσεων, βιβλιοθήκες, εργαστήρια), τις μονάδες παραγωγής, τα αξιοθέατα κ.λπ. και να οργανώνουν στη συνέχεια τις επισκέψεις τους, οι οποίες δε θα γίνονται κατά τρόπο τυχαίο και αποσπασματικό αλλά με προγραμματισμένες δράσεις και ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ανακεφαλαιωτικά, ο συντονισμός των αποφάσεων και των ενεργειών για την υλοποίησή τους εξαρτάται από μια σειρά διεργασιών και τις αντίστοιχες ευθύνες, που επωμίζεται κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας. Ο συντονισμός τέτοιων διεργασιών από το διευθυντή σχολείου είναι σημαντικός και απαραίτητος.

1.4.5. Ο διευθυντής ως εκπαιδευτικός

Ο διευθυντής σχολείου, ο οποίος προέρχεται από τον κλάδο των εκπαιδευτικών, είναι διοικητικός και συγχρόνως εκπαιδευτικός ηγέτης. Συνεπώς, το έργο που καλείται να επιτελέσει είναι πολύπλοκο και δύσκολο. Πολύπλοκο, γιατί αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων, και δύσκολο, γιατί με τη διπλή ιδιότητα είναι υποχρεωμένος από τη μία μεριά να ενεργεί ως σύνδεσμος μεταξύ του σχολείου και των εκπαιδευτικών αρχών και, από την άλλη, ως μέλος της σχολικής κοινότητας υπόκειται στους ίδιους κανόνες όπως και οι άλλοι εκπαιδευτικοί.

Πραγματικά, μελετώντας τη σχετική νομοθεσία αναφορικά με το ωράριο διδασκαλίας των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι το εβδομαδιαίο υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας τους ορίζεται ως εξής:

- «I) Διευθυντές τετραθέσιων και πενταθέσιων δημοτικών σχολείων, ώρες 20.
- II) Διευθυντές εξαθέσιων μέχρι και πενταθέσιων σχολείων, ώρες 12.
- III) Διευθυντές δεκαθέσιων και εντεκαθέσεων δημοτικών σχολείων, ώρες 10.
- IV) Διευθυντές δωδεκαθέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων, ώρες 8...» (άρθρο 9 του ν.2517/1997, ΦΕΚ 160 τ. Α') και «α) Διευθυντές γυμνασίων, λυκείων και τεχνικών επαγγελματικών σχολών, ώρες οκτώ (8) όταν λειτουργούν με τρία έως πέντε τμήματα τάξεων, ώρες επτά (7) όταν λειτουργούν με έξι έως εννέα τμήματα τάξεων... και ώρες τρεις (3) όταν λειτουργούν με περισσότερα από δώδεκα τμήματα τάξεων...» (άρθρο 14 του ν.1566/85).

Το προβλεπόμενο από το νόμο διδακτικό έργο των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν υπογραμμίζει μόνο την εκπαιδευτική ιδιότητά τους αλλά τονίζει και την υποχρέωσή τους να ασκούν στο ακέραιο τα διδακτικά τους καθήκοντα. Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα αν αναλογιστούμε ότι:

Ο ηγέτης, άρα και ο διευθυντής σχολείου, πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση. Στην περίπτωση μας ο διευθυντής πρέπει να διδάσκει κανονικά (και όχι πλασματικά) τις ώρες διδασκαλίας που του αναλογούν από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Με αυτόν τον τρόπο ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του διδακτικού προσωπικού.

Η άσκηση μειωμένου διδακτικού έργου σημαίνει ότι ο διευθυντής σχολείου δεν χάνει την επαφή του με την τάξη, στοιχείο που τον «κρατά» ενήμερο στις εξελίξεις του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού τομέα. Διαθέτοντας το απαραίτητο πληροφοριακό υλικό ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να αναλάβει το ρόλο του μέντορα στο σχολείο του και να συμπεριφέρεται στους συναδέλφους του ως συνετός φίλος και σύμβουλος. Ας σημειωθεί ότι σχετική έρευνά μας (Σαϊτής, κ.ά., 1997 σελ. 93) έδειξε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης «δεν επιθυμεί να αποκοπεί από τη διδακτική πράξη».

1.4.6. Ο διευθυντής σχολείου ως ρυθμιστής λειτουργικών ζητημάτων

Στο πλαίσιο άσκησης των διοικητικών καθηκόντων ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει και να εφαρμόζει πιστά τις διατάξεις που ρυθμίζουν την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Για διδακτικούς σκοπούς θεωρούμε αναγκαίο να αναφέρουμε εδώ μια σειρά περιπτώσεων, οι οποίες σχετίζονται με την καθημερινή διοικητική πράξη του σχολείου.

Πρόσθετες απασχολήσεις εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με το άρθρο 13, παράγραφος 8 του ν. 1566/ 1985 «Όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένουν υποχρεωτικά στο σχολείο τους στις εργάσιμες ημέρες, πέρα από τις ώρες διδασκαλίας, για την προσφορά και άλλων υπηρεσιών που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, όπως συμμετοχή σε γιορταστικές, αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων, τήρηση βιβλίων του σχολείου και εκτέλεση διοικητικών εργασιών. Κάθε εκπαιδευτικός παραμένει υποχρεωτικά στο σχολείο στις εργάσιμες ημέρες πέρα από τις ώρες διδασκαλίας για την εκτέλεση συγκεκριμένου έργου που του έχει ανατεθεί από το όργανο διοίκησης του σχολείου όχι όμως πέρα από έξι (6) ώρες την ημέρα ή τριάντα (30) ώρες την εβδομάδα, με την επιφύλαξη της παραγράφου

2 της περίπτωσης ΣΤ' του άρθρου 11 (η διάταξη αυτή αφορά τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, που ως γνωστό γίνονται μέσα στο ωράριο εργασίας, όχι όμως σε ώρες διδασκαλίας). Από τις πρόσθετες αυτές υπηρεσίες απαλλάσσονται οι μπότερες παιδιών μέχρι 2 ετών».

Αναπλήρωση έκτακτης απουσίας εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός, όπως και κάθε εργαζόμενος στο δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα, μπορεί να απουσιάσει εκτάκτως από την εργασία του για διάφορους λόγους. Στην προκειμένη περίπτωση ο τρόπος αναπλήρωσης εκπαιδευτικού που απουσιάζει ανήκει στις αρμοδιότητες του διευθυντή του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, σύμφωνα με την παράγραφο 12 του Α' κεφ. της Φ. 350/ 2/ 1/ 5209/ 6-5-1978 (ΦΕΚ 472, τ. Β') υπουργικής απόφασης και δε συμπεριλαμβάνεται στις περιπτώσεις για τις οποίες ο νόμος προβλέπει υπερωριακή αποζημίωση, αφού ανήκει στις πρόσθετες απασχολήσεις, τις οποίες μπορούν να αναθέτουν σε εκπαιδευτικούς τα όργανα διοίκησης του σχολείου, σύμφωνα με το άρθρο 13 του ν. 1566/ 85, ανεξάρτητα αν έχουν συμπληρωμένο ή όχι το διδακτικό τους ωράριο (Γ1/ 567/ 7-5-1998, εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Εξάλλου, από καμιά διάταξη δεν προκύπτει ότι έκτακτη και προσωρινή αναπλήρωση εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει με υπερωριακή απασχόληση εκπαιδευτικών του σχολείου, τις ώρες που αυτοί έχουν κενά στο πρόγραμμα εργασίας τους (Γ1/ 657/ 27-7-1994, έγγραφο του ΥΠ.Ε.Π.Θ.).

Ύστερα από τη εγκύκλιο αυτή της Διεύθυνσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου κρίνεται αναγκαία, από την αρχή του διδακτικού έτους, η μέθοδος αναπλήρωσης με απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι για τα μέτρα, τα οποία θα λαμβάνονται κάθε φορά που παρουσιάζεται το πρόβλημα.

Αλλά ποια πρέπει να είναι η στάση του διευθυντή σχολείου, όταν:

- όλοι οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να μπουν στην τάξη απουσιάζοντας συναδέλφους τους;
- (ακραία περίπτωση) ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίσει, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, την παραμονή των μαθητών χωρίς επιτήρηση στο προαύλιο ή την πρόωρη αποχώρησή τους από το σχολείο;

Σε ό,τι αφορά το *πρώτο* ερώτημα, μπορούμε να αναφέρουμε ότι ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος, βάσει των γενικών διατάξεων, να αναθέσει σε εκπαιδευτικό που έχει κενό να μπει στην τάξη. Σε περίπτωση άρνησης του τελευταίου να εκτελέσει εντολή του προϊσταμένου του, αυτό συνιστά πειθαρχικό παράπτωμα (άρθρο 107, του ΥΚ, παράγραφος ιδ'), ενώ σε περίπτωση ατυχήματος σε μαθητή της συγκεκριμένης τάξης, εκτός των πειθαρχικών να υπάρξουν και ποινικές ευθύνες.

Σε ό,τι αφορά το *δεύτερο* ερώτημα, ο διευθυντής οφείλει: (α) να αναφέρει το γεγονός αυτό στην αρμόδια προϊσταμένη Αρχή (Διεύθυνση ή Γραφείο Εκπαίδευσης), γιατί η απόφαση του συλλόγου διδασκόντων αντίκειται στις κείμενες διατάξεις, που ορίζουν ότι η ασφάλεια των μαθητών επιβάλλει την επιτήρησή τους και δεν επιτρέπει την πρόωρη αποχώρησή τους και (β) να αναθέσει σε εκπαιδευτικό το έργο της αναπλήρωσης, χωρίς να λάβει υπόψη του την απόφαση του συλλόγου.

Ας σημειωθεί ότι τα προαναφερθέντα ισχύουν μόνο για την αντιμετώπιση εκτάκτων απουσιών εκπαιδευτικών (π.χ. από 1-5 ημέρες), ενώ για απουσία πάνω από μια εβδομάδα το θέμα αναπλήρωσης ανήκει στη δικαιοδοσία του αρμόδιου διευθυντή Εκπαίδευσης ή του προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης.

Απεργία και στάση εργασίας εκπαιδευτικών

Η απεργία αποτελεί, βάσει του άρθρου 46 του Υ.Κ. (ν. 2683/ 1999), δικαίωμα των υπαλλήλων και ασκείται από τις συνδικαλιστικές τους οργανώσεις ως μέσο για τη διαφύλαξη και προαγωγή των οικονομικών και ασφαλιστικών συμφερόντων τους και ως εκδήλωση αλληλεγγύης προς τους άλλους εργαζόμενους για αυτούς τους σκοπούς. Το δικαίωμα της απεργίας ασκείται σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου που το ρυθμίζει. Επιπλέον, στο άρθρο 21, παράγραφοι 1 και 2, όπως αυτό συμπληρώθηκε με το άρθρο 4, παράγραφοι 1 και 2 του νόμου 1915/ 1990 (ΦΕΚ 186, τ. Α'), ορίζεται ότι η συνδικαλιστική οργάνωση η οποία κηρύσσει την απεργία φροντίζει, ώστε κατά τη διάρκεια της απεργίας να υπάρχει το αναγκαίο προσωπικό για την ασφάλεια των εγκαταστάσεων και την πρόληψη ατυχημάτων.

Από την άλλη μεριά, ο νόμος 1566/ 1985 δεν προβλέπει τη θεσμοθετημένη ύπαρξη προσωπικού ασφαλείας, ούτε έχει ποτέ ως τώρα προταθεί από τις συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών ορισμός προσωπικού ασφαλείας στα σχολεία κατά τη διάρκεια μιας απεργίας. Η μοναδική αναφορά του νόμου γύρω από το θέμα της ασφάλειας των μαθητών είναι γενική και ως υπεύθυνο όργανο ορίζεται ο σύλλογος διδασκόντων.

Το ερώτημα που ανακύπτει εδώ είναι: Ποιος φέρει την ευθύνη, αν σε κάποιον από τους μαθητές συμβεί ένα ατύχημα; Αναμφίβολα, υπάρχει νομοθετικό κενό και το ΥΠ.Ε.Π.Θ. πρέπει να ρυθμίσει το διοικητικό αυτό πρόβλημα.

Ας σημειωθεί ότι αν για οποιονδήποτε λόγο δεν ειδοποιήθηκαν οι μαθητές από την προηγούμενη ημέρα, ο εκπαιδευτικός που δεν απεργεί εφαρμόζει μόνο το πρόγραμμά του και έχει ευθύνη για την ειδοποίηση των γονέων, ώστε να γίνει με ασφάλεια η επιστροφή των υπόλοιπων μαθητών στα σπίτια τους. Με δική του ευθύνη ενημερώνεται και το Γραφείο Εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός που δεν απεργεί, αλλά με δική του πρωτοβουλία κρατά στο σχολείο και μαθητές απεργούντων συναδέλφων του, έχει την ποινική και πειθαρχική ευθύνη για πιθανό ατύχημα μαθητή, ενώ έχει παράλληλα αυτοστιγματιστεί για αντιδεοντολογική ενέργεια συνδικαλιστική και συναδελφική.

Αν όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώσουν απεργία, προσέρχεται στο σχολείο ένας από όλους –δεν είναι απαραίτητο να είναι πάντα ο διευθυντής– ενημερώνει τους γονείς και τους μαθητές που δεν είχαν ειδοποιηθεί για την απεργία, καθώς και το Γραφείο Εκπαίδευσης για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτή (Βαλσαμόπουλος, 2000, σελ. 145).

Αλλά και για το θέμα στάσης εργασίας των δασκάλων δεν υπάρχει συγκεκριμένη νομική διατύπωση. Παρ' όλα αυτά, εάν η στάση εργασίας είναι στην αρχή ή στο τέλος του ημερήσιου προγράμματος, το πρόβλημα αντιμετωπίζεται πρακτικά με την ενημέρωση των γονέων των μαθητών από την προηγούμενη ημέρα. Οι δυσκολίες αντιμετώπισης του ζητήματος προκύπτουν, όταν η στάση εργασίας είναι στη μέση του προγράμματος ή όταν δε συμμετέχει σε αυτή κάποιος εκπαιδευτικός ειδικότητας.

Όπως στην περίπτωση της απεργίας, έτσι και εδώ τίθεται το ίδιο ερώτημα: Ποιος έχει την ευθύνη, αν κατά τη διάρκεια της στάσης εργασίας συμβεί κάποιο ατύχημα; Η ευθύνη θα είναι ατομική (δηλαδή του διευθυντή) ή συλλογική; Επειδή και στις δύο περιπτώσεις το κενό μπορεί να έχει άμεσες επιπτώσεις στη ζωή-υγεία των μαθητών και στην καριέρα εκπαιδευτικών, προτείνουμε την επανεξέταση όλου του νομοθετικού πλαισίου που σχετίζεται με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

Με δεδομένο ότι τα παραπάνω νομοθετικά κενά πιθανό να δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα στα σχολεία, οι διευθυντές αυτών πρέπει να γνωρίζουν ότι:

- Όταν κηρύσσεται απεργία (ή στάση εργασίας), οφείλουν να ενημερώνουν έγκαιρα και σωστά τους μαθητές και την Υπηρεσία για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτή.
- Σε καμιά περίπτωση δεν παραμένουν οι μαθητές δίχως φροντίδα στο προαύλιο. Ή αποχωρούν μετά από συνεννόηση με τους γονείς, όπως προαναφέρθηκε, ή παραμένουν στο σχολείο με τη φροντίδα όσων εκπαιδευτικών δεν απεργούν.
- Την πρώτη ημέρα μετά τη λήξη της απεργίας οφείλουν να υποβάλλουν στο αρμόδιο Γραφείο Εκπαίδευσης κατάσταση με τα ονόματα όσων απέργησαν.

Εγγραφές μαθητών

Οι εγγραφές των μαθητών στα δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διενεργούνται από 1 μέχρι 15 Ιουνίου του προηγούμενου σχολικού έτους.

Στην Α' τάξη εγγράφονται υποχρεωτικά όσοι μαθητές συμπληρώνουν τη νόμιμη ηλικία, δηλαδή όσοι συμπληρώνουν την 31^η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ηλικία έξι (6) ετών (άρθρο 10, παράγραφος 1 του ν. 2327/ 1995). Ας σημειωθεί ότι ο διευθυντής του σχολείου υποχρεούται να εγγράψει στην Α' τάξη παιδί μεγαλύτερης ηλικίας, το οποίο έπρεπε να εγγραφεί σε προγενέστερο χρόνο, αλλά για τον α' ή β' λόγο τότε δεν έγινε. Η περίπτωση εγγραφής τσιγγανόπαιδων αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή. Στις υπόλοιπες τάξεις, δηλαδή Β' έως ΣΤ', οι μαθητές εγγράφονται, με εξαίρεση κάποιων περιπτώσεων (άρθρο 9, του π.δ. 201/ 1998), αυτεπάγγελα μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων, η δε μετακίνηση μαθητών από σχολείο σε σχολείο γίνεται με τη διαδικασία των μετεγγραφών.

Εκπρόθεσμες εγγραφές γίνονται με απόφαση του διευθυντή του σχολείου. Με απόφαση του διευθυντή Εκπαίδευσης ή του Προϊσταμένου του Γραφείου Εκπαίδευσης ρυθμίζεται κάθε εκκρεμότητα που αφορά τις εκπρόθεσμες εγγραφές, την οποία η διεύθυνση του σχολείου για διάφορους λόγους αδυνατεί να ρυθμίσει.

Για την εγγραφή στην Α' τάξη απαιτούνται:

- α. Πιστοποιητικό γέννησης, Δήμου ή Κοινότητας, για την εγγραφή του μαθητή στα οικεία μητρώα ή δημοτολόγια, το οποίο εκδίδεται το τελευταίο πριν από την εγγραφή τρίμηνο και στο οποίο αναγράφεται ολογράφως και αριθμητικώς η ημερομηνία γέννησης.
- β. Επίδειξη του βιβλιαρίου υγείας του μαθητή ή προσκόμιση άλλου στοιχείου, στο οποίο φαίνεται ότι έγιναν τα προβλεπόμενα εμβόλια.
- γ. Πιστοποιητικό οδοντολογικής εξέτασης.
- δ. Αποδεικτικό στοιχείο από το οποίο, κατά την κρίση του διευθυντή του σχολείου, φαίνεται η διεύθυνση κατοικίας του μαθητή.

Στα συστεγαζόμενα σχολεία τα δικαιολογητικά εγγραφής των μαθητών της Α' τάξης συγκεντρώνονται, το διάστημα 1 με 15 Ιουνίου, από τους διευθυντές ή από επιτροπή που αποτελείται από έναν εκπαιδευτικό κάθε σχολείου, οι δε μαθητές κατανέμονται ισομερώς προς τα λειτουργούντα τμήματα των σχολείων, με διαδικασία η οποία έχει προκαθοριστεί από το διδακτικό προσωπικό. Την κατανομή κάνουν οι διευθυντές με τα μέλη της επιτροπής που συγκέντρωσε τα δικαιολογητικά. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται για την κατανομή των μαθητών που προέρχονται από

μετεγγραφή, ανεξάρτητα από το σχολείο του συγκροτήματος στο οποίο απευθύνεται το αποδεικτικό μετεγγραφής, ώστε να εξασφαλίζεται η λειτουργία τμημάτων με ίσο αριθμό μαθητών. Τα αδέρφια στα συστεγαζόμενα σχολεία εγγράφονται στο ίδιο σχολείο.

Κάθε εγγραφή όποιου μαθητή δεν έχει τη νόμιμη ηλικία είναι άκυρη και ο διευθυντής του σχολείου ή ο διευθυντής Εκπαίδευσης ή ο Προϊστάμενος του Γραφείου Εκπαίδευσης, που την πραγματοποιεί, ελέγχεται πειθαρχικά. Όταν διαπιστώνεται ότι ένας μαθητής έχει μικρότερη ηλικία από αυτή που αντιστοιχεί στην τάξη φοίτησής του, τότε εντάσσεται σε τάξη αντίστοιχη της ηλικίας του, ανεξάρτητα εάν προέρχεται από ελληνικό σχολείο της ημεδαπής ή της αλλοδαπής ή ξένο σχολείο της ημεδαπής ή της αλλοδαπής. Ας σημειωθεί ότι καμία αντιστοιχία ή ισοτιμία τίτλου δεν μπορεί να γίνει, χωρίς την προϋπόθεση της νόμιμης ηλικίας της αντίστοιχης τάξης που ισχύει στην Ελλάδα.

Όλα τα δικαιολογητικά όσων μαθητών προέρχονται από το εξωτερικό είναι μεταφρασμένα από τις νόμιμες υπηρεσίες.³ Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας εγγράφονται στην αριθμητικά αντίστοιχη τάξη, εφόσον έχουν τη νόμιμη ηλικία που ισχύει στην Ελλάδα ή σε μικρότερη, αν οι γονείς το ζητήσουν με σχετική δήλωση.

Οι αλλοδαποί μαθητές εγγράφονται στην Α' τάξη προσκομίζοντας πιστοποιητικό γέννησης επίσημα μεταφρασμένο χωρίς τη δέσμευση της ημερομηνίας έκδοσης, καθώς και τα λοιπά δικαιολογητικά που αναφέραμε πιο πάνω⁴. Στις υπόλοιπες τάξεις οι μαθητές εγγράφονται καταθέτοντας τον τίτλο ή το αποδεικτικό μετεγγραφής ή επίσημη βεβαίωση φοίτησης.

Οι αδήλωτοι μαθητές (άρθρο 3, ν.δ. 762/ 1970) εγγράφονται, εφόσον κατά την κρίση του διευθυντή του σχολείου έχουν τη νόμιμη ηλικία και, στη συνέχεια, γίνονται οι απαραίτητες ενέργειες από το διευθυντή και τους γονείς ή τον κηδεμόνα, για να εγγραφούν στα μητρώα ή δημοτολόγια δήμου ή κοινότητας. Εάν μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους δεν έχει ρυθμιστεί η εγγραφή στα δημοτολόγια ή μητρώα των μαθητών αυτών, αναγράφεται σχετική ένδειξη στους τίτλους προόδου και σπουδών. Με τη λήξη του διδακτικού έτους ο διευθυντής υποβάλλει στον αρμόδιο προϊστάμενο έκθεση για τις ενέργειες που έχουν γίνει για την εγγραφή αδήλωτων μαθητών, στην οποία αναφέρεται και το αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών (άρθρο 7 του π.δ. 201/ 1998).

Μετεγγραφές μαθητών

Με βάση το άρθρο 8 του π.δ. 201/ 1998 μετεγγραφές μαθητών από σχολείο σε σχολείο επιτρέπονται σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στην κατάργηση ή συγχώνευση του σχολείου στο

3 Ως νόμιμες υπηρεσίες θεωρούνται, σύμφωνα με την αριθμ. 479/ 1997 γνωμοδότηση του Νομικού Συμβουλίου του Κράτους:

(1) Η Μεταφραστική Υπηρεσία του Υπουργείου Εξωτερικών

(2) Η Υπηρεσία Πολιτικών Υποθέσεων Βορείου Ελλάδος.

(3) Οι Προξενικές Αρχές.

(4) Οι δικηγόροι που γνωρίζουν τη γλώσσα, σύμφωνα με το άρθ. 53 του Κώδικα των Δικηγόρων που κυρώθηκε με το ν.δ. 3026/ 1954 και ορίζει τα ακόλουθα: «Μεταφράσεις των εν ξένη γλώσσα συντεταγμένων εγγράφων, γενόμενα υπό Δικηγόρων, λαμβάνονται υποχρεωτικώς υπόψιν, εφ' όσον συνοδεύονται υπό του μεταφρασθέντος εγγράφου, φέροντος επ' αυτού χρονολογημένην και ενυπόγραφον του μεταφράσαντος δικηγόρου βεβαίωσιν ότι η μετάφρασις αφορά αυτό τούτο το έγγραφον. Αι μεταφράσεις ισχύουν ως τα αντίγραφα κατά το άρθρο 52». Αντίθετα, δεν έχουν δικαίωμα μετάφρασης των παραπάνω εγγράφων οι συμβολαιογράφοι, οι οποίοι μεταφράζουν μόνο τα χρήσιμα για την κατάρτιση των πράξεών τους κείμενα.

4 Κατ' εξαίρεση με ελλιπή δικαιολογητικά μπορεί να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία τέκνα: (α) όσων προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες και όσων τελούν υπό την προστασία της Υπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, (β) όσων προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση, (γ) όσων έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου και (δ) αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη παραμονή τους σε αυτήν (άρθρο 40 του ν. 2910/ 2001, ΦΕΚ 91, τ. Α').

οποίο ο μαθητής είναι εγγεγραμμένος, στην ίδρυση νέου σχολείου στην περιοχή της κατοικίας του μαθητή, στη μετοίκηση της οικογένειας του μαθητή κ.ά. (άρθρο 8 του π.δ. 201/ 1998).

Η διαδικασία μετεγγραφής μαθητών έχει ως ακολούθως: την αίτηση μετεγγραφής υποβάλλει στο διευθυντή του σχολείου ένας από τους γονείς του μαθητή. Στην περίπτωση που υπάρχει δήλωση στο σχολείο ότι οι γονείς βρίσκονται σε διάσταση ή ότι ο μαθητής προστατεύεται από άλλο πρόσωπο, δεκτή γίνεται η αίτηση όποιου έχει την επιμέλεια του παιδιού, η οποία αποδεικνύεται με την υποβολή αντιγράφου της απόφασης του δικαστηρίου, ανεξαρτήτως βαθμού ή ένορκης βεβαίωσης. Όταν δεν υπάρχουν γονείς, η αίτηση υποβάλλεται από το πρόσωπο που ασκεί την επιμέλεια ή την εποπτεία του ανηλίκου, όπως αποδεικνύεται από την προσκόμιση αντιγράφου της σχετικής απόφασης ή από την προσκόμιση ένορκης βεβαίωσης. Ας σημειωθεί ότι σε εξαιρετικές και απρόβλεπτες περιπτώσεις μετεγγραφή γίνεται με έγκριση του διευθυντή Εκπαίδευσης ή του Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος αποφασίζει αφού εκτιμήσει τους λόγους για τους οποίους ζητείται η μετεγγραφή.

Φοίτηση μαθητών

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος 1975/ 1986/ 2001 ο ρόλος του κράτους στο χώρο της παιδείας είναι κυρίαρχος. Σε ό,τι αφορά την υποχρεωτική φοίτηση, η παράγραφος 3 του άρθρου 16 του Συντάγματος ορίζει ότι «τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα». Ενεργοποιώντας την επιταγή αυτή του Συντάγματος το άρθρο 2, παράγραφος 3, του ν 1566/ 1985 προβλέπει ότι η «φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16^ο έτος της ηλικίας του. Όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανηλίκου και παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του ως προς τη φοίτηση τιμωρείται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα».

Αλλά η εφαρμογή των διατάξεων για την υποχρεωτική φοίτηση δεν αφορά μόνο τους γονείς αλλά και το σχολείο, αφού βάσει του άρθρου 11, παράγραφος 2, του π.δ. 201/ 1998, η φοίτηση των μαθητών παρακολουθείται από το δάσκαλο της τάξης, καταγράφονται οι καθημερινές απουσίες και για το θέμα υπάρχει αλληλοενημέρωση οικογένειας-σχολείου. Ο εκπαιδευτικός της τάξης φροντίζει να κατατίθενται από τους γονείς στο σχολείο τα στοιχεία που ζητούνται από το διευθυντή για τη δικαιολόγηση των απουσιών.

Περαιτέρω, αν ένας μαθητής απουσιάζει αδικαιολόγητα και οι γονείς ή ο κηδεμόνας του δεν επικοινωνούν με το σχολείο, παρ' όλες τις ειδοποιήσεις, αναζητείται η οικογένειά του μέσω της δημοτικής ή αστυνομικής αρχής. Στις περιπτώσεις που η αναζήτηση δε φέρει αποτέλεσμα, αναφέρεται η διακοπή της φοίτησης στον αρμόδιο προϊστάμενο, στον οποίο υποβάλλονται και σχετικά με την αναζήτηση έγγραφα. Ο διευθυντής Εκπαίδευσης ή ο προϊστάμενος του Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναζητά το μαθητή σε όλα τα σχολεία του νομού. Όταν και αυτή η ενέργεια δε φέρει αποτέλεσμα, ο διευθυντής υποβάλλει σχετική αναφορά στη Διεύθυνση Σπουδών ΠΕ του ΥΠ.Ε.Π.Θ. συνοδευόμενη από έκθεση, η οποία περιέχει τα στοιχεία της έρευνας που έγινε. Η αναζήτηση σε όλα τα σχολεία της χώρας γίνεται από τη Διεύθυνση Σπουδών ΠΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Χορήγηση τίτλων προόδου και σπουδών

Αναφορικά με τον τίτλο προόδου και τον τίτλο σπουδών των μαθητών του δημοτικού σχολείου, στο άρθρο 3 του π.δ. 121/ 1995 ορίζεται ότι στο τέλος του διδακτικού έτους χορηγείται στους

μαθητές των τάξεων Α', Β', Γ', Δ' και Ε' «Τίτλος Σπουδών», ο οποίος αποστέλλεται υπηρεσιακά στο γυμνάσιο που έχει οριστεί, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, για να εγγραφεί ο μαθητής. Αντίγραφο του τίτλου αυτού χορηγείται και στον απολυόμενο μαθητή. Περαιτέρω, στους τίτλους προόδου των τάξεων Α', Β', Γ' και Δ' αναγράφεται η λέξη «προάγεται». Τέλος, στους τίτλους προόδου της Ε' τάξης και στους τίτλους σπουδών της ΣΤ' τάξης αναγράφεται, εκτός από τη λέξη «προάγεται» ή «απολύεται» κατά περίπτωση, ο λεκτικός χαρακτηρισμός και το αντίστοιχο αριθμητικό σύμβολο, που αποτελεί το γενικό μέσο όρο της ετήσιας επίδοσης.

Ασφάλεια μαθητών

Η ασφάλεια των μαθητών στο σχολείο είναι ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα της σχολικής διοίκησης, επειδή συνδέεται άμεσα με τη ζωή και τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών. Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε κεφ. 3.

Επιλογή σημαιοφόρων και παραστατών

Σύμφωνα με το άρθρο 13, παράγραφος 11, του π.δ. 201/ 1998 και τις αριθ. 219/ 16-2-2001 (ΦΕΚ 277, τ. Α') και 480/ 6-7-2001 (ΦΕΚ 863, τ. Β') υπουργικές αποφάσεις, σημαιοφόροι, παραστάτες και υπεύθυνοι για την κατάθεση στεφάνου ορίζονται μαθητές που δεν έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και είναι Έλληνες υπήκοοι. Στη διαδικασία επιλογής μπορούν, επίσης, να πάρουν μέρος:

- μαθητές ελληνικής καταγωγής με ξένη υπηκοότητα, εφόσον και οι γονείς τους το επιθυμούν και δεν έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής,
- αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι φοιτούν τουλάχιστον δύο χρόνια σε ελληνικό σχολείο,
- μαθητές οι οποίοι για διαφόρους λόγους έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ύστερα από υπεύθυνη δήλωση των γονέων τους και
- οι μετεγγραφέντες μαθητές από άλλα σχολεία, εφόσον η μετεγγραφή έχει ολοκληρωθεί μέχρι 10 Οκτωβρίου του έτους που γίνεται η επιλογή και έχει προσκομιστεί στο σχολείο αντίγραφο της σελίδας του Βιβλίου Μητρώου, στην οποία φαίνεται η αναλυτική βαθμολογία τους στην Ε' τάξη.

Σημαιοφόροι ορίζονται δύο μαθητές της ΣΤ' τάξης, ο ένας για το χρονικό διάστημα μέχρι 31 Ιανουαρίου και ο άλλος από 1^η Φεβρουαρίου μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους. Επιλέγονται όσοι κατά το προηγούμενο σχολικό έτος είχαν συγκεντρώσει το μεγαλύτερο γενικό μέσο όρο βαθμολογίας, υπολογιζόμενου και του κλασματικού του μέρους. Στις περιπτώσεις ισοβαθμίας και στο κλασματικό μέρος, γίνεται κλήρωση. Το κλασματικό μέρος αναφέρεται στον *ετήσιο γενικό μέσο όρο και όχι στο μέσο όρο των επιμέρους μαθημάτων*. Από την άλλη πλευρά, παραστάτες ορίζονται δέκα μαθητές της ΣΤ' τάξης, πέντε για το χρονικό διάστημα μέχρι 31 Ιανουαρίου και πέντε από 1^η Φεβρουαρίου μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους. Η επιλογή γίνεται με την ίδια διαδικασία που επιλέγονται οι σημαιοφόροι.

Η επιλογή γίνεται από το διευθυντή του σχολείου ενώπιον του συλλόγου διδασκόντων και των ενδιαφερόμενων μαθητών και συντάσσεται σχετικό πρακτικό, στο οποίο αναφέρεται η όλη διαδικασία, καθώς και τα ονόματα των μαθητών που πήραν μέρος στην κλήρωση.

Ας σημειωθεί, τέλος, ότι στα σχολεία που έχουν μικρό αριθμό μαθητών στη ΣΤ' τάξη (μικρότερο από το σύνολο των παραπάνω θέσεων), οι θέσεις συμπληρώνονται με μαθητές της Ε' και όταν

δεν επαρκούν κι αυτοί, με μαθητές και των άλλων τάξεων κατά φθίνουσα σειρά (πρώτα της Δ' τάξης κ.λπ.). Στην περίπτωση αυτή επιλέγονται οι μαθητές που στο προηγούμενο σχολικό έτος είχαν τα περισσότερα «Α» στους μέσους όρους των μαθημάτων. Αν υπάρχουν περισσότεροι μαθητές που έχουν ίσο αριθμό «Α» στους μέσους όρους των μαθημάτων, γίνεται κλήρωση.

Λειτουργία συστεγαζόμενων σχολείων

Αναφορικά με τη λειτουργία των συστεγαζόμενων δημοτικών σχολείων της Ελλάδας, η σχετική εκπαιδευτική νομοθεσία (π.δ. αριθ. 201/ 1998, άρθρα 12 και 13) ορίζει ότι τα συστεγαζόμενα σχολεία έχουν τη διοικητική τους αυτοτέλεια και λειτουργούν με τις ίδιες προϋποθέσεις, τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη σε ποιο σχολείο ανήκει το διδακτήριο. Προνομιακή λειτουργία ενός από τα συστεγαζόμενα σχολεία με το αιτιολογικό ότι σ' αυτό ανήκει το διδακτήριο δεν επιτρέπεται. Από τη στιγμή που αρχίζει η συστεγαση λειτουργούν όλα με τις ίδιες συνθήκες ωραρίου εργασίας, χρησιμοποίησης γραφείων, αιθουσών, λοιπών χώρων και παίρνονται τα μέτρα εκείνα που εξασφαλίζουν την ισοτιμία των σχολείων και τη φροντίση των μαθητών σε ισοπληθή τμήματα.

Διαφοροποίηση των συνθηκών εργασίας συστεγαζόμενων σχολείων μπορεί να γίνει μετά από σύμφωνη γνώμη όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολείων και εφόσον αυτό εξυπηρετεί τους μαθητές και τους γονείς τους.

1.4.7. Ο διευθυντής ως εκπρόσωπος του σχολείου

Το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός, δεν πρέπει να περιορίσει τη δραστηριότητά του στο εσωτερικό του περιβάλλον, αλλά να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και στον κοινωνικό περίγυρο. Αυτό σημαίνει πως ο διευθυντής πρέπει να έχει αμφίδρομη επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου.

Μελετώντας την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία παρατηρούμε ότι ο διευθυντής συνεργάζεται με τον αρμόδιο Ο.Τ.Α., με Πολιτιστικούς και Αθλητικούς Συλλόγους, Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και λοιπούς τοπικούς φορείς. Ως εκπρόσωπος του σχολείου ο διευθυντής:

- *Συνεργάζεται με τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης.* Τα διοικητικά στελέχη του νομαρχιακού επιπέδου διοίκησης είναι απαραίτητο να ενημερώνονται για τις περισσότερες πλευρές της ζωής και του έργου του σχολείου. Η βασική τους πηγή πληροφοριών πρέπει να είναι οι αναφορές του διευθυντή και οι πληροφορίες που δίνονται από τους διευθυντές στις συναντήσεις τους. Επιπλέον, είναι ανάγκη τα ΗΣΕ να συλλέγουν πληροφορίες από τις επισκέψεις τους στα σχολεία της χώρας. Σκοπός αυτής της επικοινωνίας πρέπει να είναι η επίλυση ορισμένων προβλημάτων των σχολικών μονάδων, αλλά και η άντληση πληροφοριών που είναι απαραίτητες για κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.
- *Συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών.* Η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί ένα ακόμη βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου, αφού η αρμονική συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών κοινωνικών φορέων συντελεί στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου και στην πραγματοποίηση καλύτερων αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών. Αναμφίβολα, η συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και η ενημέρωσή τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου είναι ένα επιπρόσθετο μέλημα του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

- *Συνεργάζεται με το Δήμο και με λοιπούς κοινωνικούς φορείς όπως Οικονομικές Μονάδες, Πολιτιστικούς και Αθλητικούς Συλλόγους. Η αμφίδρομη επικοινωνία του σχολείου, μέσω του προγράμματος ενημέρωσης όλων των φορέων της τοπικής κοινωνίας που ανήκει το ίδιο, πιθανό να συντελέσει σε καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων της σχολικής μονάδας αλλά και στην ανεύρεση άλλων πηγών χρηματοδότησής τους.*
- *Μετέχει στα όργανα λαϊκής συμμετοχής (άρθρο 50, 51, 52 του ν. 1566/ 1985, π.δ./ μα 323/ 1989 και άρθρα 5 και 9 του ν. 1894/ 1990). Συγκεκριμένα, ο διευθυντής:*
 - (α) *μετέχει στο Σχολικό Συμβούλιο ως πρόεδρος του και είναι υπεύθυνος για τη συγκρότηση και τη λειτουργία του οργάνου αυτού στο σχολείο που ηγείται. Έργο του συγκεκριμένου Συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος (Σαΐτη, 1999, Καραγιάννη, 2006),*
 - (β) *μετέχει στη Σχολική Επιτροπή, έργο της οποίας είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται από την Πολιτεία, μέσω των Ο.Τ.Α., για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων και*
 - (γ) *μετέχει στη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, ως μέλος, όταν οριστεί ως εκπρόσωπος του προϊσταμένου εκπαίδευσης η οποία εισηγείται στο δήμαρχο και στο δημοτικό συμβούλιο θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, την κατανομή πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, την ίδρυση, προαγωγή, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων και παρακολούθει την ανέγερση των σχολικών κτιρίων, την επισκευή και συντήρησή τους.*

Ανακεφαλαιωτικά, το σχολείο δεν είναι, αλλά και 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 τις φορείς της τοπικής κοινωνίας. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους λοιπούς συντελεστές επίτευξής τους, δηλαδή εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Από αυτά που προηγήθηκαν, έχουμε τη δυνατότητα να σημειώσουμε ότι ο καλός διευθυντής σχολείου οφείλει να είναι πάντοτε και παντού παρών, αφού τίποτε δεν αντικαθιστά την προσωπική του παρουσία. Επιπρόσθετα, πρέπει να αντιλαμβάνεται έγκαιρα ό,τι λείπει στη σχολική μονάδα που διοικεί και ό,τι την εμποδίζει να πετύχει τους στόχους της. Ακόμη, πρέπει να είναι οπλισμένος με θάρρος, ώστε στις αποτυχίες να αναλαμβάνει την ευθύνη λέγοντας πρώτος «...αυτό ήταν δικό μου λάθος»· αλλά να είναι και γενναιόδωρος, ώστε στις επιτυχίες του σχολείου να λέει δημοσίως «...η επιτυχία αυτή οφείλεται στην υπεράνθρωπη προσπάθεια των συναδέλφων μου... (ή στη μεγάλη προσπάθεια συγκεκριμένου (-νων) εκπαιδευτικού (-κών)...». Με απλά λόγια, το ηγετικό μεγαλείο του διευθυντή σχολείου δεν έγκειται μόνο στην ικανότητά του να κάνει τους υφισταμένους του να τον υπακούσουν, αλλά να τους κάνει να τον εκτιμούν και να τον σέβονται. Κι αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μόνο όταν τους κατακτά με τη δικαιοσύνη, την ειλικρίνεια, τη δημοκρατικότητα των ενεργειών και φυσικά την καλοσύνη του. Σε αυτή την περίπτωση κερδίζουν όλοι, γιατί όλα γίνονται πιο ανθρώπινα, απλούστερα και ευκολότερα.

1.5. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε διάφορους τύπους και κατηγορίες σχολείων

Η δομή του σχολικού μας συστήματος παρουσιάζεται σήμερα αρκετά περίπλοκη, γιατί δεν ακολουθεί από την αρχή μέχρι το τέλος ένα ενιαίο οργανωτικό πρότυπο. Διαφοροποιείται και εμφανίζεται άλλοτε με την παραδοσιακή κάθετη διάρθρωση και άλλοτε με την οριζόντια.

Η οριζόντια μορφή διάρθρωσης ακολουθείται μέχρι και το γυμνάσιο, δηλαδή οι σχολικές μονάδες (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο και Γυμνάσιο) είναι κοινές για παιδιά της ίδιας ηλικίας, ενώ ο δεύτερος κύκλος σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στηρίζεται στο κάθετο σύστημα οργάνωσης, δηλαδή δημιουργούνται διάφορες σχολικές μονάδες (π.χ. Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικές Σχολές) με ιδιαίτερους σκοπούς καθεμιά (Μιχόπουλος, 1993).

Σήμερα οι υφιστάμενοι τύποι σχολείων είναι οι εξής:

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

- Το Νηπιαγωγείο⁵
- Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο
- Το Δημοτικό Σχολείο
- Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο
- Τα Πειραματικά Σχολεία
- Τα Σχολεία Ειδικής Αγωγής

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

- Το Γυμνάσιο
- Το Γενικό Λύκειο
- Το Επαγγελματικό Λύκειο
- Τις Επαγγελματικές Σχολές

Την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων στους παραπάνω τύπους σχολείων έχουν οι διευθυντές αυτών. Ο διευθυντής σχολείου είναι ένα μονομελές διοικητικό όργανο και διαθέτει όλες τις εξουσίες και τις αρμοδιότητες που του έχουν εκχωρηθεί ή μετεπιβασθεί κατά την ισχύουσα νομοθεσία (άρθρο 1 του ν.1566/1985 και υπουργική απόφαση: 105657/Δ1/16-10-2002, Φ.Ε.Κ. 340 τ. Β'). Στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός αρμοδιοτήτων που πρέπει να υλοποιηθούν και δεν αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διοικητική εργασία που συντελείται από το διευθυντή τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου περιλαμβάνει:

- *Τις γραφειοκρατικές ενέργειες*, που επικεντρώνονται κυρίως στην τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου και στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, την προμήθεια του αναλώσιμου υλικού, την αρχειοθέτηση των εγγράφων, την κατανομή του εξωδρακτικού έργου, τη φροντίδα για την υγιεινή κατάσταση των χώρων του σχολείου και τη μέριμνα για την καλή χρήση, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού. Καθήκον, εδώ του διευθυντή σχολικής ομάδας είναι να ελέγχει τις παραπάνω εργασίες, προκειμένου να

⁵ Τα Νηπιαγωγεία δεν είναι σχολεία με τη στενή σημασία της λέξης, αλλά παιδαγωγικά ιδρύματα που δέχονται παιδιά προσχολικής ηλικίας και των δύο φύλων.

εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη πραγμάτωσή τους. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει ο ίδιος να διαθέτει ορισμένες εξειδικευμένες γνώσεις (π.χ. για την αρχειοθέτηση και τον χειρισμό του μηχανολογικού εξοπλισμού) και σχετική διοικητική εμπειρία – προσόντα που μπορούν να αποκτηθούν, άλλα μέσω ενός προγράμματος ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης και άλλα με την αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή σχολείου.

- *Το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα* που επικεντρώνεται κυρίως στην υποκίνηση και ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση προβλημάτων του διδακτικού και μαθητικού δυναμικού, στην αποτελεσματική επικοινωνία, στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος εργασίας μέσα στο σχολείο. Κατά την εκτέλεση αυτών των καθηκόντων ο διευθυντής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι η συμπεριφορά των μελών της σχολικής μονάδας διαφοροποιείται από περίοδο σε περίοδο και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως π.χ. το χαρακτήρα, την ηλικία, τις γνώσεις, τα κίνητρα κ.λπ. των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό συνεπάγεται πως ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα είναι η δυσκολότερη υπόθεση για το διευθυντή, αφού στην πράξη αντιμετωπίζει ποικίλα προβλήματα. Μερικά απ' αυτά είναι προσωπικά και για να αντιμετωπιστούν χρειάζονται την ανθρώπινη συμπάθεια και φροντίδα. Άλλα έχουν να κάνουν με τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και άλλα σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών, με τις συνθήκες εργασίας ή με νομικά προβλήματα που αφορούν τις σχέσεις διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων. Η γνώση, επομένως, των θεωριών και των τεχνικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο χώρο της εργασίας είναι πολύτιμη, γιατί βοηθά τους διευθυντές να ασκήσουν αποτελεσματική διοίκηση στα σχολεία τους.

Ο διευθυντής σήμερα εργάζεται επίσης και στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, αλληλεπιδρώντας με τον έξω κόσμο και σε ό,τι έχει σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο. Κατάλληλος χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος σημαίνει να συνεργάζεται με τα διοικητικά στελέχη άλλων κοινωνικών φορέων (π.χ. Ο.Τ.Α., Αθλητικές Ενώσεις, Ομοσπονδίες παραγωγικών τάξεων κ.ά.) έτσι, ώστε οι φορείς αυτοί πραγματικά να συνεισφέρουν στο σχολείο και να αισθάνονται μέρος του. Επίσης, κατάλληλος χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος μπορεί να σημαίνει να το ελέγχει, έτσι ώστε το σχολείο να ωφελείται από τις καλές επιδράσεις αυτών που είναι απ' έξω και να προστατεύεται από τις δυσμενείς επιδράσεις. Για παράδειγμα, η καλή συνεργασία του σχολείου με τους Ο.Τ.Α. δεν συμβάλλει μόνο στην επίλυση ορισμένων λειτουργικών προβλημάτων του σχολείου, αλλά παρέχεται η δυνατότητα σ' αυτό να αναπτύξει δραστηριότητα στο κοινωνικό του περιβάλλον.

Από αυτά που προηγήθηκαν μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διεύθυνση σχολείου είναι μια πολυδιάστατη λειτουργία και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τις ηγετικές ικανότητες των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τις διευθυντικές θέσεις των σχολικών μονάδων.

1.6. Μελέτες Περιπτώσεων⁶

Περίπτωση 1n: Το πρόβλημα εκχώρησης αρμοδιοτήτων

Ο κ. Γεωργίου υπηρετεί ως διευθυντής στο Χ^ο Γυμνάσιο της Αθήνας. Στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα στεγάζεται και το Ν^ο Γυμνάσιο, διευθυντής του οποίου είναι ο κ. Πέτρου.

Ήταν 2:30 μ.μ. το απόγευμα της Παρασκευής και ο κ. Γεωργίου ετοιμαζόταν να φύγει από το γρα-

⁶ Οι απαντήσεις των ερωτήσεων των case studies του παρόντος τεύχους παρατίθενται στο Παράρτημα

φείο του για να πάει σπίτι του. Καθώς βρισκόταν στον αύλειο χώρο, ο διευθυντής του συστεγαζόμενου σχολείου κ. Πέτρου του ευχήθηκε «καλό Σαββατοκύριακο».

Ο κ. Γεωργίου κούνησε το κεφάλι του και του είπε «με τη δουλειά που έχω να κάνω αγαπητέ συνάδελφε, θα είμαι ευτυχής αν βρω λίγο χρόνο να δω τα παιδιά μου». Συνεχίζοντας ο κ. Γεωργίου μίλησε για «φόρτο διοικητικής εργασίας στο σχολείο του», για «ανεύθυνους υφιστάμενους του» και για «έλλειψη χρόνου».

Ο κ. Πέτρου με τη σειρά του τον ρώτησε «μήπως συνάδελφε το πρόβλημά σου είναι γιατί όλα τα ζητήματα περνάνε από το χέρι σου;»

«Δυστυχώς ναι», αποκρίθηκε ο κ. Γεωργίου και συνέχισε να λέει «οι υφιστάμενοί μου είναι νέοι εκπαιδευτικοί και δεν έχουν αρκετή εμπειρία. Χάνω περισσότερο χρόνο με το να εξηγήσω κάτι από ότι να το έκανα μόνος μου». «Άλλωστε», συμπλήρωσε ο κ. Γεωργίου, «οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να αναλαμβάνουν ευθύνες και επομένως όλα τα θέματα χρειάζονται τη δική μου παρέμβαση».

«Βέβαια», είπε ο κ. Πέτρου, «οι νέοι εκπαιδευτικοί σκέπτονται διαφορετικά για την εργασία όμως εμείς οι προϊστάμενοι πρέπει να κρατάμε θετική στάση απέναντι στους υφιστάμενους μας και την αντίδρασή τους στην εργασία».

«Δεν έχω αντίρρηση για αυτά που λέετε», αποκρίθηκε ο κ. Γεωργίου, «ωστόσο η επιστήμη της διοίκησης διδάσκει ότι η εκκώρση αρμοδιοτήτων είναι ενέργεια δύσκολη και πολύπλοκη».

Υστερα από τη συνοπτική αυτή συζήτηση οι δύο διευθυντές πήραν τα αυτοκίνητά τους και έφυγαν για τα σπίτια τους.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία και έχοντας κατά νου το διοικητικό έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας:

- α. Να εξετάσετε το βασικό αίτιο για το οποίο ο κ. Γεωργίου βρίσκεται «σε συνεχή πίεση εργασίας».
- β. Να σκιαγραφηθεί το διοικητικό στυλ του κ. Πέτρου.
- γ. Αν στο μέλλον σας ανατεθούν διευθυντικά καθήκοντα σε σχολείο της χώρας μας με ποιον τρόπο θα αναπτύξετε το αίσθημα της ευθύνης στους συνεργάτες-εκπαιδευτικούς;

Περίπτωση 2η: Αυταρχική σχολική ηγεσία

Στη συνεδρία της ...-...-... ο σύλλογος διδασκόντων του 8/ θέσιου Δημοτικού Σχολείου Θέρμου Αιτωλοακαρνανίας αποφάσισε, με ψήφους 5 υπέρ και 3 κατά, διδακτική επίσκεψη σε κοντινή ιστορική περιοχή. Παρόλα αυτά, ο διευθυντής του σχολείου ανακοίνωσε ματαίωση της επίσκεψης επικαλούμενος τις άσχημες, κατά τη γνώμη του, καιρικές συνθήκες. Μετά την ανακοίνωση του διευθυντή, που ως γνωστόν είχε μειοψηφήσει στη συνεδρίαση, οι εκπαιδευτικοί – στην πλειοψηφία τους νεοδιοριζόμενοι – «υπάκουσαν» στην εντολή του προϊσταμένου τους, με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιηθεί η αποφασισθείσα διδακτική επίσκεψη.

Ζητείται:

- α. Να σκιαγραφηθεί το ηγετικό στυλ του διευθυντή σχολείου.
- β. Αν ήσαστε στη θέση των πλειοψηφούντων εκπαιδευτικών, θα πραγματοποιούσατε την προγραμματισμένη διδακτική επίσκεψη;

Εκπαιδευτική Νομοθεσία

Οι πηγές του διοικητικού δικαίου

Σχολικές μονάδες και όργανα διοίκησής τους

Έννοια, διακρίσεις και λειτουργία των διοικητικών οργάνων

Αρμοδιότητα των διοικητικών οργάνων

Συλλογικά όργανα του σχολείου

Υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία

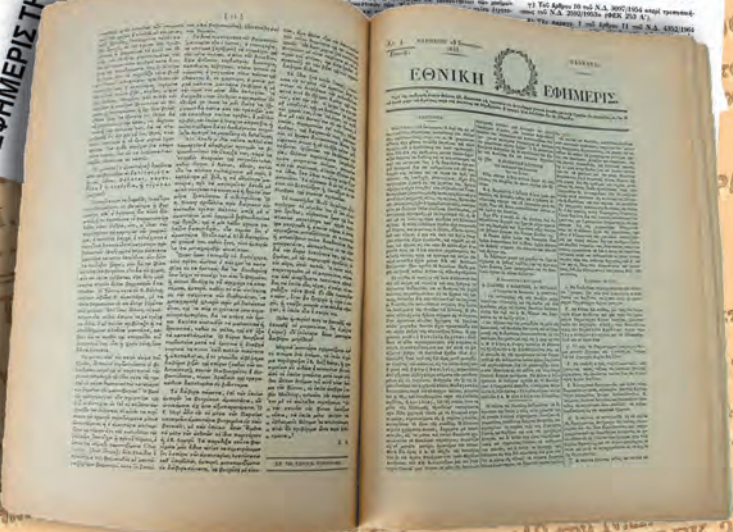


ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ
ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟΝ
ΑΡΧΗ ΕΤΕΡΩΤΗΡΗ
10 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 1999



278. Περί κωδίκων πινάκων έκτακτου τυχόν Πολιτικού Νοσητικού...
279. Περί προσαρτήσεων και συμπληρωμάτων του Γενικού Νοσητικού...



ΠΡΟΕΔΡΙΚΟΝ ΔΙΑΤΑΓΜΑ
Περί κωδίκων πινάκων έκτακτου τυχόν Πολιτικού Νοσητικού...
Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

γ) Του άρθρου 10 του Ν. 178/80...
του Ν.Δ. 2592/1953...
του άρθρου 11 του Ν.Δ. 2592/1953...



2.1 Εισαγωγή

Οι διευθυντές Εκπαίδευσης και οι προϊστάμενοι Γραφείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνοι για τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και για την πιστή εφαρμογή των νόμων και των διαταγών των προϊσταμένων αρχών. Αυτό σημαίνει ότι οι ενέργειες τους, για να είναι νόμιμες, θα πρέπει να στηρίζονται σε ισχύουσες διατάξεις. Επομένως, πέρα από τα άλλα εφόδια (π.χ. πνεύμα συνεργασίας, φιλοπονίας κ.ά.) που είναι απαραίτητο να έχει ένα αποτελεσματικό διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη και η καλή γνώση και η πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου.

Όπως είναι γνωστό, το ελληνικό σχολικό σύστημα στηρίζεται σε νόμους-πλαίσια καθώς και σε ένα μεγάλο αριθμό νομοθετικών και κανονιστικών διατάξεων που τροποποιούν, συμπληρώνουν και βελτιώνουν προγενέστερους νόμους και διατάγματα και διακρίνεται για την «πολυνομία» και την «κακονομία», οι οποίες δυσχεραίνουν αφάνταστα την ανεύρεση και ερμηνεία των ισχυουσών διατάξεων (Δαγτόγλου, 2004, Τύπας, 1999). Έτσι, το ερώτημα που εύλογα γεννάται στο σημείο αυτό είναι το εξής: Ποιες ικανότητες και δεξιότητες πρέπει να έχει ένα διευθυντικό στέλεχος της εκπαίδευσης, για να ασκεί σωστά τα καθήκοντά του; Σε οποιοδήποτε επίπεδο διοίκησης και αν ανήκει, πρέπει, εκτός των άλλων, να είναι γνώστης βασικών αρχών του διοικητικού δικαίου, ώστε να εκτελεί τα διοικητικά του καθήκοντά εντός του πλαισίου της νομιμότητας. Βέβαια, στο κεφάλαιο αυτό δεν είναι δυνατό να συμπεριληφθούν με λεπτομέρεια όλες οι αρχές του διοικητικού δικαίου. Καταβλήθηκε, όμως, εκ μέρους μας μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου να παρατεθούν όσα από τα στοιχεία θεωρήθηκαν περισσότερο χρήσιμα και αναγκαία για τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων.

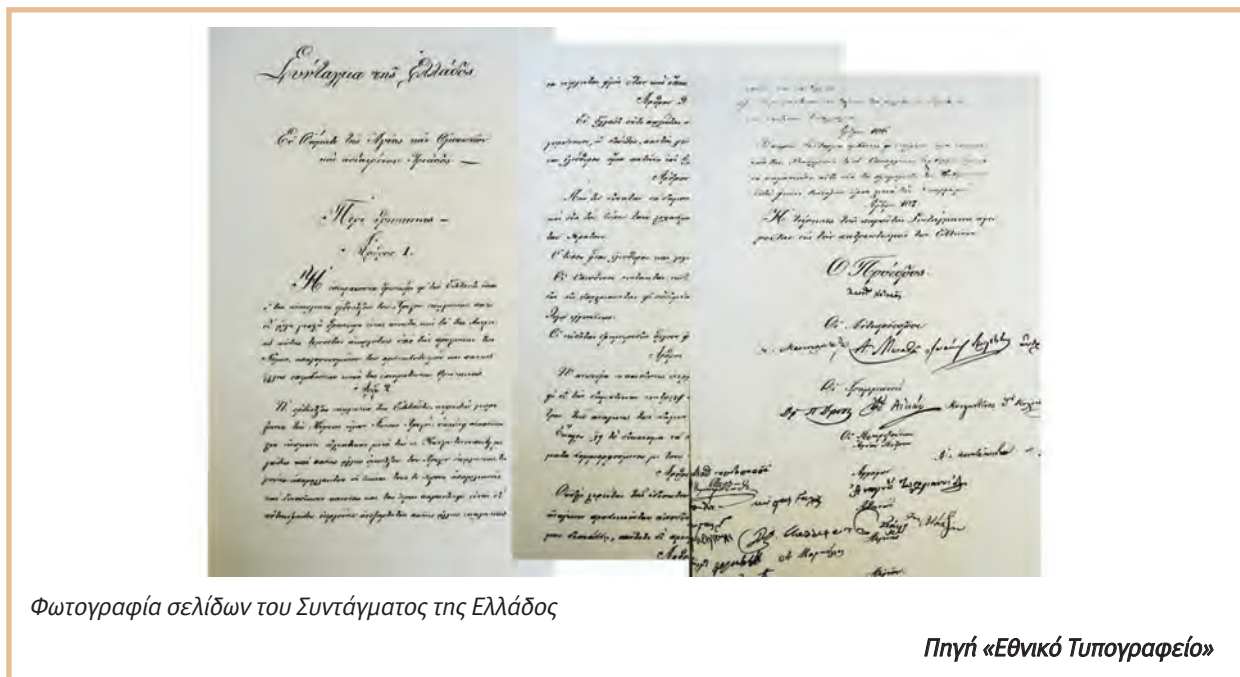
2.2. Οι πηγές του διοικητικού δικαίου

Οι πηγές του διοικητικού δικαίου διακρίνονται σε γραπτές και άγραφες (π.χ. το έθιμο) (Τάχος, 1988) και κατά μία άποψη ορίζονται ως «οι τρόποι που καθορίζει η έννομη τάξη για την παραγωγή των ειδικών κανόνων, οι οποίοι διέπουν τη δημόσια διοίκηση» (Σπηλιωτόπουλος, 2002, σελ. 37).

Η διάρθρωση των πηγών του διοικητικού δικαίου διαφέρει ανάλογα με τη συνταγματική διάρθρωση μιας χώρας. Πιο αναλυτικά, το Σύνταγμα προβλέπει ποιες είναι οι πηγές του δικαίου και σε ποια σχέση τελούν μεταξύ τους. Συνεπώς, ό,τι δεν ορίζει ρητά το Σύνταγμα, συνάγεται από τη μορφή του πολιτεύματος και τις σχέσεις μεταξύ κράτους και ατόμου, όπως τις θεσπίζει το Σύνταγμα (Δαγτόγλου, 2004).

Κυριότερες πηγές του ελληνικού διοικητικού δικαίου είναι: το Σύνταγμα, οι νομοθετικές πράξεις, οι κανονιστικές πράξεις της διοίκησης, η νομολογία, οι γενικές αρχές του διοικητικού δικαίου, το έθιμο, το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Δίκαιο και το Διεθνές Δίκαιο (Πουλής, 2007β).

7 Το Σύνταγμα του 1975 ψηφίσθηκε την 9-6-75 και δημοσιεύθηκε αυθημερόν στο ΦΕΚ 111, τ. Α'. Αναθεωρήθηκε: (α) με το Α' ψήφισμα της 6-3-86, της ΣΤ' αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων (ΦΕΚ 22) και δημοσιεύθηκε (μεταγλωττισμένο) ολόκληρο την 14-3-1986 (ΦΕΚ 23, τ. Α') και (β) με το Ψήφισμα της 6ης Απριλίου 2001 της Ζ' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων και δημοσιεύθηκε στο Φ.Ε.Κ. 84, τ. Α' / 17-4-2001.



Φωτογραφία σελίδων του Συντάγματος της Ελλάδος

Πηγή «Εθνικό Τυπογραφείο»

Το Σύνταγμα

Το Σύνταγμα είναι η πρώτη πηγή του διοικητικού δικαίου. Σύνταγμα με την τυπική του έννοια, ή τυπικό Σύνταγμα είναι ο γραπτός και με αυξημένη τυπική δύναμη θεμελιώδης νόμος του Κράτους. Το συνταγματικό κείμενο που ισχύει για τη χώρα μας είναι το Σύνταγμα του 1975, όπως αναθεωρήθηκε το 1986 και το 2001 και μεταγλωττίστηκε το 1986.⁷

Η σημαντικότερη πηγή του διοικητικού δικαίου είναι το Σύνταγμα κι αυτό γιατί περιέχει τους βασικούς κανόνες που ρυθμίζουν την οργάνωση και λειτουργία της διοίκησης, τις σχέσεις της με τις άλλες λειτουργίες του κράτους (νομοθετική και δικαστική) καθώς και τους ιδιώτες. Η θέση του Συντάγματος στην κορυφή της ιεραρχίας των κανόνων δικαίου σημαίνει ότι οι τυπικά κατώτεροι κανόνες δικαίου (δηλαδή όσοι περιλαμβάνονται σε απλό νόμο, διατάγματα κ.ά.) είναι ισχυροί μόνο αν και εφόσον συμφωνούν με το Σύνταγμα (Δαγτόγλου, 2004). Τέλος, η θέση του Συντάγματος στην κορυφή της ιεραρχίας των πηγών του δικαίου σημαίνει ότι η διοίκηση δεσμεύεται μόνο από κανόνες δικαίου που εκδίδονται από συνταγματικά εκλεγέντα ή διορισμένα όργανα και είναι σύμφωνοι κατά περιεχόμενο με το Σύνταγμα.

Στην πηγή αυτή του διοικητικού δικαίου μπορούμε να εντάξουμε και τις πολιτειακές πράξεις συντακτικού χαρακτήρα και οι οποίες είναι:

- **Οι Συντακτικές πράξεις.** Συντακτικές πράξεις καλούνται πράξεις επαναστατικών ή Defacto Κυβερνήσεων με αυξημένη τυπική δύναμη, που ρυθμίζουν θέματα συνταγματικού περιεχομένου (Ράικος, 1980, Σπηλιωτόπουλος, 2002).
- **Τα ψηφίσματα.** Τα ψηφίσματα είναι οι πράξεις που εκδίδουν οι Συντακτικές Πράξεις ή Αναθεωρητικές Βουλές πριν την ψήφιση του Συντάγματος (Πουλής, 2007β) κείμενα συντακτικού χαρακτήρα, τα οποία αποτελούν πηγές δικαίου παράλληλα προς το Σύνταγμα. Έτσι, το Σύνταγμα και τα ψηφίσματα είναι τυπικά ισοδύναμα κείμενα επί της ίδιας βαθμίδας της ιεραρχίας των κανόνων δικαίου.

Οι νομοθετικές πράξεις

Όπως είναι γνωστό, οι πράξεις του νομοθετικού οργάνου (Βουλής των Ελλήνων) ονομάζονται νόμοι. Η λέξη «νόμος» χρησιμοποιείται με διπλή έννοια: την ουσιαστική και την τυπική (Ράικος, 1980, Δαγτόγλου, 2004). Νόμος με ουσιαστική έννοια ή ουσιαστικός καλείται κάθε πράξη του Κράτους, η οποία περιέχει κανόνα δικαίου ανεξάρτητα του οργάνου και του τύπου έκδοσης αυτής. Από την άλλη πλευρά, τυπικός νόμος είναι κάθε πράξη (απόφαση) του Κράτους, η οποία εκδίδεται από τα νομοθετικά όργανα αυτού με ορισμένη μορφή, ανεξάρτητα του περιεχομένου της.

Οι τυπικοί νόμοι αποτελούν την πλουσιότερη πηγή του διοικητικού δικαίου. Έχουμε «διοικητικούς» νόμους που ρυθμίζουν τις αρμοδιότητες των διαφόρων διοικητικών αρχών και τις σχέσεις τους προς τους διοικούμενους και «οργανικούς» που ρυθμίζουν την οργάνωση και τη λειτουργία των διαφόρων διοικητικών υπηρεσιών του κράτους.

Στις νομοθετικές πράξεις ανήκουν και τα νομοθετικά διατάγματα. Με τον όρο «διατάγματα» εννοούμε τις τυπικές διοικητικές πράξεις που εκδίδονται από τον αρχηγό της εκτελεστικής εξουσίας, δηλαδή τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, και φέρουν την προσυπογραφή του αρμόδιου ή των αρμοδίων υπουργών (Παπαχατζής, 1983). Νομοθετικά διατάγματα καλούνται τα διατάγματα, μέσω των οποίων ασκείται νομοθετική εξουσία, δηλαδή τα διατάγματα που περιέχουν κανόνες δικαίου. Σύμφωνα με το άρθρο 44 του Συντάγματος 1975/ 1986/ 2001 ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας με πρόταση του Υπουργικού Συμβουλίου μπορεί (σε έκτακτες περιπτώσεις εξαιρετικά επείγουσας και απρόβλεπτης ανάγκης) να εκδίδει πράξεις νομοθετικού περιεχομένου (Τσάτσος, 1992, Πουλής, 2007β).

Οι κανονιστικές πράξεις της διοίκησης

Οι κανονιστικές πράξεις της διοίκησης είναι πράξεις των διοικητικών οργάνων, με τις οποίες θεσπίζονται κανόνες δικαίου. Πρόκειται για ουσιαστικούς νόμους και, όπως αναφέραμε πιο πάνω, διακρίνονται από τους τυπικούς νόμους που ψηφίζονται από τη Βουλή των Ελλήνων. Η αρμοδιότητα των οργάνων της διοίκησης να εκδίδουν κανονιστικές πράξεις ονομάζεται κανονιστική αρμοδιότητα και παρέχεται είτε απευθείας από το Σύνταγμα είτε βάσει ειδικής εξουσιοδότησης του νόμου. Στο Σύνταγμα περιέχεται σειρά διατάξεων (άρθρα 43, 44 και 48), σύμφωνα με τις οποίες επιτρέπεται και διευρύνεται η κανονιστική εξουσία της δημόσιας διοίκησης. Για παράδειγμα, το άρθρο 43, παράγραφος 1 του Συντάγματος ορίζει ότι: «Ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας εκδίδει διατάγματα που είναι αναγκαία για την εκτέλεση των νόμων...». (Πουλής, 2007β:143). Τα διατάγματα αυτά, τα οποία μπορούν να περιέχουν διοικητικές πράξεις ατομικές ή κανονιστικές ονομάζονται κανονιστικά.

Η νομολογία

Κατ' αρχάς, πρέπει να αναφέρουμε ότι συγγραφείς, όπως ο Π. Δαγτόγλου (2004), υποστηρίζουν ότι η νομολογία δεν αποτελεί πηγή του διοικητικού δικαίου, έστω και αν η συμβολή της στην εξέλιξη του διοικητικού δικαίου υπήρξε εξαιρετικά σπουδαία.

Βέβαια, υπάρχει και η αντίθετη άποψη, όπου συγγραφείς, όπως ο Ε. Σπηλιωτόπουλος (2002) και ο Α. Τάχος (1988), δέχονται ότι η νομολογία των δικαστηρίων αποτελεί αξιόλογη πηγή του διοικητικού δικαίου, αφού στο πεδίο του ελληνικού διοικητικού δικαίου με τις αποφάσεις του Στ.Ε. διαμορφώνονται νομολογιακοί κανόνες που έχουν χαρακτήρα κανόνων δικαίου.

Για τον Α. Τάχο (1988), ο ρόλος της νομολογίας είναι διπλός: Από τη μία πλευρά αποβλέπει

στην άσκηση ελέγχου για διαπίστωση της εφαρμογής των κανόνων δικαίου από τη διοίκηση και από την άλλη αναγνωρίζει ότι η διοικητική δράση πρέπει να αποσκοπεί πάντοτε στη θεραπεία του κοινού συμφέροντος.

Οι γενικές αρχές του διοικητικού δικαίου

Στις πηγές του διοικητικού δικαίου μπορούν να συμπεριληφθούν και οι γενικές αρχές, που δεν αναγράφονται σε κάποιο νομοθετικό κείμενο, όμως αναγνωρίζονται ότι ισχύουν και εφαρμόζονται από τα δικαστήρια. Πρόκειται, δηλαδή, για άγραφους κανόνες δικαίου, οι οποίοι όμως απορρέουν από το ισχύον γραπτό δίκαιο. Για παράδειγμα, η νομολογία δέχεται ότι ο υπηρειακά νεότερος δεν μπορεί να κρίνει τον αρχαιότερό του, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει νόμος που να το ορίζει.

Οι γενικές αρχές απορρέουν τόσο από συνταγματικές όσο και από νομοθετικές διατάξεις. Οι κυριότερες από τις γενικές αρχές είναι: το τεκμήριο νομιμότητας των διοικητικών πράξεων, ο ιεραρχικός έλεγχος, η αρχή της χρηστής διοίκησης, η αρχή της αναλογικότητας, η ανάκληση των διοικητικών πράξεων, η αιτιολογία των διοικητικών πράξεων, η αρχή της αμεροληψίας, ο έλεγχος της μη υπέρβασης των άκρων ορίων της διακριτικής εξουσίας και η αρχή της προστατευόμενης εμπιστοσύνης (Σπηλιωτόπουλος, 2002).

Το έθιμο

Υποστηρίζεται ότι «στο Δίκαιο το έθιμο αναγνωρίζεται ως πηγή και ειδικότερα, στο Ιδιωτικό Δίκαιο. Το έθιμο αμφισβητείται στο Διοικητικό Δίκαιο ως πηγή του, διότι κάθε δράση της διοίκησης πρέπει να στηρίζεται και να είναι σύμφωνη με το νόμο. Το Συμβούλιο της Επικρατείας στη νομολογία του δέχεται το έθιμο ως πηγή του διοικητικού δικαίου, αν συντρέχουν οι προϋποθέσεις του εθίμου ή καθορίζουν την έκταση ή απορρίπτουν την υπεροχή του έναντι του νόμου» (Πουλής, 2007β: 145).

Το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Δίκαιο

Η Ελλάδα, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει ενταχθεί από την 1^η Ιανουαρίου 1981 στους κανόνες του ευρωπαϊκού κοινοτικού δικαίου, το οποίο αποτελεί τμήμα της ελληνικής έννομης τάξης στο σύνολό του. Από τη σχετική βιβλιογραφία (Τάχος, 1988, Σπηλιωτόπουλος, 2002, Δαγτόγλου, 2004,) γίνεται σαφές ότι το ευρωπαϊκό κοινοτικό δίκαιο διακρίνεται:

- σε πρωτογενές δίκαιο, που περιλαμβάνει τις διεθνείς συνθήκες ίδρυσης των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, τις τροποποιητικές συνθήκες κ.ά. και
- σε δευτερογενές δίκαιο ή παράγωγο, που περιέχει τους κανόνες, τους οποίους εκδίδουν τα όργανα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Το διεθνές δίκαιο

Στο άρθρο 28, παράγραφος 1 του Συντάγματος του 1975/ 1986/ 2001 ορίζεται ότι «Οι γενικά παραδεδεγμένοι κανόνες του διεθνούς δικαίου, καθώς και οι διεθνείς συμβάσεις από την επικύρωσή τους με νόμο και τη θέση τους σε ισχύ σύμφωνα με τους όρους καθεμιάς, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού ελληνικού δικαίου και υπερισχύουν από κάθε άλλη αντίθετη διάταξη νόμου...».

Από τη διάταξη αυτή του Συντάγματος γίνεται σαφές ότι «οι γενικά παραδεδεγμένοι κανόνες του διεθνούς δικαίου και οι κανόνες που θεσπίζονται με διεθνείς συμβάσεις και έχουν κυρω-

θεί με νόμο και επικυρωθεί σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού ελληνικού δικαίου» (Πουλής, 2007β: 146).

Εγκύκλιοι

Η καθημερινή δραστηριότητα της διοίκησης συντελεί στη διαμόρφωση κανόνων ρύθμισης της οργάνωσης και λειτουργίας των Υπηρεσιών της (Τάχος, 1988). Οι κανόνες αυτοί, εφόσον *δεν στηρίζονται* σε εξουσιοδοτική διάταξη νόμου, δεν αποτελούν πηγή του διοικητικού δικαίου. Πρόκειται για την έκδοση διαταγών και οδηγιών υπό τον τύπο συνήθως εγκυκλίων. Με τη ερμηνευτική εγκύκλιο, για παράδειγμα, δίνεται ερμηνεία στις διατάξεις νόμου χωρίς οπωσδήποτε να έχουν αυθεντικό χαρακτήρα ή επίσης δίνονται οδηγίες σε υφιστάμενες διοικητικές Αρχές για τον τρόπο εκπλήρωσης των καθηκόντων τους. Συνεπώς, οι εγκύκλιοι αυτές δεν είναι κανονιστικές πράξεις γιατί, παρά την πρακτική τους σημασία, δεν θέτουν, αλλά προϋποθέτουν δίκαιο (Δαγτόγλου, 2004).

Συμπερασματική κατάληξη

Όπως προαναφέρθηκε μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι η πολυνομία, η πολυπλοκότητα καθώς και η έλλειψη κωδικοποίησης του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου. Τα χαρακτηριστικά αυτά δημιουργούν δυσκολίες στην αποτελεσματική εφαρμογή των κανόνων δικαίου, σε αυτούς που καλούνται να ασκήσουν διοίκηση και κυρίως στους διευθυντές των σχολείων. Η σωστή εφαρμογή του νομικού πλαισίου προϋποθέτει την ύπαρξη βασικών γνώσεων σχετικά με την ιεραρχική ισχύ των διαφόρων «νομοθετημάτων»⁸ καθώς και την τυπική τους ισχύ.

Συγκεκριμένα οι προαναφερθείσες πηγές του διοικητικού δικαίου, οι οποίες συνιστούν πράξεις της νομοθετικής ή της εκτελεστικής λειτουργίας του κράτους δεν έχουν την ίδια ιεραρχική ισχύ. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση που το ίδιο θέμα ρυθμίζεται με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικής ισχύος νομοθετήματα, τότε καταρχήν υπερισχύει αυτό με την μεγαλύτερη ιεραρχική ισχύ.

Αν θέλουμε να κατατάξουμε ιεραρχικά τους διάφορους τύπους νομοθετημάτων θα είχαμε την ακόλουθη φθίνουσα πορεία, από τον ιεραρχικά ανώτερο προς τον ιεραρχικά κατώτερο τύπο: συνταγματικός κανόνας, νόμος (τυπικός και ουσιαστικός), προεδρικό διάταγμα και υπουργική απόφαση.

Γεγονός επίσης είναι ότι η ιεράρχηση από μόνη της δεν μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά, στην εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου στο σχολείο, απαιτούνται όμως επιπλέον να παρατεθούν στοιχεία σχετικά: α) με το χρόνο έκδοσης-δημοσίευσης (ή ισχύος αν ορίζεται διαφορετικά από το χρόνο έκδοσης-δημοσίευσης) κάποιας πράξης β) με το βαθμό του γενικού ή ειδικού θέματος που ρυθμίζεται από αυτή και γ) με θέματα που άπτονται των νομοθετικών εξουσιοδοτήσεων σε οργάνωση της εκτελεστικής εξουσίας, όπως προβλέπεται από το Σύνταγμα.

Με βάση τα παραπάνω καταρχήν, στην περίπτωση ίδιας ιεραρχικής αξίας νομοθετήματος, η μεταγενέστερη διάταξη υπερισχύει της προγενέστερης και η ειδική διάταξη υπερισχύει της γενικής. Στην περίπτωση που έχουμε νομοθετήματα διαφορετικής ιεραρχικής ισχύος, ανεξάρτητα των δύο προαναφερόμενων περιπτώσεων, υπερισχύει το ιεραρχικά ανώτερο. Εξαιρέση σε αυτό αποτελεί η περίπτωση κατά την οποία ο κατώτερος ιεραρχικά κανόνας δικαίου έχει εκδοθεί με εξουσιοδότηση νόμου.

⁸ Ως νομοθετήματα, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, θεωρούνται οι πράξεις των οργάνων (συλλογικών ή ατομικών) της νομοθετικής ή της εκτελεστικής λειτουργίας του κράτους.

Για να γίνει πιο σαφές αναφέρεται ένα παράδειγμα από τη διοικητική πραγματικότητα:

Ας υποθέσουμε ότι διευθυντής σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποβάλλει στον αρμόδιο προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης όλα τα δικαιολογητικά για την παραχώρηση του χώρου του σχολείου προκειμένου να πραγματοποιηθεί εκδήλωση πολιτιστικού περιεχομένου από κάποιο τοπικό φορέα.

Για το διοικητικό αυτό ζήτημα το άρθρο 1, παρ.5 του πδ 161/23.6.2000 (ΦΕΚ 145, τ.Α') ορίζει ότι μεταβιβάζονται στις νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις οι ακόλουθες αρμοδιότητες «...5. Ανάθεση διδακτηρίου για άλλες χρήσεις κοινής ωφέλειας ή για την πραγματοποίηση εκδηλώσεων κοινού ενδιαφέροντος (άρθρο 41, παρ. 3 του ν. 1566/85)...». Επίσης στο άρθρο 26 παρ. 3 και 13 της αριθμ. 105657/Δ1/16.10.2002 (ΦΕΚ 1340, τ.Β' υπουργικής απόφασης) ορίζεται ότι:

«Α. Το Τμήμα Εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει αρμοδιότητα σε θέματα που αναφέρονται: ...3. Στη διάθεση ή παραχώρηση σχολικών διδακτηρίων και άλλων σχολικών χώρων σε φορείς...

13. Στο σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό τις μαθητικές κοινότητες, τις πολιτιστικές εκδηλώσεις και τις καινοτόμες δράσεις των σχολείων...»

Σημειώνεται ότι η προαναφερθείσα υπουργική απόφαση έχει εκδοθεί κατ' εξουσιοδότηση του ν. 2986/2002 (αριθ. 2, παρ. 6).

Υστερα από τα παραπάνω προβάλλει το εξής ερώτημα: την αρμοδιότητα για την παραχώρηση και χρήση του σχολικού χώρου την έχει ο νομάρχης ή ο προϊστάμενος του Τμήματος Εκπαιδευτικών θεμάτων της διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Με βάση των όσων έχουν αναφερθεί, άμεσα γίνεται αντιληπτό ότι η ζητούμενη αρμοδιότητα για την εκχώρηση χώρων διδακτηρίων ανήκει στον προϊστάμενο του Τμήματος Εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθ' ότι αυτό ορίζεται από τη σχετική υπουργική απόφαση η οποία είναι μεταγενέστερη του π.δ. 161 και έχει εκδοθεί κατ' εξουσιοδότηση ν. 2986/2002 (αριθ. 2 παρ. 6).

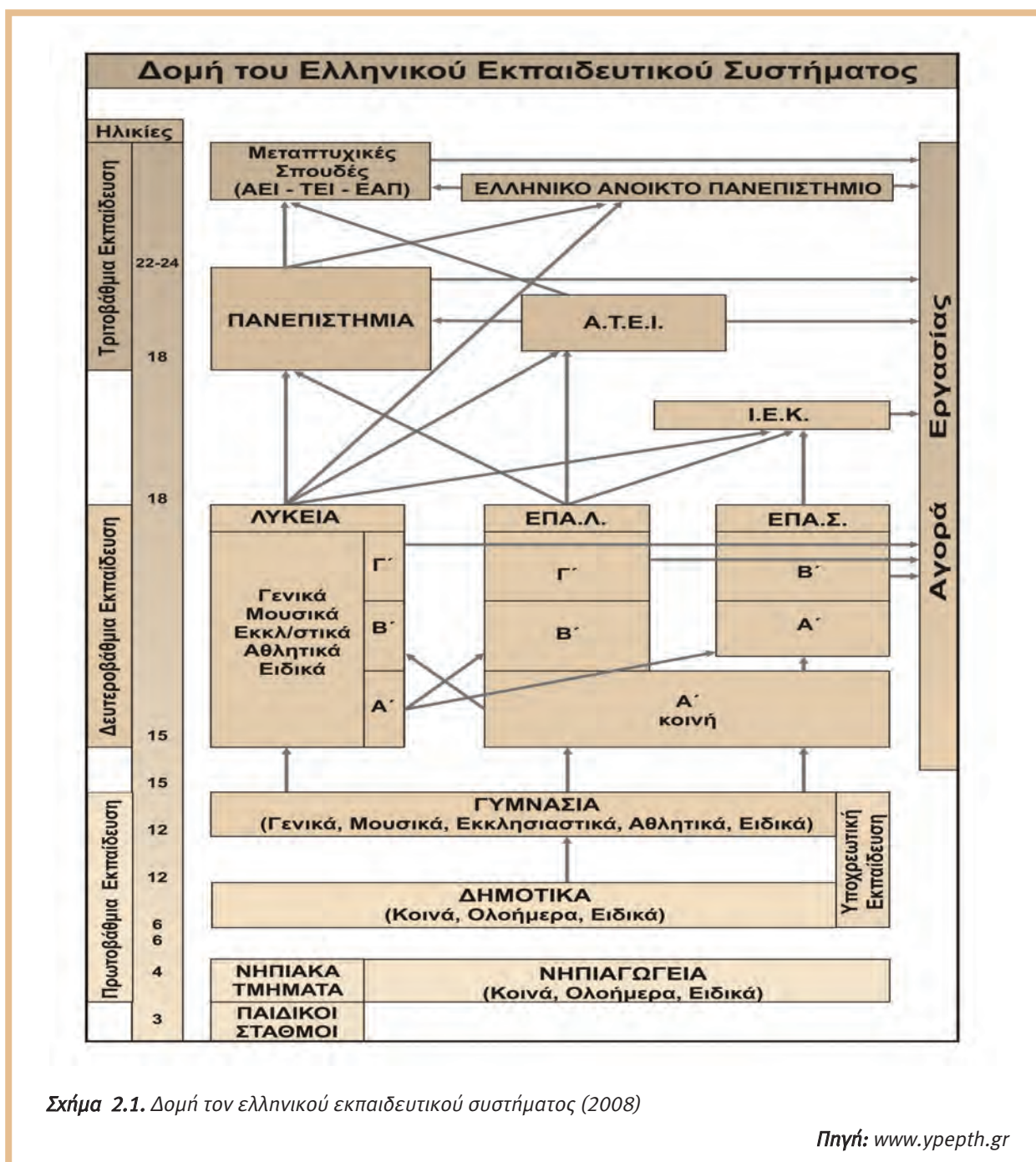
2.3. Σχολικές μονάδες και όργανα διοίκησής τους

Είναι γενικά παραδεκτό ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει επεκτείνει τη λειτουργική του διαδικασία σε όλες σχεδόν τις ηλικίες, αναμορφώνοντας τις σχετικές παραδοσιακές αντιλήψεις. 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-Αντωνάκη, 1971). Καθεμιά από τις παραπάνω βαθμίδες εκπαίδευσης αποτελεί ένα οργανωτικό επίπεδο και καλύπτει ένα επίπεδο μάθησης, που καθορίζεται με βάση ορισμένους κανόνες. Για παράδειγμα, η οργάνωση και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζεται με διατάξεις του ν. 1566/ 85, όπως αυτές τροποποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν μεταγενέστερα.

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.

Στο σχήμα 2.1 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:



2.3.1. 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 υλικοτεχνική 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*.

Στα νηπιαγωγεία εγγράφονται προαιρετικά νήπια, που συμπληρώνουν την 31^η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής τους ηλικία 4 ετών. Με τις ρυθμίσεις του ν. 2527/ 97 εισήχθη ο θεσμός του *Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*, ο οποίος σκοπεύει τόσο στην αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και την ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το δημοτικό σχολείο όσο και στην εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων.

Στα δημοτικά σχολεία η φοίτηση είναι υποχρεωτική και διαρκεί έξι χρόνια. Η εγγραφή των μαθητών στην Α' τάξη γίνεται όταν στις 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής συμπληρώνουν την ηλικία των 6 ετών (ν. 2327/ 95). Με τις ρυθμίσεις του ν. 2527/ 97 εισήχθη επίσης και ο θεσμός του *Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*, που σκοπεύει: στην υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας, στην προαιρετική εφαρμογή προγράμματος μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης κ.ά.

Στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης λειτουργούν ακόμη:

- *Πειραματικά σχολεία*⁹, 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*¹⁰, στα οποία παρέχεται ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ν. 1566/ 85, άρθρα 32-36 και ν. 2817/ 2000, άρθρα 1 και 2). Μέσω των σχολείων αυτών επιδιώκεται: (α) η ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (β) η βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξη τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, (γ) η επαγγελματική τους κατάρτιση και η συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, και (δ) η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και η ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

⁹ 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 και (β) Πουλή, 2007α.

¹⁰ 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, και (β) Πουλή, 2007α.

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

Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας (ν. 1566/ 1985) με την τεχνική επαγγελματική γνώση, με ειδικότερο 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).

Τα Επαγγελματικά Λύκεια 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.

Στην Α' τάξη εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου της αλλοδαπής, χωρίς εξετάσεις. Στη Β' τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι στη Β' τάξη του Επαγγελματικού ή Γενικού Λυκείου και οι κάτοχοι πτυχίου Α' Κύκλου Τ.Ε.Ε. (άρθρο 2 του ν. 2640/ 1998). Στους μαθητές του Γενικού Λυκείου που εγγράφονται στη Β' τάξη του ΕΠΑ.Λ. παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης ειδικού προγράμματος επαγγελματικών μαθημάτων, συναφών με τον τομέα τον οποίον επέλεξαν να φοιτήσουν στη Β' τάξη, τα οποία παρακολουθούν με την έναρξη του σχολικού έτους σε ειδικά τμήματα υποδοχής. Στη Γ' τάξη εγγράφονται οι προαγόμενοι στη Γ' τάξη του ΕΠΑ.Λ..

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. Αν εφαρμόζονται προγράμματα άσκησης στο επάγγελμα ή προγράμματα μαθητείας, η φοίτηση μπορεί να επιμηκύνεται έως και ένα έτος ακόμη.

Τα προγράμματα διδασκαλίας περιλαμβάνουν μαθήματα τεχνικά-επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις.

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..

Ας σημειωθεί ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν γυμνάσια και λύκεια ειδικής αγωγής. Το γυμνάσιο ειδικής αγωγής περιλαμβάνει την προκαταρκτική τάξη, καθώς και τρεις επόμενες τάξεις Α', Β' και Γ', στις οποίες φοιτούν απόφοιτοι δημοτικού σχολείου, ενώ το γενικό λύκειο ειδικής αγωγής περιλαμβάνει την προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες τάξεις Α', Β' και Γ', στις οποίες φοιτούν μαθητές απόφοιτοι γυμνασίου (ν. 2817/ 2000, 3475/ 2006).

2.3.3. 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.

Ας σημειωθεί ότι η οργάνωση και λειτουργία της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης διέπεται από ένα πλήθος νομοθετικών και κανονιστικών διατάξεων που έχουν σχέση με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹¹.

2.3.4. 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 εννιάχρονη εκπαίδευση τους.

¹¹ Περισσότερες πληροφορίες για την οργάνωση και λειτουργία της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης στη χώρα μας βλέπε Πουλή 2007α.

Τα Σ.Δ.Ε. 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 Σ.Δ.Ε. 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.

Στους αποφοίτους των Σ.Δ.Ε. χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ισότιμος προς το απολυτήριο του δημοτικού ή του γυμνασίου, κατά περίπτωση.

Από όσα προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι 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. Άλλωστε, στην Εισηγητική Έκθεση του πιο πάνω νόμου αναφέρεται ότι τα Σ.Δ.Ε. εξυπηρετούν κυρίως «...άτομα που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή προέρχονται από φτωχό πολιτιστικό περιβάλλον ή από μειονοτικές κοινωνικές ομάδες... Η μη φοίτηση στο σχολείο και η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελούν για τα άτομα αυτά σοβαρό πρόβλημα σε όλες τις κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες».

2.4. Έννοια, διακρίσεις και λειτουργία των διοικητικών οργάνων

2.4.1. Έννοια των διοικητικών οργάνων

Το άρθρο 26 του Συντάγματος αναφέρεται στις τρεις λειτουργίες του Κράτους. Αυτές είναι:

- *η νομοθετική λειτουργία*, που ασκείται από τη Βουλή και τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας,
- *η εκτελεστική λειτουργία*, που ασκείται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας και την Κυβέρνηση και
- *η δικαστική λειτουργία*, που ασκείται από τα δικαστήρια, οι αποφάσεις των οποίων εκτελούνται στο όνομα του Ελληνικού Λαού.

Από τη συνταγματική αυτή διάταξη γίνεται σαφές ότι διοικητικά όργανα είναι ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας, ο Πρωθυπουργός, οι Υπουργοί, οι Υφυπουργοί και όσα άλλα κρατικά όργανα προβλέπονται από νομοθετικές ή διοικητικές κανονιστικές πράξεις και των οποίων η σχέση είναι ιεραρχική ή σχέση διοικητικής εποπτείας.

2.4.2. Διακρίσεις των διοικητικών οργάνων

Τα διοικητικά όργανα του κράτους διακρίνονται σε κατηγορίες με διάφορα κριτήρια. Έτσι, σύμφωνα με τον αριθμό των προσώπων που τα αποτελούν διακρίνονται: σε *ατομικά ή μονομελή* (π.χ. υπουργός, διευθυντής σχολείου) και σε *συλλογικά όργανα* (π.χ. Υπηρεσιακά Συμβούλια, Σύλλογος Διδασκόντων κ.ά.).

Τα μονομελή διοικητικά όργανα (π.χ. οι διευθυντές σχολικών μονάδων), για να μπορούν να εκδώσουν διοικητικές πράξεις, πρέπει να έχουν νόμιμη υπόσταση. Πρέπει, δηλαδή, να έχουν τηρηθεί όσες προϋποθέσεις προβλέπουν οι νομοθετικές διατάξεις, με τις οποίες το φυσικό πρόσωπο που αποτελεί το όργανο αποκτά την ιδιότητα του διοικητικού οργάνου. Παρενθετικά σημειώνουμε ότι η νόμιμη υπόσταση του μονοπρόσωπου διοικητικού οργάνου: (α) προϋποθέτει την έκδοση ειδικής πράξης εκλογής ή διορισμού του ατόμου που το αποτελεί και (β) διαρκεί μέχρι την ανάκληση ή γενικά την παύση της ισχύος της σχετικής πράξης εκλογής ή διορισμού του ή τη λήξη της θητείας του (Σπηλιωτόπουλος, 2002).

Από την άλλη πλευρά, συλλογικό όργανο είναι το όργανο που αποτελείται από περισσότερα του ενός πρόσωπα, τα οποία συμπράττουν ισότιμα και είναι οργανωμένα σε μια νομική ενότητα (Δαγτόγλου, 2004). Περίπτωση συλλογικών οργάνων είναι τα Υπηρεσιακά Συμβούλια, οι Σχολικές Επιτροπές, οι Σύλλογοι Διδασκόντων κ.ά.. Το συλλογικό όργανο είναι ενιαίο όργανο, τα μέλη του δεν είναι όργανα.

2.4.3. Οργάνωση και λειτουργία των συλλογικών οργάνων

Για να είναι νόμιμες οι αποφάσεις των συλλογικών οργάνων προϋποθέτουν τη νόμιμη συγκρότηση, σύνθεση και λειτουργία τους.

- α) *Συγκρότηση*: Σε ό,τι αφορά τη *συγκρότηση* του συλλογικού οργάνου, πρέπει να εξετάσουμε τη νόμιμη υπόστασή του, δηλαδή να έχει εκδοθεί προηγουμένως η πράξη συγκρότησής του, ο ορισμός των μελών τακτικών και αναπληρωματικών που προβλέπει ο νόμος. Σημειώνεται ότι η συγκρότηση του συλλογικού οργάνου πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον τρία μέλη, αν δεν ορίζεται διαφορετικά από το νόμο. Στην πράξη διορισμού των μελών, τακτικών και αναπληρωματικών, ορίζεται ο Πρόεδρος και ο Γραμματέας του οργάνου. Το συλλογικό όργανο δεν έχει νόμιμη συγκρότηση και δεν μπορεί να λειτουργήσει περισσότερο από τρεις μήνες, αν κάποια από τα μέλη του εκλείψουν ή αποχωρήσουν ή χάσουν την ιδιότητα του μέλους σύμφωνα με την οποία ορίστηκαν (Πουλής, 2007β).
- β) *Σύνθεση*: Δεύτερο στοιχείο λειτουργίας του συλλογικού οργάνου είναι η σύνθεση. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι όταν συνεδριάζει το συλλογικό όργανο, πρέπει να μετέχουν τα τακτικά ή τα αναπληρωματικά μέλη, όταν απουσιάζουν ή κωλύονται τα τακτικά και να υπάρχει απαρτία, δηλαδή τα μέλη να είναι περισσότερα από τα μισά των τακτικών μελών που διορίζονται. Σημειώνεται ότι η απαρτία πρέπει να υπάρχει σε όλο το χρονικό διάστημα συνεδρίασης του οργάνου. Επίσης, στην περίπτωση συγκρότησης του οργάνου από τρία μέλη απαιτείται όλα τα μέλη του να είναι παρόντα. Ο Πρόεδρος με πρόσκλησή του καθορίζει την ημέρα, την ώρα και τον τόπο των συνεδριάσεων και καλεί τα μέλη του, τακτικά και αναπληρωματικά, να συμμετάσχουν στη συνεδρίαση. Η πρόσκληση με τα θέματα της ημερήσιας διάταξης γνωστοποιείται από το Γραμματέα στα μέλη του οργάνου 48 ώρες πριν από τη συνεδρίαση. Η γνωστοποίηση μπορεί να γίνει και με τηλεφώνημα, τηλεγράφημα, τηλεομοιοτυπία ή άλλο μέσο, αρκεί να αποδεικνύεται από σχετική σημείωση σε ειδικό βιβλίο. Πρόσκληση δεν απαιτείται στις περιπτώσεις που έχουν οριστεί τακτικές συνεδριάσεις εκ των προτέρων σε τακτές ημερομηνίες. Σημειώνεται, επίσης, ότι απαγορεύεται η παρουσία τρίτων προσώπων πλην των μελών και του γραμματέα και όσων ορίζονται από το νόμο προσώπων.

Κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων τα μέλη του συλλογικού οργάνου νομίμως συγκροτημένου πρέπει να τα διακρίνει η αρχή της αμεροληψίας, ώστε να παρέχονται οι απαραίτητες εγγυήσεις για αμερόληπτη κρίση. Έτσι, τα μέλη που μετέχουν στη διαδικασία και κρίνονται υποθέσεις προσώπων με τα οποία τους συνδέει δεσμός έχθρας ή φιλίας ή έχουν ιδιαίτερο συμφέρον, πρέπει να απέχουν των συνεδριάσεων, ώστε να μη δημιουργείται τεκμήριο επηρεασμού.

- γ) *Λειτουργία*: Για να λειτουργήσει νόμιμα ένα συλλογικό όργανο τα μέλη του πρέπει να παρευρίσκονται σε όλη την εξέταση των θεμάτων της ημερήσιας διάταξης. Οι συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων είναι κατά κανόνα μυστικές, εκτός αν στο νόμο ορίζεται διαφορετικά. Ο Πρόεδρος κηρύσσει την έναρξη και τη λήξη των συνεδριάσεων, διευθύνει τη συζήτηση και λαμβάνει όλα τα μέτρα για την εφαρμογή του νόμου καθώς και την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία του συλλογικού οργάνου. Το συλλογικό όργανο συζητεί μόνο τα θέματα της ημερήσιας διάταξης, εκτός αν υπάρχει ρητή διάταξη.

Αναφορικά με τη λήψη των αποφάσεων σημειώνουμε ότι αυτή είναι φανερή και, αν ο νόμος δεν ορίζει διαφορετικά, αυτές λαμβάνονται με την απόλυτη πλειοψηφία των παρόντων μελών. Αν ο σχηματισμός της πλειοψηφίας δεν είναι δυνατός, η ψηφοφορία επαναλαμβάνεται. Στην περίπτωση που υπάρχει ισοψηφία υπερिσχύει η ψήφος του Προέδρου, εκτός αν η ψηφοφορία είναι μυστική, οπότε η διαδικασία επαναλαμβάνεται για μια ακόμα φορά, η δε τυχόν ισοψηφία είναι ίση με απόρριψη.

Σημειώνουμε ό,τι στην περίπτωση που οι συνεδριάσεις είναι περισσότερες από μια η απόφαση λαμβάνεται στην τελευταία συνεδρίαση, αφού πρώτα τα μέλη ενημερωθούν στα ουσιώδη σημεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα πρακτικά πρέπει να καταχωρίζεται η γνώμη των μελών που μειοψήφησαν, όταν δε η ψηφοφορία είναι φανερή και τα ονόματά τους. Η άρνηση ψήφου ή η λευκή ψήφος θεωρείται ψήφος αρνητικού περιεχομένου. Το πρακτικό της συνεδρίας του συλλογικού οργάνου συντάσσεται από το γραμματέα και επικυρώνεται από τον Πρόεδρό του.

2.5. Η αρμοδιότητα των διοικητικών οργάνων

Η αρμοδιότητα, στο πλαίσιο της οργάνωσης της διοίκησης, συνιστά την εξουσία των διοικητικών οργάνων, δηλαδή το δικαίωμα αυτών «να πράττουν ή παραλείπουν, βάσει κανόνων του διοικητικού δικαίου» (Τάχος, 1988: 253)· σημαίνει άσκηση εξουσίας που διαθέτει νόμιμα το διοικητικό όργανο και όχι αυθαίρετα. Η έννοια της αρμοδιότητας απορρέει από την αρχή της νομιμότητας, αφού η διοίκηση οφείλει ή μπορεί να προβαίνει μόνο σε ενέργειες, οι οποίες προβλέπονται από εκείνους τους κανόνες που τη διέπουν.

Η *διοικητική αρμοδιότητα* διακρίνεται (Σπηλιωτόπουλος, 2002, Πουλής, 2007) κατ' αρχάς:

- Στην *καθ' ύλην αρμοδιότητα*, η οποία αναφέρεται στον καθορισμό του αντικειμένου της δραστηριότητας του διοικητικού οργάνου. Πρόκειται για το είδος των θεμάτων που ανατίθενται στο διοικητικό όργανο.
- Στην *κατά τόπο αρμοδιότητα*, η οποία συνίσταται στον καθορισμό μιας εδαφικής περιοχής, όπου το διοικητικό όργανο ασκεί την καθ' ύλην αρμοδιότητα. Για παράδειγμα, η αρμοδιότητα κάθε Προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης περιορίζεται εντός των ορίων της οικείας διοικητικής περιοχής τους.

Περαιτέρω, η αρμοδιότητα μπορεί να διακριθεί:

- Σε αποφασιστική, δηλαδή η ικανότητα που παρέχεται στο διοικητικό όργανο να εκδίδει διοικητικές πράξεις ή να συμπράττει με άλλα όργανα της διοίκησης για την έκδοση αυτών των πράξεων και
- Σε γνωμοδοτική ή συμβουλευτική, όταν παρέχεται στο διοικητικό όργανο το δικαίωμα να διατυπώσει τη γνώμη του ή την πρότασή του για ένα συγκεκριμένο θέμα.

Στις παραπάνω διακρίσεις της αρμοδιότητας πρέπει να προστεθεί και η *δέσμια αρμοδιότητα*. Στην προκειμένη περίπτωση το διοικητικό όργανο προβαίνει στην έκδοση διοικητικής πράξης, η οποία προβλέπεται από κανόνες δικαίου και είναι υποχρεωμένο το διοικητικό όργανο να την εκδώσει. Έτσι, στους δημόσιους υπαλλήλους, άρα και στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χορηγείται υποχρεωτικά άδεια με αποδοχές είτε για να μετέχουν σε διαγωνισμούς, προκειμένου να πάρουν υποτροφία κλπ. (Υ.Κ., άρθρο 59), είτε λόγω μαθητικής ή σπουδαστικής ιδιότητας για να μετέχουν στις εξετάσεις (Υ.Κ., άρθρο 60). Η άδεια εξετάσεων δεν μπορεί να υπερβαίνει τις είκοσι εργάσιμες ημέρες κάθε έτος.

Πιθανόν, όμως, ο νόμος να επιτρέπει ορισμένη διοικητική δράση να πραγματοποιηθεί κατά *διακριτική ευχέρεια* του οργάνου διοίκησης. Στην περίπτωση της διακριτικής ευχέρειας πρέπει ο διευθυντής να επιβάλλει ρύθμιση, που κατά την κρίση του εξυπηρετεί πρώτα το «γενικό» και μετά το «ειδικό» δημόσιο συμφέρον. Ως γνωστό διακριτική ευχέρεια υπάρχει, όταν η νομική διάταξη που καθορίζει την αρμοδιότητα δεν προκαθορίζει ακριβώς την ενέργεια της διοίκησης. Συνήθως, η διακριτική ευχέρεια παραχωρείται από το νόμο με εκφράσεις, όπως π.χ. η διοίκηση «*δύνатаι*», «*δικαιούται*», «*επιλέγει*», «*κρίνει*» κ.ά.. Για παράδειγμα, στο άρθρο 58 του Υ.Κ. ορίζεται ότι ο δημόσιος «*υπάλληλος δικαιούται να ζητήσει άδεια υπηρεσιακής εκπαίδευσης...*». Η διάταξη αυτή δίνει ελευθερία κινήσεως στο αρμόδιο διοικητικό όργανο για τη χορήγηση ή μη εκπαιδευτικής άδειας στους δημόσιους υπαλλήλους που συγκεντρώνουν όλες τις νόμιμες προϋποθέσεις. Η ελευθερία αυτή, βέβαια, δε σημαίνει αυθαιρεσία δράσης, γιατί υπάρχουν όρια αυτής, τιθέμενα είτε από το νόμο είτε με την εφαρμογή των κρατούντων κανόνων της κοινής λογικής, της κοινής πείρας και της επιστήμης (Σπηλιωτόπουλος, 2002).

Σε ορισμένες περιπτώσεις και εφόσον υπάρχει ρητή διάταξη νόμου, τα υπερκείμενα διοικητικά όργανα μπορούν να μεταβιβάσουν αρμοδιότητες σε άλλα διοικητικά όργανα. Η μεταβίβαση αρμοδιότητας περιλαμβάνει τις εξής περιπτώσεις μεταβολής στο όργανο διοίκησης:

- Αναπλήρωση του ιεραρχικά υπερκείμενου διοικητικού οργάνου από το αμέσως υφιστάμενο όργανο, λόγω προσωρινού κωλύματος ή απουσίας ή κενής θέσης του οργάνου.
- Μεταβίβαση (εκχώρηση) προς το υφιστάμενο γενικά όργανο. Για να γίνει μεταβίβαση αρμοδιότητας, πρέπει να συντρέχουν οι εξής προϋποθέσεις: (α) να υπάρχει ρητή διάταξη νόμου αναφορικά με τη μεταβίβαση αρμοδιότητας (β) δέκτης να είναι ανώτερος ή ανώτατος υπάλληλος και (γ) δημοσίευση της πράξης ανάθεσης στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης.
- Ανάθεση της εξουσίας του υπογράφει «με εντολή» του αναθέτοντος, για ορισμένες πράξεις. Πρόκειται για απλή εξουσιοδότηση προς υφιστάμενο όργανο να υπογράψει (Τάχος, 1988).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η άσκηση της αρμοδιότητας έκδοσης της διοικητικής πράξης έχει χρονικούς περιορισμούς. Γι' αυτό χρειάζεται να καθορίζεται ο χρόνος άσκησης αυτής της αρμοδιότητας.

2.6. Συλλογικά όργανα του σχολείου

Τα συλλογικά όργανα του σχολείου είναι τα εξής:

α) *Σύλλογος διδασκόντων.* Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου. Όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων γυμνασίων και λυκείων εξετάζονται ειδικά θέματα μαθητών, μετέχουν και δύο εκπρόσωποί τους που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων.

Ο σύλλογος των διδασκόντων συνεδριάζει ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του, τακτικά τουλάχιστον μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου και έκτακτα, όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος ή το ζητήσει εγγράφως για συγκεκριμένα θέματα τουλάχιστον το ένα τρίτο των μελών του. Οι συνεδριάσεις γίνονται μέσα στο ωράριο εργασίας και σε καμιά περίπτωση σε ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων.

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο, με σκοπό τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων.

Οι αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων λαμβάνονται με την αρχή της πλειοψηφίας γεγονός που εκφράζει την εφαρμογή του δημοκρατικού τρόπου διοίκησης στη σχολική εκπαίδευση. Πρόσθετα, στα πλαίσια λειτουργίας του συλλόγου αυτού, όλοι οι διδάσκοντες μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να αξιοποιούν τις πληροφορίες που κατέχουν για ζητήματα του σχολείου και να λαμβάνουν ομαδική απόφαση που είναι καλύτερη από την πιο καλή απόφαση ενός μόνο ατόμου, δηλαδή του διευθυντή του σχολείου. Η λήψη ομαδικών αποφάσεων έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση, όπου τα προβλήματα των σχολικών μονάδων είναι συνήθως σύνθετα και χρειάζονται συντονισμό και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών λειτουργών στην αντιμετώπισή τους.

Για να διασφαλιστεί όμως η αποτελεσματικότητα του συλλόγου διδασκόντων στο σχολείο πρέπει να συντρέχουν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που καθιστούν μια μικρή ομάδα αποτελεσματική. Κι αυτό γιατί η απόδοση μιας μικρής σχετικά ομάδας, όπως είναι ο σύλλογος διδασκόντων στα περισσότερα σχολεία της χώρας, επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1992, Μπουραντάς, 2001, Σαΐτης, 2001), ανάμεσα στους οποίους είναι και οι παρακάτω:

- *Το μέγεθος της ομάδας*, αφού οι απόψεις, οι ιδέες και οι ικανότητες πολλών ατόμων-μελών άλλοτε βοηθούν στη λήψη σωστών αποφάσεων και στην υλοποίηση αυτών και άλλοτε ο μεγάλος αριθμός δυσκολεύει τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και κατά προέκταση την καθιστά δύσκαμπτη και αναποτελεσματική.

- Τα χαρακτηριστικά των μελών του συμβουλίου ή της επιτροπής αφού η προσωπικότητά τους προσδιορίζει τόσο βαθμό διάθεσης για συνεργασία όσο και τις γνώσεις και ικανότητες σε σχέση με το έργο του συλλογικού οργάνου.
- Η συνοχή, η οποία εκφράζει τη δυνατότητα της ομάδας να ελκύει προς αυτή τα μέλη της και επομένως να ελαττώνει τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών της και να επιτυγχάνει μεγαλύτερη συναίνεση, καλύτερη επικοινωνία και περισσότερη ικανοποίηση.
- Η ηγεσία της ομάδας, αφού ο πολλαπλός ρόλος του αρχηγού (ηγέτη) σχετίζεται με τη δημιουργία οράματος, την καθοδήγηση, την προώθηση και γενικά τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς των ατόμων-μελών προς την πραγματοποίηση των στόχων της.
- Το κλίμα της ομάδας, (δηλαδή οι αξίες, οι διαθέσεις, το ηθικό κ.ά. των μελών της), αφού μέσω αυτού καθορίζεται ο βαθμός συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων-μελών της ομάδας και κατ' επέκταση στη συμμετοχή αυτών στην παραγωγή του ομαδικού έργου.

Κάτω από το πρίσμα της παραπάνω ανάλυσης και δεδομένου ότι: η στελέχωση των σχολικών μονάδων γίνεται με γενικά κριτήρια (δηλαδή η συμμετοχή των δασκάλων στο σύλλογο διδασκόντων δε γίνεται εκούσια, αλλά κατά κάποιο τρόπο υποχρεωτικά)? σημειώνονται συνεχείς μετακινήσεις των δασκάλων από τα σχολεία τους σε ετήσια βάση, είναι δύσκολο να αποφανθεί κανείς αν και κατά πόσο οι προαναφερόμενοι παράγοντες διευκολύνουν και επαυξάνουν το βαθμό συνοχής του συλλόγου διδασκόντων και κατά προέκταση την αρμονική συνύπαρξη όλων των μελών του.

Άλλωστε τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας μας, για σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2001) έδειξαν ότι τα μέλη του διοικητικού αυτού οργάνου δεν φαίνεται να αναλαμβάνουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, πρωτοβουλίες για την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και ούτε να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και φορέων της τοπικής κοινωνίας ιδίως στα μικρά σχολεία (2/θέσια - 6/θέσια) των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών της χώρας. Κι αυτό γιατί από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι παράγοντες όπως είναι: ο περιορισμός σε αριθμό και σε χρονική διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, ο τρόπος στελέχωσης των σχολικών μονάδων, η παντελής έλλειψη συστήματος κινήτρων των εκπαιδευτικών και η έλλειψη κατάλληλων κτιριακών εγκαταστάσεων και της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, περιορίζουν σημαντικά τις όποιες καλές διαθέσεις των εκπαιδευτικών. Βέβαια το οργανωσιακό κλίμα εμφανίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας της ικανοποίησης και αφοσίωσης και κατ' επέκταση της δραστηριοποίησης των εργαζομένων (εκπαιδευτικών) στο δημόσιο σχολείο. Όμως μεταξύ της θεωρητικής προσέγγισης και της σχολικής πραγματικότητας υπάρχει μεγάλη απόκλιση, αφού το ισχύον σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης δεν εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις (π.χ. υψηλές αποδοχές των εκπαιδευτικών, ύπαρξης συστήματος αξιολόγησης, αξιοκρατική επιλογή των διευθυντικών στελεχών κ.ά.) ικανοποίησης και παρακίνησης και κατ' επέκταση διάθεσης των εκπαιδευτικών για την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων. Αλήθεια πώς είναι δυνατό να υπάρχει από τα μέλη της σχολικής κοινότητας ζωηρό ενδιαφέρον και συμμετοχή σε επικουρικά προγράμματα (περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, κυκλοφοριακή αγωγή κ.ά.) όταν δεν υπάρχει καμία μορφή αξιολόγησης, δεν επιβραβεύεται η μείζων προσπάθεια και δεν τους παρέχεται η απαραίτητη οργανωσιακή υποστήριξη; Με βάση τη γενική παραδοχή ότι το άτομο καταβάλλει προσπάθεια για να συνεισφέρει στην οργάνωση με σκοπό να επιτύχει από αυτή απολαβές (με

γενική και όχι οικονομική μόνο έννοια) που ικανοποιούν τις ανάγκες του, (Moorhead and Griffin, 1989) η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι κατά τη γνώμη μας αρνητική.

β) Μαθητικές κοινότητες. Για την υλοποίηση των σκοπών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαραίτητη είναι η συμμετοχή των μαθητών στην οργάνωση της σχολικής ζωής.

Οι διάφορες μορφές οργάνωσης της μαθητικής ζωής σκοπό έχουν να βοηθήσουν τους μαθητές:

- να αποκτήσουν υπευθυνότητα και άμεση αντίληψη της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου στη διαμόρφωση του συνειδητού και δημιουργικού πολίτη,
- να συμβάλουν στην ομαλή και γόνιμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να επιτευχθεί η συστηματική μετάδοση της απαραίτητης και ουσιαστικής γνώσης, και
- να διαμορφώσουν δική τους αντίληψη για τη ζωή στα πλαίσια της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας, ώστε να έχουν ως νέοι τα απαραίτητα εφόδια για την παραπέρα πορεία και εξέλιξή τους.

γ) Σχολικοί συνεταιρισμοί. Ο σχολικός συνεταιρισμός είναι θεσμός κοινωνικής ζωής του σχολείου και ελεύθερη ένωση των μαθητών. Βασίζεται στην έμφυτη κοινωνικότητα του παιδιού, την ελεύθερη συμμετοχή, την αμοιβαία κατανόηση και τον αλληλοσεβασμό. Εφαρμόζει τις αρχές της αυτοδιοίκησης και των δημοκρατικών διαδικασιών. Έχει ως σκοπό τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών σχετικά με τις αρχές της αλληλοβοήθειας, της συνεργασίας και της κοινωνικής ευθύνης, την ανάπτυξη της ανεξάρτητης σκέψης και δημοκρατικής συνείδησης, καθώς και τη γνώση συλλογικών μορφών οικονομικής δραστηριότητας.

Ο σχολικός συνεταιρισμός αναλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες στα πλαίσια της σχολικής και γενικότερα της κοινωνικής ζωής, όπως χειροτεχνία, σχολικό κήπο, ζωοτεχνία, πρατήριο ειδών, κυλικείο, έργα πολιτισμού. Ειδικά για τα δημοτικά σχολεία οι δραστηριότητες του σχολικού συνεταιρισμού επεκτείνονται και στις πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις, εκδρομές και βιβλιοθήκες.

δ) Σχολικό συμβούλιο. Σε κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί σχολικό συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από το σύνολο των διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή. Στα σχολικά συμβούλια των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων, που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους.

Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας ανάμεσα στους διδάσκοντες και τις οικογένειες των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος. Στην πράξη, όμως, υπάρχουν βάσιμες αμφιβολίες για την αποτελεσματική λειτουργία του ανωτέρω συλλογικού οργάνου (Σαϊτή, 1999, Σαϊτή και Σαϊτής, 2007). Όπως υποστηρίζεται (Σαϊτή, 1999, σελ 50) «ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου είναι παραμελημένος κυρίως στις αγροτικές περιοχές της χώρας μας, διότι στο 83,7% των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των περιοχών αυτών δε λειτουργεί ο παραπάνω θεσμός...» .

ε) Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων. Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων, που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σ' αυτόν. Η επιλογή των εκπροσώπων των γονέων στα συλλογικά όργανα του νόμου 1566/ 85 γίνεται με απόφαση των γενικών συνελεύσεων των γονέων κάθε σχολείου. Μέχρι να συγκροτηθεί σύλ-

λογος γονέων μεριμνά για τη σύγκληση γενικής συνέλευσης ο διευθυντής του σχολείου, που καλεί τους γονείς πριν από δεκαπέντε ημέρες τουλάχιστον και ενημερώνει σχετικά το σύλλογο των διδασκόντων, τα μέλη του οποίου μπορούν να παρευρίσκονται στη γενική συνέλευση ως παρατηρητές. Η διοίκηση του συλλόγου γονέων των μαθητών πρέπει να προέρχεται από εκλογές, που γίνονται με μυστική ψηφοφορία και με το σύστημα της απλής αναλογικής, στις οποίες πήραν μέρος είτε ο ένας ή και οι δύο γονείς του ενός τρίτου τουλάχιστον των μαθητών του σχολείου.

Οι σύλλογοι γονέων των σχολείων της ίδιας κοινότητας ή δήμου ή δημοτικού διαμερίσματος συγκροτούν μία ένωση γονέων, στην οποία κάθε σύλλογος εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι σαράντα, των οποίων οι γονείς πήραν μέρος στις εκλογές για την ανάδειξη διοίκησης του οικείου συλλόγου. Στην περίπτωση που οι μαθητές του σχολείου είναι περισσότεροι, αναλογεί ένας εκπρόσωπος για κάθε σαράντα μαθητές.

Οι ενώσεις γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος συγκροτούν μία ομοσπονδία γονέων, στην οποία κάθε ένωση εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο για μαθητές μέχρι τετρακόσιους. Στην περίπτωση που οι μαθητές των σχολείων της ένωσης είναι περισσότεροι, αναλογεί ένας εκπρόσωπος για κάθε τετρακόσιους μαθητές. Στις κοινότητες όπου λειτουργεί ένα σχολείο, ο σύλλογός του θεωρείται ότι αποτελεί και ένωση για την εκπροσώπηση του στην ομοσπονδία.

Οι ομοσπονδίες γονέων της χώρας συγκροτούν μία συνομοσπονδία, στην οποία κάθε ομοσπονδία εκπροσωπείται από έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο. Αλλά πόσο αποτελεσματικός είναι ο θεσμός του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων; Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι «...Στην Ελλάδα, η συμμετοχή των γονιών στο σχολείο περιορίζεται στους δύο πρώτους τύπους, δηλαδή στη στήριξη των παιδαγωγικών από τη διαπαιδαγώγηση και προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο και στην επικοινωνία τους με το σχολείο μέσω σημειωμάτων ή ατομικών επισκέψεων στο δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης. Πρόκειται για μια συμμετοχή παθητική που αφήνει λίγα περιθώρια να συνεισφέρει ο γονιός σε αυτή τη διαδικασία...» (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995, σελ. 63) και «...η συνεργασία κινείται σε τυπικό επίπεδο και με κυρίαρχο θέμα τις συναντήσεις «εθιμοτυπικού χαρακτήρα», οι οποίες γίνονται κυρίως «όποτε υπάρξει θέμα», στοιχείο που δείχνει ότι υπάρχει ένα έλλειμμα ουσιαστικής και μόνιμης συνεργασίας. Καταγράφεται, δηλαδή, μια διαφορά μεταξύ του βαθμού λειτουργικότητας του Συλλόγου Γονέων και του επιθυμητού βαθμού που θα έπρεπε να λειτουργεί, αφού διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι διευθυντές αρκούνται σε ευκαιριακές συναντήσεις εργασίας...» (Παπαγεωργάκης, 2006, σελ. 96).

στ) *Δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας.* Σε κάθε δήμο ή δημοτικό διαμέρισμα ή τμήμα του ή κοινότητα λειτουργεί δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας, η οποία αποτελείται από:

- το δήμαρχο ή τον πρόεδρο της κοινότητας ή δημοτικό ή κοινοτικό σύμβουλο, που ορίζεται με απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου, ως πρόεδρο,
- εκπρόσωπο της ένωσης γονέων των μαθητών,
- ένα διευθυντή σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος ορίζεται από το διευθυντή της διεύθυνσης ή του γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- ένα διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου υπάρχει, που ορίζεται από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης ή του γραφείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων, όπου υπάρχουν, που ορίζονται με απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου και των οποίων ο αριθμός δεν μπορεί να υπερβεί τους δύο, και

■ έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, αν υπάρχει.

Η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας συγκροτείται με απόφαση του οικείου δημάρχου ή προέδρου κοινότητας, ύστερα από πρόταση των υπηρεσιών, οργανώσεων και φορέων που εκπροσωπούνται σε αυτή και λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη της έχουν οριστεί.

Η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας εισηγείται στο δήμαρχο ή πρόεδρο κοινότητας και στο δημοτικό ή κοινοτικό συμβούλιο θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την κατανομή των πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων και παρακολουθεί την ανέγερση των σχολικών κτιρίων.

Οι εισηγήσεις της δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας υποβάλλονται και στο νομαρχιακό επαρχιακό συμβούλιο. Έτσι, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας, που αποτελεί το πρώτο όργανο λαϊκής συμμετοχής, το κύτταρο του δημοκρατικού προγραμματισμού, είναι ταυτόχρονα αυτή που διοικεί την Εφορία Σχολείων και εισηγείται στον οργανισμό τοπικής αυτοδιοίκησης θέματα παιδείας.

Στην πράξη, όμως, υπάρχουν αμφιβολίες σχετικές με τη λειτουργικότητα του συγκεκριμένου συλλογικού οργάνου, αφού πρόσφατη έρευνά μας έδειξε ότι «...οι εκπρόσωποι των κοινωνικών φορέων που συμμετέχουν στη δημοτική επιτροπή παιδείας αδυνατούν να εκφράσουν εξειδικευμένες θέσεις-προτάσεις προς τα όργανα του δήμου ή της κοινότητας, καθώς από τα ευρήματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό από τους εκπροσώπους του συλλόγου γονέων (39,6%) και της τοπικής αυτοδιοίκησης (22,5%) είναι απόφοιτοι λυκείου και σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Βέβαια, στο σημείο αυτό θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι το επίπεδο εκπαίδευσης είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό ενός μέλους μιας ομάδας, αλλά δεν είναι και το μοναδικό για τη συνεισφορά του στους στόχους της ομάδας. Στην περίπτωση, όμως, της Δημοτικής και Κοινοτικής Επιτροπής Παιδείας οι γνώσεις των οργανωτικών, οικονομικών και λειτουργικών θεμάτων των εκπαιδευτικών μονάδων κρίνονται ζωτικής σημασίας, επειδή στο πλαίσιο του δημοκρατικού προγραμματισμού πρέπει όλα τα μέλη να συμβάλλουν ενεργά στη συλλογή και ανάλυση στοιχείων καθώς και στη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων. Με άλλα λόγια, η ποιοτική συγκρότηση της δημοτικής επιτροπής παιδείας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην αποτελεσματική της λειτουργία και ο ρόλος της δημοτικής επιτροπής παιδείας περιορίζεται στην «κατά φαινόμενο» κοινωνική συμμετοχή για τη διαχείριση εκπαιδευτικών θεμάτων, αφού οι αρμοδιότητές της, οι οποίες είναι εισηγητικού χαρακτήρα και επικαλύπτονται από άλλα συλλογικά όργανα, δεν της παρέχουν καμία ουσιαστική ευθύνη που να δικαιολογεί την αποτελεσματική συμμετοχή του κοινωνικού στοιχείου στη διαμόρφωση της λειτουργίας της εκπαίδευσης...» (Σαΐτης, 2007, σελ. 76-77).

ζ) *Σχολική επιτροπή.* Κάθε σχολική επιτροπή καλύπτει ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες. Σε επίπεδο διδακτηρίου η επιτροπή αυτή αποτελείται από εκπρόσωπο: του δήμου ή της κοινότητας, του συλλόγου γονέων των μαθητών του σχολείου, το διευθυντή του σχολείου και των μαθητικών κοινοτήτων για σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Έργο κάθε σχολικής επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που της διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των αντίστοιχων σχολείων (π.χ. θέρμανσης, φωτισμού κ.ά.), την αμοιβή καθαριστριών, τη διαχείριση των εσόδων από την ενδεχόμενη εκμετάλλευση των

σχολικών κυλικείων, καθώς και τη λήψη κάθε άλλου μέτρου, που κρίνεται αναγκαίο για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Από την παραπάνω σύντομη παρουσίαση γίνεται φανερό ότι, σε αντίθεση με τις επιτροπές παιδείας, η σχολική επιτροπή: α) έχει αποφασιστικές αρμοδιότητες στη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων και β) συνδέει την τοπική αυτοδιοίκηση με το σχολείο και αποτελεί μια μορφή κοινωνικού ελέγχου και δημοκρατικής διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν βάσιμες αμφιβολίες για την αποτελεσματική λειτουργία της παραπάνω επιτροπής, στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού σχετική έρευνά μας (Σαΐτης, 2000, σελ. 28-49) έδειξε ότι: «ούτε το μέγεθος των Σ.Ε. (με 5–15 μέλη) επιβεβαιώνει την επιστημονική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία ο περιορισμένος αριθμός των μελών (π.χ. 3–7 άτομα) καθιστά ένα συλλογικό όργανο ευέλικτο και λειτουργικό ούτε και ο τρόπος συγκρότησής τους φαίνεται να εξασφαλίζει την καλύτερη δυνατή ηγεσία αφού το 51,5% των μελών τους, που ασκούν τα καθήκοντα του προέδρου, είναι απόφοιτοι δημοτικού σχολείου, γυμνασίου και λυκείου...Ο ρόλος των περισσότερων μελών της Σ.Ε. φαίνεται να είναι: «τυπικός» και κατά κάποιον τρόπο «υποτονικός», γιατί οι προσπάθειές τους επικεντρώνονται περισσότερο στην τήρηση των λογιστικών–γραφειοκρατικών διαδικασιών (π.χ. έγκριση δαπανών για μικροεπισκευές και πληρωμή καθαριστριών κ.ά.) και ελάχιστα στην ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών, ώστε το σχολείο να επιλύσει φθηνότερα και έγκαιρα τα λειτουργικά του προβλήματα και να αισθανθεί τη ζωντανή παρουσία του κοινωνικού του περιγύρου... (και)...η συνεργασία μεταξύ των Σχολικών Επιτροπών και των Ο.Τ.Α. δεν είναι αρμονική, αφού: (α) τα ποσά που προορίζονται για τα λειτουργικά έξοδα των σχολείων δεν αποδίδονται ολόκληρα και έγκαιρα, με συνέπεια να επηρεάζεται με τον α' ή β' τρόπο (π.χ. έλλειψη θέρμανσης, μέσων διδασκαλίας κ.ά.) η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας...».

2.7. Υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία

Επειδή το έργο του διευθυντή σχολείου στηρίζεται κατά κανόνα σε διατάξεις νόμων θεωρούμε σκόπιμο να παραθέσουμε κατωτέρω πίνακα με την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία για θέματα που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΠΙΝΑΚΑΣ Ι: Νόμοι περιόδου 1976-2007

- **ΝΟΜΟΣ 309/1976** Περί οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσης.
- **ΝΟΜΟΣ 1566/85** Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
- **ΝΟΜΟΣ 2909/1990** Ρυθμίσεις θεμάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- **ΝΟΜΟΣ 2327/1995** Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις
- **ΝΟΜΟΣ 2413/1996** Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις
- **ΝΟΜΟΣ 2525/1997** Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις

- **NΟΜΟΣ 1824/1998** Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις
- **NΟΜΟΣ 2640/1998** Δευτεροβάθμια Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση
- **NΟΜΟΣ 2683/1999** Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και υπαλλήλων ΝΠΔΔ και άλλες διατάξεις
- **NΟΜΟΣ 2725/1999** Συγκρότηση Ενιαίου Πίνακα Διοριστέων Εκπαιδευτικών
- **NΟΜΟΣ 2817/2000** Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις
- **NΟΜΟΣ 2834/2000** Ρύθμιση θεμάτων διορισμού εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
- **NΟΜΟΣ 2986/2002** Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις
- **NΟΜΟΣ 3027/2002** Θέματα οργανισμού σχολικών κτιρίων & άλλες διατάξεις
- **NΟΜΟΣ 3194/2003** Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις
- **NΟΜΟΣ 3255/2004** Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων
- **NΟΜΟΣ 3369/2005** Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις
- **NΟΜΟΣ 3391/2005** Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος και άλλες διατάξεις. Τροποποίηση του Νόμου 3194/2003, σχετικά με τη σειρά διορισμού.
- **NΟΜΟΣ 3454/2006** Ενίσχυση της οικογένειας και λοιπές διατάξεις: Προσλήψεις για πολύτεκνους με τρία παιδιά
- **NΟΜΟΣ 3467/2006** Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- **NΟΜΟΣ 3475/2006** Οργάνωση και λειτουργία Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
- **NΟΜΟΣ 3528/2007** Νέος Κώδικας Δημοσίων Υπαλλήλων

ΠΙΝΑΚΑΣ II: Προεδρικά Διατάγματα περιόδου 1976-2007

- **Π.Δ. 603/1982** Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων Ειδικής Αγωγής
- **Π.Δ. 429/1987** Όργανα και διαδικασία πειθαρχικής δίωξης εκπαιδευτικού προσωπικού
- **Π.Δ. 115/1989** Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης
- **Π.Δ. 200/1998** Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων
- **Π.Δ. 201/1998** Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών σχολείων

ΠΙΝΑΚΑΣ III: Υπουργικές Αποφάσεις περιόδου 1976-2007

■ Υ.Α. Γ6/4494/1-1-2001	Κανονισμός λειτουργίας των ΚΔΑΥ
■ Υ.Α. Γ6/102357/1-10-2002	Ένταξη, Φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης.
■ Υ.Α. 1356/21-10-2002	Καθορισμός τρόπου παροχής εξέτασης στο σπίτι.
■ Υ.Α. 324/105657/Δ1/2002	Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων
■ Υ.Α. Γ6/86893/02.09.2005	Καθορισμός ποσοστού πρόσληψης Προσωρινών Αναπληρωτών - Ορομισθίων σε ΣΜΕΑ.

2.8. Μελέτες περιπτώσεων**Περίπτωση 1n: Εγγραφές μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Σχετικές διατάξεις:

- α) ν. 2327/ 1995 ,Άρθρο 10
β) Προεδρικό διάταγμα 201/ 1998, Άρθρο 7

Υπόθεση: Τον Ιούνιο του 2001 ο διευθυντής του Χ^{ου} Δημ. Σχολείου Χολαργού έγραψε στην Α΄ τάξη την Ελένη Ψ., η οποία σύμφωνα με το πιστοποιητικό γέννησής της γεννήθηκε στις 2 Ιανουαρίου 2002. Με την ίδια ημερομηνία γέννησης ήταν και ο Πέτρος Μ., τον οποίο όμως ο διευθυντής δεν έκανε την εγγραφή του στην Α΄ τάξη, γιατί όπως υποστήριξε δεν έχει τη νόμιμη ηλικία.

Το Σεπτέμβριο του ίδιου έτους, όταν οι γονείς του Πέτρου πληροφορήθηκαν ότι η Ελένη Ψ. φοιτά κανονικά στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου κατ' αρχή διαμαρτυρήθηκαν έντονα στο διευθυντή του παραπάνω σχολείου και στη συνέχεια κατέθεσαν γραπτή αναφορά στο αρμόδιο Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την άνιση μεταχείριση του παιδιού τους.

Ζητείται:

Με βάση την παραπάνω υπόθεση και έχοντας κατά νου την ισχύουσα νομοθεσία, να εξετάσετε αν:

- α) Ο διευθυντής οφείλει να εγγράψει εκπρόθεσμα και το μικρό Πέτρο στην Α΄ τάξη.
β) Η εκπρόθεσμη εγγραφή πρέπει να γίνει από τον Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης.
γ) Ο Προϊστάμενος Γραφείου οφείλει να ακυρώσει την εγγραφή της μικρής Ελένης.
δ) Ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να ελεγχθεί πειθαρχικά, από τον Προϊστάμενο Γραφείου, για την εμφανή διάκριση μεταξύ των δύο παιδιών.

Περίπτωση 2η: Χορήγηση κανονικής άδειας με αποδοχές

Σχετικές διατάξεις:

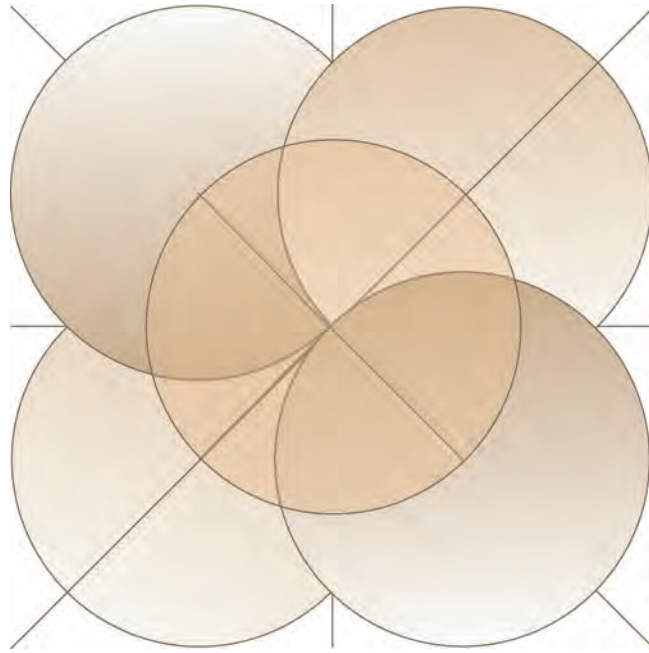
α) ν. 3528/ 2007–Υπαλληλικός Κώδικας-, Άρθρο 48

β) Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ αριθμ. 74275/Δ2/10-7-2007

Υπόθεση: Η κ. Πάνου, εκπαιδευτικός του 2^{ου} Γυμνασίου Χαλκίδας, με αίτησή της ζήτησε επτά (5) ημέρες κανονική άδεια από 3/12/2007 έως 7/12/2007 για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους. Λόγω του σοβαρού οικογενειακού προβλήματος ξαναζήτησε (με νέα αίτηση της) άλλες έξι (6) ημέρες κανονική άδεια από 7/4/2008 έως 14/4/2008.

Ζητείται:

- α) Να εξετάσετε αν συντρέχουν οι νόμιμες προϋποθέσεις για τη χορήγηση της κανονικής άδειας στην κ. Πάνου.
- β) Να εξετάσετε αν σε περίπτωση που συντρέχουν οι νόμιμες προϋποθέσεις, υποχρεούται ο Προϊστάμενος του 1^{ου} Γραφείου Δ.Ε. Εύβοιας να χορηγήσει την παραπάνω άδεια.



Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας

Προγραμματισμός -
Απολογισμός
εκπαιδευτικού έργου

Οργάνωση
Στελέχωση

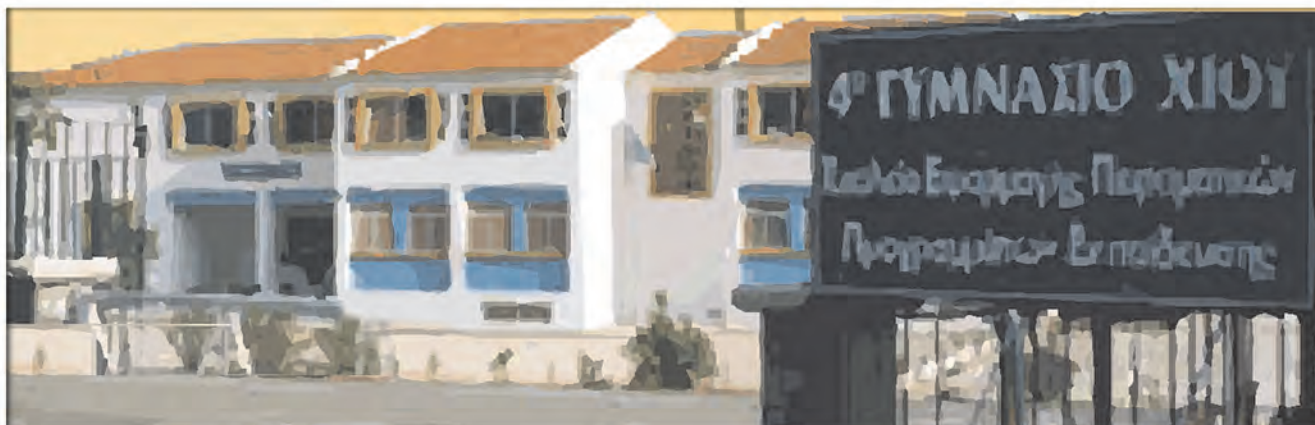
Καθήκοντα και
Αρμοδιότητες των
Διευθυντών

Διαχείριση Κρίσεων

Διεξαγωγή
Εξετάσεων

Οικονομική Διαχείριση
Υλικοτεχνική Υποδομή

Υγιεινή και
Ασφάλεια





3.1. Εισαγωγή

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα μέλη της κοινωνικού οργανισμού, δημόσιου ή ιδιωτικού, συνεργάζονται σκόπιμα και με τη χρήση υλικών πόρων προσπαθούν να πραγματοποιήσουν ρητούς σκοπούς. Για να είναι αποτελεσματική η ομαδική προσπάθεια, πρέπει τα μέλη του οργανισμού να γνωρίζουν ποιο έργο έχουν να επιτελέσουν. Η χάραξη της μελλοντικής πορείας-δράσης ενός οργανισμού αποτελεί τη λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού.

Ιστορικά, η ασυστημοποίητη ή άτυπη μορφή του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι παλιά όσο και ο άνθρωπος, αφού σε κάθε ενσυνείδητη προσπάθεια η σκέψη του προηγείτο της απόφασης για τις πράξεις που θα ακολουθούσαν. Παρόλα αυτά ο σχεδιασμός-προγραμματισμός έγινε συνειδητό και συστηματικό καθήκον σε κάθε οργανωμένη ανθρώπινη προσπάθεια με την εμφάνιση του θεσμού «των στρατιωτικών επιτελείων» μόλις στα τέλη του 18^{ου} αιώνα (Κούρτης, 1977, Bell, 1998).

Από επιστημονικής πλευράς πρώτος ο Fr. Taylor επισήμανε την ανάγκη συστηματικής χρησιμοποίησης του σχεδιασμού-προγραμματισμού σε κάθε ομαδική προσπάθεια υποστηρίζοντας ότι: «...κάθε ενέργεια του εργαζομένου πρέπει να γίνεται ύστερα από προπαρασκευαστική (προγραμματισμένη) ενέργεια της διοίκησης του οργανισμού...» (1947, σελ. 26). Παρόλο που η θεωρία του Taylor έγινε αποδεκτή από πολλούς κλάδους της κοινωνικής δραστηριότητας, τουλάχιστον κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, η εφαρμογή του θεσμού του σχεδιασμού-προγραμματισμού αρχικά ήταν πολύ περιορισμένη. Δύο φαίνεται να είναι οι βασικοί λόγοι που περιόρισαν την εφαρμογή του θεσμού του σχεδιασμού-προγραμματισμού στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα: *πρώτο*, τα μειονεκτήματα (π.χ. η αφαίρεση της ατομικής πρωτοβουλίας από τους εργαζόμενους, η αδυναμία πρόβλεψης μελλοντικών καταστάσεων) που επισήμαναν μερικοί συγγραφείς (όπως οι Ludwig Von Mises, 1944, Fr. Hayek, 1945) εναντίον αυτής της διοικητικής λειτουργίας και *δεύτερο*, το γεγονός ότι ο παραπάνω θεσμός χρησιμοποιήθηκε συστηματικά από κυβερνήσεις ολοκληρωτικών καθεστώτων κατά την περίοδο 1920-1940 (Κούρτης, 1977).

Οι εξελίξεις που σημειώθηκαν στον οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτικό και κοινωνικό τομέα, κατά τα μέσα του 20ού αιώνα, κατέστησαν γνωστό στους σύγχρονους οργανισμούς ότι ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι βασική προϋπόθεση σε οποιαδήποτε ομαδική προσπάθεια. Ή, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε, μια επίσημη οργάνωση, για να επιτύχει τους αντικειμενικούς σκοπούς της πρέπει να καθοδηγείται και από κάποιο «ορατό χέρι» (Gide et al, 1930, σελ.113), δηλαδή το θεσμό του σχεδιασμού-προγραμματισμού.

Η ένταξη του σχεδιασμού-προγραμματισμού, ως ενεργά επιδιωκόμενη διοικητική λειτουργία, σε τυπικές οργανώσεις, όπως είναι τα υπουργεία και οι μεγάλες επιχειρήσεις, είναι σχετικά πρόσφατο φαινόμενο. Συγκεκριμένα, στη μεταπολεμική περίοδο η αποδοχή και η αναγνώριση της σημαντικότητας του σχεδιασμού-προγραμματισμού είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή της λειτουργίας αυτής σε όλους τους δημόσιους οργανισμούς και υπηρεσίες. Η σημαντικότητα του διοικητικού σχεδιασμού-προγραμματισμού βρίσκεται στη διασύνδεση μέσων και στόχων, στην οριοθέτηση δηλαδή των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, στην ανάλυση των ενδιάμεσων ενεργειών και των σχετικών μέσων ή του κόστους. Επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός αποτελεί προϋπόθεση των λοιπών διοικητικών λειτουργιών — τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο. Ιδιαίτερα ο σχεδιασμός και ο έλεγχος είναι δύο άμεσα αλληλεξαρτώμενες λειτουργίες της διοίκησης, αφού η προγραμματισμένη δράση χωρίς έλεγχο κατα-

λήγει σε τυχαία αποτελέσματα— αλλά και προσπάθεια ελέγχου χωρίς προγραμματισμό είναι άνευ νοήματος. Τέλος, η χρησιμοποίηση του σχεδιασμού-προγραμματισμού βοηθά τους διοικούντες να λαμβάνουν αποφάσεις για το μέλλον στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προοπτικής.

Σήμερα βρισκόμαστε σε μια οικονομική τεχνολογική και κοινωνική εποχή όπου η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι απαραίτητο εργαλείο σε όλες τις οργανωμένες προσπάθειες της κοινωνικής ζωής. Κι αυτό γιατί είναι κοινά αποδεκτό ότι το εξωτερικό περιβάλλον των οργανισμών μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς, γεγονός που τους αναγκάζει να προσαρμόζονται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα. Με άλλα λόγια, οι σύγχρονοι οργανισμοί, για να αποφύγουν τους κινδύνους που εγκυμονεί η παγκοσμιοποίηση της ανταγωνιστικότητας, έχουν ανάγκη από ένα συνεχή και συστηματικό προγραμματισμό.

3.2. Προγραμματισμός — Απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου — Προγραμματισμός των δραστηριοτήτων του σχολείου

Προγραμματισμός των δραστηριοτήτων του σχολείου

Ο διευθυντής ως υπεύθυνος για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου οφείλει με την έναρξη της σχολικής χρονιάς να κάνει, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, προγραμματισμό όλων των δραστηριοτήτων του σχολείου. Έτσι, πέραν των όσων αναφέρονται στο άρθρ. 13 του π.δ. 201/ 1998, ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου πρέπει:

- α) Στις 2-3 πρώτες μέρες του Σεπτεμβρίου να ερευνήσει και να προγραμματίσει τις μελλοντικές δραστηριότητες του σχολείου κατά τρόπο που να οδηγούν στην κατεύθυνση υλοποίησης των αντικειμενικών σκοπών του σχολείου.
- β) Να συγκαλέσει το σύλλογο διδασκόντων, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις για την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.
- γ) Να συγκαλέσει πάλι το σύλλογο διδασκόντων, ύστερα από μερικές ημέρες, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις (με βάση τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τις τάξεις ή τα τμήματα τους) για γενικά θέματα λειτουργίας του σχολείου, όπως είναι: η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, ο προγραμματισμός για την πραγματοποίηση σχολικών εορτών, σχολικών εκδρομών, διδακτικών επισκέψεων και σχολικών εκδηλώσεων, ο προγραμματισμός συγκέντρωσης γονέων όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας, οι κάθε είδους εκδηλώσεις και δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες του διδακτικού προγράμματος και φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα και με έργα πολιτισμικής αξίας σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο κ.ά..
- δ) Να καταρτίσει, με βάση τις αποφάσεις που πάρθηκαν από το σύλλογο διδασκόντων, μνημόνιο ενεργειών για όλο το διδακτικό έτος, που αφορά την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους και τέλος
- ε) Για την καλύτερη δυνατή χρήση του χρόνου να καταρτίζει, σε εβδομαδιαία βάση, χρονοδιάγραμμα άσκησης των καθηκόντων του.

Απολογισμός των δραστηριοτήτων του σχολείου

Ο απολογισμός των δραστηριοτήτων μιας οργάνωσης, επομένως και του σχολείου, είναι η τελευ-

ταία διοικητική πράξη της σχολικής διεύθυνσης και είναι εξίσου σημαντική με τον προγραμματισμό. Κι αυτό γιατί μέσω του απολογισμού διεξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα «για το τι έγινε και τι δεν έγινε», τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε εθνικό επίπεδο (Τύπας & Παπαχρήστου, 2003α). Εξάλλου, με τη λήξη του διδακτικού έτους τόσο ο σχολικός σύμβουλος όσο και ο αρμόδιος προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης μπορούν να ζητούν, βάσει των αριθμ. 214/ 1984 και 340/ 1983 προεδρικών διαταγμάτων, Εκθέσεις λειτουργίας σχολικών μονάδων και άλλα στοιχεία, προκειμένου «να συντάξουν τις δικές τους εκθέσεις και να κάνουν τις σχετικές προτάσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της λειτουργίας των σχολείων. Το δικαίωμά τους αυτό προκύπτει από τις αρμοδιότητες που τους αναθέτουν τα προαναφερόμενα προεδρικά διατάγματα και δεν μπορεί να αμφισβητηθεί από τους διευθυντές ή τους συλλόγους διδασκόντων» (Κώτσης, 2000, σελ. 276).

Στην πράξη μπορεί να ακολουθηθεί η εξής διαδικασία: Κατ' αρχάς, οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν σχετικό έντυπο που τους διανέμει ο διευθυντής. Στη συνέχεια, ο διευθυντής βασιζόμενος στα επιμέρους συμπληρωμένα έντυπα συνθέτει για ολόκληρο το σχολείο ένα νέο έντυπο, δηλαδή τον απολογισμό. Ύστερα, συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων και εγκρίνει τον απολογισμό. Τέλος, ο διευθυντής του σχολείου υποβάλλει τον εγκεκριμένο απολογισμό στον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο μέχρι 20 Ιουνίου.

Ας σημειωθεί ότι ο απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου δε σχετίζεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που προβλέπεται από τη σχετική νομοθεσία (ν. 2525/ 97).

3.3. Οργάνωση και στελέχωση

3.3.1. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «οργάνωση»

Στην καθημερινή χρήση του όρου «οργάνωση» δίνονται διάφορα νοήματα. Για παράδειγμα, είναι συνήθεις οι εκφράσεις: «οι υπηρεσίες του Δήμου μας δεν είναι σωστά οργανωμένες...», «οι δημόσιες οικονομικές υπηρεσίες ταλαιπωρούν τους πολίτες, γιατί δεν είναι καλά οργανωμένες», «η εξυπηρέτηση σ' αυτό το κατάστημα είναι καλή, γιατί υπάρχει οργάνωση».

Στο χώρο της οργανωτικής επιστήμης η λέξη «οργάνωση» εκλαμβάνεται ως:

- *Η δράση του «οργανώνουν», που δηλώνει τη δραστηριότητα οργάνωσης ενός συστήματος. Με την έννοια αυτή η οργάνωση είναι ρυθμιστική. Η ρύθμιση μπορεί να αναφέρεται στις σχέσεις μιας ομάδας ανθρώπων που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς και στον καθορισμό και την παραχώρηση ευθύνης και εξουσίας μεταξύ των μελών αυτής. Μπορεί, επίσης, να περιλαμβάνει τις σχέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους όσο και τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και των υλικών μέσων. Και στις δύο περιπτώσεις η οργάνωση αποτελεί μια από τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης.*
- *Μια οντότητα (ή ένας οργανισμός), όπως είναι το υπουργείο, η επιχείρηση, το σχολείο κ.ά., που ενεργεί στον κοινωνικό χώρο. Με την έννοια αυτή η «οργάνωση» θα μπορούσε να οριστεί ως μια διακριτή κοινωνική οντότητα, «η οποία μέσω της διαίρεσης της εργασίας, δομών, συστημάτων και σχεδίων επιδιώκει την επίτευξη σε «χρονική διάρκεια» σκοπών» (Μπουραντάς, 2001, σελ. 25).*
- *Το αποτέλεσμα της οργάνωσης, όπως είναι η κατάρτιση ενός οργανογράμματος, για τη δι-*

ευθέτηση και τη συσχέτιση των καθηκόντων μεταξύ των διαφόρων θέσεων εργασίας κ.ά.. Έτσι, όταν λέμε ότι ένα σχολείο ή ένα νοσοκομείο οργανώθηκε, συνήθως εννοούμε ότι καταρτίστηκε και εφαρμόστηκε κάποιο οργανόγραμμα έτσι, ώστε: οι εργασίες και τα καθήκοντα των εργαζομένων να περιγραφούν και οι σχέσεις ανάμεσα στα καθήκοντα ενός εργαζομένου και στα καθήκοντα άλλων να αποσαφηνιστούν κ.λπ. (Πετρίδου, 1998, Παναγιωτοπούλου, 1997).

Με την έννοια της οντότητας, οι οργανώσεις μπορούν να διακριθούν σε δύο μορφές: την *τυπική ή επίσημη* οργάνωση (Formal Organisation) και την *άτυπη ή ανεπίσημη* οργάνωση (Informal Organisation).

Τυπική (ή επίσημη) οργάνωση

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι μεταξύ των μελετητών της οργανωτικής επιστήμης επικρατούν διάφορες αντιλήψεις για το τι είναι «τυπική» οργάνωση.

Κατά μία αντίληψη, η επίσημη οργάνωση ορίζεται ως «ένα σύστημα συντονισμένων δραστηριοτήτων μιας ομάδας ανθρώπων που δουλεύουν συνεργατικά για έναν κοινό σκοπό κάτω από εξουσία και ηγεσία» (Κανελλόπουλος, 1991, σελ. 40) και «Η διοικητική σχεδίαση που προϋποθέτει σκοπούς, πολιτική και προγράμματα και δείχνει τις προγραμματισμένες σχέσεις ανάμεσα στις θέσεις που υπάρχουν στην οργάνωση και τις λειτουργίες που αντιστοιχούν στις θέσεις αυτές, χωρίς να αναφέρονται σε συγκεκριμένα άτομα» (Ζαβλανός, 1998, σελ. 211). Ανεξάρτητα, όμως, από το χαρακτηρισμό μιας επίσημης οργάνωσης ως «συστήματος» ή «διοικητικής σχεδίασης», γίνεται αντιληπτό πως οι τυπικές οργανώσεις διαφέρουν από άλλους κοινωνικούς θεσμούς (π.χ. τη φιλία) και η βασική διαφορά βρίσκεται στο γεγονός ότι οι πρώτες σχεδιάζονται σκόπιμα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων σκοπών.

Με βάση τις σκέψεις αυτές, τα πανεπιστήμια, τα νοσηλευτικά ιδρύματα και οι οικονομικές μονάδες είναι παραδείγματα επίσημων οργανώσεων. Μια επίσημη οργάνωση συνήθως περιγράφεται από την άποψη του καθήκοντος, της θέσης και των σχέσεων εξουσίας της. Το καθήκον είναι η εργασία που πρέπει να εκτελεστεί, για να επιτύχει τους στόχους της. Για παράδειγμα, το καθήκον του δημοτικού σχολείου είναι να μορφώνει τα παιδιά. Το καθήκον μπορεί περαιτέρω να αναλυθεί σε σειρές ή θέσεις ικανές να τις χειριστεί ένα άτομο και τα καθήκοντα που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη θέση να εξειδικεύονται με μια περιγραφή της δουλειάς αυτής της θέσης. Η διδασκαλία της γεωγραφίας, των μαθηματικών ή της φυσικής, λόγου χάρη, δομεί μια θέση στο σχολικό μας σύστημα.

Άτυπη (ή ανεπίσημη) οργάνωση

Η άτυπη οργάνωση, σε αντίθεση προς την τυπική, δε διαθέτει επίσημη δομή ούτε κανόνες και κανονισμούς λειτουργίας. Η ύπαρξή της στηρίζεται στο αυθόρμητο συναισθηματικό στοιχείο και η δραστηριότητά της καθοδηγείται από «άτυπους» κανόνες, καθήκοντα και υποχρεώσεις. Η διάρκειά της δεν είναι σταθερή και η ύπαρξή της εξαρτάται από το χρόνο πραγματοποίησης των στόχων για τους οποίους συστήθηκε.

Η ανεπίσημη οργάνωση έχει ως πλαίσιο δράσης τον εργασιακό χώρο κάθε οργανισμού και δρα παράλληλα και ταυτόχρονα με την τυπική οργάνωση. Αποτελείται από μικρές ομάδες, που συγκροτούνται για να καλύψουν ανάγκες τους. Οι φιλίες, οι «κλίκες» και οι εκδηλώσεις αλληλοβοήθειας, οι οποίες δημιουργούνται μεταξύ των εργαζομένων μιας τυπικής οργάνωσης (π.χ. ενός υπουργείου), είναι μερικές από τις ομάδες που εντάσσονται στη σφαίρα της άτυπης οργάνωσης (Σαϊτς, 2008).

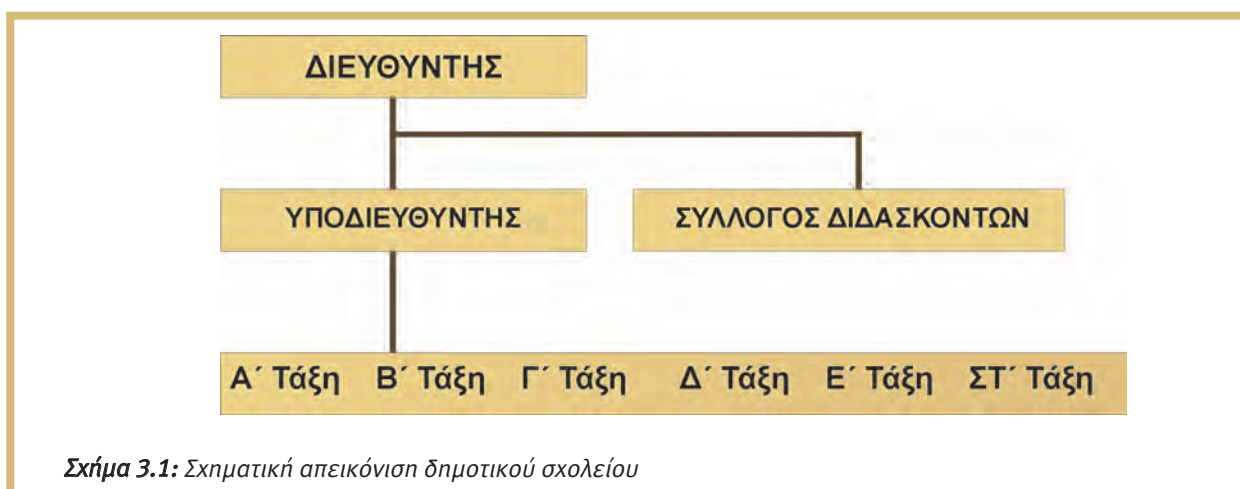
Στη σχολική μονάδα, η ανεπίσημη στενή σχέση μεταξύ δασκάλων μπορεί να ανακύψει ως το αποτέλεσμα των καθημερινών επαφών τους στην αίθουσα προσωπικού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων περιόδων. Ανεπίσημες συμβουλές μεταξύ δασκάλων και η εγγύτητα των τάξεών τους είναι δυνατό να οδηγήσουν σε στενές σχέσεις, δηλαδή στη δημιουργία άτυπων ομάδων. Οπωσδήποτε η δημιουργία τέτοιων ομάδων στο σχολείο μπορεί να συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Κι αυτό επειδή: (α) το αυθόρμητο και συναισθηματικό στοιχείο που συνδέει τα μέλη μιας ομάδας είναι ικανό να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά την απόδοση των εργαζομένων και (β) οι ηγέτες των άτυπων ομάδων έχουν την ευχέρεια, τις γνώσεις και την εμπειρία να παρακινούν τα μέλη των ομάδων των οποίων ηγούνται έτσι, ώστε να βοηθούν ή να δυσκολεύουν το έργο της διοίκησης (Σαΐτης 2008).

Για τους παραπάνω λόγους ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα αιτήματα και τις ανάγκες όλων των μελών της, ώστε να δημιουργείται υγιής συμβιωτική σχέση μεταξύ της σχολικής μονάδας και των άτυπων σχέσεων. Επίσης, δεν πρέπει να παραβλέπει το γεγονός ότι οι δύο αυτές πλευρές αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοβοηθούνται, με αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται οι συγκεκριμένοι στόχοι του σχολείου.

3.3.2. Οργανόγραμμα

Η οργανωτική δομή μιας τυπικής οργάνωσης μπορεί να παρασταθεί γραφικά με ένα διάγραμμα που καλείται *οργανόγραμμα*. Κατά μια άποψη (Ζευγαρίδης κ.ά., 1993) ως «οργανόγραμμα» νοείται η απλουστευμένη γραφική απεικόνιση μιας τυπικής οργάνωσης, που δείχνει όλους τους τομείς (ή υποσυστήματα) δράσης της και τις γραμμές εξάρτησης και ευθύνης μεταξύ των διαφόρων θέσεων.

Στο σχήμα 3.1, για παράδειγμα, παρουσιάζεται η γραφική απεικόνιση σχολικής μονάδας. Με οδηγό το σχήμα αυτό παρατηρούμε ότι η οργάνωση του σχολείου είναι κατά λειτουργίες (τάξεις).



Σχήμα 3.1: Σχηματική απεικόνιση δημοτικού σχολείου

Με τη «χαρτογράφηση» μιας τυπικής οργάνωσης, δηλαδή την ύπαρξη οργανογράμματος:

- παρέχεται καλύτερη εποπτεία και επικοινωνία ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες της διοίκησης,

- συμπληρώνονται τα προγράμματα δράσης ιδιαίτερα από πλευράς χώρου και χρόνου κατανομής αρμοδιοτήτων,
- διαπιστώνονται τυχόν ατέλειες στην όλη δομή του οργανισμού,
- βοηθούνται οι εργαζόμενοι στο να ξέρουν την ακριβή θέση τους μέσα στον οργανισμό (Ζευγαρίδης κ.ά., 1993, Μπουραντάς, 2001).

Ωστόσο, τα οργανογράμματα δε δείχνουν το βαθμό εξουσίας και ευθύνης σε κάθε θέση, όλες τις γραμμές επικοινωνίας και την άτυπη οργάνωση. Δηλαδή, δε φαίνονται όλες οι άτυπες σχέσεις, τα κανάλια επικοινωνίας και επιρροής ή τα κέντρα δυνάμεως, που με τον καιρό αναπτύσσονται καθώς τα πρόσωπα συναναστρέφονται το ένα το άλλο. Το οργανόγραμμα σχολικής μονάδας, για παράδειγμα, (βλέπε σχήμα 3.1) δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα διάρθρωσης της μονάδας αυτής σε ιεραρχικά κλιμάκια και τάξεις. Σε καμιά, όμως, περίπτωση δεν μπορούμε να επισημάνουμε ούτε το βαθμό εξουσίας και ευθύνης των δασκάλων ούτε τις άτυπες ομάδες που δημιουργούνται από την επικοινωνία των μελών της σχολικής μονάδας.

3.3.3. Οργανωτικός σχεδιασμός

Κάθε κοινωνικός οργανισμός, αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων (ανθρώπους, δομή, κτιριακές εγκαταστάσεις κ.ά.) (Σαΐτης, 2008), από τα οποία καθένα παίζει συγκεκριμένους ρόλους για τη λειτουργία και πραγματοποίηση των στόχων του. Η ολότητα και η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, επομένως, δεν εξασφαλίζεται μόνο από την ύπαρξη των στοιχείων που τον συνθέτουν, αλλά ταυτόχρονα απαιτείται ο σαφής καθορισμός των ρόλων κάθε στοιχείου και οι σχέσεις μεταξύ αυτών. Η μορφή των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων διαμορφώνει τη δομή που μετασχηματίζει το σύνολο των μερών σε μια οργανική ολότητα. Η συστηματική ενέργεια, λοιπόν, που συνίσταται στον καθορισμό της δομής και των διαδικασιών που πρέπει να ακολουθεί ένας οργανισμός, δημόσιος ή ιδιωτικός, ώστε μέσω της συντονισμένης δράσης να επιτυγχάνει τους στόχους του, συνθέτει την έννοια του *οργανωτικού σχεδιασμού* (Dubrin 1998, σελ. 242, Μπουραντάς, 2001, σελ. 96). Με βάση την αντίληψη αυτή ο οργανωτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει τις εξής βασικές ενέργειες της ανώτατης διοίκησης:

- a) *Το σχεδιασμό των θέσεων εργασίας.* Πρόκειται για την οριζόντια διαίρεση του συνολικού έργου ενός οργανισμού 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 επειδή:
 - 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.
- β) *Την τμηματοποίηση των θέσεων εργασίας.* Η ενέργεια αυτή της ανώτατης διοίκησης του οργανισμού συνίσταται στη δημιουργία εξειδικευμένων ή συγγενών δραστηριοτήτων του οργανισμού σε λειτουργικές οργανωτικές μονάδες (π.χ. τμήματα, διευθύνσεις, γενικές διευθύνσεις), με σκοπό την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.
- γ) *Τον καθορισμό του εύρους της διοίκησης (span of control).* Η οριζόντια διαίρεση του συνο-

λικού έργου δημιουργεί αναντίρρητα ανάγκες συντονισμού των θέσεων εργασίας του οργανισμού. Αυτό αποτελεί τον πρώτο λόγο σύστασης διευθυντικών θέσεων. Ωστόσο, η κάθετη διαίρεση της εργασίας σημαίνει και τη δημιουργία διοικητικών θέσεων, με σκοπό τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τον έλεγχο των ατόμων που συμμετέχουν στην “παραγωγική” διαδικασία. Παραπέρα, η ανάγκη του συνολικού ελέγχου του οργανισμού από την ανώτατη διοίκηση αποτελεί έναν ακόμη λόγο για τη δημιουργία θέσεων προϊσταμένων και μέσω αυτών καθορίζονται τα ιεραρχικά επίπεδα.

- δ) *Τον καθορισμό των σχέσεων εξουσίας.* Η εκτέλεση των καθηκόντων που περιέχονται σε κάθε θέση εργασίας προϋποθέτει ότι το άτομο που την κατέχει διαθέτει και την αντίστοιχη εξουσία, απλούστατα για να εκτελεί τα καθήκοντά του.
- ε) *Τη συστηματική μελέτη της εργασίας.* Η ενέργεια αυτή της διοίκησης σχετίζεται άμεσα με το σχεδιασμό των διαδικασιών, των κανόνων και των προτύπων της λήψης αποφάσεων, των λειτουργιών και της ροής των πληροφοριών που θα λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός οργανισμού. Δηλαδή, ο σχεδιασμός των διαδικασιών προσδιορίζει τη δράση και μέσω αυτής την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Παπαδημητρόπουλος, 2003, Ζευγαρίδης, 1985).

3.3.4. Συστήματα οργάνωσης

Ως «σύστημα οργάνωσης» νοείται το σύνολο των μέτρων, τα οποία λαμβάνει ο υπεύθυνος του οργανωτικού σχεδιασμού, δηλαδή ο οργανωτής, προκειμένου να συγκροτήσει τη δομή μιας τυπικής οργάνωσης. Πρόκειται για την υιοθέτηση και εφαρμογή των επιστημονικών αρχών της οργανωτικής επιστήμης, ώστε μια οργάνωση (π.χ. ένα νοσοκομείο, ένα υπουργείο κ.ά.) να οδηγηθεί στην αριστοποίηση και μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητάς της. Αναλυτικά, το σύστημα περιλαμβάνει τόσο το βασικό σχήμα της συγκρότησης όσο και το πλέγμα των εσωτερικών σχέσεων και λειτουργιών (διαδικασία λήψης αποφάσεων, μηχανισμοί ελέγχου δραστηριότητας, σύνδεση υπηρεσιών κ.ά.). Ας σημειωθεί ότι η υιοθέτηση και η εφαρμογή ενός οργανωτικού συστήματος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους είναι το είδος, το μέγεθος, ο σκοπός και η νομική μορφή της οργάνωσης.

Με βάση τις μέχρι τώρα επικρατούσες συνθήκες στη διοικητική πραγματικότητα, η κρατική διοίκηση ασκείται με διάφορα οργανωτικά συστήματα, όπως είναι: το συγκεντρωτικό, το αποκεντρωτικό, το ομοσπονδιακό και το σύστημα αυτοδιοίκησης (Φαναριώτης, 1999, σελ. 40-45, Σαΐτης 2008.). Ωστόσο, για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θα αναφερθούμε σε δύο βασικά συστήματα: το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό.

Συγκεντρωτικό σύστημα

Με βάση το μοντέλο αυτό η αποφασιστική αρμοδιότητα συγκεντρώνεται σε ένα κεντρικό σημείο στην κορυφή, το οποίο έχει τη γενική ευθύνη της διοίκησης των οργανισμών. Όλες οι υπηρεσίες του οργανισμού αποτελούν εκτελεστικά όργανα της κεντρικής εξουσίας και συνήθως το έργο τους αφορά την επίβλεψη της εφαρμογής των αποφάσεων του κέντρου, τη συγκέντρωση στοιχείων και την υποβολή αναφορών και εκθέσεων προς ενημέρωση της κεντρικής εξουσίας.

Με το συγκεντρωτικό σύστημα εξασφαλίζονται:

- η δημιουργία ενιαίας οργανωτικής σκέψης και δράσης σε όλα τα διαμερίσματα της χώρας,
- η επίτευξη ομοιόμορφου και συνεχούς ελέγχου στα περιφερειακά όργανα,
- η εξοικονόμηση εργατικού δυναμικού και υλικών πόρων, και
- η δημιουργία ισχυρής δύναμης επιβολής του κράτους.

Ως κύρια μειονεκτήματα της συγκέντρωσης θα αναφέρουμε το γεγονός ότι:

- η δημόσια διοίκηση γίνεται δύσκαμπτη και περίπλοκη, στοιχείο που συμβάλλει στην ανάπτυξη της γραφειοκρατικής νοοτροπίας,
- οι πολίτες υποβάλλονται σε ταλαιπωρίες, οικονομικά έξοδα και απώλεια χρόνου λόγω μετακίνησής τους στην πρωτεύουσα για επίλυση των υποθέσεών τους και
- τα κεντρικά κρατικά όργανα αποφασίζουν για ζητήματα, για τα οποία δεν έχουν άμεση αντίληψη. Έτσι, η περιφέρεια στερείται του δικαιώματος διεύθυνσης των διοικητικών υποθέσεων και επίλυσης των τοπικών προβλημάτων (Σαΐτης, 2008).

Κατά μια άποψη (Φαναριώτης, 1999) το πιο πάνω οργανωτικό σύστημα ανταποκρίνεται ως ένα βαθμό στις σύγχρονες τάσεις, οι οποίες με την επίδραση των ραγδαίων εξελίξεων της Τεχνολογίας καθιστούν απολύτως δυνατή την άμεση πληροφόρηση της κεντρικής διοικήσεως για κάθε πρόβλημα που ανακύπτει στην περιφέρεια, ώστε να λαμβάνει απόλυτα τεκμηριωμένες αποφάσεις, χωρίς τον κίνδυνο καθυστερήσεων, επαναλήψεων και άλλων παρενεργειών που συνεπάγεται η διασπορά της αποφασιστικής αρμοδιότητας. *Η δυνατότητα εφαρμογής του συγκεντρωτικού συστήματος σε όσες περιπτώσεις αυτή ευνοείται από τις σύγχρονες τεχνολογικές συνθήκες, ισχύει κυρίως για θέματα στρατηγικού προγραμματισμού και για τη λήψη ιδιαίτερως σημαντικών αποφάσεων, οι οποίες απαιτούν τη συνεκτίμηση πολλών στοιχείων που δεν προσφέρονται στο περιφερειακό επίπεδο.*

Αποκεντρωτικό σύστημα

Αναλύοντας το αποκεντρωτικό σύστημα παρατηρούμε ότι όλες οι αρμοδιότητες που αφορούν σε θέματα της περιφέρειας ασκούνται από τα όργανα της περιφερειακής διοικήσεως, τα οποία είναι για το σκοπό αυτό εφοδιασμένα από το νόμο με το δικαίωμα της λήψεως αποφάσεων επί θεμάτων που αφορούν την περιοχή της ευθύνης τους. Στις περιπτώσεις αυτές, τα περιφερειακά όργανα, κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, απολαμβάνουν ενός ουσιαστικού βαθμού ανεξαρτησίας έναντι της κεντρικής διοικήσεως με την έννοια ότι μπορούν να ρυθμίζουν αυτόνομα θέματα που αφορούν στην περιοχή της ευθύνης τους (Φαναριώτης, 1999).

Με τη μεταβίβαση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά κρατικά όργανα (Ρούσης, 1984, Φαναριώτης, 1999):

- απαλλάσσεται η κεντρική διοίκηση από καθήκοντα ειδικού και τοπικού ενδιαφέροντος,
- επιτυγχάνεται γρηγορότερα και με λιγότερο κόστος η επίλυση των προβλημάτων των πολιτών και
- προωθείται η ανάπτυξη της περιφέρειας.

Βέβαια, το σύστημα αυτό δε στερείται μειονεκτημάτων, μερικά από τα οποία είναι:

- η τάση κατάχρησης της εξουσίας λόγω τοπικών και προσωπικών πιέσεων,

- η αδυναμία των περιφερειακών οργάνων να επιλύσουν θέματα που απαιτούν ειδικές γνώσεις και
- ο κίνδυνος για ανομοιομορφία των διοικητικών ενεργειών.

Οι διαπιστώσεις (πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα) που προηγήθηκαν αρκούν, για να μας πείσουν ότι η πολιτική κατανομής της εξουσίας και ευθύνης μέσα σε μια τυπική οργάνωση, άρα και στη δημόσια εκπαίδευση, πρέπει να στηρίζεται σε μια «κατάσταση ισορροπίας» μεταξύ των αρμοδιοτήτων που χρειάζεται να παραμείνουν στην κεντρική διοίκηση ή ανώτατη ηγεσία και αυτών που πρέπει να αποκεντρωθούν στις περιφερειακές μονάδες ή υπηρεσίες (Κοοντζ κ.ά., 1980, Χατζηπαντελή, 1999). Ο όρος «κατάσταση ισορροπίας» εκλαμβάνεται ως η κατάσταση εκείνη του οργανισμού, «η οποία διακρίνεται αφενός για την ικανότητά της να προσαρμόζει το σκοπό ύπαρξης της οργάνωσης στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του περιβάλλοντός της και αφετέρου για την ιδιότητά της να διατηρεί μια κατάσταση συνεχούς ομαλής ροής εισερχόμενων και εξερχόμενων δεδομένων (εισροών και εκροών), που εξασφαλίζει στην οργάνωση τον απαιτούμενο για την εξέλιξή της όγκο ενέργειας» (Παυλόπουλος, 1983, σελ. 113). Ασφαλώς, η κατάλληλη ισορροπία μεταξύ κεντρικών και περιφερειακών υπηρεσιών ενός οργανισμού δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Όμως, η προγραμματισμένη και μεθοδική μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στα κατώτερα επίπεδα διοίκησης της οργάνωσης μπορεί να μας οδηγήσει σε ικανοποιητικά πλαίσια λειτουργίας αυτής της οργάνωσης.

3.3.5. Στελέχωση των σχολικών διευθύνσεων

Όπως είναι γνωστό όργανα διοίκησης κάθε σχολείου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Σε ότι αφορά την επιλογή, την τοποθέτηση και την υπηρεσιακή κατάσταση των διευθυντών σχολικών μονάδων σημειώνουμε τα εξής:

Επιλογή και τοποθέτηση των διευθυντών σχολείων

Για την επιλογή των υποψήφιων διευθυντών σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζονται οι διατάξεις του ν. 3467/ 2006 (ΦΕΚ 128, τ.Α'), όπως αυτές ισχύουν. Πιο αναλυτικά, το μήνα Ιανουάριο κάθε τέταρτου έτους οι διευθυντές εκπαίδευσης των νομών και νομαρχιών με αποφάσεις τους που εκδίδονται ύστερα από πρόταση των Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε.:

- Προβαίνουν στο διαχωρισμό των σχολείων κάθε νομού σε περιοχές τοποθέτησης διευθυντών, ανάλογα με τις αποστάσεις μεταξύ τους, τις συγκοινωνιακές διευκολύνσεις και τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες.
- Προκηρύσσουν την κατάρτιση αξιολογικού πίνακα επιλογής διευθυντών για την κάλυψη των κενών και κενούμενων θέσεων των σχολικών μονάδων και των Σ.Ε.Κ. του νομού. Η προκήρυξη αυτή γίνεται κατά περιοχές και αναρτάται αυθημερόν στις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης. Αντίγραφο της προκήρυξης κοινοποιείται στις σχολικές μονάδες και τα Σ.Ε.Κ. του νομού.
- Καλούν τους ενδιαφερόμενους να υποβάλουν αίτηση για επιλογή εντός δεκαπέντε (15) ημερών από την ανάρτηση της σχετικής προκήρυξης στις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, τα οικεία Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε. καταρτίζουν εντός του πρώτου εξαμήνου του ίδιου έτους τελικούς πίνακες επιλογής, οι οποίοι μετά την επικύρωσή τους από τον οικείο Π.Δ.Ε. αναρτώνται στα γραφεία των διευθύνσεων και γραφείων της οικείας βαθμίδας εκπαίδευσης και ισχύουν από την 1η Αυγούστου του ίδιου έτους μέχρι την 31η Ιουλίου του τέταρτου έτους που ακολουθεί.

Δικαίωμα υποψηφιότητας για την κατάληψη θέσεων διευθυντών τετραθέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων έχουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του κλάδου Δασκάλων, καθώς και εκπαιδευτικοί του π.δ. 323/ 1993 (ΦΕΚ 139 τ. Α') που έχουν δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και επί μία τετραετία τουλάχιστον έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά την υποψηφιότητα για τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Σ.Ε.Κ., υποψήφιοι μπορεί να είναι: (α) γυμνασίων και ενιαίων λυκείων, εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ1 μέχρι ΠΕ20, (β) Τ.Ε.Ε., εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ1 μέχρι ΠΕ20, (γ) ΣΕΚ, εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ12, ΠΕ14, ΠΕ17, ΠΕ18, ΠΕ19, ΠΕ20 και ΤΕ1. Οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω περιπτώσεων πρέπει να έχουν δωδεκαετή εκπαιδευτική υπηρεσία σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και επί πενταετία τουλάχιστον να έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έπειτα, για την επιλογή εκπαιδευτικών σε θέσεις διευθυντών Τ.Ε.Ε., τα διδακτικά καθήκοντα πρέπει να έχουν ασκηθεί, επί πενταετία τουλάχιστον, σε ΤΕΕ ή στα τέως ΕΠ.Λ., Τ.Ε.Λ. ή Τ.Ε.Σ. Για την επιλογή διευθυντών γυμνασίων και ενιαίων λυκείων από υποψήφιους των κλάδων ΠΕ12, ΠΕ14, ΠΕ17 και ΠΕ18 τα διδακτικά καθήκοντα πρέπει να έχουν ασκηθεί επί πενταετία τουλάχιστον σε γυμνάσια ή ενιαία λύκεια. Τέλος, για την επιλογή διευθυντών των Σ.Μ.Ε.Α. οι υποψήφιοι πρέπει να έχουν τις προϋποθέσεις των ανωτέρω περιπτώσεων, καθώς και τα προσόντα τοποθέτησης σε θέσεις εκπαιδευτικών των Σ.Μ.Ε.Α.

Απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής στην παραπάνω διαδικασία επιλογής είναι η υποβολή αίτησης των ενδιαφερομένων μέσα σε δεκαπέντε ημέρες από την ανάρτηση της σχετικής προκήρυξης, η οποία πρέπει να συνοδεύεται με: α) βιογραφικό σημείωμα στο οποίο αναγράφεται και η επιστημονική, παιδαγωγική, διοικητική, επαγγελματική, συγγραφική και κοινωνική δραστηριότητα του υποψηφίου, καθώς και τα αποδεικτικά στοιχεία της επικαλούμενης δραστηριότητας, β) αντίγραφο τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών, μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης, γ) πίνακα των δημοσιευμένων συγγραφικών εργασιών, δ) αποδεικτικά γνώσης ξένων γλωσσών, ε) αντίγραφα άλλων σχετικών πτυχίων, που τυχόν έχει αποκτήσει ο υποψήφιος, στ) όποιο άλλο στοιχείο θα βοηθήσει την εισηγητική επιτροπή και το συμβούλιο για αξιολογική και αντικειμενική κρίση, και ζ) δήλωση που περιλαμβάνει κατά σειρά προτίμησης περιοχές ενός μόνο Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. για μία ή περισσότερες σχολικές μονάδες εντός των περιοχών αυτών, όπου ο ενδιαφερόμενος επιθυμεί να τοποθετηθεί ως διευθυντής (άρθρα 4 και 5, του ν. 3467/ 2006).

Μετά τη λήξη της προθεσμίας τα οικεία Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε. καταρτίζουν εντός είκοσι ημερών από τη λήψη των σχετικών φακέλων πίνακα υποψήφιων διευθυντών σχολικών μονάδων με βάση τα μοριοδοτούμενα κριτήρια του άρθρου 3 του ν. 3467/ 2006: (α) επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία, β) υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και γ) άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου. Σημειώνεται ότι η εν λόγω μοριοδότηση κριτηρίων ποικίλλει και είναι ανάλογη με τη βαρύτητα των προσόντων των υποψηφίων εκπαιδευτικών και τις υποβληθείσες δηλώσεις προτίμησης από τη λήψη των σχετικών φακέλων του πίνακα υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. με βάση τα κριτήρια του

άρθρου 3 και τις υποβληθείσες δηλώσεις προτίμησης.

Στη συνέχεια, το συμβούλιο γνωστοποιεί στους υποψήφιους το σύνολο των αξιολογικών μονάδων των μοριοδοτούμενων κριτηρίων κατά κατηγορία που τους αφορούν και τάσσει σε αυτούς δεκαήμερη προθεσμία για την προβολή αντιρρήσεων που εξετάζονται από το συμβούλιο.

Τα Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. καταρτίζουν πίνακες υποψηφίων διευθυντών κατά περίπτωση. Η εγγραφή υποψηφίου σε ένα πίνακα δεν εμποδίζει την εγγραφή του και σε πίνακες άλλων κατηγοριών (π.χ. Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων Γραφείων κλπ.). Οι τοποθετούμενοι διευθυντές από έναν πίνακα, με βάση σειρά προτίμησής τους, διαγράφονται από τους λοιπούς. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι οι ενδιαφερόμενοι εντός δέκα ημερών έχουν το δικαίωμα υποβολής ένστασης κατά της μη εγγραφής ή κατά της σειράς εγγραφής τους στους πίνακες.

Ακόμη, πρέπει να σημειώσουμε ότι: α) υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών των πειραματικών σχολείων των πανεπιστημίων είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν τα προσόντα άσκησης καθηκόντων διευθυντή στα λοιπά σχολεία και δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, β) αρμόδιο συμβούλιο για την επιλογή των διευθυντών των πειραματικών σχολείων των πανεπιστημίων είναι το κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο της αντίστοιχης βαθμίδας. Επί των αιτήσεων των υποψηφίων διευθυντών γνωμοδοτεί το εποπτικό συμβούλιο κάθε πειραματικού σχολείου, που αποτελείται από τον επόπτη και δύο αναπληρωτές επόπτες, μέλη Δ.Ε.Π. του πανεπιστημιακού τμήματος που εποπτεύει το πειραματικό σχολείο και γ) για την επιλογή των διευθυντών των πειραματικών σχολείων των πανεπιστημίων εφαρμόζονται ανάλογα οι διατάξεις του ν. 3467/ 2006 για την έκδοση προκήρυξης, την υποβολή υποψηφιοτήτων, τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής και σύνταξης πινάκων των διευθυντών των λοιπών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, αναφορικά με την τοποθέτηση των επιλεγέντων, το άρθρο 5 του ν. 3467/ 2006 ορίζει ότι η τοποθέτηση σε κενές θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. γίνεται με απόφαση του οικείου Π.Δ.Ε. ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου με βάση τη σειρά των υποψηφίων στον αξιολογικό πίνακα επιλογής και τις δηλωθείσες προτιμήσεις και κατά τρόπο ώστε κάθε υποψήφιος να τοποθετηθεί σε σχολική μονάδα που περιλαμβάνεται στις προτιμήσεις του.

Υπηρεσιακή κατάσταση

Οι διευθυντές σχολικών μονάδων έχουν δικαίωμα μετάθεσης σε αντίστοιχες κενές θέσεις, εφόσον έχουν συμπληρώσει διετή υπηρεσία στις θέσεις που κατέχουν. Ο τύπος αυτός μεταθέσεων αφορά θέσεις που κενούνται από την 30ή Ιουνίου, ημερομηνία λήξης της ισχύος των πινάκων επιλογής, μέχρι την 1η Σεπτεμβρίου, ισχύς των νέων πινάκων επιλογής. Οι μεταθέσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων γίνονται με απόφαση του Π.Δ.Ε., ύστερα από πρόταση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε..

Οι κατέχοντες θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και επομένως οι διευθυντές σχολικών μονάδων, μπορούν να απαλλάσσονται από την άσκηση των καθηκόντων τους, με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ή του οικείου Π.Δ.Ε. κατά περίπτωση, ύστερα από σύμφωνη και αιτιολογημένη γνώμη του οικείου υπηρεσιακού συμβουλίου για:

- α) σοβαρούς προσωπικούς ή οικογενειακούς λόγους ή λόγους υγείας, ύστερα από αίτησή τους και
- β) πλημμελή άσκηση των καθηκόντων τους.

Κατά τη διάρκεια της θητείας τους διατηρούν τις οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών, από τις οποίες προέρχονται, και εξελίσσονται βαθμολογικά και μισθολογικά σε αυτές σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

Ένα τελευταίο σημείο, το οποίο πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι:

- οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και των Σ.Ε.Κ., οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων και οι υπεύθυνοι τομέων των Σ.Ε.Κ. εκτός από τις αποδοχές τους ως εκπαιδευτικών παίρνουν κατά τη διάρκεια της τετραετίας και επίδομα θέσης (ν. 2986/ 2002, άρθρο 9).
- στην περίπτωση που δεν υπάρχει διευθυντής και υποδιευθυντής σε κάποιο σχολείο, με απόφαση του διευθυντή Εκπαίδευσης που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου ανατίθεται προσωρινά η άσκηση καθηκόντων διευθυντή σε εκπαιδευτικό που υπηρετεί σε σχολείο του νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος και έχει τα απαιτούμενα προσόντα (άρθρο 17, της αριθ. 105657/ 16-10-2002 υπουργικές αποφάσεις). Η αναπλήρωση διαρκεί μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους. Για το χρονικό τούτο διάστημα ο προσωρινός διευθυντής παίρνει το επίδομα της αντίστοιχης θέσης.
- ο διευθυντής/ προϊστάμενος σχολικής μονάδας αναλαμβάνοντας τα καθήκοντά του υπογράφει πρωτόκολλο παράδοσης και παραλαβής, το οποίο έχει ετοιμάσει ο προκάτοχός του. Το πρωτόκολλο αυτό υποβάλλεται μαζί με την αναφορά ανάληψης υπηρεσίας και καθηκόντων στην αρμόδια Διεύθυνση ή Γραφείο Εκπαίδευσης.

3.4. Τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο Κεφάλαιο 1, ο διευθυντής του σχολείου, εκτός των άλλων καθηκόντων του, είναι υποχρεωμένος να τηρεί σε καλή κατάσταση και πάντα ενημερωμένα τα υπηρεσιακά του βιβλία καθώς αυτό συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

3.5. Διεξαγωγή εξετάσεων

Οι εξετάσεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: στις κατατακτήριες, τις προαγωγικές και τις απολυτήριες.

Μελετώντας την ισχύουσα νομοθεσία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρούμε ότι δικαίωμα κατατακτηρίων εξετάσεων έχουν (άρθρο 9 του προεδρικού διατάγματος 201/ 1998, ΦΕΚ 161, τ.Α') όσοι από τους μαθητές:

- Δεν φοίτησαν καθόλου στο σχολείο τους ή διέκοψαν τη φοίτησή τους και διδάχτηκαν «κατ' οίκον» για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους. Ας σημειωθεί ότι ο βαθμός «σοβαρότητας» των οικογενειακών λόγων εκτιμάται από το σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος υποβάλλει σχετική πρόταση στο διευθυντή Εκπαίδευσης ή στον αρμόδιο Προϊστάμενο Γραφείο Εκπαίδευσης που παίρνει και την τελική απόφαση.
- Δεν φοίτησαν καθόλου ή διέκοψαν τη φοίτηση και διδάχτηκαν «κατ' οίκον» για σοβαρούς λόγους υγείας. Στην προκειμένη περίπτωση οι γονείς ή ο κηδεμόνας του μαθητή πρέπει να προσκομίσει βεβαίωση κρατικού θεραπευτηρίου, στην οποία να αναγράφεται η αδυναμία του μαθητή να φοιτά στο σχολείο.

- Προέρχονται από ειδικά σχολεία και οι γονείς τους επιθυμούν την κατάταξή τους σε τάξη ανάλογα με την πρόοδο που παρουσιάζουν.
- Έλληνες και ομογενείς με ξένη υπηκοότητα που προέρχονται από χώρες του εξωτερικού και στον τόπο της διαμονής τους δεν λειτουργούσε αναγνωρισμένο ελληνικό σχολείο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι γονείς ή ο κηδεμόνας του μαθητή πρέπει να προσκομίσουν στο διευθυντή σχολείου βεβαίωση της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας ή προξενικής αρχής ή της αρμόδιας υπηρεσίας του Υπουργείου Εξωτερικών.
- Αλλοδαποί και Έλληνες που προέρχονται από χώρες όπου επικρατεί έκρυθμη κατάσταση λόγω εκτάκτων γεγονότων και αδυνατούν να προσκομίσουν τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, εφόσον κατά την κρίση του διευθυντή έχουν τη νόμιμη ηλικία, όπως αυτό προκύπτει από άλλα έγγραφα ή από δηλώσεις των γονέων ή των κηδεμόνων των μαθητών.

Ας σημειωθεί ότι για ειδικές περιπτώσεις Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών που έχουν ηλικία μεγαλύτερη απ' αυτή που αντιστοιχεί στην τάξη που φοιτούν, αλλά δεν υπερβαίνει το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης, με αιτιολογημένη απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο, μπορεί να γίνει κατάταξη, μετά από σχετικές εξετάσεις, σε τάξη ανάλογη με το γνωστικό τους επίπεδο, η οποία θα είναι αντίστοιχη ή μικρότερη της χρονολογικής τους ηλικίας.

Η παραπομπή των μαθητών σε κατατακτήρια εξέταση γίνεται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Για τη διεξαγωγή της εξέτασης συγκροτείται τριμελής επιτροπή, η οποία κατά την κρίση της, υποβάλλει το μαθητή σε γραπτή ή προφορική δοκιμασία και προτείνει την τάξη, στην οποία είναι ικανός να καταταχθεί. Η τελική κατάταξη και η εγγραφή γίνεται μετά από την έγκριση του πρακτικού της επιτροπής από το σύλλογο διδασκόντων.

Στα σχολεία από τριθέσια και πάνω η επιτροπή συγκροτείται από το διευθυντή και αποτελείται από δασκάλους του ίδιου σχολείου. Στα μονοθέσια και διθέσια δημοτικά σχολεία η επιτροπή συμπληρώνεται από δασκάλους γειτονικών σχολείων και συγκροτείται από το διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης, μετά από πρόταση του προϊσταμένου του σχολείου.

Παραπομπή μαθητών των προαναφερόμενων περιπτώσεων μπορεί να γίνει για κατατακτήρια αλλά και για προαγωγική ή απολυτήρια εξέταση, οπότε, αν είναι επιτυχής χορηγείται ο αντίστοιχος τίτλος σπουδών. Ο μαθητής που έλαβε τίτλο σπουδών συμπεριλαμβάνεται στο αντίγραφο μητρώου που αποστέλλεται στη Διεύθυνση ή στο Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κατάταξη γίνεται στην αντίστοιχη της ηλικίας του ή σε μικρότερη τάξη.

Η κατατακτήρια εξέταση γίνεται στο σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής, κατά τη διάρκεια του πρώτου ή του δεύτερου τριμήνου. Η προαγωγική ή απολυτήρια εξέταση γίνεται από 1 έως 10 Ιουνίου και από 1 έως 10 Σεπτεμβρίου στο σχολείο που είχε εγγραφεί ο μαθητής πριν διακόψει τη φοίτηση. Στην περίπτωση κατά την οποία δεν έχει προηγηθεί εγγραφή σε κανένα σχολείο, ο μαθητής υποβάλλει μαζί μετά υπόλοιπα δικαιολογητικά και πιστοποιητικό γέννησης και η εξέταση γίνεται στο δημόσιο σχολείο στη σχολική περιφέρεια του οποίου διαμένει ο μαθητής, μετά από αίτηση που υποβάλλεται στο διευθυντή του σχολείου.

Τελευταία, αλλά εξίσου σημαντική είναι και η κατηγορία των *απολυτήριων εξετάσεων* στην οποία εντάσσονται όσοι από τους μαθητές έχουν συμπληρώσει το όριο ηλικίας της υποχρεωτικής φοίτησης και επιθυμούν να αποκτήσουν απολυτήριο δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές αυτοί υποβάλ-

λονται σε γραπτή και προφορική δοκιμασία. Οι αιτήσεις των ενδιαφερομένων υποβάλλονται στη Διεύθυνση ή στο Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπάγεται το σχολείο στη σχολική περιφέρεια του οποίου διαμένουν και οι εξετάσεις διεξάγονται το πρώτο δεκαήμερο των μηνών Σεπτεμβρίου, Οκτωβρίου, Δεκεμβρίου, Φεβρουαρίου, Απριλίου και Ιουνίου. Ο διευθυντής Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενος του Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συγκεντρώνει τις αιτήσεις και με πράξη του ορίζει το σχολείο που θα γίνουν οι εξετάσεις. Αν η εξέταση είναι επιτυχής τότε ο διευθυντής σχολείου, στο οποίο ανήκει ο μαθητής, εκδίδει τον τίτλο σπουδών.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημειώνουμε τα εξής: Στο γυμνάσιο η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους προκύπτει: τόσο από την καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, τις ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες, τις ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες και τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες όσο και από τις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του Ιουνίου (άρθρο 1 του προεδρικού διατάγματος 409/1994 (ΦΕΚ 226, τ.Α')).

Σε ό,τι αφορά την τελευταία περίπτωση, στο άρθρο 3 του προεδρικού διατάγματος 409/1994 ορίζεται ότι τον Ιούνιο, μετά τη λήξη της διδασκαλίας των μαθημάτων, διεξάγονται γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα που διδάχτηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Εξαιρέση αποτελούν τα μαθήματα: «Φυσική Αγωγή», «Μουσική» ή «Οικιακή Οικονομία», «Τεχνολογία», «Καλλιτεχνικά» και ο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός».

Ας σημειωθεί ότι η εξεταστέα ύλη ορίζεται από το διδάσκοντα και κατά τις γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις, τα θέματα διατυπώνονται έτσι ώστε να ελέγχεται η απόδοση πληροφοριακών γνωστικών σχολείων και να διερευνάται η ικανότητα του μαθητή να εφαρμόζει, να συνδυάζει, να συνθέτει, να κρίνει και γενικότερα να επεξεργάζεται δημιουργικά ένα δεδομένο υλικό.

Ακόμη, στο γυμνάσιο διεξάγονται (άρθρο 1 και 2 του προεδρικού διατάγματος 182/1984):

- **Παραπεμπτικές εξετάσεις.** Στην προκειμένη περίπτωση ο μαθητής παραπέμπεται σε γραπτή και προφορική ή μόνο προφορική συμπληρωματική εξέταση το Σεπτέμβριο σε όσα μαθήματα δεν πέτυχε βαθμό προαγωγής, όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα και δεν πληρούνται οι όροι που προβλέπονται από τις διατάξεις της παραγράφου 1 του άρθρου 1 του προεδρικού διατάγματος 182/1984 (ΦΕΚ 60, τ.Α' 8-5-1984)
- **Επαναληπτικές εξετάσεις.** Στην κατηγορία αυτή εξετάσεων υποβάλλονται μαθητές της Γ' τάξης γυμνασίου για οποιαδήποτε περίπτωση δεν κρίθηκαν άξιοι απόλυσης.
- **Κατατακτικές εξετάσεις.** Στην κατηγορία αυτή εξετάσεων υποβάλλονται μαθητές «κατ' ιδίαν διδασκόμενοι ή στρατεύσιμοι». Η εξέταση, προαγωγική ή απολυτήρια, διενεργείται για μεν τους «κατ' ιδίαν διδασκόμενους» γραπτά, για δε τους στρατεύσιμους, προφορικά και γραπτά.

Σημειώνεται ότι οι εξετάσεις αυτές, δηλαδή οι παραπεμπτικές, επαναληπτικές και κατατακτικές, διεξάγονται από εξεταστική επιτροπή που συγκροτείται και προεδρεύεται από το διευθυντή του σχολείου και αποτελείται από μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου των ειδικοτήτων των μαθημάτων στα οποία πρόκειται να εξετασθούν οι μαθητές.

Μελετώντας τη νομοθεσία που αναφέρεται στις εξετάσεις των μαθητών του γενικού λυκείου, (προεδρικό διάταγμα 60/2006 (ΦΕΚ 65,τ.Α') παρατηρούμε ότι οι γραπτές προαγωγικές εξετάσεις των δύο πρώτων τάξεων του γενικού λυκείου διενεργούνται με την ευθύνη του διευθυντή και των διδασκόντων του κάθε λυκείου.

Οι συγκεκριμένες εξετάσεις διενεργούνται ενώπιον ενός τουλάχιστον καθηγητή-επιτηρητή σε κάθε αίθουσα, ο οποίος μετά τη λήξη της εξέτασης παραλαμβάνει τα γραπτά δοκίμια των μαθητών, τα υπογράφει και τα παραδίδει με υπογραφή μέσα σε φάκελο στον αρμόδιο για τη βαθμολόγησή τους καθηγητή.

Η βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων γίνεται από τον αρμόδιο καθηγητή, ο οποίος οφείλει να καταθέσει τα γραπτά στο διευθυντή του λυκείου διορθωμένα και βαθμολογημένα μέσα σε πέντε ημέρες από την ημέρα εξέτασης κάθε μαθήματος. Ο διευθυντής του λυκείου μεριμνά για την καταχώριση της βαθμολογίας στα οικεία βιβλία.

Απεναντίας οι μαθητές της Γ' τάξης γενικού λυκείου υποβάλλονται, σύμφωνα με το αριθμ. 60/206 (ΦΕΚ 65 τ.Α') προεδρικό διάταγμα, σε δύο μορφές γραπτές απολυτήριων εξετάσεων (α) σε εκείνη κατά την οποία οι μαθητές εξετάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και (β) σε εκείνη που εξετάζονται με κοινά σε εθνικό επίπεδο θέματα.

Τα γραπτά των προαγωγικών εξετάσεων στην Α' και τη Β' τάξη και των απολυτήριων εξετάσεων στη Γ' τάξη στα μαθήματα που εξετάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας διορθώνονται και βαθμολογούνται από τον καθηγητή, ο οποίος δίδαξε το αντίστοιχο μάθημα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και σε περίπτωση απουσίας του από άλλον καθηγητή της ίδιας ειδικότητας, ο οποίος ορίζεται από το διευθυντή του σχολείου. Αντίθετα η βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων των μαθημάτων στα οποία εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο οι μαθητές της τελευταίας τάξης των γενικών λυκείων ημερησίων και εσπερινών σε βαθμολογικά κέντρα που συγκροτούνται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στην περίπτωση κατά την οποία μαθητές της Α' και τη Β' τάξης γενικών λυκείων απουσιάζουν δικαιολογημένα από την εξέταση μαθήματος λόγω ασθένειας ή άλλου αποχρώντος λόγου, με αίτηση του κηδεμόνα ή των ιδίων, εφόσον είναι ενήλικοι, που υποβάλλεται στο διευθυντή του λυκείου, εξετάζονται άλλη ημέρα εντός της εξεταστικής περιόδου του Ιουνίου, την οποία ορίζει με απόφασή του ο σύλλογος των διδασκόντων. Περαιτέρω οι μαθητές της Γ' τάξης οι οποίοι -λόγω ασθένειας ή σοβαρού κωλύματος που συνιστά ανωτέρα βία- δεν έλαβαν μέρος σε εξετάσεις του Ιουνίου ή διέκοψαν την εξέτασή της έχουν τη δυνατότητα να εξετασθούν σε όσα μαθήματα δεν εξετάσθηκαν σε επαναληπτικές εξετάσεις, που διενεργούνται για το σκοπό αυτό, εντός μηνός από τη λήξη των απολυτήριων εξετάσεων του Ιουνίου ως προς τα εξεταζόμενα σε εθνικό επίπεδο μαθήματα. Ως προς αυτά που εξετάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι επαναληπτικές εξετάσεις διενεργούνται μέχρι τέλος Ιουνίου.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι: (α) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (άρθρο 1 του ν.2817/2000) εξετάζονται προφορικά ή γραπτά, κατά περίπτωση, ανάλογα με τις δυνατότητες τους και αξιολογούνται με βάση το ένα (1) από τα δύο (2) προβλεπόμενα είδη εξέτασης και (β) η διαδικασία για τις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις μαθητών εσπεριών γενικών λυκείων είναι ίδια με εκείνη των ημερησίων γενικών λυκείων.

3.6. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ασκεί ορισμένα καθήκοντα όπως αυτά ορίζονται στην υπουργική απόφαση 105657/ Δ1/ 16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β'). Έτσι σε συνεργασία:

3.6.1. Με το σύλλογο των διδασκόντων

- Προσκαλεί τα μέλη του συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.
- Σε συνεδρίαση του συλλόγου των διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.
- Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.
- Ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το σύλλογο των διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.
- Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.
- Ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.
- Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.
- Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.
- Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.
- Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και τον οικείο διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης.
- Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.
- Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντα τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.
- Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το σύλλογο των διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.
- Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συ-

νεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.

- Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το διευθυντή Εκπαίδευσης.

3.6.2. Με τους σχολικούς συμβούλους, το διευθυντή Εκπαίδευσης και τον προϊστάμενο Γραφείου.

- Σε συνεργασία με το σύλλογο των διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσης τους.
- Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.
- Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.
- Ενημερώνει τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.
- Ενημερώνει έγκαιρα το διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

3.6.3. Με τους μαθητές

- Συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.
- Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται.
- Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.
- Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.
- Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
- Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.
- Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλων στα μητρώα ή δημοτολόγια.
- Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.

3.6.4. Με τα Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής και άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης

- Καλεί τα μέλη του σχολικού συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο σχολικό συμβούλιο.
- Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.
- Παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

3.6.5. Με τους τοπικούς συλλόγους και φορείς

Σε προηγούμενη ενότητα αναλύσαμε την έννοια του «σχολείου». Τονίσαμε ότι το σχολείο είναι σύστημα και μάλιστα ανοικτό, επειδή αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικοί, κτίρια, αναλυτικά προγράμματα κ.ά.), τα οποία λειτουργούν με συντονισμένες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ενώ παράλληλα το σχολείο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα και υπερσυστήματα άλλων τομέων και εκδηλώσεων της κοινωνικής ζωής. Όλα αυτά σημαίνουν ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας αναλαμβάνουν ρόλους μέσα στο σχολείο, για να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους. Σε αυτή τη διαδικασία καθήκον του διευθυντή είναι να διαμορφώνει ενεργά τις προσδοκίες της τοπικής κοινωνίας από το σχολείο, να αναζητά συνεργασία και υποστήριξη για τις δραστηριότητες του και να φροντίζει τη δημόσια εικόνα του σχολείου του. Δηλαδή, απώτερος στόχος είναι η εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Παραδοσιακά, η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα θεωρούνταν ως η «επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού με την όσο το δυνατόν λιγότερη θυσία πόρων». Στη σημερινή, όμως, κοινωνία «η ποιότητα του πραγματικού ρόλου του σχολείου μπορεί να μετρηθεί υποχρεωτικά μόνο στη δημοκρατική πρόθεση της απελευθερωμένης παιδαγωγικής» (Beck, 1992, σελ. 4635). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός, δεν πρέπει να περιορίσει τη δραστηριότητα του μέσα στο εσωτερικό του περιβάλλον, αλλά να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και στον κοινωνικό περίγυρο, προκειμένου να προετοιμάσει τα παιδιά για τη ζωή.

Με άλλα λόγια, το γενικό περιβάλλον μέσα στο οποίο είναι ενταγμένο το σχολείο πρέπει να αισθανθεί τη ζωντανή του παρουσία και αντίστροφα. Συνεπώς, ο επικεφαλής του σχολείου, ως ηγέτης αυτού, δεν μπορεί να αγνοήσει το εξωτερικό περιβάλλον του ιδρύματος και ειδικότερα το κοινωνικό. Κι αυτό γιατί ένα σχολείο (ή μια οποιαδήποτε ομάδα οργανωμένων ατόμων) δεν μπορεί να φέρει σε πέρας το έργο του, όταν οι σχέσεις των μελών του είναι ψυχρές, όταν δηλαδή δεν υπάρχει καλή επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον. Στον κόσμο της πραγματικότητας αυτό σημαίνει πως το σχολείο πρέπει, πέρα από τη βασική του αποστολή για τη μάθηση και αγωγή των παιδιών, να αναπτύξει ιδιαίτερη δραστηριότητα για τη δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με εξωσχολικές κοινωνικές ομάδες, αλλά και για τη συμβολή του στην ευρύτερη ανάπτυξη της περιοχής στην οποία λειτουργεί.

Βέβαια, στη σχολική βιβλιογραφία (Jones, 1987, Everard and Morris, 1999) αναφέρεται ότι «οι συναλλαγές» του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον δεν είναι εύκολο έργο και ούτε πάντα φέρνουν το ποθητό αποτέλεσμα. Ωστόσο, ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μπορούν:

- *Να μελετήσουν* προσεκτικά το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, για να αποκτήσουν την καλύτερη δυνατή εικόνα της όλης διαμόρφωσης του, της στάθμης του πολιτιστικού του επιπέδου καθώς και των δυνατοτήτων που υπάρχουν για την ανάπτυξη σχέσεων της εκπαιδευτικής μονάδας με αυτό.
- *Να σταθμίσουν* τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας με την ανάπτυξη ορισμένων δραστηριοτήτων, που θα συμβάλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με φορείς του κοινωνικού της περιγύρου.
- *Να προγραμματίσουν* τις ενδεικνυόμενες για την ανάπτυξη ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί η σχολική μονάδα για την ανάπτυξη των σχέσεων αυτών (Ζάχαρης, 1985).

Με βάση αυτά που προηγήθηκαν, μπορούμε να επιστημονοποιήσουμε ότι η σχολική μονάδα έχει υποχρέωση, για το συμφέρον των μαθητών, να δημιουργήσει δίκτυο αμφίδρομης επικοινωνίας με:

- τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών
- τις σχολικές μονάδες της περιοχής
- φορείς της τοπικής κοινωνίας.

3.6.6. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Είναι χρόνια τώρα που έχει αναγνωριστεί από πολλούς παιδαγωγούς και γονείς η σημασία που έχει για την αγωγή των παιδιών η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Και πρέπει να ομολογήσουμε ότι τα τελευταία χρόνια έγινε κάποια προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση. Ειδικότερα, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας «μέχρι πρόσφατα αποτελούσαν αποκλίνοντα πεδία μεταξύ των οποίων η δυνατότητα για επικοινωνία και συνεργασία ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη. Οι ισχύουσες διεθνείς αντιλήψεις κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια του 20ού αιώνα ήθελαν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αποτελούν τις δύο βασικές ομάδες που είχαν δικαίωμα λόγου και ρόλου στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Οι γονείς των παιδιών παρέμεναν αποκομμένοι τόσο ως μονάδες όσο και ως ομάδες από τις εκπαιδευτικές και σχολικές διαδικασίες και διεργασίες. Ο παραδοσιακός αυτός διαχωρισμός εκφράστηκε κατά καιρούς με αμοιβαία καχυποψία και εχθρότητα. Η τάση για συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια των παιδιών, από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού...» (Συμεού, 2003, σελ. 101-102).

Κατά τον Ζάχαρη (1985, σελ. 520) η ανάπτυξη των σχέσεων σχολείου και οικογένειας οφείλεται στο γεγονός ότι «οι οικογένειες των μαθητών είναι εκείνο το τμήμα του κοινωνικού συνόλου της περιοχής που βρίσκεται στη στενότερη συνάρτηση με το σχολείο. Στο σχολείο έχουν εμπιστευτεί ό,τι πολυτιμότερο έχουν στη ζωή τους, τα παιδιά τους. Τα έχουν εμπιστευτεί για τη μόρφωση και την εκπαίδευσή τους, για την κατάλληλη επαγγελματική τους προετοιμασία, για τη γενικότερη αγωγή και καλλιέργεια τους. Είναι επόμενο, λοιπόν, οι γονείς να αποτελούν τα άτομα που ενδια-

φέρονται περισσότερο από κάθε άλλον για τα προβλήματα του σχολείου, τα άτομα που έχουν ειδικούς λόγους να συνεργάζονται μαζί του όσο το δυνατόν περισσότερο στενά». «Κατά συνέπεια», συνεχίζει ο Ζάχαρης, «...υπάρχουν όλες οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη στενής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων των μαθητών. Η αρμονική αυτή συνεργασία εκτός του ότι μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση πολλών και σοβαρών προβλημάτων του σχολείου, μπορεί να συντελέσει στην επίτευξη περισσότερο ουσιαστικών αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών».

Περαιτέρω, σταχυολογώντας τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι από έρευνες που έχουν γίνει για το θέμα αυτό σε αναπτυγμένες χώρες έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που έχουν καλή επίδοση στο σχολείο και η συμπεριφορά τους είναι σωστή χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη καλών σχέσεων μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Συγκεκριμένα, συγγραφείς όπως οι Bastiani (1993, σελ. 103) και Macbeth (1993, σελ.86) σημειώνουν ότι «...τα αποτελεσματικά σχολεία προχωράνε πέρα από την επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης με τους γονείς, γιατί ψάχνουν να βρουν τρόπους να ενθαρρύνουν και να υποστηρίξουν τα παιδιά τους πρακτικά, ενώ πέρα απ' όλα τα άλλα δίνουν την αίσθηση κοινής ταυτότητας και κοινών σκοπών με τους γονείς» και «τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο έξω από το σχολείο παρά μέσα σε αυτό και τα αποτελέσματα θα ήταν καλύτερα αν η δουλειά στο σχολείο και στο σπίτι είχαν μια κοινή βάση. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά λύνονται καλύτερα αν συνεργάζεται το σχολείο με την οικογένεια», αντίστοιχα.

Από τη συνοπτική παρουσίαση των αιτιών για ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων μαθητών, μπορούμε να υπογραμμίσουμε ότι από τη συνεργασία αυτή βγαίνουν κερδισμένοι όλοι:

- *Οι μαθητές*, γιατί νιώθουν το σχολείο ως προέκταση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και όχι ως χώρο αναγκαστικής παραμονής σε αυτό.
- *Οι γονείς*, γιατί τους δίνεται από τους διδάσκοντες μια καθαρή εικόνα για το πώς αποδίδουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Επιπλέον, οι γονείς έχουν μια μοναδική εικόνα για τα παιδιά τους, γι' αυτό οι δάσκαλοι έχουν να μάθουν πολλά από τους γονείς για τα παιδιά που διδάσκουν. Αυτό που κρίνεται απαραίτητο είναι μια συνάντηση, όπου γονείς και δάσκαλοι θα πληροφορηθούν ο ένας τον άλλον. Οι γονείς πληροφορούν το δάσκαλο για το παιδί και για το πώς βλέπουν αυτό που φαίνεται να συμβαίνει μέσα στο σχολείο, ενώ ο δάσκαλος πληροφορεί το γονέα για την πρόοδο που κάνει το παιδί, για τη δουλειά που γίνεται στην τάξη που ανήκει και για το πώς μπορούν να το βοηθήσουν. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς χρειάζονται ευκαιρίες, για να συζητήσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν και να βρουν μαζί τρόπους για να τα ξεπεράσουν.
- *Το σχολείο*, γιατί εκτός από τη συλλογή πληροφοριών για τη συμπεριφορά των μαθητών στο οικογενειακό τους περιβάλλον και για τυχόν προβλήματα των οικογενειών τους, η έμπρακτη συμμετοχή των γονέων στα διάφορα σχολικά ζητήματα (οικονομικά, οργανωτικά, πρόωθηση διαφόρων δραστηριοτήτων κ.ά.) βοηθά το σχολείο να τα επιλύσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Τρόποι προσέγγισης του σχολείου με την οικογένεια.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι καλές σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών φαίνεται να αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει μια σχολική μονάδα. Αλλά με ποιο/ους τρόπο/ους η σχολική διεύθυνση θα μπορέσει να δημιουργήσει πλαίσιο αгаστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών;

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία και με δεδομένο ότι είναι «ανοικτό» το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τις οικογένειες των μαθητών προτείνονται διάφορες πρακτικές σχέσεων σχολείου και γονέων των μαθητών (Συμεού, 2003). Ανάμεσα στις διάφορες προτάσεις ξεχωριστή θέση κατέχει η πρόταση του Epstein (1992, 1995), τα βασικά σημεία της οποίας είναι τα εξής:

- *Δημιουργία συστήματος* ανοικτής επικοινωνίας, το οποίο θα συντελεί τόσο στην ενημέρωση της οικογένειας για την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο όσο και στην πληροφόρηση του σχολείου για τις συνθήκες και το οικογενειακό περιβάλλον, που έχουν άμεση σχέση με τη φοίτηση του μαθητή στο σχολείο.
- *Θεληματική προσφορά* εργασίας των γονέων στο σχολείο, όπως για παράδειγμα είναι η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης από γονείς μαθητών που έχουν άμεση σχέση με το έργο του βιβλιοθηκονόμου.
- *Έμπρακτη βοήθεια* του σχολείου στην οικογένεια, ώστε αυτή να δημιουργήσει ένα οικογενειακό περιβάλλον που να διευκολύνει τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο.
- *Συμμετοχή των γονέων* στη διοίκηση της σχολικής μονάδας για τη λήψη αποφάσεων που θα ωφελήσουν τα παιδιά τους αλλά και για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του σχολείου.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στην ελληνική σχολική πραγματικότητα παρατηρούμε ότι ο Ζάχαρης (1985) περιγράφει λεπτομερειακά ενέργειες της σχολικής διεύθυνσης οι οποίες μπορούν να δυναμώσουν τη συνεργασία σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών. Οι ενέργειες αυτές είναι οι εξής:

- *Συχνές προσκλήσεις των γονέων από την πλευρά του σχολείου*, ώστε οι πρώτοι να μπορούν να έρχονται σε άμεση επαφή με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Κατά τις συναντήσεις αυτές παρέχεται η δυνατότητα να συζητούνται τα γενικά προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο και να μεθοδεύονται οι τρόποι για την αντιμετώπισή τους με τη συνεργασία των γονέων. Δίνεται, ακόμα, η ευκαιρία να συζητούνται με τους γονείς τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζει κάθε μαθητής ξεχωριστά, όλη η σχολική επίδοση και διαγωγή του, αλλά και η διαγωγή του στο οικογενειακό χώρο. Παρέχεται, επομένως, η δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων, με σκοπό την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, αλλά και τη μεθόδευση της στενής συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών για τη γενική πρόοδο, αγωγή και ανάπτυξη του μαθητή.
- *Οργάνωση σχολικών συγκεντρώσεων των γονέων* για την ανάπτυξη σ' αυτούς θεμάτων που έχουν άμεση σχέση με τη γενική αγωγή των παιδιών τους και με τη δυνατότητα της δικής τους συμβολής για την καλύτερη επίτευξη της αποστολής και των γενικών επιδιώξεων του σχολείου (Saiti, 2007).
- *Προσπάθεια από την πλευρά του διευθυντή* να παρακινήσει τους γονείς των μαθητών για τη σύσταση και λειτουργία συλλόγου γονέων (αν βέβαια δεν υπάρχει), καθώς και για την ενεργό συμμετοχή τους στα όργανα λαϊκής συμμετοχής της σχολικής εκπαίδευσης.
- *Αγαστή συνεργασία* σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για τη σωστή κατεύθυνση των ενεργειών του συλλόγου στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων του σχολείου αλλά και στην από κοινού προσπάθεια οργάνωσης σχολικών εκδηλώσεων.

- *Πρόσκληση των γονέων* σε εορταστικές και λοιπές εκδηλώσεις του σχολείου, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη στενών και δημιουργικών δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες των μαθητών, δεσμών που τότε θα μπορούσαν να προσφέρουν στην καλύτερη δυνατή εκπλήρωση της ιερής και τόσο υψηλής αποστολής του σχολείου.

Αναμφισβήτητα, η ευθύνη για τη δημιουργία κοινωνικών δραστηριοτήτων ανήκει, όπως είναι φυσικό, στην ηγεσία της σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών (μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, συγκεντρώσεων κ.λπ.) αποτελεί ένα από τα πρώτα καθήκοντα της σχολικής διεύθυνσης. Κατά κάποιον τρόπο, η συνεργασία αυτή επιβάλλεται και από το νόμο (άρθρο 53 του ν. 1566/ 1985). Εκτιμούμε, όμως, ότι τα αποτελέσματα της εξαρτώνται περισσότερο από τη θεληματική και ειλικρινή συνεργασία των δύο πλευρών και λιγότερο από την προσταγή του νόμου. Εδώ ακριβώς βρίσκεται το κρίσιμο σημείο της ολοκλήρωσης των σκοπών του σχολείου, γιατί από την αρμονική συνεργασία των δύο αυτών φορέων (σχολείου και οικογένειας) θα κριθεί η επίλυση ή μη σοβαρών προβλημάτων του σχολείου και η πραγματοποίηση περισσότερο ουσιαστικών αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών.

Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Η ανάμειξη των γονέων στα δρώμενα του σχολείου δεν είναι αμέτοχη προβλημάτων. Τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας των μαθητών προέρχονται από τη στάση των δύο πλευρών: των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, από την πλευρά των γονέων παρατηρούμε ότι:

- *Η έλλειψη χρόνου*, παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων από τους γονείς των μαθητών δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το σχολείο και επομένως την όποια μορφή συνεργασίας μαζί του.
- *Η απουσία προϊστορίας* σε παρόμοιες πρακτικές και η διστακτική αφοσίωση σε ανάλογους ρόλους —δεν δείχνουν όλοι οι γονείς το απαιτούμενο ενδιαφέρον για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους— αυξάνει την απόσταση για συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.
- *Η επικοινωνία του σχολείου* με διαζευγμένους γονείς δημιουργεί σε πολλές περιπτώσεις δυσχέρεια σταθερής και ειλικρινούς συνεργασίας για το συμφέρον του παιδιού.
- *Τις περισσότερες φορές η επικοινωνία* του σχολείου με γονείς που είναι οικονομικοί μετανάστες δεν οδηγεί σε καλή συνεργασία, γιατί οι τελευταίοι δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα και ούτε διαθέτουν χρόνο για έμπρακτη εμπλοκή σε θέματα του σχολείου.

Επίσης, από την πλευρά των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι:

- *Δε βοηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί* την ανάμειξη των γονέων στα ζητήματα του σχολείου, αφού μερικοί θεωρούν ότι οι γονείς δεν μπορούν να προσφέρουν αξιόλογη παιδαγωγική και κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι η επαγγελματική τους ακεραιότητα κινδυνεύει ή τίθεται υπό αμφισβήτηση, κυρίως όταν οι γονείς αναμειγνύονται αδέξια σε υποθέσεις του σχολείου (Κατσουλάκης, 1993).
- *Τα σχολεία δεν παρέχουν πάντα τις πληροφορίες* στους γονείς. Υποστηρίζεται (Atkin et al, 1988) ότι οι γονείς διαμορφώνουν άποψη κυρίως από τα παιδιά τους και από τη δουλειά των παιδιών στο σπίτι. Μπορεί να μην είναι ενημερωμένοι για την εκπαιδευτική φιλοσοφία του σχολείου, τις πολιτικές του και τις διδακτικές στρατηγικές του. Οι εκπαιδευτικοί σπα-

νίως εξηγούν στους γονείς τη δουλειά του σχολείου και τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν. Σε γενικές γραμμές λαμβάνουν το μήνυμα από τους εκπαιδευτικούς ότι θα ήταν καλύτερα να αφήσουν το εκπαιδευτικό έργο σε αυτούς (δηλαδή στους δασκάλους). Πρακτικά πολλοί γονείς προσπαθούν να βοηθήσουν, όμως αυτή είναι μια πηγή η οποία μένει ανεκμετάλλευτη.

- *Οι εκπαιδευτικοί έχουν την εντύπωση* ότι οι ευθύνες των γονέων σταματούν στην πύλη του σχολείου (Carrington & Short, 1989).
- *Οι εκπαιδευτικοί συχνά κατηγορούν* τους γονείς για προβλήματα που δημιουργούν τα παιδιά στο σχολείο και συχνά σχολιάζουν το γεγονός ότι οι γονείς που δεν έρχονται στο σχολείο είναι αυτοί που θα ήθελαν περισσότερο να δουν (Dean, 1995).

Ας σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών δείχνουν ότι υπάρχουν δύο απώτεροι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα αποτελεσματικοί στην επικοινωνία τους με τους γονείς:

- *Συζητώντας για το πώς οι γονείς* μπορούν να βοηθήσουν, οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να αναφέρονται στο τι δεν πρέπει να κάνουν και όχι στο τι πρέπει να κάνουν.
- *Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση* να χρησιμοποιούν αυτά που οι γονείς ονομάζουν «ακαταλαβίστικα», δηλαδή επιστημονική γλώσσα και αντίστοιχη ορολογία. Μια καλή ιδέα για μια ομάδα δασκάλων είναι να καθίσουν να σκεφτούν όλες τις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποιούν και οι οποίες αντιμετωπίζονται ως κάτι ακαταλαβίστικο. Για παράδειγμα, η φράση «περιβαλλοντικές σπουδές», για να μην αναφερθούμε σε όλες τις λέξεις και φράσεις που υπάρχουν στον παιδαγωγικό χώρο, δεν είναι οικεία στους γονείς, επειδή έπαιψαν να έχουν επαφή με το χώρο του σχολείου από τότε που ήταν οι ίδιοι μαθητές. Τέτοιοι όροι πρέπει είτε να εξηγούνται είτε να αποφεύγονται. Το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης με τους γονείς περιστρέφεται τώρα γύρω από την πρόοδο κάθε παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς για το επίπεδο στο οποίο έχουν φτάσει τα παιδιά τους, σε ό,τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα και παρόλο που αυτό μπορεί να γίνει και γραπτώς, πρέπει να υπάρξει και μια συνάντηση στην οποία θα εξηγηθούν οι λεπτομέρειες.

Ανακεφαλαιωτικά, οι παραπάνω επικοινωνιακές δυσκολίες που προκύπτουν από την ανάμειξη των γονέων στις υποθέσεις του σχολείου μπορούν να ελαχιστοποιηθούν με την ύπαρξη ενός καλού συστήματος επικοινωνίας μεταξύ σχολείου οικογένειας, στο οποίο να ορίζονται ξεκάθαρα οι ρόλοι των δύο πλευρών: των γονέων (μέσω παιδαγωγικής καθοδήγησης τους), για να μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά τους, και των εκπαιδευτικών, για να γνωρίζουν ότι η επαγγελματική αυτονομία τους κατοχυρώνεται μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς και όχι με το διαχωρισμό και την αποξένωση. Με απλά λόγια, η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, με απώτερο στόχο την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών, προϋποθέτει την αλλαγή των σχετικών αντιλήψεων και προσδοκιών τόσο του ελληνικού σχολείου όσο και της ελληνικής οικογένειας.

3.6.7. Συνεργασία σχολείου με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες της περιοχής

Ένα άλλο βασικό καθήκον της σχολικής διεύθυνσης είναι η δημιουργία και διατήρηση δεσμών με εκπαιδευτικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής του σχολείου, γιατί δεν είναι αρκετό να νιώθει ο

διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ότι η μονάδα του «αποτελεί ένα κύτταρο του όλου οργανισμού που λέγεται «εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας», ένα τμήμα του όλου χώρου της εκπαίδευσης. Πρέπει αυτό να γίνει ιδιαίτερα αισθητό και στα άλλα σχολεία της περιοχής οποιασδήποτε μορφής και οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης. Περισσότερο, ακόμα, πρέπει όλα τα σχολεία να αποδείξουν στο κοινωνικό σύνολο της περιοχής ότι αποτελούν τμήματα της προσπάθειας, μέλη του ίδιου ενιαίου οργανισμού, της εκπαίδευσης της χώρας» (Ζάχαρης, 1985, σελ. 519).

Στον κόσμο της πραγματικότητας η συνεργασία αυτή της σχολικής διεύθυνσης με τις εκπαιδευτικές μονάδες μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες:

- *Με άλλα δημοτικά σχολεία.* Η ανάπτυξη στενής συνεργασίας διαφόρων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται βασικός παράγοντας τόσο για την ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους διδάσκοντες και εμπειριών πάνω σε παιδαγωγικά και κοινωνικά θέματα όσο και για τη διοργάνωση κοινών σχολικών εκδηλώσεων, εκδρομών, συμμετοχή σε κοινούς διαγωνισμούς μαθημάτων κ.λπ. Εξάλλου, η συνεργασία των σχολείων στην οργάνωση δραστηριοτήτων που αφορούν στο κοινωνικό σύνολο της περιοχής, όχι μόνο θα συνδέουν τα σχολεία περισσότερο μεταξύ τους αλλά και θα παρουσιάζουν τον τομέα της εκπαίδευσης της περιοχής ως ένα ενιαίο και αδιάσπαστο δημιουργικό σύνολο. Επιπλέον, η συνεχής ροή της εκπαίδευσης των μαθητών, που για τον α' ή β' λόγο μετακινούνται από ένα σχολείο σε άλλο, είναι μείζον παιδαγωγικό ζήτημα, γι' αυτό η σχολική διεύθυνση πρέπει να κάνει ό,τι είναι δυνατόν, για να γίνει ομαλή η μετάβαση των παιδιών σε κάποιο άλλο σχολείο και να εξασφαλίσει τη διαβίβαση σωστών πληροφοριών γι' αυτά τα παιδιά, στο σχολείο στο οποίο θα εγγραφούν. Στους δεσμούς, επομένως, με σχολεία της περιοχής πρέπει να συμπεριλαμβάνονται επισκέψεις εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ πρέπει να γίνεται συζήτηση για το παιδί που αλλάζει σχολείο πριν και μετά την αλλαγή. Αυτού του είδους οι μεταφερόμενες πληροφορίες είναι πολύ σημαντικές, ιδίως σε περίπτωση που ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες, γιατί ο νέος εκπαιδευτικός καλείται να προσέξει κάποια ιδιαίτερα στοιχεία στο συγκεκριμένο παιδί.
- *Με νηπιαγωγεία της περιοχής.* Η συνεργασία του δημοτικού σχολείου με νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής είναι ένας βασικός παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας, αφού από εκεί έρχονται μαθητές στο δημοτικό σχολείο. Είναι μια πολύ καλή στιγμή για να δημιουργηθούν δεσμοί με τους γονείς, οι οποίοι αγχώνονται πολύ στη σκέψη ότι τα παιδιά τους θα πάνε στο δημοτικό. Με αφορμή αυτή την επίσκεψη γίνεται κάποια συζήτηση με τους γονείς, από όπου αντλούνται κάποιες πληροφορίες για την προσωπικότητα του παιδιού. Τα νήπια, επίσης, μπορούν να έρθουν σε επαφή με τους μελλοντικούς τους δασκάλους και να αρχίσουν να βλέπουν τα σχολεία ως χώρο που μπορούν να κάνουν πολλά συναρπαστικά πράγματα.
- *Με το γυμνάσιο/σια της περιοχής.* Αναντίρρητα, οι μαθητές της Στ' τάξης δημοτικού σχολείου πρέπει να έχουν την ευκαιρία να επισκεφτούν το σχολείο στο οποίο πρόκειται να μεταφερθούν και το ίδιο ισχύει για τους γονείς. Μερικά σχολεία έχουν ειδικά προγράμματα για τα παιδιά που πρόκειται να εγγραφούν σε αυτό το σχολείο και έτσι έχουν τη δυνατότητα να δουν τον τρόπο δουλειάς εκ των προτέρων. Μια εναλλακτική λύση είναι η διδασκαλία από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο στους μαθητές της τελευταίας χρονιάς, ώστε να έρθουν σε μια πρώτη επαφή.

Κατ' αντιστοιχία θα πρέπει να υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, γενικά, η συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων θα πρέπει να είναι αμφίδρομη

Ας σημειωθεί ότι η δημιουργία και η διατήρηση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών μονάδων μιας περιοχής είναι ένα δύσκολο έργο, αφού ο καθορισμός των τρόπων οργάνωσης και υλοποίησης τέτοιου είδους δραστηριοτήτων κάθε σχολείου χωριστά και όλων μαζί προϋποθέτει τη στενή συνεργασία των διευθυντών και του διδακτικού προσωπικού των συνεργαζόμενων σχολείων.

3.6.8. Συνεργασία σχολείου με φορείς της τοπικής κοινωνίας

Το σχολείο αποτελεί μέρος της τοπικής κοινωνίας, ιδίως αν το σχολείο βρίσκεται σε επαρχία όπου είναι το κέντρο διαφόρων δραστηριοτήτων. Η τοπική κοινωνία και το περιβάλλον επίσης είναι πηγή μάθησης για τα παιδιά, ίσως η πιο σημαντική πηγή μετά τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό αν προσφέρει κάποιες τέτοιες δυνατότητες, αυτές πρέπει να αξιοποιηθούν. Η μάθηση πρέπει να μπορεί να εφαρμοστεί και έξω από το σχολείο, να έχει δηλαδή πρακτική σημασία. Η τοπική κοινωνία και το γύρω περιβάλλον περιέχουν πολλά στοιχεία της σχολικής γνώσης, όπως γεωγραφικά, ιστορικά, πολιτιστικά, κ.λπ..

Για να έχει, επομένως, το σχολείο αισθητή την παρουσία του στην τοπική κοινωνία, πρέπει η σχολική διεύθυνση να αναπτύξει στενή συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, όπως για παράδειγμα είναι:

α) *Η δημοτική ή κοινοτική αρχή.* Σήμερα η συνεργασία αυτή εκδηλώνεται με διάφορες μορφές και πρωταρχικός σκοπός της είναι βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας η επίλυση ορισμένων προβλημάτων του σχολείου (π.χ. η τυχόν νχορύπανση, η βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων κ.ά.). Ωστόσο, δραστηριότητες, όπως είναι η δημιουργία κινήτρων (π.χ. η καθιέρωση υποτροφιών ή βραβείων) για την υποκίνηση του μαθητικού δυναμικού, καθώς και η δυνατότητα προσφοράς εμπειριών (π.χ. εκμάθηση σωστής κολύμβησης σε δημοτικό κολυμβητήριο, αναγκαίες γνώσεις για προσφορά πρώτων βοηθειών κ.ά.), φαίνεται να απουσιάζουν από την ελληνική πραγματικότητα. Τα ανωτέρω παραδείγματα αποτελούν ενδεικτικές περιπτώσεις θετικών αποτελεσμάτων, που μπορεί να πετύχει η συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση προς όφελος του σχολείου.

Αντίστοιχα, το σχολείο έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει δραστηριότητα που θα συμβάλει στην επίλυση τοπικών προβλημάτων. Η καθιέρωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τη βελτίωση του πνευματικού επιπέδου των γονέων, η δέντροφύτευση και η αναδάσωση μιας μικρής δασικής περιοχής, η συμβολή των μαθητών στην τήρηση καθαρού φυσικού περιβάλλοντος είναι κάποιες προτάσεις οι οποίες μπορούν και πρέπει να εφαρμοστούν.

β) *Η εκκλησία.* Και η μορφή αυτή συνεργασίας αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη των σχέσεων του σχολείου και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο ομαδικός κατά καιρούς εκκλησιασμός ή ο ατομικός ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες, η οργανωμένη συμμετοχή του σχολείου σε τοπικές θρησκευτικές γιορτές, η προσφορά των υπηρεσιών του για την αντιμετώπιση αναγκών και προβλημάτων των Ιερών Ναών της περιοχής, η στενή συνεργασία του σχολείου με την εκκλησία για την ικανοποίηση των πνευματικών αναγκών και τη γενικότερη πνευματική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών, μπορεί όχι μονάχα τις αγαθές σχέσεις εκκλησίας και σχολείου να προάγουν, αλλά και να συντελέσουν ουσιαστικά στην καλύτερη ηθική αγωγή και καλλιέργεια των μαθητών (Ζάχαρης, 1985).

γ) *Οι παραγωγικές μονάδες.* Αναμφισβήτητα, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και παραγωγι-

κών μονάδων πρέπει να πραγματοποιείται σε σαφές και καθορισμένο θεσμικό πλαίσιο, ώστε να ικανοποιούνται πρωτίστως οι παιδαγωγικοί σκοποί που καλείται να εξυπηρετήσει μια τέτοια συνεργασία. Ωστόσο, στην περίπτωση των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούμε να πούμε ότι οι επισκέψεις των μαθητών σε παραγωγικές δραστηριότητες, όπως σε θερμοκήπια της περιοχής, για να δουν αλλά και να ασχοληθούν με τα φυτά, βοηθούν τους μαθητές να διευρύνουν τις εμπειρίες τους και να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο της πραγματικότητας. Να αρχίσουν, δηλαδή, να αντιλαμβάνονται τις διαδικασίες μέσω των οποίων λειτουργεί ο κόσμος της εργασίας. Επίσης, στην ανάπτυξη καλών σχέσεων ΕΠΑ.Λ. και τοπικής κοινωνίας και την κατάλληλη προβολή της επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει σημαντικά η οργάνωση εκδηλώσεων αφιερωμένων στο κοινό της περιοχής. Η οργάνωση, για παράδειγμα, ενός τριημέρου στο κοινό της περιοχής, που θα περιλαμβάνει οργανωμένες εκδηλώσεις του σχολείου, μπορεί να κάνει ευρύτερα γνωστό το έργο και τις δραστηριότητές του. Τέτοιες δραστηριότητες σε μια τέτοια εκδήλωση μπορεί να είναι λόγου χάρη η οργάνωση έκθεσης με έργα των μαθητών του σχολείου κατά τομέα ειδικότητας.

δ) *Οι εθελοντές κοινωνικού έργου.* Καταρχήν πρέπει να σημειώσουμε ότι οι εθελοντές μπορεί να είναι μέλη της κοινότητας ή να προέρχονται από διαφορετικές κοινότητες ή και κοινωνίες. Αν και δεν υπάρχει ένα σταθερό υπόδειγμα για το πρόσωπο του κοινωνικού εθελοντή, εντούτοις οι λόγοι που ωθούν κάποιον ή μια ομάδα να ενδιαφερθεί για το συνάνθρωπο ή για το κοινό συμφέρον είναι πολλοί και ποικίλοι, όπως έχουν δείξει και σχετικές έρευνες: ηθική ικανοποίηση, αίσθημα κοινωνικής αλληλεγγύης, χαρά της προσφοράς, συνειδητοποίηση του κοινού συμφέροντος, δημιουργική απασχόληση του ελεύθερου χρόνου, αναγνώριση, προσωπικό ενδιαφέρον για την προώθηση του συγκεκριμένου έργου, ευκαιρίες για κοινωνική συναναστροφή, υπερνίκηση προσωπικών δυσκολιών, απόκτηση γνώσεων και εμπειριών, αξιοποίηση έμφυτων ικανοτήτων και ειδικών γνώσεων κ.ά..

Από αυτά που προηγήθηκαν προκύπτει ότι ο εθελοντισμός είναι μια πράξη ελεύθερη, κατά την οποία η προσφορά βοήθειας γίνεται σε πλαίσια ισοτιμίας από πολίτη σε πολίτη χωρίς αντάλλαγμα. Δηλαδή, πρόκειται για αυτόβουλη συμμετοχή σε κάποιο κοινωνικό ή προνομιακό έργο χωρίς υλική αντιπαροχή που πηγάζει από το προσωπικό ενδιαφέρον καθενός για τα κοινά. Η συμμετοχή εννοείται ως ενεργός, προσωπική προσπάθεια, χωρίς πίεση από πρόσωπα ή συνθήκες (Βάγια, 1992, σελ. 1623). Η εθελοντική αυτή δράση είναι γνωστή στη χώρα μας κυρίως στη δασοπροστασία και την κατάσβεση των πυρκαγιών και τελευταία με τη διεξαγωγή των Ολυμπιακών Αγώνων, όπου ήταν εντυπωσιακός ο αριθμός των υποψήφιων εθελοντών (Τα Νέα της 23-8-2004).

Δεν γνωρίζουμε αν η λάμψη των Ολυμπιακών Αγώνων στην Αθήνα έδωσε μεγάλη ώθηση στη μαζική συμμετοχή ή αν η δράση αυτή θα έχει διαχρονικότητα και συνέχεια και σε άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής. Μπορούμε, όμως, να επισημάνουμε ότι είναι αισθητή η απουσία του εθελοντικού πνεύματος σε δραστηριότητες που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη λειτουργικότητα των σχολικών μονάδων.

Μπροστά σε αυτό τον προβληματισμό εκτιμούμε ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας (διευθυντής και όλοι οι εκπαιδευτικοί) μπορούν με κατάλληλη επικοινωνιακή στρατηγική να παρακινήσουν όχι μόνο τους γονείς των μαθητών αλλά και κάθε πολίτη της περιοχής με ειδικά προσόντα, ελεύθερο χρόνο και αίσθημα κοινωνικής αλληλεγγύης να προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους προς όφελος του σχολείου. Συγκεκριμένα, με τη συμμετοχή του εθελοντικού τοπικού δυνα-

μικού (π.χ. συνταξιούχοι εκπαιδευτικοί, δημόσιοι υπάλληλοι, βιβλιοθηκονόμοι, τυπογράφοι κ.ά.) μπορούν στα σχολεία, για παράδειγμα, να λειτουργήσουν οι σχολικές βιβλιοθήκες και πέραν του σχολικού ωραρίου, να δημιουργηθούν εξωτικοί σχολικοί κήποι (αν υπάρχει χώρος), να εκδίδονται σχολικές εφημερίδες ή περιοδικά με συμβολικό κόστος κ.ά. Ας σημειωθεί ότι βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του εθελοντισμού σε επίπεδο σχολείου είναι ο αμοιβαίος σεβασμός και η υποστήριξη και ενθάρρυνση των εθελοντών από τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Συμπερασματικά, το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό στους γονείς και γενικά στην κοινωνία να αναπτύσσεται και να καλλιεργείται η μεταξύ τους συνεργασία με αμοιβαίο σεβασμό των αρμοδιοτήτων καθενός και με κοινό στόχο την εξυπηρέτηση της ορθής αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού. Για να γίνει αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού-διευθυντή μιας σχολικής μονάδας δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, αλλά να επεκτείνεται στον κοινωνικό περίγυρο, εκεί όπου οι μικροί μαθητές του σήμερα θα ζήσουν αύριο ως υπεύθυνοι πολίτες. Άλλωστε, ας μην ξεχνάμε ότι ο σχολικός οργανισμός είναι αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνίας με την οποία συναπτύσσεται και συνεξελίσσεται και ασφαλώς υπάρχει για να εξυπηρετεί την ίδια την κοινωνία και τα μέλη της.

3.7. Διαχείριση κρίσεων και ιδιαιτεροτήτων μαθητικού πληθυσμού

3.7.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στην εποχή μας οι κρίσεις αποτελούν στοιχείο της καθημερινής μας ζωής, κυρίως στο εργασιακό περιβάλλον. Οι νέες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης δημιουργούν, λίγο-πολύ, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές «αναστατώσεις» σε όλες τις χώρες και σε όλους τους κοινωνικούς οργανισμούς, με συνέπεια να προκαλούνται διάφορες μορφές κρίσεων.

Οι σχολικές μονάδες δεν αποτελούν εξαίρεση του κανόνα αυτού, αφού οι κρίσεις στις μονάδες αυτές είναι ένα σύνθετο φαινόμενο. Για παράδειγμα, οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων πιθανόν να προκαλέσουν ατυχήματα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους εξαιτίας του δυνατού αέρα, του σεισμού, των καταιγίδων και της φωτιάς. Περαιτέρω, στον αύλειο χώρο του σχολείου προκαλούνται συχνά ατυχήματα στους μαθητές εξαιτίας της κακής κατάστασης του χώρου ή της μορφολογίας του εδάφους. Αλλά και στο εσωτερικό του σχολείου (π.χ. διαδρόμους, σκάλες) προκαλούνται πολλά ατυχήματα (Μπουλούτζα, 2006). Όλες αυτές οι καταστάσεις δημιουργούν το ερέθισμα, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες μιας κρίσης. Στην περίπτωση του σχολείου η κρίση προκαλεί ψυχική αναστάτωση στα παιδιά όλων των ηλικιών, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει δυσμενώς την ικανότητα της μάθησης. Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά, προκειμένου να ανταποκριθούν θετικά τις προκλήσεις της ζωής.

Δεδομένων αυτών των παρατηρήσεων, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου πρέπει να αποκτήσουν τη γενική ιδέα της αντιμετώπισης ενός ξαφνικού περιστατικού και της ικανότητας διαχείρισής του και μετά να τις ενσωματώσουν μέσα στις καθημερινές τους δραστηριότητες και ευθύνες με απώτερο στόχο να διαχειρίζονται δυναμικά και έγκαιρα την οποιαδήποτε κρίση στο σχολείο τους. Περαιτέρω πρέπει να έχουν την απαραίτητη τεχνολογική υποδομή και να

αναπτύξουν τις αναγκαίες δραστηριότητες υποστήριξης από εξωτερικούς μηχανισμούς του κράτους, όπως είναι η πυροσβεστική υπηρεσία, οι πρώτες βοήθειες, η τοπική αυτοδιοίκηση, κ.ά.

Δυστυχώς, όμως, όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Annual Report EHLASS, 1993, Γκούβρα, κ.ά. 2005) για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, παρατηρείται έλλειψη ετοιμότητας όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της χώρας μας. Βέβαια ο μεγάλος σεισμός στην Αθήνα το Σεπτέμβριο του 1999 οδήγησε την Πολιτεία σε συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για την ανάπτυξη διαδικασιών παρέμβασης στην κρίση από τους σεισμούς. Όμως η προσπάθεια αυτή είναι εκ των πραγμάτων αποσπασματική: *πρώτον*, γιατί η δραστηριότητα της Πολιτείας αναπτύχθηκε αφού είχε ήδη συμβεί η κρίση (ο σεισμός) και *δεύτερον*, γιατί από το 1999 μέχρι σήμερα δε δημιουργήθηκαν σχέδια για τις μορφές κρίσεων (πυρκαγιών, πλημμυρών, κ.ά.) κι ούτε υπήρξε συστηματική και εξειδικευμένη κατάρτιση των διευθυντών και εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να τις χρησιμοποιήσουν σε στιγμές έκτακτης ανάγκης.

3.7.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Έννοια και περιεχόμενο του όρου «κρίση»

Στην καθημερινή χρήση η λέξη «κρίση» χρησιμοποιείται με πολλές έννοιες. Άλλοτε χρησιμοποιείται για να περιγράψει, λόγου χάρη, προβλήματα οικονομικού, εκπαιδευτικού, περιβαλλοντικού περιεχομένου και άλλοτε για να δηλώσει προσωπικά συναισθηματικά τραύματα. Επίσης, λέμε ότι το άτομο (π.χ. μαθητής, καθηγητής), το οποίο βρίσκεται σε «κατάσταση κρίσης», σημαίνει ψυχική αναστάτωση (π.χ. άγχος, κατάθλιψη, σύγχυση κ.ά.), η οποία απορρέει συνήθως από ένα απροσδόκητο αγχογόνο γεγονός. Αλλά τι είναι «κρίση»;

Συγγραφείς όπως οι Rosenthal and Pijnenburg (1991, σελ. 3) σχετίζουν την έννοια της κρίσης «με τις καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από σοβαρή απειλή, αβεβαιότητα και την αίσθηση του επείγοντος».

Κατά μία άλλη άποψη (Barton, 1993, σελ. 2), η κρίση εκλαμβάνεται ως «ένα μεγάλο ξαφνικό γεγονός, το οποίο μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα», τόσο για τον οργανισμό όσο και για τα άτομα που εργάζονται σε αυτόν. Παρόμοια είναι και η θεώρηση των Brook, Sandoval και Lewis (2005, σελ. 57), οι οποίοι ορίζουν την «κρίση» ως:

- «ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός,
- ένα γεγονός που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και/ή προσωπικού,
- ένα γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια και/ή τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών».

Ο Gerard Caplan, ένας από τους πρώτους θεωρητικούς παρέμβασης στην κρίση, θεωρεί την κρίση «ως μια αναστάτωση, αλλά και μια αδυναμία διατήρησης μιας σταθερής συναισθηματικής κατάστασης» (πρβλ Brock κ.ά., 2005, σελ. 14). Για τον Caplan οι κρίσεις δεν προκαλούνται μόνο από ξαφνικά γεγονότα (π.χ. σεισμούς, πυρκαγιές, πλημμύρες κ.ά.) αλλά και από εξελικτικές μεταβατικές περιόδους.

Σήμερα οι θεωρητικοί της κρίσης κάνουν διάκριση μεταξύ εξελικτικών και περιστασιακών κρίσεων. Οι *εξελικτικές* κρίσεις (π.χ. η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ή από το δημοτικό στο γυμνάσιο) εκλαμβάνονται ως «εκείνα τα γεγονότα που σχετίζονται με τη μετάβαση από το ένα εξελικτικό στάδιο της ζωής στο άλλο», ενώ οι *περιστασιακές* ή τυχαίες κρίσεις (π.χ. σεισμοί, πυρκαγιές) θεωρούνται ως «γεγονότα με απροσδόκητη φύση» (Brock κ.ά., 2005, σελ. 16). Ας σημειωθεί ότι οι δύο αυτές μορφές κρίσης είναι εξίσου σημαντικές, γιατί περιέχουν κάποιο πρόβλημα. Παρόλα αυτά οι περιστασιακές κρίσεις είναι πιο δύσκολες, γιατί είναι απρόβλεπτες και οι διαχειριστές τέτοιου είδους κρίσεων δε διαθέτουν πάντοτε τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισής τους. Περαιτέρω, αν δεχθούμε ότι τα αποτελέσματα μιας περιστασιακής κρίσης δεν είναι μόνο ψυχικά αλλά και σωματικά (π.χ. σωματικές βλάβες από κάποια φυσική καταστροφή), μπορούμε να υποστηρίξουμε την άποψη ότι η παρέμβαση στην κρίση είναι μια διττή διαδικασία που περιλαμβάνει την παροχή πρώτων βοηθειών τόσο για *ψυχικές* όσο και για *σωματικές* βλάβες. Η επισήμανση αυτή έχει πρακτική χρησιμότητα, αφού οι σχεδιαστές κρίσεων στην εκπαίδευση βοηθούνται στο να εκπονήσουν κατάλληλα σχέδια κρίσεων και να τοποθετήσουν το διδακτικό προσωπικό του κάθε σχολείου σε συγκεκριμένους ρόλους.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω σκέψεις μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι κρίσεις (εξελικτικές ή περιστασιακές) είναι μέρος της ζωής, το οποίο όλοι, αργά ή γρήγορα, θα κληθούμε να αντιμετωπίσουμε. Στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να είναι προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν τις μορφές κρίσεων. Και για να γίνει το ζητούμενο, η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλει να εκπονήσει σχέδια εκτάκτου ανάγκης, ώστε διά μέσου αυτών οι διευθυντές σχολείων να μπορούν να αντιμετωπίζουν περιστασιακές κρίσεις.

Τι σημαίνει «κίνδυνος»

Η διοίκηση ενός οργανισμού, για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μια κρίση οφείλει να προσδιορίσει τις πηγές κάθε κρίσιμης κατάστασης. Δηλαδή, να υπολογίσει τους κινδύνους και τα ατυχήματα που πιθανόν να προκύψουν για τους πόρους (ανθρώπινους και υλικούς) του συγκεκριμένου οργανισμού.

Στη σχετική βιβλιογραφία η λέξη «κίνδυνος» ορίζεται ως «η συνάρτηση: (i) της πιθανότητας να συμβεί ένα ανεπιθύμητο γεγονός και (ii) της σοβαρότητας των συνεπειών που μπορεί να προκύψουν από αυτό το γεγονός» (Ζαβλανός, 1999, σελ. 407), «η πιθανότητα να υποστεί ένα άτομο ή ένας οργανισμός ζημιά» (Singh, 1996) και «η πιθανότητα του γεγονότος να έχει αρνητική επίδραση σε συγκεκριμένους στόχους» (OECD, 2005, σελ. 12). Με βάση την αντίληψη αυτή ως αίτιο κινδύνου θεωρείται κάθε δυσάρεστο γεγονός (π.χ. φωτιά, σεισμός, βανδαλισμός κ.ά.), το οποίο προκαλεί ζημιά (δυσμενή αποτελέσματα) σε άτομα ή τον οργανισμό. Περαιτέρω, οι συνέπειες που μπορούν να προκύψουν από την πραγματοποίηση του κινδύνου είναι: οικονομικές, ψυχολογικές, φυσικές, κοινωνικές κ.ά. (Βουδούρη, 1998)

Ο κίνδυνος υπάρχει σε κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιείται στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου και οι συνέπειές του σχετίζονται με δυσάρεστες καταστάσεις (π.χ. βανδαλισμούς, ατυχήματα, απώλεια Η/Υ κ.ά.), οι οποίες, με τη σειρά τους, προκαλούν εμπόδια στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Λόγω των ανεπιθύμητων αυτών καταστάσεων η διοίκηση της σχολικής μονάδας πρέπει να σχεδιάσει ένα σύστημα ελέγχου, το οποίο θα αξιολογεί κάθε αίτιο που πιθανόν να δημιουργήσει δυσάρεστα αποτελέσματα για το σχολείο.

Υπάρχουν διάφορες τεχνικές αντιμετώπισης του κινδύνου (Βουδούρη, 1998, Ζαβλανός, 1999), ανάμεσα στις οποίες είναι και οι παρακάτω:

- *Αποφυγή του κινδύνου*, δηλαδή η αποφυγή του παράγοντα (π.χ. άτομο, περιουσιακό στοιχείο) που είναι εκτεθειμένος στον κίνδυνο. Μια σχολική μονάδα, μπορεί να αποφύγει τον κίνδυνο ενός ατυχήματος, αν λάβει τα απαραίτητα μέτρα, λόγου χάρη, για τη δημιουργία ασφαλούς αύλειου χώρου.
- *Ελάττωση του κινδύνου*. Αν δεν μπορούμε να εξαλείψουμε τον κίνδυνο, τότε πρέπει να προσπαθήσουμε να τον περιορίσουμε. Για παράδειγμα, αν η εφημερία των εκπαιδευτικών γίνεται σωστά, οι πιθανότητες ελάττωσης του κινδύνου τραυματισμού των μαθητών, στον αύλειο χώρο του σχολείου, είναι πολλές.
- *Υπόθεση ύπαρξης του κινδύνου*. Στην προκειμένη τεχνική ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας κάνει υποθέσεις ότι κάτι μπορεί να συμβεί σε όλη τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Κάνοντας ο διευθυντής την υπόθεση αυτή λαμβάνει τα μέτρα προστασίας για να ελαττώσει τον κίνδυνο. Η υπόθεση, επομένως, ύπαρξης κινδύνου αποτελεί βασική προϋπόθεση του αισθήματος ευθύνης που πρέπει να διακατέχει τα μέλη της σχολικής κοινότητας για να αντιμετωπίσουν, λόγου χάρη, τυχόν τραυματισμό μαθητή, που ενδέχεται να προκύψει από τον κίνδυνο.

Κλείνοντας την παρούσα υποενότητα σημειώνουμε ότι σχετική με τον όρο «κίνδυνο» είναι και η λέξη «απειλή», η οποία χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον τρόπο με τον οποίο «οι άνθρωποι διακρίνουν τις καταστάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να απειλήσουν την ασφάλεια και την ύπαρξή τους» (Heath, 2005: 24).

Τι είναι «ατύχημα»

Ως «ατύχημα» ορίζεται «κάθε απροσδόκητη και συγκεκριμένη αιτία και χωρίς πρόθεση υλική, σωματική ή ψυχική βλάβη στον ανθρώπινο οργανισμό, που έχει συνέπεια την ολική ή μερική, μόνιμη ή προσωρινή, αναπηρία ή το θάνατο» (Μπενέκος, 1989, σελ. 863). Το ατύχημα μπορεί να συμβεί παντού (π.χ. στο σπίτι, στο σχολείο, στην ύπαιθρο, κ.ά.) και σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και έχει οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις στον παθόντα (π.χ. μαθητή, δάσκαλο), στον οργανισμό (π.χ. στη σχολική μονάδα) και στο κράτος. Μολονότι το ατύχημα αποδίδεται συνήθως στον παράγοντα «τύχη», εντούτοις, με εξαίρεση τις φυσικές αιτίες, μπορούμε πολλά ατυχήματα να τα αποφύγουμε μέσω της σωστής εφαρμογής προγραμμάτων ενημέρωσης και του σωστού σχεδιασμού του περιβάλλοντος (Γκούβρα κ.ά., 2005). Άλλωστε τα ατυχήματα έχουν συγκεκριμένες αιτίες που, κατά κανόνα, ανάγονται στον κύκλο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.

Σε ό,τι αφορά το ελληνικό σχολείο, υποστηρίζεται (Μπουλούτζα, 2006, σελ. 27) ότι «μέσα στα σχολικά συγκροτήματα αλλά και γύρω από αυτά συμβαίνουν κάθε χρόνο 50.000 τραυματισμοί διαφόρων μορφών... Ως αιτίες τραυματισμού στις αυλές των σχολείων αναδεικνύονται ο μεγάλος αριθμός των παιδιών σε περιορισμένο χώρο, η αδυναμία σωστής επιτήρησής τους λόγω του μικρού αριθμού των εκπαιδευτικών και η ύπαρξη ακατάλληλων δαπέδων».

Συμπερασματικά, ο αριθμός αυτός ατυχημάτων δεν αφήνει περιθώρια εφησυχασμού. Αντίθετα, υπαγορεύει βασικούς μηχανισμούς για την πρόληψη και καταστολή τους, μέσω ανάπτυξης τεχνικών ασφάλειας και ενημέρωσης διδασκόντων και διδασκομένων.

3.7.3. Χάραξη πολιτικής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο.

Καταρχήν σημειώνουμε ότι μια ολοκληρωμένη πολιτική διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία πρέπει να περιλαμβάνει ένα νομοθετικό πλαίσιο, στο οποίο να ορίζεται με σαφήνεια:

- ο σκοπός της πολιτικής διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες,
- το περιεχόμενο του όρου «κρίση», δηλαδή ποια γεγονότα μπορούν να θεωρηθούν ως κρίσεις για τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό,
- η αποτύπωση της οργανωτικής δομής σε θέματα κρίσιμων καταστάσεων. Να περιλαμβάνει, δηλαδή, τη συγκρότηση ομάδας διαχείρισης κρίσεων, τον ορισμό συντονιστή, τα καθήκοντα του συντονιστή και των μελών της ομάδας, κ.ά.
- η ανάπτυξη γραπτών σχεδίων διαχείρισης κρίσεων με πλήρη περιγραφή των μέτρων, των διαδικασιών και των κανόνων που συνιστούν τα σχέδια αυτά.

Στην παρούσα εργασία ο όρος «πολιτική» διαχείριση της κρίσης εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία που σχετίζεται με τη λεπτομερή εξέταση του σχολικού περιβάλλοντος, τον υπολογισμό του κινδύνου, το σχεδιασμό των απρόβλεπτων καταστάσεων, τη διάθεση των πόρων αντιμετώπισης και την αξιοποίηση του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτικών μονάδων σε στιγμές κρίσιμων καταστάσεων.

Το σχολείο ως τόπος εργασίας

Το σχολείο, βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, δρα μέσα στον κοινωνικό χώρο για την επίτευξη των στόχων του και εκφράζει έναν τρόπο συλλογικής δράσης στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις. Ταυτόχρονα, το σχολείο, ως τόπος εργασίας προκαλεί ατυχήματα, τα οποία προκαλούν κρίσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Έτσι, πολλές περιπτώσεις, τηλεοπτικά ρεπορτάζ από το μέρος των ατυχημάτων σκιαγραφούν γιατρούς, πυροσβέστες, σχολικούς ψυχολόγους, κ.ά. ως άτομα τα οποία έπαιξαν σημαντικό ρόλο, βοηθώντας μαθητές και διδακτικό προσωπικό να ξεπεράσουν τις κρίσιμες στιγμές. Όμως, δεν είναι λίγες οι φορές που τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) μας πληροφορούν, επίσης, για ατυχήματα που γίνονται στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Στον ημερήσιο τύπο, λόγου χάρη, διαβάζουμε δυσμενή γεγονότα όπως τα παρακάτω:

«Θρήνος στη Φιλανδία από την ένοπλη επίθεση σε λύκειο, που είχε αποτέλεσμα να σκοτωθούν 8 άτομα -7 μαθητές και η διευθύντρια του σχολείου. Ο ένοπλος 18χρονος μαθητής, Πέκα Έρικ Άουβινεν, αυτοπυροβολήθηκε και εξέπνευσε αργότερα στο νοσοκομείο. Η επίθεση πραγματοποιήθηκε λίγο μετά το μεσημέρι, στο λύκειο της πόλης Τουουσουλά, 50 χλμ. Βόρεια του Ελσίνκι. Αυτόπτες μάρτυρες ανέφεραν ότι κατά την επίθεση, ο δράστης φώναζε: «Επανάσταση, σπάστε τα πάντα». Πηγές της αστυνομίας τόνισαν πως είχε λάβει άδεια οπλοκατοχής στις 19 Οκτωβρίου και ανήκε σε λέσχη χρηστών όπλων, αλλά δεν είχε ποινικό μητρώο. Εκπρόσωπος της αστυνομίας επιβεβαίωσε ότι ο 18χρονος είχε προειδοποιήσει μέσω βίντεο που ανέβασε στο *YouTube* για τα σχέδιά του. Το βίντεο είχε τον τίτλο «Η Σφαγή στο Λύκειο Γιοκέλα» και περιείχε εικόνες του κτιρίου δίπλα σε λίμνη και δύο φωτογραφίες ενός νεαρού που κρατούσε όπλο. Μέσω του βίντεο, ο δράστης καλούσε το κοινό του «σε επανάσταση κατά του συστήματος...» (ΤΑ ΝΕΑ, Πέμπτη 8 Νοεμβρίου 2007)

«... Όμως, επαρκούν για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα, να παρέμβουν μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή-οικογένειας, να τους ευαισθητοποιήσουν; Είναι οι τρεις κρίκοι της αλυσίδας, που ο καθένας απαιτεί τη δική του, ιδιαίτερη μεταχείριση. Δυστυχώς έχουμε περιπτώσεις παιδιών με προβλήματα, οι οποίες δεν γίνονται γνωστές στους εκπαιδευτικούς που θα μπορούσαν να βοηθήσουν. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εύκολο να αναλάβουν το ρόλο του ψυχολόγου. Θυμάμαι μία μαθήτρια κάποτε που

ήλθε στο γραφείο μου και ήταν σε κακή ψυχολογική κατάσταση. Στην αρχή κόμπιασε, τελικά ξέσπασε. Ο πατέρας της την εξέδιδε και το παιδί ζητούσε βοήθεια. Πόσες τέτοιες ή ανάλογες περιπτώσεις υπάρχουν;», αναρωτιέται-μιλώντας... ο διευθυντής του ...Λυκείου Παγκρατίου... Είδε το σχολείο του πρόσφατα να καταστρέφεται κατά τη διάρκεια της κατάληψης. Οι δράστες ήταν κυρίως εξωσχολικοί. Μήπως, όμως, μεταξύ τους ήταν μαθητές που ήθελαν να ξεσπάσουν για τα όσα κρυφά, καθημερινά υποφέρουν;...» (Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Κυριακή 2 Δεκεμβρίου 2007).

«Τίποτα δεν έμεινε όρθιο. Δυστυχώς κυριολεκτούμε. Μάθημα δεν μπορεί να γίνει'. Αυτό ανέφερε χθες... γονιός μαθητή στο ...Λύκειο Αθηνών, αντικρίζοντας τις εικόνες από το σχολείο, που μόλις χθες παραδόθηκε στους διευθυντές από τους καταληψίες. Ήταν μια μικρή ομάδα, που δεν ξεπερνούσε τα δέκα άτομα, εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν εξωσχολικοί, και μεταξύ αυτών ένας φυγόδικος, ο οποίος τελικά συνελήφθη τις προηγούμενες ημέρες... Στο σχολικό συγκρότημα επί της οδού Σπύρου Μερκούρη, στο Παγκράτι, στεγάζονται έξι σχολεία (δύο γυμνάσια, δύο λύκεια και δύο εσπερινά). Οι εκπαιδευτικοί που μίλησαν χθες... εκτίμησαν ότι το κόστος της καταστροφής ήταν πολύ μεγαλύτερο από τις 150.000 ευρώ που ήταν οι αρχικοί υπολογισμοί. Επίσης, ανέφεραν... ότι όχι μόνο έχουν καταστραφεί κομπιούτερ, πόρτες, παράθυρα, όργανα διδασκαλίας, αλλά λείπουν πολλοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές. Μάλιστα, υπήρξαν καταγγελίες ότι το βράδυ της Πέμπτης έγινε 'πλιάτσικο' στα ακριβά είδη του σχολικού συγκροτήματος, τα οποία μπορούν να πουληθούν. Γονείς και εκπαιδευτικοί θα υποβάλλουν μηνύσεις κατά των καταληψιών, ενώ ανέφεραν ότι υπήρξαν τηλεφωνικές απειλές προς όσους είχαν κινητοποιηθεί κατά της κατάληψης...» (Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Σάββατο 24 Νοεμβρίου 2007)

Αναντίρρητα, τα δημοσιεύματα τέτοιων δυσάρεστων καταστάσεων, που περιλαμβάνουν το θάνατο επτά μαθητών και της διευθύντριας σε σχολείο της Φιλανδίας, την κακοποίηση της μαθήτριας και τις υλικές καταστροφές σε λύκειο της Αθήνας, προκαλούν κρίση και συνεπώς απαιτούν την παρέμβαση τόσο της σχολικής όσο και της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι τραυματισμένοι μαθητές αλλά και εκείνοι που είδαν τους συμμαθητές τους να πέφτουν νεκροί από τους πυροβολισμούς του δράστη χρειάζονται βοήθεια από σχολικούς ψυχολόγους, για να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα του δυσάρεστου αυτού γεγονότος. Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για τη μαθήτρια λυκείου, η οποία υπέστη σεξουαλική κακοποίηση.

Ανεξάρτητα από την έκβαση τέτοιων τραυματικών γεγονότων πολλοί διευθυντές σχολικών μονάδων συνειδητοποιούν ότι μπορούν και αυτοί κάποια μέρα να βρεθούν σε παρόμοια κατάσταση κρίσης. Η επίγνωση αυτή τους κάνει να αναρωτιούνται: Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης σε κατάσταση κρίσης; Με ποιο τρόπο ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου πρέπει να αντιμετωπίζουν μια κρίση; Οι απαντήσεις των παραπάνω ερωτημάτων θα δοθούν στις επόμενες ενότητες, όπου θα περιγραφεί αναλυτικά η στρατηγική αντιμετώπισης κρίσεων στο σχολείο. Ωστόσο, στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι ο κίνδυνος και το ατύχημα είναι μία δυσάρεστη πραγματικότητα της ζωής για την οποία όλοι μας οφείλουμε να προετοιμαστούμε κατάλληλα.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι:

- α) Η καθημερινή επαγγελματική ενασχόληση εκπαιδευτικού με τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα απαιτητική και στρεσογόνος και
- β) Στο σχολείο, ως τόπος εργασίας, παρουσιάζονται έκτακτα περιστατικά τα οποία πρέπει να αντιμετωπίζονται έγκαιρα και συστηματικά τόσο από την πλευρά των σχολικών ψυχολόγων όσο και από τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης.

Η ανάγκη ετοιμότητας του σχολείου απέναντι στην κρίση

Τα ηγετικά στελέχη (διευθυντές Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης και διευθυντές σχολικών μονάδων) του σχολικού μας συστήματος, είναι, λίγο-πολύ, ενήμερα και ανησυχούν για τα γεγονότα των σχολικών κρίσεων και τις επιπτώσεις της. Από την εμπειρία τους, ως εκπαιδευτικοί, γνωρίζουν, επίσης, ότι ένας προσεκτικός σχεδιασμός πολιτικής διαχείρισης κρίσεων θα μπορούσε να απαλλάξει το ελληνικό σχολείο από πολλά προβλήματα. Και αυτό γιατί, σε αντίθεση με εκπαιδευτικά συστήματα αναπτυγμένων χωρών της Δύσης (π.χ. ΗΠΑ) (Brock κ.ά., 2005), η Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν προσέγγισε συστηματικά το θέμα διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Αλλά ποιοι λόγοι υπαγορεύουν την ετοιμότητα του σχολείου απέναντι στην κρίση;

Καταρχήν σημειώνουμε ότι η ετοιμότητα ενός οργανισμού απέναντι στην κρίση συνεπάγεται αποτελεσματικό πρόγραμμα διαχείρισης κρίσεων που με τη σειρά του συντελεί στη μείωση των κινδύνων. Λογικό είναι η μείωση των κινδύνων να εμφανίσει λιγότερες κρίσιμες καταστάσεις και κατά προέκταση μείωση των επιπτώσεων από δυσάρεστες καταστάσεις. Στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης ο παραπάνω προγραμματισμός έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, αφού η ύπαρξη ετοιμότητας συντελεί, σε μεγάλο βαθμό, στην επιτυχημένη επίλυση της κρίσης. Δηλαδή, διατηρεί σε υψηλά επίπεδα το ηθικό του προσωπικού και το θετικό για τη μάθηση σχολικό κλίμα.

Ένας ακόμη λόγος χάραξης στρατηγικής αντιμετώπισης κρίσιμων των στάσεων είναι η ευκολία των ατόμων (ή των ομάδων) να μηνύουν για ζημιές που προηγήθηκαν από λάθος ή αμέλεια του οργανισμού. (Heath, 2005). Συγκεκριμένα, για τις σχολικές οργανώσεις οι Brock, Sandoval και Lewis (2005, σελ. 56) αναφέρουν: «οι διευθυντές εκπαίδευσης έχουν αποτελέσει στόχο προσφυγών στα δικαστήρια κάθε φορά που δεν ακολουθούν την καλύτερη πρακτική και υπάρχουν αρνητικές εκβάσεις για τα παιδιά. Για παράδειγμα, στη δικαστική υπόθεση που ακολούθησε την αυτοκτονία του μαθητή τα δικαστήρια υποστήριξαν ότι οι γονείς έχουν το δικαίωμα να μηνύσουν μια διεύθυνση εκπαίδευσης, εάν μπορεί να αποδειχτεί ότι η αυτοκτονία ενός μαθητή είναι το αποτέλεσμα ανεπαρκών, εκ μέρους της διεύθυνσης, διαδικασιών παρέμβασης στην αυτοκτονία».

Τέλος, οι συνέπειες από την πραγματοποίηση ενός κινδύνου δεν είναι μόνο ψυχολογικές και κοινωνικές αλλά και οικονομικές. Στην περίπτωση του βανδαλισμού λυκείου στην περιοχή του Παγκρατίου οι ζημιές σε εξοπλισμό και κτιριακές εγκαταστάσεις δεν επηρέασαν μόνο αρνητικά το ηθικό των μαθητών και των καθηγητών και τη δημόσια εικόνα του συγκεκριμένου σχολείου, αλλά προκάλεσαν δαπάνες, οι οποίες τελικά καλύφθηκαν από κονδύλια του κρατικού προϋπολογισμού. Πρόκειται για χρήματα του ελληνικού λαού, τα οποία δεν χρησιμοποιήθηκαν για επενδυτικούς σκοπούς αλλά απλούστατα για την αποκατάσταση ζημιών λόγω βανδαλισμού.

Από αυτά που προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι η ύπαρξη πολιτικής αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων στο σχολείο είναι ανάγκη επιτακτική. Κι αυτό γιατί η πολιτική αυτή, εφόσον εφαρμοστεί επιτυχώς, μπορεί να συντελέσει στην εξάλειψη ή τον περιορισμό του κινδύνου και κατά προέκταση στη μείωση δυσάρεστων καταστάσεων στο σχολείο, όπως είναι: η ελαχιστοποίηση του μεγέθους του ψυχικού τραύματος που μπορεί να βιώσει (-ουν) ο (οι) μαθητής (-τές) σε καιρούς κρίσης, η μείωση δαπανών από καταστροφές κ.ά.

Ανάπτυξη σχεδίου διαχείρισης κρίσεων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κάθε σχολική μονάδα εκλύει ποικιλία ατυχημάτων, αφού οι πόροι της (ανθρώπινοι και υλικοί) είναι εκτεθειμένοι σε διάφορους κινδύνους και βανδαλισμούς,

πυρκαγιές, σεισμούς, πλημμύρες, βία από εξωσχολικά άτομα κ.ά. Οι κίνδυνοι αυτοί είναι δυνατόν να στοιχίσουν το σοβαρό τραυματισμό μαθητή (-ών) ή εκπαιδευτικού (-ών) ή ακόμη και το θάνατο. Έτσι, στο πλαίσιο της διοίκησης της εκπαίδευσης η Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ., γενικά, και η διεύθυνση του σχολείου, ειδικότερα, οφείλουν να βρουν τρόπο (-ους) για την αντιμετώπιση αυτών των κινδύνων. Δηλαδή, η σχολική διοίκηση πρέπει να βρίσκεται σε μια διαρκή ετοιμότητα διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία της χώρας μας, ώστε οι επιπτώσεις από δυσάρεστα γεγονότα να είναι κατά το δυνατόν λίγες και ασήμαντες. Και, για να συμβεί το ζητούμενο, η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης πρέπει να εκπονήσει σχέδιο διαχείρισης κρίσεων πριν από την εμφάνιση οποιασδήποτε μορφής κινδύνου.

Στη σφαίρα της οργανωτικής επιστήμης αναφέρεται ότι η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού είναι απαραίτητη, διότι οι κοινωνικοί οργανισμοί δραστηριοποιούνται μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον, όπου διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες δημιουργούν ποικίλα απρόβλεπτα προβλήματα στη λειτουργία τους. Μελετώντας τη βιβλιογραφία σχετικά με τη λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού (Σαΐτης, 2005, Κέφης, 2005, Williams & Johnson, 2005, Γεωργόπουλος, 2006, Τύπας & Κατσαρός, 2003), παρατηρούμε ότι η διαδικασία της συγκεκριμένης λειτουργίας συνδέεται στενά με τη λήψη αποφάσεων, αφού μέσω αυτής καθορίζεται τι πρέπει να εκπληρωθεί στο μέλλον και πώς δύναται να πραγματοποιηθεί. Πρόκειται για μια διοικητική δραστηριότητα που περιλαμβάνει τις εξής λύσεις:

- τον καθορισμό των στόχων του οργανισμού,
- τον προσδιορισμό της υφιστάμενης κατάστασης του οργανισμού,
- την καταγραφή εναλλακτικών λύσεων ή προτάσεων,
- την επιλογή της καλύτερης λύσης ή πρότασης,
- την εφαρμογή του προγράμματος δράσης και
- την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (εφαρμογής του προγράμματος).

Ας σημειωθεί ότι η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού βοηθά τα ηγετικά στελέχη ενός οργανισμού να προσαρμόσουν έγκαιρα τους αρχικούς τους στόχους στην εκάστοτε πραγματικότητα και να αποφύγουν γενικά καθυστερήσεις και σπατάλες όχι μόνο σε χρήμα αλλά και σε χρόνο και σε ανθρώπινη θυσία.

Διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου διαχείρισης κρίσεων

Μεταφέροντας τις παραπάνω σκέψεις στο χώρο της εκπαίδευσης έχουμε τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι το δικό μας, το *Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων* για τα σχολεία όλης της χώρας πρέπει να καταρτιστεί σε επιτελικό επίπεδο, δηλαδή στην Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Σημείο εκκίνησης για την κατάρτιση του παραπάνω σχεδίου πρέπει να είναι η σύσταση ολιγομελούς (π.χ. 7-9 μέλη) Συμβουλίου Διαχείρισης Κρίσεων σε Σχολεία (Σ.Δ.Κ.Σ.) στην Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και να αποτελείται από: ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, σχολικούς ψυχολόγους και εκπροσώπους από τους κρατικούς φορείς, όπως την Υγειονομική Υπηρεσία, την Πυροσβεστική, την Αστυνομία, το Οργανισμό Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (Ο.Α.Σ.Π.), κ.ά. Αυτονόητο είναι τα μέλη του εν λόγω Συμβουλίου πρέπει να έχουν ειδικές γνώσεις και σχετική εμπειρία σε θέματα διαχείρισης κρίσεων.

Μετά τη σύστασή του, το Σ.Δ.Κ.Σ. πρέπει να συνέρχεται συχνά για την εκπόνηση σχεδίων παρέμβασης για διάφορες περιπτώσεις κινδύνου στο σχολείο (όπως σεισμούς, πλημμύρες, βανδαλισμούς, πυρκαγιές, κ.ά.) Με οδηγό τη διαδικασία που αναφέραμε πιο πάνω, τα μέλη του Σ.Δ.Κ.Σ. οφείλουν:

- *Να οριοθετήσουν πρώτα το εύρος του όρου 'κρίση'* (βλέπε παράγραφο 2.1) και στη συνέχεια να προσδιορίσουν γεγονότα, που μπορούν να εμφανιστούν στο σχολείο (π.χ. σωματικές βλάβες, απροσδόκητος θάνατος μαθητή (-ών) ή εκπαιδευτικού (-ών), φυσική καταστροφή με τις ζημιές, κ.ά.), και τα οποία έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν κατάσταση κρίσης. Δηλαδή εδώ τα μέλη του Σ.Δ.Κ.Σ. καθορίζουν τους αντικειμενικούς στόχους του συγκεκριμένου συλλογικού οργάνου. Ο προσδιορισμός δυσάρεστων γεγονότων περιλαμβάνει τη δημιουργία καταλόγου (λίστας) με πιθανούς κινδύνους και τις πηγές των κινδύνων αυτών. Για την κατάρτιση τέτοιου καταλόγου ο Heath (2005, σελ. 30) αναφέρει ότι «Ένας ικανοποιητικός αριθμός πληροφοριών μπορεί σε γενικές γραμμές να συγκεντρωθεί από το συνδυασμό των πληροφοριών που προέρχονται από διαφορετικές πηγές. Αυτές οι πηγές μπορούν να μας παρέχουν τις πληροφορίες που θέλουμε σε διάφορες μορφές, από ποιοτικές (προφορικές περιγραφές και υπολογισμοί για τα τρωτά σημεία από τους ανθρώπους) έως και αριθμητικές περιγραφές (συχνότητα και πιθανότητα εμφάνισης). Οι τέσσερις βασικές προσεγγίσεις-κλειδιά για τον εντοπισμό των κινδύνων είναι οι παρακάτω:
 - ο καταγισμός ιδεών,
 - η προσέγγιση με τη χρήση της στατιστικής ανασκόπησης,
 - η προσέγγιση μέσω της ανάλυσης των πληροφοριών, και
 - η προσέγγιση μέσω της περιήγησης στο χώρο της πιθανής εμφάνισης κινδύνου».
- *Να εξετάσουν την υφιστάμενη σχολική πραγματικότητα.* Στη φάση αυτή του σχεδιασμού-προγραμματισμού τα μέλη του Σ.Δ.Κ.Σ. εξετάζουν τόσο τις εσωτερικές δυνατότητες όσο και τον επηρεασμό που δέχεται το σχολείο από το εξωτερικό περιβάλλον του. Παράλληλα, εξετάζουν αν οι διάφοροι τύποι σχολείων μπορούν, βάσει των διαθέσιμων πόρων, να παρέμβουν επιτυχώς σε μια κρίση. Σημειώνεται ότι η εξέταση της πραγματικής εικόνας των διαφόρων τύπων σχολείων εξαρτάται από την ποιότητα των στοιχείων που θα συγκεντρωθούν από τα σχολεία της χώρας.
- *Να μελετήσουν όλα τα διαθέσιμα στοιχεία* και στη συνέχεια να καταγράψουν εναλλακτικές προτάσεις σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων τις σχολικές μονάδες. Στην περίπτωση μας ως «εναλλακτικές προτάσεις» νοούνται οι πιθανοί δρόμοι που οδηγούν στην εξάλειψη ή περιορισμό διαφόρων μορφών κινδύνου στο σχολείο. Κάθε εναλλακτική πρόταση έχει διαφορετικές συνέπειες, κόστος και προϋποθέσεις.
- *Να επιλέξουν την καλύτερη δυνατή λύση* για κάθε τύπο σχολείου. Στο σημείο αυτό τα μέλη του Σ.Δ.Κ.Σ. εκτιμούν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε πρότασης και ύστερα επιλέγουν, κατά την κρίση τους, το καλύτερο για κάθε σχολείο σχέδιο. Ας σημειωθεί ότι τα επιλεγέντα σχέδια κοινοποιούνται σε όλες τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. καθώς και στις σχολικές μονάδες, οι διευθυντές των οποίων καλούνται να τα εφαρμόσουν σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης.
- *Να αξιολογήσουν (εφόσον εφαρμοστούν τα καταρτισθέντα σχέδια) τα αρχικά αποτελέσματα* για να διαπιστωθεί αν η παρέμβαση στην κρίση ήταν επιτυχής και στη συνέχεια να προβούν σε αναλύσεις των νέων δεδομένων για την καλύτερη εκπόνηση μελλοντικών σχεδίων διαχείρισης κρίσεων στα ελληνικά σχολεία.

Περιεχόμενο του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων

Στην προηγούμενη υποενότητα αναφέραμε ότι το Σ.Δ.Κ.Σ., ως επιτελικό όργανο της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης, οφείλει να εκπονήσει Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων για τα σχολεία της χώρας μας. Η λογική πίσω από την εκπόνηση ενός τέτοιου σχεδίου είναι η ανάγκη άμεσης και σωστής αντιμετώπισης μιας κρίσης. Δηλαδή σκοπός του συγκεκριμένου σχεδίου είναι να εξασφαλίσει την προστασία των πόρων, ανθρώπινων και υλικών, κάθε τύπου σχολείου, σε περίπτωση δυσάρεστων καταστάσεων. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού το Σ.Δ.Κ.Σ. πρέπει να προτείνει κατάλληλα και συγκεκριμένα μέτρα που θα συντελέσουν στην αποφυγή ή την καταστολή των κινδύνων. Συγκεκριμένα το γενικό πλαίσιο του Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων πρέπει να έχει την εξής δομή:

- **Σκοπός του σχεδίου**, δηλαδή, καταγράφεται επακριβώς το τι θέλουμε να πετύχουμε με το συγκεκριμένο σχέδιο. Αν για παράδειγμα, το σχέδιο αφορούσε την αντιμετώπιση πυρκαγιάς στο σχολείο, τότε ως σκοπό θα αναφέραμε: την πρόληψη ή τον περιορισμό πυρκαγιάς που πιθανόν να προκληθεί από διάφορες αιτίες, την κατάσβεσή της και την απελευθέρωση μαθητών ή καθηγητών που ενδεχομένως να εγκλωβιστούν της χώρους του σχολικού κτιρίου.
- **Μέτρα οργάνωσης, για την ασφάλεια του σχολείου**. Τα μέτρα αυτά μπορούν να αφορούν:
 - ▶ **την πρόληψη ενός κινδύνου**. Για την αντιμετώπιση πυρκαγιάς ο διευθυντής ή υποδιευθυντής του σχολείου πρέπει να μελετήσει όλους τους τρόπους που θα συμβάλλουν στην πρόληψη εκδήλωσης πυρκαγιάς από διάφορες αιτίες και να λάβει τα απαραίτητα για το σκοπό αυτό μέτρα όπως, για παράδειγμα, να τοποθετήσει πυροσβεστήρες σε κομβικά σημεία του σχολείου και ειδικά στο εργαστήριο Φυσικής και Χημείας, να αναρτήσει πίνακες σε εμφανή σημεία που σε αυτούς να αναγράφονται οδηγίες πρόληψης πυρκαγιών και άλλων ατυχημάτων κ.ά.
 - ▶ **την καταστολή ενός κινδύνου**. Στην κατάσβεση πυρκαγιάς, για παράδειγμα, η καταστολή έγκειται στη ύπαρξη και σωστή χρήση των μέσων από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
 - ▶ **την εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων** και την τοποθέτηση ή τη διαφύλαξή τους σε κατάλληλους χώρους (π.χ. πυροσβεστήρες, πόρτα ασφαλείας στα εργαστήρια Πληροφορικής, Φυσικής και Χημείας κ.ά..)
 - ▶ **την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού**, σε θέματα παρέμβασης στην κρίση. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τη χρήση μέσων πυρασφάλειας και την αντιμετώπιση εκδηλούμενης πυρκαγιάς, την παροχή πρώτων ψυχολογικών βοηθειών, την παροχή πρώτων ιατρικών βοηθειών κ.ά.. Αναφορικά με τη σπουδαιότητα των πρώτων βοηθειών σημειώνουμε ότι τα δυσάρεστα γεγονότα αλλάζουν την κατάσταση της ζωής των θυμάτων τους (π.χ. μαθητών, καθηγητών). Πρόκειται για γεγονότα που καταλήγουν στην απώλεια κάποιου (ων) αγαπημένου (ων) προσώπου (ων) ή πολύτιμων περιουσιακών στοιχείων. Συνεπώς, τα θύματα δυσάρεστων γεγονότων είναι δύσκολο να γυρίσουν τη ζωή τους στην προηγούμενη κατάσταση. Ωστόσο η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού για προσφορά πρώτων βοηθειών είναι ανάγκη επιτακτική, αφού ο στόχος των πρώτων βοηθειών (ιατρικών ή ψυχολογικών) δεν είναι να θεραπεύσουν τα θύματα, αλλά να κρατήσουν αυτά εκτός κινδύνου για ένα ορισμένο χρόνο μέχρι να τα αναλάβουν ειδικοί ιατροί και σχολικοί ψυχολόγοι.
- Τρόπος οργάνωσης των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση του κινδύνου. Στον τρόπο οργάνωσης περιλαμβάνεται:

- ▶ η διαδικασία ορισμού (α) του συντονιστή της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, (β) του αναπληρωτή του συντονιστή και (γ) της επιλογής των μελών της ομάδας.
- ▶ η καταγραφή των υποχρεώσεων του συντονιστή, όπως για παράδειγμα, η σύνταξη και η διαρκής ενημέρωση κατάστασης στην οποία αναγράφονται οι διευθύνσεις και οι αριθμοί τηλεφώνων: Αστυνομικού Τμήματος περιοχής, Πυροσβεστικής Υπηρεσίας, Ιατρικής Υπηρεσίας κ.ά., η εξασφάλιση επικοινωνίας με τις συγκεκριμένες υπηρεσίες κλπ.
- ▶ η τήρηση ημερολογίου ενεργειών ή γεγονότων.
- ▶ η έκδοση γραπτών οδηγιών για να εκπληρώσουν τα μέλη της ομάδας βασικά καθήκοντα διαχείρισης κρίσεων. Για το θέμα των οδηγιών οι Brock, Sandoval and Lewis (2005) προτείνουν Κατάλογο Διαδικασίας Διαχείρισης Κρίσεων (σελ. 114, Πίνακας 6.1.). Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας παραθέτουμε μερικά στοιχεία προσαρμοσμένα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα από το συγκεκριμένο κατάλογο

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΡΙΣΕΩΝ

- Προσδιορίστε τα γεγονότα της κρίσης. (Εδώ ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να καταγράψει τα γεγονότα της κρίσης, δηλαδή ποιος (οι) ενεπλάκη (σαν), πότε συνέβη το γεγονός, κλπ.)
- Εκτιμήστε το βαθμό του αντίκτυπου στο σχολείο. (Μετά την επιβεβαίωση του γεγονότος, ο διευθυντής πρέπει να εκτιμήσει τον αντίκτυπο που έχει η κρίση στο σχολείο. Δηλαδή πόσοι μαθητές επηρεάστηκαν ψυχολογικά και σε ποιο βαθμό).
- Ειδοποιήστε την προϊστάμενη Αρχή (π.χ. Γραφείο Εκπαίδευσης) που ανήκετε, για την κατάσταση της κρίσης στο σχολείο σας.
- Συγκαλέστε σε έκτακτη συνεδρίαση το σύλλογο διδασκόντων (Ενημέρωση και λήψη συλλογικής απόφασης για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ψυχικά τραύματα κ.ά.).
- Επικοινωνήστε με την (τις) οικογένεια (-ες) των θυμάτων της κρίσης.
- Καθορίστε ποιες πληροφορίες πρόκειται να δώσετε σε μαθητές, σε γονείς και στα Μ.Μ.Ε..
- Αρχίστε την ψυχολογική εκτίμηση και παραπομπή. (Ο διευθυντής και ο σχολικός ψυχολόγος εντοπίζουν τους μαθητές εκείνους που υπέστησαν το σοβαρότερο ψυχικό κλονισμό από την κρίση)
- Συνοψίστε και αξιολογήστε τη διαχείριση της κρίσης.

Πηγή: Προσαρμογή από το εγχειρίδιο των: Brock St., Sandoval J. And Lewis S. «Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο», Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα 2005, σελ. 114-115, Πίνακας 6.1.

- Εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου σε θέματα διαχείρισης κρίσεων. Η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές για την αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Για το λόγο αυτό πρέπει να παρέχεται στο εν λόγω προσωπικό επαρκής εκπαίδευση, κυρίως κατά την τοποθέτησή του στο σχολείο, όπως και όταν γίνει εισαγωγή της τεχνολογίας. Η εκπαίδευση πρέπει να διενεργείται από εξειδικευμένα άτομα, να προσαρμόζεται σε πολλές μορφές κινδύνου (π.χ. σεισμούς, πλημμύρες, πυρκαγιές, βανδαλισμούς, ανεμοθύελλες, εκρήξεις, κ.ά.) και να περιλαμβάνει ασκήσεις έκτακτης ανάγκης. Περαιτέρω το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πρέπει να επικεντρώνεται κυρίως:
 - ▶ στην ανάλυση των πιθανών κινδύνων για την ασφάλεια που υπάρχουν στο χώρο του σχολείου,

- ▶ στην πρόληψη και αντιμετώπιση των εκδηλούμενων πυρκαγιών, πλημμυρών κ.ά.,
 - ▶ στη μετάδοση πρακτικών γνώσεων για την παροχή πρώτων ιατρικών και ψυχολογικών βοηθειών και
 - ▶ στην ορθολογική οργάνωση όλων των ανθρώπινων και υλικών πόρων που θα χρησιμοποιηθούν στη διαχείριση μιας κρίσης.
- *Κατάσταση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας απέναντι στην κρίση.* Σε προηγούμενη ενότητα ορίσαμε την «κρίση» ως ένα μεγάλο ξαφνικό γεγονός με δυσάρεστες συνέπειες. Επομένως, κάθε οργανισμός, άρα και το σχολείο, πρέπει να μεριμνά συνεχώς για την αντιμετώπιση οποιουδήποτε κινδύνου. Δηλαδή, το σχολείο πρέπει να βρίσκεται σε κατάσταση ετοιμότητας. *Ετοιμότητα* σημαίνει διασφάλιση ότι η ομάδα διαχείρισης κρίσεων του σχολείου είναι σε θέση να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο της σε κάθε χρονική στιγμή. Σημειώνεται ότι ο βαθμός ετοιμότητας μιας ομάδας αλλά και ολόκληρου του σχολείου μπορεί να διαπιστωθεί μέσω ασκήσεων έκτακτης ανάγκης. Κι αυτό, γιατί ειδικοί παρατηρητές μπορούν να επισημάνουν τυχόν δυσκολίες και παραλείψεις της όλης διαδικασίας διαχείρισης της κρίσης.

3.7.4. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων.

Με βάση αυτά που έχουν προηγηθεί ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι μια πνευματική λειτουργία της διοίκησης, που ασχολείται με το μέλλον του οργανισμού. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη του Σ.Δ.Κ.Σ. στηριζόμενα στη γνώση του παρελθόντος προσπαθούν να εκπονήσουν σχέδια-προγράμματα, που αφορούν τη μελλοντική δράση των σχολικών μονάδων απέναντι στην κρίση. Βέβαια, δεν αρκεί ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων να είναι ορθολογικό. Χρειάζεται ακόμη να συντρέχουν ορισμένοι παράγοντες που θα καταστήσουν αποτελεσματική την εφαρμογή του.

Αλλά ποιοι είναι οι παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική εφαρμογή ενός Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο;

Καταρχήν πρέπει να τονίσουμε ότι κάθε κοινωνικός οργανισμός έχει διάφορες αξίες και διαφορετικούς τρόπους για να πετύχει τους στόχους του. Το σχολείο δεν αποτελεί εξαίρεση του κανόνα αυτού, αφού τα προβλήματα μιας σχολικής οργάνωσης είναι συνήθως σύνθετα και χρειάζονται συντονισμό και αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας στην αντιμετώπισή τους. Στην πράξη αυτό συνεπάγεται ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κρίσιμης κατάστασης προϋποθέτει την ύπαρξη ορισμένων παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται και οι παρακάτω:

- *Ο καλός συντονισμός.* Στη διάρκεια της κρίσης βασικός παράγοντας για την αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων είναι ο καλός συντονισμός μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης στην κρίση (ή των αρμόδιων φορέων). Ο καλός συντονισμός είναι συνάρτηση τριών επιμέρους παραγόντων: *ξεκάθαρων ρόλων* μεταξύ των μελών, δηλαδή Ποιος θα κάνει τι, *αποσαφηνισμένης διαδικασίας*, δηλαδή Πως θα γίνει το έργο, και *καλλιέργειας μιας κοινής κουλτούρας ετοιμότητας*.
- *Η ικανή σχολική ηγεσία.* Ο πολλαπλός ρόλος του διευθυντή σχολείου σχετίζεται με τη δημιουργία οράματος, την καθοδήγηση, την παρακίνηση και γενικά τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς του διδακτικού προσωπικού προς την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

- *Η επάρκεια πόρων.* Η αποτελεσματική εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων απαιτεί, εκτός των άλλων, τα απαραίτητα υλικά μέσα, τα οποία θα χρησιμοποιήσουν τα άτομα κατά τη διάρκεια παρέμβασης στην κρίση. Επιπλέον η Πολιτεία πρέπει να φροντίσει για τη μερική ή ολική αποδέσμευση των ατόμων αυτών (σχολικών ψυχολόγων, εκπαιδευτικών) από άλλα καθήκοντα, γιατί δεν είναι δυνατόν ένα άτομο να κάνει ταυτόχρονα δύο δουλειές σε διαφορετικό τόπο. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να κάνει μάθημα στην τάξη του και συγχρόνως να συμμετέχει στην επιμόρφωση και στην παρέμβαση για τη διαχείριση της κρίσης. Δηλαδή πρέπει να διατεθούν περισσότερα χρήματα για την ασφάλεια των σχολικών μονάδων.
- *Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.* Αν δεχτούμε την άποψη ότι 'ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων είναι άχρηστο χωρίς προσωπικό ικανό να διενεργήσει την παρέμβαση στην κρίση' (Brock κ.ά., 2005: 64) μπορούμε να πούμε ότι η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σε θέματα κρίσιμων καταστάσεων είναι ανάγκη επιτακτική. Αλήθεια, ποιο είναι το νόημα ύπαρξης ενός καλά φυλαγμένου και συνεχώς ανανεούμενου κιβωτίου πρώτων βοηθειών στο σχολείο, όταν κανένας από της δασκάλους δεν γνωρίζει να παράσχει πρώτες βοήθειες, σε τραυματισμένο μαθητή; Αλλά και στην περίπτωση σεισμού οι οδηγίες του Γενικού Σχεδίου «Ξενοκράτης» αναφέρονται εκτός των άλλων στο *τι πρέπει να κάνει ο διευθυντής σχολείου*. Όμως, ποιος κρατικός φορέας έχει εκπαιδεύσει τους διευθυντές σε θέματα διαχείρισης κρίσεων;
- *Το θετικό κλίμα του σχολείου.* Σε μια σχολική μονάδα με θετικό κλίμα, που τονίζεται περισσότερο ο έπαινος και κυριαρχεί το πνεύμα της κοινότητας, η επικοινωνία μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων συμβάλλει θετικά στη δημιουργία κοινής κουλτούρας ετοιμότητας απέναντι σε δυσάρεστα έκτακτα γεγονότα. Επιπλέον, η κουλτούρα αυτή βοηθά στο να ξεπεραστεί από μέλη της σχολικής κοινότητας μια σειρά αντιλήψεων, σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων, όπως: «εγώ τι θα κερδίσω;», δηλαδή, τα άτομα αυτά βλέπουν τη συνεισφορά τους στο σχολείο υπό το πρίσμα της λογιστικής («δούναι και λαβείν»), ή «δεν θα συμβεί στο σχολείο της», δηλαδή, τα άτομα αυτά καλλιεργούν την αίσθηση ότι στο σχολείο το δικό τους δεν θα προκύψουν κρίσιμες καταστάσεις, ή και «αυτή η δραστηριότητα δεν μας αφορά», δηλαδή, τα άτομα αυτά θεωρούν ως μοναδικό καθήκον τη διδασκαλία στους μαθητές της τάξης τους.

Συμπερασματικά, δεν αρκεί ένα σχέδιο να είναι ορθολογικό και να αποδεικνύει τον καλύτερο τρόπο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κρίσης. Χρειάζεται ακόμη να ληφθούν υπόψη και οι παραπάνω παράγοντες που με τον α' ή β' τρόπο επηρεάζουν την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος.

3.7.5. Κριτική θεώρηση της διαχείρισης κρίσεων στο ελληνικό σχολείο.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η διαχείριση κρίσεων στο σχολείο είναι ζωτική, αφού από αυτή θα εξαρτηθεί ο προορισμός του κινδύνου και κατά προέκταση η μείωση του αριθμού δυσάρεστων καταστάσεων στις σχολικές μονάδες. Βέβαια, το σχολείο για να αντιμετωπίσει τα δυσάρεστα γεγονότα, πρέπει να διαθέτει τις προϋποθέσεις της προηγούμενης ενότητας σχετικά με την ετοιμότητα του σχολείου απέναντι στην κρίση.

Ύστερα από όλα αυτά προκύπτει το εξής ερώτημα: Σε ποιο βαθμό το ελληνικό σχολείο μπορεί

να ανταποκριθεί με επιτυχία στην αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων;

Καταρχάς, θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι το ατύχημα είναι «τυχαίο» συμβάν και να το αποδώσει στην «κακή στιγμή» ή στην «κακή τύχη». Δηλαδή, είναι ένα αναπόφευκτο – δυσάρεστο γεγονός. Ωστόσο υπάρχει και η αντίθετη άποψη βάσει της οποίας πολλά ατυχήματα μπορούν να αποφευχθούν γιατί «έχουν συγκεκριμένες αιτίες που ανάγονται στον κύκλο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων – και προκαλούνται από αυτές» (Μπενέκος, 1989, σελ. 863).

Ύστερα από αυτές τις σκέψεις και έχοντας κατά νου τη θεώρηση ότι η ετοιμότητα ενός οργανισμού απέναντι στην κρίση απαιτεί αποτελεσματικό προγραμματισμό, εκτιμούμε ότι το ελληνικό σχολείο δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίζει έγκαιρα και αποτελεσματικά κρίσιμες καταστάσεις. Κι αυτό, γιατί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα:

- *Δεν υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο.* Από τις κατά ιδίαν συζητήσεις με διευθυντές σχολικών μονάδων προέκυψε ότι στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τις ανεπτυγμένες χώρες της Δύσης, δεν υπάρχει νομικό πλαίσιο που να ορίζει, λόγω χάρη, την πρόβλεψη σύστασης Ειδικού Συμβουλίου Διαχείρισης Κρίσεων στις σχολικές μονάδες, την ανάπτυξη γραπτών σχεδίων για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης στα σχολεία, τη σύσταση και τη σύνθεση ομάδας διαχείρισης κρίσεων για κάθε σχολείο, την επιμόρφωση/εκπαίδευση των μελών της ομάδας αυτής σε θέματα που σχετίζονται με τις σωματικές και ψυχολογικές πρώτες βοήθειες σε μαθητές και διδακτικό προσωπικό κ.ά. Ως εξαίρεση μπορεί να θεωρηθεί το Γενικό Σχέδιο «Ξενοκράτης» του ΥΠ.Ε.ΧΩ.Δ.Ε. «Προστατευθείτε από τους Σεισμούς», που ως γνωστόν έχει εκπονήσει ο Ο.Α.Σ.Π.. Όμως, το συγκεκριμένο Σχέδιο δεν μπορεί να καλύψει τις μορφές κινδύνου. Επιπρόσθετα, η έλλειψη νομοθετικού πλαισίου αφαιρεί το δικαίωμα από τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης να καταρτίζουν σχέδια έκτακτης ανάγκης με δική τους πρωτοβουλία, *πρώτον* γιατί η εργασία αυτή δεν ανήκει τις αρμοδιότητές τους, *δεύτερον* γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρία, και *τρίτον* γιατί η υλοποίηση των σχεδίων αυτών προκαλεί δαπάνη που δεν προβλέπεται από διάταξη νόμου. Έτσι, με αυτή την πολιτική είναι δύσκολο να πεισθεί κανείς ότι τα σχολεία της χώρας μας μπορούν να αντιμετωπίσουν γρήγορα και με επιτυχία οποιαδήποτε κρίση.
- *Είναι υποτονική η υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση.* Μελετώντας εγκυκλίους της ΚΥ του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (π.χ. Γ₁ 753/23.9.99, 108267Γ'/16.10.2002, 127128Γ7/14.11.2003), που είχαν ως θέμα «Προληπτικά μέτρα αντισεισμικής προστασίας» και αποδέκτες τις «Σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», παρατηρούμε ότι το ενδιαφέρον της διοίκησης αρχίζει με τη διαβίβαση «συνοπτικών οδηγιών και μέτρα αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού στα σχολεία» και τελειώνει με την παράκληση οι διευθυντές σχολικών μονάδων «να καταρτίσουν ένα σχέδιο έκτακτης ανάγκης λόγω σεισμού...» και να πραγματοποιήσουν ειδικά τους πρώτους μήνες της σχολικής χρονιάς άσκηση ετοιμότητας. Αντίθετα, η αντιμετώπιση άλλων μορφών κινδύνου (π.χ. πυρκαγιά, πλημμύρα, κ.ά.) φαίνεται να παραπέμπεται στον παράγοντα «τύχη». Η πρακτική αυτή δε δείχνει μόνο τη μικρή προτεραιότητα που δίνεται από την πολιτεία στη διαχείριση κρίσεων, αλλά εξηγεί γιατί «φαινόμενο αρκετά συχνό και σε ορισμένες περιπτώσεις άκρως επικίνδυνο είναι οι τραυματισμοί παιδιών στο σχολικό περιβάλλον...» (Μπουλούντζα, 2006, σελ. 27).
- *Υπερισχύει η νοοτροπία ότι «δεν θα συμβεί εδώ».* Μια τελική επισήμανση προέρχεται από την αίσθηση διοικούντων και διοικουμένων ότι δυσάρεστες καταστάσεις (π.χ. πλημμύρα, σεισμός, πυρκαγιά κ.ά.) δεν θα συμβούν στα σχολεία της ή αν συμβεί μια φορά δε συνε-

πάγεται ότι ο ίδιος κίνδυνος θα επαναληφθεί. Δηλαδή, δεν υπάρχει η καλλιέργεια μιας κοινής κουλτούρας ετοιμότητας και κατά προέκταση νοοτροπία επαγγελματικής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Αναντίρρητα η αίσθηση αυτή τείνει να υποβαθμίζει την οργανωτική ? διοικητική διάσταση της ετοιμότητας του σχολείου στην έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση δυσάρεστων συμβάντων.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε καθίσταται σαφές ότι πάσχει η διαχείριση στο ελληνικό σχολείο αφού παραμένει μια ευκαιριακή διοικητική δραστηριότητα της οποίας η προσπάθεια εκδηλώνεται μετά την εμφάνιση της κρίσιμης κατάστασης. Πρακτικά αυτό σημαίνει έλλειμμα στην πρόληψη έκτακτων γεγονότων στο σχολείο. Επομένως, ο απλός πολίτης μπορεί να ισχυριστεί ότι δεν αρκεί μόνο η αποστολή εγκυκλίων και γενικών σχεδίων για τους σεισμούς στα σχολεία. Απαιτείται συνεχής προσπάθεια και συνεργασία διαφόρων κρατικών φορέων, οι οποίοι θα κρατούν σε ετοιμότητα τις ομάδες διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία της πατρίδας μας. Για να γίνει το ζητούμενο, απαιτείται η ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου, στο οποίο να προβλέπεται: ομάδα διαχείρισης κρίσεων για κάθε σχολική μονάδα, η διαρκής επιμόρφωση των μελών της παραπάνω ομάδας, ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης σε κατάσταση κρίσης, η εισαγωγή του θεσμού του «σχολικού ψυχολόγου» σε επίπεδο Γραφείου Εκπαίδευσης ή σχολείου και η προμήθεια του κατάλληλου εξοπλισμού.

3.8. Υγιεινή και ασφάλεια στο σχολείο

Το θέμα της υγιεινής και της ασφάλειας στο χώρο εργασίας είναι κεφαλιώδους 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 κυρίες φροντίδες της διοίκησης. Η κρισιμότητα του θέματος της υγιεινής και ασφάλειας αναγνωρίζεται και από τη σχετική νομοθεσία, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο διατάξεων (ν.1566/ 85 (ΦΕΚ 177, τ. Α'), π.δ. αριθμ. 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, επειδή 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, σε 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 του πάσχοντα, ώσπου να αναλάβει τη φροντίδα του, αν είναι ανάγκη, γιατρός ή να μεταφερθεί σε νοσοκομείο.

Σκοπός, επομένως, παροχής των πρώτων βοηθειών στον πάσχοντα συνάνθρωπο μας είναι: να διατηρηθεί στη ζωή, να μη χειροτερέψει η κατάσταση 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 έναν 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 μαθητών είτε στην πρωτοβάθμια είτε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την αντιμετώπιση εκτάκτων κινδύνων. Άλλωστε, η εκπαίδευση των μελών της σχολικής κοινότητας θεωρείται ως ένας από τους κρίσιμους παράγο-

ντες 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 αντιμετώπισης τους.

Αναφορικά με τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών σε θέματα υγείας, υποστηρίζεται (Περάκη, 1993, σελ. 27) ότι η ενημέρωση των μικρών μαθητών (Ε΄ τάξη δημοτικού – Γ΄ τάξη γυμνασίου) μπορεί «να δυναμώσει την αντίσταση τους κατά τη διάρκεια της εφηβείας σε αρνητικές επιδράσεις και να τους βοηθήσει να αποφύγουν συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα τη χρήση καπνού, αλκοόλ ή διαφόρων φαρμακευτικών ουσιών». Επιπρόσθετα 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 αποκλειστικά έναν άνθρωπο. Οι αρμοδιότητες και η ευθύνη πρέπει να κατανέμονται σαφώς στα μέλη του προσωπικού, ώστε όλοι να γνωρίζουν ποιος είναι ο κύριος υπεύθυνος ασφαλείας για:
 - α) κάθε τμήμα των εγκαταστάσεων του σχολείου (γραφεία, αίθουσες, εργαστήρια, γήπεδα, αυλή),
 - β) κάθε σχολική δραστηριότητα (θέατρο, εκδρομές, βραδιές γονέων) και
 - γ) 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:

- α) υλικοί (γυμνά ή σκόρπια καλώδια, ολισθηρά δάπεδα, σχισμένες μοκέτες κ.ά.),
- β) 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 συνάρτηση δύο παραγόντων:

- α) της πιθανότητας να συμβεί ατύχημα,
- β) 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.

■ *Της 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 τους 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 τις 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.

Συνοψίζοντας, 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 στοιχειώδεις, 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.

Στον τομέα της ασφάλειας των μαθητών στο χώρο του σχολείου μπορούμε να εντάξουμε και τις παρακάτω θεματικές:

α) *Την πρόωρη αποχώρηση μαθητών.* Σε πολλές περιπτώσεις θα χρειαστεί να αποχωρήσουν μαθητές από το σχολείο νωρίτερα για πολλούς και διαφόρους λόγους. Ωστόσο, η αποχώρηση μαθητών από το σχολείο πριν από τη λήξη του διδακτικού ωραρίου της τάξης γίνεται μόνο μετά από συνεννόηση του διευθυντή ή του εκπαιδευτικού της τάξης με τους γονείς ή κηδεμόνες (άρθρο 13 του π.δ. 201/ 1998).

Η συνήθεια, επίσης, μερικών εκπαιδευτικών να αποβάλλουν από την τάξη άτακτους μαθητές, εκτός από το γεγονός ότι ως ενέργεια κρίνεται αντιπαιδαγωγική, ενέχει πολλούς κινδύνους τόσο για το μαθητή (γιατί δε γνωρίζουμε τι θα κάνει, όταν θα βγει έξω) όσο και για τον εκπαιδευτικό (γιατί οτιδήποτε αν συμβεί στο μαθητή, υπεύθυνος θα καταστεί ο εκπαιδευτικός).

- β) *Την επιτήρηση μαθητών μέσα στην τάξη.* Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (άρθρο 13 του π.δ. 201/ 1998) αποκλειστικά υπεύθυνος για την επιτήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη είναι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τη συγκεκριμένη ώρα. Γι' αυτό εισέρχεται στην αίθουσα μαζί με τους μαθητές και μετά το τέλος του μαθήματος εξέρχεται απ' αυτή, όταν έχουν αποχωρήσει όλοι οι μαθητές. Επομένως, ένα βασικό σημείο, στο οποίο πρέπει να αποδίδεται ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό, για την ασφάλεια των μαθητών του, είναι η αποφυγή της καθυστερημένης προσέλευσης στην τάξη του και η «βιαστική» αποχώρησή του πριν από την έξοδο των μαθητών. Άλλωστε, σε αυτό το διάστημα, που είναι κατεξοχήν χρόνος διαπληκτισμών ανάμεσα στους μαθητές, συμβαίνουν πολλά ατυχήματα με πειθαρχικές και ποινικές προεκτάσεις για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν τηρεί με ευλάβεια το νόμο.
- γ) *Την επιτήρηση των μαθητών εκτός της τάξης (εφημερία).* Στο άρθρο 13 του π.δ. 201/ 1998, μεταξύ των άλλων, αναφέρεται ότι με πράξη του συλλόγου διδασκόντων ορίζονται οι εφημερεύοντες και καθορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους. Αντίγραφο του πρακτικού αναρτάται στο γραφείο του διευθυντή και στο γραφείο των εκπαιδευτικών. Κατά τη σύνταξη των κανόνων εφημερίας δίνεται προτεραιότητα στην επιτήρηση και τη μέριμνα για την προστασία και τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών, τον έλεγχο καθαριότητας των σχολικών χώρων και σε ό,τι έχει σχέση με την υγιεινή και την ασφάλειά τους. Επίσης, ορίζεται ο χρόνος προσέλευσης των εφημερευόντων, που δεν μπορεί να είναι μικρότερος των δεκαπέντε (15') λεπτών πριν από την έναρξη των μαθημάτων, καθώς και ο χρόνος αναχώρησής τους.

Η κατάσταση με τα ονόματα των εφημερευόντων δεν υπόκειται σε έγκριση από τις προϊστάμενες αρχές του σχολείου, αλλά μπορεί να περιλαμβάνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα που υποβάλλεται στο σχολικό σύμβουλο για ενημέρωσή του. Κατάσταση εφημερίας μπορεί να γίνει για όλο το σχολικό έτος ή για μικρότερο χρονικό διάστημα. Αντικατάσταση εφημερευόντος και αλλαγή της ημέρας εφημερίας γίνεται μόνο από το διευθυντή του σχολείου.

Ας σημειωθεί ότι η εφημερία δεν ανήκει στις πρόσθετες υπηρεσίες (παράγραφος 8, άρθρο 13, του ν. 1566/ 1985) και από αυτή απαλλάσσονται μόνο ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής του σχολείου και όσοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε τρία και περισσότερα σχολεία, όταν τουλάχιστον το ένα από αυτά λειτουργεί σε χωριστό κτίριο. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν το ωράριό τους σε δύο σχολεία, πραγματοποιούν εφημερία μόνο σε αυτό που είναι οργανικά τοποθετημένοι. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, μπορεί να απαλλαγεί εκπαιδευτικός από την εφημερία, όταν διαπιστώνεται ότι ειδικός λόγος δεν του επιτρέπει να εκτελεί τα ειδικά αυτά καθήκοντα.

Στην ίδια πράξη του συλλόγου διδασκόντων ορίζεται και ο αριθμός των εφημερευόντων. Για τον ορισμό του λαμβάνεται υπόψη η οργανικότητα του σχολείου, ο αριθμός των μαθητών, η έκταση και η ιδιομορφία του σχολικού χώρου, ώστε να εξασφαλίζεται η ασφαλής επιτήρηση των μαθητών. Περαιτέρω, στο ίδιο πρακτικό του συλλόγου διδασκόντων για την ύπαρξη καλού κλίματος στο σχολείο πρέπει να καταγράφονται με σαφήνεια οι τρόποι αντιμετώπισης περιπτώσεων, όπως, για παράδειγμα, είναι η έκτακτη απουσία εκπαιδευτικού την ημέρα της εφημερίας του, η ολιγοήμερη απουσία εκπαιδευτικού για λόγους υγείας κ.ά.

Για την καλύτερη δυνατή άσκηση των καθηκόντων της εφημερίας από τους εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές σχολικών μονάδων, πέρα από την όποια μορφή εποπτείας, πρέπει να τοποθετούν στον Πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου κατάσταση με τις αρμοδιότητες και τους κανόνες εφημερίας, ώστε να ενημερώνονται σωστά, οι νέοι κυρίως εκπαιδευτικοί.

δ) *Τη μεταφορά των μαθητών.* Η μεταφορά των μαθητών γίνεται, ύστερα από απόφαση του νομάρχη, με τα συνήθη συγκοινωνιακά μέσα ή και με μίσθωση ιδιωτικών μεταφορικών μέσων. Επίσης, μπορεί να γίνεται με ιδιωτικά λεωφορεία με τη φροντίδα και ευθύνη του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας ή των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) (ν. 1566/ 1985, άρθρο 4, παράγραφος 14). Από τις παραπάνω διατάξεις καθίσταται σαφές ότι η ευθύνη για τη μεταφορά των μαθητών από το σπίτι τους στο σχολείο και αντίστροφα ανήκει στους αρμόδιους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

3.9. Οικονομική διαχείριση και υλικοτεχνική υποδομή

3.9.1. Συμμετοχή του διευθυντή στη σχολική επιτροπή

Όπως καθορίζεται στο άρθρο 11 του ν. 2130/ 1993, ο διευθυντής σχολείου είναι μέλος της Σχολικής Επιτροπής (Σ.Ε.). Ο ρόλος του, επομένως, είναι ουσιώδης, γιατί με την ιδιότητα είτε του προέδρου είτε του γραμματέα, στην πράξη όλη η γραφειοκρατική εργασία διεκπεραιώνεται από αυτόν. Για παράδειγμα, η είσπραξη και διάθεση χρημάτων για αγορά αναλώσιμου υλικού, η καταχώρηση με ιδιαίτερη φροντίδα όλων των δαπανών στο βιβλίο «Εσόδων – Εξόδων», η τήρηση σε φάκελο όλων των δικαιολογητικών, στοιχείων κ.ά. γίνεται ουσιαστικά από το διευθυντή του σχολείου. Πέρα από αυτό και όσα άλλα σχετικά προβλέπει και καθορίζει η ισχύουσα νομοθεσία, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως μέλος της παραπάνω επιτροπής, πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα όλο τον τομέα της οικονομικής διαχείρισης της μονάδας που προΐσταται για τους εξής λόγους:

- α) Η ομαλή και χωρίς προβλήματα αντιμετώπιση των οικονομικών υποθέσεων της σχολικής μονάδας εξασφαλίζει σε μεγάλο ποσοστό την εύρυθμη λειτουργία της. Για να γίνει το ζητούμενο, οφείλει ο επικεφαλής του σχολείου να προγραμματίζει όλες τις οικονομικές ανάγκες του σχολείου και να τις κατατάσσει κατά σειρά σημασίας και σπουδαιότητας.
- β) Η αντιμετώπιση όλων των οικονομικών θεμάτων σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία περιφρουρεί το κύρος του διευθυντή. Κι αυτό γιατί η διαχείριση χρημάτων τις δημόσιες υπηρεσίες προκαλεί πρόσθετες ευθύνες και η σωστή, νόμιμη και τίμια διαχείριση τους ενισχύει περισσότερο το κύρος των διοικητικών δεξιοτήτων του διευθυντή. Για να ανταποκριθεί με επιτυχία στο διαχειριστικό έργο του, πρέπει να καταχωρεί με ιδιαίτερη φροντίδα όλες τις δαπάνες στο βιβλίο του ταμείου («Εσόδων – Εξόδων») και το σπουδαιότερο, όλες οι διαδικασίες ανάθεσης έργων να σέβονται την αρχή της νομιμότητας και να γίνονται με πλήρη διαφάνεια. Ας σημειωθεί ότι η απόδοση λογαριασμών ή κατά άλλη έκφραση ο κατασταλτικός έλεγχος δαπανών γίνεται τους οικείους επιτρόπους ή παρέδρους του Ελεγκτικού Συνεδρίου. Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 22 του π.δ. 774/ 80 (ΦΕΚ 189, τ. Α'), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει μέχρι σήμερα, ο έλεγχος των λογαριασμών των δημόσιων υπολόγων και των απολογισμών των Ο.Τ.Α. και λοιπών ν.π.δ.δ. ασκείται κατασταλτικά από 1-1-1982 από το Ελεγκτικό Συνέδριο. Έτσι, κάθε οικονομικό έτος ή μετά τη με οποιονδήποτε τρόπο λήξη της διαχείρισης τους οφείλουν οι δημόσιοι υπόλογοι (π.χ. οι διευθυντές των σχολικών μονάδων) εντός διμήνου το αργότερο να αποδίδουν απευθείας στο Ελεγκτικό Συνέδριο τους λογαριασμούς τους, εφόσον δεν ορίζεται διαφορετική διαδικασία από το νόμο.
- γ) Κατά την προμήθεια οποιουδήποτε υλικού (αναλώσιμου ή μη) χρειάζεται να τηρείται τόσο η αρχή της νόμιμης διαδικασίας όσο και η αρχή του φθηνότερου, του χρήσιμου και του κα-

λύτερου σε ποιότητα υλικού. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η διενέργεια μειοδοτικού διαγωνισμού μας εξασφαλίζει πιο φθηνά σε αξία υλικά, όμως τα υλικά αυτά δεν είναι πάντοτε και τα καλύτερα σε ποιότητα και τέλος

- δ) Η καλή χρήση, η κατάλληλη συντήρηση και ο περιορισμός της άσκοπης σπατάλης των υλικών είναι κάτι που εξυπηρετεί το γενικό συμφέρον. Άλλωστε, από τον ιδρώτα του Έλληνα φορολογούμενου πληρώνονται όλα τα παραπάνω υλικά, που φαινομενικά τα πληρώνει το δημόσιο.

Συμπερασματικά, η συμμετοχή του διευθυντή σχολείου στη σχολική επιτροπή είναι: *σημαντική*, γιατί από το δικό του ενδιαφέρον και τις ενέργειες του θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό η προμήθεια εξοπλισμού του σχολείου, *επίπονη*, γιατί υπάρχει αρκετή γραφειοκρατική εργασία και *υπεύθυνη*, γιατί η διαχείριση χρημάτων (ανεξάρτητα από το ποσό) τις δημόσιες υπηρεσίες προκαλεί πρόσθετες ευθύνες για τη σωστή, νόμιμη και τίμια διαχείριση τους. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί που ασκούν ή θα ασκήσουν οικονομική διαχείριση στη δημόσια εκπαίδευση πρέπει να θυμούνται ότι φράσεις της καθημερινής ζωής όπως «ο λόγος μου συμβόλαιο», «θα σου δώσω αύριο την απόδειξη», «καλά, θα τα βρούμε» κ.ά. δεν έχουν θέση στην περίπτωση διαχείρισης δημόσιου χρήματος, έστω και αν πρόκειται για αμελητέα ποσά (π.χ. 100-300 €) όπως στην περίπτωση της Σχολικής Επιτροπής.

3.9.2. Προμήθεια και διαφύλαξη των μέσων διδασκαλίας

Τα αντικείμενα του σχολικού εξοπλισμού είναι απαραίτητα βοηθήματα για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Είναι τα επαγγελματικά εργαλεία του εκπαιδευτικού. Ένα σχολείο που έχει έλλειψη σε βασικό εξοπλισμό δεν μπορεί λογικά να επιτύχει τους κύριους στόχους του. Για το λόγο αυτό ένα σχολείο για να λειτουργήσει σωστά, χρειάζεται μια ευρεία σειρά από εκπαιδευτικό εξοπλισμό, όπως γραφικά, υλικά και χημικά εργαστηρίου, εξοπλισμό εργαστηρίου, οπτικοακουστικά υλικά και έπιπλα. Επειδή, όμως, στην πράξη δεν υπάρχει μια σταθερή πολιτική για την προμήθεια των μέσων διδασκαλίας κ.λπ. στα σχολεία της χώρας, στις περισσότερες περιπτώσεις η εξασφάλιση του σχολικού εξοπλισμού εξαρτάται από το ενδιαφέρον της σχολικής ηγεσίας και τη δραστηριότητα της σχολικής επιτροπής.

Σε ό,τι αφορά την προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού, ο διευθυντής (μέλος της σχολικής επιτροπής) σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου πριν από την απόφασή τους για την αγορά οποιουδήποτε εξοπλιστικού μέσου πρέπει πάντα να κάνουν μελέτη κόστους/ ωφέλειας. Δηλαδή, δεν αρκεί να συγκρίνουν μόνο την ποιότητα/ τιμή, αλλά να εξετάζουν και τη διάρκεια απόσβεσης και τη δαπάνη συντήρησης. Πιο αναλυτικά, το εκπαιδευτικό υλικό μιας σχολικής μονάδας αποτελείται από διάφορα είδη, όπως είναι: το video, η τηλεόραση, ο Η/Υ, το φωτοτυπικό μηχάνημα, οι κασέτες διδακτικού περιεχομένου, οι προβολείς διαφανειών, το επιδασκόπιο κ.ά. Όλες αυτές οι κατηγορίες εκπαιδευτικού υλικού που ενδεικτικά προαναφέραμε χρησιμοποιούνται ευρύτατα τις εργασίες του σχολείου και γι' αυτό με την αναφορά τους εδώ επιδιώκεται απλώς η προϊδέαση και ενημέρωση των φοιτητών για την ύπαρξη τους. Με την πραγματική εργασιακή απασχόληση και την απόκτηση εμπειρίας στις συσκευές αυτές θα είναι πιο εύκολη και η αντιμετώπιση προβλημάτων επιλογών μεταξύ της μιας ή της άλλης συσκευής αλλά και επιπλέον η καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Αλλά με ποιον τρόπο μπορούμε να φτάσουμε στην επιλογή του κατάλληλου εξοπλισμού; Για την

προμήθεια της α' ή β' κατάλληλης και οικονομικής συσκευής που καλύπτει πλήρως τις διδακτικές μας ανάγκες, η σχολική διεύθυνση πρέπει να θυμάται και να εφαρμόζει την εξής διαδικασία:

Καταρχάς, ο διευθυντής πρέπει να αναλύει συστηματικά, σε συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς, της υπηρεσιακές ανάγκες του σχολείου σε εκπαιδευτικό υλικό.

Επιπλέον, με βάση τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του σχολείου, ο διευθυντής ή εξουσιοδοτούμενος εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια έρευνα στην αγορά, προκειμένου να πληροφορηθεί τα γνωρίσματα του συγκεκριμένου μέσου διδασκαλίας.

Τέλος, σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων ο διευθυντής ή ο εξουσιοδοτημένος εκπαιδευτικός ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των συσκευών που θέλουν να αγοράσουν, καταλήγουν σε μια τελική επιλογή και στη συνέχεια η σχετική απόφαση του συλλόγου διδασκόντων τίθεται υπόψη της σχολικής επιτροπής, για να λάβει την οριστική απόφαση.

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να αναφέρουμε για την προμήθεια του σχολικού εξοπλισμού, είναι ότι πριν από τη χρήση οποιουδήποτε μέσου διδασκαλίας ο διευθυντής/ ρια πρέπει να φροντίζει για την έγκαιρη και σωστή επιμόρφωση των διδασκόντων τόσο για την καλή χρήση όσο και για την ασφαλή διαφύλαξη των μέσων διδασκαλίας του σχολείου. Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αν λάβουμε υπόψη τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (Κανάκης & Βάμβουκας, 1996), σύμφωνα με τα οποία «...Ο εξοπλισμός των σχολείων σε οπτικοακουστικά μέσα εμφανίζει μεγάλες ελλείψεις... Κι όμως τα οπτικοακουστικά αυτά μέσα που δεν απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες για το χειρισμό τους, οι εκπαιδευτικοί τα χρησιμοποιούν σε πολύ μικρά ποσοστά ...εντονότερη χρήση παραδοσιακών εποπτικών μέσων από εκπαιδευτικούς με 21-35 χρόνια υπηρεσία κατανοείται εύκολα, καθώς στις σχολές της βασικής τους εκπαίδευσης διδάχθηκαν περισσότερο την αξία των «εποπτικών μέσων» λιγότερο τους τρόπους αξιοποίησης των σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων και καθόλου των Η/ Υ».

3.9.3. Εκποίηση και καταστροφή υλικών του σχολείου

Η σχολική επιτροπή, για την οποία μιλήσαμε λεπτομερειακά σε προηγούμενη ενότητα, είναι υπεύθυνη τόσο για την εκποίηση όσο και για την καταστροφή υλικών, που για τον α' ή β' λόγο δεν εξυπηρετούν ανάγκες του σχολείου. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το παραπάνω συλλογικό όργανο μπορεί να εκτιμήσει ότι είναι δυνατό να εκποιοθούν υλικά τα οποία χρησιμοποιούνται από το σχολείο είτε γιατί δεν εξυπηρετούν καμιά ανάγκη είτε γιατί έχουν υποστεί καταστροφές που δεν επιτρέπουν τη χρήση τους. Επειδή, της, η σχολική επιτροπή είναι ν.π.δ.δ., η εκποίηση, σύμφωνα με το άρθρο 13 του ν. 1041/ 80, γίνεται μόνο από τον Ο.Δ.Δ.Υ., στον οποίο μπορεί να απευθυνθεί η επιτροπή.

Επίσης, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της, η Σ.Ε. μπορεί να αποφασίσει για την καταστροφή υλικών τα οποία έχουν υποστεί φθορές ή έχουν καταστραφεί και δεν είναι δυνατό, ούτε να χρησιμοποιηθούν ούτε να εκποιοθούν. Στην περίπτωση αυτή προτείνουμε η καταστροφή των υλικών να αποφασιστεί από τη σχολική επιτροπή, η οποία θα ορίσει και τα μέλη της επιτροπής που θα καταγράψει τα άχρηστα υλικά και θα κάνει την καταστροφή, συντάσσοντας σχετικό πρωτόκολλο. Το πρωτόκολλο καταστροφής προτείνουμε να καταχωρείται στο Βιβλίο Πράξεων της σχολικής επιτροπής (χωρίς αύξοντα αριθμό, αφού δεν πρόκειται για δική της πράξη), ώστε να ανευρίσκεται εύκολα. Το πρακτικό αυτό θα είναι και το μοναδικό στοιχείο διαγραφής των υλικών από το σχετικό βιβλίο (Κώτσας, 1996).

3.10. Μελέτες περιπτώσεων

Περίπτωση 1η : Πυρκαγιά σε σχολική μονάδα

Στις 10.30 π.μ. όλοι οι μαθητές ενός γυμνασίου της Πάτρας ήταν στις τάξεις τους. Δέκα λεπτά αργότερα (10.40) ένας μαθητής της Β΄ τάξης γυμνασίου, που καθόταν κοντά στην πόρτα, διέκοψε την εκπαιδευτικό λέγοντάς της: «κυρία μυρίζει περίεργα, κάτι καίγεται...».

Η εκπαιδευτικός κοίταξε αρχικά το χώρο της αίθουσας διδασκαλίας και ύστερα άνοιξε την πόρτα για να δει τι γίνεται...

Ξαφνικά είδε πυκνούς καπνούς να καλύπτουν το χώρο του διαδρόμου. Προφανώς είχε εκδηλωθεί πυρκαγιά στο εργαστήριο της Χημείας που ήταν ακριβώς δίπλα από την αίθουσα διδασκαλίας. Φώναξε δυνατά «βοήθεια, καιγόμεστε» και προσπάθησε πανικόβλητη να κλείσει την πόρτα. Λόγω της εισπνοής μολυσμένου αέρα η εκπαιδευτικός άρχισε να βήχει και στη συνέχεια λιποθύμησε.

Πανικόβλητοι οι μαθητές, άλλοι άρχισαν να φωνάζουν και να κλαίνε και άλλοι να είναι κάτωχοι και σιωπηλοί εμφανώς σοκαρισμένοι. Λόγω του πυκνού καπνού δεν υπήρχε έξοδος με συνέπεια οι μαθητές να εγκλωβιστούν στην αίθουσά τους.

Στις 10.45 π.μ. κτύπησε συναγερμός και ειδοποιήθηκε η Πυροσβεστική Υπηρεσία. Δύο λεπτά αργότερα όλοι οι μαθητές, εκτός της Β΄ τάξης, συγκεντρώθηκαν στον αύλειο χώρο. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί φανερά σοκαρισμένοι αναζητούσαν τρόπο απεγκλωβισμού των μαθητών της Β΄ τάξης.

Στις 10.50 π.μ. ένας εκπαιδευτικός όρμησε στους πυκνούς καπνούς προφανώς για να φθάσει στην αίθουσα διδασκαλίας. Φθάνοντας στην αίθουσα βρήκε τη συνάδελφό του λιπόθυμη. Άνοιξε τα παράθυρα και φώναξε στο διευθυντή και στους συναδέλφους του να τοποθετήσουν μια σκάλα για να εκκενώσουν την αίθουσα...

Στις 11.00 π.μ. η εκπαιδευτικός και πέντε μαθητές διεκομίσθηκαν με ασθενοφόρο στο πλησιέστερο νοσοκομείο της πόλης με σοβαρά αναπνευστικά προβλήματα. Την ίδια ώρα έφθασαν δύο πυροσβεστικά οχήματα για κατάσβεση της πυρκαγιάς που είχε εκδηλωθεί στο εργαστήριο της Χημείας. Λίγο αργότερα αξιωματικός της Πυροσβεστικής Υπηρεσίας που διεξήγαγε έρευνα για τα αίτια της πυρκαγιάς, ανακοίνωσε στο διευθυντή του σχολείου ότι η πυρκαγιά προκλήθηκε από τη διάβρωση καλωδίου που βρισκόταν κοντά σε εύφλεκτα υλικά.

Η καθηγήτρια και οι πέντε μαθητές ξεπέρασαν τον κίνδυνο και αργά το απόγευμα πήγαν στα σπίτια τους.

Την επόμενη ημέρα μερικοί εκπαιδευτικοί μιλούσαν για τον παράγοντα «τύχη» ενώ κάποιοι άλλοι απαιτούσαν από το διευθυντή την ύπαρξη καλύτερης οργάνωσης στον τομέα της διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο τους.

Με βάση την υπόθεση αυτή να απαντήσετε της εξής ερωτήσεις:

- α. Υπήρξαν μέτρα οργάνωσης για την ασφάλεια από τη σχολική διεύθυνση;
- β. Υπήρξε ετοιμότητα του συγκεκριμένου σχολείου για την αντιμετώπιση του κινδύνου που προέκυψε από την πυρκαγιά;
- γ. Με ποια τεχνική μπορεί ένας διευθυντής σχολείου να ενισχύσει το αίσθημα ευθύνης του διδακτικού προσωπικού απέναντι στον κίνδυνο;

Περίπτωση 2η : Συμπλοκή μαθητών με μέλη ομάδας εξωσχολικών

Ο κ. Σταύρου υπηρετεί ως διευθυντής σε Λύκειο της Δυτικής Αττικής. Στις 10.30 π.μ. της περασμένης Πέμπτης μια τοπική ομάδα εξωσχολικών, σε αντίδραση για τον ξυλοδαρμό ενός μέλους της από ένα μαθητή του Λυκείου, εισήλθε στο σχολείο. Μια συμπλοκή ξέσπασε στο αύλειο χώρο μεταξύ των εξωσχολικών και των φίλων του μαθητή. Ο εφημερεύον εκπαιδευτικός που ήταν παρόν στον καβγά αυτό προσπάθησε να παρέμβει αλλά δυστυχώς τραυματίστηκε σοβαρά από μαχαίρι μέλους της συμμορίας. Επίσης, ένα 16χρονο μέλος της ομάδας εξωσχολικών, τραυματίστηκε σοβαρά ενώ ένας μαθητής σκοτώθηκε από τραύμα όπλου στο κεφάλι.

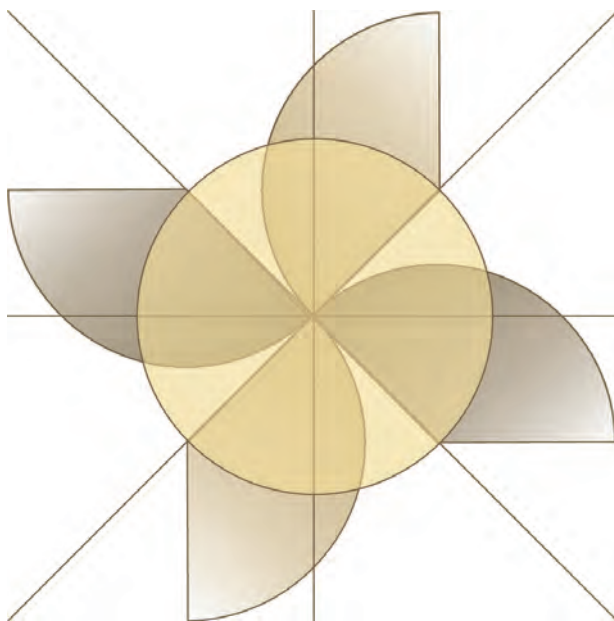
Στις 11.00 π.μ. ο καθηγητής και το μέλος της ομάδας μεταφέρθηκαν στο πλησιέστερο νοσοκομείο για νοσηλεία.

Στις 12.00 το μεσημέρι αστυνομικοί άρχισαν τη σχετική έρευνα για τον εντοπισμό και τη σύλληψη των δραστών.

Κατά καιρούς στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων είχαν διατυπωθεί φόβοι από εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς γιατί όπως υποστήριζαν «κάποια αντιδικία φαίνεται να υπάρχει μεταξύ μαθητών και εξωσχολικών». Όμως σε όλες τις περιπτώσεις υπερίσχυσε η άποψη της πλειοψηφίας ότι «δεν θα συμβεί τίποτε στο σχολείο μας».

Με βάση την παραπάνω υπόθεση:

- α. Να εξετάσετε αν και με πιο τρόπο, η σχολική διεύθυνση θα μπορούσε να αποφύγει τη συγκεκριμένη συμπλοκή μαθητών και εξωσχολικών .
- β. Να σχολιάσετε τη φράση εφησυχασμού της πλειοψηφίας του συλλόγου διδασκόντων ότι «δεν θα συμβεί τίποτα στο σχολείο μας».



Δεξιότητες του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας

Σχολική
ηγεσία

Καινοτόμες
δράσεις

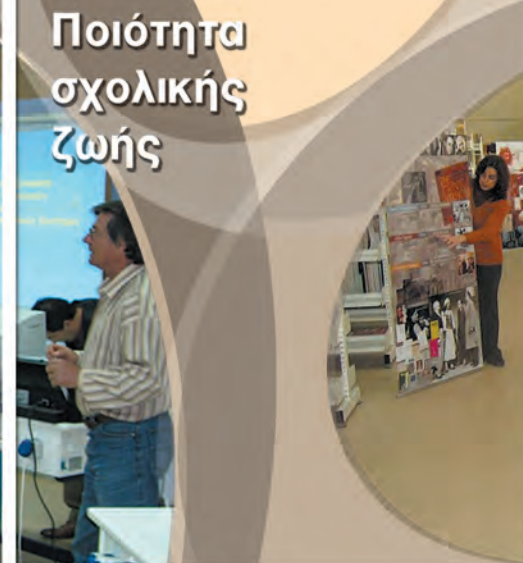
Προγράμματα
μάθησης
για ειδικές
κατηγορίες
μαθητών

Διαχείριση
stress
εκπαιδευτικών
και μαθητών

Αξιοποίηση
των
ΤΠΕ



Ποιότητα
σχολικής
ζωής



Σχολικό
κλίμα



4.



4.1. Έννοια και περιεχόμενο του όρου «ηγεσία»

Έννοια του όρου «ηγεσία»

Σε κάθε οργάνωση υπάρχουν θέσεις που αποτελούν την ιεραρχική πυραμίδα της οργάνωσης. Τα άτομα που κατέχουν τις ανώτατες θέσεις της πυραμίδας συνιστούν την ηγεσία της οργάνωσης. Έτσι, για παράδειγμα, σε μια θρησκευτική οργάνωση διακρίνουμε το θρησκευτικό ηγέτη, σε μια πολιτική ομάδα τον πολιτικό της ηγέτη κ.ο.κ.

Ο προσδιορισμός ενός ατόμου ως ηγέτη κάποιου οργανισμού είναι σχετικά εύκολη υπόθεση, επειδή συγκεντρώνει ορισμένες εξαιρετικές ικανότητες για υψηλές θετικές επιδόσεις (Θεοφανίδης, 1999, σελ. 20-32). Η εξακρίβωση, όμως, των προσωπικών χαρακτηριστικών των ηγετών, αυτών δηλαδή των στοιχείων που ξεχωρίζουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες, καθώς και ο ακριβής προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου «ηγεσία» παραμένει ένα δύσκολο πρόβλημα (Hallinger and Ronald, 2004).

Το φαινόμενο της ηγεσίας δεν έχει πάψει να αποτελεί πεδίο ζωηρού ενδιαφέροντος και εντατικής μελέτης των κοινωνικών επιστημόνων καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας. Για πολλούς αιώνες φιλόσοφοι, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι και άλλοι επιστήμονες προσπάθησαν να αποδείξουν γιατί μερικοί άνθρωποι είναι καλύτεροι ως ηγέτες από άλλους συνανθρώπους τους. Συγκεκριμένα, στον 20ό αιώνα άρχισαν πολλές επιστημονικές έρευνες σχετικά με το φαινόμενο της ηγεσίας, τα μέχρι τώρα αποτελέσματα, όμως, είναι τόσο φτωχά, ώστε η έννοια του όρου ηγεσία παραμένει ασαφής (Hunt, 1981, Vernardakis, 1987). Η ασάφεια αυτή μπορεί να αποδοθεί τόσο στην «ασυμφωνία» των συγγραφέων για την αποδοχή ενός κοινού ορισμού, όσο και στις απρογραμμάτιστες προσεγγίσεις των ερευνητών στο θέμα αυτό.

Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τη λέξη «ηγεσία» (Finer, 1961, Barnard, 1964, Hoy et al, 1996, Μπουραντάς, 2005), αλλά είναι αδύνατο να αναφερθούν όλοι στην εργασία αυτή. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την άποψη των Koontz & O' Donnell (1982, σελ. 91), όπου «η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων». Η ηγεσία, ως έννοια που ορίζεται κατά τον τρόπο αυτό, αποσκοπεί στον επηρεασμό της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας, προκειμένου να εργασθούν πρόθυμα και αποτελεσματικά.

Συμπερασματικά, «ηγεσία», με την πλατιά έννοια, μπορεί να οριστεί η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους - συνεργασία που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Δηλαδή, η ηγεσία είναι μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας, όμως δεν ταυτίζεται με τη «διοίκηση»· αποτελεί ένα μέρος αυτής και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοστοροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν. Από την άλλη πλευρά, η διοίκηση αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, δηλαδή καλύπτει όλες τις δραστηριότητες μιας οργάνωσης (Φασούλης, Κουτρομάνος, Αλεξόπουλος, 2008)

Προϋποθέσεις ύπαρξης της ηγεσίας

Δεδομένου ότι ο επηρεασμός των μελών της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) που να ηγείται αποτελεσματικά. Κάποιο άτομο, το οποίο να δραστηριοποιεί

όλα τα στοιχεία του ρόλου του, για να εξασφαλίσει την προθυμία των συνεργατών του να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη.

Βασικές προϋποθέσεις του όρου «ηγεσία» είναι:

- α) *Η ύπαρξη ηγέτη*, ο οποίος πρέπει να κατέχει μια «καίρια» θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης. Πρέπει, δηλαδή, να βρίσκεται στο επίκεντρο της δραστηριότητας της ομάδας και να έχει «επίσημη» και «ουσιαστική» εξουσία.
- β) *Η ύπαρξη μελών ομάδας* (οπαδών), που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας. Η καίρια επιρροή της ηγεσίας, επομένως, πρέπει να συνδέεται με τη συλλογική δράση και όχι να είναι περιπτώσιακή. Κι αυτό γιατί η επιρροή ορισμένων μόνο μελών δεν οδηγεί πάντοτε σε αποτελεσματική δράση.

Δεδομένου ότι οι άνθρωποι που αποτελούν την ομάδα προσπαθούν συνεχώς να ικανοποιήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους (φυσιολογικές, ασφαλείας, κοινωνικές, αναγνώρισης και ολοκλήρωσης), ο ηγέτης (στην προσπάθειά του να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους) οφείλει να εκφράζει τις ανάγκες τους και τις φιλοδοξίες τους. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης πρέπει να ικανοποιούνται ορισμένες ανάγκες των μελών της. Βλέπουμε, λοιπόν, να υπάρχει στενή σχέση μεταξύ ηγεσίας και υποκίνησης.

γ) *Η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης*. Σχετικά με την αποτελεσματική δράση της ηγεσίας υποστηρίζεται ότι «κάθε ομάδα ανθρώπων που λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των ικανοτήτων της έχει επικεφαλής κάποιον που είναι επιδέξιος στην τέχνη της ηγεσίας» (Koontz κ.ά., 1983: 93). Η επιδεξιότητα αυτή φαίνεται να είναι αποτέλεσμα τριών τουλάχιστον βασικών συστατικών:

- της ικανότητας του ατόμου (ηγέτη) να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι υποκινούνται διαφορετικά σε διαφορετικές περιπτώσεις και σε διαφορετικές καταστάσεις,
 - της ικανότητας του ηγέτη να εμπνέει και να εμπυχώνει τα μέλη της οργάνωσης,
 - της ικανότητας του ηγέτη να επιλύει τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν και να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για υποκίνηση και τέλος
- δ) *Η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων*. Η επίτευξη των στόχων εξαρτάται τόσο από το άτομο που εξασφαλίζει την εθελοντική, πρόθυμη και αποτελεσματική συνεργασία των ανθρώπων που ηγείται, όσο και από τις περιστάσεις που επικρατούν κατά την εκτέλεση της ομαδικής προσπάθειας.

4.2. Προσέγγιση στη σχολική ηγεσία

4.2.1. Διασάφηση του όρου «ηγετικό στέλεχος»

Αναφορικά με τον όρο «στέλεχος» σημειώνουμε τα εξής (Κανελλόπουλος, 1995): Ως στέλεχος χαρακτηρίζεται κάθε φορέας θέσης εργασίας (π.χ. προϊστάμενος διεύθυνσης, τμήματος), που μπορεί να παίρνει αποφάσεις, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την εργασία άλλων μέσα στον οργανισμό. Κατά συνέπεια, ηγετικά στελέχη μιας οργάνωσης θεωρούνται εκείνα τα στελέχη, τα οποία προϊστάται άλλων φορέων θέσεων εργασίας. Χαρακτηριστικά στοιχεία της παραπάνω έννοιας είναι:

- *Η εξουσία των στελεχών*: είναι ευρύτερη από εκείνη των φορέων απλών θέσεων εργασίας,
- *Η ευθύνη των ηγετικών στελεχών*: είναι ανάλογη με την παραχωρημένη εξουσία,

- *Η επιβολή*: το δικαίωμα του ηγετικού στελέχους να καθοδηγεί τους υφισταμένους του και
- *Η πρωτοβουλία*: το δικαίωμα του προϊσταμένου για αυτόβουλη απόφαση και δραστηριοποίηση.

Ανάλογα με τη σχέση της εργασίας των στελεχών προς το έργο που εκτελείται, διακρίνουμε τα στελέχη σε: *διοικητικά*, που ασκούν εξουσία και *επιτελικά*, που βοηθούν τα διοικητικά στο έργο τους.

4.2.2. Ικανότητες – δεξιότητες διευθυντικών στελεχών

Έννοια των δεξιοτήτων

Συμβαίνει πολλές φορές τα άτομα να μην αποδίδουν στην εργασία που εκτελούν, επειδή δεν έχουν όσες δεξιότητες χρειάζονται, ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της θέσης τους. Με τον όρο «δεξιότητα» εννοούμε τη «δύναμη που υπάρχει στο άτομο να εκτελεί μια ενέργεια, που αποβλέπει σ' ένα σκοπό ως ένα βαθμό τελειότητας που ξεπερνά τη μέση απόδοση» (Στριφτού-Κριαρά, 1968, σελ. 82). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή τρία φαίνεται να είναι τα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνθέτουν την παραπάνω έννοια: *η δυνατότητα εκτέλεσης ενός έργου, η μέση απόδοση*, δηλαδή το αποτέλεσμα που είναι στο σημείο του μέσου όρου και *η διαφοροποίηση* που απορρέει από τη σύγκριση των ατόμων ως προς τη δυνατότητα απόδοσης σ' ένα τομέα. Επομένως, αν υπάρχει μια υποθετική τελειότητα ως προς την εκτέλεση ενός έργου, ο Α φθάνει ως ένα ορισμένο σημείο απόδοσης, ο Β ως ένα σημείο ανώτερο, ο Γ ως ένα ορισμένο σημείο ακόμα ανώτερο κ.ο.κ.. Από μια τέτοια σύγκριση μπορούμε να πούμε ότι οι δεξιότητες χαρακτηρίζουν τα άτομα σε μια ομαδική προσπάθεια και τα διαστέλλουν μεταξύ τους ως προς τη δυνατότητα απόδοσης σ' ένα τομέα.

Γενικά, πρέπει να σημειώσουμε ότι η μελέτη των δεξιοτήτων έχει ιδιαίτερη σημασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εργασίας που συνδέονται με τον ανθρώπινο παράγοντα και την απόδοσή του. Ειδικότερα, ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων, οι οποίες χρησιμοποιούνται περισσότερο στα διάφορα ιεραρχικά επίπεδα υπευθυνότητας της οργάνωσης, μπορεί να φανεί χρήσιμος για την επιλογή, την εκπαίδευση και την προαγωγή των ατόμων που ασκούν τη διοίκηση.

Διάκριση των δεξιοτήτων

Οι δεξιότητες διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: *τις φυσικές και τις ψυχικές* (Στριφτού-Κριαρά, 1968, Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1992).

Οι φυσικές δεξιότητες μπορούν να είναι:

- *φυσιολογικές* (όπως π.χ. η μυϊκή αντοχή),
- *κινητικές* (όπως π.χ. η ακρίβεια, η επιδεξιότητα των χεριών),
- *ψυχολογικές* (όπως π.χ. η αντίληψη ήχων, η λεπτότητα στην αφή).

Από την άλλη πλευρά, στις ψυχικές δεξιότητες μπορούν να συμπεριληφθούν:

- *οι πνευματικές* (όπως π.χ. η φαντασία, η μνήμη, η κριτική ικανότητα),
- *οι ηθικές* (όπως π.χ. η ευαισθησία, η κοινωνικότητα, το συνεργατικό πνεύμα).

Οι προαναφερόμενες ομάδες δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τον επαγγελματικό

προσανατολισμό των ατόμων και για την επιλογή προσωπικού. Κι αυτό γιατί υπάρχει αλληλεξάρτηση των χαρακτηριστικών ενός επαγγέλματος και των παραπάνω δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με το επάγγελμα που ασκεί ένα άτομο και τη θέση που κατέχει μέσα στην οργάνωση (δημόσια ή ιδιωτική) είναι απαραίτητο να διαθέτει, σε ορισμένο ποσοστό, δεξιότητες από κάθε ομάδα (Κανελλόπουλος και Ξηροτύρη, 1990). Ως παράδειγμα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το βοηθητικό προσωπικό μιας δημόσιας υπηρεσίας, που πρέπει να διαθέτει αυξημένο ποσοστό φυσικών δεξιοτήτων σε αντίθεση με το υπαλληλικό-επιστημονικό προσωπικό, που πρέπει να διαθέτει αυξημένο ποσοστό ψυχικών δεξιοτήτων. Ας σημειώσουμε ότι το σύνολο των σωματικών, των ψυχικών και των ηθικοπνευματικών χαρακτηριστικών του ατόμου που ευνοούν την επιτυχή εξάσκηση ενός επαγγέλματος, αποτελεί τις επαγγελματικές δεξιότητες.

Ανάπτυξη των δεξιοτήτων

Οι δεξιότητες συνδέονται άμεσα με την απόδοση του ατόμου σ' ένα έργο. Αλλά τι είναι αυτό που κάνει κάποιο άτομο καλύτερο (αποδοτικότερο σε ποσότητα και ποιότητα) από κάποιο άλλο; η έμφυτη προδιάθεση ή η εξάσκηση και εκπαίδευση στις δεξιότητες;

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δε φαίνεται να είναι εύκολη, επειδή το πρόβλημα εξάσκησης των δεξιοτήτων είναι εξαιρετικά πολύπλοκο. Είναι πολύ δύσκολο να διακρίνουμε αν η ανώτερη επίδοση ενός ατόμου σε κάποιον τομέα οφείλεται σε έμφυτη προδιάθεση ή στην άσκηση και ως ποιο βαθμό. Παρόλα αυτά, εκείνο που φαίνεται βέβαιο είναι ότι, χωρίς έμφυτη προδιάθεση, δεν μπορεί να υπάρξει και δεξιότητα και ότι από την άλλη οι έμφυτες προδιαθέσεις μπορούν να μείνουν στην αφάνεια, αν δεν τους δοθούν οι ευκαιρίες να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν. Ακόμη, οι στοιχειώδεις δεξιότητες και ειδικότερα αυτές που συνδέονται με τις αισθήσεις και πολλές κινητικές υπόκεινται περισσότερο σε άσκηση ενώ οι πνευματικές λιγότερο (Στριφτού-Κριαρά, 1968).

Σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των διοικητικών στελεχών τα αποτελέσματα των ερευνών της ψυχολογίας και φυσιολογίας έδειξαν ότι το άτομο που διαθέτει κάποιες ικανότητες μπορεί να τις βελτιώσει με τη βοήθεια της εκπαίδευσης και της εξάσκησης. Επίσης, με την εκπαίδευση και την εξάσκηση το άτομο μπορεί να βελτιώσει την απόδοση και αποτελεσματικότητά του. Η ανάπτυξη των ανωτέρω δεξιοτήτων είναι δυνατό να αυξήσει τη διοικητική αποδοτικότητα και να κάνει καλύτερους προϊστάμενους στο μέλλον. Αυτό, βέβαια, δεν ισχύει απόλυτα. Για τη δημιουργία καλών προϊσταμένων είναι απαραίτητο να συντρέχουν και άλλοι παράγοντες καθαρά προσωπικοί όπως: ο χαρακτήρας, οι επιθυμίες, οι ιδιαίτερες κλίσεις του ατόμου και γενικότερα τα βαθύτερα κίνητρα και η προσωπικότητά του στο σύνολό της.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να επισημάνουμε ότι: α) οι φυσικές δεξιότητες υπόκεινται περισσότερο σε άσκηση ενώ οι πνευματικές λιγότερο και β) τα καλά ηγετικά στελέχη δε γεννιούνται κατ' ανάγκη, αντίθετα μπορούν και να αναπτυχθούν μέσω της εκπαίδευσης και της εξάσκησης.

Βασικές δεξιότητες ενός ηγετικού στελέχους

Οι διοικητικές δραστηριότητες είναι κοινές για όλα τα ηγετικά στελέχη, όμως η αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με αυτές τις δραστηριότητες διαφέρει. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν τον ανθρώπινο παράγοντα σε συνδυασμό με την επιδίωξη του αποτελέσματος. Για παράδειγμα, ένα ηγετικό στέλεχος είναι δυνατό να συγκεντρώσει όλη του την προσοχή στην επίτευξη των σκοπών του οργανισμού αγνοώντας τελείως τις επιπτώσεις

στους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται. Είναι δυνατό να οδηγηθεί και στο εκ διαμέτρου αντίθετο άκρο, δίνοντας όλη την έμφαση στην ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών και αγνοώντας την ανάγκη για παραγωγικότητα.

Έτσι, το ερώτημα που προβάλλει εδώ είναι: ποιες δεξιότητες πρέπει να έχει ένας προϊστάμενος-ηγέτης, για να μπορεί να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις υποχρεώσεις του;

Κατά καιρούς διατυπώθηκαν πολλές απόψεις για τα προσόντα ή τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι προϊστάμενοι διαφόρων ενοτήτων και κυρίως όσοι κατέχουν θέσεις στα ανώτατα ή ανώτερα κλιμάκια της διοικητικής πυραμίδας (π.χ. οι προϊστάμενοι γενικών διευθύνσεων ή διευθύνσεων ενός οργανισμού (Koontz et al, 1982, Κανελλόπουλος, 1995).

Κατά μια άποψη τρεις είναι οι βασικές ικανότητες που χρειάζονται σε οποιοδήποτε ηγετικό στέλεχος, για να επιτύχει στο έργο του. Οι δεξιότητες αυτές είναι (Katz, 1974):

- α) *Τεχνικές δεξιότητες*, που δηλώνουν την ικανότητα ενός ατόμου (προϊσταμένου) να πραγματοποιεί κάποιο είδος δραστηριότητας που περιέχει μέθοδο, διαδικασία ή τεχνική. Η τεχνική δεξιότητα ενός χειρουργού ή ενός μουσικού είναι παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή. Η σπουδαιότητα της τεχνικής δεξιότητας είναι μεγαλύτερη για το επίπεδο διοίκησης που βρίσκεται χαμηλά στην ιεραρχία της οργάνωσης.
- β) *Ανθρώπινες δεξιότητες*, που σχετίζονται με την ικανότητα ενός διοικητικού στελέχους να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας. Το άτομο που διαθέτει αυτές τις δεξιότητες δημιουργεί καλό εργασιακό περιβάλλον, ώστε όλοι οι υφιστάμενοι να μπορούν να εργαστούν και να εκφραστούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. Οι ανθρώπινες δεξιότητες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διοίκηση των προϊσταμένων όλων των ιεραρχικών επιπέδων του οργανισμού.
- γ) *Νοητικές δεξιότητες*, που περικλείουν την ικανότητα ενός προϊσταμένου να βλέπει όλη την οργάνωση ως σύνολο, να αναγνωρίζει ότι οι διάφορες λειτουργίες της οργάνωσης είναι αλληλεξαρτώμενες και ότι μια αλλαγή που θα συμβεί σε μία απ' αυτές, π.χ. στον οικονομικό τομέα, θα επηρεάσει όλες τις άλλες. Ακόμη, ο προϊστάμενος-ηγέτης πρέπει να διακρίνει τη σχέση της οργάνωσης με το εξωτερικό της περιβάλλον. Γενικά, είναι δυνατό να υποστηριχτεί ότι ο προϊστάμενος που έχει αυτές τις δεξιότητες μπορεί να διατυπώσει τους σκοπούς και την πολιτική της οργάνωσης και να την κατευθύνει στην επίτευξη των στόχων της. Κατά συνέπεια, τα άτομα (μάντζερ) που βρίσκονται στο υψηλό ιεραρχικό επίπεδο της διοίκησης χρειάζονται περισσότερο τις νοητικές ικανότητες.

Κατά μια άλλη άποψη τα χαρακτηριστικά του διοικητικού στελέχους ταξινομούνται στις παρακάτω έξι κατηγορίες (Stogdill, 1974):

- *Σωματικά* χαρακτηριστικά, όπως π.χ. ηλικία και εμφάνιση,
- *Κοινωνικό υπόβαθρο*, όπως π.χ. μόρφωση και κοινωνική θέση,
- *Χαρακτηριστικά ευφυΐας*, όπως π.χ. γνώσεις, οξύνια και αποφασιστικότητα,
- *Χαρακτηριστικά προσωπικότητας*, όπως ενεργητικότητα, ενθουσιασμός, αυτοπεποίθηση και προσωπική ακεραιότητα,
- *Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το έργο του*, όπως π.χ. υπευθυνότητα, πρωτοβουλία, επιμονή και προσαρμοστικότητα στο έργο και

■ *Κοινωνικά χαρακτηριστικά*, όπως π.χ. δημοτικότητα, ευγένεια και γόητρο.

Η παραπάνω προσέγγιση βοηθά κατά κάποιον τρόπο στον εντοπισμό ορισμένων χαρακτηριστικών των διοικητικών στελεχών. Σε καμιά, όμως, περίπτωση δεν μπορούμε να λάβουμε υπόψη μας τις κατηγορίες αυτές ως κριτήρια πρόβλεψης της αποτελεσματικότητας του ηγέτη. Κι αυτό γιατί όλοι οι ηγέτες-προϊστάμενοι δεν εργάζονται στον ίδιο οργανισμό κι ούτε ανήκουν στην ίδια ιεραρχική βαθμίδα. Στην πράξη παρατηρούμε ότι άλλες ικανότητες απαιτούνται π.χ. για τη θέση του διευθυντή του τμήματος πωλήσεων μιας οικονομικής μονάδας κι άλλες για το διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Επίσης, η προαναφερόμενη ταξινόμηση των χαρακτηριστικών ενός διοικητικού στελέχους αγνοεί την ομαδική συμπεριφορά και την επιρροή που ασκεί η ομάδα στον τρόπο ηγεσίας.

Τέλος, διάφορες εμπειρικές έρευνες στο American Institute of Management κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι βασικές κατηγορίες προσόντων κάθε ηγετικού στελέχους είναι:

- *η ικανότητα του ηγετικού στελέχους* σε τεχνικά θέματα, στις ανθρώπινες σχέσεις και στη συνολική θεώρηση των πολύπλοκων εσωτερικών σχέσεων όλου του οργανισμού,
- *η φιλοπονία*, δηλαδή η επιθυμία για σκληρή και συστηματική εργασία και τέλος
- *η ακεραιότητα*, δηλαδή η τιμιότητα του ηγέτη-προϊσταμένου απέναντι στον εαυτό του, τον εργοδότη και τους συνεργάτες του με αίσθημα ευθύνης και δικαιοσύνης (Κανελλόπουλος, 1995: 45).

Από τις παραπάνω θεωρήσεις γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχουν κοινά κριτήρια για την απαρίθμηση ή ομαδοποίηση των ικανοτήτων που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης. Αντίθετα, παρατηρούμε ότι κάθε συγγραφέας από την προσωπική πείρα και θεώρηση επί του ανωτέρω σημαντικού θέματος εκφράζει μάλλον αυθαίρετα τις απόψεις του.

Είναι, παρόλα αυτά, επιβεβλημένο για διδακτικούς σκοπούς να γίνει κάποια ταξινόμηση των δεξιοτήτων ενός ηγέτη, έχοντας όμως πάντα υπόψη πως η αποτελεσματικότητα και η απόδοση ενός ηγετικού στελέχους είναι σχετική με το περιβάλλον και τη διοικητική θέση. Η ταξινόμησή μας, λοιπόν, αναφέρεται σε τρεις ομάδες δεξιοτήτων:

- α) *Στην ικανότητα του συνεργάζεσθαι*. Η συμπεριφορά και η δράση των μελών μιας ομάδας είναι στοιχείο που δεν πρέπει να αφήσει αδιάφορο τον προϊστάμενο της ομάδας αυτής. Ο τελευταίος είναι υποχρεωμένος να είναι γνώστης της ψυχολογίας του ατόμου και των ομάδων, προκειμένου να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις και να δημιουργεί εργασιακό περιβάλλον τέτοιο, ώστε να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της ομάδας και κατ' επέκταση του οργανισμού. Ή, όπως θα έλεγε ο Ed. Schein (1988), ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να διαθέτει ικανότητα διαγνωστική, για να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να εκτιμά τις διαφορές σε ικανότητες και κίνητρα των υφισταμένων του. Ο διευθυντής του σχολείου, για παράδειγμα, όταν διευθύνει τη συζήτηση σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, πρέπει να έχει υπομονή και καλή διάθεση, να είναι ανεκτικός. Παραπέρα, να σέβεται και να κατανοεί τις ιδέες των άλλων συναδέλφων και να δημιουργεί ανάλογο κλίμα, όπου κάθε δάσκαλος του σχολείου να αισθάνεται ελεύθερος να εκφράσει τις απόψεις του. Τέλος, να είναι αντικειμενικός και ουδέτερος. Αν θέλει να παρέμβει στη συζήτηση, για να γνωστοποιήσει ορισμένες πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του, πρέπει να έχει ως στόχο να βοηθήσει την ομάδα στην προσπάθειά της να λύσει το πρόβλημα και όχι να της επιβάλει την οποιαδήποτε συγκεκριμένη λύση.
- β) *Στην επαγγελματική ικανότητα*. Ένας προϊστάμενος, ανεξάρτητα από το επίπεδο διοίκησης,

πρέπει να ρυθμίζει το έργο του έτσι, ώστε να μπορεί: *πρώτο*, να κάνει καλύτερη εκτίμηση των καθηκόντων, των ευθυνών και των υπηρεσιακών προβλημάτων των υφισταμένων του, *δεύτερο*, να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους συνεργάτες του και *τρίτο*, να έχει την ευχέρεια για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων.

Σημειώνουμε ότι η επαγγελματική ικανότητα ενός προϊσταμένου, για να είναι θετική, πρέπει να είναι το αποτέλεσμα δύο σημαντικών μεταβλητών: της *διοικητικής πείρας* που πρέπει να διαθέτει ένας προϊστάμενος και της *άρτιας επιστημονικής κατάρτισης* σε θέματα της αρμοδιότητάς του. Εξάλλου, γύρω από το θέμα αν ο ηγέτης γεννιέται ή διαμορφώνεται, αναφέραμε ήδη τις απόψεις των δύο σχολών καθώς και τη σύγχρονη τάση, που αποδέχεται ότι ο ηγέτης έχει μερικές προδιαθέσεις που ευνοούν την ανάπτυξη ηγετικών χαρακτηρισμών και ότι τα χαρίσματα αυτά αναπτύσσονται βάσει της εκάστοτε κατάστασης. Έτσι, φτάσαμε στο συμπέρασμα ότι ο ηγέτης δε φέρνει μέσα του μόνο έμφυτα στοιχεία, αλλά μπορεί και να εκπαιδευτεί.

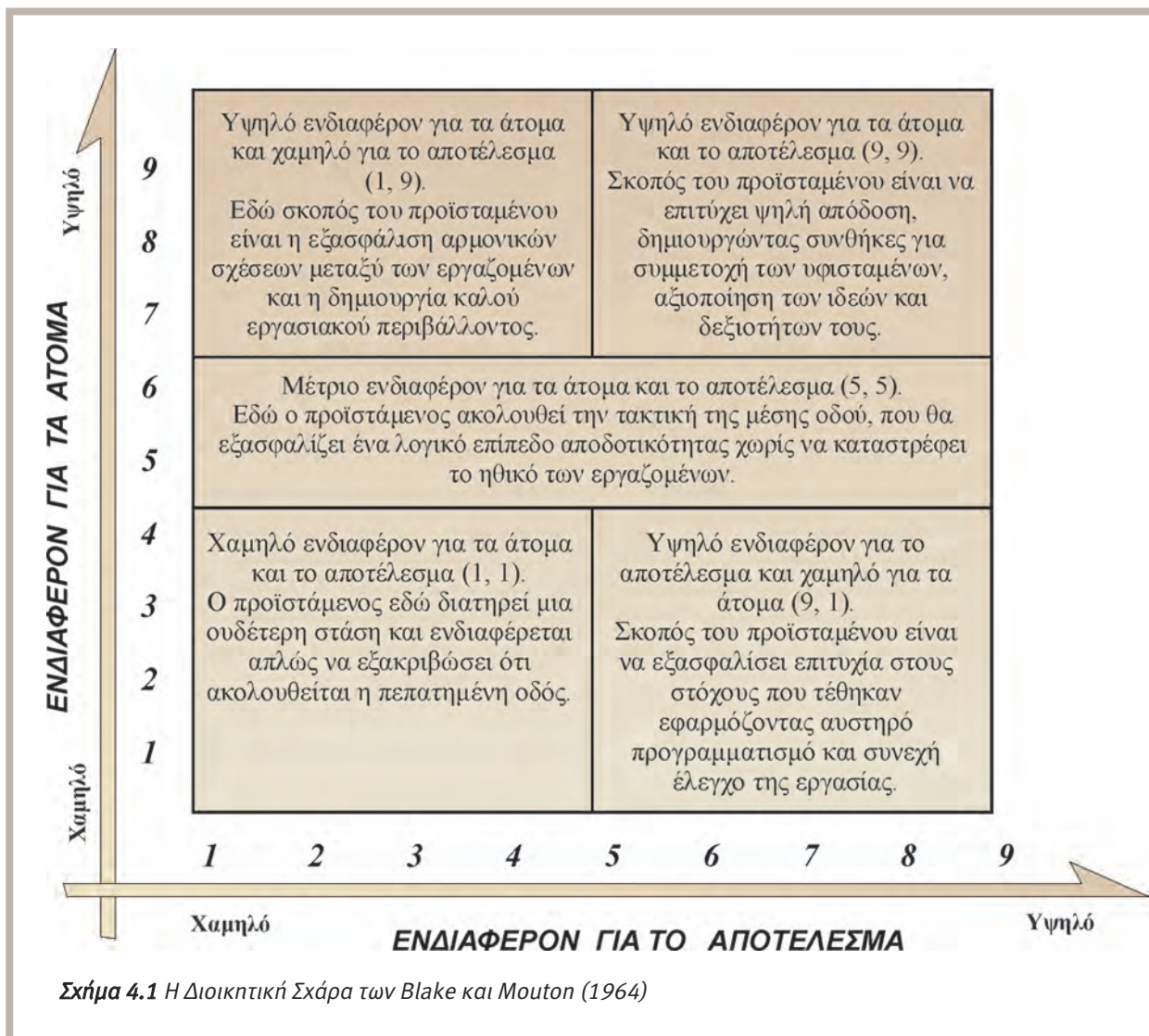
- γ) *Στην αντιληπτική ικανότητα*. Η δεξιότητα αυτή, που είναι περισσότερο αναγκαία στην ανώτατη ηγεσία, μας υποδεικνύει ότι ένας ηγέτης-προϊστάμενος δεν πρέπει να απασχολείται μόνο με καθημερινά θέματα (θέματα ρουτίνας), δηλαδή να ενεργεί ως εκτελεστικό όργανο, αλλά και ως επιτελικός παράγοντας. Χρειάζεται να «συνοδεύεται» από παρατηρητικότητα και διοικητική φαντασία-ενεργητικότητα, ώστε μέσω παρατηρήσεων στο εργασιακό περιβάλλον να είναι ικανός να επισημαίνει τις τυχόν λειτουργικές αδυναμίες και στη συνέχεια να σχεδιάζει-εφαρμόζει σύγχρονες και προσφορότερες μεθόδους και τεχνικές εργασίας.

4.2.3. Τρόποι της σχολικής 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 (βλέπε σχήμα 4.1)

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 ενδιαφέρον τόσο για το αποτέλεσμα της εργασίας όσο και για το συμφέρον των συνεργατών του.

Στο τεύχος αυτό, 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, Μάνος, 1997, Ζαβλανός, 1998, Κέφης, 2005, Μπουραντάς, 2005):

α) *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, συ-

χνά αρνείται να επεξηγήσει τις πράξεις του και διστάζει να δεχτεί προτάσεις που εναντιώνονται τις απόψεις του. Η αυταρχική ηγεσία είναι απόρροια μιας ορισμένης αντίληψης για την άσκηση της διοικητικής (ηγετικής) λειτουργίας και είναι βασικό χαρακτηριστικό στα ολοκληρωτικά καθεστώτα.

- β) *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: 312) 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 αντανάκλα τη γενική άποψη (συναίνεση) των μελών της ομάδας. Όλοι οι εργαζόμενοι που θα εμπλέκονται τις 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 (March and Simon, 2003). 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.

- γ) *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 στους 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 όψης, 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 προϊστα-

μένου-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 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 κ.ά. 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.

4.3. Ανάλυση καινοτόμων δράσεων

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η άσκηση της διευθυντικής αυτής λειτουργίας γίνεται από το διευθυντή της μονάδας αυτής. Η λειτουργία της διεύθυνσης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχολείο, αν λάβουμε υπόψη μας ότι στις σχολικές οργανώσεις, σε σύγκριση με άλλου είδους οργανώσεις, υπερτερεί από την πλευρά των «συντελεστών παραγωγής» και «προϊόντος» ο ανθρώπινος παράγοντας. Επιπλέον, ο διευθυντής σχολείου: από τη μια πλευρά είναι διορισμένος ηγέτης που ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων, γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες. Και από την άλλη πλευρά είναι ο εκπαιδευτικός-ηγέτης της σχολικής κοινότητας και πρέπει να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των δασκάλων και των μαθητών που ηγείται. Επομένως, η λειτουργία της σχολικής διεύθυνσης πρέπει να προωθεί διαδικασίες υλοποίησης των σκοπών του σχολείου σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, χωρίς βέβαια να παραμελεί τις προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες των δασκάλων.

Υπάρχουν επιστημονικές μελέτες (Τριλιανός, 1987, Θεοφιλίδης, 1994, Σαΐτης κ.ά., 1997), που μας επιβεβαιώνουν την άποψη ότι σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου της. Βέβαια, είναι δυνατό να βρούμε εξαιρετικούς εκπαιδευτικούς σε διαφορετικά σχολεία, αλλά ασυνήθιστο να βρούμε ποιοτική δουλειά μέσα σ' ένα σχολείο,

αν ο διευθυντής και οι λοιποί διδάσκοντες, τουλάχιστον στα πολυθέσια σχολεία, δεν ασκούν κατάλληλη ηγεσία.

Σ' ένα μικρό σχολείο η ηγεσία του διευθυντή ίσως είναι επαρκής, για να επηρεάσει συνολικά το σχολείο, αλλά καθώς το σχολείο μεγαλώνει υπάρχει ανάγκη για καλή ηγεσία σ' άλλα επίπεδα κι εκεί η συνολική ποιότητα εξαρτάται από την ικανότητα του διευθυντή να μεταβιβάζει εξουσίες και την ικανότητα άλλων εκπαιδευτικών να ηγούνται των μαθητών τους. Αλλά τότε ένας διευθυντής σχολείου είναι αποτελεσματικός;

Καταρχήν πρέπει να τονίσουμε ότι ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι κρίσιμος. Για να πετύχει, συνεπώς, ο διευθυντής σ' αυτόν τον κρίσιμο αλλά και δύσκολο ρόλο, χρειάζεται να κατέχει ορισμένες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες. Από σχετικές έρευνές μας, όμως, προκύπτει ότι η επιλογή των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης γίνεται κατά κανόνα βάσει αρχαιότητας (Σαΐτης, 1997, 1998, Τύπας & Παπαχρήστου, 2003β) και φυσικά επειδή οι ίδιοι υπήρξαν επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί τάξεων. Ωστόσο, για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός καλός διευθυντής-ηγέτης στο σχολείο, δεν αρκεί να είναι καλός στην εργασία της οποίας θα ηγηθεί. Η ικανότητα μέσα στην τάξη ίσως αρχικά κερδίσει το σεβασμό του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου, αλλά αν δεν αποκτήσει ικανότητα για την ηγεσία μιας ομάδας ενηλίκων, αυτός ο σεβασμός θα διαλυθεί όλος πολύ γρήγορα. Με άλλα λόγια, η ηγετική ικανότητα δεν είναι απλώς μια αρετή της προσωπικότητας την οποία κατέχουμε ή όχι, έστω και αν κάποιος διευθυντής έχουν επιτύχει πολλά εξαιτίας κάποιου προσωπικού τους χαρίσματος και της εικόνας που αναπτύσσουν μπροστά στους υφισταμένους τους. Η ηγεσία περιλαμβάνει την εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων. Στον κόσμο της πραγματικότητας αυτό σημαίνει ότι ένας διευθυντής σχολείου μπορεί να γίνει αποτελεσματικός, όταν έχει την ικανότητα:

Να κατανέμει σωστά το έργο του σχολείου (διδακτικό και εξωδιδακτικό) μεταξύ των διδασκόντων. Πρέπει, δηλαδή, η κατανομή να γίνεται σύμφωνα με τα προσόντα των διδασκόντων και ύστερα από δημοκρατική διαδικασία. Μια τέτοια διοικητική ενέργεια δεν εκφράζει μόνο την αρχή της δικαιοσύνης, αλλά συντελεί και στη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο.

Να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός-διευθυντής υποστηρίζει κάθε εκπαιδευτικό ατομικά και τον κάνει να αισθάνεται αξιόλογος. Αυτό περιλαμβάνει συζήτηση με τα μέλη μιας ομάδας και μια πολιτική ενθάρρυνσης, η οποία μπορεί να είναι κριτική μ' έναν υποστηρικτικό τρόπο. Άλλωστε, ας μην ξεχνάμε ότι ο έπαινος είναι περισσότερο αποτελεσματικός από την τιμωρία τόσο για τους ενήλικους όσο και για τους μαθητές (Τριλιανός, 1991). Αν και τα κίνητρα διαφέρουν από άτομο σε άτομο και στη δημόσια εκπαίδευση τα οικονομικά κίνητρα είναι ανύπαρκτα (Σαΐτης, 1994), εντούτοις ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να προσδιορίσει κίνητρα (π.χ. με ηθικές ανταμοιβές, με την αναγνώριση του έργου κ.ά.), που θα επηρεάσουν θετικά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας όχι μόνο σε σχέση με την εκτέλεση των εργασιών αλλά σε όλο το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων. Η ευθύνη των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι να εξασφαλίσουν όλες τις συνθήκες και να περιορίσουν τα εμπόδια της αποτελεσματικής επικοινωνίας, ώστε να μπορέσουν να καθοδηγήσουν, να υποκινήσουν, να ηγηθούν των συνεργατών τους.

Να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης. Εδώ ο ρόλος του διευθυντή αναφέρεται στη διοικητική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών-συνεργατών του. Είναι αυτός που «μαθαίνει»

κυρίως στους νέους εκπαιδευτικούς *πώς πρέπει* να εκτελούνται οι διάφορες διοικητικές εργασίες του σχολείου, όπως η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, η τήρηση του σχολικού αρχείου, η τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων, η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης κ.ά.. Σημειώνουμε ότι η ικανότητα διοίκησης αποκτάται καλύτερα με την εξάσκηση της μέσα στο σχολείο, διαμέσου μιας σταδιακής αύξησης της ευθύνης που αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός και, όπου είναι δυνατό, με τη συνεργασία με ειδικούς και έμπειρους συναδέλφους και τη διεξοδική συζήτηση για την προσπάθεια και την πρόοδο. Είναι ευθύνη, λοιπόν, κάθε διευθυντή σχολείου να διαπιστώνει ότι οι συνάδελφοι σταδιακά εξελίσσονται ως προς τα διοικητικά τους προσόντα, ώστε να είναι έτοιμοι για περισσότερες ευθύνες, όταν έρθει ο καιρός της προαγωγής τους σε διευθυντική θέση.

Να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο. Στη διαδικασία λειτουργίας της σχολικής μονάδας πάντα παρουσιάζονται διαφορές, λόγω των διαφόρων χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως η ηλικία, η ειδικότητα, η πολιτική τοποθέτηση, οι ατομικές ιδιορρυθμίες κ.ά. και ο διευθυντής καλείται να επιλύσει τα σχετικά προβλήματα.

Να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα. Δηλαδή, να στέκεται σε απόσταση από την καθημερινότητα, για να αμφισβητεί ό,τι παίρνεται ως δεδομένο, να προλαμβάνει τα προβλήματα του σχολείου και να διακρίνει τις ευκαιρίες.

Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε ότι το σχολείο είναι σύστημα και μάλιστα ανοικτό. Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματικότητα του διευθυντή σχετίζεται και με την ικανότητά του να χειρίζεται το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (π.χ. οικογένεια, Ο.Τ.Α., κ.λπ.). Κατάλληλος χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος από το διευθυντή σημαίνει να συνεργάζεται αρμονικά με τους διάφορους κοινωνικούς φορείς, ώστε αυτοί πραγματικά να συνεισφέρουν στο σχολείο και να αισθάνονται μέρος του. Κατάλληλος χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος σημαίνει ακόμη και προστασία του σχολείου από δυσμενείς εξωτερικές επιδράσεις.

Τέλος, η μελέτη του Kurt Lewin και των συνεργατών του (Brown, 1965), στην οποία τρία πειραματικά είδη κοινωνικού κλίματος – *αυταρχικό, δημοκρατικό και laissez-faire* – δημιουργήθηκαν, για να δοκιμάσουν τις επιδράσεις τους σε παιδιά, αποκάλυψε ότι με αυταρχικό έλεγχο επέδειξαν πολύ περισσότερη επιθετική συμπεριφορά από εκείνα με δημοκρατική ηγεσία. Τα παιδιά στη δημοκρατική ομάδα συμπάθησαν τους ηγέτες τους και ήταν περισσότερο φιλικά μεταξύ τους, από όσο εκείνα στην αυταρχική ομάδα που έδειξαν εχθρότητα και στον ηγέτη τους και στους συμμαθητές τους. Εκείνα στην ομάδα *laissez-faire* ήταν τα πιο επιθετικά και απογοητευμένα. Κατόρθωσαν λίγα ή τίποτα και ήταν τελείως ανεξέλεγκτα είτε ήταν ο ηγέτης παρών είτε όχι.

Συμπερασματικά, η λειτουργία της διεύθυνσης στην εκπαίδευση είναι η διαπροσωπική πλευρά της διοίκησης, με την οποία τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας οδηγούνται να κατανοήσουν καλύτερα τους ρόλους τους και να συμβάλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Δηλαδή, η σχολική διεύθυνση θα είναι αποτελεσματική, όταν οι προσδοκίες από το διευθυντή-ηγέτη, τους υφιστάμενους και το έργο συγκλίνουν.

4.4. Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη σχολική μονάδα

4.4.1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται ως «Κοινωνία της Πληροφορίας». Αυτό συνεπάγεται ότι οι σημερινοί μαθητές και αριανοί πολίτες καλούνται να ζήσουν σε μια ιδιαίτερη απαιτητική κοι-

ωνία που τη διακρίνει ένας εμφανής δυναμισμός και ευρύτατη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) (Προκοπιάδου, 2006). Η Κοινωνία των Πληροφοριών που έχει ως κύριο γνώρισμα την παραγωγή και την ταχύτατη διακίνηση, διαχείριση και διάθεση τεραστίου όγκου πληροφοριών και γνώσης είναι πλέον πραγματικότητα. Επιπρόσθετα οι Τ.Π.Ε. επιδρούν καταλυτικά σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Στον πυρήνα αυτών των αλλαγών, που εισάγει η νέα πραγματικότητα της Κοινωνίας της Πληροφορίας, δεσπόζουσα θέση κατέχουν οι νέες τεχνολογίες ή πιο συγκεκριμένα οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, οι οποίες σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004): (α) αποτελούν σημαντικό οικονομικό τομέα με επιπτώσεις σε όλες σχεδόν τις οικονομικές δραστηριότητες, (β) έχουν άμεσο και ουσιαστικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα της οικονομίας και (γ) αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για την τόνωση της κοινωνικής και γεωγραφικής συνοχής, καθώς περιορίζουν το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού, προωθούν την κοινωνική ένταξη και την πολυγλωσσία, και συμβάλλουν στην αύξηση της διαφάνειας και της κοινωνικής συνοχής. Τα προαναφερόμενα οφέλη, που πηγάζουν από τη χρήση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, βασίζονται στις τεχνολογικές δυνατότητες που δύνανται να εξασφαλίσουν οι Τ.Π.Ε., καθώς τα διαδικτυακά συστήματα συνεργασίας και τα εργαλεία διαδραστικής επικοινωνίας διαμορφώνουν ένα αναβαθμισμένο περιβάλλον εργασίας, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα ταχύτερης και ασφαλέστερης διακίνησης δεδομένων, καθώς και αποτελεσματικότερης συνεργασίας μέσω του διαδικτύου, ανεξαρτήτως χρόνου και φυσικού χώρου, ενισχύοντας τις αρχές και δράσεις της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ελεύθερη πρόσβαση, διαφάνεια, αποτελεσματικές υπηρεσίες, κ.ά.).

Στο πλαίσιο αυτό, όλοι οι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, καλούνται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα που εισάγουν η Κοινωνία της Πληροφορίας και οι Τ.Π.Ε. Όπως υπογραμμίζουν οι Mooij & Smeets (2001), οι Τ.Π.Ε. ολοένα και περισσότερο εισέρχονται στον εκπαιδευτικό χώρο, με αντικειμενικό στόχο την υιοθέτηση τεχνολογικών εφαρμογών στη μάθηση, στην παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών αλλά και στη διοίκηση και οργάνωση του σχολικού χώρου εν γένει. Ας σημειωθεί ότι οι Τ.Π.Ε. δεν αποτελούν μόνο στήριγμα της Κοινωνίας της Πληροφορίας, αλλά και σημαντικό καταλύτη για τη μορφοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και εργαλείο για την εξασφάλιση ενεργούς και διαρκούς μάθησης.

Παρά τη σημαντικότητα της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, δε φαίνεται σύμφωνα με πρόσφατες ερευνητικές μελέτες, να έχουν τύχει μεγάλης εφαρμογής στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2001, Προκοπιάδου, 2006).

4.4.2. Έννοια και χρησιμότητα των Τ.Π.Ε. στο σχολείο

Στην προηγούμενη ενότητα αναφέραμε ότι οι Τ.Π.Ε. επιδρούν καταλυτικά σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αλλά τι σημαίνει ο όρος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.);».

Κατά μια γενική θεώρηση (Αναγνωστοπούλου, κ.ά. 2002), ο όρος Τ.Π.Ε. αναφέρεται «σε όλες τις νέες τεχνολογίες, μέσω των οποίων αποκτάται, υφίσταται επεξεργασία, αποθηκεύεται και

διανέμεται η πληροφορία» (πρβλ. Καράμνας, 2004, σελ. 14).

Κατά μια άλλη άποψη ο συγκεκριμένο όρος εκλαμβάνεται ως οι τεχνολογίες, οι λύσεις και οι εφαρμογές που «αναπτύσσονται στις διάφορες οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες με τη σύγκλιση των τεχνολογιών της πληροφορικής, των τηλεπικοινωνιών και των πολυμέσων» (Ιδρυμα Μελετών Λαμπράκη, 2001, σελ. 6).

Υπάρχουν επίσης και συγγραφείς (Δημητρακοπούλου, 2002 σελ. XI) που συνδέουν τον όρο Τ.Π.Ε. με «τις εφαρμογές των τεχνολογιών κάθε είδους, από τα απλά υπερμέσα, ως τις εφαρμογές της ρομποτικής και της τεχνητής νοημοσύνης και από τα δικτυακά συστήματα ως τις εφαρμογές ασύρματης επικοινωνίας, που μεμονωμένα ή σε ένα πλούσιο συνδυασμό με άλλα ψηφιακά ή φυσικά κατασκευάσματα, σχεδιάζονται ή χρησιμοποιούνται με στόχο, όχι την απλή εκτέλεση μιας λειτουργίας ή ενός έργου αλλά τις διαδικασίες της μάθησης».

Από τη συνοπτική αυτή παρουσίαση βλέπουμε ότι οι διάφοροι συγγραφείς δεν αποσαφηνίζουν πλήρως για το τι σημαίνει ο όρος Τ.Π.Ε. Παρόλα αυτά μπορούμε να δεχτούμε ότι οι Τ.Π.Ε. «αποτελούν συνώνυμο του εκσυγχρονισμού όλων των οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών μονάδων, παρέχοντας και αξιοποιώντας εκσυγχρονισμένες λειτουργικές διαδικασίες μάθησης και διοίκησης» (Προκοσιάδου, 2006, σελ. 5).

Σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές μονάδες παρατηρούμε ότι η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση δε συνεπάγεται ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο σχολικό χώρο δε συνεπάγεται αλλαγές μόνο σε επίπεδο διδασκαλίας, αλλά διασυνδέεται άμεσα και με τη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών, τόσο από το προσωπικό της διοίκησης (διευθυντής - γραμματεία) όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Προκοσιάδου, 2006). Συγκεκριμένα, οι Τ.Π.Ε. δύνανται να ενισχύσουν τη διαδραστική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών αλλά και γονέων/κηδεμόνων, καθώς παρέχεται η δυνατότητα να οργανώνεται σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων το προφίλ των μαθητών, οι ιδιαίτερες μαθησιακές τους ανάγκες, η επίδοσή τους αλλά και ο βαθμός προόδου και εξέλιξής τους, προκειμένου να διευκολύνεται η προσπάθεια προσαρμογής της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Flecknoe, 2002) Περαιτέρω, παρέχεται η δυνατότητα μηχανογράφησης της διοίκησης, μέσω ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου, για την παρακολούθηση των διοικητικών εγγράφων (εισερχόμενα – εξερχόμενα). Με τον τρόπο αυτό, μειώνεται σημαντικά η χειρόγραφη εργασία, επιτρέπεται η καλύτερη και με μεγαλύτερη συνέπεια παρακολούθηση της διακίνησης των εγγράφων και της προόδου των διοικητικών εργασιών. Παράλληλα, παρέχονται εργαλεία που διευκολύνουν την αναζήτηση και ανάκτηση πληροφοριών, καθώς και την καταγραφή και διατήρηση στοιχείων συλλογικής μνήμης του οργανισμού, και εξασφαλίζουν την άμεση και έγκυρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε υπηρεσιακά θέματα.

Στο πλαίσιο αυτό των νέων τεχνολογιών, η σύγχρονη σχολική μονάδα καλείται να παρέχει:

- περιβάλλον συνεργατικής μάθησης εντός του σχολικού χώρου,
- διαδικτυακά εργαλεία και συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης,
- σύστημα διαχείρισης της παραγόμενης και διακινούμενης πληροφορίας, αναφορικά με την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων/κηδεμόνων,

- ηλεκτρονικούς φακέλους μαθημάτων για τη διαρκή ενημέρωση των μαθητών, καθώς και
- ηλεκτρονικό πρωτόκολλο για την παρακολούθηση και την οργάνωση των διοικητικών εγγράφων (Προκοπίδου, 2006).

Από αυτά που προηγήθηκαν δύο φαίνεται να είναι οι βασικοί τομείς αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στο σχολείο: *στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην περάτωση της διοικητικής εργασίας.*

Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτική διαδικασία

Σήμερα η εκπαίδευση καλείται να εξασφαλίσει τις απαραίτητες συνθήκες για την αναβάθμιση και βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και για την αποτελεσματική προώθηση και καλλιέργεια της γνώσης (Smeets, 2005). Οι Τ.Π.Ε. δύνανται να συμβάλλουν στην υποστήριξη της διδασκαλίας με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, παρέχοντας λογισμικά προγράμματα και διευκολύνοντας τόσο την απομακρυσμένη όσο και τη συνεργατική μάθηση εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Με άλλα λόγια, οι νέες τεχνολογίες παρέχουν τα κατάλληλα διαδικτυακά εκπαιδευτικά εργαλεία για την υλοποίηση της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (e-learning), επιτρέποντας τη μάθηση μέσω διαδικτύου. Με τον όρο «ηλεκτρονική μάθηση» νοείται η εκπαίδευση που βασίζεται στην τεχνολογία, και στην οποία το εκπαιδευτικό υλικό παρέχεται ηλεκτρονικά σε απομακρυσμένους μαθητές – χρήστες μέσω διαδικτύου (Zhang, 2004). Χαρακτηριστικά παραδείγματα διαδικτυακής μάθησης αποτελούν τα διαδραστικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, τα συστήματα κατάρτισης μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών, τα εξ' αποστάσεως συστήματα μάθησης, τα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης.

Η ηλεκτρονική μάθηση επιδιώκει την εξασφάλιση αποκεντρωμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, στα οποία ο μαθητής αποτελεί ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και παραγωγικό συμμετοχό στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Pelgrum, 2001), και όχι παθητικό δέκτη γνώσεων. Κεντρικός πυρήνας της ηλεκτρονικής μάθησης είναι η συνεργασία και η διάδραση των συμμετεχόντων, προκειμένου να καλλιεργηθεί η ικανότητα της κριτικής σκέψης και της ομαδικότητας. Όπως αναφέρει ο Smeets (2005), οι Τ.Π.Ε. μπορούν να ενεργήσουν στο σχολικό χώρο ως μοχλός ενεργού και συνεργατικής μάθησης, υποστηρίζοντας την καλλιέργεια ανώτερης ποιοτικά σκέψης. Μέσω των νέων τεχνολογιών, η εκπαίδευση και η μάθηση διασυνδέονται και συσχετίζονται ακόμα περισσότερο, ενώ παράλληλα γίνονται και περισσότερο αυτόνομες και διακριτές, με περισσότερη υπευθυνότητα και αυτοέλεγχο από την πλευρά των μαθητών.

Επίσης, οι Τ.Π.Ε. εξασφαλίζουν την ανταπόκριση σε μια νέα πρόκληση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, καθώς παρέχεται η δυνατότητα ενσωμάτωσης διαδικτυακών υπηρεσιών επικοινωνίας στη μαθησιακή πρακτική, ενισχύοντας τις παρεχόμενες γνώσεις με ηλεκτρονικό υλικό και συμβάλλοντας στην καλύτερη δυνατή μετάδοση και αφομοίωσή τους από τους μαθητές. Το «κλασικό» μοντέλο μάθησης, το οποίο στηρίζεται στην πρακτική του «ομιλούμενου» δασκάλου και του μαθητή που ακούει, παραχωρεί τη θέση του στο «σύγχρονο» μοντέλο, στο οποίο οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε ποικίλες ψηφιακές πληροφορίες, ενώ οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν τη μάθηση στην προσπάθεια να βοηθήσουν τους μαθητές να δομήσουν τη γνώση, να σκέφτονται κριτικά και να αξιοποιούν τη διαθέσιμη γνώση (Eriksen, 2004).

Επιπλέον στο πλαίσιο των τεχνολογικών αλλαγών στη μαθησιακή διαδικασία, εκπαιδευτικοί και μαθητές δύνανται να αξιοποιήσουν ποικίλες τεχνολογικές εφαρμογές. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές δύο είδη προσεγγίσεων χρησιμοποιούνται: (α) εφαρμογές εντός της σχολικής αί-

θουσας και (β) εφαρμογές διαδικτυακές για εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Και στις δύο προαναφερόμενες προσεγγίσεις οι διδάσκοντες δύνανται να αξιοποιήσουν είτε λογισμικά προγράμματα για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και την καλύτερη δυνατή αφομοίωση και κατανόηση από την πλευρά των μαθητών, είτε εκπαιδευτικές πύλες και πόρους μέσω διαδικτύου για την παροχή επιπρόσθετων πληροφοριών στους τομείς ενδιαφέροντος και μελέτης. Τέλος, οι σχολικές βιβλιοθήκες δύνανται να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην απόκτηση πληροφοριακού αλφαριθμητισμού, αφού όπως υποστηρίζεται (Turner, 1993): (α) προάγουν τη μελέτη ποικίλων πληροφοριακών πηγών εκτός των μαθησιακών ορίων που θέτουν τα σχολικά εγχειρίδια, (β) παρέχουν πληροφοριακές ικανότητες, καθώς οι χρήστες μαθαίνουν να έχουν πρόσβαση, να εντοπίζουν και να ανακτούν, να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν πληροφορίες που πηγάζουν από ποικίλα μέσα, και (γ) βοηθούν και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, παρέχοντας επιπλέον πληροφοριακό υλικό. Στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας οι βιβλιοθήκες των εκπαιδευτικών μονάδων καλούνται να διαμορφώσουν νέες συνθήκες λειτουργίας και να εκπληρώσουν νέους στόχους, μετατρεπόμενες από αποθήκες απαραιτήτων αρχαιακού υλικού σε σύγχρονα ενεργά κέντρα πληροφόρησης που συμπληρώνουν, ενδυναμώνουν και ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία (Hopkins & Webb, 1999). Οι αρχές της προσωποκεντρικής μάθησης (student-centered learning) καθώς και η ανάγκη για πληροφοριακό αλφαριθμητισμό (information literacy) αναζητούν από τις σχολικές βιβλιοθήκες να αποτελέσουν τον πυρήνα παροχής πληροφοριακών ικανοτήτων, καθώς και το μοχλό υποστήριξης του αναλυτικού προγράμματος με νέα μέσα. Αναλυτικότερα η σχολική βιβλιοθήκη καλείται να υποστηρίξει και να ενισχύσει το αναλυτικό πρόγραμμα:

- αναπτύσσοντας προγράμματα που αποτελούν συστατικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενισχύουν την προσωποκεντρική μάθηση,
- παρέχοντας πληροφοριακό αλφαριθμητισμό και βελτιώνοντας τις πληροφοριακές ικανότητες των μαθητών (εντοπισμός και ανάκτηση κατάλληλης πληροφόρησης, οργάνωση γνώσης και αξιοποίησή της, μετάδοση γνώσεων),
- καλλιεργώντας συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας με επιπλέον πληροφοριακό υλικό (Webb, 1999).

Η προσωποκεντρική μάθηση, για παράδειγμα, η οποία εστιάζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις του μαθητή, στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων βάσει της προσωπικής έρευνας και αναζήτησης των διαθέσιμων πληροφοριών (resource based learning) σε θεματικά αντικείμενα που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και οι εργασίες που καθορίζει ο επιβλέπων εκπαιδευτικός. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη αυτονομία και περισσότερο έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας (Gibbs, 1992), ενώ παράλληλα καθορίζουν το πλαίσιο της μελέτης τους βάσει των ιδιαίτερων πληροφοριακών τους αναγκών. Οι Cook & Cook (1998) προσδιόρισαν τις ακόλουθες παραμέτρους ως θετικά αποτελέσματα της προσωποκεντρικής μάθησης: (α) δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, (β) ικανότητα συνεργατικής μάθησης, (γ) γνώση της μαθησιακής διαδικασίας, (δ) διαρκή εξέλιξη και βελτίωση, (ε) γνώση από ποικίλες πληροφοριακές πηγές, και (στ) διάδραση και επεξεργασία πληροφορίας με νέες τεχνολογίες ως αναπόσπαστο τμήμα της μαθησιακής διαδικασίας.

Εν κατακλείδι, οι μαθητές στο σύγχρονο σχολείο και στην εποχή του καταϊγισμού πληροφοριών είναι απαραίτητο να διέπονται από την ικανότητα της πληροφοριακής αναζήτησης και της κατανόησης της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να αποκτούν κρίση, καθώς και την ικανότητα να μεταφέρουν τις γνώσεις τους από τη μια περίπτωση στην άλλη (Προκοπιάδου, 2006).

Νέες τεχνολογίες και σχολική διοίκηση

Οι σχολικές μονάδες, που αποτελούν τυπικές οργανώσεις (Σαΐτης, 2005) καλούνται να αξιοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. για την καλύτερη και ασφαλέστερη περάτωση της γραφειοκρατικής εργασίας. Και αυτό γιατί όπως υποστηρίζεται (Προκοσιάδου, 2006) οι Τ.Π.Ε. αποτελούν συνώνυμο του εκσυγχρονισμού των οργανισμών (δημοσίων και ιδιωτικών) και αξιοποιώντας αναβαθμισμένες λειτουργικές διαδικασίες διοίκησης. Επιπρόσθετα, δύνανται να συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματική και αποδοτική οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων με σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία.

Οι σχολικές μονάδες, ως δομημένοι οργανισμοί, αποτελούνται από ανθρώπινο δυναμικό, διαθέτουν δεδομένη ιεραρχική δομή και επιδιώκουν να εκπληρώσουν συγκεκριμένους στόχους (Σαΐτης, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, μεγάλος όγκος πληροφοριών παράγεται και διακινείται καθημερινά, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι στόχοι και να εκπληρωθούν οι δεδομένες αρμοδιότητες των σχολικών μονάδων. Τα διοικητικά έγγραφα αποτελούν το μέσο για τη διακίνηση και διοχέτευση αυτών των πληροφοριών, τόσο εντός της σχολικής μονάδας όσο και εκτός, στο πλαίσιο της συνεργασίας με άλλους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς. Ως διοικητικά έγγραφα νοούνται οι πληροφορίες, έντυπες, ηλεκτρονικές ή ψηφιακές, που παράγονται, παραλαμβάνονται και διατηρούνται από τις δημόσιες υπηρεσίες ως απόδειξη και πληροφόρηση των υποχρεώσεων και των δραστηριοτήτων του οργανισμού (Healy, 2001).

Τα διοικητικά έγγραφα αποτελούν σημαντικούς πληροφοριακούς πόρους και η επαναχρησιμοποίησή τους είναι καθοριστική για (European Commission, 1998): (α) τους δημόσιους λειτουργούς, οι οποίοι χρειάζονται λειτουργική, διαχειριστική και οργανωτική γνώση, καθώς και γνώση των διοικητικών δομών για τη λήψη αποφάσεων και την άσκηση διοίκησης, (β) τους πολίτες, επειδή καθημερινά έρχονται σε επαφή με δημόσιες υπηρεσίες, διατηρώντας το νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμά τους στην ελευθερία της πληροφορίας, και (γ) τους επιχειρηματίες και τους καταναλωτές, επειδή καμία επιχειρηματική δραστηριότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί με αποτελεσματικότητα και επιτυχία χωρίς έγκυρη και άμεση πληροφόρηση στις νομικές και διοικητικές λειτουργίες της σύγχρονης αγοράς, καθώς και των εμπορικών συναλλαγών. Στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, η επαναχρησιμοποίηση της διοικητικής πληροφορίας είναι καθοριστική και για τους εκπαιδευτικούς (δημόσιοι λειτουργοί), με σκοπό την εκπλήρωση των αρμοδιοτήτων τους, και για τους γονείς/ κηδεμόνες (πολίτες), με σκοπό την άμεση και έγκυρη πληροφόρησή τους. Για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην κατηγορία των επιχειρηματιών, νοείται ως διοικητικός οργανισμός η σχολική μονάδα, η οποία χρειάζεται ενημέρωση και άμεση πληροφόρηση, αναφορικά με τις τελευταίες εξελίξεις σε επίπεδο νομοθετικό και διοικητικό, προκειμένου να ανταπεξέλθει στους στόχους της και να εκπληρώσει τις εν γένει αρμοδιότητές της.

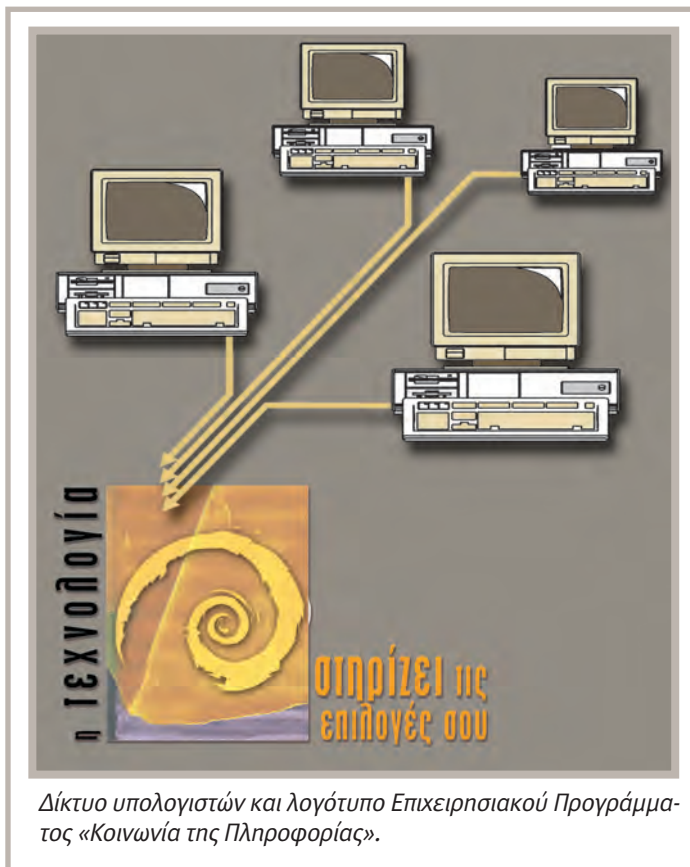
Η αποτελεσματική διαχείριση της διοικητικής πληροφορίας διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και αποτελεί προϋπόθεση για την αποδοτική λειτουργία της, καθώς τα διοικητικά έγγραφα (Government policy on archives European Commission, 1998):

- παρέχουν αυθεντική και αξιόπιστη απόδειξη των διοικητικών συναλλαγών,
- διευκολύνουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς διατηρούν συλλογική μνήμη των συναλλαγών και δραστηριοτήτων του οργανισμού,
- υποστηρίζουν τις διοικητικές συναλλαγές και το δικαίωμα όλων πρόσβασης στην πληροφορία,

- συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη και στην αποτελεσματική λειτουργία της εσωτερικής αγοράς, δεδομένου ότι καμία επιχειρηματική δραστηριότητα δεν πραγματοποιείται σωστά χωρίς έγκυρη και άμεση ενημέρωση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Πράσινη Βίβλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οικονομικοί παράγοντες δεν δύνανται να πάρουν σωστές αποφάσεις, χωρίς να είναι επαρκώς και πλήρως ενημερωμένοι,
- συγκροτούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς οι μαθητές μπορούν να μάθουν την ιστορία και θέματα δημόσιας διοίκησης από αντικειμενικές και αξιόπιστες πηγές πληροφόρησης.

Σε επίπεδο εφαρμοσμένης πρακτικής, η οργάνωση των διοικητικών εγγράφων πραγματοποιείται και ελέγχεται από το πρωτόκολλο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα διαχείρισης, ελέγχου και διακίνησης της εισερχόμενης και εξερχόμενης αλληλογραφίας. Η ύπαρξη πρωτοκόλλου, έντυπου ή ηλεκτρονικού, δε θεωρείται μόνο ουσιώδης αλλά και υποχρεωτική

για όλες τις δημόσιες υπηρεσίες, καθώς αποτελεί το μέσο παρακολούθησης των επιχειρηματικών / διοικητικών συναλλαγών. Η απόδοση αριθμού πρωτοκόλλου, μοναδικού για κάθε έγγραφο, αποτελεί κοινή πρακτική για τη διακίνηση της διοικητικής πληροφορίας. Το πρωτόκολλο δύναται να θεωρηθεί εργαλείο διαχείρισης εγγράφων, το οποίο εξασφαλίζει τη διατήρηση συλλογικής μνήμης για κάθε οργανισμό, και κατ' επέκταση έναν αποδοτικό και αποτελεσματικό τρόπο για την οργάνωση των συναλλαγών. Η εφαρμογή μπορεί να γίνει και για άλλες διοικητικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα το ηλεκτρονικό αρχείο, κ.ά.



Δίκτυο υπολογιστών και λογότυπο Επιχειρησιακού Προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας».

4.4.3. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής των Τ.Π.Ε. στο σχολείο

Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι νέες τεχνολογίες δε διευκολύνουν μόνο τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά παρέχουν υποστήριξη και στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα και στην αποδοτικότερη χρήση των πηγών. Για να διασφαλιστεί όμως η αποδοτική χρήση των νέων τεχνολογιών στη σχολική μονάδα πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις (Δαγδιλέλης, 2005, Προκοπιάδου, 2006) ανάμεσα στις οποίες είναι και οι εξής:

- α) Η θετική στάση του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού των σχολικών μονάδων αναφορικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Και αυτό γιατί το προσωπικό αυτό καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογική καινοτομία πρόκειται να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση (Tsitouridou & Vryzas, 2004). Στον πυρήνα, λοιπόν, αυτών των αλλαγών, κεντρική θέση κατέχει ο προβληματισμός σχετικά με το ερώτημα, εάν οι εκπαιδευτικοί και το διοικητικό προσωπικό της scho-

λικής μονάδας επιθυμούν να εισαχθούν οι νέες τεχνολογίες στο σχολικό χώρο.

- β) Βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ενός κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού (διδασκικού και διοικητικού) που να γνωρίζει πώς να χρησιμοποιεί τις δυνατότητες των Τ.Π.Ε. Πρακτικά αυτό σημαίνει συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού των σχολικών μονάδων σε ζητήματα τεχνολογίας. Άλλωστε αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο πολλές χώρες αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να φέρουν σε επαφή τους εκπαιδευτικούς με τις νέες τεχνολογίες, είτε με προγράμματα κατάρτισης των ενεργών διδασκόντων, είτε με την εισαγωγή του αντικείμενου των νέων τεχνολογιών στο πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων στις σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τη Νορβηγία, η οποία ενέταξε στο πρόγραμμα σπουδών της Σχολής Εκπαίδευσης του Ostfold University College το αντικείμενο των Τ.Π.Ε., στηριζόμενη στην αντίληψη ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί είναι χαρακτηριστικό να διαθέτουν μια εποικοδομητική και θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες, και ταυτόχρονα να είναι τεχνολογικά καταρτισμένοι για ενεργή μάθηση και ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης (Eriksen, 2004). Αλλά και στη χώρα μας τα Παιδαγωγικά Τμήματα καταρτίζουν τους μελλοντικούς δασκάλους σε θέματα και τομείς νέων τεχνολογιών, έχοντας εντάξει στο πρόγραμμα σπουδών ανάλογα μαθήματα (Προκοπίδου, 2006). Περαιτέρω παρέχεται η δυνατότητα επαγγελματικής κατάρτισης των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών και η χορήγηση πιστοποιητικού δεξιοτήτων στις Τ.Π.Ε., μέσω του προγράμματος «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση» και τέλος
- γ) Η ύπαρξη μιας επαρκούς οργανωσιακής υποστήριξης αποτελεί την τρίτη βασική προϋπόθεση επιτυχημένης ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στις σχολικές μονάδες, αφού καμιά δραστηριότητα δεν μπορεί να υλοποιηθεί σωστά, αν δεν υπάρχουν τα απαραίτητα κονδύλια. Συγκεκριμένα η υιοθέτηση των Τ.Π.Ε. προϋποθέτει:
- την ύπαρξη αιθουσών κατάλληλα σχεδιασμένων και εξοπλισμένων για το ηλεκτρονικό υλικό
 - την παροχή τεχνολογικής υποστήριξης των μέσων και εργαλείων που διατίθενται στο σχολικό χώρο, προκειμένου να παρέχονται σύγχρονες, ενημερωμένες και αναβαθμισμένες υπηρεσίες, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές και τους γονείς/ κηδεμόνες,
 - τη δυνατότητα ενημέρωσης και αναβάθμισης λογισμικών προγραμμάτων και εξοπλισμού, σύμφωνα με τις νέες τεχνολογικές προδιαγραφές που συνεχώς διατίθενται.

Αντιπαραβάλλοντας τις παραπάνω προϋποθέσεις με την ελληνική σχολική πραγματικότητα, πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: (α) διάκινται θετικά απέναντι στις Τ.Π.Ε. όμως «δεν έχουν εμπειρίες από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία τους» (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2001, σελ. 121), (β) αντιμετωπίζουν θετικά τη χρήση υπολογιστή, «αλλά δεν εμφανίζονται έτοιμοι γι' αυτό» (Κονιδάρη, 2005, σελ. 153) και (γ) είναι ευνοϊκά διακείμενοι έναντι του υπολογιστή ως μέσου διδασκαλίας, αν και «δεν έχουν αποκτήσει επαρκείς γνώσεις γι' αυτόν» (Μπουραντάς, 2005).

Αλλά και στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρόσφατη έρευνα έδειξε (Προκοπίδου, 2006, σελ. 68-69) ότι «και στους δύο νομούς (Γρεβενών και Αττικής) υπάρχουν ελλείψεις σε διάφορα είδη. Ωστόσο, τα σχολεία του νομού Αττικής υπερέρχουν σε ηλεκτρονικό υλικό σε σχέση με εκείνο του νομού Γρεβενών». Αναντίρρητα, το εύρημα αυτό δεν υπογραμμίζει μόνο τις άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που παρέχει το ελληνικό δημοτικό σχολείο, αλλά το-

νίζει και την απουσία στρατηγικού σχεδιασμού προμήθειας και κατανομής του τεχνολογικού εξοπλισμού σε όλα τα σχολεία της χώρας μας. Η αξιοποίηση του Η/Υ στον τομέα της εκπαίδευτικής διοίκησης στα δημοτικά σχολεία και των δύο νομών φαίνεται να εξαντλείται πρωτίστως στη δακτυλογράφηση/ εκτύπωση εγγράφων. Αντίθετα, εξίσου σημαντικές διοικητικές δραστηριότητες, όπως είναι η δημιουργία και λειτουργία ηλεκτρονικών ταχυδρομείων και αρχείων, είναι αρκετά περιορισμένες κυρίως τα σχολεία του νομού Γρεβενών.

Συμπερασματικά, τα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται να προσφέρουν στους σημερινούς μαθητές επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες και γενικά δεν τους προετοιμάζουν κατάλληλα για τις μελλοντικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας.

Μπροστά σε αυτό τον προβληματισμό και δεδομένου ότι η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στα σχολεία της χώρας μας δεν έχει ακόμα τεθεί σε σωστές και «στερέες βάσεις», η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης πρέπει να καταβάλλει συστηματική προσπάθεια τόσο για την εξασφάλιση του αναγκαίου τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία της χώρας, όσο καις την κατάρτιση προγραμμάτων συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων.

4.5. Η διαχείριση του stress μαθητών και εκπαιδευτικών

4.5.1. Τι είναι stress

Τα τελευταία χρόνια το stress αποτελεί χαρακτηριστικό της ανθρώπινης καθημερινότητας. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το φαινόμενο αυτό και για τις επιπτώσεις του στον άνθρωπο κάνουν λόγο για προβλήματα οργανικά, συμπεριφοράς καθώς επίσης για νοητικές και ψυχολογικές διαταραχές (Zegans, 1982, Fisher, 1986, Newcomb Huba & Bentler, 1986, Compas, 1987). Δεν είναι λοιπόν σπάνιο το φαινόμενο να συναντάμε καθημερινά συνανθρώπους μας, που εξαιτίας του stress πάσχουν από πονοκεφάλους, καρδιοαγγειακά νοσήματα, έλκη, ένταση, κατάθλιψη, επιθετικότητα, αδυναμία συγκέντρωσης, μειωμένη ικανότητα επικοινωνίας κ.α.. Μερικές φορές οι άνθρωποι μιλώντας για το stress εννοούν την πιεστική κατάσταση που δέχονται στο εργασιακό περιβάλλον ενώ σε άλλες περιπτώσεις αναφέρονται σε ανεπιθύμητες αντιδράσεις που προκύπτουν από αρνητικά ερεθίσματα όπως είναι για παράδειγμα η αποτυχία και η απώλεια. Αυτό πάντως που φαίνεται δίχως άλλο να ισχύει είναι ότι το stress σημαίνει διαφορετικά πράγματα για κάθε άνθρωπο κυρίως για το λόγο ότι ο καθένας το βιώνει με το δικό του μοναδικό τρόπο (Gold & Roth, 1993).

Πώς όμως θα μπορούσε να προσδιορίσει κανείς το όρο «stress»; Στη σχετική βιβλιογραφία ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται εννοιολογικά ο όρος αυτός δεν είναι ενιαίος. Η ασυμφωνία των μελετητών της ψυχολογίας μπορεί να αποδοθεί στο διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο που ο καθένας τους χρησιμοποιεί για να το προσεγγίσει.

Έτσι, για κάποιους από τους μελετητές (Canon, 1932, Seyle, 1956), που υιοθετούν την συμπεριφοριστική θεωρία της προσωπικότητας η έννοια του stress σχετίστηκε αποκλειστικά και μόνο με την αντίδραση του ανθρώπινου οργανισμού, τα σωματικά, δηλαδή, προβλήματα, τα ψυχολογικά προβλήματα, ή τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκαλούνται από τα αρνητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Για άλλους πάλι ερευνητές της ίδιας θέωσης (Dohrenwend & Dohrenwend, 1969, Holmes & Rahe, 1967) το stress ταυτίζεται εννοιολογικά με αυτά τα ίδια τα αρνητικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος (π.χ. η αποτυχία, η απώλεια κλπ) τα οποία και

προκαλούν στο άτομο στρεσογόνες διαταραχές.

Και ενώ οι προηγούμενες δύο προσεγγίσεις των συμπεριφοριστικών θεωριών της προσωπικότητας δίνουν την έμφαση στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση του stress η γνωστική θεωρία της αλληλεπίδρασης στρέφει την προσοχή της στο ρόλο του ατόμου ως αποδέκτη και στη συνέχεια επεξεργαστή των εξωτερικών ερεθισμάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το περιβάλλον «προμηθεύει» το άτομο με ερεθίσματα, τα οποία στη συνέχεια αξιολογεί γνωστικά κατατάσσοντας τα σε «ουδέτερα» «θετικά» και «στρεσογόνα» ανάλογα με το κατά πόσο κρίνει ότι υφίσταται κίνδυνος, πρόκληση ή ζημιά για το ίδιο. (Lazarus, 1993, Lazarus & Folkman, 1984). Σύμφωνα πάντα με την παραπάνω θεωρία για να κρίνει το άτομο την ποιότητα ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος λαμβάνει υπόψη του μια σειρά από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004)

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να προσδιορίσει την έννοια του stress ως την αντίδραση του ανθρώπινου οργανισμού στις απαιτήσεις μιας κατάστασης του περιβάλλοντός του την οποία καλείται να αντιμετωπίσει και για την οποία εκτιμά, λανθασμένα ή μη, πως δεν έχει τις απαραίτητες ικανότητες για να το πράξει (Travers & Cooper, 1996). Ας σημειωθεί ότι η αντίδραση αυτή καθαυτή θα μπορούσε και να μη θεωρηθεί σε πρώτη απόφαση αρνητική μια και μπορεί να προκαλέσει την υγιή αντίδραση του ατόμου που με τη σειρά της θα του εξασφαλίσει τις απαραίτητες εκείνες προϋποθέσεις επιτυχούς αντιμετώπισης των όποιων προβληματικών καταστάσεων προκύπτουν από το περιβάλλον του. Βλέπουμε λοιπόν ότι το stress ως φυσική αντίδραση του οργανισμού μπορεί, ως ένα βαθμό, να είναι θεμιτό και να συμβάλλει στην αύξηση της αποδοτικότητας (Ζαβλανός, 1999). Βέβαια, η κατάσταση αυτή είναι εντελώς διαφορετική όταν η αντίδραση του ατόμου στις απαιτήσεις των καταστάσεων του περιβάλλοντος είναι έντονη σε ένταση και χρονική διάρκεια. Οι αρνητικές συνέπειες για τη σωματική και τη ψυχική του υγεία όπως επίσης και για την κοινωνική του συμπεριφορά είναι έντονες και ως εκ τούτου γίνεται λόγος για μια κατάσταση stress ανεπιθύμητη και επιβλαβή για το άτομο.

Συνοψίζοντας, το stress αφορά κατά κανόνα μια δυσάρεστη κατάσταση για τον ανθρώπινο οργανισμό στο χώρο της δουλειάς, της οικογένειας, της προσωπικής ή της κοινωνικής ζωής και η οποία εκδηλώνεται με την εμφάνιση προβλημάτων υγείας, συμπεριφοράς αλλά και ψυχολογικών διαταραχών. Αποτελεί προϊόν αλληλεπίδρασης των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και της γνωστικής τους επεξεργασίας από πλευράς του ατόμου και συνίσταται κυρίως στο χάσμα που προκύπτει μεταξύ των πιέσεων και των απαιτήσεων που ασκούνται στο άτομο από το περιβάλλον του και στην ικανότητα του να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις αυτές με επιτυχία.

4.5.2. Πηγές που προκαλούν το stress

Οι πηγές του stress φαίνεται να είναι πολλές και αφορούν ένα ευρύ φάσμα των δραστηριοτήτων του σύγχρονου ανθρώπου. Κατά μία άποψη (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004) οι πηγές stress διακρίνονται στις ακόλουθες ομάδες:

- *Στις χρόνιες πηγές.* Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται καταστάσεις που χαρακτηρίζουν την κοινωνική, οικονομική, προσωπική και οικογενειακή ζωή του ατόμου. Το χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, η διαβίωση σε μια υποβαθμισμένη περιοχή, η ανεργία μελών της οικογένειας αποτελούν πηγές έντονου stress επηρεάζοντας σε πολύ μεγάλο βαθμό τον καθημερινότητα .

- *Στις πιέσεις από το ευρύτερο σύστημα.* Στην κατηγορία αυτή οι στρεσογόνες καταστάσεις προέρχονται από τον ευρύτερο οικονομικό κοινωνικό και πολιτικό περίγυρο του ατόμου. Κοινωνική αναστάτωση, πόλεμος, οικονομική ύφεση, έλλειψη κρατικής κοινωνικής πρόνοιας αποτελούν παραδείγματα πηγών stress που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή.
- *Στις καθημερινές προστριβές.* Πρόκειται για πρόσκαιρες πηγές stress που σχετίζονται με την καθημερινή δραστηριότητα του ατόμου όπως για παράδειγμα η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη συναδελφικότητας στο χώρο εργασίας, η κοινωνικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις κ.ά.
- *Στα σημαντικά γεγονότα της ζωής ή τραυματικές εμπειρίες.* Μια ασθένεια, ένα ατύχημα ή μια φυσική καταστροφή μπορούν να δημιουργήσουν έντονο stress για το φόβο επανάληψής ή για τα μέσα αποφυγής παρόμοιων περιστατικών.
- *Στις απραγματοποίητες προσδοκίες (ματαιώση).* Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται όλα όσα προσδοκά κανείς να υλοποιηθούν αλλά τελικά δεν πραγματοποιούνται.

Ας σημειωθεί ότι οι προαναφερθείσες πηγές stress αφορούν παιδιά, εφήβους και ενήλικα άτομα. Επιπρόσθετα, συγγραφείς όπως οι Cooper και Eaker (1988) αναφέρουν έξι κατηγορίες πηγών άγχους που σχετίζονται με την επαγγελματική δραστηριότητα του ατόμου. Οι πηγές αυτές είναι:

- Οι συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος οι οποίες αφορούν το περιβάλλον, το πρόγραμμα και το ρυθμό εργασίας.
- Ο ρόλος του ατόμου στην οργάνωση. Ο παράγοντας αυτός αφορά το stress από την κατανομή και τον προσδιορισμό ρόλων, τη σύγκρουση αρμοδιοτήτων κ.ά.
- Οι σχέσεις εργασίας με συναδέλφους, υφιστάμενους και ανώτερους και τα προβλήματα που ανακύπτουν από αυτές αποτελούν συχνά πηγές stress.
- Η σταδιοδρομία, του ατόμου, δηλαδή το stress σχετίζεται με θέματα που άπτονται της επαγγελματικής εξέλιξης (π.χ. προαγωγή) .
- Δομή και κουλτούρα της οργάνωσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το στυλ της διοίκησης (π.χ. συγκεντρωτισμός στη λήψη αποφάσεων, η ελάχιστη ανατροφοδότηση για την πορεία των εργασιών) και το αρνητικό κλίμα του οργανισμού αποτελούν χαρακτηριστικές πηγές stress στους εργαζόμενους.
- Η αλληλεπίδραση εργασίας και οικογένειας. Σε πολλές περιπτώσεις οι ευθύνες και τα καθήκοντα του ατόμου ανάμεσα στους δύο χώρους έρχονται σε σύγκρουση σε ότι αφορά το χρόνο που διατίθεται και τις προτεραιότητες που τίθενται για το καθένα από αυτά, δηλαδή τα καθήκοντα.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, παρατηρούμε ότι σχετικές έρευνες αναφέρουν πολλά είδη πηγών stress σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Συγκεκριμένα οι μαθητές θεωρούν ως πιο στρεσογόνα τα γεγονότα που σχετίζονται με το σχολείο και την επίδοσή τους, τις δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, τις συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς και τις δυσκολίες σχετικά με τις διαδικασίες μάθησης και τις εξετάσεις (Jones Sears & Milburn, 1990, Χατζηχρήστου κ.ά. 2004, Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς συγγραφείς όπως οι Borg (1990), Kyriacou (1998) & Gaziel (1993) έχουν καταγράψει διάφορες πηγές stress όπως είναι: η πίεση χρόνου και φόρτου ερ-

γασίας, η αντιμετώπιση εκπαιδευτικών αλλαγών, οι διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους και γονείς μαθητών, η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης από την κοινωνία κ.ά. Σχετική έρευνα που έγινε στη χώρα μας για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αλεξόπουλος, 1990), έδειξε ότι παράγοντες όπως η ανεπάρκεια πειθαρχικών κυρώσεων σε μαθητές, η πίεση χρόνου, οι σχέσεις με το προσωπικό και η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης κ.ά., είναι πηγές stress.

Από τους εργαζόμενους οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται σε αυτούς με τα υψηλότερα ποσοστά stress (Belcastro & Hays, 1984, Hodge, Jupp & Taylor, 1994) καθώς σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που βιώνουν υψηλά επίπεδα stress κυμαίνεται από 30 έως και 90 % (Laughlin, 1984, Travers & Coper, 1996). Σε ότι αφορά την ελληνική πραγματικότητα το ποσοστό αυτό φαίνεται να κυμαίνεται στο 15% . Το μέσο προφίλ της προσωπικότητας τόσο των νηπιαγωγών όσο και των δασκάλων αποκλίνει σημαντικά από το προφίλ του μέσου πληθυσμού. Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι εμφανίζονται με υψηλά επίπεδα stress και γενικά, σκιαγραφείται ένα μέσο προφίλ που θεωρητικά δε φαίνεται και πολύ ανθεκτικό στις επιδράσεις έντονου stress (Ρούση-Βέργου, 2008). ενώ σε ό,τι αφορά την επαγγελματική εξουθένωση το ποσοστό αυξάνεται στο 25% (Κάντας, 1996, Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997). Από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο πιθανόν να βρεθούν με συμπτώματα εργασιακού stress είναι οι νέοι χωρίς επαγγελματική εμπειρία εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί που έχουν δυσκολία να διευθύνουν να οργανώσουν το κλίμα της τάξης καθώς και αυτοί με πολλά έτη προϋπηρεσίας (Woods, 1989).

Τέλος, οι Cockburn (1996) και Dean, (1995) σε σχετικές έρευνές τους για τους διευθυντές σχολικών μονάδων, διαπίστωσαν ορισμένες πηγές stress ανάμεσα στις οποίες είναι: οι σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου, τους γονείς των μαθητών, τους παράγοντες της τοπικής κοινωνίας και ο φόρτος της διοικητικής εργασίας.

4.5.3. Συνέπειες του stress

Το stress έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο κοινωνικό του περίγυρο. Εκδηλώνονται μέσα από μια ποικιλία συμπτωμάτων σε επίπεδο οργανικό, ψυχολογικό και συμπεριφοράς (Beehr & Newman 1978, Forman, 1993). Χαρακτηριστικά παραδείγματα *οργανικών συμπτωμάτων* είναι οι σωματικοί πόνοι, η κούραση, η αδυναμία, τα αναπνευστικά προβλήματα, οι ιώσεις, το άσθμα κ.ά. Σε ό,τι αφορά *το ψυχολογικό τομέα*, παρατηρείται στα άτομα με stress αδυναμία συγκέντρωσης, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κακές επιδόσεις στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες, ανορεξία, τάσεις για απομόνωση κ.ά. *Στον τομέα της συμπεριφοράς* χαρακτηριστικές επιπτώσεις του stress είναι η επιθετικότητα, η αποφυγή ανάληψης πρωτοβουλιών και η παλινδρόμηση σε ανώριμες συμπεριφορές.

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ο αντίκτυπος του stress στο χώρο της εργασίας είναι σημαντικός. Σχετική έρευνα έδειξε ότι το stress επηρεάζει την εργασιακή απόδοση και συμβάλλει στην αποφυγή της εργασίας (Κουρτέση & Κάντας, 2000, Beehr & Gupta, 1978, κ.ά.). Πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι συγγραφείς όπως οι Anderson (1976) και Choo (1986) υποστηρίζουν ότι το stress δεν είναι μονοσήμαντη έννοια αφού άλλοτε οδηγεί σε υψηλή απόδοση και άλλοτε σε χαμηλή, ανάλογα με τα επίπεδα στα οποία κυμαίνεται.

Αναφορικά με την επίδραση του stress στην εργασία γίνεται ιδιαίτερα λόγος (Pines & Aronson, 1981)

για την εργασιακή εξουθένωση (burn out) της οποίας τα κύρια χαρακτηριστικά είναι τρία: η *συναισθηματική εξάντληση*, η *αποπροσωποποίηση* και τα *αισθήματα χαμηλής προσωπικής επίτευξης*.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στο χώρο του σχολείου το επαγγελματικό stress μπορεί να εκδηλωθεί από πλευράς των εκπαιδευτικών με αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις όπως για παράδειγμα θυμό, κατάθλιψη, συναισθήματα ματαίωσης καθηκόντων (Κυριακού & Sutcliffe, 1978, Κυριακού, 1989) ή και με την εκδήλωση του συναισθήματος εργασιακής εξουθένωσης. Κατά τον Hendrickson (1979) η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να προσδιοριστεί ως η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση που αρχίζει όταν ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε κατάσταση εργασιακής εξουθένωσης χάνει τον ενθουσιασμό του, γίνεται ανικανοποίητος, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, είναι λιγότερο δεκτικός στις ιδέες των μαθητών του και κατά προέκταση χάνει την αυτοπεποίθηση και το χιούμορ του. Σε μια τέτοια περίπτωση μάλιστα είναι πιθανόν να φτάσει στο σημείο να εγκαταλείψει τη διδασκαλία ή να αδιαφορήσει για τη δουλειά του περιμένοντας το Σαββατοκύριακο και την ημέρα της συνταξιοδότησης του.

Αρνητικές συνέπειες από το stress δεν έχουν μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές. Τις σημαντικότερες αρνητικές συνέπειες στη ζωή των μαθητών φαίνεται να έχουν «η απώλεια σημαντικών σχέσεων» (διαζύγιο γονέων ή θάνατος γονέα) και οι εμπειρίες θυματοποίησης, όπως είναι η φυσική η συναισθηματική βία κυρίως από το γονέα (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Εξίσου σημαντικές είναι και οι συνέπειες που απορρέουν για τους μαθητές που βιώνουν έντονα τη σχολική αποτυχία, είναι ντροπαλοί, τελειομανείς ή εντάσσονται στη κατηγορία των αλλοδαπών-παλιννοστούτων (Χατζηκρήστου, κ.ά., 2004)

Συμπερασματικά, το stress είτε μικρού είτε μεγάλου βαθμού έχει συνέπειες στο χώρο του σχολείου. Επομένως εκείνο που μπορεί να βοηθήσει τους διδάσκοντες και διδασκόμενους είναι η αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

4.5.4. Στρατηγικές αντιμετώπισης του stress

Από αυτά που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες μελέτες προκύπτει ότι το stress υπάρχει, λίγο πολύ, σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επομένως διδάσκοντες και διδασκόμενοι πρέπει να μάθουν τρόπους αντιμετώπισης του άγχους στο σχολικό περιβάλλον.

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπίσουν τα άτομα, τα οποία βιώνουν το άγχος ποικίλλουν. Για παράδειγμα συγγραφείς όπως οι Billings & Moss, αναφέρουν τρεις προσεγγίσεις αντιμετώπισης του stress:

- τη *γνωσιακή προσέγγιση*, σύμφωνα με την οποία το άτομο αποπειράται να εκτιμήσει την κατάσταση που προκαλεί stress
- την *ενεργή προσέγγιση*, βάσει της οποίας το άτομο χρησιμοποιεί μεθόδους δράσης και προβαίνει σε συγκεκριμένες ενέργειες, προκειμένου να αντιμετωπίσει το συγκεκριμένο πρόβλημα και
- την *προσέγγιση της αποφυγής*, σύμφωνα με την οποία το άτομο αποφεύγει να ασχοληθεί με το πρόβλημά του με διάφορους τρόπους (πρβλ. Μπάλιου, 2004).

Επίσης οι Lazarus & Folkman (1984) προτείνουν δύο τρόπους διαχείρισης του stress:

- α) την επικέντρωση στο πρόβλημα, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο προσπαθεί να αλλάξει τους παράγοντες που οδηγούν σε stress και κατ' επέκταση να μειώσει την ισχύ του, και
- β) την επικέντρωση στο συναίσθημα, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο προσπαθεί να αποφορτιστεί από την συναισθηματική κατάσταση και κατ' επέκταση να πείσει τον εαυτό του ότι η κατάσταση στην οποία βρίσκεται δεν είναι τόσο δυσάρεστη (Μπάλιου, 2004).

Σε μια άλλου τύπου διάκριση των στρατηγικών αντιμετώπισης του stress ο διαχωρισμός γίνεται σε ανάμεσα σε πρακτικές για την καταπολέμηση των στρεσογόνων καταστάσεων και σε πρακτικές που αφορούν την πρόληψη τους (Mathney, Aycocock, Pugh, Curlete & Canella, 1986). Χαρακτηριστικό παράδειγμα στρατηγικής καταπολέμησης του stress είναι η δημιουργία «ζωνών σταθερότητας» (Handy, 1981) με σκοπό την αναδόμηση των αποθεμάτων ενέργειας όπως για παράδειγμα η σωματική άσκηση, οι τεχνικές ξεκούρασης κ.ά. Σε ότι αφορά τις στρατηγικές που έχουν να κάνουν με την πρόληψη του stress αναφέρουμε εδώ την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης από ειδικούς συμβούλους, την σχετική με το stress επιμόρφωση των εργαζομένων για να μπορούν να αντιμετωπίσουν από μόνοι τους καταστάσεις άγχους η να για να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις ικανότητές τους.

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στο χώρο του σχολείου οι στρατηγικές αντιμετώπισης του stress αφορούν από τη μία το διδακτικό προσωπικό και από την άλλη τους μαθητές. Σε ότι αφορά το διδακτικό προσωπικό έχουν προταθεί στρατηγικές που θα μπορούσαν να χωριστούν σε αυτές που έχουν να κάνουν με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και σε αυτές που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας τους δηλαδή το σχολείο (Κουρτέση & Κάντας, 2000).

Σε ότι αφορά τις στρατηγικές που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προτείνονται τα εξής:

- η κοινωνική στήριξη των εκπαιδευτικών με συμπτώματα stress (αύξηση δηλαδή του αριθμού των ατόμων με τα οποία έρχεται σε επαφή ο εκπαιδευτικός),
- η συναισθηματική υποστήριξη (π.χ. η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους),
- η πληροφοριακή υποστήριξη (π.χ. η παροχή συμβουλών για την αντιμετώπιση του προβλήματος) και η
- έμπρακτη υποστήριξη (π.χ. οικονομική υποστήριξη σε δύσκολες περιπτώσεις) ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης του stress (π.χ. τεχνικές ανοχής στρεσογόνων καταστάσεων, τεχνικές διαχείρισης του χρόνου και χαλάρωσης κ.ά.). (Ross & Altmaier, 1994, Κουρτέση & Καντάς, 2000).

Αναφορικά με τα μέτρα αντιμετώπισης του stress των εκπαιδευτικών που μπορεί να πάρει το σχολείο προτείνονται τα εξής:

- α) μέτρα για τη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων και επάρκεια σε ανθρώπινο δυναμικό προκειμένου το διδακτικό έργο να γίνεται χωρίς εμπόδια
- β) διοικητικά μέτρα με περισσότερες ευκαιρίες προαγωγής προκειμένου να υπάρχει το αίσημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και
- γ) βελτίωση των οικονομικών αποδοχών του εκπαιδευτικού προκειμένου να νιώθει ασφαλής ότι μπορεί να καλύψει τις βιοτικές του ανάγκες.

Καθοριστικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος του διευθυντή, που παρά τα δικά του προβλήματα άγχους, είναι σημαντικό να γνωρίζει ποιοι από τους δασκάλους του σχολείου εμφανίζουν

συμπτώματα stress και να τους υποστηρίζει. Για το λόγο αυτό καλό είναι να δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου θα αισθάνονται ελεύθερα να συζητούν τα εργασιακά τους προβλήματα χωρίς αυτό να τους κάνει να αισθάνονται ότι έχουν αποτύχει (Dean, 1995).

Περνώντας στη περίπτωση των μαθητών προτείνονται διάφοροι τρόποι αντιμετώπισης του stress. Συγκεκριμένα προτείνεται η ενθάρρυνση, η συναισθηματική υποστήριξη και η γνωστική τους αναδόμηση ενώ γι' αυτούς που νιώθουν έντονα τη σχολική αποτυχία προτείνεται η ενθάρρυνση και η ηθική υποστήριξη τους και για τους ντροπαλούς η αίσθηση ασφάλειας στη τάξη και η ειδική καθοδήγηση (Χατζηκρήστου κ.ά., 2004).

Περαιτέρω για τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες μαθητές προτείνεται η δημιουργία θετικού υποστηρικτικού περιβάλλοντος, η ενδυνάμωση των δυνατοτήτων τους, των γνώσεών τους και της αυτοεκτίμησής τους καθώς και η χρήση συνεργατικής μάθησης κ.ά.

Τέλος για τα παιδιά που βιώνουν στρεσογόνα συναισθήματα λόγω θανάτου γονέων, ατυχημάτων, φυσικών καταστροφών κ.ά. καλούνται ο διευθυντής του σχολείου και ο δάσκαλος να τους προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη.

Με δεδομένο ότι ο θεσμός της οικογένειας διέρχεται μεγάλη κρίση εκτιμούμε ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα έχουν να αντιμετωπίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στο παρελθόν το φαινόμενο τους stress των μαθητών. Παρόλα αυτά έχουν τη δυνατότητα με τις κατάλληλες γνώσεις και την προσωπικότητά τους να διαχειριστούν τα στρεσογόνα συναισθήματα των μαθητών τους και να συμβάλουν με το έργο τους στην αντιμετώπισή τους. Βέβαια η προσπάθεια θα εξαρτηθεί από το εάν και κατά πόσο θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ευνοϊκό παιδαγωγικό και διδακτικό κλίμα στο χώρο του σχολείου με κύρια χαρακτηριστικά το χιούμορ, τη φιλικότητα καθώς και τη δίκαιη αντιμετώπιση και το σεβασμό της προσωπικότητας όλων των μαθητών.

4.6. Εξατομίκευση προγραμμάτων μάθησης για ειδικές κατηγορίες μαθητών

Στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται σύμφωνα με το άρθρο 1 του ν. 2817/ 2000 (ΦΕΚ 78, τ. Α) ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει:

- την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,
- τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο,
- την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία και
- την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων λαμβάνονται μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στα παραπάνω άτομα ηλικίας έως 22 ετών σε όλες τις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα μέτρα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως η κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, η χρησιμοποίηση διδακτικού υλικού και η χορήγηση οργάνων και λοι-

πού ειδικού εξοπλισμού και γενικά κάθε είδους διευκολύνσεις και εργονομικές διευθετήσεις. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών. Με βάση την αντίληψη αυτή ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκείνα τα οποία έχουν:

- νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.
- ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
- σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.
- προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία και
- σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

Στις παραπάνω κατηγορίες ατόμων περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η μορφή των σχολείων αυτών προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική, τεχνική - επαγγελματική παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεκώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν:

είτε στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ.,

είτε σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών παρέχεται:

- σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής,
- σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλευόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

4.7. Σχολικό κλίμα και ποιότητα της σχολικής ζωής

4.7.1. Έννοια του σχολικού κλίματος

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), σε κάποιο εκπαιδευτήριο μπορεί να δει κανείς τους εκπαιδευτικούς 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, σελ. 226), το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως «η προσωπικότητα του σχολείου», δηλαδή το κλίμα στην οργάνωση είναι ό,τι η προσωπικότητα στο άτομο.

Συγγραφείς όπως οι H. Beare, B. Candwell & R. Millikan (1989, σελ. 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.

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, σελ. 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 εκπαιδευτικοί) σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους (Hoy and Miskel, 1996).

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 & Starratt, 1998, σελ. 177).

Υπάρχουν και συγγραφείς όπως ο M Ζαβλανός (1999) που υποστηρίζουν ότι το κλίμα ενός συγκεκριμένου σχολείου διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι αναγκαστικά αυτό που είναι στην πραγματικότητα. Προφανώς, οι αντιληπτικές αυ-

τές 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.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω σκέψεις, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η αντίληψη των ατόμων (μαθητών, εκπαιδευτικών, 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.

4.7.2. 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, σελ. 170, τόμ. Ι). Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι Halpin and Croft διακρίνουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος (Πρβλ. Μιχόπουλος, 1998, 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 ομα-

δικού 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 των Hoy and Clover (1986), οι οποίοι ως γνωστόν αναθεώρησαν το ερωτηματολόγιο των Halpin and Croft, προκειμένου να εντοπίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στο διευθυντή σχολείου και τους υφισταμένους του. Βέβαια, υπάρχουν και οι έρευνες των Sergiouanni & Starratt (1998), 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 ανοικτού ή ευνοϊκού κλίματος εργασίας από τους διευθυντές σχολικών μονάδων, αφού το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Menon & 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.

4.7.3. Η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι και το ανοικτό ή 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 αγαστή 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 ανοικτό ή ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή πνεύμα συναδελφικότητας μεταξύ του προσωπικού και καλή συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων και υπάρχει αποσαφηνισμένο πρόγραμμα δράσης λειτουργούν αποτελεσματικά (Μυλωνά, 2005).

4.7.4. 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 & Pheyse, 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 & Bishop, 1972).

Το εξωτερικό περιβάλλον. 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.

Συμπερασματικά, 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.

4.7.5. Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Υποστηρίζεται ότι κάθε σχολείο, το οποίο λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των ικανοτήτων του, διακρίνεται για την αποτελεσματική ηγεσία του (Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης, 2000, Fullan, 2003). Δηλαδή, το σχολείο έχει διευθυντή (-τρια) κάποιον (-α) εκπαιδευτικό που είναι επιδέξιος (-α) στην τέχνη της ηγεσίας. Η επιδεξιότητα αυτή φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της ανάμειξης τριών τουλάχιστο βασικών παραμέτρων:

- της ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι (εκπαιδευτικοί) παρακινούνται από διάφορα στοιχεία σε διάφορες περιπτώσεις και σε διαφορετικές καταστάσεις,
- της ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη να εμπνέει και να πείθει τους υφισταμένους του (εκπαιδευτικούς) και

- της ικανότητας του διευθυντή-ηγέτη να ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφώνει ένα κλίμα κατάλληλο για την ανταπόκριση στους παρακινητικούς παράγοντες των ατόμων (εκπαιδευτικών).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι το τελευταίο συστατικό της ηγεσίας έχει να κάνει με το ύφος του διευθυντή-ηγέτη και το κλίμα που διαμορφώνει αυτός ως αποτέλεσμα. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει πολλούς επιστήμονες σε έρευνα για την ηγετική συμπεριφορά. Συγγραφείς όπως οι Koontz & O'Donnell (1983, σελ. 94) υποστηρίζουν ότι «το αρχικό καθήκον των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την αποτελεσματική απόδοση».

Μεταφέροντας τις παραπάνω σκέψεις στο χώρο της σχολικής διεύθυνσης, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε την άποψη ότι η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας εργασίας στο σχολείο εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος. Δηλαδή, η μεγαλύτερη επιρροή στο κλίμα μιας σχολικής μονάδας φαίνεται να ασκείται από το σύστημα ηγεσίας και ιδίως από την προσωπική συμβολή του (της) διευθυντή (-τριας) στο ρόλο του ηγέτη.

Ως γνωστόν, ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα δεν είναι εύκολη υπόθεση, αφού «ο άνθρωπος είναι ευμετάβλητος», μια και μπορεί να αλλάξει συμπεριφορά από ώρα σε ώρα και από κατάσταση σε κατάσταση, ανάλογα με τα περιβαλλοντικά δεδομένα του χώρου εργασίας του, τις ανάγκες του και τα ενδιαφέροντά του. (Σαΐτης, 2005, σελ. 46). Επιπρόσθετα, παράγοντες όπως είναι οι διαφορές στην ηλικία, τη μόρφωση, το γένος κ.ά. δημιουργούν πολλές φορές δυσχέρειες στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας του οργανισμού. Η ύπαρξη ορατών δυσχερειών σημαίνει ότι ο διευθυντής σχολείου, όπως και σε κάθε οργανισμό, πρέπει να είναι προσεκτικός στις ενέργειές του και να καταβάλλει συνεχή προσπάθεια για τη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο που ηγείται. Η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος είναι ανάγκη επιτακτική, αφού (α) ο εκπαιδευτικός, όπως και κάθε εργαζόμενος, περνάει το μεγαλύτερο και καλύτερο μέρος της ζωής του στο χώρο της εργασίας, και (β) όπως προαναφέραμε, το ανοικτό σχολικό κλίμα αυξάνει τις πιθανότητες για την επίτευξη περισσότερων στόχων του σχολείου.

Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση ανοικτού ή ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του (της) διευθυντή (-τριας) σε τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες: της επικοινωνίας και συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου και της επικοινωνίας-συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.

Η πρώτη διευθυντική ενέργεια έχει να κάνει με τη συνεργασία του διευθυντή με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Η συνεργασία αυτή πρέπει να είναι βασική επιδίωξη του, αφού η λειτουργική και εποικοδομητική συνεργασία συμβάλλει στη δημιουργία ενός ανοικτού σχολικού κλίματος (Hampton et al, 1987). Ο επικεφαλής του σχολείου, όμως, οφείλει να γνωρίζει ότι η δημιουργία ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών, δεν είναι ένα τυχαίο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, δεν υπάρχει περίπτωση να καταφέρει τίποτα ο διευθυντής του σχολείου, αν δίνει τις εντολές και τις οδηγίες στους εκπαιδευτικούς μέσα από το γραφείο του. Αντίθετα, ως ηγέτης πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση. Με τη συμπεριφορά του οφείλει να μεταδίδει μια δυναμική αφοσίωση στην αποστολή του σχολείου, στην οποία παρουσιάζεται το όραμα. Για να υιοθετήσουν όμως τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας τη στάση και τη συμπεριφορά του διευθυντή

τους, χρειάζεται να έχουν συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων για τη διαμόρφωση κοινού οράματος. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ένας συνεργάσιμος διευθυντής ακολουθεί το δημοκρατικό τρόπο άσκησης της εξουσίας.

Περαιτέρω, ο εκπαιδευτικός-διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, τη γνώμη και τη στάση τους για το έργο που επιτελείται στο σχολείο και να τους παροτρύνει να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες. Παράλληλα, δεν πρέπει να αγνοεί κάποιο παράπονο συναδέλφου του, όσο ασήμαντο και αν είναι, αφού σε πολλές περιπτώσεις τα μικρά παράπονα με την πάροδο του χρόνου μεγαλώνουν και καταλήγουν σε δυσάρεστες καταστάσεις. Για το λόγο αυτό πρέπει να ενθαρρύνει όσους εκπαιδευτικούς έχουν παράπονα να μιλήσουν ανοικτά για το θέμα τους, γιατί μερικές φορές η συζήτηση μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη προβλημάτων.

Επίσης, οι διευθυντές σχολικών μονάδων οφείλουν να γνωρίζουν την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους, προκειμένου να τους αναθέσουν εξωδιδακτικό έργο και να είναι αντικειμενικοί στη συμπεριφορά απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Κρίνεται σκόπιμο εδώ να τονιστεί ότι κατά τον καταμερισμό του εξωδιδακτικού έργου οι διευθυντές είναι απαραίτητο: (α) να λαμβάνουν υπόψη βασικές αρχές της διοίκησης και (β) να ακολουθούν, σύμφωνα με αυτά που αναφέρουμε λεπτομερειακά σε άλλη εργασία μας (Σαϊτής, 2008), διαδικασία συμμετοχικής διοίκησης.

Επιπλέον, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει ότι οι άνθρωποι με την εργασία τους επιδιώκουν, εκτός των άλλων, και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών τους αναγκών. Η ανάγκη της αναγνώρισης, της προσφοράς προς το κοινωνικό σύνολο, της δημιουργικότητας κ.ά., αποτελούν μερικές από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες κάθε εργαζόμενου ατόμου και ιδιαίτερα κάθε ατόμου στο χώρο της εκπαίδευσης. Αν δεχτούμε ότι η αποδοτικότητα κάθε εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το βαθμό ικανοποίησης αυτών των αναγκών, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να καταβάλλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια, για να επικρατεί στο σχολείο του το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα. Κατά μια άποψη (Ζάχαρης, 1985) αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν ο διευθυντής σχολείου:

- σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, αφού όλοι έχουμε την απαίτηση οι άλλοι να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη δική μας προσωπικότητα,
- μελετάει τους διάφορους τύπους διοίκησης, αφού δεν υπάρχει απόλυτα ενιαίος τρόπος χειρισμού όλων των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας,
- αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα κάθε εκπαιδευτικού ως δικά του προβλήματα,
- φέρεται με απόλυτη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα προς όλους τους υφισταμένους του και
- μεριμνά για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Ακόμη, ένας διευθυντής πρέπει να βρίσκεται στην «πρώτη γραμμή» βοηθώντας τους συναδέλφους του (της) να γίνουν καλύτεροι στην εκτέλεση του έργου τους και εμπνέοντάς τους να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να ενθαρρύνει τους διδάσκοντες να δοκιμάσουν νέες ιδέες και να μάθουν δεξιότητες. Βέβαια, για να γίνει το ζητούμενο, πρέπει πρώτα οι διευθυντές να βελτιώσουν τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες (Click, 2005).

Στο τέλος, αλλά όχι ως λιγότερο σημαντικό, αναφέρουμε τον τρόπο άσκησης ελέγχου από το διευθυντή σχολείου στο διδακτικό προσωπικό. Ως γνωστόν, το καθήκον αυτό απορρέει από την

ιδιότητα του διευθυντή ως προϊσταμένου κάθε υπαλλήλου μέσα στο σχολείο. Επειδή η λειτουργία του ελέγχου «προκαλεί σε αρκετές περιπτώσεις τις αρνητικές αντιδράσεις αυτών που πρόκειται να ελεγχθούν» (Σαϊτής, 2005, σελ. 271), ο διευθυντής πρέπει να παρακολουθεί με συστηματικό και παιδαγωγικό τρόπο τη συνολική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Αν δηλαδή οι τελευταίοι είναι συνεπείς στις σχολικές τους υποχρεώσεις, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθητών, των γονέων και γενικά αν τηρούν τη σχολική νομοθεσία.

Συνοψίζοντας, ο κατάλληλος χειρισμός του διδακτικού προσωπικού και κατ' επέκταση η εξασφάλιση της αγωγικής συνεργασίας στο χώρο του σχολείου είναι ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα του διευθυντή, αφού η συνεργασία συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Το δεύτερο συστατικό έχει να κάνει με την επικοινωνία του διευθυντή σχολείου με τους μαθητές. Από τη στιγμή που οι μαθητές είναι το «προϊόν» μιας σχολικής μονάδας, επόμενο είναι να συγκεντρώνεται σε αυτούς το ενδιαφέρον όλων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανήκουν στη μονάδα αυτή. Άλλωστε, η μέριμνα του διδακτικού προσωπικού για τους μαθητές τους δικαιώνει την ίδια την ύπαρξη της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας έχει τη βασική ευθύνη για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων της εκπαίδευσης, πάντα βέβαια σε συνεργασία με το σύνολο του διδακτικού προσωπικού. Το ειλικρινές ενδιαφέρον, οι παιδαγωγικές γνώσεις, η κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, η ικανότητα ελιγμών, η προσπάθεια επικοινωνίας, η δίκαιη αντιμετώπιση και άλλα στοιχεία, πέρα από αυτά, χρειάζεται να υποβοηθούν το διευθυντή στο έργο του. Πιο αναλυτικά, ο διευθυντής σχολείου πρέπει, όσο αυτό είναι εφικτό:

- Να εκδηλώνει έμπρακτα και ουσιαστικά την αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές του, αφού η καλή σχολική ατμόσφαιρα παίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Το ενδιαφέρον για τα όποια προβλήματα του μαθητή, η επισήμανση των προβλημάτων αυτών και η υποβοήθησή του για την κατάλληλη αντιμετώπισή τους κ.ά. (Ζάχαρης, 1985) αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα έμπρακτου ενδιαφέροντος για το μαθητή.
- Να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή, αφού ο τελευταίος αισθάνεται ότι αποτελεί ένα ιδιαίτερο πρόσωπο και, επομένως, θέλει να τον σέβονται οι άλλοι, κυρίως οι δάσκαλοι/ καθηγητές του που διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη γενική εξέλιξή του. Έτσι, από την πλευρά του διευθυντή είναι απαραίτητο να αναγνωρίζει και να σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών του. Ειδικότερα, η ενθάρρυνση του μαθητή σε κάθε δυσκολία, η αναγνώριση των πραγματικών ικανοτήτων του, η κατανόηση και η υποβοήθησή του στην εξέλιξη των αδυναμιών του κ.ά. είναι ενέργειες που καταδεικνύουν το σεβασμό του διευθυντή προς το μαθητή και συντελούν στην ευρύτερη, επιθυμητή ανάπτυξή του (Ζάχαρης, 1985). Βέβαια, δεν είναι αρκετό να σέβονται π.χ. οι δάσκαλοι/ καθηγητές την προσωπικότητα του μαθητή. Είναι απαραίτητο να μάθει να σέβεται και ο ίδιος τον εαυτό του. Στην προκειμένη περίπτωση ο διευθυντής σχολείου πρέπει να πείσει το μαθητή ότι, για να σέβονται οι άλλοι την προσωπικότητά του, πρέπει ο ίδιος να προβάλλει στο περιβάλλον του μια άξια σεβασμού προσωπικότητα.
- Να βοηθάει το μαθητή για την ανάπτυξη κοινωνικότητας, αφού μετά το σχολείο ο μαθητής θα ζήσει μέσα σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο. Κατά συνέπεια, τόσο για τη ζωή του μαθητή στο σχολείο όσο και για τη ζωή του αργότερα στην κοινωνία, είναι απαραίτητη η ανά-

πτυξη της κοινωνικότητάς του. Ο σεβασμός της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων των άλλων και η ευγενική συμπεριφορά απέναντί τους είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα ανάπτυξης της κοινωνικότητας του μαθητή.

- Να μεταδίδει έμπρακτα στο σχολείο το πνεύμα ομαδικών δραστηριοτήτων, αφού οι δραστηριότητες αυτές στηρίζονται στη συνεργασία και, συνεπώς, συντελούν στην ανάπτυξη καλών ανθρωπινων σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και τέλος
- Να αντιμετωπίζει μαζί με το διδακτικό προσωπικό τα όποια προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών υπάρχουν στο σχολείο. Οποσδήποτε τα προβλήματα αυτά είναι ανάγκη να αντιμετωπιστούν με ιδιαίτερη προσοχή, από παιδαγωγικής και διοικητικής πλευράς, τόσο για την ομαλή εξέλιξη του μαθητή που προξενεί τέτοιες καταστάσεις όσο και για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω επισημάνσεις καθιστούν φανερό ότι η αμφίδρομη επικοινωνία του διευθυντή με τους μαθητές έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο. Όπως σωστά παρατηρούν οι R. Slater και C. Teddie (1992), ο μαθητής αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση του κλίματος μιας σχολικής μονάδας όσο και στην αποτελεσματικότητά της.

Το τρίτο συστατικό έχει να κάνει με την επικοινωνία του διευθυντή σχολείου με τους γονείς των μαθητών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί ένα ακόμη βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου, αφού η αρμονική συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών κοινωνικών φορέων συντελεί στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου και στην πραγματοποίηση περισσότερων αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών (Σαΐτης, 1994). Αναμφίβολα, η συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και η ενημέρωσή τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου είναι ένα επιπρόσθετο μέλημα του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω σκέψεις, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συμπεριφορά του διευθυντή σχολείου, δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας αυτού με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς, είναι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση ενός θετικού ή ενός αρνητικού για τη σχολική μάθηση κλίματος.

4.8. Μελέτες περιπτώσεων

Περίπτωση 1η : Πλημμελής εκτέλεσης καθηκόντων από εφημερεύοντα εκπαιδευτικό.

Ισχύουσες διατάξεις:

- α) ν. 1566/ 1985 (ΦΕΚ 19, τ. Α') «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Άρθρο 11
- β) ν. 3528/ 2007 (ΦΕΚ 26, τ., Α')- Υπαλληλικός Κώδικας Άρθρο 107
- γ) Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/2002 τ. Β') «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθ-

μιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», Άρθρα 34,35.36

Υπόθεση: Ο κ. Πέτρου Μ., νεοδιορισμένος εκπαιδευτικός σε γυμνάσιο της Κορίνθου μειοψήφισε στη συνεδρίαση της... του Συλλόγου Διδασκόντων σχετικά με την ημέρα εφημερίας του. Συγκεκριμένα, έκρινε ότι η απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων για τις εφημερίες ήταν άδικη για το άτομό του.

Για την ασφαλή επιτήρηση των μαθητών ο παραπάνω σύλλογος καθόρισε λεπτομερειακά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των εφημερευόντων δασκάλων (π.χ. χρόνος προσέλευσης και αναχώρησης του εφημερεύοντος, έλεγχος καθαριότητας του σχολικού χώρου κ.ά.).

Παρά τη ρύθμιση αυτή ο κ. Πέτρου δε συμμορφώθηκε με την απόφαση του παραπάνω Συλλόγου, αφού την ημέρα της εφημερίας του δεν τηρούσε πιστά οδηγίες που καθορίστηκαν και αποφασίστηκαν από το σύλλογο διδασκόντων στις αρχές της σχολικής χρονιάς. Για παράδειγμα, στα διαλείμματα συνήθιζε να παραμένει στο γραφείο των εκπαιδευτικών, αντί να βρίσκεται σε συγκεκριμένο σημείο του προαυλίου χώρου του σχολείου.

Στα μέσα Οκτωβρίου και σε ημέρα που εφημέρευε ο παραπάνω εκπαιδευτικός μαθητής της Β' τάξης τραυματίστηκε σοβαρά στο προαύλιο του σχολείου.

Οι γονείς του μαθητή θεώρησαν υπαίτιο τον εφημερεύοντα εκπαιδευτικό, καθώς από τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν έγινε αντιληπτό ότι το ατύχημα θα είχε αποφευχθεί αν ο κ. Πέτρου έκανε καλά την εφημερία του. Γι' αυτό ανέφεραν γραπτά το γεγονός αυτό στην προϊσταμένη Αρχή.

Ζητείται:

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα:

- α) Αν ήσαστε εσείς στη θέση του κ. Πέτρου, με ποιο τρόπο θα αντιμετωπίζατε την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων;
- β) Νομίζετε ότι ο διευθυντής σχολείου είναι συνυπεύθυνος για το ατύχημα του μαθητή;
- γ) Να σκιαγραφηθεί το ηγετικό στυλ του διευθυντή σχολείου.

Περίπτωση 2η : Αργοπορία εκπαιδευτικού.

Ισχύουσες διατάξεις:

- α) ν. 1566/ 1985 (ΦΕΚ 19, τ. Α') «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Άρθρο 11
- β) ν. 3528/ 2007 (ΦΕΚ 26, τ., Α')- Υπαλληλικός Κώδικας Άρθρο 107
- γ) Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», Άρθρα 34,35.36

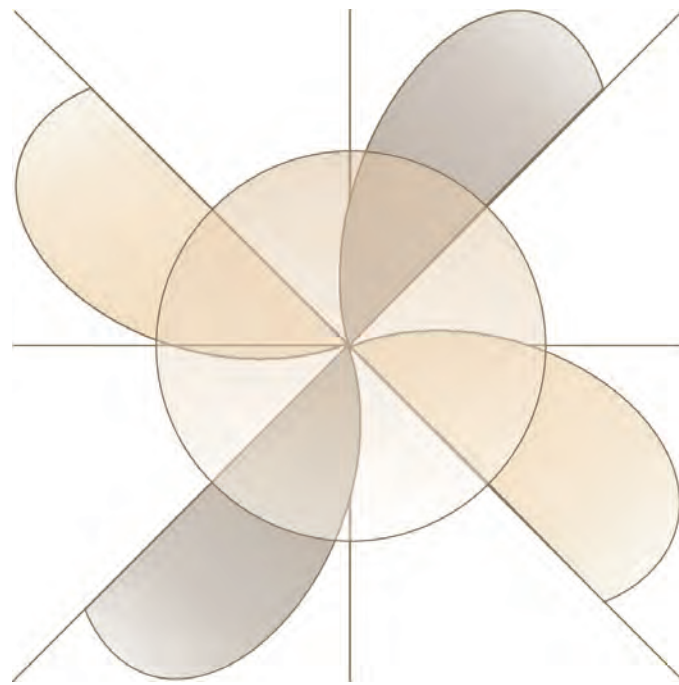
Υπόθεση: Ο κ. Βασιλείου Χ., υπηρετεί ως διευθυντής σε 6/θέσιο δημοτικό σχολείο του νομού Καστοριάς. Στο ίδιο σχολείο υπηρετεί και η νεοδιορισμένη εκπαιδευτικός κ. Θάνου, η οποία,

για άγνωστους λόγους διαμένει στην πόλη της Καστοριάς.

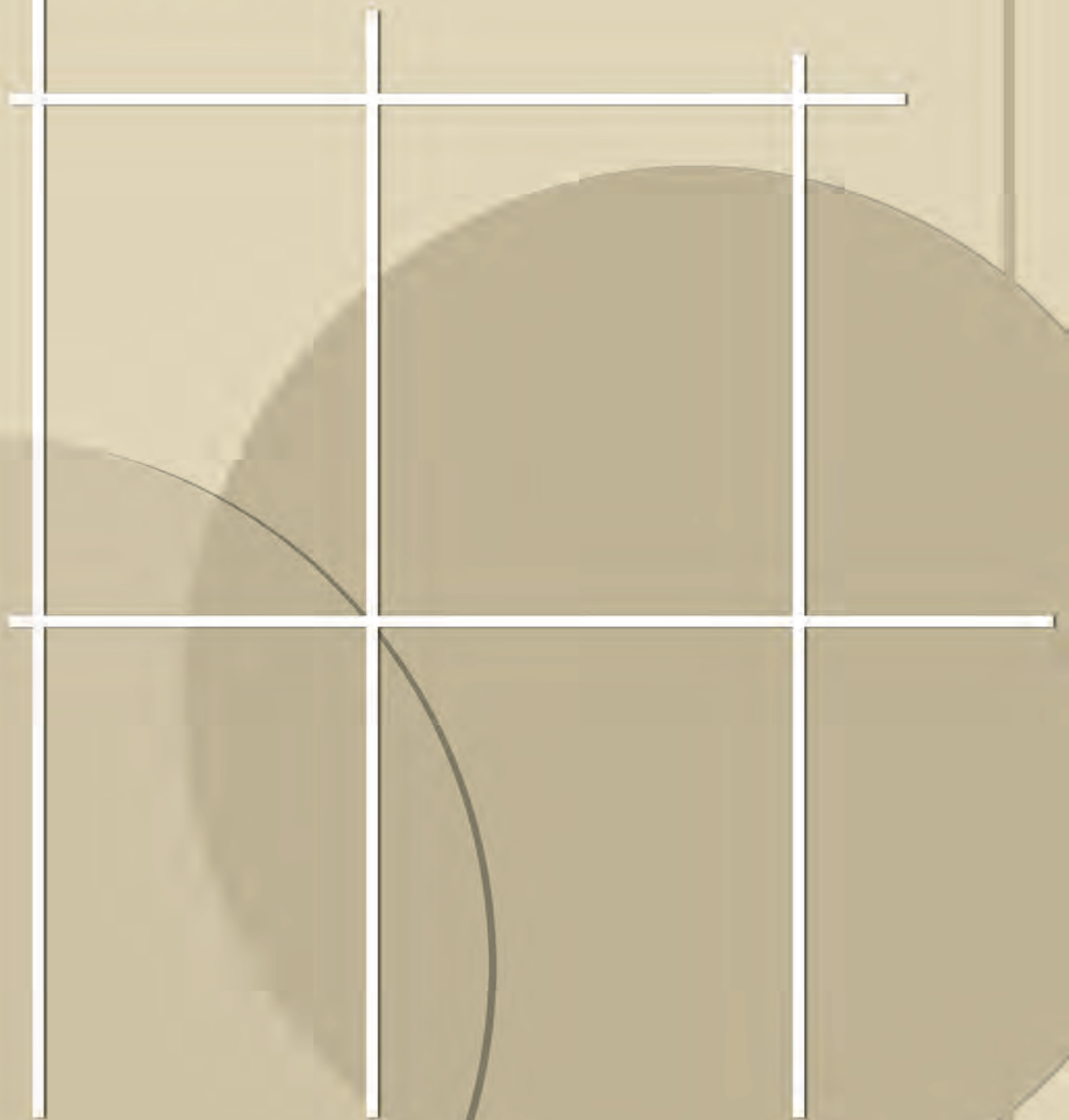
Λόγω του συγκοινωνιακού προβλήματος της περιοχής η κ. Θάνου φθάνει πολλές φορές στο σχολείο με καθυστέρηση 15'. Έτσι, με βάση το ισχύον ωρολόγιο πρόγραμμα, οι μαθητές της Γ' τάξης χάνουν τις μέρες της καθυστέρησης 15' διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό ανάγκασε το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων να διαμαρτυρηθεί γραπτώς στο διευθυντή κ. Βασιλείου, ο οποίος με τη σειρά του ανέφερε την υπόθεση στο προϊστάμενο του 1^{ου} Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καστοριάς. Ο τελευταίος αναγκάστηκε να ασκήσει πειθαρχική δίωξη κατά της κ. Θάνου, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

Με βάση την παραπάνω υπόθεση και έχοντας κατά νου την ισχύουσα νομοθεσία να απαντήσετε στις εξής ερωτήσεις:

- α) Ποιά από τις ικανότητες του διευθυντή-ηγέτη φαίνεται να απουσιάζει αισθητά στη συγκεκριμένη περίπτωση;
- β) Με ποιόν τρόπο έπρεπε να αντιμετωπίσει ο κ. Βασιλείου το συγκεκριμένο πρόβλημα;



Παράρτημα



Απαντήσεις στις μελέτες περιπτώσεων

Κεφάλαιο 1ο

Περίπτωση 1n: Το πρόβλημα εκχώρησης αρμοδιοτήτων

α) Το βασικό αίτιο για το οποίο ο διευθυντής κ. Γεωργίου βρίσκεται σε συνεχή πίεση εργασίας είναι γιατί όλα τα διοικητικά θέματα του σχολείου διεκπεραιώνονται από τον ίδιο. Δεν εκχωρεί αρμοδιότητες γιατί ως οπαδός της θεωρίας X του Mc Gregor θεωρεί ότι οι περισσότεροι άνθρωποι (εκπαιδευτικοί) είναι από τη φύση τους φυγόπονοι. Βέβαια θα ήταν δύσκολο να κατηγορήσουμε τον κ. Γεωργίου για τη μεγάλη αφοσίωση στην εργασία του. Ωστόσο αξίζει τον κόπο να εξετάσουμε ποιες είναι οι συνέπειες των απόψεων που έχει για τον εαυτό του και για τους υφισταμένους του.

Ο κ. Γεωργίου κατέχει τη θέση του διευθυντή σχολείου. Είναι γνωστό ότι τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν οι διευθυντές είναι προϊόν συλλογικής προσπάθειας. Ως εκ τούτου συμπεραίνουμε ότι ο ίδιος δεν κάνει αποτελεσματική χρήση των ανθρώπινων πόρων που έχει στη διάθεσή του. Γι' αυτό το λόγο καταλήγει να είναι πολύ απασχολημένος.

β) Ο κ. Πέτρου, που η γενική στάση του απέναντι στους συναδέλφους του και στην αντίδρασή τους στην εργασία είναι θετική, τείνει στη δημιουργία ενός κλίματος μέσα στο οποίο οι υφιστάμενοί του είναι πλήρως απασχολημένοι στην εργασία τους. Δηλαδή τους εμπιστεύεται και τους εκχωρεί διοικητικές αρμοδιότητες ενώ ο ίδιος ως διοικητικό στέλεχος συντονίζει τις ενέργειές τους.

γ) 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 σίγουρα πως η εργασία θα γίνει σωστά. Αναμφίβολα, όταν για πρώτη φορά αναθέσουμε καθήκοντα-ευθύνες σε άπειρους εκπαιδευτικούς, οπωσδήποτε θα ανακαλύψουμε ότι θα χρειαστούμε περισσότερο χρόνο από εκείνο που θα χρειαζόταν, αν κάναμε μόνοι μας τη συγκεκριμένη εργασία. 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.

Περίπτωση 2n: Αυταρχική σχολική ηγεσία

α) Στην προκειμένη περίπτωση ο διευθυντής σχολείου είναι αυταρχικός γιατί ματαίωσε διδακτική επίσκεψη για την οποία η πλειοψηφία των μελών του συλλόγου διδασκόντων ψήφισε θετικά. Περαιτέρω ο συγκεκριμένος διευθυντής διακρίνεται για τη διοικητική του ανεπάρκεια αφού, σύμφωνα με το νόμο (άρθρο 28 της αριθμ. 105657-2002 υπουργικής απόφασης), οφείλει να υλοποιεί τις νόμιμες αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

β) Η πραγματοποίηση, ή μη, της προγραμματισμένης διδακτικής επίσκεψης, όπως αυτή παρουσιάζεται στη μελέτη περίπτωσης, είναι ένα σύνθετο πρόβλημα. Συγκεκριμένα: Από νομικής πλευράς θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η εν λόγω διδακτική επίσκεψη απλούστατα γιατί

η απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ήταν νόμιμη και δημοκρατική. Ωστόσο, η πραγματοποίηση της επίσκεψης αυτής πιθανόν να συντελούσε αρνητικά στη συνεργασία διευθυντή-εκπαιδευτικών και κατά προέκταση στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να αναζητάμε τη χρυσή τομή. Δηλαδή στην περίπτωση μας η διδακτική επίσκεψη θα μπορούσε να αποφασιστεί, με τη σύγκλιση απόψεων, για μια άλλη ημερομηνία.

Κεφάλαιο 2ο

Περίπτωση 1η: Εγγραφές μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

- α) Ο διευθυντής σχολείου δεν μπορεί να εγγράψει εκπρόθεσμα το μικρό Πέτρο στην Α' τάξη διότι δεν προβλέπεται από το νόμο.
- β) Ο Προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης δεν πρέπει να εγγράψει το μικρό Πέτρο γιατί ο τελευταίος δεν έχει τη νόμιμη ηλικία.
- γ) Ο Προϊστάμενος Γραφείου πρέπει να ακυρώσει την εγγραφή της μικρής Ελένης, διότι δεν έχει τη νόμιμη ηλικία.
- δ) Από τη στιγμή που ο Προϊστάμενος Γραφείου έχει γραπτή αναφορά οφείλει να προχωρήσει σε προκαταρκτική εξέταση (άρθρο 126 του ΥΚ). Αν από την εξέταση αυτή προκύψουν επιβαρυντικά στοιχεία για το διευθυντή, τότε ο Προϊστάμενος Γραφείου πρέπει να καλέσει σε απολογία (άρθρο 134 του ΥΚ) το διευθυντή σχολείου, και στη συνέχεια να ακολουθηθεί η πειθαρχική διαδικασία που προβλέπει ο νόμος.

Περίπτωση 2η: Χορήγηση κανονικής άδειας σε εκπαιδευτικό

- α) Σύμφωνα με: α) το ν. 3528/2007, β) την αριθμ. ΔΙΔΑΔ/Φ51/538/12254/14.5.2007 διευκρινιστική εγκύκλιο του ΥΠ.ΕΣ.Σ.Δ.Α. και γ) την αριθμ. 74275/Δ2/10.2.2007 εγκύκλιο του Υ.Π.Ε.Π.Θ, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης «...μπορούν να παίρνουν ως δέκα (10) εργάσιμες ημέρες κανονική άδεια με αποδοχές κατ' έτος...».

Η κ. Πάνου, επομένως, δικαιούται τις έξι (6) ημέρες κανονικής άδειας γιατί, σύμφωνα με το περιεχόμενο της μελέτης περίπτωσης, δεν έχει λάβει άλλες ημέρες κανονική άδεια κατά τη διάρκεια του 2008.

- β) Η χορήγηση, ή μη, της κανονικής άδειας στην κ. Πάνου βρίσκεται στη διακριτική ευχέρεια του Προϊσταμένου Γραφείου κι' αυτό γιατί, σύμφωνα με το νόμο, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης «...*μπορούν να παίρνουν κανονική άδεια ως δέκα (10) εργάσιμες ημέρες κατ' έτος...*».

Η διάταξη αυτή δίνει ελευθερία στο αρμόδιο διοικητικό όργανο για τη χορήγηση ή μη κανονικής άδειας στους εκπαιδευτικούς που συγκεντρώνουν όλες τις νόμιμες προϋποθέσεις. Η ελευθερία αυτή, βέβαια, δε σημαίνει αυθαιρεσία δράσης, γιατί υπάρχουν όρια αυτής, τιθέμενα είτε από το νόμο είτε με την εφαρμογή των κρατούντων κανόνων της κοινής λογικής, της κοινής πείρας και της επιστήμης.

Ας σημειωθεί ότι η διακριτική ευχέρεια υπάρχει, όταν η νομική διάταξη, που καθορίζει την αρμοδιότητα δεν προκαθορίζει ακριβώς την ενέργεια της διοίκησης. Συνήθως, η διοικητική ευχέρεια παραχωρείται από το νόμο με εκφράσεις όπως π.χ. η διοίκηση «δύνатаι», «δικαιούται», «επιλέγει», «κρίνει» κ.ά.

Κεφάλαιο 3ο

Περίπτωση 1η: Πυρκαγιά σε σχολική μονάδα

- α) Δεν υπήρξαν μέτρα οργάνωσης γιατί, σύμφωνα με το περιεχόμενο της περίπτωσης, ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό δεν είχαν λάβει μέτρα για την πρόληψη και την καταστολή του κινδύνου καθώς και μέριμνα για την εξασφάλιση των απαραίτητων υλικών μέσων.
- β) Αν δεχθούμε ότι ετοιμότητα σημαίνει διασφάλιση ότι η ομάδα διαχείρισης κρίσεων του σχολείου είναι σε θέση να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο της σε κάθε χρονική στιγμή, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι δεν υπήρξε ετοιμότητα στο συγκεκριμένο σχολείο της Πάτρας. Η άποψή μας αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι «ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί φανερά σοκαρισμένοι αναζητούσαν τρόπο απεγκλωβισμού των μαθητών της Β' τάξης...»
- γ) Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ακολουθώντας την τεχνική της υπόθεσης «ύπαρξης του κινδύνου» κάνει υποθέσεις ότι κάτι μπορεί να συμβεί σε όλη τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Κάνοντας ο διευθυντής την υπόθεση αυτή λαμβάνει τα μέτρα προστασίας για να ελαττώσει τον κίνδυνο. Η υπόθεση, επομένως, ύπαρξης κινδύνου αποτελεί βασική προϋπόθεση του αισθήματος ευθύνης που πρέπει να διακατέχει τα μέλη της σχολικής κοινότητας για να αντιμετωπίσουν, λόγου χάρη, τυχόν τραυματισμό μαθητή, που ενδέχεται να προκύψει από τον κίνδυνο.

Περίπτωση 2η: Συμπλοκή μαθητών με μέλη ομάδας εξωσχολικών

- α) Η σχολική διεύθυνση, που είναι υπεύθυνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, έπρεπε να μελετήσει όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες που έχει από καθηγητές και στη συνέχεια να καταγράψει εναλλακτικές προτάσεις αντιμετώπισης του προβλήματος. Τέλος, οι προτάσεις αυτές έπρεπε να τεθούν υπόψη του συλλόγου διδασκόντων για τη χάραξη μιας συγκεκριμένης στρατηγικής.
- β) Η νοοτροπία κάποιων ατόμων (καθηγητών), που υποστηρίζουν επίμονα ότι δεν θα συμβούν δυσάρεστες καταστάσεις στο εργασιακό περιβάλλον σημαίνει ότι δεν υπάρχει η καλλιέργεια μιας κοινής κουλτούρας ετοιμότητας και κατά προέκταση νοοτροπία επαγγελματικής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Αν αντίρρηση η αίσθηση αυτή τείνει να υποβαθμίζει την οργανωτική - διοικητική διάσταση της ετοιμότητας του σχολείου στην έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση δυσάρεστων συμβάντων. Μπροστά σε τέτοιους προβληματισμούς, ο ρόλος του διευθυντή στην καλλιέργεια μιας κοινής κουλτούρας αντιμετώπισης του κινδύνου είναι καταλυτικός.

Κεφάλαιο 4ο

Περίπτωση 1η: Πλημμελής εκτέλεση καθηκόντων

- α) Αν ως απλός εκπαιδευτικός έκρινα ότι η απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ήταν άδικη για το άτομό μου: *πρώτα* θα συζητούσα το θέμα μου με το διευθυντή του σχολείου και *δεύτερον* - αν δεν θα υπήρχε ικανοποιητική απάντηση από το διευθυντή μου - θα έκανα αναφορά στην αρμόδια Προϊστάμενη Αρχή (π.χ. το Γραφείο Δ.Ε. Κορινθίας) προκειμένου να

εξετάσει το πρόβλημά μου. Παράλληλα θα εκτελούσα κανονικά τις εφημερίες μου.

- β) Ο διευθυντής (ή ο υποδιευθυντής αν αυτός οριστεί υπεύθυνος για τις εφημερίες των εκπαιδευτικών) είναι συνυπεύθυνος για το ατύχημα του μαθητή γιατί δεν ασκούσε σωστά τα εποπτικά του καθήκοντα.
- γ) Το χαμηλό ενδιαφέρον του διευθυντή για: α) τον τρόπο άσκησης της εφημερίας από τους εκπαιδευτικούς και β) την ομαλή λειτουργία του σχολείου, είναι στοιχεία που τον κατατάσσουν στην κατηγορία του αδιάφορου – χαλαρού ηγέτη.

Περίπτωση 2η: Αργοπορία εκπαιδευτικού

- α) Σύμφωνα με το περιεχόμενο της υπόθεσης, η «ικανότητα του συνεργάζεσθαι» και η «επαγγελματική ικανότητα» φαίνεται να απουσιάζουν αισθητά από το διευθυντή κ. Βασιλείου. Κι αυτό γιατί: α) η συμπεριφορά και η δράση της κ. Θάνου είναι στοιχεία που δεν πρέπει να τον αφήσουν αδιάφορο, και β) ως διευθυντής πρέπει να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους συνεργάτες του.
- β) Ως διευθυντής - ηγέτης ο κ. Βασιλείου έπρεπε στην αρχή της σχολικής χρονιάς να καλέσει όλους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και να τους ενημερώσει, εκτός των άλλων, για τα καθήκοντα και τα δικαιώματά τους. Με αυτόν τον τρόπο πιθανόν η κ. Θάνου να διέμενε σε παραπλήσια κωμόπολη για να φθάνει έγκαιρα στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**Ελληνική**

- [1] Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1990), «Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την ευκαιρία και ικανοποίηση απ' αυτήν». Στο *Νέα Παιδεία*, τ. 56, σσ. 58-85.
- [2] Βάγια, Χ. (1992), «Εθελοντισμός – Εθελοντές κοινωνικού έργου», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμ. 3ος, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- [3] Βαλασαμόπουλος, Ν. (2000), *Ο Νομικός Σύμβουλος Σχολείων και Εκπαιδευτικών*, Λάρισα, Τόμος Α' και Β'.
- [4] Βαλασαμόπουλος, Ν. (1998), *Ο Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου – Νηπιαγωγείου*, Εκδόσεις Εκπαιδευτική Επικοινωνία, Λάρισα.
- [5] Γεωργόπουλος, Ν. (2006), *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Γ.Μπένου, Αθήνα.
- [6] Δαγδιλέλης, Β. (2005), «Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης - πληροφορική και στελέχη της εκπαίδευσης» στο βιβλίο: *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Επιμέλεια, Αχ. Καψάλη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- [7] Δαγτόγλου, Π. (2004), *Γενικό Διοικητικό Δίκαιο*, Εκδόσεις Α. Ν. Σάκκουλα, 5η έκδοση, Αθήνα
- [8] Δενδρινού-Αντωνάκκη, Ν. (1971), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαιδευτικής και Ιδία της Επαγγελματικής*, Αθήνα.
- [9] Δημητρακοπούλου, Α. (2002), Εισαγωγικό σημείωμα στα Πρακτικά του 3^{ου} συνεδρίου με θέμα «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», που διοργάνωσε η Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση από 26-29/9/2002 στη Ρόδο, Τόμος Α', Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- [10] Διδασκαλικό Βήμα, Μάρτιος 1993
- [11] Εφημερίδα *Τα Νέα* φ. της 23-8-2004
- [12] Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1987), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, (Τόμος Α' και Β')*, Αθήνα
- [13] Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1998), *Ελληνική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- [14] Ζαβλανός, Μ. (1990), *Οργάνωση και Διοίκηση*, τόμος Α', Εκδόσεις «ΙΩΝ», Αθήνα.
- [15] Ζαβλανός, Μ. (1998), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα
- [16] Ζαβλανός, Μ. (1999), *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα
- [17] Ζάχαρης Ε. (1985), *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευτικής*, Αθήνα.
- [18] Ζευγαρίδης Σ. και Ξηροτύρη-Κουφίδου Σ. (1993), *Οργάνωση Επιχειρήσεων*, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- [19] Ζευγαρίδης Σ. (1985), *Οργάνωση και Διοίκηση – Ο και Μ*, Θεσσαλονίκη.
- [20] Θεοφανίδης, Σ. (1999), *Ποιος είναι ο ηγέτης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- [21] Θεοφιλίδης, Χρ. (1994), *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*, Λευκωσία.
- [22] Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000), *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία.
- [23] Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης (2001), *Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- [24] Ιορδανίδης, Γ. (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
- [25] Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004), *Προσαρμογή στο Σχολείο. Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- [26] Κανάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ. (1996), «Εξοπλισμός των σχολείων σε οπτικοακουστικά μέσα και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή τους στη διαδικασία και στη μάθηση», στο Περιοδικό *Νέα Παιδεία*, τεύχος 79, Καλοκαίρι, σσ. 108-125
- [27] Κανελλόπουλος, Χ. & Ξηροτύρη, Σ. (1990) *Θέματα Διοίκησης Προσωπικού*, Εκδόσεις International Publishing, Αθήνα.
- [28] Κανελλόπουλος, Χ. (1990), *Αξιοποίηση Προσωπικού*, Αθήνα

- [29] Κανελλόπουλος Χ. (1991), *Οργανωτική Θεωρία*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- [30] Κανελλόπουλος, Χ. (1995), *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*, International Publishing, Αθήνα.
- [31] Κάντας, Α. (1996), Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85
- [32] Καραγιάννη, Χ. (2006), *Διοίκηση Εκπαίδευσης και Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής στην Ελλάδα: Η Περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου*, Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- [33] Καράμηνας, Ι. (2004), *Παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του μαθήματος της Ιστορίας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών Αθήνα, Ιούλιος 2004.
- [34] Κασιμάτη, Κ. & Γιαλαμάς, Β. (2001), «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία», στο περιοδικό *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, Αθήνα
- [35] Κατσουλάκης, Σ. (1993), «Επανασύνδεση του σχολείου με την κοινωνία του», στον *Οικονομικό Ταχυδρόμο* της 23-9-1993, σσ. 46-48
- [36] Καψάλης, Α. (2005), «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου», στο βιβλίο: *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Επιμέλεια Α. Καψάλης, Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, σσ. 3-30.
- [37] Κέφης, Β. (2005), *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- [38] Κονιδάρη, Ε. (2005), «Νέες Τεχνολογίες στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και πεποιθήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές», στο περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.141, σσ. 143-156.
- [39] Κουρτέση, Π & Κάντας, Α. (2000), Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών. Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 114, σσ. 53-66
- [40] Κούρτης, Κ. (1977), *Η Θεωρία και η Πρακτική της Συγχρόνου Διοικήσεως*, τόμος Ι, Αθήνα
- [41] Κούρτης, Κ. (1981), *Η Θεωρία και η Πρακτική της Συγχρόνου Διοικήσεως*, Αθήνα.
- [42] Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (1994), *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Εκδόσεις Σμυρنيωτάκη, Αθήνα.
- [43] Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (1998), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- [44] Κώτσος, Κ. (1996), *Εκπαίδευση και Νομοθεσία*, Εκδόσεις Δ. Κλειδάς, Αθήνα.
- [45] Κώτσος, Κ. (2000), *Νομοθεσία για τη διοίκηση και λειτουργία της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Δημ. Κλειδάς, Αθήνα.
- [46] Λαδόπουλος, Ι. (1982), *Θέματα Διοίκησης Προσωπικού*, Αθήνα.
- [47] Λεονταρή, Α. Κυρίδης Α. & Γιαλαμάς Β. (1997), "Το στρες των εκπαιδευτικών". *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(23), 139-152
- [48] Λέφας, Χ. (1942), *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*, Αθήνα
- [49] Μάνος, Κ. Γ. (1997), *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- [50] Μιχόπουλος, Α. (1998), *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τόμοι Ι και ΙΙ, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- [51] Μλεκάνης, Μ. (2005), *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα
- [52] Μπάλιου, Ε. (2004), *Οι Απογοητεύσεις των Καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- [53] Μπουραντάς, Δ. (1992), *Μάνατζμεντ: Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Team, Αθήνα.
- [54] Μπουραντάς, Δ. (2001), *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προοπτικές*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα
- [55] Μπουραντάς, Δ. (2005), *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*, Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ, Αθήνα
- [56] Μυλωνά, Ζ. (2005) *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- [57] Ξηροτύρη- Κουφίδου, Σ. (1992), *Διοίκηση Προσωπικού*, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- [58] Παναγιωτοπούλου Ρ. (1997), *Η Επικοινωνία στις Οργανώσεις*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- [59] Παπαγεωργάκης, Π. (2006), *Στάσεις διευθυντών αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στο νομό Κορινθίας*, Διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.

- [60] Παπαδημητρόπουλος Δημ. (2003), «Η απλούστευση των διοικητικών διαδικασιών. Θεωρία και Πράξη», στο Περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 25, Ιανουάριος, σσ. 5-31.
- [61] Παπανασούμ, Ζ. (1995), *Η Διεύθυνση Σχολείου*, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- [62] Παπαχατζής, Γ. (1983), *Συστήματα του ισχύοντος στην Ελλάδα Διοικητικού Δικαίου*, Αθήνα.
- [63] Παυλόπουλος, Π. (1983), *Μαθήματα Διοικητικής Επιστήμης*, Εκδόσεις Α. Ν. Σακκουλα, Αθήνα.
- [64] Περάκη, Β. (1993), *Αγωγή σε θέματα υγείας*, Αθήνα
- [65] Πετρίδου Ε. (1998), *Διοίκηση – Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Ζυγός, Θεσσαλονίκη.
- [66] Πουλής, Π. (2001), *Εγχειρίδιο Συνταγματικού Δικαίου και Θεσμών*, Εκδόσεις Α. Ν. Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη.
- [67] Πουλής, Π. (2007α), *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*, Εκδόσεις Α. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.
- [68] Πουλής, Π. (2007β), *Εισαγωγή στο Δημόσιο Δίκαιο*, Εκδόσεις Α. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα
- [69] Πρακτικά Βουλής των Ελλήνων της 6-5-1992, σ. 139
- [70] Προκοπιάδου, Γ. (2006), *Η Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις Νέες Τεχνολογίες*, Διπλωματική εργασία στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- [71] Ράϊκος, Α. (1980), *Παραδόσεις Συνταγματικού Δικαίου*, Αθήνα.
- [72] Ρούση-Βέργου, Χ. Ι. (2008), Η συμβολή της προσωπικότητας στη επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών και των δασκάλων. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- [73] Ρούσσης Γ. (1984), *Εισαγωγή στη Θεωρία της Δημόσιας Διοίκησης*, Αθήνα. Σαΐτη, Α. (1999), «Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου» στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 14, σσ. 40-52
- [74] 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», στη *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχη 132-133, σσ. 75-84
- [75] Σαΐτη, Α. & Μιχόπουλος, Α. (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.
- [76] Σαΐτη, Α και Σαΐτης, Χ. (2007), «Ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου, 1985-2005: απολογισμός και ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του» στο *Επιστήμες Αγωγής*, τ.4, σ.σ. 45-66.
- [77] Σαΐτης, Χ. (1994), *Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης*, Αθήνα.
- [78] Σαΐτης, Χ. (1997), «Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση», *Δημόσιος Τομέας*, τεύχος 127, σσ. 33-38.
- [79] Σαΐτης, Χ., Φέγγαρη, Μ. και Βούλγαρης, Δ. (1997), «Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο» στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 7, σσ. 87-108.
- [80] Σαΐτης, Χ. (1998), «Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση» στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 11, σσ. 39-59.
- [81] Σαΐτης, Χ. (2000), «Η Συμβολή της Σχολικής Επιτροπής στην Αποτελεσματική Λειτουργία του Σχολείου», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 17, σσ. 28-49.
- [82] Σαΐτης, Χ. (2001), *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, Εκδόσεις *Ατραπός*, Αθήνα.
- [83] Σαΐτης, Χ. (2002), «Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης;», στο Περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 124, σσ. 27-36.
- [84] Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001), «Η αναγκαιότητα Προγραμματισμού για τη Δημιουργία Διοικητικών Στελεχών στην Εκπαίδευση», στο Περιοδικό *Νέα Παιδεία*, τεύχος 99, σσ. 75-90.
- [85] Σαΐτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- [86] Σαΐτης, Χ. (2005α, 2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 5η έκδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- [87] Σαΐτης, Χ. (2007), *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, 3^η έκδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- [88] Σαΐτης, Χ. (2007), «Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη λειτουργικότητα της Δημοτικής και Κοινοτικής Επιτροπής Παιδείας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 150, σσ. 55-78.

- [89] Σκουλάς, Ν. (1983), *Η Ανθρώπινη Διοίκηση*, Αθήνα.
- [90] Σκουρής, Β. (1995), *Δίκαιο της Παιδείας*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη.
- [91] Σπλιωτόπουλος, Ε. (2000), *Εγχειρίδιο Διοικητικού Δικαίου*, 10η έκδοση, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα.
- [92] Σπλιωτόπουλος, Ε. (2002), *Εγχειρίδιο Διοικητικού Δικαίου*, 11^η έκδοση, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα.
- [93] Στριφτού-Κριαρά, Αικ. (1968), *Ψυχοτεχνική*, Θεσσαλονίκη.
- [94] Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης (2004)
- [95] Συμεού, Λ. (2003), «Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές», στο Περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 36, σσ. 101-103.
- [96] Τάχος, Α. Ι. (1988), *Ελληνικό Διοικητικό Δίκαιο*, Εκδόσεις Οίκος Σάκκουλα, 2η έκδοση, Θεσσαλονίκη.
- [97] Τριλιανός, Α. (1987) «Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής σχολείου» στο Περιοδικό *Λόγος και Πράξη*, τεύχος 31, σσ. 27-37.
- [98] Τριλιανός, Α. (1991), *Η Παρώθηση*, Αθήνα
- [99] Τύπας, Γ. (1999), *Η εφαρμογή των Σύγχρονων Μεθόδων Μάνατζμεντ στην Α/θμια Εκπαίδευση, για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- [100] Τύπας, Γ. (2002), «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έργων και των εκπαιδευτικών: Σκοποί και στόχοι», *ASPECTS*, τεύχος 71, Δεκέμβριος.
- [101] Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003), *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη. Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική θεωρία*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- [102] Τύπας, Γ. & Παπαχρήστου, Μ. (2003α), Από τον έλεγχο στην αξιολόγηση. Η εκπαιδευτική διαδρομή προς την ολοκλήρωση (θεωρητική και ερευνητική διαπίστωση), εκδ. Ηλεκτρονικές Πηγές, Αθήνα.
- [103] Τύπας, Γ. & Παπαχρήστου, Μ. (2003β), «Η αξιοκρατική στελέχωση στην εκπαίδευση», *Διοικητική ενημέρωση*, τ. 25, σσ. 124-128.
- [104] Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2005), «Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση και ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης», Πρακτικά συνεδρίου «*Παιδεία και Τοπική Αυτοδιοίκηση*», Νίκαια, Απρίλιος.
- [105] Τσάτσος, Δ. (1992), *Συνταγματικό Δίκαιο*, τόμος Β', Αθήνα.
- [106] Υφαντή Α. (2000), «Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 113, σσ. 57-63.
- [107] Φαναριώτης Π. (1999), *Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη, Αθήνα.
- [108] Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Κ., & Αλεξόπουλος, Ν. (2008), «Ηγετικά διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης: προθέσεις, στάσεις, υποκειμενικά πρότυπα και αντιλαμβανόμενος έλεγχος: μία σύγκριση των θεωριών της δικαιολογημένης δράσης και προσχεδιασμένης συμπεριφοράς». *Πρακτικά τρίτου Πανελληνίου Συνεδρίου Πολιτικής Ψυχολογίας*, Αθήνα.
- [109] Χατζηπαντελή Π. Σ. (1999), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Εκδόσεις Μεταίχιμο, Αθήνα.
- [110] Χατζηκρήστου, Χ. Γ. κ.ά. (2004), *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- [111] Ψάλτη, Α. & Γαβριλίδου, Μ. (1995), «Συνεργασία γονιών-σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 85, σσ. 71-75.

Ξενόγλωσση

- [112] Anderson, C.R. (1976), Coping behaviors as intervening mechanisms in the inverted-U stress performance relationship, in T.A. Beehr (ed.), *Psychological press in the workplace*, London: Routledge
- [113] Atkin, J., Bastiani, J., & Goode, J. (1988). *Listening to Parents*. London: Groom Helm
- [114] Barnard, Ch. (1964), *Organisation and Management*, London.
- [115] Bastiani, J. (1993). *Parents and as Partners: genuine progress or empty rhetoric?*. In the book *Parents and schools: customers, managers or partners*, Munn, P. (editor), London: Routledge.
- [116] Beare, H., Candwell, B.J. & Millikan, R. (1989), *Creating an Excellent School*. Some new management techniques, Routledge, U.S.A.
- [117] Beck, J. (1992). Σχολείο και Κοινωνία. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σσ. 4634-4635.

- [118] Beehr, T. A., & Gupta, N. (1978). A note on the structure of employee withdrawal. In *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, pp.73–79
- [119] Beehr, T.A. & Newman, J.E. (1978), Job stress, employee health and organisational effectiveness: facet analysis, model and literature review. In R.R. Ross & E.M. Altmaier (eds), *Intervention in occupational stress: a handbook of counselling for stress at work*, London: Sage
- [120] Belcastro, P.A. & Hays, L.C. (1984), Ergophilia...ergophilia...ergo...burnout?, *Professional Psychology Research & Practice*, 15(2), pp.159-183
- [121] Bell, L. (1998), «From Symphony to Jazz: the concept of strategy in education» in *School Leadership Management*, Bol. 18, No 4, pp. 449-460.
- [122] Blake, R. & Mouton, J. (1964), *The Managerial Grid*, Houston
- [123] Bollen R. (1996), «School effectiveness and school improvement» in the book: *Linking school effectiveness and school improvement*, (eds) Reynolds D., Bollen R., Greemers B. etc, Routledge, London.
- [124] Borg, M.G. (1990), Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, pp.103-126
- [125] Bradie, M. B. (1967), *Fayol on Administration*, London.
- [126] Brown, R. (1965), *Social Psychology*, Free Press, New York.
- [127] Canon, W.B. (1932), *The wisdom of the body* (2nd ed.), N. York: Norton
- [128] Carrington, B. & Short, G. (1989). *Race and the primary school*. Windsor: NFER-Nelson.
- [129] Choo, F. (1986), Job stress, job performance and auditor personality characteristics. In T.A. Beehr (ed), *Psychological stress in the workplace*, London: Routledge
- [130] Click, P. (2005), Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής και Σχολικής Αγωγής, μετάφραση Μ. Σπανού, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, Αθήνα.
- [131] Cockburn, A.D. (1996), *Teaching under pressure – Looking a primary teachers’ stress*, Bristol: The Falmer Press
- [132] Compas, B.E. (1987), Coping with stress during childhood and adolescence. Psychological. *Psychological Bulletin*, 101, pp.393-403
- [133] Cook, J. & Cook, L. (1998), «How technology enhances the quality of student-centred learning». *Quality Progress*, 31 (7), pp. 59-63.
- [134] Cooper, C.L., Cooper, R.D. & Eaker, L.H. (1988), Living with stress. Στο Α. Κάντας (Επιμ), *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*, 3^ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- [135] Dawson T. (1993), *Principles and Practice of Modern Management*, Tubor Business Publishing, Ltd.
- [136] Dean, J. (1995), *Managing the Primary School*, 2nd edition, Routledge, London.
- [137] Dean, L. (1995), *Managing the primary school*, 2nd Edition, London: Routledge
- [138] Dohrenwend, B.P. & Dohrenwend, B. (1969), *Social status and psychological disorder*, New York: Wiley
- [139] Drucker, P. (1998), *Το Αποτελεσματικό Στέλεχος*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- [140] Dubrin, A. J. (1998), *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Επιμέλεια Ν. Σαρρής, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, 4η Έκδοση, Αθήνα.
- [141] Edmonds, R. (1979), «Effective Schools for the Urban Poor» in *Educational Leadership*, Vol. 37, No 1, pp. 15-24.
- [142] Epstein, J. (1995). «School family community partnership: caring for the children as share». *Phi Delta Kappan*, 76, pp. 701-702.
- [143] Eriksen, O. (2004), «Experiences from ICT-based teacher education: technology as a foundation for active learning». *Journal of Educational Media*, 29 (3), pp. 201-211.
- [144] Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση Κίκιζας, Δ., Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- [145] Ewing, D. (1964), *The Managerial Mind*, The Free Press of Glencoe, New York.
- [146] Ewing, D. (1964), *The Managerial Mind*, The Free Press of Glencoe, New York.
- [147] Fayol, H. (1949), *General and Industrial Management*, Pitman, London.
- [148] Fiedler, F. E. and Chemers M. M. (1974), “Leadership and Effective Management”, London.

- [149]Finer, H. (1961), *The Major Government of Modern Europe*, London.
- [150]Fisher, S. (1986), *Stress and Strategy*, London: Lawrence Erlbaum Associates
- [151]Flecknoe, M. (2002), «How can ICT help us to improve education?» *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (4), pp. 271-279.
- [152]Forman, S.G. (1993), *Coping skills interventions for children and adolescents*, San Francisco: Jossey-Bass
- [153]Fullan, M. (2003), *Change Forces with a Vengeance*, Routledge Falmer, London.
- [154]Gaziel, H.H. (1993), «Coping with educational Stress among Teachers: a cross cultural study». *Comparative Education*, Vol. 29, No 1, pp.67-79
- [155]George, T. & Bishop L. (1972), «Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate» in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, pp. 467-76.
- [156]Georges D.P., Ευθυμιάδου, Α. και Τσίτος, Δ. (1998), *Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- [157]Gibbs, G. (1992), *Assessing more students*. Oxford: Oxford Books University.
- [158]Gide, C. & Rist, (1930), *Ιστορία των Οικονομικών Θεωριών*, (μετάφραση Ν. Πατσέλη), Αθήνα.
- [159]Gold, Y. & Roth, R.A. (1993), *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*, London: The Falmer Press
- [160]Government policy on archives European Commission, 1998
- [161]Gulick L. and Urwick L. (1937), (Eds), *Papers on the Science of Administration*, Institute of Public Administration, New York.
- [162]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.
- [163]Halpin, A. & Groft, D. (1963), *The organization climate of schools*, U.S. Office of Education Research project.
- [164]Halpin A. (1966), *Theory and Research in Administration*, MacMillan, New York.
- [165]Hampton D., Summer C. & Webber R. (1987), *Organizational Behavior and the Practice of Management*, Glenview, Illinois.
- [166]Handy, C. B. (1981), *Understanding Organizations*, 2nd Edition, Harmondsworth: Penguin
- [167]Hayek, F.A. (1945), *The Road to Serfdom*, University of Chicago Press, Chicago.
- [168]Healy, S. (2001), *ISO 15489 Records Management: its development and significance* [online]. Διαθέσιμο στο: <http://mustafa.emeraldinsight.com/pdfs/rmj1.pdf>.
- [169]Hendrickson, B. (1979), Teacher Burnout: How to recognise it; What to do about it. In *Learing*, 7 (5), pp.37-39
- [170]Herzberg, A. & Stone, E. (1974), *Schools are for Children*, New York.
- [171]Hodge, G.M., Jupp, J.J. & Taylor A.L. (1994), Work stress distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational psychology*, 64, pp. 65-76
- [172]Holmes, T.H. & Rahe, R.H. (1967), The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, pp.213-218
- [173]Hopkins, D. M. & Webb, N. L. (1999), Professional development, in Zweizig, D. L. et al. (1999), *Lessons from library power: enriching teaching and learning: final report of the evaluation of the National Power Initiative*, Englewood: Libraries Unlimited.
- [174]Hoy, W. & Clover, S.I.R. (1986), «Elementary School Climate: a revision of the O.C.D.Q.» in *Educational Admonistration Quarterly*, Vol. 22, pp. 93-110.
- [175]Hoy, W. & Miskel, C. (1996), *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, McGraw Hill, New York.
- [176]Hunt, J. (1981), *Managing People at work*, Pan Books, London.
- [177]Jones- Sears, S. & Milburn, J. (1990), School-age stress. In L.E. Arnold (ed), *Childhood stress* (pp 223-246), N. York:Wiley
- [178]Jones, A. (1987). *Leadership for Tomorrows Schools*. Oxford: Blackwell.
- [179]Katz, R. (1974), «Skills of an effective administrator» in *Harvard Business Review*, Sept.-October, pp. 90-102.

Βιβλιογραφία

- [180]Koontz, H. & O'Donnell, C. (1980, 1982, 1983, 1984), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Εκδόσεις Παπαζήση, (μετάφραση Χρ. Βαρδάκος), τόμος Α', Β', Γ', Αθήνα.
- [181]Koontz, H., O'Donnell & Weihrich H., (1982), *Management*, 6th edition, London.
- [182]Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978), A model of teacher stress. In M.G. Borg, R.J. Riding & Falzon, J.M. (eds), *Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and careers commitment among primary school teachers. Educational psychology*, Vol. 11, No 1, pp.59-75
- [183]Kyriacou, C. (1989), Defining stress. In M. Cole & S. Walker (eds), *Teaching and stress*, pp. 26- 34, Milton Keynes Philadelphia: Open University Press
- [184]Kyriacou, C. (1998), Teacher stress: Past and present. In J. Dunham & V. Varma (eds), *Stress in teachers: Past, present and future*, 1-13, London:Whurr
- [185]Laughlin, A. (1984), «Teacher stress in an Australian setting: the role of biographical mediators». *Educational Studies*, vol. 10, pp. 7-22
- [186]Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984), *Stress appraisal and coping*, New York, Springer.
- [187]Lazarus, R.S. (1993), «From psychological stress to the emotions: A history of a changing outlook». *Annual Review of Psychology*, 44, pp.1-21
- [188]Likert, R. (1967), *The Human Organisation*, London.
- [189]Ludwing, von Mises (1944), *Bureaucracy*, Yale University Press, U.S.A.
- [190]Macbeth, A. (1993), «Preconceptions about parents education?», in Munn, P. (ed), *Parents and Schools: Customers, Managers, or Parents*, Routledge, London.
- [191]March, J., & Simon, H. A. (2003), *Οργανώσεις, μεταφ. Μάστορα Κων.*, Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ, Αθήνα.
- [192]Mathney, K.B., Aycok, D.W. Pugh, J.L., Curlette, W.L. & Cannella, K.A. (1986), Strees coping: a qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment. In R.R. Ross & E.M. Altmaier (eds), *Intervention in occupational stress: a handbook of counselling for stress at work*, London: Sage
- [193]McGregor, D. (1960), *The Human Side of Enterprise*, McGraw-Hill, New York.
- [194]Menon, M.E. & Christou, C. (2002), «Perceptions of future and current teacher oh the organization of elementary school: a dissomance approach to the investigation of job satisfaction» in *Education Research*, Vol. 44, Spring, pp. 97-110.
- [195]Montana, P. and Charnov, B.H. (1993), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- [196]Mooij, T., & Smeets, E. (2001), «Modelling and supporting ICT implementation in secondary schools». *Computers and Education*, 36, pp. 265-281.
- [197]Moorhead, D. and Griffin R. (1989), *Organizational Behavior*, Houghton Mifflin Co.
- [198]Mortimore, P. (1995), "Effective Schools: Current Impact and Future Potential" Inavgural Lecture, Institute of Education, London.
- [199]Newcomb, M.D., Huba G.J. & Bentler, P.M. (1986), «Desirability of various life change events among adolescents», *Journal of Research in Personality*, vol.20, pp. 207-227
- [200]Oliva, P. (1993), *Supervision in Today's Schools*, Longman, New York.
- [201]Payne, R. & 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.
- [202]Pelgrum, W. J. (2001), «Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment». *Computers and Education*, 37, pp. 163-178.
- [203]Pines, A.M. & Aronson, E. (1981), Burnout: From Tedium to Personnel Growth. In R.R. Ross & E.M. Altmaier (eds), *Intervention in occupational stress: a handbook of counselling for stress at work*, London: Sage
- [204]Ross, R.R., & Altmaier, E.M. (1994), *Intervention in occupational stress: a handbook of counselling for stress at work*, London: Sage
- [205]Saiti, A. (2007), «School leadership and educational equality: analysis of Greek secondary school data», in *School Leadership and Management*, Vol. 27, No 1, February, pp. 65-78.
- [206]Saiti, A. & Saitis, C. (2006), «In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece», in *European Journal of Teacher Education*, Vol. 29, No 4, November, pp. 455-470.

- [207]Saitis, C. & Saiti, A. (2004), «School libraries in Greece: A comparative study of public primary schools in rural and urban areas», *Library and Information Science Research*, Vol. 26, Issue 2, pp. 201-220.
- [208]Schein, Ed. (1988), *Organizational Psychology*, 3rd ed. Prentice-Hall, N. Jersey.
- [209]Schwenk, B. & Brinkmann, W., «Σχολείο, σχολική αγωγή» στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, τόμος 8, Αθήνα 1992, σσ. 4637-4639.
- [210]Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1998), *Supervision: Redefinition*, McGraw-Hill, Singapore.
- [211]Seyle, H. (1956), *The stress of life*, N. York: McGraw-Hill
- [212]Sisk, H. & Williams, J. (1981), *Management and Organization*, Cincinnati (4th Ed), Ohio.
- [213]Slater, R. & Teddie, C (1992), «Towards a theory of school effectiveness and leadership» in *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 3 (4), pp. 242-257.
- [214]Smeets, E. (2005), «Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education?» *Computers and Education*, 44, pp. 343-355.
- [215]Stogdill, R. (1974), *Handbook of Leadership*, New York.
- [216]Stogdill, R. (1974), *Handbook of Leadership*, New York.
- [217]Tannenbaum, R. & Warren, H. (1973), «How to choose a Leadership Pattern», *Harvard Business Review*, 51 (May-June), p. 167.
- [218]Taylor, F. (1911, 1947), *The Principles of Scientific Management*, Harper and Row, New York.
- [219]The British Red Cross Society (1987), «First and manual», Ιατρικές εκδόσεις, Αθήνα.
- [220]Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1996), *Teachers under pressure: Stress in the Teaching Profession*, London, Routledge
- [221]Tsitouridou, M. & Vryzas, K. (2004), «The prospect of integrating ICT into the education of young children: the views of Greek early childhood teachers». *European Journal of Teacher education*, 27 (1), pp. 29-45.
- [222]Turner, P. M. (1993), *Helping teachers teach: a school library media specialist's role*. Englewood: Libraries Unlimited.
- [223]Vernardakis, G. (1987), «Ηγεσία» στο Περιοδικό *Διοικητική Εγκυκλοπαίδεια*, Τεύχος 30.
- [224]Webb, N. L. (1999), Curriculum. Στο Zweizig, D. L. et al. (1999) *Lessons from library power: enriching teaching and learning: final report of the evaluation of the National Power Initiative*. Englewood: Libraries Unlimited.
- [225]Woods, P. (1989), Stress and the teacher role. In M.Cole and S.Walker (Eds), *Teaching. and stress*, Milton Keynes: Open University Press
- [226]Zegans, L. (1982), Stress and the development of somatic disorders. In L. Goldberg and S. Brenznitz (eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*, pp. 134-152, N. York: Free Press
- [227]Zhang, D. (2004), «Can e-learning replace classroom learning?» *Communications of the ACM*, 47 (5), pp. 75-79.

ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εξώφυλλο: Από πάνω αριστερά και δεξιόστροφα:

Τεχνολογικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο Δήμου Μούδρου Λήμνου.

Δημοτικό Σχολείο Δήμου Αργυρούπολης Αττικής.

3ο Δημοτικό Σχολείο Λιτόχωρου Πιερίας.

Από τη συλλογή παλιών φωτογραφιών του 1ου Δημοτικού σχολείου Γιαννιτσών. <http://1dim-giann.pel.sch.gr/school.htm>

Κεφάλαιο 1^ο

Σελίδα 10: Γυμνάσιο Γενισέας Ξάνθης, / Γυμνάσιο Πυθαγορείου Σάμου,

Κεφάλαιο 2^ο

Σελίδα 55: Φωτογραφίες σελίδων του Συντάγματος της Ελλάδος από το site του Εθνικού Τυπογραφείου, <http://www.et.gr/>

Κεφάλαιο 3^ο

Σελίδα 78: 4ο Γυμνάσιο Χίου

Κεφάλαιο 4^ο

Σελίδα 130: Από την ιστοσελίδα του Εκπαιδευτικού Βαγγέλη Κολτσάκη, http://users.kil.sch.gr/ekoltsakis/?page_id=58

Σελίδα 130: Λογότυπο Επιχειρησιακού Προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας» <http://www.infosoc.gr>

