

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές

Μπάκας Θ., *Λέκτορας*, Π.Τ.Ν., Παν. Ιωαννίνων

1. Εισαγωγή

Με το θεσμικό πλαίσιο για την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο ισχύει σήμερα¹ δόθηκε η δυνατότητα στις περιφερειακές υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να αποκτήσουν αρμοδιότητες, να αναλάβουν ορισμένα καθήκοντα και να έχουν πραγματική εξουσία σε θέματα που αφορούν τις τοπικές εκπαιδευτικές υποθέσεις σε επίπεδο περιφέρειας, νομού και σχολικής μονάδας. Η μεταβίβαση εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων από το κέντρο στην περιφέρεια οι οποίες πριν την ψήφιση των σχετικών νόμων ασκούσαν από το Υπουργείο Παιδείας και τις υπηρεσίες του στην Αθήνα, έγινε με στόχο να ενισχύσει την αποκέντρωση και αυτοδιοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος και να δώσει τη δυνατότητα στους τοπικούς φορείς να πάρουν στα χέρια τους το μέλλον της περιοχής τους και να γίνει έτσι ο πολίτης από θεατής που ήταν, ενεργός και συμμετέχων. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρά τις κατά καιρούς αποκεντρωτικές προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, παραμένει ακόμη αρκετά συγκεντρωτικό² και γραφειοκρατικό, με αποτέλεσμα να γίνεται συχνά λόγος για δυσλειτουργίες και να υποβάλλονται προτάσεις για την αναγκαιότητα περισσότερης αποκέντρωσης. Για πολλά θέματα, στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στα προγράμματα σπουδών και στη λειτουργία των σχολείων η τελική απόφαση εξαρτάται ακόμη από το κέντρο, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται καθυστερήσεις και αδυναμίες στην αντιμετώπιση των αναγκών που δημιουργούνται από τις ιδιαιτερότητες κάθε περιφέρειας της χώρας.

2. Η έννοια της αποκέντρωσης

Με τον όρο «**αποκέντρωση**» ορίζεται η μεταφορά εξουσιών και αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία στα διάφορα επίπεδα της περιφέρειας. Η μεταβίβαση των αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά όργανα και υπηρεσίες τους δίνει τη νομιμότητα και τη δυνατότητα να ασκούν την εξουσία στην περιοχή της ευθύνης τους χωρίς να είναι απαραίτητη η έγκριση των κεντρικών αρχών και υπηρεσιών.³ Έτσι οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς τις χρονοβόρες διαδικασίες και με καλύτερη γνώση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και συνθηκών.

Πολλές φορές η αποκέντρωση έχει τη μορφή της αποσυγκέντρωσης, δηλαδή της μεταβίβασης μόνο διοικητικών ευθυνών και όχι της αρμοδιότητας για ουσιαστικές αποφάσεις που χρειάζεται να συνοδεύεται και από οικονομικούς πόρους.

Με τον τρόπο αυτό και με το πρόσχημα της αποκέντρωσης μετατοπίζεται η ευθύνη χωρίς να μεταφέρονται και τα ουσιαστικά μέσα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.⁴

3. Η κατάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης

3.1. Η δομή του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης.

¹ Οι νόμοι οι οποίοι αναφέρονται στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ρυθμίζουν σχετικές λεπτομέρειες είναι κατά χρονολογική σειρά οι: Ν. 1566/85, 2817/2000 και 2986/2002.

² Λούμπος Β, (1994), *Εκπαιδευτική πολιτική και αποκέντρωση, Λόγος και Πράξη*, τχ. 57/1994, σελ. 64.

³ Ανδρέου Α., (1996), *Η «αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. Ζητήματα θεωρίας και ένα πλαίσιο συζήτησης*, *Ελλωπία*, εκδ. Δημοτική Πολιτιστική Επιχείρηση Χανίων, τόμος 5, Χανιά, σελ. 412.

⁴ Ηλιού Μ., (1994), *Αποκέντρωση και στρατηγικές εκπαιδευτικού προγραμματισμού*, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 75/1994, σελ. 19-20.

Με τις νομοθετικές ρυθμίσεις οι οποίες ψηφίστηκαν σταδιακά τα τελευταία τριάντα χρόνια (1976-2006) καθιερώθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας τέσσερα (4) επίπεδα διοίκησης τα οποία είναι:

Το Εθνικό επίπεδο. Στο επίπεδο αυτό βρίσκεται η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας με τις διευθύνσεις και τα αρμόδια τμήματα, τα κεντρικά υπηρεσιακά, γνωμοδοτικά και πειθαρχικά συμβούλια (Κ.Υ.Σ.Π.Ε., Κ.Υ.Σ.Δ.Ε., Κ.Υ.Σ.Δ.Ι.Π.) της εκπαίδευσης και οι διάφοροι οργανισμοί και θεσμοί (Ο.Ε.Δ.Β., Ο.Σ.Κ., Π.Ι., κλπ) οι οποίοι βοηθούν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο.

Το περιφερειακό επίπεδο. Είναι ένα νέο επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης που δημιουργήθηκε σε κάθε μια από τις 13 Περιφέρειες της χώρας. Περιλαμβάνει την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, η οποία αποτελείται από ένα τμήμα Διοίκησης, δύο τμήματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής καθοδήγησης, ένα για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, και από τα υπηρεσιακά συμβούλια, Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε., Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ι.Π. Στην περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης προΐσταται ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης ο οποίος είναι μετακλητός δημόσιος υπάλληλος.

Το νομαρχιακό επίπεδο. Βρίσκεται στην έδρα κάθε νομού ή νομαρχιακών διαμερισμάτων της χώρας. Αποτελείται από τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης και από τα τοπικά υπηρεσιακά συμβούλια Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε.

Το επίπεδο σχολικής μονάδας. Είναι το τελευταίο επίπεδο και βρίσκεται στη σχολική μονάδα. Σ' αυτό περιλαμβάνονται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου.

3.2. Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης.

Σε κάθε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης έχουν μεταφερθεί αρμοδιότητες από τις κεντρικές υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και ασκούνται από τα μονομελή και συλλογικά όργανα τα οποία εδρεύουν σ' αυτήν.

Στην έδρα της συγκροτούνται τρία τμήματα. Ένα τμήμα διοίκησης, το οποίο έχει έργο τη διοικητική στήριξη της περιφερειακής διεύθυνσης και δύο τμήματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ένα για την Πρωτοβάθμια και ένα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων των Τμημάτων έχουν καθοριστεί με υπουργική απόφαση στην οποία υπάρχουν πολλές λεπτομέρειες.

Λειτουργούν επίσης σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια: ΑΠΥΣΠΕ για την Πρωτοβάθμια, ΑΠΥΣΔΕ για τη Δευτεροβάθμια και ΠΥΣΔΙΠ για το διοικητικό προσωπικό.

Τα ΑΠΥΣΠΕ, τα ΑΠΥΣΔΕ και τα ΠΥΣΔΙΚ συγκροτούνται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας για διετή θητεία και αποτελούνται από πέντε μέλη. Σε όλα τα υπηρεσιακά συμβούλια προεδρεύει ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης. Σε κάθε ένα από τα δύο πρώτα συμβούλια αντιπρόεδρος αναλαμβάνει ο προϊστάμενος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της οικείας βαθμίδας και μέλη δύο αιρετοί των εκπαιδευτικών. Στο ΠΥΣΔΙΠ εκτός από τον Περιφερειακό Διευθυντή που προεδρεύει συμμετέχουν δυο διοικητικοί υπάλληλοι και δύο αιρετοί εκπρόσωποι των διοικητικών υπαλλήλων.

3.3. Οι αδυναμίες και οι ελλείψεις.

Η θεσμοθέτηση του περιφερειακού επιπέδου διοίκησης της εκπαίδευσης ήταν μια αναγκαιότητα γιατί κάλυψε ένα κενό το οποίο υπήρχε στη διοικητική πυραμίδα της εκπαίδευσης. Όλο το προηγούμενο διάστημα, από το 1982⁵ μέχρι το 2000, δηλαδή από την

⁵ Η κατάργηση των 15 ανώτερων εκπαιδευτικών περιφερειών στις οποίες ήταν διαιρεμένη η χώρα και στις οποίες προϊστάμενοι ήταν οι Επόπτες, έγινε με το Ν. 1232/1982, άρθρο 2. Στο άρθρο αυτό μεταξύ των άλλων υπήρχε η πρόβλεψη με την οποία «όλες οι ιεραρχικές βαθμίδες γενικών διευθύνσεων, οι θέσεις γενικών διευθυντών και ο 1^{ος} βαθμός (...) καταργούνται αυτοδίκαια σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες». Με άλλη ειδική αναφορά στο νόμο καθορίζονταν ότι «οι διατάξεις της προηγούμενης παραγράφου εφαρμόζονται και στους εκπαιδευτικούς υπαλλήλους ή λειτουργούς και θέσεις...»

κατάργηση των Εποπτών οι οποίοι ήταν προϊστάμενοι των Επιθεωρητών μέχρι τη θεσμοθέτηση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, υπήρχε έλλειψη συντονισμού ή και παντελής απουσία του σε άλλες περιπτώσεις, γεγονός το οποίο είχε ως αποτέλεσμα τα εκπαιδευτικά στελέχη, Σχολικοί Σύμβουλοι και Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης να ενεργούν μόνο με τις εγκυκλίους που έστελνε κατά διαστήματα το ΥΠΕΠΘ ή αυτενεργούσαν χωρίς καμία κατεύθυνση, συντονισμό και εποπτεία.

Με την τοποθέτηση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης ως διοικητικού και πειθαρχικού προϊσταμένου των Σχολικών Συμβούλων και του προϊσταμένου Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης κάθε μιας από τις βαθμίδες εκπαίδευσης επέρχονται στρεβλώσεις στο διοικητικό Σύστημα της Εκπαίδευσης.

Η πρώτη στρέβλωση είναι η ενοποίηση του συστήματος διοίκησης των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας) στο επίπεδο της Περιφερειακής Διεύθυνσης εκπαίδευσης κάτω από ένα πρόσωπο το οποίο μπορεί να προέρχεται από τη μια ή την άλλη βαθμίδα. Η ανάμειξη αυτή της διοίκησης των δυο βαθμίδων στο περιφερειακό επίπεδο παρατηρείται για πρώτη φορά στην ιστορία της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ενοποίηση δεν υπάρχει σε νομαρχιακό επίπεδο αφού εκεί υπάρχουν χωριστές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά ούτε και στο κεντρικό επίπεδο, αφού και εκεί υπάρχουν χωριστές διευθύνσεις σπουδών και προσωπικού για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα αρνητικά στοιχεία αυτής της ενοποίησης είναι, η μεμονωμένη ενοποίηση σ' αυτό το επίπεδο διοίκησης, η δυσκολία να γίνει αποδεκτό ένα πρόσωπο ως διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος από τη μια βαθμίδα όταν προέρχεται από την άλλη και οι διαφορετικές συνθήκες λειτουργίας σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Η δεύτερη στρέβλωση του διοικητικού συστήματος η οποία παρατηρείται είναι η αλλοίωση του άξονα καθοδήγησης της εκπαίδευσης⁶ αφού στο επίπεδο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης η καθοδήγηση υπάγεται στον διοικητικό άξονα. Έτσι οι Σχολικοί Σύμβουλοι που ανήκουν στον καθοδηγητικό άξονα δέχονται για πρώτη φορά Προϊστάμενο διοικητικό και πειθαρχικό που δεν προέρχεται από το σώμα των Σχολικών Συμβούλων.

Αδυναμία επίσης του περιφερειακού συστήματος διοίκησης εκπαίδευσης είναι και η έλλειψη της λαϊκής συμμετοχής σ' αυτό, ενώ υπάρχει στο σχολικό, το τοπικό, το νομαρχιακό και το εθνικό επίπεδο. Είναι ένα κενό, στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη στο νομοθετικό πλαίσιο για συμβούλιο ή επιτροπή παιδείας στο περιφερειακό επίπεδο όπως στα άλλα.

Ακόμη στις αδυναμίες του περιφερειακού επιπέδου διοίκησης της εκπαίδευσης εντάσσεται και η μη ενεργοποίηση των προβλεπόμενων περιφερειακών θεσμών στήριξης της εκπαίδευσης όπως τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.) τα οποία προβλέπονται από το άρθρο 9 του ν. 2525/95 (ΦΕΚ 188 Α').

Σ' όλες τις αδυναμίες θα πρέπει να προστεθεί και μία ακόμη, η οποία είναι βασική, διότι καταργεί την υπαλληλική ιεραρχία και τοποθετεί με πολιτική επιλογή στην κορυφή της, στο περιφερειακό επίπεδο, το πρόσωπο του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως διοικητικού και πειθαρχικού προϊσταμένου όλων των εκπαιδευτικών.

Αδυναμία επίσης αποτελεί και η σύνθεση των κεντρικών υπηρεσιακών συμβουλίων (ΚΥΣΠΕ, ΚΥΣΔΕ) που εδρεύουν στο Υπουργείο Παιδείας. Η αδυναμία βρίσκεται στο ότι τα συμβούλια αυτά στελεχώνονται από Διευθυντές Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και ακυρώνουν όταν υπάρξει περίπτωση προσφυγής τις αποφάσεις των προϊσταμένων τους Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης.

Αδυναμία ακόμη υπάρχει στο θέμα της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, όταν αυτός προέρχεται από άλλη βαθμίδα, όταν έχει λιγότερα προσόντα από τους αξιολογούμενους, ή όταν έχει άλλη ειδικότητα κλπ.

3.4. Οι προοπτικές για το μέλλον

⁶ Ο άξονας καθοδήγησης της εκπαίδευσης είχε θεσπιστεί με το Ν. 1566/85 και είχε την έννοια του διαχωρισμού των διοικητικών και καθοδηγητικών καθηκόντων τα οποία έπρεπε να ασκούνται από διαφορετικούς θεσμούς.

Η αποκέντρωση αναγνωρίζεται γενικά ότι είναι μία αρχή που χαρακτηρίζει τη δημόσια διοίκηση στα αποκεντρωτικά συστήματα και κατά συνέπεια και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε ό,τι αφορά την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος πέρα από αυτή που έχει γίνει κατά καιρούς θεωρείται απαραίτητο ότι πρέπει να αποκεντρωθεί σταδιακά σε περισσότερους τομείς και δραστηριότητες. Αυτό είναι αναγκαίο διότι μέχρι σήμερα εκτός από μερικά διοικητικά θέματα τα οποία διεκπεραιώνονται στην περιφέρεια, η αποκέντρωση πρέπει να γίνει σε όλα τα διοικητικά θέματα αλλά και στα θέματα που σχετίζονται με τη μεταβίβαση πόρων και αρμοδιοτήτων, με στόχο οι εκπαιδευτικοί φορείς της Περιφέρειας και η Αυτοδιοίκηση, (Τοπική και Νομαρχιακή) να ασκούν αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική για θέματα της περιφέρειας ευθύνης τους.

Ένας από τους πιο σημαντικούς λόγους ο οποίος προβάλλεται και συνηγορεί υπέρ της αναγκαιότητας της αποκέντρωσης είναι το σπάσιμο του τεράστιου γραφειοκρατικού μηχανισμού στον οποίο, το Υπουργείο Παιδείας κεντρικά και οι προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης περιφερειακά, καταναλώνουν καθημερινά ατέλειωτες ώρες για τη διεκπεραίωση εγγράφων, και την παρακολούθηση χιλιάδων υποθέσεων σχολείων, εκπαιδευτικών, μαθητών και διοικητικών υπαλλήλων, τα οποία θα μπορούσαν να διεκπεραιωθούν πιο σύντομα και αποτελεσματικά.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια της αποκέντρωσης το Υπουργείο Παιδείας θα μεταβληθεί στο επιτελικό όργανο το οποίο θα χαράσσει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής,⁷ θα προσδιορίζει τις υποχρεώσεις αλλά και τις δυνατότητες ελεύθερων επιλογών των τοπικών φορέων εκπαίδευσης και θα ελέγχει την εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά αναφέρεται το ζήτημα του περιεχομένου της εκπαίδευσης στο οποίο το Υπουργείο Παιδείας κεντρικά θα ορίζει ένα βασικό αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας υποχρεωτικό για όλα τα σχολεία και ταυτόχρονα θα παρέχει στους τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς και τους γονείς τη δυνατότητα να αυξήσουν τις ώρες διδασκαλίας σε ορισμένα μαθήματα του βασικού προγράμματος ή να προσθέσουν μαθήματα και άλλες δραστηριότητες που κρίνουν χρήσιμες κ.λ.π.

Επίσης με την εκπαιδευτική αποκέντρωση τα διάφορα διοικητικά θέματα όπως, οι διορισμοί, οι μεταθέσεις και οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών, όταν πρόκειται για μετακινήσεις μέσα στα όρια της Περιφέρειας θα ασκούνται στην Περιφέρεια και όχι όπως γίνεται σήμερα που παρά την αποκέντρωση όλα γίνονται συγκεντρωτικά από το κέντρο. Σχετικά με τις μεταθέσεις και αποσπάσεις από περιοχές μιας Περιφέρειας σε περιοχές άλλης Περιφέρειας αυτές πρέπει να γίνονται κεντρικά για καλύτερο συντονισμό.

Σε ό,τι αφορά τις επιλογές των στελεχών της εκπαίδευσης (Προϊστάμενοι Δ/νσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης και Σχολικοί Σύμβουλοι) και τις τοποθετήσεις τους σε γραφεία και περιοχές ευθύνης για να ασκήσουν τα καθήκοντά τους σήμερα γίνονται συγκεντρωτικά από το κέντρο. Στα πλαίσια της αποκέντρωσης οι παραπάνω επιλογές και τοποθετήσεις θα μπορούν να γίνονται αποκεντρωμένα από Συμβούλια Επιλογής και τοποθέτησης τα οποία λειτουργούν στην έδρα κάθε Περιφέρειας και θα συγκροτούνται από καθηγητές των περιφερειακών Α.Ε.Ι., μέλη του Π.Ι., Προϊστάμενους ή Σχολικούς Συμβούλους αντίστοιχα και από αιρετούς των εκπαιδευτικών.

Για την επιμόρφωση και τον καλύτερο συντονισμό των επιμορφωτικών δράσεων κεντρικά μπορεί να ιδρυθεί Διεύθυνση Επιμόρφωσης στο Υπουργείο Παιδείας στην οποία θα υπάγονται όλες οι επιμορφωτικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών της Α/μιας και Β/μιας εκπαίδευσης. Η Δ/ση Επιμόρφωσης θα συντονίζει όλους τους επιμορφωτικούς φορείς και τα επιμορφωτικά προγράμματά τους που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτή την αρμοδιότητα θα ανήκουν τα Π.Ε.Κ., οι Δ/σεις Επιμόρφωσης Ενηλίκων, τα προγράμματα του Π.Ι. και άλλοι φορείς. Στο περιφερειακό επίπεδο θα πρέπει να υπάρχει ο αντίστοιχος συντονιστικός φορέας των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς.

Σήμερα υπάρχει μεγάλη πολυδιάσπαση και διασπορά των επιμορφωτικών αρμοδιοτήτων και πολλοί φορείς κεντρικά και περιφερειακά, ασχολούνται με τα ίδια σχεδόν

⁷ Τσούλιας Ν., (1995), *Αποκέντρωση: μια πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα*, Το Σχολείο του Μέλλοντος, τχ. 13/1995, σελ. 3.

θέματα επιμόρφωσης παρά τη σύσταση και λειτουργία του Οργανισμού Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).

3.5. Η στήριξη των νέων θεσμών

Έχει επισημανθεί ότι με την παραπέρα διεύρυνση της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος θα έχουμε την ευκαιρία, μετά από τόσα χρόνια που πέρασαν από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους να ξεπεράσουμε το συγκεντρωτικό μοντέλο το οποίο είναι ξένο προς τις ευαισθησίες και τις παραδόσεις μας και να αποκτήσουμε μια γνήσια και άμεση τοπική δημοκρατία. Θα δίνεται η δυνατότητα στο εξής οι πολίτες και οι τοπικοί φορείς να σχεδιάζουν, να αποφασίζουν και να χειρίζονται τις τοπικές και περιφερειακές εκπαιδευτικές υποθέσεις χωρίς καθυστερήσεις και παρεμβάσεις από το κέντρο.

Με την αποκέντρωση θα ανοίξει περισσότερο ο δρόμος για τη δημιουργία ενός σύγχρονου και ευέλικτου κράτους. Θα ανοιχτούν προοπτικές για την αλλαγή του μοντέλου άσκησης της εξουσίας και την προώθηση της ενεργού συμμετοχής του πολίτη στα τοπικά θέματα.

Θα πρέπει να επισημάνουμε όμως ότι δεν θα αλλάζει κάτι που ήδη υπάρχει, αλλά θα δημιουργηθεί από την αρχή ένα νέο πλαίσιο με νέους θεσμούς, που θα έχει ως αποτέλεσμα την ολοκλήρωση του δημοκρατικού πολιτεύματος, την επιτάχυνση της ανάπτυξης και τον ερχομό του κράτους πιο κοντά στον πολίτη.

Στο ξεκίνημα αυτής της προσπάθειας, για παραπέρα αποκέντρωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, θα παρατηρηθούν όπως συνήθως συμβαίνει σε κάθε καινοτομία διάφορα εμπόδια και δυσκολίες.

Για να ξεπεραστούν οι αδυναμίες, οι ελλείψεις, οι φοβίες αλλά και οι ανησυχίες των εργαζομένων στην εκπαίδευση για τον ερχομό των νέων διοικητικών ρυθμίσεων είναι ανάγκη να υπάρξει πλήρης ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας και τα συναρμόδια Υπουργεία.

Είναι γεγονός ότι, όταν γίνονται σημαντικές αλλαγές ή βαθιές τομές σε θεσμούς και πρακτικές βαθιά ριζωμένες στα άτομα από τη μακρόχρονη επικράτησή τους, παρατηρούνται μεγάλες αντιδράσεις.

Παρατηρείται η αντίσταση του «παλιού» στο «νέο» που έρχεται, παρατηρείται η αντίδραση στις καινοτομίες. Αυτό βέβαια δεν είναι αρνητικό. Αντίθετα είναι θετικό, είναι ελπιδοφόρο, γιατί μέσα από τη θέση και την αντίθεση θα υπάρξει η σύνθεση, θα ξεπηδήσει το καινούργιο.

Όλοι γνωρίζουμε ότι όποια αλλαγή κι αν γίνει χρειάζεται πρώτα να ωριμάσει στη συνείδηση κι ύστερα να γίνει πράξη, ότι χρειάζεται πρωταρχικά η αλλαγή της νοοτροπίας και η αποδοχή της διαπίστωσης ότι η εποχή μας έχει την ανάγκη του εκσυγχρονισμού.

Επίλογος

Με τα όσα επισημάνθηκαν στη σύντομη παρουσίαση που προηγήθηκε φαίνεται ότι όπως λειτουργεί σήμερα το εκπαιδευτικό μας σύστημα, όλη η εκπαιδευτική διαδικασία ασκείται αποκλειστικά από το κέντρο ή με όργανα τα οποία ορίζονται από αυτό.

Για το λόγο αυτό προβάλλεται η αναγκαιότητα οργάνωσης σύγχρονων περιφερειακών επιπέδων διοίκησης της εκπαίδευσης με την ενοποίηση και το συντονισμό όλων των διάσπαρτων εκπαιδευτικών λειτουργιών, ώστε να αποτελέσουν το περιφερειακό κέντρο συντονισμού και λήψης αποφάσεων για τα εκπαιδευτικά ζητήματα της περιοχής

Με την παραπέρα διεύρυνση του αποκεντρωτικού συστήματος θα προκύψουν σημαντικά οφέλη για την εκπαίδευση διότι:

📖 Θα μπορούν οι κεντρικές υπηρεσίες της εκπαίδευσης στο ΥΠΕΠΘ να αφοσιωθούν στα κύρια καθήκοντά τους που είναι ο σχεδιασμός, η μελέτη και η προώθηση μέτρων με τα οποία θα εκσυγχρονίζεται και θα μεταρρυθμίζεται αυτή καλύτερα.

📖 Θα υλοποιούνται πιο άμεσα και πιο αποτελεσματικά οι τοπικές ανάγκες των σχολείων και θα γίνει καλύτερα η εφαρμογή των καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

📖 Ακόμη όπως επισημάνθηκε πιο πάνω θα δοθεί η δυνατότητα στους τοπικούς φορείς και στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου Α., (1996), *Η «αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. Ζητήματα θεωρίας και ένα πλαίσιο συζήτησης*, Ελλωπία, εκδ. Δημοτική Πολιτιστική Επιχείρηση Χανίων, τόμος 5, Χανιά, σελ. 405-418.
- Ανδρέου Α., (1996), *Η αποκέντρωση της Εκπαίδευσης*, Το Σχολείο του Μέλλοντος, τχ. 12/1995, σελ. 4.
- Ηλιού Μ., (1994), *Αποκέντρωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών συστημάτων*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 74/1994, σελ. 27-28.
- Ηλιού Μ., (1994), *Αποκέντρωση και στρατηγικές εκπαιδευτικού προγραμματισμού*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 75/1994, σελ. 19-21.
- Λαΐνας Θ., (1993), *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 19/1993, σελ. 254-294.
- Λαΐνας Θ., (1994), *Το διανομαρχιακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια εκκρεμότητα που πρέπει να ρυθμιστεί*, Διοικητική Μεταρρύθμιση, τχ. 43-44/1994, σελ. 57-69.
- Λούμπος Β., (1994), *Εκπαιδευτική πολιτική και αποκέντρωση*, Λόγος και Πράξη, τχ. 57/1994, σελ. 61-69.
- Μπόμπας Λ., (1995), *Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην Εκπαίδευση: μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 22/1995, σελ. 79-111.
- Πουλής Π., (2000), *Η διοίκηση της Εκπαίδευσης και οι πρόσφατες νομοθετικές εξελίξεις: αποκέντρωση ή συγκέντρωση εξουσίας*, (Ν. 2817/2000), Διοικητική Δίκη, τχ. 5, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος/2000, σελ. 1049-1055.
- Σαΐτη Α., (2003), *Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην Εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 132/2003, σελ. 75-84.
- Τσούλιας Ν., (1995), *Αποκέντρωση: μια πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα*, Το Σχολείο του Μέλλοντος, τχ. 13/1995, σελ. 2-3.

Στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Σχέσεις – Προβλήματα – Προοπτικές

Μυλωνά Ζαφ., Προϊσταμένη Γραφείου Εκπαίδευσης
 Βαϊραμίδου Σύρμω, Σχολική Σύμβουλος
 Καραβασίλης Ι., Διευθνής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Θεωρώντας την ηγεσία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τα θεσμικά όργανα των παιδαγωγικών και διοικητικών προϊσταμένων που ηγούνται ενός αριθμού σχολικών μονάδων (εκπαιδευτικής περιφέρειας), προβάλλεται η συμβολή τους στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Με αυτήν την προϋπόθεση οι μεν πρώτοι αναλαμβάνουν την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση οι δε δεύτεροι τη γενική ευθύνη διοίκησης και ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ο τύπος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ελληνική πραγματικότητα. Σήμερα η αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας εξαρτάται από τη συλλειτουργία των δύο δομικά διαφορετικών ρόλων. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία η οποία ποικίλει ανάλογα με τις καταστάσεις και τις αλλαγές που γίνονται μέσα σε μια οργάνωση και που διαμορφώνουν ανάλογα τη συμπεριφορά των ηγετών και των συνεργατών τους. Η αποτελεσματική ηγεσία δε στηρίζεται αποκλειστικά στην εξουσία που απορρέει από τη θέση των στελεχών ούτε στον εξαναγκασμό των εκπαιδευτικών. Δομείται από την επίδρασή τους στη συνεργασία και στην απόκτηση ικανότητας ένταξης στις διαπροσωπικές σχέσεις των κατάλληλων κινήτρων ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται με τη θέλησή τους και να πραγματοποιούν τους στόχους του σχολείου. Οι νέες συνθήκες απαιτούν ενεργή εμπλοκή και συνεργασία των σχολικών συμβούλων και προϊσταμένων. Βασική προϋπόθεση συνεργασίας αποτελεί το νομοθετικό πλαίσιο καθορισμού αρμοδιοτήτων καθώς και η δομή της προσωπικότητάς τους στα πλαίσια της οποίας αναπτύσσεται το συνεργατικό πνεύμα. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης ερευνήσαμε το θέμα και ζητήσαμε τις απόψεις των εν ενεργεία στελεχών. Τα προβλήματα που

υπάρχουν σήμερα στη δομική και λειτουργική φύση της εκπαιδευτικής ηγεσίας όπως αυτά κατεγράφησαν, έχουν εξωγενή και ενδογενή χαρακτήρα. Στα προβλήματα εξωγενούς φύσης περιλαμβάνονται ο τρόπος επιλογής στελεχών, η έλλειψη εισαγωγικής επιμόρφωσης, η εξουσία θέσης, οι διαφορετικές περιοχές ευθύνης. Στα προβλήματα της ενδογενούς φύσης η έλλειψη συνεργασίας, έλλειψη καλλιέργειας εξωγνωσιακών προσόντων. Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι παραπάνω παράγοντες και διατυπώνονται προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή της διττής ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Εισαγωγή: Οι μεταβολές στην εκπαιδευτική διοίκηση είχαν αφετηρία το Ν. 1304/82 σύμφωνα με τον οποίο ο διοικητικός-παιδαγωγικός «υπέρ-ρόλος» του Επιθεωρητή αντικαταστάθηκε από τα όργανα του Διευθυντή Εκπαίδευσης και Προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης καθώς και του Σχολικού Συμβούλου. Οι αρμοδιότητες της εκπαιδευτικής διοίκησης διαχωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες: α) στη «διοίκηση» που διενεργείται από τους Διευθυντές Διευθύνσεων και των Προϊσταμένων Γραφείων και β) στην «επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση», την οποία ανέλαβαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Ο Ν. 1304/82 τροποποιήθηκε με τους Ν. 1566/85, 1966/91 και 2986/2002 με τον οποίο οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων μετονομάζονται σε Διευθυντές Εκπαίδευσης. Συμπληρώθηκε ως προς τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των στελεχών με την Υ.Α. Φ353.1/324/105657/Δ1. Σύμφωνα με την παραπάνω Υπουργική απόφαση, άρθρα 7 ως 13, οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Έργο τους η διαχείριση, στον τομέα ευθύνης τους, της εκπαιδευτικής πολιτικής και η υποστήριξη εφαρμογής καινοτομιών στην εκπαίδευση. Φροντίζουν για την εφαρμογή του προτεινόμενου από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προγραμματισμού. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Βασικό στοιχείο η συνεχής υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες. Συνεργάζονται μαζί τους, τους βοηθούν και τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση επιμέρους προβλημάτων.

Οι Διευθυντές και Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης (σχ. Άρθρα 14 ως 26) έχουν τη γενική ευθύνη διοίκησης και ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους. Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών της περιοχής τους. Παρέχουν οδηγίες στους διευθυντές σχολικών μονάδων. Διαχειρίζονται, στον τομέα ευθύνης τους, την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζουν, από διοικητική άποψη, την εφαρμογή καινοτομιών. Εισηγούνται αρμοδίως την ίδρυση, προαγωγή, συγχώνευση, υποβιβασμό ή κατάργηση των σχολικών μονάδων της περιοχής τους. Χορηγούν άδειες, μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης και στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια. Γενικά ασκούν διοίκηση, εποπτεύουν, καθοδηγούν, συντονίζουν και ελέγχουν το έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Επισημαίνουμε ότι οι Προϊστάμενοι διοικούν γνωρίζοντας την παιδαγωγική επιστήμη και οι Σύμβουλοι καθοδηγούν παιδαγωγικά εφαρμόζοντας αρχές της διοίκησης.

Η δομή της εκπαιδευτικής ηγεσίας: Η επίτευξη των σκοπών και στόχων της διοίκησης της εκπαίδευσης απαιτεί προσπάθειες, προγράμματα, συντονισμό δράσεων και κυρίως ένα όραμα κοινό που θα μοιράζονται στελέχη και εκπαιδευτικοί. Η διαμόρφωση του κοινού οράματος δίνει στη σχολική μονάδα μια αίσθηση κατεύθυνσης προς την οποία θα κινηθεί. Στον τομέα αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η προσωπικότητα των στελεχών της εκπαίδευσης που με τη δυναμική αφοσίωσή τους καθοδηγούν τον επιτυχή μετασχηματισμό του οράματος σε πραγματικότητα.¹

Οι εκφραστές της διττής εκπαιδευτικής ηγεσίας, Σχολικοί Σύμβουλοι και Προϊστάμενοι Γραφείων ασκούν δύσκολο έργο γιατί καλούνται να ενεργοποιήσουν και να καθοδηγήσουν το ανθρώπινο δυναμικό προκειμένου να συμβάλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των σκοπών του σχολείου. Σήμερα η αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας εξαρτάται από τη συλλειτουργία των δύο δομικά διαφορετικών ρόλων. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, η οποία ποικίλει ανάλογα με τις καταστάσεις και τις αλλαγές που

γίνονται μέσα σε μια οργάνωση και που διαμορφώνουν ανάλογα τη συμπεριφορά των ηγετών και των συνεργατών τους.

Για να ασκούν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους, δε πρέπει να στηρίζονται αποκλειστικά στην εξουσία της θέσης τους και στον εξαναγκασμό των συνεργατών τους. Αντίθετα θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τι επηρεάζει τη συμπεριφορά των υφισταμένων τους και να έχουν την ικανότητα να εντάσσουν στους ρόλους και τις διαπροσωπικές σχέσεις τα κατάλληλα κίνητρα, έτσι ώστε οι εργαζόμενοι να συνεργάζονται θεληματικά για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου.²

Οι Προϊστάμενοι, καθ' ύλην αρμόδιοι για την άσκηση της διοίκησης, είναι εκπαιδευτικοί και μέσα από αυτό το πρίσμα πρέπει να βλέπουν το έργο τους. Ένας επαγγελματίας manager σε θέση διοίκησης της εκπαίδευσης, που θα γνωρίζει πώς να διοικεί αλλά δεν θα έχει παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία σε τάξεις, είναι πολύ δύσκολο ή σχεδόν αδύνατο να καταφέρει να ανταποκριθεί πλήρως στο έργο του. Η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερος κλάδος της Δημόσιας Διοίκησης που απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις και ευαισθησία. Η διοικητική εποπτεία συνδέεται με την πραγματοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης, την εναρμόνιση της δράσης τους με το κοινωνικό περιβάλλον την αποδοχή των γνωστικών μεταβολών και την πραγματοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης. Συγγραφείς όπως οι W. H. Squire (1987) και Everad (1982) υποστηρίζουν ότι υπάρχει σχεδόν πλήρης ταύτιση μεταξύ κερδοσκοπικών και εκπαιδευτικών οργανισμών και ότι θα είναι χρήσιμο τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης να εφαρμόζουν τις αρχές του σύγχρονου management. Αναντίρρητα οι γενικές αρχές της διοίκησης μπορούν να εφαρμοστούν σε ζητήματα που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών οργανισμών (γραφειοκρατικά, υπαλληλικά καθήκοντα, σύστημα επικοινωνίας, δομή οργανισμού, κατανομή έργου). Ωστόσο μερικές αρχές δε μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως για παράδειγμα η τυποποίηση ή ομοιομορφία της εργασίας. Σε ένα σχολείο τα μαθήματα δεν μπορούν και δεν πρέπει να διδάχονται με τον ίδιο τρόπο.³

Αν θεωρήσουμε ότι «σε κάθε ενσυνείδητη προσπάθεια δύο ή περισσότερων ανθρώπων που στοχεύουν στη πραγματοποίηση ενός συγκεκριμένου έργου εμφανίζονται οι αρχές της διοίκησης» (Σαϊτής 2000:21) τότε και ο Σχολικός Σύμβουλος καλείται να τις εφαρμόσει. Πέραν του παιδαγωγικού του έργου, καλείται στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του, να εφαρμόσει διοικητικές αρχές στον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο (Scalan).

Η παιδαγωγική εποπτεία επιτυγχάνεται:

A. με την ύπαρξη αξιακού συστήματος που προέρχεται κυρίως από τη στάση του Σχολικού Συμβούλου απέναντι 1. στη συμμετοχή και τη συνευθύνη των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων 2. στη σημασία που αποδίδει ο Σχολικός Σύμβουλος στην οργανωτική αποτελεσματικότητα, την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τα οφέλη του συνόλου

B. με την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και τους συνεργάτες τους

Γ. με την αποδοχή της διαφορετικότητας ως προς την αντιμετώπιση προβλημάτων και καταστάσεων και

Δ. με τη μεθοδική αντιμετώπιση περίπλοκων και προβληματικών καταστάσεων

Ο Σχολικός Σύμβουλος επιτυγχάνει αυτό με την επιβράβευση και αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών, την επιστημονική κατάρτιση και την νομοθετική αρμοδιότητα.

Προβλήματα λειτουργικότητας της ηγεσίας: Σήμερα, εικοσιπέντε χρόνια μετά την εισαγωγή των θεσμών Σχολικών Συμβούλων και Προϊσταμένων γραφείων, εξακολουθούν να υπάρχουν προβλήματα στη δομική και λειτουργική φύση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία ταλανίζουν εκπαιδευτικούς και στελέχη. Ενώ ο διαχωρισμός του έργου του επιθεωρητή αποτέλεσε μέγιστη τομή και δημιούργησε πολλές προσδοκίες, τα αποτελέσματα που είχε ως εκπαιδευτική πολιτική, δεν έχουν αξιολογηθεί. Πολλοί υποστηρίζουν πως ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων ενώ αρχικά είχε παρουσιαστεί ως το κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος τελικά αφέθηκε στην τύχη του. Ταυτόχρονα ο θεσμός του Προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης «λειτουργεί απλά για να μεταφέρει, ενεργώντας ως συνδετικός

κρίκος, τις εντολές και τις κατευθυντήριες γραμμές της κεντρικής διοίκησης προς τις σχολικές μονάδες. Δεν ενεργεί ως παράγοντας αποκέντρωσης αλλά ενισχύει τη συνοχή και την ομοιομορφία ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού συστήματος διοίκησης.»⁴ Τα στελέχη φαίνονται να λειτουργούν εγκλωβισμένα στους ρόλους τους χωρίς πολλά περιθώρια ευελιξίας. Περιορίζονται στα γραφειοκρατικά και διεκπεραιωτικού χαρακτήρα καθήκοντά τους προσπαθώντας παράλληλα να λειτουργήσουν ηγετικά στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

Ο Γ. Ιορδανίδης σε έρευνά του (Ιορδανίδης 2002) υποστηρίζει πως υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης του κλίματος συνεργασίας ανάμεσα σε Προϊσταμένους και Συμβούλους. Κατά την άποψη των Προϊσταμένων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν ελέγχονται. Σε κάθε περίπτωση όμως δεν αμφισβητείται η αναγκαιότητα της επιτέλεσης του ρόλου του Σχ. Συμβούλου από τους Προϊσταμένους, αφού και οι ίδιοι δηλώνουν ότι αυτό διευκολύνει και την άσκηση των δικών τους διοικητικών καθηκόντων. 5

Έρευνα για το βαθμό αποδοχής των Σχολικών Συμβούλων από τους δασκάλους, η οποία που διενεργήθηκε από τον Κόπτη Α. (2006) έδειξε ότι οι δάσκαλοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία δεν είναι ικανοποιημένοι από το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και τον τρόπο που ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική. Οι περισσότεροι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι ο Σχολικός Σύμβουλος επισκέπτεται ελάχιστες φορές την τάξη, αν και οι ίδιοι θα τον ήθελαν πιο συχνά κοντά τους. Υποστηρίζουν ακόμη ότι δεν έχει παρά ελάχιστη προσωπική επαφή μαζί τους και δεν παρέχει ουσιαστική βοήθεια στο διδακτικό τους έργο. Πιστεύουν ακόμη οι δάσκαλοι, ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν αντικειμενικά και για όλα αυτά είναι λίγο έως καθόλου ικανοποιημένοι από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Πολύ σημαντικές ήταν οι προτάσεις των δασκάλων, με κυριότερες την επιθυμία μεγαλύτερης επιστημονικής επάρκειας του Συμβούλου, αξιοκρατικής αξιολόγησης, συχνής επαφής του με το δάσκαλο και προσφοράς ουσιαστικής βοήθειας, μεγαλύτερης εμπειρίας στην τάξη, ανάληψης πρωτοβουλιών και παρουσιάσεων δειγματικών από τον ίδιο το Σχολικό Σύμβουλο. 6

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης ερευνήσαμε το θέμα και ζητήσαμε τις απόψεις των εν ενεργεία στελεχών. Τα προβλήματα που υπάρχουν σήμερα στη δομική και λειτουργική φύση της εκπαιδευτικής ηγεσίας όπως αυτά κατεγράφησαν, έχουν εξωγενή και ενδογενή χαρακτήρα.

• Προβλήματα εξωγενούς φύσης

1. Επιλογή: Θεωρούμε ως μία από τις βασικές αιτίες των προβλημάτων την έλλειψη ενός σταθερού, λειτουργικού και αποδεκτού συστήματος εποπτείας – καθοδήγησης και οργάνωσης – διοίκησης, καθώς και ανάδειξης στελεχών της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια η πολιτεία αφιερώνει περισσότερο χρόνο στο σχεδιασμό αλλαγών των κριτηρίων επιλογής στελεχών και πολύ λιγότερο στην ουσία της εκπαιδευτικής διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επιλογή των στελεχών γίνεται με κριτήρια πολιτικά-κομματικά και με βάση τις δημόσιες σχέσεις. Αυτό καθιστά την επιλογή τους αναξιοκρατική, με άμεση συνέπεια τη μειωμένη δυνατότητα προσφοράς βοήθειας στο δάσκαλο.

Σκιαγραφώντας την τυπική εικόνα των ατόμων τα οποία προάγονται σήμερα στις θέσεις των στελεχών της εκπαίδευσης, θα πρέπει, αρχικά, να μας προβληματίσει η έλλειψη προαπαιτούμενων προσόντων πέραν εκείνων που απαιτούνται για τον πρώτο διορισμό.

Παλαιότερα για να γίνει κανείς στέλεχος της εκπαίδευσης θα έπρεπε να διαθέτει μία σειρά από απαραίτητα προσόντα. Η θέση του επιθεωρητή για παράδειγμα απαιτούσε ως απαραίτητο προσόν να έχει τελειώσει κανείς το διδασκαλείο μέσης εκπαίδευσης για τη δευτεροβάθμια ή τη Μαράσλειο ακαδημία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σήμερα, δεν υπάρχουν ουσιαστικά προαπαιτούμενα καθώς τα ιδιαίτερα προσόντα του κάθε υποψηφίου λαμβάνονται υπόψη εκ των υστέρων ως ένα κριτήριο για την τελική επιλογή. 7

Τα γενικά κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης με βάση το άρθρο 3 του Ν. 3467 είναι: α. Υπηρεσιακή κατάσταση – διδακτική εμπειρία β. Επιστημονική κατάρτιση – Παιδαγωγική συγκρότηση γ. Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου όπως

αποτιμάται κατά τη προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμοδίου συμβουλίου επιλογής και δ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση για την πρώτη εφαρμογή αντικαθίσταται από επιτυχή συμμετοχή σε γραπτή δοκιμασία. Η μοριοδότηση είναι διαφορετική για συμβούλους και προϊστάμενους. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η κατοχή διδακτορικού τίτλου αποτιμάται με 6 μόρια για τους Σχολικούς Συμβούλους ενώ με 4.50 για Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους.

Τα στοιχεία όμως αυτά όπως ήδη επισημίναμε δεν αποτελούν προαπαιτούμενα αλλά κάποια δεδομένα τα οποία εκ των υστέρων λαμβάνονται υπόψη ως κριτήρια επιλογής.

2. Έλλειψη Εισαγωγικής Επιμόρφωσης: Με τη διαδικασία επιλογής που αναφέρθηκε παραπάνω επιλέγονται κάποιοι για να υπηρετήσουν ως Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι Γραφείων. Είναι οι δάσκαλοι που βγαίνουν από την τάξη και καλούνται να αναλάβουν νέα, εντελώς διαφορετικά καθήκοντα. Εισαγωγική επιμόρφωση που θα τους δώσει κατευθύνσεις και θα τους στηρίξει ουσιαστικά και ψυχολογικά, δε προβλέπεται. Αν οι ίδιοι έχουν φροντίσει, από προσωπική ανησυχία ή φιλοδοξία, να επιμορφωθούν ή να κατέχουν τίτλους σχετικούς με το αντικείμενό τους, τότε τα πράγματα είναι κάπως πιο εύκολα καθώς η υπάρχουσα θεωρητική τους κατάρτιση θα τους βοηθήσει για να αντεπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους. Αν όμως δεν κατέχουν επιπλέον τίτλους ή οι τίτλοι που κατέχουν δεν είναι συναφείς με το αντικείμενο της θέσης που καλούνται να υπηρετήσουν, τότε το πρόβλημα είναι μεγαλύτερο. Στην περίπτωση αυτή εργάζονται εμπειρικά μιμούμενοι τα στελέχη που γνώρισαν, τα οποία επίσης εργάστηκαν εμπειρικά.

3. Θέμα εξουσίας: Οι Σχολικοί Σύμβουλοι υπάγονται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και κατέχουν το βαθμό του Παρέδρου. Οι Διευθυντές εκπαίδευσης και οι Προϊστάμενοι ανήκουν στην πυραμίδα διοίκησης της εκπαίδευσης, διατηρούν την οργανική τους θέση και παραμένουν υπάλληλοι με βαθμό Α'. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι ανώτεροι Δημόσιοι Υπάλληλοι. Στην πράξη όμως, επειδή οι διοικητικοί προϊστάμενοι αποφασίζουν για αποσπάσεις, μεταθέσεις και τοποθετήσεις βρίσκονται πιο ψηλά στη συνείδηση του Έλληνα δασκάλου. Το έργο του Σχολικού συμβούλου είναι σχετικά αόριστο και όσο δεν εφαρμόζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι Σύμβουλοι στερούνται εξουσίας.

4. Διαφορετικές περιοχές ευθύνης: Οι περιοχές ευθύνης Συμβούλων και Προϊσταμένων διαφέρουν χωροταξικά. Οι περιφέρειες των συμβούλων είναι μικρότερες και διαφορετικές από τις διοικητικές. Έτσι παρατηρείται το φαινόμενο ένας Σχολικός σύμβουλος να έχει στην περιοχή του σχολεία που ανήκουν σε δύο ή τρία Γραφεία Εκπαίδευσης. Αυτό δυσκολεύει ακόμη περισσότερο τη συνεργασία.

5. Κάλυψη κενών θέσεων: Μέχρι τη ψήφιση του Ν.3467/2006 οι πίνακες επιλογής ίσχυαν για δύο έτη. Μετά τη διετία η κενούμενη θέση (από παραίτηση) καλυπτόταν με διεύρυνση της περιφέρειας κάποιου εν ενεργεία συμβούλου, ο οποίος βρισκόταν με διπλάσιο αριθμό σχολείων και εκπαιδευτικών, κάτι που δυσκόλευε σημαντικά το καθοδηγητικό του έργο. Ο νέος Νόμος προβλέπει ότι οι πίνακες θα έχουν τετραετή ισχύ. Συνεπώς το πρόβλημα αυτό δείχνει να έχει βρει τη λύση του.

6. Στέγαση: Στις μεγάλες πόλεις τα γραφεία των Σχολικών Συμβούλων στεγάζονται σε διαφορετικούς χώρους από τα Γραφεία Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στην Ανατολική Θεσσαλονίκη 10 Σύμβουλοι μοιράζονται τρία γραφεία ενώ μόλις τα δύο τελευταία χρόνια κατάφεραν να έχουν δύο άτομα για γραμματειακή υποστήριξη. Η απόσταση που χωρίζει τα Γραφεία Εκπαίδευσης από αυτά των Συμβούλων είναι το ίδιο μεγάλη με αυτή που υπάρχει στη σχέση και τη συνεργασία τους. Πολλές φορές τα θέματα που ανακύπτουν σχετικά με τη λειτουργία σχολικών μονάδων αποτελούν θέματα τηλεφωνικών μόνο συνδιαλέξεων μεταξύ των στελεχών. Με βάση τη προσωπική εμπειρία από Γραφείο της επαρχίας όπου Σύμβουλος και προϊστάμενος εργαζόταν στον ίδιο χώρο, θεωρούμε πως η συνεργασία ήταν πιο εύκολη και βρισκόταν λύσεις στα προβλήματα από κοινού άμεσα και γρήγορα.

• **Προβλήματα ενδογενούς φύσης**

1. Συνεργασία: Υπάρχει θέμα συνεργασίας των δύο φορέων το οποίο είναι αποτέλεσμα όσων παραπάνω αναφέρθηκαν. Οι μεν δεν εμπιστεύονται τους δε είτε γιατί δεν τους θεωρούν ικανούς, λόγω έλλειψης σχετικής θεωρητικής κατάρτισης, είτε γιατί θεωρούν εαυτούς ανώτερους. Υπάρχουν πολλοί τομείς κοινών αρμοδιοτήτων όπου τα στελέχη καλούνται να συνεργαστούν. Όμως δεν υπάρχει θεσμοθετημένο όργανο, όπως τα Υπηρεσιακά Συμβούλια, που θα έθετε τις βάσεις συνεργασίας των στελεχών. Στο καθηκοντολόγιο αναφέρεται στο άρθρο 11 «εντός του μηνός Σεπτεμβρίου πραγματοποιείται κοινή σύσκεψη όλων των Σχολικών Συμβούλων καθώς και Διευθυντών Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων. Παρόμοιες συσκέψεις **μπορεί** να γίνονται κατά τη διάρκεια ή και στο τέλος του διδακτικού έτους». Έχουμε λοιπόν μία «υποχρεωτική» σύσκεψη με γενικότερο χαρακτήρα καθώς συμμετέχουν όλα τα στελέχη από διαφορετικές εκπαιδευτικές περιφέρειες και γραφεία. Οι υπόλοιπες συσκέψεις επαφύονται στη συνείδηση και τη διάθεση των στελεχών. Και αν υπάρχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους τότε έχει καλώς, αλλιώς απλά συνυπάρχουν, χωρίς να δίνουν λύσεις σε προβλήματα τα οποία διογκώνονται και ταλανίζουν εκπαιδευτικούς και μαθητές.

2. Έλλειψη καλλιέργειας εξωγνώσιακών προσόντων: Η σημασία της επικοινωνίας σε κάθε οργανισμό είναι μεγάλη, καθώς με αυτήν υποστηρίζονται και διευκολύνονται όλες οι λειτουργίες της διοίκησης. Στη σημερινή πραγματικότητα η επικοινωνία και αποδοχή ανάμεσα στα στελέχη εκπαίδευσης δεν είναι ικανοποιητική. Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά είναι: έντονη αντιπαλότητα, έντονοι βαθμοί άγχους και ανασφάλειας, διαφορές σε ανάγκες και συμφέροντα, ανταγωνιστικές σχέσεις.

Η βελτίωση της επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αφορά τις τεχνικές και τις μεθόδους τόσο στο διαπροσωπικό όσο και στο οργανωτικό επίπεδο. Η αυτοεκτίμηση και η αλληλοεκτίμηση, ο σεβασμός και η αποδοχή του άλλου οδηγούν στη βελτίωση της επικοινωνίας. Η πολιτική των ανοιχτών θυρών, οι έρευνες, η συμβουλευτική υπηρεσία, οι δημοσιεύσεις, καθώς και οι διάφορες εκδηλώσεις ενισχύουν τη δημιουργία ενός ανοιχτού και υποστηρικτικού κλίματος στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η επίτευξη του ανοιχτού κλίματος επικοινωνίας οδηγεί στη βελτίωση των ανθρώπινων και δημοσίων σχέσεων του οργανισμού και απελευθερώνει τα άτομα από το φόβο και την απειλή. Αντίθετα το κλειστό επικοινωνιακό κλίμα οδηγεί στην απόκρυψη μηνυμάτων και πληροφοριών και στη δημιουργία κλίματος κακοπιστίας και συγκρούσεων. 8

Ουσιαστικά Σύμβουλοι και Προϊστάμενοι διάγουν βίους παράλληλους. Λίγοι είναι αυτοί που συνεργάζονται άψογα προς όφελος της εκπαίδευσης.

Προτάσεις :

1. Επιλογή: Το ζητούμενο από ένα σχέδιο νόμου το οποίο θα αφορά τη διαδικασία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, είναι να θέσει μία σειρά από ουσιώδη προαπαιτούμενα που να αφορούν πρωτίστως την επιστημονική συγκρότηση των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης στο θεματικό πεδίο της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων.

Η σταθερότητα του τρόπου επιλογής καθώς και η αξιοπιστία του συστήματος σε συνδυασμό με την αξιοκρατική επιλογή των στελεχών θα βοηθήσει αποτελεσματικά στη βελτίωση των σχέσεων άρα και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Αξιολόγηση και ανάδειξη στο στελεχικό μηχανισμό των εκπαιδευτικών που διαθέτουν, πέρα από άρτια επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, ευρύτητα πνεύματος, υπεύθυνη και κριτική στάση σε σχέση με τις όψεις της επαγγελματικής τους δραστηριότητας και αφοσίωση στο έργο τους.

3. Επιμόρφωση: Εκτιμούμε ότι η επιμόρφωση της στελεχών της εκπαιδευτικής κοινότητας αναφορικά με τα νέα καθήκοντα που καλούνται να αναλάβουν δεν εξαντλείται στις ώρες των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν στους χώρους της επιμόρφωσης. Ως εκ τούτου, θεωρούμε αναγκαίο τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να υποστηρίξουν στελέχη της εκπαίδευσης, να έχουν διάρκεια και

βάθος χρόνου, για να γίνει δυνατή η εμπέδωση της φιλοσοφίας, των στόχων και του περιεχόμενου των βασικών επιστημονικών αρχών που διέπουν την επιστήμη της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Άλλωστε, οι ταχύτερες επιστημονικές εξελίξεις και η συνακόλουθη απαξίωση των γνώσεων που επιφέρουν, καθώς και οι διάφορες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση.

Εκτός από τις ισχύουσες μεταρρυθμιστικές προτάσεις και τον απολογισμό τους για την εκπαίδευση των στελεχών της εκπαίδευσης αναδύεται και μια άλλη σειρά ζητημάτων όπως η διάκριση του ποια γνώση πρέπει να αποκτήσουν. Επιπλέον, η ιδέα ότι η γνώση είναι «δεδομένη» πρόσφατα θεωρείται σημαντική, όπως και το πρόβλημα για το πώς μεταφέρεται (Clancey, 1997). Ακόμη, το πώς διασφαλίζεται ότι ό,τι μαθαίνουν τα στελέχη της εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο ή αλλού είναι χρήσιμο και ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες; Με τον τρόπο, το πρόβλημα της κατάλληλης κατάρτισης ορίζει το πρόβλημα της επιτυχούς μεταφοράς της επίκτητης γνώσης από το «ακαδημαϊκό» στο «πρακτικό» επίπεδο.

Οι μελετητές του προβλήματος συγκλίνουν στο ότι η απαραίτητη μεταφορά της γνώσης δεν πραγματοποιείται. Η κριτική επικεντρώνεται στην αποσπασματικότητα και την απόσταση της ακαδημαϊκής γνώσης που μαθαίνεται σε «τεχνητές συνθήκες», καθώς δομείται μόνο στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και άμεσες απαιτήσεις. Όμως για να είναι σε θέση να εξετάσουν την καθημερινή εκπαιδευτική ροή ορισμένα προβλήματα τα στελέχη της εκπαίδευσης, πρέπει να εκπαιδευτούν πρακτικά για μακρό χρονικό διάστημα. Η μάθηση στην εργασία, μέσω της εμπειρίας, θεωρείται από πολλούς ο μόνος αξιόπιστος τρόπος για να γίνει κάποιος στέλεχος της εκπαίδευσης, με τη «ακαδημαϊκή» γνώση να ενισχύει την όλη προσπάθεια.

Εκτιμούμε ότι η ανάπτυξη της διοικητικής τεχνογνωσίας διαμορφώνεται σημαντικά από τις πρακτικές καταστάσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν τα στελέχη. Υφίσταται όμως μια βασική παρανόηση όσον αφορά την υπνοούμενη, αποτελεσματική φύση της κατάστασης (πανεπιστήμιο εναντίον της πρακτικής), απ' ενός και αφετέρου τον τύπο της γνώσης, ενεργητικός ή παθητικός (πανεπιστημιακού επιπέδου / θεωρητικός) και ενεργός (πρακτικός και περιστασιακός). Το πλαίσιο ή «συνθήκες» δεν είναι η αιτία της αποτελεσματικότητας και η διάκριση μεταξύ της αφηρημένης ή παθητικής και πρακτικής ή περιστασιακής γνώσης δεν μπορεί να συμβαίνει με την παραδοσιακές προσεγγίσεις. Πραγματικά, η αποσπασματικότητα της γνώσης διαιωνίζει κατά αυτόν τον τρόπο ένα ανακριβές πρότυπο της γνώσης και της απόκτησής της, το οποίο, εξακολουθεί να ματαιώνει τις προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων που αφορούν τα στελέχη της εκπαίδευσης, καθώς οι απόψεις, ότι τα άτομα διαχωρίζονται σε ενεργούς κατασκευαστές είτε ενεργητικούς παραλήπτες της γνώσης είναι αυθαίρετες. Π.χ. το να διδαχθούμε σχετικά με την δεοντολογία του στελέχους, ότι απαιτείται για «να αντιληφθούμε», «να κατανοήσουμε», ή «να εντάξουμε» τις υποχρεώσεις μας -αυτό που ξέρουμε ήδη – αποτελεί μια κατασκευή γνώση, η οποία είναι ήδη «ενεργή». Για μας, η ουσία του θέματος είναι το πώς εκφράζεται αυτή η γνώση μας.

Επομένως ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τα νέα στελέχη θα πρέπει να περιλαμβάνει τις ακόλουθες δραστηριότητες. Κατ' αρχάς, μια ανάλυση των αναγκών που απεικονίζουν τα ιδιαίτερα ζητήματα ή τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα νέα στελέχη. Κατόπιν τα διαφορετικότητα των σχολικών μονάδων ή των περιφερειών με ένα αρχείο για τις αντίστοιχες σημαντικές πρακτικές, που ως τώρα εφαρμόστηκαν. Με αυτό το τρόπο τους προσφέρεται η υπάρχουσα γνώση μαζί με τεχνικές και αναλυτικά εργαλεία για τις παρατηρήσεις και την ανάλυσή τους. Επιπλέον, επισκέπτονται κάποια από τις σχολικές μονάδες, την ερευνούν, ερευνούν το πώς αντιμετωπίζει το ζήτημα, ή τα ζητήματα, που προσδιορίζονται αρχικά από την ανάλυση αναγκών. Τέλος, τα ερευνητικά συμπεράσματά τους λειτουργούν ως αφετηρία για να εξετάσουν το ζήτημα, στην περιφέρεια ή τη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν πίσω στο σχολείο τους υπό μορφή ερευνητικού προγράμματος δράσης. Παρατηρούμε ότι, με τον εκπαιδευόμενο να λειτουργεί ως αυτόνομος αρχάριος, το μεγαλύτερο μέρος της δομής της επιμόρφωσης επικεντρώνεται στο περιεχόμενο της μάθησης, παρά σε συγκεκριμένο περιεχόμενο. Το αποτέλεσμα είναι ότι αυτή η στρατηγική κατάρτισης να αποκεντρώνει το ρόλο του εκπαιδευτή όπως αποκεντρωμένος πρέπει να είναι ο ρόλος του στελέχους της εκπαίδευσης. (Evers, 2001).

Αν και δεν έχουν προσδιορίσει τις πρωτότυπες διοικητικές συνθήκες ως στοιχείο της επιμόρφωσης / εκπαίδευσής τους, μια χρήσιμη στρατηγική θα ήταν ο αποκεντρωμένος στόχος του εκπαιδευτή να μετατόπιζε το περιεχόμενό του στις προδιαγραφές των δομικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, που διαμορφώνουν το πώς τα στελέχη πιθανόν μαθαίνουν να ταξινομούν τα χαρακτηριστικά τυπικά και άτυπα προβλήματα και τα ζητήματα. Το ζήτημα αυτό έχει ερευνηθεί αρκετά στη βιβλιογραφία και με το δεδομένο ότι υπάρχει αρκετή ομοιότητα στα εκπαιδευτικά πλαίσια μας επιτρέπει σε μερική γενίκευση.

Αν και τα περισσότερα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν τις προοπτικές που απαιτούνται για να γίνουν ικανά στελέχη (Σαΐτης 2000) απαιτείται το περιεχόμενο της βασικής τους εκπαίδευσης να περιλαμβάνει τις «προαπαιτούμενες» βασικές δεξιότητες και ενσωματώνει και τις βασικές διεπιστημονικές γνώσεις όπως: Οικονομικά/ διαχείριση, Δεξιότητες Η/Υ, Δεξιότητες μαθηματικών, Δεξιότητες γραπτού λόγου, δεξιότητες διεπιστημονικές /διαθεματικές και άλλες συναφείς δεξιότητες. Ακόμη σε ένα δεύτερο επίπεδο τις «ατομικές και γνωστικές δεξιότητες» που αναλύσαμε παραπάνω ως σημαντικές εννοιολογικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει το στέλεχος. Το επίπεδο αυτό είναι το σημαντικότερο στην εκπαίδευση ενός μελλοντικού στελέχους. Αυτό το στάδιο μπορεί συχνά να αναφερθεί ως κύριο στοιχείο της εκπαίδευσης ηγεσίας καθώς δίνει έμφαση στο στρατηγικό προγραμματισμό, τα ποιοτικά ζητήματα, την επαγγελματική δεοντολογία κλπ. Τονίζει επίσης στον προσανατολισμό στις παγκόσμιες τάσεις της γνώσης και της διοίκησης.

Το τρίτο επίπεδο της εκπαίδευσης των στελεχών της εκπαίδευσης περιλαμβάνει την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων. Το επίπεδο αυτό καθορίζει την αποτελεσματικότητα των στελεχών. Τα προγράμματα για τα στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να αφορούν, όχι μόνο το θεωρητικό μέρος τη εκπαιδευτικής ηγεσίας αλλά τις πρακτικές πτυχές του και εάν είναι δυνατόν να περιλαμβάνουν και πρακτική άσκηση. Ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών ηγεσίας επιτρέπει τα θέματα στην πρακτική τι έχουν μάθει ήδη στο πραγματικό παγκόσμιο περιβάλλον με την απαραίτητη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Σαΐτης 2002, Στραβάκου 2003, Αθανασούλα - Ρέππα 2001 κ.ά.).⁹

4. Δημιουργία θεσμοθετημένου οργάνου λειτουργίας σχολικών μονάδων με τη συμμετοχή Σχολικού συμβούλου, προϊσταμένου και διευθυντών σχολικών μονάδων. Κίνητρα για περισσότερη συνεργασία ώστε να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων και να μην υπάρχει έλλειμμα ούτε στην παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ούτε στη διοίκηση του συστήματος.

5. Επαναπροσδιορισμός εκπαιδευτικών περιφερειών: Αλλαγή περιφέρειας σχολικών συμβούλων ή/και προϊσταμένων έτσι ώστε σε κάθε περιφέρεια γραφείου να αντιστοιχούν δύο περιφέρειες συμβούλων.

6. Συστέγαση γραφείων εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων. Οργάνωση των γραφείων των Σχολικών Συμβούλων με στελέχωση ικανού προσωπικού και αντίστοιχης υλικοτεχνικής υποδομής.

7. Ορισμός μερικών «Υποχρεωτικός» κοινών επισκέψεων στα σχολεία

Επίλογος: Για να επιτύχουν όλα τα παραπάνω απαιτείται να αυξηθεί ο βαθμός αυτονομίας του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλο του το φάσμα, από τη σχολική μονάδα μέχρι τα υψηλόβαθμα στελέχη. Έτσι τα τελευταία θα αποκτήσουν περισσότερη ευελιξία και ενεργητική παρουσία. Σχολικοί Σύμβουλοι και Προϊστάμενοι υπηρετούν στοχεύοντας στην καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών, από διαφορετική σκοπιά ο καθένας. Ο στόχος κοινός. Η λύση βρίσκεται στη θεληματική συνεργασία. Απαιτείται αναμόρφωση κουλτούρας, σεβασμός και κατανόηση του άλλου.

Βιβλιογραφία

- Θεοφιλίδης, Χ. και Στυλιανίδης, Μ., *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία, 2000, σελ. 21.
- Σαΐτης, Χρ., *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 2000, σελ. 225.
- Σαΐτης, Χρ., *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 2000, 2000, σελ. 25.
- Ιορδανίδης, Γ. , *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002, σελ.202.
- Ιορδανίδης, Γ. , *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002, σελ.8.
- Κόπτσης, Α., *Έρευνα για το βαθμό αποδοχής των Σχολικών Συμβούλων από τους δασκάλους*, Πρακτικά Συνεδρίου: 1^ο Διεθνές Συνέδριο «Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Άρτα 2006.
- Κιουλάνης, Σ., *Πρόταση με σκοπό την ανάπτυξη πολιτικής και δράσεων με ομάδα-στόχο τα διευθυντικά στελέχη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, www.kioulanis.gr/keimena/protash.htm
- Λαγός, Δ., Καλούρη, Ο., Αντωνόπουλος, Ι., Παμουκτσόγλου, Α., *Δια βίου επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης: προσδοκίες - προτάσεις*, Πρακτικά Συνεδρίου: 1^ο Διεθνές Συνέδριο «Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Άρτα 2006.
- Λαγός, Δ., Καλούρη, Ο., Αντωνόπουλος, Ι., Παμουκτσόγλου, Α., *Δια βίου επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης: προσδοκίες - προτάσεις*, Πρακτικά Συνεδρίου: 1^ο Διεθνές Συνέδριο «Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Άρτα 2006.

Η πρόκληση αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο δημόσιο Δημοτικό Σχολείο, χρησιμοποιώντας στρατηγικές του Μάρκετινγκ στην εκπαίδευση

Τόκας Δημ., Δάσκαλος

Περίληψη

Ακολουθώντας την ξέφρενη κούρσα της εποχής μας σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, το ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι αναγκασμένο να αποκτήσει μηχανισμούς πρόβλεψης και προσαρμοστικότητας. Το ζητούμενο είναι να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σημερινές και αυριανές ανάγκες, ενδιαφέροντα και επιθυμίες των μαθητών και μαθητών του. Θα μπορούσε αυτό να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας **Στρατηγικές του Σύγχρονου Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση**; Τι είναι όμως το Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση και τι πραγματικά γνωρίζουμε ή νομίζουμε ότι γνωρίζουμε γι αυτό; Κατά πόσο μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο στα χέρια της διοίκησης και των εκπαιδευτικών ενός σχολικού συστήματος; Ποια τα αποτελέσματα της έρευνας στο χώρο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προοπτική εφαρμογής του; Και τέλος ποια τα αποτελέσματα της τριετούς πρώτης εφαρμογής του στο 2/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Λιμνοχωρίου Αχαΐας με στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία στηριζόμενη στη σύγχρονη βιβλιογραφία γύρω από το **Σύγχρονο Επιστημονικό Μάρκετινγκ, το Μάρκετινγκ για μη Κερδοσκοπικούς Οργανισμούς και το Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση** όπως και σε δύο έρευνες που έγιναν τα 5 τελευταία χρόνια προσπαθεί να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα προτείνοντας μια νέα προσέγγιση για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και ανοίγοντας ένα πραγματικά επιβεβλημένο διάλογο με τον εκπαιδευτικό και τους φορείς που εμπλέκονται με τη μόρφωση των παιδιών μας.

Εισαγωγή

Αλήθεια πόσα φαινομενικά ασήμαντα γεγονότα καθημερινής ρουτίνας δεν στάθηκαν ικανά να αλλάξουν την ιστορία του καθενός από τη μια στιγμή στην άλλη; Και πόσα γεγονότα δεν υπήρξαν αφορμή ώστε να ξεκινήσουμε να βλέπουμε τα πράγματα από μια διαφορετική οπτική γωνία; Στην περίπτωση μας θα σταματήσω όταν στην αρχή της σταδιοδρομίας ως δάσκαλος ξεκίνησα να δώσω μια από τις πρώτες γραπτές εργασίες στους μαθητές και ανακάλυψα το πόσο μεγάλο κενό εκπαίδευσης είχα, όταν προσπάθησα να απαντήσω σε απλά και λογικά ερωτήματα όπως: Πώς θα μπορούσα να κάνω αυτή τη σελίδα χαρτιού αρεστή τους μαθητές; Ποια είναι η μαγική συνταγή ώστε αυτή η κόλλα χαρτί, να τα τραβήξει να

δουλέψουν πάνω της όπως σε ένα κόμικ ή ένα παιδικό βιβλίο του εμπορίου; Τι πραγματικά επιθυμούν τα παιδιά μας, ποια τα ενδιαφέροντα και τέλος ποιες οι πραγματικές τους ανάγκες, τόσο για το σήμερα όσο και για το αύριο; Αν η δημιουργία μιας σελίδας γραπτών ασκήσεων δημιουργεί ένα τέτοιο προβληματισμό, πόσο μάλλον οι υπόλοιπες υπηρεσίες που προσφέρει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Και θα μπορούσατε να πείτε ότι μπορούμε να δώσουμε απαντήσεις στα παραπάνω, διερευνώντας στους αμέτρητους τόμους βιβλιογραφίας που έχουν γραφτεί. Αυτό που θα βρούμε όμως κατά πόσο αντιπροσωπεύει τους δικούς μας 4 ή 24 μαθητές; Και αν τους καλύπτει σήμερα θα συνεχίζει να τους καλύπτει και αύριο; Και τέλος πάντων ποιος ξέρει με βεβαιότητα να απαντήσει ποιος θα είναι ο κόσμος για τον οποίο προετοιμάζουμε τα παιδιά μας σε δέκα ή είκοσι χρόνια, όπου αυτά θα στήνουν την δική τους ζωή;

Αυτό το κενό κάποτε λέγαμε ότι μπορεί να καλυφθεί με την απόφαση προσαρμογής και αργότερα με την ικανότητα της προσαρμοστικότητας, που θα πρέπει να έχει τόσο ο εκπαιδευτικός όσο το σχολείο και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η ανάγκη λοιπόν αυτή μας αναγκάζει να υιοθετήσουμε νέες μεθόδους και αντιλήψεις, να ψάξουμε το καλύτερο δυνατό για τα παιδιά μας και γιατί όχι να βάλουμε τους εαυτούς μας και τα σχολεία μας κάτω από το μικροσκόπιο αμφισβητώντας ακόμη και το ίδιο μας το έργο, ώστε υπεύθυνα και αντικειμενικά να εξετάσουμε αν αυτό που παρέχουμε στα παιδιά μας είναι σύμφωνα με αυτό που ονομάζουμε ποιοτική εκπαίδευση.

Η μαγική λέξη λοιπόν είναι **ποιότητα**. Τι ονομάζουμε όμως με τον όρο «ποιότητα»; Ο όρος **Ποιότητα** σημαίνει την ικανότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας να ικανοποιούν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του αποδέκτη. (Τζωρτζιάκης & Τζωρτζιάκη, 1996). Διερευνώντας λοιπόν το πώς θα μπορούσαμε εμείς οι άνθρωποι του σχολείου, να αναβαθμίσουμε την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τη μια και των παρεχόμενων υπηρεσιών από την άλλη, δεν αισθάνθηκα να διαφέρω σε τίποτε στους προβληματισμούς όλων αυτών των ανθρώπων που πασχίζουν να βρουν τον καλύτερο και αποδοτικότερο τρόπο, ώστε να εντοπίσουν και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των αποδεκτών των υπηρεσιών τους, άσχετα αν αυτοί είναι στελέχη επιχειρήσεων, υπηρεσιών ή κερδοσκοπικών ή μη οργανισμών. Μένοντας στο χώρο της εκπαίδευσης έμεινα έκπληκτος όταν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα πιο πολλά από τα γνωστότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα στον κόσμο είναι ένα μέρος αυτού που ονομάζουμε **Σύγχρονο Επιστημονικό Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση**.

1^ο Μέρος Το θεωρητικό υπόβαθρο του Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση

Καλώς ή κακώς το Μάρκετινγκ έχει μπει στη ζωή μας και όχι μόνο από το χώρο των επιχειρήσεων και της αγοράς. Καθημερινά κερδίζει έδαφος ως επιλογή Στρατηγικών ακόμη και σε μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Κόμματα, Οργανισμοί και υπηρεσίες, εκπαιδευτικά ιδρύματα ιδιωτικά και μη. Γιατροί χωρίς σύνορα, Unicef, Τροχαία, αντικαρκινικές οργανώσεις κα. Υπάρχει μάλιστα εξαιρετική εξειδίκευση όπως Κοινωνικό Μάρκετινγκ, Μάρκετινγκ Υπηρεσιών ή μη κερδοσκοπικών Οργανισμών κλπ. Φτάνει να ρίξει κανείς μια ματιά στην διεθνή βιβλιογραφία. Για μας στο χώρο της εκπαίδευσης Μάρκετινγκ ίσως να μη σημαίνει τίποτε παραπάνω από προώθηση προϊόντων, διαφήμιση ή καταναλωτισμό. Η αλήθεια όμως είναι ότι κατ' ουσία έχουμε ελάχιστη γνώση στο τι πραγματικά είναι το Μάρκετινγκ σήμερα. Το πόσο γρήγορα διαδίδεται φαίνεται από το ότι υπάρχουν ήδη αρκετά ελληνικά προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά τμήματα Πανεπιστημίων, που το εντάσσουν στα προγράμματα σπουδών και το διδάσκουν ως βασικό αντικείμενο (Μεταπτυχιακό Πανεπιστήμιο Αιγαίου σε σπουδές στην αναβάθμισης εκπαιδευτικών μονάδων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς κλπ).

Ορισμός του Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση (ΜσΕ)

1^ο Βήμα λοιπόν είναι να δώσουμε έναν **ορισμό**, στο τι εννοούμε με τον όρο Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση. **Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση ή Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ ή Μάρκετινγκ Εκπαίδευσης** (στην αγγλική προσφιλέστερος όρος είναι Educational Marketing) είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα εκπ/κό σύστημα, ή μια ή περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες, με συντονισμένες μεθόδους διακρίνουν, προβλέπουν και ικανοποιούν τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και προπαντός τις

παροντικές και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, προσαρμόζοντας τις υπηρεσίες τους με τρόπο επωφελή και αποδοτικό γι αυτούς και για το κοινωνικό σύνολο. (Kotler & Fox 1995), (Τόκας 2005)

Πρωτοπόροι στην προσπάθεια οριοθέτησης και εφαρμογής του στον ευαίσθητο χώρο της Παιδείας ήταν οι **John Maguire** και **Eugene Fram** και τις τρεις τελευταίες δεκαετίες πολλοί άλλοι ακολούθησαν τα βήματά τους.

Η πορεία της εφαρμογής του Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση

Όπως και πάρα πολλοί άλλοι, οικονομικού τύπου, νεωτερισμοί το Μάρκετινγκ στον κόσμο της εκπαίδευσης ξεκίνησε, από τις Η.Π.Α. και διακρίνουμε τα παρακάτω στάδια για την πορεία εφαρμογής του Μάρκετινγκ από ιδιωτικά κατά κύριο λόγο, αλλά και από κάποια δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα στις Η.Π.Α (Kotler & Fox 1995).

- 1) Το Μάρκετινγκ δε χρειάζεται..
- 2) Το Μάρκετινγκ είναι προώθηση. (promotion)
- 3) Το Μάρκετινγκ είναι τμηματοποίηση και έρευνα. (segmentation and research)
- 4) Το Μάρκετινγκ είναι δημιουργία ταυτότητας. (positioning)
- 5) Το Μάρκετινγκ είναι Στρατηγικός Σχεδιασμός.
- 6) Το Μάρκετινγκ είναι «δικά μας παιδιά» στη διοίκηση (enrollment management)
- 7) Το Μάρκετινγκ είναι σχέσεις και επικοινωνία. (Relationship and Communication)⁸

Το Μάρκετινγκ στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση

Η εφαρμογή του Μάρκετινγκ στην ελληνική εκπαίδευση και μάλιστα στη δημόσια, είναι κάτι πρωτάκουστο και πολλοί μπορεί να το δούνε με επιφύλαξη. Όχι αδικαιολόγητα βέβαια μια και κάποια τέτοιου είδους βήματα με μεθόδους και τεχνικές δανεισμένους από το χώρο της οικονομίας και του ανταγωνισμού, δεν μπορούνε εύκολα να πείσουν ότι γίνονται για το «καλό» της Παιδείας, των μαθητών και της κοινωνίας. Μπροστά στο φόβο της Παγκοσμιοποίησης ανοίγματα σε τομείς, που μέχρι χθες παρουσιάζονταν μόνο στον ιδιωτικό τομέα φαίνονται, αν μη τι άλλο, ύποπτα. Γιατί λοιπόν ειδικά σήμερα μιλάμε για Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση (ΜσΕ);

Κάποια σκέψη είναι, ότι «ωρίμασαν» οι καταστάσεις γι' αυτήν την εισαγωγή του Μάρκετινγκ στην Παιδεία. Η αλήθεια όμως είναι, ότι **αυτό που ωρίμασε δεν είναι μόνο το περιβάλλον και οι συνθήκες που διαμορφώνονται σήμερα στην Παιδεία, που επιβάλλουν έναν τέτοιο προσανατολισμό, αλλά το ίδιο το Μάρκετινγκ ως ιδέα και διαδικασία, που με τη συνεχή εξέλιξη του, έφτασε στο επίπεδο να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποτελεσματικό εργαλείο στο χώρο της εκπαίδευσης.**

Άσχετα αν το παραδεχόμαστε ή όχι, πολλές φορές είμαστε αναγκασμένοι να λειτουργούμε ως Μάρκετερ. Φτάνει να ρωτήσουμε για τον αγώνα που έκαναν οι διοργανωτές του συνεδρίου στο οποίο παίρνουμε μέρος, για το στήσιμο σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες του εκπαιδευτικού, την προβολή και τη διεκπεραίωσή του. Κάτι παρόμοιο μπορούμε να συναντήσουμε και σε άλλα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, για προβολή τους στον εκπαιδευτικό κόσμο. Αυτό από μόνο του **δεν αρκεί για να αποτελέσει εκπαίδευση με προσανατολισμό στο Μάρκετινγκ**, όπως την εννοεί η παρούσα μελέτη. Οι παραπάνω περιπτώσεις είναι ευκαιριακές εφαρμογές. Ο προσανατολισμός στο μάρκετινγκ απαιτεί συμμετοχή όλου του ιδρύματος, στρατηγικό και τακτικό σχεδιασμό και αλλαγή φιλοσοφίας, που θα μπορούσε να γίνει μόνο στα πλαίσια μιας κάτι παραπάνω από σχετικής αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Κάτι ανάλογο με το Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management) (Σαΐτης 1998) το οποίο κατά πολλούς ταυτίζεται με το Μάρκετινγκ Ολικής Ποιότητας (Μαλλιάρης 1990),

2^ο Μέρος Το Μάρκετινγκ και ο Έλληνας Εκπαιδευτικός

Σύμφωνα με τους κανόνες του σύγχρονου Μάρκετινγκ και κατ' επέκταση του Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση, θα έπρεπε να διερευνηθεί, κατά πόσο μια τέτοια εφαρμογή θα εύρισκε

⁸ Σ.τ.σ.

πρόσφορο έδαφος, ή θα ξεσήκωνε αντιδράσεις στους κόλπους των ελλήνων εκπαιδευτικών. (Πετράκης 1989)

Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο μέρος, πάρα πολλοί είναι που έχουν μια αρνητική εικόνα γι αυτού του είδους τις Στρατηγικές, παρά την ύπαρξη πολύ σημαντικών λόγων για τον προσανατολισμό μιας υπηρεσίας ή επιχείρησης στο Μάρκετινγκ. Ιδιαίτερα έντονες αντιδράσεις παρατηρήθηκαν σε «...τμήματα που το Μάρκετινγκ εισάγεται για πρώτη φορά. Για παράδειγμα στα δικηγορικά γραφεία, στα κολέγια και στις κυβερνητικές υπηρεσίες. Τα κολέγια έχουν να αντιμετωπίσουν την εχθρότητα των καθηγητών και τα νοσοκομεία την εχθρότητα των γιατρών. Συχνά και οι δυο ομάδες νομίζουν ότι είναι υποτιμητικό να κάνουν μάρκετινγκ των υπηρεσιών τους» (Kotler Ph., 2000) Κάτι τέτοιο φυσικά θα πρέπει να περιμένουμε και από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, όπου και υπάρχει ιδιαίτερη ευαισθησία πάνω στο κοινωνικά θέματα και το σύγχρονο Μάρκετινγκ ίσως να τους είναι άγνωστο. Γι αυτό λοιπόν και ήταν αναγκαίο να διερευνηθούν τα παρακάτω:

1) Ποια είναι η εικόνα που έχουν για το Μάρκετινγκ, ποια πιστεύουν ότι είναι τα αποτελέσματά του για τον καταναλωτή και πως θα έβλεπαν ενδεχόμενο εφαρμογής του στην εκπαίδευση;

2) Πιστεύει ο Έλληνας εκπ/κός, ότι η εφαρμογή Στρατηγικών Μάρκετινγκ θα αναβάθμιζε την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης και θα ήταν έτοιμος να εφαρμόσει τις μεθόδους του;

Έτσι το διάστημα 2001-2002 ξεκίνησε μια πανελλαδική έρευνα με συντονιστικό ίδρυμα το Πανεπιστήμιο Πατρών (ΠΤΔΕ ΔΔΕ) και το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων. Η έρευνα έγινε σε 211 εκπαιδευτικούς και στελέχη της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου επιλέχτηκαν με τυχαία δειγματοληψία κατά κυψέλες. Σκοπός της ήταν να διερευνήσει με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, της ανοιχτής συνέντευξης – συζήτησης και συλλογής απόψεων, αν πραγματικά υπάρχει ένα τμήμα των εκπαιδευτικών, το οποίο είναι «Αρνητικό» σε μια τέτοια εφαρμογή.

Μεθοδολογία Μελέτης

Περιγραφή

Η έρευνα αυτή έχει δυο φάσεις:

1) Την **στατιστική** (ποσοτική έρευνα) η οποία έγινε με ερωτηματολόγιο.

2) Την **ποιοτική** έρευνα που έγινε με συνέντευξη βάθους και συλλογή απόψεων.

Στην πρώτη φάση, που προηγήθηκε και χρονικά, εξετάζει, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο Μάρκετινγκ και το ενδεχόμενο εφαρμογής του στην εκπαίδευση ενώ η ποιοτική έρευνα (δεύτερη φάση) στόχευε, αφενός μεν να εξηγήσει αυτή τη στάση, αφετέρου δε να φέρει στην επιφάνεια στοιχεία και δεδομένα τα οποία δεν μπόρεσε να κάνει η αρχική έρευνα με το ερωτηματολόγιο.

Αποτελέσματα:

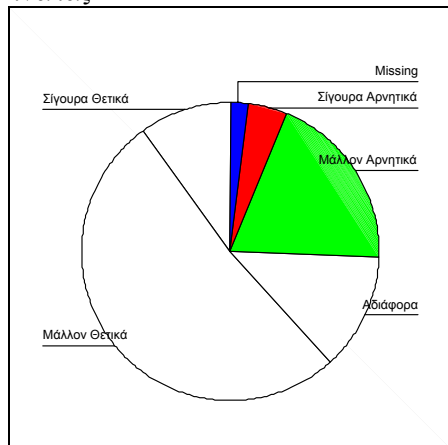
Από τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που συλλέχτηκαν μπορούμε να πούμε ότι:

α) Το **3,9 %** των εκπαιδευτικών είναι σίγουρα αρνητικό και το **19,8 %** είναι μάλλον αρνητικό. Σε μια τέτοια εφαρμογή. Στην προσπάθεια εισαγωγής ενός τέτοιου προσανατολισμού, τα ποσοστά αυτά είναι εξαιρετικά σημαντικά σε αντίθεση με **10,1 %** που είναι σίγουρα θετικοί, το **53,1 %** που είναι μάλλον θετικοί και το **13 %** που βλέπουν ένα τέτοιο ενδεχόμενο αδιάφορα.

| | | Frequency | Percent % |
|-------|-------------------------|-----------|-------------|
| Valid | Σίγουρα Αρνητικά | 8 | 3,8 |
| | Μάλλον Αρνητικά | 41 | 19,4 |
| | Αδιάφορα | 27 | 12,8 |
| | Μάλλον Θετικά | 110 | 52,1 |
| | Σίγουρα Θετικά | 21 | 10,0 |

| | | | |
|-------------------|------------|-----|-------|
| | Σύνολο | 207 | 98,1 |
| | Αναπάντητα | 4 | 1,9 |
| Ολ. σύνολο | | 211 | 100,0 |

Πίνακας 1



Γράφημα 1

β) Όπως αποδείχτηκε όμως από τις απαντήσεις που έδωσαν οι ίδιοι, ο λόγος που οι αρνητικοί στην εφαρμογή του ΜσΕ εκπαιδευτικοί έχουν αυτή τη στάση, είναι γιατί **αποδεδειγμένα δε γνωρίζουν το σύγχρονο επιστημονικό Μάρκετινγκ**, - Φιλοσοφία Μάρκετινγκ (Marketing Concept), Κοινωνικό Μάρκετινγκ- **αν και πολλοί απ' αυτούς ισχυρίζονται το αντίθετο.** (παραπληροφόρηση).

γ) Το προφίλ του αρνητικού εκπαιδευτικού της Α/θμιας εκπαίδευσης κατά προσέγγιση είναι: Άνδρας ή γυναίκα ,30 – 50 ετών, με εξομοίωση ή μετεκπαίδευση. Ζει σε μικρή ή μεγάλη πόλη και μπορεί να είχε εκπαιδευτεί παλιότερα σε μεθόδους Μάρκετινγκ ή να έχει εργαστεί σε ιδιωτική εργασία πριν την πρόσληψή της/του. Είναι επιφυλακτική/ός απέναντι στις προθέσεις του ιδιωτικού τομέα. Πιθανόν να διδάσκει σε ειδική τάξη, με κοινωνικές ευαισθησίες, ανησυχίες και δράση (κοινωνική συνδικαλιστική κλπ).

δ) Ο αρνητικός εκπαιδευτικός όμως διαφωνεί μόνο ως προς τη ονομασία Μάρκετινγκ. **Θα εφαρμόζε με βεβαιότητα τις συγκεκριμένες στρατηγικές Μάρκετινγκ με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης** όταν αυτό τους προτάθηκε χρησιμοποιώντας άλλο τίτλο (Στρατηγικές αναβάθμισης ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης), φτάνει μόνο να είναι σίγουρος ότι πίσω από την εφαρμογή του δεν υπάρχουν «ύποπτα» ιδιωτικά συμφέροντα και ότι όλα γίνονται για το καλό του εκπαιδευόμενου, με την ένδειξη όμως του ανάλογου σεβασμού στο πρόσωπο και την εργασία του έλληνα δασκάλου.

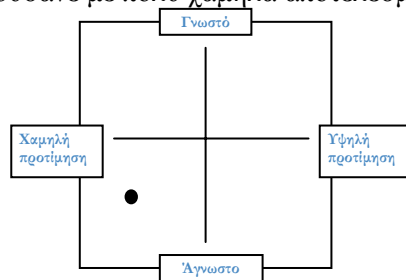
3^ο μέρος Εφαρμογή Στρατηγικών του Μάρκετινγκ στην εκπαίδευση για πρώτη φορά σε ελληνικό δημόσιο δημοτικό Σχολείο.

Πήραμε ως τώρα μια μικρή εικόνα, για το πώς παρουσιάζεται το Μάρκετινγκ στη διεθνή βιβλιογραφία και είδαμε, ποια θα είναι η άποψη του έλληνα εκπαιδευτικού σε μια προσπάθεια εφαρμογής του στην ελληνική εκπαίδευση. Είναι όμως το Μάρκετινγκ στην εκπαίδευση ένα εργαλείο, που θα μπορούσε να φέρει καρπούς ή όχι;

Αποφασίσαμε λοιπόν σε συνεργασία με την υποστήριξη του 5^{ου} Γραφείου Α/θμιας Εκπ/σης του Ν. Αχαΐας και του Τμήματος Διοίκησης του Πανεπιστημίου Πατρών, την πρώτη πιλοτική του εφαρμογή.

Σχολείο και Τρόπος επιλογής του. Για να μπορεί να αποδώσει μια τέτοια τεχνική θα έπρεπε το σχολείο που θα επιλεγόταν να είναι μικρής δυναμικότητας για λόγους ευελιξίας και εθελοντικής συμμετοχής όλου του προσωπικού, όσο το δυνατό λιγότερο γνωστό και χαμηλής προτίμησης. Έγινε λοιπόν έρευνα, με ερωτηματολόγιο σε δασκάλους (35 άτομα) και κατοίκους (70 άτομα) της περιοχής που μας ενδιέφερε. Το δείγμα ήταν τυχαίο και

ρωτήθηκαν: Ποια είναι τα τρία καλύτερα σχολεία της περιοχής; Στις τελευταίες θέσεις ήταν και το 2/θέσιο Δημοτικό σχολείο Λιμνοχωρίου Αχαΐας (σχολείο που τελικά επιλέχτηκε) και το επόμενο βήμα ήταν να ρωτηθούν εκπαιδευτικοί (32 άτομα) και κάτοικοι της περιοχής (84 άτομα) σχετικά με το συγκεκριμένο σχολείο, για το αν το γνωρίζουν και κατά πόσο θα το προτιμούσαν με πολύ χαμηλά αποτελέσματα, όπως φαίνεται από το παρακάτω «πλέγμα».



Γράφημα 2

Χρόνος Εφαρμογής

Από το σχολικό έτος 2003 -04 έως το σχολικό έτος 2006-07

Αξιολόγηση

Η Αξιολόγηση ορίστηκε ως αρχική, διαμορφωτική και τελική από εξωτερικούς παρατηρητές (5^ο Γραφείο, Σχολικός Σύμβουλος, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Παν. Πατρών) και για σωστότερη στάθμιση της έρευνας έγινε σε συνεργασία με τρία σχολεία του εξωτερικού (Ιταλίας, Πολωνίας και Λετονίας) στα πλαίσια προγράμματος σχολικής ανάπτυξης Comenius 1.3, το οποίο συντόνιζε το ελληνικό σχολείο.

Στάδια της Εφαρμογής:

A) Διατύπωση Αποστολής, Σκοπών και Στόχων. Διερεύνηση περιβάλλοντος

Καθορισμός Αποστολής Ιδρύματος (Mission)

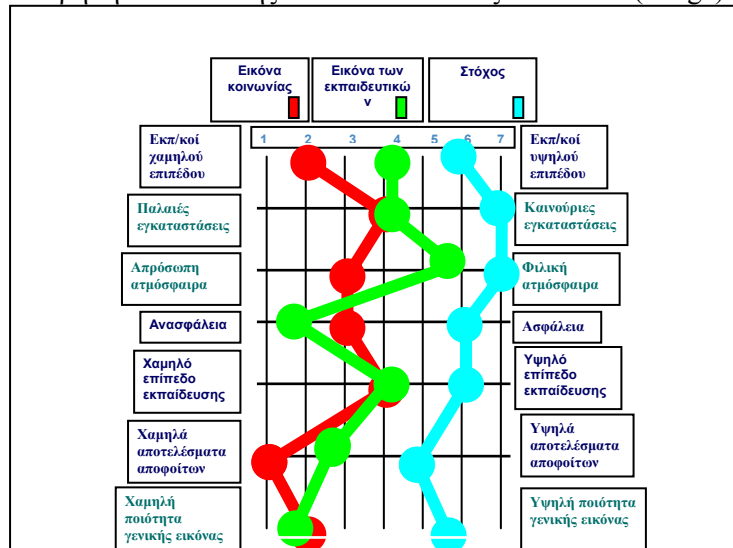
Η αποστολή μας είναι:

«Να προσφέρουμε στις μαθήτριες και τους μαθητές, μας τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να αποκτήσουν όλ' αυτά, που θα μπορούσαν να τους προετοιμάσουν, ώστε να ζήσουν μια όσο δυνατό καλύτερη ζωή ως μονάδες και μέλη της κοινωνίας, σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες τους, τις επιθυμίες τους και τα ενδιαφέροντά τους και πάντα με σεβασμό στα δικαιώματα και τη διαφορετικότητα του καθενός»

Objectives Σκοποί: Εκπαιδευτικοί, Περιβαλλοντικοί, Κοινωνικοί, Οικονομικοί, Εικόνας του σχολείου, Διαπολιτισμικοί

Εντοπισμός «Κοινού» και Κουλτούρας του σχολείου.

Μέτρηση της «εικόνας» (image) του σχολείου.



Γράφημα 3

Επόμενα Βήματα και παραπέρα έρευνα

Μέτρηση του επιπέδου της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρει το σχολείο σε μαθητές, δασκάλους και γονείς (SERVQUAL Service Quality Analysis)

Ανάλυση Χάσματος (Gap Analysis)

Ανάλυση ριζικών αιτίων (Root Cause analysis)

Μέτρηση Εσωτερικού και εξωτερικού Περιβάλλοντος Measure Internal and External Environment (SWOT Analysis)

Εσωτερικό Περιβάλλον: Δυνατά και Αδύνατα σημεία

Δυνατά σημεία: Ευελιξία (Λόγω της μικρής δυναμικότητας)

Ισχυρές σχέσεις δασκάλων – τοπικής κοινωνίας

Προσανατολισμός στο Μάρκετινγκ

Αδυναμίες: Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο κοινωνίας (και μαθητών)

Γονείς που δεν έχουν μεγάλη μόρφωση ούτε προσανατολίζουν τα παιδιά τους σε αυτό τον τομέα

Φτωχή κτιριακή υποδομή και εξοπλισμός

Πολύ χαμηλή χρηματοδότηση

Μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή για την καλύτερη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθούν τα σημαντικότερα προβλήματα:

Σημαντικότερα προβλήματα διδακτηρίου- οργάνωσης

Προβληματική Στέγη, Κατεστραμμένη Περιήραξη, Τουαλέτες που χρειάζονται επισκευή, Προβληματική Θέρμανση, Ελάχιστος και σε κακή κατάσταση εξοπλισμός, Ανάγκες για επισκευές διδακτηρίου (Επιχρίσματα – Βάνιμο), Προβληματικά κουφώματα, Προαύλιο (σε άσχημη κατάσταση), Αποθηκευτικοί χώροι (Χωρίς ντουλάπες και ατακτοποιήτοι), Ύδρευση (Προβληματικό δίκτυο), Διοίκηση (Ευκαιριακή χωρίς οργάνωση), Αίθουσα τελετών (Καταστραμμένη σκηνή), Έλλειψη σχεδιασμού για πυρασφάλεια και προστασία από τους σεισμούς, Έλλειψη φαρμακείων και εκπαίδευσης παροχής πρώτων βοηθειών, Ανύπαρκτη ασφάλεια της περιουσίας του σχολείου (Έλλειψη κάγκελων συναγερμού και πυρασφάλειας), Ελάχιστη και Κακής ποιότητας εξοπλισμός (γραφείων – βιβλιοθηκών κλπ), Έλλειψη εικόνας εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Παλιές κουρτίνες – σιδηρόδρομοι – παλιοί πίνακες κλπ), Σχεδόν ανύπαρκτη Νέα Τεχνολογία, Παλαιά ηλεκτρολογική εγκατάσταση, Ανυπαρξία σχεδίων για έκτακτες ανάγκες, Ανυπαρξία Υποδομής για AMEA

Εξωτερικό περιβάλλον: Ευκαιρίες και απειλές

Ευκαιρίες: Νέα Προγράμματα (Ευρωπαϊκά -Περιβαλλοντικά - Αγωγής Υγείας – Πολιτισμικά και Ευέλικτη ζώνη)

Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών

Πολλοί δυνητικοί δωρητές και εναλλακτικοί τρόποι χρηματοδότησης

Απειλές: Η μείωση του μαθητικού πληθυσμού και η πιθανότητα υποβιβασμού ή κλεισίματος του σχολείου

B) Τμηματοποίηση – Στοχοθέτηση Τοποθέτηση (Τ. Σ. Τ) [Segmentation Targeting Positioning (S.T.P)]

Τμηματοποίηση:

1) Σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά [Για παράδειγμα οι μαθητές χωρίζονται ανάλογα με: την ηλικία, το φύλο, τον τόπο καταγωγής (ιθαγένεια)]

2) Σύμφωνα με το μαθησιακό επίπεδο

3) Σύμφωνα με τις δυνατότητες βοήθειας και συνεργασίας με τους γονείς

4) Σύμφωνα με άλλες ιδιαιτερότητες (Για παράδειγμα μαθητές που είναι μέλη οικογενειών εμπλεκόμενων σε «Βεντέτα»)

Στοχοθέτηση: Σε συγκεκριμένες ομάδες

Τοποθέτηση: Βάσει Στρατηγικής διαφοροποίησης

C) Απόφαση σχεδιασμός Συντονισμένου Μάρκετινγκ Έλεγχος και Αξιολόγηση

Επιλέχτηκε να ακολουθήσουμε **Στρατηγική «διαφοροποίησης»** βασισμένοι στους παρακάτω άξονες:

Ασφάλεια Υγιεινή: Επισκευές και παρεμβάσεις, τόσο στο προαύλιο (Κάγκελα βόθρος κλπ, όσο και στο σχολικό κτήριο).

Οικονομικά: Εφαρμογή Μάρκετινγκ Σκοπιμότητας (Cause related Marketing)

Προσέλκυση δωρητών – υποστηρικτών των προγραμμάτων και χορηγών (όχι φιλανθρωπίας) (Σε κάθε μια αίθουσα υπάρχουν σήμερα βιντεοπρωτζέκτορες και 3 ηλ. υπολογιστές σε καθημερινή λειτουργία, πλούσιες ανοιχτές βιβλιοθήκες και χώρος ανάγνωσης).

Διοίκηση: Ριζική Αλλαγή του χώρου του γραφείου και μηχανοργάνωση του σχολείου μας.

Αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος, τόσο με εξοπλισμό, όσο και με βάνιμο και στολισμό. Παράλληλα έπρεπε να αποκτήσουμε εκπαιδευτικό υλικό που αγοράσαμε, κατασκευάσαμε, δανειστήκαμε από άλλα σχολεία, ή μας προσφέρθηκε από χορηγούς.

Αλλαγή του εκπαιδευτικού γίνεσθαι με εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, Ευέλικτης ζώνης, Ολοήμερου Σχολείου κλπ.

Άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και αλλαγή της στάσης των γονέων με: συναντήσεις γονέων, προσωπικές συζητήσεις, αφίσες, εκδηλώσεις, διαλέξεις και συνεργασίες με άλλα σχολεία.

Άνοιγμα στους ανθρώπους όλων των ηλικιών, γνωρίζοντας μέσω αυτών την τοπική ιστορία.

Άνοιγμα στην παγκόσμια κοινωνία: Συνεργασία με πρεσβείες Αυστραλίας, Καναδά, ΗΠΑ, Σουηδίας, Κίνας και Ινδονησίας αντιπροσωπεία της οποίας μας επισκέφθηκε στο σχολείο.

Άνοιγμα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, με Συμμετοχή του σχολείου μας στον εορτασμό της «Ημέρας της Άνοιξης της Ευρώπης» για τρία συνεχή έτη.

Άνοιγμα στα ΜΜΕ, προβάλλοντας το έργο μας σε τοπικό και εθνικό τύπο

Άνοιγμα και συνεργασία με άλλα σχολεία: Παρακολούθηση διδασκαλίας πειραμάτων στο Τ.Ε.Λ. Κάτω Αχαΐας και εκπόνηση μονοήμερων project στη βιβλιοθήκη του Γυμνασίου Λακκόπετρας.

Συμβολή σε άλλα προγράμματα: Σχεδιασμός Αφίσας για την ΦΑΟΣ

Άνοιγμα σε συναδέλφους άλλων σχολείων: Ενημέρωση των συναδέλφων για τη χρήση του προγράμματος διαχείρισης των οικονομικών το οποίο δημιουργήθηκε στο σχολείο μας.

Συνεργασία με το Δήμο Μόβρης: Παρά τις πολύ μικρές Οικονομικές δυνατότητες του Δήμου, είχαμε αλλαγή στέγης, αλλαγή Κουφωμάτων και τοποθέτηση κάγκελων, συνεργασία στην φιλοξενία των ξένων επισκεπτών και προσπάθειες για παραπέρα βοήθεια.

Προχωρώντας στους μαθητές:

Επίτευξη στόχων 100 % στο πρόγραμμα για τις μειονότητες και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες, μέσω εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Αλλαγή της εικόνας του σχολείου: Βάσει της τελικής αξιολόγησης και έρευνας με ερωτηματολόγιο στην τοπική κοινωνία και μετά την αξιολόγηση γεγονότων όπως ανακοινώσεις του τύπου και βραβεύσεις και διακρίσεις του σχολείου σε κοινωνικό, περιβαλλοντικό και παιδαγωγικό έργο.

Πηγαίνοντας παραπέρα: Ένας φορητός Η.Υ. για δανεισμό στο σπίτι από κάθε μαθητή.

Αποτελέσματα: Πέρα από τις προσωπικές παρατηρήσεις και από τις απόψεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων, των συναδέλφων των γύρω σχολείων, της τοπικής κοινωνίας, και των άμεσα προϊσταμένων, το σχολείο μας κατάφερε πραγματικά όχι απλά να πετύχει αλλά να ξεπεράσει τους στόχους του με εκπληκτικά αποτελέσματα σε σχέση με τα προηγούμενα έτη λειτουργίας του. Ουσιαστικά τα θετικά αποτελέσματα παρουσιάστηκαν παραπάνω γι αυτό καλό θα ήταν να σταθούμε σε κάποια από τα αρνητικά.

Προβλήματα:

1. Εξαιρετικά μεγάλη πίεση χρόνου και φόρτου εργασίας για τους εκπαιδευτικούς και αύξηση εργασιακού άγχους (Κάντας Αρ, 1995),
2. Σημαντική η έλλειψη κινήτρων
3. Μεγάλη δυσκολία στην ανεύρεση χορηγών παρά τη χρησιμοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών και μεθόδων προσέγγισης
4. Παραγωγή έργου που ουσιαστικά μόνο μετά από δική μας πρωτοβουλία καταγράφεται και χωρίς να ουσιαστικά να αξιολογείται

Διάχυση Αποτελεσμάτων με cd δραστηριοτήτων, εκδηλώσεις στο τέλος κάθε χρονιάς, σεμινάρια και εκπαιδευτικές ημερίδες, με άλλους εκπαιδευτικούς και συμμετοχή σε συνέδρια και διοργανώσεις ικανές να προβάλλουν το συγκεκριμένο έργο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών του σχολείου. Τέλος έκδοση τριών βιβλίων με το θεωρητικό υπόβαθρο, τους τρόπους διερεύνησης και της εφαρμογής του προγράμματος

Προϋποθέσεις – Προτάσεις:

Βλέποντας τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι πριν από οποιαδήποτε ενέργεια για εφαρμογή του Μάρκετινγκ στην εκπαίδευση πρέπει να γίνει η «αποκατάσταση» του όρου. Αν δε γίνει κάτι τέτοιο η αντίδραση από τον εκπαιδευτικό θα είναι τροχοπέδη για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο σχολείο. Πρέπει λοιπόν η δασκάλα, ο δάσκαλος και οι νηπιαγωγοί του ελληνικού δημόσιου σχολείου να γνωρίσουν πρώτα το Μάρκετινγκ για μη κερδοσκοπικούς Οργανισμούς σαν επιστημονικό εργαλείο, να το αποσυνδέσουν από κάθε οικονομικό συμφέρον (εστιάζοντας στα μέχρι τώρα επιτεύγματα, κοινωφελών οργανισμών και ιδρυμάτων) και να βοηθήσουν στο σχεδιασμό και εφαρμογή του στην δημόσια εκπαίδευση.

Άλλες προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύσουν είναι να γίνουν σαφή στους εκπαιδευτικούς τα παρακάτω:

Το Μάρκετινγκ δεν πρέπει να εφαρμοστεί στην δημόσια εκπαίδευση ανταγωνιστικά, Θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί με σκοπό μόνο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σε συνεργασία και πνεύμα αλληλοβοήθειας με άλλα σχολεία της Ελλάδας ή του εξωτερικού.

Πρέπει να διασφαλιστεί ο εκπαιδευτικός όσον αφορά τις επιπλέον υποχρεώσεις του, που μπορεί να προκύψουν με την διεύρυνση του έργου του, να δοθούν κίνητρα και να προστατευθεί από καταστάσεις, που αυξάνουν το εργασιακό άγχος.

Να γίνει η κατάλληλη εκπαίδευση και τις θέσεις κλειδιά στο σχεδιασμό και εφαρμογή του Μάρκετινγκ, να τις αναλάβουν τα κατάλληλα άτομα, που θα έχουν υποχρεωτικά γνώσεις Μάρκετινγκ και γνώσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής. **Να είναι δηλαδή άτομα από το χώρο της εκπαίδευσης γιατί και θα είναι καλύτεροι γνώστες του αντικειμένου, και θα γίνουν πιο εύκολα αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς.**

Τέλος θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπ' όψη και οι αντιδράσεις στους οργανισμούς, που έγινε προσπάθεια να εφαρμοστεί το Μάρκετινγκ. Οργανωμένη αντίσταση, αργή μάθηση και γρήγορη λήθη.

Βιβλιογραφία

- Κάντας Αρ, (1995), *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία Διεργασίες ομάδας - Σύγκρουση – Ανάπτυξη και αλλαγή – Κουλτούρα – Επαγγελματικό άγχος*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Μαλλιάρης Π. Γ., (1990), *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ*, Εκδόσεις Α. Σταμούλης, Πειραιάς
- Πετράκης Μ, (1989), *Έρευνα Μάρκετινγκ, Τεχνική Ανάπτυξη Project*, Interbooks, Αθήνα
- Σαϊτής Χ, (1998), *Management Ολικής Ποιότητας: μια μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης*, στο περιοδικό Διοικητική ενημέρωση, τεύχος 11, Μάιος
- Τζωρτζιάκης Κ.& Τζωρτζιάκη Α, (1996), *Μάρκετινγκ η Ελληνική Προσέγγιση*, Rosili, Αθήνα
- Τόκας Δημήτριος (2005), *Το Μάρκετινγκ στην εκπαίδευση Εισαγωγικές Έννοιες - Θεωρητικό Υπόβαθρο Σαϊτής Αθήνα*
- Javeau Claude, (1996), *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο, Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*, Μπρ Τζανόνε – Τζώρτζη Κατ., Αθήνα, Τυπωθήτω
- Kotler Ph. & Fox K. F. A., (1995), *Strategic Marketing for Educational Institutions*, 2^η εκδ. Prentice Hall Inc, Englewood Cliffs , σ xi
- Kotler Ph., (2000) “*Μάρκετινγκ Μάνατζμεντ Ανάλυση, Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Έλεγχος*”, 9^η Έκδοση EMI Interbooks Αθήνα 2000, τόμος Α.

Η Οργανικότητα των Δημοτικών Σχολείων στην Περιφερειακή Διεύθυνση της Ηπείρου και η εξέλιξή τους τη δεκαετία 1990-2005

Γούπος Θεόδωρος, *Σχολικός Σύμβουλος, Δρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*
Μπέτζελος Νικ., *Μετεκπαιδευμένος Δάσκαλος -Μουσικός*

Περίληψη

Στην εργασία μας ξεκινώντας παρουσιάζουμε τους διαφορετικούς τύπους Δημοτικών Σχολείων (1/θέσια, 2/θέσια, 3/θέσια....) και την οργανικότητα αυτών ανάλογα τον αριθμό των μαθητών και των δασκάλων που αντιστοιχούν βάση του άρθρου 4 του Ν.1566/85 (ΦΕΚ167/30-9-1985) και την κοινή Υ.Α. Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006 (ΦΕΚ1507/13-10-2006) αντίστοιχα.

Η κοινή Υπουργική Απόφαση επιφέρει δύο σημαντικές αλλαγές:

1. Για τα 1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια η αναλογία γίνεται δεκαπέντε (15) μαθητές προς ένα (1) δάσκαλο.
2. Για τα υπόλοιπα σχολεία από 4/θέσια έως 12/θέσια η αναλογία γίνεται είκοσι πέντε (25) μαθητές προς ένα (1) δάσκαλο.

Καταγράφουμε την εξέλιξη και τη δυναμικότητα των Δημοτικών Σχολείων της Ηπείρου την περίοδο 1990-2005. Παραθέτουμε αναλυτικούς πίνακες με τον αριθμό των Δημοτικών Σχολείων, ανά οργανικότητα θέσης και ανά σχολικό έτος για όλη τη συγκεκριμένη περίοδο.

Μετά τη συγκριτική μελέτη των πινάκων δίνουμε τα ποσοστά της διακύμανσης των Δημοτικών Σχολείων ανά οργανικότητα θέσης, κατά την προς μελέτη δεκαετία.

Τέλος, μετά τη συγκριτική μελέτη των πινάκων και τη ποσοτική ανάλυση των στοιχείων διατυπώνονται διάφορα συμπεράσματα.

1. Εισαγωγή

Η εξέλιξη της Οργανικότητας των Σχολικών μονάδων μιας ευρύτερης ή πιο περιορισμένης περιοχής, η μείωση ή αύξηση του μαθητικού δυναμικού της, καθώς και η διακύμανση του αριθμού των διδασκόντων (Εκπαιδευτικών) σε αυτή αποτελούν παράγοντες, ίσως και δείκτες, που φανερώνουν την κοινωνική και οικονομική κατάσταση του συγκεκριμένου τόπου και ίσως ακόμα το ενδιαφέρον και την αντιμετώπιση από την ίδια την πολιτεία των κατοίκων αυτής της περιοχής και τη διάθεση για την κοινωνικοπολιτιστική αναβάθμισή της.

Στην εισήγηση μας αυτή γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής και αποτύπωσης της οργανικότητας των Δημοτικών Σχολείων, του μαθητικού δυναμικού και των διδασκόντων στην Περιφερειακή Διεύθυνση Ηπείρου τη δεκαετία 1990 – 2005. Παρατίθενται, επίσης διαπιστώσεις και συμπεράσματα από την εξέλιξη της οργανικότητας των Δημοτικών Σχολείων, του μαθητικού δυναμικού και των διδασκόντων στην Περιφερειακή Διεύθυνση Ηπείρου τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

2. Η Οργανικότητα των Δημοτικών Σχολείων

Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν στα δημόσια Δημοτικά Σχολεία τα οποία λειτουργούν σε όλη την επικράτεια ακόμη και στις πιο απομακρυσμένες ή δυσπρόσιτες περιοχές.

Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι Δημοτικών Σχολείων, από 1/θέσια έως 12/θέσια, τα οποία είναι συνάρτηση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε αυτά.

Με βάση τις παραγράφους 4,5,6,7 του άρθρου 4 του Ν. 1566/85 (ΦΕΚ167/30-9-1985) έχουμε:

« 4. Τα δημοτικά σχολεία, ανάλογα με τον αριθμό των οργανικών θέσεων των δασκάλων, είναι μονοθέσια έως εξαθέσια ή δωδεκαθέσια.

5. Κατεξάιρηση, είναι δυνατή η λειτουργία επταθέσιων έως και ενδεκαθέσιων δημοτικών σχολείων, όταν το επιβάλλουν ο αριθμός των μαθητών, οι διατιθέμενοι χώροι διδασκαλίας και οι αποστάσεις μεταξύ των σχολείων.

6. Η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο για τα μονοθέσια και διθέσια και για τα λοιπά τριάντα (30) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο.

7. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να μειώνεται ο αριθμός των μαθητών που αναλογεί σε κάθε οργανική θέση δασκάλου».

Στον παρακάτω πίνακα 1 παρουσιάζεται η Οργανικότητα των Δημοτικών Σχολείων σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν. 1566/85 σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών και δασκάλων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

| Μαθητές | Δάσκαλοι | Οργανικότητα |
|-------------|----------|--------------|
| 10 έως 25 | 1 | 1/θέσιο |
| 26 έως 50 | 2 | 2/θέσιο |
| 51 έως 90 | 3 | 3/θέσιο |
| 91 έως 120 | 4 | 4/θέσιο |
| 121 έως 150 | 5 | 5/θέσιο |
| 151 έως 180 | 6 | 6/θέσιο |
| 181 έως 210 | 7 | 7/θέσιο |
| 211 έως 240 | 8 | 8/θέσιο |
| 241 έως 270 | 9 | 9/θέσιο |
| 271 έως 300 | 10 | 10/θέσιο |
| 301 έως 330 | 11 | 11/θέσιο |
| 331 έως 360 | 12 | 12/θέσιο |

Με την κοινή Υπουργική Απόφαση Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006 (ΦΕΚ1507τ.Β'/13-10-2006) η οργανικότητα των Δημοτικών Σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία δεκαπέντε (15) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο για τα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια και για τα λοιπά είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο.

Στον πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται η Νέα Οργανικότητα των Δημοτικών Σχολείων σύμφωνα με την κοινή Υπουργική Απόφαση Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006 (ΦΕΚ1507τ.Β'/13-10-2006) σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών και δασκάλων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Η ΝΕΑ ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

| Μαθητές | Δάσκαλοι | Οργανικότητα |
|-------------|----------|--------------|
| 10 έως 15 | 1 | 1/θέσιο |
| 16 έως 30 | 2 | 2/θέσιο |
| 31 έως 45 | 3 | 3/θέσιο |
| 46 έως 100 | 4 | 4/θέσιο |
| 121 έως 125 | 5 | 5/θέσιο |
| 126 έως 150 | 6 | 6/θέσιο |
| 151 έως 175 | 7 | 7/θέσιο |
| 176 έως 200 | 8 | 8/θέσιο |
| 201 έως 225 | 9 | 9/θέσιο |
| 226 έως 250 | 10 | 10/θέσιο |
| 251 έως 275 | 11 | 11/θέσιο |
| 276 έως 300 | 12 | 12/θέσιο |

Η παραπάνω Κοινή Υπουργική Απόφαση επιφέρει τρεις σημαντικές αλλαγές:

1. Τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία κατά την Νομοθεσία είναι τα 1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια.
2. Για τα 1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια η αναλογία είναι δεκαπέντε (15) μαθητές προς ένα (1) δάσκαλο.
3. Για τα υπόλοιπα σχολεία, από 4/θέσια έως 12/θέσια, η αναλογία είναι είκοσι πέντε (25) μαθητές προς ένα (1) δάσκαλο.

3. Η Εξέλιξη της Οργανικότητας των Δημοτικών Σχολείων στην Περιφερειακή Διεύθυνση Ηπείρου και συμπεράσματα από αυτή

3.1 Η Εξέλιξη της Οργανικότητας των Δημοτικών Σχολείων στο Νομό Άρτας

Η εξέλιξη της οργανικότητας των Δημοτικών Σχολείων στο νομό Άρτας αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΝΟΜΟΥ ΑΡΤΑΣ

| Σχολικό Έτος | 1/θ | 2/θ | 3/θ | 4/θ | 5/θ | 6/θ | 7/θ | 8/θ | 9/θ | 10/θ | 11/θ | 12/θ | ΣΥΝΟΛΟ |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|--------|
| 1990 - 1991 | 22 | 28 | 22 | 4 | 1 | 6 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 | 95 |
| 1991 - 1992 | 26 | 24 | 20 | 5 | 1 | 6 | 2 | 3 | 4 | 0 | 0 | 3 | 94 |
| 1992 - 1993 | 24 | 33 | 13 | 4 | 2 | 6 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0 | 3 | 93 |
| 1993 - 1994 | 23 | 33 | 12 | 5 | 2 | 6 | 2 | 3 | 1 | 2 | 0 | 3 | 92 |
| 1994 - 1995 | 23 | 33 | 11 | 5 | 2 | 6 | 2 | 3 | 1 | 2 | 0 | 3 | 91 |
| 1995 - 1996 | 24 | 29 | 11 | 6 | 2 | 6 | 2 | 3 | 1 | 3 | 0 | 3 | 90 |
| 1996 - 1997 | 27 | 27 | 9 | 6 | 3 | 6 | 4 | 2 | 2 | 2 | 0 | 3 | 91 |
| 1997 - 1998 | 27 | 25 | 9 | 6 | 2 | 7 | 2 | 2 | 1 | 3 | 0 | 3 | 87 |
| 1998 - 1999 | 27 | 26 | 7 | 6 | 2 | 7 | 1 | 4 | 0 | 2 | 1 | 3 | 86 |
| 1999 - 2000 | 22 | 27 | 8 | 6 | 2 | 7 | 1 | 4 | 0 | 2 | 1 | 3 | 83 |
| 2000 - 2001 | 25 | 22 | 8 | 6 | 2 | 7 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 6 | 81 |
| 2001 - 2002 | 25 | 23 | 6 | 6 | 2 | 8 | 3 | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 | 81 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 2002 - 2003 | 26 | 22 | 3 | 4 | 5 | 7 | 4 | 0 | 1 | 2 | 1 | 4 | 79 |
| 2003 - 2004 | 23 | 19 | 3 | 4 | 4 | 8 | 4 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 72 |
| 2004 - 2005 | 23 | 18 | 3 | 5 | 3 | 9 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 73 |

Από τη συγκριτική μελέτη του πίνακα προκύπτει ότι:

- i. Τα 1/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 22 και αποτελούσαν το 23,2% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν οριακά και έγιναν 23 και αποτελούν το 31,5% των σχολείων του νομού.
- ii. Τα 2/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 28 και αποτελούσαν το 29,5% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 18 και αποτελούν το 24,7% των σχολείων του νομού.
- iii. Τα 3/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 22 και αποτελούσαν το 23,2% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 3 και αποτελούν το 4,1% των σχολείων του νομού.
- iv. Τα 4/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 4 και αποτελούσαν το 4,2% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν οριακά και έγιναν 5 και αποτελούν το 6,8% των σχολείων του νομού.
- v. Τα 5/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 1 και αποτελούσαν το 1,1% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν οριακά και έγιναν 3 και αποτελούν το 4,1% των σχολείων του νομού.
- vi. Τα 6/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 6 και αποτελούσαν το 6,3% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν οριακά και έγιναν 9 και αποτελούν το 12,3% των σχολείων του νομού.
- vii. Τα 7/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 3 και αποτελούσαν το 3,2% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 3 και αποτελούν το 4,1% των σχολείων του νομού.
- viii. Τα 8/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 3 και αποτελούσαν το 3,2% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 1 και αποτελούν το 1,4% των σχολείων του νομού.
- ix. Τα 9/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 3 και αποτελούσαν το 3,2% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 1 και αποτελούν το 1,4% των σχολείων του νομού.
- x. Τα 10/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 0 και αποτελούσαν το 0% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν οριακά και έγιναν 2 και αποτελούν το 2,7% των σχολείων του νομού.
- xi. Τα 11/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 0 και αποτελούσαν το 0% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν οριακά και έγιναν 2 και αποτελούν το 2,7% των σχολείων του νομού.
- xii. Τα 12/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 3 και αποτελούσαν το 3,2% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 3 και αποτελούν το 4,1% των σχολείων του νομού.

3.2 Η Εξέλιξη της Οργανικότητας των Δημοτικών Σχολείων στο Νομό Θεσπρωτίας

Η εξέλιξη της οργανικότητας των Δημοτικών Σχολείων στο νομό Θεσπρωτίας αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΝΟΜΟΥ ΘΕΣΣΠΡΩΤΙΑΣ

| Σχολικό Έτος | 1/θ | 2/θ | 3/θ | 4/θ | 5/θ | 6/θ | 7/θ | 8/θ | 9/θ | 10/θ | 11/θ | 12/θ | ΣΥΝΟΛΟ |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|--------|
| 1990 - 1991 | 21 | 10 | 11 | 2 | 3 | 8 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 62 |
| 1991 - 1992 | 14 | 8 | 12 | 3 | 2 | 8 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 54 |
| 1992 - 1993 | 14 | 5 | 12 | 4 | 2 | 8 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 51 |
| 1993 - 1994 | 9 | 8 | 12 | 3 | 2 | 9 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 49 |
| 1994 - 1995 | 9 | 8 | 12 | 3 | 2 | 9 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 49 |
| 1995 - 1996 | 5 | 12 | 9 | 1 | 4 | 9 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 46 |
| 1996 - 1997 | 4 | 12 | 9 | 1 | 3 | 7 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 44 |
| 1997 - 1998 | 4 | 12 | 7 | 1 | 3 | 8 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 43 |
| 1998 - 1999 | 5 | 11 | 5 | 0 | 0 | 11 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 41 |
| 1999 - 2000 | 5 | 9 | 4 | 2 | 2 | 8 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 39 |
| 2000 - 2001 | 5 | 8 | 2 | 2 | 2 | 8 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 36 |
| 2001 - 2002 | 4 | 8 | 2 | 2 | 2 | 8 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 35 |
| 2002 - 2003 | 4 | 8 | 2 | 1 | 0 | 11 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 35 |
| 2003 - 2004 | 2 | 8 | 2 | 1 | 0 | 11 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 33 |
| 2004 - 2005 | 2 | 7 | 1 | 2 | 0 | 11 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 32 |

Από τη συγκριτική μελέτη του πίνακα προκύπτει ότι:

- i. Τα 1/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 21 και αποτελούσαν το 33,9% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 2 και αποτελούν το 6,3% των σχολείων του νομού.
- ii. Τα 2/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 10 και αποτελούσαν το 16,1% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 7 και αποτελούν το 21,9% των σχολείων του νομού.
- iii. Τα 3/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 11 και αποτελούσαν το 17,7% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 1 και αποτελούν το 3,1% των σχολείων του νομού.
- iv. Τα 4/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 2 και αποτελούσαν το 3,2% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 2 και αποτελούν το 6,3% των σχολείων του νομού.
- v. Τα 5/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 3 και αποτελούσαν το 4,8% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- vi. Τα 6/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 8 και αποτελούσαν το 12,9% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν σε 11 και αποτελούν το 34,4% των σχολείων του νομού.
- vii. Τα 7/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 4 και αποτελούσαν το 6,5% των σχολείων του νομού.

- viii. Το 2004-2005 παρέμειναν 4 και αποτελούν το 12,5% των σχολείων του νομού.
Τα 8/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 0 και αποτελούσαν το 0% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- ix. Τα 9/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 0 και αποτελούσαν το 0% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- x. Τα 10/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 1 και αποτελούσαν το 1,6% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- xi. Τα 11/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 0 και αποτελούσαν το 0% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- xii. Τα 12/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 2 και αποτελούσαν το 3,2% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν σε 5 και αποτελούν το 15,6% των σχολείων του νομού.

3.3 Η Εξέλιξη της Οργανικότητας των Δημοτικών Σχολείων στο Νομό Πρεβέζης

Η εξέλιξη της οργανικότητας των Δημοτικών Σχολείων στο νομό Πρεβέζης αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΝΟΜΟΥ ΠΡΕΒΕΖΗΣ

| Σχολικό Έτος | 1/θ | 2/θ | 3/θ | 4/θ | 5/θ | 6/θ | 7/θ | 8/θ | 9/θ | 10/θ | 11/θ | 12/θ | ΣΥΝΟΛΟ |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|--------|
| 1990 - 1991 | 31 | 16 | 4 | 15 | 1 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 82 |
| 1991 - 1992 | 32 | 16 | 15 | 4 | 0 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 82 |
| 1992 - 1993 | 30 | 15 | 15 | 4 | 0 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 79 |
| 1993 - 1994 | 27 | 19 | 18 | 3 | 1 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 83 |
| 1994 - 1995 | 27 | 15 | 15 | 4 | 0 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 76 |
| 1995 - 1996 | 28 | 14 | 15 | 4 | 0 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 76 |
| 1996 - 1997 | 29 | 11 | 14 | 3 | 0 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 73 |
| 1997 - 1998 | 28 | 11 | 14 | 3 | 0 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 72 |
| 1998 - 1999 | 24 | 12 | 14 | 3 | 0 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 69 |
| 1999 - 2000 | 20 | 13 | 13 | 3 | 0 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 65 |
| 2000 - 2001 | 16 | 11 | 11 | 4 | 0 | 10 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 60 |
| 2001 - 2002 | 17 | 10 | 12 | 3 | 0 | 10 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 60 |
| 2002 - 2003 | 12 | 11 | 10 | 3 | 4 | 7 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 56 |
| 2003 - 2004 | 15 | 10 | 7 | 2 | 0 | 12 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 55 |
| 2004 - 2005 | 12 | 10 | 5 | 2 | 0 | 13 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 51 |

Από τη συγκριτική μελέτη του πίνακα προκύπτει ότι:

- i. Τα 1/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 31 και αποτελούσαν το 37,8% των σχολείων του νομού.

- Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 12 και αποτελούν το 23,5% των σχολείων του νομού.
- ii. Τα 2/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 16 και αποτελούσαν το 19,5% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 10 και αποτελούν το 19,6% των σχολείων του νομού.
- iii. Τα 3/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 4 και αποτελούσαν το 4,9% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν οριακά σε 5 και αποτελούν το 9,8% των σχολείων του νομού.
- iv. Τα 4/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 15 και αποτελούσαν το 18,3% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 2 και αποτελούν το 3,9% των σχολείων του νομού.
- v. Τα 5/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 1 και αποτελούσαν το 1,2% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- vi. Τα 6/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 7 και αποτελούσαν το 8,5% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν σε 13 και αποτελούν το 25,5% των σχολείων του νομού.
- vii. Τα 7/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 2 και αποτελούσαν το 2,4% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν οριακά και έγιναν 3 και αποτελούν το 5,9% των σχολείων του νομού.
- viii. Τα 8/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 0 και αποτελούσαν το 0% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- ix. Τα 9/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 0 και αποτελούσαν το 0% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- x. Τα 10/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 0 και αποτελούσαν το 0% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- xi. Τα 11/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 0 και αποτελούσαν το 0% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- xii. Τα 12/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 6 και αποτελούσαν το 7,3% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 6 και αποτελούν το 11,8% των σχολείων του νομού.

3.4 Η Εξέλιξη της Οργανικότητας των Δημοτικών Σχολείων στο Νομό Ιωαννίνων

Η εξέλιξη της οργανικότητας των Δημοτικών Σχολείων στο νομό Ιωαννίνων αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

| Σχολικό Έτος | 1/θ | 2/θ | 3/θ | 4/θ | 5/θ | 6/θ | 7/θ | 8/θ | 9/θ | 10/θ | 11/θ | 12/θ | ΣΥΝΟΛΟ |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|--------|
| 1990 - 1991 | 110 | 47 | 22 | 8 | 2 | 13 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 11 | 223 |
| 1991 - 1992 | 99 | 47 | 22 | 7 | 2 | 12 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 12 | 211 |
| 1992 - 1993 | 90 | 48 | 22 | 8 | 2 | 12 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 12 | 204 |
| 1993 - 1994 | 89 | 43 | 22 | 8 | 2 | 13 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 12 | 199 |
| 1994 - 1995 | 86 | 42 | 22 | 10 | 2 | 13 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 12 | 196 |
| 1995 - 1996 | 96 | 42 | 22 | 10 | 2 | 14 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 13 | 207 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|----|----|----|---|---|----|---|---|---|---|---|----|-----|
| 1996 - 1997 | 93 | 38 | 21 | 7 | 4 | 16 | 1 | 2 | 1 | 4 | 0 | 13 | 200 |
| 1997 - 1998 | 94 | 36 | 20 | 7 | 4 | 15 | 1 | 1 | 1 | 4 | 0 | 14 | 197 |
| 1998 - 1999 | 65 | 35 | 21 | 6 | 5 | 13 | 2 | 0 | 1 | 5 | 0 | 14 | 167 |
| 1999 - 2000 | 56 | 35 | 20 | 6 | 5 | 15 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 15 | 158 |
| 2000 - 2001 | 84 | 29 | 17 | 1 | 0 | 27 | 1 | 0 | 0 | 4 | 0 | 16 | 179 |
| 2001 - 2002 | 53 | 27 | 16 | 3 | 0 | 32 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 18 | 152 |
| 2002 - 2003 | 40 | 24 | 14 | 5 | 0 | 28 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 18 | 134 |
| 2003 - 2004 | 42 | 22 | 12 | 5 | 0 | 29 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 19 | 133 |
| 2004 - 2005 | 37 | 22 | 12 | 5 | 0 | 29 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 19 | 128 |

Από τη συγκριτική μελέτη του πίνακα προκύπτει ότι:

- i. Τα 1/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 110 και αποτελούσαν το 49,3% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 37 και αποτελούν το 28,9% των σχολείων του νομού.
- ii. Τα 2/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 47 και αποτελούσαν το 21,1% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 22 και αποτελούν το 17,2% των σχολείων του νομού.
- iii. Τα 3/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 22 και αποτελούσαν το 9,9% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 12 και αποτελούν το 9,4% των σχολείων του νομού.
- iv. Τα 4/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 8 και αποτελούσαν το 3,6% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 5 και αποτελούν το 3,9% των σχολείων του νομού.
- v. Τα 5/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 2 και αποτελούσαν το 0,9% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- vi. Τα 6/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 13 και αποτελούσαν το 5,8% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν σε 29 και αποτελούν το 22,7% των σχολείων του νομού.
- vii. Τα 7/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 2 και αποτελούσαν το 0,9% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 παρέμειναν 2 και αποτελούν το 1,6% των σχολείων του νομού.
- viii. Τα 8/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 1 και αποτελούσαν το 0,4% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- ix. Τα 9/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 1 και αποτελούσαν το 0,4% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- x. Τα 10/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 3 και αποτελούσαν το 1,3% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 2 και αποτελούν το 1,6% των σχολείων του νομού.
- xi. Τα 11/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 3 και αποτελούσαν το 1,3% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 μειώθηκαν σε 0 και αποτελούν το 0% των σχολείων του νομού.
- xii. Τα 12/θέσια σχολεία το σχολικό έτος 1990-91 ήταν 11 και αποτελούσαν το 4,9% των σχολείων του νομού.
Το 2004-2005 αυξήθηκαν σε 19 και αποτελούν το 14,8% των σχολείων του νομού.

4. Γενικότερα Συμπεράσματα

1. Τα Ολιγοθέσια (1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια) Δημοτικά Σχολεία των Νομών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ηπείρου ακολούθησαν φθίνουσα πορεία τη δεκαετία 1990-2005.
Εξαίρεση αποτελεί για τα 1/θέσια Δημοτικά Σχολεία η περίπτωση του Νομού Άρτας όπου όχι μόνο δε μειώθηκαν, αλλά αντίθετα αυξήθηκαν από 22 σε 23.
Εξήγηση γι' αυτό το γεγονός αποτελεί ότι οι Αρτινοί, ιδιαίτερα στους μικρούς οικισμούς και χωριά, παραμένουν στον τόπο τους, πράγμα που υποδηλώνει και μια ιδιαίτερη οικονομική δραστηριότητα στα καμποχώρια του Νομού Άρτας.
Τα άλλα ολιγοθέσια σχολεία (2/θέσια και 3/θέσια) της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ηπείρου ακολούθησαν μια φθίνουσα πορεία.
Εξαίρεση αποτελεί ο Νομός Πρεβέζης στον οποίο τα 3/θέσια μετά από αυξητικές διακυμάνσεις διατηρήθηκε σχεδόν σταθερός. Από τέσσερα (4) 3/θέσια σχολεία το 1990 έχουμε πέντε (5) το 2005.
2. Τα 6/θέσια σχολεία, ο βασικός τύπος σχολείου, ενισχύθηκε τη δεκαετία 1990 – 2005 και παρουσίασε αύξηση αντίστοιχα:
 - ♦ στο Νομό Θεσπρωτίας κατά 37,5%,
 - ♦ στο Νομό Ιωαννίνων κατά 123%,
 - ♦ στο Νομό Πρεβέζης κατά 85,75, και
 - ♦ στο Νομό Άρτας κατά 50%.
3. Τα 12/θέσια σχολεία είτε παρέμειναν σταθερά (Νομός Πρεβέζης και Άρτας) είτε αυξήθηκαν σημαντικά (Νομός Ιωαννίνων κατά 72,7% και Νομός Θεσπρωτίας κατά 150%).
4. Οι ενδιάμεσοι τύποι σχολείων (7/θέσια, 8/θέσια, 9/θέσια, 10/θέσια και 11/θέσια) είτε παρέμειναν σταθεροί είτε μειώθηκαν. Εξαίρεση αποτελεί ο Νομός Άρτας όπου τα 10/θέσια και 11/θέσια Δημοτικά Σχολεία από μηδέν (0) το 1990 έγιναν δύο (2) το 2005
5. Ο συνολικός αριθμός των Δημοτικών Σχολείων των Νομών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ηπείρου μειώθηκε αντίστοιχα:
 - ♦ στο Νομό Θεσπρωτίας κατά 50,5%,
 - ♦ στο Νομό Ιωαννίνων κατά 43%,
 - ♦ στο Νομό Πρεβέζης κατά 38%, και
 - ♦ στο Νομό Άρτας κατά 23,2%.
6. Στο συνολικό αριθμό των Δημοτικών Σχολείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ηπείρου η μείωση κυμαίνεται στο 24%, από 1165 Δημοτικά Σχολεία το 1995 σε 887 Δημοτικά Σχολεία το 2005.

Βιβλιογραφία

N. 1566/85 (ΦΕΚ167/30-9-1985)

Υπουργική Απόφαση Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006 (ΦΕΚ1507τ.Β'/13-10-2006)

ΥΠΕΠΘ, ΔΠΠΕΕ & Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημόσια και Ιδιωτική, στο Σύνολο της Ελλάδας, Σχολικό έτος 1994-1995)

ΥΠΕΠΘ, ΔΠΠΕΕ & Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημόσια και Ιδιωτική, στο Σύνολο της Ελλάδας, Σχολικό έτος 1995-1996)

ΥΠΕΠΘ, ΔΠΠΕΕ & Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημόσια και Ιδιωτική, στο Σύνολο της Ελλάδας, Σχολικό έτος 1996-1997)

ΥΠΕΠΘ, ΔΠΠΕΕ & Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημόσια και Ιδιωτική, στο Σύνολο της Ελλάδας, Σχολικό έτος 1997-1998)

ΥΠΕΠΘ, ΔΠΠΕΕ & Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημόσια και Ιδιωτική, στο Σύνολο της Ελλάδας, Σχολικό έτος 1998-1999)

ΥΠΕΠΘ, ΔΠΠΕΕ & Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημόσια και Ιδιωτική, στο Σύνολο της Ελλάδας, Σχολικό έτος 1998-2000)

ΥΠΕΠΘ, ΔΠΠΕΕ & Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημόσια και Ιδιωτική, στο Σύνολο της Ελλάδας, Σχολικό έτος 2000-2001)

ΥΠΕΠΘ, ΔΠΠΕΕ & Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημόσια και Ιδιωτική, στο Σύνολο της Ελλάδας, Σχολικό έτος 2001-2002)

- ΥΠΕΠΘ, ΔΠΠΕΕ & Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημόσια και Ιδιωτική, στο Σύνολο της Ελλάδας, Σχολικό έτος 2002-2003)
- ΥΠΕΠΘ, ΔΠΠΕΕ & Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημόσια και Ιδιωτική, στο Σύνολο της Ελλάδας, Σχολικό έτος 2003-2004)
- ΥΠΕΠΘ, ΔΠΠΕΕ & Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δημόσια και Ιδιωτική, στο Σύνολο της Ελλάδας, Σχολικό έτος 2004-2005)

Ο ρόλος των Διευθυντών σχολικών μονάδων και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες: Μια εμπειρική έρευνα στο νομό Ιωαννίνων

Στέφος Ι., Δάσκαλος

Περίληψη

Ο ρόλος και το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας. Έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν αναδείξει ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της επιτυχίας τους το διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται, υπερβαίνοντας τη γραφειοκρατική/διαχειριστική διάσταση του ρόλου του, να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγών, καινοτομιών, διαμόρφωσης εσωτερικής κουλτούρας και οράματος. Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που, παρά τις όποιες βελτιώσεις, παραμένει συγκεντρωτικό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πολύ λίγα περιθώρια αυτονομίας έχει στο έργο του. Ωστόσο, μπορεί, αποκτώντας βασικές δεξιότητες, να υποδέχεται κριτικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και να συνδιαμορφώνει με το σύλλογο διδασκόντων την «εσωτερική» πολιτική της σχολικής του μονάδας, εξυπηρετώντας τόσο τις ανάγκες των μαθητών για διδασκαλία, μάθηση και διαπαιδαγώγηση, όσο και τις ποικίλες απαιτήσεις που προκύπτουν από το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον της περιοχής της. Από τις σχετικές έρευνες έχουν αναγνωριστεί ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του έργου του διευθυντή, που αφορούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, όπως: α) η σημασία των ατομικών ικανοτήτων του, β) η συμβολή του στη γενικότερη καθοδήγηση και διεύθυνση της σχολικής του μονάδας με στόχο τη διαμόρφωση κοινού οράματος της σχολικής κοινότητας, γ) η συμβολή του στη διασφάλιση των πρακτικών προϋποθέσεων για αποτελεσματική διδασκαλία, μάθηση και διαπαιδαγώγηση, δ) αναγνώριση από μέρος του της σημασίας του ανθρώπινου παράγοντα και προσπάθεια ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής του μονάδας, ε) η ικανότητά του να διεκπεραιώνει διοικητικές υποθέσεις και να διαχειρίζεται πάσης φύσεως πόρους, στ) η συμβολή του στην ανάπτυξη δικτύου καλών σχέσεων με εξωτερικούς φορείς και τοπική κοινωνία. Με έξι θεματικές ομάδες, που συμπεριλαμβάνουν σαράντα εννιά προτάσεις προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, έτσι όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται, με στόχο τα ερευνητικά μας αποτελέσματα να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα βοηθήσουν τους διευθυντές στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας έτσι όπως αυτές προκύπτουν από τις σχετικές έρευνες. Γίνεται αναφορά στις πολιτικές που αφορούν στις επιμορφωτικές τους ανάγκες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα απάντησαν σε ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της αυτής της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο νομό Ιωαννίνων σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αυτοί τις αντιλαμβάνονται.

Η έννοια και οι διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας

Τα άτομα στους οργανισμούς έχουν καθορισμένους ρόλους να εκτελέσουν και υπάρχουν πολλοί παράγοντες που βοηθούν να προσδιοριστεί με ακρίβεια το είδος της εκτέλεσης του κάθε ρόλου. Στη σχετική βιβλιογραφία ο όρος «ρόλος» χρησιμοποιείται με διαφορετικές έννοιες. Έτσι ορίζεται ως « η χαρακτηριστική συμπεριφορά που εκδηλώνεται σ' ένα άτομο που βρίσκεται μέσα σε μια ομάδα» (Good στο Ζαβλανός, 1990, σελ. 36) και ως « ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με μια θέση ή λειτουργία στην κοινωνία

γενικότερα, σ' έναν οργανισμό ή σε μια ομάδα» (Κανελλόπουλος, 1991, σελ. 24) , ενώ για κάποιους άλλους εκλαμβάνεται ως «το πλέγμα των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς που αναμένονται για εκπλήρωση από τον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης σε μια κοινωνική ομάδα ή σε μια κοινωνία ευρύτερα» (Κωνσταντίνου, 1994 ,σελ. 76) και ως «ένα σύνολο αναμενόμενων δραστηριοτήτων ή συμπεριφορών που απορρέουν από ένα επάγγελμα» (Dudrin, 1998, σελ. 27 στο Σαΐτης, 2002, σελ.93).

Από τους ορισμούς, που ενδεικτικά παραθέσαμε, συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο ρόλος είναι ένα σύνολο από υποχρεώσεις και δικαιώματα που προκύπτουν από τη θέση την οποία κατέχει το άτομο σε έναν οργανισμό, αλλά και από πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετεί επιδιώκοντας να ανταποκριθεί σ' αυτόν. Για πολλούς ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με έναν διπλό ρόλο: ενεργεί από τη μια σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του και από την άλλη σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας (ό.π. Ζαβλανός). Από άλλους όμως συγγραφείς (Kanz και Kah, 1978, στο Αθανασούλα -Ρέππα, 2001, σελ. 77) υποστηρίζεται ότι τα άτομα που ασκούν εξουσία λόγω θέσης, δεν ασκούν αυξημένη επίδραση-επιρροή στους υφιστάμενούς τους ή στην ομάδα που διοικούν, επειδή απλά εφαρμόζουν τους κανόνες της ιεραρχικής γραφειοκρατίας, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται το φαινόμενο της ηγεσίας και για τα αντίστοιχα άτομα ο ρόλος του ηγέτη.

Στην πραγματικότητα ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας καλείται να προωθήσει τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της σχολικής του μονάδας. Οι μεν γενικοί σκοποί προσδιορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο του ΥΠΕΠΘ, οι δε ειδικοί εμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό στην αρμοδιότητα του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Η επιτυχία των ειδικών αυτών σκοπών εξαρτάται, στο βαθμό που αφορά στο διευθυντή, από την ιδιογραφική και τη γραφειοκρατική διάσταση του ρόλου του. Η **ιδιογραφική** διάσταση αναφέρεται στα ατομικά χαρακτηριστικά, στις ιδιαίτερες ικανότητές του και δεξιότητες, στις στάσεις και συμπεριφορές του γενικότερα, ενώ η **γραφειοκρατική** αναφέρεται στα υπηρεσιακά και επαγγελματικά στοιχεία που σχετίζονται με την άσκηση του έργου του, αρμοδιότητες, εξουσία, ευθύνες ,ιεραρχική εξάρτηση κ.α (Αθανασούλα -Ρέππα, 1999· Σαΐτης, 2000· Σαΐτης και Φεγγάρη, 1997).

Συνεπώς η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας διαμορφώνεται και ασκείται σε δυο επίπεδα, σ' ένα επίπεδο δομικό-οργανωτικό, που αφορά το σχολείο, όπως αυτό οριοθετείται θεσμικά, και σ' ένα επίπεδο ατομικό και διαπροσωπικό, που αφορά τον τρόπο που ο διευθυντής του σχολείου αντιλαμβάνεται το ρόλο του μέσα στο πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου.

Στο **πρώτο επίπεδο**, το σχολείο, ως ενιαίο οργανικό σύνολο, λειτουργεί βάσει προδιαγεγραμμένου πλαισίου, απ' όπου απορρέουν οι κανόνες λειτουργίας του και οι γραμμές εξουσίας και ευθύνης κάθε σχολικής μονάδας με τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης

Το **δεύτερο επίπεδο**, όπου διαμορφώνεται και ασκείται η διεύθυνση του σχολείου, είναι η πολιτισμική όψη της σχολικής μονάδας, ο τρόπος που τα μέλη της αντιλαμβάνονται τους σκοπούς του σχολείου, το ρόλο τους και το ρόλο άλλων μέσα σ' αυτό. Συμπερασματικά, η σχολική μονάδα είναι ένας θεσμοθετημένος οργανισμός, όπου διαπλέκονται τα δομικά με τα πολιτισμικά στοιχεία και πραγματώνονται οι στόχοι και οι επιδιώξεις του μέσα από την άμεση ή έμμεση αλληλεπίδραση των μελών του μεταξύ τους ή με άλλα άτομα της ευρύτερης κοινότητας (Παπαναούμ, 1995, σελ. 57-58· Λαΐνας, 2000)

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας, επομένως, περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών υφισταμένων, των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, των μαθητών, των γονέων, της τοπικής κοινωνίας κ.ά. Υπ' αυτήν την έννοια το πρότυπο του «διευθυντή-διεκπεραιωτή» που συχνά προβάλλεται στην Ελλάδα δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στην πραγματικότητα.

Η συμβολή του Διευθυντή στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας

Η συμβολή του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και ο ρόλος που αυτός διαδραματίζει στην πρόοδο και την εξέλιξη της επισημαίνονται στις σχετικές έρευνες ως οι σημαντικότεροι παράγοντες της αποτελεσματικότητάς της. Ειδικότερα, η διεύθυνση του σχολείου αποτελεί ιδιαίτερη λειτουργία στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς εξελίχθηκε παράλληλα με την αλλαγή

των σχολείων από μικρές μονάδες σε πολυσύνθετους και πολύπλοκους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στην πορεία αυτής της εξέλιξης ο ρόλος του διευθυντή από σαφής και αυστηρά οριοθετημένος που ήταν διευρύνθηκε λαμβάνοντας ποικίλες διαστάσεις, αφού τα τελευταία χρόνια σημειώνονται αξιόλογες εκπαιδευτικές αλλαγές: τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας τροποποιούνται, οι εκπαιδευτικοί διεκδίκησαν το δικαίωμά τους να εκφράζουν άποψη και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου, οι γονείς και το κοινωνικό περιβάλλον εμπλέκονται όλο και περισσότερο στις υποθέσεις του σχολείου (Αναγνωστοπούλου, 2001,σελ. 252).

Προκειμένου τα σχολεία -οργανισμοί να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις και να ανταποκριθούν στο ρόλο και τη σημασία τους ως θεσμοί αγωγής και παιδείας, επιβάλλεται η παρουσία σ' αυτά μιας ηγετικής φυσιογνωμίας, καθ' όλα ικανής να διαχειριστεί δημιουργικά και παραγωγικά το μέλλον τους. Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα, αν και σε ποιο βαθμό ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στις διαρκώς αυξανόμενες, πολυσύνθετες και πολύμορφες ανάγκες της και να διαχειριστεί κατάλληλα όλες τις συνιστώσες που παρεμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον, ούτως ώστε να καταστεί αυτό αποτελεσματικός χώρος εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης των μαθητών της.

Το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή, είναι η ικανότητά του να δημιουργεί στη σχολική του μονάδα ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης. Όταν συμβαίνει αυτό, δημιουργείται μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου, που είναι στενά συνδεδεμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομό του και τις ικανότητές του (NASSP, 1986, σελ. 7, στο Πασιαρδής, 1995, σελ.172).Ο ικανός διευθυντής είναι σε θέση να οργανώνει, να συντονίζει, να χειρίζεται επιδέξια όλες τις καταστάσεις. Δίνει έμφαση στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και επιδιώκει να αναπτύξει στο σχολείο του κλίμα σύμπνοιας, μέσα από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφοράς, τρόπου σκέψης και έκφρασης, θέτοντας κοινούς στόχους και επιδιώξεις (J. Little, S. Roserhonlz, Sergiovanni, 1991, σελ, 99-105 στο Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ.256-257).

Σε άλλη έρευνα επισημαίνεται πως πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι συνήθως εκείνος ο διευθυντής του σχολείου που μπορεί να μεταδώσει τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και στους γονείς και το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Κατά τον ίδιο τρόπο ποιοτική διεύθυνση του σχολείου υπάρχει όταν διασαφηνίζονται οι διατυπωμένες από το προσωπικό του σχολείου προσδοκίες. Ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και όσοι εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον μεταφέρουν, συζητούν και μοιράζονται οποιαδήποτε πληροφορία είναι δυνατόν να τους κάνει αποτελεσματικότερους στην εκτέλεση της αποστολής τους (Kinbrugh and Burkett, στο Πασιαρδής, 1995, σελ. 171). Οι K. Leithwood και D. Montgomery (1986, σελ. 204-206), στηριζόμενοι σε έρευνες που έγιναν σε σχολεία των ΗΠΑ και του Καναδά, επισημαίνουν πως ικανός διευθυντής είναι εκείνος που επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου. Περιγράφοντας τις ιδιαίτερες ενέργειες του διευθυντή που φαίνεται να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και τονίζουν τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Ο διευθυντής εμπλέκεται άμεσα σε ζητήματα της τάξης σχετικά με τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και σε θέματα διδασκαλίας, χωρίς όμως να απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας. Αντίθετα εγκρίνει και ανταμείβει πρωτοβουλίες και καινοτομίες. Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας αλλά και της τοπικής κοινωνίας ,εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την υποστήριξη και οικονομική ενίσχυση τόσο των κοινοτικών φορέων όσο και των διοικητικών αρχών.

Γενικά, ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από εαυτό του και ύστερα από τους άλλους. Δημιουργεί θετικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο του, επιδιώκει να εξασφαλίζει πάντοτε την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και προσπαθεί παράλληλα για τη συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση τόσο του ίδιου όσο και των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι δια βίου μαθητές και προσπαθούν διαρκώς να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη

κατέχουν (Nance, 1991. U. S. Department of Education, 1987, σελ. 10 στο Πασιαρδής, 1995, σελ. 172-173).

Από τους αποτελεσματικότερους διευθυντές είναι εκείνοι που λαμβάνουν ενεργά μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου. Ο ηγέτης είναι «ορατός παντού μέσα στο σχολείο». Στις υποχρεώσεις του είναι να παρακολουθεί στενά την πρόοδο των μαθητών καθώς και το χρόνο που αυτοί αφιερώνουν στη μάθηση. (Andrews και Soder, 1987, σελ. 6, στο Αγγελόπουλος και συν, 2002, σελ. 74 Brookover, 1986, σελ. 592-594, στο Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ. 256).

Ένα άλλο εύρημα των ερευνών για τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι ότι οι ίδιοι είναι κύριοι φορείς καινοτομιών στο σχολείο. Εισάγουν, υποστηρίζουν, προωθούν και επιβλέπουν καινοτόμες αλλαγές στα σχολεία τους, συνδέοντας άμεσα το ενδιαφέρον τους με την επιτυχία ή την αποτυχία αυτών των αλλαγών (Hall and Hord, 1987, σελ. 249, στο Πασιαρδής, 1995, σελ. 172). Ο Kotter (1993, σελ. 103-111) υποστηρίζει την άποψη ότι οι διευθυντές πρέπει να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις. Για το λόγο αυτό απαιτείται, όχι μόνο ειδική γνώση της χρήσης και της αξίας των σύγχρονων τεχνολογικών επιτευγμάτων, αλλά και διορατικότητα ώστε να προβλέπει ο διευθυντής την επίδραση αυτών των μέσων στους οργανισμούς του μέλλοντος. Την ίδια άποψη με τον Kotter υποστηρίζει και ο Kinaman (1996, σελ. 2) ότι, δηλαδή, « ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρυνθεί να διερευνήσει τις τεράστιες δυνατότητες της τεχνολογίας» (ό.π Αγγελόπουλος και συν, 2002, σελ. 73).

Οι D. Willover and P. Smedley διαπίστωσαν πως τόσο σε σχολεία της πρωτοβάθμιας όσο και σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν οι διευθυντές συμπεριφέρονται με ανθρωπιά, ευγένεια και κατανόηση, οι μαθητές έτειναν να αναφέρουν ότι το σχολείο παρουσίαζε γι' αυτούς ενδιαφέρον και τους εξασφάλιζε δράση. Αντίθετα, όταν η συμπεριφορά του διευθυντή ήταν αυταρχική, οι μαθητές έτειναν να αναφέρουν ότι το σχολείο ήταν αδιάφορο, μονότονο και αναχρονιστικό. Φαίνεται λοιπόν να υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ συμπεριφοράς και θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο (στο Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ. 256).

Διεθνείς τάσεις για την κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης. Η Ελληνική πραγματικότητα

Η κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα θεσμό στρατηγικής σημασίας, επειδή μέσω αυτού επαναπροσδιορίζεται διαρκώς και δυναμικά η σχέση του εκπαιδευτικού στελέχους με το εργασιακό του περιβάλλον και ενισχύεται η συνεχής προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή του, και μέσω αυτής η ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού που ηγείται και του οργανισμού που διευθύνει. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001, σελ. 113)

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες ο ρόλος και τα καθήκοντα των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών έχουν γίνει αντικείμενο ριζικών αλλαγών και έχουν αποκτήσει κεφαλαιώδη σημασία, ως αποτέλεσμα των πιέσεων των κοινωνικών ομάδων και των μετασχηματιστικών διαδικασιών που συντελούνται και αντανακλώνται στην εκπαίδευση. Συνέπεια αυτών των αλλαγών είναι η αυξανόμενη ανάγκη για «επαγγελματοποίηση» των στελεχών της εκπαίδευσης, όλων των τύπων και των βαθμίδων της. Η τάση αυτή καταγράφεται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ανδρέου, 2004).

Όπως αναφέρει ο Ανδρέου (1999) τα συστήματα διαρκούς επιμόρφωσης δεν εμφανίζονται ενιαία στον Ευρωπαϊκό χώρο. Ορισμένα δίνουν προτεραιότητα στη συμπλήρωση της αρχικής κατάρτισης, που πιθανόν να οδηγείται σε αλλαγή προσανατολισμού του επαγγέλματος (π.χ γαλλική κοινότητα Βελγίου). Άλλα δίνουν προτεραιότητα στην ανανέωση και τελειοποίηση των επαγγελματικών γνώσεων και τεχνικών που αποκτήθηκαν κατά την αρχική κατάρτιση, ενώ άλλα δίνουν προτεραιότητα στην απόκτηση νέων γνώσεων, τεχνικών και δραστηριοτήτων (σελ. 228).

Όλα τα κράτη διαθέτουν νομοθετικό πλαίσιο σχετικό με τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι επιμορφωτικές δράσεις απευθύνονται σε ομάδες/στόχους σε κάθε

εκπαιδευτική βαθμίδα: ανά ειδικότητα, ανά τύπο μαθημάτων, ανά κατηγορία (π.χ διευθυντές, προϊστάμενοι, νεοεισερχόμενοι διευθυντές κλπ.).

Στην Ελλάδα η κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης ακολούθησε ιστορικά την πορεία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς τα στελέχη της εκπαίδευσης προέρχονται από το σώμα των εκπαιδευτικών. Μετά τη μεταπολίτευση βασικοί φορείς κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι: Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και σχολές Νηπιαγωγών, οι σχολές Φιλοσοφικής, Φυσικομαθηματικής, Γαλλικής, Αγγλικής, Γερμανικής, Καλλιτεχνικών, Φυσικής Αγωγής, Μουσικής, Θεατρικών Σπουδών και Θεολογικές σχολές (οι λεγόμενες «καθηγητικές») και οι κατά περίπτωση σχολές που τροφοδοτούν την εκπαιδευτική αγορά εργασίας μετά από παιδαγωγικές σπουδές (π.χ Οικονομικές, Νομικές, Πολυτεχνικές κ.ά σχολές με πτυχίο ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ νυν ΑΣΠΑΙΤΕ). Βασικοί φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παραμένουν τα Διδασκαλεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης ενώ στη δεκαετία 1980 δημιουργήθηκαν παράλληλα (Π.Δ. 450/78) και οι σχολές Επιμόρφωσης για τη Δημοτική Εκπαίδευση (ΣΕΛΔΕ) και τη Μέση Εκπαίδευση (ΣΕΛΜΕ). Οι σχολές αυτές προέβλεπαν μεταξύ άλλων τη λειτουργία ολιγόμηνων προγραμμάτων επιμόρφωσης για γυμνασιάρχες και λυκειάρχες. Τα προγράμματα αυτά δεν υλοποιήθηκαν ποτέ. Το 1983 με τα Π.Δ 177/83 και 178/83 προβλέπεται η επιμόρφωση στις ΣΕΛΔΕ-ΣΕΛΜΕ διευθυντών σχολικών μονάδων, προϊσταμένων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και Γραφείων και σχολικών συμβούλων. Ωστόσο ούτε και αυτά τα προγράμματα λειτούργησαν, πλην ενός που αφορούσε στην επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων στη ΣΕΛΔΕ Αθηνών το 1984 (ο.π. Α. Ανδρέου, 1999, σελ. 258).

Από το 1985, χρονιά που θεσμοθετούνται τα ΠΕΚ (Ν.1566/85) μέχρι και το 1992, που πρωτολειτούργησαν (Π.Δ.250/92), δεν σημειώνεται κάτι ουσιαστικό στο χώρο της επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης. Από το 1992, χρονιά λειτουργίας των ΠΕΚ, μέχρι και το 1996 που εφαρμόζονται οι ενέργειες του ΕΠΕΑΕΚ, καταγράφονται στους φορείς συνεχιζόμενης κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών οι εξής (Αθανασούλα-Ρέππα, ό.π. σελ. 118):

- Τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης αφού το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης καταργήθηκε
- Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) και ένα σύνολο φορέων ΑΕΙ,ΤΕΙ, ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ, σχολικές μονάδες, όπου υλοποιούνται σποραδικά προγράμματα διοίκησης σχολικών μονάδων.

Κυρίως μετά το 1996 συναντάμε αρκετές απόπειρες όχι μόνο για τον εμπλουτισμό του μαθήματος της διοίκησης αλλά και για την οργάνωση σπουδών στο αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Οι απόπειρες αυτές σχετίζονται με τα εξής (ό.π. σελ. 120):

1. Με την εισαγωγή αντίστοιχων μαθημάτων στις προπτυχιακές σπουδές των σχολών που εκπαιδεύουν και καταρτίζουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη λειτουργία ενός Προγράμματος Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ) του Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο «Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων και Διοίκησης», στο οποίο περιλαμβάνεται και μια κατεύθυνση Διοίκησης Εκπαίδευσης και Έρευνας.
2. Με την εισαγωγή μαθημάτων στα προγράμματα μετεκπαίδευσης (Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης) των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στα προγράμματα επιμόρφωσης μακράς διάρκειας των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
3. Με την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) και στη σχολική Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ).
4. Με την οργάνωση και λειτουργία δυο μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Το ένα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) με τη Θεματική Ενότητα: «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» και το άλλο στο παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με την κατεύθυνση- εκμάθηση: «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση». Στην ύλη των προγραμμάτων αυτών συναντάμε τη μελέτη του φαινομένου της εξουσίας και της γραφειοκρατίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτή διαμορφώνεται από τη διάρθρωση του κρατικού μηχανισμού και τις σχέσεις του με την κοινωνία των πολιτών, τη θεωρητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διοίκησης, τη διαχείριση πόρων, την κοινωνική διάσταση της

εκπαιδευτικής διοίκησης, τη διαχείριση της καινοτομίας και των αλλαγών, τη διαχείριση του εαυτού μας κ.ά.

Χρησιμότητα και αναγκαιότητα της έρευνας

Οι κυριότεροι λόγοι που καθιστούν την έρευνα αναγκαία στην επιστημονική αυτή περιοχή είναι οι ακόλουθοι:

1. Από την ανάλυση του έργου του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι φανερό ότι αυτός κατέχει καίριο ρόλο στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα σχολεία μας σήμερα .
2. Στον ευρύτερο Ελλαδικό χώρο υπάρχουν επί του παρόντος περιορισμένες μαρτυρίες για το ρόλο του διευθυντή στην άσκηση διοίκησης στη σχολική μονάδα.
3. Αν είναι να δημιουργηθούν χρήσιμα επιμορφωτικά προγράμματα για τους διευθυντές σχολείων αυτά θα πρέπει να βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα για το πώς βλέπουν τις ανάγκες τους οι σημερινοί διευθυντές σχολείων.
4. Μέχρι σήμερα, ουσιαστικά, δεν έχουν γίνει ανάλογες έρευνες για τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγραφεί η ανάγκη που νιώθουν οι διευθυντές και διευθύντριες του νομού Ιωαννίνων για επιμόρφωση σχετικά με διάφορες πτυχές του έργου τους ή άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά και να επισημανθεί εάν διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις όταν αυτά ομαδοποιούνται με διάφορα κριτήρια.

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν είναι:

1. Υπάρχουν διαφορές στο πώς βλέπουν τις ανάγκες τους οι διευθυντές καθώς και στη σημαντικότητα που αποδίδουν στις διάφορες προτάσεις του ερωτηματολογίου με βάση τη **βαθμίδα εκπαίδευσης** που υπηρετούν;
2. Υπάρχουν διαφορές στο πώς βλέπουν τις ανάγκες τους οι διευθυντές καθώς και στη σημαντικότητα που αποδίδουν στις διάφορες προτάσεις του ερωτηματολογίου με βάση **τα χρόνια υπηρεσίας** στη θέση του διευθυντή;
3. Υπάρχουν διαφορές στο πώς βλέπουν τις ανάγκες τους οι διευθυντές καθώς και στη σημαντικότητα που αποδίδουν στις διάφορες προτάσεις με βάση **την ηλικία τους**;
4. Υπάρχουν διαφορές στο πώς βλέπουν τις επιμορφωτικές ανάγκες τους οι διευθυντές καθώς και στη σημαντικότητα που αποδίδουν στις διάφορες προτάσεις του ερωτηματολογίου με βάση **τις πρόσθετες σπουδές τους**;
5. Υπάρχουν διαφορές στο πώς βλέπουν τις επιμορφωτικές ανάγκες τους οι **διευθυντές κατά βαθμίδα εκπαίδευσης** καθώς και στη σημαντικότητα που αποδίδουν στις διάφορες προτάσεις του ερωτηματολογίου **σε σχέση με το επίπεδο πρόσθετων σπουδών τους**;
6. Υπάρχουν διαφορές στο πώς βλέπουν τις επιμορφωτικές ανάγκες τους οι διευθυντές με βάση **τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή** καθώς και στη σημαντικότητα που αποδίδουν στις διάφορες προτάσεις του ερωτηματολογίου **σε σχέση με το επίπεδο πρόσθετων σπουδών τους**;
7. Υπάρχουν διαφορές στο πώς βλέπουν τις επιμορφωτικές ανάγκες τους οι διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους στη θέση αυτή.

Το δείγμα της έρευνάς μας

Το δείγμα, στην προκειμένη περίπτωση, αποτέλεσε ολόκληρος ο πληθυσμός των διευθυντών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Αποκλείστηκαν οι προϊστάμενοι των ολιγοθέσιων σχολείων (μονοθέσιων –τριθέσιων). Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνθηκε η έρευνά μας αφορούσε 64 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γυναίκες 8) και 68 δευτεροβάθμιας (γυναίκες 10), σύνολο 132 διευθυντές/ντριες.

Επεστράφησαν 116 ερωτηματολόγια: 62 από τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 54 από τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό επιστροφής 87%). Οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανταποκρίθηκαν σε

μεγαλύτερο βαθμό, κάτι που φαίνεται να δικαιολογείται από το μικρότερο φόρτο εργασίας τους, αλλά ίσως οφείλεται και στο ότι ο ερευνών ήταν και αυτός δάσκαλος.

Το μέσο συλλογής των δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επελέγη το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 49 προτάσεις που αναφέρονται στις προσωπικές ικανότητες και το έργο που έχει να επιτελέσει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Πέραν των δημογραφικών στοιχείων, αυτό είναι χωρισμένο σε έξι βασικές θεματικές ενότητες, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει προτάσεις που αποτυπώνουν / περιγράφουν πτυχές και διαστάσεις του έργου του διευθυντή σχολικών μονάδων ως εξής:

1. Ατομικές ικανότητες/προσωπικά χαρακτηριστικά (με εννέα προτάσεις).
2. Στη γενικότερη καθοδήγηση και διεύθυνση (με έξι προτάσεις).
3. Στη μάθηση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών (με εννέα προτάσεις).
4. Στη διοίκηση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού με (έντεκα προτάσεις).
5. Στη διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και διαχείριση πόρων, (με οκτώ προτάσεις) και τέλος
6. Στις σχέσεις με γονείς, εξωτερικούς φορείς και τοπική κοινωνία, (με έξι προτάσεις)

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS. Τα αποτελέσματα, όπως προβλέπεται στις περιγραφικές έρευνες, αξιολογήθηκαν *με μια σειρά εργαλείων σύμφωνων με την τακτική αριθμητική κλίμακα στην οποία έγινε η κωδικοποίηση των απαντήσεων*. Χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο), οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) των απαντήσεων, διασταυρώσεις (crosstabs) και μη παραμετρικά τεστ δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p=0,05$. Έλεγχος για συσχετίσεις έγινε με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τη θητεία σε διευθυντική θέση, την ηλικία των διευθυντών σχολείων, το γενικότερο επίπεδο πρόσθετων σπουδών και επιμόρφωσης.

Συμπεράσματα

Ως προς τα **γενικά χαρακτηριστικά** των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων ο μεγαλύτερος αριθμός από αυτούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα προέρχονται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από τους 116 διευθυντές-διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα επί συνόλου 132, 62 (53,4%) ανήκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 54 (46,6%) στη δευτεροβάθμια. Οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας παρέρχονται από γυμνάσια (64,8%), λύκεια (25,9%) και ΤΕΕ-ΣΕΚ (9,3%). Η εικόνα που προκύπτει για τον μέσο διευθυντή είναι ότι αυτός είναι κυρίως άνδρας, με την ηλικία των διευθυντών της πρωτοβάθμιας να είναι μετατοπισμένη σε χαμηλότερα επίπεδα ηλικίας σε σχέση μ' αυτών της δευτεροβάθμιας. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως ενώ στην πρωτοβάθμια 72,6% έχει ηλικία μέχρι 55 ετών το αντίστοιχο ποσοστό στη δευτεροβάθμια είναι 44,4%. Ο μέσος όρος ηλικίας των διευθυντών στο νομό Ιωαννίνων είναι 54 έτη.

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση αυτοί κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες: α) όσοι έχουν μέχρι και 3 χρόνια σ' αυτή τη θέση (19,8%) και β) όσοι έχουν από 4 χρόνια και πάνω (80,2%). Ο μέσος όρος υπηρεσίας των διευθυντών στη θέση αυτή είναι 6,59 έτη.

Όλες οι γνώσεις των διευθυντών σε θέματα διοίκησης προέρχεται από τη διευθυντική τους θητεία. Οι διευθυντές έχουν ανεπαρκή κατάρτιση σε θέματα διοίκησης. Οι επιμορφώσεις - σπουδές τους είτε είναι ανύπαρκτες (50,9%), είτε περιορίζονται σε επιμορφώσεις διάρκειας μικρότερης του ενός μήνα (84,5% του συνόλου).

Όπως προκύπτει για το σύνολο των προτάσεων η ανάγκη για επιμόρφωση, με βάση το Μ.Ο. των απαντήσεων, εμφανίζει διαφορετική κατανομή τόσο μεταξύ των προτάσεων της ίδιας θεματικής ενότητας όσο και μεταξύ των διαφορετικών θεματικών ενότητων. Συνολικά, μεγαλύτερες ανάγκες επιμόρφωσης προκύπτουν για τη θεματική ενότητα **Δ «μάθηση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών»** ενώ μικρότερο ενδιαφέρον συγκεντρώνουν οι ενότητες **Β «ατομικές ικανότητες/ προσωπικά χαρακτηριστικά»**, **Ε «διοίκηση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού**

προσωπικού» και **Z** «σχέσεις με γονείς, εξωτερικούς φορείς, τοπική κοινωνία». Οι θεματικές ενότητες **Γ** «γενικότερη καθοδήγηση και διεύθυνση του σχολείου» και **ΣΤ** «διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και διαχείριση πόρων» βρίσκονται στο μέσον. Συνεπώς δεν υπάρχει ενδιαφέρον στον ίδιο βαθμό για όλα τα στοιχεία του προτεινόμενου διευθυντικού προφίλ.

Η μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση στο σύνολο των προτάσεων σύμφωνα με τις απαντήσεις που λάβαμε, είναι αφενός η ικανότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων του νομού Ιωαννίνων να αξιοποιούν οι ίδιοι την τεχνολογία της πληροφορικής και των Η/Υ και αφετέρου ως συνέπεια αυτού να ενθαρρύνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό στην αξιοποίηση αυτών στη διδασκαλία και μάθηση. Συνακόλουθο της ανάγκης για επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες είναι και η μεγάλη ανάγκη επιμόρφωσης που αισθάνονται στην αξιοποίηση δεδομένων και πληροφοριών από ποικίλες πηγές με σκοπό την εφαρμογή προγραμμάτων για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση εκφράζουν οι παραπάνω διευθυντές, για τη γνώση και προβολή των αρχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας, μάθησης και διαπαιδαγώγησης, την παροχή συμβουλών στο εκπαιδευτικό προσωπικό για την προσαρμογή της παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως επίσης στην γνώση και υπόδειξη από μέρους τους ποικίλων και αποτελεσματικών τεχνικών για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Τέλος αισθάνονται μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση στην προοπτική να διενεργούν κατά τρόπο δίκαιο, αντικειμενικό και αποτελεσματικό την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, παρέχοντας σε αυτό ανατροφοδότηση και συμβουλές.

Από την ομαδοποίηση όλων των απαντήσεων (**ερευνητικό ερώτημα 1**) με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης προκύπτει ότι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας νιώθουν μεγαλύτερη την ανάγκη επιμόρφωσης. Εξάιρεση αποτελεί η **θεματική ενότητα ΣΤ** που αφορά τη διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και τη διαχείριση των πόρων και μπορούμε να την αποδώσουμε στον υψηλότερο βαθμό πολυπλοκότητας της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι διευθυντές με περισσότερη εμπειρία (**ερευνητικό ερώτημα 2**) σε διευθυντική θέση, έχοντας συνειδητοποιήσει την έκταση των προβληματικών καταστάσεων, γενικά, επιζητούν μεγαλύτερη επιμόρφωση από τους νεότερους. Οι διευθυντές με περισσότερα από 4 χρόνια στη θέση αυτή αισθάνονται μεγαλύτερη την ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα που άπτονται της παιδαγωγικής διάστασης του έργου τους, της διαχείρισης της καινοτομίας, του ενδιαφέροντος για την ανάδειξη του σχολείου και τη λειτουργία των διαφόρων ομάδων. Αντίθετα, οι διευθυντές με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση και ενδιαφέρονται περισσότερο για τη γραφειοκρατική διάσταση του ρόλου τους (δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, βασική νομοθεσία, εκθέσεις, στατιστικοί πίνακες προς την υπηρεσία κ.ά).

Γενικά, και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (**ερευνητικό ερώτημα 3**) η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει τη διάθεση –ανάγκη για επιμόρφωση. Οι διευθυντές πάνω από 57 ετών (30% του συνόλου) είτε θεωρούν ότι ανταποκρίνονται καλά στις απαιτήσεις είτε δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η ένταση με την οποία επιζητούν επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίηση της τεχνολογίας (**πρόταση ΣΤ**). Αντίθετα, οι νεότεροι συνάδελφοί τους με ηλικία μικρότερη των 56 ετών ενδιαφέρονται περισσότερο να επιμορφωθούν σε θέματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, την υιοθέτηση νέων ιδεών, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων, την παρακολούθηση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Το ενδιαφέρον αυτό δεν είναι άσχετο με την προοπτική συνέχισης του έργου τους από τη θέση του διευθυντή.

Όσον αφορά το επίπεδο πρόσθετων σπουδών και ανάγκης για επιμόρφωση (**ερευνητικό ερώτημα 4**) στην περίπτωση των δύο ομάδων : α) δείκτης $\leq 3,75$ και β) δείκτης $> 3,76$ προκύπτουν διαφορές. Οι διευθυντές με μικρότερο δείκτη πρόσθετων σπουδών ενδιαφέρονται περισσότερο για τη συνολική δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σε αντίθεση μ' αυτούς που έχουν μεγαλύτερο δείκτη πρόσθετων σπουδών και φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης στο ενδεχόμενο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει για δυο προτάσεις **Ε6** «δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας» και **ΣΤ6** «στρατηγικές που διασφαλίζουν το σχολικό

περιβάλλον» όπου όσο αυξάνει ο δείκτης πρόσθετων σπουδών μειώνεται η ανάγκη επιμόρφωσης.

Ως προς το πως βλέπουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες οι διευθυντές κατά βαθμίδα εκπαίδευσης (**ερευνητικό ερώτημα 5**) καθώς και τη σημαντικότητα που αποδίδουν στις διάφορες προτάσεις του ερωτηματολογίου σε σχέση με το επίπεδο πρόσθετων σπουδών ομαδοποιούνται σε τέσσερις ομάδες: α) $\leq 1,25$, β) 1, 26-3,75, γ) 3,76 – 5,50 και δ) $+5,50$, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην πρωτοβάθμια όσο αυξάνει το επίπεδο πρόσθετων σπουδών υπάρχει ανάγκη για λιγότερη επιμόρφωση σε προτάσεις που αναφέρονται στην πολυπλοκότητα της σχολικής μονάδας [**B1** $p=0,04$], παροχή συμβουλών στο εκπαιδευτικό προσωπικό για προσαρμογή της παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών [**A4** $p=0,04$], τον χειρισμό των διαφόρων ομάδων που συνθέτουν τη σχολική κοινότητα [**B8** $p=0,042$], στη γνώση της συνολικής δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος [**ΣΤ1** $p=0,037$] και τη λήψη μέτρων που διασφαλίζουν ότι το περιβάλλον του σχολείου πληροί τους όρους της ασφάλειας [**ΣΤ6** $p=0,051$]. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο αυξάνει το επίπεδο πρόσθετων σπουδών υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη επιμόρφωση στη διαχείριση του εργασιακού στρες [**B8** $p=0,032$] και στην ικανότητα να παρακινεί, να ενθαρρύνει και να ενεργοποιεί τους εργαζόμενους στη σχολική μονάδα [**E3** $p=0,028$], ζητήματα που επηρεάζονται από την πολυπλοκότητα και τον όγκο δουλειάς αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Ως προς το πως βλέπουν τις ανάγκες τους οι διευθυντές (**ερευνητικό ερώτημα 6**) με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή καθώς και τη σημαντικότητα που αποδίδουν στις διάφορες προτάσεις του ερωτηματολογίου σε σχέση με το επίπεδο πρόσθετων σπουδών τους όταν ομαδοποιούνται σε τέσσερις ομάδες: α) $\leq 1,25$, β) 1, 26-3,75, γ) 3,76 – 5,50 και δ) $+5,51$, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι διευθυντές με χαμηλότερο επίπεδο πρόσθετων σπουδών [$\leq 1,25$ και $\leq 3,75$] όσο μεγαλώνει ο χρόνος σε διευθυντική θέση αισθάνονται αυξημένη την ανάγκη επιμόρφωσης για ζητήματα όπως η προβολή και προώθηση κοινού οράματος [**Γ2** $p=0,044$], η ενθάρρυνση των μελών της σχολικής κοινότητας και η προώθηση αυτού του οράματος [**Γ4** $p=0,046$], ζητήματα που σχετίζονται με τη μάθηση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών [**A1** $p=0,021$], [**A4** $p=0,013$], [**A5** $p=0,018$], [**A8** $p=0,052$] ή με ζητήματα διοίκησης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως η ενθάρρυνση και παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού [**E3** $p=0,05$] και η ενίσχυση της ομαδικότητας και της συναδελφικότητας [**E4** $p=0,016$]. Συμπεραίνεται συνεπώς ότι η εμπειρία δεν είναι επαρκής παράγοντας στη διαχείριση περισσότερο σύνθετων καταστάσεων. Αντίθετα οι διευθυντές με πολύ υψηλό επίπεδο επιμόρφωσης [$+5,5$], όσο μεγαλώνει ο χρόνος σε διευθυντική θέση αισθάνονται ανύπαρκτη την ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και τη διαχείριση πόρων, όπως άσκηση οικονομικής διαχείρισης [**ΣΤ4** $p=0,001$], στρατηγικές πρόληψης και διασφάλισης των όρων ασφαλείας [**ΣΤ6** $p=0,04$] και σύνταξης εκθέσεων, αναφορών, στατιστικών πινάκων, διαμόρφωσης συστήματος αρχειοθέτησης [**ΣΤ8** $p=0,001$].

Ως προς το πως βλέπουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες οι διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση αυτή (**ερευνητικό ερώτημα 7**) προέκυψαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στην πρωτοβάθμια όσο αυξάνουν τα χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη επιμόρφωση σε ό,τι αφορά την κατανόηση της λειτουργίας των διαφόρων ομάδων που συνθέτουν τη σχολική κοινότητα και του τρόπου λειτουργίας τους [**B2** $p=0,022$]. Πιθανότατα αυτό συμβαίνει επειδή με το πέρασμα του χρόνου είναι συχνότερη η εμφάνιση προβληματικών καταστάσεων. Στη δευτεροβάθμια η ανάγκη επιμόρφωσης και χρόνου υπηρεσίας εμφανίζεται μεγάλη στην εμφύσηση και υλοποίηση κοινού οράματος στα μέλη της σχολικής κοινότητας [**Γ4** $p=0,006$], στη διαπαιδαγώγηση και μάθηση των μαθητών [**A1** $p=0,037$], στην αξιοποίηση των εποπτικών μέσων, της πληροφορικής και των Η/Υ στη διδασκαλία [**A5** $p=0,014$], σε ζητήματα που έχουν σχέση με τη διοίκηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών για τον εαυτό του και τους άλλους εκπαιδευτικούς [**E1** $p=0,042$], ικανότητα να παρακινεί και να ενθαρρύνει τους εργαζόμενους στη σχολική του μονάδα [**E3** $p=0,053$], ικανότητα να ενισχύει το κλίμα της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της συναδελφικότητας των εκπαιδευτικών [**E4** $p=0,008$].

Είναι φυσικό σε προτάσεις όπου το έργο και ο ρόλος του διευθυντή εμφανίζεται να είναι απαιτητικότερος να δηλώνεται μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης, που δεν μπορεί να καλυφθεί μόνο με την εμπειρία από τη διευθυντική θέση.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Η. (2002). «Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 33, σελ. 72-93.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης στο Αθανασούλα Ρέππα, Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτη Δ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999). Ο Εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, στο Α. Αθανασούλα Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου *Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Γ, *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ Κλαδικό εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 61, σελ. 252-262.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.
- Ανδρέου, Α. (2004). Η επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαίδευσης. Εφημερίδα: *Ο κόσμος του Επενδυτή*, 8-9/5/2000.
- Ζαβλανός, Μ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση*, Αθήνα: Ίων (τόμος Α', κοινωνικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 58-63.
- Κανελλόπουλος, Χ.(1990). *Μάνατζμεντ αποτελεσματική διοίκηση*, 3^η έκδοση βελτιωμένη, Τόμος Α', Αθήνα :αυτοέκδοση.
- Κατσίλης, Ι. (1997). *Περιγραφική Στατιστική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου*. Ιωάννινα: Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ.(1995). Η διεύθυνση του σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη:Κυριακίδης.
- Πασιαρδής, Π.(1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 20, 171-205.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος τομέας*, 27, 33-38.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα:αυτοέκδοση
- Cohen, L., Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφραση: Μητσοπούλου Χ., και Φιλοπούλου Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Leithwood, K. and Montgomery, D. (1986), The principal profile, *OISE Press*, Ontario,σελ. 204-206.

Η δημοσιότητα της διδασκαλίας: Το δικαίωμα των γονέων για ελεύθερη παρακολούθηση της διδασκαλίας στο σχολείο

Δρούγκας Αθαν., *Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος*
 Δήμα Μ., *Φοιτήτρια*
 Κολιάτση Γ., *Δασκάλα*

Περίληψη

Ο θεσμοθετημένος με το Ν. 1566/85 **κοινωνικός έλεγχος στην εκπαίδευση**, με τη συμμετοχή κοινωνικών εταίρων (Γονέων, κηδεμόνων, εκπροσώπων φορέων κι άλλων προσωπικοτήτων – κυρίως αιρετών) σε διάφορα εκπαιδευτικά όργανα είναι πράγματι θετικός. Και εξακολουθεί ως σήμερα να είναι θετικός, παρά το γεγονός ότι στην εφαρμογή του – ευτυχώς σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις – παρατηρήθηκαν και κάποιες εντάσεις κι αμφισβητήσεις. Λίγοι όμως σήμερα εκπαιδευτικοί κι ακόμα πολύ λιγότεροι γονείς γνωρίζουν ότι ένας **οιονεί κοινωνικός έλεγχος** στην καθαντό παιδαγωγική και διδακτική διδασκαλία, γινόταν κυρίως μέσα στην τάξη κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα και λίγο παραπέρα. Επικράτησε στην Ευρώπη το ίδιο διάστημα σε πολλές χώρες και σ' ολόκληρη την Αμερική, με την ελεύθερη παρακολούθηση της διδασκαλίας από τους γονείς, προκειμένου αυτοί να συνθέσουν μία σαφή εκ πρώτης όψεως εικόνα για την απόδοση, τις δυνατότητες και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Η καινοτομία αυτή, παιδαγωγικό δημιούργημα των ελκυστικών αρχών της **Νέας Αγωγής** από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αρχικά σε πειραματικά και νεωτερίζοντα σχολεία που λίγο αργότερα επεκτάθηκε στα υπόλοιπα. Από τους εισηγητές και υποστηρικτές αυτής της καινοτομίας υπήρξε για την Ευρώπη και κυρίως στη Γερμανία, γερμανός παιδαγωγός **Hugo Gaudig**, γνωστός για τις προσπάθειές του να πειραματισθεί με επιτυχία στη λειτουργική αξιοποίηση των αρχών της Νέας Αγωγής, εισάγοντας έτσι πρωτοπόρες καινοτομίες. Στη χώρα μας η καινοτομία αυτή ευνοήθηκε από τους κορυφαίους προοδευτικούς παιδαγωγούς και υποστηρικτές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, καθώς και από αξιόλογη μερίδα φωτισμένων επιθεωρητών και εκπαιδευτικών που τους επηρέαζαν και καθοδηγούσαν. Αργότερα με τη θεομηνία του δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου και του Εμφυλίου, τις αυθαιρεσίες και την τρομοκράτηση των εκπαιδευτικών, η καινοτομία άρχισε κάτω από την πίεση νέων οικονομικοκοινωνικών συνθηκών, να ατονεί και να εκφυλίζεται.

1. Πρόλογος-Εισαγωγή

Ο θεσμοθετημένος με το Ν1566\85 κοινωνικός έλεγχος στην εκπαίδευση, με τη συμμετοχή κοινωνικών εταίρων (Γονέων, Κηδεμόνων, Εκπροσώπων Φορέων, κι άλλων προσωπικοτήτων, κυρίως αιρετών) σε διάφορα κατά περίπτωση εκπαιδευτικά όργανα, αποδείχθηκε πράγματι θετικός. Κι εξακολουθεί ως σήμερα να είναι θετικός, παρά το γεγονός ότι στην εφαρμογή του, ειδικά στα πρώτα στάδια, παρατηρήθηκαν, ευτυχώς σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις, κάποιες ενστάσεις και αμφισβητήσεις, χωρίς ωστόσο να υπάρξουν σοβαρές επιπτώσεις στη λειτουργία τους.

1.1 Αρχές 20^{ου} αιώνα: Μια παιδαγωγική καινοτομία ανατέλλει

Σήμερα όμως είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί και ακόμα λιγότεροι οι γονείς που γνωρίζουν ότι ένας **οιονεί κοινωνικός έλεγχος**, πάνω στη σχολική πράξη και κυρίως στην παιδαγωγική και διδακτική εργασία, άρχισε να τελείται μέσα στην τάξη, κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα και λίγο παραπέρα. Την ίδια χρονική περίοδο επικράτησε σε πολλές χώρες της Ευρώπης, σε ολόκληρη την Αμερική και αργότερα, σε περιορισμένη έκταση και στη χώρα μας. Εκφραζόταν κατά βάση με την ελεύθερη παρακολούθηση της διδασκαλίας από τους γονείς και κηδεμόνες, προκειμένου αυτοί να συνθέτουν μια σαφή και εκ πρώτης όψεως εικόνα για τις δυνατότητες, την απόδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Είχαν ακόμη τη δυνατότητα για μια σφαιρική και αντικειμενική θεώρηση της θέσης των παιδιών τους μέσα στην κοινωνία της τάξης, όπως και του κλίματος αποδοχής ή απόρριψης τους. Επειδή όμως ο έλεγχος αυτός δεν ήταν θεσμοθετημένος, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά μια ενδιαφέρουσα καινοτομία, η ελεύθερη παρακολούθηση γινόταν μόνο με τη συγκατάθεση των δασκάλων.

Η καινοτομία αυτή, παιδαγωγικό δημιούργημα των ελκυστικών αρχών της **Νέας Αγωγής** και απότοκος των συναφών προσπαθειών κορυφαίων παιδαγωγών για την υλοποίησή τους, εφαρμόστηκε από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αρχικά σε πειραματικά και νεωτερίζοντα ως συνήθως σχολεία κι επεκτάθηκε λίγο αργότερα και στα υπόλοιπα. Από τους

εισηγητές υποστηρικτές αυτής της καινοτομίας, υπήρξε για την Ευρώπη και τη Γερμανία ο μεγάλος γερμανός παιδαγωγός **Hugo Gaudig**, γνωστός για τις προσπάθειές του να πειραματιστεί με επιτυχία στη λειτουργική αξιοποίηση των αρχών της Νέας Αγωγής, ή του Σχολείου Εργασίας, ή του Νέου Σχολείου, όπως λεγόταν αλλιώς. Εισάγοντας έτσι η Νέα Αγωγή πρωτοποριακές καινοτομίες που έμπαιναν πλέον θριαμβευτικά στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό στερέωμα, έδινε τώρα άλλες διαστάσεις και άλλο περιεχόμενο στη μόρφωση των νέων και στο ενδιαφέρον των γονέων – κηδεμόνων για την αντιμετώπιση των σύγχρονων σχολικών προβλημάτων και αναγκών. Η καινοτομία της ελεύθερης παρακολούθησης της διδασκαλίας καθιερώθηκε διεθνώς στην ιστορία της αγωγής με τον όρο **δημοσιότητα της διδασκαλίας**.

Στη χώρα μας συστήθηκε στους δασκάλους από κορυφαίους παιδαγωγούς και από διακεκριμένες προσωπικότητες της εκπαίδευσης. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι προοδευτικοί παιδαγωγοί, μέλη, οπαδοί και υποστηρικτές του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Ε.Ο.) και του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού (Ε.Δ.). Ενώ στη δεύτερη ανήκουν όλοι οι φωτισμένοι επιθεωρητές και εκπαιδευτικοί, που διακρίνονταν για την έφεσή τους προς καθετί το καινούργιο και το καινοτόμο, τους οποίους επηρέαζαν και καθοδηγούσαν στο έργο τους τα μέλη της πρώτης.

Έτσι λοιπόν, δειλά στην αρχή και πιο αποφασιστικά στη συνέχεια, άρχισε να διαδίδεται και να εφαρμόζεται και στη χώρα μας, σε αρκετά σχολεία, κυρίως των αστικών κέντρων και λιγότερο σ' αυτά της υπαίθρου. Η μη γενίκευση κι εφαρμογή της οφειλόταν, κατά βάση, στην απροθυμία, στη συντηρητικότητα και στην ανασφάλεια που αισθανόταν το ετερόκλητο διδακτικό προσωπικό, που είχε καταστεί σωστό μωσαϊκό. Τι έγινε όμως κι ενώ είχαν διαμορφωθεί οι όροι μιας γενίκευσης στην εφαρμογή της καινοτομίας, αυτή άρχισε να υποχωρεί και να ατονεί;

Η απάντηση έρχεται μετά από μια σύντομη ανάλυση του ιδεολογικού, του εκπαιδευτικού και του οικονομικοκοινωνικού πλαισίου της χώρας μας, από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ως τα μέσα περίπου του 20^{ου}. Και κοντά σ' αυτά θα αναφερθούμε και σε άλλες παραμέτρους – πλαίσια που επηρέασαν την πορεία μιας αναιμικής και έρπουσας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

2. Παράγοντες που επηρέασαν αρνητικά την εκπαιδευτική μας άνοιξη

2.1 Το ιδεολογικό πλαίσιο

Η Ελλάδα από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα αρχίζει να κυριαρχείται σε ιδεολογικό επίπεδο από τη Μεγάλη Ιδέα (Μ.Ι.). Στο άκουσμά της αναφέεται ένα κρίσιμο ερώτημα: Τι είναι τέλος πάντων αυτή η Μεγάλη Ιδέα; Με τις εμπειρίες που αποκτήσαμε κατά τη μακρόχρονη πορεία της, μπορούμε να αποφανθούμε ότι είναι ένα **ελληνικό ιδεογράφημα** που είχε φανερά ως στόχο την ιδεολογική προετοιμασία του λαού για την απελευθέρωση από τον τούρκικο ζυγό όλων των Ελλήνων και την ενοποίησή τους σε μια ενιαία κρατική οντότητα, που θα περιελάμβανε περιοχές όπου κατοικούσαν συμπαγείς ελληνικοί πληθυσμοί.

Η Μ.Ι. είχε απρόσμενα ριζώσει και σε σύντομο σχετικά διάστημα το εθνικό φρόνημα των Ελλήνων είχε σε τέτοιο βαθμό απογειωθεί, που για μεγάλο διάστημα η ιδεολογία της είχε μετεξελιχθεί σε **κυρίαρχη ιδεολογία**.

Ο στόχος όμως αυτός ήταν δύσκολος έως αδύνατος για τις ισχνές δυνατότητες του νεοσύστατου κράτους. Ακόμα και οι εμπνευστές της Μ.Ι. μεταξύ των οποίων και ο Ι. Κωλέττης δεν πίστευαν στη βιωσιμότητά της. Και χρησιμοποιούσαν τα αντανάκλαστα και τις παρενέργειές της ως κατευναστικό αντίδοτο και ναρκωτικό για το λαό, προκειμένου να προσπερνά τις συμπληγάδες των ανεκπλήρωτων πόθων, τη δεινή οικονομικοκοινωνική του θέση, καθώς και την αδυναμία αξιοποίησης των θυσιών του στον Αγώνα του 1821.

Η προσπάθεια των κρατούντων συνεχίστηκε, χωρίς ωστόσο να προχωρούν σε σοβαρά κοινωνικά & οικονομικά μέτρα, όπως η διανομή των εθνικών γαιών στο λαό, η εκτέλεση έργων υποδομής (δρόμοι, λιμάνια, μετεξέλιξη της ιστοφόρου ναυσιπλοΐας σε ατμοκίνητη, ανάπτυξη βιοτεχνίας και βιομηχανίας, συγκοινωνιών, ήπια φορολογική πολιτική καθώς και σύγχρονη εκπαίδευση). Κάτω από αυτές τις συνθήκες όχι μόνο δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί καμιά ιδεολογία, αλλά αντίθετα επικρατούσε μια γενική απραξία και στασιμότητα που ακύρωνε κάθε απόπειρα εκσυγχρονισμού και οικονομικής ευρωστίας.

2.2 Το εκπαιδευτικό πλαίσιο

Αυτή η απραξία και ο αποπροσανατολισμός επηρεάζει βαθύτατα την εκπαίδευση της χώρας που κυριολεκτικά έχει βαλτώσει. Με την έλλειψη πόρων και πολιτικής βούλησης των κυβερνήσεων, έχουμε οδηγηθεί σε ένα εκπαιδευτικό αδιέξοδο. Με πολλά κενά και χαίνουσες πληγές, η εκπαίδευση παραπαίει, χωρίς να έχουν διευθετηθεί κεφαλαιώδη ζητήματα που αναζητούν εναγωνίως τη λύση τους, όπως τα παρακάτω:

- Η διδακτηριακή υποδομή και ανάπτυξη, με άνετες και υγιεινές αίθουσες διδασκαλίας, επαρκή εργαστήρια, βιβλιοθήκες, βοηθητικές εγκαταστάσεις, εποπτικά όργανα, γυμναστήρια και γενικά κάθε χώρο που θα προσφερόταν για την εμπέδωση κι εφαρμογή των γνώσεων και των σχολικών εμπειριών.
- Η επίλυση του γλωσσικού ζητήματος τουλάχιστον για το δημοτικό σχολείο με την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση που θα της έδινε πνοή ζωής και δημιουργίας, καθιστώντας την περισσότερο εύκολη και αποδοτική.
- Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού που κυμαινόταν σε υψηλά επίπεδα και καθιστούσε ουτοπία κάθε φιλοδοξία για πρόοδο και ανάπτυξη.
- Η ικανοποιητική χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος με γενναίες επιχορηγήσεις κι όχι με ψίχουλα ελεημοσύνης που δεν επαρκούν ούτε για τις πιο αναγκαίες υποχρεώσεις.
- Η θεσμοθέτηση ενός ανανεωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, ικανού να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες και προοπτικές του λαού.
- Η πάταξη των σκληρών και ανελαστικών μέτρων και της απάνθρωπης παιδονομίας καθώς και η παγίωση ήπιου και δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία και τέλος, το σπουδαιότερο:
- Η ενιαία και συγχρονισμένη με τις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας μας **εκπαίδευση** των εκπαιδευτικών μας, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής, εξαλείφοντας οριστικά το ετερόκλητο πλήθος των δασκάλων μας. Των δασκάλων που απλά ήξεραν να διαβάζουν, να γράφουν και να λογαριάζουν επαρκώς. Των δασκάλων που ήταν απόφοιτοι του τετρατάξιου δημοτικού σχολείου. Των δασκάλων που ήταν απόφοιτοι του Ελληνικού Σχολείου (Σχολαρχείου). Των δασκάλων που είχαν περατώσει μια ή δύο γυμνασιακές τάξεις. Των δασκάλων που ήταν απόφοιτοι του γυμνασίου και τέλος των δασκάλων της προσφυγιάς (1919 - 1922) που ονομάζονταν δάσκαλοι μετά από ένορκη κατάθεση δύο μαρτύρων, που βεβαίωναν ότι είχαν διατελέσει δάσκαλοι στην πατρίδα τους.

Πολύ ταλαιπώρησε την εκπαίδευση αυτό το εκτεταμένο μωσαϊκό των δασκάλων, εξαιτίας των διαφορετικών αφετηριών στις σπουδές τους μέχρι το 1929, που με μεταρρύθμιση της κυβερνήσεως Ελ. Βενιζέλου καθιερώθηκε ως κοινή αφετηρία για όλους τους δασκάλους το απολυτήριο του εξατάξιου γυμνασίου. Στις ανασφάλειες των δασκάλων και στις αμφιλεγόμενες ικανότητές τους, εξαιτίας των σπουδών τους, οφείλεται κυρίως, όπως θα δούμε παρακάτω η μη γενίκευση της καινοτομίας που εξετάζουμε και η θεσμική ένταξή της στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

2.3 Το οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο

Η ανυπαρξία μέριμνας για τολμηρές πρωτοβουλίες δεν είναι άμοιρη ευθυνών για την οικονομικοκοινωνική δυσπραγία του λαού μας, αφού δε συνοδεύτηκε από μια δέσμη κοινωνικών μέτρων και μια εργώδη προσπάθεια για θεμελιώδεις υποδομές της οικονομίας και των δημόσιων έργων. Όλες αυτές οι ελλείψεις και παραλείψεις οδηγούν τη χώρα μας και τους κατοίκους της σε κρίση και απόγνωση. Χωρίς προοπτική και με τόσο χαμηλούς δείκτες στους νευραλγικούς τομείς της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής, η κατάσταση δεν μπορεί να προοιωνίζει σοβαρή πρόοδο. Ιδιαίτερα για την εκπαίδευση, όπου οι σταθερές συντεταγμένες μιας σχολικής επιτυχίας δεν είναι συμβατές με τις προσπάθειες του κράτους μας. Το οποίο, χωρίς ρηξικέλευθες μεταρρυθμίσεις, επενδύσεις, και κοινωνική συνοχή, έχει βαλτώσει στην απραξία και τη μιζέρια και πραγματοποιεί αργά και διστακτικά βήματα προς την πρόοδο, μέχρι και την πρώτη δεκαετία του εικοστού αιώνα.

2.4 Η δραματική αλλαγή των ελληνικών και διεθνών συνθηκών

Παρόλα όμως αυτά και προπάντων με την παρέμβαση κορυφαίων παιδαγωγών και τολμηρές αλλαγές που θεσμοθετούνται στη διάρκεια του Μεσοπολέμου, ιδιαίτερα μετά την Μικρασιατική καταστροφή, θα ανέμενε κανείς ότι η κατάσταση στην εκπαίδευση θα έβαινε προς το καλύτερο, ειδικά μετά την ενιαιοποίηση των σπουδών των λειτουργών της. Δυστυχώς όμως, ενώ υπήρξαν ευοίωνες προοπτικές άλλαξαν απροσδόκητα οι διεθνείς πολιτικές συνθήκες που δρομολόγησαν δραματικές αλλαγές, όχι μόνο στο ελληνικό αλλά και στο παγκόσμιο πολιτικό σκηνικό. Και μιλάμε για τις πολεμικές συρράξεις και την εμπλοκή της χώρας μας σ' αυτές, με την έκρηξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

Ο λαός μας και η εκπαίδευση περνάει μια πύρινη δεκαετία από το 1940 μέχρι το 1950. Με τη θεομηνία του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, το έπος του Ελληνοϊταλικού και Ελληνογερμανικού πολέμου, την Εθνική Αντίσταση, την Κατοχή, τον Εμφύλιο πόλεμο και τα Έκτακτα Μέτρα που άνοιξαν τη μεγάλη παρένθεση της ψυχροπολεμικής περιόδου, άνοιξε και άλλαξε για αρκετά πράγματα και για αρκετά χρόνια η ομαλή ροή των εκπαιδευτικών μας θεμάτων. Μαζί τους άρχισαν να μαραίνονται σταδιακά και να φυλλορροούν από τους παγερούς βοριάδες της αντίδρασης και της μισαλλοδοξίας, κάθε εκπαιδευτική καινοτομία, καθώς και κάθε σοβαρή απόπειρα για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κοντά τους έσβησε και η καινοτομία μας. Και αλοίμονο!

Η αναμενόμενη άνοιξη άργησε πολύ να φανεί.

3. Μορφωτική αξία

Η καινοτομία που εξετάζουμε αναλυτικά υπήρξε πολλαπλά ωφέλιμη για την εκπαίδευση και τους εμπλεκόμενους σ' αυτή, γιατί είχε συντελέσει στο ουσιαστικό **άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία**, με την ελεύθερη παρακολούθηση της διδασκαλίας από τους γονείς και κηδεμόνες. Στην επιστημονικά και παιδαγωγικά, όπως επιβαλλόταν ή και συνηθιζόταν τότε, κατ' οίκον επίσκεψη των δασκάλων στους γονείς και στους κηδεμόνες των μαθητών, αντιστοιχούσε τώρα η επίσκεψη των γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο, όπως εξέφραζε κι απαιτούσε η καινοτομία.

Έτσι ήταν δυνατή και επιθυμητή η πραγματοποίηση της προσδοκίας «να αρθούν σχολεία και παιδαγωγοί από τη σκοπιά της εργασίας τους και να προσαρμοστούν περισσότερο στη ζωή του λαού και στη σκέψη τους» (βλ. Bergmann B., Η δημοσιότητα της διδασκαλίας, Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, Ελληνικά Γράμματα – Herder, τόμ. 4, σελ. 795, Αθήνα 1968).

Στη μορφωτική αξία της καινοτομίας για τους γονείς και κηδεμόνες καταγράφονται τα παρακάτω θετικά στοιχεία, ότι:

- Αποκτούν γνώση και εμπειρίες στη διδακτική και σχολική εργασία, καθώς και στις νέες μεθόδους που εισάγονται και εφαρμόζονται, τις οποίες με την επίσκεψη τους εκεί και την παρακολούθησή τους κατανοούν ευχερέστερα. Αυτό το πλεονέκτημα τους δίνει την ικανότητα να χρησιμοποιήσουν και αυτοί στο σπίτι λίγο πολύ τις ίδιες μεθόδους, στο επίπεδο της προετοιμασίας των παιδιών τους.
- Συνηθίζουν με τις συχνές επισκέψεις τους να εμβαθύνουν για πρώτη φορά με υπευθυνότητα στην παιδαγωγική θεωρία και πράξη καθώς και στις άλλες παραμέτρους της σχολικής ζωής, που τελικά το κατορθώνουν με επιτυχία.
- Προκαλούν το ενδιαφέρον και τις θετικές ζυμώσεις μεταξύ τους, συζητώντας διάφορες πλευρές της επιτελούμενης στα σχολεία εργασίας. Κάτι που λίγο καιρό πριν, ήταν όχι μόνο αδύνατο, αλλά και αδιανόητο για απλούς πολίτες.
- Ωφελούν, με την προσέγγισή τους στο σχολείο, την πρόοδο των παιδιών τους και ομαλοποιούν τις σχέσεις τους με το σχολείο, διαμορφώνοντας πρόσφορες, αν όχι ιδανικές, συνθήκες για μια λειτουργική συνεργασία.

4. Κοινωνιολογική προσέγγιση

Η δημοσιότητα της διδασκαλίας δεν περιγράφεται μόνο ως παιδαγωγικό και σχολικό φαινόμενο, αλλά είναι αυτό καθαυτό ένα κοινωνικό θέμα ύψιστης σημασίας που πρέπει να προσεγγίσουμε. Δάσκαλοι και γονείς οφείλουν να σεβαστούν την αμοιβαιότητα των

συμφερόντων τους, που προκύπτει από την προσέγγισή τους στο σχολείο και από το άνοιγμα των πυλών του σχολείου στους γονείς και κηδεμόνες. Για το λόγο αυτό καμιά από τις δυο κατηγορίες των εμπλεκομένων δεν πρέπει να ολιγορήσει και, πολύ περισσότερο, να ανησυχήσει. Αν είναι κάποιοι που ανησυχούν από την καινοτομία, αυτοί είναι οι σκληροί και αδιάφοροι δάσκαλοι, καθώς και οι μεμνίμοιροι και εριστικοί γονείς που προσπαθούν να ανακαλύψουν και να προβάλλουν αδύνατες πλευρές των δασκάλων και της συντελούμενης στο σχολείο εργασίας τους.

4.1 Θετικά αποτελέσματα, ωφέλειες και αξία

Είναι γεγονός ότι τα θετικά αποτελέσματα είναι πολύ περισσότερα από τα αρνητικά. Ο καλοπροαίρετος γονέας με την επίσκεψή του στο σχολείο παρατηρεί και σχολιάζει εποικοδομητικά την καλή εργασία, την υπομονή και τον αγώνα των δασκάλων για την πρόοδο των παιδιών του. Ενώ παράλληλα του παρέχεται η ευκαιρία να ανατρέψει παλιές πλάνες που επικρατούσαν κάποτε στην κρίση του για τους δασκάλους, ότι η δουλειά τους π.χ. είναι εύκολη, ότι είναι τεμπέληδες κ.τ.ο. Και, με συνέπεια σε ό,τι βλέπει, βοηθάει με κάθε δύναμη για να καλύψει το σχολείο τις όποιες ελλείψεις και ανάγκες του, που το σχολικό ταμείο αδυνατεί να ικανοποιήσει. Αλλά και ο καλός δάσκαλος όταν εκτιμάει ειλικρινά τους σεμνούς και καλούς γονείς που ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους και την πρόδο τους, ανατρέποντας και αυτός εσφαλμένες αντιλήψεις για μερικούς γονείς, ανοίγει διάπλατα τις προοπτικές μιας καλής και επωφελούς συνεργασίας.

Οι γονείς αξιολογώντας το επιτελούμενο σχολικό έργο, αρχίζουν κατά κανόνα να κοιτάνε από μian άλλη οπτική γωνία το έργο του δασκάλου, ανατρέποντας τα γνωστά στερεότυπα και προκαταλήψεις που ίσχυαν και ισχύουν ακόμα, με κάποια ελαφρότητα και φιλοπαίγμονα διάθεση εναντίον των δασκάλων. Και με τις θετικές εμπειρίες που κατακτούν κατορθώνουν και κατανικούν την εχθρότητα μιας μικρής μερίδας γονέων που καταφέρονται κατά του σχολείου και του έργου του.

Θετικές ακόμη θεωρούνται και οι υποδείξεις ψυχραιμων γονέων, μπροστά σε μια λανθασμένη συμπεριφορά των δασκάλων στο σχολείο, όταν αυτές διατυπώνονται με ευπρέπεια και κατανόηση και χωρίς διάθεση για παραπέρα αρνητικά σχόλια στον κοινωνικό περίγυρο.

4.2 Αρνητικά αποτελέσματα, ενστάσεις, μεμνιμοιρίες

Κάθε πλευρά της ανθρώπινης δραστηριότητας έχει κατά κανόνα και τα αδύνατα σημεία της. Στην περίπτωσή μας, αυτά προσδιορίζονται στην εμμονή γονέων και κηδεμόνων να έχουν διαμορφώσει μέσα τους στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους δασκάλους ή για ορισμένους μόνο, που η αναίρεσή τους είναι δύσκολη. Η καινοτομία μας παρείχε την ευκαιρία στους κακόπιστους να ανανήσουν από την πλάνη τους και να αποκαταστήσουν ομαλές σχέσεις. Το πρόβλημα ανέκυπτε, όταν οι γονείς επιβεβαιώνονταν στις εμμονές τους. Τότε τα πράγματα μπορούσαν να οδηγήσουν σε παρεξηγήσεις, διαπληκτισμούς και τα χειρότερα, οπότε το λόγο είχαν ο Διευθυντής, ο Επιθεωρητής ή η Σχολική Εφορεία, αφού δεν υπήρχαν τότε Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων, που νουθετούσαν, καθοδηγούσαν και καθιστούσαν τους δασκάλους προσεκτικούς. Στην περίπτωση αυτή, το αρνητικό αποτέλεσμα είχε και τις θετικές επιπτώσεις του. Σοφή η αρχαία ελληνική γραμματεία, όταν αποφαινόταν : << ουδέν κακόν αμιγές καλού >>.

Στις μικρές πόλεις και στα χωριά, όπου οι τοπικές αντιζηλίες σε κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο υπήρχαν αστικές ή άλλες διαφορές, όταν οι κομματικές ή δημοτικές αντιζηλίες μορφοποιούνταν σε αμοιβαίες καταγγελίες και ύβρεις, σπανίως οι δάσκαλοι επέτρεπαν στους γονείς την ελεύθερη παρακολούθηση, ή την απέκλειαν εντελώς και για όλους.

Βέβαια ο δάσκαλος ήταν πάντοτε ο αδύνατος κρίκος στην κοινωνική αλυσίδα της περιφέρειας, όταν η οικογένειά του είχε «δεδομένα», όταν ο δάσκαλος ή η δασκάλα είχαν κάποτε αρνηθεί σε μέλη της τοπικής κοινωνίας τη σύναψη γάμου ή ερωτικών σχέσεων, όταν, όταν..... τότε τα πράγματα έπαιρναν άσχημη τροπή και το κλίμα ήταν δυσμενές για καινοτομίες αυτής της μορφής.

Ένα άλλο αρνητικό σημείο από τη διαδικασία της καινοτομίας είναι η, μερικές φορές ,καταχρηστική πραγματοποίηση των επισκέψεων στο σχολείο για λόγους επίδειξης, η αταξία που προξενείται στη σχολική ζωή , τα ψυχικά εμπόδια (αμηχανία, νευρικότητα κ.α.) καθώς και η φυσική και ψυχική κατάσταση των δασκάλων την ημέρα της επίσκεψης. Αυτά όμως μπορούν να περιοριστούν δραστικά, έπειτα από ήρεμες υποδείξεις των δασκάλων.

5. Παιδαγωγική προσέγγιση

Η παιδαγωγική προσέγγιση της καινοτομίας, μας αφήνει σε κάθε περίπτωση θετικές επιδράσεις. Γιατί οι δάσκαλοι, πριν τουλάχιστο από κάθε επίσκεψη έδιναν άλλο τόνο στη μορφή, στην έκφραση, στη διάθεση, στην προετοιμασία και στη συμπεριφορά τους. Γίνονταν «άλλοι άνθρωποι» και δημιουργούσαν μια πολύ καλή ατμόσφαιρα μέσα στην κοινωνία της τάξης. Παραμέριζαν αδικαιολόγητες αυστηρότητες, εξαφάνιζαν παλιές και βιωμένες κακές συνήθειες σκληρής παιδονομίας και ποινών, «ημέρευαν» όπως λέει και ο λαός μας. Με λίγα λόγια λειτουργούσαν ανθρώπινα και παιδαγωγικά. Ο εκ των συγγραφέων της εισήγησης Αναστάσιος Δρούγκας, χαιρόταν αυτό το, έστω και προσωρινά, ήπιο παιδαγωγικό κλίμα, με τον δάσκαλο μειλίχιο, έτοιμο να υπομείνει κάθε άστοχη παρέμβασή μας, πρόθυμο να συγχωρεί και να διαλέγεται με καλοσύνη....

Το ευχάριστο τελικά ήταν ότι πολλοί δάσκαλοι που δεν μπορούσαν να αντέξουν το διπλό αυτό παιδαγωγικό παιχνίδι, άρχισαν να προσανατολίζονται μόνιμα προς μια μετρημένη αλλαγή προς το καλύτερο. Ήταν κι αυτό κάτι....

6. Αξιολόγηση της καινοτομίας (απόψεις και κρίσεις)

6.1 Από τους εκπαιδευτικούς που την εφάρμοσαν

Είχα την τύχη να γνωρίσω ως μαθητής τη δημοσιότητα της διδασκαλίας στο 3/θ. Δημοτικό Σχολείο Μέρμπακα (σήμερα Αγίας Τριάδας) του νομού Αργολίδος. Όλοι οι δάσκαλοι που υπηρετούσαν στο σχολείο αυτό ήταν ευαισθητοποιημένοι και εφάρμοζαν τις αρχές της Νέας Αγωγής: Ο δάσκαλος Γεώργιος Δρούγκας και οι δασκάλες Δέσποινα Λεκοπούλου-Γιαννοπούλου, Αναστασία Παπαϊωάννου – Παπασωτηρίου και Μαρία Αλεξοπούλου. Ήταν ένα σχολείο που λειτουργούσε ως πρότυπο για νέες μορφές διδασκαλίας και για πλήθος ελκυστικών δραστηριοτήτων, που προωθούσε ένας φωτισμένος δάσκαλος και παιδαγωγός ο Παναγιώτης Παυλός, Επιθεωρητής , ο οποίος ήταν οπαδός των αρχών της Νέας Αγωγής , του Εκπαιδευτικού Ομίλου και του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού . Με τους προαναφερθέντες δασκάλους μου διατήρησα μέχρι τέλος πολύ θερμές σχέσεις κι είχα την ευκαιρία να αποκομίσω πληθώρα γνώσεων και εμπειριών τους, γύρω από τη συζητούμενη καινοτομία.

Ο νομός Αργολίδας, λόγω της θητείας του Επιθεωρητή Π. Παυλούρου είχε τη συντριπτική πλειονότητα των δασκάλων να εφαρμόζουν την καινοτομία. Έτσι είχα την τύχη να συζητήσω λεπτομερώς για την εφαρμογή της με δεκάδες δασκάλων που **όλοι** την αξιολογούσαν θετικά. Σήμερα ζουν ελάχιστοι , μεταξύ των οποίων ο υπερενενηκοντούτης Δημήτριος Γιαννακάκης και ο εννενηκοντούτης Βασίλειος Γκολέμης και μερικοί λίγο νεότεροι, που παρά τα γηρατειά τους , με εξαιρετική πνευματική διαύγεια μιλούν ακόμη με θαυμασμό για αυτήν.

Γενική πεποίθηση τους είναι ότι οι δάσκαλοι με κατάλληλη καθοδήγηση , βοήθεια και εργασία δεν είχαν απολύτως τίποτα να φοβηθούν . Οι περισσότεροι μου έχουν τονίσει ότι ανέβηκε ο δείκτης της εκτίμησης των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών τους προς αυτούς, από την ώρα που γνώρισαν από κοντά την κοπιώδη εργασία τους στο σχολείο . Και το στοίχημα τους ήταν να αμιλλώνται για νέες μορφές διδασκαλίας , δραματοποίησης , ποικιλία δραστηριοτήτων και πλήθος διδακτικών καινοτομιών. Θεωρώ ότι μεγάλο ρόλο έπαιξε σ'αυτό ο εμπνευστής τους επιθεωρητής . Οι περισσότεροι που υπενθύμιζαν ότι «έριξαν πολύ νερό στο κρασί τους» στο ζήτημα της παιδονομίας και στη χρήση των ποινών . Και ό,τι χαιρόνταν κάθε φορά που έρχονταν οι γονείς για να παρακολουθήσουν το μάθημα τους και τις συναφείς δραστηριότητες τους.

6.2. Από τους γονείς που την παρακολούθησαν

Για το θέμα αυτό έχω συζητήσει με αρκετές εκατοντάδες γονέων που είχαν παρακολουθήσει τη δημοσιότητα της διδασκαλίας . Η συντριπτική πλειονότητα ανήκει στο γυναικείο φύλο.

Ένα ποσοστό λίγο πιο πάνω από το 90% , επειδή η Γυναίκα δεν είχε ενταχθεί ακόμα στην παραγωγική διαδικασία μέσα από την αγορά της διαρκούς και σταθερής εργασίας (Βιοτεχνία, Βιομηχανία, Επιχειρήσεις, κ.α.), αλλά δούλευε όμως εποχιακά στις αγροτικές και άλλες εργασίες (όργωμα, σπορά, φύτευση, συγκομιδή, κ.α.), οπότε είχε τη δυνατότητα της παρακολούθησης της δημοσιότητας στα διαλλείματά της . Οι περισσότερες απ 'αυτές έχουν αγαθές αναμνήσεις από την εφαρμογή της καινοτομίας. Από αυτές που απάντησαν σε σχετικές ερωτήσεις μας , σε ποσοστό 85% τάχθηκαν υπέρ της εφαρμογής και εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από την συντελούμενη στο σχολείο εργασία . Ένα ποσοστό γύρω στο 5% δεν είχε καλές αναμνήσεις , κυρίως εξαιτίας της αριθμητικής αποτίμησης και του συχνού φαινομένου της «απόρριψης», όπως λεγόταν η παραμονή για δεύτερη χρονιά των παιδιών τους στην ίδια τάξη, και το υπόλοιπο 10% ήταν σε αδυναμία να θυμηθεί και να απαντήσει.

Μερικοί δάσκαλοι -και έκαναν πολύ καλά- όταν έρχονταν γονείς για παρακολούθηση των παιδιών τους που είχαν μικρές ή μεγάλες αδυναμίες στην πρόοδο και την απόδοσή τους, προσάρμοζαν τις ερωτήσεις τους στη δυναμικότητα τους, ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά αυτά να απαντήσουν σχετικώς καλά. Ήταν βλέπετε ... πρόδρομοι της εξατομικευμένης διδασκαλίας, όπου τούτο συνεπάγεται και εξατομικευμένες ερωτήσεις και εξατομικευμένες βαθμολογίες...

Στο μικρό ποσοστό της απαξίωσης της καινοτομίας συγκαταλέγονταν μητέρες που θεωρούσαν ότι οι ερωτήσεις του δασκάλου ήταν προκλητικά δύσκολες για να γελοιοποιήσουν τα παιδιά τους . Και το 1% άνηκε σε μητέρες των οποίων τα παιδιά απορρίφθηκαν στο τέλος της χρονιάς.

Και μια και μιλάμε για τη Γυναίκα που επωμιζόταν το βάρος της παρακολούθησης της διδασκαλίας, οφείλουμε να υπενθυμίσουμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό γυναικών στα μεταπολεμικά χρόνια μπήκε στην αγορά εργασίας και από αυτό το γεγονός η καινοτομία άρχισε να χάνει την παραδοσιακή της βάση και την αρχική της αίγλη . Βλέπετε, η ακατάσχετη αστυφιλία, το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα σε χώρες της Ευρώπης, Αμερικής και Αυστραλίας, η ανάπτυξη βιοτεχνίας και βιομηχανίας μαζί με το πλήθος των παρασιτικών επαγγελμάτων που αναπτύχθη και στα αστικά κέντρα έβαλε δυναμικά τη γυναίκα στη δούλεψη τους. Έτσι αυτό το 90% των γυναικών που παρακολουθούσαν τη διδασκαλία στέρησε την καινοτομία από τους θαυμαστές της σε μεγάλο βαθμό, ώστε να δρομολογηθεί άτυπα και η βαθμιαία εγκατάλειψή της.

6.3. Από τους μαθητές που την βίωσαν

Οι μαθητές κατά γενική ομολογία βίωσαν την καινοτομία, έχοντας πολύ ευχάριστες αναμνήσεις. Επειδή κάθε ελεύθερη παρακολούθηση της διδασκαλίας από γονείς σηματοδοτούσε ένα πολυσήμαντο γεγονός που συνοδευόταν από μια γενική αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας και στην εν γένει συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στους μαθητές περιμέναμε αυτές τις παρακολουθήσεις με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Γνωρίζαμε καλά όλοι οι μαθητές της χώρας ότι ο δάσκαλος εκείνη την ημέρα θα απέβαλε το αυστηρό και βλοσυρό ύφος, θα ήταν μειλίχιος, καταδεκτικός, πρόθυμος και με περίσσειμα κατανόησης, ακόμα και στην πιο άστοχη απάντηση στην ερώτησή του, και ότι θα απέφευγε παρατηρήσεις και ποινές.

Λίγο τρακ είχαν μόνο οι πολύ αδύνατοι μαθητές, όταν μάλιστα την επίσκεψη την έκαναν οι γονείς τους από φόβο μην τα «χάσει» και γινόταν στο διάλειμμα περίγελος από τους ζωηρότερους συμμαθητές ή αποδέκτης παραπόνων και απειλών από τους γονείς του στο σπίτι. Η μέρα που γινόταν η επίσκεψη ήταν ένα σωστό πανηγύρι και για έναν επιπρόσθετο λόγο: Οι γονείς που επισκέπτονταν στο σχολείο έφερναν στα παιδιά για κέρασμα πάντοτε καραμέλες, λουκούμια, κουλούρια, γλυκίσματα από το σπίτι (στην πατρίδα μου τοπικά γλυκίσματα από κολοκυθόπιτες, γαλατόπιτες κ.α.), καθώς και φρούτα εποχής από το περιβάλλον (πορτοκάλια, μανταρίνια, βερίκοκα, μούσμουλα, αχλάδια κ.α.).

Ομολογούμε ότι δεν έχουμε βρει ακόμα μαθητή, που βίωσε τη δημοσιότητα της διδασκαλίας, που να έχει να καταθέσει μια αρνητική εμπειρία ή να διατυπώσει ένα παράπονο ή κάποια ένσταση. Κι αυτή η θετική ανταπόκριση ήταν το κίνητρο για μας να επικαιροποιήσουμε σήμερα την καινοτομία.

7. Συμπεράσματα, απόψεις και προοπτικές: Μπορεί με τις σημερινές συνθήκες να επαναληφθεί η καινοτομία;

Τα συμπεράσματα μου, καθώς τα έχω διασταυρώσει με ένα μεγάλο αριθμό εμπλεκόμενων πρωταγωνιστών όλης αυτής της ιστορίας, δηλαδή δασκάλους, γονείς και μαθητές είναι ενθαρρυντικό και θετικό. Συναφείς είναι και οι σκέψεις μου. Όσο τώρα για τις προοπτικές, αν μπορεί δηλαδή η καινοτομία να επαναληφθεί, θα είμαι ειλικρινής: λέω ναι με τη συνδρομή όμως κάποιων προϋποθέσεων:

- Να θεσμοθετηθεί τουλάχιστον για το δημοτικό σχολείο και να ενισχυθεί θεσμικά ο ρόλος των γονέων. Δηλαδή να προστατεύεται αυτό το δικαίωμα γονέα/κηδεμόνα από την εργατική νομοθεσία που θα επιβάλλει στην εργοδοσία, κρατική ή ιδιωτική, τη χορήγηση αδειών για τον έναν τουλάχιστον γονέα για δυο - τρεις επισκέψεις το χρόνο, όσα και τα τρίμηνα, με πλήρεις αποδοχές, και
- Να δηλώνονται στο σχολείο οι επιθυμίες των γονέων γι'αυτές τις επισκέψεις, ώστε στο σχολείο να μην αναστατώνονται, αλλά καταρτίζοντας σχετικό πρόγραμμα να δέχονται ακόμα και μικρές ομάδες γονέων μέχρι και τριών ατόμων.

Δάσκαλος μου έλεγε πρόσφατα, ότι δεν θα ήταν άσχημο οι γονείς να παρακολουθούσαν αυτές τις διδασκαλίες πίσω από έναν χώρο που δεν θα φαίνονταν, αλλά ούτε και θα παρακώλυαν τη διεξαγωγή τους. Υποθέσεις εργασίας θα μου πείτε. Αλλά μην ξεχνάμε ότι από κάτι τέτοιες υποθέσεις ξεκινούν μεγάλες διεκδικήσεις και μεγάλα επιτεύγματα.

8. Επίλογος

Κάθε καινοτομία που προτείνεται για εφαρμογή πρέπει να γίνεται αντικείμενο σοβαρής και εμπεριστατωμένης μελέτης να εφαρμόζεται πιλοτικά σε ένα μικρό αριθμό σχολείων ευρείας κοινωνικής διαστρωμάτωσης, με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και πάνω στις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, πριν εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα με σοβαρή στάθμιση όλων των παραγόντων και μεταβλητών.

Κάθε άλλη προοπτική επί του προκειμένου θα μπορούσε να αποβεί άκαρπη και, ίσως, πολύ επικίνδυνη.

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964: 43 χρόνια μετά. Κατάργηση της δωρεάν Παιδείας;

Γιαννοπούλου Α., *Εκπαιδευτικός, Μεταπτ. Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Πατρών*

Περίληψη

Η ιστορική έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση την ιστορικο-ερμηνευτική μέθοδο και με την ανάλυση περιεχομένου πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Κεντρικός στόχος της παρακάτω έρευνας αποτελεί η διερεύνηση και η ερμηνεία των τελευταίων εξελίξεων στο εκπαιδευτικό σύστημα με πλαίσιο αναφοράς την προοπτική νομιμοποίησης και αύξησης της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην χώρα μας. Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964 επιλέχθηκε ως μια πρωτοποριακή πρωτοβουλία στη χώρα μας εκείνη την εποχή, με ουσιαστικό σημείο αναφοράς την παροχή της δωρεάν παιδείας αλλά και την διευκόλυνση που παρείχε για την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως κοινωνικών στρωμάτων, σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η δωρεάν παιδεία κατέστη έκτοτε ένα συνταγματικό δικαίωμα του Έλληνα πολίτη, το οποίο τίθεται υπό συζήτηση σήμερα. Θα μελετηθεί διεξοδικά η προέκταση στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα των σημαντικότερων αλλαγών που καθιερώθηκαν με τον Νόμο 4379/64. Τείνει το πολιτικό στοιχείο να παρέμβει τόσο δραστικά στο θεσμό της Παιδείας ώστε να επιτύχει την άρση του δικαιώματος των πολιτών στην δωρεάν παιδεία; Ποιες θα μπορούσαν να είναι οι επιπτώσεις ακόμα και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με την ψήφιση τελικά του πολυσυζητημένου άρθρου 16; Πρόκειται για μια προσπάθεια σύνδεσης της κοινωνίας με